

apogeo Nº 51/52

revista da associação de professores de geografia - jun/dez 2018

APOGEO n.º 51/52, junho 2018

Diretor:

Pedro Damião

Comissão de redação:

Emília Sande Lemos

Ana Cristina Câmara

Maria Vitória Albuquerque

Miguel Inez Soares

Clara Rocha

Maria Helena Magro

Maria Helena Lobo

Maria Laurinda Pacheco

Maria Isabel Ginjeira

Isabel Amorim Costa

Colaboradores convidados:

Adriano Oliveira

Adriany Sampaio

Claudionei Lucimar Gengnagel

Elisa Santos

Luís Mendes

Nuno Avô

Nicolas Cortes Granville

Pedro Cortesão Casimiro

Sandra Pereira

Sofia Pereira

Vânia Morais

Propriedade:

Associação de Professores de Geografia

Bairro da Liberdade, Impasse à Rua C,

lote 9, loja 13

1070-023 LISBOA

Tel.: 213 861 490

Fax: 213 850 374

E-mail: apg@aprofgeo.pt

aprofgeo@netcabo.pt

Página da Internet: www.aprofgeo.pt

Design: Miguel Inez Soares

ISSN: 0872-2544

Depósito Legal: 21206/89

I.C.S.n.º 13 489

Foto da capa: Central Park NY (Miguel Soares)



Sumário

Editorial <i>Associação de Professores de Geografia</i>	2
Viajar – Um Olhar (Geográfico) sobre o que tem Mudado <i>Pedro Cortesão Casimiro</i>	6
Decis de precipitação em Portugal Continental (1951-1980 e 1981-2010): Cartografia e aspetos evolutivos (Conclusões) <i>Nuno Avô</i>	21
A Escola do Século XXI e a Utilização dos Aplicativos Celulares (APP): Potencialidades e Desafios no Processo de Ensino e Aprendizagem de Geografia <i>Claudionei Lucimar Gengnagel/Nicolas Cortes Granville</i>	28
Literatura Como Recurso Didático para o Ensino da Geografia: Aplicações na Educação Infantil <i>Elisa Santos/Adriany Sampaio</i>	37
Pensar a Educação Geográfica e Cartográfica como Área de Ensino e Pesquisa <i>Adriano Oliveira</i>	50
Problemas Urbanos. Contributos da Geografia para o Desenvolvimento de Aprendizagens Significativas <i>Sofia Pereira</i>	60
O Jogo como Estratégia para o Desenvolvimento das Competências Histórico-Geográficas no 2º Ciclo do Ensino Básico <i>Sandra Pereira</i>	73
Gentrifica... quê? <i>Vânia Moraes</i>	93
A Turistificação das Cidades e a Gentrificação O Jogo de Papéis como Proposta Didática <i>Luís Mendes</i>	109

O território português tem sido alvo de situações-limite, agravadas pelos desequilíbrios estruturais que o configuram, prejudiciais ao bem-estar e à qualidade de vida da população. Na correção dos desequilíbrios de um espaço multiescalar, o planeamento e o ordenamento do território assumem particular importância, constituindo uma das principais áreas de intervenção da Geografia.

Visto que, a perceção do território sobre o qual incidem as ações de planeamento e ordenamento é um processo profundamente geográfico, a Geografia, para além de outras disciplinas, tem um papel fundamental na forma como os alunos veem, percecionam, conhecem e se apropriam do local, da região, do país, da Europa e do Mundo.

A Geografia é, na sua essência, a disciplina que nas suas dimensões conceptual e instrumental, é capaz de aliar a delimitação dos fenómenos geográficos, através da sua representação cartográfica, à compreensão do espaço vivido, independentemente da escala de análise - não de uma forma fragmentada e atomizada, mas estudando as suas multifuncionalidades, as interações e as conectividades no espaço e no tempo - para que os jovens possam agir de uma forma ativa, crítica e participativa, alicerçada numa cultura de território.

Um povo que não conhece o seu território nunca o irá estimar e, consequentemente, nunca irá compreender a importância da sua gestão e ordenamento. Como tal, é necessário (re)valorizar as interações que cada indivíduo estabelece diariamente com o território: o que os alunos conhecem (sobre o território e as suas ferramentas de representação) e o que eles podem fazer a partir da mobilização das competências geográficas que possuem. Com efeito, a Geografia promove a perceção e a conceção do território, a par de uma análise prospetiva.

Considera-se, ainda, que é fundamental a valorização da Geografia na educação para o ordenamento do território nos ensinos básico e secundário, uma vez que:

- É importante (re)significar a paisagem e a forma como se estuda a paisagem, isto é, ir mais além da mera descrição dos elementos observados, identificando interações entre elementos e as respetivas multifuncionalidades. Estas multifuncionalidades correspondem às potencialidades de cada região e devem ser alvo de preservação, de gestão e de ordenamento a diferentes escalas;
- As Aprendizagens Essenciais (AE) da Geografia, nos 12 anos de escolaridade, assumem-se como um *corpus* conceptual e instrumental fundamental para o conhecimento e valorização do território e vão ao encontro dos princípios e valores plasmados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, como se pode inferir do quadro presente nas AE homologadas;
- A autonomia e flexibilidade curricular instituída pelo decreto-lei 55/2018 está a criar, nalguns casos, situações de grande desigualdade das aprendizagens dos alunos, contrariando o exposto no artigo 6.º do mesmo decreto.

Tendo em conta todos os considerandos anteriores, reforça-se que a Geografia constitui-se como a disciplina âncora para o conhecimento e ordenamento do território nos ensinos básico e secundário, não podendo, de forma alguma, ser desvalorizada, através da redução da sua componente curricular, para evitar situações, por exemplo, em que os jovens, no 7.º ano de escolaridade, apenas tenham contacto com a disciplina de Geografia uma vez por semana, durante escassos 45 ou 50 minutos. Considera-se que o currículo e a distribuição dos tempos letivos semanais, pelas diferentes disciplinas, deve ser equilibrado, com equidade e baseado nos princípios do referido decreto-lei.

Assim, pugna-se para que os alunos do 3.º ciclo de escolaridade, possam ser acompanhados por um professor com formação específica em Geografia, por três tempos letivos/semanais, seja em par pedagógico, na concretização de um Domínio de Autonomia Curricular (DAC), seja em outros projetos de carácter inter ou multidisciplinar, devendo estes estarem registados nas componentes letivas dos alunos e dos professores.

Para dar cumprimento às Aprendizagens Essenciais homologadas pela tutela, a carga horária semanal da disciplina de Geografia não pode ser inferior a oito tempos semanais (sejam eles de 45 ou 50 minutos) no conjunto dos três anos do 3.º ciclo do ensino básico. No 2.º ciclo do ensino básico, as Aprendizagens Essenciais da disciplina de História e Geografia de Portugal foram elaboradas pela Associação de Professores de Geografia e da Associação de Professores de História, a pedido da Secretaria de Estado da Educação, mas ainda são exceções as situações em que um professor de Geografia trabalhe em par pedagógico com o colega responsável por esta disciplina. Tendo por base a especificidade das duas áreas do saber, implícitas no currículo da disciplina, sensibiliza-se para minimizar situações de formação deficitária do conhecimento geográfico de Portugal, em particular, no que respeita ao seu território, aos seus recursos naturais e humanos e às suas inter-relações.

Por fim, (re)afirmamos a competência dos professores de Geografia para a exploração dos conteúdos da disciplina de Educação para a Cidadania e Desenvolvimento, uma vez que estes têm uma visão de charneira entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais e por se encontrarem preparados para trabalhar as temáticas relacionadas com o futuro do nosso planeta, em termos sociais e ambientais, procurando soluções que contribuam para um desenvolvimento sustentável, inclusivo e para uma cidadania ativa, tal como se encontra previsto na Estratégia Nacional para a Educação da Cidadania e Desenvolvimento. Assim, considera-se que esta disciplina que constitui parte integrante da componente das Ciências Sociais e Humanas, no currículo homologado, deve, portanto, ser da responsabilidade dos docentes dos grupos 400 e 420, embora podendo estes trabalhar em coadjuvação com professores de qualquer outro grupo de recrutamento e/ou a parcerias com *stakeholders*, sempre que tal se justifique.



Cartoon de Luís Afonso, no jornal Público, 2/11/2011 (cedido pelo autor).

VIAJAR

UM OLHAR (GEOGRÁFICO) SOBRE O QUE TEM MUDADO

Pedro Cortesão Casimiro

Geografia e Planeamento Regional - NOVA FCSH

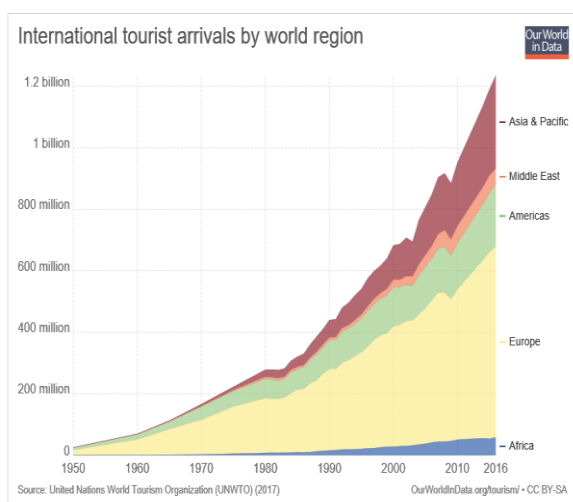
pjccc.casimiro@sapo.pt

“Once you have travelled, the voyage never ends, but is played out over and over again in the quietest chambers. The mind can never break off from the journey.”

Pat Conroy

Na sequência do convite, que muito me honra e mais uma vez agradeço, para proferir a conferência de abertura do XXXII Encontro Nacional de Professores de Geografia, que teve lugar em Setúbal, entre 4 e 6 de Abril de 2018, foi-me sugerido produzir uma síntese dessa apresentação, das questões levantadas e recursos expostos. O que tem mudado na forma como viajamos, antes (preparação), durante e depois (partilha) dessas viagens, como olhar geograficamente para estas mudanças, recursos, vantagens e riscos.

É conhecido o volume crescente de turistas a nível mundial, a democratização das viagens, o peso e importância do sector para a economia, a todas as escalas, bem como os impactos dessas actividades, sobretudo os negativos, em termos ambientais, não sustentabilidade, congestionamento e gentrificação de cidades muito procuradas. Os dados abaixo ilustram bem esta evolução e distribuição espacial, estimando a UNWTO (Organização Mundial do Turismo) que em 2030 se atinjam 1.8 mil milhões de chegadas turísticas/ ano.



<https://ourworldindata.org/tourism>



<http://media.unwto.org/content/infographics>



<http://media.unwto.org/content/infographics>

Por outro lado, o peso económico do turismo a nível mundial é muito grande e crescente (como se pode ver na imagem à esquerda), constituído segundo a UNWTO dez por cento do PIB mundial, um décimo dos empregos e 30 por cento da exportação global dos serviços. Nalguns países e regiões o peso do turismo é muito maior, tal como as suas vantagens e impactos.

Antes da Viagem...

Actualmente pode-se fazer todo o tipo possível e imaginário de viagens: entre mergulhar no ártico, visitar a estação espacial internacional, atravessar o deserto numa caravana de dromedários, todos os destinos e meios são exequíveis (mesmo). A banalização das companhias *low-cost*, a existência de todo o tipo de pacotes para cada vez mais destinos e a possibilidade de crédito ou outras formas e facilidades de pagamento expandiu a oferta, geográfica e verticalmente nas sociedades.

Todos podem ter conhecimento desta oferta e explorá-la, pois ela está disponível *online*, acessível a partir de um *PC*, *tablet* ou *smartphone*. Existem inúmeros blogues, jornais, revistas, programas de televisão que se dedicam exclusivamente ao tema “viajar”, que está na moda, é uma forma de afirmação e ostentação como se de um bem se tratasse, além de ser um dos principais tópicos de partilha nas redes sociais.

Os viajantes querem diferente, criativo, personalizado e assumem-se como exploradores e não turistas, com carácter único e individualista. Se essa é a “elite”, isso não impede que o turismo de massas continue a crescer, a expandir-se a nível de países de origem e de destino. Um dos aspectos que favorece esta diversificação e facilidade de acesso é o desaparecimento, ou dispensabilidade de intermediários, podendo-se programar, explorar e preparar quase todos os aspectos da viagem pessoalmente.

Sem intermediários

Existem plataformas *online* para pesquisar e marcar voos (e.g. Google Flights, Skyscanner, Expedia), várias companhias *low cost* existem exclusivamente, ou quase, *online* e dispensam intermediários (e.g. Ryanair, EasyJet, Virgin, Air Asia) bem como empresas de *transfers*, aluguer de automóveis, etc. Passa-se o mesmo com o alojamento, por exemplo: Booking, Trivago, Momondo, Airbnb, havendo possibilidades quase infinitas de pesquisa e personalização dessa pesquisa, contacto directo com o “fornecedor” ou até pessoal com o proprietário.

Outro aspecto que facilita a pesquisa, exploração e análise de oferta, é que existem, para quase todas estas propostas, avaliações disponíveis *online* de clientes acerca dos serviços e locais em questão, além de plataformas dedicadas exclusivamente ou não a essas mesmas avaliações. Há, portanto, um manancial de informação enorme, que a oferta valoriza, mas que por vezes pode ser manipulado, num mundo cada vez mais concorrencial e agressivo no imediatismo destas avaliações.

A disponibilização, *online* e acessível em múltiplas plataformas, simplifica também sobremaneira a preparação das viagens, sendo que muitas destas plataformas existem também como *APPS* (aplicações) para *smartphone* para facilitar, ainda mais, os processos de pagamento, identificação, *check-in*, etc. A simplificação e facilitação é tal, que por exemplo a Google vai permitir marcar hotéis e voos, directamente, através de resultados de busca.

Há, assim, uma articulação entre todos estes agentes e empresas, para tornar tudo fácil, directo, confortável e seguro, além de rentável. A “financeirização” global implica pagamentos e taxas em cascata, entre serviços, pagamentos, publicidade para todos os agentes, criando lucros enormes. Também a forma como pagamos nunca foi tão facilitada, havendo formas seguras e rápidas de o fazer electronicamente (e.g. PayPal, Google Wallet, Apple Pay), incluindo a possibilidade do crédito (e.g. VISA, MasterCard, AMEX e a própria banca), o que também contribui e concorre para a expansão e crescimento do negócio global ligado às viagens.



Os exemplos dados, aqui e ao longo do texto, não pretendem de forma alguma ser exaustivos, mas sobretudo exemplificativos, recorrendo a “marcas” mais conhecidas, que constituem, também, algumas das empresas mais importantes e reconhecidas globalmente (valor e volume de negócios). Claro que há um reverso da medalha, sombrio e preocupante.

Muitas destas empresas / plataformas obliteraram os intermediários (por exemplo as agências de turismo), aumentaram os custos para quem vende o serviço, através de taxas e percentagens várias, funcionam em situações de quase monopólio ou em cartel, por vezes à margem da lei (e.g. Uber em muitos países) e com “planeamento fiscal” escandaloso apesar de legal. Algumas destas empresas / plataformas não tratam bem os seus “colaboradores”, a nível de direitos e remunerações (e.g. os problemas recentes com o pessoal de cabine da Ryanair), ou criam enormes impactos como as ligadas ao alojamento local, veja-se os casos de Lisboa e Porto e os problemas de gentrificação, especulação imobiliária, entre outros.

Embora tudo concorra para facilitar a vida ao utilizador final – o viajante – não há só luz e progresso a montante, também há sombras e regressão... cidades a proibir, limitar, taxar, protestar...

Preparação

Outro aspecto da preparação da viagem são os guias, mapas e roteiros, informação que sempre existiu em papel, mas que agora é, também, facilmente encontrada *online* em grande quantidade e qualidade, para vários tipos de plataformas (do *PC* ao *smartphone*). Nunca houve tantos blogs, revistas, jornais, suplementos e informação geral que incentiva, informa e apoia

a escolha e exploração de destinos e experiências de todos os tipos e temáticas por todo o planeta.

Esta informação vai desde a institucional (i.e., *sites* oficiais de turismo de países, regiões e cidades), à de empresas ligadas aos guias tradicionais (e.g. Lonely Planet, DK, Michelin Guide, NG Traveller), terminando numa miríade infindável de experiências pessoais partilhadas nas redes sociais e todo o tipo de avaliações pessoais (inerentemente muito subjectivas e pouco fiáveis). Há efectivamente uma comunidade global que partilha, consulta, actualiza e recorre a esta informação para as suas escolhas quando viajam.

Existem até vantagens e exclusividade em muitas das compras e marcações feitas *online*, tanto por operadores institucionais, como por empresas a todos os níveis: transportes, espectáculos, *transfers*, alojamento, refeições, etc. Em quase todos os *sites* a facilidade e confiança nos métodos de pagamento são garantidos, as experiências e avaliações de utilizadores são tornadas muito visíveis e, inclusive, estes *sites* acabam por ser meios de publicidade para outros bens e serviços ligados à actividade; a integração não podia ser mais completa.

Em termos de informação geográfica, *strictu sensu*, há também disponibilidade a todos os níveis, temáticas e escalas. Existe cartografia *online* abundante, oficial ao nível de países, cidades, regiões, parques e por aí acima (escalas maiores) para impressão e consulta, seja através de *WebSigs* seja para *download*. Plataformas como o Google Maps, Google Earth, Bing Maps permitem procurar *online* (nalguns casos *offline*) e explorar imagens de alta resolução, com *layers* extremamente diversificados de informação temática, visualização 3D (topografia, edifícios, árvores, etc.), indo até ao nível da rua no Google Street View. Diga-se, ainda, que quase todas estas plataformas *online* existem, como aplicações (*APPS*) para *tablet* e *smartphone*.

Um outro aspecto, eminentemente geográfico, está relacionado com a informação georreferenciada, seja cartografia, trajectos ou pontos, pois como se discutirá um pouco à frente, graças aos *smartphones*, torna-se possível recorrer a vários sistemas de posicionamento global (*GPS*) para definir localizações, caminhos seguidos ou a seguir, planear, escolher e medir, tudo na palma da mão.

Além disso, graças à existência de formatos de ficheiros compatíveis (e.g. formato *.GPX *GPS eXchange Format*), podem-se trocar dados entre aplicações várias e plataformas (*online*, *PC*, *tablet*, *smartphone*). O Google Earth, por exemplo, exporta e importa também estes formatos, sendo uma óptima plataforma para preparação, exploração e visualização.

Qualquer utilizador pode, por exemplo, descarregar cartografia de licença aberta, construída por todos colaborativamente, como a OSM (OpenStreetMap Organisation - <https://www.openstreetmap.org>), instalá-la num *PC*, trabalhá-la com Software *GPS* gratuito (e.g. Basecamp para dispositivos Garmin - <http://www.garmin.com/pt-PT/shop/downloads/basecamp>), que permite marcar pontos, definir e programar caminhos e rotas, entre muitas outras funções, carregando-a depois para um dispositivo *GPS* ou para o seu *tablet* ou *smartphone* onde a pode usar completamente *offline*.

O mais importante aqui, além da gratuitidade do sinal *GPS* (Navstar Americano, Glonass Russo, Galileu Europeu ou Beidou Chinês), da informação e do software, é que graças à compatibilidade de formato a nível dos ficheiros e dos *datums* e sistemas de referência (*WGS 84*, nativo dos sistemas *GPS*) se pode trocar informação entre dispositivos. Este tipo de informação abunda, também, *online*, sobretudo entre comunidades que utilizam regularmente *GPS*, seja para preparar e programar trajectos, para os registar ou para os partilhar depois, um bom exemplo é a plataforma Wikiloc (<https://pt.wikiloc.com/>).

Todas estas possibilidades, algumas delas recentes, permitem cumulativa e interactivamente preparar e programar uma viagem, como nunca tinha sido possível, constituindo um conjunto poderoso de ferramentas. Abrem, ainda, a possibilidade de se viajar assim, virtualmente, sem sair do lugar, calmamente e em segurança. Para um viajante, mas sobretudo para um geógrafo, essa perspectiva só deveria interessar como vantagem pessoal na preparação da viagem, para efeitos pedagógicos, ou como exercício de puro gozo, nunca como substituto da viagem em si. O que interessa é ir, há é muita Geografia para fazer antes de ir.

Durante a Viagem...

Durante a viagem muito mudou, esta mudança resulta também do acesso à *internet*, das possibilidades de geolocalização e uso de cartografia, mas, sobretudo, do facto de podermos ter tudo isso concentrado e disponível num *smartphone* ou *tablet* que viaja connosco. Actualmente as pessoas querem (exigem?) estar *online* 24 horas por dia quando viajam, tendo o acesso a pontos *wi-fi* (rede local sem fios - WLAN - baseada no padrão IEEE 802.11) passando a ser uma exigência de quem viaja, seja no espaço público, transportes ou locais de alojamento¹.

Estar *online* permite programar, consultar, comunicar, fazer marcações, avaliar, pagar, traduzir, etc. Algumas das *APPS* utilizadas para isso são sobejamente conhecidas e tornaram-se banais e obrigatórias:

1. Para encontrar pontos *wi-fi*, e.g. NetSpot, Wiffinity, WiFi Map;
2. Para comunicar gratuitamente, e.g. WhatsApp, Vyber, Google Voice, Skype;
3. Para consultar, marcar e ver classificações de restaurantes, e.g., Tripadvisor, Zomato, Yelp;
4. Para fazer pagamentos, e.g. MB Way (em Portugal), PayPal, Google Wallet, Apple Pay;
5. Plataformas para transporte, e.g. My Taxi (em Portugal), Uber, Cabify.

Há aplicações para tradução automática (directamente através de imagem, microfone ou texto), para plataformas de partilha de bicicletas, quartos, boleias, *couchsurfing*, comer com alguém local, encontrar “parceiros” também em viagem, etc., etc., etc. Há, basicamente, *APPS* para tudo e todos, que permitem uma panóplia gigantesca de ferramentas para melhorar, personalizar, otimizar e programar as estadias. Ora o problema que isto levanta é que as pessoas passam a estar, ainda mais (se é que isso é possível), agarradas aos dispositivos móveis.

¹ Após quase 30 anos de docência e quase outros tantos a organizar saídas de campo com alunos, geralmente com a duração de quatro dias, este ano e pela primeira vez os meus alunos “pediram”, explicitamente, para eu arranjar um autocarro com acesso *wi-fi*...

2010



2017



Um especialista em parques comparou o comportamento dos visitantes em parques na China, em 2010 e 2017, as imagens falam por si. (<https://edition.cnn.com/travel/article/theme-parks-smartphones/index.html>)



http://www.dailymail.co.uk/travel/travel_news/article-4955020/Venice-gondolier-shares-clip-tourists-IGNORING-view.html



<http://www.ibtimes.co.uk/smartphone-zombies-backlash-texting-while-you-walk-could-soon-be-illegal-us-1635625#slideshow/1631753>



<https://www.flickr.com/photos/gijsvanderwal/15893868835>
<http://www.telegraph.co.uk/news/newstopics/howaboutthat/12103150/Rembrandt-The-Night-Watch-The-real-story-behind-the-kids-on-phones-photo.html>

As três imagens acima dizem respeito a esta “praga” da dependência e imersão, por vezes total, das pessoas nos seus *smartphones*, vale a pena analisar cada uma (*links* para as fontes): a primeira diz respeito a um longo vídeo, que se tornou “viral”, de vários turistas que durante um passeio de gondola em Veneza nunca tiram os olhos dos telefones; a segunda (à esquerda), dá conta da possibilidade de andar e enviar mensagens de texto ao mesmo tempo (*smartphone zombies*) se poder tornar ilegal nos E.U.A.; a última tornou-se também “viral”, mostrando um grupo de alunos, com o quadro Ronda Nocturna de Rembrandt ao lado sem lhe ligarem nada, com os olhos nos telefones. Contudo, esta imagem entra quase no domínio das *fake news*, pois embora se tenha tornado “viral” como demonstração de alienação e desinteresse dos jovens, veio-se a verificar que estavam, realmente, a utilizar nos telefones um guia multimédia do museu, que todos tinham descarregado, fazendo parte da visita (*link* para a imagem original e notícia que desmonta a forma como se propagou e tornou “viral”).

Outra grande mudança durante a viagem, graças ao *GPS* e cartografia nos telefones (*tablets* e até *smartwatches*), é que podemos sempre saber onde estamos, podemos registar os trajectos que efectuamos (podendo sempre regressar - *trackback*) e navegar para onde queremos. Esta localização pode ser feita estando *online* ou, em muitos casos, *offline*, utilizando aplicações conhecidas (e.g. Google Maps, OsmAnd, Waze, BingMaps) e com resoluções espaciais cada vez melhores, pois os principais fabricantes de *chips GPS* para dispositivos móveis vão em 2018 melhorar a resolução para 20-30 cm, mesmo em meio urbano com menos “céu” visível (<https://www.androidcentral.com/more-accurate-and-efficient-gps-chips-coming-2018-smartphones>). O facto de o dispositivo móvel saber onde estamos, permite por sua vez uma enorme quantidade de serviços adicionais, como pedidos de socorro, de táxi, de comida, comunicar assédio, roubos, ter acesso a avisos em tempo real (meteorologia, trânsito, segurança, etc.).

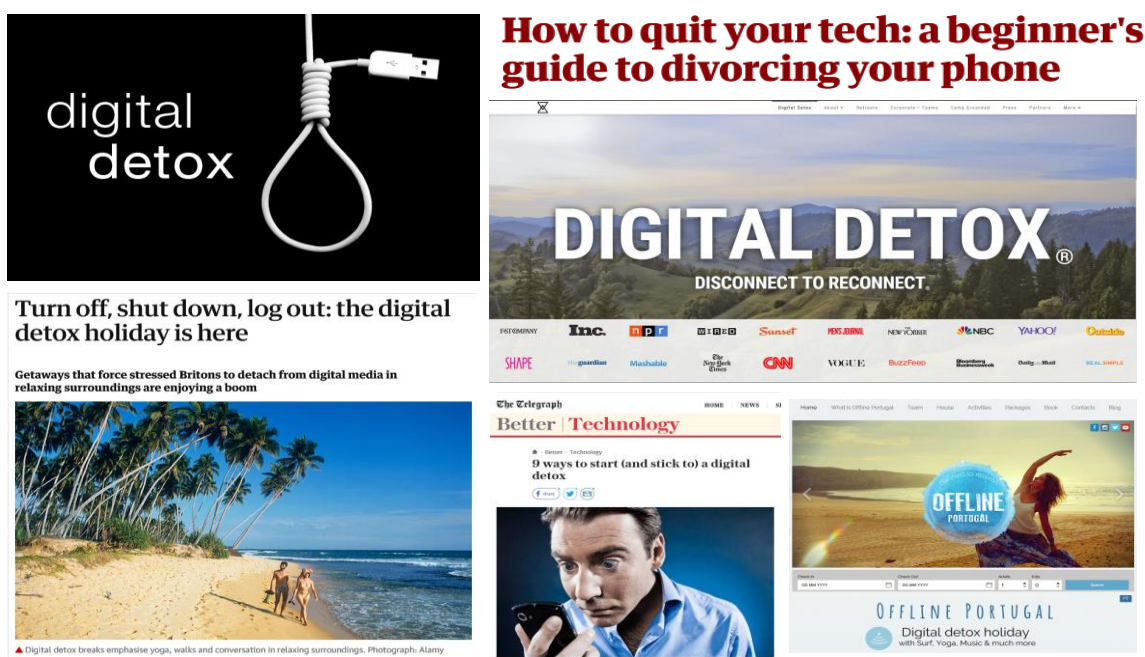
Os dispositivos móveis mudaram, também, completamente as possibilidades e amplitude do registo que se pode fazer das viagens, o que para os mais novos é óbvio, adquirido e rotineiro não deixa de ser espantoso. Antes do advento da revolução multimédia, em que tanto imagens como sons ou texto passaram a coexistir digitalmente, em formato binário, as coisas eram bem diferentes. Hoje as câmaras fotográficas nos dispositivos móveis permitem registo instantâneo, que podemos ver e editar, tanto de imagem como som e filme, totalmente georreferenciado. Os mais velhos certamente se lembram dos custos dos rolos, revelação e impressão de fotografias, ou do tempo de revelação de diapositivos (o preço estava incluído no célebre Kodachrome 25 que era, exclusivamente, revelado em França, tendo-se de esperar semanas para os receber de volta).

Estas câmaras digitais têm, actualmente, uma resolução espantosa (sobretudo tendo em conta a miniaturização), automatismo para evitar imagens tremidas, flash automático e correcções graças a *software* de inteligência artificial, permitindo imagens panorâmicas, imagens de 360º totais (vídeo também), alta e muito alta definição (4K quatro milhões de *pixels*, o dobro do HD). Quando os *smartphones* “não chegam”, há também câmaras de acção (e.g. GoPro) a preços acessíveis que fazem tudo isto e mais alguma coisa, debaixo de água, amarradas a bicicletas, pranchas de surf, parapentes, o que se quiser, ou seja: as possibilidades de registo da viagem nunca foram tantas, tão boas, tão acessíveis e tão manipuláveis (no bom e mau sentido).

Como se tudo isto não bastasse, estes dispositivos móveis comunicam com outros (*bluetooth*), com a rede móvel GSM ou através da *internet*, permitindo (e isto não é despreciando) fazer automática e instantaneamente backup destas imagens (na *cloud*), permitindo o envio a amigos e familiares em qualquer ponto do planeta e, sobretudo, possibilitando a partilha em redes sociais (que abordaremos no Depois da Viagem). Quem perdeu negativos, provas ou teve

diapositivos extraviados pelo correio sabe bem o que isso representa, nunca como hoje, gratuitamente ainda por cima, se pode documentar tanto e tão bem viagens e partilhá-las *urbi et orbi* (incluindo para fins pedagógicos).

Mas, há sempre um mas, todas as vantagens destes dispositivos móveis e a sua conectividade são, também, um pesadelo, sobretudo o facto de estarmos permanentemente *online* e imersos no dispositivo. Assim, cada vez mais se fala de estar *offline*, desligar, desintoxicar do digital, havendo já ofertas turísticas (muitas e cada vez mais, até em Portugal) especificamente para isso. Estranhamente, ou não, há também cada vez mais aplicações para *smartphone* que ajudam a pessoa a diminuir a dependência e frequência de acesso ao dispositivo e, sobretudo, redes sociais várias (ver imagens abaixo, de várias fontes *online*).



Depois da Viagem...

Graças aos vários dispositivos móveis, câmaras digitais e afins passou a haver muito mais registos de viagem, (imagem, filme e som), assim há muito mais material para recordar, para mostrar e, sobretudo, para partilhar. Aqui entra a importância das redes sociais, da forma maciça como se partilha todas as experiências, chegando-se ao ponto de questionar se não partilhando se terá feito (ver imagem abaixo). Isto sem falar nas partilhas falsas, manipulação de imagens ou apropriação de imagens alheias, pois há quem “crie” uma existência *online* fictícia, sentindo-se pressionado a isso pela realidade e exibicionismo que há nas redes sociais, veículos que se limitam a reflectir a realidade humana.



<https://www.newyorker.com/cartoons/daily-cartoon/thursday-november-9th-marathon-forest>

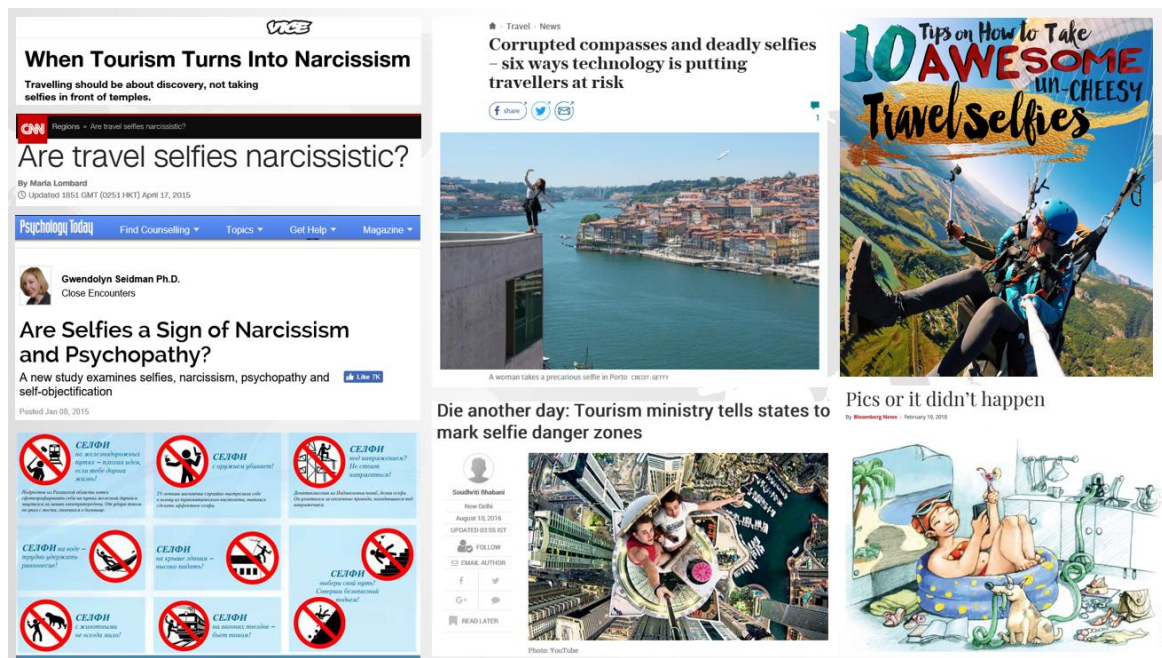


O facto de toda esta informação existir em formato digital, em muitos casos georreferenciada, permitindo envio, partilha, troca entre plataformas, também levanta vários problemas. Por natureza esta informação é imaterial, portanto sem cópias de segurança ou impressões (*backups* e *hard copies*) só existe nos dispositivos vários (*smartphones*, *tablets*, *PC*, câmaras, etc.), sendo, portanto, volátil. Por outro lado, depois de partilhada, esta informação eterniza-se *online*, haverá sempre quem a veja, copie, tome como sua, utilize, modifique e manipule, não valendo de nada invocar direitos de autor ou acreditar que as redes sociais são responsabilizáveis, quando são os utilizadores que partilham e não conhecem os termos e condições do uso desses serviços.

Um aspecto resultante desta necessidade de mostrar, partilhar as experiências, leva a um nível seguinte: a *selfie*, pois não haverá melhor forma de provar que se esteve, de facto, lá? Esta autêntica obsessão, que já levou museus e atracções turísticas a proibir *selfie sticks* ², à discussão sobre os aspectos psicológicos que revela (i.e., narcisismo) e países a inventar

² <https://mashable.com/2017/07/29/selfie-sticks-banned-travel-tourist-destinations/?europe=true>

sinaleática específica a alertar para os perigos de tirar *selfies* ³. Correm-se por vezes riscos ridículos para as fazer, morrendo muitas pessoas anualmente em virtude de *selfies*, veja-se em Portugal o caso do casal de turistas na Ericeira, este ano ⁴, ou os valores de feridos e mortos listados na Wikipédia (há falta de outras fontes e com os devidos cuidados ⁵). Ver imagens abaixo, de várias fontes *online*.



A importância das partilhas nas redes sociais é tal, que começou a alterar a própria forma como viajamos, tendo a indústria e o marketing do turismo começado a explorar profundamente este facto. Segundo o Marketing Manager Insider ⁶ os *social media* estão a moldar as tendências de viagem: cerca de 55% das pessoas gosta de páginas nas redes sociais relacionadas com viagens que planeiam, 52% dos utilizadores do Facebook dizem que fotos dos amigos inspiraram planos e viagem e cerca de 50% das companhias têm um “motor” de reservas ou *widget* na sua página do Facebook.

Segundo a mesma fonte, 72% das pessoas partilham fotos das suas férias em redes sociais, enquanto estão de férias, 70% dos viajantes actualizam o seu estado no Facebook enquanto estão de férias e 48% das pessoas partilha a sua localização em estabelecimentos comerciais vários durante a viagem. Em contrapartida, e também segundo a mesma fonte, depois das férias 76% das pessoas partilham fotos dessas férias nas redes sociais, 56% gostam de páginas do Facebook específicas dessas férias (loais, estabelecimentos de todo o género), 40% partilham avaliações de hotéis, de actividades e de restaurantes.

Os utilizadores fazem isto recorrendo, quase exclusivamente, a dispositivos móveis (*smartphones* e *tablets*) produzindo uma enorme quantidade de informação, sobretudo georreferenciada. Compreende-se que a indústria das viagens tenha um enorme interesse em estar presente nestes meios, em utilizar e analisar informação partilhada nestes meios e em produzir informação para estes meios. O seu interesse é tão grande que desencadeia efeitos perversos, pessoas que são *youtubers* ou figuras com muitos seguidores no Instagram ou

³ <https://www.theguardian.com/world/2018/jun/26/goa-india-no-selfie-zones-coast-deaths>

⁴ <https://www.dn.pt/portugal/interior/vitimas-de-acidente-mortal-na-praia-da-ericeira-eram-turistas-australianos-9440735.html>

⁵ https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_selfie-related_injuries_and_deaths

⁶ <https://www.webpagefx.com/blog/social-media/social-media-mobile-travel/>

Twitter, obtêm condições especiais por parte de estabelecimentos para partilhar opiniões, fotos e avaliações positivas, esperando influenciar potenciais clientes, uma forma de *marketing* induzido ⁷.

O nosso movimento gera informação...

Um aspecto muito importante e muito valioso do nosso movimento, em viagem, férias ou quotidianamente, é que gera imensa informação com interesse comercial, informação essa produzida através da nossa presença *online*, de várias formas. Esta informação, acerca da nossa localização, é obtida através de páginas *web* ou aplicações (quando o sistema nos pergunta onde estamos o pede para ligar o *GPS* do dispositivo), através de interações com serviços (ATM, lojas, *malls*, chamadas telefónicas), comércio electrónico ou transações digitais, sinal *GPS*, sensores de *hardware* (a “*internet* das coisas” que se avizinha) ou nas redes sociais.

Assim, sabe-se onde andamos, o que vemos, visitamos, onde e como consumimos o quê, como nos deslocamos. Mais, somos nós próprios, muitas vezes, que partilhamos voluntariamente ou inadvertidamente esta informação que é muitíssimo valiosa para todo o tipo de empresas, seja para efeitos de marketing, publicidade, análise ou, num outro extremo *profiling* para vários fins (veja-se como a “Cambridge Analytica transformou os *likes* do Facebook numa ferramenta política lucrativa” ⁸), ou simples venda e utilização destes *data sets* gigantescos, aquilo a que hoje se chama *big data*. As viagens e deslocações transformam-se em dados, persistem, são explorados, vendáveis.

Cartografando estes dados, muitos deles públicos e gratuitos, temos ferramentas de análise e cartografia muitíssimo interessante. Entre vários exemplos, temos os dados da aplicação Strava (<https://www.strava.com/?hl=pt-PT>), que utilizando o dispositivo móvel e seu respectivo *GPS*, regista as actividades desportivas dos utilizadores, corrida, BTT, natação, caminhada, etc., permitindo criar *heat maps* onde se pode ver, *online*, a densidade de utilizadores e trajectos percorridos (ver imagem abaixo à esquerda).

Esta aplicação esteve na origem de um “incidente” de segurança interessante, pois muitas tropas ocidentais, em localizações secretas ou semi-secretas, ao utilizarem a aplicação enquanto faziam exercício, tornaram visíveis a existência e localização de bases e, em vários casos, as suas configurações, plantas e trajectos feitos regularmente pelo pessoal ⁹. Se esta informação não estiver protegida, pode-se inclusive ter acesso a dados pessoais vários (nome, morada, contactos, etc.), o que noutro caso pôs em causa a segurança de pessoal militar e de serviços de segurança ¹⁰.

⁷ https://www.theatlantic.com/technology/archive/2018/06/instagram-influencers-are-driving-luxury-hotels-crazy/562679/?utm_source=atfb

⁸ <https://www.theguardian.com/technology/2018/mar/17/facebook-cambridge-analytica-kogan-data-algorithm>

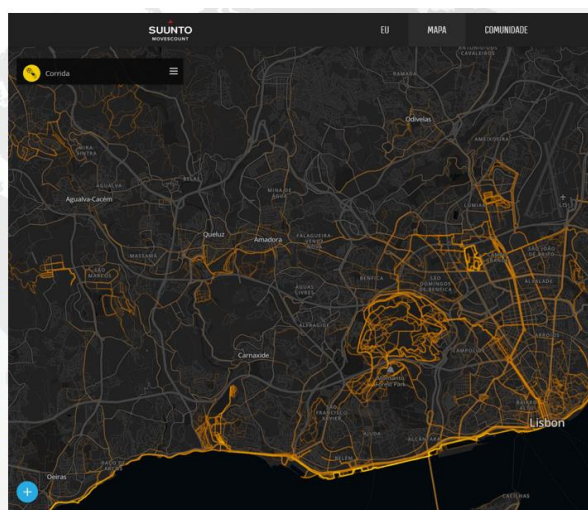
⁹ <https://www.theguardian.com/world/2018/jan/28/fitness-tracking-app-gives-away-location-of-secret-us-army-bases>

¹⁰ <https://www.theverge.com/2018/7/8/17546224/polar-flow-smart-fitness-company-privacy-tracking-security>



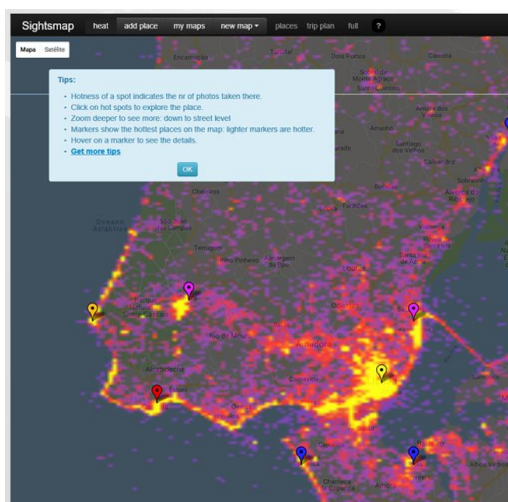
<https://labs.strava.com/heatmap/#5.14/-21.00671/35.17845/hot/all>

<http://www.movescount.com/pt/map?lat=38.76878202798994&lon=-9.23019441097054&zoom=12.252384198033883&activity=3&heatmap=true&style=suunto-dark>



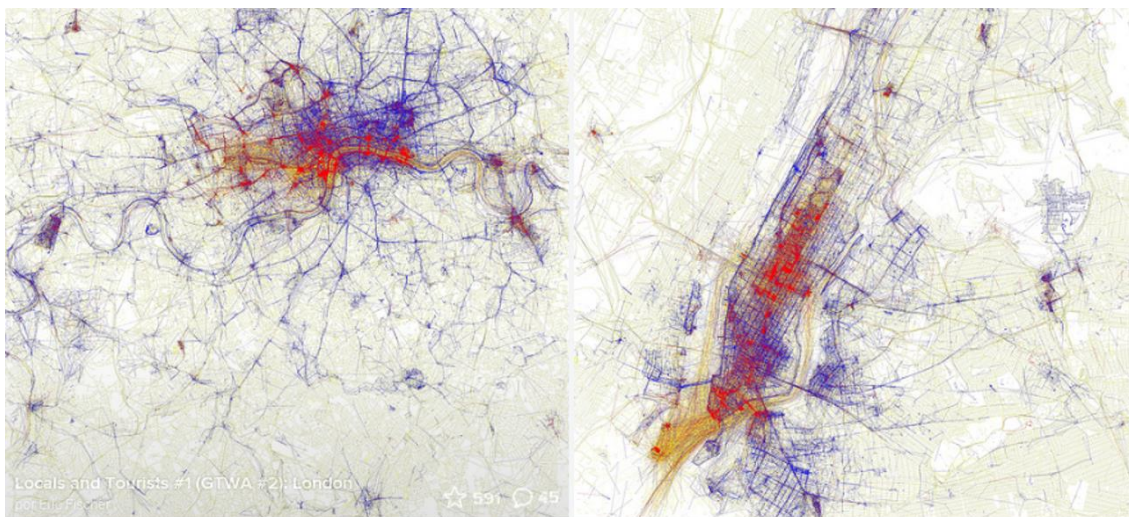
Outro exemplo do mesmo género (imagem acima, à direita) é o da aplicação Movescount da Suunto (<http://www.movescount.com/pt/>), que utiliza dispositivos portáteis de registo de actividade da mesma marca, podendo-se ver *online* os trajectos efectuados, a sua densidade e escolher os vários tipos de actividades que se quer visualizar. Estes *heatmaps*, além do seu valor e interesse estético, cartográfico, geográfico *latu sensu* e pedagógico, permitem analisar, planear, compreender espaços, comportamentos e actividades.

Alguns exemplos deste tipo de cartografia também são: a Panoramio, antiga aplicação da Google para carregamento e localização de fotografias, que permite analisar a quantidade e densidade de fotografias georreferenciadas carregadas (imagem abaixo para a região e cidade de Lisboa), a diferença entre as fotografias carregadas por turistas e por locais no Flickr (segunda imagem abaixo, Londres e Nova Iorque), ou a localização e densidade dos tweets efectuados por turistas e locais (terceira imagem abaixo, próxima página, Europa e Nova Iorque).



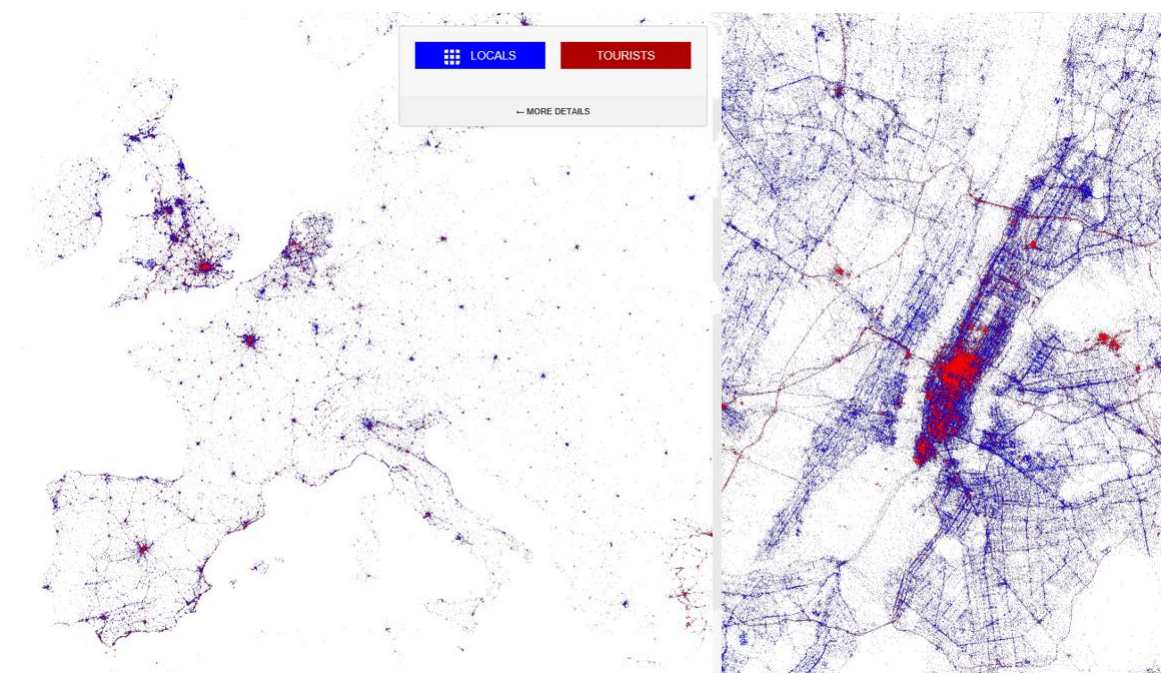
<http://www.sightsmap.com/#>





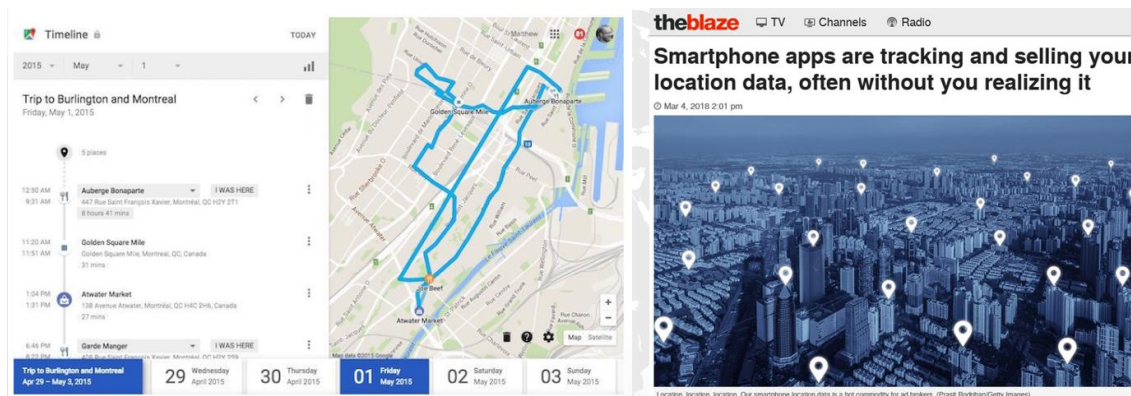
<https://www.flickr.com/photos/walkingsf/sets/72157624209158632/with/4671594023/>

Com estes exemplos percebe-se que, utilizando um *smartphone* Android (com iPhone será exactamente o mesmo), pelo simples facto de o ter ligado, mesmo sem *GPS* activo, as operadoras sabem através da célula em que estamos registados a nossa localização aproximada, estamos continuamente a produzir informação geográfica, a permitir *profiling* comercial, espacial e não só da nossa actividade. Se, no caso Android, o “Histórico de localização” estiver activo, estamos a fornecer, todos os dias, a toda a hora (tendo o dispositivo ligado) todo o “mapa” do nosso quotidiano, é mesmo “*Google is watching you*” (ver última imagem, com um exemplo de *timeline*, com horas, locais visitados, etc. e pense-se nas possibilidades que este tipo de informação, quando todo cruzado, permite) ¹¹.



<https://www.mapbox.com/labs/twitter-gnip/locals/#5/47.547/19.644>

¹¹ Para saber como ver/editar a linha cronológica e activar/interromper o histórico de localizações: <https://support.google.com/maps/answer/6258979?hl=pt&co=GENIE.Platform%3DDesktop>



<https://www.cnet.com/how-to/stop-google-from-tracking-you-on-google-maps/>

<https://www.theblaze.com/news/2018/03/04/smartphone-apps-are-tracking-and-selling-your-location-data-often-without-you-realizing-it>

Foi a inovação que permitiu chegar-se aqui, que possibilitou esta mudança, sem a *internet* nada disto era possível, sem o avanço nas telecomunicações e redes sem fios também não, sem a miniaturização e avanço espantoso da electrónica e processos de produção e investigação associados menos ainda. Essenciais são também os satélites para a rede *GPS* e todo o sistema, os satélites de observação de terra (*EOS*) e toda a tecnologia que contribuiu para existência de cartografia cada vez melhor, com maior resolução, mais actualizada e disponível. Ter tudo isto e muito mais num *smartphone* era algo inimaginável há pouco tempo.

No entanto, foi a massificação do acesso e utilização desta tecnologia, bem como a sua por vezes chocante banalização (pois leva a erros e má utilização), que também nos trouxe até aqui. Neste momento milhares de milhões de cidadãos de todo o mundo, em diferentes níveis de desenvolvimento, progresso e bem-estar têm acesso a este mundo de comunicação e recursos gigantescos *online*. Há, até, situações aparentemente paradoxais, em países onde só existe acesso à *internet* localizado e muito deficiente, a rede *GSM* que nenhum país dispensa será, brevemente, o meio que proporcionará uma maior ubiquidade desse mesmo acesso.

O que se avizinha num futuro muito próximo? Um enorme avanço nas telecomunicações com a chegada da próxima geração de conectividade móvel na *internet*¹² - 5 G - mais estável, com ligações até 4 GBps (giga bits por segundo), cerca de dez vezes mais rápida que a 4 G actual¹³ e permitindo a existência da "*internet das coisas*"¹⁴, capacidades enormes de transferência de dados e *streaming* praticamente sem latência¹⁵. Com o melhoramento dos sistemas *GPS* e plena entrada em funcionamento do sistema Galileo da ESA¹⁶, além de melhorias e aperfeiçoamento dos receptores (i.e., *chips* dos *smartphones*) são expectáveis precisões espaciais de 20-30 cm. Haverá também, certamente, cada vez mais cartografia, melhor a todos os níveis e actualizada ou até em tempo quase real.

Toda a evolução e democratização, do uso e recurso ao que toda esta tecnologia e inovação permitem, levanta, não obstante, várias questões e preocupações. Tantos utilizadores a procurarem e fornecerem informação em rede produzem, por sua vez, quantidades gigantescas de informação, o que suscita várias questões: a primeira e, *quicá* mais importante, é a da qualidade, fidedignidade e origem dessa informação, o que implica um enorme esforço e espírito crítico quanto à qualidade e valor real da informação que consumimos e produzimos.

¹² <https://pplware.sapo.pt/informacao/portugal-anacom-da-pontape-saida-5g/>

¹³ <https://www.lifewire.com/5g-vs-4g-4156322>

¹⁴ <http://www.wired.co.uk/article/internet-of-things-what-is-explained-iiot>

¹⁵ [https://en.wikipedia.org/wiki/Latency_\(engineering\)#Packet-switched_networks](https://en.wikipedia.org/wiki/Latency_(engineering)#Packet-switched_networks)

¹⁶ https://www.esa.int/Our_Activities/Navigation/Galileo/What_is_Galileo

Num tempo de tão global e maciça comunicação em rede, sejam quais forem as plataformas ou meios, os perigos de manipulação ou puro engano são, infelizmente, bem reais.

A segunda questão, levantada por toda esta quantidade de informação que produzimos, voluntariamente ou não, prende-se com questões de privacidade e de direitos de todos os cidadãos. Quem tem acesso à informação que voluntariamente partilhamos? Que direitos temos sobre essa informação (texto, imagem, som)? Que mecanismos temos para contestar o seu uso indevido, abusivo, manipulado? Quanto à informação que é recolhida, muitas vezes sem conhecimento ou involuntariamente: quem a recolhe? Quem a guarda e quanto tempo? É analisada e processada? É vendida, a quem, para que feitos e com que consequências?

A última questão, mais pessoal e subjectiva, está ligada à natureza humana, à sua necessidade de afirmação a vários níveis, levando aos excessos anteriormente mencionados de partilha e exposição do que se faz, onde e com quem. O *smartphone* transformou-se no *alfa* e *ómega* de todo este fenómeno, graças às suas características de portabilidade, capacidade de comunicação, localização e registo multimédia (som, imagem, vídeo), as pessoas passaram a “viver a sua vida através dos telefones e não somente com eles” ¹⁷ (em viagem ou não). Não parece, para já, que essa tendência vá diminuir ou deixar de se expandir globalmente e transversalmente nas sociedades actuais, devemos sim fazer uma utilização racional e crítica destes meios.

A forma como viajamos mudou, essa mudança tem transformado o mundo. Há muita Geografia, antes, durante e depois, o que interessa é ir, boas viagens...

¹⁷ <https://www.theverge.com/tldr/2018/7/11/17559332/phone-photography-addiction-wireless-festival>

DECIS DE PRECIPITAÇÃO EM PORTUGAL CONTINENTAL (1951-1980 E 1981-2010): CARTOGRAFIA E ASPETOS EVOLUTIVOS

(CONCLUSÕES)

Nuno Avô

Dissertação para obtenção do grau de Mestrado em Sistemas de Informação Geográfica e Modelação Territorial aplicados ao Ordenamento

No seguimento do artigo “Decis de precipitação em Portugal Continental (1951-1980 e 1981-2010): Cartografia e aspetos evolutivos”, presente na edição n.º 49 da revista Apogeo, apresentam-se agora as conclusões relativamente ao estudo efetuado. Recorde-se que o objetivo do trabalho passava por efetuar a comparação da distribuição espacial dos decis de precipitação no território de Portugal Continental entre os períodos 1951-80 e 1981-2010, para os quais se produziu um conjunto de mapas, com base em Sistemas de Informação Geográfica, referente à análise de três decis (correspondentes a valores de precipitação muito baixos, 1.º decil, intermédios, 5.º decil, e muito elevados, 9.º decil). A análise dos valores dos decis de precipitação foi efetuada quer em termos sazonais, tendo em conta as estações do ano (Inverno, meses de dezembro, janeiro e fevereiro, Primavera, meses de março, abril e maio, Verão, meses de junho, julho e agosto, e Outono, meses de setembro, outubro e novembro), quer em termos anuais, para os dois períodos considerados.

Para as conclusões agora apresentadas, foram realizados três mapas, um para cada decil (escala anual), respeitantes ao cálculo da percentagem dos quantitativos de precipitação do período 1981-2010 relativamente aos do período 1951-1980, sendo também produzidos oito mapas que permitiram estudar a evolução do contributo de cada estação do ano para o total anual do período 1951-1980 e para o período 1981-2010. Nestes mapas, será representado um rácio entre os quantitativos sazonais das precipitações e o quantitativo anual das precipitações em cada um dos períodos, expresso em percentagem, para o decil 5, por se tratar da mediana.

No final, foram retiradas conclusões relativamente à evolução da repartição espacial da precipitação em Portugal Continental, bem como à evolução dos quantitativos em termos temporais de um período para o outro.

Conclusões – Síntese da evolução registada do período 1951-1980 para o período 1981- 2010

A fim de se averiguar de forma mais precisa quais as áreas que registaram um acréscimo ou uma redução dos quantitativos de precipitação, em termos anuais, foram construídos três mapas, um para cada decil anual, respeitantes ao cálculo da percentagem dos quantitativos de precipitação do período 1981-2010 relativamente aos do período 1951-1980 e que se podem observar na figura 1.

No que diz respeito ao 1.º decil (figura 1-A), observou-se um aumento de precipitação no Nordeste transmontano (até 10%), chegando pontualmente a mais de 10% (área próximo de Bragança). Registou-se ainda um aumento de precipitação na cidade do Porto e em parte dos distritos de Viseu e da Guarda. No Sul, também junto de Alcoutim se verificou um acréscimo de precipitação. Em todo o resto do território nacional (cerca de 90%) observou-se uma diminuição dos quantitativos de precipitação do período 1951-1980 para o período 1981-2010, com

destaque para o Litoral Centro (entre a Figueira da Foz e a Nazaré) e próximo de Relíquias (junto ao litoral alentejano), áreas que apresentam uma redução superior a 20% do total de precipitação do período de 1951-1980 para o período 1981-2010.

Já relativamente ao 5.º decil (figura 1-B), observou-se um aumento apenas na parte mais oriental da bacia do Douro e numa área junto a Montalegre. No resto do território verificou-se um decréscimo de precipitação, em especial na área imediatamente a sul da foz do Rio Mondego e a sul da Serra de São Mamede.

No 9.º decil (figura 1-C), diretamente relacionado com precipitações extremas, verificou-se um aumento dos quantitativos de precipitação, especialmente significativo no Algarve, com destaque para o barlavento e para o sotavento (mais de 10%). Os aumentos superiores a 10%, observaram-se ainda na Grande Lisboa, em Alvalade do Sado e numa área junto ao Rio Guadiana. Os quantitativos de precipitação aumentaram igualmente (entre 1 e 10%) no litoral alentejano, na Península de Setúbal e no estuário do Tejo (costa de Lisboa incluída). No resto do território observou-se um decréscimo da precipitação, em especial no Alto Minho e numa área do distrito de Viseu (em ambos os casos superior a 20%). As ilações retiradas a partir desta cartografia encontram-se, em termos gerais, em linha com o observado na cartografia da distribuição espacial dos decis anuais de precipitação, designadamente ao nível das regiões onde se verificou um aumento ou uma diminuição de precipitação de um período para o outro.

Outro aspeto interessante a ter em conta, a fim de suportar a leitura efetuada através da cartografia da distribuição espacial dos decis de precipitação, passou pela construção de mapas que permitissem estudar a evolução do contributo de cada estação do ano para o total anual do período 1951-1980 para o período 1981-2010. Assim, aplicando o procedimento adotado por (Tveito *et al*, 1997), foram produzidos mapas nos quais se representou o rácio entre os quantitativos sazonais das precipitações e o quantitativo anual das precipitações em cada um dos períodos, expresso em percentagem, para o decil 5, por se tratar da mediana.

Ao analisar a cartografia presente na figura 2 (A e B), constata-se que a contribuição da precipitação de Inverno para o total anual diminuiu em todo o país do período 1951-1980 para o período 1981-2010. No trinténio 1951-1980, essa contribuição oscilou, em termos territoriais, maioritariamente entre 35,1 e 40% (classe mais representada), chegando a ser superior a 45% (área junto à bacia do Sado). No entanto, no período 1981-2010, a classe mais representativa em termos territoriais passou a ser a dos 30,1-35%. Neste último período deixa de existir qualquer área do país em que as chuvas inverniais tenham uma contribuição superior a 45% e passou a haver uma área (junto ao Rio Douro em Trás-Os-Montes) em que as chuvas inverniais representam apenas 20,1 a 25% do total anual, enquanto no período anterior não existia qualquer área com representação abaixo dos 25%.

Em termos regionais, as chuvas inverniais têm maior contribuição para o total anual, de uma forma geral, no Algarve em ambos os períodos, mas foi na bacia do Sado e no Baixo Ribatejo que as chuvas inverniais mais diminuíram o seu peso em relação ao total anual (duas a três classes, 40,1-45,0 % para 25,1-30,0 %).

Já a contribuição da Primavera (figura 2, C e D) para o total anual diminuiu em todo o país do período 1951-1980 para o período 1981-2010. No período 1951-1980, a classe mais representativa era 25,1-30%, embora a classe 20,1-25% também abrangesse uma vasta área, em especial no Centro do país. Todavia, no período 1981-2010, a classe claramente mais representativa (possivelmente em 90% do território) passou a ser 20,1-25%, passando a estar representada a classe 15,1-20% em duas pequenas áreas (uma junto a Faro e outra junto a Vila Real de Trás-Os-Montes).

Por seu turno, as chuvas estivais (figura 2, E e F) sempre tiveram uma contribuição muito reduzida em Portugal Continental para o total anual, mas do período 1951-1980 para o período 1981-2010, esse contributo passou a ser ainda mais diminuto na medida em que, em termos territoriais, a classe <5% deixou de abranger apenas a faixa a sul do Tejo (1951-1980) e estendeu-se para o Centro do país, ultrapassando a Foz do Mondego e chegando mesmo até junto da Serra da Estrela (1981-2010). Em Trás-Os-Montes encontram-se, em ambos os períodos, as áreas de maior contributo das chuvas estivais para o total anual (5,1-10%).

Contrariamente ao ocorrido com as estações anteriormente citadas, o contributo das precipitações outonais para o total anual aumentou do período 1951-1980 para o período 1981-2010, algo que está de acordo com as ilações retiradas da cartografia respeitante à distribuição espacial dos decis. Na análise à figura 2 (G e H) verifica-se que, embora a classe mais representada em termos territoriais tenha continuado a ser, de um período para o outro, a de 25-30%, a segunda classe mais representada passou a ser 30,1-35% em 1981-2010, no lugar da classe 20,1-25%, como acontecia no período 1951-1980. A área em que a precipitação outonal adquiriu maior peso em relação ao total anual foi no litoral entre Aveiro e o Rio Minho (passou da classe 20,1-25% para a classe 30,1-35%, do período 1951-1980 para o período 1981-2010).

Desenvolvimentos futuros

Os resultados apresentados anteriormente, quer ao nível da modelação espacial dos decis de precipitação, quer ao nível da evolução da distribuição espacial dos decis de precipitação sugerem um aprofundamento em trabalhos posteriores que possam não apenas melhorar a espacialização dos valores dos decis de precipitação, mas igualmente apontar causas para a evolução verificada entre os períodos 1951-1980 e 1981-2010.

No que concerne ao primeiro aspeto, seria de todo o interesse a aplicação de um campo de climatologia sazonal, como o tipo de tempo, podendo apresentar-se como exemplo a frequência de situações depressionárias em cada estação do ano. Com a sua introdução, talvez se pudesse melhorar a modelação deste tipo de variável. Seria igualmente oportuna a realização de pesquisas que possam elucidar sobre quais os mecanismos atmosféricos (padrão do Atlântico Norte, padrão da Escandinávia ou padrão do Atlântico Oriental) e qual a sua importância no período avaliado, em determinadas regiões, a fim de se perceber a forma como modelaram a ocorrência frequente de anos com anomalias de precipitação.

Em termos climáticos, há que atender sobretudo à circulação geral da atmosfera, designadamente às oscilações na predominância de determinados padrões de larga escala de circulação atmosférica que apresentam uma influência direta sobre o território continental português, entre os quais se destaca o padrão do Atlântico Norte (NAO), mas igualmente outros, como o padrão da Escandinávia (*Scandinavian Pattern*, SP), o padrão do Atlântico Oriental (*Eastern Atlantic*, EA). O desenvolvimento de estudos nesta matéria permitiria retirar conclusões sobre a relação entre a incidência de cada um destes padrões e a evolução da distribuição anual e especialmente sazonal dos decis de precipitação. No mesmo âmbito, seria interessante investigar a evolução ocorrida relativamente aos tipos de tempo nos períodos 1951-80 e 1981-2010, a fim de obter uma melhor percepção da evolução ocorrida em termos regionais no território português.

Figura 1

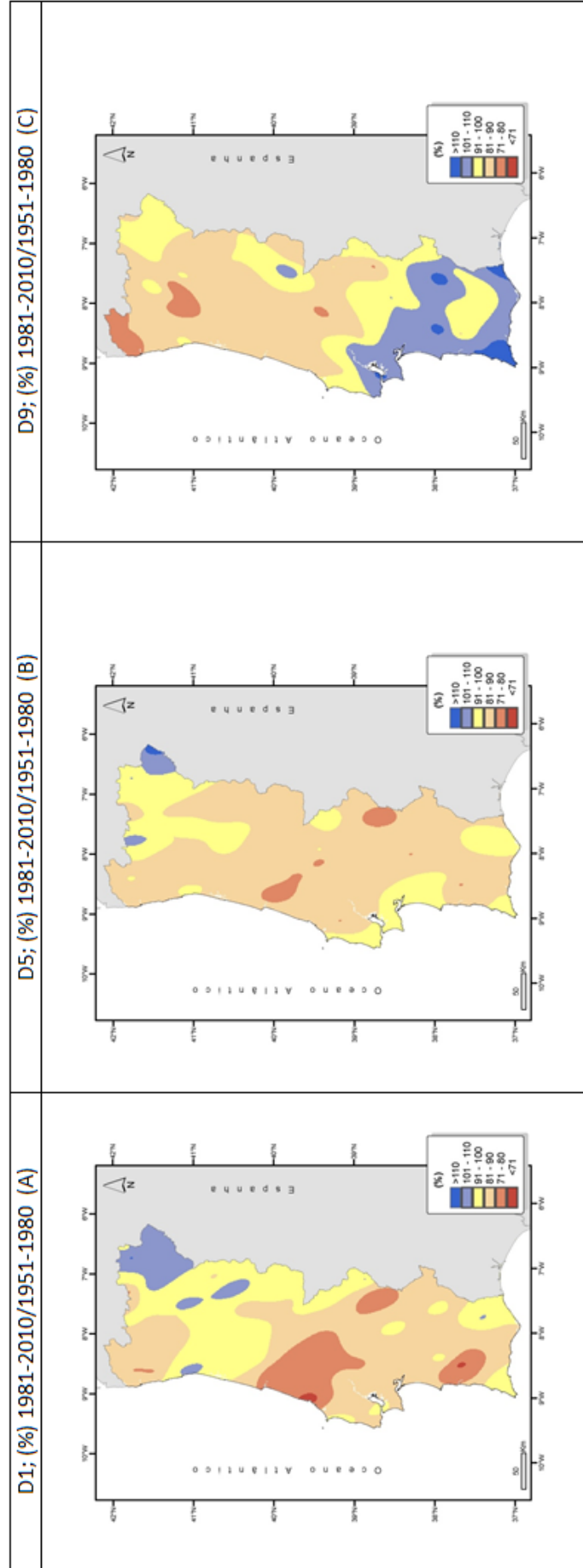


Figura 1 – Cartografia representativa da percentagem dos quantitativos de precipitação do período 1981-2010 relativamente aos do período 1951-1980, ao nível dos decis anuais.

Figura 2

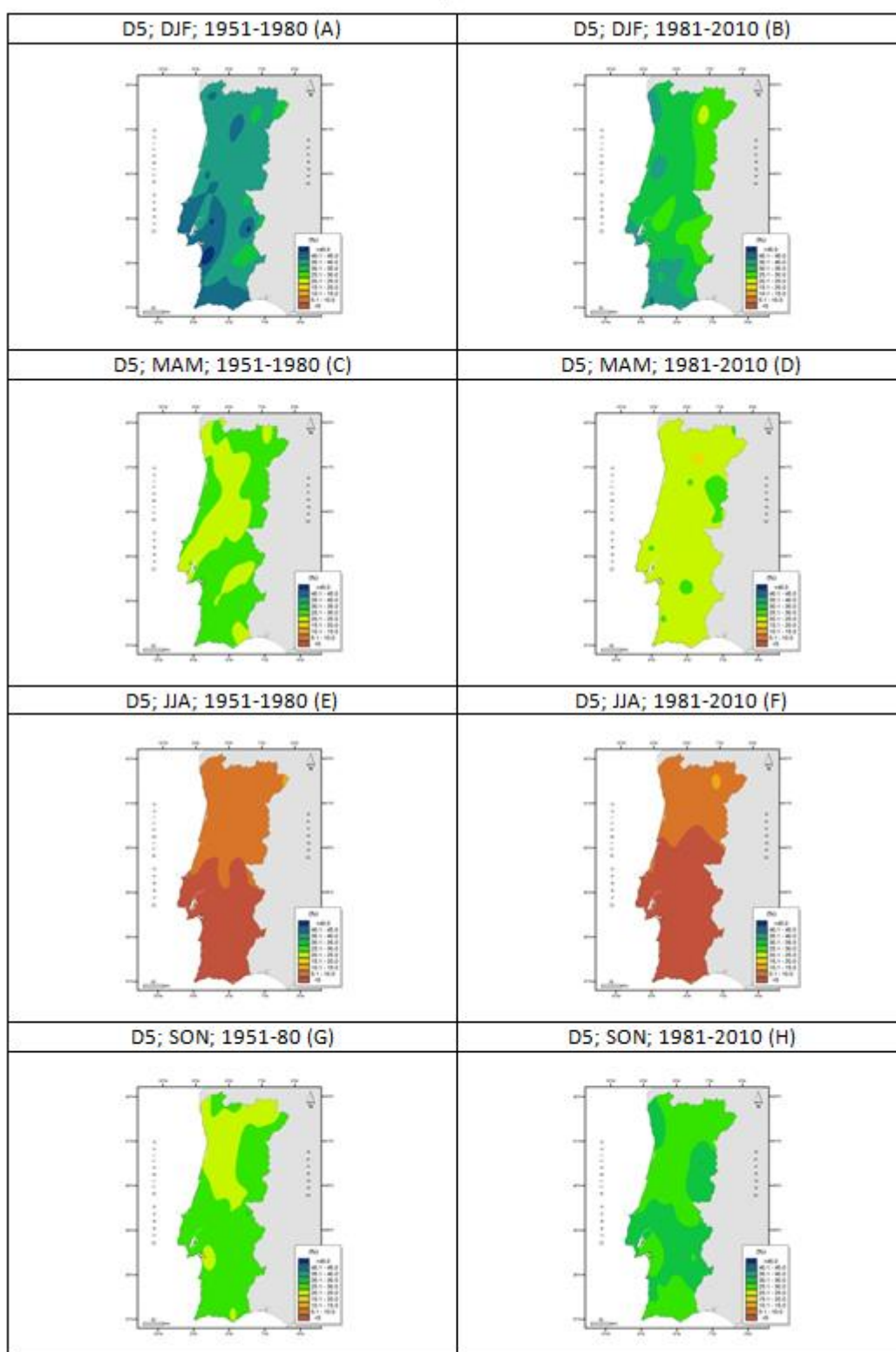


Figura 2 – Cartografia representativa da evolução do contributo de cada estação do ano para o total anual do período 1951-1980 para o período 1981-2010.

BIBLIOGRAFIA

Agencia Estatal de Meteorología de España, Instituto de Meteorologia de Portugal (2011) *Atlas Climático Ibérico*

Avó N (2004): *Cartografia de decis de precipitação em Portugal Continental*. Relatório de Estágio Final de Curso Pós-Graduação SIG-MAI. Universidade Atlântica e Município SA.

Belo-Pereira M, Dutra E, Viterbo P (2011) Evaluation of global precipitation data sets over the Iberian Peninsula. *Journal of Geophysical Research*, Vol. 116, D20101, DOI:10.1029/2010JD015481

Goovaerts P (2000) Geostatistical approaches for incorporating elevation into the spatial interpolation of rainfall, *Journal of Hydrology* 228 (2000) 113–129.

Hengl T (2009) *A practical guide to geostatistical mapping*, University of Amsterdam, 290 p.

Hurrell JW and H. van Loon (1997) Decadal Variations associated with the North Atlantic Oscillation. *Climatic Change*, 36, 301-326.

Jiang W, Li J (2014) *The effects of spatial reference systems on the predictive accuracy of spatial interpolation methods*. Record 2014/01. Geoscience Australia: Canberra.

Johnston K, Ver Hoef J M, Krivoruchko K, Lucas N (2001) *Using ArcGis Geostatistical Analyst* (Redlands: ESRI)

Karydas C G, Gitas I Z, Koutsogiannaki E, Lydakis-Simantiris N, Silleos G N (2009) Evaluation of spatial interpolation techniques for mapping agricultural topsoil properties in Crete.

Li J, Heap A D (2008) *A Review of Spatial Interpolation Methods for Environmental Scientists*. Geoscience Australia, Record 2008/23, 137 p.

Li X, Cheng G, Lu L (2005) Spatial Analysis of Air Temperature in the Qinghai-Tibet Plateau. *In Arctic, Antarctic, and Alpine Research*, Vol. 37, No. 2, 2005, 246–252.

Mardikis M G, Kalivas D P, Kollias V J (2004) Comparison of Interpolation Methods for the Prediction of Reference Evapotranspiration—An Application in Greece

Moita S (2004) *Conforto bioclimático em Portugal Continental no período 1941-2000, cartografia e deteção de evolução*. Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciência e Sistemas de Informação Geográfica, Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 123 p.

Nicolau R (2002): *Modelação e Mapeamento da Distribuição Espacial da Precipitação - Uma Aplicação a Portugal Continental*. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor. 356 p.

Ninyerola M, Pons X, Roure J M (2000) A methodological approach of climatological of air temperature and precipitation through gis techniques, *International Journal of Climatology*.20, 1823-1841.

Pires V C (2003) *Frequência e intensidade de fenómenos meteorológicos associados a precipitação. Desenvolvimento de um sistema de monitorização de seca em Portugal Continental*. Dissertação no âmbito do Mestrado em Ciências e Engenharia da Terra, Lisboa, 89.

Santos M (2009) *Precipitações extremas na área de Arcos de Valdevez: Análise estatística e contrastes espaciais*. Universidade do Porto. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Dissertação para a obtenção de grau de Mestre em Sistemas de Informação Geográfica e Ordenamento do Território. Porto, 164 p.

Silva J A (2005) *Estimação da temperatura média do ar em Portugal Continental: Teste e comparação de métodos de interpolação em sistemas de informação geográfica*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Sistemas de Informação Geográfica. Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior Técnico, Lisboa, 98 p.

Sluiter R (2009) Interpolation methods for climate data, KNMI intern rapport, De Built. spatial interpolation of rainfall, *Journal of Hydrology* 228 (2000) 113–129.

Soares A (2000) *Geoestatística para as ciências da terra e do ambiente* (1.ª Edição). IST Press. Lisboa, 206 p.

Tveito O E, Forland E J, Dahlstrom B, Elomaa E, Frich P, Hanssen-Bauer I, Jónsson T, Madsen H, Perala J, Rissanen P, Vedin H (1997) *Nordic precipitation maps*. Norwegian Meterological Institute . Report N.º 22/97 Klima.

Tveito O E, Wegehenkel M, van der Wel F, Dobesch H (2008) *Cost Action 719, The Use of Geographic Information Systems in Climatology and Meteorology*, final report, Bruxelas, 247 p.

A ESCOLA DO SÉCULO XXI E A UTILIZAÇÃO DE APLICATIVOS CELULARES (APP): POTENCIALIDADES E DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA

Claudionei Lucimar Gengnagel¹⁸

Nicolas Cortes Granville¹⁹

Resumo: Atualmente, são claros os desafios docentes frente a tecnologia que invade as salas de aula. Observa-se cada vez mais jovens conectados à internet e fazendo uso de aplicativos (app) nos seus celulares. O objetivo do presente trabalho é legitimar através de três práticas realizadas nas aulas de Geografia do Ensino Médio de uma instituição privada do município de Passo Fundo/RS/Brasil como o uso do celular pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. O professor e os alunos utilizaram o aplicativo MindMeister para criação de mapas mentais e os aplicativos Socrative e Kahoot! para resolução de questões e testagem quanto a um conteúdo ensinado. Os referidos aplicativos são disponibilizados gratuitamente para *download* nas lojas virtuais de todos os aparelhos celulares. Percebe-se que a utilização de determinados aplicativos no ensino torna as aulas muito mais atrativas, desenvolvendo habilidades motoras e intelectuais nos alunos, bem como o instinto de desafio, superação, companheirismo e cooperação entre os grupos. Diante do exposto, observa-se que a metodologia, se bem planejada e relacionada a um dado conteúdo, pode auxiliar o professor e alunos na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Aplicativos; Ensino Médio.

APRESENTAÇÃO

Discorrer sobre o ensino e a aprendizagem de geografia no século XXI necessita de um olhar cada vez mais atento para as ferramentas tecnológicas que permeiam a vida cotidiana dos alunos, já que estas disputam minuto a minuto a atenção dos mesmos com os professores. Observa-se, assim, que estas ferramentas (celulares, tablets e notebooks, por exemplo) estão cada vez mais acessíveis a todos e possuem um forte potencial para a educação.

Diante do exposto, objetiva-se legitimar através de três práticas realizadas nas aulas de Geografia do Ensino Médio de uma instituição privada do município de Passo Fundo/RS/Brasil como o uso do celular pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Para melhor elucidar o leitor, o trabalho foi dividido em três partes. Na primeira parte, foi realizada uma contextualização da educação no século XXI, ou seja, foi analisado como as mudanças na sociedade refletem na escola e em que contexto a “nova” sala de aula está

¹⁸¹⁸ Licenciado e Bacharel em Geografia. Mestre em Educação. Estudante de Doutorado em Geografia – UFSM. Professor do Ensino Médio e do Curso de Geografia da Universidade de Passo Fundo – Passo Fundo/RS/Brasil. E-mail: claudionei123@gmail.com

¹⁹ Acadêmico do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Passo Fundo – Passo Fundo/RS/Brasil. E-mail: ng.granville@gmail.com

inserida. Na segunda parte do trabalho deu-se destaque para o uso das tecnologias na educação, dando ênfase as potencialidades e os desafios do uso do celular e dos seus aplicativos. Por fim, na terceira parte ocorre o relato da prática realizada com os alunos do Ensino Médio ao utilizarem em sala de aula os aplicativos (apps) Socrative, MindMeister e Kahoot!.

1. UMA NOVA SALA DE AULA E UM NOVO LEITOR

Ao analisar a atual sala de aula devemos recordar de como foi sua evolução com o passar do tempo, uma vez que a sociedade influencia em todos os sentidos o andamento educacional e esta, de forma recíproca, atua na comunidade também de forma incisiva. Verifica-se que a relação entre escola e sociedade se dá de maneira bilateral, já que muitas características sociais são (re) formadas pelos indivíduos durante a sua jornada educacional.

Muitos autores já há algum tempo começaram a desenvolver pesquisas analisando as mudanças no cenário escolar e inferindo sobre os seus reflexos na contemporaneidade. Tais estudos evidenciam tanto a relação dos instrumentos utilizados para o ensino, quanto as metodologias aplicadas no dia-a-dia.

Diante dessas transformações, surge a ideia da existência de tipos de estudantes-leitores os quais estão diretamente vinculados à evolução histórica das tecnologias. Assim, houve o tempo em que o leitor da imagem, da gravura, do jornal, da cidade, dos símbolos, do vídeo possuía grande destaque frente às inovações de uma época. Com a evolução ou com o desenvolvimento das tecnologias, do computador e da internet, tem-se um leitor diferente, um estudante com características únicas e que pode ser nomeado como contemplativo, movente ou imersivo (SANTAELLA, 2004).

Um leitor contemplativo, também chamado de meditativo, baseia-se na leitura basicamente do livro impresso. Segundo Santaella (2004, p. 23), este leitor se caracteriza por uma “[...] leitura do manuseio, da intimidade, em retiro voluntário, num espaço retirado e privado, que tem na biblioteca seu lugar de recolhimento, pois o espaço de leitura deve ser separado dos lugares de um divertimento mais mundano”. Percebe-se diante disso, que o leitor contemplativo se desprende das circunstâncias externas para focar-se em uma leitura que pode ser concebida até como um ato de meditação, pois tamanha é a sua interiorização e concentração.

Entre os sentidos mais utilizados pelo contemplativo, a visão reina soberana, complementada pelo sentido interior da imaginação. Por outro lado, o leitor movente ou fragmentado possui uma história marcada pela mercantilização e, segundo Santaella (2004, p. 29), “[...] nasce com o advento do jornal e das multidões nos centros urbanos habitados de signos. [...] É o leitor treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais”. Este leitor se esbarra nas formas, nos movimentos, nas cores e nas luzes, possui uma percepção muito mais instantânea e acelerada do mundo.

Já o terceiro tipo de leitor, conhecido como imersivo ou virtual, emerge em outra perspectiva histórica e social. Na visão de Santaella,

Graças à digitalização e à compreensão dos dados, todo e qualquer tipo de signo pode ser recebido, estocado, tratado e difundido, via computador. Aliada à telecomunicação, a informática permite que esses dados cruzem oceanos, continentes, hemisférios, conectando numa mesma rede gigantesca de transmissão e acesso, potencialmente qualquer ser humano no globo (2004, p. 31-32).

Diante disso, o leitor imersivo está sempre conectado, pronto para interligar nós, construir caminhos e possibilidades frente às interrogações que ora se apresentam. Este leitor possui um roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com as conexões entre palavras, imagens, documentação e músicas (SANTAELLA, 2004).

Fica nítido até o presente, que o avanço informacional, por exemplo, torna a interação mediada pela tecnologia cada vez mais prática. Isso significa que o alcance a esses dispositivos e serviços móveis digitais facilita o acesso a conteúdos que antes eram disponibilizados em pouquíssimos espaços. À vista disso, qualquer pessoa que tenha um computador ou celular conectado à internet é capaz de acessar e produzir informação.

1.1 A educação ubíqua

Diante do exposto, fica claro que a educação com mobilidade oferece a possibilidade do educando acessar diversas informações *in loco* de acordo com seu contexto, levando em consideração os elementos instigadores que o farão refletir sobre o conteúdo que está sendo abordado e já relacionando-o com o seu contexto social (ROSCELLE ; PEA, 2002).

Percebe-se uma nova forma de lidar com a força que a informação oferta a coletividade, tornando-a aberta e flexível. Santaella (2013, p.23) afirma que essas formas de aprendizagem “[...] propiciam processos de aprendizagem espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes [...]” .

Concebe-se a partir desta afirmação que a autora demonstra uma grande afinidade com a possibilidade de que esta forma de se buscar a informação traz um certo tom caótico e anárquico ao aprendizado, contudo, carregado de possibilidades de produção de um conhecimento mais auto construtivo.

Partindo dessa premissa, Santaella (2013) aplica o termo ubíquo utilizado na computação²⁰ como uma forma de aprendizagem no século XXI. Nesse sentido, a autora conceitua educação ubíqua como

as novas formas de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis. [...] Desde o surgimento das redes de informação alimentadas pela internet e baseadas em nós interligados, por mim denominadas de tecnologias do acesso, a aprendizagem ubíqua já havia começado a se insinuar graças às vantagens que as redes apresentam em termos de flexibilidade, velocidade, adaptabilidade e, certamente, de acesso aberto à informação. (p. 23).

Diante dessas mudanças, observa-se o surgimento de um quarto leitor, denominado como leitor ubíquo. Este leitor que se manifestou com a popularização gigantesca das redes sociais e a hipermobilidade, sendo este o novo e mais culturalmente identificado com a modernização dos meios de informação atuais. Complementar, Santaella (2014, p. 36) afirma que o perfil cognitivo deste leitor se dá por uma “[...] atenção parcial contínua. Quer dizer, a atenção responde ao mesmo tempo a distintos focos sem se demorar reflexivamente em nenhum deles. Ela é

²⁰ O termo “computação ubíqua” foi originalmente cunhado por Mark Weiser em 1991, no seu artigo “O Computador para o século XXI”, para se referir a dispositivos conectados em todos os lugares de forma tão transparente para o ser humano que acabaremos por não perceber que eles estão lá. Disponível em: < <https://canaltech.com.br/produtos/O-que-e-Computacao-Ubiqua/>>. Acesso em: março 2018.

continuamente parcial”.

Assim, no cenário da educação ubíqua, novos pressupostos educacionais devem ser pensados, uma vez que os recursos pedagógicos podem ser acessados a qualquer momento e em qualquer lugar. O suporte ubíquo permite a construção de programas de aprendizagem relacionados com questões dinâmicas do contexto do aprendiz. O ambiente controla as aplicações orientadas à educação, possibilitando que o contexto seja vinculado com os objetivos pedagógicos.

Desde já, fica clara a necessidade de educadores e instituições educacionais que compreendam este aluno que se apresenta na atualidade. Assim, uma das possibilidades é verificar quais as potencialidades e desafios do uso do celular e dos seus aplicativos em sala de aula.

2. O CELULAR NA SALA DE AULA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Como exposto anteriormente, hoje em dia as crianças e jovens tem uma aptidão enorme no uso de celulares, computadores, redes sociais e aplicativos. Parte-se do pressuposto que a utilização destas e de outras ferramentas em sala de aula podem incitar o interesse dos estudantes no estudo, visto que a apropriação dessas tecnologias aguça a curiosidade e incentiva a participação de todos no processo de ensino e aprendizagem.

Vitali (2007, p. 26) faz uma alusão de como os alunos do século XXI esperam que sejam as aulas. De acordo com a referida autora, “[...] as novas gerações esperam aulas mais dinâmicas, que tragam elementos novos para dentro da sala de aula fazendo com que o conhecimento possa ser associado de forma sensorial à vida cotidiana de cada aluno”.

Além dos celulares, pode-se citar outras tecnologias que podem auxiliar o fazer pedagógico. A utilização criativa dos aparelhos de multimídia (datashow), a sala de informática com acesso à internet, o uso dos tablets com aplicativos e jogos, o emprego das redes sociais, são alguns desses exemplos.

Ao inserir essas experiências no contexto educacional, além de agregar dinamicidade às formas de comunicação, propõe uma interação que extrapola as limitações e até as potencialidades das tecnologias da inteligência como a oralidade e a escrita. Nesse contexto, as tecnologias proporcionam que as pessoas possam difundir as informações de forma mais rápida e mais interativa. Tal mudança cria novos canais e, ao mesmo tempo, uma pluralidade de novas informações circulando em sala de aula.

Santaella (2013) e Fedoce; Squirra (2011) sintetizam o poder da aprendizagem pelos dispositivos móveis em nível. Para os referidos autores, pode-se elencar os seguintes potenciais: Portabilidade - os dispositivos podem ser levados para locais diferenciados. Interatividade social - podem ser usados para colaborar com outros. Sensibilidade contextual - podem ser usados para encontrar e juntar dados reais ou simulados. Conectividade - permitem a conexão a recursos e materiais dispostos na rede. Individualidade - fornecem subsídios para aproximações e investigações próprias do sujeito.

Percebe-se, com isso, que a aprendizagem móvel aumenta a possibilidade da construção de novos conhecimentos, habilidades e experiências, pois os estudantes são incentivados a criar, compartilhar e adaptar-se.

Segundo Costella (2014) o desafio atual do professor é o fato de ser capaz de ensinar desprovido de certezas absolutas.

O conteúdo em si não muda na contemporaneidade, são os alunos e, principalmente os professores. O conteúdo que emerge na Geografia escolar é aquele que está organizado já por décadas, o que fazemos com ele e como deve ser articulado é que temporaliza a contemporaneidade. (p. 199).

Diante disto, percebe-se um universo de alternativas para os educadores desenvolverem suas aulas. Notoriamente, esta nova forma de ensino, onde o estudante tem uma autonomia plena e o professor se coloca como mediador e não mais como um detentor do conhecimento e informação, é muito positiva, já que na aprendizagem com mobilidade, os aprendizes têm a capacidade de se mover fisicamente utilizando recursos e acessando a informação (ROSCELLE; PEA, 2002).

É possível perceber que as tecnologias, como as redes sociais na internet e os aplicativos dos celulares, podem ser grandes facilitadoras do processo de ensino. Entretanto, ainda há um grande caminho a ser percorrido para a averiguação destas potencialidades, dos seus reais objetivos e dos resultados efetivos e visíveis dentro de uma sala de aula. Os desafios são presentes e fáceis de identificação, o papel do professor e das instituições de ensino é não os negligenciar e inseri-los cada vez mais na sua proposta educativa.

3. O USO DE APLICATIVOS NOS CELULARES: METODOLOGIAS QUE AUXILIAM O PROFESSOR

Já não é novidade para os educadores que os celulares se tornaram presentes nas aulas e que fica cada vez mais difícil descuidá-lo. Fica evidente que os professores devem procurar possibilidades que unam este aparelho a suas aulas, já que o docente não é o único protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Algumas instituições já estão abrindo suas portas para esta ferramenta e apoiando seu uso, embora alguns Estados do Brasil²¹ tenham criado legislações que proíbam o uso de celular em sala de aula.

Quando utilizados da maneira correta, os celulares em sala de aula têm o poder de melhorar significativamente a motivação e o nível de aprendizagem dos alunos. Além disso, possuem a grande vantagem de serem ferramentas de apoio ao professor. Por meio deles, é possível incrementar as aulas e oferecer conteúdos mais interativos e que despertem o interesse do aluno em participar do processo.

As redes sociais podem ser direcionadas para uso em sala de aula, com a criação de grupos de discussão e debates sobre determinado assunto. Além de promover maior participação do aluno, elas permitem que a atividade se expanda para além do período escolar e instigue os jovens a buscar outras referências na internet para basear seus argumentos e opiniões.

Outra possível maneira de inserir o uso de celulares em sala de aula de maneira construtiva é por meio da produção de conteúdo digital. Com as câmeras de foto e vídeo dos aparelhos cada vez mais sofisticadas e potentes, é possível propor atividades que explorem esses recursos. Criação de telejornais, entrevistas e produção de filmes curtos estão entre as opções.

Além de todas as possibilidades que o celular apresenta somente por ter recursos digitais e amplo acesso à internet, existe também um número significativo de ferramentas e aplicativos educacionais gratuitos, especialmente desenvolvidas com o objetivo de auxiliar o professor.

²¹ Um exemplo de legislação é a do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil que proíbe o uso de celulares em sala de aula: Lei nº 12.884, de 03 de janeiro de 2008.

Os aplicativos (app) são programas (*softwares*) que funcionam dentro dos celulares e objetivam ajudar o usuário a desempenhar uma tarefa específica, em geral ligada a processamento de dados. Os aplicativos podem ser gratuitos ou pagos, dependendo dos direitos e da licença que o criador gerou.

Dos milhares de aplicativos existentes atualmente no mercado, optou-se por utilizar com os estudantes do Ensino Médio três Apps que vinham ao encontro do que se almejava em sala de aula: interação, cooperação, criatividade e aprendizado.

3.1 Socrative

O aplicativo Socrative foi criado pela MasteryConnect em 2009 e possui uma versão para ser utilizada totalmente gratuita em celulares ou computadores. O Socrative é um aplicativo para ser utilizado em sala de aula e permite que o professor se conecte instantaneamente com os alunos à medida que a aprendizagem acontece.

Com o aplicativo o professor avalia rapidamente os alunos com atividades preparadas ou perguntas criadas na hora para obter uma visão imediata sobre a compreensão da turma a partir de, por exemplo, um dado conteúdo. Posteriormente, o professor pode utilizar os resultados para determinar a melhor abordagem para (re) conduzir a aprendizagem, visto que o aplicativo atribuirá notas, agrupará e proporcionará resultados visuais instantaneamente para ajudar o professor a identificar oportunidades para ministrar outras aulas.

Segundo o site do aplicativo, o professor tem acesso aos seguintes recursos:

Visualize a compreensão do aluno; Faça perguntas de múltipla escolha e verdadeiro/falso; Faça perguntas abertas e vote nos resultados; Crie seus próprios problemas (com nota atribuída instantaneamente); Compartilhe questionários com outros professores; Visualize os resultados dos alunos em tempo real; Baixe ou envie por e-mail relatórios de desempenho. (2017).

Com os estudantes do Ensino Médio, o professor solicitou de uma semana para outra que todos realizassem o *download* em casa do aplicativo Socrative para seus celulares. Ao planejar sua aula, o professor se responsabilizou de criar um banco de questões sobre os conteúdos de geografia que os alunos já tinham estudado em sala de aula. Para o professor, as questões serviriam para revisar o conteúdo já visto e verificar possíveis lacunas no aprendizado. Em sala de aula, o professor formou duplas e cada dupla pode utilizar apenas um celular. O professor explicou do que se tratava o aplicativo e como seria a dinâmica da aula. Deixou projetado no quadro a tela em que mostrava o *ranking* de desempenho das duplas, ou seja, conforme as duplas iam respondendo e acertando as perguntas, iam progredindo e ganhando mais pontos. Ao término da atividade, o professor emitiu um relatório com o nome de cada dupla e quais as questões que cada um acertou e errou, para posteriormente inferência sobre os dados.

Durante a aula, observou-se que todas as duplas se engajaram na atividade. Mesmo os estudantes mais relapsos e brincalhões, mantiveram o foco na resolução das questões, uma vez que não queriam ficar por último naquela escala de acertos e erros. Observou-se ainda que o trabalho colaborativo auxiliou muito na tomada de decisões e no engajamento de todos na atividade. Por fim, ao avaliar o aplicativo e a metodologia da aula junto aos alunos, percebeu-se que, por unanimidade, todos adoraram a dinâmica, a participação de todos e a instantaneidade em que as perguntas são dadas, respondidas e corrigidas.

Utilizando-se dos relatórios individuais, o professor conseguiu planejar a aula da semana seguinte calcado nas principais dificuldades levantadas pelos estudantes. Por fim, verifica-se que o Socrative possui um grande potencial no que se refere às características dos jovens, ou seja, a criatividade, a rapidez, a inovação e a tecnologia.

3.2 MindMeister

O aplicativo MindMeister foi criado pela MeisterLabs em 2007 e possui uma versão para ser utilizada totalmente gratuita em celulares ou computadores. O MindMeister é um editor de mapa mental, onde se pode criar, compartilhar e apresentar mapas mentais. Os mapas mentais incluem diversos gatilhos mentais que ajudam o cérebro a compreender e armazenar conceitos mais facilmente. O estudante, por exemplo, registrará menos notas e precisará de menos revisões, mas ainda reterá mais fatos do que seria possível através das notas lineares.

Segundo o site do aplicativo, professor e estudantes tem acesso aos seguintes recursos:

Registre anotações mais eficientes na sala de aula; visualize hierarquias e conexões entre tópicos; utilize gatilhos mentais para reter informações com mais facilidade; Adicione notas, links, anexos, imagens e vídeos a tópicos; Busque e filtre seus mapas para revisá-los rapidamente; Troque informações e ideias; Trabalhe simultaneamente no mesmo mapa mental; Transforme mapas em apresentações dinâmicas; Incorpore apresentações em blog e websites. (2017).

Com os estudantes do Ensino Médio, o professor de geografia solicitou que os alunos criassem um mapa mental analógico (no caderno) sobre um dos conteúdos que ainda não tinha sido estudado. Em sala de aula, o professor reuniu os estudantes em trios e cada grupo teve que discutir sobre os mapas criados e cunhar outro, agora mais completo, com a participação e a opinião de todos, utilizando o aplicativo MindMeister, nunca visto antes pelos estudantes.

Inicialmente, todos tiveram um pouco de dificuldade em trabalhar com o MindMeister, visto que era novidade. Em poucos minutos, as ferramentas disponibilizadas no site e no aplicativo foram dominadas e todos recriaram os mapas mentais. Por fim, o professor solicitou que os mapas fossem enviados para o seu e-mail para conferência e correção.

Ao avaliar junto aos estudantes o uso do MindMeister observou-se que a grande maioria gostou da atividade e da dinâmica proposta. Alguns acharam que o aplicativo possui poucas funções e que os estudantes poderiam ter sido mais criativos se tivessem feito o mapa mental online de forma livre. Outros, por sua vez, acharam a aula dinâmica e colaborativa, visto que o trabalho em grupo ajudou a sanar possíveis dúvidas sobre o aplicativo. Percebe-se, ainda, que mesmo sendo desconhecido por todos, o uso de uma nova tecnologia, de um novo aplicativo ou de uma nova dinâmica mobiliza todos os estudantes, visto que estes buscam constantemente o novo, o moderno, as experiências.

3.3 Kahoot!

O aplicativo Kahoot! foi criado em 2013 por um grupo de empresários e a Universidade Norueguesa de Tecnologia e Ciência, sendo que hoje a empresa possui sede em Oslo (Noruega), Londres (Reino Unido) e Austin (Estados Unidos).

Segundo o site do aplicativo

Kahoot! é uma plataforma de aprendizado baseada em jogos que torna a aprendizagem incrível. A melhor maneira de jogar Kahoot! está em um grupo, como sua sala de aula. As perguntas aparecem em uma tela compartilhada e você responde em seu próprio dispositivo. Muitos jogos (os chamamos de "kahoots") são projetados como questionários com perguntas de múltipla escolha. Outro tipo é um jogo de Jumble onde você tem que colocar as respostas na ordem correta. (2018).

Com os estudantes do Ensino Médio, o professor de geografia solicitou que os alunos se reunissem em duplas, sendo que uma pessoa deveria possuir o livro didático e outra um celular com acesso a internet. Posteriormente, o professor projetou no quadro a tela do aplicativo, solicitando a todos que acessassem o *link* ali exposto. Após verificar que todos haviam entrado no aplicativo, o professor iniciou o jogo. Diferente do Socrative, as questões no Kahoot! possuem um tempo para realização, sendo que a pontuação aumenta na medida que o grupo acerta mais perguntas em menor tempo. Por fim, o aplicativo gera um *ranking* com as duplas vencedoras.

Observou-se que, assim como no Socrative, todas as duplas se engajaram na atividade. Ficou nítido que o trabalho em duplas auxiliou muito na tomada de decisões e no engajamento de todos nos exercícios de revisão. Ao avaliar o aplicativo e a metodologia da aula junto aos alunos, percebeu-se que, por unanimidade, todos gostaram da dinâmica, principalmente porque as questões tinham um tempo para resolução, o que deixou todos animados e com vontade de respondê-las.

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

A sociedade atual é (re)configurada pelo contínuo e acelerado avanço científico e tecnológico e, em particular, pelas tecnologias da informação e comunicação. Fica claro a necessidade e a importância de todos os docentes se sensibilizarem quanto as novas tecnologias e novas metodologias que chegam às escolas. Atualmente, não se pode negligenciar o uso dos celulares, dos computadores, dos jogos e da internet. Por mais que em alguns momentos conciliar um dado conteúdo com estudantes utilizando celular dentro da sala de aula não é fácil, simplesmente não aceitar ou não inferir sobre este movimento é retrógrado e ultrapassado.

Como o objetivo do trabalho era legitimar através de três práticas realizadas nas aulas de Geografia do Ensino Médio de uma instituição privada do município de Passo Fundo/RS/Brasil como o uso do celular pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, observou-se que professor e alunos saem ganhando no uso dessas novas metodologias.

Elucida-se, porém, que em nenhum momento ousou-se afirmar que as tecnologias podem ou devem substituir o papel do professor em sala de aula. Afirma-se aqui que o anseio é de adaptação e de observação dos novos modelos educacionais que se configuram e da necessidade de estudo frente as mudanças que estão em cena. Segundo Tonini (2013, p.34), “deixar de acompanhar a rapidez dos eventos é ficar para trás, é tornar-se obsoleto. O lema desta condição contemporânea é estar sempre atualizado”.

Percebe-se que as tecnologias da informação e da comunicação desempenham um papel importante para o processo de aprendizagem, uma vez que a quantidade de conteúdo disponível ao aluno passa a ser global e, praticamente, instantânea. Sendo assim, podemos

considerar que o uso das tecnologias em sala de aula possui grande potencial didático para o ensino de geografia (CAVALCANTI, 2008, p.16).

A educação periodicamente sobre mudanças no que tange as políticas educacionais, a infraestrutura e a gestão. Não se pode esquecer que as mudanças metodológicas devem acompanhar os avanços e as estagnações da tecnologia e do novo tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAVALCANTI, Lana. A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, Papirus, 2008.

COSTELLA, Roselane. Z. Ensinar o quê... para quê... quando... Desafios da geografia na contemporaneidade. In: TONINI, Ivaine M. et al. (Orgs.). O ensino de Geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FEDOCE, Rosângela Spagnol; SQUIRRA, Sebastião Carlos. A tecnologia móvel e os potenciais da comunicação na educação. In: LOGOS 35. Mediações sonoras. Vol.18, n. 02, 2011.

KAHOOT! Disponível em: < <https://kahoot.com/company/> >. Acesso em jan. 2018.

MINDMEISTER. Disponível em: < www.mindmeister.com >. Acesso em dez. 2017.

ROSCHELLE, J.; PEA, R. A walk on the WILD side: how wireless handhelds may change computer-supported collaborative learning. In: International Conference on Computer-Supported Collaborative Learning. Colorado, 2002.

SANTAELLA, Lucia. Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. O leitor ubíquo e suas consequências para a educação. In: TORRES, Patrícia Lupion (org.). Complexidade : redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENAR, 2014.

SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. In: Revista Ensino Superior Unicamp. 2013; 9.

SOCRATIVE. Disponível em: <www.socrative.com>. Acesso em dez. 2017.

TONINI, Ivaine M. Movimentando-se pela Web 2.0 para ensinar Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C.; KAERCHER, Nestor A.; TONINI, Ivaine M. (Orgs.) Movimentos no ensinar Geografia. Porto Alegre: Compasso, 2013.

VITALI, Tereza Cristina. O desafio do ensino superior de publicidade para o século XXI. In: BARBOSA, Ivan; PEREZ, Clotilde (Org.). Hiperpublicidade: fundamentos e interfaces (vol. 1). São Paulo: Thomson Learning, 2007.

LITERATURA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA: aplicações na Educação Infantil

Elisa Aparecida Xavier Santos

Licenciada e Bacharel em Geografia.
Professora Educação Infantil Rede Municipal de Uberlândia
elisasantosgeo@yahoo.com.br

Adriany de Ávila Melo Sampaio

Professora Doutora em Geografia
Instituto de Geografia-UFU
adrianyavila@gmail.com)

Introdução

A história contada ou lida apresenta a possibilidade de aliar a leitura de mundo das crianças com temas do currículo oficial, além de incentivar a formação de futuros leitores constituindo-se um momento ímpar no cotidiano da Educação Infantil. No entanto, para que realmente esse momento seja apreciado pelas crianças, são necessários alguns cuidados para não tornar a história algo monótono, desinteressante e sem significado.

Um aspecto fundamental na construção de um conhecimento significativo para as crianças é que o ensino precisa estar vinculado à realidade, o que permite usar o *Lugar* como categoria de análise da Geografia, considerando-o conectado ao espaço, como um todo.

A *paisagem* também se constitui como uma categoria de análise que propicia ao professor e, por extensão aos seus alunos, ler o significado expresso em sua materialização. Essa percepção dos elementos que compõem a paisagem do lugar e toda a dinâmica existente pode propiciar, futuramente, novas formas de intervir, por desenvolver uma compreensão mais ampla da realidade.

Essa capacidade de ler o mundo, antes da palavra escrita, pela criança, é importante na busca de significados da palavra escrita, influenciando a construção de significados, valorizando a leitura da palavra escrita, o que reflete diretamente na aprendizagem dos alunos. E não há como falar em Educação de qualidade sem que os alunos descubram o mundo que existe por trás da leitura. Por sua vez a capacidade de ler e entender os códigos representa a base para o desenvolvimento de qualquer área de conhecimento.

Contribuições do Ensino de Geografia para a Educação Infantil

A creche, no Brasil, durante muito tempo foi considerada apenas como um *local* para as mães deixarem seus filhos para que pudessem trabalhar, em busca de uma melhor condição de vida para a família. Atualmente, depois de muitas mudanças, a creche, com função assistencialista, passou a ter também uma função educativa, inserida como primeira etapa da Educação Básica. A Educação Infantil hoje constitui-se como uma fase importante da Educação Formal, que pode

contribuir com o desenvolvimento integral da criança nos aspectos emocional, cognitivo e social.

Não se pode mais acreditar que o objetivo primordial dessa etapa seja apenas preparar a criança para uma futura alfabetização, negando, às vezes, áreas de conhecimentos que são essenciais para a formação infantil. O papel da família continua primordial nesta fase, pois, para que a criança se desenvolva socialmente, torna-se essencial que a Educação Infantil e a família estabeleçam uma parceria visando o bem comum da criança, proporcionando-lhe completo crescimento.

Compõem o currículo da Educação Infantil diversas áreas do conhecimento, tais como Filosofia, Conhecimento Lógico-Matemático, Ciências, História e Linguagens que englobam a Expressão Oral e Escrita. Entre elas, a Geografia, ciência que busca compreender o espaço e suas contradições.

O mundo onde as crianças vivem constitui-se como um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca (BRASIL, 1998, p. 163).

A Geografia pode auxiliar na busca do desenvolvimento de conceitos que servirão de base para aprendizagens futuras, objetivando a compreensão do espaço mundo. Ela é um conhecimento que alia conceitos abstratos com a realidade cotidiana vivida pela criança, o que pode ampliar sua visão de mundo. A Geografia tem muito a contribuir nessa fase, oferecendo a possibilidade de um começo de entendimento do espaço no qual vive a sociedade, oportunizando, à criança, a capacidade de construir sua leitura espacial:

Consideramos que a leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania. [...] Queremos tratar aqui sobre qual a possibilidade de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo. Para tanto, buscamos refletir sobre o papel da Geografia na escola, em especial no Ensino Fundamental, no momento do processo de alfabetização (CALLAI, 2005, p. 228).

A Geografia proporciona à criança uma percepção do mundo de forma crítica, e motiva o interesse também com o espaço em que ela vive, pois uma criança preocupada com o meio ambiente poderá ser, no futuro, um adulto responsável pelos seus atos de forma mais consciente.

A *paisagem*, como categoria de análise do ensino de Geografia, oferece a possibilidade de a criança perceber, por meio de seus conjuntos de objetos concretos, as várias relações que se estabelecem entre o homem e a natureza.

A Paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações

localizadas entre homem e natureza. [...]. Esta é o conjunto de elementos naturais e artificiais que fisicamente caracterizam uma área. A rigor, a Paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão. Assim, quando se fala em Paisagem, há, também, referência à configuração territorial e, em muitos idiomas, o uso das duas expressões é indiferente. A Paisagem se dá como um conjunto de objetos reais-concretos. Nesse sentido a Paisagem é transtemporal, juntando objetos passados e presentes, uma construção transversal (SANTOS, 2006, p. 66).

Ao professor, a *paisagem* permite instigar os seus alunos a analisarem o que há no espaço, por intermédio da primeira vista, da primeira impressão, e compreender melhor as questões referentes ao seu cotidiano, fazer comparações, evidenciar problemas locais, entender como e porque aquela *paisagem* está organizada daquela forma, a que interesse ela atende, entre outras questões.

O *lugar*, com sua história e materialização das relações entre sociedade e natureza, é outra categoria de análise da Geografia que permite aproveitar vivências e representações para a educação significativa, na qual a criança se sinta parte integrante do conhecimento construído:

Ao analisar a rua onde mora, a sua vizinhança e a vizinhança da escola, as pessoas que conhece no bairro, como o padeiro, o açougueiro, o dono da mercearia... e ao perceber que sabe onde a maioria dos seus colegas reside, perceberá que esse é o seu espaço de vivência e que, portanto, esse é o seu lugar (ALANO, 2002, p. 79).

É possível, por meio de problemáticas existentes no *lugar*, e da observação *in loco*, provocar discussões e introduzir temas da Geografia, a exemplo do problema do lixo, da impermeabilização do solo, da poluição de forma geral, entre outros:

[...]fazer a leitura da Paisagem pode ser uma forma interessante de desvendar a História do espaço considerado, quer dizer, a História das pessoas que ali vivem. O que a Paisagem mostra é o resultado do que aconteceu ali. A materialização do ocorrido transforma em visível, perceptível o acontecido. A dinamicidade das relações sociais e das relações do Homem com a Natureza desencadeia um jogo de forças, cujos resultados são concretos e visíveis. Descrever e analisar estas paisagens supõe, portanto, buscar as explicações que tal “retrato” nos permite. Os objetos, as construções, expressos nas ruas, nos prédios, nas praças, nos monumentos, podem ser frios e objetivos, porém a História deles é cheia de tensão, de sons, de luzes, de odores, e de sentimentos (CALLAI, 2005, p. 238).

Além de começar a ler o mundo que as cerca, desde pequenas, é possível, com a Geografia, que as crianças desenvolvam capacidades que serão base para aprendizagens mais complexas, tais como a compreensão de conceitos: “próximo”, “distante”, “extenso”, “onde”, “até onde”, “direita”, “esquerda”, “em frente”, “atrás”, “em baixo”, “em cima”, entre outros, que servirão de base para desenvolver uma boa orientação espacial.

O conhecimento é um processo cumulativo no qual o contato com um acervo de informações e experiências diferenciadas pode facilitar o desenvolvimento de estruturas mais complexas de conhecimento, minimizando a dificuldade de ensinar e aprender, seja da Geografia, como

conteúdo escolar, ou da própria leitura e escrita da língua portuguesa.

Mas para que a Geografia contribua realmente com essa fase importante da vida da criança, é preciso ter, primeiramente, definida em sua proposta político-pedagógica, a concepção de Educação que a escola defende, e o objetivo que se pretende alcançar com o Ensino Infantil, pois ela pode atender às suas necessidades biológicas, formar hábitos e valores e também possibilitar o desenvolvimento de potenciais na busca de um cidadão mais participativo.

Para tanto, o papel da escola na Educação dessas crianças é contribuir para sua formação integral, oferecendo uma base segura para o seu presente e futuro. É necessário avaliar também qual aluno almeja-se formar, sendo que o Professor precisa ter uma sólida fundamentação teórica que o auxilie nisso.

Vale ressaltar que oferecer um ensino pautado em conhecimentos fragmentados, ou círculos fechados que vão se ampliando de acordo com as séries (primeiro a comunidade, depois o bairro, em seguida o município e assim por diante), é negar a possibilidade de o aluno conhecer o mundo como ele se apresenta: dinâmico, interligado e contraditório.

Como vivemos na era da informação, não há possibilidades de limitar a construção do conhecimento com as crianças apenas em um círculo fechado. Os acontecimentos globais invadem o dia a dia da sala de aula por meio dos relatos das crianças, que ocupam cada vez mais a cadeira à frente da tela da TV ou do computador, e a Geografia ajuda a formar um pensamento mais íntegro da criança.

Além da problemática em trabalhar as categorias de análise em Geografia em círculos fechados, ainda resiste no sistema educacional apoiado por uma metodologia tradicional trabalhar as diversas áreas do conhecimento isoladas, dificultando, desde os anos iniciais, a capacidade da criança para compreender o todo, o que é prejudicial para a formação plena da pessoa humana. Não devemos negar à criança a capacidade de adquirir um conhecimento uno e significativo que ofereça possibilidades para se formar um cidadão que seja capaz de entender o mundo que o cerca, que assim possa estar consciente de seus direitos e deveres e ajudar a construir um mundo mais justo, com mais justiça social.

A literatura como recurso na formação da criança e do futuro cidadão

De acordo com Paiva; Oliveira (2010, p. 24),

Emprega-se a expressão Literatura Infantil ao conjunto de publicações que em seu conteúdo tenham formas recreativas ou didáticas, ou ambas, e que sejam destinadas ao público infantil. [...] A literatura infantil é arte. E como arte deve ser apreciada e corresponder plenamente à intimidade da criança. A criança tem um apetite voraz pelo belo e encontra na literatura infantil o alimento adequado para os anseios da psique infantil. Alimento, esse, que traduz os movimentos interiores e sacia os próprios interesses da criança.

Anteriormente à escrita, a oralidade era o meio pelo qual as pessoas compartilhavam e repassavam conhecimentos aos mais novos, utilizando-se unicamente da memória. Com o advento da escrita, a História passou a ser registrada, contada e lida, mas não deixou de ser um ato repleto de significados que proporciona a ampliação do vocabulário das crianças, como também a possibilidade de se repensar e discutir os problemas cotidianos:

[...] é ouvindo histórias (lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura ou na experiência vivida) e sendo ouvidas as suas próprias Histórias que elas aprendem muito cedo a tecer narrativamente sua experiência e, ao fazê-lo, vão se constituindo como sujeitos culturais. Na entrega ao presente do jogo narrativo no âmbito da Educação Infantil, professoras e crianças ampliam um espaço simbólico comum, pleno de imagens e das reverberações corporais e culturais de suas vozes. Tornam-se seres narrados e seres narrantes, com todas as implicações favoráveis disso para a vida pessoal, social e cultural de cada um e do grupo (GIRARDELLO, 2007, p. 54).

A *história* contada ou lida é uma atividade que precisa estar presente na Educação Infantil, pois incentiva a imaginação das crianças e estimula a formação de referenciais indispensáveis à construção do sujeito.

Aliando imaginação e realidade, a literatura oferece ao professor ampla possibilidade de trabalho interdisciplinar, começando com a seleção de uma *história* que contemple a temática que se objetive trabalhar.

Escolher uma *história* exige que o professor tenha especial cuidado, pois as crianças precisam perceber a si mesmas representadas, o que permitirão, a elas, a reflexão e a oportunidade de aprendizagem, pois, segundo Yunes; Ponde (1989, p. 136), “quando a leitura não resulta em expressão dos próprios sentimentos nem desencadeia uma conversa ou reflexão ‘natural’ a partir do texto lido, seus efeitos sobre a constituição do sujeito são remotos”.

A criança é um agente ativo, capaz de construir e reconstruir sua história, mas é necessário valorizar suas experiências cotidianas, o grupo ao qual pertence, porque é nas diversas atividades do cotidiano, como na socialização do grupo, que se aprende e que se constrói o conhecimento.

O professor, ao propor-se a trabalhar com determinada turma e escola, precisa conhecer o bairro, o entorno da escola e um pouco da história dos alunos para que assim possa desenvolver uma aprendizagem eficiente e eficaz.

A Educação tem papel fundamental na construção do cidadão crítico e ativo, na busca de um futuro melhor, e mais humano, propiciando um conhecimento amplo e significativo, no qual o aluno compreenda o entorno que o cerca por meio de sua leitura de mundo.

Segundo Callai (2005, p. 232), “partindo do fato de que a gente lê o mundo ainda muito antes de ler a palavra, a principal questão é exercitar a prática de fazer a leitura do mundo. E pode-se dizer que isso nasce com a criança”. E se a leitura do mundo já nasce com a criança, não se justifica um grande número de pessoas chegarem à fase adulta e não compreenderem a realidade que as cerca, não exercitando assim sua cidadania. O professor tem a função de exercitar esta leitura do mundo que antecede a escrita por meio da percepção do meio, das rodas de conversa, e da aprendizagem mútua. A literatura como recurso didático tem muito a contribuir, pois oferece a capacidade de reflexão, de análise do mundo que cerca o estudante, e todas as suas problemáticas, para que assim haja a possibilidade de ação, de mudanças.

Ressalta-se que a *história*, contada, lida ou dramatizada está colocada como elemento fundamental da Educação Infantil, como preconiza o Referencial Nacional (BRASIL, 1998) fazendo parte da rotina das crianças e sendo muito apreciado por elas.

A leitura de histórias pode incentivar a formação do futuro leitor, porque, ao escutar, aprende-se a apreciar a narração. Aprender a escutar também precisa ser um hábito construído. O momento da leitura de histórias pode ser vivenciado em um canto da sala de aula, ou até mesmo fora dela, no qual as crianças possam sentar-se de maneira confortável, todas juntas, tendo o professor e o livro como centro das atenções, propiciando momentos de silêncio, concentração, escuta e depois reflexão. O professor deve motivar as crianças para o momento de leitura, para o tipo de história a ser lida etc.

Esse momento interativo constitui um grande incentivo à formação de futuros leitores, contribuindo para o desenvolvimento sócio afetivo e cognitivo da criança, possibilitando-a a ampliar sua linguagem oral, seu vocabulário, aprimorar o gosto pela leitura e também reconhecer fragmentos de seu cotidiano nas histórias, auxiliando a resolver e perceber problemas e possíveis soluções, ao mesmo tempo em que constrói, igualmente, hábitos saudáveis e novos significados.

O momento da leitura da história requer que o professor se atenha a alguns pontos relevantes para alcançar o interesse das crianças, que vão desde a escolha do livro de acordo com a faixa etária, leituras prévias, até à fidelidade ao texto escrito:

Daí que quando se vai ler uma história – seja qual for – para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante... E aí, no decorrer da leitura, demonstrar que não está familiarizado com uma ou outra palavra (ou com várias), empacar ao pronunciar o nome dum determinado personagem ou lugar, mostrar que não percebeu o jeito como o autor construiu suas frases e ir dando as pausas nos lugares errados, fragmentando um parágrafo porque perdeu o fôlego ou fazendo ponto final quando aquela ideia continuava deslizando, na página ao lado... (ABRAMOVICH, 1997, p. 20).

Contar histórias às crianças pede mais que simplesmente leitura. Pede preparo, planejamento, envolvimento com o texto.

A fidelidade ao texto escrito oferece à criança a oportunidade de enriquecer seu vocabulário, não devendo resumir ou retirar do texto palavras desconhecidas pelas crianças, privando-as de se familiarizarem com uma linguagem culta. O professor precisa procurar ser fiel ao texto, enriquecendo-o com uma interpretação carregada de entonação de voz e expressões faciais.

Ao ler a história, precisa-se mostrar as imagens, página por página, para que as crianças não se desconcentrem com a tarefa de ouvir e ler as imagens ao mesmo tempo. Depois, é interessante que as crianças tenham um espaço no qual elas possam apreciar, em um segundo momento, as várias histórias lidas, possibilitando a mesma a fazer sua releitura.

Um fato bastante evidenciado por parte das crianças é a preferência pelas mesmas histórias, o que demonstra seu interesse em aprender, e, por conseguinte, reproduzir oralmente como se elas mesmas estivessem lendo. Por isso, a limitação do repertório de histórias por parte das crianças (REGO, 1990).

Outro ponto importante é apresentar o livro para as crianças evidenciando seus autores como forma de valorizar o livro, seus autores e toda a forma de produção escrita.

Atualmente, têm-se disponíveis no mercado muitas opções de livros, tendo forma, conteúdo e

autores diversificados. Há inúmeros autores nacionais, entre eles: Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ziraldo, Regina Rennó, Maria Clara Machado, Viviana de Assis Viana, Lygia Bojunga, Eva Furnari, Sérgio Cappareli, Monteiro Lobato, Tatiana Bellinky, entre outros, e também alguns livros traduzidos e adaptados de autores estrangeiros.

Nesta diversidade, é indispensável escolher livros que vão ao encontro do público que se deseja alcançar, levando em consideração a faixa etária e o desenvolvimento cognitivo da criança. Essa escolha precisa estar presente na Educação Infantil, que atende crianças de zero a cinco anos, idade que permite ao profissional explorar temas, formar conceitos e opiniões.

O Berçário, que atende crianças de quatro meses a um ano e dez meses, caracteriza-se por uma fase na qual as crianças têm grande necessidade de conhecer o mundo e as coisas pela boca (fase oral), o que exige livros que tenham uma grande durabilidade, confeccionados de diferentes materiais (que agucem o tato e o olhar) como tecido, plástico (como os livros de banho), e papelão, e que possam ser manipulados pelos alunos.

A ilustração tem papel crucial nessa faixa etária, sendo que quanto menor for a criança, maior deve ser a ilustração, pois oferece a oportunidade de conhecer e reconhecer por meio de figuras nítidas, elementos que fazem parte de seu cotidiano, e também de desenvolver sua percepção visual e sua linguagem oral (ABRAMOVICH, 1997).

Também o livro precisa apresentar narrativas curtas nas quais as palavras devem corresponder às figuras, ou as imagens falarem por si, não necessitando às vezes de linguagem escrita. Deve ser composto de poucas páginas devido ao tempo muito pequeno que essas crianças conseguem concentrar-se numa atividade.

O Grupo de crianças de dois a três anos corresponde ao início da elaboração da linguagem pela criança. O livro com gravuras conhecidas possibilita à criança nomear e identificar objetos que fazem parte de sua vivência, possibilitando o amadurecimento e a ampliação do mundo conhecido e da linguagem identificadora. As histórias contadas por meio de imagens constituem uma boa opção de trabalho com as crianças nesta faixa etária (COELHO, 1982).

As crianças de três a cinco anos apresentam uma fase na qual a fantasia e a imaginação se fazem presentes. Os livros mais adequados a esta faixa etária devem apresentar textos curtos com imagens significativas, no qual as imagens correspondam à veracidade do texto: “Livros que contemplem elementos de seu mundo familiar, histórias de animais, fábulas e contos maravilhosos são alvo de interesse destes pequenos leitores de imagens e ouvintes de histórias” (COELHO, 1982, p.12).

Assim, histórias recheadas de lobos, caçadores, princesas e animais mágicos são bastante apreciadas pelas crianças, constituindo-se em uma boa escolha para essa faixa.

Literatura e Geografia: algumas possibilidades de trabalho

Conforme Paiva; Oliveira (2010, p. 23),

No Brasil, a Literatura Infantil e a escola sempre estiveram mutuamente atreladas. Os livros infantis encontram na escola, o espaço ideal para garantir a atenção de seus leitores, mesmo que estes sejam utilizados como leitura obrigatória e usados como pretextos utilitários, informativos e pedagógicos.

Na Educação Infantil, observamos que ocorrem poucas atividades que proporcionem o trabalho dos conteúdos da Geografia, pois ainda existe uma visão errônea desta ciência, e muitas vezes os docentes usam apenas o livro didático.

Sendo uma fase única e com especificidades também únicas, há a exigência de métodos diferenciados para se alcançar um conhecimento significativo, no qual a criança se sinta parte integrante de todo o processo educativo.

A Literatura, por meio das Histórias, representa um importante recurso que pode ser utilizado pelo professor como elo entre o conteúdo e a realidade da criança, fazendo interlocuções que representam um crescimento contínuo do grupo, além de contribuir na formação de um leitor habitual e crítico.

O Livro *Onde Canta o Sabiá*, de Regina Renno (2008) (Figura 1) faz parte do acervo do Programa Nacional da Biblioteca da Escola – PNBE/2010. O Programa, criado em 1997, tem por objetivo promover o acesso à cultura e incentivar a formação do hábito da leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. As obras distribuídas incluem textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), obras em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos.

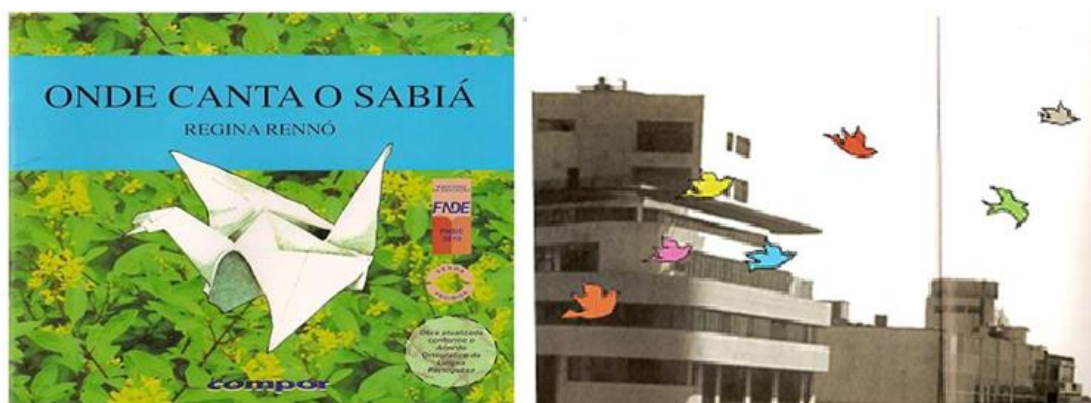


FIGURA 1: Algumas páginas do Livro “Onde Canta o Sabiá”. FONTE: RENNÓ, 2008.

O livro de Rennó (2008) não apresenta linguagem escrita, tendo uma parte gráfica rica, reunindo desenhos e recortes de fotos reais na composição de suas páginas.

O livro revela a problemática do desmatamento ocasionado pelas madeireiras, tendo como personagem principal o Sabiá, que sem seu ambiente natural para viver muda para a cidade, sendo algumas vezes preso em uma gaiola ou sendo alvo de estilingues de criança. Por apresentar apenas gravuras, a obra oferece a oportunidade de a criança ler e interpretar a partir de suas imagens. Em grupo, é possível fazer uma leitura em conjunto, deixando as crianças explorarem livremente todo o seu conteúdo. Elas naturalmente trazem, para enriquecer a discussão, elementos da sua vivência, e o professor diante desta interação pode valorizar suas colocações, na busca de uma educação rica e prazerosa:

É também por meio da possibilidade de formular suas próprias questões, buscar respostas, imaginar soluções, formular explicações, expressar suas opiniões, interpretações e concepções de mundo, confrontar seu modo de pensar com os de outras crianças e adultos, e de relacionar seus conhecimentos e ideias a contextos mais amplos, que a criança poderá construir conhecimentos cada vez mais

elaborados. Esses conhecimentos não são, porém, proporcionados diretamente às crianças. Resultam de um processo de construção interna compartilhada com os outros, no qual elas pensam e refletem sobre o que desejam conhecer (BRASIL, 1998, p. 172).

Esta obra oferece várias possibilidades de trabalho, podendo ser relacionada à questão ambiental, por exemplo. Junto às crianças, é possível analisar a diferença do lugar onde o sabiá morava e depois na cidade. Pode-se questionar: por que a madeira foi cortada? Para quem, pelo quê? Onde? Por que o sabiá mudou para a cidade? Quem foi que prendeu o sabiá na gaiola e por quê? Por que as crianças usam estilingues? Qual a relação das pessoas com a madeira cortada?

Essa capacidade de interlocução (de saber ouvir, falar, observar, analisar, compreender) pode ser desenvolvida desde a Educação Infantil, e tornar-se assim um método de estudo – de fazer a leitura do mundo. Ao partir da vivência concreta, busca-se a ampliação do espaço da criança com a aprendizagem da leitura desses espaços e, como recurso, desenvolve-se a capacidade de “aprender a pensar o espaço”, desenvolvendo raciocínios geográficos, incorporando habilidades e construindo conceitos (CALLAI, 2005, p. 235).

O professor poderá trazer, para a sala de aula, ilustrações de sabiás, para que as crianças possam reconhecê-lo e também o som do seu canto. É possível, dependendo de cada realidade, fazer um trabalho de campo com as crianças, no interior e também nos arredores da escola, para buscar elementos novos e enriquecer a atividade. O trabalho pode ser registrado por meio de fotos, painéis e maquetes, utilizando diferentes recursos materiais, tais como dobraduras, recortes, pintura, desenhos, e materiais de sucata.

Mas as perguntas que provavelmente virão à cabeça de muitos professores, que ainda não têm claro o que a Geografia tem por objetivo, podem ser: “Onde estaria a Geografia no meio disto tudo?”, “Quais os objetivos e temas que estão sendo trabalhados?”

O educador deve usar todas as oportunidades para fazer avançar o raciocínio Infantil para noções mais complexas, sendo sensível para reformular com as crianças as explicações simplistas e erradas sobre os fenômenos. Não se trata de “dar aulas” sobre temas, mas estar atento para não deixar que certos significados se estruturam incorretamente. O educador deve assumir a intencionalidade do ato educativo a cada situação de interação (MACHADO, 2002, p. 282).

Então, pode-se começar esclarecendo que a criança tem a possibilidade de, por meio do livro, começar a perceber a diferença entre área urbana, área rural e a de vegetação nativa, como também o processo de produção que envolve o consumo de recursos naturais, e a transformação deles em mercadoria. A partir daí, pode-se discutir o desmatamento, a expansão de áreas urbanas, a migração de animais, sua extinção, entre outros.

Desde pequena, a criança aprenderá a ouvir, fazer colocações, criticar e socializar com o grupo, que são pontos fundamentais no desenvolvimento de qualquer ser humano e na busca de uma Educação de qualidade que contribua para um mundo melhor. Desta forma, a criança estará aprendendo a conhecer o mundo com a ajuda da Geografia.



FIGURA 2: Páginas do Livro: "O pingo de chuva". FONTE: SANTOS, 2008.

A história *O Pingo de Chuva* (Figura 2), de autoria de Elisa Aparecida Xavier Santos (2008), traz em sua narrativa o Antropomorfismo na Literatura em que alguns animais, e outros seres inanimados falam e pensam, elemento que dá vida ao Pingo de Chuva. O intuito das ilustrações é representar um pouco da vegetação típica do ambiente, como a vegetação do Cerrado, e a transformação que a chuva traz para essa Paisagem. A história evidencia o problema da impermeabilização do solo urbano, do lixo colocado em local inapropriado e, como consequência, em épocas de chuva intensa, o carrilhamento dele para os principais cursos de água, aumentando o poder erosivo das águas pluviais, e como resultado apresenta a lastimável eliminação de várias espécies da fauna e flora que ali habitam.

"*O Pingo de Chuva*" que cai no telhado e ganhou a rua permite discutir também a temática das enchentes que todo o ano acometem algumas cidades brasileiras, causando grande perda ambiental e humana. Os questionamentos que serão colocados e discutidos com os alunos exigem do professor um conhecimento prévio do nível de entendimento das crianças sobre a temática discutida, sendo necessária a adaptação à sua capacidade de entendimento, possibilitando também trabalhar a mesma História até mesmo com crianças maiores.

Explorar as gravuras do livro relacionadas ao Cerrado ajuda muito no entendimento das crianças, mostrando as árvores tortuosas e secas, por vezes queimadas e como ocorre a renovação da paisagem por meio da chuva. Conhecer o Cerrado e um pouco de suas especificidades possibilita sua valorização como bioma rico e pouco divulgado.

A história *O Pingo de Chuva* foi elaborada a partir da necessidade de abordar, em sala de aula, temas do cotidiano das crianças no desenvolvimento de um projeto de Educação Ambiental, de maneira simples, mas que as crianças se sentissem representadas.

O projeto foi desenvolvido numa Escola Municipal de Educação Infantil, localizada no setor norte de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, que atendia 120 crianças, de zero a cinco anos, sendo que de zero a três anos em regime integral, e de quatro a cinco anos em regime parcial. O bairro no qual se localizava a escola era considerado o menor bairro de Uberlândia, tendo seu crescimento limitado pelo rio Uberabinha e uma grande empresa particular.

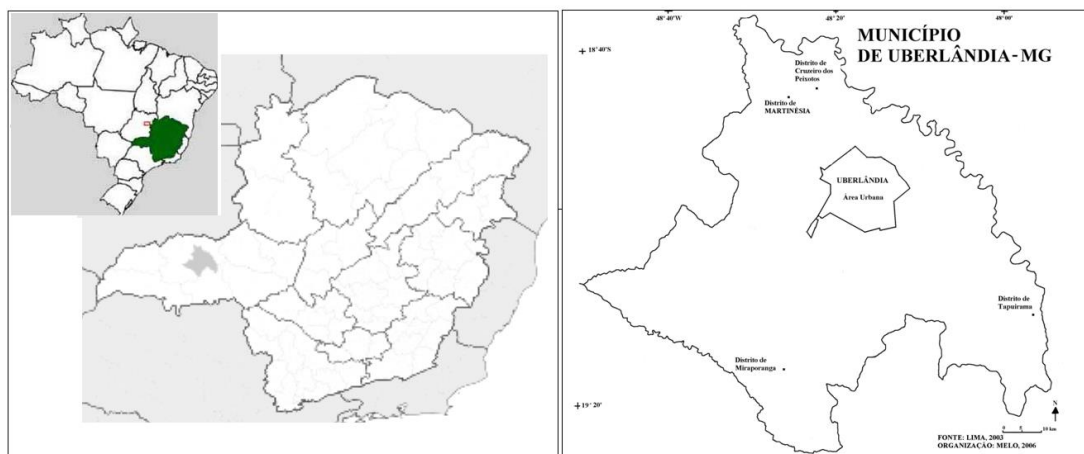


FIGURA 3: Localização do Município de Uberlândia no Estado de Minas Gerais e no Brasil.
 FONTE: Adaptado de BRITO; LIMA (2011).

O projeto foi desenvolvido em 2008, tendo como público crianças de quatro a cinco anos, usando como tema gerador a história *O Pingo de Chuva*, que foi especialmente elaborada para esta tarefa. O projeto foi desenvolvido em três etapas: A roda de Contação de história, a roda de conversa, o trabalho de campo e o registro do trabalho.

Na primeira etapa, buscamos um lugar tranquilo, fora da sala de aula, objetivando uma melhor concentração, visualização das gravuras e aproveitamento por parte das crianças.

Após a Contação da História, naturalmente, como é característica das crianças, muitas teceram alguns comentários a respeito, mas foi instigada e direcionada a atividade através de questionamentos como: “Com o que o Pingo de Chuva sonhava? O que aconteceu com ele? Porque o Lambari e o Sapo Cururu perderam sua morada? Como o lixo foi parar no rio?”

A maioria demonstrou grande preocupação com a problemática apresentada pela história: os fatos do *Pingo de Chuva* não conseguir cair na terra seca, do Sapo Cururu e do Lambari perderem a morada para um monte de lixo causou grande sensibilização nas crianças, e muitas afirmaram a grande necessidade de não jogarmos lixo na rua, e de deixarmos um pedaço de chão em seu quintal para o pingo de chuva cair e infiltrar.

O Trabalho de Campo foi proposto com o objetivo de materializar a história contada, fazer um elo entre a história narrada com a realidade local, observada e percebida pelas crianças: a questão da grande degradação do ambiente próximo à escola, com o lixo nas ruas e nas margens do rio, e a impermeabilização do solo urbano. Mas apesar de toda a poluição existente as crianças ficaram maravilhadas com o rio, pois muitas não o conheciam, e muito menos sabiam de sua importância para o abastecimento de água da cidade.

Durante o Trabalho de Campo fomos revendo partes da História contada e usou-se de elementos reais para exemplificar o percurso do *Pingo de Chuva*, desde a sua não infiltração no solo, até à chegada da água pluvial nas margens do rio, juntamente com todo o lixo depositado a jusante, assoreando e poluindo as águas e suas margens. Junto às crianças recolheu-se um pouco da sujeira que estava em alguns pontos visitados. Elas participaram ativamente e se mostraram indignadas com tanto lixo e entulho.

De acordo com Callai (2005, p. 237), “ao ler o espaço, a criança estará lendo a sua própria História, representada concretamente pelo que resulta das forças sociais e, particularmente, pela vivência de seus antepassados e dos grupos com os quais convive atualmente”.

Na última etapa da atividade, retornou-se à sala e em roda com as crianças, cada uma teve a chance de expor o que mais lhe despertou a atenção no Trabalho de Campo. Foram identificados alguns problemas, como a falta de cuidado com o meio ambiente e as perdas que isto acarreta, afirmando junto com as crianças a necessidade de mudar posturas para melhorar o meio e possibilitar assim a vida de várias espécies.

Foi interessante observar que a história do *Pingo de Chuva* e todo o trabalho desenvolvido possibilitaram a interlocução de alguns conteúdos já estudados pelas crianças, tais como o problema da dengue e do lixo; contudo, de maneira agradável e diferenciada das aulas tradicionais, sendo muito bem aceita por elas.

Algumas colocações feitas pelas crianças foram registradas pela professora no quadro. O que mais sensibilizou todos foi o relato de uma aluna que se sentia dona do rio que passa em frente a sua casa desde pequena, e que de alguma forma a ela pertence, pois faz parte de sua vivência e futuramente de suas lembranças de criança.

Junto com as crianças foram confeccionadas “placas” com frases de alerta que, posteriormente, foram colocadas dentro de uma garrafa decorada com retalhos de EVA e com o recurso de uma estaca de cabo de vassoura afixadas no jardim da escola, com o objetivo de ressaltar a necessidade de não jogar lixo em lugares não apropriados.

Considerações Finais

A história contada ou lida deve estar presente no cotidiano da Educação Infantil, pois ela incentiva a imaginação das crianças e estimula a formação de referências importantes na construção do sujeito e contribui para a formação de leitores capazes de lerem o mundo.

Essa capacidade de ler o mundo, antes da palavra escrita, pela criança, é fundamental na busca de significados, influenciando às vezes a aversão que tantos alunos demonstram pela leitura, refletindo diretamente em todos os níveis de estudo.

Apenas saber ler, escrever e somar não é suficiente para que esse aluno compreenda a realidade que o cerca, pois se realmente acreditamos que a Educação é o caminho para um mundo melhor, temos que propiciar o desenvolvimento de um aluno crítico e ativo, que saiba ser e conviver com os outros.

Precisamos desenvolver a capacidade de compreender os problemas ambientais, sociais e econômicos desde a escala local à global.

O conhecimento é uma forma de poder que, infelizmente, poucos detêm. Mais um motivo para mudar este paradigma. O papel da Educação Infantil na formação da criança não se pode restringir apenas a preparar a criança para uma futura alfabetização, negando, às vezes, áreas de conhecimento que são essenciais para o seu desenvolvimento integral.

De entre as várias disciplinas que podem ser trabalhadas na Educação Infantil, temos a Geografia que oferece ao aluno a capacidade de leitura da realidade por meio da observação e reflexão e do conhecimento que esse aluno desde pequeno pode ter acesso.

A história *O Pingo de Chuva* foi elaborada para um projeto, espelhando o tema que objetivava trabalhar com as crianças, mas nem todas as pessoas têm facilidade de escrever uma história. Por isso, o professor pode contar com inúmeras publicações de boa qualidade disponíveis no

mercado, e que viabilizam um rico e amplo trabalho. Basta apenas ter o cuidado de escolher as que vão ao encontro do tema, e a faixa etária que o professor deseja trabalhar, porque é necessário que a criança se sinta representada nas narrativas e que faça elos com sua vivência, sua cultura, seu *lugar*.

Enfim, a Educação Infantil tem um papel primordial na formação integral da criança, sendo possível fazer a diferença ao oferecer uma base segura na trajetória escolar deste futuro cidadão, capaz de entender as relações existentes no mundo próximo e distante, e participar dele com possibilidades de intervir.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997. 174 p. (Pensamento e ação no magistério).
- ALANO, Janete da Silva. Conteúdos e metodologias do ensino de Geografia. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.p.108. (Em colaboração com: Helena Copetti Callai, Luiz Haucke Porta, Arsênio Carmona Gutierrez).
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO Jorge Luís; LIMA, Eleusa Fátima de. Atlas escolar de Uberlândia. 2. ed. Uberlândia/MG: EDUFU, 2011.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, maio/ago. 2005, p. 227-247.
- COELHO, Nelly Novaes. A literatura Infantil: História, teoria, análise. Das origens orientais ao Brasil de hoje. 2. ed. São Paulo: Global, 1982. p. 418.
- GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de Histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Gladir; CABRAL, Gladir S. (Org.). Infância: imaginação e educação em debate. Campinas: Papirus, 2007. p.39-55.
- MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002. 303 p.
- PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. A Literatura Infantil no processo de formação do leitor. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 4, v. 4 n. 7, p. 22-36, jan.-jun. 2010.
- REGO, Lúcia Lins Browne. Literatura Infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1990. 78 p.
- RENNÓ, Regina. Onde canta o sabiá. Belo Horizonte: Compor, 2008. 10p.
- SANTOS, Elisa Aparecida Xavier. O Pingo de Chuva. Uberlândia, 2008.
- SANTOS, Elisa Aparecida Xavier; BORGES, Franco A.; ANDRADE, Mizant C. de. Educação ambiental: a construção de Histórias na Educação Infantil. In: SEMANA DA GEOGRAFIA, XIV, 2008, Uberlândia. Anais..., 2008. IG. Instituto de Geografia.
- SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2006. 260p. (Coleção Milton Santos; 1).
- YUNES, Eliana; PONDE, Gloria. Leitura e leituras da literatura infantil. 2. ed. São Paulo: FTD, 1989.

PENSAR A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E CARTOGRÁFICA COMO ÁREA DE ENSINO E PESQUISA²²

Adriano Oliveira

Professor na Faculdade de Carapicuíba – FALC CREIA em São Paulo – Brasil

arosamejima@gmail.com

Introdução

Atualmente, pesquisas relacionadas ao Ensino de Geografia e Cartografia escolar vêm sendo desenvolvidas tanto no Brasil como em diversos países. Isso ocorre principalmente devido às reformas educativas e também por uma preocupação em resgatar para dentro do currículo escolar aspectos socioambientais relacionados à organização do espaço geográfico de diferentes territórios e suas estreitas relações com a formação para o exercício da cidadania.

Felizmente as pesquisas desenvolvidas no Brasil na área de Didáticas Específicas (Didática da Matemática, Física, Biologia, Língua e outras) estão aumentando em quantidade e qualidade consideráveis. Diversos programas de pós-graduação estão se estruturando para desenvolver estudos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem específicos das áreas disciplinares, e a Geografia não foge à regra e começa a articular-se para avançar nos estudos sobre a Geografia Escolar.

Partindo do conhecimento da literatura em Didática da Geografia e do contato com pesquisadores nacionais e internacionais, encontramos uma crescente preocupação por estudos e temáticas relacionadas à linguagem cartográfica em contexto escolar, à formação de professores e à produção e uso de materiais didáticos. Neste sentido, buscamos brevemente neste texto apontar fundamentos teóricos para pensar uma Educação Geográfica e Cartográfica, considerando aportes teóricos de geógrafos preocupados com questões educativas e pesquisadores da área de ensino.

A linguagem cartográfica em contexto escolar

Diversos pesquisadores da Cartografia (BERTIN, 1977; BONIN, 1982; MARTINELLI, 2001) consideram que cartografar e usar mapas são habilidades naturais e universais da humanidade. É verdade que os mapas estão em vários lugares e bem presentes na vida do homem moderno. Encontramos diariamente mapas nas estações de metrô, em listas telefônicas, em jornais e também em grande quantidade nos materiais didáticos de Geografia. Podemos dizer que a Cartografia é algo bastante presente na vida dos escolares, porém a presença dos mapas e da Cartografia na escola não garante que os alunos saibam ler e entender de forma correta as informações que os mapas desejam comunicar.

Os mapas e gráficos estão presentes na maioria dos livros didáticos para o Ensino de Geografia, o que confirma a Cartografia como um dos principais meios para a aprendizagem da Geografia. Por ser o mapa um dos instrumentos básicos para o trabalho dos geógrafos, a sua leitura

²²As idéias deste texto foram publicadas em dois livros brasileiros, o primeiro intitulado *Educação Geográfica – Reflexão e Prática* da editora da UNIJUI organizado por Helena Callai em 2011 e posteriormente no livro intitulado *Ensino de Geografia em Debate* da editora da UFBA organizado por Diego Maia em 2014.

constitui-se em desafio permanente para a educação geográfica.

Almeida, Sanchez e Picarelli (1996), numa coleção didática sobre o ensino de mapas para escolares, destaca que a Cartografia ao longo do tempo construiu uma linguagem sofisticada que requer uma verdadeira iniciação por parte do usuário do mapa. As dificuldades das pessoas com os mapas dá-se principalmente pelo fato de que a compreensão da linguagem cartográfica exige um ensino adequado durante a fase de escolarização, o que nem sempre acontece nas escolas do Ensino Fundamental.

Estamos de acordo com Almeida, Sanchez e Picarelli (1996) quando destacam que o ensino da Cartografia na escola deveria começar por uma “iniciação cartográfica” nos primeiros anos da escolarização, constituindo-se numa introdução à educação cartográfica que se desenvolveria ao longo de todo o Ensino Fundamental como parte integrante da educação geográfica, uma vez que, como destacamos antes, a Cartografia é uma de suas principais linguagens.

O domínio de qualquer linguagem envolve um complexo processo de ensino e aprendizagem, e tanto mais complexo é esse processo quando se dá na escola, o que exige dos professores uma sólida formação didática e pedagógica tanto na área específica (Geografia) quanto de conhecimentos da docência que envolvem a didática, teorias e metodologias do ensino e aprendizagem, além de suas relações específicas com cada área disciplinar (didática da Geografia), ou seja, o domínio de teorias do ensino e aprendizagem fundamentam, ou deveriam fundamentar, a prática de uma Didática da Cartografia na escola.

Se vamos para a escola aprender Matemática, aprender a ler e escrever na língua materna e também em línguas estrangeiras, deveríamos ir à escola para aprender a ler mapas para aprender a ler o mundo (CALLAI, 2005; CASTELLAR, 2005).

Se os mapas possuem uma linguagem específica e podem comunicar várias das dimensões explicativas empreendidas pela análise geográfica, cabe a nós enquanto professores nos apropriarmos desta linguagem cartográfica para avançarmos nos estudos de espaços representados. Posto isto, consideramos também que pensar sobre a realidade desde o ponto de vista da análise do espaço geográfico (BRASIL, 1997) exige muitas vezes trabalhar com espaços distantes ou mesmo muito próximos, levando à necessidade de trabalhar com mapas na escola.

Por uma “alfabetização cartográfica”, como deseja Passini (1994), ou ainda uma “iniciação cartográfica”, como defende Almeida (1999), confluímos todos no aspecto de que é nos anos iniciais do Ensino Básico que conceitos cartográficos devem ser construídos com os escolares, que a formação docente é um caminho para avançar na aprendizagem dos alunos, pois os professores não podem ensinar conceitos cartográficos e geográficos se eles não sabem e não dominam esses conceitos de maneira articulada com uma didática fundamentada.

Acreditamos que uma adequada formação docente tanto nos cursos de Pedagogia – que formam professores para atuar nos anos iniciais – quanto nas Licenciaturas de Geografia, e também durante a formação continuada desses docentes após o término da formação inicial, é um caminho promissor para o desenvolvimento de uma “revolução cartográfica”, como postula Wiegand (2006).

Em países desenvolvidos economicamente, a revolução cartográfica implica mudanças tecnológicas, formas de aprender e ensinar que envolvem cada vez mais o uso de novas tecnologias da comunicação e informação. Os mapas estão na internet, os alunos podem mudar e alterar esses documentos, existem múltiplas possibilidades de interação e visualização, o que

não era possível com os mapas em papel. Atualmente os mapas estão em formato digital – são quase invisíveis, estão apenas na tela do computador – e os alunos e professores podem criar e desenvolver novas habilidades com esses recursos. Se nos países ricos, onde houve maior investimento ao longo do tempo na área de ensino, se preconiza uma revolução cartográfica pelo viés tecnológico, no Brasil ainda nos resta resolver e solucionar problemas relacionados à formação dos professores, à qualidade da educação, à remuneração do professor, às condições de trabalho na escola etc., pois sem um processo de ensino adequado, pouco podemos avançar no processo de aprendizagem dos alunos.

Com base na literatura e em diversas investigações sobre modelos didáticos de Cartografia escolar (ALVAREZ ORELLANA, 2002; D'ANGELO, 2004; FONTANABONA, 2000; OLIVEIRA, 2005; PIÑEIRO PELETEIRO, 2002), podemos constatar que o ensino da linguagem cartográfica na escola limita-se muitas vezes em atividades de pintar, colorir, copiar, decalcar mapas, muito distante da possibilidade de transformar os mapas escolares num instrumento para a construção de conhecimentos.

Seria fundamental que na escola os documentos cartográficos fossem utilizados não somente como fontes de leitura, mas também de uso e interpretação. O mapa não foi construído apenas para ser lido, mas para ser interpretado, discutido e, principalmente, utilizado cotidianamente na vida do homem adulto moderno. Os escolares deveriam trabalhar com atividades de ensino onde habilidades espaciais que são importantes para a vida moderna fossem exploradas, como seguir uma rota, saber indicar direções, encontrar caminhos e tomar decisões com base nos mapas, etc.

Wiegand (2006) e Castner (1987) argumentaram que é necessário um novo enfoque no ensino da Cartografia na escola, e partem da diferença existente entre as práticas de “ler” o mapa, “analisar” o mapa e “interpretar” o mapa. Ler o mapa consiste apenas em obter uma informação dele. A análise do mapa supõe um avanço na utilização da Cartografia, consiste em utilizar a informação ordenada para descrever relações e estruturas; já a interpretação de mapas exige a aplicação das informações ordenadas anteriormente para resolver problemas e tomar decisões.

Para a leitura do mapa existe um conjunto de subdestrezas ou habilidades, como utilizar símbolo, descobrir localizações, orientar o mapa, usar a escala, etc., que deveriam estar incluídas no currículo das escolas primárias e da educação básica. Castner (1987) propõe uma taxonomia baseada no uso que desejamos dar ao documento cartográfico. Essas destrezas ou habilidades espaciais com mapas devem estar relacionadas a uma progressão gradativa, pois a aprendizagem ocorre do mais simples para o mais complexo, considerando o amadurecimento intelectual dos escolares. Essas habilidades devem ir aumentando paulatinamente em grau de complexidade e no emprego dos recursos cartográficos. Desse modo, promover o uso de diferentes mapas é essencial para que os escolares possam se familiarizar com a linguagem cartográfica. Sempre se defendeu que no início da escolarização deveriam ser utilizados os mapas de grande escala, porém na vida cotidiana do escolar aparecem também mapas de pequena escala, como os mapas de tempo, que são exibidos até mesmo na televisão, ou mapas turísticos que podem ser explorados como recursos cartográficos, pois muitas vezes utilizam representações pictóricas de fácil compreensão para as crianças.

A literatura brasileira e internacional sobre o ensino e a aprendizagem de mapas é vasta, bastante enriquecida com estudos empíricos e de contraste, e que envolve abordagens qualitativas e quantitativas da pesquisa educacional, partindo de referenciais teóricos e metodológicos diversos da área de aprendizagem e da cognição espacial, até tendências teóricas do campo das Ciências Sociais, com estudos culturais, antropológicos e também de cunho sociológico, passando por influências pedagógicas, entre outras. O grande desafio seria articular toda essa produção de conhecimento sobre a “didática do mapa” para a formação de professores e

políticas públicas voltadas ao desenvolvimento de propostas curriculares para o Ensino Básico brasileiro.

É muito importante que cada vez mais pesquisadores da área de Didática da Geografia e Cartografia sejam chamados para delinear projetos e propostas educacionais, constituindo uma forma de considerar os resultados de pesquisas tanto nacionais quanto internacionais na melhoria da qualidade do ensino, algo bastante almejado no seio da sociedade brasileira atual.

A formação do professorado e os materiais curriculares: entre conhecimentos, culturas e práticas

Se utilizamos a linguagem cartográfica para ensinar Geografia na escola, devemos pensar em construir uma didática que possibilite influenciar a formação dos professores, que leve os futuros docentes e os já formados a avançarem rumo a novas aprendizagens, além de fazê-los rever suas posições pedagógicas. É nessa confluência de movimentos que se constroem conhecimentos, se concretizam culturas e práticas escolares que podem ser por nós desveladas.

Nesta perspectiva de discussão, verificamos que diversos geógrafos, preocupados com a pesquisa sobre formação de professores, alertam que os docentes não devem ser considerados como técnicos ou funcionários que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se constata que o professor é um construtivista que constrói conhecimentos, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas, etc., que influenciam a sua vida profissional.

Além de conhecimentos e aspectos profissionais da docência, acreditamos que no processo de ensino e formação docente é importante considerar a localidade e a cidade como objetos de ensino que podem se tornar propostas concretas e, ao mesmo tempo, singulares, pois permitem operar com a complexidade que é o lugar e o cotidiano, temas centrais de caráter geográfico, histórico e social que são reais, concretos e tangíveis. Partindo desses temas pode-se fazer possível na escola a construção de visões da organização social e espacial do lugar de vivência e, desta perspectiva, avançar na compreensão dos principais conceitos geográficos. Trabalhar com uma realidade tão rica como o município, a localidade ou a cidade é uma das formas mais eficazes de iniciar e aprofundar os estudos da complexidade do sistema social, tanto em seus aspectos presentes como em seus antecedentes históricos (PRATS; TATJER; VILARRASA, 2000).

Oferecer ações didáticas para o conhecimento da localidade envolve proporcionar materiais, ideias e sugestões metodológicas que podem relacionar-se com objetivos e estratégias educativas estabelecidas pelos professores da escola básica, ou até mesmo por alunos da Licenciatura. Isso fortalece a autonomia docente e promove o avanço de novas aprendizagens sobre a localidade.

Neste movimento de elaborar atividades para ensinar a cidade, acreditamos que os professores terão de mobilizar esforços para instituir e concretizar as situações de ensino em sala de aula. Neste processo estarão implícitos e explícitos os seus conhecimentos sobre o que pode e deve ser o ensino sobre o lugar, as suas dificuldades com o uso de diferentes linguagens, bem como as suas representações acerca de todo o processo educativo.

Partindo desta premissa, julgamos necessário buscar esclarecimentos do pouco que se sabe sobre a construção dos conhecimentos sobre o Ensino da Geografia escolar, principalmente de pesquisas que objetivam identificar e analisar as crenças, valores, concepções, memórias, habilidades, enfim, a base de conhecimentos que os professores têm, constroem e empregam para ensinar conteúdos de áreas disciplinares específicas, no caso, a Geografia escolar.

As leituras sobre formação e pensamento de professores destacam que os saberes docentes constituem um campo novo para a pesquisa, pouco explorado nas áreas específicas do currículo escolar. Compreendemos o processo de ensino de maneira ampla e complexa, que vem inserido num contexto cultural específico do funcionamento da escola e das particularidades dos saberes que se constroem e se transmitem no seu interior.

Estamos de acordo com Monteiro (2001), ao destacar que precisamos avançar nas investigações sobre a epistemologia do conhecimento escolar e da prática do professor. Talvez seja na busca de uma articulação entre o conhecimento escolar e os saberes docentes que se torne possível auxiliar a iluminação de aspectos ainda pouco conhecidos da epistemologia da prática, relativos à mobilização dos saberes e competências que são ensinados e desenvolvidos nas salas de aula de didáticas específicas como a Geografia.

Neste sentido, as pesquisas desenvolvidas sobre a Didática da Geografia indicam que os conteúdos que os professores ensinam acabam por ser uma combinação complexa de vários aspectos que compõem a “cultura escolar”, caracterizada por Chervel (1990) como um conjunto de conhecimentos, competências, atitudes e valores que a escola se encarrega de transmitir implícita ou explicitamente aos alunos, como bagagem cultural e patrimônio comum para todos os cidadãos. Paralelamente, o mesmo autor destaca o papel preponderante das disciplinas escolares como produtoras de uma lógica específica de sentido.

Os professores, portanto, vivem experiências educativas envolvidos no contexto da cultura escolar, seja ao longo de sua vida escolar, pessoal ou profissional, durante a qual adquirem crenças, teorias didático-pedagógicas e esquemas de ação. Isso leva a crer que quando os docentes aprendem não tendem a fazê-lo somente em termos de conhecimentos científicos e acadêmicos, mas vinculando a aprendizagem de quando eram alunos e, inclusive, professores em formação inicial.

Os docentes constroem saberes e práticas ao longo de sua trajetória de vida que muitas vezes são subvalorizados pelos formadores, pelas políticas públicas e pelos meios de comunicação, mas que constituem os fundamentos de sua prática e competência profissional (HERNÁNDEZ, 1998).

Considerando estes pressupostos, somos favoráveis a pesquisas que partam da prática escolar, da compreensão dos saberes docentes que os professores elaboram ao longo da vida profissional e principalmente da análise do conhecimento para o ensino, componente fundamental da ação educativa, uma vez que quem ensina, ensina conteúdos específicos a alguém.

No panorama da pesquisa educacional, desponta a preocupação com estudos sobre a base de conhecimentos para a docência e o processo de raciocínio pedagógico de professores, ou processos de pensamento de professores (MIZUKAMI et al., 2002). Shulman (1986, 1987), por exemplo, propõe duas categorias: a base de conhecimento pessoal do professor e o processo de raciocínio pedagógico. Essas são categorias importantes para a investigação do papel do conhecimento no ensino, dos fundamentos da base de conhecimento para o ensino, bem como dos processos pedagógicos de reflexão e de ação envolvidos no exercício da docência. São categorias que implicam diferentes tipos de conhecimento para a docência, assim como processos pelos quais esses conhecimentos são construídos e utilizados.

Em Ensino, como aponta Shulman (1987), a base de conhecimento é o corpo de compreensões, habilidades e disposições de que o professor necessita para atuar efetivamente numa dada situação de ensino, uma agregação codificada ou codificável de conhecimento, habilidade, compreensão e tecnologia, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva.

A base de conhecimento é entendida na intersecção do conteúdo específico e do conteúdo pedagógico, na capacidade do professor de transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentados pelos alunos (MIZUKAMI et al., 2002).

Entre os fundamentos dessa base de conhecimento estão os diferentes tipos de conhecimento que apoiam as tomadas de decisões dos professores, quais sejam:

- 1- Conhecimento de Conteúdo Específico: são conceitos básicos de uma área de conhecimento, que implica a compreensão de formas de pensar e entender a construção de conhecimentos de uma disciplina específica, assim como a sua estrutura.
- 2- Conhecimento Pedagógico Geral: conhecimento que transcende o domínio de uma área específica e que influi os conhecimentos de objetivos, metas e propósitos educacionais; de ensino e aprendizagem; de manejo de classe e interação com os alunos; de outros conteúdos; de conhecimento curricular.
- 3- Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: mais complexo, é enriquecido por outros tipos de conhecimento (do aluno, do currículo, de conteúdos relacionados a outras áreas, do conteúdo pedagógico). Esse tipo de conhecimento envolve as concepções dos professores a respeito de propósitos de ensinar uma matéria específica, envolve também conhecimentos de materiais curriculares, de estratégias e representações para o ensino de disciplinas do currículo oficial (MIZUKAMI et al., 2002).

Na confluência destes conhecimentos surge o processo de raciocínio pedagógico, ou seja, o processo de desenvolvimento em que os professores aprendem a pensar pedagogicamente sobre conteúdos específicos do currículo escolar. Mizukami e outros autores (2002) apoiados em autores como Shulman (1987), assinalam que as pesquisas podem usar o raciocínio pedagógico dos professores como caminho para a compreensão da base de conhecimentos para o ensino.

Buscando melhores esclarecimentos na área de Geografia sobre questões relativas ao conhecimento pedagógico do conteúdo da Geografia escolar, encontramos nos estudos de Oliveira (2008), Cazetta (2007), Lastória e Mizukami (2004), Rodriguez Lestegás (2002) e Audigier (1997) referências que se aproximam do exposto nos estudos sobre o processo de raciocínio pedagógico da Geografia na escola.

Audigier (1997) vem contribuir com a discussão sobre como os professores aprendem a pensar pedagogicamente conteúdos da Geografia, levando assim a compreender as múltiplas facetas que constituem a base de conhecimento para o ensino. Esse autor trabalha com o conceito de cultura escolar e modelo disciplinar, explicitando que as disciplinas escolares são muito mais do que uma soma de saberes científicos, mas consistem em compartimentos de saberes que organizam o tempo e a relação dos alunos com o conhecimento, que transmitem aos alunos determinados conhecimentos, competências e representações do mundo.

Assim, uma das incumbências da escola é a construção e transmissão de saberes disciplinares estabelecidos pela sociedade. Desta forma, as disciplinas escolares constituem-se em criações particulares por meio das quais a escola responde a anseios sociais. O mesmo autor coloca que para entender o que ocorre com o ensino de conhecimentos geográficos em contexto escolar, o conceito de cultura escolar emerge como um dos pilares de um modelo global e potente.

Neste sentido, assim como em outras disciplinas, a Geografia apresenta alguns elementos que

elucidam aspectos específicos e comuns dos campos disciplinares, que são:

- 1- “Vulgata” – são conjuntos de conhecimentos com conteúdos explícitos divulgados entre os professores e considerados como característicos da disciplina. A “vulgata” inclui uma série de conhecimentos fatuais que vêm junto a uma nomenclatura e vocabulário qualificado como específico, e inclui principalmente localizações.
- 2- Exercícios tipo – são característicos de uma disciplina, contribuindo para defini-la e delimitá-la. São exemplos desses exercícios os mapas temáticos, que são utilizados para facilitar a aquisição da “vulgata” (nomear e localizar lugares). Assim, se os conteúdos constituem parte central da disciplina ensinada, os exercícios resultam indispensáveis para o seu controle.
- 3- Procedimentos de motivação – toda a disciplina conta com procedimentos de motivação, que são esforços constantes que a disciplina desenvolve para justificar perante a sociedade e entre o coletivo escolar o seu caráter específico na formação dos jovens e, portanto, a sua presença no currículo escolar. No caso da Geografia, os temas da atualidade e as referências aos problemas contemporâneos resultam de valiosa ajuda para os professores que têm que estar demonstrando a importância dos conteúdos geográficos.
- 4- As práticas de avaliação – são conjuntos de práticas que se desdobram em determinados exercícios, os quais adquirem a função de provas de valoração. Assim, atividades como elaborar um mapa, comentar uma imagem ou construir e interpretar um gráfico constituem-se em maneiras de verificar a aprendizagem.

Nesta perspectiva, a Geografia escolar é muitas vezes conhecida e valorada como a “ciência dos lugares”, o que converte o ensino dessa disciplina escolar numa ciência da memória dos lugares e da memória dos nomes de lugares. Esta é a imagem do senso comum, para o qual o conhecimento geográfico supõe nomear, localizar e criar um inventário.

Aspecto central no cotidiano das escolas e no processo de ensino são as características próprias do conhecimento de uma determinada disciplina, ou seja, no caso da Geografia e Cartografia escolar, o saber está nos materiais curriculares. Estes acabam sendo a referência tanto para os saberes que constituem a “vulgata” como para os exercícios que são desenvolvidos num nível de ensino.

Audigier (1997) assinala que os livros didáticos apresentam conteúdos e métodos que os autores têm elaborado de acordo com as prescrições curriculares oficiais, apoiando-se também no saber científico produzido no âmbito universitário. O texto está organizado em função das finalidades da disciplina escolar, dos pré-requisitos que se supõe que os alunos dominam e também das habilidades que visa desenvolver.

Seguindo o pensamento do mesmo autor, verifica-se que o livro didático constitui-se para o professor em um dos principais aportes do trabalho docente, uma vez que é fonte de informação e documentação para os exercícios e trabalhos com os alunos. De outra parte, para o aluno o livro didático também constitui-se como uma fonte de referência que ele utiliza para adquirir conhecimentos ou obter informações para realizar uma produção escrita ou oral.

Compreendemos assim que o livro didático marca fortemente a prática de ensino, que em grande parte determina e planifica o “saber ensinar”. Claro que este saber está articulado com temas, atividades e exercícios tipo característicos da disciplina escolar. Dessa forma, a análise

dos livros didáticos permite, em certa medida, caracterizar a Geografia escolar em função dos conteúdos que oferece, dos procedimentos que adota e dos papéis que atribui tanto aos professores como aos alunos.

Sob esta ótica, os livros e materiais didáticos constituem-se num espelho da disciplina escolar, apresentando formas e conteúdos particulares, porém as pesquisas apontam também que os professores desenvolvem, ao longo da carreira e do trabalho docente, concepções e representações relativas ao ensino de cada área disciplinar.

Todos esses aspectos são relevantes para pensarmos e construirmos uma didática geográfica e cartográfica como campo de ensino e pesquisa, considerando a escola e a universidade como focos privilegiados de reflexão fundamentada. Esperamos que cada vez mais as políticas públicas para o ensino levem em conta os conhecimentos acumulados dos pesquisadores e professores e a voz dos especialistas possa contribuir e fazer coro às decisões que visem melhorar a qualidade da educação brasileira.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, R. D. (2001) *Do desenho ao mapa: Iniciação cartográfica na escola*. São Paulo: Contexto.
- ALMEIDA, R. D. (1999) Podemos estabelecer paralelos entre o ensino de leitura e escrita e o ensino de mapas? *Boletim de Geografia da UEM*, Maringá, ano 17, n. 1, p. 131-133.
- ALMEIDA, R. D.; SANCHEZ, M. C.; PICARELLI, A. (1996) *Atividades cartográficas*. São Paulo: Atual.
- ALVAREZ ORELLANA, M. F. (2002) El mapa y la formación del profesorado. *Didáctica Geográfica*, Madrid, n. 5, segunda época, p. 11-41.
- AUDIGIER, F. (1997) La géographie scolaire: un modèle disciplinaire puissant. In: KNAFOU, R. (Org.). *L'état de la géographie, autoscopie d'une science*. Paris.
- AUDIGIER, F. (1993) Pensar la Geografía escolar: Un repte per a la didàctica. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, Barcelona, v. 21, p. 15-34.
- BERTIN, J. (1977) *La graphique et le traitement graphique de l'information*. Paris: Flammarion.
- BERTIN, J. (1973) *Sémiologie graphique: les diagrammes, les réseaux, les cartes*. Paris: Gauthier Villars.
- BERTIN, J.; GIMENO, R. (1982) A lição de cartografia na escola elementar. *Boletim goiano de geografia*, Goiânia, v. 2, n.1, p. 35-56.
- BONIN, S. (1982) Novas perspectivas para o ensino de cartografia. *Boletim goiano de Geografia*, Goiânia, v. 2, n.1, p. 73-87.
- BRASIL. (1997) Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia e História nas séries iniciais*. Brasília, DF: MEC; SEF.
- CALLAI, H. C. (2005) Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247.
- CASTELLAR, S. M. V. (Org.) (2005) *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo:

Contexto.

CASTNER, H. W. (1987) Education through mapping: a new role for the school atlas? *Cartographica*, n. 24, p. 82-100.

CAZETTA, V. (2007) Práticas educativas com fotografias aéreas verticais em uma pesquisa colaborativa. *Biblio3W*, Barcelona, v. 11, p. 1-15.

CHERVEL, A. (1990) História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229.

CLAUDINO, S.; OLIVEIRA, A. R. (2007) Formar professores de Geografia nos dois lados do Atlântico – os desafios de Brasil e Portugal. *Boletim Gaúcho de Geografia*, Porto Alegre, n. 33, p. 277-290.

D'ANGELO, M. L. (Org.). (2004) *Problemas e propuestas en la enseñanza de la geografía*: el uso de materiales cartográficos. Santa Fé: Editorial de la Universidad Nacional del Litoral.

FONTANABONA, J. (Org.). (2000) *Cartes et modèles graphiques*: analyses de pratiques en classe de géographie. Paris: INRP.

HERNANDEZ, F. A. (1998) A importância de saber como os docentes aprendem. *Pátio Porto Alegre: Artes médicas*, ano 1, n. 4, p. 8-13.

LASTÓRIA, A. C. ; MIZUKAMI, M. G. N. (2004) Os processos de pensamento do professor, o ensino reflexivo e as teorias pessoais. *Revista de Ciências da Educação*, Lorena SP, v. 6, n.10, p. 9-21.

MARTINELLI, M. (2001) *As representações gráficas da geografia*: os mapas temáticos. 2001. 218 f. Tese (livre-docência em cartografia temática) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. (2002) *Escola e aprendizagem da docência*: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCAR.

MONTEIRO, A. M. F. C. (2001) Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 74, p. 121-143.

OLIVEIRA, A. R. (2008) Geografia e cartografia escolar: o que sabem e como ensinam professoras das séries iniciais do ensino fundamental? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 481-494.

OLIVEIRA, A. R. (2005) Modelos de enseñanza y aprendizaje con el uso de mapas en los libros de texto de España y Brasil. *Didáctica Geográfica*, Madrid, p. 473-485, 2005.

PASSINI, E. Y. (1994) *Alfabetização cartográfica e o livro didático*: uma análise crítica. Belo Horizonte: Lê.

PIÑEIRO PELETEIRO, M. R. P. (2002) El problema del razonamiento espacial através del mapa. *Didáctica Geográfica*, Madrid, n. 5, p. 103-121.

PRATS, J.; TATJER, M.; VILARRASA, A. (2000) El proyecto Icaria: nuevas formas e instrumentos para conocer la ciudad. *Iber*, Barcelona, n. 24, p. 88-97.

RODRIGUEZ LESTEGÁS, F. R. (2002) *La actividad humana y el espacio geográfico: práctica educativa*. Madrid: Síntesis.

SHULMAN, L. (1987) Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge: HGSE publishing, p. 1-22.

SHULMAN, L. (1986) Those who understand knowledge growth in teaching. *Educational Research*, Washington, v. 15, n.2, p. 4-14.

TARDIF, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

WIEGAND, P. (2006) *Learning and teaching with maps*. Abingdon, New York: Routledge.

PROBLEMAS URBANOS

CONTRIBUTOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Sofia Pereira

Email: sofiapereira@campus.ul.pt

(Mestre em Ensino de História e Geografia pelo IGOT-UL e IE-UL no ano letivo 2016/2017)

1. Introdução

Na atualidade, mais de metade da população mundial reside em áreas urbanas, o que indica que o mundo atual se está a metamorfosear num local predominantemente urbano. Com efeito, a gestão das áreas urbanas tem sido apontada como uma das questões mais desafiantes e pertinentes do século XXI, uma vez que o acentuado crescimento urbano continuará, tendencialmente, a verificar-se, dado que as projeções estatísticas recentes são perentórias na defesa da ocorrência do fenómeno, de forma genérica, nos países menos desenvolvidos do mundo. Neste contexto, a alusão a este fenómeno surge, do mesmo modo, acompanhada pela referência aos desafios de índole pluridimensional postos às áreas urbanas. Com efeito, o modelo de desenvolvimento urbano hodierno não se tem mostrado sustentável, facto que se atribui, mormente, à dificuldade de resolução das ameaças urbanas persistentes, ou seja, aquelas que, de alguma forma, se têm manifestado constantes e de difícil solução, como sejam a proliferação contínua dos bairros de lata ou a saturação dos serviços e das infraestruturas urbanas. Mas, talvez os problemas mais destacados sejam os de carácter emergente, i.e., os que se associam, fundamentalmente, às más políticas de governação, e que se relacionam com o aumento da pobreza, da exclusão e da desigualdade social, com o aumento da migração involuntária, com o incremento da insegurança e risco urbanos e, igualmente, com as alterações climáticas e decorrente degradação ambiental.

É este o contexto que justifica a conceção e implementação de uma intervenção pedagógica, no âmbito da unidade curricular de Geografia A, com 26 alunos do 11.º ano, centrada na subunidade didática dos *Problemas Urbanos*, cujo objetivo pretende avaliar o contributo da geografia escolar para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, num contexto em que se atribui ao aluno um papel ativo e de destaque na construção da sua aprendizagem e desenvolvimento das respetivas competências, tendo por base os seus conhecimentos prévios. Partindo da realização de várias atividades centradas na recolha de informação por via do trabalho de campo, pretendeu-se que os discentes aprendessem a identificar e a refletir sobre os problemas urbanos com expressão territorial, que debatessem e compreendessem o impacto dos mesmos na qualidade de vida da população residente, adquirissem competências de observação, recolha e tratamento de dados de base geográfica alusivos ao espaço urbano, e desenvolvessem o pensamento crítico no que respeita às sugestões de resolução apresentadas.

2. Os prolemas urbanos como obstáculo à prosperidade das cidades

Iniciado no século XIX com o advento da Revolução Industrial e fortemente intensificado no decurso do século XXI, o crescimento ímpar dos centros urbanos, consequência de uma alteração profunda na distribuição da população, ocasionou significativos desafios. A determinada altura, o ganho de protagonismo das cidades não podia ser observado separadamente dos aspetos perniciosos nelas existentes, pois estes interferiam nos contextos da vida diária da população. Face a esta realidade, ainda que seja indiscutível o potencial que a urbanização trouxe às cidades, transformando-as em autênticos núcleos de prosperidade e conhecimento, providas de inovação e criatividade, não é possível relegar para segundo plano que grande parte dos centros urbanos se tem confrontado, cada vez mais, com problemas de índole pluridimensional, face à incapacidade de resposta sustentável aos reptos colocados pelas sociedades modernas (UN-HABITAT, 2016).

Por certo, se para uma parte cada vez mais crescente da população mundial, as perspetivas de um futuro promissor estão fortemente associadas às cidades, e viver nestas é, não raras vezes, sinónimo de uma vida melhor, já que estes espaços são capazes de satisfazer aquilo que se julgam ser as necessidades mais prementes dos sujeitos e grupos que nela habitam, a intensa e progressiva ocupação do espaço urbano, através de um crescimento caótico, é «ela própria geradora de um conjunto de problemas e de disfuncionamentos internos, cuja influência nas condições de vida dos cidadãos importa conhecer» (Santos & Martins, 2002). De resto, o crescimento urbano nem sempre se fez acompanhar pelo igual aumento dos respetivos serviços e infraestruturas, situação que conduziu ao notável desajuste entre as necessidades dos cidadãos e o conjunto de instalações e equipamentos à disposição dos mesmos. Por conseguinte, quando uma cidade é desigual, alguns cidadãos têm, em detrimento de outros, mais ou melhor acesso a determinados bens essenciais que se afiguram básicos para o bem-estar individual e coletivo (WHO, 2014; UN-HABITAT, 2016).

3. Metodologia

No que respeita à metodologia de trabalho privilegiada, optou-se por desenvolver uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem, designada Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que recorre à resolução de problemas como ponto de partida para a aquisição e incorporação de novos conhecimentos (Lambros, 2004). O cenário-problemático, depois de devidamente apresentado aos alunos pelo professor, que atua como um facilitador da aprendizagem, deve permitir-lhes o trabalho em pequenos grupos com vista à sua resolução. As discussões em grupo, nas quais os alunos são obrigados a clarificar a sua compreensão e a identificar as respetivas necessidades de aprendizagem, são tidas como importantes para a formulação, síntese e avaliação do conhecimento. Nesta perspetiva, o papel do professor passa do habitual transmissor de conhecimentos ao de tutor, cuja tarefa principal é facilitar as aprendizagens dos alunos, monitorizando e questionando todos os processos nos quais as tarefas de aprendizagem são formuladas e relatadas.

Todavia, a ABP não tem como finalidade educativa a obtenção de uma resposta certa a um problema ou o simples aumento do conhecimento, mas antes, a existência de todo um processo que motive uma aprendizagem significativa, ancorada num «conjunto de competências intelectuais e instrumentais, passíveis de ser usadas numa vasta variedade de situações sociais» (Cachinho, 2010). Um dos principais sustentáculos da ABP remete para o facto de o estudante, mais do que simplesmente acumular conhecimento ou memorizar factos, ter necessidade intrínseca de gerar um entendimento pessoal em relação aos conceitos que aprende (Yew & O'Grady, 2012), portanto, mais importante do que resolver um problema, é aprender novos conhecimentos resolvendo problemas (Lambros, 2004).

Durante a intervenção pedagógica e respetiva implementação da ABP, foram recolhidos dados usando diferentes instrumentos no quadro das técnicas de recolha daqueles, como sejam a observação naturalista e etnográfica, a análise de conteúdo e o inquérito por questionário, tal como é apanágio da investigação qualitativa. Privilegiou-se a observação como uma das técnicas mais utilizadas para a recolha de dados, tendo o ambiente educativo, mais concretamente o contexto de sala de aula, constituído a fonte direta de captação de dados. Com o propósito de recolher informação sobre os aspetos mais pertinentes da realização das atividades de aprendizagem, elaboraram-se, igualmente, diários de aula, nos quais constavam notas, ocorrências e outros dados considerados pertinentes sobre cada sessão. De forma a complementar esta informação, também os documentos produzidos pelos alunos após cada sessão, ou seja, as atas redigidas pelos grupos no final de cada aula, constituíram um instrumento de análise, tendo sido empregues para evidenciar, não somente a construção do conhecimento por parte dos alunos, mas também as dificuldades associadas a esta. Ainda neste contexto, a informação relativa ao trabalho realizado pelos grupos ao longo de cada sessão foi recolhida com base numa grelha de avaliação que contemplava cinco aspetos: i) empenho/envolvimento na consecução das tarefas propostas; ii) cumprimento dos prazos na realização das tarefas; iii) discussão/exposição de ideias de forma correta; iv) manutenção de bom relacionamento com os colegas de grupo e, por fim, v) utilização cuidada do equipamento de sala de aula.

Por último, recorreu-se ao inquérito, sob a forma de um questionário de autoavaliação sobre o desempenho dos alunos relativamente a vários aspetos do trabalho desenvolvido nas aulas práticas, que foi administrado no final da intervenção pedagógica, na última aula prática assegurada. Através da técnica de autopreenchimento por parte dos participantes, foi possível medir o grau de concordância ou discordância destes em relação às afirmações apresentadas. Por seu turno, a análise de conteúdo foi a técnica de tratamento de dados utilizada no âmbito desta pesquisa qualitativa, quer pela índole qualitativa da investigação, quer pela predominância descritiva dos dados recolhidos. Assim, procedeu-se à leitura atenta das atas, por via de uma análise pormenorizada dos conteúdos das informações nelas contidas, de forma a interpretar o conteúdo das mensagens dos alunos.

4. Os problemas urbanos através da ABP

4.1. Planificação e orientação da intervenção pedagógica

A planificação de aulas de ABP, «tal como a de outras abordagens de ensino interativas e centrados no aluno, exige tanto ou mais esforço de planificação» (Arends, 2008). No âmbito da planificação de aulas orientadas para esta metodologia, devem considerar-se, essencialmente, três aspetos, como a definição dos objetivos específicos de cada aula, a conceção de situações-problema adequadas e a organização de recursos. No que toca à primeira vertente, devem estabelecer um ou dois objetivos específicos para cada aula, para que estes possam ser previamente comunicados aos alunos. Tendo em consideração que «a ABP foi concebida para apoiar a alcançar determinados objetivos, tais como as competências intelectuais e de pesquisa, a compreensão dos papéis de adulto, e ajudar os alunos a tornarem-se aprendentes autónomos» (*idem*), cada sessão não enfatiza mais do que um ou dois objetivos. Posteriormente, dever-se-á garantir que, uma vez que a ABP parte da apresentação aos discentes de problemas autênticos, valorizando o seu conhecimento prévio e fornecendo-lhes, por esta via, um contexto significativo para a sua aprendizagem, as situações apresentadas devem obedecer a alguns critérios como: (i) ser real, isto é, deve estar em articulação com as experiências reais dos alunos; (ii) possuir um sentido de mistério que estimule o diálogo entre os alunos; (iii) ser significativo e adequado ao seu nível de desenvolvimento; (iv) permitir aos

(iv) Espaço Público e Espaço Verde; (v); Infraestruturas viárias, Trânsito e Mobilidade; (vi) Modernização Administrativa; (vii) Proteção Ambiental e Energia; (viii) Urbanismo, Reabilitação e Requalificação Urbana; (ix) Saneamento e Higiene Urbana; (x) Segurança e Proteção Civil e (xi) Turismo, Comércio e Promoção Económica.

Em seguida, de forma a ser possível a elaboração e recomendação de sugestões para o OP, os grupos de trabalho deviam incluir nas suas propostas uma breve análise geográfica da freguesia que gostassem de ver intervencionada. Por conseguinte, era importante que elaborassem o perfil morfológico da área em estudo – recolhendo, para o efeito, informação alusiva aos elementos morfológicos, à malha urbana, às construções, ao uso do solo – tal como o perfil sociodemográfico – traçando o perfil da população residente, tendo em atenção a homogeneidade e heterogeneidade de comportamentos e as suas dinâmicas de mudança – e, por último, o perfil funcional – considerando as funções dominantes, raras ou banais e a distribuição destas no espaço alvo de estudo. Por último, o cenário sugeria algumas orientações em relação à proposta concreta a realizar, alertando para o facto de esta ter que ser apresentada sob a forma de uma memória descritiva, com determinadas especificações.

Na verdade, os ritmos de trabalho constantes do cenário refletem as sete etapas do modelo *The Maastricht Seven Jump*, desenvolvido pela Universidade de Maastricht, que tem sido frequentemente aplicado em Portugal num contexto de ABP, pois «revela uma coesão interna e organizacional que torna acessível a sua aplicação em diferentes contextos» (Chagas *et al.*, 2010). Este modelo reúne sete etapas fundamentais, em torno das quais se organiza toda a metodologia (Graaff & Kolmos, 2003), sendo necessário que os estudantes transitem de uma etapa para a outra, de forma sequencial, uma vez que cada fase «tem a sua razão de ser e o seu desenvolvimento adequado é essencial para que a atividade seja bem-sucedida» (Cachinho, 2011). Assim, enquanto abordagem pedagógica, a ABP assume-se como um processo cíclico, que se desenvolve em torno de uma estrutura organizada de etapas obrigatórias e com precedência entre si (Vasconcelos *et al.*, 2012). As sete etapas deste modelo que, se cumpridas, podem auxiliar o aluno e facilitar uma aprendizagem com sucesso são:

1. Apresentação, leitura e interpretação do cenário e clarificação de conceitos;
2. Definição do(s) problema(s);
3. Análise do(s) problema(s);
4. Estruturação e discussão de ideias;
5. Formulação dos objetivos de aprendizagem;
6. Recolha de nova informação/estudo privado/investigação;
7. Reunião do grupo para apresentação e discussão da informação recolhida.

5. Apresentação e discussão dos resultados

Admitindo a importância de desenvolver formas adequadas de avaliar a ABP, houve a necessidade de recorrer a mecanismos de avaliação alternativos que permitissem mensurar e verificar o trabalho desenvolvido pelos estudantes ao longo das aulas práticas. Por conseguinte, no âmbito da análise de conteúdo realizada às atas produzidas pelos grupos, após cada sessão, foi possível identificar determinados atributos e evidências dos respetivos trabalhos. De forma geral, as atas apresentaram descrições básicas alusivas ao trabalho realizado pelos alunos, fazendo referência aos pontos estruturantes de cada aula decorrida e expressando, na maioria das vezes, os pontos de vista dos respetivos autores face à importância de cada etapa e seu cumprimento.

Reconhecendo que na ABP o desenvolvimento de conhecimento factual em relação a um

suas ideias prévias. Além disso, constituem, grosso modo, as áreas-chave de intervenção dos orçamentos participativos.

assunto configura uma questão subsidiária, em virtude da «compreensão aprofundada dos problemas e do mundo que rodeiam os alunos» (Arends, 2008), a ênfase no que respeita à avaliação desta experiência esteve ao nível da manifestação e observância de competências transversais, uma vez que, à luz desta metodologia, o itinerário percorrido até ao produto final adquire tanta importância quanto a que está associada a este último (Lambros, 2004; Woods, 2000, citados por Leite & Esteves, 2006). Ainda que, com frequência, o encadeamento do processo de ABP resulte numa atividade que traduz as conceções ou as aprendizagens dos alunos (Duch & Groh, 2001, citados por Leite & Esteves, 2006), a contemplação de outros fatores, como os que estão associados à esfera das competências sistémicas, interpessoais e instrumentais, não pode ser tido em conta como auxiliar.

Em torno do conceito de competência pairou, desde sempre, a dificuldade da respetiva definição devido às múltiplas conceções existentes. Não obstante, a sua noção relaciona-se, numa definição simplista e abrangente, com a capacidade de mobilizar e ativar conhecimentos adquiridos que possam ser aplicados eficazmente perante situações variadas. Ademais, pode ter-se em consideração o conceito como uma manifestação de conhecimentos, habilidades ou capacidades (Ulrich, Brockbank, Yeung & Lake, 1995, citados por Gonçalves, 2015). Logo, o conceito de competência está em concordância com a «capacidade de mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, capacidades e recursos para alcançar o desempenho esperado numa determinada função» (Takey & Carvalho, 2014, citados por Correia, 2015), no sentido em que se torna mais significativo e relevante pôr em prática os conhecimentos do que somente possuí-los. Tendo por base uma ótica eminentemente comportamental, uma competência só pode ser considerada efetivamente como tal quando é observável e avaliável no contexto em que ocorre (Cascão, 2004; Ceitil, 2010, citados por André, 2013:). Porém, as competências não são suscetíveis de serem ensinadas, apenas se podem projetar as circunstâncias necessárias à sua formação e progresso, quer isto dizer que «dar uma excelente aula não cria competências, mas transmite saberes. O ato de apresentar exercícios bem-feitos apenas faz com que os alunos trabalhem algumas capacidades. Para desenvolver competências é necessário colocar o aluno em situações complexas, que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos: um enigma a elucidar, um problema a resolver, uma decisão a tomar, um projeto a conceber e desenvolver» (Perrenoud, 2003). No domínio das competências, adquire especial interesse as que se designam *transversais*, ou seja aquelas que podem classificar-se como competências-chave ou elementares, dada a sua relação ao nível dos conhecimentos de cultura-geral. A sua transversalidade e, sobretudo, transferibilidade, uma vez que se permitem atuar em contextos diferenciados, isentam-nas de «especificidades profissionais e situacionais» (André, 2013), face às específicas, que concernem a uma área concreta, privilegiando aptidões particulares.

O desenvolvimento de competências interpessoais encontra-se subjacente ao processo relacional, no sentido em que as primeiras progridem e se otimizam conforme a interação que se estabelece entre dois ou mais indivíduos. As competências interpessoais dizem respeito à capacidade de um indivíduo se relacionar com outros sujeitos, de forma correta e apropriada, gerindo, tanto quanto possível, os conflitos que podem surgir de forma ponderada (Baños & Pérez, 2005). Por isso, a aptidão para colaborar no alcance de um objetivo comum e a capacidade para trabalhar em equipa constituíram, pois, duas das competências interpessoais mais relevantes a serem alcançadas e operadas pelos discentes. A aplicação de normas de funcionamento de grupo, por exemplo, é uma evidência do domínio do trabalho em equipa, bem como o desempenhar de um papel de liderança no seio daquela. Quando questionados em relação ao método de ensino e ao estímulo deste na aquisição de competências de trabalho de grupo, os discentes foram claros e unânimes na sua opinião, sendo que 96% concordaram com a declaração (Gráfico 1).

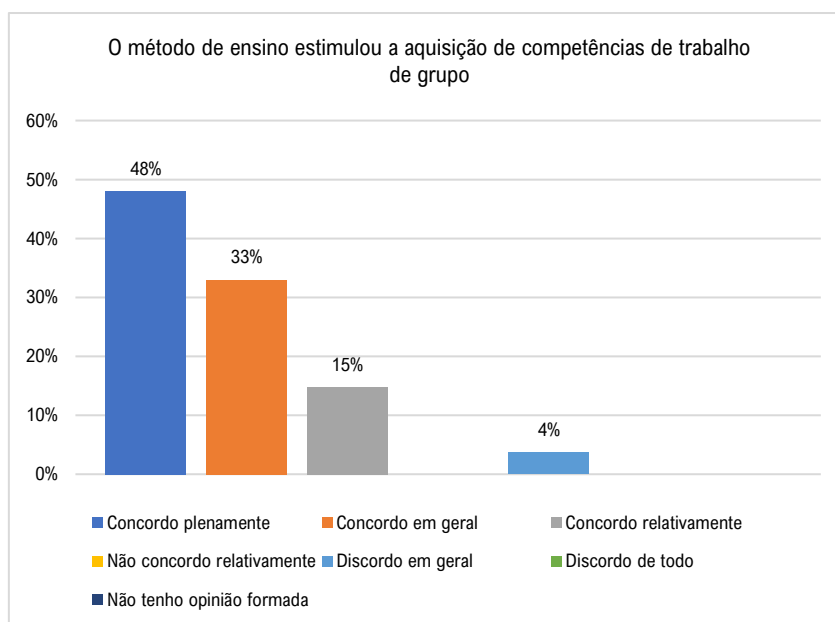


Gráfico 1 – Contributo do método de ensino para a aquisição de competências de trabalho de grupo.

Fonte: Resultado do questionário de autoavaliação aos alunos.

Além disso, a manifestação de comportamentos, como sejam o tratamento educado e agradável para com os colegas de equipa, a adoção de uma atitude séria e responsável perante os conflitos, a assertividade e a negociação, traduzem, também, habilidades interpessoais de extrema importância, «dado que as soluções e as práticas inovadoras são alcançadas mais facilmente através da conjugação de esforços e da cooperação» (Cervante *et al.*, 1990, citado por Cabrito, 1994). Por outro lado, sempre que os alunos acataram as indicações definidas pela docente-estagiária alusivas à ordem, organização e cumprimento de tarefas, mostraram a capacidade de cumprir diretrizes, além de estarem aptos a identificar os pontos prioritários do trabalho a desenvolver. De resto, a preservação de um bom ambiente de trabalho e das relações entre os membros de uma equipa, é extremamente relevante, sobretudo quando se fomentam as interações que extrapolam o contexto habitual de sala de aula.

Cabe ainda lugar uma referência às competências instrumentais, relacionadas com o *saber* e o *saber-fazer*, dado que estas possuem um valor intrínseco, pois «por serem transferíveis para variados domínios da vida pessoal e profissional, constituem-se como apoios (instrumentos) fundamentais para obter resultados específicos» (Neves, Garrido & Simões, 2015). Com efeito, ao incluírem a esfera das aptidões cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas (Gonçalves, 2015), capacitam o sujeito a encarar os desafios que lhe vão surgindo, de forma eficiente e apropriada. Desta forma, no âmbito da avaliação do trabalho desenvolvido, quando os alunos evidenciaram a capacidade de recolher, tratar e representar graficamente informação de base territorial de forma discernida, no âmbito das sugestões de resolução dos problemas por eles identificados, verificou-se o desenvolvimento do conhecimento instrumental.

Neste sentido, a capacidade de desenvolverem e apresentarem soluções capazes de ser implementadas, ou seja, plausíveis e exequíveis, é a demonstração de que os discentes utilizaram os conhecimentos que adquiriram e auxiliaram-se da aplicação dos mesmos para solucionar os problemas urbanos com expressão ao nível do território analisado. Quando confrontados com a relevância da apresentação oral dos trabalhos e respetivos resultados, as opiniões manifestadas pelos alunos podem ser consideradas bastante significativas, com 85% dos alunos a concordar plenamente e 11% a concordar em geral (Gráfico 2). Com efeito, existe um claro reconhecimento da competência de comunicação oral como uma das mais essenciais, quer seja no contexto escolar ou no âmbito profissional, ou não fossem as práticas sociais, na

sua maioria, dinamizadas pela comunicação verbal. Ademais, a existência de uma maior ou menor apetência para a comunicação influencia, ou determina, o exercício de funções.

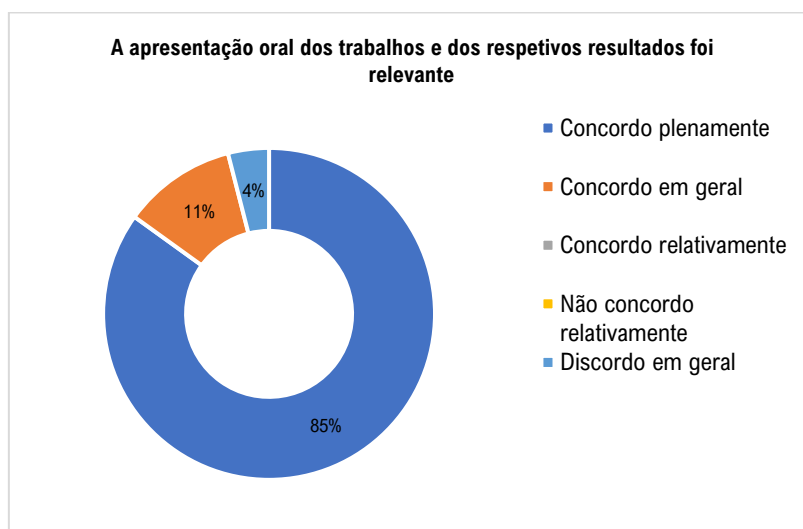


Gráfico 2 – Relevância da apresentação oral dos trabalhos e dos respetivos resultados.
Fonte: Resultado do questionário de autoavaliação aos alunos.

Por seu turno, a evidência desta capacidade é, de certa forma, o pronúncio da literacia científica, tendo em conta que esta compreende, entre outros aspetos, a compreensão da terminologia e conceitos, i.e., dos conteúdos científicos (Miller, 1983, citado por Azevedo 2009), tal como a aplicação efetiva daqueles últimos. Por isso, as tomadas de decisão que radicam em questões devidamente justificadas, constituem o reflexo da formação de cidadãos competentes e intervenientes na sociedade. Por outro lado, as comunicações e as apresentações, em público integram, também, as competências instrumentais. Neste sentido, dado que a implementação desta metodologia requereu a apresentação oral de um trabalho final, foi oportuno obter dados no domínio da comunicação, tendo-se definido um conjunto de critérios em função dos quais cada grupo de trabalho foi avaliado.

Por fim, acresce ainda uma observação relativamente às competências sistémicas ou, noutro sentido, às capacidades «que combinam a compreensão, sensibilidade e conhecimento» (André, 2013), mas que estão sujeitas de precedência face às competências instrumentais e interpessoais, ou seja, solicitam a aquisição antecipada destas últimas. Na verdade, cada sujeito é, em si mesmo, um sistema que necessita de interagir com os outros sistemas existentes, por isso, dado que estas habilidades são concernentes «à interação com os sistemas como um todo» (Gonçalves, 2015), facilmente se depreende que à medida que se vai criando e estabelecendo uma base de proficiências já desenvolvidas se vão, concomitantemente, incorporando novos níveis de conhecimento. Assim, por via de uma aprendizagem holística, capaz de integrar e reforçar as operações intelectuais, as práticas e os conhecimentos, viabiliza-se uma efetiva compreensão global do processo educativo. Com efeito, o desenvolvimento de competências solicita, desde logo, um ensino orientado para o trabalho colaborativo e as atividades práticas, cuja avaliação deve considerar a aplicação do conhecimento. Todavia, «se piensa que no toma suficientemente en consideración que la adquisición y aplicación del saber requiere de lectura, análisis y reflexión individual, lo que requiere mayor tiempo para la enseñanza» (Marí, 2013, citada por Villarroel & Bruna, 2013). A este propósito, questionaram-se os alunos relativamente à relevância da situação-problema apresentada para o desenvolvimento do trabalho colaborativo (Gráfico 3), tendo mais de metade dos inquiridos (52%) concordado plenamente e outra parte significativa (30%) ter concordado em geral, o que leva a crer que há um reconhecimento, por parte dos discentes, de que as interações necessárias à realização das

tarefas tiveram um contributo direto na melhoria das aprendizagens, na capacidade de aceitar os pontos de vista dos outros e de desenvolver a capacidade de pensamento crítico, com vista ao alcance e prossecução dos objetivos do grupo que integraram.

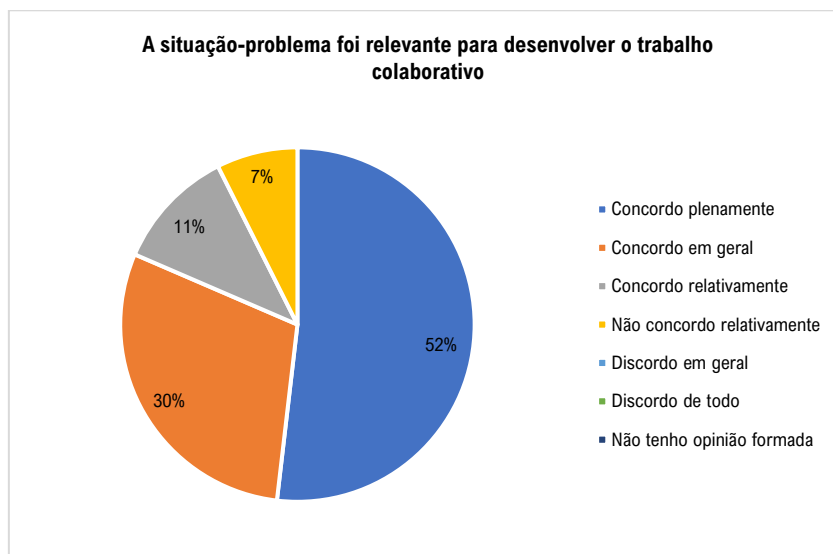


Gráfico 3 – Relevância da situação-problema para o desenvolvimento do trabalho colaborativo.

Fonte: Resultado do questionário de autoavaliação aos alunos.

Por conseguinte, ainda que se tenha em consideração a existência de um conjunto de competências sistémicas comuns ao mercado de trabalho, como sejam a aplicação dos conhecimentos adquiridos, a capacidade de investigação, o respeito por outras culturas ou a iniciativa/espírito empreendedor (Baños & Pérez, 2005), é perentório o reconhecimento da adaptação a novas situações, a criatividade, a autonomia, bem como a capacidade de gestão do próprio conhecimento (Allen & Van der Velden, 2007, citados por André, 2013), como as principais habilidades sistémicas incitadas à luz da intervenção pedagógica realizada. Quando confrontados sobre se as questões discutidas eram suscetíveis de aplicação prática, os alunos manifestaram uma tendência concordante: 26% a concordar plenamente, 41% a concordar em geral e 33% a concordar relativamente (Gráfico 4), facto que corrobora, não só a pertinência dos conteúdos científicos, mas também dos metodológicos.

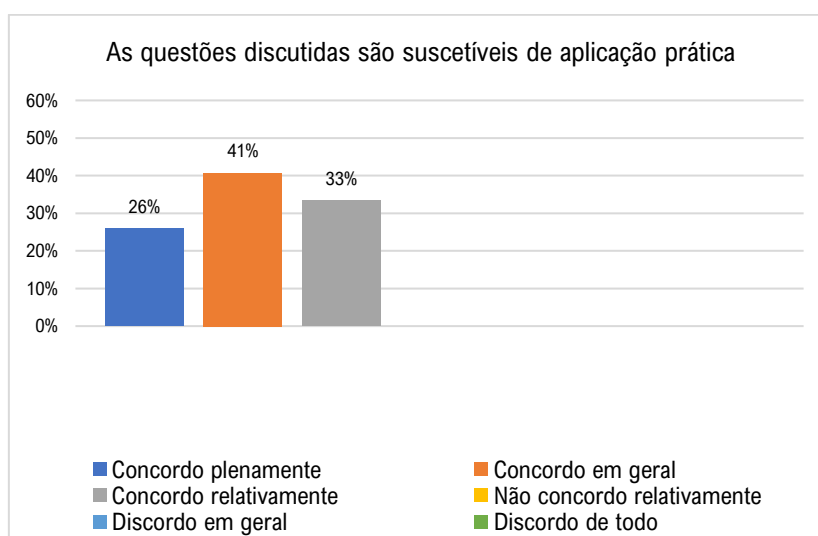


Gráfico 4 – Aplicabilidade prática das questões discutidas em aula.

Fonte: Resultado do questionário de autoavaliação aos alunos.

Com efeito, a aplicação de uma metodologia orientada para a ABP impôs, desde logo, a ativação da capacidade de adaptação a novas situações por parte dos discentes, quanto mais não fosse pela inversão de papéis que lhes cabe adotar juntamente com o docente. Tendo tido conhecimento das orientações relativas à metodologia em causa, a postura recetiva com que os alunos enfrentaram os desafios evidenciou uma resposta positiva face à aquisição e desenvolvimento da competência de adaptabilidade. A capacidade de resposta dos alunos perante os reptos que lhes são colocados determina, não raras vezes, o potencial da respetiva aprendizagem. De resto, o conhecimento de si mesmo, ou autoconhecimento, possibilitam ao aluno a tomada de consciência dos seus pontos fortes e fracos, logo, a automotivação surge como um dos requisitos essenciais à promoção de competências sistémicas. A falta de autoconsciência invalida, desde logo, um processo de aprendizagem e crescimento que deve ser pautado por uma indagação constante, na medida em que a aprendizagem sobre o ambiente circundante será tanto maior quanto maior for a aptidão do sujeito relativamente à consciência das suas ações e das repercussões destas no contexto em que se está inserido. Por conseguinte, observou-se uma concordância generalizada, por parte dos alunos, no que respeita ao incentivo das aulas e do método de ensino na descoberta, reflexão crítica e debate (Gráfico 5). Na realidade, a ausência de respostas de discordância sobre o papel das aulas no estímulo das ações referidas, e talvez mais importante, não haver alunos sem opinião formada a este nível, não deixa de ser revelador do potencial da metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas no desenvolvimento das competências sistémicas.

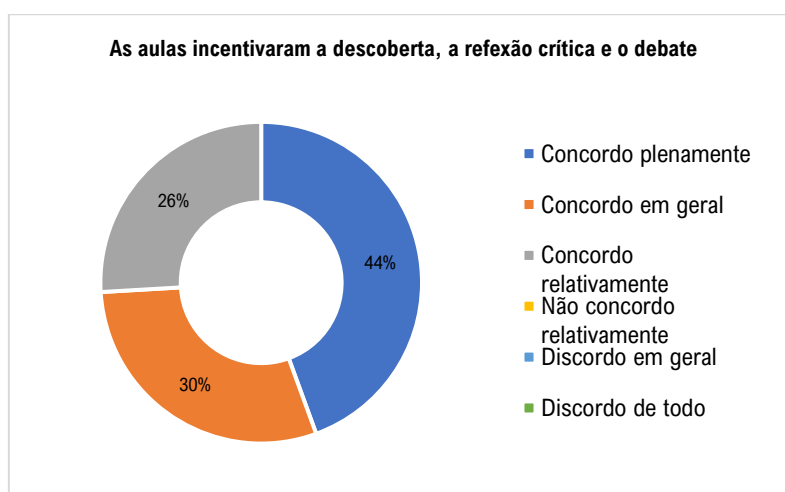


Gráfico 5 – Contributo das aulas e do método de ensino para a descoberta, reflexão crítica e debate.
Fonte: Resultado do questionário de autoavaliação aos alunos.

6. Considerações finais

Existindo, por um lado, a consciência clara de que a escola deve pautar-se por uma ação concordante com as dinâmicas de transformação da sociedade e estar a par da realidade societal, e por outro lado, tendo a pretensão de encetar um percurso educativo que esteja em harmonia com o desenvolvimento de competências associadas ao contexto profissional, i.e., em consonância com o desenvolvimento de competências transversais, úteis à formação dos indivíduos-cidadãos, optou-se pela adoção de uma metodologia de ABP. Com efeito, o destaque em relação aos aspetos mais conseguidos no âmbito desta intervenção relaciona-se com o interesse que a metodologia despertou nos discentes, relacionado com a valorização de uma aprendizagem realizada por via da descoberta e da iniciativa do aluno, sustentada pelo conhecimento prévio deste. Relativamente às aprendizagens que os discentes expressam ter desenvolvido, destaca-se, desde logo, o progresso associado à capacidade de trabalho em grupo. Na verdade, fomentaram-se as relações interpessoais por via do reconhecimento que o

objetivo do grupo só é alcançável quando, de igual forma, as metas individuais de cada elemento são atingidas. A capacidade de comunicação, quer seja escrita, através da realização das atas e da memória descritiva dos trabalhos, quer seja oral, mediante o debate estabelecido dentro do grupo ou da apresentação oral à turma, verificou-se, não só pela exposição das ideias dos estudantes, mas também pela defesa destas de forma assertiva, o que denota, ainda, o desenvolvimento das capacidades de negociação e argumentação. Ademais, ao desenvolverem a capacidade de trabalhar em grupo, os alunos ficam mais suscetíveis à aceitação de críticas e pontos de vista díspares dos seus, portanto, a ABP contribui diretamente para o fomento das habilidades concernentes à negociação e à persuasão sempre que se verificam argumentações consistentes das perspetivas de cada estudante. Depois, o cumprimento das tarefas e dos prazos referentes às mesmas viabilizam a capacidade de autonomia e de trabalho autodirigido.

O papel da Geografia no ensino dos problemas urbanos insurge-se, cada vez mais, como essencial ao exercício de uma cidadania plena e efetiva na resolução dos desafios das cidades. Por sua vez, a cidadania, enquanto pilar estruturante de uma sociedade consciente e participante, encontra-se em estreita articulação com a dimensão cidadã do território. É ainda importante considerar que, no contexto da Geografia, a não formação de cidadãos geograficamente capazes compromete, naturalmente, a existência de cidadãos civicamente ativos, participativos e conscientes na sociedade atual.

Tendo em conta o panorama educacional atual, deve o professor, tanto quanto lhe seja possível, transpor para o aluno a responsabilidade na procura do próprio conhecimento, levando-o a desenvolver capacidades relacionadas com uma participação ativa e particular, que ajude a torná-lo o cerne da ação didática. Adotando como princípio a ideia de que os estudantes aprendem de forma mais eficaz quando se tem em conta a bagagem intelectual e o conhecimento previamente adquiridos, dever-se-á atender ao conhecimento que estes possuem, possibilitando novas aprendizagens que ajudem a combater, significativamente, o cariz mais abstrato de algumas temáticas. A prática letiva assegurada no âmbito desta intervenção colocou em evidência a necessidade, cada vez mais premente, de os professores recorrerem a metodologias de ensino-aprendizagem diversificadas que sejam concordantes com as exigências de uma vida em comunidade. No entanto, por forma a conseguir motivar os alunos, os professores devem mostrar-se motivados e entusiasmados com o processo educativo, já que ao serem criativos e inovadores, fomentam o espírito crítico dos alunos.

Em suma, crê-se que a intervenção realizada explica a pertinência da diversificação dos métodos de ensino, bem como dos recursos e atividades que a este se associam, tendo como objetivo inicial proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem significativas através da ponte que se pretende estabelecer entre o que é aprendido, como saber teórico, na escola, e o que efetivamente se pode observar e vivenciar na realidade. Desta forma, a Escola apresenta-se, também, na qualidade de instituição social, já que além de transmitir conhecimento também educa, fornecendo, por isso, contributos diretos para o desenvolvimento de comportamentos de sociabilidade.

Referências bibliográficas:

Alves, M. (2005). Concepções prévias, mudança conceptual e obstáculos de aprendizagem em alunos do 1º CEB sobre excreção urinária. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4571>

André, A. (2013). As competências transversais e as práticas de gestão por competências: Um estudo exploratório de diferentes realidades organizacionais. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico do Porto Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão. Disponível em:

http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3164/1/DM_AnaAndre_2013.pdf

Arends, R. I. (2008). Aprender a Ensinar. Madrid: Mc-Graw-Hill.

Azevedo, F. (2009). Literacias: contextos e práticas. Em F. Azevedo e M. G. Sardinha, Modelos e práticas em literacia. Lisboa, pp.1-16.

Baños, J. & Pérez, J. (2005). Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132005000500006

Cabrito, B. (1994). Formações em Alternância: conceitos e práticas. Editora Educa.

Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: orientação teórica e praxis didáctica. In Inforgeo, n.º 15, pp. 69-90.

Cachinho, H. (2010). Aprendizagem baseada em problemas: desafios da sua implementação em ambientes de racionalidade técnica. PBL 2010 Congresso Internacional. São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0365-1.pdf>

Cachinho, H. (2011). Inovações Didáticas e Ensino da Geografia: do Potencial da Aprendizagem Baseada em Problemas. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262911992_Inovacoes_Didaticas_e_Ensino_da_Geografia_do_Potencial_da_Aprendizagem_Baseada_em_Problemas

Chagas, I.; Faria, C.; Mourato, D.; Pereira, G. & Santos, A. (2010). Utilização da Aprendizagem por Problemas numa Disciplina On-line de Educação para a Saúde. In Congresso IberoAmericano de Informática Educativa. Santiago de Chile.

Correia, C. (2015). Avaliação de competências: implicações nas práticas de Gestão de Recursos Humanos. Estudo de caso: Pós-venda AVAC. Dissertação de Mestrado. Universidade de Porto Faculdade de Economia. Disponível em: https://sigarra.up.pt/reitoria/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=160190.

Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3977399>

Graaff, E. & Kolmos, A. (2003). Characteristics of Problem-Based Learning. In Int. J. Engng Ed. Vol. 00, Nº0, pp. 1-6.

Gonçalves, A. (2015). Competências de RH: um estudo sobre modelo de competências de graduados de Gestão de Recursos Humanos. Dissertação de Mestrado. Universidade Europeia. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10684/1/TMRH_15_04_Ana%20Gon%C3%A7alves.pdf

Hmelo-Silver, C. (2004). "Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn?" Educational Psychology Review. Vol. 16, n° 3, pp.235-266.

Lambros, A. (2004). Problem-Based Learning in Middleand High School Classrooms – A Teacher's Guide to Implementation. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc.

Leite, L. & Esteves, E. (2006). Trabalho em grupo e Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: Um estudo com futuros professores de Física e de Química. In Actas do International Conference PBL 2006 ABP. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Mérenne-Schoumaker, B. (1999). Didáctica da Geografia. Porto, Edições Asa.

Morgado, S., Leite, L., Dourado, L., Fernandes, C., Silva, E. (2016). Ensino orientado para a aprendizagem baseada na Resolução de Problemas e Ensino Tradicional: um estudo centrado. In Transformação de Matéria e de Energia. Revista Ensaio, Belo Horizonte, Vol. 18, nº2, pp. 73-97.

Neves, J.; Garrido, M. & Simões, E. (2015). Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais – Teoria e Prática. Edições sílabo.

Palma, C. & Leite, L. (2006). Formulação de questões, educação em ciências e Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas: um estudo com alunos portugueses do 8º ano de escolaridade. In Actas do congresso Internacional PBL2006ABRP. Lima (Perú): Pontificia Universidad Católica del Perú

Pereira, R. (2013). A importância dos conceitos prévios na Aprendizagem da História e da Geografia: as dificuldades de aprendizagem do conceito de qualidade de vida, no 9º Ano de Escolaridade, num meio psicossocial rural. Dissertação de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação. Disponível em: http://recil.ulusofona.pt/bitstream/handle/10437/4766/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Raquel%20Pereira.pdf?sequence=1

Perrenoud, F. (2003). Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Investigação e Práticas. Edições ASA.

Santos, L. D. & Martins, I. (2002). A Qualidade de Vida Urbana. O caso da cidade do Porto. Investigação – Trabalhos em Curso, N.º116. Disponível em: <https://www.fep.up.pt/investigacao/workingpapers/wp116.pdf>

Souto-González, J. (1998). Didáctica de la Geografía: Problemas sociales e conocimiento del medio. Barcelona: Ediciones del Serbal.

UN-HABITAT (2016). Urbanization and development: emerging futures – World Cities Report 2016. Kenya: United Nations Human Settlements Programme. Disponível em: <https://unhabitat.org/books/world-cities-report/>

Vasconcelos, C., Amador, M., Soares, R. & Pinto, T. (2012). Questionar, investigar e resolver problemas: reconstruindo cenários geológicos. In Investigações em Ensino de Ciências – Vol.17(3), pp. 709-720.

Villarroel, V., Bruna D., (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente. Psicoperspectivas, Vol. 13(1), pp. 23- 34.

WHO (2014). Cities for Health. Japan: World Health Organization. Disponível em: http://www.who.int/kobe_centre/publications/cities_for_health_final.pdf

Yew, H. & Schmidt, H. (2009). The Process of Student Learning in One-Day, One-Problem. In: O'Grady G., Yew E., Goh K., Schmidt H. (eds) One-Day, One-Problem. Springer, Singapore.

O JOGO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS HISTÓRICO-GEOGRÁFICAS NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Sandra Pereira

RESUMO

Apresentam-se neste artigo os resultados da estratégia do jogo didático, em História e Geografia de Portugal, num contexto de 2.º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de avaliar o seu contributo no desenvolvimento de competências.

Para este efeito, realizou-se uma aproximação à investigação-ação, utilizando-se metodologias qualitativas e quantitativas, tomando-se por base e como amostras duas turmas do 6.º ano e professores das diversas disciplinas do 2.º Ciclo.

Recolhidos os respetivos dados, efetuou-se o seu tratamento e análise, tendo-se concluído que o jogo didático contribui, significativamente, no desenvolvimento de aprendizagens e consequentes competências.

Contudo, a sua aplicação pelos professores não é frequentemente perspetivada como uma prática recorrente – apresentando a maioria, como impedimento, a extensão e obrigatoriedade do programa oficial da disciplina.

Palavras-chave: jogo didático, competências histórico-geográficas, estratégias de ensino-aprendizagem, História e Geografia de Portugal, 2º Ciclo do Ensino Básico.

1. INTRODUÇÃO

A investigação aqui resumida²⁴ teve como principal objetivo desenvolver uma proposta pedagógica no 2.º CEB, que incidisse na utilização do jogo didático, como estratégia de ensino-aprendizagem, para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas.

A escolha do tema surgiu, desde logo, das necessidades do contexto socioeducativo onde decorreu a prática, dado que, as dificuldades de aprendizagem em HGP e a desmotivação relativa a esta disciplina mostravam-se extremas.

Por outro lado, a motivação para este estudo resultou, também, pela anómala aversão a esta disciplina, que foi inculcada na autora, no seu próprio ensino básico e – reconhece-se agora – derivada da metodologia não apelativa, então utilizada pelos vários professores que lecionavam HGP e optavam, invariavelmente, pela singela exposição oral de conteúdos.

Ora, foi esta a mesma metodologia que se encontrou em prática, no 2.º ciclo, e os resultados intuíram-se, de imediato, como devidos, também, àquela mesma estratégia que já “vitimizara” a autora no seu tempo.

²⁴ O presente artigo constitui um resumo do relatório de estágio realizado no âmbito da disciplina Prática de Ensino Supervisionada II, apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa, em Julho de 2018, para obtenção do grau de Mestre em Ensino no 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB – a versão completa deste trabalho encontra-se disponível no Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.

Em suma, a escolha do desenvolvimento deste projeto no 2.º CEB decorreu da verificação concreta do predomínio do método expositivo e da escassa utilização de estratégias lúdicas.

Neste artigo, apresenta-se a metodologia utilizada no desenvolvimento da investigação, assim como um breve quadro teórico que a sustentou. Caracteriza-se, muito sumariamente, o contexto educativo em que se atuou, e apresenta-se um dos jogos construídos e aplicados numa turma do 2.º CEB. Por último, mostram-se os resultados e faz-se a sua discussão, apresentando-se as conclusões do estudo.

2. METODOLOGIA

Na realização deste estudo procurou-se responder à seguinte problemática, sob forma de uma questão de partida: como e em que medida a utilização do jogo, como estratégia de ensino-aprendizagem, contribui para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 2.ºCEB? A partir desta, derivaram as seguintes questões orientadoras do trabalho: que estratégias de ensino-aprendizagem são utilizadas na sala de aula? Quais as vantagens do jogo didático aplicado ao ensino, em geral, e em concreto, de HGP? Que tipo de jogos didáticos se poderá utilizar para desenvolver competências em HGP, no 2ºCEB?

Delinearam-se para o trabalho com os alunos, nesta matéria, os seguintes objetivos gerais: i) desenvolver competências histórico-geográficas; ii) motivar no processo ensino-aprendizagem.

A investigação teve de se conformar às necessidades e características do contexto, aproximando-se, deste modo, de uma investigação-ação – e mobilizando, pelas mesmas razões, uma metodologia mista.

Relativamente às amostras utilizadas no decorrer da investigação, utilizaram-se três, cada uma para fins diversos:

- Primeira amostra – alunos de duas turmas, de 6.º ano, para aplicação de questionários em papel (idades compreendidas ente os 11 anos e os 16 anos). Constituída por 18 alunos da turma D (14 do sexo masculino e 4 do sexo feminino) e 20 alunos da turma E (13 do sexo masculino e 7 do sexo feminino). Amostragem probabilística e por conveniência.
- Segunda amostra – alunos da turma D, para aplicação da estratégia jogo. Amostragem probabilística e por conveniência.
- Terceira amostra – professores das várias disciplinas do 2.º CEB para aplicação de questionários *on-line* (*Google Forms*). Constituída por professores de diferentes áreas disciplinares do 2.º CEB, a nível nacional (professores de duas escolas de Lisboa, e professores utilizadores da rede social *Facebook*), perfazendo um total de 34 respostas. Amostragem probabilística e aleatória.

Nas técnicas de recolha destacaram-se: i) A pesquisa documental; ii) A observação sistemática, naturalista e participante, com o apoio de grelhas de registo de observação; iii) O questionário, o qual foi também aplicado, numa primeira fase, às professoras de HGP das respetivas turmas.

Recorreu-se, ainda, a outras técnicas informais, nomeadamente, a conversas com os alunos, com as professoras titulares das duas turmas de 6.º ano, com outros professores da Escola e com funcionários auxiliares.

No tratamento de dados, utilizou-se o *Excel*, designadamente, para converter a informação em gráficos, permitindo, assim, a subsequente análise.

3. REVISÃO DA LITERATURA

3.1. Definição de estratégias de ensino-aprendizagem e fatores que intervêm na sua escolha.

O caso dos manuais escolares.

O tema da estratégia no ensino-aprendizagem surge, com maior relevância, no século XX, por volta da década de 40. Porém, só recentemente aparece enfatizado como um elemento relevante do processo educativo, associado ao seu apoio nas aprendizagens dos alunos (Vieira & Vieira, 2005).

Segundo Roldão (2009), o conceito de estratégia de ensino alude à ideia de “conceber e concretizar, ajustando-o ao longo da ação, um percurso intencional orientado para a maximização da aprendizagem do outro” (p.60).

Com base nesta e em outras definições similares do conceito de estratégia, associado ao ensino, pode assumir-se aqui a seguinte: as estratégias apoiam o ensino-aprendizagem, na medida em que constituem várias ações intencionais do professor, no objetivo de melhorar esse processo, e desse modo desenvolver competências de aprendizagem nos alunos.

Por outro lado, já no tocante à escolha de estratégias, designadamente, em busca da mais adequada, apoiando a concretização dos objetivos pretendidos, a literatura salienta que devem tomar-se em consideração os seguintes aspetos: i) A definição clara dos objetivos pretendidos para os alunos; ii) Os conteúdos e o modo como se pretende ensiná-los e se espera que os alunos aprendam; iii) As opções tomadas relativamente ao método/ estratégia escolhida; iv) O uso de estratégias/métodos diversificados; v) O conhecimento de quais os procedimentos que já foram eficazes na aprendizagem pelos alunos (Silva & Lopes, 2015). Estes autores enunciam, ainda, outros fatores de extrema importância, designadamente, as características dos alunos, os recursos e o tempo disponíveis.

Contudo, os professores, na generalidade, seja pelo desgaste próprio da profissão, seja porque, simplesmente, desconhecem a variedade de opções estratégicas, não costumam variar a forma – expositiva, regra geral – como ensinam. Neste sentido, estudos internacionais, nomeadamente, de Goodland (1983), referem que, “os professores, por norma, usam um lote bastante reduzido de estratégias de ensino, sendo que a leitura e a recitação cumprem o papel de estratégias dominantes” (Vieira & Vieira, 2005).

Em Portugal, não é exagero afirmar que, no panorama da escola contemporânea, a exposição oral de conteúdos continua a ser a estratégia dominante, senão exclusiva, com ligeiras exceções (como se verá adiante, no resultado dos questionários efetuados). Metodologia que se revela, comparativamente, pouco eficaz, pois, “quando os alunos não aprendem, eles não precisam de «mais», eles precisam de «diferente»” (Hattie, 2009, citado por Silva & Lopes, 2015,p.58).

Diferentemente, já na base do sucesso de outras estratégias encontram-se razões tais como: i) A influência que existe e pode induzir-se entre pares; ii) A definição de objetivos claros; iii) A maior monitorização da aprendizagem dos alunos através do *feedback* do professor; iv) A utilização de maior variedade de estratégias. As estratégias menos eficazes, normalmente relacionam-se com a ausência de envolvimento dos alunos (Silva & Lopes, 2015), ou seja, com a incapacidade do método usado em os envolver, desde o início, no ensino-aprendizagem.

Considera-se relevante referenciar aqui, também, a questão do menor incentivo à criatividade do professor, perante as estratégias tipo “pronto-a-vestir”, que os manuais escolares

apresentam e muitos utilizam, acrítica e uniformemente nas salas de aula. Na verdade, o mercado de manuais, procurando servir os seus clientes-professores, disponibiliza um amplo conjunto de estratégias pré-fabricadas, descontextualizadas e tão detalhadas quanto possível, o que culmina na preferência fácil dos compradores (Roldão, 2009).

Porém, e segundo o mesmo autor, estes materiais pressupõem, assim, menos mérito e menor capacidade do professor, enquanto agente ativo no processo de ensino-aprendizagem. Na realidade, esta característica dos manuais, baseia-se no papel do professor como consumidor passivo do currículo, e menospreza a sua capacidade de desenvolver estratégias mais ativas, para além da mera aplicação do manual escolar.

No entanto, ainda que usando os manuais, deve caber ao professor uma atitude crítica, de seleção e de adaptação à situação concreta, do contexto de ensino em que o vai utilizar – evitando usar o manual como o centro estratégico de todo o processo decorrente na sala de aula (desafio que, reconhece-se, no atual panorama, pode considerar-se no domínio das utopias pedagógicas).

3.2. Definição de competências e sua importância na atualidade

As estratégias relacionam-se com as competências, na medida em que estas últimas conduzem à escolha das primeiras. Quando um professor pensa em estratégias deve levantar a seguinte questão: “Que estratégias de ensino/aprendizagem usar tendo em vista as diferentes competências a desenvolver nos alunos?” (Vieira & Vieira, 2005, p.125).

O conceito de competência generalizou-se com a suposta ineficácia da escola, instituição que pouco mudou, apesar da crescente heterogeneidade do seu público e das diferentes necessidades da sociedade (Roldão, 2006). Nas salas de aula, os conteúdos transmitidos são apresentados como fins em si mesmos, descurando-se a sua finalidade global de formação curricular – ou seja, esquecem-se as competências que se pretendem desenvolver nos alunos.

Esta realidade do ensino pode encontrar justificação na ausência de formação nas áreas de currículo e desenvolvimento curricular, a que se verificou, no sistema de ensino português. Além disso, contribui também para este panorama, a inércia da tradição, de programas detalhados para cada área do saber, como se tratasse de um conjunto estanque de saberes e de regras a cumprir, digamos, por mero dever de “cumprimento do programa”.

Ora, pelo contrário, ensinar para dar competências significa que os alunos venham a ser “capazes de *usar* adequadamente os conhecimentos – para aplicar, para analisar, para interpretar, para pensar, para agir – nos diferentes domínios do saber e, consequentemente, na vida social, pessoal e profissional” (Roldão, 2006, p.16).

Como Perrenoud (2002) também salienta, a competência não é, apenas, um “saber” ou “saber fazer”, pois saber não implica que na realidade se consiga mobilizar esse conhecimento para aplicar, ou seja competência consiste no “saber mobilizar” (Perrenoud, 2000).

Dito isto, com base nas várias definições de competência, assume-se aqui, a seguinte: competência, ou ser competente, significa ser capaz de mobilizar o que se aprendeu ou desenvolveu e aplicar esse conhecimento, capacidade, habilidade e/ou atitude nas diversas situações que assim o exijam, tornando-se deste modo, um indivíduo autónomo, adaptado aos desafios do século XXI.

Com efeito, verifica-se frequentemente que, os alunos sabem “a matéria” ou os “conteúdos” exigidos, mas não se mostram capazes de os aplicar – evidenciando, deste modo, que a escola

não cumpre o seu objetivo principal, de desenvolver competências nos alunos. Existe, pois, nesta temática, um longo caminho a percorrer²⁵.

Neste sentido, Roldão (2006) afirma que a escola perde o seu sentido, “para quê ensinar o que não vai ser usado e usável pelo aprendente?” (p.16). E acrescenta que a criação de competências, como finalidade da escola, tem sido presente no currículo – porém, como um objetivo diluído, em favor da preocupação em “dar matérias” e do “transmitir do conhecimento” por parte do professor.

Sobre o tema das competências a desenvolver na escola, cabe ainda salientar que, atualmente, o Governo, pelo menos no plano programático, parece ter dado importância às competências, com a publicação (Ministério de Educação) do documento, “*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*”. Esta importância, surgida após o programa “*Competências Essenciais para o Ensino Básico*” (2001), aparentemente, ter sido esquecido, face ao surgimento das “*Metas de Aprendizagem*”, pode significar uma mudança no ensino, no sentido de capacitar os alunos para as exigências sociais – pelo menos no plano das intenções.

3.3. Competências histórico-geográficas

Passa-se agora a salientar, de forma mais específica, o tema das competências da disciplina de HGP, necessárias a que os alunos se tornem cidadãos histórica e geograficamente competentes.

Félix (1998) considera que, ao enunciarmos as competências das disciplinas de História, estamos a responder à seguinte questão: “Para quê a História?” (p.77). A mesma pergunta poder-se-ia fazer relativamente a Geografia: para quê a Geografia?

Assim, respondendo simultaneamente a ambas as questões, verifica-se no programa de HGP do 2.º CEB que estas disciplinas pretendem contribuir para o desenvolvimento, nos alunos, de “atitudes que favoreçam o seu conhecimento do presente e do passado, despertando-lhes o interesse pela intervenção no meio em que vivem, pela atividade humana nesse meio, pelos traços visíveis dessa atividade e pela organização espacial daí decorrente” (Ministério da Educação, 2004, pp.77-78).

Além deste excerto, presente no programa do 2.º CEB, não ocorre uma abordagem explícita e integradora de competências das disciplinas de História e Geografia de Portugal, em outro documento oficial.

Porém, de forma inovadora, Dias e Hortas (2017) definem sete competências essenciais, transversais às duas disciplinas, à saída do Ensino Básico. Assim, o aluno deverá ser capaz de: i) Utilizar diferentes fontes de informação, com diversas linguagens; ii) Selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa; iii) Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais; iv) Contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades; v) Conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais; vi) Mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações; vii) Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em HGP.

²⁵ Para análise e comprovação desta deficiência estrutural do ensino, regista-se que, neste sentido, o *Relatório Nacional 2016 e 2017, provas de aferição do Ensino Básico* (2018), publicado pelo Gabinete de avaliação Educativa (GAVE), concluiu, designadamente, que de entre os cerca de 90 mil alunos que realizaram as provas de aferição de História e Geografia de Portugal do 2.º CEB, no ano de 2017, 45% não conseguiu localizar Portugal continental, em relação ao continente europeu, utilizando os pontos cardeais da rosa-dos-ventos.

A delineação destas competências histórico-geográficas assume a necessidade de o ensino de ambas as disciplinas ser encaminhado em paralelo, devido à complementaridade científica dos seus temas – mas, também, porque a integração curricular apoia o desenvolvimento de competências potenciadoras de uma formação integral da criança/jovem, como indivíduo e cidadão.

Nesta perspetiva, estas competências, quando facultadas conjuntamente, contribuem de modo mais eficaz, para que os “alunos saibam ler e interpretar o mundo de forma crítica, de modo a que, como cidadãos, estejam disponíveis para o transformar” (Dias & Hortas, 2017, p.649).

3.4. Definição de jogo e contextualização histórica do jogo didático ao serviço do ensino-aprendizagem

O jogo didático integra-se no campo das estratégias de ensino, potenciadoras de aprendizagens, bem como do desenvolvimento das mencionadas competências histórico-geográficas. Porém, antes de se abordar o jogo didático, deve definir-se, minimamente, o conceito de jogo em causa.

Huizinga (2005, citado por Vanzella, 2016) define o jogo como,

Uma atividade livre, conscientemente tomada como “não séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras (p.79).

A História do Homem encontra-se ligada à história do próprio jogo, sendo que a utilização do jogo no ensino-aprendizagem é conhecida desde a Antiguidade Egípcia (a partir de 2000 a.C.). Na sua obra “As Leis” (1999), Platão (cerca de 428-348 a. C.) associa o jogo ao ensino praticado no Egípto, desde os primeiros anos de vida da criança, e que pela sua conotação lúdica, auxiliaria os alunos na aprendizagem do cálculo e de noções aritméticas (Santos, 2015).

Platão refere, ainda, na sua obra mais política, “República” (1993), que as atividades lúdicas, como o jogo, deveriam constituir o melhor meio pedagógico de educar para uma sociedade justa, e de preparar os líderes-filósofos que seriam os governantes. Nesta obra, Platão referencia dois tipos de jogos: o que não possui objetivos educacionais, e o que possui objetivos estabelecidos com maior seriedade. Ocorre, pois, a tese segundo a qual o jogo não tem de ser o oposto ao trabalho – pois, também pode ser sério e útil (Santos, 2015).

Na Antiguidade Romana, os ensinamentos passavam pela utilização de jogos, que apoiavam o ensino, designadamente, das letras e das leis²⁶ (Santos, 2015).

No período medieval, o jogo continuou a integrar práticas educativas, como forma de ensinar valores e conhecimentos necessários à formação. De facto, na Idade Média era frequente a associação do jogo à educação – e várias obras importantes da época ressaltavam esta ligação (Santos, 2015).

Deve mencionar-se, contudo, que nem sempre, nem em todo o lado, o jogo foi valorado positivamente, sobretudo, devido à influência da Igreja Católica (então, a principal instituição educadora), a qual o considerou como uma forma de as crianças se afastarem do estudo²⁷ –

²⁶ Inclusive, passaram a existir escolas que receberam o nome de *Ludus*, pela sua prática de jogo associada aos estudos (Kishimoto, 2010, citado por Santos, 2015).

²⁷ Foi o caso do dominicano Giovanni Dominici, no século XV, o qual condenou o jogo e os brinquedos como sendo inúteis, os quais

sendo possível que, em certa “cultura” popular, perdurem ainda resíduos desta concepção, segundo a qual o jogo é “brincadeira” e o aprender deve ser um ato oposto, um momento sério.

Na afirmação da modernidade, a partir do século XVI, contudo, surgem diversos pensadores, como Erasmo, fortemente críticos da educação baseada na punição física – e valorizando, por oposição, o prazer em aprender²⁸.

A partir do século XIX, o jogo começa a ocupar um lugar de destaque na educação – e a partir do século XX, as discussões sobre o jogo ao serviço da educação tornam-se centrais e reiteradas. O jogo passa a ganhar cada vez mais espaço como ferramenta importante do ensino, contrariando perspectivas tradicionalistas²⁹ (Santos, 2015).

Já no século XXI, os jogos eletrónicos passaram a ocupar um destaque central e inescapável, no quotidiano tanto na vida da criança, como na do adulto – como é do conhecimento geral³⁰. Ora, esta realidade tecnológica e lúdica exige que, de algum modo, o ensino-aprendizagem crie modos de se apropriar das aptidões de desenvolvimento cognitivo por ela permitido.

3.5. A importância do jogo didático no ensino-aprendizagem e na disciplina de História e Geografia de Portugal

3.5.1. O jogo e suas vantagens, em geral

Uma das mais marcantes características de muitas escolas, de hoje, em Portugal, é a desmotivação e desinteresse dos alunos na aprendizagem. Contudo, é reconhecido que a utilização do jogo pode contrariar este quadro, induzindo os alunos a uma atitude mais interessada e proactiva (Macedo, Passos, & Petty, 2005).

Num contexto educativo em que se promova o jogo, além da vantagem em motivar os alunos, a sua utilização como estratégia de ensino-aprendizagem, apresenta, designadamente as seguintes vantagens: i) A colaboração dos alunos num ambiente mais favorável à aprendizagem, pois envolvem-se, permanecem atentos e divertem-se, ao mesmo tempo que se encontram a aprender; ii) Uma aprendizagem mais significativa, dado o papel ativo do aluno; iii) Desenvolver a cooperação, respeito pelo outro e a levar o aluno a compreender a importância do seu papel na sua aprendizagem (Macedo et al., 2005); iv) Desenvolver a criatividade, o espírito crítico, a observação e várias formas de linguagem; v) Apoiar a compreensão por parte do professor e aluno de falhas ocorridas durante o processo de ensino-aprendizagem; vi) Favorecer a inclusão de alunos com maiores dificuldades (Carvalho, 2017 & Grando, 2001, citado por Silva & Moraes, 2011).

Assim, as diversas potencialidades pedagógicas do jogo associado ao ensino proporcionam ao aluno uma aprendizagem mais prazerosa³¹ – e, por isso, seguramente, mais eficiente. No entanto, para que seja possível introduzir o jogo na sala de aula, é essencial “ao professor... determinar as funções que atribui ao jogo no seu ensino, o lugar que lhe dá na sua conduta, a exploração que dele tenciona fazer, tendo em conta os objetivos pedagógicos próprios” (Ferran

deveriam ser excluídos da educação (Manson, 2002).

²⁸ Não por acaso, Erasmo, conhecido com Erasmo de Roterdão, é um dos “pais fundadores” do Protestantismo, cuja filosofia base consiste na livre interpretação da Bíblia e assume o prazer, como parte dos dons de Deus à Humanidade; precisamente, o oposto dos dogmas do Catolicismo.

²⁹ Exemplo disso são autores de referência como Piaget e Vigotsky que defendem o uso do jogo como atividade que vai além do lúdico, permitindo o desenvolvimento cognitivo e socio-emocional da criança (Moreira & Oliveira, 2004).

³⁰ Com o crescente interesse no jogo, surge o termo *gamification*.

³¹ Note-se, porém, que o jogo não pode ser visto como um fim em si mesmo, mas como um meio para se atingir um fim. Santos (2015) afirma que o jogo por si só não leva o aluno a aprender, daí a importância do papel do professor na condução deste.

et al., 1979, p.71).

Ora, esta situação não ocorre com facilidade, pois os professores encontram-se pouco sensibilizados para o valor do jogo na educação, além da evidente complexidade da elaboração desta estratégia³². Neste sentido, também, Leif e Brunelle (1978) sublinham que, “os programas e os horários atuais constituirão o principal obstáculo para essa inovação (p.133) ...fora dos caminhos traçados pelo programa, surgirão sempre como uma imperdoável perda de tempo” (p.136).

3.5.2. O jogo em HGP

Quanto à utilização do jogo nas aulas de HGP, esta estratégia contribui, decisivamente, para a melhor realização de objetivos de aprendizagem e, conseqüentemente, para maior desenvolvimento de competências histórico-geográficas.

De facto, nesta área, Gaite (1995) enuncia os jogos de simulação³³ como forma de aprender Geografia. O geógrafo está impossibilitado de reproduzir no laboratório os factos e os fenómenos que estuda, por isso procura reproduzi-los através de jogos de simulação. Deste modo, simplificam-se temas complicados, permitindo-se que estes sejam adequados ao ensino-aprendizagem (Verri & Endlich, 2009).

Por sua vez, Aguiar (1998) afirma a existência de três tipos de jogos didáticos utilizáveis em Geografia³⁴: i) Os jogos de tabuleiro, como por exemplo o *War*, o Monopólio e variações destes, através dos quais se poderá trabalhar questões político-territoriais; ii) Os jogos de papéis ou *role playing games* (RPG) que consistem em criar situações de aventura ou história, nas quais os jogadores se assumem como personagens; iii) Os jogos de computador, por exemplo o *SimCity Classic* ou o *SimCity 2.000*, através dos quais os jogadores são levados a pensar em questões de planeamento do território.

Estes três tipos de jogos e, mais especificamente, os jogos de papel são igualmente utilizados em História. Segundo Proença (1992), os jogos de papel podem constituir “estratégias extremamente importantes para promover nos alunos o envolvimento afetivo com a História e, para desenvolver a criatividade e imaginação empática que o ensino de História deve proporcionar” (p.134).

Acerca disto, Fermiano (2003) defende que o jogo, em História, possibilita atingir diversos objetivos de aprendizagens, tais como: i) Procurar diferentes informações para compreender um facto; ii) Verificar semelhanças ou diferenças em observações ou ações; iii) Estar atento a mudanças ou permanências; iv) Procurar respostas coerentes sobre o que aconteceu; v) Antecipar ações e utilizar estratégias.

O mesmo autor afirma, ainda, que o jogo pode apoiar a compreensão de aspetos abstratos e ampliar a compreensão do meio envolvente, contemplando o passado, o presente e o futuro. Além disso, vários jogos possibilitam considerar simultaneamente o tempo e o espaço – trabalhando-se, assim, História e Geografia de uma forma integrada.

³² Exceto se existirem jogos educativos já elaborados para os objetivos que se pretende e sejam postos em prática de forma adequada (Ferran et al., 1979).

³³ Os jogos de simulação “reproduzem, de forma simplificada, um sistema espacial, real ou realizável, em que os participantes devem tomar decisões com o propósito de apontar soluções para os problemas colocados” (Gaite, 1995, citado por Aguiar, 1998, p.8). Segundo Lemos (2001), os jogos de simulação surgiram aplicados à sala de aula, na década de 1960.

³⁴ A aplicação de jogos na disciplina de Geografia não é recente; prova disso é o jogo criado por Walford (1969), para as escolas americanas, através do qual os alunos tinham de refletir sobre a distribuição das ferrovias nos Estados Unidos (Aguiar, 1998).

Diversos jogos são comercializados para uso em contexto escolar, sobretudo em HGP³⁵. Porém, o professor também os poderá construir, por si, ou em colaboração com os alunos, deste modo, tornando o jogo mais adequado ao grupo, aos objetivos e competências que pretenda desenvolver e ao mesmo tempo envolvendo os alunos de forma mais ativa na sua aprendizagem.

4. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO EM QUE SE DESENVOLVEU O ESTUDO

A investigação aqui resumida decorreu entre 10 de janeiro e 9 de março, de 2018, em duas turmas de 6.º ano, num estabelecimento público em Lisboa, assinalado como território educativo de intervenção prioritária (TEIP).

A população escolar apresentava-se bastante heterogénea, oriunda de zonas habitacionais com degradação e de realojamento, marcadas por dificuldades sociais, económicas, e de não-integração social (*Projeto Educativo 2017-2021*).

A maioria dos alunos provinha de famílias desestruturadas, com baixo rendimento, nível cultural escasso, com problemas de alcoolismo crónico, conflitos regulares envolvendo polícia, despreocupação generalizada com a educação dos filhos, ou incapacidade para o fazer, negligência e desinteresse pela escola – que consideravam um campo à parte das suas preocupações.

Os alunos apresentavam um passado de sucessivas retenções, o que associado aos modelos de educação familiar, culminava em agressividade e fraca autoestima – com muito reduzida ou mesmo nula motivação para aprender.

As duas turmas em que se interveio eram compostas por 20 alunos, alguns assinalados com “Necessidades Educativas Especiais” (NEE), outros, acompanhados em “Português Língua Não-Materna” (PLNM).

As respetivas professoras utilizavam estratégias de ensino diferenciadas: na turma D, a professora procurava utilizar alguma variedade de estratégias de ensino; já a professora da turma E centrava o ensino, essencialmente, no método expositivo, apoiado pelo manual.

Destacavam-se, em ambas as turmas, e salvo raras exceções, a elevada falta de motivação para as aprendizagens e dificuldades na compreensão da matéria, evidenciando-se a ausência de competências histórico-geográficas.

No que respeita a competências sociais, os alunos demonstravam grande falta de responsabilidade – por exemplo, em relação à recusa sistemática na obtenção e na utilização de manuais escolares e outros materiais necessários à frequência e estudo na sala de aula. A frequência regular com que chegavam atrasados à aula e o elevado absentismo corroboravam esta mesma atitude.

A indisciplina apresentava-se elevada: a maioria dos alunos adotava comportamentos hostis à professora e colegas na sala de aula, com agressividade, desrespeito à professora e de teor sexual agressivo.

Os alunos manifestavam numerosos preconceitos, quer de raça, quer de género, quer quanto à diversidade cultural (existiam diferentes culturas nas turmas) – o que ocorria, também, quanto

³⁵ Destaca-se, por exemplo, o jogo de espionagem *Estoril 1942* que retrata o período da 2.ª Guerra Mundial, jogo da *MEBO* e o jogo *Quinto Império*, que aborda diversas personagens e curiosidades da História de Portugal, da *Pythagoras*.

ao papel da mulher e à sua autoridade, bem como, relativamente a orientações sexuais diferentes das dominantes.

Verificavam-se, também, bastantes dificuldades de trabalho colaborativo entre os alunos – e, certamente por isso, esta forma de trabalho não era explorada pelos professores, temendo maior desestabilização da turma, privilegiando-se, portanto, o trabalho individual.

Relativamente às potencialidades das duas turmas, contudo, destacavam-se o interesse por atividades em forma de jogo, o gosto pela resolução de exercícios no quadro, e por esquemas síntese da matéria. Os alunos revelavam, apesar de tudo, alguma autonomia na realização de exercícios e participação na sala de aula, embora de forma frequentemente extemporânea e desordenada.

5. APLICAÇÃO DA ESTRATÉGIA JOGO NUMA TURMA DE 6.º ANO

De modo a responder à questão inicial – como e em que medida a utilização do jogo, como estratégia de ensino, contribui para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 2.º CEB – construíram-se e aplicaram-se dois jogos na turma D, relacionados com o conteúdo *Salazar e o Estado Novo* (Ministério da Educação, 1991, p.33), e cujos objetivos gerais foram os seguintes: i) Conhecer e compreender os mecanismos de difusão dos ideais do Estado e de repressão para com os opositores; ii) Conhecer e compreender a manutenção do colonialismo português e a guerra colonial e iii) Revelar gosto pelas aprendizagens.

Os jogos construídos foram aplicados no final das aulas³⁶ de forma a consolidar conteúdos do programa, após a utilização de outras estratégias ao longo da aula.

Neste resumo refere-se apenas um dos jogos construídos, escolhendo-se o mais elucidativo da integração entre História e Geografia de Portugal.

Trata-se do jogo denominado *As Colónias Revoltosas* (cf. anexo A), cujos objetivos específicos foram os seguintes: i) Identificar a principal razão da guerra colonial e suas consequências; ii) Revelar comentários/atitudes ou sentimentos positivos no decorrer do jogo; iii) Cooperar com os colegas.

A sua aplicação desenvolveu-se da seguinte forma: i) Explicou-se aos alunos o que iriam realizar, assim como as regras e o funcionamento do jogo; ii) Dividiu-se a turma em quatro grupos: três deles com quatro elementos cada, e um grupo com seis elementos. Cada um dos grupos ficou dividido em duas equipas, as quais cooperavam entre si, com o objetivo de vencerem as equipas adversárias; iii) Distribuíram-se os tabuleiros do jogo, as cartas, as ampulhetas, as canetas e os peões; iv) O jogo iniciou-se com o lançamento dos dados por cada grupo, determinando quem jogaria primeiro; v) Os jogadores colocaram os peões na casa da partida e o grupo adversário tirava uma carta, realizando a questão nela inscrita, à outra equipa. Se essa equipa acertasse na resposta, avançava uma casa, se errasse, permanecia na mesma casa, dando a vez à equipa adversária de responder a outra carta. O tempo de resposta era de um minuto; vi) Ganhavam os pares que chegavam em primeiro lugar à última casa (ou seja, os alunos com mais respostas certas).

Durante o decorrer do jogo, houve o cuidado de circular pela sala, escutar as respostas dos alunos, assim como de estar atenta a comportamentos de cooperação. Eventualmente, forneceram-se algumas pistas, no decorrer do jogo.

³⁶ Os jogos têm a flexibilidade de ser aplicados nos vários momentos da aula: no início desta, para motivar os alunos; durante a aula, para praticar/aplicar determinado conteúdo; ou no final, como forma de consolidar a matéria (Carvalho, 2017), porém, optou-se pela última forma de aplicação, dada a novidade que esta estratégia representava para os alunos e consequente excitação.

Como uma variante deste jogo, os alunos poderiam recorrer, em alguns momentos, ao manual para responder às questões. Além disso, este jogo poderia ser jogado em grupos de 2 elementos e estimular-se, simultaneamente, a cooperação. Para tal, quando um jogador não soubesse a resposta, dava-se a possibilidade ao adversário de o ajudar a responder, e caso acertasse, ambos os jogadores avançariam uma casa.

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Apresentam-se aqui os dados e refere-se a sua análise – relativamente à turma 6.º D, isto é, grelhas de observação, que acompanharam a aplicação dos jogos e fichas sumativas, bem como, os dados recolhidos dos questionários aplicados aos alunos das turmas 6.º D e E (38 alunos), e dos questionários usados com os professores do 2.º CEB (34 professores).

6.1. Grelhas de observação

Para avaliar o cumprimento dos objetivos do jogo, efetuaram-se grelhas de observação, cujos dados aqui se referenciam.

Com efeito, dado o contexto complexo e a limitação de tempo para a aplicação da estratégia jogo didático, considera-se que os dados obtidos forneceram resultados meramente indiciários, suscetíveis de confirmação mais robusta, caso houvesse oportunidade de repetir jogos idênticos.

Ainda assim, julga-se pertinente realizar uma análise essencialmente qualitativa dos factos mais relevantes observados no decorrer dos jogos.

Em primeiro lugar, verificou-se um grande e generalizado entusiasmo na realização de uma prática diferente da rotina.

Um segundo aspeto a salientar, foi a integração natural dos alunos com mais dificuldades: estes revelaram maior envolvimento nesta atividade, relativamente à sua atitude habitual, de indiferença.

Em terceiro lugar, e quanto às aprendizagens de HGP, verificou-se que alguns alunos mobilizaram certamente, para aplicar no jogo, o que já haviam aprendido no decorrer da aula.

Por fim, deve salientar-se que os alunos com maiores dificuldades na compreensão da matéria trabalhada na aula acabaram por, motivados e usando as questões do jogo, colocarem questões, procurando esclarecer dúvidas.

6.2. Fichas sumativas

Recolheram-se duas fichas sumativas, realizadas pelos alunos no 2.º período, e respetivas grelhas de avaliação. Convém frisar que a intervenção decorreu naquele mesmo 2.º período, mais concretamente, entre o primeiro teste e o segundo. Por esta razão, os possíveis efeitos positivos do jogo puderam ser aferidos naquele segundo momento de avaliação.

Para se detetar se a realização de jogos influenciou a nota do último teste daquele período, registaram-se as notas dos alunos nos dois testes e efetuou-se um gráfico comparativo das mesmas.

Ora, da sua análise, conclui-se que, no universo de vinte, onze alunos melhoraram a sua

avaliação, do primeiro para o segundo teste, ou seja, após a aplicação do jogo didático.

Este resultado demonstra uma correlação positiva entre a aplicação do jogo e os resultados dos testes. É certo que outros fatores poderão ter concorrido para aquele resultado. Porém, tendo em conta o quadro teórico da literatura existente no sentido das vantagens do jogo didático, julga-se legítima a conclusão de que, no caso, ocorreu uma efetiva melhoria nas aprendizagens da disciplina de HGP.

6.3. Questionários aos alunos

Nas respostas às quatro primeiras questões – *Qual é a tua disciplina favorita? Qual a disciplina de que menos gostas? Por que razão consideras essa disciplina a tua favorita? Por que razão não gostas dessa disciplina?* – verificou-se que a maioria dos alunos prefere a disciplina de Educação Física (22 alunos), e não gosta, sobretudo, de Educação Musical (16 alunos), seguida de Matemática (10 alunos) e HGP (7 alunos).

Destaca-se que os alunos se sentem mais motivados para disciplinas consideradas mais divertidas, como será o caso de Educação Física, na qual, para além de outras atividades, se realizam jogos.

Nas razões que estão na base das disciplinas preferenciais, os alunos destacam que: *as aulas são divertidas* (16 alunos); *gostam da professora* (15 alunos); *gostam da matéria* (14 alunos); e *percebo a matéria* (13 alunos).

Relativamente às três disciplinas de que gostam menos, destacam-se as duas seguintes razões: *as aulas são aborrecidas* (18 alunos) e, *não percebo nada* (15 alunos).

Salienta-se, pois e desde já, que a compreensão dos conteúdos das disciplinas revela-se um fator de grande impacto na motivação dos alunos.

Relativamente ao que os alunos compreendem na disciplina de HGP e à autoavaliação que fazem do seu desempenho nessa disciplina, através das respostas às questões – *Relativamente à matéria que é dada nas aulas de HGP...*; *Nas aulas de HGP sinto que sou...* – a maioria afirmou compreender algumas coisas (17 alunos), ou compreender pouco (10 alunos); alguns referem não compreender, de todo (4 alunos); e, apenas, 7 alunos dizem compreender bastante.

Na autoavaliação que fazem do seu desempenho, 22 alunos referem que são razoáveis, 11 afirmam ser fracos e 3 sentem-se maus na disciplina de HGP. Apenas, 2 alunos se autoavaliam como muito bons.

Verifica-se, portanto, que cerca de 82% dos alunos sente dificuldades na matéria da disciplina de HGP – e a sua autoavaliação reflete, igualmente, isso mesmo, pois 95% dos alunos sente que o seu desempenho é razoável ou inferior.

Já no respeitante às estratégias utilizadas pelos professores em HGP, na questão: *Como é que são as tuas aulas de HGP* – as respostas mostram resultados diferentes: na turma E, o jogo não é, de todo, uma estratégia utilizada em HGP, prevalecendo um ensino tradicional, apoiado no manual e na exposição oral da matéria. Pelo contrário, na turma D, as respostas denotam que a professora privilegia a visualização de vídeos, *Powerpoints* e, ainda que raramente, jogos.

Perante esta escolha de estratégias dos professores, os alunos, na questão: *O que achas das tuas aulas de HGP?* – responderam que gostariam de ter aulas mais divertidas (21 alunos – a

maioria que escolhe esta opção faz parte da turma E).

Quanto à utilização de jogos nas várias disciplinas e respondendo às questões: *Tens alguma disciplina em que o professor use jogos para aprenderes? Se respondeste SIM, diz qual (ais)?* – observa-se que a utilização de jogos foi frequente, na turma D, em Português, Matemática e em Educação Física. Porém, na turma E, apenas, 6 alunos referem que os professores utilizavam jogos.

Por último, às questões: *Gostas de jogos? O que achas da utilização de jogos na disciplina de HGP?* – verifica-se que a maioria gosta de jogos (66% dos alunos), e considera que a sua utilização poderia beneficiar as aprendizagens em HGP (33 alunos).

6.4. Questionários aos professores

As respostas ao questionário utilizado para inquirir os professores, entre fevereiro e julho de 2018, evidenciam que a maioria leciona há mais de quinze anos (18), e a maioria é professor de Matemática (18), ou de Ciências da Natureza (12). As restantes respostas (14) repartem-se entre professores de outras disciplinas, em número escasso, por cada uma.

Considerando estes dados, podem formular-se algumas hipóteses plausíveis: nomeadamente, que os professores, talvez dado o desgaste próprio da profissão e pela sobrecarga do programa oficial a lecionar, não estarão disponíveis para colaborar em questionários que apoiem trabalhos investigativos na área da educação.

Além disso, o facto de a maioria das respostas ser proveniente de professores de Matemática, leva a crer que estes estejam sensibilizados para o uso do jogo no ensino-aprendizagem, bastante mais do que os professores de outras disciplinas³⁷.

Observa-se, também, que a maioria utiliza, como estratégia de ensino: o manual ou fichas (25); seguida da estratégia de dinamização de debates ou discussão de assuntos (23); realização de jogos (23); utilização do Powerpoint (20); exposição oral de conteúdos (19); visualização de filmes/vídeos (18); análise de imagens, documentos ou gráficos (18) e investigação/pesquisa de vários assuntos (17).

A escolha do jogo, como terceira estratégia de ensino-aprendizagem mais utilizada na sala de aula – neste inquérito – evidenciou o facto, segundo o qual a maioria dos professores respondentes leciona matemática.

Regista-se, também, que algumas das respostas, sobre exemplos de jogos, transparecem imprecisão sobre aquilo que pode ser considerado como jogo, como é o caso das respostas que identificam o jogo didático com a “manipulação de objetos” – o que não constitui, em si mesmo, jogo algum.

Na questão sobre o que os professores pensam da utilização dos jogos como estratégia

³⁷ Na verdade, a estratégia do jogo na matemática está consagrada em vários documentos oficiais, e desde a formação inicial do indivíduo – como é o caso das *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*, no qual se refere, “O brincar e o jogo favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos... Também jogos com regras (cartas numeradas, lotos, dominós, etc., bem como os jogos tradicionais de movimento) levam à compreensão e à aceitação de regras previamente fixadas e ao desenvolvimento de raciocínio matemático, especialmente o raciocínio estratégico (prever possibilidades e optar entre elas) e favorecem a autonomia da criança” (I. L. da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, pp. 74-75).

de ensino, verifica-se ser comum, na maioria das respostas, a ideia do jogo como um fator promotor de aprendizagens.

Ocorrem, também, algumas respostas reveladoras de desconhecimento desta estratégia – tal como outras que exprimem a recusa da sua prática, pelo receio em, assim, atrasar o programa a cumprir. Com efeito, na última questão, sobre as razões de impedimento na utilização do jogo na sala de aula, a maioria dos professores (23) enunciou, como principal razão, a extensão/obrigatoriedade dos conteúdos do programa.

7. CONCLUSÕES

De acordo com o quadro teórico e a investigação realizada, mostra-se que as estratégias utilizadas na sala de aula limitam-se, sobretudo, à exposição oral de conteúdos, a qual, em regra, é acompanhada pela utilização do manual – instrumento que apresenta estratégias genéricas, por conseguinte, tendencialmente descontextualizadas das necessidades da turma ou até pouco flexíveis, na generalidade dos casos.

Através dos questionários utilizados na investigação aqui resumida, pode afirmar-se que a estratégia do jogo didático não é, ainda, uma prática recorrente no ensino-aprendizagem; pelo contrário, mostram-se preponderantes estratégias que não aliciam os alunos (como seria expectável), nem os motivam a gostar de aprender.

Sobre as vantagens do uso do jogo didático nas várias disciplinas, inclusive em HGP, salienta-se, sobretudo, o contributo motivador do jogo, como potenciador de aprendizagens. Acrescem outros benefícios: o desenvolvimento da criatividade, o incremento do espírito crítico, da observação e da cooperação.

Por outro lado, o jogo constituiu uma ferramenta importante na verificação de insuficiências no processo de aprendizagem – permitindo ao professor e ao aluno colmatarem as respetivas dificuldades.

Tendo em conta a relação vantajosa entre o jogo e a aprendizagem, que a literatura tem sublinhado há muito, seria de esperar que a sua utilização fosse mais frequente nas diversas disciplinas. Porém esta estratégia, conforme foi possível analisar através das respostas aos questionários, apenas se encontra frequentemente utilizada nas disciplinas de Matemática e Educação Física. Portanto, a estratégia do jogo não é comum na generalidade das disciplinas – e menos ainda em HGP.

Contudo, designadamente para aplicação específica nas aulas de HGP, existem inúmeras possibilidades de jogo, devendo destacar-se as simulações, jogos de tabuleiro, jogos de papéis e jogos de computador.

Já noutro plano deste trabalho, tendo-se verificado, a partir das respostas aos questionários, que o ensino de HGP caracteriza-se pela ausência ou diminuta ludicidade, com resultados de aprendizagem baixos, procurou-se aplicar jogos nesta área.

Ora, apesar das limitações e dificuldade em isolar outras variáveis, os resultados obtidos exprimem uma correlação positiva, entre a aplicação do jogo e a melhoria das avaliações, nos testes – resultado que está em linha com a observável relação positiva entre motivação e o processo de ensino-aprendizagem.

As aprendizagens desenvolvidas pelos jogos, conforme foi experimentado, permitiram

contribuir para o desenvolvimento de várias competências histórico-geográficas, nomeadamente: mobilizar vocabulário histórico-geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em HGP; utilizar diferentes fontes de informação, com diversas linguagens; localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos e sociais e mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar novas situações – o que está em linha com o afirmado pela literatura (Dias & Hortas, 2017).

Em geral, e apesar das vantagens da utilização do jogo didático em HGP, verifica-se significativa resistência, por parte dos professores, à sua implementação nas aulas. Contribuem para este cenário diversas razões, destacando-se, as situações de indisciplina reiterada, e a impreparação do professor para o uso de jogos. De facto, se não acauteladas, circunstâncias como estas podem facilmente prejudicar o cumprimento do programa oficial.

Assim, a necessidade de “cumprir o programa”, associada a riscos da experimentação (presume-se) sobrepõem-se à principal função do professor – que é ensinar, desenvolvendo competências nos alunos.

Respondendo, agora, à problemática motivadora desta investigação – designadamente, como e em que medida a utilização do jogo, como estratégia de ensino, contribui para o desenvolvimento de competências histórico-geográficas no 2.º CEB – deve concluir-se que o jogo, enquanto estratégia na aula, contribui para o desenvolvimento da aprendizagem de HGP, desde logo, através do aumento da motivação dos alunos.

Mais, o jogo propicia um envolvimento ativo de todos os alunos da turma, na construção do seu conhecimento – o que conduz a aprendizagens significativas e consequente mais eficaz desenvolvimento de competências, mesmo em contextos adversos, e talvez por isso mesmo mais desafiantes.

Numa perspetiva de possibilidades futuras, e em HGP, considera-se interessante a possibilidade de várias escolas promoverem jogos entre si, trabalhando diferentes épocas históricas, envolvendo os alunos na construção desses jogos, solicitando, até, a participação da comunidade local.

Para este tipo de cenário se realizar, há que dar espaço, à inovação pedagógica, por parte de responsáveis educativos e por professores, amarrados ao cumprimento formal de um programa e a uma metodologia expositiva, de resultados aleatórios, pouco envolventes da sua marca pessoal.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, V. T. B. de. (1998). Jogos de Simulação no Ensino de Geografia. *Ensino em Re-Vista*, 7(1), 7–13. Obtido de <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7844>
- Carvalho, A. (2017). O jogo didático nas aulas de História e Geografia. *Revista de Educação Geográfica*, (2), 25–36. Obtido de <http://ojs.letras.up.pt/index.php/GETUP/article/view/2896>
- Dias, A. G., & Hortas, M. J. (2017). Educação Histórico-Geográfica e Desenvolvimento de Competências No Ensino Básico (6-12 Anos). Em A. C. Câmara, E. S. Lemos, & M. H. Magro (Eds.), *VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia: «Educação Geográfica na Modernidade Líquida»-Livro de Atas* (pp. 639–651). Lisboa: Associação de Professores de Geografia.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fermiano, M. A. B. (2003). O Jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História? *História Hoje*, 3(7).

Ferran, P., Mariet, F., & Porcher, L. (1979). *Na Escola do Jogo*. Lisboa: Editorial Estampa.

Leif, J., & Brunelle, L. (1978). *O jogo pelo jogo: A atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Lemos, E. M. S. S. (2001). *A utilização de simulações na educação geográfica: um estudo de caso*. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Macedo, L. De, Passos, N. C., & Petty, A. L. S. (2005). *Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artmed.

Manson, M. (2002). *História do Brinquedo e dos Jogos: Brincar através dos tempos*. Lisboa: Editorial Teorema.

Ministério da Educação. (1991). *Programa História e Geografia de Portugal: Plano de Organização do ensino-aprendizagem, volume II- Ensino Básico, 2.º CEB*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp_programa_2c2.pdf

Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico, 2.º Ciclo, vol. I*.

Moreira, D., & Oliveira, I. (2004). *O Jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2002). *As competências para ensinar no século XXI- a formação dos professores e o desafio d avaliação*. São Paulo: Artmed Editora.

Proença, M. C. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

Relatório Nacional 2016 e 2017: provas de aferição do Ensino Básico. (2018). Lisboa. Obtido de http://www.iave.pt/images/FicheirosPDF/Docs_Avaliação_Alunos/Relatórios/RESULTS_Relatorio_PA_2016-2017_form.pdf

Roldão, M. do C. (2006). *Gestão do Currículo e avaliação de competências*. (Editorial Presença, Ed.). Lisboa.

Roldão, M. do C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor* (2.ª Ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Santos, G. F. de L. (2015). *Jogo e civilização: História, Cultura e Educação*. Londrina: EDUEL.

Silva, H. S., & Lopes, J. (2015). *Eu, Professor, Pergunto: 20 Respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação*. Lisboa: PACTOR.

Silva, I. K. de O., & Morais, M. J. de O. (2011). Desenvolvimento de Jogos Educacionais no apoio do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental. *Holos*, 5, 153. <https://doi.org/10.15628/holos.2011.705>

Silva, I. L. da, Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação*

Pré-Escolar. (I. L. da Silva, Ed.) (Vol. 28). Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300003>

Vanzella, L. C. G. (2016). Jogos de tabuleiro: análise na perspectiva histórica. Em T. M. Kishimoto & M. W. Dos Santos (Eds.), *Jogos e Brincadeiras: tempos, espaços e diversidade (Pesquisas em Educação)* (pp. 77–96). São Paulo: Cortez.

Verri, J. B., & Endlich, Â. M. (2009). A utilização de jogos aplicados no ensino de geografia. *Revista Percurso*, 1(1), 65–83. Obtido de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/8396/4916>

Vieira, R. M., & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Documentos Oficiais

Projeto Educativo 2017-2021

Anexo A. Jogo “Colónias revoltosas”: tabuleiro e cartas³⁸

PARTIDA



1

2


3

4


5

16

CHEGADA

6

15

AS COLÓNIAS REVOLTOSAS


7


14

13


11

10


9

8

Que novos países surgiram?

*Angola, Moçambique, Guiné, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe.

Quantos portugueses viviam nas ex-colónias?

a) Cerca de 50 000
b) 300 000
c) Mais de 500 000

* c)

O que aconteceu a Angola e Moçambique após a sua independência?

*A luta pelo poder provocou, em ambos países, uma guerra civil que durou anos

Quando é que Macau voltou a ser território chinês?

*Em 1999

O que significa descolonização?

*Transferência do poder do país colonizador para as colónias, tornando-se estas independentes

Circunda com uma caneta, no mapa do tabuleiro, as colónias portuguesas.

*Angola, Guiné, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Diu, Damão, Goa, Macau, e Timor.













³⁸ Identificam-se as referências das imagens utilizadas na construção deste jogo: António Almeida (2003). História Alegre de Portugal II. Lisboa: Bertrand; <http://oprotesto-macau.blogspot.com/2009/03/portugal-insular-e-ultramarino.html>; Recursos virtuais da Editora Leya.

Observa a imagem da casa 1 e explica o que achas que se está a passar. *Embarque das tropas portuguesas para Angola	Em que data se iniciou a Guerra Colonial? *1961	Em que continentes Portugal mantinha territórios? *África e Ásia	Por que razão as populações das colónias se revoltaram? *Porque Salazar não reconhecia a independência desses territórios, ao contrário de outros países europeus	Em que ano o exército indiano ocupou Goa, Damão e Diu? *Em 1961	Quais foram as colónias que se revoltaram? * Angola, Guiné e Moçambique
Qual foi a primeira colónia a revoltar-se? *Angola	Durante quanto tempo durou a Guerra Colonial? a) 13 anos b) 24 anos c) 9 anos *a)	“Para Angola, rapidamente e em força”. Quem disse esta frase? E porquê? *Salazar, porque as tropas portuguesas começaram a ser atacadas por rebeldes angolanos	Quais foram as consequências da Guerra Colonial? *Milhares de militares mortos, feridos, deficientes ou abalados psicologicamente e gastos de grandes quantias de dinheiro.	Explica o significado da afirmação “Portugal vai do Minho a Timor” *Portugal possuía várias colónias em África, o que o levava a considerar que todo esse território era Portugal	Quantos mortos resultaram da guerra em Angola? a) 32 099 b) 65 592 c) 54 035 *b)
Observa a imagem da casa 14 e explica o que achas que se está a passar. *Reencontro de soldados portugueses com famílias	Que nome Salazar passou a dar às colónias, perante as pressões de outros países europeus? a) 1961 b) 1964 c) 1963 *Províncias	Em que ano se revoltou Guiné? a) 1961 b) 1964 c) 1963 *c)	Em que ano se revoltou Moçambique? a) 1961 b) 1964 c) 1963 *b)	Entre que anos decorreu a Guerra Colonial? *1961-1974	Quem eram os “retornados”? *Portugueses que viviam em África e vieram para Portugal após o 25 de Abril de 1974



Gentrifica... quê?

Vânia Moraes

Salesianos de Lisboa – Oficinas de São José
vaniaritamora@gmail.com | vania.moraes@salesianos.pt

Introdução

Enquanto ciência que estuda a superfície terrestre e as inter-relações que nela se verificam, a Geografia contribui para a formação de cidadãos capazes de pensar e atuar no mundo que habitam, proporcionando oportunidades aos jovens de desenvolverem competências promotoras de uma cidadania ativa e consciente.

De acordo com o disposto no Programa de Geografia A (Ministério da Educação, 2001:6), a Geografia “tem como finalidade proporcionar aos alunos uma formação que lhes facilite a compreensão da crescente interdependência dos problemas que afetam os territórios e as relações do homem com o ambiente, permitindo-lhes participar nas discussões relativas à organização do espaço e desenvolver atitudes de solidariedade territorial, numa perspetiva de sustentabilidade”.

Atualmente, a controvérsia dos impactos da gentrificação e da turistificação, em particular no acesso à habitação na cidade de Lisboa, tem captado a atenção dos meios de comunicação social e da sociedade em geral. A este nível, é de salientar a atenção dada, sobretudo, às externalidades negativas associadas aos dois fenómenos, pese embora com afirmação temporal diferente no território nacional.

Sendo este um tema cada vez mais abordado pelos *media*, e ainda pouco aprofundado e/ou consolidado nos manuais escolares, a par de outros recursos didáticos, o presente artigo visa demonstrar a importância do uso da reportagem, em contexto de sala de aula, na (re)construção do conhecimento geográfico relativo à gentrificação turística na cidade de Lisboa.

Nos dias de hoje, é inquestionável que a realidade escolar se encontra dominada pelos recursos audiovisuais. Concomitantemente, os jovens apresentam uma apetência crescente pela tecnologia e lidam com ela de forma natural, encarando-a como um elemento lúdico, intuitivo, dinâmico e alternativo à pedagogia tradicional.

O uso da reportagem na (re)construção do conhecimento geográfico

Os recursos didáticos referem-se aos objetos ou corpos que cooperam como instrumentos em qualquer momento do processo de ensino-aprendizagem e provocam a atividade escolar.

Todos os objetos podem ser úteis, como apoio/orientação ao trabalho da turma, desde que sejam correta e didaticamente utilizados.

Pelas características da disciplina, os recursos didáticos à disposição do professor de Geografia são os mais variados e procuram cumprir os objetivos delineados para cada estratégia e/ou experiência de aprendizagem.

A utilização da reportagem, como recurso didático, está amplamente difundida, o que se justifica pelo facto de ser um recurso: apelativo e dinâmico, fácil de obter e de reproduzir, rico em informação e de, a partir da sua exploração, criar um vasto leque de estratégias de ensino ao professor, em geral, e ao professor de Geografia, em particular.

A reportagem deve surgir, não como um fim em si, mas como um meio para alcançar determinados objetivos, ou seja, constituindo-se como ponto de partida para múltiplas interpretações, discussões e problematizações – situação que favorece uma aprendizagem ativa, a partir do momento em que despoleta o maior interesse dos alunos acerca das unidades programáticas a lecionar. A utilização da reportagem não deve assentar na sua mera reprodução ou na sua exploração do ponto de vista jornalístico. É necessário orientar na descodificação da informação e na reflexão do conteúdo da reportagem, no levantamento de questões e a procurar nela (ou noutros recursos complementares) respostas para as suas dúvidas.

Com efeito, “os audiovisuais podem desempenhar um papel decisivo porque, ao serem um novo emissor, podem também desencadear novas formas de compreensão da mesma mensagem. Desta forma, o aluno pode passar a ser um construtor do seu conhecimento, já que é desafiado para uma leitura e uma interpretação mais independente, fugindo às ideias que são transmitidas de forma expositiva e com um cunho mais pessoal por parte do professor, o que, por vezes, acaba por retirar alguma liberdade interpretativa ao aluno” (Carvalho, 2013:6).

A reportagem, além de atribuir uma nova dimensão à aula, favorece a perceção mais real das problemáticas em estudo, a par do estímulo de duas vias importantes da aprendizagem: a audição e a visão (Botham, 1979:1).

“É precisamente por este facto que a experiência audiovisual se apresenta como uma verdadeira alternativa credível aos métodos de ensino tradicional, pois o facto de se permitir aos alunos que vivenciem, ainda que virtualmente, determinadas experiências que muitas vezes tornam a aprendizagem mais intuitiva, facilita sobremaneira a perceção e, por conseguinte, a própria aprendizagem” (Carvalho, 2013:5).

Enquanto programa audiovisual, a reportagem é duplamente vantajosa, pois dá voz às populações que participam nos processos que se pretendem estudar e, contrariamente ao documentário, tende a pautar-se pela isenção do jornalista. Assim, segundo Candeias (2003:16), “além do vínculo à atualidade, a reportagem deve ser igualmente caracterizada por seguir princípios de isenção informativa, no sentido de dar voz a todas as partes envolvidas e evitar assumir as conclusões que competem à opinião pública”.

De igual modo, “no essencial da sua estrutura narrativa, a reportagem expõe antecedentes e consequências dos factos, testemunhos diretos e opiniões de especialistas, procurando representar o contexto, o acontecimento e a valorização dos seus efeitos” (Candeias, 2003:17).

“Trata-se, portanto, de um movimento de apropriação cognitiva da relação espaço-imagem e principalmente da criação de sujeitos produtores de conhecimento e reconhecimento de si mesmos e do mundo” (Barbosa, 2003:113).

A reportagem assume-se, assim, como o veículo privilegiado, em sala de aula, para provocar uma situação de aprendizagem para os alunos e professores, neste caso em particular sobre as causas e os impactos que o fenómeno de gentrificação turística tem na cidade de Lisboa (anexo 1)³⁹.

Gentrificação turística

³⁹ Reportagem a explorar com os alunos do 11.º ano de escolaridade, aquando do estudo do subtema 3.2 - As áreas urbanas: organização e dinâmica internas.

Em Portugal, o fenómeno de gentrificação, também designado por nobilitação ou enobrecimento urbano, pese embora introduzido nos anos 90 do século XX, assume particular expressividade já em pleno século XXI, associado ao processo de regeneração urbana. Em sentido lato, a gentrificação implica a substituição da população de menor estatuto socioeconómico pela classe social “endinheirada” que passa a integrar áreas residenciais em áreas mais centrais da cidade.

Segundo Savage e Warde (1993), referenciado por Mendes (2016), a gentrificação resulta da combinação de quatro processos:

- o desalojamento (em função do estatuto socioeconómico da população);
- o reagrupamento espacial da população em função dos estilos de vida e de traços culturais similares;
- a transformação do ambiente construído e da paisagem urbana, em resultado da criação de novos serviços e da requalificação do parque residencial;
- a mudança da ordem fundiária (aumento dos valores fundiários e da quota das habitações em propriedade).

Atualmente, o fenómeno da gentrificação tornou-se mais complexo: o que era casual, marginal e local está a tornar-se recorrente e com dimensão estratégica na cena do urbanismo neoliberal contemporâneo. Por sua vez, a sociedade começa a pressionar o Estado para regular os valores de mercado em prol de uma cidade onde se quer que, enquanto espaço plural, coabitem pessoas de diferentes estratos socioeconómicos.

No território nacional, a par da gentrificação, também a atividade turística tem registado um crescimento progressivo ao longo dos últimos anos, gerando impactos no número e na diversificação de alojamentos e de serviços especializados, no acesso à habitação, no espaço público, na qualidade de vida da população e na paisagem urbana.

O turista da era da modernidade líquida apresenta um novo perfil e destaca-se pelo gosto de contacto com novos sítios e culturas, mas vivendo e sentindo a cidade com as “lentes” de um residente – para o efeito, o turista tende a optar pelo alojamento de curta duração no “coração” da cidade, em detrimento das tradicionais ofertas hoteleiras.

Para Mendes (2016), a gentrificação turística refere-se à transformação dos bairros populares e históricos das áreas centrais da cidade em locais de consumo e turismo, por meio da expansão da função de recreação, lazer ou alojamento turístico, como a *short rental*, que começa a substituir gradualmente a tradicional função residencial para uso permanente, o arrendamento a longo prazo e, inclusivamente, o comércio local tradicional de proximidade, agravando tendências de desalojamento e segregação residencial e levando à saída da população original dos bairros ou impedindo que a população de baixo estatuto socioeconómico se fixe nessas áreas.

Considerações finais

Da bibliografia consultada, conclui-se que a reportagem constitui um poderoso meio de aprendizagem, mesmo que os alunos já tenham visualizado previamente o seu conteúdo em família, pois o contexto escolar estimula a expectativa de um debate. De igual modo, a reportagem permite a ativação de sentidos que as exposições orais tradicionais não favorecem.

No entanto, a massificação da produção de recursos audiovisuais tem levado a que a sua seleção seja “cada vez mais criteriosa, visto que a facilidade de criação deste tipo de materiais, potenciada pelas novas tecnologias”, resulte, por vezes, numa redução da qualidade geral dos mesmos (Carvalho, 2013:2).

A exploração de uma reportagem alusiva à gentrificação turística na cidade de Lisboa, assente na tese de que a aprendizagem será mais significativa quanto mais a atividade estiver adaptada às situações da vida real, pretende constituir uma experiência de aprendizagem alternativa à tradicional abordagem do conceito de gentrificação ou de nobilitação urbana nos manuais escolares (e nem sempre definido corretamente).

Referências bibliográficas

Barata-Salgueiro, T. (2017). Alojamentos Turísticos em Lisboa. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía e Ciencias Sociales*, 21 (578), 1-43. (Consultado em <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/18587>, a 2 de março de 2018).

Barbosa, J. (2003). *Geografia e Cinema: em busca de aproximações e do inesperado*. In Carlos, A. et al. (Org.). *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

Botham, C. N. (1979). *Os meios audiovisuais na educação e formação de cooperadores*. Lisboa: Direção-Geral da Educação Permanente.

Candeias, V. (2003). *Introdução ao Guião para Documentário*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Carvalho, A. (2013). *A importância do documentário na aula de História e da reportagem na aula de Geografia no ensino básico e secundário*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Mendes, L. (2016). As novas fronteiras da gentrificação na teoria urbana crítica. *Revista Cidades*, 12 (20), 207-252. (Consultado em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/revistacidades/article/view/3853>, a 26 de fevereiro de 2018).

Mendes, L. (2017). Gentrificação turística em Lisboa: neoliberalismo, financeirização e urbanismo austeritário em tempos de pós-crise capitalista 2008-2009. *Cadernos Metrópole*, 19 (39), 479-512.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Geografia A*. (Consultado em <http://www.dge.mec.pt/geografia-0>, a 8 de março de 2018).

Anexo 1

GUIÃO DE EXPLORAÇÃO DA REPORTAGEM A CASA É NOSSA...



NOME: _____ N.º: _____ TURMA: _____

DISCIPLINA: _____ DATA: ____/____/____ PROFESSORA: Vânia Morais

OBSERVAÇÃO: _____

Subtema 3.2 | As áreas urbanas: organização e dinâmica internas

Tema da aula

Gentrifica... quê?

Gentrificação e turistificação no centro histórico de Lisboa.

Objetivos de aprendizagem⁴⁰

- Definir gentrificação.
- Comparar a evolução da ocupação do centro histórico de Lisboa com a evolução das acessibilidades e do uso e valor do solo.
- Investigar as principais variáveis socioeconómicas e demográficas da paisagem urbana que condicionam o bem-estar e a qualidade de vida no centro histórico de Lisboa.
- Refletir o problema da atual gentrificação em resultado da turistificação do centro histórico de Lisboa.
- Analisar situações de reconfiguração territorial a partir de parcerias territoriais e/ou do aparecimento de novos agentes territoriais.
- Apontar exemplos concretos de ações que permitam a resolução e/ou a mitigação de problemas resultantes da gentrificação turística, revelando capacidade de argumentação e pensamento crítico.

⁴⁰ Em conformidade com a proposta das Aprendizagens Essenciais de Geografia A – 11.º ano de escolaridade.

Gentrifica... quê?

Vamos iniciar o estudo da gentrificação e da turistificação no território nacional. Pretende-se afirmar a Geografia como ciência que tem um papel ativo no estudo destes dois fenómenos, através da análise das suas causas, da sua inter-relação e da proposta de soluções e/ou de ações que possam ajudar a mitigar alguns problemas.

Reportagem: A Casa é Nossa...

No dia 30 de novembro de 2017, a RTP transmitiu, no programa Linha da Frente, uma reportagem (disponível em <https://www.rtp.pt/play/p3032/e318721/linha-da-frente>) acerca do atual panorama de aumento do valor do solo em Lisboa, fruto sobretudo da elevada pressão do turismo.

De acordo com as informações disponibilizadas no portal da RTP, viver em Lisboa está na moda e é só para alguns. Um apartamento de três assoalhadas no Chiado pode chegar a um milhão de euros. Há famílias a serem despejadas para dar lugar ao turismo. Cresce o número de pessoas a viverem em quartos arrendados fora do centro. Nunca se ganhou tanto dinheiro com os imóveis da capital, como agora.

“A Casa é Nossa” é uma grande reportagem do jornalista Armando Seixas Ferreira, com imagem de Fernando Nobre, Carlos Matias e João Junça. A edição é de Sara Cravina.

Vai assistir a essa reportagem.



À medida que vai ouvindo as informações disponibilizadas, **preencha** este guião de exploração, de modo a ficar com um resumo da situação de mais um problema urbano que afeta a sua cidade, em particular os bairros históricos.

I) Introdução

- Qual o motivo que leva os moradores a irem para rua em protesto? _____

Os preços das casas _____ porque os donos dos imóveis preferem vender ou arrendar aos estrangeiros isentos de impostos em Portugal.

- Do que se queixam as moradoras dos bairros históricos da capital? _____

II) A situação de Alfama

- Registe uma característica do Pátio do Carrasco, em Alfama.

A carta enviada pelo senhorio, com uma ordem de despejo, apanhou de surpresa Carla Cunha. A moradora dispõe de 30 dias para sair da casa que arrendou.

Carla pediu ajuda de habitação à Câmara Municipal de Lisboa e recebe a visita de um elemento da Associação do Património e População de Alfama.

Neste momento, encontra-se desempregada e vive sem água, pois esta foi cortada por ordem do senhorio.

- Qual a opção, apontada por Carla, para o caso de ter de abandonar o Pátio do Carrasco? _____

Atualmente, Carla paga uma renda no valor de _____ euros. Manifesta preocupação pelo facto de não existir, no momento, habitação disponível por esse valor.

Muitas casas do Pátio, onde habitavam famílias portuguesas, estão agora arrendadas a turistas. Para alguns moradores, Alfama tornou-se de repente num _____ para turistas.

Áreas tipicamente residenciais e cheias de vida, veem agora os edifícios serem recuperados para fins de alojamento turístico.

Alguns moradores e comerciantes de Alfama manifestam desagrado pela crescente procura turística, seja pela diminuição do volume de negócio motivado pela perda de moradores, seja pelas obras constantes que dificultam a vida dos poucos que ainda residem naquela área da cidade.

António Caldeano refere ter dificuldade em procurar nova habitação devido aos preços elevados que estão agora a ser praticados (rondam os _____ euros). Pela sua habitação paga, neste momento, _____ euros. É mais um exemplo de um morador, com uma ordem de despejo, a apresentar queixa à Câmara Municipal de Lisboa.

Lisboa, ao continuar a ceder à pressão turística, corre o risco de “disneyficação” ou de “museificação” dos bairros do centro histórico, em consequência da sua descaracterização e abandono.

Manuela Faria é mais uma comerciante a apresentar uma história com traços de origem próxima das situações anteriores.

A falta de comportamentos cívicos é outro problema apontado pelos moradores, que se manifestam incomodados com as mudanças a que o bairro tem vindo a assistir.

Para muitos, a _____ e a nova lei das rendas são responsáveis pela situação difícil destas famílias, que vivem em condições precárias e tiveram de mudar de vida. O aumento das rendas traduz-se numa maior taxa de esforço por parte das famílias.

III) Salão Imobiliário de Lisboa

O Salão Imobiliário de Lisboa está ao rubro com mais empresas e negócios, apesar da subida dos preços. Portugal está no radar dos investidores internacionais, provenientes de diferentes partes do mundo.

Pascal Gonçalves vê no arrendamento local a possibilidade de um problema, partilhando a estratégia da Câmara de Paris: um proprietário apenas pode colocar um apartamento para arrendamento turístico se disponibilizar outro apartamento para arrendamento de longa duração.

Por sua vez, Rui Morato assegura que o negócio das casas de luxo também tem aumentado. Os clientes procuram Lisboa, bem como outras áreas de Portugal. Refere que os preços estão a _____ porque com a crise baixaram bastante, sendo a principal razão a par da lei do mercado: com _____ procura e _____ oferta, os preços aumentam.

Para Margarida Marques, há menos imóveis disponíveis no Algarve, pois os proprietários concluíram que, mantendo as suas casas para arrendamento turístico, ganham mais dinheiro do que aquele que fariam se as colocassem à venda no mercado.

Casais à procura de casa não faltam, só que os preços na _____ estão a fugir do alcance de muitos portugueses.

João Brito explica que o elevado preço do solo, em Lisboa, motivou a sua saída da cidade, apesar de reconhecer vantagens de se residir numa área mais central.

Rita Crisóstomo também refere conhecer outros casais jovens que estão à procura de habitação e que se deparam com muitas dificuldades.

Rodrigo Panhoni fez um investimento numa suposta habitação de sonho, mas, algum tempo depois, viria a deparar-se com algumas dificuldades, pois cerca de _____ % do interior da habitação não está concordante com o projeto inicial de licenciamento e apresenta algumas falhas estruturais.

IV) Problemas urbanos no centro histórico de Lisboa – do ruído ao elevado valor do solo

Uma faixa gigante contra o ruído esteve pendurada, durante dois meses, num prédio a caminho do castelo de São Jorge. Foi feita por um morador que prefere não ser identificado.

- Quais são os motivos apresentados pelo morador? _____

No entanto, teve de retirar a faixa, há poucos dias, porque foi ameaçado pelo senhorio. Sofre diariamente com o desassossego provocado pelo vaivém de turistas no prédio.

Arrendar um quarto tornou-se mais fácil através da *Internet*. Em Lisboa, há casas a 2 000€ por noite na *air b and b* e quartos sem janela no *OLX* a 240€ por mês.

A Deco registou queixas dos _____, mas também por parte dos turistas, descontentes com as condições das casas. Há quartos e casas que não correspondem às imagens apresentadas nos sítios eletrónicos de arrendamento.

Também há reclamações contra as imobiliárias na angariação das casas. A associação para a defesa do consumidor alerta, ainda, para o risco do facilitismo na concessão de créditos dos bancos.

Os despejos atingem toda a gente, incluindo coletividades como é o caso dos Amigos do Minho, na Mouraria. São imóveis apetecíveis e com _____.

Na reportagem, é-nos dado a conhecer um T2 na área mais cara do país por m², localizado no Chiado num condomínio de luxo, está à venda por _____ mil euros.

Atualmente, a nacionalidade que está a comprar mais em Portugal é a _____. Depois há também muita procura por parte de brasileiros e um aumento por parte dos países _____ (Suécia, Finlândia, Noruega e Dinamarca), bem como de alguns compradores do Médio Oriente e um aumento incrível da procura por parte de clientes portugueses (que compram a pronto pagamento).

Também na periferia da capital são disponibilizadas algumas ofertas de excelência.

_____ é uma personalidade internacional que contactou uma agência imobiliária para encontrar uma moradia e com condições de ocupação bastante particulares (e peculiares).

O Estado também entra no jogo imobiliário. No ano passado, o antigo hospital da _____, localizado junto à Feira da Ladra, foi vendido em leilão a um investidor francês. São quase 15 000 m² divididos por sete pisos que datam do início do século XIX.

Por causa da subida dos preços, alguns inquilinos passaram a arrendar quartos em vez de casas, como é o caso de uma advogada entrevistada que paga _____ € por um quarto arrendado numa casa partilhada com outros inquilinos.

No ano passado deram entrada, no Balcão Nacional do Arrendamento, 4 361 pedidos de despejo, 1 931 famílias tiveram de deixar as suas casas. No fim deste ano, a realidade não será muito diferente. Em média, _____ famílias são despejadas por dia. A Associação de Proprietários acredita que o número será superior, devido à falta de pagamentos das rendas e atribuição de vistos *Gold* a estrangeiros.

Na Mouraria vivem-se problemas similares aos de Alfama, apresentados no início da reportagem.

Os moradores querem permanecer no bairro e propõem o termo dos contratos de arrendamento de curta duração, ou seja, defendem a criação de contratos de arrendamento de longa duração.

A Câmara de Lisboa avisa que é preciso mudar a lei do arrendamento urbano, com a maior brevidade possível, por forma a garantir a quem está maior continuidade e a quem venha de novo, no arrendamento, maior estabilidade. Desafia o governo a criar uma política fiscal modelada para que os proprietários, em detrimento do alojamento local, apostem no arrendamento de habitação de longa duração com valores acessíveis.

Saad nasceu na _____ e viaja sozinho. Compreende o sentimento partilhado pelos moradores.

Este ano as receitas do turismo bateram recordes. Entre janeiro e setembro ultrapassaram os 11,5 mil milhões de euros, de acordo com os dados do Banco de Portugal. Em média, os turistas gastaram cá _____ por dia. Em troca Portugal, também oferece segurança, _____ e um custo de vida dos mais baixos da Europa.

Há cada vez mais guindastes no horizonte, numa cidade em construção.

Já passou um mês desde que a família de Carla foi despejada do Pátio do Carrasco. Realojada provisoriamente pela Câmara de Lisboa, numa casa em Marvila, diz adeus a Alfama onde também já foi feliz.

Gentrificação turística!



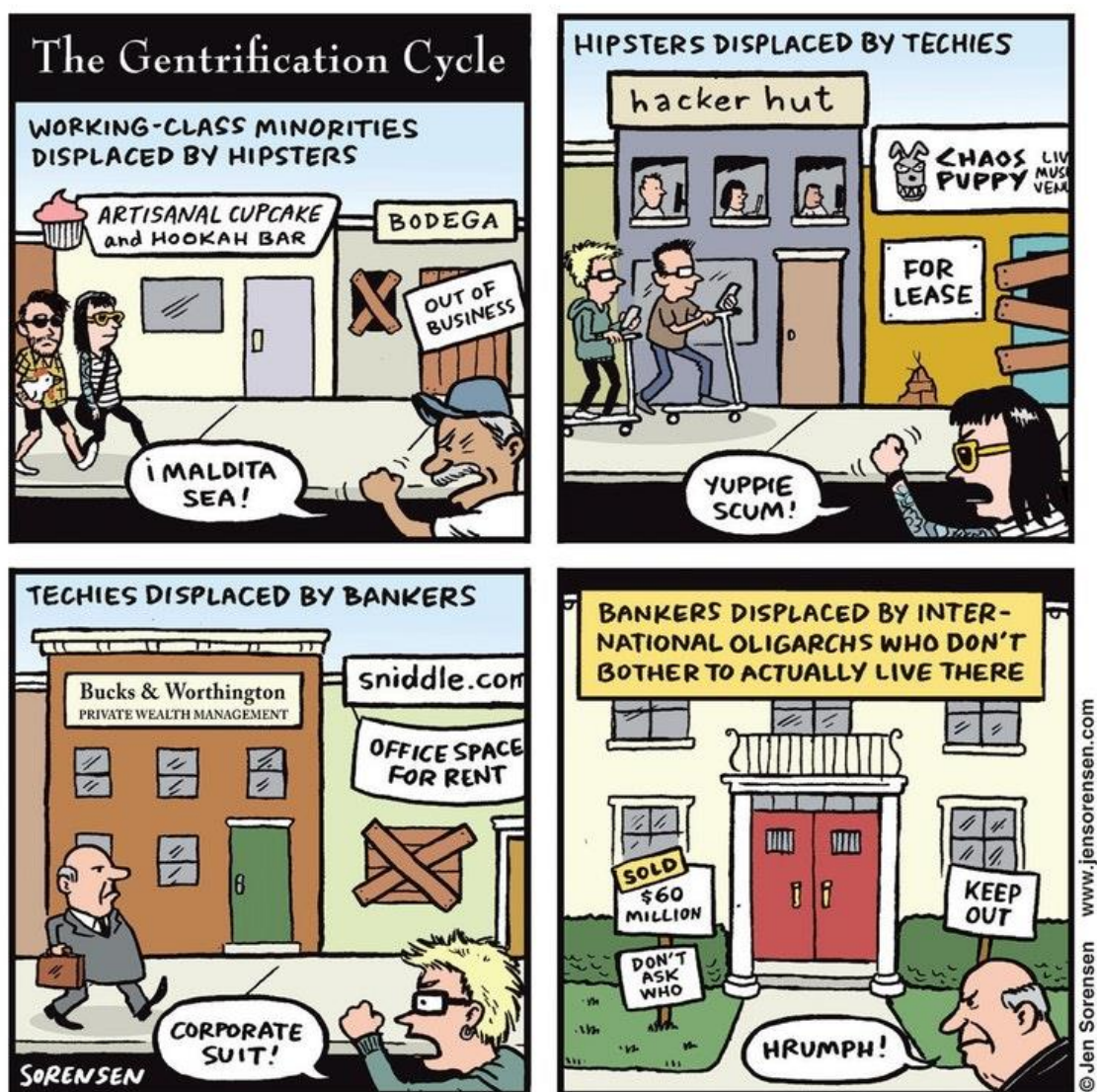
Leia atentamente o excerto que se segue do artigo “Alojamentos Turísticos em Lisboa”, publicado na revista *Scripta Nova – Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, da Universidade de Barcelona.

Documento 1 – Alojamentos turísticos em Lisboa

“O aumento das mobilidades de pessoas, capitais e informação, combinado com as novas ferramentas tecnológicas propiciadas pela internet permitiu a turistificação alargada das cidades, associada a importantes dinâmicas de reabilitação urbana e valorização cultural. As políticas públicas facilitam estes processos que estão dependentes do investimento internacional que escolhe algumas localizações privilegiadas para acumular capital. Existe muita controvérsia e reação dos habitantes locais sobre os efeitos dos novos produtos imobiliários, como o do arrendamento de curta duração a turistas na cidade histórica, pelas restrições que coloca no acesso à habitação.”

Fonte: Barata-Salgueiro, Teresa (2017). Alojamentos Turísticos em Lisboa. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 21 (578), pág. 1.

Observe a figura 1 que representa um *cartoon* da autoria de Jen Sorensen.



Adaptado de https://www.reddit.com/r/nyc/comments/5lwkmh/the_gentrification_cycle/, a 10 de março de 2018

Figura 1 – O ciclo da gentrificação.

Defina gentrificação.



Identifique alguns grupos de *gentrifiers* que ocupam os edifícios renovados nos bairros populares e históricos das áreas centrais da cidade.



Junte-se, agora, em grupo e **apresente** uma proposta de definição para o conceito de gentrificação turística.



Refira as principais causas do atual crescimento turístico.



Exponha as principais causas da turistificação do centro histórico.



Mencione três problemas associados à gentrificação turística do centro histórico de Lisboa.



Observe os dados do quadro 1, relativos ao preço do solo (euros/m²), por freguesia do município de Lisboa, em 2017.

Freguesia	Valor do solo por m ² (em euros)
Santa Clara	1 549
Olivais	1 500
Parque das Nações	3 124
Alvalade	2 467
Lumiar	2 107
Carnide	2 235
São Domingos de Benfica	2 307
Marvila	1 651
Areeiro	2 202
Benfica	1 792
Campo de Ourique	2 417
Campolide	1 922
Avenidas Novas	2 433
Arroios	2 115
Beato	1 542
Penha de França	1 793
Ajuda	1 888
Belém	2 514
Alcântara	1 950
Estrela	2 589
Misericórdia	3 244
Santa Maria Maior	3 195
Santo António	3 294
São Vicente	2 300

Fonte de dados: <https://eco.pt/>, consultado a 14 de março de 2018.

Quadro 1 – Preço do solo (euros/m²), por freguesia do município de Lisboa, em 2017.



Elabore a legenda do mapa da figura 2, agrupando os valores do preço do solo (m^2) em quatro classes e atribuindo uma cor diferente a cada uma delas. De seguida, **cartografe** cada freguesia com a cor que lhe corresponde.

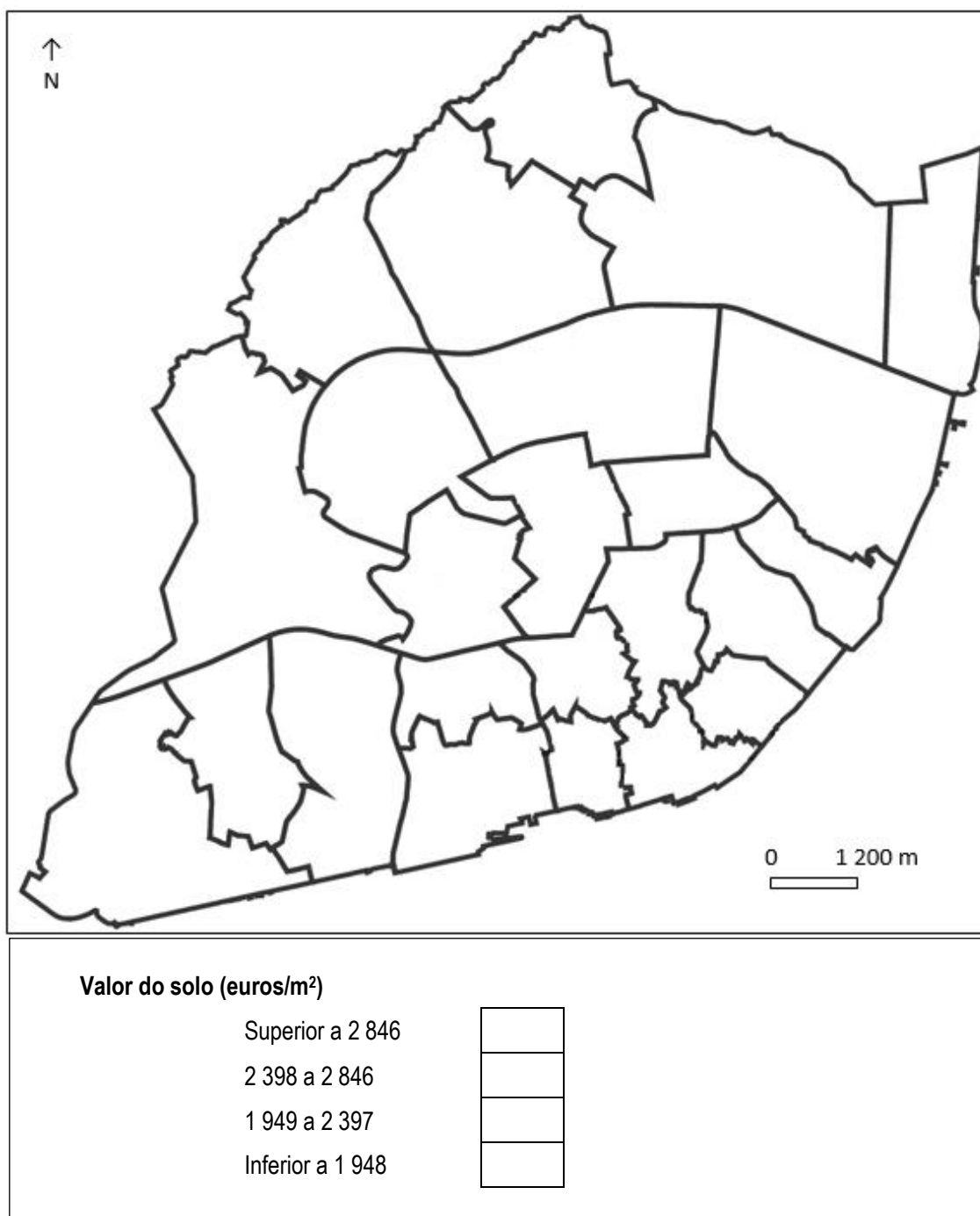


Figura 2 – Preço do solo (euros/ m^2), por freguesia do município de Lisboa, em 2017.

Breve interpretação:



Num debate aberto à turma, **discuta** o papel dos órgãos do poder local e central na dinamização da reabilitação urbana e da turistificação.



Explicita de que forma o turismo pode constituir uma fonte de conflitos no uso e acesso à cidade.

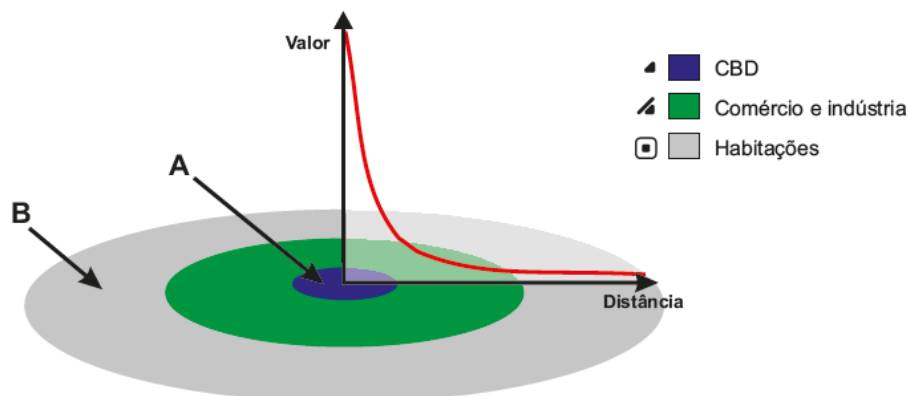


Apresente medidas implementadas e/ou a implementar para dar resposta ao comércio tradicional e ao acesso à habitação.



«Olho Exame»

A organização das áreas urbanas reflete dinâmicas internas e externas, de carácter cultural, histórico e socioeconómico.



Fonte: Rodrigues, M. A., *Forma Urbana em Portugal Continental: Aplicação de Índices Quantitativos na Caracterização Morfológica das Cidades*, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2009, p. 18 (adaptado)

Figura 3 – Variação do valor do solo urbano, numa cidade monocêntrica.

- A variação da renda locativa no interior de uma cidade depende, de acordo com a figura 3,
 - da acessibilidade ao CBD e da localização das grandes superfícies comerciais.
 - da distância ao CBD e do tipo de ocupação do solo urbano.
 - da mobilidade urbana no CBD e da conectividade da rede viária.
 - da gentrificação do CBD e da densidade da rede de transportes públicos.
- Nas áreas identificadas pelas letras A e B, na figura 3, localizam-se, respetivamente, funções como
 - pequenas indústrias e ateliers de alta costura.
 - embaixadas e comércio de luxo.
 - sedes de empresas financeiras e habitações unifamiliares.
 - hipermercados e habitações de luxo.
- O processo de expansão urbana que consiste na ocupação descontínua das áreas rurais próximas dos aglomerados urbanos designa-se

(A) periurbanização.	(B) suburbanização.
(C) desurbanização.	(D) reurbanização.
- A formação de áreas metropolitanas, como a de Lisboa, resulta da ação de fatores como
 - o repovoamento da «cidade mãe» e o reforço das atividades económicas.
 - a emigração e o aparecimento de novas formas de comércio e de serviços.
 - a degradação do centro das cidades e o aumento da insegurança.

(D) o êxodo rural e o desenvolvimento das redes de transportes.

5. O investimento no repovoamento do centro das cidades é sustentável, porque

(A) aumenta a disponibilidade de espaços verdes destinados ao lazer.

(B) diminui os custos relacionados com os movimentos pendulares.

(C) diminui o sentimento de segurança dos cidadãos.

(D) aumenta a disponibilidade do solo para a construção.

6. Nos países que apresentam sistemas urbanos policêntricos,

(A) a capital concentra, além da função administrativa, as principais funções sociais e económicas.

(B) as principais cidades localizam-se na área de influência da capital.

(C) a capital divide com outras cidades as funções urbanas de nível hierárquico mais elevado.

(D) as principais cidades concentram-se nas áreas fronteiriças.

Adaptado de Exame Nacional de Geografia A, 2015, 2.ª Fase

7. A inclusão social constitui uma dimensão a considerar em projetos de regeneração urbana de bairros históricos, e é desenvolvida através de estratégias que incentivem

(A) a mobilidade urbana para idosos e deficientes e o apoio médico geriátrico ao domicílio.

(B) a criação de redes privadas de lares para idosos e a abertura de cantinas sociais para estudantes.

(C) a exploração de equipamentos turísticos de luxo e a requalificação de mercados de bairro.

(D) a construção de bairros sociais para imigrantes e a dinamização de bibliotecas municipais.

Adaptado de Exame Nacional de Geografia A, 2016, 2.ª Fase

Outras fontes:

	Trabalho individual. Adaptado de http://www.teocio.es/sin-categoria/adivanzas-de-animales#, a 28 de março de 2018.
	Trabalho a pares e/ou em pequeno grupo. Adaptado de https://amsterdam.impacthub.net/2012/12/07/what-can-silicon-valley-learn-from-social-entrepreneurs/, a 28 de março de 2018.
	Trabalho de turma. Adaptado de http://www.seederdeboer.nl/via-de-compliance-officer-naar-een-integere-organisatie/, a 28 de março de 2018.

A TURISTIFICAÇÃO DAS CIDADES E A GENTRIFICAÇÃO

O JOGO DE PAPÉIS COMO PROPOSTA DIDÁTICA

Luís Mendes

luis.mendes@campus.ul.pt

Escola Superior de Educação de Lisboa

Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa

Introdução

Lisboa está a viver um pico de projeção internacional enquanto destino turístico, ao mesmo tempo que o seu mercado de habitação adquire formatos de ativo financeiro e atrai dinâmicas globais de procura e de investimento estrangeiro. Este processo foi alavancado por programas governamentais e pela viragem neoliberal na política urbana que fomentaram a atração de uma elite capitalista transnacional e favoreceram a financeirização do imobiliário e a reestruturação urbana na capital portuguesa. Assiste-se agora a uma gentrificação turística, mediante a transformação dos bairros populares e históricos da cidade centro em locais de consumo e turismo, pela expansão da função de recreação, lazer ou alojamento turístico / arrendamento de curta duração que começa a substituir gradualmente as funções tradicionais da habitação para uso permanente, arrendamento a longo prazo e o comércio local tradicional de proximidade, agravando tendências de desalojamento e segregação residencial. Os bairros são esvaziados de sua população original ou impede-se população de baixo estatuto socio-económico de aceder a habitação nessas áreas, colocando em risco a sustentabilidade social do centro histórico.

A relação entre o turismo e a cidade não é de modo algum recente. No entanto, hoje em dia o turismo urbano está em plena expansão devido a um urbanismo de mercado, a uma sociedade de consumo cada vez mais profusa e internacionalização mundial dos sistemas financeiros que reconhecem as mais-valias retiradas do novo impulso económico criado pelos investimentos em regeneração urbana, apoiados por políticas urbanas e de governança local. Isso acompanha as mudanças nas motivações para a procura do turismo urbano e os importantes investimentos feitos na preservação do património construído e na promoção de ambientes cosmopolitas, especialmente nos bairros históricos dos centros das cidades.

Tratando-se de um tema altamente pertinente e actual na geografia urbana, com impacto mediático na sociedade civil, opinião pública e até nas representações espaciais e ideias prévias dos nossos alunos, decidiu-se avançar com uma acção de curta duração / oficina didáctica na Associação de Professores de Geografia que explorasse a problemática da gentrificação e turistificação no centro das cidades. A sessão encontra-se dividida em 3 momentos.

No primeiro momento, mais expositivo, mas sempre em diálogo e interacção com os formandos, será feito um enquadramento dos conceitos de turistificação e gentrificação, com os já conhecidos de renovação, reabilitação, revitalização, requalificação e regeneração urbanas. Explicar-se-á o que significa, como surgiu, quais as dimensões e as teorias explicativas do processo de gentrificação. Serão apresentados indicadores de turistificação no centro histórico de Lisboa e discutidas as suas consequências.

Num segundo momento, mais prático, faremos um breve exercício de articulação da

temática com as competências previstas do documento das Aprendizagens Essenciais para o 11º ano e que se encontra em discussão pública. Os formandos terão oportunidade de conhecer o documento e repensar a temática a partir dele, identificando as competências possíveis de desenvolver a partir do próprio. Propositadamente, serão também trabalhadas finalidades, objectivos e competências mencionadas no Programa de Geografia A do 11ºano e de autoria do formador. Para este artigo, pensou-se útil a elaboração de uma matriz que cruze por nível de articulação e coerência externa aqueles diferentes contributos com os princípios e áreas de competências enunciados no “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”⁴¹.

No terceiro e último momento, lançaremos as bases de realização de um jogo de papéis, discutindo as principais valências e potencialidades de aplicação desta metodologia de ensino-aprendizagem ao tema-problema da sessão. Será distribuído um guião de trabalho para dar a conhecer os interesses dos vários grupos / actores que interferem na gestão do problema (moradores/inquilinos, proprietários/senhórios, vereadores da habitação, activistas defensores do direito à habitação, geógrafos e moderadores) e planificar uma estratégia de aprendizagem que envolva os alunos na discussão do problema e tentativa de sua resolução.

Matriz de articulação entre finalidades, objectivos e competências geográficas e os princípios do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”

	Linguagens e textos	Informação e comunicação	Raciocínio e resolução de problemas	Pensamento crítico e pensamento criativo	Relacionamento interpessoal	Desenvolvimento pessoal e autonomia	Bem-estar, saúde e ambiente	Sensibilidade estética e artística	Saber científico, técnico e tecnológico	Consciência e domínio do corpo
1	++	+++	+++	+++	+	+	+	+	+++	+
2	+	+	++	+++	++	++	+	+	++	+++
3	+	++	++	++	+++	+++	+++	+	++	+++
4	++	+++	+++	+++	++	++	++	+	+++	+++
5	++	+++	+++	+++	+	++	++	+	+++	++
6	+++	+++	+++	+++	++	+++	++	++	+++	++
7	++	+++	+++	+++	+++	++	++	++	+++	+++
8	+	+++	+	++	+	++	+++	+++	+	+
9	+++	+++	+	++	+	+	+	+	+	+
10	++	++	++	++	+	+	+	+	++	+
11	++	+++	++	++	+	+	+	++	++	+
12	+	++	+	+	+	+	++	+	++	+
13	+	++	++	+	+	+	+	++	++	+
14	+	+++	++	++	+	+	++	+	+++	+
15	+	+++	++	++	+	+	+	+	++	+
16	+	++	++	+	+	+	++	+	++	+

⁴¹ Vide https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

17	++	+++	+++	+++	++	++	+++	+	++	++
18	+	++	++	++	+	+	+	+	++	+
19	+++	+++	+++	+++	+++	+++	++	++	+++	+++
20	+++	+++	++	+++	+++	++	++	+	++	++
21	+++	+++	+++	+++	++	++	+++	++	+++	+++
22	+++	++	+++	++	+++	+++	++	++	++	+++
23	+++	+++	+++	+++	+++	+++	++	++	+++	+++
24	+++	+++	+++	++	++	++	++	++	+++	++
25	+++	+++	++	+++	+++	+++	++	++	+++	+++

Legenda:

Articulação reduzida (+)

Articulação média (++)

Articulação elevada (+++)



**Ação de curta duração: As cidades do nosso (des)contentamento
23 de Fevereiro de 2018**

Gentrificação e turistificação no Centro Histórico de Lisboa

JOGO DE PAPÉIS

“Daqui não saio, daqui ninguém me tira...”

- GUIÃO DE TRABALHO -

Pretende-se com este jogo de papéis proporcionar a reflexão sobre o problema actual da gentrificação gerada pela turistificação no centro histórico de Lisboa e dar a conhecer os interesses dos vários grupos / actores que interferem na gestão do problema.



Finalidades, Aprendizagens Essenciais, Competências e Objectivos

1. Promover a apetência pelo saber/pensar o espaço geográfico e a disponibilidade permanente para a reconstrução crítica do próprio saber;
2. Desenvolver a curiosidade geográfica como promotora da educação para a cidadania e resolução de problemas do quotidiano;
3. Desenvolver o sentido de pertença e de atitudes de solidariedade territorial, numa perspectiva de sustentabilidade social, económica e ambiental;
4. Identificar situações problemáticas relativas ao espaço geográfico e participar, através da procura e da apresentação de soluções fundamentadas, na resolução de problemas espaciais;
5. Investigar problemas ambientais e sociais, ancorado em questões geograficamente relevantes (o quê, onde, como, porquê e para quê);
6. Recolher, tratar e interpretar informação geográfica e mobilizar a mesma na construção de respostas para os problemas estudados;
7. Aplicar o conhecimento geográfico, o pensamento espacial e as metodologias de estudo do território, de forma criativa, em trabalho de equipa, para argumentar, comunicar e intervir em problemas reais, a diferentes escalas;
8. Investigar as principais componentes da paisagem urbana, nomeadamente as ambientais e sociais, que condicionam o bem-estar e a qualidade de vida nas cidades portuguesas;
9. Localizar, no espaço e no tempo, lugares, fenómenos geográficos (físicos e humanos) e processos que intervêm na sua configuração, em diferentes escalas, usando corretamente o vocabulário geográfico;
10. Analisar padrões de distribuição espacial das diferentes áreas funcionais realçando as heterogeneidades funcionais e sociais no interior das cidades e suas áreas de expansão, sugerindo hipóteses explicativas;
11. Comparar a evolução da organização interna da cidade com a evolução das acessibilidades e do uso e valor do solo, analisando informação de casos concretos, a diferentes escalas de análise;
12. Caracterizar as áreas funcionais do espaço urbano;
13. Relacionar a localização das diferentes funções urbanas com o valor do solo;
14. Explicar a interdependência locativa das diferentes funções;
15. Relacionar as principais funções das diferentes áreas urbanas com as características da população;
16. Referir causas e consequências da expansão do turismo urbano no centro histórico de Lisboa;
17. Desenvolver um estudo de caso, reportando exemplos concretos de ações que permitam a resolução de problemas ambientais e de sustentabilidade - no espaço urbano, próximo do aluno, revelando capacidade de argumentação e pensamento crítico;
18. Analisar casos de reconfiguração territorial a partir de parcerias territoriais e/ou do aparecimento de novos agentes territoriais;
19. Assumir o papel de representante de um determinado grupo de interesses, sabendo argumentar e discutir com outros representantes de outros grupos, colocando em evidência os interesses territoriais próprios de cada um deles e identificando e discutindo benefícios e custos inerentes a cada um;
20. Reconhecer que um mesmo território pode ser alvo de vários tipos de intervenção que dizem respeito a objectivos diferentes e, muito frequentemente, contraditórios;
21. Equacionar medidas para uma gestão urbana equilibrada e sustentável ao nível do turismo e da habitação no centro histórico;
22. Aprender a colaborar e a organizar-se em grupo, desenvolvendo valores e atitudes coincidentes com projectos comuns;
23. Desenvolver opiniões próprias e aprender a defendê-las, aumentando, assim, a sua auto-estima e autoconfiança;

24. Desenvolver o espírito de reflexão e pensamento espacial crítico;
25. Desenvolver a capacidade de argumentação, diálogo e o espírito de tolerância perante outros pontos de vista.

Etapas do debate:

1º - organização da turma em grupos: os alunos da turma devem organizar-se em grupos, à sua escolha, de forma a formar tantos grupos, quantos os que vão participar no debate (Moderador(es), senhorios/proprietários de alojamento local, inquilinos, vereadores da habitação da Câmara Municipal, activistas pelo direito à habitação, geógrafos). Nesta aula o professor vai registar no quadro a formação dos grupos. Mas antes, lê com atenção este guião de trabalho, para ficares a perceber qual é o grupo que mais te interessa.

2º - preparação do debate: atribuição de um papel diferente a cada grupo e disponibilização de material (notícias, textos, etc). Ao iniciar a preparação para um debate, seja qual for o tema, é necessário ter em conta alguns aspectos:

- para debater um assunto, temos de nos informar sobre ele, daí que seja conveniente que estudes os argumentos do teu grupo e dos outros, e leias com atenção os textos de apoio que te vão ser entregues, para enriqueceres os teus argumentos (ao leres os artigos de jornal vai simultaneamente, registando no caderno diário alguns apontamentos que aches importantes para o debate; discute com os teus colegas o que encontres);
- ainda que já tenhamos uma opinião formada, devemos estar dispostos a ouvir a opinião dos outros e a reflectir sobre ela;
- para que este jogo de papéis seja bem sucedido é necessário que todos exponham e defendam as suas opiniões, de forma a que quem ouve possa ficar esclarecido. Como tal as regras do diálogo têm de ser cumpridas: falar um de cada vez, ouvir atentamente o que os outros dizem sem interromper nem fazer comentários desagradáveis, respeitar o moderador.

3º - concretização do debate: a sala vai estar previamente preparada – disposição das mesas e cadeiras dos participantes no jogo. A realização do debate deve obedecer às regras de diálogo e às orientações do(s) moderador(es) e professor, de modo a que todos tenham a oportunidade de falar e se possam ouvir mutuamente.

Eis as funções de cada grupo...

O jogo de papéis inicia-se com o(s) moderador(es) a dar conta da problemática que orientará o debate:

«Cerca de 20 moradores da Rua das Olarias, na Mouraria, deslocaram-se à Câmara Municipal de Lisboa para pedir a intervenção dos vereadores da habitação devido a um possível despejo de que 40 pessoas poderão ser alvo. Os moradores dizem que não têm possibilidades de sustentar os valores de renda que se praticam actualmente. Encontram-se em risco de despejo, pois o prédio foi vendido e receberam cartas com ordem de saída pelo senhorio. O bairro tem sido alvo de reabilitação urbana para rentabilização dos imóveis para alojamento turístico e apartamentos de luxo, o que tem aumentado os valores imobiliários e expulso os antigos moradores de baixo estatuto socio-económico que não arranjam forma de conseguir suportar as rendas e os preços pedidos no mercado. A oferta de casas a preços mais acessíveis para arrendamento e para compra tem diminuído drasticamente (nos últimos 3 anos, houve uma diminuição de 85%). A Câmara Municipal de Lisboa, apoiada pela Secretaria de Estado da Habitação, deseja evitar problemas e conflitos já desencadeados anteriormente por outros moradores indignados e grupos de pressão pelo direito à habitação. Como tal, a câmara é responsável pela organização de diversas reuniões de concertação entre os diferentes actores relacionados com o problema».

Senhorios e proprietários de alojamento local:

- Intervêm no debate com o intuito de defender positivamente o projecto de reabilitação urbana do seu edifício e a Nova Lei das Rendas que, dizem, vem reequilibrar direitos e deveres dos inquilinos.
- A Nova Lei das Rendas vem dinamizar o mercado de arrendamento e promover a iniciativa privada. É muito necessária, pois o valor de rendas que recebem há muitos anos não compensa as obras de manutenção e conservação do edifício, daí as más condições de habitabilidade e a necessidade de obras urgentes.
- Têm um discurso economicista e defendem ferozmente o direito à propriedade privada: o prédio tem donos e são os donos que têm direito de fazer o que quiserem com a propriedade. Não podem mais aguentar o pagamento de rendas tão baixas, pois não permitem gerar mais-valias e rentabilizar o imóvel, que se degrada de dia para dia.
- Defendem o desenvolvimento de alojamento turístico no edifício, aproveitando o aumento da procura turística na cidade. Reforçam as vantagens/aspectos positivos da expansão do turismo para o bairro: redinamização do comércio local, aumento do emprego, retenção de receitas turísticas que permitem o embelezamento do espaço público e a reabilitação do edificado; o impacto positivo que o alojamento local tem na economia a diferentes escalas: local, regional e nacional.
- Acusam a Câmara Municipal de não ter políticas de reabilitação urbana eficazes que combatam o despovoamento do centro histórico e criem habitação acessível para todas as camadas sociais.

Inquilinos em risco de despejo:

- Expressam-se de uma forma exagerada, gritando e bracejando, pois encontram-se numa situação de desespero, em risco de perderem as suas casas, onde residem há décadas, face às múltiplas chamadas de atenção e apoio que já dirigiram à câmara municipal. Fazem intervenções intensas, com choro e tristeza, por estarem em risco de serem expulsos das suas casas, onde foram criados e onde gostariam agora de criar os seus filhos. Não conseguem identificar com precisão as causas e os padrões da mudança urbana que vivem, mas constantemente citam exemplos concretos da vida quotidiana que demonstram essa mudança.
- Na sua intervenção dão muita importância ao direito ao lugar, ao bairro, à comunidade. Demonstram uma forte identidade territorial e de bairro, dando exemplos de actividades e rotinas quotidianas que reforçam a memória e o sentido do lugar e mantêm viva a comunidade, através da solidariedade próxima entre vizinhos, que permite coesão social (exemplo: festas dos santos populares, arraiais, bailes, actividades culturais e desportivas das associações e colectividades de bairro).
- Opõem-se totalmente à Nova Lei das Rendas que dizem ser a Lei dos Despejos, pois basta o senhorio alegar que vai fazer obras profundas de reabilitação isso já permite a expulsão. Não compreendem o aumento significativo em 200 ou 300% do valor das rendas e pedem constantemente justificações aos senhorios num tom mais agressivo.
- Relativamente ao turismo na cidade, revelam uma postura ambivalente: por um lado, reconhecem a importância do turista para a vida do bairro e animação, até porque alguns também têm o seu negócio de alojamento local familiar; por outro lado, assumem uma posição algo xenofóbica de turismofobia, associando à vinda do turista

toda uma série de problemas: acumulação de resíduos e lixos nas ruas e becos; aumento do ruído e dos barulhos “fora de horas” que não deixam a vizinhança descansar; a impossibilidade de apanhar os transportes públicos para o bairro por se encontrarem sobrelotados com os turistas; o desvio da oferta de residências do bairro para alojamento turístico; o desaparecimento do comércio de proximidade (ex: talho, mercearia, padaria, peixaria, etc) que vai sendo substituído gradualmente pelo comércio moderno mais estilizado e apenas dirigido ao turista (ex: lojas de souvenirs, hamburguerias gourmet, etc).

Vereadores da habitação da Câmara Municipal:

- São atentos às reivindicações dos moradores, mas procuram desdramatizar a situação, fazendo constantes promessas de resolução da situação de despejo, chegando mesmo a prometer realojamento na periferia da cidade no caso de despejo efectivo. Defendem-se referindo que o município não consegue fazer mais com os recursos humanos, técnicos e financeiros de que dispõe, até porque a turistificação e a gentrificação estão a acontecer noutras cidades de países desenvolvidos, sendo um fenómeno global, cabendo ao Governo adoptar medidas de mitigação das consequências negativas destes processos.
- Responsabilizam o Estado Central pela aprovação de legislação demasiado liberal no que toca à Lei das Rendas, Lei do Alojamento Local e várias leis de atracção de investimento estrangeiro que está a retirar as casas do mercado para a procura local, desviando-as para uma procura global com muito mais poder de compra, comparativamente ao português médio.
- Referem diversas medidas que têm vindo a tomar e a apresentar em assembleia municipal para proteger o direito à habitação dos moradores e o próprio comércio tradicional (ex. programa de rendas acessíveis, construção de habitação municipal, programa das lojas com história), mas insistem que se o governo não alterar as suas políticas urbanas, de nada servirão.
- Apresentam um discurso optimista relativamente à expansão do turismo, à iniciativa privada e à atracção de investimento estrangeiro, salientando todos os aspectos positivos e vantagens da reestruturação urbana em curso, especialmente a reabilitação do parque habitacional pois, até há 10 anos, cerca de 1/3 de todo o edificado da cidade se encontrava devoluto e em mau ou muito mau estado de conservação, para o qual a câmara municipal não disponha de recursos financeiros e fundos: “a cidade está de cara lavada”.
- Prometem a realização de estudos de diagnóstico, que monitorizem evoluções na oferta turística no sector do imobiliário no centro histórico e que estudem a viabilidade de aplicação de índices de capacidade de carga turística por secção/quarteirão de bairro para o alojamento turístico.

Activistas pelo direito à habitação:

- Assumem-se completamente contra o projecto de reabilitação urbana do imóvel que prevê o despejo dos moradores para a criação de alojamento local. Estão constantemente a complementar e apoiar as intervenções dos moradores e opõem-se veemente a todas as posições tomadas pelos senhorios/proprietários, mesmo quando parece haver algum entendimento. Interrompem constantemente as intervenções dos proprietários e dos vereadores. Prometem campanhas de rua e manifestações contra a câmara municipal e o governo.

- Reforçam os aspectos mais negativos/desvantagens da turistificação e da gentrificação, reconhecendo com alguma dificuldade as vantagens que este aumento exponencial do turismo pode trazer para o centro histórico, revelando que as externalidades e os impactos negativos são mais significativos do que os positivos, até porque as receitas turísticas não ficam retidas nas comunidades que acolhem os turistas.
- Desmascaram a conivência da câmara municipal com os interesses dos proprietários e acusam os vereadores de promessas vãs, até porque já houve oportunidade de intervenção em diversos casos semelhantes e não se demonstrou vontade política de o fazer. Denunciam as intenções eleitoralistas dos vereadores, uma vez que estamos em ano de eleições autárquicas. Acusam a câmara de não pôr em prática com celeridade suficiente os programas de rendas acessíveis e de protecção do comércio tradicional que já andam a apregoar há 2 anos, o que revela uma incapacidade de contrariar as tendências do mercado. Mais, defendem que a câmara municipal é o maior proprietário da cidade e devia reabilitar com fundos públicos o património que tem disperso pela cidade e colocá-lo ao serviço do uso social e colectivo dos munícipes.
- Apresentam propostas de medidas mais radicais para pôr fim aos problemas e garantir o pleno direito à habitação na cidade: revogação total das leis que desencadearam este problema; reforço do papel do município ao nível do direito de alienação e expropriação da propriedade privada em caso de especulação imobiliária; penalizar os devolutos; aproveitar o património municipal para criar bolsas de imóveis para realojamento de urgência; cessar totalmente a licença para hotéis e o registo de alojamento local.
- Reivindicam proteções de base para os moradores mais vulneráveis, de forma a: i) manter as pessoas nas suas casas mediante pressões do potencial uso turístico, prevenindo o desalojamento forçado levado a cabo por promotores e investidores do mercado imobiliário; ii) garantir que os novos recursos da habitação a preços acessíveis são disponibilizados para aqueles que mais deles precisam; e iii) garantir medidas de compensação para apoio dos moradores afectados, sempre que o desalojamento ocorra.
- Não permitir, em nenhuma circunstância, processos de despejo em que não estejam devidamente asseguradas alternativas dignas ou meios de subsistência suficientes, devendo forçosamente analisar-se a situação familiar e encontrar-se os meios adequados para o apoio às famílias em caso de incapacidade financeira para manter a habitação.

Geógrafos:

- Assumem uma postura conciliatória, moderada, neutra e objectiva na discussão dos factos, não sendo nem a favor, nem contra os vários actores presentes no debate. Explica o que se entende cientificamente por gentrificação e turistificação, referindo que se trata de um problema complexo e fracturante, sendo necessário avaliar as várias perspectivas e vertentes. Recusa abordagens extremadas e parcelares, preocupando-se com a exposição clara dos factores explicativos dos processos e dos seus padrões. Faz com frequência referência a números e estatísticas que comprovem os fenómenos em análise. Equilibra no discurso vantagens e desvantagens do turismo urbano.
- Defende que o problema da gentrificação pelo turismo não é assim tão grave, comparativamente a outras cidades da Europa, por exemplo, como Amesterdão, Veneza e Barcelona. Coloca a tónica na necessidade de analisar o problema à escala local, da cidade de Lisboa, mas de outras cidades portuguesas como Porto, Coimbra e Évora.

Defende que os processos em análise já foram registados à escala global e que podemos e devemos aprender com outras cidades.

- Acredita que o problema da gentrificação pelo turismo pelo qual a cidade de Lisboa tem vindo a passar requer a tomada urgente de medidas integradas e a diferentes escalas, níveis e sectores (turismo, habitação, comércio, equipamentos colectivos e infraestruturas, etc), que se executadas de forma avulsa ou individualmente nunca resolverão verdadeiramente o problema, se não entendidas e aplicadas de modo holístico. Reclama o papel da administração pública (articulação entre o poder local e central) na necessidade de ordenamento turístico do território, de forma a evitar excessos e mitigar consequências nefastas.
- Advoga medidas que defendem uma visão sustentável do turismo urbano, tanto a nível económico, como social, como ambiental e o seu contributo construtivo para novas dinâmicas de regeneração urbana no centro histórico (ver visão, eixos de intervenção e acções concretas do estudo da Quartenaire).

Moderador(es):

O(s) moderador(es) têm a função de gerir o debate:

- Apresentando a questão-problema e os representantes dos diferentes grupos;
- Moderando a participação dos intervenientes, interrompendo se alguém estiver a monopolizar o debate, pedindo a opinião aos que estão a participar pouco, colocando questões que permitam que todos os assuntos sejam tratados;
- Solicitando a participação dos restantes elementos da turma que estão a assistir;
- Para poderem desempenhar bem o vosso papel, têm de se informar sobre o tema, servindo-se dos documentos de que dispõem. Também podem falar com os diferentes grupos, antes da aula do debate, para se informarem sobre os seus argumentos. Depois desta recolha, devem preparar algumas questões para colocar durante o debate.

Bom trabalho!!

Referências bibliográficas

Barata Salgueiro, T. (2017). Alojamentos Turísticos em Lisboa. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 21(578), 1-43.

Cavaco, C. (2017). *Novas Elites, Novas Mobilidades em Turismo, Fluxos e Territórios*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.

CML (2012). *Estratégia de Reabilitação Urbana de Lisboa: 2011-2024*. Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa.

Gravary-Barbas, M.; Guinand, S. (2017) (eds.). *Tourism and Gentrification in Contemporary Metropolises: International Perspectives*. Londres: Routledge

Hall, T. (1998). *Urban Geography*. Londres: Routledge.

John Lang LaSalle, JLL, (2015). *Apartamentos Turísticos em Lisboa. Um Mercado em*

Crescimento. Lisboa.

Law, Ch. (2002). *Urban Tourism. The Visitor Economy and the Growth of Large Cities*. London: Mansell.

Mendes, L. (2016), What can be done to resist or mitigate tourism gentrification in Lisbon? Some Policy Findings & Recommendations. In: Glaudemans, M.; Marko, I. (eds.). *City Making & Tourism Gentrification*, Tilburg: Stadslab, pp.34-41.

Mendes, L. (2017). Gentrificação turística em Lisboa: neoliberalismo, financeirização e urbanismo austeritário em tempos de pós-crise capitalista 2008-2009. *Cadernos Metrópole*, 19(39), 479-512.

Slater, T. (2013). Gentrification of the city. In G. Bridge e S. Watson (Eds.). *The New Blackwell Companion to the City*. Oxford: Wiley Blackwell, pp.571-585.

Wilson, J., Tallon, A. (2012). Geographies of gentrification and tourism. In J. Wilson (Eds.). *The Routledge Handbook of Tourism Geographies*. London: Routledge, pp.103-112.

