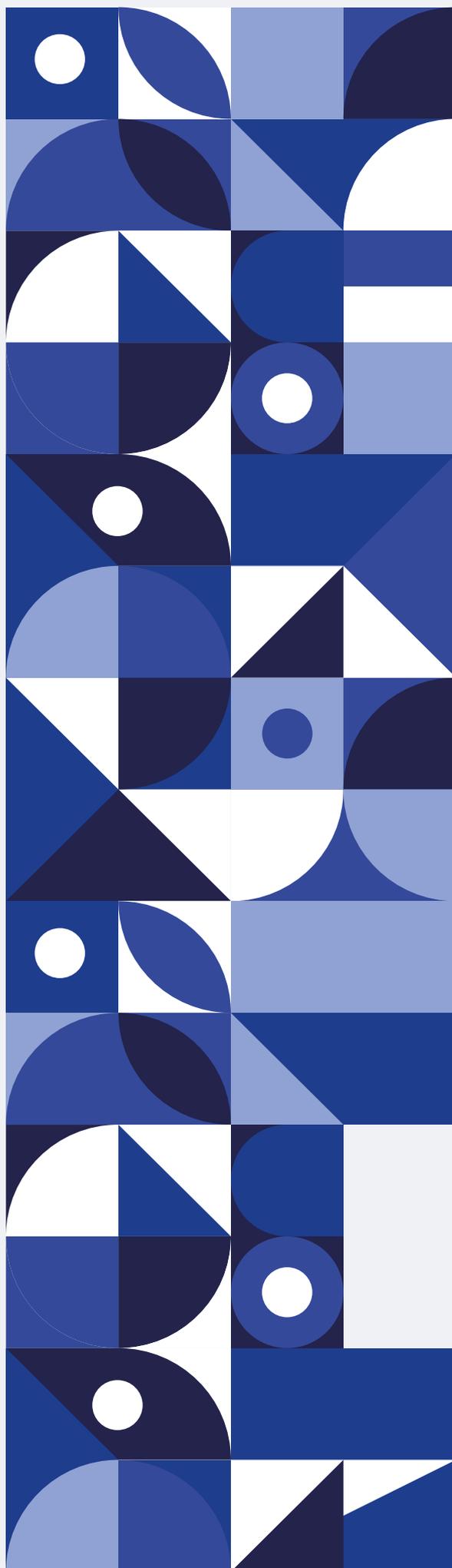


EXEMPLOS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ISCTE

Joana Alexandre
Alexandre Almeida
Ana Espírito-Santo
Ana Lúcia Martins
Cecília Aguiar
Nádia Simões (Org.)

**NOVEMBRO
2023**



FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Exemplos de Práticas Pedagógicas e Estratégias de Inovação Pedagógica no Iscte. Lisboa, Iscte.

AUTORES

Alexandre, J., Almeida, A., Espírito-Santo, A., Martins, A., Aguiar, C. & Simões, N. (Org.)

EDIÇÃO

Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

DESIGN GRÁFICO E PAGINAÇÃO

Joseph Pear - Design e Produção Gráfica

LOCAL E DATA

Lisboa, novembro, 2023

RESPONSABILIDADE

Cada capítulo é da exclusiva responsabilidade dos seus autores

ISBN: 978-989-781-852-3



**MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA:
OS ELEMENTOS VISUAIS E A MÚSICA
COMO ELEMENTOS DIFERENCIADORES**

Sandra Mateus (sandra.mateus@iscte-iul.pt)

Sónia Pintassilgo

RESUMO

No presente capítulo apresentam-se duas experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito de diferentes Unidades Curriculares de 1º e 2º ciclo do Iscte. Nestas, faz-se uso de elementos visuais (fotografia, pintura, ilustração, cartaz, pôster) e musicais (músicas selecionadas e projetadas, em áudio e vídeo) como pontos de partida para as sessões letivas. Estes elementos foram utilizados como recursos pedagógicos diferenciadores, cumprindo pressupostos e funções na aquisição de competências. A sua utilização demonstrou um efeito agregador e motivacional para a prática letiva, o reforço da pontualidade e assiduidade dos estudantes, da partilha de interesses, da interação e do reforço de relações de confiança. Contribuiu ainda para a difusão e discussão de conhecimento sobre temas atuais e socialmente relevantes e para a mobilização para a aprendizagem dos conteúdos abordados nas unidades curriculares em que foram utilizados.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia; Ensino Superior; Práticas pedagógicas; Música como recurso pedagógico; Imagens como recurso pedagógico.

INTRODUÇÃO

Existe um interesse crescente da diversificação dos métodos pedagógicos no ensino superior. A democratização do acesso ao ensino superior, o aumento da presença de estudantes não tradicionais e a sua crescente internacionalização (Martins e outros, 2018, Martins, 2015), multiplicam os desafios linguísticos, culturais e sociais nas salas de aula. Os modelos tradicionais de ensino/aprendizagem, mais focados em abordagens unidirecionais centradas nos/as docentes, têm sido desafiados e dado lugar a abordagens mais horizontais, participativas, interativas, democráticas e centradas nos/as estudantes (Armbruster et al., 2009; Chi, 2009; Crisol-Moya et al., 2020; Kember, 2009; Sue, 2014). Weimer (2013) descreve cinco mudanças centrais que pautam estas abordagens: o equilíbrio de poder entre docentes e estudantes em termos de atividades, papéis e decisões; um foco na aquisição de competências que não se baseia apenas na memorização; um papel docente mais focado na tutoria de recursos e facilitação de conhecimentos; a autonomia na aprendizagem por parte dos/as estudantes, e a existência de uma avaliação sobretudo formativa.

Práticas como estas podem também ser enquadradas no domínio das “pedagogias inclusivas”, no sentido em que procuram desenvolver abordagens de ensino/aprendizagem centradas nos/as estudantes, e que consideram no planeamento e na implementação de atividades os seus antecedentes, as suas experiências e a diversidade de preferências e perfis de aprendizagem. A pedagogia inclusiva pode ser descrita como uma abordagem pedagógica favorecedora de uma experiência de ensino/aprendizagem acessível e concebida para todos/as, prevenindo exclusões e oferecendo uma vasta gama de oportunidades de aprendizagem e participação através de um sistema social inclusivo, justo e equitativo (Florian, 2015).

No presente capítulo, apresentam-se duas experiências pedagógicas desenvolvidas no âmbito de diferentes Unidades Curriculares de 1º e 2º ciclo do Iscte, fazendo uso de elementos visuais e musicais como recursos pedagógicos diferenciadores na aquisição de competências diversas. Estas práticas foram identificadas e debatidas, num primeiro momento, no contexto das reuniões do Núcleo de Inovação e Reflexão Pedagógica (NIRPeD) do Iscte, criado em junho de 2022. Trata-se de uma estrutura informal, que reúne docentes da Escola de Sociologia e Políticas Públicas, interessados em debater e aprofundar as suas práticas pedagógicas, e que se encontram numa base regular. As experiências pedagógicas relacionam-se também com o Modelo Pedagógico do Iscte (Iscte, 2022), e com vários dos seus princípios,

na medida em que, entre outros: a) considera o/a estudante como agente ativo/a na sua aprendizagem; b) reforçam as dimensões relacionais da aprendizagem; c) fomentam a interdependência entre docentes e estudantes. As práticas baseiam-se na introdução e exploração de elementos no início dos tempos letivos, por iniciativa docente (no caso de elementos visuais como fotografia, pintura, ilustração, cartaz, póster) ou dos/das estudantes (no caso de músicas selecionadas e projetadas, em áudio e vídeo).

As práticas assumem vários pressupostos e cumprem inúmeras funções, que serão desenvolvidas neste texto.

Em comum têm ainda o facto de fazerem uso de objetos artísticos - imagéticos ou musicais. O ato de observar, fruir e explorar objetos artísticos permite que os/as estudantes se envolvam nos tópicos de aprendizagem a partir da curiosidade, a criatividade e a exploração, promovendo um conjunto alargado de competências, como as comunicativas, analíticas, críticas, interpretativas, entre outras. Por exemplo, na área da saúde, Naghshineh e outros (2008) documentaram que os/as estudantes de medicina que participaram em sessões educativas que associavam a observação das artes visuais a exercícios de diagnóstico físico melhoraram a sua capacidade de diagnóstico. Um estudo mais recente relacionou a exposição a estímulos artísticos visuais com o desenvolvimento da tolerância à ambiguidade e o reforço da empatia nos/as mesmos/as estudantes (Bentwich e Gilbey, 2017).

1. PRÁTICA “A MÚSICA EM SALA DE AULA”

A prática “A música em sala de aula” decorre de uma experiência que vinha sendo implementada em anos letivos anteriores, mas que ganhou um novo sentido em contexto de pandemia e confinamento, tendo-se mantido com o regresso ao ensino presencial.

Ao longo do semestre, em contexto de confinamento, verificou-se a adaptação das práticas pedagógicas para o modelo não presencial. Para além da ausência de contacto presencial, os tempos letivos das diferentes unidades curriculares revelaram-se os principais - por vezes, os únicos com contacto visual - momentos de interação entre estudantes e entre estes e docentes.

Foi nesse período, a partir do 2º semestre do ano letivo de 2020/21, que a prática que se apresenta passou a decorrer de forma sistemática, altura em que implicou 202 estudantes, pertencentes a três unidades curriculares distintas e cinco turmas de diferentes anos curriculares e ciclos de ensino, ao longo de 12 semanas de aulas.

Desde o início da sua implementação, os cursos e anos curriculares já envolvidos na prática são as licenciaturas de História Moderna e Contemporânea (1º ano), Serviço Social (3º ano), Sociologia e Sociologia Pós-Laboral (2º ano), bem como a Pós-Graduação em Assessoria de Comunicação e Política. As unidades curriculares implicadas são Demografia, Laboratório de Indicadores e Fontes Estatísticas e Análise de Indicadores Estatísticos.

O número de estudantes por turma vem sendo variável, de acordo com o curso e ano em que se inserem, fixando-se, genericamente, no intervalo entre cerca de 20 a 45 estudantes. A composição das turmas, quanto às características etárias, sociais e étnicas dos/as estudantes, apresenta uma diversidade crescente, ao longo dos anos.

Nesta experiência, assume-se a interação e o reforço de conhecimento interpares e entre docente e estudantes como elementos motivacionais para o envolvimento na prática letiva e mobilização para a aprendizagem. Nesse sentido, é proposto que, no início de cada tempo letivo semanal de aulas, seja apresentada uma escolha musical (vídeo e áudio), assegurada por um/a estudante, de forma voluntária. A escolha, que acontece no início de cada aula, ocupa os primeiros minutos do tempo letivo.

As seleções musicais são da total responsabilidade dos/as estudantes, potenciando surpresas e novas aprendizagens para os/as colegas e, em grande parte dos casos, para a docente. O/A estudante responsável pela escolha musical é convidado/a a apresentar a música e a justificar, de forma livre, a sua escolha.

Algumas das escolhas musicais, feitas no contexto de diferentes turmas, ao longo dos anos letivos, apresentam-se de seguida:

- Ronnie Hilton, 'The wonder of you'
- Savoy, 'Lindy Hop'
- Zaz, 'Je veux'
- Celine Dion, Peabo Bryson, 'Beauty and the Beast'
- Alt-J, 'Matilda'
- Queen, 'Bohemian rhapsody'
- Marie Gabriella, 'Te desejo vida'
- Toranja, 'Carta'
- Bob Dylan, 'Knockin' on heaven's door'
- Wallace collection, 'Daydream'
- Profjam, 'Mudo de vida'
- Nick Cave, Kylie Minogue, 'Where the wild roses grow'
- Nena, 'Portas do Sol'
- Bon Jovi, 'Livin' on a prayer'
- Ornatos Violeta, 'Nuvem'
- Sabaton, 'The last stand'
- Bullet for my valentine, 'Tears don't fall'
- DragonForce, 'Through the Fire and Flames'
- Black Pumas, 'Colors'
- Green Day 'Boulevard of broken dreams'
- FeMa, 'Darkest Night'
- Red Hot Chili Peppers, 'Californication'
- Mc Marcinho, 'Glamurosa'
- Chika, 'Songs about you'
- Mariza, 'Melhor de mim'
- Rui Massena, 'D-Day'
- Seu Jorge, 'Everybody loves the sunshine'
- David Bowie, 'Heroes'
- Grover Washington, 'Just the two of us'
- Bill Withers, 'Ain't no sunshine'
- Jura, 'És o Amor'
- Neev, 'Dancing in the stars'
- Valter Lobo, 'Quem me dera'

No seguimento da audição e visualização, os/as colegas são convidados/as a comentar. O espaço de comentários é abrangente, no formato e duração, contemplando apontamentos individuais (ocupando um tempo reduzido) ou o debate coletivo (numa duração temporal mais alargada, que poderá chegar aos 10 minutos, no total de toda a aula).

Algumas das escolhas obedecem à sinalização simbólica de datas a que se associam factos ou acontecimentos que os/as estudantes querem destacar. Nas diferentes situações, acontece os conteúdos do debate decorrente da seleção musical e a própria música serem associados aos conteúdos das aulas.

É disso exemplo a escolha, por um estudante da UC de Demografia, de um tema musical, a propósito do Dia Mundial dos Refugiados, que gerou um debate com continuidade nos conteúdos abordados na aula, relativos aos fenómenos migratórios e dinâmicas de mobilidade globais.

Essa aprendizagem 'invertida' - em jeito de 'troca de papéis', em que os/as estudantes apresentam

à/ao docente um grupo musical, o seu estilo de música e informações sobre o tema escolhido - revela-se facilitadora do processo de aprendizagem que aí se inicia, com cruzamento do registo formal e informal, e motivadora da assunção de novos papéis de protagonismo e autonomia, com impacto para a dinâmica de toda a aula.

Esse protagonismo vai sendo assumido, ao longo do semestre, de forma cada vez mais evidente, pelos/as estudantes. Com efeito, sendo este um espaço de participação voluntária (em resposta à interpeleção da docente no início de cada aula), se no início do semestre se revela alguma hesitação na decisão dos/as estudantes para a escolha musical, já no final do semestre, é frequente haver mais do que um/a estudante a responder positivamente ao apelo. Em alguns casos, a docente foi contactada em dias anteriores à aula (por e-mail) ou na aula anterior, por estudantes que queriam garantir o seu 'lugar' na escolha musical da aula seguinte. Esses pedidos associavam-se, por vezes, à vontade de marcar simbolicamente algumas datas, com músicas alusivas à temática em celebração, como a escolha associada ao Dia Mundial dos Refugiados, já referida atrás, mas também a causas sociais debatidas em diferentes unidades curriculares e presentes no quotidiano dos/as estudantes. Nesse sentido, esse momento musical funciona como mediador de um processo de extensão e cruzamento de saberes entre academia e sociedade e operacionalizado como uma vertente do trabalho académico.

O debate decorre de forma livre e, habitualmente, participada, com uma linha orientadora aberta que, normalmente, tem como ponto de partida a justificação apresentada pelo/a estudante para a escolha que fez. Procura-se assegurar a participação e intervenção de todos/as os/as que se mobilizam para comentar, garantindo uma gestão do tempo que se coadune com o cumprimento dos objetivos curriculares das aulas já programados. A participação é variável, de acordo com a empatia e mobilização dos/as estudantes para o tema musical escolhido.

Assim, verifica-se diversidade e alternância na participação no debate, de acordo com a identificação relativamente às escolhas realizadas.

2. PRÁTICA “ANÁLISE DE IMAGEM NA INTRODUÇÃO ÀS TEMÁTICAS”

A prática de “análise de imagem na introdução às temáticas”, de agora em diante designada como “análise de imagem”, tem vindo a ser utilizada no contexto do Mestrado em Educação e Sociedade, Mestrado em Sociologia e outros cursos de mestrado, especificamente em duas unidades curriculares: “Sociedade Educativa” (desde 2014/2015) e “Descendentes de Imigrantes e Educação” (desde 2017/2018). As unidades curriculares, que funcionam em regime pós-laboral, dirigem-se a estudantes com licenciaturas de base muito variadas, constituindo grupos que oscilam entre os 25 e os 45 estudantes, diversos em termos de grupo etário, género ou origem étnico-nacional.

A prática pedagógica consiste na apresentação e exploração, no início de cada aula, de um elemento visual (fotografia, pintura, ilustração, cartaz, póster...). A exploração parte da exposição da imagem com recurso ao PowerPoint, e à realização de perguntas como:

- Na vossa opinião, o que está retratado na imagem? Há elementos críticos ou salientes?
- Qual parece ser a intenção do/a artista?
- Que tipo de sentimentos transmite?
- É familiar? Em que sentido?
- Na vossa opinião, em que medida se pode relacionar com o foco desta unidade curricular?

A imagem é assim explorada e analisada pelos/as estudantes com recurso à técnica de brainstorming, numa dinâmica informal, em que todas as respostas são válidas e em que se salienta a importância de uma interpretação subjetiva livre. Seguidamente, apresenta-se o/a artista (elementos biográficos, intenção ou problemática, contexto), e faz-se a ponte com a temática da aula.

Figura 1. "His Room", UC Sociedade Educativa



"His room", Kim Dong-Kyu (2013) (a partir de 'o quarto em Arles' por Vincent Van Gogh, 1888). Imagem usada na aula "Sociedade em rede, mundo digital e media".

Tal como pode ser observado nas Figuras 1, 2 e 3, escolhidas como ilustração, as imagens são ambíguas, e permitem abordar de forma livre e espontânea o significado pictórico e conduzir à tradução da imagem em palavras. Permitem ainda contextualizar a temática da aula e estabelecer pontes entre as percepções e emoções suscitadas pelos elementos visuais e as questões-chave a abordar, muitas vezes nos seus aspetos mais substantivos e críticos.

Figura 2. "ArtScape 2014" (Malmö, Sweden), UC Sociedade Educativa



"ArtScape 2014", Isaac Cordal (2014), Imagem usada na aula "Ambiente, Risco e Reflexividade".

A análise de imagem cumpre, desta forma um conjunto alargado de objetivos. Em primeiro lugar, introduzir e contextualizar a temática, em unidades curriculares em que há um foco muito diferenciado de análise de aula para aula (título ilustrativo, indicou-se a temática da aula na legenda de cada figura anterior). Pelas características do suporte imagético, suscita-se a atenção e promove-se a curiosidade dos/as estudantes relativamente aos temas e às expressões artísticas que os abordam. Pretende-se, também, fornecer formas adicionais e complementares de informação para melhorar a aprendizagem, tal como captar a diversidade de perspetivas sobre uma mesma realidade, capitalizando as diferentes formações de base e trajetos de vida dos estudantes.

Figura 3. Imagem do videoclipe "Vuvuzela", de Buraka Som Sistema, UC Descendentes de Imigrantes e Educação



Fonte: "Vuvuzela", Buraka Som Sistema (2014), vídeo realizado por João Pedro Moreira. Imagem usada na aula "Sociabilidades, cultura e estilos de vida".

Sempre que relevante, convocam-se os elementos biográficos dos/as artistas responsáveis pelos elementos visuais e o contexto da sua emergência, para articular a temática com realidade social (o que acontece com mais frequência na UC Descendentes de Imigrantes e Educação, em que os/as artistas escolhidos/as são muitas vezes eles/as próprios/as descendentes de imigrantes).

Por fim, as imagens são posteriormente mobilizadas na última aula da unidade curricular, na realização do balanço da unidade curricular, unificando e dando coerência ao conjunto dos elementos do currículo. Realiza-se um exercício de balanço recorrendo à memória: mostrando apenas o conjunto de imagens exploradas no início das 10 aulas que constituem a unidade curricular, interrogam-se os estudantes sobre quais as temáticas tratadas ao longo do semestre.

3. AS PRÁTICAS DE SELECIONAR, ESCUTAR E INTERPRETAR

Selecionar e escutar coletivamente uma canção, tal como observar e interpretar uma imagem, são atividades de aprendizagem baseadas em competências, no sentido de uma aprendizagem colaborativa e significativa. Diferenciam-se assim de outras formas de aprendizagem, como a aprendizagem por transmissão, baseada na transmissão oral por parte do/a docente, ou da aprendizagem por aquisição, auto-dirigida, por meio da qual o/a estudante define o conhecimento de que necessita (Miguel Diaz, 2006).

Por um lado, promovem a interação e o reforço do conhecimento interpares e entre docente e estudantes, motivando para o envolvimento na prática letiva (MacLellan, 2008). Por outro, ligam os conteúdos à realidade social contemporânea e à experiência subjetiva dos/das estudantes. Possibilitam ainda formas adicionais e complementares de informação, o cruzamento de saberes e a consideração de diferentes contextos e realidades, suscitando novas formas de aprendizagem e de estímulo ao sentido crítico e reflexivo dos/as estudantes. As práticas desenvolvidas pretendem ainda explorar modalidades de envolvimento dos/as estudantes e de desenvolvimento de competências fundamentais para as interações sociais, para a construção de laços e sentidos de pertença ao grupo/turma.

No caso da análise de imagens, salienta-se que a experiência de observar uma imagem visual é diferente da leitura de um texto escrito. Como afirma Schwartz (2017), imagens e palavras são sistemas comunicativos fundamentalmente diferentes. Podem, por isso, ter repercussões distintas e complementares nos modos de entendimento dos/das estudantes, já que a aprendizagem é favorecida quando realizada a partir de inputs "multimodais ou transmitidos através de diferentes meios", combinando palavras e imagens, por exemplo, e potenciando ligações a conhecimentos anteriores (Hattie e Yates, 2014: 115).

No caso da prática ancorada na escolha musical, assiste-se à mobilização para a atenção ao debate, por parte da generalidade dos/os estudantes, e para o envolvimento em toda a aula que se inicia com essa prática, o que poderá associar-se ao facto de aquele exercício ser gerado a partir de um elemento que não se insere na prática pedagógica habitual. Por outro lado, esse envolvimento poderá decorrer do facto de esta ser uma dinâmica protagonizada por pares, relativamente à qual a identificação é tendencialmente imediata. Nesta prática, a música parece assumir um papel de mediação entre atores, implicando as suas práticas e motivações, bem como um papel com alcance na regulação emocional e mobilização da ação (Vasconcelos, 2022), favorecendo a prática pedagógica num sentido abrangente.

4. RESULTADOS E IMPLICAÇÕES PARA OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Nenhuma das práticas foi avaliada de forma sistemática, mas a sua análise crítica pode realizar-se a partir de observações empíricas e alguns indícios práticos.

No caso da “música em sala de aula”, os objetivos centrais da atividade implicam:

- Reforço motivacional dos estudantes.
- Interação e reforço de conhecimento interpares.
- Envolvimento dos estudantes na prática letiva, a partir de elementos externos, convocados pelos próprios estudantes, fazendo parte da sua realidade, referências e contexto, e possibilitando a ligação com conteúdos letivos e curriculares.

Efetivamente, a prática vem revelando melhorias na pontualidade, na partilha de interesses e competências individuais, na interação e reforço de relações de confiança, na difusão e discussão de conhecimento sobre temas atuais e socialmente relevantes e na mobilização para a aprendizagem dos conteúdos abordados na unidade curricular.

A experiência descrita revela-se, assim, um espaço privilegiado de partilha, de promoção de difusão de conhecimento, de intervenção, de identificação e afirmação identitária, de aprendizagem e de reflexão, motivando a presença nas aulas e a abertura à aprendizagem.

A avaliação dos/das estudantes, no âmbito da monitorização intercalar e do balanço realizado no final do semestre, refere a iniciativa como elemento agregador e motivacional, tendo os/as estudantes em contexto de confinamento encorajado a sua aplicação em período pós-pandemia, no ensino presencial.

Nesse sentido, considera-se o caso de uma prática adaptativa introduzida em contexto de pandemia que se alargou ao ensino presencial, na lecionação de diferentes UC no contexto do ensino superior universitário, como potenciador da interação e reforço de conhecimento interpares e entre docente e estudantes, trazendo elementos motivacionais para o envolvimento na prática letiva e mobilização para a aprendizagem (Maclellan, 2008).

Sublinha-se, ainda, efetiva a promoção do cruzamento de saberes, a partir da ponderação de diferentes contextos e realidades, que funciona como mais um nível de aprendizagem e como novo elemento motivacional para o processo de ensino-aprendizagem.

No caso da análise de imagens, há indícios empíricos que parecem sustentar o seu efeito positivo e reforçar a continuidade da sua utilização. Durante o exercício de análise das imagens, a vivacidade do brainstorming é significativa, não havendo silêncios ou vazios prolongados; e a dinâmica tende a ser crescente ao longo do semestre, à medida que os/as estudantes ganham confiança nas suas capacidades de análise e participação. Por outro lado, a prática surge esporadicamente mencionada na avaliação da UC como muito positiva, e nunca foi mencionada como negativa. É, também, muitas vezes adotada e mimetizada nas próprias apresentações dos/das estudantes no contexto dos trabalhos de grupo.

Por fim, na sessão final, é realizado um balanço em que as imagens são expostas novamente, e é pedido aos/às estudantes que recordem e associem, a cada uma das imagens, a temática abordada na aula. As temáticas são recordadas num tempo relativamente curto pelos/as estudantes presentes, e são referidas algumas das discussões e aspetos chave das temáticas, elicitadas pela imagem.

Tal como referimos antes, as imagens permitem transmitir visualmente ideias-chave e levantar questões relevantes. Os *frames* visuais permitem, entre outros:

- a) Ligar as temáticas da aula à realidade social contemporânea, à experiência subjetiva dos/das estudantes e às suas trajetórias de vida.
- b) A partir das propostas artísticas, desenvolver uma perspectiva crítica sobre dimensões e questões-chave da vida social e das dinâmicas de ensino-aprendizagem que ocorrem fora da educação formal (no caso da UC Sociedade Educativa) ou sobre dimensões-chave da integração dos filhos de imigrantes (no caso da UC Descendentes de Imigrantes e Educação).
- c) Suscitar emoções e criar ligações mais subjetivas com os temas.
- d) Promover hábitos de visualização e competências de análise, nomeadamente de elementos visuais.

A literatura apoia a noção de que os exemplos visuais são benéficos e uma ilustração pode transmitir mais informação do que vários parágrafos de texto (Mayer & Gallini, 1990). As ilustrações podem ser particularmente úteis quando os conceitos envolvidos têm várias dimensões ou processos (Eitel & Scheiter, 2015; Mayer & Gallini, 1990).

Para além de poder transmitir informação de forma mais sucinta, as imagens são também mais memoráveis do que as palavras. Paivio e Csapo (1973) sugerem que as imagens têm efeitos específicos na memória. A utilização de elementos visuais para melhorar a aprendizagem e a memória tem sido estudada sobretudo quando aplicada à aprendizagem do vocabulário (Sadoski, 2005), mas também tem mostrado sucesso noutros domínios, tais como nos cuidados de saúde (Hartland, Biddle, & Fallacaro, 2008). Estes estudos indicam que a utilização de múltiplas representações de informação é favorável à aprendizagem.

CONCLUSÕES

Os resultados das práticas pedagógicas referidas, com uma abordagem centrada no/na estudante e interativa (Armbruster et al., 2009; Chi, 2009; Crisol-Moya et al., 2020; Kember, 2009; Sue, 2014), revelaram, em ambos os casos, um efeito agregador e motivacional para a prática letiva. Verificou-se o reforço da pontualidade e assiduidade dos estudantes, da partilha de interesses, da interação e do reforço de relações de confiança, bem como a difusão e discussão de conhecimento sobre temas atuais e socialmente relevantes e a mobilização para a aprendizagem dos conteúdos abordados na unidade curricular.

Colocando o/a estudante no centro, estas práticas horizontalizam as relações de ensino/aprendizagem, tal como possibilitam a construção de conexões significativas, através do estabelecimento de linguagens comuns, significados coletivos e sentimentos de pertença. As práticas apresentadas estão, assim, mais próximas de uma “pedagogia de multiliteracias”, como a proposta pelo New London Group (2000). Esta pretende dar resposta à multiplicidade e integração de modos significativos de produção de sentido, em que o textual está também relacionado com o visual, o áudio, ou o espacial. Estes são encarados como recursos materiais que podem ser usados para construir representações e comunicar significados. Esta abordagem tem ainda em conta os fatores críticos associados à multiplicidade linguística e cultural que pauta as salas de aula contemporâneas, com impacto na ligação dentro e entre grupos. As imagens e as músicas apresentam-se, desta forma, como parte de um conjunto de recursos semióticos essenciais aos processos de construção de sentido, pertença e de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armbruster, P., Patel, M., Johnson, E., Weiss, M. (2009). Active learning and student-centered pedagogy improve student attitudes and performance in introductory biology. *Education*, 8, 203-213. <https://doi.org/10.1187/cbe.09-03-0025>
- Bentwich, M. E., & Gilbey, P. (2017). More than visual literacy: Art and the enhancement of tolerance for ambiguity and empathy. *BMC Medical Education*, 17, 1-9.
- Chi, M. T. H. (2009). Active-Constructive-Interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1, 73-105. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x>
- Crisol-Moya E., Romero-López M. A., & Caurcel-Cara, M. J. (2020). Active methodologies in higher education: Perception and opinion as evaluated by professors and their students in the teaching-learning process. *Frontiers Psychology*, 11:1703. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01703>
- Miguel Díaz, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 20 (3), 71-92.
- Eitel, A., & Scheiter, K. (2015). Picture or text first? Explaining sequential effects when learning with pictures and text. *Educational Psychology Review*, 27, 153-180.
- Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities?. *Scottish Educational Review*, 47(1), 5-14.
- Hartland, W., Biddle, C., & Fallacaro, M. (2008). Audiovisual facilitation of clinical knowledge: A paradigm for dispersed student education based on Paivio's dual coding theory. *AANA Journal*, 76, 194-198.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. New York: Routledge.
- Iscte (2022). *Modelo pedagógico do Iscte*. Iscte
- Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9177-6>
- Maclellan, E. (2008). The significance of motivation in student-centred learning: A reflective case study. *Teaching in Higher Education*. 13(4), 411-421. <https://doi.org/10.1080/13562510802169681>
- Martins, S. (2015). A abertura do Ensino Superior à diversidade de públicos: Políticas de orientação. In M. de L. Rodrigues & M. Heitor (Eds.), *40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior*. (pp. 735-756). Almedina.
- Mayer, R. E., & Gallini, J. K. (1990). When is an illustration worth ten thousand words? *Journal of Educational Psychology*, 82,715-726.
- Naghshineh, S., Hafler, J. P., Miller, A. R., Blanco, M. A., Lipsitz, S. R., Dubroff, R. P., Khoshbin, S. & Katz, J. T. (2008). Formal art observation training improves medical students' visual diagnostic skills. *Journal of General Internal Medicine*, 23, 991-997.
- New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies designing social futures. In B. Cope M. Kalantzis (Eds.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. (pp. 9-38). New York: Routledge.
- Paivio, A., & Csapo, K. (1973). Picture superiority in free recall: imagery or dual coding? *Cognitive Psychology*, 5, 176-206.
- Sadoski, M. (2005). A dual coding view of vocabulary learning. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 221-238.
- Schwartz, D. (2007). If a picture is worth a thousand words, why are you reading this essay?. *Social Psychology Quarterly*, 70(4), 319-321.
- Sue, T. (2014). Student-centred learning: A humanist perspective. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 266-275. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860099>
- Vasconcelos, A. A. (2022). Reimaginar a relação "Músicas, Educação e Comunidades": Por uma ecologia de ação criativa. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, 148.
- Wright, G. B. (2011). Student-centered learning in higher education. *International journal of teaching and learning in higher education*, 23(1), 92-97.