

REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O ESPAÇO FÍSICO E AS LÓGICAS DE AÇÃO NA SALA DE AULA IDEAL: ESTUDO EXPLORATÓRIO EM EDUCAÇÃO VISUAL

STUDENTS' REPRESENTATIONS ABOUT PHYSICAL SPACE AND LOGICS OF ACTION IN THE IDEAL CLASSROOM: EXPLORATORY STUDY IN VISUAL EDUCATION

Helder Martins¹

Ilídia Cabral²

Resumo

A sala de aula enquanto espaço rígido não atende às necessidades e exigências das novas gerações e corresponde a um modelo ultrapassado face aos recursos pedagógicos disponíveis e às evidências resultantes da investigação científica em torno dos mecanismos que garantem a aprendizagem e o sucesso escolar.

A presente investigação visou compreender as representações dos alunos acerca do espaço físico e das lógicas de ação em sala de aula, procurando desvelar a sua naturalização com a *gramática escolar* ou a vontade de alteração de algumas das suas regras, tendo como referencial a *teoria das representações sociais*, proposta por Serge Moscovici, em 1978.

O estudo obedece a uma abordagem de natureza qualitativa e, essencialmente, naturalista, em consonância com a *teoria das representações sociais* e foi desenvolvido com 25 alunos do 2.º ciclo e um professor do grupo disciplinar de Artes Visuais de uma

¹ Universidade Católica Portuguesa – Porto, Portugal. helder81martins@gmail.com

² Universidade Católica Portuguesa – Porto, Portugal. icabral@porto.ucp.pt

escola do Grande Porto. Procedeu-se à análise de conteúdo de narrativas visuais produzidas pelos alunos e de uma narrativa escrita elaborada pelo professor.

Do cruzamento de dados obtidos sobressaiu uma representação social caracterizada por dois conjuntos principais de elementos simbólicos: a *materialidade* e a sala de aula enquanto *espaço (ou não espaço) de relação*.

Palavras-chave: gramática escolar, sala de aula, representações sociais, metodologias visuais em ciências sociais.

Abstract

The classroom as a rigid place does not comply with the needs and demands of new generations, it is an obsolete model considering the pedagogical resources available and the evidence provided by scientific research of mechanisms that ensure a successful learning.

The current research has aimed at understanding the way students see and interpret space and actions in the classroom, attempting to unveil their naturalisation to the *grammar of schooling* or their will to change some of its rules, based on the *social representations theory* as presented by Serge Moscovici in 1978.

The study follows a qualitative and mostly naturalist approach, closely related to the *social representations theory* and has been developed with 25 5th grade students and a teacher of Arts in a school located in Oporto. The contents of both visual narratives produced by students and the narrative written by the teacher have been thoroughly analysed.

By crossing such data it has become clear that there is a social representation which combines two main sets of symbolic elements: the *physical material* and the *classroom as a place (or non-space) of relation*.

Keywords: grammar of schooling, classroom, social representations, visual methodologies in social sciences.

1. Revisão da literatura

1.1. Caracterização da gramática escolar e da sala de aula

O modelo escolar vigente e a sua estacionária gramática mantêm-se cristalizados desde o advento da revolução industrial e da consolidação da generalidade dos Estados europeus (Cabral, 2016).

A *gramática escolar* (Tyack e Tobin, 1994), ou seja, as estruturas regulares e as regras que organizam o trabalho de instrução determinam em larga medida o processo de escolarização e os seus sentidos. De facto, na atualidade, não se constata alterações significativas no modo de organização do conhecimento (eminente teórico e compartimentado em disciplinas), na organização dos espaços e dos tempos, na organização dos grupos de alunos, nos modos de ensinar e de fazer aprender, na atribuição dos professores aos alunos (Cabral e Alves, 2016) e na atribuição de notas e classificações como evidência das aprendizagens efetuadas (Tyack e Cuban, 2003).

A organização do tempo escolar é modelada por características centenárias, que figuram na sucessão dos anos letivos e na lógica burocrática centralizadora do estabelecimento do horário das aulas para todas as escolas. O *plano-horário* foi definido em 1906, correspondendo a uma matriz sistematizadora da repartição dos elementos do objeto de ensino por tempo de estudo e grupos de alunos e professores, pelo que “a tal dia da semana, a tal hora do dia, na classe de tal ou tal, deverá ser tratado tal objeto de ensino por tal ou tal professor” (Moura, 2016). Impera o princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos saberes e dos processos de inculcação), que constitui uma das marcas distintivas da cultura escolar que permanece até hoje (*Ibid.*, p. 144).

Larry Cuban (2013) refere que se ensina no interior de uma “*black box*”/caixa negra, que absorve ofertas e exigências – alunos, professores, recursos físicos, cumprimento de regras, ansiedade dos pais, expectativas de sucesso em torno dos testes de avaliação, etc. – e produz, presumivelmente, alunos competentes e detentores de conhecimento, bons resultados em testes de avaliação, professores mais ou menos satisfeitos e mais ou

menos exaustos. O autor questiona a impenetrabilidade da instrução em sala de aula às múltiplas reformas estruturais, assim como a resistência à mudança das práticas de ensino centradas no professor para as práticas de ensino centradas no aluno, que, ao estimularem o pensamento crítico e a resolução ativa de problemas, ao invés da mera absorção passiva de conteúdos conceituais, promovem a aprendizagem de todos os alunos. No interior do *jardim secreto* (Goodson, 1988) que são as salas de aula, predomina ainda o cumprimento sincronizado de tarefas com um procedimento único e com um resultado igualmente único. As práticas de ensino são essencialmente transmissivas, em nada diferentes do tradicional ensinar a todos da mesma forma (Moura, 2016).

Nóvoa (1995) menciona que a naturalização da *gramática escolar* está na base do insucesso de todos os esforços para mudar a escola, pelo que é imprescindível alterar as suas regras, mediante uma utilização mais eficiente do tempo e dos espaços de instrução, colocando-os ao serviço das aprendizagens, pois

Literalmente sós nas suas salas de aula, estes professores vivem e talvez se possa dizer, concebem a sua profissão, como um conjunto de rotinas a serem assumidas cada um por si. Estrutura insular, formato de “caixa de ovos” são imagens correntes, mas que se referem a esta estrutura de organização de escola em que o individualismo, a pouca discussão, a ausência de partilha sobre assuntos profissionais impera na relação destes professores. (Moura, 2016, pp. 158-159)

Tais alterações só serão possíveis através da criação de dinâmicas de trabalho colaborativo entre os professores, pois o modo como se pensa e concretiza a ação estratégica na sala de aula, os métodos, os recursos de ensino e a relação pedagógica são variáveis fundamentais na construção das possibilidades de sucesso. Urge abrir as *caixas negras* e analisar a realidade complexa do ensino e da aprendizagem, uma vez que a alteração das condições organizacionais não origina transformações imediatas na forma de estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula (Alves, 2011). Para que

tal aconteça, é necessário criar verdadeiras *comunidades de aprendizagem profissional* (Hopkins, 2008; Bolívar, 2012), com capacidade de reflexão e atuação, de forma integrada e sistemática, sobre os processos de ensino e aprendizagem.

1.2. A teoria das representações sociais

A *teoria das representações sociais*, da autoria de Serge Moscovici, expõe as representações enquanto atos de pensamento de um sujeito em relação a um determinado objeto real ou imaginário que, por sua vez, pode corresponder a uma pessoa, a um dado utensílio, a um acontecimento material, psicológico ou social, a um fenómeno natural, a uma ideia, a uma teoria, etc.:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se no seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspetos do seu mundo e da sua história individual e social. (Moscovici, 2004, p. 21)

Trata-se, em concordância com o exposto, de um fenómeno de simbolização e de interpretação, uma vez que se verifica a atribuição de significados. O estudo das representações sociais permite o acesso aos sujeitos (a partir do que eles pensam sobre determinadas questões, problemas e temas) e aos grupos em que estes se inserem.

A teoria das representações sociais deve ser abordada em termos de produto e em termos de processo, pois a representação é, ao mesmo tempo, o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um sujeito ou um grupo reconstituem o real, confrontando e conferindo-lhe uma significação específica (Abric, 1994; Crusoé, 2004). Quando abordada em termos de produto, volta-se para o conteúdo das representações, para o conhecimento do senso comum, que permite às pessoas

interpretarem o mundo e orientarem a comunicação entre elas, na medida em que, ao entrarem em contacto com um determinado objeto, o representam e, em certo sentido, criam uma teoria que vai orientar as suas ações e comportamentos. Por outro lado, quando abordada em termos de processo, a teoria das representações sociais procura compreender como se constroem as representações, como ocorre a incorporação do novo, do não familiar, nos universos consensuais. Neste âmbito, para Moscovici, a construção das representações subjaz a dois processos formadores: a *ancoragem* e a *objetivação*. O processo de ancoragem envolve “a integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente” (Alves-Mazzotti, 2000, p. 60), ou seja, a sua inserção orgânica num conjunto de crenças já constituído. No que respeita ao processo de objetivação, este consiste em atribuir carácter concreto a um determinado conceito, pois “faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material” (Moscovici, 1978, p. 110).

As representações sociais permitem que o sujeito interprete o mundo, facilitam (ou dificultam) a comunicação entre as pessoas e orientam ações e comportamentos. A prática escolar não se encontra imune a um conhecimento baseado na interpretação e na comunicação entre os sujeitos, pelo que a identificação das representações inerentes à realidade e à prática educacionais é fundamental para a análise e conhecimento dessa mesma realidade e dessas mesmas práticas (Amado, 2014, pp. 99-106).

1.3. Metodologias visuais em ciências sociais

As correntes fenomenológicas, interacionistas simbólicas e etnometodológicas contribuíram decisivamente para a incorporação da imagem no trabalho sociológico (Sarmiento, 2014).

No que respeita ao campo educativo, o acesso a informação visual é recorrente nos estudos de História da Educação, enquanto fontes documentais de organizações educativas e de práticas educacionais do passado. As Ciências da Educação assumem as gravuras ou fotografias como ilustrações do discurso, sendo rara a produção de imagens próprias enquanto via investigativa destinada a fazer das imagens um elemento estruturante do conhecimento em educação.

Para o paradigma positivista, a imagem é percebida como um recorte da realidade, impõe-se na sua materialidade visual e “fala por si”. A imagem é encarada como um “dado” suscetível de quantificação, tendo em vista a garantia da sua comensurabilidade e adequação.

Por sua vez, para o paradigma interpretativo, a imagem é um objeto comunicativo construído a partir de um ponto de vista particular, que exprime uma determinada realidade social. A imagem constitui simultaneamente um artifício, pois resulta de um processo de seleção, recorte e fixação de uma parcela do real, e um artefacto, ao atualizar a capacidade de configuração técnica do ato de fixar impressões visuais.

Para o paradigma crítico-participativo, a investigação sustentada em metodologias visuais resulta de uma partilha de poderes no processo de construção do conhecimento, tendo em vista a intencionalidade de transformação e emancipação social. A produção de imagens pelos próprios sujeitos de investigação pode constituir, justamente, um meio para a efetivação da partilha de poder (Sarmiento, 2014).

Para além da informação videográfica ou fotográfica, os desenhos correspondem a outra importantíssima fonte de informação visual. A investigação atesta que os desenhos constituem uma das mais importantes e expressivas formas de comunicação das crianças, desde bebés até ao início da adolescência (Thomson, 2008; Faulkner e Coates, 2011). O conceito de *intratextualidade* de Wright (2007) é um importante suporte teórico ao trabalho de interpretação dos desenhos, que revelam um polimorfismo verbal e não verbal de modos de comunicação. A intratextualidade consiste precisamente no vaivém comunicacional entre formas verbais e não verbais, através da qual as crianças, mediante o recurso, aquando da realização do desenho, a símbolos, palavras, imagens, sons e gestos amplificam a mensagem nele contida. A *nomeação* e a *rotulagem* constituem as estratégias mais mobilizadas pelas crianças no processo de produção de imagens. A nomeação corresponde à verbalização do que se está a inscrever no papel e a rotulagem à inscrição de mensagens verbais no desenho, através de grafias textuais que têm, muitas vezes, a função de explicar o conteúdo da ilustração. De igual modo, os “balões discursivos” e as “linhas de movimento”, quando acompanhadas da mimetização gestual, permitem à criança desafiar algumas das

dificuldades representacionais do desenho, como seja a de linhas gráficas exprimirem sons ou dinâmicas de transição espacial: através dessas formas, e da sua complementaridade intratextual, a criança obtém efeitos sinestésicos e insere o movimento na representação estática, assumindo-se como narradora e/ou personagem de histórias que extravasam as formas desenhadas, mas que delas partem e a elas regressam.

A possibilidade de estudo das expressões comunicativas das crianças a partir do diálogo entre diferentes formas comunicacionais (verbais, gestuais, icónicas) e entre distintos códigos, expressa a necessidade das metodologias visuais se articularem com outras metodologias, contribuindo para que a investigação assuma uma matriz compósita e conceba trabalhos científicos profusamente ilustrados e visualmente sugestivos (Sarmiento, 2014).

2. Estudo empírico: objeto de estudo, objetivos de investigação e metodologia

O estudo emergiu do envolvimento dos investigadores no cumprimento do Plano de Melhoria, no ano letivo de 2015/2016, numa escola do Grande Porto, em parceria com o Serviço de Apoio à Melhoria da Educação (SAME), da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, mais concretamente no que respeita ao eixo *Melhoria das Aprendizagens*.

O objeto de estudo abarcou narrativas desenhadas de 25 alunos do 5.º ano de escolaridade e uma narrativa escrita de um professor do grupo disciplinar de Artes Visuais. A escolha pelo referenciado ano de escolaridade prendeu-se com as alterações associadas à transição de ciclos, tais como a passagem da monodocência para a pluridocência, o maior número de disciplinas e a mudança de ritmos e de espaços. O professor foi selecionado em função da natureza do trabalho de investigação e coincidentemente acumulava a função de diretor de turma do referido grupo de alunos.

Definiu-se enquanto objetivo geral conhecer as representações dos alunos acerca da sala de aula *ideal*, no que respeita ao espaço físico e às lógicas de ação.

Pareceu-nos fundamental “escutar” os alunos e fomentar nos professores um ímpeto reflexivo face à recetividade ou resistência às alterações estruturais e dos modos de trabalho em sala de aula. Como afirmam Cabral e Alves (2016), é necessário que a mudança seja interiorizada, participada e informada, prevendo a implicação de todos aqueles que irão operacionalizá-la. “É importante pensarmos a escola que temos para podermos projetar a escola que queremos” (Cabral, 2014, pp. 23-24).

Para uma interpretação mais rigorosa e tradutora da realidade traçamos os seguintes objetivos específicos:

1. apurar se as representações dos alunos acerca da sala de aula *ideal* são dissonantes da *gramática escolar* tradicional;
2. identificar os elementos mobilizados com maior frequência pelos alunos para a explicitação do conceito de sala de aula *ideal*;
3. conhecer a perceção do professor acerca da reação gerada pelo desafio colocado aos alunos, a respeito da sala de aula *ideal*;
4. identificar a reação do professor às respostas dadas pelos alunos, em sede do desafio lançado, a propósito da sala de aula *ideal*.

Escolhemos como opção metodológica uma abordagem de natureza qualitativa e, essencialmente, naturalista, em consonância com a teoria das representações sociais, que se preocupa com a captação dos sentidos e significados dos objetos e acontecimentos.

O estudo foi desenvolvido com 25 alunos do 2.º ciclo (na faixa etária entre os 10 e 11 anos de idade) e um professor do grupo disciplinar de Artes Visuais de uma escola do Grande Porto. Por questões éticas e morais, salvaguardou-se a confidencialidade, garantindo o anonimato da escola, bem como dos sujeitos que intervieram na investigação.

O professor de Educação Visual, mediante orientação prévia dos investigadores, propôs aos alunos a realização, a título individual, de um desenho em formato A3, que retratasse a concepção de sala de aula *ideal*. Para tal, colocou-se a seguinte questão: “Qual é o vosso ideal de sala de aula?”, recorrendo-se à questão auxiliar “Se pudessem alterar a sala de aula, que modificações fariam ao nível de espaço, de tarefas e de papéis/funções?”. Aos alunos foi dada a possibilidade de utilizarem os materiais que entendessem, foi-lhes concedido tempo de aula para a concretização da tarefa e o professor procurou não interferir no processo. Após a comunicação das instruções gerais, o professor solicitou ao aluno que se identificasse no verso da folha e que aí indicasse a sua idade, assim como o ano escolar que frequentava. No final, o professor relembrou a necessidade de inscrição, no verso da folha, dos dados referidos e procedeu à recolha dos trabalhos. A identificação pretendeu apenas que os alunos encarassem a tarefa como algo natural no decurso das aulas.

Os investigadores entregaram ainda ao professor um caderno para que aí, no decorrer das diferentes aulas em que a tarefa foi proposta, este registasse as reações dos alunos ao desafio colocado, as interações que estes estabeleceram entre si e com o professor, as verbalizações efetuadas, a motivação, os eventuais incidentes críticos, assim como possíveis reflexões pessoais. Posteriormente, procedeu-se à análise de conteúdo dos desenhos (narrativas visuais) e do caderno de campo do professor (narrativa escrita), retomando os objetivos da investigação para a análise e discussão dos dados recolhidos, com vista à apresentação das principais conclusões do estudo.

3. Análise e interpretação dos dados

3.1. Exploração e descrição analítica dos desenhos elaborados pelos alunos

A análise dos desenhos elaborados pelos alunos desenvolveu-se ao longo de três etapas: pré-análise, descrição analítica e discussão dos resultados, em consonância com as ideias centrais do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1979).

No decurso da pré-análise cada um dos desenhos, *unidades de contexto*, foi alvo de um conjunto de leituras flutuantes. Tais leituras de essência intuitiva são permeáveis a um elevado número de ideias, reflexões e hipóteses explicativas.

No que respeita à descrição analítica, optou-se pela análise temática, que corresponde a um tipo de análise de conteúdo. A referida análise consistiu em observar as *unidades de registo* que compõem as unidades de contexto e averiguar a sua presença ou ausência, assim como a frequência de enunciação, de modo a avaliar o seu significado e relevância em torno dos objetivos da investigação.

Ao nível da discussão de resultados, procuramos unificar as análises e organizar as informações, visando compreender as representações dos alunos acerca da sala de aula *ideal*, tendo por base as narrativas visuais.

3.1.1. Pré-análise

Os desenhos foram submetidos a um exame sistemático, separadamente e de modo conjunto, com a finalidade de configurar as suas partes em unidades de registo. Nesta investigação utilizamos o *tema* como unidade de registo. Da análise exploratória do *corpus documental* sobressaíram três *temas-chave*: o espaço, os atores e os símbolos referentes à sala de aula *ideal*.

3.1.2. Descrição analítica

A leitura minuciosa dos elementos presentes nos desenhos permitiu delinear *categorias* e *subcategorias* de codificação fundamentadas pelos temas-chave. Pode, portanto, afirmar-se que as categorias não foram descritas *a priori*, tendo resultado da própria observação dos desenhos.

O Quadro 1, que a seguir se apresenta, sintetiza esta fase do trabalho e expõe a matriz descritiva dos desenhos de forma completa, incluindo os temas, as categorias, as subcategorias e as *unidades de enumeração ou contagem* em percentagens. O registo de dados foi efetuado em programa *Excel* e os cálculos percentuais foram realizados mediante a utilização das ferramentas do próprio *software*. A partir da exploração dos

dados descritivos, foi possível proceder à sua organização segundo a quantidade, a ausência, a presença, bem como à identificação de algumas particularidades.

Quadro 1. Matriz descritiva dos desenhos

| Temas | Categorias | Subcategorias | Unidades de enumeração ou contagem (%) | |
|-----------------|-----------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------|----|
| A – O espaço | 1. Aspetos arquitetónicos e estruturais | 1.1. Sem paredes | 12 | |
| | | 1.2. Com paredes | 88 | |
| | | 1.3. Sala de aula tradicional | 32 | |
| | | 1.4. Sem porta | 16 | |
| | | 1.5. Porta fechada | 84 | |
| | | 1.6. Porta aberta | 0 | |
| | | 1.7. Sem janelas | 76 | |
| | | 1.8. Com janelas | 24 | |
| | | 1.9. Paredes e chão pintados | 48 | |
| | | 1.10. Utilização de espaços externos | 28 | |
| | 2. Materiais escolares | 2.1. Didáticos | 2.1.1. Quadro | 88 |
| | | | 2.1.2. Cadernos/Livros | 52 |
| | | | 2.1.3. Material de escrita | 32 |
| | | 2.2. Tecnológicos | 2.2.1. Computador | 72 |
| | | | 2.2.2. Meios audiovisuais | 20 |
| | | | 2.2.3. Projetor multimédia | 16 |
| | | | 2.2.4. Aplicativos de jogos | 16 |
| | | 2.3.1. Mesas e cadeiras | 92 | |

| Temas | Categorias | Subcategorias | Unidades de enumeração ou contagem (%) | | |
|---------------|-----------------------------|---------------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------|----|
| | | 2.3. Mobiliário | 2.3.2. Sem mesas e cadeiras | 8 | |
| | | | 2.3.3. Almofadas/sofás | 16 | |
| | | | 2.3.4. Disposição das mesas | 2.3.4.1. Filas individuais | 65 |
| | | | | 2.3.4.2. Trabalho coletivo | 35 |
| | | | 2.3.5. Candeeiros | 20 | |
| | 3. Utilização do espaço | 3.1. Atividades exclusivamente de instrução | | 64 | |
| | | 3.2. Diversidade de atividades | | 36 | |
| B – Os Atores | 4. Identificação dos atores | 4.1. Não vigoram atores no desenho | | 68 | |
| | | 4.2. Género | 4.2.1. Feminino | 34 | |
| | | | 4.2.2. Masculino | 26 | |
| | | | 4.2.3. Não identificável | 40 | |
| | | 4.3. Especificação | 4.3.1. Alunos | 62 | |
| | | | 4.3.2. Professor | 26 | |
| | | | 4.3.3. Não identificável | 12 | |
| | | 5. Figura humana | 5.1. Composição | 5.1.1. Em grupo | 8 |
| | | | | 5.1.2. Individual | 84 |
| | 5.1.3. Corpo incompleto | | | 8 | |
| | 5.2. Esquema | | 5.2.1. Sem expressão | 43 | |
| | | | 5.2.2. Feliz | 57 | |
| | 5.3. Ação | | 5.3.1. Parada | 12 | |

| Temas | Categorias | Subcategorias | | | Unidades de enumeração ou contagem (%) |
|-----------------|----------------------|----------------------------------------------------|------------------|--------------------------|----------------------------------------|
| | | | 5.3.2. Movimento | 5.3.2.1. A lecionar | 38 |
| | | | | 5.3.2.2. A brincar | 25 |
| | | | | 5.3.2.3. A estudar/a ler | 25 |
| | 6. Localização | 6.1. Separação mesa do professor – mesa dos alunos | | | 52 |
| C – Os símbolos | 7. Tipos de símbolos | 7.1. Vocábulo | | | 80 |
| | | 7.2. Símbolos afetivos | | | 24 |
| | | 7.3. Notas de música | | | 24 |
| | 8. Objetos | 8.1. Instrumentos musicais | | | 8 |
| | | 8.2. Relógio | | | 16 |
| | | 8.3. Bolas de basquetebol/andebol/futebol | | | 16 |
| | 9. Natureza | 9.1. Plantas | | | 24 |
| | | 9.2. Animais | | | 12 |
| | | 9.3. Água | | | 16 |
| | | 9.4. Sol | | | 12 |

3.1.3. Discussão dos resultados

Na nossa perspectiva, a análise dos desenhos aponta para dois conjuntos principais de elementos simbólicos, que podem ser considerados componentes diversificados de uma única representação social de sala de aula (*ideal*).

O primeiro conjunto de elementos, cuja exposição foi claramente privilegiada pelos sujeitos de investigação, pauta-se pela *materialidade*. Essa tendência encontra-se traduzida nas categorias relacionadas com os aspetos caracterizadores do espaço de sala de aula (1. aspetos arquitetónicos e estruturais; 2. materiais escolares; e 3. utilização do espaço). Prevalece a imagem de sala de aula enquanto espaço limitado por paredes, de porta fechada e sem janelas, embora 28% dos desenhos aludem a espaços a céu aberto e 48% recorram à cor para “avivar” as paredes e o chão das *caixas negras* de Larry Cuban (2013). Os materiais escolares mais frequentes são o quadro, que assume posição de destaque na maioria dos desenhos, ao ocupar quase a totalidade de uma das paredes e/ou ao surgir em duplicado, em diferentes localizações no interior da sala de aula; o computador, representado com maior frequência na mesa do professor e os cadernos/livros, que assinalam lógicas de ação tendencialmente instrutivas. As mesas e as cadeiras são o mobiliário mais enunciado (92%), com disposição em filas individuais (65%), cumprindo-se, deste modo, algumas das tradições da *gramática escolar*. Todavia são avançadas propostas de mesas específicas para trabalho de grupo (35%), candeeiros (20%) e almofadas/sofás (16%), que testemunham o investimento dos alunos em torno das condições materiais/físicas. No que respeita à utilização do espaço, apesar de 65% dos desenhos esboçarem atividades ou recursos materiais associados a uma lógica de ação meramente instrutiva no interior da sala de aula, é de destacar que os restantes 36% inscrevem uma acentuada diversidade de estratégias, sendo que alguns dos alunos acabam mesmo por remeter certas dinâmicas da organização escolar para o interior da sala de aula (Figuras 1, 2 e 3).

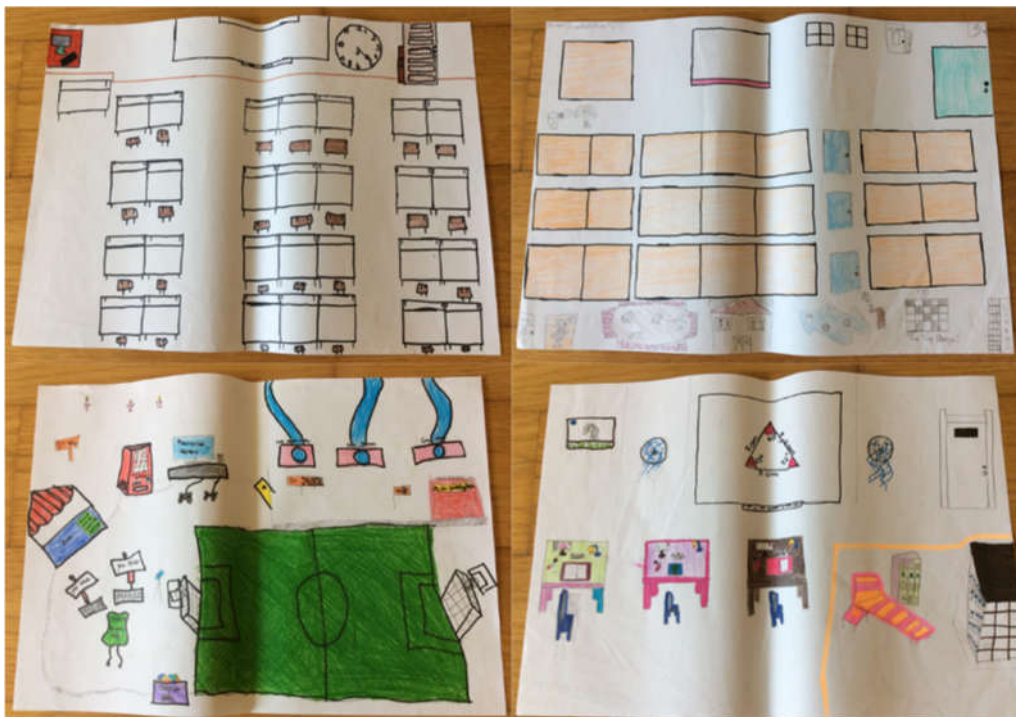


Figura 1. Frames de alguns dos desenhos recolhidos.

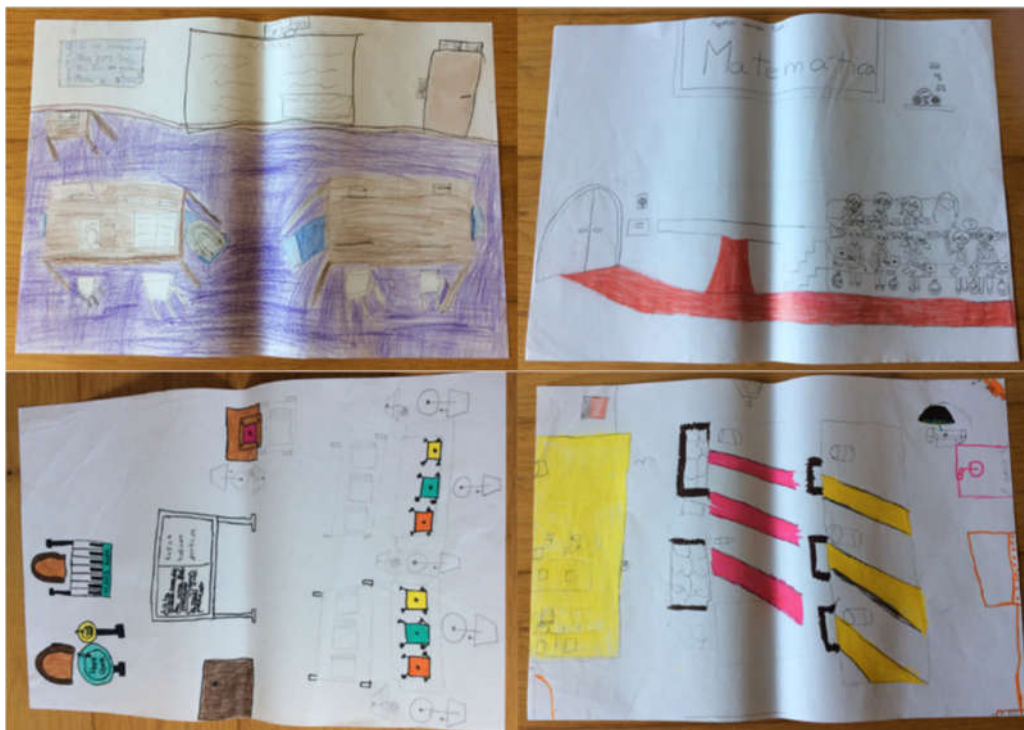


Figura 2. Frames de alguns dos desenhos recolhidos.

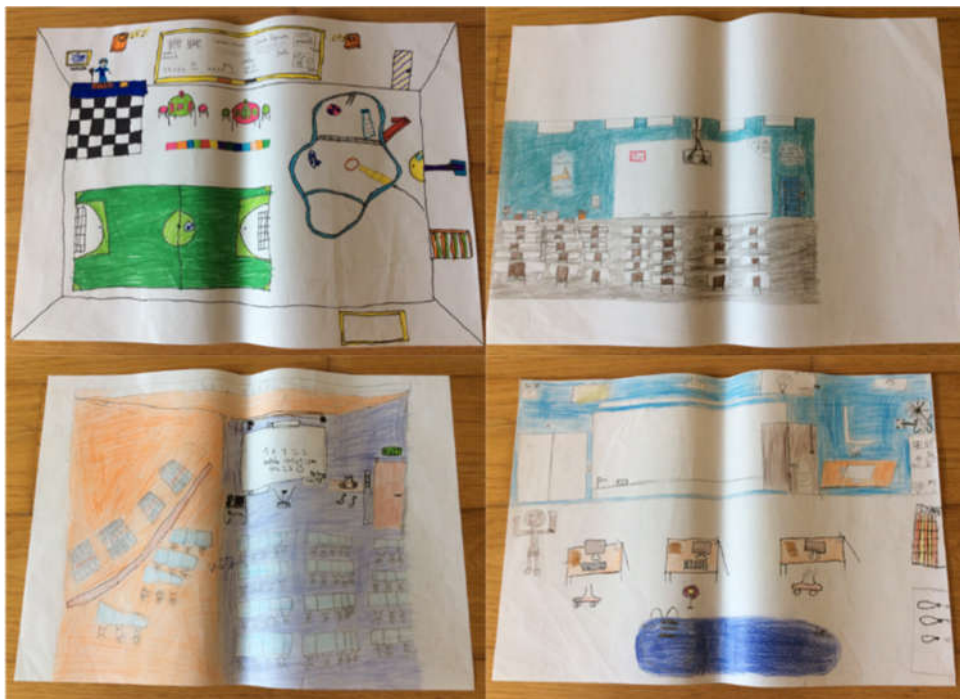


Figura 3. Frames de alguns dos desenhos recolhidos.

O segundo conjunto de elementos alude à sala de aula enquanto *espaço (ou não espaço) de relação*. Em 68% dos desenhos não vigoram atores e nos restantes 32% surgem com maior percentagem (62%) a representação de alunos. Em 52% dos desenhos a mesa do professor aparece claramente separada das restantes mesas. Atendendo ao exposto, os valores percentuais apurados são merecedores de futuros trabalhos de investigação, com vista a uma interpretação suportada por uma triangulação de dados de natureza diversa, já que um primeiro olhar parece sugerir perda de vitalidade ao nível das relações interpessoais em contexto de sala de aula. Porém, tal evidência pode dever-se meramente a uma sobrevalorização das condições materiais/físicas face às relações interpessoais, até porque é mais fácil representar visualmente questões arquitetónicas e estruturais do que relacionais/emocionais. Os desenhos em que surgem figuras humanas revelam os professores a lecionar e os alunos a brincar, estudar/ler, essencialmente a título individual (84%), com expressão de felicidade (57%), descortinada através dos desenhos em que aparecem atores com boca sorridente, bem como através de alguns símbolos afetivos. No que concerne à relação com o ambiente envolvente, surge a referência ao som através das notas musicais (25%) e dos

instrumentos musicais (8%), a elementos naturais, como plantas (24%), água (16%), animais e sol (12% para cada), e a objetos associados ao desporto, através das bolas de basquetebol ou rãguebi (16%) (Figuras 4 e 5).



Figura 4. Frames de alguns dos desenhos recolhidos.



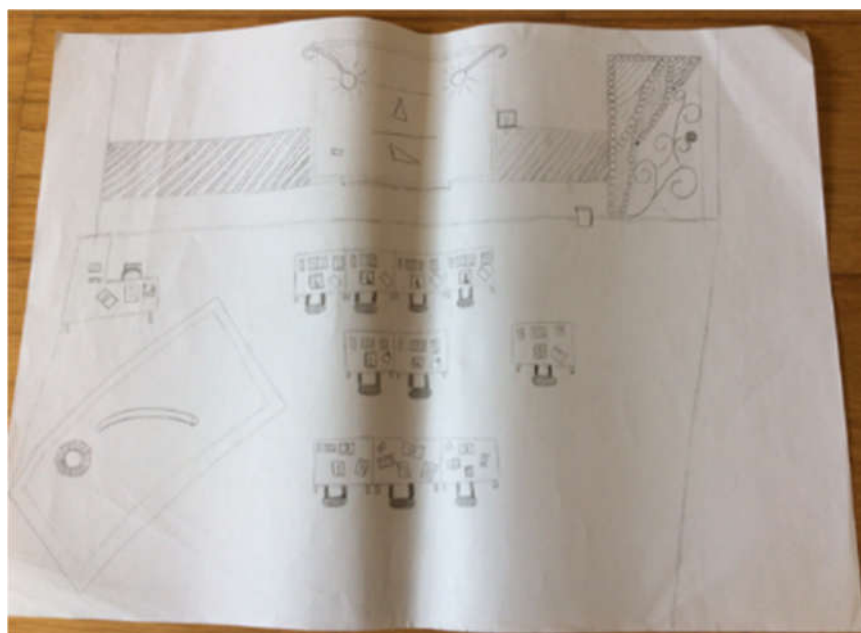


Figura 5. Frames de alguns dos desenhos recolhidos.

É ainda de mencionar que em 80% dos desenhos figuram vocábulos, localizados preferencialmente no quadro, e dos quais aproximadamente 40% dizem respeito a conteúdos ou tarefas associadas a Português e a Matemática, o que se pode dever, em parte, à maior carga horária destinada a estas disciplinas (denotando algum afunilamento curricular) e às respetivas provas estandardizadas externas e internas às referidas disciplinas. Por último, a presença do relógio (16%) denuncia alguma preocupação com o tempo, característica centenária da rotina escolar (Figura 6).

Na perspetiva de Moscovici, a reprodução de um objeto pela pessoa implica sempre uma reconstrução dos dados, isto é, das estruturas, dos elementos, das regras, das pessoas, dos valores, etc. Assim, ao desenharem a sala de aula *ideal*, os alunos não produziram um simples reflexo da sua realidade contextual, mas um referencial formado por materiais, objetos, pessoas ou sentimentos que permanecem na sua memória e no imaginário de cada um.



Figura 6. Frames de alguns dos desenhos recolhidos.

3.2. Exploração e descrição analítica da narrativa escrita do professor

A análise da narrativa escrita produzida pelo professor de Educação Visual possibilitou um outro olhar em torno da conceção dos desenhos dos alunos no decurso de duas aulas disponibilizadas para esse fim. Permitiu, igualmente, conhecer a perceção do professor acerca da reação gerada pelo desafio nos alunos e identificar a reação do próprio às interpelações dos alunos, em sede do desafio lançado a propósito da sala de aula *ideal*.

3.2.1. Pré-análise

Esta fase consistiu num primeiro contacto com a narrativa escrita elaborada pelo professor de Educação Visual, mediante uma leitura flutuante, procurando captar, na globalidade, o seu conteúdo.

3.2.1.1. Descrição analítica

A narrativa escrita do professor de Educação Visual constitui o *corpus documental* e, dado tratar-se de um documento homogéneo, corresponde à unidade de contexto, sendo a *proposição*³ a unidade de registo. Após uma leitura pormenorizada foi possível delinear *categorias, subcategorias e indicadores*. Pode, portanto, afirmar-se que as categorias não foram descritas *a priori*, tendo resultado de uma análise detalhada da unidade de contexto.

O Quadro 2, que a seguir se apresenta, resume esta etapa e explana a matriz descritiva das categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo resultantes do *recorte e diferenciação vertical*.

Quadro 2. Matriz do sistema de categorias da narrativa escrita do professor de Educação Visual

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Unidades de registo |
|-----------------------------------------------------------|------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Reação dos alunos ao desafio <i>Sala de Aula Ideal</i> | 1.1. Início da aula 1 | 1.1.1. Recetividade dos alunos face à tarefa proposta. | “Os alunos reagiram de forma entusiasta à proposta de elaboração da ‘sala de aula ideal’ “Senti entusiasmo por parte dos alunos que sentiam estar a ser arrojados na sua proposta.” |
| | 1.2. Decurso da aula 1 | 1.2.1. Dilemas em torno da tarefa proposta. | “Todas as questões que colocavam prendiam-se com questões de ordem técnica: Representações em torno do ideal de sala de aula: Posso |

³ Afirmação, declaração, juízo (interrogação ou negação); em suma, uma frase ou um elemento de frase que, tal como a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos (D’Unrug, 1974 cit. por Estrela 1974, p. 467).

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Unidades de registo |
|------------|------------------------|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | <p>usar régua? Desenho uma vista de cima ou uma vista de frente? Temos de desenhar pessoas?”</p> <p>“Interrompam-me constantemente – Professor posso fazer isto? Posso fazer aquilo?”</p> |
| | 1.3. Fim da aula 1 | 1.3.1. Resistência dos alunos face à tarefa. | <p>“A maior parte dos alunos ficou renitente em apresentar um projeto sonhador ou arrojado.”</p> <p>“Um dos alunos, em tom de brincadeira, disse: ‘Já sei, ponho na internet a sala de aula ideal e copio a imagem.’”</p> |
| | 1.4. Início da aula 2 | 1.4.1. O nível de motivação perante a tarefa diminuiu. | <p>“Alguns alunos mostraram-se renitentes relativamente ao que fazer. A aluna L. ficou parada, sem saber o que desenhar.”</p> |
| | 1.5. Decurso da aula 2 | 1.5.1. Os alunos dialogam e refletem em torno da escola. | <p>“Um dos alunos referiu que o ideal seria trabalhar em casa e ter aulas através do computador. Referiram que a carga letiva devia ser menor para que conseguissem estar mais tempo concentrados e motivados. Referiram ainda que as aulas deviam começar um pouco mais tarde, uma vez que têm de se levantar muito cedo.”</p> |
| | 1.6. Fim da aula 2 | 1.6.1. Reconciliação com a tarefa. | <p>“Ficaram muito concentrados no exercício.”</p> |

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Unidades de registo |
|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>2. Reação do professor ao desafio <i>Sala de Aula Ideal</i></p> | <p>2.1. Início da aula 1</p> | <p>2.1.1. O professor está emocionalmente vinculado à tarefa.</p> | <p>“Respondi que a sala de aula <i>ideal</i> pode eventualmente não ser concretizável, mas que era importante a proposta ser honesta, do coração e da razão para o papel.”</p> |
| | <p>2.2. Início da aula 2</p> | <p>2.2.1. O professor percebe a quebra motivacional dos alunos.</p> | <p>“Alguns alunos mostraram-se renitentes relativamente ao que fazer. A aluna L. ficou parada, sem saber o que desenhar. Mais uma vez, a questão técnica da representação é encarada como um obstáculo. Sinto-me impelido a intervir para referir que a ideia, neste caso, é mais importante que a técnica – que se concentrem em ‘comunicar a ideia’.”</p> |
| | <p>2.3. Decurso da aula 2</p> | <p>2.3.1. O professor reflete com os alunos.</p> | <p>“O exercício suscitou uma reflexão em grande grupo sobre a escola. Um dos alunos referiu que o ideal seria trabalhar em casa e ter aulas através do computador. Referiram que a carga letiva devia ser menor para que conseguissem estar mais tempo concentrados e motivados. Referiram ainda que as aulas deviam começar um pouco mais tarde, uma vez que têm de se levantar muito cedo.”</p> |

| Categorias | Subcategorias | Indicadores | Unidades de registo |
|-----------------------------------|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3. O <i>Ideal de Sala de Aula</i> | 3.1. Materialidade/ Realidade | 3.1.1. Os alunos investem na componente estrutural/física da sala de aula <i>ideal</i> . | <p>“Todas as questões que colocaram inicialmente prendiam-se com questões de ordem técnica: Posso usar régua? Desenho uma vista de cima ou uma vista de frente? Temos de desenhar pessoas?”</p> <p>“A certa altura, uma das alunas perguntou se a proposta tinha de ser realista.”</p> <p>“J. perguntou se a sala de aula ideal tinha de ser mesmo realizável e se os desenhos iam ser mostrados à Direção.”</p> |
| | 3.2. Relacional/ Simbólico | 3.2.1. Os alunos mencionam as relações com os outros e com o ambiente. | “Professor, estou a fazer uma sala ao ar livre.” |

Partindo da categorização intrínseca ao processo de análise de conteúdo da narrativa escrita do professor de Educação Visual, pode afirmar-se que, numa fase inicial, o desafio de conceção de desenhos da sala de aula *ideal* foi bem acolhido pelos alunos, que se revelaram motivados e recetivos:

Os alunos reagiram de forma entusiasta.

Senti entusiasmo por parte dos alunos.

(Professor de Educação Visual)

Todavia, na passagem para a inscrição de ideias para o papel, surgiram dúvidas, que foram contribuindo para um decréscimo do grau de envolvimento na execução da tarefa e que obstaculizaram o processo criativo e de autoria:

“Posso usar régua?”; “Desenho uma vista de cima ou uma vista de frente?”;
“Tenho de desenhar pessoas?”.

Interromperam-me constantemente – “Posso fazer isto?”; “Posso fazer aquilo?”.

(Professor de Educação Visual)

Tais constrangimentos culminaram, no final da aula 1, com a evidência de alguma resistência face à tarefa solicitada, bem presente num dos comentários captados pelo professor, que embora tenha sido percecionado por este como ocasional, denota prolongamento da tarefa no tempo e alguma dificuldade em produzir um esboço de sala de aula *ideal*:

Um dos alunos, em tom de brincadeira disse: “Já sei, ponho na internet a *sala de aula ideal* e copio a imagem”.

(Professor de Educação Visual)

O início da aula 2 aparece igualmente retratado com alguma resistência e bloqueio temporário em torno da tarefa:

[...] mostraram-se renitentes relativamente ao que fazer. A aluna L. ficou parada, sem saber o que desenhar.

(Professor de Educação Visual)

É então que o professor, mediante a clara percepção de quebra motivacional, decide intervir, acabando por proporcionar, inesperadamente, um momento de reflexão no seio da turma, permitindo a recolha de impressões dos alunos que extravasam em muito o contexto de sala de aula e atravessam os níveis organizacional e curricular:

O exercício suscitou uma reflexão em grande grupo sobre a escola. Um dos alunos referiu que o ideal seria trabalhar em casa e ter aulas através do computador. Referiram que a carga letiva devia ser menor para que conseguissem estar mais tempo concentrados e motivados. Referiram ainda que as aulas deviam começar um pouco mais tarde, uma vez que têm de se levantar muito cedo.

(Professor de Educação Visual)

A “escuta” ativa dos alunos por parte do professor parece ter sido crucial para o retomar da tarefa e para a conclusão bem-sucedida da mesma no final da aula 2:

Ficaram muito concentrados no exercício.

(Professor de Educação Visual)

No que concerne à reação do professor ao desafio sala de aula *ideal*, é notória a ligação afetiva/emocional ao processo de idealização, elaboração e finalização das narrativas visuais. O professor mostrou capacidade de observação, orientação e decisão, pois, face a uma quebra motivacional por parte dos alunos, desencadeou, mesmo que de forma não intencional, a reflexão, o que acabou por se revelar determinante para o retomar dos trabalhos e para a consequente conclusão:

[...] era importante a proposta ser honesta, do coração e da razão para o papel.

Sinto-me impelido a intervir para referir que a ideia, neste caso, é mais importante que a técnica – que se concentrem em “comunicar a ideia”.

O exercício suscitou uma reflexão em grande grupo sobre a escola.

(Professor de Educação Visual)

A categoria 3 – O *ideal* de sala de aula – remete para os dois conjuntos principais de elementos simbólicos em torno de uma única representação social de sala de aula (*ideal*) já mencionada aquando da descrição analítica das narrativas visuais. De facto, volta a surgir a dualidade materialidade/realidade – relacional/simbólico, com claro enfoque em questões associadas à dimensão da materialidade:

Todas as questões que colocaram inicialmente prendiam-se com questões de ordem técnica; uma das alunas perguntou se a proposta tinha de ser realista.

J. perguntou se a sala de aula ideal tinha de ser mesmo realizável.

“Professor, estou a fazer uma sala ao ar livre.”

(Professor de Educação Visual)

4. Conclusões

As conclusões desta pesquisa procuram atender ao objetivo norteador deste trabalho de investigação: *conhecer as representações dos alunos acerca da sala de aula ideal, no que respeita ao espaço físico e às lógicas de ação.*

Partindo dos dados recolhidos e que foram alvo de descrição analítica, parece-nos possível assinalar, tendo por base a teoria das representações sociais de Moscovici (1978), a existência de uma única representação social de sala de aula (*ideal*), composta por dois elementos simbólicos – a *materialidade* e a sala de aula enquanto *espaço (ou não espaço) de relação*, com enfoque no primeiro.

As narrativas visuais (desenhos) e escrita revelam um maior recurso a aspetos associados ao espaço físico da sala de aula e a recursos materiais inerentes, deixando para segundo plano as ações desenvolvidas pelos alunos e professores e as relações interpessoais que daí advêm. Tal pode dever-se a uma maior facilidade em representar visualmente questões estruturais relativamente a questões de índole relacional/emocional. Porém, a narrativa do professor de Educação Visual mostra que os principais constrangimentos enfrentados pelos alunos corresponderam aos modos de representação de tais elementos, o que parece contrariar a referida hipótese explicativa. Assim, um outro olhar leva-nos a pensar que houve de facto um maior investimento na componente física da sala de aula, dado o seu carácter prioritário para os alunos, o que pode ser preocupante na medida em que é possível que represente um sinal de perda de relevância das relações interpessoais estabelecidas em sala de aula.

Moscovici (2004) refere que “todos os nossos discursos, as nossas crenças, as nossas representações provêm de muitos outros discursos e de muitas outras representações antes de nós e derivadas delas. É uma questão de palavras, mas também de imagens mentais, crenças ou preconceções” (p. 242). Será que a representação de uma sala de aula enquanto espaço fechado, com filas de mesas individuais e um quadro presente na parede não tem vindo a ser perpetuada ao longo de gerações? Não será essa a nossa primeira imagem mental de sala de aula? Assim sendo, as representações dos alunos poderão ser entendidas como reproduções de um modelo-padrão de sala de aula adotado, aceite sem questionamento e que perdura no tempo. Daí que não se imponha nos desenhos nada de verdadeiramente novo, mesmo tendo sido concedida a oportunidade de pensarem em algo que fosse *o ideal*, de criarem um novo protótipo. A teoria das representações sociais, ao permitir-nos compreender os mecanismos pelos quais os indivíduos constroem as suas ideias sobre a realidade que os circunda, leva a crer que a maioria dos desenhos revela a sala de aula tal como ela tem sido e é na atualidade. Verifica-se uma forte *ancoragem* ao modelo tradicional de sala de aula e uma notória preocupação com o processo de *objetivação*, marcado pelo maior recurso ao concreto em detrimento do simbólico.

Para uma interpretação mais rigorosa e tradutora da realidade traçamos alguns objetivos específicos, aos quais regressamos agora:

1. Apurar se as representações dos alunos acerca da sala de aula ideal são dissonantes da gramática escolar tradicional.

De um modo geral, as narrativas visuais não sugerem alterações significativas ao nível da organização dos espaços e dos tempos, nem nos modos de ensinar e fazer aprender, o que se coaduna com a *gramática escolar tradicional*.

A sala de aula é esboçada como um espaço claramente delimitado, quase sempre sem janelas e com uma porta que se encontra fechada, a relembrar as metáforas da *black box/caixa negra* de Larry Cuban (2013) e do *jardim secreto* de Goodson (1988). As práticas escolares, embora residualmente representadas, são tendencialmente instrutivas, sendo que a rotulagem (inscrição de mensagens verbais nos desenhos através de grafias textuais) corrobora essa classificação ao evidenciar uma percentagem significativa de ocorrências em torno das disciplinas de Português e Matemática. Tendo a tarefa sido desenvolvida em aulas de Educação Visual, a referência àquelas duas disciplinas sugere um certo afunilamento curricular, fruto da existência de provas estandardizadas internas e externas, que pode estar a condicionar as representações dos alunos em torno do seu próprio processo de escolarização. A presença do relógio em alguns dos desenhos é mais um indicador da influência da gramática tradicional, desta feita em relação à organização do tempo escolar.

É de salientar a menção ao trabalho colaborativo (inferida através da disposição das mesas em certos desenhos), bem como a inserção da música, de elementos da natureza e de objetos de desporto como pequenos sinais de rutura com algumas das tradições da gramática escolar secular. Ao nível da narrativa escrita do professor, aquando da reflexão em torno do exercício, subentende-se ainda algum descontentamento em relação ao *plano-horário* e a algumas das estratégias de ensino-aprendizagem.

2. Identificar os elementos mobilizados com maior frequência pelos alunos para a explicitação do conceito de sala de aula ideal.

De acordo com a matriz descritiva dos desenhos (Quadro 1), os elementos mobilizados com maior frequência pelos alunos para a explicitação do conceito de sala de aula *ideal* foram, a nível arquitetónico e estrutural, a presença de paredes (88%), a porta fechada (84%) e a ausência de janelas (76%). Relativamente aos materiais escolares, 92% dos desenhos apresentam mesas e cadeiras, 88% o quadro e 72% o computador. No que concerne à utilização do espaço, 64% dos desenhos expõem atividades exclusivamente de instrução vs. 36% que revelam diversidade de atividades.

Tais valores percentuais apoiam a hipótese explicativa de que a maioria dos desenhos expressa a sala de aula tal como ela é e não um *ideal* de sala de aula.

3. Conhecer a perceção do professor acerca da reação gerada pelo desafio colocado aos alunos a respeito da sala de aula ideal.

Segundo a narrativa escrita do professor de Educação Visual, o desafio colocado aos alunos foi recebido com elevados níveis de motivação e interesse, que pareceram ir esmorecendo no decurso da primeira aula, face a certas interrogações, dilemas e obstáculos. Os alunos apresentaram-se particularmente preocupados com aspetos associados à estrutura física da sala de aula e com o rigor técnico. A reflexão induzida pelo professor no início da segunda aula permitiu a partilha de impressões acerca do quotidiano escolar e recuperou os níveis de motivação, assegurando o término da tarefa.

4. Identificar a reação do professor às respostas dadas pelos alunos, em sede do desafio lançado, a propósito da sala de aula ideal.

O professor de Educação Visual adotou uma postura reflexiva, pois soube lançar o desafio e dar conta das dúvidas, dos receios e dos silêncios dos alunos. A atitude de escuta permitiu-lhe sentir o bloqueio temporário em torno da tarefa e ensaiar uma

reflexão conjunta, que possibilitou o ajuste do desafio e o seu término em condições de sucesso.

A principal limitação da presente investigação prendeu-se com a utilização de um reduzido número de fontes de recolha de dados, que inviabilizou uma triangulação substancial dos mesmos, pelo que entendemos que a análise de narrativas escritas por parte dos alunos em torno do objetivo central possa constituir uma via futura de enriquecimento do estudo, contribuindo quer para o esclarecimento de algumas das interrogações geradas, quer para a legitimação ou rejeição das hipóteses tecidas.

5. Referências bibliográficas

- Abric, J. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Alves, J. (2011). Pelos Territórios Fénix: tecendo a ciência e a arte do voo. In J. M. Alves e L. Moreira (Orgs.), *Projeto Fénix – Relatos que contam o sucesso* (pp. 63-94). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves-Mazzotti, A. (2000). Representações sociais: Desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In V. M. Candau (Org.), *Linguagens, espaços e tempo no ensinar e aprender (ENDIPE)* (pp. 57-73). Rio de Janeiro: DP & A.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos – O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. e Alves, J. (2016). Condições políticas, organizacionais e profissionais da promoção do sucesso escolar – ensaio de síntese. In J. Formosinho, J. Alves e J. Verdasca (Orgs.). *Uma nova organização pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades* (pp. 161-177). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. (2014). Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens. Da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação. In J. Machado e J. Alves (Orgs.). *Professores e escolas – Conhecimento, formação e ação* (pp. 112-123). Porto: Universidade Católica Portuguesa.

- Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in)sucesso*. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Crusoé, N. (2004). A teoria das representações sociais de Serge Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, 2(2).
- Cuban, L. (2013). *Inside the Black Box of Classroom Practice*. USA: Harvard Education Press.
- Estrela, M. e Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Faulkner, D. e Coates, E. (2011). *Exploring Children's Creative Narratives*. London: Routledge.
- Goodson, I. (1988). *The Making of Curriculum. Collected Essays*. USA: The Falmer Press.
- Hopkins, D. (2008). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. USA: Open University Press.
- Moscovici, S. (1978). *La Psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (2004). *Representações sociais. Investigações em psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Moura, A. (2016). Tempo de escola e tempo de vida; Sentidos do tempo escolar – da exclusão à inclusão. In J. Formosinho, J. Alves e J. Verdasca (Orgs.). *Uma nova organização pedagógica da escola. Caminhos de possibilidades* (pp. 143-160). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Nóvoa, A. (1995). Prefácio, In J. Barroso, *Os Liceus. Organização pedagógica e administração (1836-1960)* (pp. XVII-XXVII). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Junta Nacional de Investigação Científica.
- Sarmiento, M. (2014). Metodologias visuais em Ciências Sociais. In L. Torres e J. A. Palhares (Orgs.). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação* (pp. 197-218). V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Thomson, P. (2008). *Doing Visual Research with Children and Young People*. London: Routledge.
- Tyack, D. e Cuban, L. (2003). *Tinkering Toward Utopia – A Century of Public School Reform*. USA: Harvard University Press.
- Tyack, D. e Tobin, W. (1994). *The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?* *American Educational Research Journal*.
- Wright, Susan (2007). Young children's meaning-making through drawing and 'telling': Analogies to filmic textual features. *Australian Journal of Early Childhood*, 32 (4).