

Ana Catarina Vieira Pereira

**Avaliação das práticas de mediação cultural: o caso do Museu
Casa do Infante**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em História e
Património orientada pela Professora Doutora Alice Lucas
Semedo

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro, 2015

Avaliação das práticas de mediação cultural: o caso do Museu Casa do Infante

Ana Catarina Vieira Pereira

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em História e Património orientada pela
Professora Doutora Alice Lucas Semedo

Membros do Júri

Professora Doutora Alice Lucas Semedo
Faculdade de Letras - Universidade do Porto

Professora Doutora Maria Helena Cardoso Osswald
Faculdade Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor António Ponte
Direção Regional de Cultura do Norte

Classificação obtida: 17 valores

Sumário	pág.
Resumo	viii
Abstract	ix
Agradecimentos	x
Lista de figuras	xi
Lista de tabelas	xii
Lista de abreviaturas	xiv
Introdução	1
Capítulo 1. Para uma aproximação concetual	4
1. Mediação cultural: para a produção e apropriação de significados	4
1.1. Interpretação e construção de significados	7
1.2. Comunicação	9
1.3. Discurso	16
2. Teorias da educação e aprendizagem: a valorização do sujeito	17
2.1. Didática e expositiva	19
2.2. Comportamentalista	20
2.3. Descoberta do conhecimento	20
2.4. Construtivista	21
2.5. Educação Patrimonial	26
3. Avaliação: a importância de repensar as práticas e políticas de hoje	32
3.1. O desenvolvimento da prática	33
3.2. Abordagens de avaliação	36
3.3. A avaliação mediadora como abordagem de estudo	38
Capítulo 2. O desenho metodológico	40
1. Objeto e propósito do estudo	40
2. Questões de Partida e Objetivos	41

3. Posicionamento Epistemológico	43
4. Universo de análise	44
5. Os instrumentos de recolha de dados	45
5.1. Entrevistas	45
5.2. Questionário	47
5.3. Grupos Focais	48
5.4. Observação	52
Capítulo 3. Para uma reflexão sobre as práticas	56
1. O estudo de caso: o Museu Casa do Infante	56
1.1. O meio	57
1.2. Missão e objetivos	58
1.3. O Sector de Extensão Cultural e Educativa	59
2. Os casos de estudo: duas turmas correspondentes a duas escolas portuenses	77
2.1. Os alunos	77
2.2. Os docentes	81
3. Meta-avaliação da investigação	87
Conclusão	90
Bibliografia	93
Apêndice A – Guião das entrevistas aos docentes	i
Apêndice B – Transcrição das entrevistas aos docentes	ii
Apêndice C – Guião das entrevistas aos mediadores	xvii
Apêndice D – Transcrição das entrevistas aos mediadores	xx
Apêndice E – Questionário: professor da turma A	xlix
Apêndice F – Questionário: professor da turma B	li
Apêndice G – Registo fotográfico dos grupos focais pré-visita com as turmas A e B	liii
Apêndice H – Registo fotográfico dos grupos focais pós-visita com as turmas A e B	lv

Apêndice I – Matriz de observação	lvii
Apêndice J – Descrição da observação participante da turma A	lxiii
Apêndice K – Descrição da observação participante da turma B	lxviii
Apêndice L – Tabelas de análise de conteúdo das entrevistas aos docentes	lxxi
Apêndice M – Tabelas de análise de conteúdo das entrevistas aos mediadores	lxxvii
Apêndice N – Matriz de observação: turma A	lxxx
Apêndice O – Matriz de observação: turma B	lxxxix
Apêndice P – Grupo focal pré-visita: turma A	xcvi
Apêndice Q – Grupo focal pós-visita: turma A	cii
Apêndice R – Grupo focal pré-visita: turma B	cxii
Apêndice S – Grupo focal pós-visita: turma B	cxviii
Apêndice T – Mapa de ideias	cxxvi
Apêndice U – Pedidos de autorização	cxxvii

Resumo

Esta dissertação intitulada “Avaliação das práticas de mediação cultural: o caso do Museu Casa do Infante” esforça-se por aprofundar os aspetos da colaboração entre esta instituição cultural e duas turmas de diferentes escolas da cidade do Porto.

A avaliação das práticas de mediação em museus revela-se uma prática pouco instituída nos museus portugueses. Neste sentido, esta investigação pretende contribuir para o desenvolvimento de instrumentos metodológicos específicos que promovam a afirmação de práticas avaliativas.

Através da constituição do estado da arte relativo ao objeto de estudo e da elaboração de várias questões exploratórias, analisam-se os pontos de encontro entre os interesses dos envolvidos – professores, mediadores e estudantes - tendo como principal objetivo avaliar as práticas de mediação cultural.

A adoção dos pressupostos do paradigma naturalista põe em evidência o reconhecimento do contexto como indissociável das práticas humanas. Como tal, o desenho metodológico desta dissertação implica a criação de condições para que o investigador possa intervir no contexto de análise, interpretando-o e criando espaços de reflexão e de provocação.

Esta investigação assume o formato de estudo de caso e o seu percurso é composto por três capítulos estruturantes: o primeiro, dedicado ao universo concetual, implícito nesta investigação; o segundo, que apresenta o corpo metodológico e, por fim, o terceiro, que discute os resultados obtidos através do estudo de caso e apresenta as principais fragilidades e potencialidades dos instrumentos desenvolvidos através de uma meta-avaliação dos mesmos.

Como resultado, são apresentados alguns instrumentos metodológicos e, através da sua aplicação, espera-se que possam avaliar qualitativamente, a relação que o museu estabelece com as visitas escolares, que representam, para este tipo de instituições culturais, um segmento de visitantes muito expressivo. O intento é de que a aplicação dos instrumentos desenvolvidos possa contribuir para o sucesso desta e de outras instituições culturais e para a sua aproximação com a comunidade escolar.

Palavras-chave: avaliação, mediação cultural, Museu Casa do Infante, comunidade escolar.

Abstract

The present dissertation entitled “Evaluation of heritage mediation practices: the case of Museu Casa do Infante” seeks to study collaboration features between this cultural institution and two groups of students from different local schools.

Evaluating mediation practices in Portuguese museums is still an uncommon practice. Therefore this research work addresses the development of specific methodological tools as a mechanism to enhance evaluation practices.

In the first place an introductory review is offered, followed by the development of exploratory questions seeking to analyse relationships regarding the interests of all subjects involved - teachers, mediators and students. This analysis aims at studying and evaluating heritage mediation practices.

The adoption of naturalistic paradigm assumptions highlights the recognition of the context as an intrinsic variable of human practices. The applied methodological strategy is symptomatic of the adopted paradigm. Conditions are created so that the researcher can get involved in the context of analysis, interpreting it and creating spaces for reflection and provocation.

This research takes up the form of a case study and is divided into three structural sections: the first outlines the research implicit conceptual universe; the second attempts to lay out the methodological approach; and, finally, the third chapter discusses key conclusions as well as methodological evaluation tools developed.

As a result, some qualitative methodological tools to evaluate relationships between museums and school visitors are presented. The aim is that the use of the developed tools may contribute to the success of the creation of reflective spaces.

Keywords: evaluation, Cultural mediation, The Infante House Museum, school community.

Agradecimentos

O percurso, que culmina com a elaboração desta investigação, seria inexequível se não tivesse ao meu lado a preciosa colaboração de pessoas em quem reconheci exemplos de determinação, qualidade e profissionalismo. Foram essas pessoas que me permitiram crescer no longo processo de aprendizagem que o desenvolvimento de uma investigação académica proporciona. Neste sentido, agradeço:

À Professora Doutora Alice Lucas Semedo, orientadora desta dissertação, por todos os desafios que me lançou, por ter acreditado, desde o primeiro dia, no sucesso desta investigação.

A toda a equipa do Serviço Educativo do Museu Casa do Infante, por me terem recebido e por terem contribuído tão ativamente para o desfecho desta dissertação.

A todos os professores e crianças envolvidos na investigação, pela paciência e interesse em participar nas atividades desenvolvidas.

Aos meus pais, restantes familiares e amigos.

Lista de figuras	pág.
Figura 1 Modelo Linear.	11
Figura 2 Modelo de Duncan Cameron.	12
Figura 3 Modelo transacional.	14
Figura 4 O modelo proposto por Eilean Hooper-Greenhill.	15
Figura 5 Diagrama com as teorias da educação.	19
Figura 6 Quadros do grupo focal pré-visita.	50
Figura 7 Preenchimento dos quadros do grupo focal pré-visita.	50
Figura 8 Introdução dos cartões de resposta nos respetivos envelopes do grupo focal pós-visita.	51
Figura 9 Execução do puzzle do grupo focal pós-visita.	51
Figura 10 Nuvem de palavras resultantes da atividade intitulada: “Já visitaste um museu? Contamos a tua experiência!”.	78
Figuras 11 e 12 Nuvem de palavras resultantes da atividade intitulada: “O que pensas encontrar no museu?”	78
Figura 13 Nuvem de palavras resultantes da atividade intitulada: “O que te entusiasma nesta visita?”	79
Figura 14 Nuvem de palavras resultantes da atividade intitulada: “Duas coisas que aprendeste.”	79
Figura 15 Nuvem de palavras resultantes da atividade intitulada: “ Duas coisas que ainda tens dúvidas”.	80
Figura 16 Nuvem de palavras resultantes da atividade intitulada: “A minha visita à casa do Infante...”.	81
Figura 17 Guião das entrevistas aos docentes.	i
Figura 18 Guião de entrevistas aos mediadores.	xvii
Figura 19 Preenchimento dos cartões de resposta dos grupos focais pré-visita.	liii
Figura 20 Preenchimento dos quadros do grupo focal pré-visita.	liii
Figura 21 Preenchimento dos cartões de resposta do grupo focal pré-visita.	liv
Figura 22 Preenchimento dos cartões de resposta dos grupos focais pré-visita.	liv
Figura 23 Execução do puzzle do grupo focal pós-visita.	lv
Figura 24 Preenchimento dos cartões de resposta do grupo focal pós-visita.	lv
Figura 25 Introdução dos cartões de resposta nos respetivos envelopes do grupo focal pós-visita.	lvi
Figura 26 Preenchimento de uma peça do puzzle do grupo focal pós-visita.	lvi
Figura 27 Mapa de ideias.	cxxvi

Lista de tabelas	pág.
Tabela 1 Questionário preenchido pelo professor da turma A.	xlix
Tabela 2 Questionário preenchido pelo professor da turma B.	li
Tabela 3 Modelo da Matriz de observação desenvolvida.	lvii
Tabela 4 Análise de conteúdo das entrevistas aos docentes.	lxxi
Tabela 5 Análise de conteúdo das entrevistas aos mediadores.	lxxvii
Tabela 6 Preenchimento da matriz de observação da turma A.	lxxx
Tabela 7 Preenchimento da matriz de observação da turma B.	lxxxix
Tabela 8 Categorização da atividade com a turma A “Já visitaste um museu? Conta-nos a tua experiência!”.	xcvi
Tabela 9 Resultados da atividade com a turma A “Já visitaste um museu? Conta-nos a tua experiência!”. “Já visitaste um museu? Conta-nos a tua experiência!”.	xcviii
Tabela 10 Categorização da atividade com a turma A “O que pensas encontrar no museu?”.	xcviii
Tabela 11 Resultados da atividade com a turma A “O que pensas encontrar no museu?”.	c
Tabela 12 Categorização da atividade com a turma A “O que te entusiasma nesta visita?”.	c
Tabela 13 Resultados da atividade com a turma A “O que te entusiasma nesta visita?”.	ci
Tabela 14 Categorização da atividade com a turma A “Escreve 2 dúvidas que ainda tens sobre a visita ao museu”.	cii
Tabela 15 Resultados da atividade com a turma A “2 dúvidas que ainda tens sobre a visita ao museu.”.	civ
Tabela 16 Categorização da atividade com a turma A “Escreve 3 coisas que aprendeste com a visita ao museu”.	civ
Tabela 17 Resultados da atividade com a turma A “Escreve 3 coisas que aprendeste com a visita ao museu”.	cvii
Tabela 18 Categorização da atividade com a turma A “A minha visita à Casa do Infante...”.	cviii
Tabela 19 Resultados da atividade com a turma A “A minha visita à Casa do Infante...”.	cxii
Tabela 20 Categorização da atividade com a turma “Já visitaste um museu? Conta-nos a tua experiência!”.	cxii
Tabela 21 Resultados da atividade com a turma B “Já visitaste um museu? Conta-nos a tua experiência!”.	cxiii
Tabela 21 Categorização da atividade com a turma B “O que pensas encontrar no museu?”.	cxiv
Tabela 22 Resultados da atividade com a turma B “O que pensas encontrar no museu?”.	cxv

Tabela 23	Categorização da atividade com a turma B “O que te entusiasma nesta visita?”.	CXV
Tabela 24	Resultados da atividade com a turma B “O que te entusiasma nesta visita?”.	CXvii
Tabela 25	Categorização da atividade com a turma B “Escreve 2 dúvidas que ainda tens sobre a visita ao museu”.	CXviii
Tabela 26	Resultados da atividade com a turma B “2 dúvidas que ainda tens sobre a visita ao museu”.	CXX
Tabela 27	Categorização da atividade com a turma B “Escreve 3 coisas que aprendeste com a visita ao museu”.	CXX
Tabela 28	Resultados da atividade com a turma B “Escreve 3 coisas que aprendeste com a visita ao museu.”.	CXXiii
Tabela 29	Categorização da atividade com a turma B “A minha visita à Casa do Infante...”	CXXiii
Tabela 30	Resultados da atividade com a turma B “A minha visita à Casa do Infante...”.	CXXV

Lista de abreviaturas

CHPPM – Centro Histórico Porto Património Mundial

E1 – Entrevistado 1

E2 – Entrevistado 2

E3 – Entrevistado 3

E4 – Entrevistado 4

E5 – Entrevistado 5

E.U.A. – Estados Unidos da América

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

O presente trabalho remeteu para um ano letivo de investigação e inseriu-se no âmbito do Mestrado de História e Património da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Durante o período de investigação foi elaborado o estado da arte relativo ao objeto de estudo e, posteriormente, a recolha e análise dos dados necessários à investigação.

Através da definição de um estudo de caso (Museu Casa do Infante) e dois casos de estudo correspondentes (duas turmas de escolas portuenses) procurou-se avaliar e refletir sobre os contornos da relação entre o museu e as turmas selecionadas. Para tal, partiu-se de várias questões exploratórias de modo a analisar os pontos de encontro entre os interesses dos envolvidos. Em concreto, o percurso da investigação recaiu sobre três etapas essenciais: a elaboração das atividades que constam no programa educativo; a aplicação dessas atividades e, enfim, os impactos junto dos membros da comunidade escolar.

Os museus e outras instituições culturais portuguesas têm vindo a reforçar o seu papel educativo nas últimas décadas, alargando-o a diversos segmentos de visitantes. Os serviços educativos são uma das áreas de trabalho que mais contribuem para um estreitamento das relações entre estas instituições e o espaço envolvente em que estão inseridas. Os museus, como fenómenos culturais, refletem, no seu papel educativo, o princípio do primado da pessoa, potenciando o desenvolvimento integral dos cidadãos e a concretização dos seus direitos fundamentais, como a Lei-Quadro dos Museus Portugueses enuncia nos seus princípios.

Considera-se que é principalmente com a comunidade escolar que os museus têm consolidado o seu papel educativo, auxiliando o desenvolvimento dos seus visitantes, contribuindo, desta forma, para a formação de indivíduos ativos e transformadores da vida social.

Apesar da inegável consolidação do papel educativo dos museus, a avaliação das suas práticas e políticas orientadoras ainda não é algo recorrente. É nessa lacuna, que também se assumiu como principal problemática, que esta investigação encontrou o seu fundamento. Neste sentido, este trabalho desenvolveu metodologias para a avaliação da relação entre o Museu Casa do Infante e os seus visitantes, em contexto escolar. Espera-se que os instrumentos de avaliação desenvolvidos e utilizados possam contribuir para a

consolidação do papel educativo dos museus e demais instituições culturais e que, simultaneamente, esta instituição, em particular, possa beneficiar do trabalho realizado.

Apresentado o escopo desta investigação, colocou-se uma questão essencial: Como avaliar as práticas de mediação cultural tendo em conta os interesses do museu e da comunidade escolar? Foi no sentido de dar resposta a esta e a outras questões, que eventualmente surgiram no decurso do trabalho, que se arquitetou um percurso de investigação intitulado: “Avaliação das práticas de mediação cultural: o caso do Museu Casa do Infante”.

O interesse pessoal desta investigação recaiu, por um lado, sobre uma relação de proximidade previamente estabelecida com a instituição e, por outro, sobre uma necessidade de consolidação da aprendizagem adquirida durante o ano de pós-graduação no já referido mestrado. Esta investigação refletiu igualmente uma intenção pessoal em alargar os conhecimentos já obtidos e transformá-los em ferramentas úteis aos museus contemporâneos, instituições democráticas e promotoras do desenvolvimento social.

Atendendo que a linha de investigação adotada nesta dissertação assumiu um processo de pesquisa naturalista (Guba e Lincoln, 1989 como citado em Gomes, 2004, p.172; Hein, 2002), procurou-se intervir no contexto de análise com o objetivo de o interpretar e de criar espaços de reflexão e de provocação. Como tal, o investigador tendeu a optar por instrumentos metodológicos que pudessem fornecer uma maior amplitude de dados, como é o caso dos de natureza qualitativa. A abordagem metodológica desta dissertação assentou não só na utilização de instrumentos qualitativos como entrevistas, matrizes de observação e grupos focais mas também, embora com menor expressividade e de natureza quantitativa, em questionários. A metodologia adotada permitiu conhecer o perfil dos profissionais implicados no serviço educativo do museu em questão, isto é, as conceções acerca do seu próprio contexto profissional e as práticas levadas a cabo com a comunidade escolar, possibilitando, deste modo, ultrapassar a problemática identificada.

Como já foi referido anteriormente, o ponto de partida deste trabalho iniciou-se a partir da elaboração de questões exploratórias sobre a dissertação e que, depois de definidas, permitiram desenvolver o enquadramento teórico.

O Capítulo 1 remeteu para uma reflexão sobre os principais conceitos teóricos que suportam esta investigação: mediação cultural, aprendizagem e avaliação. O

enquadramento teórico bebe muita influência da investigação anglo-saxónica, fazendo referências a autores como Eilean Hooper-Greenhill, John Falk e Lynn Dierking, George Hein e Howard Gardner. De igual importância para este trabalho, salientou-se a linha de investigação espanhola, evidenciando-se os trabalhos de Olaia Fontal, José Cuenca e Myriam Cáceres e Roser Calaf. Para além da bibliografia lida e analisada, recorreu-se à consulta de legislação e documentação necessária. A apresentação e discussão dos conceitos sugeridos anteriormente constituíram a estrutura teórica necessária para conduzir o desenvolvimento dos capítulos posteriores e para enquadrar a própria temática da investigação.

No Capítulo 2 foi elaborado o desenho metodológico da dissertação. Foram explorados os objetivos da dissertação e o posicionamento adotado assim como discutidos os diferentes instrumentos metodológicos da investigação, apontando-se as suas principais características.

O Capítulo 3 explorou os detalhes das características do estudo de caso e dos respetivos casos de estudo, esboçando os resultados obtidos a partir do envolvimento de mediadores, alunos e professores e confrontando-os com o posicionamento dos conceitos teóricos adotados. O capítulo indicado também integrou uma meta-avaliação que incide sobre as limitações e potencialidades que os instrumentos metodológicos utilizados apresentam, assim como as últimas reflexões sobre o percurso da investigação. Considerou-se que este último ponto de análise é importante, não só pela capacidade de avaliação do próprio percurso de investigação e dos respetivos instrumentos mas também pelas vantagens que daí resultaram, nomeadamente para a sua aplicação futura.

Este trabalho decorreu de uma crescente necessidade em trabalhar em prol do museu contemporâneo, que se quer ativo e participativo. Entendeu-se que esse processo de relevância da instituição perante as comunidades que o rodeiam deve começar através de práticas de avaliação participativas, ou seja, que considerem o papel do museu e dos seus visitantes.

Capítulo 1. Para uma aproximação concetual

A museologia fez-se acompanhar de um período de importante reflexão que se iniciou a partir da 2ª metade do século XX. O âmago da reflexão centrou-se no questionamento da relevância dos museus para as pessoas. Tido como um espaço público desde a Revolução Francesa, o museu tem refletido sobre o significado da sua existência e o valor que representa junto da sociedade.

A partir dos anos 70 do século passado, os museus reforçaram a sua função educativa e social e a sua capacidade reflexiva. Abandonou-se a ideia tradicional do museu (coleccionador, investigador, autoritário e inacessível) para dar lugar a um museu ativo na transformação social, que atua de forma integradora e democrática. Ecoa o conceito de André Malraux (1965) o *museu sem paredes*¹, que defendia uma maior abertura das políticas e práticas do museu, tornando-o mais humano – disponível à interpretação e à atribuição de valor por parte dos seus visitantes.

A atualidade museológica destaca-se, nomeadamente, pelas suas práticas vinculadas à aprendizagem e à comunidade escolar. Essa realidade traduziu-se, em Portugal, pelo aumento da programação de atividades pedagógicas para os seus visitantes, ao longo das últimas décadas. A preocupação pelo aumento da oferta educativa representa um dos vetores que resultaram de uma mudança paradigmática que se tem vindo a afirmar.

Nas páginas seguintes serão abordados os conceitos centrais à investigação proposta: mediação cultural, aprendizagem e avaliação. Entende-se que a discussão destes conceitos é necessária para, acima de tudo, justificar as opções tomadas nas componentes metodológicas e práticas que serão, por sua vez, analisadas posteriormente. A reflexão sobre os conceitos apresenta algumas linhas de discussão atuais, privilegiando a aproximação ao paradigma pós-moderno.

1. Mediação cultural: para a produção e apropriação de significados

O conceito de mediação cultural adquiriu, nos últimos trinta anos, uma crescente relevância nas políticas e práticas que procuraram aproximar os indivíduos à arte e à cultura (Quintela, 2011, p.63). O museu, enquanto espaço de e para a esfera pública, tornou-se num espaço de mediação, promotor da cultura para todos.

¹ Tradução da autoria da investigadora.

O acesso à cultura de forma democrática é, também, o resultado do reconhecimento do caráter heterogêneo dos seus visitantes. No sentido de se envolver com as diferentes comunidades, os museus e outras instituições patrimoniais procuram segmentar os seus visitantes e compreender as suas aspirações, vontades e interesses a partir da conjugação das suas perspetivas. É nesse processo de estudo e compreensão dos seus visitantes que o próprio processo de mediação começa. (Proença e Valente, s.d.)

Neste capítulo são abordados alguns aspetos sobre o conceito de mediação cultural apresentado algumas noções definidoras do mesmo. Em concreto, os limites categóricos do conceito cingem-se apenas aos museus embora este seja empregue nas mais variadas áreas do saber, assumindo contornos específicos para cada uma delas. Tendo em conta que as práticas de mediação cultural constituem o objeto de análise desta dissertação, a reflexão remeterá para aqueles conceitos que se entendem como sendo os seus pilares: a comunicação, o discurso, a interpretação e a construção de significados.

Jean Davallon (2007, p.3) explora a mediação como uma nova forma de pensar a comunicação tendo em conta uma dimensão simbólica, diferente das definições tradicionais da comunicação. No caso da mediação cultural, a sua ação “consiste em construir um interface entre dois universos estranhos um ao outro (o do público e o, digamos, do objecto cultural) com o fim precisamente de permitir uma apropriação do segundo pelo primeiro.” Certamente que a questão da apropriação e da atribuição de significado é um dos objetivos da mediação. Aqui, assumida como uma ação educativa, a mediação reflete algumas práticas que auxiliam a compreender criticamente e a interpretar, neste caso, o património (Franz, 2008, p.1).

Na mesma linha de ideias, Valéria Alencar (2008, p.34) explorou o conceito de mediação cultural como um espaço intermédio: “como o “estar entre” num dos espaços caracterizados pela nossa sociedade como cultural, as instituições que fomentam a divulgação da cultura, e [...] os museus”.

Bernard Darras (2004, p.74), por outro lado, vê a mediação cultural como um cruzamento de quatro identidades: o objeto cultural mediado; as representações, as crenças, os conhecimentos; as experiências do mediador, o destinatário da mediação; e o mundo cultural de referência. É a partir da interação destes elementos que a mediação surge como um espaço de negociação, de valores e de emoções.

Através das definições apresentadas pelos autores acima citados, denota-se que encaram a mediação como potenciadora de um espaço dialógico, aproximando-se do conceito da autoria de Mary Louise Pratt (1991, p.34) e mais tarde utilizado por James Clifford (1997, p.194): *zonas de contacto*. Embora a utilização deste último conceito por estes autores esteja associada ao pós-colonialismo e à diversidade cultural, não deixa de ser importante refletir sobre as ideias de negociação, encontro e de contestação de experiências que lhe estão associadas e que, no contexto da mediação cultural, ganham especial relevância. Neste sentido, a mediação é aqui entendida como uma intervenção cultural que resulta de uma construção que é feita entre o mediador e os visitantes em torno de um objeto cultural, sempre através de uma abordagem comunicativa.

João Teixeira Lopes (2000, p.27) refere-se à mediação como muito mais do que uma mera interface ou zona de fronteira mas sim com uma dimensão dialética “capaz de transformar os campos que coloca em interacção, ao mesmo tempo que a si mesmo se modifica”.

Mediar implica estar numa área cinzenta - aquilo a que Valéria Alencar (2008, p.34) refere como *estar entre* - que permite discutir e refletir, ou seja, construir um discurso interpretativo. Assim se posiciona o mediador, como terceiro elemento da abordagem comunicativa, assumindo um papel de intermediário, de catalisador e produtor entre os vários comunicadores.

Tal como Élisabeth Caillet (1995, p.23 e 22) afirma, o papel do mediador não passa por definir o certo nem o errado mas sim por oferecer instrumentos concetuais que permitirão aos visitantes fazer as suas apropriações: “A posição do mediador não é pois entre o saber e a ignorância mas entre os saberes e as perceções de hoje e as de amanhã”².

É, pois, a partir da abordagem construtivista (Darras, 2004, p.75) que se encaram as práticas de mediação nesta dissertação. Estas implicam sempre a construção de um discurso duplamente influenciado pelo contexto dos mediadores e dos visitantes. A adequação do discurso sobre determinado objeto cultural é frequentemente elaborada de modo a que o visitante possa atribuir sentido -ou significado -, ao que está ser mediado. É só através da atribuição de significado que o visitante se pode apropriar do objeto cultural, como indica Davallon (2003, p.4).

² Tradução da autoria da investigadora.

1.1. Interpretação e construção de significados

Davallon (2007, p.6) refere que a mediação “não estabelece uma simples relação ou uma interação entre dois termos do mesmo nível, mas que ela é produtora de qualquer coisa.”. Entende-se que este terceiro elemento é o resultado da atribuição de significado.

A construção de significado e os processos de interpretação têm sido campo de reflexão dos museus.

Stuart Hall (1997, p.32) mostrou como a interpretação e a atribuição de significado possuem uma ligação entre si e dependem do contexto em que se encontram: “Contudo, se o significado se altera, historicamente, e nunca é definitivamente estabelecido, então indica que “atribuir significado” envolve um processo ativo de interpretação.”³. Aqui entende-se que, quer a interpretação, quer a atribuição de significado, são contingentes, isto é, dependem das circunstâncias em que são criados. Tal como afirma Eilean Hooper-Greenhill (2000, p.51), os significados são sempre construídos no seio das relações sociais e estas possuem, por sua vez, uma relação direta com o contexto interpretativo em que se encontram.

Ao falar do caráter contingente do significado é indispensável abordar a noção de comunidades interpretativas (Fish, 1980, p.343). As convicções pós-modernas afirmam que a construção individual de significados está imbuída no enquadramento social (nas já referidas comunidades interpretativas). As interpretações que cada um dos visitantes tece sobre os museus, permitem definir a comunidade a que pertencem, sendo as interpretações influenciadas pela mesma. Pode, portanto, afirmar-se que as leituras que as comunidades fazem dos objetos são culturalmente construídas.

Estas preocupações com a interpretação e atribuição de significado representam, em grande medida, os principais desafios que desde logo são colocados à mediação cultural e, neste caso concreto, aos serviços educativos. A este propósito, Helen Charman (2005, s.p.) expõe, ainda que implicitamente, que a participação ativa dos visitantes e o entendimento dos mesmos como integrantes de diferentes comunidades interpretativas é essencial a uma perspetiva construtivista da mediação e àquilo que refere como *estratégias interpretativas*⁴.

³ Tradução da autoria da investigadora.

⁴ Idem.

Nos anos 50, o trabalho de Freeman Tilden (1977) deu um importante contributo para as primeiras referências à questão da interpretação, neste caso aplicada ao património.

Tilden (1977, p.4) foi um dos pioneiros a apresentar a noção da necessidade de um terceiro elemento para que ocorresse a interpretação do património. O autor referiu que, até então, o processo de interpretação de espaços patrimonializados não possuía qualquer base teórica/filosófica. Os profissionais indicados para o serviço de interpretação destes espaços orientavam-se geralmente pela inspiração mas, apesar de resultar de forma satisfatória em alguns casos, a maior parte deles originavam um trabalho insuficiente e mal fundamentado. Já nesta fase, o autor (1977), defendia uma abordagem vanguardista, ao demonstrar que uma atividade educativa vai para além da comunicação factual da informação; esta procura revelar significados e relações através dos artefactos originais e da experiência na primeira pessoa. Num dos seis princípios básicos que Tilden (1977, p.9) enumerou, pode ler-se que uma interpretação que não se relacione com os objetos expostos ou com a experiência do visitante é considerada estéril.

José Cuenca e Myriam Cáceres (2014, p.62) defendem que a interpretação deve fazer parte de uma planificação global que permita a compreensão da história, dos acontecimentos e da sua cultura material. Os autores enumeraram quinze princípios que indicam como essenciais para a interpretação de um espaço, contando-se entre eles, a apropriação de significado por parte dos visitantes: “O propósito da mensagem interpretativa é inspirar e provocar as pessoas para que aumentem os seus horizontes”.

Entende-se a mediação cultural um processo complexo que implica a sobreposição de diferentes conceitos. Mediar implica comunicar, interpretar e, acima de tudo, criar espaços de diálogo e de reflexão. Tal como afirmam os autores espanhóis: “Tudo isto implica o desenvolvimento de capacidades cognitivas, como o pensamento crítico, a autonomia intelectual, a empatia, a cooperação, a solidariedade, a existência de critérios de justiça, dignidade pessoal”⁵ (Cuenca & Cáceres, 2014, p.48).

Espera-se, portanto, que os espaços culturais, tais como os museus e outros espaços patrimoniais, através dos pressupostos teóricos apresentados anteriormente, possam potenciar a aproximação entre a oferta cultural e a sua procura.

⁵ Tradução da autoria da investigadora.

1.2. Comunicação

Eilean Hooper-Greenhill (2000, p.12) afirma que os museus também são comunicadores: fornecem informação, divulgam a identidade cultural e promovem a construção de significados através da participação ativa dos seus visitantes.

A comunicação é assumida como um conceito revelante uma vez que está implícito nas práticas de mediação cultural.

Davallon (2007, p.4) mostra que o conceito de mediação é heterogêneo e as características que o definem podem variar, dependendo do contexto da sua aplicação. A comunicação é um dos denominadores comuns que são inerentes a qualquer uso da mediação uma vez que, através da primeira, se estabelece o diálogo essencial à interação dos intervenientes.

Adler e Rodman (2006, p.4) encaram a comunicação como um processo humano de resposta ao comportamento simbólico de outras pessoas. Por seu turno, Hogg e Vaughan (2011, p.599) indicam que comunicar é a essência da interação social: quando se interage, comunica-se. Os indivíduos transmitem constantemente informação sobre aquilo que sentem e pensam. Comunicação é, de acordo com os autores citados, social de várias maneiras: envolve as nossas relações com os outros e é construída através do entendimento compartilhado de significado. A comunicação poderá ser verbal ou não-verbal (através de gestos – movimentos e posturas simbólicas do corpo humano) e a sua mensagem poderá ser intencional ou não-intencional.

A comunicação é também compreendida como um processo contínuo e em construção. Os autores Adler e Rodman (2006, p.24-25) dão o exemplo de como um comentário sobre a aparência de alguém pode fazer a diferença na forma como essa percebe os seus próprios conceitos. Esta situação é igualmente verificável noutros contextos: a forma como um mediador expõe um determinado assunto pode influenciar a perspetiva de como, mais tarde, os visitantes o relacionam com outras vivências da sua vida. Este exemplo mostra como é desadequado pensar na comunicação como um *ato*, como se acontecesse isolada no tempo. Neste sentido, a comunicação assimila-se como uma construção contínua e o seu significado resulta das referências que foram sendo construídas pelo indivíduo.

1.2.1. Tipos de Comunicação

Existem diferentes tipos de comunicação, sendo que cada um ocorre em contextos distintos. Contudo, no âmbito desta dissertação, serão analisadas a comunicação em público (ou comunicação de massas) e a comunicação interpessoal por serem as tipologias mais comuns no contexto da comunicação museológica (Hooper-Greenhill, 1994, p.2-3).

Adler e Rodman (2006, p.28) referem que a comunicação em público ocorre quando um grupo se torna demasiado amplo para que todos os membros do mesmo possam contribuir de igual forma em termos comunicativos. Uma das características da comunicação pública é a desigualdade no que toca ao poder de fala. É provável que uma ou duas pessoas possam comunicar para os membros, que funcionam como uma audiência ou público. Esta característica encaminha para a uma outra deste tipo de comunicação: um *feedback* verbal limitado. O público não é capaz de estabelecer um diálogo da mesma forma que o faria num grupo de duas pessoas. Porém, nada indica que o trabalho do orador seja em vão; muitas vezes é dada a oportunidade ao público para colocar questões ou fazer breves comentários e as reações não-verbais podem oferecer várias pistas sobre a receção do mesmo perante as declarações do orador. Este tipo de comunicação é muito comum em contexto museológico. Por muitas vezes se tratar de um grupo de visitantes alargado (especialmente no contexto desta investigação), que pode chegar ultrapassar a meia centena de visitantes por grupo, os mediadores dos serviços educativos encontram algumas barreiras comunicativas daí resultantes, semelhantes às que anteriormente foram referidas. Tal como afirma Maria Roque (1989/90, p.14), o ato de comunicar, para que seja bem-sucedido, implica: “captar a adesão do interlocutor e levá-lo a comungar do nosso próprio universo e da nossa vontade em estabelecer diálogo.”.

O sucesso da comunicação fica menos comprometido quando esta é interpessoal, ou seja, com pequenos grupos. Segundo Adler e Rodman (2006, p.8), esta é a tipologia mais comum e, ao contrário da comunicação de massas, permite uma participação ativa dos membros do grupo e reequilibrando o poder de comunicação dos indivíduos implicados.

Eilean Hooper-Greenhill (1995, p.22) afirmou que não sabe precisar ao certo de que forma é que a comunicação pode ser entendida em contexto museológico. No

entanto, a questão da comunicação tem sido explorada desde os meados do século XX e, como resultado, têm sido propostos e discutidos diferentes modelos de comunicação.

Os modelos de comunicação que estão implícitos na mediação cultural revelam as políticas museológicas que lhes estão subjacentes. A forma como o museu comunica com os seus visitantes não é, por isso, desprovido de significado e materializa o posicionamento da instituição perante o contexto sociocultural a que pertence.

1.2.2. Modelos de Comunicação

1.2.2.1. Os modelos lineares

Os modelos lineares apresentados são baseados no que Shannon e Weaver (1949) criaram e que se tornou num dos modelos de comunicação mais influentes de sempre. A este modelo Adler e Rodman (2006, p.12) designaram de linear.

A comunicação, segundo Adler e Rodman (2005, p.12), implica a existência de um emissor, uma mensagem, um recetor e um canal de comunicação. A figura 1 abaixo ilustrada influenciou largamente a forma como a comunicação em museus foi inicialmente pensada: um emissor codifica ideias e sentimentos numa mensagem e depois esta é enviada a um recetor que a descodifica. Tanto o emissor como o recetor encontrar-se-iam frequentemente em contextos diferentes embora estes tivessem que se sobrepôr para que ambos pudessem comunicar melhor. À medida que este ambiente fosse menos comum, a comunicação tornar-se-ia mais difícil.

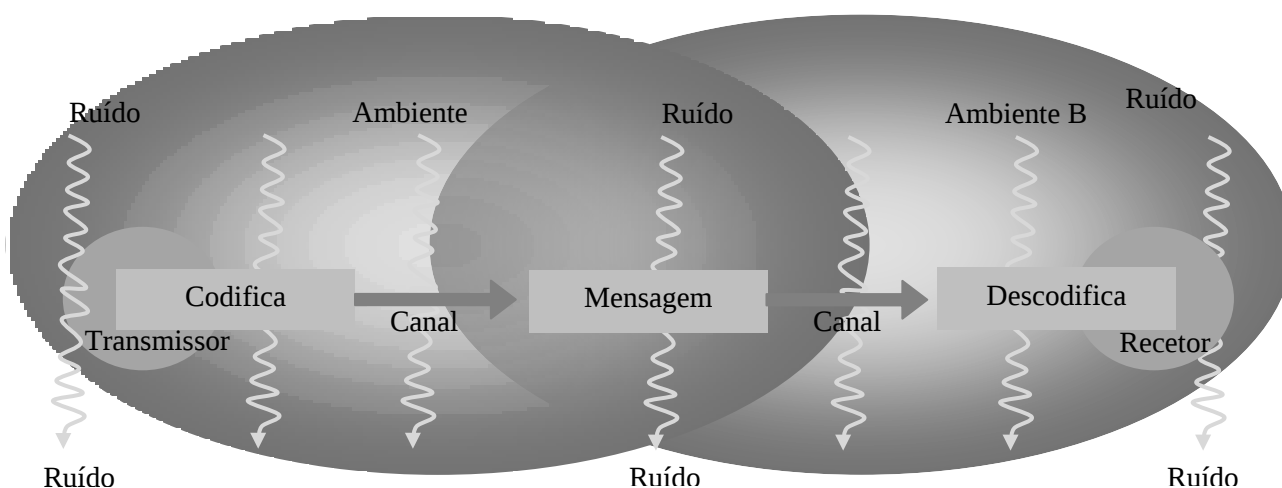


Figura 1 Modelo Linear. ⁶

Fonte: Adler, R., & Rodman, G. (2006). *Understanding Human Communication*, p.1. New York: Oxford University Press.

⁶ Adaptado pela investigadora.

O modelo linear apresentado introduz o conceito de ruído – um termo utilizado para descrever quaisquer forças que intervenham com a comunicação efetiva. O ruído pode ocorrer a qualquer momento do processo comunicativo. Segundo Adler e Rodman (2006, p.12) existem três tipos de ruídos – externo ou físico, fisiológico e psicológico.

O ruído externo ou físico inclui fatores externos ao recetor que tornam difícil a receção da mensagem, afastando a pessoa do objetivo da comunicação. O ruído externo (a título de exemplo, a poluição sonora) pode prejudicar a comunicação em qualquer parte do modelo apresentado – o emissor, o recetor, o canal e a mensagem. O ruído fisiológico geralmente envolve fatores biológicos (como por exemplo doença ou fadiga), do emissor ou do recetor, que interferem com a receção adequada da mensagem.

O último tipo referido pelos autores (Adler e Rodman, 2006, p.13) é o ruído psicológico e refere-se às forças do comunicador que interferem com a capacidade de expressar ou entender uma mensagem adequadamente (falta de motivação ou desinteresse podem ser categorizados como tal).

Já nos anos 60 este modelo sofreu algumas alterações e foi readaptado. Duncan Cameron (1968, p.34) adicionou a este modelo o conceito de *feedback loop*, ou seja, o autor compreendeu que o comentário e a opinião do recetor seria a base para a eficiência do sistema de comunicação utilizado em exposições.

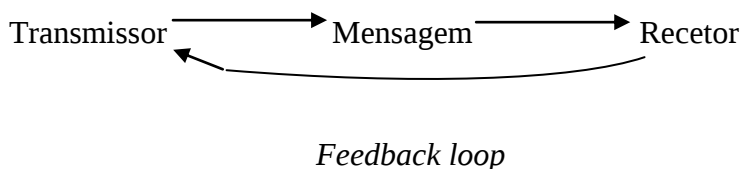


Figura 2 Modelo de Duncan Cameron.⁷

Fonte: Hooper-Greenhill, E. (1994). A new communication model for museums. In E. Hooper-Greenhill (org.) The education Role of the Museum (p.23). London: Routledge.

A adoção do modelo linear de comunicação referido acima demonstra, de certo modo, o papel elitista que, durante muito tempo, os museus assumiram perante os seus visitantes. Pierre Bourdieu (2003, p.21) mostrou que os museus, especialmente os de arte, reforçavam as distinções culturais e a desigualdade social por não intervirem socialmente, especialmente no que toca à educação dos seus visitantes: “como se toda a sua representação da cultura tivesse a finalidade de autorizá-los [aos homens cultos] a

⁷ Adaptado pela investigadora.

convencer-se de que, segundo a expressão de um idoso bastante culto, “a educação é algo de inato”. O acesso à cultura seria condicionado pelo grau de escolaridade e, por conseguinte, pela classe social.

O modelo de comunicação (figura 2) aplicado ao contexto museológico subentende os visitantes como recetores, derivando, tal como Hooper-Greenhill (2000, p.13) refere, de uma abordagem de cariz comportamentalista. O museu assume-se como o transmissor de uma informação que deve ser absorvida pelo visitante. A autora (Hooper-Greenhill, 2000, p.17) refere que se trata de um modelo comunicacional relacionado com as principais características do museu modernista.

Para além da codificação da mensagem e da unilateralidade que o modelo em discussão apresenta, não se pode deixar de atentar a outro aspeto que, em certa medida, justifica as constatações de Bourdieu (2003, p.20): a preocupação excessiva do museu por contextos análogos. Verifica-se uma necessidade implícita pela homogeneização dos ambientes, quer do recetor, quer do emissor, de forma a melhorar a comunicação (figura 1). Há uma preocupação em uniformizar o contexto dos visitantes para que a mensagem possa ser decodificada. Se, em cima, subentende-se que o museu seria exclusivista, podemos também acrescentar que seria impositivo.

1.2.2.2. Os modelos transacionais

A partir da segunda metade do século XX, os museus abandonaram, ainda que gradualmente, estas práticas de comunicação unilateral, para aquelas que melhor estabelecessem uma relação com os visitantes e que permitissem um posicionamento ativo dos mesmos. Estabeleceu-se que a comunicação não é um processo linear mas sim transacional. Os conceitos de recetor e de emissor deram lugar ao de comunicadores assumindo que qualquer indivíduo seria capaz de se relacionar com outro, recebendo, decodificando e respondendo a uma mensagem simultaneamente (*feedback*). Este modelo (figura 3) é, na ótica de Adler e Rodman (2006, p.16-17), o que mais se adequa à comunicação entre indivíduos: fluída, conexa e relacional. A comunicação é uma criação única que resulta da forma como os indivíduos interagem.

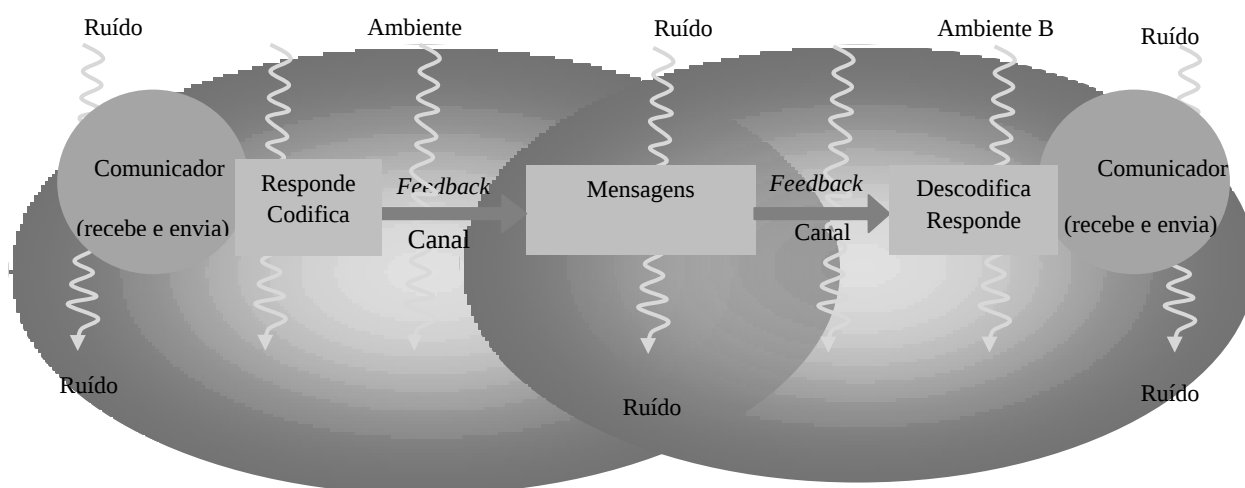


Figura 3 Modelo transacional.⁸

Fonte: Adler, R., & Rodman, G. (2006). *Understanding Human Communication*, p.15. New York: Oxford University Press.

Uma crítica que é apontada ao modelo linear, por Adler e Rodman (2006, p.16), é que nem toda a comunicação envolve codificação. Os autores dizem que os indivíduos usam símbolos para transmitir as mensagens verbais. Ainda assim nem sempre isso acontece; as expressões faciais, gestos, postura, entre outros, são exemplos de como a comunicação é inconsciente e que não envolve, muitas vezes, uma codificação. Por este motivo o modelo transacional substitui o termo codificações pelo termo mais amplo de respostas, uma vez que este se refere a ações intencionais e não-intencionais que podem ser observadas e interpretadas.

Eilean Hooper-Greenhill (1994, p.22) apresentou um modelo cuja essência se assimila ao exemplo acima apresentado. O modelo da autora (figura 4) dá uma maior ênfase ao conceito de significado. A autora refere que esta abordagem encara a comunicação não como uma transmissão de conhecimento mas sim como algo mais complexo, como a criação de significados.

O conceito de comunicadores, apresentado no modelo transacional (figura 3), é substituído pelo conceito de equipa de comunicadores e pelo conceito de produtores ativos de significados. A equipa de comunicadores é representada pelos interesses dos profissionais do museu que engloba o curador, o *designer*, o mediador e os visitantes. Os produtores ativos de significados são constituídos por aqueles que atribuem valor ou

⁸ Adaptado pela investigadora.

significado às experiências vividas; são intérpretes. A “mensagem” é concetualizada como um espaço intermédio onde se produzem os significados de ambas partes. A autora caracteriza este espaço como fluído e inacabado onde os significados se criam e recriam.

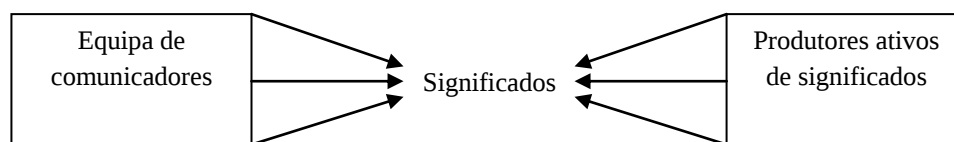


Figura 4 O modelo proposto por Eilean Hooper-Greenhill. ⁹

Fonte: Hooper-Greenhill, E. (1994). A new communication model for museums. In E. Hooper-Greenhill (org.) *The education Role of the Museum* (p.25). London: Routledge.

Entende-se que, tanto a aplicação do modelo transacional de Adler e Rodman (2006, p.15), como o de Eilean Hooper-Greenhill (1994, p.22) são sintomáticos de novas práticas que se revelam no espaço museológico. O museu, enquanto instituição promotora da cultura, valoriza a integração dos visitantes na construção dos seus interesses e objetivos. Pressupõe-se, portanto, a promoção de uma participação ativa dos indivíduos e o abandono das práticas elitistas de outrora.

É igualmente importante refletir também sobre a forma de como aplicação destes modelos de comunicação referidos são tendencialmente influenciados pela tipologia da comunicação.

Anteriormente referiu-se que a comunicação no contexto de um grupo com grandes dimensões implica sempre um desequilíbrio no que toca ao poder de fala colocando, tendencialmente, a maioria dos indivíduos implicados numa posição passiva possuindo, tal como afirma Adler e Rodman (2006, p.9), um *feedback* verbal limitado. Deste tipo de comunicação aproximam-se os modelos lineares, por serem mais compatíveis e facilmente verificáveis.

Por outro lado, comunicação interpessoal implica uma maior equidade, no que toca ao *feedback* verbal. Esta premissa encontra-se justificada pelo facto de que, no caso da comunicação interpessoal, o número de membros do grupo é consideravelmente mais reduzido permitindo uma maior participação ativa dos indivíduos. A dinâmica comunicacional associada ao contexto de um pequeno grupo aproxima-a dos modelos transacionais, anteriormente apresentados. Quanto mais pequeno o grupo, maior

⁹ Adaptado pela investigadora.

capacidade dialógica poderá obter e, por conseguinte, maior será o envolvimento e a participação ativa dos indivíduos.

A comunicação é inevitável quando se discute a mediação cultural e patrimonial. As instituições culturais produzem e comunicam significados e é através do processo comunicativo que estas instituições criam um vínculo entre o homem e a materialidades. Ao comunicar, estas instituições culturais adotam um posicionamento discursivo através do qual se definem e constroem uma ligação com os seus visitantes.

1.3. Discurso

A esfera concetual do termo discurso está presente em diferentes dimensões do conhecimento que se estendem desde a linguística até à teoria social. Neste contexto, em específico, o conceito de discurso é discutido enquanto produto que é socialmente construído, ou seja, fruto de uma contingência. A esta noção, Foucault (2005, p.147) designou de prática discursiva, ou seja, “um conjunto de regras anónimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, numa dada época, e para uma determinada área social, económica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”.

O conceito de discurso é entendido como um produto identitário de uma instituição. É através do discurso adotado pelo museu, ou por um outro qualquer espaço cultural, que este se assume socialmente, que se define e que se demarca de outros posicionamentos: “O discurso contribui para constituição de todas as dimensões da estrutura social que direta ou indiretamente o moldam e restringem: suas próprias normas e convenções e também as relações, as identidades e as instituições que lhe são subjacentes” (Fairclough, 2001, p.91).

As instituições culturais, e os museus em particular, produzem e partilham significados e, como tal, possuem um papel na mediação da relação que se estabelece entre a cultura e a sociedade. O discurso enquanto demarcador do posicionamento de um museu, ou de outra qualquer instituição de cariz cultural, é sintomático de uma instituição que é reflexiva, crítica, questionadora e que, acima de tudo, procura ter um papel ativo na transformação social.

O conceito de discurso é, por tudo o que foi referido, imprescindível para compreender os museus. Tal como Bourdieu (2003, p.119) afirmara, o discurso incorpora formas de pensar e agir de um determinado grupo. É, portanto, como

concretiza Alice Semedo (2006, p.2), um “sistema de linguagem que se apoia numa determinada terminologia e que codifica formas específicas de conhecimento”.

O museu como um espaço cultural, cada vez mais comprometido com o tecido social, tem consolidado o seu propósito. Um dos processos de consolidação passou pelo desenvolvimento da programação cultural que lhe garantisse a legitimidade da sua existência. De todos os serviços prestados, os serviços educativos são aqueles estabelecem uma maior proximidade entre os visitantes e os conteúdos do museu. É também através destes serviços que a mediação e, implicitamente, o conceito de discurso, se materializa.

2. Teorias da educação e aprendizagem: a valorização do sujeito

A abertura das instituições culturais a novos ideais, mais próximos do papel social que desempenham, tem reforçado a preponderância do seu papel educativo e de aprendizagem. As diversas instituições culturais e, em particular os museus, apresentam-se como espaços cada vez menos autoritários e elitistas, detentores de uma só narrativa e fechados em si mesmo, dando lugar à afirmação de um carácter democrático e com uma abordagem democratizante em relação ao que lhes rodeia. Essa abertura ideológica refletiu-se nas políticas de educação através da criação de programas que pretendem uma aprendizagem mais ativa, mais livre e construtiva.

Este ponto de análise expõe e discute algumas das teorias de aprendizagem que os museus e outras instituições patrimoniais têm vindo a aplicar. Embora estas teorias remetam para diferentes posicionamentos epistemológicos, o texto que se segue dá uma maior ênfase ao posicionamento construtivista por ser entendido como o que melhor se aproxima do paradigma pós-moderno.

O papel da psicologia foi essencial para deslindar algumas das questões que se impunham no processo da aprendizagem: como se aprende? O que se aprende? Como aprender mais e melhor? Estas questões foram essenciais para nortear tanto a investigação da aprendizagem em ambientes formais quanto a de ambientes informais, como é o caso dos museus. Nos parágrafos seguintes elencam-se algumas das teorias da aprendizagem que mais influenciaram a postura dos museus, principalmente a partir da segunda metade do século XX.

Os Estados Unidos da América e o Reino Unido foram os precursores desta viragem paradigmática, especialmente no que concerne à avaliação das práticas

museológicas e patrimoniais. Eilean Hooper-Greenhill, John Falk, Lynn Dierking, George Hein, entre muitos outros investigadores, deram importantes contributos para a investigação na área da aprendizagem museológica e patrimonial, claramente inspirados por Piaget, Vigotsky e John Dewey.

George Hein (2002, p.16) afirma que existem três componentes que constituem a teoria educativa: as teorias do conhecimento (epistemologia), as teorias da aprendizagem e as teorias do ensino.

As teorias do conhecimento, isto é, as posições epistemológicas, definem-se por realismo e idealismo. O realismo pressupõe que o conhecimento é independente ao indivíduo e o idealismo, pressupõe precisamente o oposto, defende que o conhecimento está na mente e é construído pelo próprio sujeito. É, portanto, sobre este dilema epistemológico, que se constrói a teoria do conhecimento. Estas posturas epistemológicas influenciaram o papel dos museus ao longo do século XX. No realismo, os museus vão focar-se em mostrar a sua verdadeira estrutura, sobrepondo a natureza do objeto ao primado do visitante. Já no idealismo, o museu assume o conhecimento como relativo, influenciado pela cultura e pela necessidade de ser explicado e interpretado, dependendo de um propósito e de uma determinada situação (Hein, 2002, p. 17).

As teorias da educação resultam, segundo George Hein (2002, p.25), da justaposição das epistemologias contrastantes, acima referidas, criando quatro domínios, sendo que cada um descreve um tipo de teoria da educação.

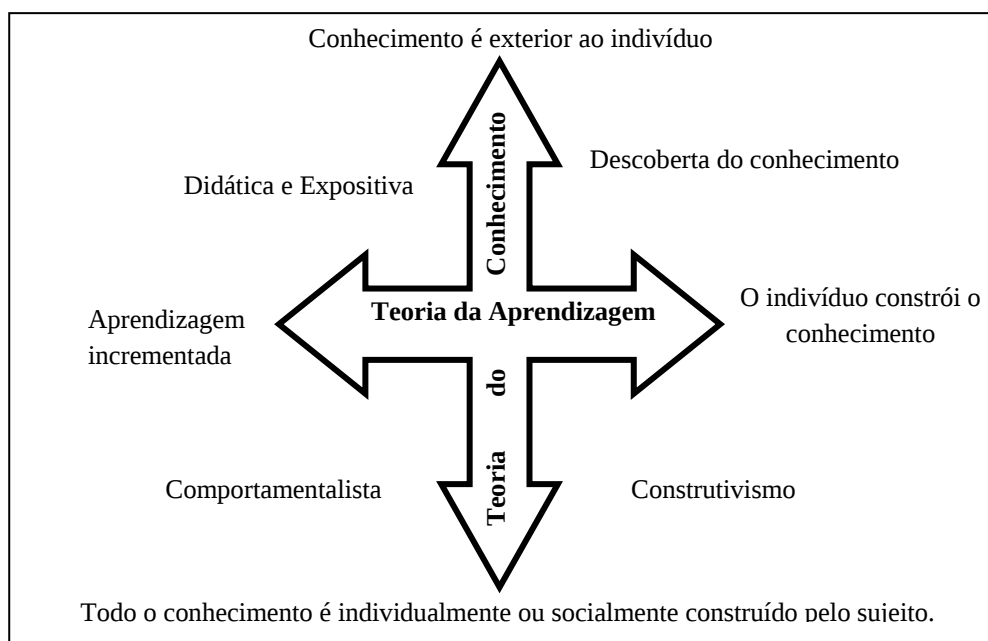


Figura 5 Diagrama com as teorias da educação. ¹⁰

Fonte: Hein, G. (2002). *Learning in the museum*, p.23. Taylor & Francis e-Library.

É possível inferir, através do diagrama anterior (figura 5), que as quatro teorias educativas se distribuem ao longo do cruzamento dos vetores da teoria do conhecimento e da aprendizagem. Uma observação mais concreta permite concluir que pelo menos duas teorias partilham uma das teorias do conhecimento (ou epistemologias) e/ou uma das teorias da aprendizagem.

2.1. Didática e expositiva

A teoria didática e expositiva está associada à forma mais tradicional da aprendizagem e à mais comum no ambiente escolar. No contexto dos museus e das instituições patrimoniais, este tipo de teoria educativa pressupõe exposições sequenciais, com uma ordem pré-determinada, tendo um princípio, meio e fim. Neste caso, as exposições são sempre acompanhadas por componentes didáticos (legendas, painéis explicativos, áudio-guias) que descrevem ao visitante o que deve ser apreendido. Segundo George Hein (2002, p.29), há uma tendência para compreender os conteúdos museológicos e patrimoniais como verdades inquestionáveis e não como interpretações da realidade.

¹⁰ Adaptado pela investigadora.

2.2. Comportamentalista

A teoria comportamentalista partilha a mesma teoria da aprendizagem que a anterior mas não tem por objetivo conhecer a verdade na aprendizagem, ou seja, está mais próxima da epistemologia idealista, admitindo que o conhecimento é pessoalmente ou socialmente construído. As formulações da aprendizagem de estímulo-resposta têm a sua origem na psicologia comportamental, na década de 30 do século XX, através do trabalho pioneiro de John B. Watson. Este psicólogo americano encarava o indivíduo como passivo no seu processo de desenvolvimento, sendo o meio o principal responsável pela aquisição de conhecimentos. Tal como Watson, os psicólogos comportamentalistas “defendem que os seres humanos, em todas as idades, aprendem acerca do mundo do mesmo modo que os outros animais: reagindo às condições, ou aspectos do seu ambiente que acham agradáveis, dolorosos ou ameaçadores.” (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.27)

George Hein (2002, pag.28) refere que um museu, cujas políticas educativas privilegiem o estímulo-resposta, será organizado tendo em conta componentes didáticas que estimulem o visitante através de mecanismos de punição ou reforço, visando uma ordem que sublinhe o seu princípio e o seu fim.

2.3. Descoberta do conhecimento

Localizada no canto superior do diagrama apresentado anteriormente (figura 5), a teoria educativa da aprendizagem através da descoberta do conhecimento apresenta substanciais diferenças em relação às anteriores. Hein (2002, p.30) diz-nos que essa diferença reside primeiramente na nomenclatura, sendo que as anteriores teorias estariam relacionadas com o ensino enquanto as restantes estão relacionadas com a aprendizagem do aluno ou do indivíduo. O mesmo autor (2002, p.30) refere ainda que à medida que as pessoas aprendem, a sua capacidade de aprendizagem aumenta. Estas abordagens estão diretamente relacionadas com a interação, manipulação de objetos e elaboração de experiências. As teorias da aprendizagem através da descoberta do conhecimento defendem que estas atividades facilitam a interiorização do conhecimento. Contudo, Hein (2002, p.30) adverte que existem sérios problemas na abordagem em discussão. Apesar de ter por objetivo a aprendizagem autónoma por parte dos alunos, a descoberta do conhecimento pressupõe que estes cheguem a conclusões pré-determinadas. O autor (2002, p.30) refere que esta é uma das

incoerências da abordagem, uma vez que se a construção do conhecimento é autónomo, o produto final não será uniforme, a não ser que, para que tal aconteça, sejam dadas referências sobre a condução do processo. É, portanto, imperativo que os alunos possam criar as suas próprias interpretações e depois confrontem com a interpretação correta da instituição.

Hein (2002, p.33) indica que os museus que praticam a teoria em discussão devem possuir exposições que permitam a exploração através de instrumentos para a aprendizagem ativa. É importante sublinhar que, ao contrário das abordagens anteriores, não é essencial o estabelecimento de uma ordem na exposição; o intento é de permitir que o visitante explore o espaço. As práticas didáticas devem também incidir no questionamento e menos na transmissão de conhecimento.

2.4. Construtivista

O termo refere-se ao conceito de que os alunos constroem o conhecimento por si mesmo, atribuindo-lhe significado. Esta teoria da aprendizagem é predominante no âmbito das investigações mais recentes da aprendizagem e de avaliação nos contextos museológicos e patrimoniais. Nos parágrafos abaixo salientam-se algumas das características que descrevem esta teoria educativa, atendendo às perspetivas de alguns dos autores mais conceituados na área.

A aprendizagem, segundo o construtivismo é um processo ativo. Esta teoria defende que não deve haver uma aceitação passiva do conhecimento, mas sim uma postura construtivista que permita ao aluno construir o seu próprio percurso/conhecimento. Para tal, é necessário apelar ao uso das capacidades cognitivas e motoras, ou seja, uma participação holística do aluno para que se estabeleça uma interação entre o aluno e o contexto que se insere.

Tal como na aprendizagem através da descoberta do conhecimento, destaca-se a valorização do conceito de aprendizagem em detrimento do de ensino. A tónica do conceito de ensino está extremamente vinculada ao paradigma positivista que pressupõe uma transferência do conhecimento do professor para o aluno de forma passiva. Privilegia-se a mente em detrimento do corpo, sendo os métodos de ensino de natureza predominantemente cognitiva (Ambrose & Paine, 2006, p.46; Hooper-Greenhill, 2007, p.4).

George Hein (2002, p.34) afirma que, ao contrário da abordagem anterior, o construtivismo não defende que o resultado da aprendizagem tenha que ser universalmente aceite; defende apenas que este terá que fazer sentido para a realidade do aluno/indivíduo em questão. A aprendizagem consiste em construir significado e sistemas de significado. Neste sentido, a utilização dos conceitos de erro ou engano são apenas empregues quando os resultados alcançados diferem inteiramente das informações disponibilizadas. Hein (2002, p.34) refere que esta abordagem não procura, ao contrário das outras, julgar o processo de aprendizagem do aluno atendendo apenas referências externas.

A aprendizagem, segundo a teoria construtivista, é tida como um processo contextual, isto é, não ocorre isolada do meio. Vários investigadores concordam sobre o facto de a aprendizagem que ocorre no espaço museológico constituir uma experiência global. Segundo Falk e Dierking (1997, p.136) a aprendizagem ocorre num contexto físico, pessoal e social, através da conjugação de diferentes fatores, a que Eilean Hooper-Greenhill (2007, p.171) designou de processos conscientes e linguagem corporal.

A aprendizagem no museu é uma das dimensões da teoria construtivista. Eilean Hooper-Greenhill (2007, p.176) refere que esta aprendizagem junta o passado, o presente e o futuro. De forma a interpretar novas experiências no presente, os indivíduos têm de ser capazes de aprender competências e atribuir novos significados a eventuais conhecimentos pré-existentes. Estas são as ferramentas que permitem aos indivíduos a adaptação e a capacidade de obtenção das suas próprias experiências de aprendizagem em museus. À medida que o fazem, os sujeitos estão a estabelecer experiências e a adquirir conhecimentos com potencial utilidade, no futuro.

A motivação é, segundo vários autores, um elemento-chave para a aprendizagem construtivista. Os trabalhos de Hooper-Greenhill (2007), Falk e Dierking (2000), apesar de divergentes na sua abordagem¹¹, são concordantes no facto de que a aprendizagem é um processo baseado na vontade de aprender. O conhecimento é trazido à existência se o indivíduo lhe atribuir significado, o que pressupõe uma vivência de experiências. São

¹¹A autora crítica a ligação nítida entre o funcionalismo e a aprendizagem do trabalho de Falk e Dierking. Essa ligação tem, na opinião de Hooper-Greenhill, raízes comportamentalista que são reforçadas pelo uso continuado da palavra *variável* para descrever características da aprendizagem. Além disso, a autora crítica a tentativa, de clara influência comportamentalista, em transformar o processo de aprendizagem em dados mensuráveis. Na opinião da autora (2007, p. 39), a aprendizagem é uma experiência demasiado ampla para ser reduzida a variáveis.

essas mesmas experiências que o museu pós-moderno procura oferecer aos seus visitantes; um processo de aprendizagem, em que o visitante é ativo na construção do seu próprio conhecimento, motivando-se. A motivação é essencial para aprendizagem: “A aprendizagem é, no seu âmago, um processo desencadeado pela vontade. Se não existe vontade de aprender, a aprendizagem não irá ocorrer.”¹² (Hooper-Greenhill, 2007, p.176).

Uma outra concepção associada à motivação dos indivíduos, e que está amplamente enunciada nos trabalhos de Falk e Dierking (1997, p.105), é a de *aprendizagem de livre escolha*¹³.

Estes autores pensam a aprendizagem como um processo que parte das motivações pessoais e, como tal, pode acontecer em qualquer lugar e em qualquer contexto. O conceito de aprendizagem de livre escolha (Falk & Dierking, 1997, p.105) está associado à aprendizagem individual, no sentido em que cada indivíduo aprende ao seu ritmo e segundo as suas próprias motivações. Por outras palavras, não é um conhecimento imposto por outrem.

A aprendizagem construtivista é também uma atividade social, como se referiu acima. A este propósito George Hein (1991, p.2) refere que a aprendizagem não está isolada das diferentes dimensões do quotidiano. Cada indivíduo aprende de acordo com o contexto social em que se encontra. A importância do contexto está bem visível no trabalho de John Falk e Lynn Dierking (1997; 2000). Estes autores concetualizam a experiência no museu como uma interação dos contextos pessoais, sociais e físicos. Daqui resultou a criação de dois modelos: o *Modelo de Experiência Interativo*¹⁴ (1997) e, mais tarde, o *Modelo Contextual de Aprendizagem*¹⁵ (2000). O segundo modelo possui mais detalhes do que o anterior e pretende, segundo os autores, organizar a complexidade que é inerente ao processo de aprendizagem. A diferença reside substancialmente no elemento temporal que é adicionado ao novo modelo. A inclusão da dimensão temporal é necessária uma vez que, para se entender a aprendizagem, é necessário ter uma noção do tempo. Os autores referem que o conhecimento é construído ao longo do tempo, à medida que cada indivíduo se desloca pelos contextos que o modelo pressupõe. Esta última ideia está associada ao conceito de aprendizagem

¹² Tradução da autoria da investigadora.

¹³ Idem.

¹⁴ Idem.

¹⁵ Idem.

ao longo da vida, também explorado por Falk e Dierking (2000, p.136), que implica compreender a aprendizagem como uma construção ao longo do tempo.

Os investigadores acima citados afirmam que a aprendizagem deve ser uma experiência holística (Duke, 2010, p.272; Hein, 2002, p.21,22,78; Hooper-Greenhill, 2007, p.12,166,187). Em específico, encara-se que a experiência que a aprendizagem constitui deve englobar abordagens mais integradas que promovam diferentes formas de apreender (sensoriais, emocionais e físicas). Esta forma de encarar a aprendizagem destaca a importância do contexto em qualquer atividade humana, assim como respeito e compreensão pelas variantes que compõem cada estudo de caso.

A propósito das abordagens naturalistas, citamos a teoria das *inteligências múltiplas*, desenvolvida por Howard Gardner (1985 como citado em Hein, 2002, p.165). A sua teoria defende que todos os seres humanos usam pelo menos nove formas inteligentes de aprender: linguística; musical; lógica; visual/espacial; tátil/física; interpessoal; intrapessoal; intuitiva e criativa. A articulação de cada uma destas inteligências permite o alcance de uma experiência no museu mais integral. É isso que procura Eilean Hooper-Greenhill (2007, p.44,52) com a avaliação da aprendizagem, estabelecendo os *cinco impactos genéricos da aprendizagem*¹⁶ (conhecimento e entendimento; capacidades; divertimento, inspiração e criatividade; atitudes e valores; ação, comportamento e progresso). A autora (2007) refere que só assim se conseguiria entender a aprendizagem a nível individual. Desta forma, a autora acrescenta que “a aprendizagem em museus é personificada, imersiva, holística, individualizada, performativa e relacionada com a identidade.” (Hooper-Greenhill, 2007, p.12). Gaynor Bagnall (2003, p.88 como citado em Hooper-Greenhill, 2007, p.37), a propósito da aprendizagem, sugere que nas sociedades ocidentais contemporâneas as pessoas agem tanto como consumidores culturais (por exemplo, visitar museus), como produtores culturais (atribuindo novos significados ao que lá encontram). Descrever a aprendizagem como *performativa* (Hooper-Greenhill, 2007, p.37) é referir-se à aprendizagem como participativa, onde corpos, mentes e emoções estão ativamente envolvidos e onde múltiplos processos de tomada de significado decorrem quase inconscientemente.

As propostas construtivistas (de certo modo, já abordadas acima) defendem que os indivíduos constroem o conhecimento para si próprios, individualmente, ou com

¹⁶ Tradução da autoria da investigadora.

outros, criando novos significados à medida que aprendem. Estas propostas têm sido muito importantes para os museus, o que naturalmente fornece oportunidades para que os indivíduos interajam com o ambiente, com os outros e construam a sua visão do mundo. Os autores já citados têm vindo a repensar os museus perspetivando-os como espaços que envolvam as diferentes realidades dos visitantes e que cada um deles faça uma apropriação individual, ou seja, uma construção do próprio significado.

Diretamente associado ao conceito de aprendizagem construtivista está o conceito de *comunidade de sujeitos*¹⁷. Este conceito foi desenvolvido pela psicologia, inspirado pelo trabalho de Vigotsky. É sugerido que a aprendizagem ocorre dentro de um contexto que designam como comunidade de sujeitos ou *comunidade de praticantes* (Falk & Dierking, 2000, p.47). De acordo com esta noção, que defende que todo o conhecimento, incluindo o conhecimento específico de um grupo ou de uma sociedade, é socioculturalmente construído. O conhecimento não é o mesmo para todos os indivíduos numa sociedade mas é partilhado dentro das comunidades de sujeitos.

É sobre estes e outros pressupostos, que o museu pós-moderno e a educação patrimonial se erguem. Esta nova perspetiva sobre o museu e, em concreto, sobre aprendizagem entooou a introdução de novas práticas. Abandonou-se a ideia da transmissão de saberes em que o museu e os educadores seriam os detentores do conhecimento, e os visitantes os seus recetores. A aprendizagem é atualmente encarada com um processo que nunca cessa, isto é, uma construção nunca concluída. No museu, o intento é o mesmo; o visitante é visto como um elemento ativo no processo, um participante cultural, tal como o educador (Simon, 2010, p.10).

O museu do século XXI assume, acima de tudo, a missão de proporcionar aos seus visitantes mecanismos que permitam que estes redescubram e compreendam questões relacionadas com os conceitos de identidade, memória e legado patrimonial através dos objetos, tendo em conta o pressuposto de que o processo de aprendizagem é continuado durante toda a sua vida.

A aprendizagem em museus tem vindo a revolucionar-se, incorporando os pressupostos construtivistas anteriormente referidos. O museu, visto como um espaço de debate, uma zona de contacto (Clifford, 1997, p.197), possui um ambiente propício a interação de diferentes contextos (o pessoal, o social e físico). Cabe ao museu, instituição pública, provocar os seus visitantes através dos sentidos, das emoções, da

¹⁷ Tradução da autoria da investigadora.

criatividade. Entender o museu como uma experiência de aprendizagem, e não como uma aula, é sintomático de uma mudança paradigmática que aqui se discute. Tal como Lynda Duke (2010, p.271) afirma: “Os museus oferecem aos seus visitantes experiências diretas – tais como experiências visuais – que não estão disponíveis noutros lugares do quotidiano.”¹⁸.

É através de um museu desprovido de preconceitos e com espírito inclusivo, prossecutor dos ideais democráticos, que se desenvolverá uma sociedade informada, emancipada, crítica e, acima de tudo, ativa.

2.5. Educação Patrimonial

No contexto desta dissertação, o conceito de educação patrimonial assume especial relevo uma vez que o estudo de caso se desenvolve num espaço de grande valor patrimonial para a cidade do Porto.

A educação patrimonial é um conceito que tem vindo a ser largamente explorado por investigadores espanhóis durante as últimas décadas, embora se registe igualmente a produção de literatura científica no Brasil. Entendida como uma área emergente na gestão do património cultural, a educação patrimonial está intimamente ligada à noção de património cultural que atualmente vigora e que se prende com a preservação e a manutenção do património que pode ser histórico ou recentemente adquirido (Fontal, 2003, p.86).

Roser Calaf e Sué Berciano (2012, p.2) afirmam que a principal função desta disciplina é a de criar ferramentas mediadoras, juntamente com uma ação educativa, de forma a desenvolver um elo identitário com os indivíduos, criando uma estratégia de difusão do património. A educação patrimonial é, a partir desta perspetiva, uma disciplina que pretende estabelecer uma comunicação eficaz entre o património cultural e um determinado público à luz daqueles que são os principais referentes teóricos da educação pós-moderna.

Olaia Fontal (2003) discutiu diferentes modelos de aprendizagem e ensino do património e propôs um modelo para ensinar e aprender o património de forma integrada. A sua proposta resultou num modelo específico que congrega diferentes aspetos de outros modelos e que, na sua ótica, permite não só atender a uma aproximação (cognitiva e emocional) dos indivíduos em torno do património cultural

¹⁸ Tradução da autoria da investigadora.

como permite contribuir para a compreensão do património como um elemento configurador da identidade individual. Assim, a autora entende que se preconiza uma visão integral do património cultural como também se alcança a democratização cultural. Através de uma sequência significativa de procedimentos da educação patrimonial (que englobam o conhecimento, a compreensão, o respeito, a valorização, a preservação, o desfrute e a transmissão), espera-se que os indivíduos possam aprender acerca do património.

Fontal (2003, p.115) perspetiva a educação patrimonial como uma ponte, um suporte intercomunicador entre o recetor e o objeto de aprendizagem. Deverá ser uma ponte com várias direções que permitirá criar elos de ligação entre o património e a sociedade que, muitas vezes, se encontram separados pelo abismo da incompreensão.

Fontal (2003, p.116) afirma que para se construir essa ponte, que é a mediação, é necessário conhecer os elementos que a estruturam. Neste caso, fala-se de elementos que compreendem a formação do educador de modo a dar-lhe conhecimentos teórico-práticos, relacionados com o património, a sua comunicação, e o seu ensino-aprendizagem: “Educação patrimonial é, desta perspetiva, uma atividade que pretende estabelecer uma comunicação eficaz entre o património cultural e um determinado público”¹⁹.

Segundo Fontal (2003, p.170) é através de uma sequência lógica de procedimentos “conhecer-compreender-respeitar-valorizar-cuidar-disfrutar-transmitir” que os conhecimentos são adquiridos pelos sujeitos. Para poder disfrutar de um bem ou valor cultural, a autora (2003, p.170) refere que é necessário algo tão básico como conhecer a sua existência. Ensinar e aprender a conhecer a existência do património cultural, nas suas diferentes escalas, passa pela aquisição de conhecimentos adquiridos *a priori* com o próprio conceito de património cultural e, também, pelo desenvolvimento de procedimentos de receção e assimilação de informação relativa ao património.

Conhecer determinado bem patrimonial facilita a sua compreensão, um dos elementos-chave do processo educativo em contexto patrimonial. A autora (2003, p.171) afirma que apenas se compreende aquilo a que se atribui relevância. Para que tal ocorra, Fontal (2003, p.171) considera necessário a existência de conhecimentos prévios que permitam construir de forma contínua, a compreensão.

¹⁹ Tradução da autoria da investigadora.

O respeito é um procedimento básico para que o património coexista com as comunidades. A autora (2003) refere que um indivíduo respeita aquilo que entende, não aquilo que não tem sentido, valor ou interesse. Por outras palavras, o respeito resulta do que se compreende e não do que se ignora. Neste sentido, o procedimento anterior (compreender) é fundamental para esta sequência.

Se um indivíduo compreende e respeita, valoriza. A valorização é, segundo a autora (Fontal, 2003, p.173), um elemento de grande relevância dentro do processo de ensino-aprendizagem do património cultural. Um elemento essencial a este processo é a atribuição de significado. Como já foi referido anteriormente, noutro contexto, a atribuição de significado implica a atribuição de valor e, neste sentido, estes elementos são intrínsecos e, ao mesmo tempo, essenciais para este ciclo de procedimentos implicados na educação patrimonial.

Dado que os elementos patrimoniais materiais, imateriais ou espirituais, estão sujeitos a ação humana e natural, são perecíveis. Olaia Fontal (2003, p.175) destaca que aquilo que não se conhece, dificilmente se pode cuidar. O mesmo acontece com aquilo que não se compreende; não se pode respeitar ou valorizar. De facto, aquilo a que se atribui um grande valor tende a ser mais protegido e conservado. No âmbito do património, desde a escala local até a universal, verifica-se que a conservação e o restauro ocorrem segundo níveis de preferência que dependem do valor (histórico ou material, a título de exemplo) atribuído aos diferentes bens. No que toca aos valores e elementos espirituais do património, o conhecimento, a difusão e a mediação educativas convertem-se, segundo a autora (2003, p.174) nas melhores formas de preservar, conservar e restaurar esses elementos patrimoniais.

Segundo Fontal (2003, p.180) aprender o que é prazeroso faz com que a inteligência recorra aos sentidos para adquirir informação necessária de forma a obter o disfrute em ver as coisas, em saber lê-las e escutá-las. Aquilo que produz deleite no ser humano é entendido como um estímulo positivo e, como tal, a autora afirma que desejamos que se produza em más ocasiões. Se uma comunidade perceber que esse estímulo corre perigo, tem tendência a protegê-lo; se esta entender que não está suficientemente valorizado, trata de requalificá-lo.

A transmissão do património cultural é um dos elementos-chave evocados por Fontal (2003, p.160) e configura com um elemento final na sequência de procedimentos referentes às questões do que é ensinar-aprender e como é que este processo se

desenvolve. Transmitir não significa necessariamente, segundo a autora (2003, p.167), deixar nas mesmas condições aquilo que se recebeu. Não significa também intervir de forma a manter o estado original ou a reconstruí-lo. A transmissão, na realidade, é uma atividade que depende em grande parte da época em que ocorre. São muitos os fatores que determinam o modo de transmissão de cada geração. Deste modo, a autora indica que a transmissão é uma intervenção inevitável sobre o património no que toca aos critérios de conservação e restauro, consciência patrimonial, circunstâncias económicas, políticas, ideológicas e tecnológicas, entre outras. Além do mais, a autora reforça que cada época representa um hiato patrimonial, com a sua própria produção, aumentando quantitativamente os elementos patrimoniais a transmitir e a cuidar, o que gera novas seleções, novas valorizações e novos conhecimentos.

Cuenca e Cáceres (2014, p.115) exploraram o conceito de educação patrimonial, colocando-o na mesma linha de Fontal (2003, p.115): “Concebemos a educação patrimonial como uma disciplina responsável por analisar e desenvolver propostas didáticas de carácter investigatório, transdisciplinar e sócio crítico [...] fomentando o respeito intercultural e a mudança social”²⁰.

A educação patrimonial é definida pelos autores (Cuenca & Cáceres, 2014; Fontal, 2003) como um ato pedagógico com uma forte componente didática e curricular. A educação patrimonial segundo o *modelo integrador* de Fontal (2003, p.160) apresenta-se como uma alternativa às bases fundadoras da aprendizagem tradicional. A autora apresenta um modelo que expõe o sujeito ao património que o rodeia através de uma sequência de procedimentos que visam garantir a sustentabilidade do património cultural, sob a perspetiva de uma conservação *emic*. Tal como Fontal (2003, p.179), Cuenca e Cáceres (2014, p.27-28) ressaltam a importância da participação ativa do indivíduo: “Tudo isto implica respeito, valorização e empatia com outras sociedades e formas de vida e de relação com a natureza, destacando que esta atitude protecionista e conservacionista não têm que ser contraditória com a participação consciente dos cidadãos na transformação da sociedade, orientada para o desenvolvimento sustentável, também de carácter patrimonial.”²¹.

A educação patrimonial apresenta-se como uma ferramenta alternativa à aprendizagem do património, pretendendo que o sujeito se torne mais ativo na

²⁰ Tradução da autoria da investigadora.

²¹ Idem.

sociedade. Contudo, não deixam de ser evidentes as raízes tradicionalistas no discurso dos autores espanhóis. Apesar de se mostrarem sensíveis à importância da formação de cidadãos responsáveis pela proteção do património cultural, considera-se algo contraditório o facto de serem apologistas de uma linha muito concreta, em termos dos conteúdos curriculares, e de colocarem ênfase na aprendizagem dos mesmos, em detrimento da participação ativa do sujeito na construção do seu próprio conhecimento.

É essencialmente nesta linha que os autores espanhóis apresentados se afastam daquilo que tem sido produzido pelos autores ingleses e americanos. Embora haja uma vontade de potenciar a sensibilidade dos indivíduos para os aspetos da preservação, conservação e valorização do património, os conteúdos produzidos ainda são em função de uma agenda escolarizante e não da criação de espaços de transformação mais holísticos.

Há, portanto, um desfasamento em relação às políticas educacionais anglo-saxónicas; os investigadores espanhóis estão mais próximos daquilo a que George Hein (2002, p.82) designou por *teoria de escada*²², e os investigadores anglo-saxónicos mais próximos da *teoria de rede*²³.

Os diferentes investigadores que têm vindo a publicar estudos na área da educação patrimonial, apontam frequentemente o conceito de didática. A didática é uma das disciplinas da pedagogia associada à transmissão do conhecimento. Tal como Hein (2002, p.25) refere, o professor organiza a lição, tendo em conta o currículo escolar e depois transmite o conhecimento ao aluno. Esta visão está, portanto, associada a uma postura tradicional no que toca à aprendizagem, quer em ambiente de sala de aula, quer em ambiente informal. É especialmente contra esta abordagem didática que os autores anglo-saxónicos argumentam, uma vez que as suas práticas revelam um posicionamento que se prende com a modernidade e que já foi aqui discutido.

No entanto, a educação patrimonial apresenta algumas similitudes com o que tem sido produzido no Reino Unido e o nos Estados Unidos da América. Inspirado nos pressupostos construtivistas, esta abordagem salienta as práticas de ensino-aprendizagem que deem prioridade ao sujeito. A educação patrimonial procura promover o contacto direto com o património de modo a que o sujeito se identifique e através deste possa aprender: “Esta ideia aplicada ao património cultural, significa

²² Tradução da autoria da investigadora.

²³ Idem.

trabalhar a noção de património desde o pessoal, para a abrir-se em círculos concêntricos aos que intervêm em maior número de pessoas: o grupo, o bairro, a cidade, a região, o país, etecetera”²⁴ (Fontal, 2003, p.167).

Há uma clara intencionalidade, por parte dos autores já referidos, em que haja o reconhecimento do património como algo endógeno, inerente à comunidade privilegiando-se, desta forma, a conservação *emic*. Este tipo de conservação defende que os procedimentos que protegem o património devem ser muito mais do âmbito local - conservação *emic*-, envolvendo a comunidade, do que do âmbito institucional - conservação *etic*- que está muito mais distanciado da realidade social. A participação ativa das comunidades tem-se revelado como um discurso alternativo ao dominante, por melhor representar os interesses sociais e por reconhecer o valor da participação ativa das comunidades.

Ao falar de conservação *emic* é importante aludir para o conceito de *comunidade de prática*. Este conceito é da autoria de Étienne Wenger (2006, p.1) e pressupõe a existência de uma coletividade que se une em torno de um interesse. Neste contexto a comunidade de praticantes assume-se como um grupo de indivíduos que, em conjunto, reconhece um ou mais bens como património cultural e concebe-o como uma prática social. O conceito de *uso social do património* referido por Zanirato (2009, p.139) complementa a ideia de que este tem de ser perspectivado como algo intrínseco à comunidade e, nesse sentido, esta deve identificá-lo, conservá-lo, estudá-lo e difundi-lo.

O reconhecimento e a identificação do património por uma coletividade faz com que esta o conceba como uma entidade viva, capaz de se moldar à comunidade em que se insere (Duarte, 2010, p.52). O património deve, portanto, resultar de uma negociação estabelecida com a sociedade, na medida em que o mesmo deverá ser representativo das memórias da mesma. Este deverá ser algo orgânico, um *arquivo vivo* ²⁵(Kirshenblatt-Gimblett, 2004, p.58), que procura se readaptar e ser revivido. Lowenthal (1975, p.26) refere que “O passado como nós o conhecemos é, em parte, um produto do presente; de forma contínua, nós continuamos a reformular a memória, a reescrever a história, e a remodelar as relíquias”²⁶.

O património deve ser visto como uma prática social que se transforma, se molda e se adequa às necessidades da sociedade. Neste sentido, deve ser tido em conta

²⁴ Tradução da autoria da investigadora.

²⁵ Idem.

²⁶ Idem.

que o património sofra mudanças (conceituais, físicas) de forma a dar resposta à sociedade que o rodeia. Tentar conservar algo que não se readapta à sociedade é “subscrever uma noção de cultura que não resiste à sua apreciação como algo vivo, dinâmico, significativo e continuamente recriado pela comunidade dos seus praticantes.” (Duarte, 2010, p.47).

A educação para o património procura sensibilizar a comunidade não só para as questões de conservação e revitalização do mesmo, mas também motivá-la, procurando evitar uma atitude passiva.

Considera-se que o Museu Casa do Infante assume responsabilidade perante a importância de educar para o património. Os serviços educativos, enquanto principais agentes mediadores entre os visitantes e o espaço museológico ou cultural, materializam as práticas de ensino-aprendizagem e são responsáveis pela aproximação entre o visitante, o museu e o seu património (Kadobayashi et al, 1998 como citado em Ferreira, 2014, p.6). Espera-se que essas práticas forneçam as ferramentas necessárias para que se cumpram os pressupostos acima indicados.

Neste capítulo demonstrou-se o posicionamento assumido perante as teorias abordadas. O construtivismo assume-se, portanto, como a teoria de aprendizagem que melhor se adequa aos pressupostos do paradigma pós-moderno. É segundo esse pressuposto que a investigação procederá a uma avaliação das práticas de mediação no Museu Casa do Infante.

3. Avaliação: a importância de repensar as práticas e políticas de hoje

A avaliação é uma prática que assiste a condição humana. Como tal, verifica-se a sua aplicação nas diferentes áreas do saber e, nas últimas décadas, tem sido implementada em museus e outras instituições de carácter cultural. Os modelos e abordagens desenvolvidos ao longo do último século, no âmbito da avaliação, refletem diferentes posicionamentos epistemológicos e, por isso, diferentes metodologias. A definição de avaliação não é um processo simples. Este conceito esteve sempre associado à atribuição de uma classificação que pudesse definir o valor de algo. Segundo o Novo Grande Dicionário da Língua Portuguesa (2007, p.232) avaliar implica o estabelecimento de um valor e a sua apreciação. Certamente que, no seu âmago, a avaliação implica a classificação de algo que permita aferir sobre o seu sucesso e eficiência.

Apesar de haver uma relação direta entre avaliar e classificar, esta dissertação apoia-se numa conceção que aproxima a avaliação da reflexão. Como será apresentado posteriormente, a abordagem adotada distancia-se do carácter tradicionalmente associado à avaliação: a sentença e a classificação.

Adiante serão elencados alguns aspetos representativos do desenvolvimento da avaliação enquanto prática. Essencialmente alicerçada no trabalho da psicologia e da educação, a avaliação museológica começou por ser aplicada em exposições e estudos de públicos embora, mais recentemente, já se estenda a outros objetos de estudo como é caso de projetos participativos.

3.1. O desenvolvimento da prática

Guba e Lincoln (1989, p.21-49) criaram diferentes marcos temporais que definiram o evoluir das práticas avaliativas até a atualidade. Apesar destes marcos temporais serem passivos de questionamento, uma vez que são apenas convencionais, os autores elencam o evoluir desta prática e, grosso modo, permitem um entendimento genérico sobre a avaliação.

Guba e Lincoln (1989, p.26) limitaram a primeira geração da avaliação até 1930. O conceito de avaliação está, neste contexto, intimamente relacionado com a importância da medida, ou seja, como sinónimo de teste em que posteriormente é atribuído um valor ou uma classificação. Os investigadores, que se debruçaram sobre as práticas avaliativas da altura, privilegiaram sobretudo as competências individuais e não o contexto em que os indivíduos se inseriam.

O primeiro trabalho de avaliação em museus insere-se no âmbito da primeira geração e foi realizado em 1916, discute a fadiga em museus e é da autoria de Benjamin Gilman. Através do registo fotográfico, Gilman (1916) tentou relacionar o comportamento dos visitantes com a fadiga, argumentando que esta estaria relacionada com a pobreza do desenho da exposição.

Os Estados Unidos da América foram pioneiros no estudo de visitantes em contexto museológico. Fortemente influenciados pela psicologia experimental, os estudos incidiram essencialmente sobre o comportamento dos visitantes. Nas décadas de 20 e 30 (do século XX) os psicólogos Edward Robinson (1928, 1930) e Arthur Melton (1933,1935) desenvolveram trabalhos marcantes que analisam como é que os visitantes se relacionavam com as exposições e com o tempo da visita, tendo em conta o contexto

dos museus. O pioneirismo e a relevância dos temas explorados tornaram indiscutível a importância dos seus trabalhos. Ainda assim, não deixa de ser clara a influência experimental que os estudos tiveram. O objeto de estudo dos investigadores incidia sobre a análise de variáveis quantitativas: a percentagem de paragens e o tempo utilizado para visualização (Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios, 2007; Bitgood, 2013, p.37).

A avaliação em museus apenas intensificou-se na segunda metade do século XX, numa altura em que, na área da educação e da psicologia, já firmava um percurso. Por este motivo, a maior parte dos trabalhos de avaliação desenvolvidos até então nos museus sofreram uma clara influência da psicologia e da educação. É de destacar o trabalho de Ralph Tyler (1942) que, na década de 40, alargou aplicação do conceito de avaliação abrangendo, pela primeira vez, não só questões comportamentais, mas também relativas à preponderância das qualidades dos programas educativos. O trabalho de Tyler marca aquela que é designada por Guba e Lincoln (1989, p.27) como 2ª geração ou geração da descrição, que é também conhecida como idade Tyleriana (Madaus, Scriven, Stufflebeam, 1993, p.8).

Apesar da pertinência destes primeiros estudos de visitantes, as preocupações com a avaliação em espaços museológicos só voltaram a despertar interesse na segunda metade do século XX, espaço temporal a que corresponde a 3ª e 4ª geração de avaliação. Só nas décadas de 70, 80 e 90 nos Estados Unidos da América, é que os estudos de avaliação dos museus, em torno de questões como a educação e a aprendizagem, se consolidaram. Observa-se, tanto nos E.U.A., quanto na Europa, uma crescente institucionalização das práticas de avaliação em museus, não só no que toca ao estudo de visitantes, mas também de outras competências. Alcançou-se aquilo a que Madaus, Scriven e Stufflebeam (1993, p.15) designaram por idade da profissionalização.

Na Europa, os trabalhos de avaliação museológica e de estudos de públicos começaram a dar os primeiros passos com o trabalho pioneiro de Bourdieu e Darbel no ano de 1969: *l'amour de l'art – les musées d'art européens et leur public*. O estudo caracterizou o perfil dos visitantes de alguns museus europeus mostrando que o acesso ao capital cultural dependia fortemente do perfil socioeconómico dos visitantes. A crítica de Bourdieu e Darbel despertou os museus para a reflexão sobre o seu papel

social e democratizante. É, por isso, um dos trabalhos de referência nos estudos de visitantes.

Nos anos 90, os investigadores procuraram trabalhar a área da educação e da aprendizagem através de uma abordagem interdisciplinar, abandonando cada vez mais os trabalhos experimentais levados a cabo nas décadas anteriores. (Verma e Mallick, 2005, p.64) O pós-modernismo fez sentir a sua influência nos trabalhos publicados na década, surgindo novos questionamentos sobre a natureza dos museus na década do final do século XX, destacando-se os autores americanos John Falk, Lynn Dierking e George Hein.

No Reino Unido, os trabalhos de Eilean Hooper-Greenhill, juntamente com outros investigadores da Universidade de Leicester, representa uma das principais referências da investigação museológica anglo-saxónica no que toca à avaliação.

O trabalho desenvolvido por Eilean Hooper-Greenhill (2007, p.189) demonstra a influência do paradigma pós-moderno não só na forma como são perspectivados os conceitos de educação e aprendizagem mas também na metodologia de avaliação destes elementos. Os seus últimos trabalhos de investigação partem de um enquadramento metodológico conhecido como os cinco impactos genéricos da aprendizagem, já referidos anteriormente, um tipo de avaliação que igualmente é conhecida como *avaliação baseada nos resultados* adequada à produção de ferramentas de análise e interpretação das práticas de ensino-aprendizagem.

Em termos de ferramentas, têm sido utilizados dados quantitativos e qualitativos como questionários, grupos focais e entrevistas. Compreende-se que há uma clara necessidade de conciliar aspetos de natureza quantitativa e qualitativa, de forma a obter uma perspectiva holística das dinâmicas de um museu. É através da conjugação das diferentes naturezas dos instrumentos de análise que se poderão alcançar resultados que possam cobrir todas as vertentes que os novos pressupostos construtivistas representam.

Em Espanha, os trabalhos de avaliação têm vindo a ganhar expressão desde o final dos anos 80 do século passado. O trabalho de avaliação tem-se consolidado, ao longo destas últimas décadas, a partir das parcerias estabelecidas entre as universidades e os museus. A maior parte dos trabalhos de avaliação incidem sobre o perfil dos visitantes e sobre as atividades e programas educativos. Ainda no caso espanhol, é de salientar as iniciativas estatais, no que toca aos estudos de avaliação como é o caso da Agencia de Evaluación y Calidad (2007) um organismo público que, desde 2006, tem

vindo a desenvolver avaliações, não só em contexto museológico, que têm contribuído para a consolidação do funcionamento das instituições públicas espanholas.

A avaliação da experiência museológica permite aos profissionais dos museus conhecerem o impacto das suas práticas, isto é, permite-lhes obter uma apreciação do sucesso do seu trabalho para que depois possam refletir criticamente sobre a sua missão, objetivos e repensar, se for o caso, novas estratégias de ação. Os instrumentos de avaliação variam e devem ser adequados aos seus objetivos, podendo ter como finalidade conhecer o perfil dos visitantes, os seus desejos e motivações, o museu e o seu funcionamento e até mesmo outras questões relacionadas com a aprendizagem.

A sistematização da avaliação em museus representa a aplicação prática dos valores que surgiram com a vaga pós-moderna. Através da avaliação, o museu objetiva conhecer os impactos provocados nos seus visitantes e, em maior escala, na comunidade que o rodeia. Avaliar é, portanto, essencial para um museu que tem por missão ser uma instituição democrática, autorreflexiva e parte integrante do espaço público.

Apesar de a avaliação ser tida como algo muito importante para as instituições, a sua implementação não é tão comum quanto isso. Em Portugal, começam a dar-se os primeiros passos na sistematização da avaliação. Alguns trabalhos relativos às práticas avaliativas são essencialmente produzidos no âmbito académico, esporadicamente realizados, referindo-se a estudos de caso (Beites, 2011; Guapo, 2009, Vieira, 2009). Recentemente começaram a surgir estudos de avaliação da responsabilidade de organismos da tutela e que, pela sua dimensão, poderão fornecer dados mais sistemáticos sobre os museus portugueses.

3.2. Abordagens de avaliação

O conceito de *abordagens de avaliação*²⁷ é sugerido por Stufflebeam e Coryn (2014, p.109) e, na perspetiva dos autores, é utilizado por ser o mais apropriado para suprir as limitações que os conceitos de *modelo* ou de *tipologia* acarretam.

A avaliação em contexto museológico pode assumir diferentes objetos de estudo. As avaliações mais comuns referem-se à avaliação de exposições e segundo Ambrose e Paine (2006, p.112-115) existem três categorias distintas de avaliação deste tipo: avaliação prévia ou diagnóstica; avaliação formativa e avaliação sumativa. Estas categorias correspondem a diferentes momentos de um projeto, ou seja, antes, durante e

²⁷ Tradução da autoria da investigadora.

depois da sua execução. É comum que este tipo de abordagem seja aplicado em exposições, projetos desenvolvidos com a comunidade, entre outros exemplos.

A avaliação prévia é realizada antes de qualquer atividade, programa ou projeto ser produzido. É uma etapa para testar ideias e propostas e o seu objetivo deve ser o de recolher informação relevante antes de a exposição ser produzida (Ambrose e Paine, 2006, p.112,113).

Estas tipologias de avaliação têm todas em comum a implementação de técnicas que possam avaliar a eficácia de um determinado objeto de estudo. Este tipo de avaliação é também conhecido como avaliação baseada nos resultados e a sua utilização tem sido recorrente ao longo dos anos (a título de exemplo veja os trabalhos desenvolvidos por Eilean Hooper-Greenhill). É igualmente importante sublinhar algumas críticas a este método. A este propósito, Andrew Pekarik (2010, p.109-110) indica: que o estabelecimento inicial de objetivos, etapa essencial à tipologia em discussão, tem apenas em consideração a agenda das instituições e não os verdadeiros interesses dos visitantes; o facto de negligenciar resultados que não correspondam aos objetivos iniciais o que implica que se limite os resultados obtidos apenas para seleccionar alguns.

A avaliação formativa reúne um conjunto de técnicas que testam a eficácia e qualidade de uma atividade à medida que esta é produzida. O propósito é de experimentar diferentes ideias exploratórias e perceber até que ponto estas se adequam, ou não, ao objetivo da avaliação. Esta tipologia poderá referir-se a uma determinada atividade, a um programa ou até mesmo um projeto. Este tipo de avaliação tem como instrumentos de análise: questionários, entrevistas, grupos focais, entre outros. Estes instrumentos deverão ser aplicados aos visitantes, para que o objetivo do museu vá ao encontro das necessidades dos mesmos (Ambrose & Paine, 2006, p.113).

A avaliação sumativa é última etapa da avaliação e decorre num momento em que a atividade, programa ou projeto já esteja disponível aos visitantes. O objetivo é o de perceber se a iniciativa atinge os propósitos pretendidos.

Apesar destas formas de avaliação serem as mais comuns, têm sido propostas outras alternativas, de acordo com diferentes paradigmas científicos.

3.3. A avaliação mediadora como abordagem de estudo

A proposta que esta dissertação apresenta aproxima-se sobretudo das práticas avaliativas que estão relacionadas com a participação ativa dos visitantes em que os mesmos são parte integrante deste processo, essenciais à transformação dos museus e à democratização da cultura. Esta abordagem de avaliação enquadra-se na alternativa proposta por Guba e Lincoln (1989, p.38) designada de *avaliação construtivista* e que procura a não-objetivação dos participantes na avaliação e envolvimento de todos os agentes no processo de avaliativo (Madaus, Scriven, Stufflebeam, 1993, p.198).

O conceito de avaliação que se defende segue, portanto, uma conceção que se afasta daquela que vulgarmente se atribui e que se relaciona com o lado classificativo e sentencioso da avaliação. Este conceito é encarado, portanto, como uma reflexão, um processo, um desafio; aquilo a que Hoffman (1994, p.51) designou por *avaliação mediadora*.

É importante esclarecer o posicionamento face ao conceito de avaliação no âmbito desta dissertação. Um trabalho apresentado por Isabel Victor (2006) permite aferir como facilmente os conceitos de avaliação e de museu poderão conter dissonâncias entre si. O museu da atualidade é uma instituição que em nada combina com um conceito de avaliação associado a uma índole classificativa e redutora. Em concreto, a autora (Victor, 2006, p.107) mostra que avaliação é um conceito que deve estar muito mais relacionado com a qualidade do que com a quantidade: “A qualidade não existe “no estado puro”, de per si, é algo que se alcança, através de melhorias contínuas e que se revê constantemente em função das expetativas e necessidades dos cidadãos, das pessoas que são o fim último da razão de ser do sistema da qualidade.”

Esta investigação tem por objetivo aplicar uma abordagem de avaliação que permita conhecer e refletir as dinâmicas subjacentes à criação de um programa educativo e à sua aplicação prática, através da observação de algumas das atividades propostas. Esta abordagem não ignora que cada um dos envolvidos no estudo possui uma perceção da realidade vivida e, como tal, valoriza a diversidade de experiências que daí decorre. Tal como afirma Isabel Victor (2006, p.107):

“A primeira e mais importante avaliação a fazer é a que se prende com a identificação das necessidades das pessoas e das suas expetativas explícitas e/ou implícitas. A opção pela qualidade não é uma atitude passiva, o

sistema interage com os cidadãos no sentido de elevar as expectativas e qualificar os *inputs*.”

A abordagem em discussão é exploratória e, por isso, não descarta as eventuais possibilidades que advêm da experiência do visitante. Para além de querer saber o contorno dos acontecimentos, esta abordagem de avaliação também tem em conta os motivos dos mesmos. No próximo capítulo serão abordados os instrumentos utilizados nesta investigação e que poderão melhor evidenciar o posicionamento da mesma face à metodologia adotada.

O trabalho desenvolvido no âmbito desta dissertação tem como objetivo conhecer e confrontar as perspetivas e interesses dos envolvidos. Como tal, é importante referir que este trabalho é o resultado da aplicação de uma metodologia que apela à participação ativa dos indivíduos. Salienta-se que é através da avaliação construtivista que é possível eliminar a relação paradoxal que subsiste entre a avaliação e o museu e, desta forma, pôr em prática os pressupostos do paradigma museológico atual.

O desenho da avaliação das práticas de mediação equaciona os interesses do museu e dos seus visitantes. Fruto dessa preocupação, avaliação desenvolvida no contexto desta dissertação inspira-se na sobreposição de duas abordagens propostas por Allard, Boucher & Forest (1994, p.6) e Allard (1998, p.10). A primeira, relativa às diferentes fases da visita escolar, implica a análise e recolha de dados relativos aos momentos de pré-visita, visita e pós-visita. A segunda abordagem, relativa aos programas/atividades educativas, implica a análise e recolha de dados relativos à sua elaboração, aplicação e eventuais impactos.

Este primeiro capítulo explorou os principais alicerces teóricos desta dissertação: a mediação cultural, a aprendizagem e avaliação. Estes conceitos teóricos são imprescindíveis para o objeto de estudo da presente investigação: a avaliação das práticas de mediação cultural. É de acordo com os posicionamentos adotados em cada um dos conceitos abordados que o Capítulo 2 se desenrolará.

Capítulo 2. O desenho metodológico

1. Objeto e propósito do estudo

O corpo teórico anteriormente apresentado resultou de uma definição prévia dos limites teóricos da presente investigação. Através da delimitação do eixo central da investigação foi possível orientá-la no que toca ao posicionamento metodológico e aos instrumentos necessários²⁸.

A delimitação do objeto de estudo desta investigação surgiu da relação entre várias variáveis: o interesse pessoal do investigador pela temática, a bibliografia existente sobre o objeto de estudo, a sua pertinência junto da instituição onde foi desenvolvido e os limites inerentes ao cronograma da dissertação. Daqui originou o objeto de estudo: avaliação das práticas de mediação cultural: o caso do Museu Casa do Infante.

Indicado o objeto de estudo, importa apresentar também o seu propósito. Nos parágrafos abaixo serão elencados alguns aspetos basilares e necessários para o desencadear da investigação.

O objeto de estudo revela pertinência uma vez que permite um conhecimento mais aprofundado sobre o trabalho que o museu desenvolve, agilizando o processo de autorreflexão, bastante promovido pelos investigadores, no sentido de melhor fazer cumprir a sua missão e os seus objetivos. Tal como foi referido anteriormente, a avaliação das práticas de mediação com a comunidade escolar é pontual em Portugal, contrariando a investigação internacional, já com uma vasta produção científica, alguma até de cariz institucional, sobre este âmbito de investigação.

Compreende-se que esta investigação pode contribuir para o desenvolvimento das avaliações em contexto museológico no panorama português. Viu-se anteriormente que a literatura científica demonstra que grande parte das avaliações realizadas têm, sobretudo, por objeto de estudo o perfil dos visitantes e as exposições produzidas em museus e, mais recentemente, têm incidido sobre o papel da educação nestas instituições. A avaliação proposta encontra, assim, o seu fundamento em vários aspetos:

- Em primeiro lugar, esta investigação tem como propósito estender o âmbito de avaliação, que é comumente considerado pelos principais investigadores da

²⁸ No sentido de organizar todo o processo de investigação, recorreu-se à criação de um mapa de ideias, disponível no anexo T.

área, incidindo sobre as práticas de mediação adotadas pelos profissionais do museu e sobre os seus impactos junto da comunidade escolar (Barros, 2008; Semedo, 2006);

- Em segundo lugar, entende-se que os museus trabalham sobretudo com a comunidade escolar (Delicado, 2013). Como tal, esta importante parceria implica uma negociação de perspetivas de diferentes instituições e, por conseguinte, um espaço dialógico, espaço esse que é parte integrante desta investigação (Oliveira, 2009; Pinto, 2012);

- Por último crê-se que o trabalho de avaliação dos conteúdos educativos produzidos pelo museu e a sua relação com a comunidade escolar poderá contribuir para potenciar o trabalho de parceria entre ambos.

Esta investigação propõe uma avaliação cujo propósito é, de reflexão sobre as práticas de mediação no contexto de visitas escolares a partir das atividades do programa educativo da Casa do Infante. Adiante serão definidas as principais questões de partida deste estudo e os objetivos a alcançar.

2. Questões de Partida e Objetivos

Esta investigação é essencialmente de cariz exploratório e, nesse sentido, parte de um questionamento inicial que irá nortear o percurso da investigação. As questões colocadas resultaram daquele que é o objeto de estudo e os propósitos gerais da investigação.

A partir de uma premissa principal, que pretende perceber como avaliar as práticas de mediação no contexto de visitas escolares a partir das atividades do programa educativo da Casa do Infante, foram colocadas questões orientadoras da investigação.

Indicado o objeto de estudo da investigação, as questões de partida colocadas estão relacionadas com as fases de produção propostas para os programas/ atividades educativas do museu ²⁹: a elaboração, a aplicação e o impacto das atividades junto da comunidade escolar.

Neste sentido, importa questionar, relativamente à elaboração das atividades:

²⁹ Ver, a este propósito, as diferentes fases de produção de programa/atividade educativa propostas por Allard (1998, p.10).

- Como é entendido o conceito de espaço de mediação e educação pelos mediadores?
- Qual a sua missão?
- Quais são os seus objetivos?
- Qual é o papel do serviço educativo?
- Como são elaborados os programas educativos?
- Que preocupações têm em consideração?
- Como caracterizar a relação do museu com as turmas envolvidas?

Relativamente à aplicação das atividades dos programas educativos, importa aferir:

- Que objetivos os mediadores procuram atingir quando trabalham com a comunidade escolar?
- Quais são os principais momentos de uma visita escolar?
- Que abordagens de comunicação e de educação são privilegiadas pelos mediadores?
- Que recursos são utilizados no contexto de uma visita escolar?

Relativamente aos membros da comunidade escolar, importa questionar, de acordo com os momentos de pré-visita, visita e pós-visita³⁰:

- Que expectativas, vivências e motivações têm os docentes e os alunos que visitam o museu?
- Que representações os alunos têm do museu?
- Como é que os alunos e os docentes avaliam a visita?

As perguntas acima reveladas deram origem a outras que, com o decorrer desta investigação, foram discutidas, descartadas ou valorizadas, conforme os resultados alcançados. O intento foi o de aprofundar o conhecimento sobre a relação entre duas instituições, através de uma reflexão sobre as práticas de mediação cultural, essenciais para a construção de um museu aberto, democrático e inclusivo.

No seguimento das questões anteriormente apresentadas, destacam-se os objetivos específicos da dissertação:

- Compreender qual é o conceito de espaço de mediação e de educação na Casa do Infante, através da perspetiva dos mediadores;
- Explorar a perspetiva dos mediadores: perceções, conceções e práticas;

³⁰ Ver, a este propósito, as diferentes fases da visita escolar ao museu propostas por Allard, Boucher & Forest (1994, p.6).

- Reconhecer e analisar as principais ferramentas e abordagens de comunicação e de ensino-aprendizagem utilizadas pelos mediadores;
- Identificar as potencialidades e fragilidades do serviço educativo e das práticas de mediação;
- Explorar a perspectiva dos alunos e dos professores: percepções, concepções e práticas.

3. Posicionamento Epistemológico

As opções tomadas em torno da metodologia, e do paradigma subjacente, refletem o posicionamento do investigador em relação ao trabalho realizado. Almeida e Freire (2003, p.31) referem que “o paradigma adoptado pelo investigador determina, não só as suas opções metodológicas, como estas afectam, ou podem afectar, o seu tratamento e as respectivas conclusões”.

Assume-se relevante definir o posicionamento epistemológico da presente investigação por se entender que este representa um importante fator para a tomada de decisões ao longo do percurso deste trabalho. Considera-se que a linha de investigação adotada se adequa ao processo de *pesquisa naturalista* (Hein, 2002) que assume também outras designações, de acordo com a bibliografia consultada: *construtivista* (Guba, 1990), *interpretativa* ou ainda *qualitativa* (Guba e Lincoln, 1989), embora esta última não seja consensual por estar muitas vezes associada ao método e não ao paradigma.

A abordagem naturalista destaca a importância do contexto em qualquer atividade humana, uma vez que o contexto em que se encontra o sujeito não pode ser dissociado das suas práticas. Segundo o paradigma em discussão, o sujeito é o resultado de uma constante interação com o meio e, como tal, ambos elementos estabelecem entre si uma relação de mútua dependência.

Os investigadores naturalistas assumem um papel subjetivo e interveniente no contexto em análise, o que leva ao reconhecimento de uma zona líquida entre o investigador e o objeto da investigação. Mesmo que esta queira ser o mais objetiva e analítica possível, a metodologia do investigador estará sempre subjacente às suas decisões pessoais. Hein (2002, p.63) refere que assim é conferida ao investigador uma perspectiva mais holística da sua investigação.

Neste trabalho, o investigador intervém no contexto de análise com o objetivo de o interpretar e de criar espaços de reflexão e de provocação. Julga-se haver aqui uma afinidade com a etnometodologia, uma abordagem que se posiciona a favor de uma investigação que conjugue a realidade investigada e as práticas de investigação (Aires, 2011, p.26).

A investigação naturalista está sobretudo interessada no significado por detrás do comportamento e pelas explicações que fornecem uma descrição do mesmo dentro de um esquema teórico. Como consequência, os investigadores qualitativos estão mais propensos a alcançar uma maior amplitude de dados, olhando para o comportamento, examinando atividades que não podem ser facilmente quantificadas ou totalmente especificadas, mas que acreditam que estas podem fornecer algum entendimento sobre o significado que um sujeito adapta da sua própria experiência (Hein, 2002, p.62). Fica claro, mais uma vez, que o ambiente em que se encontram os sujeitos nunca pode ser dissociado das suas práticas. A preocupação em estudar a atribuição de significado do sujeito à ação relaciona-se com o interacionismo simbólico, uma abordagem sociológica que pode ser enquadrada no posicionamento epistemológico adotado por atribuir grande importância ao significado. Esta abordagem entende o significado como imprescindível para uma compreensão plena do processo social.

Os investigadores naturalistas indicam que um dos objetivos passa por fornecer descrições específicas que ganham validade por serem credíveis nos seus próprios termos, evitando generalizações. A adoção de instrumentos qualitativos vai ao encontro das necessidades da abordagem defendida.

O posicionamento metodológico reflete-se nos instrumentos utilizados para a recolha e análise de dados. Neste caso em específico, são sobretudo qualitativos e, nesse sentido, a informação recolhida remete para o uso predominante da observação, da entrevista e do grupo focal.

4. Universo de análise

A seleção da amostra, de acordo com o posicionamento metodológico adotado, tem por objetivos obter a máxima informação possível para que se possa fundamentar a investigação. No contexto desta dissertação adotou-se o procedimento apresentado por Luísa Aires e designado de *modalidade de amostragem opinática* em que:

“o investigador selecciona os sujeitos em função de um critério estratégico pessoal - os sujeitos que possuem um conhecimento mais profundo do problema a estudar, os que são mais facilmente abordáveis (para poupar recursos humanos e materiais) ou os que voluntariamente se mostram disponíveis para colaborar com o investigador.” (2011, p.22-23).

O universo de análise³¹ integra duas turmas de diferentes escolas portuenses do 3º ano (com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos) e do 5º ano escolar (com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos), reunindo um total de 54 alunos. Os dois docentes das respetivas turmas também foram considerados. Para além das escolas envolvidas, estão também integrados no universo de análise três mediadores do sector de extensão cultural e educativo da Divisão Municipal de Arquivo Histórico, responsáveis pelo serviço educativo do Museu Casa do Infante.

5. Os instrumentos de recolha de dados

À luz do que foi dito supra, esta dissertação reflete sobre as práticas de mediação do Museu Casa do Infante e a sua relação com a comunidade escolar, através da construção de instrumentos que permitam avaliar o trabalho desenvolvido. Neste sentido, o estudo desenvolve-se em vários momentos, utilizando diferentes instrumentos de recolha de dados.

5.1. Entrevistas

As entrevistas são definidas por Haguette (1995, p.86) “como um processo de interação social” e que implica a captação de significados a partir das constatações do entrevistado. Entrevistar é, segundo George Hein (2002, p.123), a técnica mais usada pelos profissionais dos museus. Os entrevistadores precisam de colocar as perguntas certas e não se deixarem conduzir pelos seus entrevistados. Tal como afirmam Verma e Mallick (2005, p.123), a entrevista é uma “conversa entre duas ou mais pessoas onde um ou mais participantes assume uma responsabilidade de definir o que é dito”.

Realizar o guião de uma entrevista e conduzi-la, é algo que exige alguma reflexão e habilidade. George Hein (2002, p.124) afirma que os profissionais devem aprender a ouvir mais do que a falar. Em geral, as pessoas respondem honestamente às entrevistas, ou seja, tentam responder às perguntas feitas dando o seu melhor. Milhares

³¹ Consultar o apêndice U que contém as autorizações necessárias para o desenvolvimento da investigação. De forma a proteger a identidade dos entrevistados, as assinaturas estão elegíveis propositadamente.

de entrevistadores aprenderam com a experiência que muito poucas pessoas mentem deliberadamente quando questionadas. Isso não significa, no entanto, adverte o autor (Hein, 2002, p.124), que o que as pessoas dizem coincide com o que elas fazem, acreditam ou sentem. Tal como no caso dos questionários, as respostas sobre os assuntos factuais são mais propensas a serem fiáveis do que aquelas que são sobre opiniões, crenças, sobre o presente ou passado muito recente.

As entrevistas desta investigação foram realizadas aos docentes das respetivas turmas selecionadas e aos mediadores do serviço educativo do museu. A aplicação deste instrumento teve lugar em diferentes etapas da investigação, antes e depois das visitas ao museu pelas turmas selecionadas.

O objetivo principal dos instrumentos é fornecer informações que serão cruzadas com outros dados, permitindo uma análise holística do objeto de estudo.

5.1.1. Entrevistas aos Docentes

As entrevistas realizadas aos docentes têm uma natureza semiestruturada com um guião de perguntas limitadas a categorias previamente estabelecidas (Apêndice A) e foram realizadas entre o entrevistador e um entrevistado. Como pode ser constatado através da transcrição das entrevistas (Apêndice B), as questões colocadas não seguiram uma ordem fixa. As entrevistas aos docentes foram realizadas antes e depois da visita das turmas escolares ao museu e, como tal, as questões efetuadas dizem respeito a objetivos diferentes.

Na primeira entrevista realizada aos docentes (Apêndice A), num momento prévio à visita ao museu, o objetivo foi de conhecer as suas expectativas, vivências e motivações no que diz respeito à sua experiência museológica em contexto escolar.

Na segunda entrevista (Apêndice A), num momento posterior à visita ao museu, o objetivo foi o de aferir os impactos da visita nos alunos a partir da perspetiva do docente, como também desconstruir os significados da experiência do mesmo durante a visita.

5.1.2. Entrevistas aos Mediadores

As entrevistas realizadas aos mediadores têm uma natureza semiestruturada com um guião de perguntas (Apêndice C), tal como previsto para a entrevista aos docentes. As entrevistas realizadas aos mediadores foram três e assumem naturezas diferentes: duas delas foram realizadas em grupo e a restante foi realizada individualmente. A

opção tomada prende-se com o contexto profissional em que cada um dos entrevistados está enquadrado. No caso das entrevistas em grupo (Apêndice D), que foram sempre realizadas com duas pessoas, os entrevistados são responsáveis pela elaboração dos programas educativos (uma das dimensões de análise da presente investigação) e, no caso da entrevista individual (Apêndice D), as questões colocadas referiam-se apenas ao envolvimento da presença do mediador numa das visitas observadas.

Na primeira entrevista de grupo (Apêndice D), realizada antes das respetivas visitas, o objetivo foi o de conhecer os aspetos de elaboração dos programas educativos, explorando as principais motivações, necessidades e expetativas, através: da reflexão sobre a relação com a comunidade escolar; da colocação de questões aos mediadores que se prenderam com a compreensão do conceito de espaço de mediação e de educação; da perspetiva do mediador enquanto responsável pela aprendizagem e comunicação, divulgação e ensino do conceito de património e do valor patrimonial da instituição.

Na segunda entrevista de grupo (Apêndice D), realizada depois das referidas visitas, o objetivo foi o de entender os aspetos da aplicação das atividades dos programas, através: da exploração da abordagem comunicativa das atividades e das expetativas em relação aos docentes e da avaliação dos programas educativos.

A entrevista com apenas um indivíduo foi realizada somente depois das visitas escolares (Apêndice D). Esta (Apêndice C) foi conduzida tendo em conta as práticas de mediação aplicadas às visitas das turmas em análise, seguindo uma estrutura semelhante à da segunda entrevista de grupo. Esta teve como principais tópicos: a abordagem comunicativa das atividades; as expetativas em relação aos docentes e reflexão das principais necessidades a colmatar.

No âmbito desta investigação, as entrevistas cumprem dois objetivos: o primeiro, e o mais óbvio, é a recolha de dados; o segundo prende-se com a necessidade de triangulação de dados essencial à investigação.

5.2. Questionário

Esta ferramenta é extremamente útil quando o objetivo é conhecer, ainda que de forma genérica, uma determinada informação. O questionário pode assumir diferentes formatos (com perguntas semiestruturadas ou em aberto), adaptando-se facilmente ao objetivo inicial.

O questionário foi aplicado aos docentes (Apêndices E e F) que acompanharam as respectivas turmas na visita ao Museu Casa do Infante. O questionário é constituído por 20 afirmações correspondentes a uma escala de *Likert* de 1 a 5, em que 1 corresponde a Não concordo e 5 corresponde a Concordo totalmente. O objetivo da escala consistiu em determinar o grau de concordância perante as afirmações apresentadas. O conteúdo das afirmações foi determinado por categorias previamente definidas e que correspondem às práticas do mediador, às características da visita e do museu, às práticas do docente. Reconhece-se que as categorias criadas estão em conformidade com o objetivo do trabalho e poderão facilitar o tratamento dos dados recolhidos.

Os questionários foram aplicados aos docentes de forma a aprofundar a perceção dos professores acerca do conteúdo da visita. À medida que os docentes preenchiam o questionário foi-lhes sucessivamente pedido que estes justificassem as opções tomadas. Essas justificações estão ao longo das entrevistas transcritas no Apêndice B.

O preenchimento do questionário foi acompanhado pelo investigador permitindo-lhe, sempre que possível, esclarecer os motivos das decisões tomadas pelos questionados.

Este instrumento teve como objetivo complementar a aplicação da entrevista, permitindo obter informações mais concretas sobre a perceção dos docentes em relação à visita.

5.3. Grupos Focais

Os grupos focais são constituídos, de acordo com o *Focus Group Guide* (Museum Libraries and Archives Council, 2008), por um grupo de pessoas com um ou mais elementos em comum: idade, vivências, sexo, condição económica, entre outros. Os grupos focais devem ser selecionados a partir da sua relevância para a investigação. Este instrumento é considerado por George Hein (2002, p.126) como um dos métodos baseados na linguagem e, tal como na entrevista, tem por objetivo estabelecer um diálogo, normalmente conduzido pelo investigador, de forma a obter informações mais detalhadas sobre um determinado assunto. Desta forma, o investigador poderá ter acesso às representações que os envolvidos na pesquisa detêm de si, da realidade e das suas experiências.

No entanto os grupos focais possuem uma característica distinta das entrevistas: ao longo das sessões podem ser desenvolvidas atividades que auxiliam o envolvimento do grupo a discutir a temática em questão.

Os grupos focais realizados no âmbito desta investigação decorreram em dois momentos distintos: pré e pós-visita. Estes instrumentos foram aplicados com os alunos das duas turmas que visitaram o museu. Optou-se, por questões logísticas, por desenvolver a atividade do grupo focal na sala de aula. Numa das turmas, o grupo focal foi realizado com uma turma de 29 alunos do 5º ano de escolaridade (14 do sexo feminino, 15 do masculino), com idades compreendidas entre os 9 e os 8 anos numa escola que, por motivos de confidencialidade, será denominada de escola A.

Na turma restante, o grupo foi realizado com uma turma de 25 alunos do 3º ano de escolaridade (12 do sexo feminino, 13 do masculino), com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos numa escola que, por motivos de confidencialidade, será denominada de escola B.

A metodologia utilizada para a aplicação deste instrumento bebe alguma influência das abordagens interpretativas e reflexivas presentes na investigação metodológica da educação artística, criativa e crítica. Tal como afirma Sternberg e Lubart (1999 como citado em Fleith e Alencar, 2005, p.87): “O indivíduo precisa de um ambiente que encoraje e reconheça suas ideias criativas. O indivíduo pode ter todas as condições internas necessárias ao desenvolvimento do pensamento criativo, mas sem o estímulo do ambiente, sua criatividade nunca se manifestará.”

No caso desta investigação recorreu-se à utilização de metodologias alternativas que permitissem uma participação ativa dos indivíduos apelando à sua criatividade, à sua capacidade interpretativa e para que pudessem expor, ainda que indiretamente, as suas representações acerca da visita a um museu. A utilização destas metodologias revela uma intenção de pôr em prática a perspetiva construtiva da aprendizagem, já comentada anteriormente.

5.3.1. Grupos focais: pré-visita

Os grupos focais pré-visita tiveram como objetivo conhecer as expectativas, motivações e vivências em relação ao Museu Casa do Infante.



Figura 6 Quadros do grupo focal pré-visita.

A realização do grupo focal contou, em primeiro lugar, com a explicação do trabalho de investigação e da importância da participação dos alunos. Depois deu-se início à aplicação da atividade que consistiu, em primeiro lugar, na disposição de três cartolinas A3 de cores e assuntos diferentes: *Já visitaste um museu? Conta-nos a tua experiência!*; *O que pensas encontrar no museu?*; *O que te entusiasma nesta visita?*. Em seguida, foram distribuídos três cartões de cores e formatos diferentes a cada aluno – uma nuvem azul, um balão de fala cor-de-laranja e uma estrela amarela – que corresponderiam a cada uma das cartolinas.



Figura 7 Preenchimento dos quadros do grupo focal pré-visita.

5.3.2. Grupos focais: pós-visita.

Os grupos focais realizados depois da visita tiveram como objetivo explorar as aprendizagens resultantes da visita e compreender o significado atribuído à mesma.



Figura 8 Introdução dos cartões de resposta nos respetivos envelopes do grupo focal pós-visita.

A aplicação do instrumento em discussão contou com dois momentos distintos: o primeiro momento em que os alunos preencheram os cartões de resposta e os introduziram nos respetivos envelopes que estavam dispostos no quadro com os respetivos títulos: *2 dúvidas que ainda tens* e *3 coisas que aprendeste*; e o segundo momento em que foi distribuído uma peça de um puzzle a cada aluno onde teriam de referir e justificar um aspeto (preferido ou não) da visita.



Figura 9 Execução do puzzle do grupo focal pós-visita.

5.4. Observação

5.4.1. A observação não-participativa

A observação não-participativa implica que o investigador se abstenha de entrevir no decurso da ação que observa. Desenvolveu-se um instrumento de apoio à investigação que foi aplicado ao longo das duas visitas que constituem uma das etapas do trabalho de campo. O objetivo da aplicação deste é o de observar a experiência da visita tendo em conta os atores que participam no contexto observado: o mediador, o docente e os alunos. Luísa Aires (2012, p.25) refere que a técnica de observação não-participativa pode ser de grande utilidade quando é orientada em função de um objetivo formulado previamente e planificado.

5.4.1.1. Matriz de observação

A observação realizada recorre a uma matriz de observação (Apêndice I) previamente pensada e que teve em conta um nível básico de sistematização da informação, através da pré-categorização da informação a ser recolhida. O instrumento foi aplicado segundo a abordagem naturalista, uma vez que não há um controlo experimental da ação, embora se enquadre naquilo que Luísa Aires (2012, p.26) designou por panorâmica seletiva-participante, ou seja, a atenção do observador deve estar sobretudo centrada em aspetos concretos, definidos previamente, através de uma categorização.

As categorias definidas correspondem ao contexto da visita, às dimensões de análise, às variáveis, aos indicadores e à respetiva descrição. Nos momentos da visita são considerados os principais momentos da mesma, ou seja: o acolhimento, o desenvolvimento e a oficina. Estas dimensões de análise implicam três possíveis fases de uma visita escolar dentro do espaço do museu. Todavia, convém referir que nem sempre a oficina integra o percurso da visita. Nas dimensões de análise estão definidos os diferentes elementos a serem analisados e que, no caso de uma visita escolar, são indicados: o mediador, os recursos, a gestão do tempo e o espaço museológico. Para cada uma das dimensões de análise foram criadas diferentes variáveis e a cada uma delas, por sua vez, correspondem indicadores concretos como é possível verificar, com maior detalhe, no referido apêndice.

Assumiu-se que a matriz será a forma mais adequada de recolha de informação para a investigação uma vez que no decorrer da ação observada surgem situações de

diferente natureza e, através dela, o observador poderá focar-se nos aspetos relevantes para a investigação. Todavia, convém destacar que o apriorismo latente na matriz de observação pode condicionar as potencialidades do instrumento. De forma a contornar possíveis críticas à validade do instrumento foi feita a triangulação entre o observador e os atores implicados. A triangulação dos dados pode ser vista, num primeiro momento, nas entrevistas, nos questionários e grupos focais e, de forma mais aprofundada no capítulo da discussão dos resultados.

A criação de uma matriz de observação não é uma novidade. Assumida como uma ferramenta de grande utilidade nas ciências sociais e humanas, o seu emprego é muito comum. As diferentes matrizes de observação consultadas (Administración Nacional de Educación Pública, 2008; Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas y la Calidad de los Servicios, 2007; Antúñez del Cerro, 2008; Berciano & Calaf, 2013; Hage, Pereira & Zorzi, 2012; Hein, 1994; Pêgo & Mouraz, 2011; Reis, 2010; Suárez & Maroto, 2013) têm diferentes objetos de estudo mas todas elas remetem para avaliação pedagógica e apresentam diferentes graus de categorização, em que: algumas apresentam maior detalhe (Berciano & Calaf, 2013); outras são mais abrangentes (Hein, 1994); algumas apresentam escalas psicométricas (Reis, 2010), enquanto outras recorrem à descrição (Cerro, 2008).

O instrumento de observação criado no âmbito desta investigação foi influenciado a partir de um trabalho desenvolvido por Roser Calaf e Sué Berciano (2013). A matriz desenvolvida pelas autoras tem por objetivo a recolha de dados através da observação de forma a entender o valor da ação educativa do museu. A matriz das autoras é constituída por 5 aspetos-chave (o monitor, a ação educativa, o espaço, os participantes e a avaliação da sessão), correspondentes a 15 indicadores definidos por um total de 93 itens. A já referida matriz possui uma escala de concordância de 1 a 4 que deve ser preenchida pelo investigador aquando do momento da recolha dos dados.

A estrutura da matriz apresenta aspetos que, no âmbito desta dissertação, revelam grande pertinência. Esses aspetos, ou dimensões de análise, demonstram uma abrangência que vai de encontro aos campos de análise que se pretende cobrir nesta investigação.

Entende-se que matriz desenvolvida pelas autoras citadas apresenta, no entanto, algumas limitações. Uma das primeiras limitações verificadas prende-se com a utilização de uma escala de concordância para avaliar os itens criados. Embora a

utilização da escala seja justificada pelas autoras como uma técnica largamente aplicada por autores da área, conclui-se que a adoção da mesma limita o processo de observação, enviesando-o até.

Considera-se que a definição dos itens elaborados por Calaf e Berciano (2013) apresenta algumas ambiguidades no conteúdo e poderá induzir em erro os futuros utilizadores do instrumento. Os itens apresentam alguns advérbios de modo e de tempo (*pontualmente, adequadamente e positivamente*) e alguns adjetivos (*apropriada, clara e precisa, ótimos*) que os qualificam e os transformam em conclusões e não em critérios (ou itens). Deste modo, não se assume que os itens estejam em conformidade com o que é defendido pelas autoras.

A forma como estão articulados os itens induz à subjetividade e, através da informação consultada, conclui-se que se traduz numa lacuna do instrumento. Defende-se que os indicadores deverão ser constituídos por critérios claros e precisos de modo a que o observador possa, mais tarde, analisar os dados fornecidos pelo instrumento.

5.4.2. A observação participativa

A observação participativa, tal como a denominação refere, implica o envolvimento direto do investigador na ação. Schwartz e Schwartz (1969, como citado em Haguette, 1995, p.69) referem que são necessárias determinadas características para que a observação participativa tenha lugar: a) a observação participante tem como objetivo a recolha de dados; b) o papel do observador pode ser revelado ou encoberto, formal ou informal, parte integrante ou periférica; c) o papel ativo do observador pode ser modificador do contexto e ao mesmo tempo recetáculo de influências do mesmo.

A aplicação deste instrumento decorre dos grupos focais elaborados junto dos alunos envolvidos no estudo. O objetivo deste é o de complementar os grupos focais realizados, permitindo um registo da atividade. (Apêndices J e K).

O capítulo 2 teve como objetivo demonstrar o trajeto metodológico no qual a presente investigação se baseou. Com a produção e aplicação dos diferentes instrumentos metodológicos, a investigação procurou pensar, através da definição de um estudo de caso e dois casos de estudo correspondentes, uma proposta de avaliação para as práticas de mediação com a comunidade escolar. No capítulo que se segue, serão expostas e discutidas as principais análises efetuadas à recolha de dados obtidos,

apresentando, igualmente, uma reflexão sobre os resultados e sobre a natureza dos instrumentos metodológicos desenvolvidos.

Capítulo 3. Para uma reflexão sobre as práticas

Neste capítulo terá lugar a exposição e a análise do estudo de caso, o Museu Casa do Infante, em que serão discutidas as conceções e práticas dos mediadores envolvidos. Além do estudo de caso, serão igualmente equacionados os casos de estudo que enquadram a investigação. Para tal, serão tidas em atenção as perceções e conceções dos alunos em relação ao conceito de museu, à visita, entre outros aspetos. Também será tido em conta as perceções e práticas dos professores relativamente à visita ao museu. Sempre que pertinente, as análises realizadas serão confrontadas com a bibliografia consultada permitindo evidenciar o posicionamento da investigação face às evidências obtidas.

Como já foi referido no capítulo anterior, o trabalho de campo realizado implicou a criação e o cumprimento das metodologias que podem ser consultadas em detalhe no capítulo anterior e nos respetivos apêndices desta investigação.

1. O estudo de caso: o Museu Casa do Infante

O Museu Casa do Infante resulta de um trabalho continuado de reabilitação dos edifícios em que está integrado. Quando, na década de 80 do século XX, se procedeu à transferência do Arquivo Histórico Municipal, realizaram-se inúmeras obras de reabilitação dos edifícios, daqui resultando, já na década de 90, várias campanhas arqueológicas que puseram a descoberto, entre outros importantes testemunhos, um centro de produção e cunhagem de moeda cuja origem remonta século XIV.

O contributo da Arqueologia permitiu revelar as sucessivas ocupações do espaço, numa diacronia que se estende desde o período romano até à contemporaneidade. Face à pertinência dos dados arqueológicos encontrados, o espaço foi organizado para receber o museu que atualmente se situa na Torre Norte do antigo edifício. O projeto de musealização foi da autoria do arquiteto Nuno Tasso de Sousa.

O espaço museológico conheceu duas fases de inauguração de circuitos: a primeira, correspondente ao ano de 2001; e a segunda, já em 2005. Estes dois circuitos representam parte do percurso das visitas guiadas, uma vez que elas também poderão se estender a uma das salas do Arquivo Histórico. A Casa do Infante não possui uma coleção no sentido tradicional do termo, apresentando apenas vestígios arqueológicos *in situ* (como é o caso de uma réplica de um mosaico romano do século IV e algumas das assoalhadas da oficina monetária do século XIV). Possui, contudo, objetos expostos que

pertencem às reservas municipais e que não foram encontrados no âmbito das escavações.

Embora não esteja abrangida pelo âmbito desta investigação, o espaço conheceu uma nova fase de musealização, já em 2015, com a inauguração de uma nova ala dedicada à figura do Infante D. Henrique e ao seu papel na Cidade do Porto durante a época dos Descobrimentos: “O Infante D. Henrique e os Novos Mundos”.

1.1. O meio

A Casa do Infante localiza-se na Rua da Alfândega, nº 10, e integra a freguesia de São Nicolau, esta por sua vez integrada no concelho do Porto, possui também um entrada virada para Rua Infante D. Henrique (de acesso condicionado aos profissionais afetos à instituição). A Casa do Infante está inserida no Centro Histórico do Porto Património Mundial. A pertença do edifício a esta área geográfica prende-se não só com questões de localização, mas também devido à relevância histórica e patrimonial que simboliza.

A fachada principal da Casa do Infante, de quatro andares, encontra-se virada a oeste (Rua da Alfândega), sendo que o restante edifício se desenvolve para Norte e Este e é composto por quatro corpos retangulares justapostos (Serenó & Dórdio, 1995).

O complexo de edifícios está enquadrado na densa malha urbana ribeirinha. O acesso pode ser feito através da Rua da Alfândega, no sentido Norte-Sul, iniciando-se na Praça do Infante D. Henrique, ou, no sentido Sul-Norte, desde o Cais da Estiva junto ao Rio Douro.

A Casa do Infante encontra-se localizada no Centro Histórico do Porto Património Mundial (CHPPM), uma área correspondente a cerca de 50 hectares, sendo que no seu conjunto está organizada por 83 quarteirões e 1796 parcelas:

“na delimitação de 1996, o CHPPM, é entendido como a área geográfica compreendida no interior do traçado da antiga Muralha Fernandina (séc. XIV). Ainda que tal análise tenha uma justificação histórica coerente, no domínio prático da gestão e do planeamento urbano, revelar-se-ia condicionada, na zona das Taipas, onde um quarteirão, o Quarteirão Muralhas, por ser atravessado pela Muralha, se encontrava dividido, pertencendo alguns dos prédios ao CHPPM e outros não. Assim, para manter coerência de tratamento, em termos de gestão e planeamento urbano, considerou-se, na delimitação da ARU do CHP, a totalidade do referido quarteirão como integrando a mesma” (Delgado & Guimarães, 2012, p.18).

Esta designação – CHPPM – implica, portanto, uma área que, para efeitos de gestão e preservação urbanística e patrimonial, se encontra demarcada. Estas preocupações decorrem da candidatura em 1991 e reconhecimento do Centro Histórico do Porto como Património Cultural da Humanidade pela UNESCO em 1996.

A Casa do Infante está integrada numa lista de edifícios que, quer pelo seu carácter estético, quer pelo seu carácter histórico ou patrimonial, compõem o centro histórico portuense. A sua vizinhança é, como se pode constatar, uma rede complexa de edifícios, serviços e arruamentos, sendo que todos eles dão um contributo incontornável à paisagem da cidade.

1.2. Missão e objetivos

O Museu Casa do Infante assume, como missão, a responsabilidade de estudar, conservar e expor o património relacionado com a instituição, direcionando a divulgação desse conhecimento para um público heterogéneo:

“tem como missão colecionar, estudar, organizar, conservar e expor todo um património relacionado com a história do Monumento Nacional, integrado em contextos com uma unidade simbólica e coerente, tendo em vista a sua divulgação junto de um público diversificado, através da passagem das memórias coletivas, desenvolvendo programas e ações de impacto e estímulo cultural e educativo.” (Manual Operacional do Museu Casa do Infante, 2015, p.3).

O escopo da missão da instituição aproxima-se dos princípios da política museológica e do conceito de museu evocados pela Lei-quadro dos Museus Portugueses – Lei nº. 47/2004, de 19 de Agosto.

No que toca aos seus objetivos, o Manual Operacional do Museu Casa do Infante (2015, p. 3-4) aponta: a) divulgação das coleções; b) estabelecimento de parcerias; c) promoção da visita ao museu; d) desenvolvimento de um serviço de ação cultural e educativa que se adeque à missão do museu; e) difusão do Arquivo Histórico Municipal; f) diversificação e captação de novos públicos; g) envolvimento de novos colaboradores, potenciando o trabalho em equipa.

Quando questionado sobre a missão e objetivos do museu, o E2 refere que a instituição orienta-se pelas diretrizes do pelouro municipal da cultura que se diferenciam consoante mandato político. Porém, o mesmo entrevistado não sabe dizer em concreto onde se localiza a tal informação: “Então nós orientamo-nos pela missão e

objetivos do pelouro. Atualmente, com este executivo, várias orientações mudaram, indo ao encontro da missão e objetivos que este pelouro tinha para cultura. Portanto: onde elas estão? Se calhar, no *site*, se calhar, no programa eleitoral.”.

O E3 refere que a missão e objetivos variam consoante o executivo e estão subjacentes a uma hierarquia vertical e, nesse sentido, a tomada de decisões é da responsabilidade do pelouro municipal da cultura. O E3 não sabe em concreto quais são os objetivos do referido órgão de tutela. “Cada executivo tem a sua maneira de agir. Não posso dizer diretamente porque é assim o pelouro é uma hierarquia muito vertical e eu estou praticamente aqui na base, não é? Eu não sei o que é que o pelouro cultura, neste momento, pretende de facto fazer.”. Naquele momento, nenhum dos mediadores entrevistados foi capaz de responder com clareza ou, pelo menos, mencionar documentação, onde estivessem explícitas essas informações.

1.3. O Sector de Extensão Cultural e Educativa

O serviço educativo da Casa do Infante dispõe de um gabinete técnico com funções ligadas à conceção e execução de programas educativos de apoio às visitas efetuadas no museu. Como principais objetivos do setor, destaca-se: a) a exploração de temas relacionados com o património documental que sob tutela do Arquivo Histórico Municipal recorrendo ao estímulo da criatividade para uma melhor transmissão da informação durante as visitas; b) estabelecimento de parecerias com a comunidade envolvente para a construção de conhecimento e novas plataformas de contacto.

No que toca às origens do serviço educativo, o E2, enquanto coordenador do serviço menciona que inicialmente os serviços educativos do Arquivo Histórico Municipal e do Museu não estavam sob a mesma tutela. A partir de 2005, ambos os serviços se fundiram num só: “Portanto, ano em que estavam a decorrer obras na Casa do Infante e ainda não existia museu na Casa do Infante. Apenas funcionava, na Casa do Infante, o Arquivo Histórico. Tinha um diretor, o Dr. Manuel Real, que queria dinamizar o serviço educativo no arquivo. E estava em obras, o arquivo. E entrei para a Câmara para dinamizar o serviço educativo do arquivo. [...] Entretanto as obras da Casa foram avançando, os resultados arqueológicos foram promissores e decidiu-se mudar o projeto a meio e abrir um museu. [...] O museu abriu em 2001 com uma zona pequena- em relação ao atual circuito-, era bastante mais pequena [...] Portanto, a ala do Arquivo Histórico estava sobre a dependência, ou sobre a tutela, de uma divisão municipal de

Arquivo Histórico, onde eu trabalhava. E ala do museu estava sob a dependência de uma divisão municipal de museus. Em 2001 era esta a realidade e foi assim até 2005. Em 2005, decisão política – ultrapassa-nos completamente o serviço educativo - foi decidido que a parte do museu passa-se a estar sob a mesma tutela do arquivo”.

1.4. Conceções

1.4.1. Espaço de mediação e de educação

À questão de como é entendido o espaço educativo do museu, o mediador E2 concebe-o como um espaço informal, de enriquecimento, aberto à participação dos seus visitantes: “pretende ser um espaço informal, aberto, à participação dos miúdos e dos professores mas também enriquecedor”. O E3 vê o espaço educativo como parte integrante do museu e que promove um contacto direto e indireto com o público: “pode ser por um lado, um contacto direto com os públicos mas também [...] indireto, ou seja [...] materiais de apoio, pensarmos a programação e, por isso, todas as atividades com um carácter educativo e cultural são uma das preocupações aqui do nosso sector.”. O mesmo entrevistado, E3, também se refere à necessidade do mediador adequar o seu discurso às necessidades e aos conhecimentos do visitante e ser sensível às diferentes formas de aprendizagem existentes: “É preciso ter um pouco de calma: acompanhar, mediar, acompanhar, acompanhar o ritmo, ter respeito também porque há crianças que aprendem muito de uma maneira mais... Ouvindo, outras vendo, outras tocando [...] tendo em conta todos esses ritmos de cada um, na própria visita e na própria oficina, damos a possibilidade das crianças se sentarem, outras estarem de pé, outras estarem sentadas no chão.”.

O mediador E3 também compara o espaço educativo do museu como um espaço de aprendizagem para a vida, conseguido através da atribuição de significado: “Porque depois alunos percebem que realmente estão numa atividade fora da sala de aula mas que também faz parte da sua experiência escolar, fora do edifício da escola. Mas que faz parte da sua aprendizagem para vida [...] O significado também é muito importante. Friso bem aos alunos qual é o significado de termos uma peça partida exposta no museu.”.

O mediador E5 refere-se ao espaço apenas o classificando como “interessante” e “importante”.

Sobre o espaço de mediação o mediador E2 descreve-o como um complemento à educação formal, procurando enriquecer a aprendizagem dos alunos através da visita: “uma coisa é a informação que eles trazem - académica, de livro -, outra coisa é o contexto real aqui do museu, portanto daí o nosso papel para tornar mais explícito, mais rica também essa visita aqui”.

Por sua vez, o mediador E3 menciona o espaço de mediação como sendo intermédio entre o visitante e o objeto. Encara o papel de mediador não como interprete mas sim como um potenciador das aprendizagens de cada visitante: “a mediação é mesmo tal como a palavra indica: estar no meio entre, neste caso, objetos, podem ser peças, podem ser documentos, podem ser livros, podem ser a própria área circundante e as pessoas, portanto, é essa a nossa função. Não é interpretar pelas pessoas mas estimular e incentivar a... E principalmente por a descoberto aquilo que cada um trás dentro de nós, quando entra aqui no espaço.”. O mesmo mediador acrescenta que se deve ter em conta o perfil e o contexto pessoal, familiar e social do visitante. É através desse conhecimento que o entrevistado pretende cativá-lo: “E é esse cuidado que nós temos sempre na mediação que é: conforme as experiências de cada um: idade, contexto familiar, social mas também de conhecimento porque chegam-nos cá alunos que sabem muito e interessam-se muito, há uns que não se interessam muito mas podem vir a interessar-se se nós conseguirmos exatamente pegar nessa ponta que lhes diz respeito e que depois seja como uma porta que nós os vamos puxando e depois já não somos nós a empurrar os alunos”.

Os dados recolhidos através da matriz de observação permitiram apenas avaliar as afirmações anteriores com as turmas que configuraram os casos de estudo. Tendo em conta o universo de análise selecionado, o instrumento criado para a observação das visitas corrobora que há uma sensibilidade, por parte do mediador, em conhecer de antemão ou, então, imediatamente antes de começar a visita, o perfil dos visitantes. Embora se registre essa preocupação, o sucesso em cativar os visitantes nem sempre foi alcançado e são vários e complexos os fatores que estão imbricados. Como já houve a oportunidade de referir anteriormente, a visita ao museu está envolvida num processo holístico que envolve não só a dimensão pessoal mas também a social e a física.

O espaço educativo é entendido pelos mediadores como informal, de enriquecimento e que apela à participação dos visitantes. O espaço educativo do museu é, segundo os entrevistados, um espaço em constante contacto com os visitantes, quer

seja de forma direta (através da orientação de visitas), quer seja de forma indireta (através da elaboração do programa educativo).

Esta noção de reconhecer a aprendizagem como algo diversificado mas, ao mesmo tempo, muito específico – inerente ao indivíduo –, aproxima-se do conceito já enunciado anteriormente de aprendizagem de livre escolha da autoria de John Falk e Lynn Dierking (2000).

De uma forma geral, o conceito de espaço de mediação é visto pelos mediadores E2 e E3 como intermédio entre o visitante e o objeto tendo em conta o contexto da visita e o contexto do próprio visitante (o pessoal, o familiar e o social). O mediador assume um papel de condutor e potenciador das possíveis experiências de aprendizagem.

Para que o espaço de mediação se concretize, os mediadores E2 e E3 compreendem que é essencial que o visitante sinta-se cativado, ou seja, que haja uma conexão com o outro, através da criação de espaços de encontro entre o museu e os visitantes.

As percepções de mediação evocadas pelos mediadores vão ao encontro, de certo modo, do que é defendido no corpo teórico. Os mediadores E2 e E3 parecem compreender que a mediação cultural baseia-se na construção de interfaces que procuram aproximar os indivíduos através de interesses comuns entre si. Os mediadores são o veículo desse processo, os tais decodificadores. Através da sua abordagem espera-se que os mediadores sejam, também eles, produtores de significado, e que permitam a construção de interpretações, potencializando o lado crítico e ativo que poderá advir dessa experiência. O posicionamento dos mediadores parece aproximar-se daquilo que foi referido na bibliografia como abordagem construtivista das práticas de mediação cultural.

1.4.2. Objeto de mediação

A questão efetuada aos mediadores, referente ao objeto de mediação, teve por objetivo saber, metaforicamente, de que forma os mediadores entendiam o seu papel. Para tal, foi previamente lhes solicitado que pensassem num objeto representativo do seu papel no museu. Os objetos referenciados têm uma dupla finalidade: não são apenas indicados para refletir o papel de mediação, como também são utilizados no contexto da visita para permitir uma maior aproximação entre o museu e os visitantes.

À questão sobre que objeto poderia refletir o papel de mediador, o E2 refere que os chapéus utilizados nas dramatizações realizadas nas visitas escolares. Segundo este entrevistado, as dramatizações iniciais são os momentos-chave para conduzir a restante visita: “são uns chapéus [...] É nesse primeiro contacto de acolhimento que os grupos têm connosco e por já conhecerem o D. Henrique ou um pouquinho da família permite brincar um pouquinho e quebrar algum do gelo e perceber o que é que os miúdos realmente sabem ou não, qual é a expectativa que têm da visita e que informações é que já receberam anteriormente, para melhor se conduzir o passo seguinte.”.

Já o entrevistado E3 afirma que o peluche representa para si o conceito em discussão. Segundo este, através da utilização do peluche, é mais fácil introduzir os visitantes para um espaço que poderá não lhes ser familiar: “Eu tenho aqui um objeto que é um peluche. E não tem propositadamente nada a ver com os conteúdos que nós depois iremos transmitir durante a visita e a oficina. [...] o que é certo é que as pessoas vão entrar num espaço que não lhes é familiar e por isso mesmo, para se sentirem confortáveis, eu gosto muito de fazer brincadeiras com este peluche”.

Os mediadores entrevistados corroboram, com a resposta dada à questão, a primeira noção que apresentam do conceito de espaço de mediação. Os objetos selecionados refletem um propósito que coloca o papel da mediação como um facilitador da aproximação dos visitantes a um espaço desconhecido. Segundo Svabo (2010 como citado em Ferreira 2014, p.6) os objetos mediadores são entendidos *objetos portáteis*, uma vez que não fazem parte da exposição do museu exposição mas são utilizados para mediar a relação entre o visitante e o espaço museológico. Segundo Inês Ferreira (2014, p.6) “Estes objetos portáteis adicionam múltiplas narrativas e ampliam o espaço da exposição.”.

1.4.3. Educação Patrimonial

Quando questionados sobre abordagem do património em contexto de visita, todos os mediadores entrevistados referem que a maior parte dos visitantes em contexto escolar já tem uma noção do conceito de património o que, decerto, facilita o seu papel enquanto profissionais: “a maior parte dos grupos, não vou dizer todas as crianças mas o grupo em si tem uma noção. Felizmente, já têm alguma preparação pelo professor [...], sabem habitualmente que no museu estão objetos, que no arquivo estão papéis e que na biblioteca estão livros e que estão lá guardados para que todas as pessoas possam vê-los.

Portanto, essa noção base digamos assim, mais simplista” (E2); “É, eles já têm uma noção. Podem muitas vezes não conseguir explicar bem pelas palavras deles. Por exemplo, eu costumo explicar que o património é aquilo que nos foi deixado antes de nós estarmos aqui e temos de cuidar enquanto estamos aqui, para entregar a quem vem a seguir a nós. E que há vários tipos de património, depois dando exemplos concretos sobre aquilo que é o património, aliás, em relação ao património mundial na zona em que nós estamos inseridos, na Casa do Infante” (E3); “A pessoa apresenta logo se já conhecem, se já cá tiveram, que esta casa é a Casa do Infante, que é muito importante, o significado desta casa, por quem é que foi mandada construir, o que é que aqui funcionou, porque é que se pensa que nasceu aqui o Infante D. Henrique, que esta casa é considerada património nacional desde 1994.” (E5).

As visitas observadas permitiram constatar que a explicação do conceito de património não é diretamente observada mas que a estratégia educativa cultiva, ainda que de forma indireta, o interesse dos visitantes pela conservação do património a partir de uma perspetiva *emic*, ou seja, mostrando a importância da existência de uma comunidade de prática para garantir a sua sustentabilidade. No contexto da observação destas visitas escolares, considera-se que o processo de sensibilização para conservação do património desenrolou-se de forma subtil em que os alunos foram confrontados com o significado do património para a comunidade e os motivos que levam à sua manutenção.

1.4.4. A relação com a comunidade escolar

O papel educativo do museu é lhe intrínseco. Tendo por base esta premissa, a questão que se analisa teve como propósito saber que percursos e que contornos se definem em torno da relação com a comunidade escolar.

O mediador E2, a propósito da questão levantada, aponta que o museu é muito procurado pelas escolas. Segundo o mesmo, não há grandes obstáculos à divulgação do museu. “Temos muita procura sem nós termos que fazer esse esforço de nos apresentarmos. Claro que a maior parte vem para uma visita única e breve e cumprir calendário pelos professores, portanto, que também não é o que nos interessam não é?”.

O mesmo entrevistado também menciona que os serviços educativos trabalham sobretudo com as escolas das proximidades, essencialmente por motivos financeiros: “Às vezes trabalhamos, fazemos atividades em que convidamos escolas, sim.

Normalmente aí, nesse caso, é por questões de proximidade para ser facilitador sobretudo e objetivamente da questão do transporte, não é? Para não encarecer a saída da turma da escola e para podermos ter adesão desse público. Portanto, é muitas vezes por questões de proximidade que convidamos a virem cá. Também temos aqui uma grande tradição – se é que é possível a expressão, se calhar não é a mais correta – que é de nós irmos às escolas pronto, para exatamente essa situação de escolas em que se nota cada vez mas dificuldades em sair porque também as escolas têm limitações orçamentais e o transporte fica sempre caro, mesmo que seja cá na cidade. Nós, nas escolas da cidade temos um contacto muito direto e vamos nós às escolas.”.

Já o mediador E3 salienta a capacidade flexível do serviço educativo do museu: “Acho que também um dos fatores que acho que o serviço educativo aqui da Casa do Infante tem algum sucesso é pela flexibilidade com que nós queremos trabalhar, não só porque achamos que é necessário mas pôr também em prática.”.

Se por um lado o serviço educativo demonstra evidências de uma relação de proximidade com a comunidade escolar e até uma certa sensibilidade face à condição económica da maior parte das instituições que a integram, não deixa de ser interessante refletir sobre um aspeto salientado pelos próprios mediadores entrevistados: a comum fugacidade das relações com as turmas que visitam o museu. A instituição parece confiar na importância que representa para o enriquecimento curricular e, assim, resignar-se à natureza efémera da maior parte das visitas escolares que recebe.

A parceria entre museu e a comunidade escolar implica a coexistência de diferentes tipos de profissionais que, juntos, criam e constroem ações conjuntas e, por conseguinte, desenvolvem relações de proximidade. Apesar das visitas observadas não estarem enquadradas num contexto de parceria, isto é, no seio do desenvolvimento de um projeto conjunto, considera-se que a aproximação e a criação de espaços de negociação – de conceções, perceções e práticas – são imperativas. Tal como afirma Köptcke (2014, p.24): “É importante compreender o contexto promotor da relação de parceria entre instituições, identificando os interesses e contingências que promovem a aproximação entre os parceiros, suas motivações e necessidades respectivas.”.

1.4.5. Papel dos docentes

Relativamente à percepção dos mediadores em relação ao papel do docente numa visita escolar, os entrevistados concordam que a intervenção e a participação ativa do docente são as principais características.

O E2 refere: “Espero que prepare minimamente a visita. Espero que as crianças saibam minimamente o que é Casa do Infante. E que peçam algum trabalho aos miúdos. Trabalho, não quer dizer que façam um relatório! Mas que deem continuidade a essa visita. A maior parte dos grupos vêm minimamente preparados; sabem que vêm visitar a casa do Infante. Que trabalhos fazem a seguir? Acho que a maior parte nenhum. E depois há docentes um bocadinho assustadores que chegam aqui e não sabem quantos alunos trazem e dizem: “não sou eu o responsável, é aquele” e isso, para mim, confesso, que me faz confusão.” Na mesma linha de ideias, o mediador E2 acrescenta: “Intervir. Eu gosto de que participe e que diga coisas do género: “Lembram-se daquilo que falámos na sala da aula?”. Eu gosto que não tenham um papel passivo. Porque permite-me exatamente perceber qual é o trabalho que já tiveram com a turma, ou que vão ter e vão lucrar mais aqueles alunos que, com a visita... Mas a maior parte dos professores não é participativo.”.

O E3 afirma: “eu acho que é importante que o professor participe. É tão importante para nós que o *feedback* seja durante a visita. É a gasolina para o nosso motor!”.

É importante, para os mediadores E2 e E3, que o professor seja um elemento participativo no contexto da visita. Tal como afirma Calaf e Ángel (2011, p.109), o professor, assim como o mediador, possuem um papel importante no processo de aprendizagem por parte das crianças. Segundo os mesmos autores (2011, p.112), é necessário orientar as crianças para novas perspetivas e, para tal, o professor também assume um papel importante.

O E5, por sua vez, indica: “O que espero que eles estejam interessados e que ajudem a controlar os miúdos... Já aconteceu que os docentes se demitem desse papel e saem e não querem saber. O que eu desejo é que eles estejam presentes e que estejam motivados e que gostem. Estejam atentos e que, quando é preciso, chamem à atenção”.

A desresponsabilização/demissão do docente face ao seu papel no museu é algo que, segundo o mediador E5, se apresenta como o fator de risco para o sucesso da visita.

Em relação ao papel do docente, apesar de não constar na matriz observação realizada (uma vez que remete para apenas o papel do mediador e as práticas), denota-se, através do que foi afirmado nas entrevistas, uma discrepância entre a atuação dos professores envolvidos. Enquanto o professor A demonstrou motivação em acompanhar a visita, participando ativamente, o professor B demonstrou cansaço e até impaciência na sua atuação. No caso do professor B, esse comportamento também é salientado pelo entrevistado E3, responsável pela respetiva visita: “Eu acho que foi uma visita caótica. Porquê? Porque acho que quando o professor... O professor não falou diretamente comigo na preparação da visita, foi a associação de pais. E pretendiam, primeiro, realmente as três turmas. Tinham tentado para um outro dia, depois marcaram para o dia, que foi o ultimo dia de aulas de todo o Portugal. [...] E depois o que aconteceu também foi que se concentraram depois muitos alunos, já no próprio museu, com outros grupos e não achei que os professores tivessem minimamente interessados em participar na atividade [...] Porque não era suposto sequer, que com aquele tipo de atividade, que houvesse uma intervenção direta mas que houvesse sim uma participação dos alunos a trabalharem em equipa, poderem ler o enunciado que, a meu ver, não era difícil.”.

A postura irresponsável ou passiva do docente face ao decorrer da visita é tida como sintomática de uma parceria pouco eficaz entre o museu e as escolas, isto é, da inexistência de um trabalho colaborativo onde todos os envolvidos veem os seus interesses representados. A esse propósito Köptcke (2014, p.30 como citado em Köptcke, 2000) afirma que é recorrente o surgimento de incertezas relativamente aos limites da atuação dos professores e qual deverá ser o seu papel no contexto de uma visita escolar a um museu. Para que tal não ocorra, a autora adverte: “Atuar neste espaço exige a identificação, entre os partícipes, de objetivos comuns que justifiquem todos os esforços para trabalhar em conjunto, para efetuar esta nova “contratualização” entre as partes” (Köptcke, 2014, p.30).

1.4.6. Os principais momentos de uma visita escolar

Segundo Allard et al (1994, p.6) o processo de visita já começa na escola. No entanto, é necessário dizer que, do ponto de vista dos mediadores, o contacto direto com os visitantes em contexto escolar ocorre sobretudo durante o período da visita no museu.

Quando questionados sobre os momentos-chave da visita os mediadores E2, E3 e E5 são unânimes em selecionar o acolhimento como o mais importante: “há um primeiro momento que é muito importante para mim, que é...eu ir colocar ao professor: quanto tempo é que têm para a visita? O que é que já viram hoje? Onde vão a seguir? Portanto, para poder dar algum fio condutor e cumprir o que ele pretende, não é? E depois o acolhimento com os miúdos, só realmente se o professor estiver com muita pressa é que começamos logo a visita [...] (E2); “Indispensável é a apresentação, é o início. E eu invisto muito na apresentação, e não me deixo muitas vezes atrapalhar [...] o desenvolvimento da visita, também acho que há uma constante tensão que nós, na mediação, temos que ter em conta, ou seja, nós devemos estar atentos se o grupo dispersa ou se alguns membro do grupo dispersam, como é que os poderemos captar, de que forma construtiva os poderemos captar e, depois, estar atentos para que o discurso e a atividade na visita possam captar todos os elementos do grupo porque nós todos temos uma atenção diferente [...] Também o final porque acho que é um momento importante [...]E eu não os posso deixar cair; tenho que dar um certo apoio para saírem do nosso espaço e para que sejam acompanhados. [...] Dar-lhes por exemplo *links* para que possam fazer pesquisa mais nisto ou naquilo [...]” (E3); “Talvez aquela parte da introdução, da apresentação da Casa. Mas tudo é importante. Mas aquele primeiro contacto, a primeira apresentação que se faz, acho que é importante.” (E5).

1.4.7. Uma visita bem-sucedida

Relativamente aos objetivos que pretendem atingir quando trabalham com uma visita escolar, todos os entrevistados concordam que um dos objetivos é que os visitantes obtenham novas informações: “O nosso objetivo é que eles saiam daqui da Casa do Infante um pouco mais enriquecidos do que quando chegaram, que saiam daqui com mais informações do que aquela que chegaram” (E2); “para mim a maior felicidade é quando o grupo sai satisfeito, sai com vontade de voltar, coloca questões durante a visita e após a visita e coloca algumas questões que não tenham a ver com o contexto mas que dão impressão que realmente o discurso que foi feito mexeu em alguma coisa e que os próprios visitantes conseguem fazer a ligação com as suas experiências de vida. Isso, para mim, é o melhor.” (E3); “O maior objetivo é que eles gostem da visita e que levem daqui alguma coisa.” (E5).

É consensual, entre os mediadores, a relação entre o sucesso de uma visita e a aquisição de novos conhecimentos. A experimentação de novas sensações e a aquisição de informações integram o processo de aprendizagem que está sempre em continuidade. Considera-se que é a partir desta ótica que deve ser perspectivada a aprendizagem. Se os mediadores olharem para a aprendizagem como um ato, o insucesso será recorrente. Tal como afirmam Lynda Kelly e Susan Groundwater-Smith (2003, p.3): “A aprendizagem é processo dinâmico dependente do indivíduo e do seu ambiente dentro de um contexto social que se foca numa mudança.”.

1.4.8. Uma visita malsucedida

No que concerne à perceção dos mediadores sobre o que poderá ser uma visita malsucedida, estes concordam que a distração e a desmotivação dos visitantes se apresentam como dois dos indicadores do insucesso de uma visita: “É quando percebemos que estão sempre com os telemóveis, especialmente os mais velhos. Mas às vezes percebemos que eles estão a achar uma seca: ou estão com os telemóveis, ou aos cochichos” (E2); “é quando eu fico com o coração pequenino porque não consegui transmitir aquilo que pretendia, ou que as professoras saem assim com uma cara maldisposta, ou que os alunos dizem: “Oh! Que seca...” [...] “Ah! Estávamos fartos de estar aqui, ainda bem que acabou...” (E3); “ Quando se nota que eles não estão minimamente interessados, que não nos estão a ouvir, às vezes acontece.” (E5).

Através das visitas observadas e dos respetivos registos, verifica-se uma relação entre os momentos de maior exposição verbal, por parte do mediador, e a passividade e o consequente desinteresse dos alunos. Este aspeto é também corroborado, ainda que de forma indireta, pelos dados recolhidos durante os grupos focais com as escolas envolvidas, em que os alunos parecem associar as suas aprendizagens a atividades que envolvam a sua participação ativa, como o teatro e as oficinas.

1.5. Práticas

1.5.1. Elaboração do programa educativo

A elaboração de um programa educativo implica, segundo Horado (2007, p.19), uma “capacidade de orientação no vasto universo de sentidos possíveis”. A programação educativa de uma instituição cultural, ou de um museu, deve ser o culminar de uma reflexão que conjuga a agenda dos mesmos e os interesses da

comunidade. A programação de um museu procura, por um lado, estabelecer um orçamento e, por outro, otimizar os seus recursos em torno das atividades pensadas. Todavia a conjugação destes diferentes elementos nunca é simples.

Os mediadores apontam que a programação educativa para a comunidade escolar não é um obstáculo, uma vez que o museu é muito procurado pelas escolas. O currículo escolar é um dos potenciadores desta proximidade que se estabelece entre o museu e a comunidade escolar e é um aspeto apontado, tanto pelos professores: “é que os alunos [...] contactem diretamente com o núcleo museológico, pronto, e que os ajude a entender melhor os conteúdos que serão abordados no futuro” (E1); como pelos mediadores “Felizmente, pela história e pelos programas escolares, a Casa do Infante é conhecida no meio escolar” (E2).

O museu deverá ser conhecedor dos seus visitantes, das suas fragilidades, dos interesses e das suas motivações. Tal como afirma Mensch (1992 como citado em Neves, 2003, p.49): “os museus não podem ser tudo para todos, sob todas as circunstâncias. Eles têm de definir seus objetivos de maneira mais precisa. Além do mais, é necessário saber se os recursos do museu estão sendo alocados eficientemente e empregados de maneira eficaz.”.

A elaboração do programa educativo do museu possui diferentes *nuances*: pode resultar de convites externos; podem ser criados projetos ou atividades que assumem um carácter experimental e que posteriormente são testados; pode resultar de parcerias; pode igualmente resultar da iniciativa do museu ou da colaboração com outras entidades.

Denota-se, porém, que no caso do Museu Casa do Infante, a elaboração dos programas e a tomada de decisões pressupõe uma hierarquia e o respeito pela agenda municipal. Os mediadores E2 e E3 afirmam que a elaboração do plano de atividades é da sua responsabilidade mas só é posto em prática depois de aprovado pelo pelouro da cultura. A esse propósito, a orgânica do serviço prevê que os instrumentos de gestão sejam estabelecidos superiormente pela tutela, como é o caso do plano anual de atividades (Manual Operacional do Museu Casa do Infante, 2015).

Esta política interna denuncia a hierarquização e a falta de autonomia a que o museu está submetido. Compreende-se a necessidade de respeitar o organismo tutelar, no entanto, o facto de o processo colocar o museu numa posição passiva face às suas

próprias decisões poderá ter repercussões na forma como se relaciona com a comunidade que o rodeia e que, de certo modo, legitima a sua existência.

O museu é um importante ator social e, como tal, o envolvimento com os seus visitantes é perentório. O pelouro da cultura, embora assuma uma função política importante, não pode substituir a capacidade decisiva do museu: “eficiência e efetividade não deveriam ser definidas por gerentes e políticos. Esses conceitos são ferramentas úteis para ajudar na formação e implementação da política do museu, mas eles devem ser orientados e controlados por uma perspectiva museológica.” (Manual Operacional do Museu Casa do Infante, 2015).

Para além deste aspeto acima citado, visto como limitador, é importante salientar que a falta de autonomia do museu, no que toca à decisão final das características da programação final, pode colocá-lo num papel passivo, contrariando a premissa fundamental de agitador social e promotor de capital cultural.

Contudo, não deixa de ser importante referir o trabalho de parceria que tem vindo a ser desenvolvido. Eventos como o *Roteiro das Camélias*, *Porto Crianças*, *Mundo dos Sabores* são exemplos de parcerias que envolvem não só a comunidade de vizinhança do museu mas também a própria cidade e colocam o museu num papel ativo.

Um outro aspeto da elaboração da programação do Museu prende-se com a sensibilidade dos mediadores, face à atual condição financeira que muitas escolas portuguesas enfrentam: “Às vezes trabalhamos, fazemos atividades em que convidamos escolas, sim. Normalmente aí, nesse caso, é por questões de proximidade para ser facilitador sobretudo e objetivamente da questão do transporte, não é?” (E2).

O trabalho fora-de-portas é de salientar. O serviço educativo do museu tem vindo a reforçar o trabalho externo na tentativa de colmatar eventuais limitações financeiras da comunidade escolar: “Também temos aqui uma grande tradição – se é que é possível a expressão, se calhar não é a mais correta – que é de nós irmos às escolas, pronto, para exatamente essa situação de escolas em que se nota cada vez mas dificuldades em sair porque também as escolas têm limitações orçamentais e o transporte fica sempre caro, mesmo que seja cá na cidade. Nós, nas escolas da cidade temos um contacto muito direto e vamos nós às escolas.” (E2).

Sublinha-se a capacidade do museu em adaptar-se e reconhecer as necessidades da comunidade. Este aspeto é também ressaltado por um dos mediadores: “acho que também um dos fatores que acho que o serviço educativo aqui da Casa do Infante tem

algum sucesso é pela flexibilidade com que nós queremos trabalhar, não só porque achamos que é necessário mas pôr também em prática.” (E3).

Embora esteja implícita uma hierarquização na tomada de decisões, a capacidade interventiva do museu é reveladora de uma política de proximidade que a instituição tem vindo a desenvolver com a comunidade escolar.

Quando questionado acerca dos objetivos/preocupações relevantes aquando da elaboração do programa, o mediador E2 relata que incidem sobre o perfil dos públicos-alvo e os temas disponíveis para serem abordados: “Que temas é que estão lá? Que públicos-alvo é que queremos atingir? Porque depois é pensado: muito bem, vamos explorar mas com quem? Com que faixa etária? Com que nível? E depois, a partir daí: que materiais podemos utilizar para...? Que tempo para...? E também um pouquinho já da experiência que vamos tendo.”. Este mediador também acrescenta que é necessário que os visitantes em contexto escolar se sintam motivados a voltar novamente ao museu: “Interessa-nos que as crianças percebam que podem cá voltar muitas vezes. Portanto, aí vamos também fazendo algumas atividades com maior destaque para que possam voltar cá.”

Já o mediador E3 refere que é necessário que o museu, enquanto agente cultural, consiga ir ao encontro das necessidades dos visitantes. “Ou seja, as nossas atividades estão em constante evolução e tendem a reagir muito, de acordo com as necessidades dos públicos. Mas também, uma das nossas preocupações é não só reagir mas agir. Portanto, ser como um agente cultural, um motor para que a cultura tenha esta possa dar resposta à oportunidade que tem.”.

A forma como o mediador E3 posiciona as práticas do museu, aproxima-o das ideias defendidas pelas correntes pós-modernas. Se por um lado, o mediador E3 apercebe-se que uma instituição cultural deve ser sensível às necessidades das comunidades, por outro, compreende que o museu também deve ser proativo, um agente cultural que não reage apenas, mas que também assume políticas e práticas próprias.

1.5.2. Abordagem comunicativa

Relativamente à abordagem comunicativa, o E3 refere-se a esta como uma solução para situações improvisadas: “Neste caso foi tentar arranjar uma solução para algo que não acho bem que era numa tarde receber 3 turmas de uma vez e num dia que eu sei perfeitamente e todos nós sabemos que ia ser um espaço cheio com muitos,

muitos grupos.”. Já o E5 indica que esta é inerente ao indivíduo; no seu caso deverá ser explícita e calma: “Eu faço a visita conforme é a minha maneira de ser. E sim, falo de uma maneira explícita e calma. Gostam da forma como me exprimo.”.

No que toca aos instrumentos de comunicação utilizados para implementação das visitas, os mediadores E3 e E5 afirmam: “Eu tento implementar numa visita, mesmo que seja uma visita orientada sem atividade, vários tipos de expressão. A expressão dramática é a que, para mim, é mais fácil porque tive uma formação nessa área e sei que sou melhor do que, por exemplo, expressão plástica... E acho que a expressão dramática é um instrumento muito facilitador da comunicação, mesmo a não-verbal. Ou seja, tentando que os alunos, as crianças encarnem uma certa personagem, mesmo que seja assim uma coisa rápida, faz com que eles nos deem muitas informações sobre como é que eles depois vão encarar a visita. E pode mesmo fazer com que, por exemplo, crianças que são bastante... olhamos e fazemos praticamente o raio-x” (E3); “Quando é com crianças, fazemos a teatralização. No caso das oficinas, já se usa outro tipo de materiais.” (E5).

A abordagem comunicativa aqui assume dois níveis de análise: a comunicação que o museu, enquanto instituição com um papel social significativo, tem com a comunidade e a comunicação que os mediadores, enquanto responsáveis pela orientação das visitas, estabelecem com os visitantes. Estes níveis de análise resultam da recolha de dados obtidos a partir da bibliografia consultada, da observação das visitas e das entrevistas realizadas em conjunto com os mediadores envolvidos.

No corpo teórico houve a oportunidade de mostrar como a comunicação ocupa um lugar expressivo no processo de mediação. Tal como Eilean Hooper-Greenhill (2000) declara, os museus também são comunicadores uma vez que fornecem informação, divulgam a identidade cultural e promovem a construção de significados através da participação ativa dos visitantes.

Na prática, através da recolha dos dados, é visível, ainda que muitas vezes de forma implícita, uma preocupação do museu em comunicar com a comunidade, com os parceiros, e até mesmo com os visitantes. Estas práticas comunicativas estão presentes na missão do museu através do emprego dos verbos “expor”, “divulgar”, “difundir” e “promover”.

Relativamente à abordagem comunicativa com os visitantes há uma necessidade em adequar o discurso ao perfil dos mesmos e uma preocupação em que estes se sintam

confortáveis com o espaço e que desta maneira estejam cativados e motivados para a visita. Durante as visitas observadas constatou-se uma preocupação por parte dos mediadores em utilizar uma linguagem adequada ao grupo de visitantes, optando por uma linguagem verbal com um léxico simplificado e acessível ao perfil dos visitantes (ver Apêndices 14 e 15). Este é um indicador de que o museu busca estar próximo da comunidade em que se insere e, por outro lado, tornar-se acessível àqueles que o desejam visitar.

1.5.3. Recursos

Os recursos utilizados nos programas educativos possuem grande relevância. A natureza dos materiais utilizados pode determinar as potencialidades de uma atividade e até mesmo de um programa. No contexto desta investigação, apenas serão tidos em conta os recursos utilizados no âmbito das atividades realizadas pelas turmas envolvidas no estudo. Porém, sempre que possível, a discussão será alargada a aspetos mais genéricos como a questão do financiamento.

A dramatização, realizada no acolhimento das turmas, utiliza recursos facilmente reutilizáveis como os chapéus da família do Infante D. Henrique. Este é um exemplo de uma atividade que parece reunir um bom nível de eficácia uma vez que não implica um grande investimento de verbas financeiras e, no entanto, reúne consenso no que toca ao fomento da motivação e da participação ativa dos visitantes.

A oficina do escrivão é também uma atividade que recebeu um *feedback* positivo. O docente E1 refere-a como o momento imprescindível da visita e, pelo que foi indicado nos grupos focais (explorados posteriormente), os alunos envolvidos também. No entanto, os mediadores entrevistados referem que esta oficina pode ser limitada por questões financeiras: “depois já não há recursos para a aquisição dos materiais porque, não é?” (E3).

Um dos problemas comumente referidos pelos serviços educativos dos museus reside no nível da capacidade financeira, repercutindo-se noutras vertentes à responsabilidade dos mesmos. Clara Camacho (2007, p.38) indica que, entre 2001 e 2006, as principais debilidades dos museus incidiam sobretudo nos materiais pedagógicos, jogos, materiais bilingues, entre outros.

Apesar de aparentemente os dados apresentados já estarem desatualizados, esta é ainda uma realidade no Museu Casa do Infante que é salientada pelos mediadores como

uma limitação à prática das atividades: “temos por exemplo, uma ficha de exploração que foi feita nos anos 90 mas em papel de qualidade, em impressão de qualidade a cores que, ainda hoje, é usada. Hoje em dia, não é feito esse investimento. Por exemplo, os roteiros do *peddy-paper* são feitos no computador escritos por mim, que também não tem assim grande *know-how* de design. Esse trabalho se pudesse ser acompanhado por edição a sério. Até porque uma edição envolve melhor preparação e partir do momento em que é impressa, aquilo vai ficar gravado, registado, para depois ser reproduzido e acho que isso deveria haver” (E3).

Todavia, adverte-se, as limitações não se estendem apenas aos materiais utilizados. No caso do museu em estudo as próprias infraestruturas são identificadas como igualmente limitadoras: “A nossa sala do serviço educativo não foi destinada para esse fim, não tem lavatório, nós não podemos trabalhar com tintas, por exemplo. Mesmo na oficina do escrivão as crianças querem lavar as mãos, tem um caminho relativamente longo, vão sujar eventualmente as casas de banho públicas com tinta, onde estão outros visitantes” (E2).

A influência da falta de recursos pode traduzir-se na desmotivação e no desinteresse dos mediadores: “O que acho é nós também temos muito pouca motivação. Nós, a dada altura, estivemos a preparar materiais e depois dizem-nos: “Ah! Não se pode imprimir nada porque há um objetivo de redução de papel” Uma pessoa fica assim meia...” (E3).

Porém é importante destacar que os mediadores entrevistados reconhecem as limitações da sua ação mas também as soluções para ultrapassá-las: “o que poderia sugerir, como ação de melhoria, um orçamento próprio para o serviço educativo e depois que houvesse a perceção das nossas diretrizes que o serviço educativo não está aqui só para os grupos escolares mas também para os restantes públicos” (E3).

A atribuição de um orçamento próprio para o serviço educativo permitiria uma maior autonomia na gestão dos recursos para a execução do programa educativo. Como foi referido, a autonomia e horizontalidade no poder de decisões podem ser, igualmente, os elementos-chave para a concretização de um museu emancipado e motivado a intervir na comunidade em que se insere.

1.5.4. Avaliação

No que toca às melhorias que poderiam ser efetuadas os mediadores E2 e E3 apontam como principais obstáculos, para o sucesso das visitas, a falta de recursos financeiros e de comunicação e *marketing*: “ a primeira situação que já aconteceu é reduzirmos, entre aspas, a oferta para nos focalizarmos mais em algumas atividades diárias e temas que queremos trabalhar. Depois, claro que se tivéssemos melhores materiais, portanto, questões financeiras para poder ter melhores materiais, pronto, teríamos outro impacto. E depois é essa capacidade de comunicação, mais de *marketing*” (E2); “Eu também concordo. Por exemplo, os roteiros do *peddy-paper* são feitos no computador escritos por mim, que também não tem assim grande *know-how* de design. Esse trabalho se pudesse ser acompanhado por edição a sério.” (E3). Já o E5 refere que não vê nenhuma melhoria a ser feita: “Sinceramente, nada.”.

Relativamente à avaliação, o mediador E2 refere que a avaliação das práticas de mediação é feita seguindo a tipologia de avaliação sumativa: “Por exemplo, com o dia nacional dos museus nós falamos, pronto, como é correu. Mas é interna.”. O conceito de avaliação que implicitamente é assumido pelos mediadores está desfasado da abordagem participativa que se apresentou no Capítulo 1. A abordagem participativa no que toca às práticas de avaliação é uma realidade ainda distante do serviço educativo do museu. A possibilidade de incluir a perspetiva dos visitantes não é equacionada pelos serviços.

Quando se questionou acerca da utilização de instrumentos para pôr em prática o processo de avaliação, o mediador E2 afirma: “Não, não. É mesmo conversa entre nós. Portanto, uns acham que isto foi demorado, outros acham que isto foi bem, outros acham que isto foi... Mas pronto. É assim, não vamos todos ... podíamos ter uma grelha do género: “agora vamos todos ver o horário, agora vamos todos ver...” Nós não temos nenhuma capacidade de fazer inquéritos aos próprios participantes porque, portanto, isso é da qualidade e, portanto, é só apenas assim internamente.”. O sucesso da avaliação ainda está associado à aplicação de metodologias quantitativas, como o caso de um inquérito.

Sobre os objetivos a cumprir quando efetuada a avaliação o mesmo entrevistado indica: “Pronto, volto a dizer, na nossa perspetiva. Claro que é pensando no cliente. Mas nós até podemos dizer: “ai foi muito rápido, devia ser mais demorado”. E, se calhar, se fôssemos perguntar aos participantes, podiam achar que a coisa...”. É necessário

salientar que a designação do visitante como *cliente* denota um entendimento do indivíduo como um consumidor e do museu como uma mercadoria, um produto comercial. A perspetiva teórica que sustenta este trabalho encara o visitante como um elemento essencial à construção participada do museu enquanto transformativo. Neste sentido, o visitante é visto não como um consumidor mas sim como um produtor e também um construtor ativo/participativo do espaço museológico.

Em suma, a avaliação que se realiza no Museu Casa do Infante aparenta ser uma avaliação que, em muitos aspetos, se distancia da abordagem de avaliação que é proposta nesta dissertação, a avaliação participada (Victor, 2006, p.107) ou a avaliação mediadora (Hoffman, 1994, p.51). É no desfasamento encontrado relativamente à avaliação que esta investigação reforça o seu propósito através da criação de metodologias que possam abranger os interesses de todos os envolvidos: visitantes e profissionais do museu.

2. Os casos de estudo: duas turmas correspondentes a duas escolas portuenses

2.1. Os alunos

Os dois casos de estudo incluem para duas turmas de diferentes escolas portuenses. Relativamente à descrição das mesmas, remete-se para a leitura ponto 5.3. do capítulo 2.

2.1.1. Perceções

As atividades desenvolvidas nestes grupos focais pré-visita (Apêndices A e K) tiveram como objetivo conhecer as vivências, expectativas e motivações dos alunos em relação à experiência museológica e, em concreto, na visita ao Museu Casa do Infante.

O tratamento da informação recolhida implicou a sistematização dos dados em tabelas disponíveis nos apêndices P a S. De forma a tornar visualmente apelativo, o resultado dos dados obtidos é exibido nas páginas posteriores através do recurso a uma metodologia alternativa designada de nuvens de palavras. Apesar de incomum, já se conhece alguma utilização, como é o caso do relatório da autoria de Chris Lang (2012).

2.1.1.1. Vivências



Figura 10 Nuvem de palavras resultantes da atividade intitulada: “Já visitaste um museu? Conta-nos a tua experiência!”.

A maior parte dos alunos que participaram nos grupos focais dizem ter visitado um museu, embora seja comum o facto de não se lembrarem dessa experiência. Todavia, muito poucos associam-na à aprendizagem ou ao facto de ter sido uma experiência positiva ou negativa.

2.1.1.2. Expetativas



Figuras 11 e 12 Nuvem de palavras resultantes da atividade intitulada: “O que pensas encontrar no museu?”

As expetativas dos alunos das turmas envolvidas em relação ao que existe no museu associam-se, essencialmente, ao espólio das coleções do museu: “fotografias”, “quadros”, “barcos”. O facto de associarem estes objetos ao museu denota uma preparação anterior à visita que foi corroborada pela entrevista aos docentes.

2.1.1.3. Motivações



Figura 13 Nuvem de palavras resultantes da atividade intitulada: “O que te entusiasma nesta visita?”

Durante a primeira sessão do grupo focal, os estudantes mostraram-se muito motivados com a visita ao museu. Talvez por ser uma visita em contexto escolar, foi frequente a associação à aprendizagem mas também a outros aspetos da visita, como andar de autocarro, conversar com os amigos e também à novidade que a experiência *per si* representa.

2.1.2. Práticas

2.1.2.1. Aprendizagens

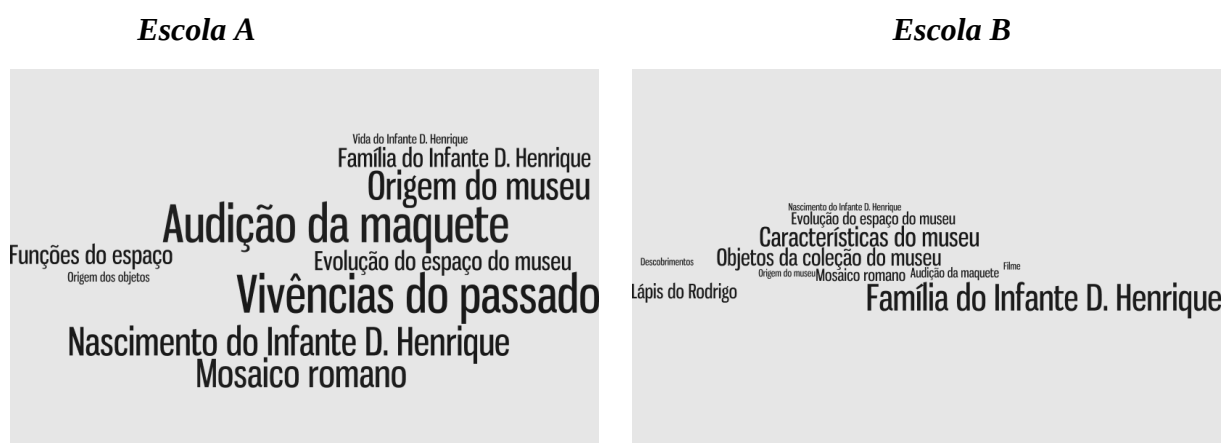


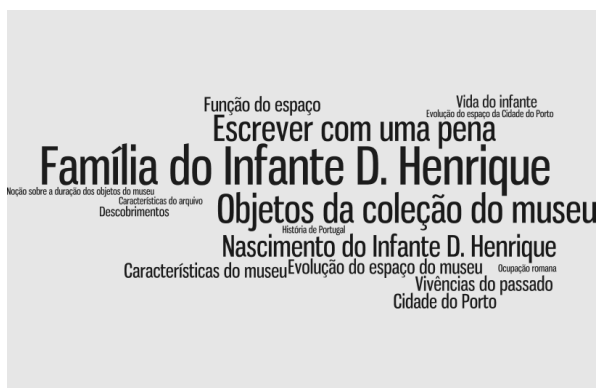
Figura 14 Nuvem de palavras resultantes da atividade intitulada: “Duas coisas que aprendeste.”

As aprendizagens indicadas pelos alunos de ambas as turmas relacionam-se sobretudo, com a categoria “Família do Infante D. Henrique” e, no caso da escola A, com a categoria “Escrever com uma pena” (resultante da oficina realizada). Assume-se que as experiências de aprendizagem mais referidas têm uma ligação com a abordagem

de ensino-aprendizagem utilizada. Tanto no caso da categoria “Família do Infante D. Henrique”, como no caso da “Escrever com uma pena”, a abordagem apelou a uma participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem, o que na matriz de observação, correspondeu ao registo de um pico de maior envolvimento entre a turma, o mediador, e os conteúdos. Considera-se que as abordagens de ensino-aprendizagem que se relacionam com estas categorias estão próximas da teoria construtivista.

2.1.2.2. Questionamentos

Escola A



Escola B

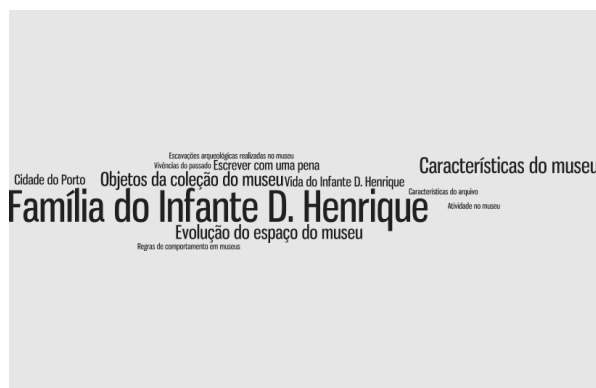


Figura 15 Nuvem de palavras resultantes da atividade intitulada: “ Duas coisas que ainda tens dúvidas”.

Coincidentemente, a maioria das dúvidas estão também relacionadas com a categoria “Família do Infante D. Henrique”. Presume-se que o facto de esta categoria ser a mais focada pelos alunos, quer nas aprendizagens, quer nas dúvidas, relaciona-se com a natureza da atividade (dramatização) associada à categoria que levou à participação ativa dos alunos. A “Audição da maquete” é igualmente uma categoria que tem alguma expressão entre as duas turmas e que encontra correspondência nos registos da matriz de observação. A maquete é uma das etapas da visita que foi avaliada pelos docentes e pelos alunos como problemática. Da parte dos docentes esperava-se uma maior exploração, uma vez que seria uma oportunidade para estabelecer uma relação com as aprendizagens realizadas em contexto de sala de aula. Por outro lado, os alunos queixaram-se de não a conseguir ouvir o que dificultou o processo de compreensão. Os registos da matriz de observação apontam que o espaço também contribuiu para as dificuldades apresentadas por não ter capacidade de conseguir albergar o grupo dos visitantes envolvidos, comodamente.

2.1.2.3. Feedback



Figura 16 Nuvem de palavras resultantes da atividade intitulada: “A minha visita à Casa do Infante...”.

É possível verificar que a maior parte dos alunos envolvidos no estudo associam a visita a uma experiência positiva relacionando-a também com os conteúdos da visita e com a aprendizagem. Os aspetos negativos são praticamente inexpressivos.

2.1.2.4. Avaliação da visita

Ambas as turmas fazem um balanço da visita como sendo uma experiência positiva. É registada de forma frequente uma relação entre o conceito de aprendizagem e o contexto da visita. A aprendizagem apresenta-se como um denominador comum entre os diferentes envolvidos e, como tal, tem um papel substancial nas práticas de mediação.

2.2. Os docentes

2.2.1. Perceções

2.2.1.1. Vivências

Quando questionados se seria a primeira vez que visitaram o museu, ambos os docentes afirmam que já o tinham visitado em momentos anteriores: “Não, é a segunda vez que faço visita enquadrada no âmbito escolar com este grupo etário.” (E1); “ Não, não era a primeira vez.” (E4).

2.2.1.2. Motivações

Relativamente aos motivos que levaram à organização da visita, ambos entrevistados têm opiniões unânimes nas suas respostas. Os docentes referem o facto das temáticas do museu estarem relacionadas com o currículo escolar como principal

motivo da organização da visita. Expõem igualmente a pertinência de dar a conhecer a cidade do Porto e o seu património: “Primeiro é para os alunos contactarem com o legado... com o legado histórico da cidade, nomeadamente com a Casa do Infante, onde nasceu um dos principais responsáveis pelas descobertas e o outro facto serve para introduzir precisamente o tema que é abordado no conteúdo que é lecionado nos Descobrimentos, para perceber o arranque e a importância que a cidade do Porto vai ter para esse envolvimento” (E1); “Pronto, porque está inserido no tema de conhecer o património histórico e cultural da cidade. É dos temas de terceiro ano de estudo do meio...” (E4).

É de salientar a importância que os conhecimentos prévios assumem, não só do ponto de vista do cumprimento do currículo escolar, mas também para a eficácia da própria visita (Allard et al , 1994, p.4). Partindo do pressuposto de que a aprendizagem também resulta de uma referência às experiências do passado, é necessário que a visita possua um enquadramento adequado para que os alunos possam fazer uma relação entre o passado e as vivências no museu. Defende-se que desta forma os visitantes podem fazer uma apropriação efetiva do significado das experiências vividas (da Silva, 2007, p.61).

2.2.1.3. Expetativas

Acerca das suas expetativas em relação às visitas, as respostas dos professores são semelhantes: “Pronto, é que os alunos gostem e que contactem diretamente com o núcleo museológico, pronto, e que os ajude a entender melhor os conteúdos que serão abordados no futuro.” (E1); “Eu esperava que eles percebessem um bocadinho mais sobre a história do Porto porque era o tema que estávamos a ver, era a história do Porto e falar um bocadinho...” (E4). As expetativas de ambos vão ao encontro da consolidação dos conteúdos lecionados no ambiente de sala de aula.

No que toca ao cumprimento das suas expetativas iniciais em relação à visita, o E1 declara que as suas foram correspondidas. Já o E4 indica que as suas não foram inteiramente correspondidas. A fraca exploração da maquete foi uma das deceções da visita: “A parte da dramatização estava muito bem [...] Na parte da exploração interativa do mapa 3D que eu tinha alguma expetativa, aí a expetativa foi um bocado gorada porque já estávamos no final, já não houve tempo.”.

A diminuição do tempo investido na exposição de conteúdos e a valorização de atividades onde se registou uma maior motivação dos alunos são algumas das soluções apontadas pelos docentes.

2.2.2. Conceções

2.2.2.1. Aprendizagem em museus

Acerca da natureza da aprendizagem em museus e das suas próprias vivências em relação a visitas escolares em contexto museológico, o professor E1 encara a aprendizagem em museus como um complemento aos conteúdos abordados na sala de aula, embora considere que os museus são espaço de contacto, o que representa uma mais-valia: “Sim, um complemento ao que é abordado na sala de aula, embora hoje existam outros recursos que nos permitem fazer visitas virtuais mas uma coisa é ver o mundo virtual, outra coisa é contactar diretamente com o espaço museu, pronto, é sempre uma mais-valia.”. O docente E4 refere que aprendizagem fora do contexto formal de ensino apresenta-se como uma alternativa mais motivadora: “Qualquer saída do ambiente habitual implica aprendizagens diferentes, não é? De certa maneira, nós achamos que as visitas aos locais, museus e explicações ou as aulas dadas pelas outras pessoas, que não o professor comum, normalmente se tornam mais motivadoras.”.

A perspetiva que os docentes têm das práticas de aprendizagem em contexto museológico aproxima-se do que é defendido pela perspetiva construtivista: permitir ao aluno construir o seu próprio percurso/conhecimento. A teoria construtivista pressupõe que para ocorrer a aprendizagem é necessário a participação ativa do aluno/indivíduo. Para tal, é necessário apelar ao uso das capacidades cognitivas e motoras, ou seja, uma participação holística do aluno para que se estabeleça uma interação entre o este e o meio. Como já foi referido anteriormente, destacam-se algumas atividades promovidas pelos serviços educativos do museu que fazem jus à perspetiva construtivista, nomeadamente o *peddy-paper* e a oficina do escrivão.

Relativamente aos pontos fortes e fracos que o museu apresenta em relação à aprendizagem, o E1 defende a orientação da visita como vantagem à aprendizagem. Porém, o mesmo entrevistado apresenta como desvantagem o carácter expositivo de alguns momentos da visita efetuada. Neste sentido, afirma que as referências aos vestígios arqueológicos devem ser suprimidas uma vez que os alunos ainda não atingiram a maturidade intelectual necessária para entender as diacronias subjacentes:

“É sempre vantajosa uma visita, desde que ela seja orientada – que foi o caso. [...] Era capaz de suprimir nomeadamente essa incidência nessa questão da presença dos romanos, na questão da análise dos vestígios arqueológicos... Atendendo à faixa etária do 5º ano, direcionava para a questão do teatro, se calhar, elaborá-lo um bocadinho mais...” (E1).

2.2.2.2. *Os principais momentos de uma visita escolar*

Quando questionados sobre quais os principais momentos numa visita, ambos os entrevistados mencionam o acolhimento/receção dos visitantes: “A receção, a forma como os monitores, que acompanham a visita, comunicam, e a forma esclarecedora, ou não, que transmitem/esclarecem as questões que são levantadas pelos alunos.” (E1). “Há, portanto, a questão do acolhimento... talvez o acolhimento e as atividades a desenvolver” (E4).

Relativamente ao que mais valorizaram nesta visita, o E1 aponta a teatralização, a exploração da maquete e a oficina do escritor: “O seu todo. Porque o acolhimento, aquele primeiro momento daquele teatro... Daquela exploração que fazem com enquadramento e a introdução histórica à figura do Infante e, pronto, depois a oficina do escritor.”

No que concerne aos momentos-chave da visita, ambos os entrevistados indicam o acolhimento e as atividades realizadas ao longo da visita. O E4 afirma: “aqui há portanto a questão do acolhimento... talvez o acolhimento e as atividades a desenvolver...”. O E1 indica em específico a teatralização e a exploração da maquete: “Aquele primeiro momento do enquadramento histórico, o teatro... E depois a parte da explicação que é dada e a procura... até eles na maquete, eram eles que colocavam mais questões. A questão da localização, de conseguir identificar o espaço da cidade. São esses os momentos altos da visita.”

Os testemunhos recolhidos pelos docentes envolvidos em muito se assemelham com as afirmações dos mediadores. Para ambos, o acolhimento apresenta-se como o principal momento da visita.

2.2.2.3. *Uma visita bem-sucedida*

No que toca ao sucesso de uma visita, o E1 aponta que uma visita bem-sucedida implica uma abordagem comunicativa esclarecedora por parte dos mediadores e atenta às questões colocadas pelos alunos: “A receção, a forma como os monitores, que

acompanham a visita, comunicam, e a forma esclarecedora, ou não, que transmitem/esclarecem as questões que são levantadas pelos alunos.”. Por seu turno, o entrevistado E4 refere que uma visita bem-sucedida: “É uma visita que resulta em aprendizagens para os alunos.”.

Os professores, assim como os mediadores, associam a visita a uma experiência de aprendizagem. Sublinha-se, mais uma vez, a importância que o trabalho prévio e posterior poderá ter no sucesso da experiência no museu. A aprendizagem, perspectivada no âmbito desta dissertação como um processo, não descarta de uma contínua preparação dos alunos. Se tal não acontecer, a visita, enquanto parte da experiência de aprendizagem, não alcançará o sucesso desejado.

2.2.2.4. Uma visita malsucedida

Quando questionados sobre o que significa uma visita malsucedida, o E1 afirma que decorre de uma desadequação do discurso do mediador perante a faixa etária dos visitantes: “quando o monitor não é capaz, primeiro, de se adequar a faixa etária porque [eu] já tinha a experiência de ir com alunos mais velhos num determinado espaço e nem sempre os monitores estão preparados para lidar... não digo que não estejam academicamente e profissionalmente capazes de.... Têm algumas vezes dificuldades em adequar-se ou utilizar uma linguagem adequada à faixa etária e, nestes casos, portanto, depende dos serviços educativos e do funcionamento dos serviços educativos em saber selecionar esse tipo de funcionário que irá acompanhar, ou de monitor...”. Por sua vez, o E4 refere que uma visita malsucedida implica que não haja qualquer aprendizagem por parte dos visitantes: “É uma visita em que ninguém aprende nada, pronto.”.

Através do que foi dito, uma visita malsucedida está associada pelos professores ao insucesso na aplicação da abordagem comunicativa e de ensino-aprendizagem utilizada pelos mediadores. Considera-se que, apesar de preponderante, outros aspetos, igualmente importantes, podem ser pensados: a impreparação da visita num momento prévio à visita escolar (Allard et al, 1994, p.5), a fadiga do grupo (Davies, 2010, s.p.), entre outros.

2.2.3. Práticas

2.2.3.1. Avaliação

Quando questionados sobre os impactos que poderão ter tido nos alunos, ambos entrevistados declaram que ainda não conseguiram perceber por inteiro quais os principais impactos na aprendizagem. Ainda assim, o E1 refere que os alunos fazem algumas referências sobre a experiência da visita: “ainda estamos agora a começar a explorar embora, por exemplo no decorrer das aulas, eles façam sempre referências a algumas coisas que foram vendo, quer na cidade, quer na importância que Infante D. Henrique teve no planejar dos Descobrimentos.”.

Relativamente ao que melhorariam na visita, o E1 menciona que diminuiria o tempo da visita de maior exposição oral e explorava a maquete, o teatro e a oficina: “diminuir no tempo da visita, nos pormenores arqueológicos, e cingir-se ao teatro, à exploração da maquete e talvez, na exploração da maquete, houvesse dois momentos, atendendo a que são miúdos [...] A exploração da maquete, depois, no fundo, alguns ficaram mais para trás até porque depois não conseguiam ver. E depois carregam, tem lá o laser, tem a narração de voz e aí, pronto, muitos perdem a noção: “ah! Mas agora carrega aí ... Olha aonde é que é aquilo?” Aí, se esse momento fosse dividido em dois grupos, seria mais fácil. Depois o resto ser assim abordado de forma mais leve, mais superficial para ter tempo [...]”.

O capítulo anterior expôs e comentou, num primeiro momento, os principais instrumentos metodológicos que constituem a abordagem de avaliação adotada. Tendo em conta os pressupostos defendidos, no presente capítulo analisou-se o conteúdo obtido e, sempre que possível, procedeu-se a uma confrontação com a abordagem teórica defendida. Os resultados da avaliação alcançada através da aplicação dos diferentes instrumentos permitiram que se aplicasse os pressupostos de uma avaliação participada e reflexiva.

A ausência de critérios de avaliação que incluam a participação ativa dos visitantes na construção de um museu inclusivo e democrático levou a evidentes desfasamentos entre as expectativas e concepções dos visitantes envolvidos.

A existência do museu já celebra quase 20 anos e é notório o esforço em aproximar-se à comunidade escolar. Todavia, registam-se algumas dificuldades em conceber os visitantes como potenciais construtores da essência do museu. Afinal, se o museu é para as pessoas, deve ser reconhecido o direito de estas expressarem os seus interesses e conjuntamente pensarem estratégias de mútuo interesse, definindo ações colaborativas.

3. Meta-avaliação da investigação

A meta-avaliação afigura-se como um ponto indissociável do percurso de investigação realizado.

A meta-avaliação é tida como um processo que assegura e verifica a qualidade das avaliações realizadas (Stufflebeam & Coryn, 2014, p.38). As meta-avaliações baseiam-se, sobretudo, em trabalhos de investigação sobre as teorias que fundamentam os diferentes modelos e abordagens de avaliação (Stufflebeam & Coryn, 2014 p.63). Todavia, no âmbito desta dissertação, o conceito de meta-avaliação cinge-se mormente a uma reflexão sobre as potencialidades e limitações das ferramentas metodológicas desenvolvidas.

Importa refletir sobre os resultados obtidos e discutir de que forma condicionaram a investigação. Tal como afirma Scriven (1969 como citado em Stufflebeam & Coryn, 2014, p.631):

“Avaliar sistematicamente as avaliações realizadas é muito importante porque auxilia os avaliadores a detetar e a resolver problemas, a garantir a qualidade dos seus estudos e, assim, rapidamente revelar as limitações de uma avaliação. Além disso, os relatórios meta-avaliação permitem que os indivíduos possam julgar a relevância, integridade, confiabilidade de uma avaliação, a sua relação custo-eficácia, e sua aplicabilidade”.

Considera-se que uma avaliação, independente da abordagem teórica a que está subordinada, deve incorporar a meta-avaliação. Mais do que refletir e explorar as potencialidades e as limitações dos próprios instrumentos, a meta-avaliação implica um distanciamento do trabalho realizado e a capacidade de crítica do próprio, necessário ao processo de investigação e de avaliação.

No que toca às limitações da avaliação realizada, elas incidem sobretudo no carácter redutor dos instrumentos metodológicos adotados.

Um dos instrumentos que apresenta mais limitações em termos de aplicabilidade são os questionários utilizados no âmbito desta dissertação. Este instrumento não apresenta grande pertinência uma vez que o universo da população inquirida resume-se aos dois docentes envolvidos na investigação e, neste sentido, a informação recolhida não possui grande expressividade. No entanto, e apesar do reconhecimento prévio das limitações inerentes, este instrumento foi aplicado por: apresentar-se como elemento quantitativo numa avaliação que é predominantemente qualitativa; representar, no

contexto de uma avaliação futura, e tendo em conta um maior universo de análise, um mecanismo que permite obter rapidamente um *feedback* sobre a opinião dos docentes que visitam a instituição.

Outra limitação constatada prende-se com a matriz de observação desenvolvida. Entende-se que este instrumento de observação, por ser extenso e por ter vários parâmetros, poderá estar comprometido o que pode, por conseguinte, condicionar a sua utilização.

Apresentadas as limitações do percurso de avaliação é importante sublinhar as potencialidades que este apresenta.

Uma das potencialidades identificadas prende-se com a integração holística de diferentes instrumentos metodológicos. Considerou-se que, através de articulação de diferentes metodologias, a avaliação seria mais completa e permitiria às partes interessadas obter um quadro mais completo das práticas de mediação no museu.

O percurso metodológico efetuado conjuga diferentes espaços, dinâmicas e atores que são intrínsecos à própria experiência museológica. Os diferentes ambientes nos quais a investigação se desenrola são diversificados, esse foi um aspeto que foi tido em atenção desde o início. Como tal, essas preocupações refletem-se na natureza dos instrumentos metodológicos, através: da sua adaptação às diferentes fases da visita ao museu³² e do processo de produção de atividades/programas educativos³³; da procura pela participação ativa dos intervenientes no decurso da aplicação da maioria das metodologias; do respeito pelas representações concetuais dos envolvidos.

O facto da abordagem avaliativa apelar a uma aproximação entre os visitantes e o museu através da aplicação dos instrumentos, é vista como uma potencialidade. A implementação das metodologias implicará que a instituição conheça o *feedback* dos visitantes fora-de-portas, ou seja, deslocando-se a outros espaços e aproximando-se, assim, das vivências, motivações e expectativas da comunidade escolar.

É também visto como uma potencialidade o facto da abordagem avaliativa abandonar o carácter sentencioso em prol da reflexão sobre as práticas de uma instituição. Mais do que classificar ou quantificar, indica-se que é necessário repensar

³² Ver, a este propósito, as diferentes fases da visita escolar ao museu propostas por Allard e Boucher (1994, p.6).

³³ Ver, a este propósito, as diferentes fases de produção de programa/atividade educativa propostas por Allard e Boucher (1998, p.10).

sobre a postura do museu, os seus objetivos, as suas representações, enfim, o seu lugar na comunidade.

Compreende-se que a avaliação possui, no seu âmago, uma missão transformadora das práticas de um museu. Através desse processo o museu, ou qualquer outra instituição (visto que as abordagens avaliativas são aplicadas nos mais diferenciados setores), conhece-se a si mesmo, isto é, conhece as suas potencialidades e também as suas limitações. Tal como afirma Nina Simon (2010, p.167): “A avaliação auxilia a articular e compartilhar o, que funcionou e o que não funcionou. Particularmente numa área emergente da prática, a avaliação pode ajudar os profissionais a aprender e a apoiar o progresso de cada um.”.

O objetivo desta avaliação é sobretudo reflexivo e, tanto quanto possível, transformador. Considera-se que é através desse desígnio que decorre a pertinência de uma meta-avaliação: refletir sobre as limitações e potencialidades inerentes às decisões tomadas e sobre as repercussões das mesmas e, assim, melhorar o processo implícito à avaliação.

Conclusão

As práticas de mediação desenvolvidas pelos museus e as instituições patrimoniais representam uma componente intrínseca da comunicação efetiva com os seus visitantes. A mediação enquanto prática só pode ser repensada se na sua essência tiver desenvolvida uma capacidade de avaliação e assim, por conseguinte, se transformar em prol dos interesses da instituição e dos seus visitantes.

Apesar das avaliações ainda não serem uma prática instituída em Portugal, este é um investimento que, ainda que moroso e dispendioso, pode contribuir para a afirmação e aperfeiçoamento dos museus e outras instituições culturais enquanto espaços que se encontram em constante diálogo com as comunidades que o rodeiam e o legitimam.

Esta investigação desenvolveu-se segundo os pressupostos da museologia pós-moderna que, ao longo do trabalho foram aprofundados, e, através deles, construíram-se os instrumentos de avaliação tendo por base objetivos concretos e questões de partida delineadas.

A conclusão representa o momento em que o investigador reflete sobre o percurso da investigação, especialmente sobre o cumprimento dos objetivos previamente definidos e que nortearam a investigação que, por sua vez, se desenrolou em função de possíveis respostas. Embora no Capítulo 2 já tenha sido posto em evidência muitas dessas respostas entende-se necessário indicar, em concreto, os principais desfechos desta avaliação.

Relativamente ao conceito de espaço de mediação e educação na Casa do Infante perspectivado pelos mediadores, pode afirmar-se que as suas conceções vão ao encontro das perspetivas apresentadas no corpo teórico e que, na sua essência, aproximam-se de um posicionamento construtivista. As visitas observadas permitiram constatar que embora o conceito de património não seja diretamente explorado, os mediadores incentivam à conservação do património a partir de uma perspetiva *emic*, colocando em prática a essência do conceito de educação patrimonial.

As preocupações aquando da elaboração do programa incidem sobretudo, segundo os mediadores, no perfil dos visitantes e nos recursos existentes para dar resposta aos objetivos que são definidos. Motivar o visitante e fazer com que a sua presença seja habitual no museu configuram os objetivos salientados pelos mediadores.

No que toca à abordagem comunicativa, identifica-se uma necessidade em adequar o discurso ao perfil dos visitantes e uma preocupação em que estes estejam confortáveis com o espaço e que, desta maneira, se sintam cativados e motivados para a visita. Este é um indicador de que o museu pretende estar próximo da comunidade em que se insere e, por outro lado, tornar-se acessível àqueles que o desejam visitar. Em concreto, os mediadores afirmam que a maior parte das visitas escolares decorrem de um contacto prévio da parte das escolas pelo facto do museu estar intimamente ligado com os Descobrimentos e por esta temática integrar o currículo escolar. Apesar disto, os mesmos reconhecem igualmente a efemeridade destas visitas e sua descontinuidade como um problema embora não se conheça nenhuma medida para contorná-lo.

No que concerne às fragilidades do serviço educativo, sob uma perspetiva mais genérica, identificam-se: a hierarquização a que o museu está submetido aquando da elaboração do programa educativo; a falta de autonomia do museu, no que toca à decisão final das características da programação final; a incapacidade financeira para poder inovar nos conteúdos do museu e consequente desmotivação dos mediadores; uma perspetiva de avaliação que não equaciona a participação ativa dos visitantes; a desadequação e falta dos recursos materiais necessários às atividades do museu. Estas são as principais lacunas que, de acordo com o cruzamento de dados recolhidos, foram registadas.

Todavia é igualmente relevante assinalar as suas potencialidades: o trabalho de parceria que tem vindo a ser desenvolvido com as comunidades vizinhas; a sensibilidade dos mediadores, face à atual condição financeira que muitas escolas portuguesas enfrentam; a capacidade flexível do museu em se adaptar e reconhecer as necessidades da comunidade.

No que toca à perspetiva dos alunos acerca da visita, é possível afirmar que, na sua maioria, todos os eles já visitaram um museu e associam o Museu Casa do Infante à existência de objetos antigos, o que denota uma preparação antecipada, por parte dos professores, para a visita. A maioria dos alunos associou as suas experiências aos momentos de maior participação ativa, como é o caso da teatralização e, no caso de uma das turmas entrevistadas, da oficina no museu.

Já no que concerne às perspetivas dos docentes não há, em geral, unanimidade de opiniões. O docente da escola A adverte para diminuição do tempo dedicado à exposição de conteúdos e, por conseguinte, para o aumento do tempo de duração de

atividades interativas, que promovam a participação ativa dos alunos. O docente da escola B indica que a visita não atingiu a sua plenitude e que a dimensão do grupo condicionou o sucesso da visita, isto é, o número de alunos não era compatível com a visita realizada.

Um outro aspeto, que se entende como potencial causador do insucesso da visita da turma B, prende-se com o contexto pessoal dos visitantes, uma vez que a fadiga já era visível entre os alunos.

A avaliação dos diferentes objetivos propostos permite conhecer em profundidade o serviço educativo do Museu Casa do Infante e oferecer instrumentos metodológicos assim como uma reflexão, devidamente fundamentada, sobre as suas principais fragilidades e potencialidades. Este é um trabalho que se entende essencial para um museu que transforma o espaço em que se insere e, como tal, transforma-se a si mesmo. O percurso desta avaliação é sintomático da importância que é atribuída à efetivação desse espaço de negociação entre o museu e as suas comunidades. Entende-se que um dos pontos fortes desta dissertação encontra-se aí fundamentado.

Não importa apenas sublinhar os benefícios desta investigação mas também inerentes lacunas identificadas. Uma das lacunas prende-se com o cronograma da dissertação. Os limites temporais configuram como uma das fragilidades do trabalho uma vez que impediram que a amostra se alargasse a um universo que melhor representasse a comunidade escolar ligada ao museu. Todavia essa lacuna está justificada pelo caráter exploratório que esta avaliação também está dotada. Mais do que pôr em prática os instrumentos desenvolvidos, testou-se a viabilidade destes, esta já discutida no Capítulo 3. A lacuna que decorre da dimensão da amostra também se apresenta como potenciadora de futuros estudos. São várias as possibilidades de trabalho que se mostram interessantes e podem ser postas em prática no futuro, nomeadamente: aprofundamento do trabalho de parcerias com a comunidade escolar, de forma a aprofundar os interesses e expectativas da mesma e, assim, contribuir para o melhoramento das práticas de mediação do museu com este tipo de visitantes.

Bibliografia

Adler, R., & Rodman, G. (2006). *Understanding human communication* (9th ed.). New York: Oxford University Press.

Evaluación de la calidad del servicio de los museos de titularidad estatal (1a. ed.). (2007). Madrid: Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios.

Evaluación de la calidad del servicio de los museos de titularidad estatal (1a. ed.). (2008). Madrid: Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios.

ANEP (2008). Tercer Proyecto de Apoyo a La Escuela Pública Uruguya. Guía para el protocolo de observación. Uruguay: Programa Fortalecimiento del Vínculo Escuela Familia y Comunidad, 11-19.

Aires, L. (2011). - *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. Consultado em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>.

Allard, M., Boucher, S. & Forest, L. (1994). The museum and the school. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*,29(002). Consultado em: <http://mje.mcgill.ca/index.php/MJE/article/viewArticle/8169>.

Allard, M. (1998). Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs: lieux historiques et autres institutions muséales. Montréal: Éditions Logiques.

Alencar, V. (2008). *O mediador cultural: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de exposições e museus de arte. (dissertação de mestrado)*. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. São Paulo. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/86980>.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 143-154.

Ambrose, T., & Paine, C. (2006). *Museum basics* (2nd ed.). London: Routledge.

Antúnez del Cerro, N. (2008). *Metodologías radicales para la comprensión de las artes visuales en primaria y secundaria en contextos museísticos en Madrid capital* (dissertação de doutoramento). Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Bellas Artes, Madrid. Disponível em: <http://eprints.ucm.es/8265/>.

Barros, A. B. (2008). *De Corpo e Alma: narrativas dos profissionais de educação em museus da cidade do Porto* (dissertação de mestrado). Faculdade Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/8486>.

Beites, A. (2011). *Museu aberto e comunicativo : fundamentação e proposta para estudos de públicos à luz de um enfoque info-comunicacional*. (dissertação de mestrado). Faculdade Letras da Universidade do Porto, Porto. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/57067>.

Berciano, S. G., & Calaf, R. M. (2013). La evaluación pedagógica: una realidad en el museo. *Pulso: Revista de Educación*, (36), 37-53. Consultado em: <http://hdl.handle.net/11162/101706>.

Bitgood, S. (2013). *Attention and value keys to understanding museum visitors*. Walnut Creek, California: Left Coast Press. Consultado em: https://www.lcoastpress.com/book_get_file.php?id=420&type=excerpt.

Bourdieu, P., & Darbel, A. (2003). *O amor pela arte* (G. J. Teixeira, Trad.) São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Brown, & Fraser. (1979). Speech as a marker of situation. In K. & Scherer, *Social markers in speech*, 33-62. Cambridge: Cambridge University. Consultado em: http://pubman.mpdl.mpg.de/pubman/item/escidoc:66661:6/component/escidoc:532275/Brown_Speech_1979.pdf.

Caillet, É., & Lehalle, E. (1996). À l'approche du musée, la médiation culturelle. *Bulletin des bibliothèques de France*, (4). Lyon: Presses Universitaires de Lyon. Consultado em: <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1996-04-0100-004>.

Calaf, R. M. & Suárez, M.Á.S. (2011) Aprender en museos y espacios de patrimonio. *Patrimonio cultural de España* (5), 109-119. Consultado em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/20111C/19/0>

Calaf, R. M. & Berciano, S. G. (2012). Evaluando la acción educativa en el museo como evidencia para inovar. *V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*. Santander. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4659946>.

Camacho, C. F. (2007). Serviços Educativos na Rede Portuguesa de Museus: panorâmica e perspectivas. In S. Barriga, & S. G. da Silva, *Serviços Educativos na Cultura*, 26-41. Porto: Setepés. Disponível em: <http://www.setepes.pt/Imgs/Colecao%20Publicos%20-%20Servicos%20Educativos.pdf>.

Câmara Municipal do Porto. (2015). *Manual Operacional do Museu Casa do Infante*.

Cameron, D. (1968). A viewponit: the museum as a communications system and implications for museum education. *Curator* (11), 33-40.doi: 10.1111/j.2151-6952.1968.tb00883.x

Charman, H. (2005). Uncovering professionalism in the art museum: An exploration of key characteristics of the working lives of education curators at Tate Modern. *Tate Papers*, 3. Disponível em: <http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/contemporary-art-and-role-interpretation>.

Choay, F. (2008). *A alegoria do Património*. (T. Castro, Trad.) Lisboa: Edições 70.

Clifford, J. (1997). *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Harvard University Press.

Crippa, G., & de Souza, W. E. (2011). O patrimônio como um processo: uma idéia que supera a oposição material-imaterial. *Em Questão*, 241-255.

Cuenca, J. M. L., & Cáceres, M. J. M. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*. Gijón: Ediciones Trea, S. L.

da Silva, S. G. (2007). Enquadramento teórico para uma prática educativa nos museus, . 57-66. In S. Barriga, & S. G. da Silva, *Serviços Educativos na Cultura* Porto: Setepés. Disponível em: <http://www.setepes.pt/Imgs/Colecao%20Publicos%20-%20Servicos%20Educativos.pdf>.

- Darras, B. (2004). Étude des conceptions de la culture et de la médiation. *Médiation et Information* (19), 61-85. Disponível em: http://www.mei-info.com/wp-content/uploads/revue19/ilovepdf.com_split_4.pdf.
- Davallon, J. (2003) La médiation : la communication en procès?, *Médiations & Médiateurs*, 19. Tradução: M^a Rosário Saraiva; revisão: M^a Rosário Saraiva e Helena Santos. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/view/645/pdf>.
- Davies, D. (2010) About museum fatigue. Disponível em: <http://museumfatigue.org/about/>.
- Decreto de Lei nº107/2001 de 8 de Setembro da Assembleia da República. (s.d.). *Diário da República*.
- Delicado, A. (2013). O papel educativo dos museus científicos: públicos, atividades e parcerias/ The educational role of scientific museums: audience, activities and partnerships. *Ensino em Revista* (1), 43-56. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9018>.
- Delgado, A. P. & Guimarães, M. M., 2012. *Relatório de Monitorização 2012*, Porto: Porto Vivo, SRU – Sociedade de Reabilitação Urbana da Baixa Portuense, S.A..
- Duarte, A. (2010). O desafio de não ficarmos pela preservação do património cultural imaterial. Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Departamento de Ciências e Técnicas do Património, 42-61.
- Economou, M. (2015). Evaluation strategies in the cultural sector: the case of the Kelvingrove Museum and Art Gallery in Glasgow. *Museum and society* (1), 30-46. Disponível em: <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/museumsociety/documents/volumes/economou.pdf>.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. (I. Magalhães Trad.) Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Falk, J. H., & Dierking, L. (1997). *The Museum Experience*. Washington: Whalesback Books.
- Falk, J. H., & Dierking, L. (2000). *Learning from museums : visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek: AltaMira Press.
- Ferreira, I. (2014). Objetos mediadores em museus. MIDAS. *Museus e estudos interdisciplinares* (4), 2-13. Disponível em: <http://midas.revues.org/676> ; DOI : 10.4000/midas.676.
- Fish, S. (1980). What Makes an Interpretation Acceptable? In *Is There a Text in This Class?*, (. 339-355). Harvard University Press.
- Fleith, D. D. S., & Alencar, E. M. (2005). Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21 (1), 85-91. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n1/a12v21n1.pdf>.
- Fontal, O. M. (2003). *La Educación Patrimonial: Teoría y práctica para el aula, el museo e Internet*. Guijón: Ediciones Trea.
- Foucault, M. (2005). *A Arqueologia do Saber*. Coimbra: Almedina.

Franz, T. S. (2008). Mediação Cultural, Artes Visuais e Educação. Congresso Ibero Americano de Educação Artística "Sentidos Transibéricos".

Gilman, B. I. (1916). *Museum fatigue*. *The Scientific Monthly*, 2 (1), 62-74. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/6127>.

Gomes, M. J. (2004). *Educação à Distância. Um Estudo de Caso sobre Formação Contínua de Professores via Internet* (dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/27547>.

Groundwater-Smith, S., & Kelly, L. (2003). As we see it: Improving learning in the museum.

Guapo, A., & Casaleiro, P. (2009). *Avaliação Museológica. Estudo de caso: avaliação da exposição permanente do Museu da Ciência da Universidade de Coimbra "Segredos da Luz e da Matéria"* (dissertação de mestrado). Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Hage, S. R., Pereira, T., & Zorzi, J. L. (2012). O Protocolo de Observação Comportamental (PROC). *Revista CEFAC*, 14 (4), 677-690. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v14n4/32-12.pdf>.

Haguet. (1995). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes.

Hall, S. (1997). *Representation Cultural Representation and Signifying Practices*. London: SAGE Publications Ltd.

Hein, G. (1991). The museums and the needs of people - International Committee of Museum Education Conference. Jerusalém, Israel. Disponível em: <http://www.exploratorium.edu/ifi-archive/resources/constructivistlearning.html>.

Hein, G. (1994). Evaluation of Museum Programmes and Exhibits. In *The Education Role of the Museum*. London: Routledge.

Hein, G. (2002). *Learning in the museum*. Routledge. Disponível em: <http://upir.ir/934/-Learning-in-the-Museum-Museum-Meanings-.pdf>.

Hoffmann, J. M. L. (1994). Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. *Avaliação do rendimento escolar*. São Paulo: FDE, 51-9.

Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2011). *Social Psychology*. Harlow: Pearson Education.

Hooper-Greenhill, E. (1994). A new communication model for museums. In E. Hooper-Greenhill (org.) *The education Role of the Museum* (17-26). London: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (2000). Changing Values in the Art Museum: rethinking communication and learning. *International Journal of Heritage Studies*, 9-31.

Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance*. Routledge. Disponível em: http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781134181698_sample_524601.pdf.

Horado, M. (2007). 1- Públicos da cultura e serviços educativos: novos desafios? Viagem ao continente da "multiplicação de sentidos". In S. Barriga, & S. G. da Silva, *Serviços Educativos*

na Cultura, Coleção Públicos (17-25). Porto: Setepés. Disponível em: <http://www.setepes.pt/Imgs/Colecao%20Publicos%20-%20Servicos%20Educativos.pdf>.

Kirshenblatt-Gimblett, B. (2004). Intangible Heritage as Metacultural Production. *Museum international*, 56 (1-2), 52-65. doi: 10.1111/j.1350-0775.2004.00458.x.

Köptcke, L. S. (2014). Revisitando a parceria Museu-Escola: currículo e formação profissional. *Museologia e Patrimônio*, 7 (2), 15-35.

Lang, C. (2012). Surviving Australia Evaluation Report. Disponível em: <http://australianmuseum.net.au/uploads/documents/25580/surviving%20australia%20evaluation%20report%20-%20january%202012.pdf>

Lei n.º 47/2004 de 19 de Agosto. Lei Quadro dos Museus Portugueses. *Diário da República* n.º195, I Série-A. Assembleia da República.

Lopes, J. T. (2000). Itinerário teórico em torno da produção dos fenómenos simbólicos. *Sociologia*, 10, 27-77. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1474.pdf>.

Lowenthal, D. (1975). Past Time, Present Place: Landscape and Memory. *Geographical Review* 63, (1), 1-36. Disponível: <http://www.jstor.org/stable/213831>

Madaus, G. F., Scriven, M., & Stufflebeam, D. L. (Eds.). (1993). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.

Malraux, A. (1965). *Le Musée imaginaire 1947*. Paris: Gallimard.

Melton, A. W. (1933). Some behavior characteristics of museum visitors. *Psychological Bulletin*, (30), 720-721.

Melton, A. W. (1936). Distribution of attention in galleries in a museum of science and industry. *Museum News*, 14(3), 6-8.

Museum Libraries and Archives Council. (2008). *The Inspire Learning Framework*. Disponível em: <http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/resources/research.html>.

Neves, K. R. (2003). *Programas museológicos e museologia aplicada: o centro de memória do samba de São Paulo como estudo de caso* (dissertação de mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, São Paulo. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/4479>.

Oliveira, M. G. M. (2009). Educação nos museus de arte moderna e contemporânea portugueses: um lugar no feminino?. *I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola*, 193-206. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8196.pdf>.

Papalia, D., Olds, S. W & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da Criança*. McGraw-Hill.

Pekarik, A. J. (2010). From Knowing to no knowing: moving beyond “outcomes”. *Curator: The Museum Journal* 53 (1), 105-115. doi: 10.1111/j.2151-6952.2009.00011.x.

Pêgo, JP, Martins Ferreira, JM, Lopes, A, Mouraz, A (2011). “De Par em Par na U.Porto: um programa multidisciplinar de observação de aulas em parceria”. Jornada de Innovación Educativa (XIE) 2011, Universidade de Vigo. Disponível em: <http://xie2011.webs.uvigo.es/No%20Vigo/XIE2011-094.pdf>.

- Pinto, J. R. (2012). Processos avaliativos em mediação cultural: a postura reflexiva das ações educativas (dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista, São Paulo. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/86929>.
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession*, 33-40.
- Preskill, H., & Russ-Eft, D. (2004). Overview of Evaluation. In H. Preskill, & D. Russ-Eft, *Building evaluation capacity: 72 activities for teaching and training* (1-29). London: Sage Publications.
- Proença, Ana P. e Valente, Lucília (s.d.) *Mediação cultural entre escolas e museus*. Universidade de Évora – NECCA do Centro de Investigação Paulo Freire; Évora.
- Quintela, P. (2011). Estratégias de mediação cultural: Inovação e experimentação no Serviço Educativo da Casa da Música. *Revista Crítica de Ciências Sociais* (94), 63-83. Disponível em: <http://rccs.revues.org/1531>.
- Reis, P. (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4707>.
- Research Councils, UK. (2011). *Evaluation: Practical Guidelines*. Research Councils, United Kingdom. Disponível em: <http://www.rcuk.ac.uk/Publications/policy/Evaluation/>
- Robinson, E. S. (1928) The Behavior of the Museum Visitor (New Series, nº5). *American Association of Museums*. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED044919.pdf>.
- Robinson, E. S. (1930) Psychological Problems of the Science Museum. *Museum News*, 8 (5), 9-11.
- Roque, M. I. (1989/90). *A Comunicação no Museu*. Lisboa (dissertação de mestrado). Universidade Lusíada de Lisboa, Lisboa.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Santos, E. P. (2008). El estado de la cuestión de los estudios de público en España. *Revista Musa*, (10), 20-30. Disponível em: http://www.juntadeandalucia.es/cultura/museos/media/docs/PORTAL_musa_10_ok.pdf.
- Scherer, K. R., & Giles, H. (1979). *Social markers in speech*. Cambridge: University Press.
- Scriven, M. (1996). Types of evaluation and types of evaluator. *American Journal of Evaluation*, 17(2), 151-161. doi: 10.1177/109821409601700207.
- Semedo, A. (2006). Museus: políticas de representação e zonas de contacto. *Boletim Trimestral da Rede Portuguesa de Museus*, 3-6.
- Sereno, I. & Dórdio, P. (1995). *Casa da Rua da Alfândega Velha / Casa do Infante*. Disponível em: http://www.monumentos.pt/Site/APP_PagesUser/SIPA.aspx?id=5451.
- Silva, A. S. (2002). Modernidade e Pós Modernidade. In A. S. Silva, *Dinâmicas Sociais do Nosso Tempo* (. 15-34). Porto: Universidade do Porto.
- Simon, N. (2010). *Participatory Museum*. Museum 2.0. Museum: Santa Cruz, California.

- Shannon, C. W. (1975). W (1949) The mathematical Theory of Communication. *Press UoI, editor*.
- Smith, L. (2006). *Uses of Heritage*. Routledge.
- Suárez, M. Á., & Maroto, J. L. (2013). La evaluación de la acción educativa museal: una herramienta para el análisis cualitativo. *Clio: History and History Teaching*, (39), 9-45. Disponível em: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/Calaf.pdf>
- Stufflebeam, D.L. & Coryn, C. L. S. (2014) *Evaluation theory, models, and applications*. São Francisco: Bossey-Bass.
- Texto Editores. (2007). *Novo Grande Dicionário da Língua Portuguesa conforme o Acordo Ortográfico*. Cacém: Texto.
- Tilden, F. (1977). *Interpreting our Heritage*. The University of North Carolina.
- Tyler, R. W. (1942). General statement on evaluation. *The Journal of Educational Research*, 35(7), 492-501.
- UNESCO. (17 de Outubro de 2003). Convenção para a Salvaguarda do Património Imaterial. Disponível em: <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00009-PT-Portugal-PDF.pdf>.
- Verma, G. K., & Mallick, K. (1999). *Researching education: Perspectives and techniques*. Psychology Press.
- Victor, I. (2006). O paradoxo do termo avaliação em museus: Um problema da maior relevância para a museologia contemporânea. *Cadernos de sociomuseologia*, (25), 105-119. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10437/3982>.
- Vieira, H., & Semedo, A. (2009). *Exposições: Formas de Comunicar e Educar em Museus*. Porto: Relatório de Estágio apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/20314>.
- Wenger, E. (2006). *LINQED - Education Network*. Disponível em: http://www.linqed.net/media/15868/COPCommunities_of_practiceDefinedEWenger.pdf.
- ZANIRATO, S. H. (2007). Usos sociais do patrimônio cultural e natural. *Patrimônio e Memória*, 5(1), 137-152. Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/145/521>.

Apêndice A – Guião das entrevistas aos docentes

Figura 17 Guião das entrevistas aos docentes.

	Variáveis	Objetivos	Questões	
Aplicação das atividades dos programas educativos	Caraterísticas da visita ao museu	Conhecer as expetativas, vivências e motivações do docente	Antes da atividade	- É a primeira vez que visita o museu? - Porque organizou esta visita? - Quais são as suas expetativas em relação à atividade no museu? - Quando fala de aprender o que é que isso significa verdadeiramente? Qual é o significado de aprendizagem neste contexto? - Na sua perspetiva, o que é difere entre a aprendizagem em museus e em ambiente escolar? - Quais são os principais momentos numa visita? - O que significa para si uma visita escolar bem-sucedida? - O que significa para si uma visita escolar malsucedida?
			Depois da atividade	- O que valorizou mais nesta visita? - A visita correspondeu às expetativas iniciais?
		Aferir a importância da visita para os estudantes, da perspetiva do professor.		- Se pudesse resumir a visita em momentos-chave quais consideraria? - Quais são as vantagens e desvantagens que, na sua opinião, o museu pode apresentar em relação à aprendizagem? - Que tipo de impacto é que a visita poderá ter tido nos alunos? (capacidades, comportamento, conhecimento, inspiração e criatividade, atitudes e valores)
		Entender quais são as principais necessidades a colmatar em relação à visita, na perspetiva do professor		- Na sua opinião, o que alteraria nesta visita?

Apêndice B – Transcrição das entrevistas aos docentes

Entrevistadora: Ana Catarina Vieira Pereira

Entrevistado: E1

Data: 6 de Março de 2015

Hora: 15h45m

Duração: 3m34s

A.C.V.P. – Começo por lhe perguntar se é a primeira vez que visita a Casa do Infante?

E1 – Não, é a segunda vez que faço visita enquadrada no âmbito escolar com este grupo etário.

A.C.V.P. – Ia lhe perguntar porque é que organizou esta visita, tem um...

E1 – Primeiro é para os alunos contactarem com o legado... com o legado histórico da cidade, nomeadamente com a Casa do Infante, onde nasceu um dos principais responsáveis pelas descobertas e o outro facto serve para introduzir precisamente o tema que é abordado no conteúdo que é lecionado nos Descobrimentos, para perceber o arranque e a importância que a cidade do Porto vai ter para esse envolvimento.

A.C.V.P. – Muito bem. Quais são as suas expectativas em relação à visita?

E1 – Pronto, é que os alunos gostem e que contactem diretamente com o núcleo museológico, pronto, e que os ajude a entender melhor os conteúdos que serão abordados no futuro.

A.C.V.P. – Relativamente à aprendizagem, que significado atribui à aprendizagem no museu. Como é que a considera? Diferente da sala de aula? Complementar?

E1 – Sim, um complemento ao que é abordado na sala de aula, embora hoje exista outros recursos que nos permitam fazer visitas virtuais mas uma coisa é ver o mundo virtual, outra coisa é contactar diretamente com o espaço museu, pronto, é sempre uma mais-valia.

A.C.V.P. – O que é que considera que são os principais momentos de uma visita?

E1 – A receção, a forma como os monitores, que acompanham a visita, comunicam, e a forma esclarecedora, ou não, que transmitem/esclarecem as questões que são levantadas pelos alunos.

A.C.V.P. – Portanto, consideraria o que disse como uma visita bem-sucedida?

E1 – Sim.

A.C.V.P. –E, para si, uma visita malsucedida?

E1 – É quando não é cumprido o objetivo, isto é, precisamente o contrário, quando o monitor não é capaz, primeiro, de se adequar a faixa etária porque eu já tinha a

experiência de ir com alunos mais velhos num determinado espaço e nem sempre os monitores estão preparados para lidar... Não digo que não estejam academicamente e profissionalmente capazes de... Têm algumas vezes dificuldades em adequar-se ou utilizar uma linguagem adequada à faixa etária e, nestes casos, portanto, depende dos serviços educativos e do funcionamento dos serviços educativos em saber seleccionar esse tipo de funcionário que irá acompanhar, ou do monitor...essencialmente passa um bocadinho por aí.

Entrevistadora: Ana Catarina Vieira Pereira **Entrevistado:** E4

Data: 15 de Abril de 2015

Hora: 10:32m

Duração: 21m25s

A.C.V.P. – Inicialmente a entrevista seria para antes da visita, algumas questões para saber o que é que espera da visita porque também, no fundo, passa por aí. E depois, o segundo momento, que seria depois da visita. Agora, antes da visita: é a primeira vez que visitou o Museu Casa do Infante?

E4 – Sim... Não, não era a primeira vez.

A.C.V.P. – Não era a primeira vez?

E4 – Não. Mas já foi há muitos, muitos anos. Já tinha uma ideia muito vaga do que do museu... Já lá tinha ido mas há tanto tempo que tinha apenas uma vaga ideia do museu.

A.C.V.P. – Porque a organizou a visita?

E4 – Pronto, porque está inserido no tema de conhecer o património histórico e cultural da cidade. É dos temas de terceiro ano de estudo do meio.

A.C.V.P. – Quais eram as suas expectativas em relação ao museu?

E4 –Eu esperava que eles percebessem um bocadinho mais sobre a história do Porto porque era o tema que estávamos a ver, era a história do Porto e falar um bocadinho... Não sei se posso misturar já o ‘depois da visita’?

A.C.V.P. – Não, não. Pode falar. Fale à vontade porque isto, no fundo, é uma conversa...

E4 – Pronto, porque uma das coisas que me falaram é que havia um mapa interativo da história da cidade do Porto, com a evolução da cidade e essa parte acabou por ser pouco explorada porque não havia muito tempo, não é?

A.C.V.P. – Pois.

E4 – Pronto. Porque o objetivo central desta visita, que tinha a ver com o tema que estivamos a trabalhar, era mesmo a história da cidade do Porto. A visita ao museu inseria-se nesse...

A.C.V.P. – Nesse âmbito?

E4 – Nesse âmbito. Daí que, em relação à visita, nessa parte ... A parte da dramatização estava muito bem e de perceber a história das personalidades, portanto, da cidade e o Infante como uma das personalidades importantes do Porto... Essa parte correu muito bem. Correu muito bem da parte dos miúdos, não é? Acho que eles tiveram muito bem. Na parte da exploração interativa do mapa 3D que eu tinha alguma expectativa, aí a expectativa foi um bocado gorada porque já estávamos no final, já não houve tempo. Portanto, passaram a correr... acho que nem se devem lembrar nenhum deles... Muito bem. Portanto, deixe-me.... Porque é que organizou acho que está não é? As expectativas eram que eles conhecessem um pouco melhor a história da cidade.

A.C.V.P. – Pronto, estas atividades e ir ao museu também se prende com essa ideia de aprendizagem.

E4 – Claro. Espera-se que eles aprendam ali qualquer coisa, obviamente.

A.C.V.P. – Sim, exatamente. E, eu queria que me dissesse como é que entende a aprendizagem no museu... Diferente da escola? Como é que encara a aprendizagem?

E4 – Sim. Qualquer saída do ambiente habitual implica aprendizagens diferentes, não é? De certa maneira, nós achamos que as visitas aos locais, museus e explicações ou as aulas dadas pelas outras pessoas, que não o professor comum, normalmente se tornam mais motivadoras. Portanto, facilitam a aprendizagem na medida em que são mais motivadores fora do contexto de sempre.

A.C.V.P. – Pronto.

E4 – Acabei por lhe responder já à pergunta a seguir...

A.C.V.P. – Sim, sim. Porque isto tem a ver com o ambiente formal e o ambiente informal... Depois, quais são os principais momentos para si, numa visita? Isto é uma questão que é transversal às pessoas que tenho vindo a entrevistar para perceber o que é que consideram que são momentos-chave.

E4 – Pois. Não sei muito bem a que se refere nos momentos.

A.C.V.P. – Posso lhe dar o exemplo de algumas respostas que tenho tido.... O acolhimento, o desenvolvimento da visita, alguma oficina prática que possam vir a fazer...

E4 – Pois. Mas isso não o fizemos, não é?

A.C.V.P. – Pois.

E4 – Nem o fizemos, nem estava previsto. Aqui há, portanto, a questão do talvez o acolhimento e as atividades a desenvolver...

A.C.V.P. – Está bem. O que significa para si bem-sucedida?

E4 – É uma visita que resulta em aprendizagens para os alunos.

A.C.V.P. – E malsucedida, seria como?

E4 – É uma visita em que ninguém aprende nada, pronto.

A.C.V.P. – Em que é que enquadraria a visita?

E4 – Não, a minha expectativa... Vamos ver o que os alunos respondem. É que eles de facto aprenderam não é?

A.C.V.P. – sim.

E4 – Por isso, penso que foi bem-sucedida.

A.C.V.P. – Portanto, a minha orientadora aconselhou-me a que começasse primeiro pelo questionário. Portanto, ia preenchendo consigo o questionário e, a partir do questionário, íamos vendo algumas questões sobre a visita.

E4 – Ok.

A.C.V.P. – Primeira: o acolhimento da turma suscitou interesse aos alunos pela visita.

E4 – Concordo: 4. Ponho já a cruzinha?

A.C.V.P. – Sim, sim. E queria que fosse conversando comigo para justificar as suas opções.

E4 – O mediador demonstrou domínio e rigor concetual sobre os conteúdos abordados? Obviamente, com certeza, sem dúvida nenhuma. A linguagem verbal utilizada pelo mediador foi a adequada ao grupo de estudantes? Sim, pronto, acho que em termos de linguagem, algumas coisas, é muito complicado para quem não está habituado aos miúdos pequenos, às vezes adequar a linguagem.

A.C.V.P. – Mas acha que...?

E4 – Acho que sim, que concordo, que foi adequada. Embora possa ter havido uma outra coisa que eles estavam um bocadinho fora, alguns. Até nem me estou a referir aos meus alunos, por acaso. Nós somos três turmas...

A.C.V.P. – Eu, no início, supôs que era só esta turma que ia lá.

E4 – Não.

A.C.V.P. – Mas as turmas que acompanharam eram todas do terceiro ano?

E4 – Sim. Todas de terceiro ano. Mas são turmas diferentes.

E4 – Sim, foi adequada também. Os conteúdos abordados eram ... sem dúvida. A motivação também penso que sim. E acho que isto já estava facilitado pelo trabalho que eles fizeram anteriormente. Aprender mais sobre o património da cidade, também penso que sim. Nós fizemos um grande trabalho prévio à visita, no geral. Portanto, esta visita aparece não como um início. Portanto, aqui em relação ao aprender mais sobre o património da cidade. Esta visita não apareceu como uma introdução ao estudo do património da cidade mas quase como uma conclusão. Portanto, esta questão não vai para ali, vai para ali, porque, todo o tema já foi abordado durante o segundo período inteiro. Portanto, nós fizemos um bocado ao contrário. Eles elaboraram um guia, escreveram um guia da cidade do Porto e depois, no culminar, eles foram ver, no local, os sítios, o centro histórico. Da parte da manhã, andámos a visitar o centro histórico, cruzeiro de barco e é o culminar disto, do estudo já anterior. Por isso, eu lhe falei das minhas expectativas era a questão do mapa interativo. Porque, em relação à história propriamente da cidade, já tinham estudado, já dominavam. O que é que temos foral, como é que foi a história da cidade, a evolução do comércio, o papel do comércio na cidade ... Tudo isso, não é? Portanto, eles aqui já foram para fechar o tema e não iniciá-lo. A duração da visita? Sim, com certeza. O ritmo da visita? Sim. O espaço aqui acho que o espaço estava um bocadinho superlotado. Gente a mais naquele espaço todo, não é? Testemunhos importantes, acho que si. Descobrissem continuidades...

A.C.V.P. – Acha que isso foi mais difícil?

E4 – Sim, acho que sim. Acho que também não é muito possível nesta idade.

A.C.V.P. – É difícil eles terem essa noção.

E4 – É, pois é. As capacidades cognitivas dos alunos? Sim. As capacidades motoras? Sim, sim. Com certeza. Esta acho que não... não tem nada a ver... Acho que sim...E aqui, acho que não...

A.C.V.P. – Acha que não?

E4 – Como adulto? Quer dizer acho que uma visita destas faz sentido mas não faz sentido repeti-la.

A.C.V.P. – Acha que não?

E4 – Ou pelo menos assim, mais próximo. Não quer dizer que o museu não evolua, obviamente. Portanto, como lhe disse, fui lá há muito anos e agora achei aquilo diferente.

A.C.V.P. – Entretanto, o museu mudou. Inaugurou a terceira fase de musealização.

E4 – Pronto, portanto agora já faz sentido. Agora quando o museu se mantém inalterável, não faz muito sentido, repetir num período curto, não é?

A.C.V.P. – Depois coloco-lhe umas questões mais genéricas sobre a importância da visita para os estudantes: O que valorizou mais nesta visita?

E4 – Quer dizer, o que eu achei que foi mais conseguido?

A.C.V.P. – Sim. Mais importante, mais conseguido.

E4 – A dramatização.

A.C.V.P. – A dramatização?

E4 – Acho que foi muito bem conseguida.

A.C.V.P. – A visita correspondeu às suas expectativas iniciais?

E4 – Sim. Tivemos esta limitação do tempo e do grupo, do tamanho do grupo. Não permitiu que alguns aspetos fossem mais explorados por cada um, não é? Nós tínhamos um adulto a acompanhar e a dar as instruções. A acompanhar a visita, tínhamos 57 crianças. Quando fomos a passear pelo museu, houve parte desse grupo de crianças que não ouviu sequer, particularmente na parte final, a pessoa que estava a acompanhar não juntou todos. Também se juntasse todos não conseguia e, portanto, houve uma parte do grupo de crianças que não teve acesso à informação e à exploração da visita.

A.C.V.P. – Porquê?

E4 – Pelo tamanho do grupo para um único adulto.

A.C.V.P. – Acha que é isso que...

E4 – Um grupo de 57 crianças acompanhado com um único. Iam muitos adultos mas não iam muitos adultos do museu. Iam os professores mas os professores não sabiam como orientar aquela visita. Portanto, a pessoa que ia a orientar a visita conseguia falar para um grupo muito mais restrito. Os outros miúdos não conseguiam ouvir o que se estava a passar.

A.C.V.P. – Eles queixaram-se disso?

E4 – Não, mas eu é que observei. Não sei se queixaram, mas eu observei que eles estavam muitos desligados. Inclusivamente houve uma parte, penso que foi essa do mesmo do mapa.

A.C.V.P. – Do mapa ou do mosaico?

E4 – Ou o mosaico. Só passaram parte do grupo e o resto ficaram à espera da sua vez. E quando os outros foram, já não estava lá ninguém do museu.

A.C.V.P. – Quais são as vantagens e desvantagens que, na sua opinião o museu pode apresentar em relação à aprendizagem?

E4 – Realmente é uma aprendizagem num contexto diferente, mais motivador, motivador, não é? Num contexto diferente não é o contexto da sala de aula é um contexto mais experimental. Não estamos a falar de um museu de ciências mas podemos falar da questão experimental. Porque eles experimentam contactar com coisas de outra época, verdadeiros *in loco*, não é? Portanto, é uma aprendizagem mais motivadora também.

A.C.V.P. – E as desvantagens?

E4 – As desvantagens é que, às vezes, em grande grupo as crianças têm tendência a dispersar-se e estar menos atentas àquilo que o adulto está a querer transmitir ou à atividade que está a acontecer. Algumas crianças fazem isso, outras é o inverso. Há sempre algumas crianças que, num contexto mais livre, tendem a dispersar-se com mais facilidade nas brincadeiras.

A.C.V.P. – Eu apercebi-me que, no início da visita, e parece-me que essa também seria a intenção, que era a de deixar que as crianças descobrissem o museu por si mesmas, daí aquela criação do roteiro.

E4 – Do *peddy-paper*...

A.C.V.P. – Sim, do *peddy-paper*. Acha que resultou?

E4 – Não sei. No meu grupo acho que resultou, porque aí sim, estávamos em pequenos grupos. Fomos um bocadinho pressionados para seguir em frente quando ainda não tínhamos acabado a atividade. E muitos grupos não tinham acabado a atividade e foi pena, essa parte foi pena. Mas há limitações de tempo, não é? Também é dos grupos que vêm a seguir. Acho que isso também tem a ver com a superlotação do museu. É bom ter muita gente! Mas...

A.C.V.P. – Que tipo de impacto é que a visita poderá ter tido nos alunos? Eu também deixei esta semana passar de propósito também para poderem falar um bocadinho sobre o museu, se houvesse essa oportunidade e, esta pergunta, no fundo, incide sobre isso.

E4 – Consolidação de aprendizagens, acho que sim, que tem um impacto importante. Um dos temas que eles tinham estudado do património era de facto termos as figuras ilustres da cidade não é? E, portanto, esta ideia de que o Porto é uma cidade com história. Acho que isso reforçou esta ideia.

A.C.V.P. – Pronto. Uma última questão: O que alteraria nesta visita?

E4 – A questão da formação dos grupos por adulto. A questão da dramatização funcionou bem. O grupo era grande mas acho que funcionou bem. O que não funcionou bem é quando estamos a circular no museu e tivermos mais do que 10 meninos à volta de um adulto, o que o adulto está a dizer já se perde. Ou seja, quando estamos a fazer o circuito do museu, se há que ir explicando, e isso é importante nos diversos contextos e nas diversas salas, dar uma explicação sobre o que é que ali está, o que é eles estão a ver... isso nunca deve exceder mais do que 10 crianças por adulto mas por um adulto que saiba o que está a fazer, o que é que está a explicar, portanto, terá que ser um monitor do próprio museu. O facto de ir um adulto por cada 10 crianças mas que é um professor, um acompanhante do grupo não serve para nada, não faz diferença em termos da visita.

Entrevistadora: Ana Catarina Vieira Pereira

Entrevistado: E1

Data: 16 de Abril de 2015

Hora: 11h19m

Duração: 39m45s

A.C.V.P – Desta vez as questões são sobre depois da visita. Partiremos de um questionário que eu gostava de preencher consigo, na medida em que justificaria as opções que tomava. A primeira questão: “ O acolhimento da turma suscitou interesse aos alunos pela visita.”. Acha que sim?

E1-Sim, concordo. Os serviços estão bem organizados e o acolhimento foi bom.

A.C.V.P. – Pronto. “O mediador demonstrou domínio e rigor concetual sobre os conteúdos abordados.”.

E1 – Sim, concordo perfeitamente. Denotou bastante preparação no tema abordado.

A.C.V.P – “A linguagem verbal utilizada pelo mediador foi a adequada ao grupo de estudantes.”.

E1 – Sim, também concordo plenamente. Muitas vezes a grande dificuldade é os monitores adequarem-se à faixa etária. Mas estava muito bem.

A.C.V.P – “A linguagem não-verbal utilizada pelo mediador foi a adequada ao grupo de estudantes. “Aqui, linguagem não-verbal, eu refiro-me à postura...”

E1 – Sim, sim. Mas concordo que foi boa. Denotou à vontade.

A.C.V.P – “ Os conteúdos abordados eram adequados ao grau de escolaridade dos alunos.”.

E1 – Sim, concordo plenamente. Pelo menos aquela parte do teatro foi. Está muito bem conseguida.

A.C.V.P – “ Os conteúdos abordados pelo mediador durante a visita potenciaram a motivação para aprender mais sobre a história da cidade.”.

E1 – Sim, concordo. É um tema que eles gostam bastante, ao nível do 5º ano, porque já têm alguma preparação do 4º ano de Estudo do Meio. Têm conhecimento. E depois o contacto com a Casa do Infante faz-lhes ter outra visão sobre o tema.

A.C.V.P – “ Os conteúdos abordados pelo mediador durante a visita potenciaram a motivação para aprender mais sobre o património da cidade.”.

E1 – Sim, também penso que sim. Concordo plenamente.

A.C.V.P – É uma questão que costuma abordar... O património?

E1 – Sim, falamos. Pronto, falamos da criação e do crescimento da cidade, ainda que de forma abreviada. Embora seja dado um bocadinho de forma mais aprofundada no 8º ano, mas pelo menos aquela parte da maquete, se reparou, eles estavam muito concentrados. A curiosidade de saber como é que era a cidade do Porto há uns séculos atrás. Porque depois mesmo aquela parte mesmo dos vestígios romanos, a parte mesmo museológica das ruínas, porque eles ainda não têm muito essa sensibilidade. Mas a questão da cidade, acabou por despertar ... E aquela maquete está muito bem conseguida.

A.C.V.P – “ A duração da visita adequou-se às necessidades da turma.”.

E1 – Sim, sim. Perfeitamente. É o ideal. Nem é maçudo, é o q.b. mesmo.

A.C.V.P – “ O da visita adequou-se às necessidades da turma.”.

E1 – Sim, também concordo.

A.C.V.P – “ O espaço possuía equipamentos adequados para o desenvolvimento da visita.”.

E1 – Sim, suficiente...

A.C.V.P – Acha que alguma coisa devia ser melhorada?

E1 – É assim: para esta fase também só têm esta experiência, agora no 5º ano. Depois no 8º ano, quando é retomado este tema de uma forma um bocadinho mais aprofundada, eles aí já vão ao *Discovery*. Portanto, já é diferente, ou seja, atendendo à faixa etária da visita, portanto, acho que está suficiente.

A.C.V.P – Portanto, está a referir-se ao ponto nº11?

E1 – Sim, sim.

A.C.V.P – “A visita permitiu que os alunos descobrissem as continuidades e as transformações dos testemunhos culturais presentes na Casa do Infante.”.

E1 –Aí já é relativo. Eles não têm maturidade para ter essa percepção das coisas. Ainda não têm capacidade intelectual para perceberem bem isso. Lá está, a visita está bem conseguida porque começa com o teatro com o enquadramento do tema, da família, do Infante. E depois a primeira abordagem recua no tempo, portanto, vão fazer referência à presença romana... Só que depois eles não conseguem fazer essa ligação. Mas até no 8º ano, para eles, as coisas são muito estanques. Não conseguem, muitas das vezes, relacionar a contemporaneidade, dentro do mesmo espaço, no mesmo século. A ideia que muitas vezes eles têm é que tiveram cá e deixaram umas coisinhas. Portanto, ainda não percebem bem a presença, o legado que foi deixado. Mais tarde, porque eles ainda não têm maturidade para ter esse entendimento.

A.C.V.P – Portanto, acha que isso é devido ao nível dos alunos, não devido à abordagem?

E1- Não, não. É mesmo a idade deles que não lhes permite ainda ter essa consciência.

A.C.V.P – Ok. “As atividades desenvolvidas privilegiaram as capacidades cognitivas dos alunos.”.

E1 – Concordo, sim.

A.C.V.P – E depois a pergunta abaixo: “As atividades desenvolvidas privilegiaram as capacidades motoras dos alunos.”.

E1 – Fez-se a oficina do escrivão, portanto, deu para perceber um contacto diferente. Como é que se escrevia antigamente. Ninguém tem grandes dificuldades motoras para manusear as réplicas ou os utensílios da época.

A.C.V.P – Ok. “As atividades desenvolvidas privilegiaram as capacidades emocionais dos alunos.”.

E1 – Eu concordo que havia uma certa expectativa que eles tinham ... Alguns já tinham visitado o espaço mas não com a percepção do ambiente escolar, ou porque vinham acompanhados com os pais. E depois havia aquela expectativa da questão da oficina, que era a atividade que eles próprios iam realizar. Portanto, a parte emocional, concordo que foi privilegiada.

A.C.V.P – “A aprendizagem fora do ambiente escolar, nomeadamente no museu, é um complemento à aprendizagem dos alunos.”.

E1 – Sim, sim. Por completo. Porque sai-se do mundo teórico, daquilo que eles, às vezes, percecionam como abstrato. E depois o contacto com o espaço físico, com as coisas dá outra perceção e outro entendimento à aprendizagem. Sim, concordo.

A.C.V.P – “Esta visita contribuiu para que os alunos compreendessem os conteúdos que leciono na sala de aula.”.

E1 – Sim, concordo plenamente. Porque a grande referência dos Descobrimentos é o Infante.

A.C.V.P – “Esta visita transformou a minha perspetiva sobre os conteúdos que leciono na sala de aula.”

E1 – Não. A forma como leciono, não. Hoje em dia existem tantos recursos multimédia que permitem quase fazer visitas virtuais. Não foi isso que fez alterar...

A.C.V.P – Ok. “Voltarei a visitar o museu, em contexto profissional, trazendo outras turmas.”.

E1 – Sim, sim.

A.C.V.P – “Voltarei a visitar o museu, em contexto pessoal.”.

E1 – Sim, sim. Agora vou porque houve esta transformação. Antes de os levar lá quero ver como está. Acredito que esteja melhor. Será importante, até mesmo para redefinir e para reestruturar a própria visita. A experiência que tive, este ano com este grupo, foi a primeira vez que fizemos a atividade da oficina do escrivão. Geralmente uma das atividades que eles têm é o *pedy-paper*, penso que é há uma dispersão mais fora da cidade. A questão do *pedy-paper* permite-lhes uma noção do que é a Ribeira, do que é o espaço físico da cidade, da envolvente da Casa do Infante. A atividade do escrivão parece mais consentânea com o tema dos Descobrimentos porque eles estão ali a vivenciar e a experimentar como é que se escrevia na época. Portanto eu, entre uma atividade e outra, prefiro efetivamente a oficina do escrivão porque depois o *pedy-paper*, pela experiência que tenho, que já fui lá com outros grupos, eles acabam por dispersar. E depois esta parte emocional, que há pouco referia, acaba por não ser tão vivenciada como a oficina do escrivão.

A.C.V.P. – Depois eu complemento com mais algumas questões.

E1 – Claro.

A.C.V.P – Começo por lhe perguntar: O que mais valorizou nesta visita?

E1 – O seu todo. Porque o acolhimento, aquele primeiro momento daquele teatro. Daquela exploração que fazem com enquadramento e a introdução histórica à figura do

Infante e, pronto, depois a oficina do escrivão. Se calhar um pouco menos do que terá sido tocado em alguns aspetos museológicos, por exemplo: a questão das telhas, dos azulejos, porque estes miúdos não têm a perceção e maturidade para entender a questão do património. Por vezes mesmo até os alunos do 8º, 9º ano conseguem, mas já têm outra visão das coisas. Mesmo aquele espaço, onde tinha as moedas de antigamente, aqueles utensílios da vida quotidiana, eles aí não valorizam muito. Portanto, foi o momento do teatro, até porque é muito interativo e eles são os protagonistas. A monitora faz a narração da história mas eles é que se sentem protagonistas e acaba por entusiasmar, quer os que participam, quer os colegas que ficam a assistir. E depois o próprio momento da análise da cidade na maquete... Eu penso que são os pontos fortes. É o que mais marca, para eles. Porque, de resto, o próprio espaço em si... Mesmo a ida à sala onde estão guardados os documentos, pronto, não lhes trouxe assim nada de novo. Embora tenham visto alguns documentos que estão ali arquivados, já lhes tocou.

A.C.V.P – A visita correspondeu às suas expectativas iniciais?

E1 – Sim, sim.

A.C.V.P – Se pudesse resumir a visita em momentos-chave, quais consideraria?

E1 – São estes que acabei de enunciar. Aquele primeiro momento do enquadramento histórico, o teatro... E depois a parte da explicação que é dada e a procura... até eles na maquete, eram eles que colocavam mais questões. A questão da localização, de conseguir identificar o espaço da cidade. São esses os momentos altos da visita.

A.C.V.P – Quais são as vantagens e desvantagens que, na sua opinião, o museu pode apresentar em relação à aprendizagem?

E1 – É sempre vantajoso uma visita, desde que ela seja orientada – que foi o caso. Alguns aspetos que, se calhar, era capaz de suprimir nomeadamente essa incidência nessa questão da presença dos romanos, na questão da análise dos vestígios arqueológicos... Atendendo à faixa etária do 5º ano, direccionava para a questão do teatro, se calhar, elaborá-lo um bocadinho mais... Reforçar mais o ênfase histórico e depois explorar, talvez atendendo, até porque, por exemplo, o grupo era grande. E depois há sempre alunos que acabam por dispersar porque não conseguem chegar à maquete, não conseguem ouvir, e muitas vezes também não ouvem porque estão distraídos... Ou dividir em dois momentos, se não houvesse possibilidade de haver mais monitores. E depois explorava mais esse aspeto, esta parte do teatro e a parte da

maquete da cidade, porque é o que acaba por dizer mais aos alunos, e talvez repensar um bocadinho a oficina do escrivão porque está bem conseguida e depois acaba por ser um bocadinho limitado. Se reparou eles até ficavam mais tempo. Portanto, se calhar, enquadrar o 5º ano no teatro mais a exploração da maquete da cidade e depois deixando a visita mais alargada. Talvez arranjar recursos do género: o nome dos alunos, fazer uma listagem do nome dos alunos em letra gótica e que eles tentassem reproduzir... Portanto, fazer algo mais próximo... Terem que passar uma frase segundo o estilo de letra que se escrevia na época.

A.C.V.P – Então considera que devia ser uma visita mais focalizada, mais específica?

E1 – Sim, porque depois há aquela parte da cunhagem da moeda... Eu sei que eles andam à procura de ligar o edifício às ruínas e não só exclusivamente à Casa do Infante... Mas para uma criança com 9, 10 anos, eles vão com aquela expectativa à Casa do Infante porque abordam o Infante, sabem quem ele é, aprenderam na escola. Alguns deles são capazes, eventualmente, de desconhecer que ele nasceu no Porto. Portanto, a ligação à cidade deles, à terra natal deles ... Depois aquela questão: era uma alfândega, deixou de ser uma alfândega. É um tema que não lhes diz assim grande coisa. Eu entendo que seja importante explicar-lhes como era que se cunhava a moeda mas isso, como utilidade prática, não lhes traz nada. E se calhar explorar um bocadinho mais, rentabilizar um bocadinho mais esse tempo, diminuir no tempo da visita, nos pormenores arqueológicos, e cingir-se ao teatro, à exploração da maquete e talvez, na exploração da maquete, houvesse dois momentos, atendendo a que são miúdos... Acho que o ideal para estar ali à frente da maquete são 12, máximo 15 alunos. Eu sei que a Casa do Infante não tem culpa das turmas serem grandes mas, pronto, para tirar algum proveito disso. E, depois, deixá-los assim um bocadinho à liberdade deles a exploração, que foi um bocadinho o que aconteceu. A questão dos azulejos, dos cadeirais, aquela explicação ali... Depois pode ser canalizado algum desse tempo para uma atividade dentro da oficina do escrivão.

A.C.V.P – Menos expositiva?

E1 – Menos expositiva e a vertente assim mais arqueológica. Porque o teatro acho que está bem conseguida aquela explicação, aquela introdução. A exploração da maquete, depois, no fundo, alguns ficaram mais para trás até porque depois não conseguiam ver. E depois carregam, tem lá o laser, tem a narração de voz e aí, pronto, muitos perdem a noção: “Ah! Mas agora carrega aí ... Olha aonde é que é aquilo?”. Aí, se esse momento

fosse dividido em dois grupos, seria mais fácil. Depois o resto ser assim abordado de forma mais leve, mais superficial para ter tempo. Porque também me parece que o tempo da visita -1 hora- a duração q.b. para que os miúdos não fiquem inquietos.

A.C.V.P – Que tipo de impacto é que a visita poderá ter tido nos alunos? Em termos de capacidades, comportamento.... Acha que isso fez alguma diferença? Acha que já teve tempo para se aperceber disso?

E1 – Não, ainda estamos agora a começar a explorar embora, por exemplo no decorrer das aulas, eles façam sempre referências a algumas coisas que foram vendo, quer na cidade, quer na importância que Infante D. Henrique teve no planejar dos Descobrimentos. E na questão da conectividade, deu para aferir a própria atividade da oficina do escrivão. Toco sempre nesta tecla porque foi a primeira vez e fiquei fã da atividade, nem que seja só por terem feito aqueles rabiscos...

A.C.V.P – Eles falam sempre da oficina?

E1 – É. Porque foi o que marcou. Há um aluno que ele, até nas aulas, tem muita criatividade para desenhar e tentou reproduzir, é atividade que dá aso. Comparativamente à experiência que tive anteriormente, foi a primeira vez que assisti à oficina do escrivão e agora sempre que marcar uma visita vou pedir para fazer a oficina e não o *pedy-paper* porque o *pedy-paper*, no meu ver, não traz uma mais-valia para os alunos.

A.C.V.P – Eu penso que a intenção com o *pedy-paper* é também permitir que os alunos possam construir esse conhecimento, portanto, uma alternativa para fugir ao expositivo, ou aquilo que se passa em ambiente de sala de aula.

E1 – Pois, mas o *pedy-paper* é mais a base da descoberta da cidade e é uma coisa que, com os pais, poderão fazer. Analisando uma atividade e outra, a oficina dá aso mais à criatividade e ao contacto com uma realidade diferente. Eles sabem que se escrevia com penas porque vêm nas ilustrações ou manuais... Mas outra coisa é pegar e serem eles a fazer enquanto com os pais é: “Enquanto vamos tomar um cafezinho ali à Ribeira...”. Até porque o *peddy-paper* vai, portanto, àqueles locais mais antigos mesmo à questão do postigo do carvão, ali a locais estratégicos da zona da Ribeira. Pronto, há uma ligação ou uma tentativa de ligação com a partida das caravelas portuguesas a partir de Lisboa mas é uma realidade que eles aqui ainda não conseguem perceber. Como estratégia, a oficina é, a meu ver, pode ser melhorada nesse sentido. Há estes três momentos: o teatro, a exploração da maquete e depois a parte da oficina que foi onde

tiveram menos tempo e parece-me que é um aspeto que se deve valorizar e potenciar, porque acaba por ser uma mais-valia. Há aqueles que representaram na peça... Mesmo aqueles que estiveram a assistir e depois é a exploração da maquete que eles vão um bocadinho na expectativa, até porque, no decorrer das aulas quando se fala na formação da cidade faço muito a referência: “quando formos à Casa do Infante vocês vão ver uma maquete, a primeira fase das muralhas, depois o resto da cidade foi crescendo”. Portanto, eles já vão com esta expectativa. Porque depois há a questão das telhas... Alguns mais velhos que já estejam assim mais vocacionados para as artes aí faz algum sentido. Nesta faixa etária não lhes diz assim muita coisa. Eles não perceberam que antes da existência daquela casa, da existência da construção da alfândega do Porto, existia ali os Romanos. Eles sabem porque aprenderam que os primeiros povos a nos visitarem foram os gregos, os cartagineses e fenícios. Depois os romanos também tiveram a presença deles ... Mas para eles aquilo é: “passou, limpou, varreu”. Portanto não conseguem fazer essa ligação passado-presente através dos vestígios arqueológicos. E são estes três momentos que lhes ficam da visita. No fundo, o que alteraria na visita era a questão da oficina e potenciarem e melhorarem alguns aspetos daquilo que referi. Não sei que tipo de custos é que poderá acarretar para a entidade que promove, neste caso a Câmara... Não sei em que é que possa ajudar mais.

Apêndice C – Guião das entrevistas aos mediadores

Figura 18 Guião de entrevistas aos mediadores.

	Indicadores	Objetivos	Questões
Elaboração dos programas educativos	O conceito de espaço de mediação e de educação	- Compreender qual é o conceito de espaço mediação e de educação na Casa do Infante, através da perspetiva dos mediadores. - Refletir sobre o papel dos profissionais do espaço educativo.	- Como é entendido o conceito de espaço educativo do museu? E de mediação? - De que forma esse conceito influencia o seu papel enquanto mediador?
	Aspetos da elaboração dos programas educativos	- Explorar as principais características da elaboração do programa educativo: objetivos, motivações, necessidades e expectativas.	- Quando foi criado o serviço educativo do museu? - Os programas educativos são pensados por uma equipa? Como coordenam esse processo? - Quando elaboram os programas educativos que preocupações/objetivos têm em consideração?
	Relação do museu com a comunidade escolar	- Compreender quais são as principais especificidades da interação do museu com a comunidade escolar. - Compreender se a atitude do museu perante a comunidade escolar é reativa ou proactiva.	- O programa educativo possui muitas atividades em conjunto com a comunidade escolar. Como caracterizaria essa relação? - Conhece as principais necessidades da comunidade escolar? Se sim, de que forma conjuga os interesses de ambas partes?

	A educação patrimonial	- Avaliar a capacidade de interpretação do conceito de património num contexto de visita escolar. - Perceber qual é a perspetiva do educador enquanto responsável pela aprendizagem pela comunicação, divulgação e ensino do conceito de património e do valor patrimonial da instituição.	- Enquanto mediador possui um importante papel no ensino para aprendizagem, valorização e sensibilização do património. Como abordam essa temática?
Aplicação das atividades dos programas educativos	Abordagem comunicativa das atividades	- Compreender e avaliar as principais ferramentas e estratégias de comunicação e de ensino-aprendizagem utilizadas neste contexto museológico.	- Quais são, na sua ótica, os principais momentos de uma visita? - Quais são os seus principais objetivos, quando trabalha com visitas escolares? - O que significa para si uma visita escolar bem-sucedida? - O que significa para si uma visita escolar malsucedida? - Quais os instrumentos de comunicação utilizados para a implementação das atividade? - De que forma considera que poderão ser úteis para aprendizagem dos visitantes? - Quais são as principais características da sua abordagem comunicativa perante uma visita escolar?

	Caraterísticas salientadas em relação aos alunos e professores que participam das atividades do museu	- Expetativas em relação ao papel dos docentes	- O que espera dos docentes que acompanham os alunos ao museu?
Avaliação das atividades e dos programas educativos	Melhorias nos programas e atividades educativas.	- Entender quais são as principais necessidades a colmatar, na perspetiva do mediador.	- Tendo em conta o que já foi referido, o que melhoraria nos programas e atividades? - Alguma vez avaliaram o trabalho dos serviços educativos? - que instrumentos utilizaram? -quais eram os objetivos dessa avaliação? - Porque deixaram de o fazer? - Têm alguma alternativa?

Apêndice D – Transcrição das entrevistas aos mediadores

Entrevistadora: Ana Catarina Vieira Pereira

Entrevistados: E2 e E3

Data: 9 de Março de 2015

Hora: 12h44m **Duração:** 36m27s

A.C.V.P. – Como é que é entendido o conceito de espaço educativo? Por outras palavras, como é que vocês vêm a educação... O que é significa para vocês?

E2 – Pois... Pronto, portanto... Aqui o nosso objetivo... Não sei isto responde à pergunta, mas vou dizer o que me ocorre. O nosso objetivo é cativar cada vez mais públicos e que eles saiam daqui da Casa do Infante um pouco mais enriquecidos do que quando chegaram. Saíam daqui com mais informações do que aquela com que chegaram. Portanto, pretende ser um espaço informal, aberto, não é? À participação dos miúdos e dos professores mas também enriquecedor. Não sei se isto corresponde ao que queria saber...

A.C.V.P. – Sim responde em certa medida.

E2 – Acrescento E3. Agora corrige tu...

E3 –É mesmo só a questão de acrescentar porque, na nossa opinião, acho que estamos convencidos que o serviço educativo é uma parte integrante do museu, do arquivo e da comunicação com os públicos que pode ser por um lado, um contacto direto com os públicos mas também indireto, ou seja, elaborarmos materiais de apoio, pensarmos a programação e por isso todas as atividades com um carácter educativo e cultural são uma das preocupações aqui do nosso sector.

A.C.V.P. – E um espaço de mediação?

E2 – Sim, para conseguirmos os objetivos mencionados anteriormente, não é? No ponto anterior... O nosso papel é, penso eu, bastante importante... O papel de mediação... porque... É verdade que muitos grupos chegam aqui com alguma noção do que vêm visitar ou porque são muitos escolares. Portanto, já falaram na escola, em contexto escolar, não é? Ou porque o programa exige assim, o programa de alguma disciplina mas depois uma coisa é a informação que eles trazem – académica, de livro -, outra coisa é o contexto real aqui do museu, portanto daí o nosso papel para tornar mais explícito, mais claro a visita.

E3 – A mediação? Pois o espaço de mediação faz parte da nossa filosofia, ou seja, a mediação é mesmo tal como a palavra indica: estar no meio entre, neste caso, objetos, podem ser peças, podem ser documentos, podem ser livros, podem ser a própria área circundante e as pessoas, portanto, é essa a nossa função. Não é interpretar pelas pessoas mas estimular e incentivar a... E principalmente por a descoberto aquilo que cada um trás dentro de nós, quando entra aqui no espaço. E é como o E2 disse, o nosso principal objetivo é que as pessoas não saiam de cá iguais ao que entraram. Mas que haja mesmo uma transformação. E principalmente o papel de mediação é a ligação entre todos esses... As peças, os documentos, os livros e a área circundante e as pessoas. Portanto, é um papel muito importante para a comunicação do museu.

A.C.V.P. – Certo. Esse objeto mediador, que vos pedi para trazer, de que forma representa o vosso papel?

E2 – Não sei se conhece. Eu não o fui buscar porque achei que já o conhecia. Se não vou buscá-lo... Porque, normalmente, está no museu mas hoje está fechado. Que são uns chapéus. Nós temos uns chapéus para representar *a henriqueta geração*. Portanto, quando um grupo cá chega, nós fazemos um pequeno acolhimento com uma teatralização e usamos este chapéu nessa teatralização. É nesse primeiro contacto de acolhimento que os grupos têm connosco e, por já conhecerem o D. Henrique ou um pouquinho da família, permite brincar um pouquinho e quebrar algum do gelo e perceber o que é que os miúdos realmente sabem ou não, qual é a expectativa que tem da visita e que informação é que já receberam anteriormente, para melhor se conduzir o passo seguinte.

A.C.V.P. – É um pouco simbólico da visita?

E2 – Sim, sim, sim da Casa.

A.C.V.P. – Ok. E3?

E3 – Sim. Eu tenho aqui um objeto que é um peluche. Que pode variar, conforme as situações. Neste caso, temos aqui um rato também existem peluches...

E2 – Já foram outros...

E3 – Já. Já foi um tigre, já foram uns pássaros. E não tem propositadamente nada a ver com os conteúdos que nós depois iremos transmitir durante a visita e a oficina. Exatamente porque, quando nós entramos aqui... Claro que um grupo escolar tem, com certeza, como objetivo conhecer a Casa, a história do Infante D. Henrique, a história da cidade, etc... Mas o que é certo é que as pessoas vão entrar num espaço que não lhes é

familiar e por isso mesmo, para se sentirem confortáveis, eu gosto muito de fazer brincadeiras com este peluche e, por isso mesmo, é um objeto de mediação muito...

[Telefone toca e o mediador interrompe para atender uma chamada]

E3 – Posso?...

A.C.V.P. – Pode, pode.

E3 – Peço desculpa...

E2 – Já foi embora?

E3 – Nem deu tempo... desligou logo.

E3 – Posso ligar... E2?

A.C.V.P. – Sim, sim.

A.C.V.P. – Aguardamos...

[Pausa - 07:43 – 09:16]

A.C.V.P. – Quando é que foi criado o serviço educativo aqui do... do museu?

E2 – Pronto, isto agora é que começa o berbicacho! Então é assim eu entrei para a Câmara talvez há uns... Em 98, penso eu, em 1998. Ano em que estavam a decorrer obras na Casa do Infante e ainda não existia museu na Casa do Infante. Apenas funcionava, na Casa do Infante, o Arquivo Histórico. Tinha um diretor, o Dr. Manuel Real, que queria dinamizar o serviço educativo no arquivo. E estava em obras, o arquivo. E entrei para a Câmara para dinamizar o serviço educativo do arquivo. À medida que as obras e os trabalhos aqui de arqueologia... [funcionária interrompe para fazer uma questão] Entretanto as obras da Casa foram avançando, os resultados arqueológicos foram promissores e decidiu-se mudar o projeto a meio e abrir um museu. Portanto, o que é que aconteceu nos primeiros anos? O museu abriu em 2001 com uma zona pequena- em relação ao atual circuito-, era bastante mais pequena e havia uma divisão municipal de museus. Portanto, a ala do Arquivo Histórico estava sobre a dependência, ou sobre a tutela, de uma divisão municipal de Arquivo Histórico, onde eu trabalhava. E ala do museu estava sob a dependência de uma divisão municipal de museus...

E3 - ... do património cultural.

E2 – onde o E3, entretanto, trabalhava.

E2 – Em 2001 era esta a realidade e foi assim até 2005.

E3 – Sim.

E2 – Em 2005, decidiu-se que o museu continuar sob a dependência da divisão de museus, não era tão ágil. Porque, por exemplo, fundia a luz no museu eles tinham que contactar uma entidade que está longe, quando, na porta ao lado, tinham lá alguém para mudar a lâmpada...

A.C.V.P. – Pois, a burocracia era ...

E2 – Exatamente. Estou a dar um caso caricato, não sei se algum dia aconteceu mas só para perceber. Portanto, o E3, até 2005, havia grupos que marcavam para o museu e tinha grupos que marcavam para o arquivo. Como bons vizinhos, trocávamos, às vezes, grupos e projetos em comum, mas apenas como vizinhos. Em 2005, decisão política – ultrapassa-nos completamente o serviço educativo - foi decidido que a parte do museu passa-se a estar sob a mesma ...

A.C.V.P. - ...Alçada?

E2 – Tutela do arquivo. E foi aí que nos juntámos, casámos.

A.C.V.P. – É o casamento de que falam sempre

E2 – Exato! Namoramos aí 4 anos. E depois casámos em 2005. Portanto, dizer-lhe o momento em que foi criado o serviço educativo, é uma longa história de amor!

A.C.V.P. – Pois, sofreu várias transformações...Já é um casamento longo ... Pronto. Relativamente aos programas educativos. Eles são pensados de que maneira? São pensados por vocês?

E2 – Ui! Muito bem equipados...

E3 – Bem, nós pensamos muito. E também pomos em prática. Fazemos um plano de atividades de acordo com as diretrizes, primeiro da divisão de Arquivo Histórico, depois da divisão municipal de cultura e pelouro da cultura. Sendo uma entidade política, o pelouro da cultura tem diferentes diretrizes conforme o mandato. E os planos de atividades são anuais e são apresentados superiormente e depois é analisado, autorizado, financiado...

A.C.V.P. – ... Por quem?

E2 – Há atividades que resultam de convites externos. Por exemplo, esta semana a decorrer a das Camélias foi um convite que nos foi dirigido há talvez dois meses, por aí, pela divisão de ambiente, há projetos que nos desenvolvemos num primeiro ano, de carácter experimental, porque participamos noutros projetos como, por exemplo, o *Porto Crianças*, e havia outras atividades que era o *Mundo dos Sabores*, havia assim projetos pequenos para os quais nós programávamos um determinado programa, atividade,

ações... E depois, porque resultaram, nós passamos a oferecer a todos. Há projetos que nos são, entre aspas, impostos – não no mau sentido- mas que vêm de cima. E há atividades com base no museu, no arquivo, não é? Com base nos temas que são trabalhados aqui, nós também exploramos. Por exemplo, no ano passado o arquivo organizou uma exposição com documentação do arquivo, dedicada ao artista Cruz Caldas. O que acontece é que temos cá o serviço educativo que aí entra para essa exposição e para fazer o teatro paralelo à exposição. Não foi o serviço educativo que decidiu fazer aquela exposição com aquela formatação do arquivo mas...

A.C.V.P. – É como se fosse um consultor [serviço educativo]?

E2 – Mas trabalhamos para ela, não é? Depois de ter sido aprovada a exposição, a organização nossa, da casa, então nós trabalhamos para essa atividade...

A.C.V.P. – Quando elaboram os programas que preocupações, que objetivos? Os objetivos. Já falaram que, muitas vezes, há uma hierarquia. Que preocupações, o que é que têm em conta?

E2 – Primeiro lugar, como dissemos, queremos clarificar ou explorar algum pormenor. Por exemplo, nesta nova fase tem alguns temas vamos poder explorar. Mas vamos ainda à parte de interesse, a Casa, por exemplo, tem muitos brasões, que é uma coisa que atrai os miúdos e que havia aqui publicações aqui no arquivo. Vamos explorar mais a parte dos brasões... Porque depois é pensado: muito bem, vamos explorar mas com quem? Com que faixa etária? Com que nível? E depois, a partir daí: que materiais podemos utilizar para...? Que tempo para...? E também um pouquinho já da experiência que vamos tendo. Nós já sabemos que as escolas têm tempos limitados. Porque não pode ser uma atividade que nós gostássemos que eles venham cá quatro vezes porque sabemos que dificilmente uma escola tem capacidade de vir cá quatro vezes. Sabemos que têm uma hora, uma hora e meia, porque a seguir há outro professor, à outra. A experiência que vamos tendo... E portanto não vale a pena... Nós, se quisermos fazer uma atividade para as escolas porque vamos fazer da maneira A, quando sabemos que a escola só funciona da maneira B, não é? Ou então, se quisermos funcionar da maneira A temos que escolher outros públicos para trabalhar...

A.C.V.P. – Sim ...

E2 – Pronto. Portanto, é um bocadinho em função de quem é que nos queremos dirigir e que meios que é temos para isso. E depois... Criatividade!

E3 – E as nossas preocupações vão ao encontro daquilo que nós tentamos dar apoio e conhecer mas também trabalhar com os públicos e principalmente damos importância ao processo de aprendizagem dependendo da faixa etária, do contexto em que as pessoas nos vêm visitar – se vêm em grupo, se é um grupo de escola, de jardim-de-infância, de uma associação, de um OTL ou se são visitantes individuais – porque, também temos que ter em conta que o serviço educativo não age, ou melhor, não tem oferta só para grupos organizados mas também para pessoas que, individualmente, tenham interesses e devem ter direito a este trabalho que é feito a pensar nas pessoas. E, por isso mesmo, faz-se sempre uma atualização dos conteúdos que nós queremos trabalhar em conjunto com os agentes culturais e educativos sejam eles os professores, a associação de pais ou então, por exemplo, de centros sociais: IPSS [Instituições particulares de solidariedade social]; e também com as próprias famílias. Claro que com os públicos individuais é um pouco mais difícil mas também são públicos muito exigentes. Nós temos, por exemplo uma iniciativa que são os percursos culturais em que trabalhamos com público adulto e sénior e que podem usufruir de uma visão no próprio local a partir das nossas coleções, não só aqui da Casa do Infante, mas também outros museus e património cultural...

A.C.V.P. – ... Outros museus municipais, não é?

E3 – Sim, sim. E eles aí dão um *feedback* muito direto daquilo que pretendem. Ou seja, as nossas atividades estão em constante evolução e tendem a reagir muito, de acordo com as necessidades dos públicos. Mas também, uma das nossas preocupações é não só reagir mas agir. Portanto, ser como um agente cultural, um motor para que a cultura tenha esta possa dar resposta à oportunidade que tem. E agora, principalmente neste executivo, muito ligada também à arte contemporânea.

A.C.V.P. – Aqui com a comunidade escolar que, neste momento, é precisamente o que mais me interessa. Como é que vocês caracterizariam a relação com a comunidade escolar: Há determinadas escolas com quem trabalham? Quem é que dá o primeiro passo? Como é que costumam fazer?

E2 – Felizmente, pela História e pelos programas escolares, a Casa do Infante tem é conhecida no meio escolar, não é? Portanto, a figura do Infante, a importância do Infante... Isso é bastante abordado e, portanto, a Casa do Infante é conhecida. Daí, realmente termos muita procura sem nós termos que fazer esse esforço de nos apresentarmos. Claro que a maior parte vem para uma visita única e breve e cumprir

calendário pelos professores, portanto, que também não é o que nos interessam não é? Interessa-nos que as crianças percebam que podem cá voltar muitas vezes. Portanto, aí vamos também fazendo algumas atividades com maior destaque para que possam voltar cá.

A.C.V.P. - ... E trazer a família, se possível?

E2– Sim. Pronto, essa é uma situação. Às vezes trabalhamos, fazemos atividades em que convidamos escolas, sim. Normalmente aí, nesse caso, é por questões de proximidade para ser facilitador sobretudo e objetivamente da questão do transporte, não é? Para não encarecer a saída da turma da escola e para podermos ter adesão desse público. Portanto, é muitas vezes por questões de proximidade que convidamos a virem cá. Também temos aqui uma grande tradição – se é que é possível a expressão, se calhar não é a mais correta – que é de nós irmos às escolas, pronto, para exatamente essa situação de escolas em que se nota cada vez mais dificuldades em sair porque também as escolas têm limitações orçamentais e o transporte fica sempre caro, mesmo que seja cá na cidade. Nós, nas escolas da cidade temos um contacto muito direto e vamos nós às escolas.

A.C.V.P. – Quando vão, o que é que acontece?

E2 – Portanto, muitas das atividades que aqui fazemos mas vamos, por exemplo... Nós temos alguma documentação, não é? Em que levamos alguma dessa documentação para, de alguma forma, contextualizar a atividade. Por exemplo, no caso dos brasões, nós temos aqui uma capa do foral, temos uma esfera armilar e tem... Portanto, a partir daí podemos falar dos reis. E, portanto, depois fazer alguma atividade com os miúdos em sala de aula. Miúdos, OTL, centros de dia... Pronto, com outros grupos, também usamos muito as escolas...

A.C.V.P. – Isso é muito interessante! Não sabia... Não sei se quer dizer alguma coisa, E3?

E3 – Sim, eu acho que também um dos fatores que acho que o serviço educativo aqui da Casa do Infante tem algum sucesso é pela flexibilidade com que nós queremos trabalhar, não só porque achamos que é necessário mas pôr também em prática. Porque, tal como o E2 disse, nós claro que gostaríamos que as turmas tivessem muito tempo para nos visitar, que viessem mais vezes mas muitas vezes isso não é possível. E então, têm-nos visitado grupos cada vez mais numerosos e, aí, temos de nos adaptar à situação concreta e não dizer à comunidade escolar: “não, se não podem vir com uma hora, ou

com duas horas, ou assim, não venham.”. Por isso mesmo, nós assumimos que será uma visita aperitiva ou um incentivo para que depois os professores possam trabalhar os temas que iremos sugerir, em sala de aula, ou, que realmente venham com as famílias, ao fim-de-semana. E temos tido a experiência positiva que mesmo essas visitas rapidinhas são interpretadas pelos alunos como um incentivo para voltarem cá e eles próprios depois a pedirem ao professor ou aos familiares para virem cá explorar a maquete.

A.C.V.P. – Eu, por acaso, na sexta-feira [dia 6 de Março] fiz a atividade com as crianças, até vos posso mostrar algumas das fotografias...

E2 – De onde eram as crianças?

A.C.V.P. – Da escola A.

E3 – Ah! Sim, sim... Eles vêm cá amanhã.

A.C.V.P. – Amanhã. Utilizei umas cartolinas e eles tinham que ir lá colar uns *post-its* a dizer o que é que esperavam do museu, se já tinha visitado o museu e muitos deles referiram o conhecimento, até houve lá um que pôs uma chuva de conhecimento...

E2 – Que giro!

A.C.V.P. – Eles associam muito isso [o conhecimento] à experiência da visita, pelo menos foi essa a sensação com que fiquei. Há sempre exceções, do género: “quero ir à visita porque vou faltar a matemática” e coisas assim... Mas eu apercebi-me que eles encaram muito a visita como uma aprendizagem, como uma aprendizagem que é complementada com divertimento.

E2 – Pois, isso é... agora vou brincar... em contexto de sala de aula. Quando saírem da aula, acaba logo... Cansados e com fome! Portanto, quando chegam, passa o contexto a ser comida e, portanto, quando chegam aqui vão perceber que vão passar ao conceito de brincadeira, não é? Porque há os chapéus, ou porque há uma atividade prática. Portanto, se no fim isto se estes vários conceitos se juntarem e eles conseguirem sair um bocadinho mais ricos, já é bom, já ganhámos.

E3 – É, mas nós integramos mesmo a hora do lanche, o momento de precisarem de ir a casa de banho, como uma experiência de ir a um espaço cultural, a um museu, a um arquivo... Porque nós só conseguimos ouvir se nos sentirmos confortáveis, se não tivermos alguma coisa que nos esteja sempre a bloquear. E, por isso mesmo, pode parecer assim ridículo, ser secundário ou não fazer parte mas, por exemplo, eu costumo perguntar aos professores, quando chegam, quanto tempo é que têm disponível, se as

crianças já lancharam, se precisam de ir à casa de banho e, ou então, integrar entre a visita e parte oficial esse momento de lanche onde, depois, há um certo convívio entre os próprios alunos, uma pausa e deles perceberem que podem assimilar aquilo que foram experienciando na visita.

A.C.V.P. –Agora, falando um bocadinho mais do património, do valor patrimonial da Casa do Infante: como é que abordam? É porque património é assim uma coisa complexa e às vezes as crianças não conseguem entender. Como é que vocês contornam essa questão?

E3 – Pois, mas não são só as crianças...

E2 – Normalmente, eles já têm. Felizmente, não é? A maior parte dos grupos, não vou dizer todas as crianças mas o grupo em si tem uma noção. Felizmente, já têm alguma preparação pelo professor e já têm uma noção de onde estão, regras básicas de comportamento. Uma coisa é saber que não devem falar alto, que não devem comer, que não devem entrar de chapéu. Portanto, há assim regras básicas que têm...E, portanto, sabem habitualmente que no museu estão objetos, que no arquivo estão papéis e que na biblioteca estão livros e que estão lá guardados para que todas as pessoas possam vê-los. Portanto, essa noção base, digamos assim, mais simplista, normalmente os grupos já têm. Portanto, na minha experiência pessoal, não é assim tão difícil deles perceberem. E depois pronto, também o facto de a nossa casa ser monumental, não é? É diferente da casa onde moram, ou da escola onde estudam. Portanto, eles percebem essa diferença, até visualmente. Portanto, no meu caso específico não é muito difícil essa referência ao património, não é? Eles perceberem que estão num espaço que é diferente e que é de todos.

E3 – É, eles já têm uma noção. Podem muitas vezes não conseguir explicar bem pelas palavras deles. Por exemplo, eu costumo explicar que o património é aquilo que nos foi deixado antes de nós estarmos aqui e temos de cuidar enquanto estamos aqui, para entregar a quem vem a seguir a nós. E que há vários tipos de património, depois dando exemplos concretos sobre aquilo que é o património, aliás, em relação ao património mundial na zona em que nós estamos inseridos, na Casa do Infante até temos um projeto que já vai agora no terceiro ano. Depois do primeiro ano ter sido um projeto piloto, agora no segundo e no terceiro temos trabalhado com turmas de 5º e 6º ano e alguns mais avançados aqui do concelho do Porto e os alunos ficam com uma perceção daquilo que pertence-lhes mas ao mesmo tempo não é uma propriedade: “que isto é meu mas

também é de todos”. Mas há realmente um estímulo para o cuidado, para a preservação e que há vários tipos de património, e que não há só o edificado mas também há o património imaterial e dando alguns exemplos daquilo que os alunos conhecem. Eles depois conseguem classificar, a partir das suas próprias experiências porque uma coisa também é certa: nós, ao querermos mediar, nós temos que partir do princípio que as crianças só conseguem começar o seu processo de aprendizagem a partir daquilo que já conhecem, qual é a sua bagagem. É difícil explicar a uma criança, que nunca tenha ido à praia, falar-lhe sobre a praia, não é? Claro que podemos, em teoria, explicar e ela até pode ver a imagem, porque eu também nunca fui ao Pólo Norte, e sei o que é o Pólo Norte - mas será diferente, não é? Sei lá como é dormir dentro de um iglô... Com certeza que aquilo que eu idealizo. Afinal não está assim tão correto. E é esse cuidado que nós temos sempre na mediação que é: conforme as experiências de cada um: idade, contexto familiar, social mas também de conhecimento porque chegam-nos cá alunos que sabem muito e interessam-se muito, há uns que não se interessam muito mas podem vir a interessar-se se nós conseguirmos exatamente pegar nessa ponta que lhes diz respeito e que depois seja como uma porta que nós os vamos puxando e depois já não somos nós a empurrar os alunos, mas sim eles a ...

A.C.V.P. – ... A puxarem por vocês?

E3 - ...Puxarem por nós. Porque isso também acontece!

A.C.V.P. – Sim, Sim...Pronto, porque, se calhar, essa é a maneira mais fácil de cativar os alunos a pegarem em coisas que tenham significado ... para essa apropriação ser feita.

E3 – Claro. Ter significado para eles para que eles possam questionar porque é que o museu tem... expõe peças partidas, por exemplo. Pode ser óbvio para quem tem muitos hábitos culturais mas se nós questionarmos: “porque é que nós mostramos peças partidas, meu deus?”

A.C.V.P. – O que é que isso significa?

E3 – Exatamente. E depois eles começam a dar algumas respostas: “porque tem valor? Mas então tem valor? Uma peça partida tem mais valor do que uma peça inteira? Porque é que ela está aqui?” E eles próprios chegam ...

A.C.V.P. - ... Começam a questionar-se...

E3 – Exatamente. Chegam às respostas dessas questões, que podem ser óbvias, mas também não há uma resposta certa, há várias...

A.C.V.P. – Exatamente. E, às vezes, não é imediato. Também eles vão experienciando coisas ao longo da vida que depois relacionam...

E3 – Claro, claro. É preciso ter um pouco de calma: acompanhar, mediar, acompanhar, acompanhar o ritmo, ter respeito também porque há crianças que aprendem muito de uma maneira mais... Ouvindo, outras vendo, outras tocando. Claro que essas que querem tocar, muitas vezes, aqui na Casa do Infante, por acaso, não é tão grave, porque nós temos muitos espaços onde as crianças podem tocar. Mas seria complicado, por exemplo, num museu de artes decorativas em que realmente não é possível tocar sem uma proteção, sem as luvas e nós, tendo em conta todos esses ritmos de cada um, na própria visita e na própria oficina damos a possibilidade das crianças se sentarem, outras estarem de pé, outras estarem sentadas no chão, outras, enfim, é como o E2 disse: elas muitas vezes chegam muito cansadas, têm um dia repleto de visitas e que depois também já não têm grande rendimento...

A.C.V.P. – Já não conseguem. Então se for um dia cheio...

E2 – É. Às vezes os professores não conseguem, ou melhor, eu percebo, não é? Têm o autocarro, custou X dinheiro, têm X tempo...

A.C.V.P. - Têm que aproveitar.

E2 - Têm que aproveitar. Querem dar o máximo aos alunos e eu percebo essa intenção de dar o máximo e o melhor mas, às vezes, menos é mais, não é? Porque se encherem demasiado o programa porque, nós às vezes apercebemo-nos aqui, a partir de uma certa altura.

A.C.V.P. – Especialmente naquelas visitas...

E2 - ...Grandes...200 miúdos de... realmente a partir de uma certa altura eles desligam. Estão cansados.E é preciso digerir tudo que nos é transmitido, senão, depois, chegamos a uma certa altura e ...

Entrevistadora: Ana Catarina Vieira Pereira

Entrevistado: E2 e E3

Data: 22 de Abril de 2015

Hora: 16h38m

Duração: 1h16m

A.C.V.P. – Como é que o programa é pensado na prática? Vocês sentam-se todos numa mesa?.

E3 – Não. Na prática, é o seguinte: nós trabalhamos com a câmara municipal. Como tal, tem uma hierarquia vertical muito rígida, ou seja, cada executivo tem a sua missão. Agora o pelouro da cultura a partir de para aí há um ano e tal atrás deu as suas orientações pelas quais nós nos orientamos. Do pelouro passa para a direção municipal da cultura, da direção municipal de cultura para o departamento municipal da cultura, depois para as diferentes divisões. Nós, Casa do Infante estamos integrados na divisão municipal do Arquivo Histórico e, na divisão municipal do Arquivo Histórico, temos o nosso sector em que o E2 é a responsável pelo sector de extensão cultural e educativo e eu sou técnica superior como todos os museus aqui no sector. E normalmente podemos dar sugestões que depois serão aprovadas mas para que estas sugestões sejam aceites têm de estar dentro da missão do pelouro da cultura, ou seja, à medida que o pelouro dá as suas orientações, nós vamos desenvolvendo ações para cumprir essa missão. Por exemplo, o ciclo de circuitos gastronómicos partiu de uma iniciativa minha mas dentro da missão do, na altura, pelouro de conhecimento e coesão social pretendia valorizar as tradições, o património local e diversificar os públicos e então nós temos aqui estas orientações e depois vamos pensando, em concreto, como chegar aos públicos para a cumprir essa missão.

A.C.V.P. – Pronto. Mas são que eles decidem? São diretrizes anuais ou ao longo do ano vão surgindo?

E3 – Vão variando, vão variando. Cada executivo tem a sua maneira de agir. Este executivo não posso dizer diretamente porque o pelouro é uma hierarquia muito vertical e eu estou praticamente aqui na base, não é? Eu não sei o que é que o pelouro cultura, neste momento, pretende de facto fazer. A E2 saberá, eu não.

A.C.V.P. – Pronto.

E3 – Pois...É triste mas é verdade.

A.C.V.P. – Pois é. Eu pensava que até partia daqui. Vocês conhecendo as necessidades aqui da vossa vizinhança, não é? Porque é mais com eles que, se calhar, até trabalham, iam programando isso...

E3 – Também poderá acontecer. Mas tem que ser um casamento e encontrar um *timing* em que tudo isso.

A.C.V.P. – ...Se cruza?

E3 – Se cruze e, enfim, que não haja atropelos nessas informações e nas intenções.

A.C.V.P. – Pronto. Portanto, recapitulando, vocês regem-se aqui por diretrizes que vêm de cima... A vossa missão e objetivos?

E3 – Também vai. Normalmente uma missão é válida por cada executivo, não é? Porque nós temos uma identidade municipal que nos fornece essas orientações. Há sempre uma missão geral que abrange todas as diferenças de executivo que é, neste caso, tudo o que tem a ver com a cultura, a valorização do património e a divulgação de esse mesmo... que isso é comum a todas as instituições. Mas depois há prioridades que poderão estabelecer.

A.C.V.P. – Pronto. Agora vou voltar às questões da visita. Estas questões são relativas à aplicação das atividades dos programas educativos. Em que uma primeira parte é sobre a abordagem comunicativa. É isso que me interessa agora perguntar. Quero saber quais são, na sua ótica, os principais momentos de uma visita. Quais são os que considera indispensáveis para que uma visita seja bem-sucedida?

E3 – Indispensável é a apresentação, é o início. E eu invisto muito na apresentação, e não me deixo muitas vezes atraparalhar. Porque mesmo que seja uma visita com curta duração, ou seja, que o grupo diga: “Ah! Mas nós temos pouco tempo”, tento estabelecer contacto visual com todos, ou seja, que todos me possam ver e que eu possa ver todos. Muitas vezes é aplicado o verbo ver e, se nos custa a ver ou se os visitantes não podem ver, é complicado. Vai haver queixas, com toda a razão. E, por isso, acho que a apresentação é muito importante. Claro que, no desenvolvimento da visita, também acho que há uma constante tensão que nós, na mediação, temos que ter em conta, ou seja, nós devemos estar atentos se o grupo dispersa ou se alguns membro do grupo dispersam, como é que os poderemos captar, de que forma construtiva os poderemos captar e, depois, estar atentos para que o discurso e a atividade na visita possam captar todos os elementos do grupo porque nós todos temos uma atenção diferente: uns gostam mais de ouvir, outros gostam mais de ver, outros de tocar, outros têm a tendência para se mexer, outros para serem o centro da atenção e, por isso, depois da apresentação, do desenvolvimento ter em conta que as diferentes etapas sejam fluídas mas que as pessoas percebam o que é que estão a acompanhar, que seja dispensável estar a olhar para o lado ou estar a conversar para o lado. Que seja mesmo, enfim, partes de uma ação em que eles fazem parte da ação. Portanto, a participação. Também o final porque acho que é um momento importante. Tenho sempre a ambição que a mediação com os visitantes, que haja um momento de transformação durante essa visita. E eu não

os posso deixar cair; tenho que dar um certo apoio para saírem do nosso espaço e para que sejam acompanhados. Dar-lhes, por exemplo, *links* para que possam fazer pesquisa mais nisto ou naquilo. Se, por acaso, for um grupo que houve uma tensão mesmo, que tive de chamar a atenção nisto ou naquilo, falar com as próprias pessoas e dizer assim: “está tudo bem agora? Está tudo calmo?”.

A.C.V.P. – Fazer esse acompanhamento final, portanto?

E3 – Exatamente.

A.C.V.P. – Tocou num aspeto que, na minha opinião, considero importante que é o de ter em conta que nem toda a gente aprender da mesma maneira e como pode ser difícil, ou não, conjugar essas diferentes aprendizagens com aquilo que o museu pode ter para oferecer.... Uma outra questão: Houve dificuldades na conjugação da parte recentemente musealizada com a parte existente?

E3 – Não muito. Porque era aquilo que faltava, era a peça do puzzle que faltava para o nosso discurso fazer sentido. Eu comecei a fazer a dramatização com os chapéus, com as crianças para explicar o que era o Infante porque, na primeira e na segunda fase do percurso museológico falta muito a exploração do tema da memória do Infante D. Henrique e da sua figura. E, agora, esta falha foi colmatada. Era o que estava previsto... Não esta era prevista que demorasse quase 15 anos a ser concluída!

A.C.V.P. – Quais são os seus principais objetivos quando trabalha com visitas escolares?

E3 – Prende-se com o que eu disse. E, por outro lado, para mim a maior felicidade é quando o grupo sai satisfeito, sai com vontade de voltar, coloca questões durante a visita e após a visita e coloca algumas questões que não tenham a ver com o contexto mas que dão impressão que realmente o discurso que foi feito mexeu em alguma coisa e que os próprios visitantes conseguem fazer a ligação com as suas experiências de vida. Isso, para mim, é o melhor. Melhor ainda quando, no caso de visitas escolares, os alunos e/ou os professores pretendem fazer um projeto connosco. Claro que eu entendo que fazem visitas pontuais, e faço com todo o gosto, mas acho que faz mais sentido com grupos escolares pelo menos daqui do concelho, mesmo do distrito, trabalhar em projeto.

A.C.V.P. – Mas, nesse caso, quem dá o primeiro passo?

E3 – Nós, normalmente, lançamos projetos e depois divulgamos pelas escolas. Mas também já tem acontecido que os projetos nasçam de algum contacto com as

professoras que tenham conhecimento do nosso trabalho e queiram fazer algum projeto. Não é um trabalho imposto, é mesmo resultante das próprias pessoas e da vontade. Porque uma coisa é a necessidade: cumprir os currículos, etc... Outra coisa é a vontade de trabalhar quando há motivação.

A.C.V.P. – Que significa para si uma visita escolar bem-sucedida?

E3 – Pronto, no fundo, é uma junção de tudo o que eu disse. O que eu disse é que haja alegria na cara dos alunos e dos professores também. Porque muitas vezes eles vêm muito irritados, chegam cá muito irritados. É muito complicado, para nós. Hoje de manhã, tive uma educadora que já chegou muito irritada aqui, já chegou a berrar com os miúdos e essa tensão passa ... Mas que haja alegria e depois, realmente, que haja diálogo durante a visita, que haja uma participação ativa entre os professores, entre os alunos. Por exemplo, a mim não me incomoda nada quando os professores pedem para interromper porque: “Ah, os alunos conhecem isto...” ou “Eu gostaria de ilustrar mais aquilo...” ou “Eu gostaria de acrescentar mais aquilo...”. Acho que é muito bom. Porque depois alunos percebem que realmente estão numa atividade fora da sala de aula mas que também faz parte da sua experiência escolar, fora do edifício da escola. Mas que faz parte da sua aprendizagem para vida.

A.C.V.P. – É uma experiência com significado...

E3 – O significado também é muito importante. Friso bem aos alunos qual é o significado de termos uma peça partida exposta no museu. Não está ali por acaso, nem que eles se questionem porque é que nós fazemos isto e que a arte e a ciência têm de fazer sentido senão não são aquilo que devem ser.

A.C.V.P. – E o que é que eles perguntam acerca disso?

E3 – Muitas vezes dizem assim: “Ah, porque é uma coisa valiosa”. Pensam muito na parte monetária. Muitas vezes perguntam: “Quanto vale esta peça? Vale 100€ ou 1000€?”. Vão muito por esse aspeto. Agora, cada vez mais, percebe-se que eles também já ouviram palavras-chave como património e valorização do património.

A.C.V.P. – Sim. Porque eu, na entrevista com os professores, especialmente com o professor da escola B, apercebi-me que ela tentou preparar... Portanto, que a visita foi o culminar de um programa escolar, da matéria que foi dada. E os alunos já tinham uma ideia do que era o conceito do património.

E3 – Na altura, os alunos da escola B nem sequer viram a parte nova.

A.C.V.P. – Pois não. Nenhuma das escolas em análise viu. E uma visita escolar malsucedida?

E3 – Uma visita malsucedida é quando eu fico com o coração pequenino porque não consegui transmitir aquilo que pretendia, ou que as professoras saem assim com uma cara maldisposta, ou que os alunos dizem “oh! Que seca...” “Ah! Estávamos fartos de estar aqui, ainda bem que acabou...” Apetece-me chorar mas o que é que vou fazer? Não posso rebobinar o tempo...”.

A.C.V.P. – E como é que enquadraria a visita da escola B?

E3 – Eu acho que foi uma visita caótica. Porquê? Porque acho que quando o professor... O professor não falou diretamente comigo na preparação da visita, foi a associação de pais. E pretendiam, primeiro, realmente as três turmas. Tinham tentado para um outro dia, depois marcaram para o dia, que foi o ultimo dia de aulas de todo o Portugal. E um dia em que realmente a Casa estava cheia e, por isso mesmo, tentei desviar o grupo para o auditório proporcionando-lhes uma tarefa que pudessem, de forma autónoma, trabalhar mas com os professores. Achei que os professores estavam estourados, sem paciência nenhuma e inicialmente a coordenadora tinha-me dito que tinham muito tempo, que podiam ficar até às 4:30 e eu percebi que havia uma pressão de outros professores, ou da associação de pais, ou até mesmo dos próprios alunos, não sei, quis abreviar e, por isso mesmo...Ah! E outro aspeto que os alunos eram todos do 3º ano mas o nível...Eram 3 turmas mas o nível das três turmas era diferente...

A.C.V.P. – Isso também foi uma coisa assinalada pelo professor. Ele disse que havia algumas diferenças e isso depois notou-se durante a visita.

E3 – Sim. Por exemplo, a dois professores foi preciso chamar a atenção várias vezes porque em vez de conversarem, estivessem a tomar conta – pelo menos, acompanhar os alunos-, não é? Porque não era suposto sequer, que com aquele tipo de atividade, que houvesse uma intervenção direta mas que houvesse sim uma participação dos alunos a trabalharem em equipa, poderem ler o enunciado que, a meu ver, não era difícil. Que realmente se tornou extenso? Sem dúvida. Mas foi porque também o professor pediu imenso. Pediu imenso que fosse aquele aspeto do “turista por um dia”...E depois o que aconteceu também foi que se concentraram depois muitos alunos, já no próprio museu, com outros grupos e não achei que os professores tivessem minimamente interessados em participar na atividade. No auditório correu bem, exatamente porque eu fiz tudo, não

é? E acho que se eu tivesse capacidade de, que humanamente não é possível, trabalhar com 3 grupos, que eram quase...

A.C.V.P. –Eram 57, ou 54 crianças.

E3 - 57 crianças de uma vez! E não foi por falta de presença de adultos. Segundo o que eu percebi, por turma ia um professor e mais um acompanhante (auxiliar ou da associação de pais).

A.C.V.P. – Estavam à volta de 5 ou 6 pessoas.

E3 – Eu acho que estavam 6 pessoas. Portanto, dois acompanhantes por grupo e nós ainda tínhamos a parte da nossa equipa e que nem sequer estava previsto porque os elementos da nossa equipa inicialmente estavam com outro grupo.

A.C.V.P. – Eu compreendo que quando vem uma escola de longe vocês têm que aceitar, por questões de logística, um grupo de 100, 50 pessoas. Mas a escola B, como é aqui próxima, porque é que vocês aceitam grupos tão grandes?

E3 – Porque o grupo disse...

A.C.V.P. – Eu sei que vinham num contexto de uma outra visita realizada antes...

E3 – Sim. Porque eles disseram mesmo que iam fazer o passeio final, do ano com as três turmas e frisaram que os miúdos estavam muito contextualizados e tinham uma camioneta para 3 turmas e que queria fazer um *peddy-paper*, porque a ideia até era fazerem um *peddy-paper* cá. Só que, depois, marcaram para um outro dia. Foram fazer um *peddy-paper* na Casa- Museu Guerra Junqueiro e depois, a outro sítio qualquer que já não me lembro onde era, foram almoçar e depois do almoço é que vieram para cá. Os professores também têm que perceber que, mesmo os “turistas por um dia” têm limites de capacidade física. Eu admiro a vontade do professor.

A.C.V.P. – Quais são os instrumentos de comunicação utilizados para a implementação do programa? Pode-me falar um pouco sobre isso?

E3 – Sim. Eu tento implementar numa visita, mesmo que seja uma visita orientada sem atividade, vários tipos de expressão. A expressão dramática é a que, para mim, é mais fácil porque tive uma formação nessa área e sei que sou melhor do que, por exemplo, expressão plástica. E acho que a expressão dramática é um instrumento muito facilitador da comunicação, mesmo a não-verbal. Ou seja, tentando que os alunos, as crianças encarnem uma certa personagem, mesmo que seja assim uma coisa rápida, faz com que eles nos deem muitas informações sobre como é que eles depois vão encarar a visita. E pode mesmo fazer com que, por exemplo, crianças que são bastante...

Olhamos e fazemos praticamente o raio-x e dizemos: “ah...este é o mais tímido. Este é o mais gozado da turma. Este é muito falador” e tentamos que as personagens venham ao de cima, por isso, esta dramatização é um bom início de comunicação. E os próprios objetos, mesmo que não possam ter tocados durante a exposição, dentro do possível, nós temos, na nossa exposição, algumas partes em que as crianças podem tocar, os azulejos, a reprodução do mosaico e dar-lhes toda a essa possibilidade e que possam também tocar na parede e sentir de que é feito o edifício. Sentir o granito, que é áspero e resistente. Tentar pôr as pessoas à vontade. Complicado é, quando as pessoas estão renitentes. Eu, por exemplo, com a escola B notei uma não-comunicação. Já na dramatização, como eram 3 turmas, eu tentei puxar uma de cada grupo mas ou havia uma certa exaustão da parte dos adultos, mas aí... se eu tivesse dito: “olhe, vamos acabar a visita aqui” eles ficavam felizes.

A.C.V.P. – Eu até concordo que seja um pouco caótico porque nos patamares é difícil de aguentar 57 crianças, mais professores e o barulho. Até houve uma situação em que desciam para o último patamar para ver os objetos das reservas, ficaram uns para trás e outros mais para frente. Ficou meio deslocado e isso também tem a ver com o próprio espaço...

E3 – Claro. Mesmo no próprio espaço ... É assim, o que estava pretendido era que os 3 grupos não fossem ao mesmo tempo, ou melhor, que o professor lesse com os alunos, que tivessem dificuldades, o enunciado e que fossem acompanhando um pouco porque, nós quando acompanhamos um *peddy-paper*, nós não respondemos às questões feitas pelos alunos no exterior e também temos trabalhado, o que não é o ideal, com grupos grandes. Mas isso não está... quase que os grupos nos põem entre a espada e a parede: “Ah! Mas não se preocupe, os nossos meninos portam-se muito bem, alunos estão muito interessados...” e depois uma pessoa cede. Neste caso disseram que já tinham a camionete reservada e que tinha que ser em tal dia.

A.C.V.P. – De que forma considera que poderão ser úteis para a aprendizagem, essas estratégias de comunicação que utiliza?

E3 – De que forma poderão ser úteis? Para facilitar a comunicação. É assim, quando uma pessoa está a fazer mediação, a situação ideal é conhecermos o grupo, conhecermos antes o professor e depois eles vêm-nos visitar e depois fazemos uma avaliação. Mas isso é quase impossível... Nem no ato da marcação. Porque muitas vezes quem faz a marcação é a secretaria ou um professor ou coordenador que não é

quem vai acompanhar o grupo. E, portanto já passa por vários intermediários o que é muito mau. E, depois, quando o grupo chega aqui nós temos que no ato da apresentação perceber como é que nós vamos trabalhar com aquele grupo e essas forma de comunicação são um instrumento para nós podermos chegar lá e para nos dar tempo ao tempo. Podermos, com essas brincadeiras, ir observando. No fundo, o mediador não faz o seu diagnóstico nos primeiros segundos ou minutos e sabe o que há de trabalhar. Até por que o ser humano tem muitas facetas e mostra ser de uma maneira e afinal vem a ser outra e nós temos que estar sempre a agir e a reagir.

A.C.V.P. – Quais são as principais características da sua abordagem comunicativa perante a visita?

E3 – Esta visita em concreto?

A.C.V.P. – Sim.

E3 – Ah! Mas eu estava a falar mais em geral.

A.C.V.P. – Sim. Mas também pode falar em geral.

E3 – Então importa-se de repetir?

A.C.V.P. – Quais são as principais características da sua abordagem comunicativa perante a visita?

E3 – Sim. Neste caso foi tentar arranjar uma solução para algo que não acho bem que era numa tarde receber 3 turmas de uma vez e num dia que eu sei perfeitamente e todos nós sabemos que ia ser um espaço cheio com muitos, muitos grupos. Portanto, nunca seria... Por exemplo, se eu tivesse oportunidade de escolher, teria dito logo ao professor: “Olhe quanto muito, se querem vir 3 turmas, um grupo vem às 2h30m e faz a visita com uma colega, outro grupo vem às 3h e faz a visita com outra colega, e outro vem às 4 e faz a visita com a nossa colega” só que como nós temos tantos grupos não poderíamos fazer essa divisão porque não tínhamos recursos humanos para receber o grupo, daí que realmente a própria comunicação com a coordenadora... Tentei mandar *e-mails*, telefonar para a escola, impossível. Depois também não tive nenhuma resposta para o *e-mail* que mandei e falei com a associação de pais e pensei sempre que tivessem comunicado entre si mas, pelos vistos, não houve comunicação e a solução que apresentei mas só houve *feedback* daquilo que foi feito, ou seja, uma visita em diferentes etapas em que o grupo das 3 turmas ia ser subdividido em diferente grupos e esses grupos fossem acompanhados mas também orientados pelos professores. Neste caso, acho que os professores não colaboraram o que eu desejaria. Ou seja, é como num

jogo de *ping-pong*: nós atiramos a bola mas ela fica ali no chão e, neste caso, acho que fico mesmo no chão. Porquê? Não sei. Por acaso também cheguei mesmo a pensar porque eu agora vou telefonar ao professor para perguntar o que é que ela achou, o que é que correu mal... Só que também foi último dia de aulas.

A.C.V.P. – Na primeira entrevista falámos de como é que seriam pensados os programas, o que tem a dizer sobre a vossa profissão. Desta vez é sobre a aplicação das atividades do programa. Como o E3 orientou uma das visitas que integram o estudo coloquei-lhe questões mais específicas. Consigo, também lhe posso fazer as mesmas questões, embora possa falar de outras situações e de forma mais abrangente. Também lhe farei algumas questões que o E3 não me pode responder. A primeira questão tem a ver com a missão e objetivos que orientam o serviço educativo.

E2 – Então nós orientamo-nos pela missão e objetivos do pelouro. Atualmente com este executivo várias orientações mudaram, indo de encontro com a missão e objetivos que este pelouro tinha para cultura. Portanto: onde elas estão? Se calhar, no *site*, se calhar, onde, onde... no programa eleitoral.

A.C.V.P. – Como é que são elaborados os programas educativos?

E2 – Há vários tipos de situações. Vou dar um exemplo: este ano, 2015 a casa vai ter uma exposição temporária que vai ser organizada pelo arquivo. A nossa chefia disse que temos que organizar um programa paralelo a essa exposição documental que é a exposição do arquivo, com documentação do arquivo sobre um fotógrafo e temos que organizar um programa paralelo, pronto. Isso obriga-nos a pensar qualquer coisa.

A.C.V.P. – Vocês trabalham em conjunto com quem monta a exposição?

E2 – Neste momento estava numa reunião acerca disso. Nos também já trabalhamos aqui há muitos anos, já intuitivamente e, pronto, já fizemos muita pesquisa.

E2 – Portanto, retomando, se há várias situações para a planificação das atividades? Uma por exemplo: a nossa chefe de divisão ter-nos pedido para nos organizarmos e trabalharmos em conjunto com essa colega responsável do arquivo fotográfico que é ela que está a fazer essa seleção de imagens e tal... Outras vezes são convites de fora, as que na altura falamos como das camélias foi outra... e este convite de fora pode ser uma escola; pode ser de um outro serviço da Câmara. Outras são rotinas entre aspas que nós já sabemos que todos os anos acontecem, que podemos fazer, mas podemos fazer coisas diferentes tipo as datas comemorativas; não é? Para o dia dos museus, para o dia de monumentos e sítios, para o dia internacional de centros históricos. Portanto, podemos

fazer planos de programas diferentes, atividade diferentes, sabendo que vamos comemorar já essas datas efemérides e depois as outras oficinas foram se enriquecendo. Neste momento podemos falar também melhor no novo circuito não é? Das novas fases do museu. E essa fase ainda está muito fresca na nossa memória como é que as coisas estão a acontecer, não é? Portanto, que foram.

E2 – Mas pronto, em função do temas que nos sabíamos que iriam se assegurados no nova área. Mas a situação é semelhante à antiga área, não é?

A.C.V.P – Sim, porque eu só estou a olhar para a área antiga.

E2 – Pronto a antiga área...Que temas é que estão lá? Que públicos-alvo é que queremos atingir?

A.C.V.P – Mas foi surgindo...

E2 – É aqui tem estes dois pontos fundamentais que é: que temas há? E a quem interessam esses temas? Depois em função...

A.C.V.P – Ok. Depois surgem aquelas situações esporádicas, como uma exposição temporária ou assim em que fazem, direcionam ali para...

E2 – Tudo dá o plano de atividades. E depois algumas coisas vão-se testando. Temos oficinas que já não fazemos, porque testamos e vimos que não funcionou, temos outros que temos que dar descanso às penas na oficina do escrivão: têm muita saída.

E3 – E outras que depois já não há recursos para a aquisição dos materiais porque, não é? Porque...e outras que eventualmente tivemos que modificar, portanto a dos fantoches que inicialmente faíamos com tecido e muita cola e tudo e como requer muita...

E3 – Depois por exemplo, ainda hoje estiva a dizer à A.C.V.P., que chegou uma educadora, que já chegou irritada, fartou-se de berrar logo desde o início com os miúdos e eu por exemplo tive mesmo a noção que tinha de encurtar em algumas coisas, não é? Porque depois já não fiz...É um projeto em que faço com diferentes grupos do pré-escolar e enquanto ontem fui a vários sítios...arquivos históricos, isto e aquilo....Hoje reparei perfeitamente que ela estava era mortinha por ir embora.

A.C.V.P – Pois. Vocês estão todos os dias a lidar com tanta gente que desenvolvem essas capacidades intuitivas...

E2 – E há esses vários argumentos externos de professoras que muitas vezes preparam bem os alunos mas nesse dia estão num dia “não”.

E2 – Estás a ver esse projeto, que é o projeto dos bastidores na cidade? Eu acho que a A.C.V.P. não assistiu a nenhum desses grupos...

E3 – Enquanto estiveram cá, andaram por várias profissões da Câmara a conhecer as profissões, uma delas é trabalhar no museu. Mas também vão aos jardins e vão aos bombeiros e, portanto, no fim quando se avalia com os miúdos eles querem todos ser bombeiros e jardineiros. Que é que nós podemos contra os capacetes dos bombeiros e dos polícias?

A.C.V.P – Mais duas coisas: quais são os principais momentos de uma visita para si?

E2 – Para mim o acolhimento, que é com o professor. Portanto, há um primeiro momento que é muito importante para mim, que é eu ir colocar ao professor: quanto tempo é que têm para a visita? O que é que já viram hoje? Onde vão a seguir? Portanto, para poder dar algum fio condutor e cumprir o que ele pretende, não é?

A.C.V.P – Ter um contexto inicial.

E2 – Exatamente! Falar com o professor responsável e pedir uma breve orientação. E depois o acolhimento com os miúdos, tentamos... só realmente se o professor estiver com muita pressa é que começamos logo a visita, senão é um momento de apresentar, apresentar o espaço.

E3 – E que voltem!

E2 – Exatamente! E que voltem...e coisas tipo: “ voltem com os vossos pais”; “voltem no fim-de-semana”.

E3 – “Fim-de-semana é gratuito”.

E2 – Exatamente, voltem no fim-de-semana que o fim-de-semana é gratuito e voltem para vocês mostrarem e serem vocês a conduzir a visita aos vossos pais. Pronto, se realmente alguns voltarem, e alguns voltam. É sinal que realmente gostaram e a nossa alguma informação passou e assim... O momento em que nos fazem perguntas é que se percebe que estão com o ouvido, e a perceber e a suscitar alguma curiosidade.

A.C.V.P – Pronto, o que é que significa para si uma visita bem-sucedida?

E2 – Se eles voltarem no fim-de-semana quer dizer...

E2 –Então, nós temos a sensibilidade para perceber quando a coisa correu bem e quando a coisa...Nós fomos mais uma vez do Porto e portanto...há a sensibilidade, a sensação quando eles se despedem. Nós ouvimos muitas vezes, e eu gosto de ouvir isso: “ mas já acabou? Mas é só isto?”. Portanto, eu gosto de ouvir isso pois é sinal que não foi maçador. Eu gosto de ouvir isso.

A.C.V.P – Isso é bom.

E3 – Sim, Sim. É.

E2 – Eu também já contei à A.C.V.P. que muitas vezes dizem assim: “Ohh que seca! Nunca mais acabava”; “Onde é que nos podemos sentar?” Quando eles dizem: “Podemos nos sentar aqui?” É que a coisa não está bem...

A.C.V.P – Já estão cansados...

E2 – Mas depois quando dizem: “Já estamos aqui outra vez? Já esta a acabar?” Eu gosto de ouvir isso; é sinal que a coisa está a correr bem. Mas, pronto, alguns alunos têm menos essa noção mas muitos professores, muitos professores voltam. Portanto...

A.C.V.P – Mas voltam em que contexto?

E2 – No ano seguinte, com outras turmas.

A.C.V.P – Isso significa que vocês têm sempre algo a dar às turmas.

E2 – Exatamente, eu acho isso...

A.C.V.P. – Mas com o professor E1 da Escola A, eu notei que ele gostou mais da oficina do escrivão.

E3 – Fizeram oficina do escrivão?

A.C.V.P. – Sim, e os alunos não queriam ir embora!

E3 – Que giro!

E2 – Quando eles dizem isso para mim é...

E3 – Pois. Os professores já deveriam ter percebido que quando vêm estas turmas geralmente são 28, 29 ou 30 alunos, são muitos. E é um caos. Realmente as professoras precisam de dizer para eles se portarem bem e se eles gostam da oficina do escrivão, automaticamente se portam bem porque estão a gostar.

A.C.V.P. – O que significa para si uma visita escolar malsucedida?

E2 – É quando percebemos que estão sempre com os telemóveis, especialmente os mais velhos. Mas às vezes percebemos que eles estão a achar uma seca: ou estão com os telemóveis, ou aos cochichos...

A.C.V.P. – Quais são instrumentos de comunicação utilizados?

E2 – Eu aí realmente gostaria de perceber-me melhor. O que quero dizer com isto? Nós aqui nunca nos filmamos. Quer dizer, a minha postura, a minha forma, o tom de voz e forma onde estou, se estou a frente, se estou no meio, se estou atrás. Acho que é importante. Mas não tenho muito essa noção. Não sei dizer-lhe se é boa ou má. Mas pronto, acho que tento conduzir minimamente um grupo. Conduzir, quero dizer, que os mais crescidos fiquem atrás para que os mais pequenos possam ver, que todos se

espalhem no espaço para que eu os possa ver, isso também é comunicar. Se me filmasse, eu iria lucrar com isso.

A.C.V.P. – As suas expetativas em relação aos docentes. O que é que espera?

E2 – Espero que prepare minimamente a visita. Espero que as crianças saibam minimamente o que é Casa do Infante. E que peçam alguma trabalho aos miúdos. Trabalho, não quer dizer que façam um relatório! Mas que deem continuidade a essa visita. A maior arte dos grupos vem minimamente preparado; sabem que vêm visitar a casa do Infante. Que trabalhos fazem a seguir? Acho que a maior nenhum. E depois há docentes um bocadinho assustadores...Que chegam aqui e não sabem quantos alunos trazem, não sabem e dizem: “não sou eu o responsável, é aquele”. Isso para mim, confesso, que me faz confusão.

A.C.V.P. – Qual deve ser o papel do docente na visita?

E2 – Intervir. Eu gosto de que participe e que diga coisas do género: “Lembram-se daquilo que falámos na sala da aula?”. Eu gosto que não tenham um papel passivo. Porque permite-me exatamente perceber qual é o trabalho que já tiveram com a turma, ou que vão ter e vão lucrar mais aqueles alunos que, com a visita... Mas a maior parte dos professores não é participativo.

E3 – Realmente a A.C.V.P. tinha-me colocado a mesma questão e eu acho que é importante que o professor participe. É tão importante para nós que o *feedback* seja durante a visita... É a gasolina para o nosso motor!

A.C.V.P. – A próxima questão é dirigida a ambas porque ainda não tinha chegado aqui com o E3. Tendo em conta o que já referiram, o que melhorariam no programa, na atividade? O que gostariam de fazer mas que, por algum motivo, não podem?

E2 – A nova fase vem implicar que ofertas que tínhamos, deixem de ter.... Não podemos dispersar tanto, não é? Porque também é mais difícil para nós conseguirmos materiais e até para os próprios visitantes perceberem que podem fazer 500 oficinas, 35 temas de visitas orientadas... Pronto, primeira situação que já aconteceu é reduzirmos, entre aspas, a oferta para nos focalizarmos mais em algumas atividades diárias e temas que queremos trabalhar. Depois, claro que se tivéssemos melhores materiais, portanto, questões financeiras para poder ter melhores materiais, pronto, teríamos outro impacto. E depois é essa capacidade de comunicação, mais de marketing... Felizmente eu acho que até estamos a beneficiar com o novo museu *The World of Discoveries*. Nós temos muitos grupos que vêm cá, porque veem ao Porto para ir lá e depois marcam para vir ao

Museu. Lucramos com esse marketing. Depois, ainda por cima, o nosso é gratuito, lá é caro. As escolas conseguem enriquecer o pacote sem mais custos.

A.C.V.P. – Todos os colegas que trabalham nesta sala fazem visitas?

E2 – Sim. Ainda não todos ao mesmo ritmo. Há colegas que fazem mais porque estão aqui há muito tempo. Mas a ideia é que todos façam visita.

A.C.V.P. – Mas fazem para todos os segmentos de visitantes?

E2 – Pronto, não. Aí está, há questões que vamos conhecendo as pessoas relativamente à sua maneira de ser, a sua sensibilidade e assim para poder nos distribuímos sem sobrecarregar uma pessoa, ou duas, ou três da equipa. Vamos nos distribuindo mas exatamente, tendo em conta o perfil do grupo e a nossa maneira de ser.

E3 – Eu também concordo. E essa qualidade dos materiais, ou seja, aquilo que nós podemos produzir com as crianças e que eles, mesmo em papel, e nós temos, por exemplo, uma ficha de exploração que foi feita nos anos 90 mas em papel de qualidade, em impressão de qualidade a cores que, ainda hoje, é usada. Hoje em dia, não é feito esse investimento. Por exemplo, os roteiros do *peddy-paper* são feitos no computador escritos por mim, que também não tem assim grande *know-how* de *design*. Esse trabalho se pudesse ser acompanhado por edição a sério. Até porque uma edição envolve melhor preparação e partir do momento em que é impressa, aquilo vai ficar gravado, registado, para depois ser reproduzido e acho que isso deveria haver. O que poderia sugerir, como ação de melhoria, um orçamento próprio para o serviço educativo e depois que houvesse a perceção das nossas diretrizes que o serviço educativo não está aqui só para os grupos escolares mas também para os restantes públicos. Por exemplo, a nossa sala do serviço educativo não foi destinada para esse fim; não tem lavatório, nós não podemos trabalhar com tintas, por exemplo. Mesmo na oficina do escrivão as crianças querem lavar as mãos, têm que percorrer um caminho relativamente longo, vão sujar eventualmente as casas de banho públicas com tinta, onde estão outros visitantes. Não faz muito sentido. E isso faz com que depois as nossas atividades sejam muito efémeras e que nós tenhamos que fazer um esforço enorme para que aquilo que eles produzem nas nossas oficinas que dure mais tempo.

A.C.V.P. – Uma das sugestões dadas pelo professor da escola A é que desse aos alunos, no âmbito da oficina, uma folha com um texto em letra gótica para que os alunos tentassem replicar.

E3 – Eu fiz uma coisa desse gênero, mas foi no âmbito de um projeto e eles também começavam... só que depois várias crianças de diferentes níveis fazem esta oficina do escrivão. Portanto, o que acho é nós também temos muito pouca motivação. Nós, a dada altura, estivemos a preparar materiais e depois dizem-nos: “Ah! Não se pode imprimir nada porque há um objetivo de redução de papel.”. Uma pessoa fica assim meia... Por exemplo o *peddy-paper* foi feito em 2003 e, portanto, já vão mais de 10 anos. O que é de qualidade fica.

A.C.V.P. – E em relação à avaliação? Como é feita avaliação do trabalho do serviço educativo?

E2 – É assim: nós fazemos a avaliação depois da coisa acontecer. Por exemplo, com o dia nacional dos museus nós falamos, pronto, como é correu. Mas é interna. Nós não temos nenhuma capacidade de fazer inquéritos aos próprios participantes e, portanto, é só apenas assim internamente.

A.C.V.P. – Usam algum tipo de instrumento? Alguma grelha de avaliação?

E2 – Não, não. É mesmo conversa entre nós. Portanto, uns acham que isto foi demorado, outros acham que isto foi bem, outros acham que isto foi... Mas pronto. É assim, não vamos todos. Podíamos ter uma grelha do gênero: “agora vamos todos ver o horário, agora vamos todos ver...”. Não, não.

A.C.V.P. – Vocês fazem uma reflexão, certo?

E2 – É mais isso...

A.C.V.P. – E os objetivos? É perceber o que correu bem e o que correu mal?

E2 – Exatamente. Pronto, volto a dizer, na nossa perspetiva. Claro que é pensando no cliente. Mas nós até podemos dizer: “ai foi muito rápido, devia ser mais demorado”. E, se calhar, se fôssemos perguntar aos participantes, podiam achar que a coisa...

A.C.V. P. – Mas vocês nunca têm esse *feedback* dos visitantes? Quer dizer... Assim através de um instrumento, não têm, não é?

E2 – Não, não.

Entrevistadora: Ana Catarina Vieira Pereira

Entrevistado: E5

Data: 22 de Abril de 2015

Hora: 15h10m

Duração: 14m14s

A.C.V.P. - Eu fiz a entrevista como o E2 E3 e eu achei pertinente ter entrevista-lo uma vez que orientou uma das visitas do estudo que estou a desenvolver e gostaria de saber a

sua perspectiva acerca das visitas sobre a Casa do Infante. Gostaria, portanto, que me falasse sobre a sua vida profissional, quais são as suas tarefas, qual é a sua responsabilidade aqui nos serviços educativos, qual o seu papel?

E5 - Sim, eu trabalho aqui na Casa do Infante fez nove anos em dezembro, durante os primeiros seis anos trabalhei na nossa secretaria e nos últimos três anos vim para o sector de estação cultural educativa. Aquilo que eu faço acesso ao museu, faço visitas orientadas, oficinas. Também sou responsável por gerir o *e-mail* do serviço educativo. Eu é que, pronto, dou as respostas, marco as visitas, organizo o calendário, dou as respostas, informações às pessoas sobre os mais variados assuntos dos elementos que aqui nos chegam.

A.C.V.P. - Muito bem. Quais são os principais desafios colocados?

E5 - Para mim, sem dúvida nenhuma, é receber grupos, é fazer as visitas e as oficinas.

A.C.V.P. - Então um desafio diário.

E5 - Sim, um desafio, um desafio constante.

A.C.V.P. - Muito bem.

E5 - Eu já trabalho na câmara há 30 anos e, e pronto sempre fiz serviço de secretaria, não é? Este serviço assim normal, não estava habituada a lidar assim com o público e receber pessoas e ter que falar para, para grupos não me sinto muito à vontade e, portanto a minha vida desde que vim para este sector é mesmo um desafio constante. Sem dúvida!

A.C.V.P. - Mas teve alguma preparação antes de começar?

E5 - Não, aprendi aqui com os colegas.

A.C.V.P. - Foi vendo?

E5 - Sim, sim. Foi assim que eu aprendi. Assistir às visitas que os colegas faziam, sim.

A.C.V.P. - Muito bem! Pronto, o E5 assume, aqui um papel de mediador não é? O que eu lhe queria perguntar assim era como é que encara esse papel de, de mediador? Como é que vê este espaço de mediação? Porque o museu é aqui um espaço de conversação entre o público que chega e o profissional que recebe, o que é que tem a dizer sobre isso?

E5 - O que eu acho é que um papel muito importante e muito interessante.

A.C.V.P. - Como é que acha que o seu papel pode fazer a diferença?

E5 - Pela forma como a pessoa fala com as outras. A nossa simpatia, a nossa disponibilidade, a nossa calma.

A.C.V.P. - Neste caso, estou a trabalhar com a comunidade escolar. Há algum discurso preparado?

E5 - Pronto. É diferente fazer visitas para as crianças mais pequenas do que para um público adulto, não é? Mas o que varia mesmo é forma de falar, mas no fundo é só adaptar a idade das pessoas.

A.C.V.P. - Muito bem. Este museu possui um grande valor patrimonial para a cidade do Porto. No contexto de uma visita escolar como aborda o significado da palavra património?

E5 - A pessoa apresenta logo se já conhecem, se já cá tiveram... Que esta casa é a Casa do Infante, que é muito importante, o significado desta casa, por quem é que foi mandada construir, o que é que aqui funcionou, porque é que se pensa que nasceu aqui o Infante D. Henrique, que esta casa é considerada património nacional desde 1994....

A.C.V.P. - Quando fala em património, as crianças entendem?

E5 - Sim.

A.C.V.P. - Quais são, na sua ótica, os principais momentos de uma visita?

E5 - Todos os momentos são importantes.

A.C.V.P. - Mas aqueles que considera que fazem a diferença no sucesso de uma visita?

E5 - Talvez aquela parte da introdução, da apresentação da Casa. Mas tudo é importante. Mas aquele primeiro contacto, a primeira apresentação que se faz, acho que é importante.

A.C.V.P. - Quais são os seus principais objetivos quando trabalha com grupos escolares?

E5 - O maior objetivo é que eles gostem da visita e que levem daqui alguma coisa.

A.C.V.P. - O que é que significa uma visita escolar bem-sucedida?

E5 - Isso sente-se. Nem todas as visitas correm da mesma forma. E depois a pessoa vai-se apercebendo disso, durante a visita. As reação deles, o comportamento deles... como eles reagem.

A.C.V.P. - E o que significa para si uma visita escolar malsucedida?

E5 - Quando se nota que eles não estão minimamente interessados, que não nos estão a ouvir, às vezes acontece.

A.C.V.P. - Em qual das duas situações em que enquadraria a visita que orientou?

E5 - Tive a sensação que foi uma visita que correu bem. Nós sentimos como é que aquilo está a acontecer. E essa visita foi daquelas que me deu a sensação que sim, que eles gostaram.

A.C.V.P. - Quais são os instrumentos de comunicação utilizados para a implementação das atividades?

E5 - Quando é com crianças, fazemos a teatralização. No caso das oficinas, já se usa outro tipo de materiais.

A.C.V.P. - Quais são as principais características da sua abordagem comunicativa perante uma visita escolar?

E5 - Na visita? Tanta coisa. Referir o ano da construção da casa, quem a mandou construir, o que é que funcionava, até quando funcionou... Acho que isso é principal.

A.C.V.P. - Mas que tipo de ritmo de discurso opta?

E5 - Eu faço a visita conforme é a minha maneira de ser. E sim, falo de uma maneira explícita e calma. Gostam da forma como me exprimo.

A.C.V.P. - O que espera dos docentes que acompanham a visita?

E5 - O que espero que eles estejam interessados e que ajudem a controlar os miúdos. Já aconteceu que os docentes se demitem desse papel e saem e não querem saber. O que eu desejo é que eles estejam presentes e que estejam motivados e que gostem. Estejam atentos e que, quando é preciso, chamem à atenção.

A.C.V.P. - Também participa da elaboração dos programas?

E5 - Não, não.

A.C.V.P. - O que melhoraria?

E5 - Sinceramente, nada.

Apêndice E – Questionário: professor da turma A

Selecione, considerando a escala abaixo identificada, de acordo com a sua opinião.

1- Não concordo; 2- Concordo pouco; 3- Concordo; 4 – Concordo muito; 5- Concordo totalmente.

Tabela 1 Questionário preenchido pelo professor da turma A.

	1	2	3	4	5
1 - O acolhimento da turma suscitou interesse aos alunos pela visita.				X	
2 - O mediador demonstrou domínio e rigor concetual sobre os conteúdos abordados.					X
3 - A linguagem verbal utilizada pelo mediador foi a adequada ao grupo de estudantes.					X
4 - A linguagem não-verbal utilizada pelo mediador foi a adequada ao grupo de estudantes.				X	
5 - Os conteúdos abordados eram adequados ao grau de escolaridade dos alunos.					X
6 - Os conteúdos abordados pelo mediador durante a visita potenciaram a motivação para aprender mais sobre a história da cidade.				X	
7 - Os conteúdos abordados pelo mediador durante a visita potenciaram a motivação para aprender mais sobre o património da cidade.					X
8 - A duração da visita adequou-se às necessidades da turma.					X
9 - O ritmo da visita adequou-se às necessidades da turma.					X
10 - O espaço possuía equipamentos adequados para o desenvolvimento da visita.				X	
11 - A visita permitiu que os alunos descobrissem a importância dos testemunhos culturais presentes na Casa do Infante.					X
12 - A visita permitiu que os alunos descobrissem as continuidades e as transformações dos testemunhos culturais presentes na Casa do Infante.			X		
13 - As atividades desenvolvidas privilegiaram as capacidades cognitivas dos				X	

alunos.					
14 - As atividades desenvolvidas privilegiaram as capacidades motoras dos alunos.				X	
15 - As atividades desenvolvidas privilegiaram as capacidades emocionais dos alunos				X	
16 - A aprendizagem fora do ambiente escolar, nomeadamente no museu, é um complemento à aprendizagem dos alunos.				X	
17 - Esta visita contribuiu para que os alunos compreendessem os conteúdos que leciono na sala de aula.					X
18 - Esta visita transformou a minha perspetiva sobre os conteúdos que leciono na sala de aula.		X			
19 - Voltarei a visitar o museu, em contexto profissional, trazendo outras turmas.					X
20 - Voltarei a visitar o museu, em contexto pessoal.				X	

Apêndice F – Questionário: professor da turma B

Selecione, considerando a escala abaixo identificada, de acordo com a sua opinião.

1- Não concordo; 2- Concordo pouco; 3- Concordo; 4 – Concordo muito; 5- Concordo totalmente.

Tabela 2 Questionário preenchido pelo professor da turma B.

	1	2	3	4	5
1 - O acolhimento da turma suscitou interesse aos alunos pela visita.				X	
2 - O mediador demonstrou domínio e rigor concetual sobre os conteúdos abordados.					X
3 - A linguagem verbal utilizada pelo mediador foi a adequada ao grupo de estudantes.				X	
4 - A linguagem não-verbal utilizada pelo mediador foi a adequada ao grupo de estudantes.				X	
5 - Os conteúdos abordados eram adequados ao grau de escolaridade dos alunos.					X
6 - Os conteúdos abordados pelo mediador durante a visita potenciaram a motivação para aprender mais sobre a história da cidade.				X	
7 - Os conteúdos abordados pelo mediador durante a visita potenciaram a motivação para aprender mais sobre o património da cidade.				X	
8 - A duração da visita adequou-se às necessidades da turma.					X
9 - O ritmo da visita adequou-se às necessidades da turma.					X
10 - O espaço possuía equipamentos adequados para o desenvolvimento da visita.				X	
11 - A visita permitiu que os alunos descobrissem a importância dos testemunhos culturais presentes na Casa do Infante.				X	
12 - A visita permitiu que os alunos descobrissem as continuidades e as transformações dos testemunhos culturais presentes na Casa do Infante.			X		
13 - As atividades desenvolvidas privilegiaram as capacidades cognitivas dos alunos.				X	

14 - As atividades desenvolvidas privilegiaram as capacidades motoras dos alunos.				X	
15 - As atividades desenvolvidas privilegiaram as capacidades emocionais dos alunos				X	
16 - A aprendizagem fora do ambiente escolar, nomeadamente no museu, é um complemento à aprendizagem dos alunos.					X
17 - Esta visita contribuiu para que os alunos compreendessem os conteúdos que leciono na sala de aula.					X
18 - Esta visita transformou a minha perspetiva sobre os conteúdos que leciono na sala de aula.		X			
19 - Voltarei a visitar o museu, em contexto profissional, trazendo outras turmas.					X
20 - Voltarei a visitar o museu, em contexto pessoal.		X			

Apêndice G – Registro fotográfico dos grupos focais pré-visita com as turmas A e B

- Turma A



Figura 19 Preenchimento dos cartões de resposta dos grupos focais pré-visita.



Figura 20 Preenchimento dos quadros do grupo focal pré-visita.

- **Turma B**



Figura 21 Preenchimento dos cartões de resposta do grupo focal pré-visita.



Figura 22 Preenchimento dos cartões de resposta dos grupos focais pré-visita.

Apêndice H – Registro fotográfico dos grupos focais pós-visita com as turmas A e B

- Turma A

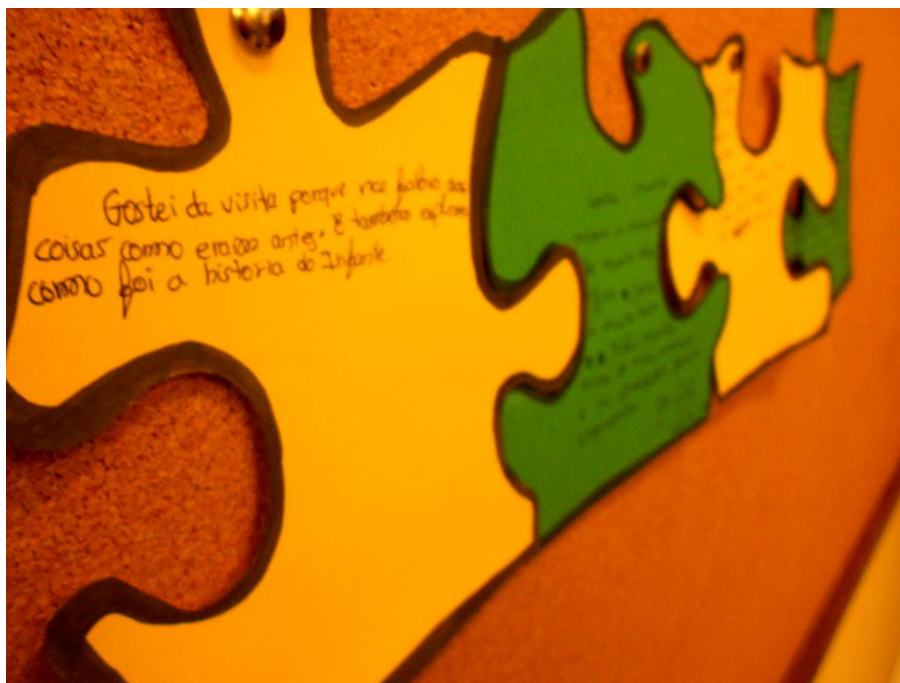


Figura 23 Execução do puzzle do grupo focal pós-visita.



Figura 24 Preenchimento dos cartões de resposta do grupo focal pós-visita.

- Turma B



Figura 25 Introdução dos cartões de resposta nos respectivos envelopes do grupo focal pós-visita.

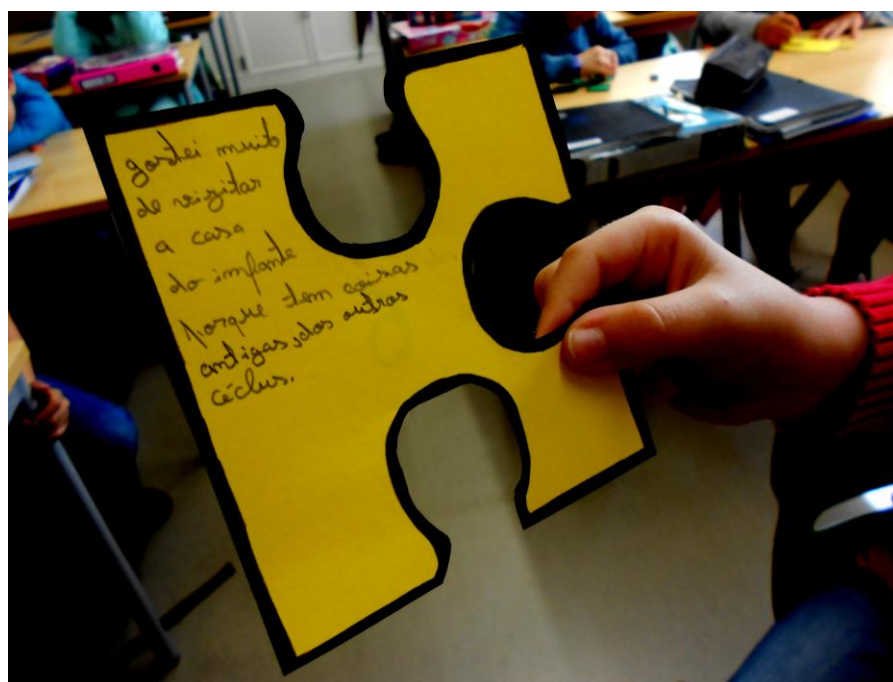


Figura 26 Preenchimento de uma peça do puzzle do grupo focal pós-visita.

Apêndice I – Matriz de observação

Tabela 3 Modelo da Matriz de observação desenvolvida.

Momentos da visita	Dimensões de análise	Variáveis	Indicadores	Descrição
Acolhimento	Mediador	Perfil	• Rigor conceitual dos conteúdos abordados • Domínio conceitual dos conteúdos abordados • Capacidade de integração dos visitantes	
		Estratégia de Comunicação	• Linguagem verbal ao perfil dos visitantes • Linguagem não-verbal ao perfil dos visitantes • Ritmo do discurso	
		Estratégia educativa	• Métodos de ensino-aprendizagem (expositivo, ativo,	

			interrogativo, demonstrativo) • Estimulação das capacidades dos visitantes (cognitivas, emocionais, motoras)	
	Recursos	Tradicionais/ TIC	• Disponibilidade dos recursos necessários para a execução da visita • Adequação dos recursos ao perfil dos visitantes • Natureza dos recursos (audiovisuais; gráficos; manipuláveis) • Adequação dos recursos à estratégia de ensino aprendizagem	
	Gestão do tempo	Duração Ritmo	• Adequação do tempo da visita de acordo com o perfil e dimensão dos	

			visitantes • Adequação do ritmo da visita de acordo com o perfil e dimensão dos visitantes	
	Espaço museológico	Caraterísticas físicas	• Adaptação em relação ao perfil e dimensão dos visitantes • Exploração de acordo com o perfil e dimensão dos visitantes	

Desenvolvimento	Mediador	Perfil	• Rigor concetual dos conteúdos abordados • Domínio concetual dos conteúdos abordados • Capacidade de integração dos visitantes	
		Estratégia de Comunicação	• Linguagem verbal ao perfil dos visitantes • Linguagem não-verbal ao perfil dos visitantes • Ritmo do discurso	
		Estratégia educativa	• Métodos de ensino-aprendizagem (expositivo, ativo, interrogativo, demonstrativo) • Estimulação das capacidades dos visitantes (cognitivas, emocionais, motoras)	

	Recursos	Tradicionais/ TIC	• Disponibilidade dos recursos necessários para a execução da visita • Adequação dos recursos ao perfil dos visitantes • Natureza dos recursos (audiovisuais; gráficos; manipuláveis) • Adequação dos recursos à estratégia de ensino aprendizagem	
	Gestão do tempo	Duração Ritmo	• Adequação do tempo da visita de acordo com o perfil e dimensão dos visitantes • Adequação do ritmo da visita de acordo com o perfil e dimensão dos visitantes	
	Espaço museológico	Caraterísticas físicas	• Adaptação em relação ao perfil e dimensão dos visitantes • Exploração de acordo com o perfil e dimensão dos visitantes	
Oficina	Mediador	Perfil	• Rigor concetual dos conteúdos abordados • Domínio concetual dos conteúdos abordados • Capacidade de integração dos visitantes	
		Estratégia de Comunicação	• Linguagem verbal ao perfil dos visitantes • Linguagem não-verbal ao perfil dos visitantes • Ritmo do discurso	
		Estratégia educativa	• Métodos de ensino-aprendizagem	

			(expositivo, ativo, interrogativo, demonstrativo) • Estimulação das capacidades dos visitantes (cognitivas, emocionais, motoras)	
	Recursos	Tradicionais/ TIC	• Disponibilidade dos recursos necessários para a execução da visita • Adequação dos recursos ao perfil dos visitantes • Natureza dos recursos (audiovisuais; gráficos; manipuláveis) • Adequação dos recursos à estratégia de ensino aprendizagem	
	Gestão do tempo	Duração Ritmo	• Adequação do tempo da visita de acordo com o perfil e dimensão dos visitantes • Adequação do ritmo da visita de acordo com o perfil e dimensão dos visitantes	
	Espaço museológico	Caraterísticas físicas	• Adaptação em relação ao perfil e dimensão dos visitantes Exploração de acordo com o perfil e dimensão dos visitantes	

Apêndice J – Descrição da observação participante da turma A

- **Grupo focal pré-visita**

15h10m - No dia 6 de Março pelas 15h10m deu-se início à sessão com a turma de 5º ano composta por 29 alunos, 14 do sexo feminino e 15 do masculino. A faixa etária dos alunos variava entre os 9 e os 10 anos de idade. A investigadora foi apresentada pelo docente de Tecnologias da Informação (TIC) e Comunicação, História e Geografia de Portugal e com funções de diretor da respetiva turma. Os alunos receberam a investigadora e, de uma maneira geral, mostravam um ar de surpresa. Os alunos encontravam-se no contexto de sala de aula (aula de TIC) e estavam divididos em 2 turnos. A atividade decorreu, por isso, em 2 momentos: o primeiro com um turno; e o segundo momento com o outro turno (em que o primeiro já não estava presente). O professor introduziu de forma breve a investigadora dizendo que se tratava de alguém que estava a desenvolver um estudo com a Casa do Infante e que necessitava da colaboração com os alunos. Após uma pequena introdução remeteu a palavra à investigadora. A investigadora explicou de forma superficial o motivo pelo qual ali se encontrava, afirmando que a cooperação dos alunos seria essencial para o desenvolvimento da sua investigação ao que os alunos se prontificaram, de uma maneira geral, a colaborar. Para introduzir o tema, a investigadora começou por perguntar quais os alunos que já tinham visitado um museu e quais os que tinham visitado a Casa do Infante em particular. À exceção de um aluno, todos já tinham visitado um museu. Todavia apenas um deles afirmou que conhecia a Casa do Infante. Após este pequeno momento introdutório a investigadora, com o auxílio do professor, dispôs três cartolinas, de cores azul, vermelha e verde com as seguintes frases, respetivamente: “Já visitaste um museu? Conta-nos a tua experiência!”, “O que pensas encontrar no museu?”, “O que te entusiasma nesta visita?”. A investigadora explicou cada frase em concreto, afirmando que, na primeira cartolina, gostaria que os alunos descrevessem a sua experiência no museu. No caso de nunca terem visitado nenhum, escreveriam que não tinham tido nenhuma experiência no museu. Na segunda cartolina a questão estava direcionada para a Casa do Infante e procurava saber, em específico, quais eram as expectativas dos alunos em torno da visita. Na terceira e última cartolina, a investigadora pretendia que os alunos explorassem as motivações pessoais que estavam por detrás da visita. A cada aluno foram distribuídos

três cartões de cores e formatos diferentes – uma nuvem azul, um balão de fala cor-de-laranja e uma estrela amarela – que corresponderiam a cada uma das cartolinas.

15h15m – Durante a execução da atividade os alunos conversaram entre si e estavam agitados e um pouco impacientes para se dirigirem aos computadores. O ambiente também foi de alguma descontração e os alunos estavam à vontade. Frequentemente, a investigadora perguntou se existiam dúvidas e de que forma poderia ajudar. Alguns alunos não estavam a entender o significado da palavra “experiência”. Calmamente a investigadora explicou que naquele contexto não se tratava de uma experiência científica mas sim, sobre o que alunos já tinham experimentado, no caso de terem ido, num museu. Os alunos terminaram rapidamente a tarefa. Depois dirigiram-se ordeiramente ao quadro e afixaram, com auxílio do professor e da investigadora, os cartões nas respetivas cartolinas.

15h25m – Os alunos tinham terminado a tarefa de forma bem-sucedida. Rapidamente se despediram e saíram da sala para dar lugar ao turno seguinte. Após a agitação da entrada dos alunos, o burburinho deu lugar a voz do professor. Os alunos ouviam atentamente o discurso do docente que tornava a introduzir a investigadora e o seu trabalho. A investigadora deu, em seguida, uma breve explicação dos motivos da sua presença, da importância dos alunos para execução do trabalho e das tarefas que tinha designado. Os alunos estavam intrigados, tal como no turno anterior, e ouviram atentamente. Foi novamente distribuído aos alunos cartões para fazerem corresponder às cartolinas dispostas no quadro de ardósia.

15h30m – Tal como no turno anterior, os alunos mostram entusiasmo e o ambiente era de descontração. A investigadora frisou que o que mais valorizava nesta atividade era a sinceridade dos alunos e que não existiam respostas certas ou erradas; o importante era que manifestassem a sua opinião.

15h35m – Os alunos preencheram efusivamente os cartões comentando uns com os outros as suas opiniões. Rapidamente afixaram os cartões nas cartolinas auxiliando-se mutuamente, contando também com a presença do professor e da investigadora. No final, a investigadora agradeceu a colaboração dos alunos e perguntou se tinham considerado a atividade muito difícil ao que os alunos responderam em uníssono que não. Sem mais nada a acrescentar, a investigadora referiu que voltavam a encontrar-se na visita de estudo na semana seguinte.

- **Grupo focal pós-visita**

14h30m – No dia 10 de Abril pelas 14h30m deu-se início à sessão com a turma de 5º ano composta por 28 alunos, 14 do sexo feminino e 14 do masculino. A faixa etária dos alunos variava entre 9 e os 10 anos de idade. A investigadora foi informada pelo docente que a turma estava com menos um aluno que faltou por motivos pessoais. A investigadora chegou à sala e foi cumprimentada quer pelo professor, quer pelos alunos (que a reconheceram de imediato). Os alunos encontravam-se no contexto de sala de aula (aula de TIC) e estavam divididos em 2 turnos. A atividade decorreu, por isso, em 2 momentos: o primeiro com um turno; e o segundo momento com o outro turno (em que o primeiro já não estava presente). O professor avisou os alunos que suspenderiam a aula para fazerem as atividades propostas pela investigadora e explicou que a mesma estava novamente presente para desenvolver uma tarefa com os alunos sobre a visita à Casa do Infante. A investigadora explicou de forma superficial o motivo pelo qual ali se encontrava pela 2ª vez, dizendo que a cooperação dos alunos seria essencial para o desenvolvimento da sua investigação ao que os alunos se prontificaram, de uma maneira geral, a colaborar. A investigadora explicou, de forma breve, que as atividades da sessão se dividiam em dois momentos: um primeiro momento em que os alunos teriam de preencher uns cartões de resposta e introduzi-los nos respetivos envelopes que estavam dispostos no quadro; e um segundo momento em que distribuiria uma peça de um puzzle que os alunos preencheriam e, de seguida, construiriam o dito puzzle.

14h35m - Era notável o entusiasmo dos alunos através do burburinho que rapidamente se estabeleceu. O professor deixou os alunos à vontade para se expressarem e auxiliou a investigadora no desempenho das tarefas. Num primeiro momento, foram distribuídos os referidos cartões em que cada aluno teria que acrescentar 2 dúvidas que tivessem sobre a visita à Casa do Infante e, noutro, 3 coisas que tivessem apreendido com a visita. Depois de preenchidos, os cartões deveriam ser introduzidos nos envelopes correspondentes. Aquando do preenchimento dos referidos cartões foram recorrentes algumas perguntas sobre o cartão relativo às dúvidas dos alunos. A maior parte das perguntas relacionavam-se com a possibilidade de colocar apenas uma dúvida ou, simplesmente, de deixar o cartão em branco. A investigadora explicou que era importante que refletissem sobre a visita, sobre aquilo que os alunos considerassem que tivesse sido bem entendido e que, de alguma forma, lhes suscitasse alguma questão. Os

alunos entenderam o repto lançado pela investigadora embora muitos deles entregassem o cartão em branco.

14h50m – Depois de todos os alunos do referido turno terem depositado os seus cartões nos envelopes correspondentes, a investigadora iniciou o segundo momento da atividade. A investigadora explicou que a segunda atividade se tratava de um pequeno puzzle que deveria ser construído pela turma. Em cada peça, que seria distribuída aos alunos, estes teriam que escrever, refletindo sobre a visita, qual a sua opinião sobre a mesma. Por outras palavras, a investigadora referiu que, em concreto, os alunos deveriam expor a sua opinião acerca do museu, justificando-a. Os alunos entenderam o desafio lançado e, de uma maneira geral, era possível constatar o entusiasmo dos alunos, não só perante o propósito da atividade mas também pelas características apelativas do *design* da atividade, bastante salientado pela turma.

15h00m – Cerca de 10 minutos depois do início da segunda atividade, os alunos começavam a dispor as suas peças num quadro disponibilizado previamente pelo docente. À medida que fixavam as suas respostas, saíam.

15h05m – Entretanto, a sala era novamente preenchida pelo segundo turno de alunos. Após a agitação da entrada dos alunos, o burburinho deu lugar a voz do professor. Os alunos ouviam atentamente o discurso do docente que tornava a introduzir a investigadora e o motivo da sua segunda visita. A investigadora deu, em seguida, uma breve explicação acerca da importância dos alunos para execução do trabalho e das tarefas que tinha designado. Os alunos estavam intrigados, tal como no turno anterior, mas ouviram atentamente. Tal como no turno anterior, os alunos mostram entusiasmo e o ambiente era de descontração. A investigadora frisou que o que mais valorizava nesta atividade era a sinceridade dos alunos e que não existiam respostas certas ou erradas; o importante era que manifestassem a sua opinião.

15h10m – A investigadora voltou a distribuir os cartões aos alunos que repetiram o mesmo procedimento que os do primeiro turno. As dúvidas colocadas eram semelhantes às do primeiro turno e remetiam para o facto de não ter dúvidas e/ou coisas aprendidas equivalentes ao número que era pedido. A investigadora voltou a frisar que este era uma atividade de reflexão e que os alunos não eram obrigados a preencher todos os campos em questão; esta pedia-lhes que, pelo menos, pensassem sobre o percurso da visita tendo em conta o que era pedido.

15h20m – Depois dos alunos realizarem a primeira atividade, a investigadora introduziu a segunda. Os alunos ouviram atentamente e ficaram, tal como no primeiro turno, entusiasmados. À medida que terminavam, os alunos fixaram as peças do puzzle com o auxílio do docente e da investigadora. O burburinho na sala era evidente; os alunos aparentavam bastante motivação em relação à atividade, especialmente quando o puzzle começou a ganhar forma.

15h30m – Depois montado e documentado, o puzzle foi novamente desmontado e, calmamente, os alunos começaram a aula. No final, a investigadora agradeceu a colaboração dos alunos e perguntou se tinham considerado a atividade muito difícil ao que os alunos responderam em uníssono que não. Sem mais nada a acrescentar, a investigadora despediu-se da turma e do docente responsável.

Apêndice K – Descrição da observação participante da turma B

- **Grupo focal pré-visita**

9h00 – No dia 17 de Março pelas 09h00m deu-se início à sessão com a turma de 3º ano composta por 25 alunos, 13 do sexo feminino e 12 do masculino. A faixa etária dos alunos variava entre os 8 e os 9 anos de idade. A investigadora foi apresentada pela docente da turma e os alunos receberam-na com alguma surpresa levantando-se algum burburinho na turma. Os alunos encontravam-se no contexto de sala de aula e estavam todos presentes. O professor introduziu, ainda que de forma breve, o motivo da presença da investigadora dizendo que se tratava de alguém que estava a desenvolver um estudo com a Casa do Infante e que necessitava da colaboração dos alunos. Após uma pequena introdução, o professor remeteu a palavra à investigadora. A investigadora explicou, de forma superficial, o motivo pelo qual ali se encontrava, dizendo que a cooperação dos alunos seria essencial para o desenvolvimento da sua investigação ao que os alunos se mostraram um pouco hesitantes e confusos. Para introduzir a atividade, a investigadora começou por perguntar quem já tinha visitado um museu e se alguém já tinha visitado a Casa do Infante em particular. Todos os alunos já tinham visitado um museu mas apenas um deles afirmou que conhecia a Casa do Infante. Os alunos rapidamente se adaptaram às questões da investigadora e o ambiente tornou-se informal e descontraído. O professor tentou, sempre que possível, impor ordem na turma. A algazarra instalou-se porém quando a investigadora se prontificava a colocar as cartolinas no quadro e verificou que os materiais da atividade não eram os mais adequados para aquela sala de aula. Um dos quadros da sala era interativo e o outro era constituído por um material que impedia que se afixassem as cartolinas. As três cartolinas utilizadas tinham de cor azul, vermelha e verde com as seguintes frases, respetivamente: “Já visitaste um museu? Conta-nos a tua experiência!”, “O que pensas encontrar no museu?”, “O que te entusiasma nesta visita?”. Os materiais não eram os mais adequados à estrutura desta sala de aula (possuía um quadro interativo que não permitia a afixação das cartolinas) e a atividade teve que ser improvisada. Após encontrar uma solução, a investigadora explicou cada frase em concreto, afirmando que, na primeira cartolina, gostaria que os alunos descrevessem a sua experiência no museu. No caso de nunca terem visitado nenhum, escreveriam que não tinham tido nenhuma experiência no museu. Na segunda cartolina, a questão estava direcionada para a Casa do Infante e, em específico,

procurava saber quais eram as expectativas dos alunos em torno da visita. Na terceira e última cartolina, o objetivo centrava-se na exploração, por parte dos alunos, das motivações pessoais que estavam por detrás da visita. A cada aluno foram distribuídos três cartões de cores e formatos diferentes – uma nuvem azul, um balão de fala cor-de-laranja e uma estrela amarela – que corresponderiam a cada uma das cartolinas.

9h10m – Durante a execução da atividade os alunos conversaram entre si, estavam agitados e solicitaram algumas vezes o auxílio da investigadora que rapidamente se prontificou a responder às dúvidas (muitas vezes prenderam-se com questões ortográficas). O ambiente também foi de alguma descontração e os alunos estavam à vontade. Os alunos demoraram cerca de 15 minutos a terminar a tarefa. A investigadora notou muita cooperação entre os alunos e vontade em participar na tarefa.

9h35m – Os alunos terminaram a atividade. O professor incitou a que se apressassem e era visível a pressão sobre os alunos que estavam atrasados. Devido à situação de imprevisto, os alunos não puderam afixar os cartões nas cartolinas correspondentes pelo que a investigadora assumiu essa responsabilidade.

- **Grupo focal pós-visita**

10h00m – A investigadora chegou à sala e foi cumprimentada quer pelo professor, quer pelos alunos (que a reconheceram de imediato). Os alunos encontravam-se no contexto de sala de aula e estavam todos presentes. O professor avisou os alunos que suspenderiam a aula para fazerem as atividade propostas pela investigadora e explicou que a investigadora estava presente para desenvolver uma tarefa com os alunos sobre a Casa do Infante (alertando que seria apenas sobre o museu e não sobre a restante visita que nesse dia teriam realizado a outros espaços da cidade). A docente avisou a investigadora que se iria ausentar da sala por breves momentos e pediu-lhe que se responsabilizasse pela turma durante esse período.

10h05m – A investigadora começou por perguntar aos alunos se ainda se lembravam da visita à Casa do Infante ao que os alunos responderam positivamente (exceção de uma das alunas que, por motivos pessoais, não esteve presente na visita). A investigadora explicou rapidamente que a sessão seria breve e que consistia em dois momentos, explicando logo de seguida o primeiro. Os alunos teriam que preencher dois cartões em que num sugeriam 2 dúvidas que tivessem sobre a visita à Casa do Infante e, noutro, 3 coisas que tivessem apreendido com a visita. Depois de preenchidos, os cartões deveriam ser introduzidos nos envelopes correspondentes.

10h10m – Rapidamente os alunos tornaram-se inquietos, atrapalhando o desempenho uns dos outros. A investigadora tentou que os alunos se concentrassem na tarefa mas o diálogo entre a turma persistiu prejudicando, em certa medida, o desempenho geral da turma. A primeira atividade proposta representou algumas dificuldades para os alunos, consecutivamente dirigiam-se à investigadora informando-a de que não tinham quaisquer dúvidas ou, em muitos casos, não se lembravam de coisas suficientes. A investigadora explicou que as respostas dadas pelos alunos não eram consideradas certas ou erradas e, nesse sentido, os alunos teriam apenas que responder de forma honesta acerca das suas impressões sobre a visita. Aquando da execução da tarefa, uma das alunas informou que não esteve presente na visita e que não sabia o que fazer. A investigadora sugeriu à aluna que respondesse às questões tendo em conta um outro museu que tivesse visitado.

10h15m – O professor entretanto chegou e o ambiente agitado da turma mudou. Os alunos rapidamente acalmaram perante a austeridade do discurso da docente.

10h20m – Os alunos rapidamente terminaram a atividade. O professor incitou a que se apressassem e era visível a pressão sobre os alunos que ainda estavam a executar a tarefa.

10h25m – A investigadora introduziu a atividade seguinte, explicando que se tratava da construção de um puzzle cujas peças deveriam ser preenchidas com as opiniões dos alunos. A investigadora esclareceu que cada peça representaria uma opinião e, por conseguinte, as peças juntas representariam a opinião da turma sobre a visita ao museu. Depois de distribuídas as peças e esclarecidas as dúvidas. O professor interferiu afirmando que os alunos que terminassem poderiam sair para o intervalo.

10h35m – Os alunos terminaram rapidamente a tarefa entregando as peças à investigadora e à professora que se voluntariou, auxiliando na recolha. Ao contrário do que era previsto, o puzzle não chegou a ser montado devido às condições da sala que impediram a sua fixação e, por outro lado, devido à duração limitada da visita. Todavia foi explicado aos alunos o propósito do puzzle.

Apêndice L – Tabelas de análise de conteúdo das entrevistas aos docentes

Tabela 4 Análise de conteúdo das entrevistas aos docentes.

Temas	Questões da entrevista	Excertos da Entrevista	Síntese
Perceção das motivações do docente em relação à visita	- É a primeira vez que visita o museu?	- “Não, é a segunda vez que faço visita enquadrada no âmbito escolar com este grupo etário.” (E1) - “Não, não era a primeira vez.” (E4)	- Ambos entrevistados referem já ter visitado a Casa do Infante em momentos anteriores.
	- Porque organizou esta visita?	- “Primeiro é para os alunos contactarem com o legado histórico da cidade, nomeadamente com a Casa do Infante, onde nasceu um dos principais responsáveis pelas descobertas e o outro facto serve para introduzir precisamente o tema que é abordado no conteúdo que é lecionado nos Descobrimentos, para perceber o arranque e a importância que a cidade do Porto vai ter para esse envolvimento.” (E1) - “Pronto, porque está inserido no tema de conhecer o património histórico e cultural da cidade. É dos temas de terceiro ano de estudo do meio...” (E4)	- Ambos entrevistados referem o facto das temáticas do museu estarem relacionadas com o currículo escolar como o principal motivo da organização da visita. Também referem a pertinência de dar a conhecer a cidade do Porto e o seu património.

Percepção das expectativas do docente em relação à visita	- Quais são as suas expectativas em relação à atividade no museu?	- “Pronto, é que os alunos gostem e que contactem diretamente com o núcleo museológico, pronto, e que os ajude a entender melhor os conteúdos que serão abordados no futuro.” (E1) - “Eu esperava que eles percebessem um bocadinho mais sobre a história do Porto porque era o tema que estávamos a ver, era a história do Porto e falar um bocadinho” (E4)	- As expectativas dos docentes entrevistados são semelhantes: ambos procuram consolidar os conteúdos lecionados no ambiente de sala de aula.
Percepção das vivências do docente em relação a visitas escolares em contexto museológico	- Na sua perspetiva, o que é diferente entre a aprendizagem em museus e em ambiente escolar?	- “Sim, um complemento ao que é abordado na sala de aula, embora hoje exista outros recursos que nos permitam fazer visitas virtuais mas uma coisa é ver o mundo virtual, outra coisa é contactar diretamente com o espaço museu, pronto, é sempre uma mais-valia.” (E1) - “Qualquer saída do ambiente habitual implica aprendizagens diferentes, não é? De certa maneira, nós achamos que as visitas aos locais, museus e explicações ou as aulas dadas pelas outras pessoas, que não o professor comum, normalmente se tornam mais motivadoras.” (E4)	O E1 encara a aprendizagem em museus como um complemento aos conteúdos abordado na sala de aula embora considere que os museus são espaço de contacto, o que representa uma mais-valia. - O E4 refere que aprendizagem fora do contexto formal de ensino como alternativa e também mais motivadora.
	Quais são os principais momentos numa visita?	- “A receção, a forma como os monitores, que acompanham a visita, comunicam, e a forma esclarecedora, ou não, que transmitem/esclarecem as questões que são levantadas pelos alunos.” (E1) - “há portanto a questão do acolhimento... Talvez o acolhimento e as atividades a desenvolver” (E4)	- Ambos os entrevistados referem o acolhimento/receção como um dos principais momentos de uma visita

	O que significa para si uma visita escolar bem-sucedida?	- “A receção, a forma como os monitores, que acompanham a visita, comunicam, e a forma esclarecedora, ou não, que transmitem/esclarecem as questões que são levantadas pelos alunos.” (E1) - “É uma visita que resulta em aprendizagens para os alunos.” (E4)	- O entrevistado E1 aponta que uma visita bem-sucedida implica uma abordagem comunicativa esclarecedora por parte dos mediadores e atenta às questões colocadas pelos alunos. -O entrevistado E4 refere que uma visita bem-sucedida é aquela que resulta em aprendizagens para os alunos.
	O que significa para si uma visita escolar malsucedida?	- “ [...]quando não é cumprido o objetivo, isto é, precisamente o contrário, quando o monitor não é capaz, primeiro, de se adequar a faixa etária porque [eu] já tinha a experiência de ir com alunos mais velhos num determinado espaço e nem sempre os monitores estão preparados para lidar... não digo que não estejam academicamente e profissionalmente capazes de.... Têm algumas vezes dificuldades em adequar-se ou utilizar uma linguagem adequada à faixa etária e, nestes casos, portanto, depende dos serviços educativos e do funcionamento dos serviços educativos em saber selecionar esse tipo de funcionário que irá acompanhar, ou de monitor...essencialmente passa um bocadinho por aí.” (E1) - “É uma visita em que ninguém aprende nada, pronto.” (E4)	- O E1 indica que uma visita escolar malsucedida decorre de uma desadequação do discurso do mediador perante a faixa etária dos visitantes. -O E4 refere que uma visita malsucedida implica que não haja qualquer aprendizagem por parte dos visitantes.

	- Como é que enquadraria a visita da turma que orientou e que integra esta investigação?	- “Mas concordo que foi boa.” (E1) - “penso que foi bem-sucedida.” (E4)	- Os entrevistados referem-se à visita como bem-sucedida.
Aferir a importância da visita para os estudantes, da perspetiva do professor	- O que valorizou mais nesta visita?	- “O seu todo. Porque o acolhimento, aquele primeiro momento daquele teatro... Daquela exploração que fazem com enquadramento e a introdução histórica à figura do Infante e, pronto, depois a oficina do escrivão.” (E1)	- O E1 aponta a teatralização, a exploração da maquete e a oficina do escrivão, como os momentos mais valorizados da visita.
	- A visita correspondeu às expetativas iniciais?	- “Sim, sim.” (E1) - “A parte da dramatização estava muito bem[...] Na parte da exploração interativa do mapa 3D que eu tinha alguma expetativa, aí expetativa foi um bocado gorada porque já estávamos no final, já não houve tempo.” (E4)	- O entrevistado E1 refere que as suas expetativas iniciais foram correspondidas. - O entrevistado E4 refere as suas expetativas não saíram inteiramente correspondidas; a fraca exploração da maquete foi uma das deceções da visita.

	- Se pudesse resumir a visita em momentos-chave quais consideraria?	- “aqui há portanto a questão do acolhimento... talvez o acolhimento e as atividades a desenvolver...” (E4) -“São estes que acabei de enunciar. Aquele primeiro momento do enquadramento histórico, o teatro. E depois a parte da explicação que é dada e a procura... até eles na maquete, eram eles que colocavam mais questões. A questão da localização, de conseguir identificar o espaço da cidade. São esses os momentos altos da visita.” (E1)	- Ambos os entrevistados referem-se ao acolhimento e às atividades realizadas ao longo da visita como os momentos-chave da mesma. -O E1 refere-se à exploração da maquete e teatralização como os momentos em que os alunos estavam mais motivados e envolvidos.
	- Quais são as vantagens e desvantagens que, na sua opinião, o museu pode apresentar em relação à aprendizagem?	-“É sempre vantajosa uma visita, desde que ela seja orientada – que foi o caso. [...] lera capaz de suprimir nomeadamente essa incidência nessa questão da presença dos romanos, na questão da análise dos vestígios arqueológicos... Atendendo à faixa etária do 5º ano, direccionava para a questão do teatro, se calhar, elaborá-lo um bocadinho mais” (E1)	- O E1 apresenta a orientação da visita como uma das vantagens à aprendizagem. Todavia apresenta como uma desvantagem o carácter expositivo de alguns momentos da visita efetuada. Neste sentido, refere que as referências aos vestígios arqueológicos devem ser suprimidas uma vez que os alunos ainda não atingiram a maturidade intelectual necessárias para entender as diacronias subjacentes.
	- Que tipo de impacto é que a visita poderá ter tido nos alunos? (capacidades, comportamento, conhecimento, inspiração e criatividade, atitudes e valores)	- “ainda estamos agora a começar a explorar embora, por exemplo no decorrer das aulas, eles façam sempre referências a algumas coisas que foram vendo, quer na cidade, quer na importância que Infante D. Henrique teve no planejar dos Descobrimentos.” (E1) - “vamos ver o que os alunos respondem.. É que eles de facto aprenderam não é?” (E4)	- Ambos entrevistados afirmam que ainda não conseguiram perceber por inteiro quais os principais impactos na aprendizagem. Todavia, o E1 refere que os alunos fazem algumas referências sobre a experiência da visita.

Perceção das principais necessidades a colmatar em relação à visita, na perspetiva do professor	-Na sua opinião, o que alteraria nesta visita?	- “diminuir no tempo da visita, nos pormenores arqueológicos, e cingir-se ao teatro, à exploração da maquete e talvez, na exploração da maquete, houvesse dois momentos, atendendo a que são miúdos[...]A exploração da maquete, depois, no fundo, alguns ficaram mais para trás até porque depois não conseguiam ver... E depois carregam, tem lá o laser, tem a narração de voz e aí, pronto, muitos perdem a noção: “ah! Mas agora carrega aí ... Olha aonde é que é aquilo?”.Aí, se esse momento fosse dividido em dois grupos, seria mais fácil. Depois o resto ser assim abordado de forma mais leve, mais superficial para ter tempo” (E1)	- E1 refere que diminuiria o tempo da visita de carácter mais expositivo e explorava essencialmente aquilo que considerou como os pontos mais importantes da visita: a maquete e o teatro e a oficina.
---	--	---	--

Apêndice M – Tabelas de análise de conteúdo das entrevistas aos mediadores

Tabela 5 Análise de conteúdo das entrevistas aos mediadores.

Temas	Questões da entrevista	Excertos da Entrevista	Síntese
Conhecer a missão e objetivos do museu	- Qual é a missão e os objetivos que orientam o serviço educativo.	- “Então nós orientamo-nos pela missão e objetivos do pelouro. Atualmente com este executivo várias orientações mudaram, indo de encontro com a missão e objetivos que este pelouro tinha para cultura. Portanto: onde elas estão? Se calhar, no <i>site</i> , no programa eleitoral.” (E2)	- A E2 refere que o museu orienta-se pelas diretrizes do pelouro municipal da cultura que se diferenciam consoante o pelouro. Mas não sabe dizer em concreto onde se encontra a informação.
		- “Cada executivo tem a sua maneira de agir. Este executivo, não posso dizer diretamente porque, é assim, o pelouro é uma hierarquia muito vertical e eu estou praticamente aqui na base, não é? Eu não sei o que é que o pelouro cultura, neste momento, pretende de facto fazer.” (E3)	- A E3 refere que a missão e objetivos variam consoante o executivo e estão subjacentes a uma hierarquia vertical e, nesse sentido, a tomada de decisões é da responsabilidade do pelouro municipal da cultura. A E3 não sabe em concreto quais são os objetivos do referido órgão de tutela.
Conceito de espaço Educativo	- Como é entendido o conceito de espaço educativo do museu?	- “pretende ser um espaço informal, aberto, não é?[...] participação dos miúdos e dos professores mas também enriquecedor” (E2)	- A E2 vê o conceito de espaço educativo do museu como um espaço informal, de enriquecimento, aberto à participação dos seus visitantes.

		- “pode ser por um lado, um contacto direto com os públicos mas também[...] indireto, ou seja[...] materiais de apoio, pensarmos a programação e... por isso todas as atividades com um caráter educativo e cultural são uma das preocupações aqui do nosso sector.” (E3) - “É preciso ter um pouco de calma: acompanhar, mediar, acompanhar, acompanhar o ritmo, ter respeito também porque há crianças que aprendem muito de uma maneira mais... Ouvindo, outras vendo, outras tocando [...] tendo em conta todos esses ritmos de cada um, na própria visita e na própria oficina, damos a possibilidade das crianças se sentarem, outras estarem de pé, outras estarem sentadas no chão” (E3) - “ as crianças só conseguem começar o seu processo de aprendizagem a partir daquilo que já conhecem, qual é a sua bagagem. É difícil explicar a uma criança, que nunca tenha ido à praia, falar-lhe sobre a praia, não é?” (E3) - “Porque depois alunos percebem que realmente estão numa atividade fora da sala de aula mas que também faz parte da sua experiência escolar, fora do edifício da escola. Mas que faz parte da sua aprendizagem para vida.” (E3) - “ O significado também é muito importante. Friso bem aos alunos qual é	-A E3 vê o conceito de espaço educativo como parte integrante do museu e que promove um contacto direto e indireto com o público. - A E3 também se refere à necessidade do mediador em se adequar o seu discurso às necessidades e aos conhecimentos do visitante e de ser sensível às diferentes formas de aprendizagem existentes. -A E3 também compara o espaço educativo do museu como um espaço de aprendizagem para a vida conseguido através da atribuição de significado.
--	--	--	--

		o significado de termos uma peça partida exposta no museu.” (E3)	
--	--	--	--

Apêndice N – Matriz de observação: turma A

Tabela 6 Preenchimento da matriz de observação da turma A.

Momentos da visita	Dimensões de análise	Variáveis	Indicadores	Descrição
Acolhimento	Mediador	Perfil	• Rigor concetual dos conteúdos abordados • Domínio concetual dos conteúdos abordados • Capacidade de integração dos visitantes	O mediador demonstrou o conhecimento necessário sobre os conteúdos abordados com as crianças. Isto é, apresentou de forma clara, a informação sobre a Casa do Infante, tentando contextualizar o espaço museológico. As questões que eventualmente foram colocadas pelos alunos foram respondidas de forma adequada; os visitantes pareceram esclarecidos com as explicações do mediador.
		Estratégia de Comunicação	• Linguagem verbal ao perfil dos visitantes • Linguagem não-verbal ao perfil dos visitantes • Ritmo do discurso	A linguagem do mediador teve em consideração a idade dos visitantes e a dimensão do grupo. O mediador por vezes introduzia novos conceitos/ou conceitos pouco utilizados pelos alunos como “cunhagem da moeda” “alfandega régia”, seguido de uma explicação breve do seu significado. O ritmo do mediador era pausado permitindo que os visitantes assimilassem a informação recebida. Aquando do momento da teatralização o mediador posicionou-se à frente dos visitantes, estes por sua vez distribuídos pelos degraus de uma escadaria no interior do museu, e todos conseguiam observá-la.

				Todavia o tom da sua voz nem sempre era audível, devido ao timbre da voz do mediador.
		Estratégia educativa	• Métodos de ensino-aprendizagem (expositivo, ativo, interrogativo, demonstrativo) • Estimulação das capacidades dos visitantes (cognitivas, emocionais, motoras)	No início da visita em que o mediador partiu de questões concretas como “já ouviram falar do Infante D. Henrique?”, “Alguém já visitou este museu?” para dar início à visita. Em alguns momentos o discurso do mediador foi claramente influenciado pelos alunos. Uma dessas situações foi registada no início da visita quando os alunos estavam na fase introdutória e colocaram muitas perguntas sobre a arquitetura do espaço, nomeadamente sobre o arquivo, obrigando a que o mediador abordasse com maior detalhe o Arquivo Histórico do Porto, instalado num edifício contíguo ao espaço do museu. A introdução do espaço museológico foi feita a partir de uma dramatização cujo tema eram os familiares do Infante D. Henrique. O mediador recorreu a uma estratégia de interrogação combinada com a exposição de conteúdos. Este momento foi acompanhado pelo estímulo das capacidades emocionais, uma vez que os alunos demonstraram grande entusiasmo em participar, notou-se alegria e motivação durante a atividade. A dramatização também apelou às capacidades cognitivas dos alunos pois, à medida que a atividade se desenvolvia, o mediador recorreu à estratégia de interrogação (por exemplo: “A mãe do Infante fala inglês. De onde era natural?”), obrigando os alunos a valerem-se de outras

				experiências de aprendizagem para responder às questões. Esta atividade envolveu igualmente a participação ativa dos alunos: as personagens da dramatização eram interpretadas pelos alunos estimulando, deste modo, as capacidades motoras dos mesmos. O teatro realizado permitiu que a conversa se alargasse à arquitetura do edifício, assunto que parece ter despertado particular interesse aos alunos Ouviram-se algumas perguntas como: “mas esta casa era mesmo assim?”; “se não era, porque não a deixaram como estava inicialmente?”, denotando motivação e participação ativa dos alunos.
	Recursos	Tradicionais/ TIC	• Disponibilidade dos recursos necessários para a execução da visita • Adequação dos recursos ao perfil dos visitantes • Natureza dos recursos (audiovisuais; gráficos; manipuláveis) • Adequação dos recursos à estratégia de ensino aprendizagem	A teatralização utilizou apenas, como recursos, uns chapéus o que não implicou a utilização de tecnologias. Os chapéus eram distribuídos aos alunos que participaram no teatro e cada correspondia a uma personagem diferente.
	Gestão do tempo	Duração Ritmo	• Adequação do tempo da visita de acordo com o perfil e dimensão dos visitantes	O acolhimento teve a duração de aproximadamente 20 minutos representando por isso cerca de 20% do total da visita. O tempo dedicado à atividade permitiu que os alunos tivessem oportunidade de colocar questões

Desenvolvimento			• Adequação do ritmo da visita de acordo com o perfil e dimensão dos visitantes	relacionadas com as temáticas abordadas nesse contexto e de refletir um pouco com sobre as mesmas.
	Espaço museológico	Caraterísticas físicas	• Adaptação em relação ao perfil e dimensão dos visitantes • Exploração de acordo com o perfil e dimensão dos visitantes	O espaço museológico onde foi desenvolvida a dramatização era amplo e adaptado à receção de grandes grupos. A utilização das escadas como assento para os visitantes permitiu que todos visualizassem o espaço e o mediador.
	Mediador	Perfil	• Rigor concetual dos conteúdos abordados • Domínio concetual dos conteúdos abordados • Capacidade de integração dos visitantes	O mediador demonstrou o conhecimento necessário sobre os conteúdos abordados com as crianças. Isto é, apresentou de forma clara, a informação sobre a casa do Infante, tentando contextualizar o espaço museológico. Os visitantes pareceram esclarecidos com as explicações do mediador.
		Estratégia de Comunicação	• Linguagem verbal ao perfil dos visitantes • Linguagem não-verbal ao perfil dos visitantes • Ritmo do discurso	A linguagem do mediador permitiu que os conceitos utilizados fossem facilmente compreendidos pelos alunos ou, no caso de novos conceitos, o mediador introduzia-os seguido de uma explicação. Em alguns momentos o discurso do mediador foi claramente influenciado pelo ambiente do espaço do museu devido a uma outra visita que decorria, ao mesmo tempo, no piso inferior, perturbando a visita e deixando o mediador um pouco nervosa e desconcentrada. Neste piso os alunos estiveram, grande parte do tempo, distraídos com o que observavam no espaço e dispersos. O mediador, por sua vez, teve

				dificuldade em conseguir liderar a visita. Os professores tentaram manter o comportamento dos alunos, pedindo-lhes que não se distraíssem e que se mantivessem calados e atentos às palavras do mediador. Um dos professores também aproveitou o momento e respondeu a algumas questões relacionadas com a maquete e que foram colocadas pelos alunos. Nem sempre a linguagem não-verbal era mais adequada à visita uma vez que o timbre do mediador estava demasiado baixo e impedia que fosse ouvida por todos os visitantes. As características do espaço foram também impeditivas da adaptação da linguagem não-verbal do mediador.
		Estratégia educativa	• Métodos de ensino-aprendizagem (expositivo, ativo, interrogativo, demonstrativo) • Estimulação das capacidades dos visitantes (cognitivas, emocionais, motoras)	Claramente que o mediador tentou que os alunos estivessem atentos e motivados mas, por vezes, o seu discurso era demasiado expositivo resultando na desconcentração e dispersão dos alunos. Um momento claro dessa abordagem terá sido quando os alunos estavam no espaço adjacente à ocupação romana, em que o potencial educativo da sala (que possui um filme sobre a evolução arquitetónica do espaço) se perdeu. A estratégia do mediador estimulou principalmente as capacidade cognitivas dos alunos. Para além de constantemente os alunos associarem a visita a conhecimentos já adquiridos (principalmente em âmbito escolar), a compreensão do espaço musealizado implicava, sobretudo, a estimulação das suas capacidades cognitivas.

	Recursos	Tradicionais/ TIC	• Disponibilidade dos recursos necessários para a execução da visita • Adequação dos recursos ao perfil dos visitantes • Natureza dos recursos (audiovisuais; gráficos; manipuláveis) • Adequação dos recursos à estratégia de ensino aprendizagem	Os recursos utilizados eram indicados para o grau de escolaridade dos alunos. Os recursos utilizados eram de natureza diversa sendo alguns mais gráficos (como a maquete) outros de carácter audiovisual (como o filme).
	Gestão do tempo	Duração Ritmo	• Adequação do tempo da visita de acordo com o perfil e dimensão dos visitantes • Adequação do ritmo da visita de acordo com o perfil e dimensão dos visitantes	O desenvolvimento da visita representou cerca de 45% do tempo da visita. O desenvolvimento da visita implicou que os visitantes se deslocassem no espaço museológico, visitando diferentes espaços. O facto de o desenvolvimento da visita ter privilegiado a exposição de conteúdos, contribuiu para que se notasse nos visitantes uma certa fadiga. A gestão do tempo nem sempre foi a melhor uma vez que determinados espaços poderiam ter sido melhor explorados, como é o caso da maquete, em que muitos dos alunos não tiveram oportunidade de vê-la corretamente (devido às dimensões do espaço).
	Espaço museológico	Caraterísticas físicas	• Adaptação em relação ao perfil e dimensão dos visitantes	O espaço museológico não possui dimensões uniformes. Há recantos com estreitos, capazes de receber um número reduzido de pessoas, e há espaços amplos. Estas alterações do tamanho do espaço condicionam as visitas.

			• Exploração de acordo com o perfil e dimensão dos visitantes	O facto de haver espaços grandes e pequenos impede que um grupo numeroso, como é o caso, possa visualizar, de forma confortável, o espaço. Compreende-se também que a forma como foi projetado permite que o visitante possa visualizar e entender algumas das características do edifício primitivo. O espaço possui pouca iluminação e apresenta alguns vestígios de humidade nas estruturas. A forma como estão dispostos os patamares é intuitiva e permite que se siga um percurso linear, por outro lado não apresenta as condições ideais nem para grupos escolares, por ser demasiado estreito, nem para visitantes com mobilidade reduzida, por ter como meio de acesso apenas escadas. No piso térreo, o espaço é amplo e permite que os grupos escolares circulem pelo espaço e entendam as dicotomias temporais do mesmo. Em termos concetuais o espaço não procura mostrar uma evolução linear dos acontecimentos, isto é, não existe um princípio, meio e fim, mas sim uma abertura para interpretação do visitante. Pelo que foi observado, considera-se que este é um espaço que procura permitir, mais do que apresentar os testemunhos arqueológicos, que os visitantes possam fazer uma interpretação do espaço. Todavia não se considera que a visita realizada ao espaço reúna, em todos os momentos, condições para receber um grupo de largas dimensões.
--	--	--	---	--

Oficina	Mediador	Perfil	• Rigor conceitual dos conteúdos abordados • Domínio conceitual dos conteúdos abordados • Capacidade de integração dos visitantes	O mediador demonstrou o conhecimento necessário para desempenhar a oficina. Isto é, apresentou de forma clara, a informação sobre as tarefas a desempenhar no âmbito da atividade. As questões que eventualmente foram colocadas pelos alunos foram respondidas de forma adequada; os visitantes pareceram esclarecidos com as explicações do mediador.
		Estratégia de Comunicação	• Linguagem verbal ao perfil dos visitantes • Linguagem não-verbal ao perfil dos visitantes • Ritmo do discurso	O mediador entregou uma folha A ₄ a cada aluno e, no centro de cada mesa, dispôs dois recipientes: um com tinta-da-china; outro com penas de escrever. O mediador estava envolvido nas tarefas dos visitantes, sorrindo e comentando os trabalhos desenvolvidos. Sempre que solicitada, o mediador ajudou os alunos no que precisassem.
		Estratégia educativa	• Métodos de ensino-aprendizagem (expositivo, ativo, interrogativo, demonstrativo) • Estimulação das capacidades dos visitantes (cognitivas, emocionais, motoras)	O método de ensino-aprendizagem aplicado era de carácter ativo e demonstrativo. O mediador demonstrou aos alunos como utilizar o material e a atividade per si permitiu uma participação ativa das crianças. Considera-se que nesta atividade tenham sido estimuladas as capacidades cognitivas, emocionais e motoras.

	Recursos	Tradicionais/ TIC	• Disponibilidade dos recursos necessários para a execução da visita • Adequação dos recursos ao perfil dos visitantes • Natureza dos recursos (audiovisuais; gráficos; manipuláveis) Adequação dos recursos à estratégia de ensino aprendizagem	Os recursos utilizados foram tinta-da-china, folhas A ₄ e penas de pato.
	Gestão do tempo	Duração Ritmo	• Adequação do tempo da visita de acordo com o perfil e dimensão dos visitantes • Adequação do ritmo da visita de acordo com o perfil e dimensão dos visitantes	Esta atividade foi breve, devido ao horário disponibilizado para a visita, foi realizada no interior do museu, obrigando os alunos a se deslocarem novamente para o espaço. Visivelmente entusiasmados, os alunos não queriam abandonar a atividade. Notou-se que a duração da oficina podia ter uma maior representação no tempo total da visita.
	Espaço museológico	Caraterísticas físicas	• Adaptação em relação ao perfil e dimensão dos visitantes Exploração de acordo com o perfil e dimensão dos visitantes	O museu conta com uma sala para desenvolver as suas oficinas com cadeiras, mesas e materiais adaptados aos alunos mais novos. Os alunos entraram efusivamente na sala e dispuseram-se em mesas com 4 ou 5 cadeiras.

Apêndice O – Matriz de observação: turma B

Tabela 7 Preenchimento da matriz de observação da turma B.

Momentos da visita	Dimensões de análise	Variáveis	Indicadores	Descrição
Acolhimento	Mediador	Perfil	• Rigor conceitual dos conteúdos abordados • Domínio conceitual dos conteúdos abordados • Capacidade de integração dos visitantes	Quando os visitantes chegaram, o mediador responsável pela turma conversou com os professores perguntando-lhes se os alunos já tinham ido à casa de banho e se estavam preparados para atividade ao que um dos responsáveis respondeu positivamente. Os alunos rodearam-se em torno do mediador atentamente e esta perguntou se os primeiros já conheciam o espaço e a maior parte das respostas foram afirmativas. O mediador demonstrou o conhecimento necessário sobre os conteúdos abordados com as crianças. Isto é, apresentou de forma clara, a informação sobre a Casa do Infante tentando contextualizar o espaço museológico.
		Estratégia de Comunicação	• Linguagem verbal ao perfil dos visitantes • Linguagem não-verbal ao perfil dos visitantes • Ritmo do discurso	A linguagem do mediador teve em consideração o perfil dos visitantes. Notou-se uma preocupação, por parte do mediador, em esclarecer eventuais dúvidas por parte dos alunos. O ritmo do discurso do mediador foi adequado aos alunos, para que os visitantes pudessem assimilar a informação. Devido ao grande número de crianças presentes, o mediador distribuiu os visitantes no auditório do museu e procurou projetar a sua voz de modo a que

				fosse audível por todos. O mediador posicionou-se à frente dos alunos de modo a que todos a pudessem ver e ela, deste modo, também pudesse observar os visitantes.
		Estratégia educativa	• Métodos de ensino-aprendizagem (expositivo, ativo, interrogativo, demonstrativo) • Estimulação das capacidades dos visitantes (cognitivas, emocionais, motoras)	O acolhimento da turma foi feito no auditório do museu e procurou desenvolver duas atividades que envolveram diferentes estratégias educativas. A primeira atividade implicou a elaboração de uma dramatização sobre a família do Infante D. Henrique e desenrolou-se a partir de questões que eram lançadas às crianças, como: “A mãe do Infante chamava-se Filipa de Lencastre. Ela vinha de um país onde se falava inglês... Conseguem dizer-me de que país ela era?”. Por vezes os alunos tomavam a liberdade de fotografar o espaço e os colegas que integraram o teatro. O mediador escolheu a maior parte dos alunos a partir dos seus nomes; os que correspondiam às personagens foram escolhidos. A dramatização estimulou a participação ativa dos alunos bem como as suas capacidades cognitivas, emocionais e motoras. Ainda no auditório, o mediador deu início a uma outra atividade. Desta vez, começou por perguntar aos alunos (que tinham visitado alguns espaços da cidade no contexto da visita à baixa) o que tinham almoçado. A resposta foi unânime: os alunos responderam que tinham almoçado tripas à moda do Porto. Em seguida o mediador perguntou:

				“Conhecem a história ligada a esse prato?”, ao que os alunos responderam que não, demonstrando-se confusos. O mediador encontrava aí um fio condutor para a sua próxima atividade – a leitura de um conto. A leitura do conto já não estimulou a participação ativa dos alunos e, apesar de ter sido breve, os alunos já demonstraram algum cansaço e distração.
	Recursos	Tradicionais/ TIC	• Disponibilidade dos recursos necessários para a execução da visita • Adequação dos recursos ao perfil dos visitantes • Natureza dos recursos (audiovisuais; gráficos; manipuláveis) • Adequação dos recursos à estratégia de ensino aprendizagem	- O mediador utilizou recursos tradicionais como é o caso dos chapéus para a dramatização e o livro de contos utilizado. Os recursos utilizados foram de encontro às estratégias educativas utilizadas uma vez que funcionaram como complemento das mesmas.
	Gestão do tempo	Duração Ritmo	• Adequação do tempo da visita de acordo com o perfil e dimensão dos visitantes • Adequação do ritmo da visita de acordo com o perfil e dimensão dos visitantes	A fase de acolhimento do grupo representou cerca de 40% do tempo disponibilizado para visita. Tendo em consideração a dimensão do grupo, o tempo disponibilizado foi adequado para que o mediador pudesse conhecer o grupo de visitantes e para que o grupo de visitantes se pudesse adaptar ao espaço.

	Espaço museológico	Caraterísticas físicas	• Adaptação em relação ao perfil e dimensão dos visitantes • Exploração de acordo com o perfil e dimensão dos visitantes	O acolhimento da turma foi realizado no auditório do museu. O espaço reunia as condições necessárias para receber o número avultado de participantes.
--	--------------------	------------------------	---	---

Desenvolvimento	Mediador	Perfil	• Rigor concetual dos conteúdos abordados • Domínio concetual dos conteúdos abordados • Capacidade de integração dos visitantes	Ainda no auditório o mediador iniciou o desenvolvimento da visita. A profissional mostrou conhecimento suficiente para o desenrolar da visita ao museu. Procurando, sempre que necessário, integrar todos os alunos na visita, embora isso nem sempre tenha acontecido.
------------------------	----------	--------	---	---

		Estratégia de Comunicação	• Linguagem verbal ao perfil dos visitantes • Linguagem não-verbal ao perfil dos visitantes • Ritmo do discurso	O mediador procurou sempre posicionar-se no espaço de modo a que os alunos a pudessem observar. O mediador procurou sempre projetar a sua voz, procurando que todos os alunos a ouvissem. O ritmo do seu discurso foi grande parte do tempo explícito e pausado, embora em determinados momentos tenha acelerado um pouco mais.
		Estratégia educativa	• Métodos de ensino-aprendizagem (expositivo, ativo, interrogativo, demonstrativo) • Estimulação das capacidades dos visitantes (cognitivas, emocionais, motoras)	A estratégia educativa do mediador privilegiou a descoberta do conhecimento dos visitantes. Ainda no auditório, o mediador distribuiu um pequeno roteiro intitulado ‘Turistas por um dia’ com algumas questões sobre a leitura e sobre o espaço. O mediador sugeriu que os alunos se organizassem em pequenos grupos e invocou algumas regras de conduta. Os alunos distribuíram-se pelo auditório e, entre si, responderam a algumas das questões. O roteiro não seria preenchido na totalidade numa só etapa; as questões respondidas no auditório eram relativas aos conteúdos abordados pelo teatro e pelo conto. Ao longo da visita os alunos preencheriam o restante roteiro. Os alunos estavam bastante entusiasmados e rapidamente desempenharam a tarefa. Os professores e o mediador, juntamente com outros profissionais do museu (também eles mediadores) auxiliaram no que foi necessário (por exemplo, observar as crianças ou ajudá-las quando lhes fosse solicitado). A utilização do roteiro tinha por objetivo estimular uma aprendizagem ativa dos visitantes e motivá-los para a visita.
	Recursos	Tradicionais/ TIC	• Disponibilidade dos recursos necessários para a execução da	Os recursos utilizados foram de natureza diversa. Em diferentes momentos utilizaram-se recursos audiovisuais

			visita • Adequação dos recursos ao perfil dos visitantes • Natureza dos recursos (audiovisuais; gráficos; manipuláveis) • Adequação dos recursos à estratégia de ensino aprendizagem	(como é o caso da visualização do filme), gráficos (como é o caso da maquete) e até mesmo manipuláveis (como é caso do roteiro).
	Gestão do tempo	Duração Ritmo	• Adequação do tempo da visita de acordo com o perfil e dimensão dos visitantes • Adequação do ritmo da visita de acordo com o perfil e dimensão dos visitantes	O tempo total da visita foi de aproximadamente 120 minutos. A visita implicou diferentes momentos e diferentes aprendizagens, oferecendo uma experiência diversificada. Todavia o contexto dos visitantes não foi tido em conta. Os alunos apresentaram-se desde o início cansados e inquietos devido ao número de atividades que já tinham desenvolvido nesse dia, noutros espaços da cidade. A visita ao museu tornou-se, portanto, demasiado extensa e desadequada. A falha na gestão do tempo da visita denota uma lacuna na comunicação entre os responsáveis pela visita.
	Espaço museológico	Caraterísticas físicas	• Adaptação em relação ao perfil e dimensão dos visitantes • Exploração de acordo com o perfil e dimensão dos visitantes	O espaço museológico não é um espaço com dimensões uniformes. Ou seja, há espaços mais estreitos e outros mais amplos. Em virtude do que foi dito e do tamanho do grupo, nem sempre o espaço reunia as capacidades suficientes para albergá-lo. Devido a estas lacunas, considera-se que, tendo em conta a organização estabelecida para esta visita,

				o museu não reúne as condições suficientes para albergar simultaneamente um número elevado de crianças.
Oficina	Não foi realizada nenhuma oficina nesta visita.			

Apêndice P – Grupo focal pré-visita: turma A

Tabela 8 Categorização da atividade com a turma A “Já visitaste um museu? Conta-nos a tua experiência!”.

	Respostas	Categoria
1	“Sim, visitar o museu é como uma chuva de conhecimento.”	Refere que visitou/Aprendizagem/Não qualifica a experiência/Não descreve a experiência
2	“Sim, e essa experiência foi muito boa.”	Refere que visitou/Qualifica a experiência como positiva/ Não descreve a experiência
3	“Sim, já visitei um museu e foi muito giro.”	Refere que visitou/Qualifica a experiência como positiva/ Não descreve a experiência
4	“Já lá fui mas não me lembro.”	Refere que visitou/ Não se lembra da experiência//Não qualifica a experiência
5	“Já visitei o Museu do Louvre e gostei de ver a Monalisa [sic] e as Bodas de Caná.”	Refere que visitou/Descreve a experiência/ Qualifica a experiência como positiva
6	“Sim, visitei o museu da cera em Londres.”	Refere que visitou/Não descreve a experiência//Não qualifica a experiência
7	“Sim, já visitei um museu mas não me lembro de nenhuma história para contar.”	Refere que visitou /Não se lembra da experiência/Não qualifica a experiência
8	“Sim. E foi muito divertido aprender coisas novas!”	Refere que visitou/Qualifica a experiência como positiva /Aprendizagem/Não descreve a experiência
9	“Sim, no museu da batalha de aljubarrota. Lá vi as armas desse tempo, uma pequena representação da batalha e aprendi mais coisas da história de Portugal. Gostei muito!”	Refere que visitou/Descreve a experiência /Qualifica a experiência como positiva
10	“Eu fui ao museu do vinho do porto. Foi fixe porque tivémos [sic] a fazer um barco em 3D.”	Refere que visitou/Descreve a experiência /Qualifica a experiência como positiva
11	“eu fui ao museu dos descobrimentos. Sou-be [sic] mais sobre os descobrimentos e viajei [sic] de barco”	Refere que visitou/Descreve a experiência /Aprendizagem/Não qualifica a experiência
12	“Visitei o Madame Tussaid [sic] e gostei de ver as estátuas dos famosos”	Refere que visitou/Descreve a experiência /Qualifica a experiência como positiva

13	“Sim, visitei o museu dos coches. Vi coches antigos de reis, rainhas, príncipes... Gostei muito”	Refere que visitou/Descreve a experiência /Qualifica a experiência como positiva
14	“Sim, já visitei um museu. Adorei a experiência, e fiquei a conhecer mais coisas.”	Refere que visitou/Aprendizagem/Qualifica a experiência como positiva/Não descreve a experiência
15	“Sim, já visitei um museu e foi muito divertido, e saí de lá com muitos outros conhecimentos”	Refere que visitou/Qualifica a experiência como positiva /Aprendizagem/Não descreve a experiência
16	“Sim, eu aprendi [sic] emenço [sic] sobre história”	Refere que visitou/Aprendizagem/Não descreve a experiência/Não qualifica a experiência
17	“Já, tinha ovos de dinaussauo”	Refere que visitou/Não descreve a experiência/Não qualifica a experiência
18	“Vi armas, armaduras, etc... Falei com os meus amigos e comi lá o almoço”	Refere que visitou/Descreve a experiência/Não qualifica a experiência
19	“Sim mas não me lembro”	Refere que visitou / Não se lembra da experiência/Não qualifica a experiência
20	“Foi boa mas às vezes [sic] fico cansada de ver tantos museus.”	Refere que visitou/ Qualifica a experiência como cansativa/Não descreve a experiência
21	“Já visitei um museu mas não me lembro do que tinha.”	Refere que visitou / Não se lembra da experiência/Não qualifica a experiência
22	“Eu já visitei o museu Aljubarrota, foi muito enÉdo a parte que eu mais gostei foi pegar nas armas que foram utilizadas na guerra!”	Refere que visitou/Descreve a experiência/Qualifica a experiência como positiva
23	“Sim e tive uma boa experiência porque vi muitas coisas interessantes.”	Refere que visitou /Qualifica a experiência como positiva/Não descreve a experiência
24	“Sim, já visitei o museu dos dinossauros na Lourinhã. Fiquei a saber muito mais sobre eles e também fiquei a saber que a Lourinhã tem o próprio dinossauro, o Lourinhanossauro”	Refere que visitou/Aprendizagem/Não qualifica a experiência/Não descreve a experiência
25	“Aprendi nova coisa que antes não sabia”	Refere que visitou/Aprendizagem/Não qualifica a experiência/Não descreve a experiência
26	“Que não devemos mexer no que não devemos.”	Refere que visitou/Aprendizagem/ Não qualifica a experiência/Não descreve a experiência

27	“Já fui a um museu. Vi armas e tudo relacionado com isso”	Refere que visitou/Descreve a experiência/Não qualifica a experiência
28	“Sim, mas já não me lembro do que me aconteceu”	Refere que visitou/ Não se lembra da experiência/Não qualifica a experiência
29	“Sim já visitei um museu, foi muito divertido e muito engraçado.”	Refere que visitou/Não descreve a experiência/ Qualifica a experiência como positiva

Tabela 9 Resultados da atividade com a turma A “Já visitaste um museu? Conta-nos a tua experiência!”. “Já visitaste um museu? Conta-nos a tua experiência!”.

TURMA A	
Categorias	Nº vezes identificadas
Aprendizagem	9
Descreve a experiência	9
Não descreve a experiência	15
Não qualifica a experiência	15
Não se lembra da experiência	5
Qualifica a experiência como cansativa	1
Qualifica a experiência como positiva	13
Refere que visitou	29
Total	96

Tabela 10 Categorização da atividade com a turma A “O que pensas encontrar no museu?”.

	Respostas	Palavras-chave
1	“Ter armas e os barcos”	Espólio /Objetos das coleções do museu
2	“quaisas [sic] sobre história. A história do Infante Henrique”	Espólio /Objetos das coleções do museu
3	“Penso encontrar reconstituições dessa época”	Espólio /Objetos das coleções do museu
4	“Eu espero encontrar no museu peças históricas.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
5	“Não sei!”	Não sabe
6	“Penso encontrar coisas do passado.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
7	“Penso que vou encontrar coisas dos descobrimentos portugueses.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
8	“Penso encontrar uma reconstrução pequena da cidade do Porto.”	Espólio /Objetos das coleções do museu

9	“NÃO SEI”	Não sabe
10	“Encontrar coisas sobre o Infante D. Henrique”	Espólio /Objetos das coleções do museu
11	“Penso encontrar muitas coisas sobre a história do nosso país.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
12	“Penso encontrar tudo sobre o Infante D. Henrique e sobre o Porto”	Espólio /Objetos das coleções do museu
13	“Eu penso encontrar uma maquete antiga do Porto”	Espólio /Objetos das coleções do museu
14	“armaduras, armas, quadros antigos, etc...”	Espólio /Objetos das coleções do museu
15	“No museu, espero encontrar coisas antigas e com história.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
16	“Não faço ideia.”	Não sabe
17	“Penso encontrar imagens ou informações sobre os Descobrimentos.”	Informação/Multimédia
18	“Penso encontrar objetos e imagens relacionadas com os Descobrimentos e outros assuntos sobre a história de Portugal”	Espólio /Objetos das coleções do museu; Informação/Multimédia
19	“Eu penso encontrar objetos como quadros, bússolas, astrolábios e mais objetos de navegação.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
20	“É quatros [sic] do infante e vídeos”	Espólio /Objetos das coleções do museu Informação/Multimédia
21	“Penso encontrar algo sobre história”	Informação/Multimédia
22	“Documentos escritos.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
23	“Num museu penso encontrar quadros ou ‘coisas antigas’ que tenham algo a ver com o tema do museu”	Espólio /Objetos das coleções do museu
24	“Os barcos que os descobridores usavam.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
25	“No museu espero encontrar vários monumentos (maqueta) e conhecer a sua história.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
26	“Eu penso encontrar no museu coisas relacionadas com o Infante!”	Espólio /Objetos das coleções do museu
27	“Encontrar o autocarro”	Outros
28	“Parte da história de Portugal, várias atividades.”	Informação/Multimédia Outros
29	“Acho que penso encontrar uma maquete, quadros e objetos.”	Espólio /Objetos das coleções do museu

Tabela 11 Resultados da atividade com a turma A “O que pensas encontrar no museu?”.

Turma A	
Categorias	Nº vezes identificadas
Espólio/Objetos das coleções do museu	22
Informação /Multimédia	6
Outros	1
Não sabe	1
Total	30

Tabela 12 Categorização da atividade com a turma A “O que te entusiasma nesta visita?”.

	Respostas	Palavras-chave
1	“Que vou encontrar objetos históricos”	Espólio /Objetos das coleções do museu
2	“conhecer a época dos descobrimentos”	Informação/Multimédia
3	“Pois, posso encontrar coisas sobre história e quadros desenhados com acontecimentos históricos”	Espólio /Objetos das coleções do museu
4	“O que me entusiasma nesta visita é o facto de estudarmos sem termos de estar quietos a escrever e aprendermos a história dos descobrimentos.”	Aprendizagem
5	“Para faltar a matemática”	Outros
6	“eu já visitei o museu mas não percebia quase nada agora espero perceber um bocado mais.”	Aprendizagem
7	“A descoberta de novos conhecimentos, a história da casa do Infante”	Aprendizagem
8	“Não sei.”	Não sabe
9	“O que me entusiasma na visita é o que vamos ver e as atividades.”	Outros
10	“O que me entusiasma nesta visita é perceber um pouco mais de história.”	Aprendizagem
11	“Como era tudo naquele tempo”	Aprendizagem
12	“Conhecer um bocado da história.”	Aprendizagem
13	“Conhecer a história do Infante.”	Aprendizagem
14	“Visitar o museu, saber mais da história de Portugal.”	Aprendizagem
15	“O que me entusiasma nesta visita é que vou aprender história de portugal”	Aprendizagem
16	“O que me entusiasma nesta vista é o facto de poder-mos [sic] vir a conhecer factos bastante interessantes sobre este museu.”	Aprendizagem
17	“É que vou ver a maquete do Porto antigo.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
18	“Estou entusiasmada, pois estou curiosa de	Aprendizagem

	aprender mais!”	
19	“O que me entusiasma é ver a variedade de peças históricas e quadros.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
20	“Nesta visita o que mais me entusiasma [sic] é o conhecimento.”	Aprendizagem
21	“Entusiasma-me conhecer o museu e saber mais sobre história.”	Aprendizagem
22	“Vamos ver coisas Históricas.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
23	“Vou saber mais sobre História.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
24	“Estou entusiasmada porque é uma visita de estudo e também porque vou aprender enquanto me divirto.”	Aprendizagem
25	“Entusiasma-me aprender ainda mais coisas.”	Diversão
26	“O que me entusiasma nesta visita é conhecer a casa de uma pessoa que teve muita importância”	Aprendizagem
27	“Não sei!”	Não sabe
28	“O que me entusiasma mais é o facto de aprender coisas novas, nomeadamente os Descobrimentos.”	Aprendizagem
29	“Ir conhecer coisas com muita história e a casa do Infante D. Henrique.”	Aprendizagem

Tabela 13 Resultados da atividade com a turma A “O que te entusiasma nesta visita?”.

Turma A		
Categorias		Nº de vezes referidas
Aprendizagem	18	
Diversão	1	
Espólio/Objetos da coleção do Museu	7	
Não sabe	2	
Outros	1	
Total	29	

Apêndice Q – Grupo focal pós-visita: turma A

Tabela 14 Categorização da atividade com a turma A “Escreve 2 dúvidas que ainda tens sobre a visita ao museu”.

	Respostas	Palavras-chave
1	1-”Porque é que ficou a ser a casa do Infante?” 2-”Porque é que ficou a ser um museu?”	Origem do museu Origem do museu
2	1-”Não sei.” 2-”Não sei.”	Nenhuma
3	1- “Como é que eles arranjavam comida?” 2-”Como é que os azulejos do chão não se estragavam com a humidade?”	Vivências do passado Mosaico romano
4	1-”Não se ouvia o que a maquete dizia.” 2-	Audição da maquete
5	1-”Não tenho dúvidas.” 2-	Nenhuma
6	1-”Como foi feito o mosaico e encontrado” 2-”Como morreram todos os irmãos”	Mosaico romano Família do Infante D. Henrique
7	1-”Se não têm a certeza porque é que dizem que nasceu lá?” 2-	Nascimento do Infante D. Henrique
8	1- “Nenhuma” 2- “Nenhuma”	Nenhuma
9	1-”Como é que sabem que o infante nasceu no Porto?” 2-”encontraram os objetos na casa do Infante ou também noutro sítio?”	Nascimento do Infante D. Henrique Origem dos objetos
10	1-”O que era a casa do Infante D. Henrique” 2-”De quem era a sala?”	Funções do espaço Funções do espaço
11	1-”Não tenho.” 2-”Não tenho.”	Nenhuma
12	1-”Se o Infante nasceu na Alfandega?”	Nascimento do Infante D. Henrique Vida do Infante D. Henrique

	2-”Se o Infante foi rei?”	
13	1-”Nenhuma”	Nenhuma
	2-”Nenhuma”	
14	1-”Não tenho”	Nenhuma
	2-”Não tenho”	
15	1-”Nenhuma”	Nenhuma
	2-”Nenhuma”	
16	1-”Como era a rua.”	Vivências do passado
	2-”O que eram aqueles boracos[sic]”	Vivências do passado
17	1- “Não tenho nada.”	Nenhuma
	2-”Não tenho nada.”	
18	1-”Nenhum.”	Nenhuma
	2-”Nenhum.”	
19	1- “Não tive dúvidas pois já lá tinha ido várias vezes.”	Nenhuma
	2-	
20	1-”Como é que aquela alfandega se tornou na casa de D. Henrique?”	Evolução do espaço do museu Origem do museu
	2-”Aquela casa de D. Henrique foi dos romanos?”	
21	1-”Como foi feito o mosaico romano”	Mosaico romano Família do Infante D. Henrique
	2- “Como morreram todos os irmãos do infante.”	
22	1-”Porque na maquete fora da muralla ainda havia casas?”	Evolução do espaço do museu Vivências do passado
	2-”Não percebi a família que falaram no início.”	
23	1-”Como a luz não estava a funcionar muito bem não entendi o suposto.”	Audição da maquete
	2-	
24	1-”Não se ouviu o que a maquete dizia.”	Audição da maquete
	2-”Não tenho mais dúvidas.”	
25	1-”Não tenho dúvidas”	Nenhuma
	2-	
26	1- “Não tenho dúvidas.”	Nenhuma
	2-	
27	1-”Eu não entendi bem o que a máquina que nos mostrava a	Audição da maquete

	cidade do Porto dizia.”	
	2-	
28	1- “Não tenho dúvidas nenhuma.”	Nenhuma
	2-	

Tabela 15 Resultados da atividade com a turma A “2 dúvidas que ainda tens sobre a visita ao museu.”.

Turma A	
Categorias das dúvidas	Nº de vezes referidas
Audição da maquete	4
Evolução do espaço do museu	2
Família do Infante D. Henrique	2
Funções do espaço	2
Mosaico romano	3
Nascimento do Infante D. Henrique	3
Origem do museu	3
Origem dos objetos	1
Vida do Infante D. Henrique	1
Vivências do passado	4
Total	25

Tabela 16 Categorização da atividade com a turma A “Escreve 3 coisas que aprendeste com a visita ao museu”.

Respostas	Palavras-chave
1 1-“Aprendi mais sobre a cidade do Porto” 2-“Aprendi mais sobre os descobrimentos” 3- “A quantidade de filhos que ele teve”	Cidade do Porto Descobrimetos Família do Infante D. Henrique
2 1- “Que os romanos também habitaram naquela casa.” 2- “Onde é que eram os pelourinhos e as forcas” 3- “foram lá encontrados vasos, azulejos e muitas coisas naquela casa”	Ocupação Romana; Cidade do Porto Objetos da coleção do museu
3 1- “Descobri que o Infante D. Henrique nasceu lá.” 2- “Aprendi a escrever com uma pena.” 3- “Aprendi a família do Infante D. Henrique.”	Nascimento do Infante D. Henrique Escrever com uma pena Família do Infante D. Henrique

4	1 – “Aprendi os nomes dos irmãos do infante” 2 – “Aprendi muito sobre a Casa do Infante.” 3- “Aprendi como era escrever com pena”	Família do Infante D. Henrique Escrever com uma pena; Caraterísticas do museu
5	1- “Aprendi onde se situavam vários sítios naquele tempo.” 2- “Aprendi a história do Infante.”	Evolução do espaço da cidade do Porto Vida do Infante D. Henrique
6	1- “Que à [sic] muitos objetos antigos dos nossos antepassados” 2- “Como é a alfandega do Porto?” 3- “Que o rei D. João tinha muitos filhos”	Objetos da coleção do museu Evolução do espaço do museu Família do Infante D. Henrique
7	1- “Aprendi a escrever com uma pena” 2- “Descobri que o infante D. Henrique nasceu naquela casa” 3- “Aprendi a família do Infante D. Henrique”	Escrever com uma pena Nascimento do Infante D. Henrique Família do Infante D. Henrique
8	1- “Aprendi que o Infante D. Henrique nasceu lá.” 2- “Aprendi a escrever com uma pena.” 3- “Aprendi a sua descendência.”	Nascimento do Infante D. Henrique Escrever com uma pena Família do Infante D. Henrique
9	1- “Julga-se que o Infante D. Henrique nasceu lá.” 2- “D. João teve 5 filhos” 3- “Que foram lá descobertos azulejos”	Nascimento do Infante D. Henrique Família do Infante D. Henrique Objetos da coleção do museu
10	1- “Aprendi que eles se vestiam duma [sic] maneira esquisita.” 2- “Aprendi como eram as moedas da época.” 3- “Aprendi como eram os móveis da época.”	Vivências do passado Objetos da coleção do museu Vivências do passado
11	1- “A evolução da casa do Infante” 2- “Os mosaicos verdadeiros ficam em baixo” 3- “Os mosaicos têm muitas peças”	Evolução do espaço do museu Caraterísticas do museu Objetos da coleção do museu
12	1- “Aprendi mais sobre a cidade do Porto” 2- “Aprendi mais sobre a família do Infante” 3-	Cidade do Porto Família do Infante D. Henrique
13	1- “Que as coisas duram muitos anos”	Noção sobre a duração dos

	2-“Fiquei a saber o que era a Casa do Infante” 3- “E aprendi a escrever com uma pena”	objetos do museu Função do espaço do museu Escrever com uma pena
14	1- “Aprendi o nome dos irmãos do Infante.” 2- “Aprendi muito sobre a casa do Infante” 3- “Aprendi sobre escrever com canetas de pena.”	Família do Infante D. Henrique Caraterísticas do museu Escrever com uma pena
15	1- “Como eram os azulejos” 2- “Como era o Porto naquela altura” 3- “Onde nasceu o Infante D. Henrique”	objetos da coleção do museu Cidade do Porto Nascimento do Infante D. Henrique
16	1- “Aprendi a escrever com uma pena.” 2- “Soube quem são os irmãos do Infante D. Henrique” 3- “Aprendi tudo sobre a Casa de D. Henrique e tudo sobre aquele tempo.	Escrever com uma pena Família do Infante D. Henrique Caraterísticas do museu.
17	1-“Aprendi que escrever naquele tempo era muito difícil pois era com uma pena.” 2-“Aprendi que D. Infante tinha muitos irmãos.” 3- “Aprendi que antes de ser um castelo era uma Albufeira”	Escrever com uma pena Família do Infante D. Henrique Evolução do espaço do museu
18	1- “Que a mãe do Infante era inglesa” 2- “Que o Infante tinha muitos irmãos” 3- “Que existiam mosaicos debaixo do chão”	Família do Infante Família do Infante Objetos da coleção do museu
19	1- “A quantidade de filhos que ele teve” 2- “Aprendi mais sobre o passado da história de Portugal” 3- “E não sabia que ela tinha nascido e crescido naquele lugar”	Família do Infante D. Henrique História de Portugal Nascimento do Infante D. Henrique
20	1-“Passei a saber como era a família do Infante D. Henrique.”	Família do Infante D. Henrique
21	1-“Aprendi o quanto é difícil escrever com uma pena.” 2- “Aprendi como era cidade antigamente”	Escrever com uma pena Cidade do Porto
22	1-“a quantidade de filhas que ele teve.” 2- “aprendi mais sobre a cidade do Porto” 3- “não sabia que era lá que os reis ficavam hospedados”	Família do Infante D. Henrique Cidade do Porto Função do espaço do

		museu
23	1- “Aprendi que o Infante D. Henrique nasceu lá.” 2- “Aprendi que se precisar de saber alguma coisa sobre os documentos do Porto, posso ir lá.” 3- “Aprendi que lá no museu há uma coisa chamada “pessa [sic] do mês”	Nascimento do Infante D. Henrique Caraterísticas do Arquivo Caraterísticas do museu
24	1- “Que D. João I e D. Filipa de Lencastre tinham tido muitos filhos. E muitas mais coisas de D. Henrique.” 2- “Que antes da casa do Infante existir era lá uma alfandega.” 3- “Que quando a família real vinha ao Porto ficava na Alfandega (em casa do funcionário régio).”	Família do Infante D. Henrique Evolução do espaço do museu Função do espaço do museu
25	1- “Aprendi como é que eram as moedas naquele tempo.” 2- “Aprendi e vi medalhas dos generais.” 3- “Aprendi as divisões das casas egípcias.”	Objetos da coleção do museu Objetos da coleção do museu Função do espaço do museu
26	1- “Aprendi várias coisas sobre o Infante D. Henrique.” 2- “Aprendi várias coisas sobre como se vestiam atigamente” 3- “Aprendi coisas muito importantes sobre essa época.”	Vida do Infante D. Henrique Vivências do passado Vivências do passado
27	1- “O infante foi um grande homem dos descobrimentos.”	Descobrimientos
28	1- “Aprendi que era muito difícil escrever com penas.” 2- “Aprendi que o “Infante” significa que era os mais novos.” 3- “Aprendi que nos tempos antigos havia azulejos com muitos efeitos, desenhos e pormenores.”	Escrever com uma pena Vida do Infante D. Henrique Objetos da coleção do museu

Tabela 17 Resultados da atividade com a turma A “Escreve 3 coisas que aprendeste com a visita ao museu”.

Turma A	
Categorias das coisas aprendidas	Nº de vezes
Cidade do Porto	6
Descobrimientos	2
Família do Infante D. Henrique	16

Ocupação romana	1
Vivências do passado	4
Nascimento do Infante D. Henrique	7
Escrever com uma pena	9
Vida do infante	3
Evolução do espaço da Cidade do Porto	1
Evolução do espaço do museu	4
Função do espaço	4
Caraterísticas do museu	4
Caraterísticas do arquivo	1
Objetos da coleção do museu	10
Noção sobre a duração dos objetos do museu	1
História de Portugal	1
Total	74

Tabela 18 Categorização da atividade com a turma A “A minha visita à Casa do Infante...”.

	Respostas	Palavras-chave
1	“Eu gostei porque: gostei da ideia do teatro, e os azulejos são muito giros.”	Experiência positiva
2	“eu gostei muito da visita à casa do Infante, pois aprendi variadas coisas sobre o tempo de D. Henrique e da História de Portugal.”	Experiência positiva Aprendizagem Conteúdos da visita
3	“Eu gostei muito desta visita de estudo porque vi e observei a antiga alfândega do Porto, fizemos um teatro super fixe e divertido, observa-mos objetos antigos, vimos um filme que retrata essa alfândega, a senhora explicou-nos todas as dúvidas, vimos azulejos antigos, soube que havia uma biblioteca que podemos ver documentos antigos, aprendi quem era um membro da família do Infante D. Henrique, vimos a maquete da cidade do Porto antigamente (que foi uma das coisas mais fixes) escrevemos num papel com uma pena (que foi a coisa mais fixe, tivemos a noção do que era antigamente e aprendi quem era a pessoa que tomava conta do dinheiro”.	Experiência positiva Aprendizagem Diversão Conteúdos da visita Desempenho do mediador Antigas funções do espaço do museu
4	“Eu gostei da visita, pois no início uma senhora fez um teatro com alguns alunos da minha turma para mostrar como era a família do Infante D. Henrique. E também gostei de conhecer (ver) a cidade do Porto numa máquina que explicava e dizia o nome de alguns edifícios: A parte da visita que eu gostei mais foi no	Experiência positiva Conteúdos da visita

	final quando essa senhora fez uma atividade com todos nós, essa atividade foi escrever num papel com uma pena e tinta preta.”	
5	“Gostei da visita porque estive a aprender-mos [sic] mais sobre D. Infante e fiquei a saber mais sobre ele.”	Experiência positiva Aprendizagem
6	“Eu gostei da visita porque gostei de ver a família do Infante, da maquete da cidade do Porto e a guia explicou muito bem.”	Experiência positiva Conteúdos da visita Desempenho do mediador
7	“Eu gostei da visita porque foi muito divertida e aprendi muita coisa sobre os Descobrimentos e a vida do Infante.”	Experiência positiva Aprendizagem Diversão
8	“Eu gostei da visita ao museu porque fiquei a saber mais sobre a vida do Infante e não sabia que os reis ficavam lá hospedados quando vinham ao Porto.”	Experiência positiva Conteúdos da visita
9	“Adorei- foi a minha visita preferida. Gostei, porque fiz o teatro como rei e aprendi sobre o Infante e fiquei a conhecer melhor a história de Portugal.”	Experiência positiva Aprendizagem Conteúdos da visita
10	“Gostei porque vi onde o Infante D. Henrique e as coisas como erma naquela altura.”	Experiência positiva Conteúdos da visita
11	“Eu gostei pois havia uma porta escondida onde guardam alguns documentos importantes, gostei de ver e de me explicarem como faziam as moedas e gostei de ver a maquete do Porto e foi divertida pois quelicavamos [sic] no botão e explicava e apontava um leizer [sic] para o sítio.”	Experiência positiva; Antigas funções do espaço do museu
12	“Eu gostei, porque não tive aula de matemática”	Experiência positiva.
13	“Eu gostei porque o mini teatro foi divertido e vai ajudar na matéria de história.”	Experiência positiva; Conteúdos da visita Diversão Aprendizagem
14	“Eu gostei da minha visita à casa do Infante porque tive a oportunidade de pintar com tinta-da-china”	Experiência positiva Conteúdos da visita
15	“Gostei desta visita pois fiquei saber muito mais para os testes e para outras coisas. Gostei da atividade que fizemos com as penas foi bastante divertido; gostei de ver os meus colegas disfarçados pois podíamos dessa maneira perceber quem eram os elementos daquela família. Não gostei de não termos visto a luz. Gostei de ver os vários artefactos que lá havia.”	Experiência positiva Conteúdos da visita Aprendizagem Aspetos negativos

16	“Na visita gostei de escrever com penas e gostei de ver os meus colegas “mascarados”	Experiência positiva Conteúdos da visita
17	“A minha visita à casa do infante foi gira pois experimentei escrever com uma pena e gostei de ver os meus amigos mascarados, pois fiquei a conhecer a família do Infante D. Henrique. Não gostei de não ter visto o documento.”	Experiência positiva Conteúdos da visita Aspetos negativos
18	“Eu gostei da visita porque aprendi muito, experimentei escrever com uma pena e não gostei do facto de não ter folheado o livro antigo.”	Experiência positiva Aprendizagem Conteúdos da visita Aspetos negativos
19	“Eu gostei de escrever com as penas porque achei divertido melhorar as penas na tinta.”	Experiência positiva Diversão Conteúdos da visita
20	“Eu gostei pois todas as visitas que fiz não escrevi com caneta de pena e não fui com amigos.”	Experiência positiva Conteúdos da visita
21	“Eu gostei da visita porque aprendi e vi objetos antigos”	Experiência positiva Aprendizagem Conteúdos da visita
22	“Gostei de tudo mas, em especial, de saber como eram feitos as moedas na altura.”	Experiência positiva Aprendizagem Antigas funções do espaço do museu
23	“Eu gostei porque estava lá a estátua de um pug.”	Experiência positiva Conteúdos da visita
24	“Eu gostei de tudo na visita porque me interessei por tudo o que vi.”	Experiência positiva
25	“Gostei da visita porque nos falava das coisas como eram antes. E também explicava como foi a história do Infante.”	Experiência positiva Conteúdos da visita
26	“Gostei imenso porque a monitora foi muito específica, percebi muito bem, tinha muitas coisas do meu interesse e as atividades foram enérgicas.”	Experiência positiva Desempenho do mediador
27	“Eu gostei da visita pois aprendi coisas novas e passei a saber mais sobre a “Casa do Infante” e foi divertido.”	Experiência positiva Aprendizagem Diversão
28	“Eu gostei da visita de estudo à casa do Infante D. Henrique porque: foi a primeira vez que visitei a casa de uma pessoa que teve muita importância para o nosso país, também porque foi a primeira vez que escrevi com uma pena, já agora na primeira justificação eu não tenho a certeza se alguma vez eu visitei uma casa e uma pessoa tão importante para o nosso país. O último	Experiência positiva Conteúdos da visita Aprendizagem

motivo porque eu gostei foi de ter mais uma aprendizagem cultural foi por isso que gostei.”

Tabela 19 Resultados da atividade com a turma A “A minha visita à Casa do Infante...”.

Escola A	
Ideias-chave identificadas	Nº de vezes referidas
Associada a uma experiência positiva	28
Associada à aprendizagem	12
Associada ao desempenho do mediador	3
Associada aos conteúdos da visita	19
Associada a aspetos negativos	3
Associada às antigas funções do espaço do museu	4
Total	69

Apêndice R – Grupo focal pré-visita: turma B

Tabela 20 Categorização da atividade com a turma “Já visitaste um museu? Conta-nos a tua experiência!”.

	Respostas	Categorias
1	“Sim, vimos como é que as coisas passam tão rápido na televisão.”	Refere que visitou/Descreve a experiência /Não qualifica a experiência
2	“Sim, já vi. Fiz uma experiência no Museu de Santa Maria da Feira.”	Refere que visitou/Descreve a experiência /Não qualifica a experiência
3	“Já vi um museu e fala de coisas antigas e Ilustres Portugueses.”	Refere que visitou/Descreve a experiência /Não qualifica a experiência a
4	“Já fomos ao museu de ciências de Santa Maria da Feira.”	Refere que visitou/Não descreve a experiência /Não qualifica a experiência
5	“Sim, já visitei em Santa Maria da Feira. Fiz muitas coisas mas já não me lembro.”	Refere que visitou/ Não se lembra da experiência /Não qualifica a experiência
6	“Sim, só que já não me lembro.”	Refere que visitou/ Não se lembra da experiência /Não qualifica a experiência
7	“Sim já vi um museu. Tinha coisas antigas e gostei muito.”	Refere que visitou/Não descreve a experiência/Qualifica a experiência como positiva
8	“Sim. Mas não me lembro do que vi.”	Refere que visitou/ Não se lembra da experiência/Não qualifica a experiência
9	“Já visitei muitos museus e sei que os museus tem [sic] coisas muito antigas.”	Refere que visitou/Não descreve a experiência /Não qualifica a experiência ia
10	“sim, foi muito divertido visitar o museu da natureza, onde vi muitos tipos de flores, de animais...”	Refere que visitou/Descreve a experiência/Qualifica a experiência como positiva
11	Sim já foi [sic] a um museu. O museu que eu já foi [sic] eu adorei.	Refere que visitou/ Não descreve a experiência/Qualifica a experiência como positiva
12	“sim já visitei um museu do porto e vi bolas, trofeus...”	Refere que visitou/Descreve a experiência/Não qualifica a experiência
13	“já falava dos tempos antigos, figuras ilustres de Portugal e desenvolvimento das caravelas.”	Refere que visitou/ Descreve a experiência/Não qualifica a experiência
14	“Sim eu já vi um museu, que era de ciência. Fizemos muitas experiências já não me lembro	Refere que visitou/ Descreve a experiência/Qualifica a experiência como positiva

	muito bem do que fizemos. Só me lembro que gostei muito de fazer a experiência do filme.”	
15	“Já vi um museu. E lá dentro vi muitas estátuas e quadros bonitos.”	Refere que visitou/ Descreve a experiência /Não qualifica a experiência
16	“Já vi mas não me lembro.”	Refere que visitou/ Não se lembra da experiência /Não qualifica a experiência
17	“Não, nunca visitei nenhum museu.”	Nunca visitou um museu
18	“Sim, já vi um museu. O museu que eu vi foi o museu do Porto.”	Refere que visitou/ Não descreve a experiência /Não qualifica a experiência
19	“Sim mas não me lembro.”	Refere que visitou/ Não se lembra da experiência /Não qualifica a experiência
20	“Já visitei um museu, mas não me lembro.”	Refere que visitou/ Não se lembra da experiência /Não qualifica a experiência
21	“Sim, já visitei um museu, de ciência e tinha coisas antigas e foi muito divertido.”	Refere que visitou/ Não descreve a experiência /Não qualifica a experiência
22	“Não, nunca visitei um museu.”	Nunca visitou um museu
23	“Eu já foi [sic] a um museu mas já não me lembro.”	Refere que visitou/ Não se lembra da experiência /Não qualifica a experiência
24	“Já eu vi o museu do Porto, eu vi bolas de futebol, filmes de futebol e fotografias.”	Refere que visitou/ Descreve a experiência /Não qualifica a experiência
25	“Já visitei um museu a experiência que fizemos foi muitas atividades que têm a ver com expressões.”	Refere que visitou/ Descreve a experiência /Não qualifica a experiência

Tabela 21 Resultados da atividade com a turma B “Já visitaste um museu? Conta-nos a tua experiência!”.

TURMA B	
Categorias	Nº de vezes identificadas
Descreve a experiência	10
Não descreve a experiência	6
Não qualifica a experiência	20
Não se lembra da experiência	7
Nunca visitou um museu	2
Qualifica a experiência como positiva	3
Refere que visitou	23
Total	71

Tabela 22 Categorização da atividade com a turma B “O que pensas encontrar no museu?”.

	Respostas	Categorias
1	“Eu penso encontrar fotografias, coisas de que ele gosta e filmes.”	Informação/Multimédia
2	“Penso encontrar coisas sobre o Infante D. Henrique.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
3	“Penso encontrar coisas do infate [sic], cadros [sic]...”	Espólio /Objetos das coleções do museu
4	“Eu penso encontrar os descobrimentos do Infante.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
5	“Penso encontrar coisas que se usavam antigamente.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
6	“Penso encontrar e ver um filme sobre a vida do Infante D. Henrique.”	Informação/Multimédia
7	“Eu penso encontrar artefactos do passado de Infante D. Henrique”	Espólio /Objetos das coleções do museu
8	“No museu posso encontrar muitas coisas do passado, a estátua do Infante Dão [sic] Henrique e muitas coisas dele e sobre ele.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
9	“Penso encontrar neste museu estátuas do Infante d. Henrique. E decumentos [sic] importantes sobre ele.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
10	“Poço [sic] encontrar coisas interessantes dele.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
11	“Penso encontrar coisas do Infante D. Henrique.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
12	“Coisas antigas do Infante Henrique usava”	Espólio /Objetos das coleções do museu
13	“Penso encontrar coisas sobre os descobrimentos.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
14	“Estátuas antigas, quadros muito antigos.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
15	“Penso encontrar coisas antigas sobre o Infante D. Henrique, azulejos etc.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
16	“Coisas do Infante D. Henrique”	Espólio /Objetos das coleções do museu
17	“eu penso ver a vida do intante, o grupo...”	Espólio /Objetos das coleções do museu
18	“Bastantes coisas do passado.”	Espólio /Objetos das coleções do museu

19	“Penso encontrar barcos de madeira, retratos dele e chapéus de navegador.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
20	“Penso encontrar algumas recordações do Infante D. Henrique para poder ver como era ele.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
21	“Eu penso no museu muitas coisas interessantes sobre o Infante.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
22	“Penso encontrar neste museu estátua do Infante D. Henrique e de objetos que os navegadores de Infante D. Henrique encontraram noutras terras.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
23	“Penso que uma estatua antiga no museu.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
24	“Penso encontrar vestígios do passado da Casa do Infante D. Henrique.”	Espólio /Objetos das coleções do museu
25	“Coisas que o Infante D. Henrique tenha utilizado.”	Espólio /Objetos das coleções do museu

Tabela 23 Resultados da atividade com a turma B “O que pensas encontrar no museu?”.

TURMA B	
Categorias	Nº de vezes identificadas
Espólio/Objetos das coleções do museu	23
Informação /Multimédia	2
Total	25

Tabela 24 Categorização da atividade com a turma B “O que te entusiasma nesta visita?”.

Respostas	Categorias
1 “Nesta visita eu de certeza que o que me entusiasma é estar na casa do Infante e fazer lá aquelas atividades.”	Museu
2 “A mim entusiasma-me mais e a Casa do Infante.”	Museu
3 “Entusiasma-me a casa do Infante porque eu adoro Museus!”	Museu
4 “Quero ver o que não vi.”	Outros
5 “Nesta visita entusiasma-me andar de autocarro de 2 andares e estar com os	Outros

	meus amigos.”	
6	“O que me entusiasma é andar nos autocarros de dois andares e no segundo andar não tem tapamento.”	Outros
7	“vou fazer muita coisa divertida, por isso tudo nesta visita me entusiasma.”	Diversão
8	“O que me entusiasma nesta visita é passar o Rio Douro de barco.”	Outros
9	“Entusiasma-me irnos andar de barco.”	Outros
10	“O que me entusiasma na visita é andar de barco e ver os monumentos.”	Outros Património
11	“Conhecer muitos monumentos históricos”	Património
12	“Ir à Casa do Infante, para conhecer onde o grande descobridor viveu.”	Museu
13	“Ir visitar o museu.”	Museu
14	“Andar de barco, comer tripas à moda do Porto e andar de eléctrico.”	Outros
15	“Entusiasma-me que vamos encontrar coisas novas.”	Outros
16	“Entusiasma-me que poço [sic] conhecer coisas que ainda não tinha conhecido.”	Outros
17	“Visitar a Casa do Infante.”	Museu
18	“O que me entusiasma nesta visita é que vamos andar num autocarro de dois andares.”	Outros
19	“Entusiasma-me andar nos autocarros turísticos e andar de barco.”	Outros
20	“O que me entusiasma é ver a casa do Infante andar de eléctrico e de barco.”	Museu Outros
21	“Entusiasma-me poder conhecer a cidade do Porto e andar de barco.”	Outros
22	“Entusiasma-me o facto de irnos visitar monumentos importantes.”	Património
23	“Entusiasma-me que vou conhecer o património estórico [sic] da minha cidade.”	Património
24	“Entusiasma-me muito vermos coisas antigas.”	Outros
25	“Entusiasma-me ver o que nunca vi no Porto.”	Outros

Tabela 25 Resultados da atividade com a turma B “O que te entusiasma nesta visita?”.

TURMA B	
Categorias	Nº de vezes identificadas
Diversão	1
Museu	7
Outros	15
Património	4
Total	27

Apêndice S – Grupo focal pós-visita: turma B

Tabela 26 Categorização da atividade com a turma B “Escreve 2 dúvidas que ainda tens sobre a visita ao museu”.

	Respostas	Palavras-chave
1	1- “Porquê [sic] que a família de D. Infante Henrique é tão grande?”	Família do Infante D. Henrique
2	1- “Não tenho dúvidas porque aprendi tudo, porque estava com atenção.”	Nenhuma
3	1- “Não me lembro dos nomes da família.”	Família do Infante D. Henrique
4	1- “Não percebi porque é que toda a família real tinha croa [sic].” 2- “Porque é que os arquivos tinham data.”	Família do Infante D. Henrique
5	1- “Quantas pessoas há na família de D. Infante D. Henrique” 2- “Há quanto anos foi construído aquele mosaico romano.”	Família do Infante D. Henrique Mosaico romano
6	1- “Há quanto tempo foi construída a Casa do infante?” 2- “Há quanto tempo estava o quadro no auditório?”	Evolução do espaço do museu Objetos da coleção do museu
7	1- “Não percebi o que a maquete disse sobre a cidade do Porto e a Casa do Infante.” 2- “Não consegui perceber de que era o quadro da primeira sala que visitámos.”	Audição da maquete Objetos da coleção do museu
8	1- “Porque é que o museu era feito de pedra.”	Caraterísticas do museu
9	1- “A dúvida que eu tenho é sobre os nomes dos filhos de D. João I e Filipa de Lencastre.”	Família do Infante D. Henrique
10	1- “Há quanto tempo é que o museu insiste [sic]?” 2- “Quantas pessoas é que construíram o museu?”	Origem do museu Caraterísticas do museu
11	1- “Para quê que servia a camélia?” 2- “O que é que estava espasto [sic] no quadro da sala do auditório?”	Caraterísticas do museu Objetos da coleção do museu

12	1- “Uma das dúvidas que eu tenho qual eram as cores do mosaico.”	Mosaico romano
13	1- “Quando é que vão tirar o lápis que o Rodrigo atirou para as escavações.” 2- “Não percebi muito bem a maquete”	Lápis do Rodrigo Audição da maquete
14	1- “Não tenho dúvidas!”	Nenhuma
15	1- “O que vai acontecer ao lápis.”	Lápis do Rodrigo
16	1- “Em que ano nasceu o Infante D. Henrique?” 2- “Para que serve o auditório?”	Nascimento do Infante D. Henrique Caraterísticas do museu
17	1- “Não tive nenhuma dúvida.”	Nenhuma
18	1- “Quanto tempo demorou a casa a ser construída?” 2- “Em que e ano se acabou de construir?”	Evolução do espaço do museu Evolução do espaço do museu
19	1- “Porque é que a família é tão grande.”	Família do Infante D. Henrique
20	1- “Porque é que a família do infante Henrique é tão grande?” 2- “Porque é que o Infante Dão [sic] Henrique não foi o primeiro filho?”	Família do Infante D. Henrique Família do Infante D. Henrique
21	1- “O Rodrigo atirou um lápis para as escavações e não sei quando vai ser tirado.”	Lápis do Rodrigo
22	1- “A minha primeira duvia [sic] é que não me lembro de como se chama a flor do museu.”	Caraterísticas do museu
23	1- “Quando é que o infante D. Henrique construiu a escola de navegação.”	Descobrimientos
24	1- “Não percebi o que significava o quadro.”	Objetos da coleção do museu
25	1 - “Eu no museu do Porto vi um filme mas não percebi muito bem. Eu também não percebi porquê [sic] vimos o filme.”	Filme

Tabela 27 Resultados da atividade com a turma B “2 dúvidas que ainda tens sobre a visita ao museu”.

Turma B	
Categoria das dúvidas	Nº de vezes referidas
Audição da maquete	2
Caraterísticas do museu	5
Descobrimientos	1
Evolução do espaço do museu	3
Família do Infante D. Henrique	8
Filme	1
Lápis do Rodrigo	3
Mosaico romano	2
Nascimento do Infante D. Henrique	1
Objetos da coleção do museu	4
Origem do museu	1
Total	31

Tabela 28 Categorização da atividade com a turma B “Escreve 3 coisas que aprendeste com a visita ao museu”.

Respostas	Palavras-chave
1 1- “Que os livros são dos anos de D. Henrique”	Caraterísticas do arquivo
2 1- “Aprendi alguns nomes da família do Infante D. Henrique”	Família do Infante D. Henrique; Vida do Infante D. Henrique
2- “Aprendi muitas coisas sobre o Infante D. Henrique.”	
3 1- “A primeira coisa que eu aprendi foram os filhos de D. João I e Dona Filipa de Lencastre.”	Família do Infante D. Henrique; Atividade no museu; Escavações arqueológicas realizadas no museu
2- “A segunda coisa que eu aprendi foi jogar o jogo.”	
3- “E a terceira coisa que eu aprendi foi sobre as escavações.”	
4 1- “Aprendi que na visita havia coisas novas que não sabia.”	Regras de comportamento em museus, Evolução do espaço da Cidade do Porto
2- “Na visita não se podia fazer barulho se	

	não enquadramos [sic] as pessoas que lá estavam.”	
	3- “A muralha Fernandina é muito grande e protegia a casa do Infante.”	
5	1- “Aprendi que a família de D. Infante Henrique tem 6 pessoas.”	Família do Infante D. Henrique; Nascimento do Infante D. Henrique; Família do Infante D. Henrique
	2- “Que nasceu lá há mais de 800 anos.”	
	3- “Aprendi que havia uma rapariga na família de D. Infante Henrique.”	
6	1- “Aprendi os nomes da família real.”	Família do Infante D. Henrique
7	1- “Aprendi qual é a família do Infante D. Henrique.”	Família do Infante D. Henrique; Caraterísticas do museu; Objetos da coleção do museu
	2- “Aprendi também que a casa do Infante é muito grande.”	
	3- “E finalmente aprendi que na casa do Infante têm coisas muito antigas.”	
8	1- “Aprendi que se escrevia antigamente com pena.”	Escrever com uma pena
9	1- “Aprendi que antigamente se escrevia com uma pena.”	Escrever com uma pena; Família do Infante D. Henrique
	2- “Também fiquei a conhecer a família de D. João.”	
10	1- “Aprendi que antigamente escrevia-se com uma pena.”	Escrever com uma pena; Evolução do espaço do museu; Família do Infante D. Henrique
	2- “Aprendi que aquela casa era do tempo dos reis.”	
	3- Aprendi que o Infante D. Henrique morou lá.”	
11	1- “Eu aprendi que infante D. Henrique tinha 5 filhos.”	Família do Infante D. Henrique; Vida do Infante D. Henrique
	2- “E também aprendi que Infante D. Henrique organizou uma armada de navios de ferro.”	
12	1- “Não sabia que era tão grande.”	Caraterísticas do museu; Objetos da coleção do museu

	2- “Que tinha coisas de partir.”	
13	1- “Aprendi quais os principais membros da família do Infante D. Henrique.”	Família do Infante D. Henrique; Cidade do Porto; Evolução do espaço do museu
	2- “Aprendi de como era a nossa cidade antigamente.”	
	3- “Aprendi que a casa do Infante já levou obras.”	
14	1- “Que os mosaicos que já vi têm mais de 500 anos”	Caraterísticas do museu
15	1- “Aprendi que antigamente eles trabalhavam muito, e que faziam barcos enormes.”	Vivências do passado
16	1- “eu aprendi que as louças antigamente eram feitas de barro.”	Objetos da coleção do museu
17	1- “Não me lembro de nada.”	Não se lembra
18	1- “A família real era muito grande.”	Família do Infante D. Henrique; Família do Infante D. Henrique
	2- “Lembro-me do nome de um filho infante D. Henriques [sic].”	
19	1- “Eu aprendi que a casa do Infante já está lá à [sic] muitos anos.”	Evolução do espaço do museu; Caraterísticas do museu; Família do Infante D. Henrique.
	2- “também fiquei impressionado [sic] porque a casa do infante é muito grande.”	
	3- “Eu também aprendi a família toda do Infante na casa do Infante e na escola.”	
20	1- “Que o infante Dão [sic] Henrique viveu naquela casa.”	Família do Infante D. Henrique; Vida do Infante D. Henrique; Cidade do Porto
	2- “Que o infante Dão [sic] Henrique passou a entrar na história por descobrir algumas terras.”	
	3- “Que a muralha fernandina é muito grande.”	
21	1- “Aprendi que tinham construído outra parte moderna na casa.”	Evolução do espaço do museu; Caraterísticas do museu; Evolução do espaço do museu
	2- “Aprendi que a casa do Infante é muito grande.”	

	3- “Aprendi que a casa do Infante não é tão antiga como parece.”	
22	1- “Vi uma estátua muito importante e foi o que aprendi.”	Objetos da coleção do museu
23	1- “Aprendi que a Filipa de Lencastre tinha 6 filhos.”	Família do Infante D. Henrique
24	1- “Aprendi que D. Duarte foi rei.” 2- “Não sabia que o museu tinha tantos andares.”	Família do Infante D. Henrique; Caraterísticas do museu
25	1- “Aprendi que o Porto já ganhou 7 troféus”	Objetos da coleção do museu

Tabela 29 Resultados da atividade com a turma B “Escreve 3 coisas que aprendeste com a visita ao museu.”.

Turma B	
Categorias das coisas aprendidas	Nº de vezes
Atividade no museu	1
Caraterísticas do arquivo	1
Caraterísticas do museu	6
Cidade do Porto	3
Escavações arqueológicas realizadas no museu	1

Tabela 30 Categorização da atividade com a turma B “A minha visita à Casa do Infante...”

	Respostas	Palavras-chave
1	“Eu gostei da visita porque aprendi muitas coisas que não sabia.”	Experiência positiva; Aprendizagem
2	“Eu gostei muito porque aprendi muitas coisas bonitas e vi um filme.”	Experiência positiva; Aprendizagem; Conteúdos da visita
3	“Eu gostei da visita porque aprendi algumas coisas.”	Experiência positiva; Aprendizagem
4	“Gostei muito porque, lá tinha coisas antigas e podia-se ver como se vivia antigamente.”	Experiência positiva; Conteúdos da visita
5	“Eu gostei muito foi muito divertido, porque aprendi três coisas novas.”	Experiência positiva; Aprendizagem; Conteúdos da visita
6	“Eu gostei muito da casa do Infante, porque conheci muitas coisas, e aprendi coisas que não sabia!”	Experiência positiva; Aprendizagem; Conteúdos da visita
7	“Gostei muito porque foi a 2º vez	Experiência positiva

	que fui a um museu [sic], a 1ª vez tinha 2 anos porque a minha irmã tinha 8. E gostei porque adoro museus!”	
8	Eu gostei de ir à casa do Infante porque aprendi sobre muitas coisas novas.	Experiência positiva; Aprendizagem
9	“gostei porque aprendi o nome de uma flor muito bonita também aprendi muita coisa gostei imenso [sic].”	Experiência positiva; Aprendizagem
10	“gostei muito de visitar [sic] a casa do infante porque tem coisas antigas, dos outros céclus [sic].”	Experiência positiva; Conteúdos da visita
11	“eu gostei muito, porque aprendi muitas coisas novas. Adorei.”	Experiência positiva; Aprendizagem
12	“Adorei a visita à casa do Infante, porque aprendemos muitas coisas interessantes [sic].”	Experiência positiva; Aprendizagem
13	“Eu gostei muito, porque foi giro explorar e ver como eram as casa há muito tempo.”	Experiência positiva; Antigas funções do espaço do museu
14	“Gostei da visita porque, aprendi coisas novas sobre D. Afonso Henrique. Eu gosto de aprender!”	Experiência positiva; Aprendizagem
15	“Eu adorei ir à casa do Infante porque aprendi muita coisa e isso é bom porque assim posso contar aos meus pais o que aprendi na casa do Infante.”	Experiência positiva; Aprendizagem
16	“Eu gostei porque aprendi coisas sobre o Infante.”	Experiência positiva; Aprendizagem
17	“Eu gostei muito de ir à casa do Infante porque, aprendi coisas novas e vi coisas antigas.”	Experiência positiva; Aprendizagem
18	“Gostei muito. Porque eu nunca foi [sic] lá e achei que aquilo é giro e muito grande.”	Experiência positiva
19	“Gostei porque foi muito giro e divertido.”	Experiência positiva; Diversão
20	“Gostei porque não sabia que era grande e que tinha coisas bonitas e porque andei a conhecer coisas sobre	Experiência positiva; Aprendizagem

	a casa do Infante.”	
21	“Gostei porque havia coisas novas. Foi muito divertido. Adorei a visita.”	Experiência positiva; Diversão
22	“Gostei porque é muito interessante e porque representei D. Duarte.”	Experiência positiva; Conteúdos da visita
23	“Adorei porque, foi muito giro revelo que não me lembrava de tudo.”	Experiência positiva
24	“Gostei porque aquilo era muito antigo e as fotografias eram antes de o meu pai nascer.”	Experiência positiva; Conteúdos da visita
25	“Gostei porque nunca tinha entrado e para mim foi uma experiência memorável.”	Experiência positiva

Tabela 31 Resultados da atividade com a turma B “A minha visita à Casa do Infante...”.

Escola B	
Ideias-chave identificadas	Nº de vezes referidas
Associada a uma Experiência positiva	25
Associada à aprendizagem	14
Associada aos conteúdos da visita	7
Associada à diversão	2
Associada às antigas funções do espaço do museu	1
Total	49

Apêndice T – Mapa de ideias

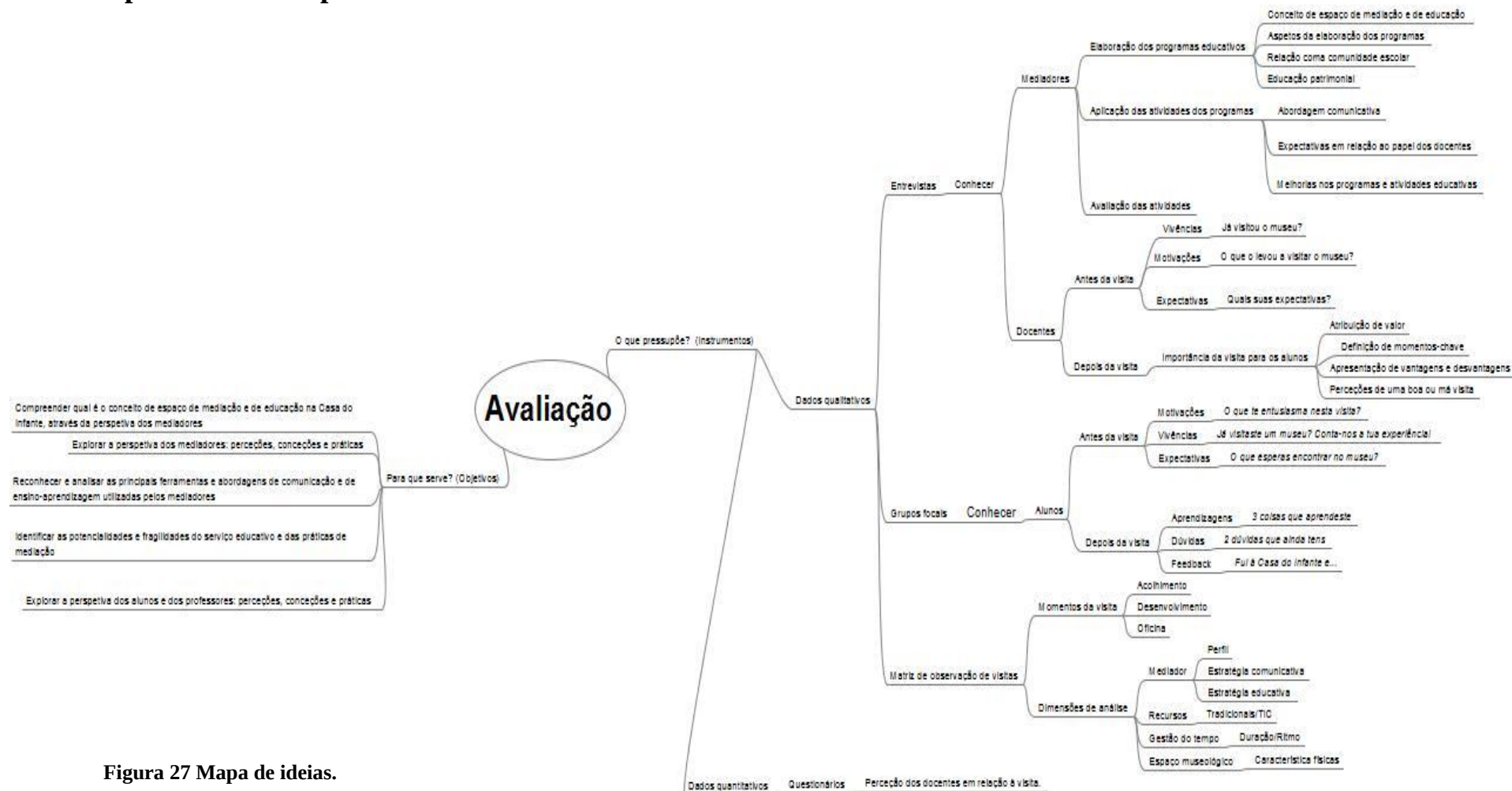


Figura 27 Mapa de ideias.

Apêndice U – Pedidos de autorização

Pedido de autorização para a realização do estudo

Eu, Ana Catarina Vieira Pereira, venho por este meio solicitar a autorização de V. Ex.^a, no sentido de realizar uma recolha de dados para fins de investigação académica relativa à dissertação integrada no Mestrado de História e Património da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob orientação da professora doutora Alice Lucas Semedo.

Esta investigação subordinada ao tema: “Avaliação de práticas de mediação cultural: o Caso do Museu do Infante” tem como objeto de estudo a avaliação da elaboração, a aplicação e dos impactos de várias atividades do programa educativo da Casa do Infante. Com esta investigação espero contribuir para o aperfeiçoamento das políticas e práticas de mediação e educação patrimonial na Casa do Infante, potenciando o trabalho educativo entre o museu e a comunidade escolar.

As informações recolhidas serão efetuadas através de uma entrevista que deverá ser gravada, para permitir uma melhor compreensão dos factos. Com a recolha desta informação, espero analisar mais detalhadamente a amostra selecionada, podendo desta maneira obter maior probabilidade de sucesso no estudo em causa.

Caso concorde em participar, leia com atenção os seguintes pontos: 1) é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas colocadas; 2) está garantido o respeito pela confidencialidade dos dados pessoais fornecidos; 3) a informação recolhida poderá ser consultada posteriormente pelo entrevistado; 4) agradece-se desde já a disponibilidade e a maior sinceridade, uma vez que delas depende a viabilidade desta investigação.

Declaro, sob meu compromisso de honra, que o funcionamento das instituições envolvidas neste estudo não será posto em causa.

Porto, 6 de maio de 2015

A investigadora, Ana Catarina Vieira Pereira

O (A) docente [assinatura]

Pedido de autorização para a realização do estudo

Eu, Ana Catarina Vieira Pereira, venho por este meio solicitar a autorização de V. Ex.^a, no sentido de realizar uma recolha de dados para fins de investigação académica relativa à dissertação integrada no Mestrado de História e Património da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob orientação da professora doutora Alice Lucas Semedo.

Esta investigação subordinada ao tema: “Avaliação de práticas de mediação cultural: o Caso do Museu Casa do Infante” tem como objeto de estudo a avaliação da elaboração, a aplicação e dos impactos de várias atividades do programa educativo da Casa do Infante. Com esta investigação espero contribuir para o aperfeiçoamento das políticas e práticas de mediação e educação patrimonial na Casa do Infante, potenciando o trabalho educativo entre o museu e a comunidade escolar.

As informações recolhidas serão efetuadas através de uma entrevista que deverá ser gravada, para permitir uma melhor compreensão dos factos. Com a recolha desta informação, espero analisar mais detalhadamente a amostra selecionada, podendo desta maneira obter maior probabilidade de sucesso no estudo em causa.

Caso concorde em participar, leia com atenção os seguintes pontos: 1) é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas colocadas; 2) está garantido o respeito pela confidencialidade dos dados pessoais fornecidos; 3) a informação recolhida poderá ser consultada posteriormente pelo entrevistado; 4) agradece-se desde já a disponibilidade e a maior sinceridade, uma vez que delas depende a viabilidade desta investigação.

Declaro, sob meu compromisso de honra, que o funcionamento das instituições envolvidas neste estudo não será posto em causa.

Porto, 15 de AbriL de 2015

A investigadora, Ana Catarina Vieira Pereira

O (A) docente, [assinatura]

Pedido de autorização para a realização do estudo

Eu, Ana Catarina Vieira Pereira, venho por este meio solicitar a autorização de V. Ex.^a, no sentido de realizar uma recolha de dados para fins de investigação académica relativa à dissertação integrada no Mestrado de História e Património da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob orientação da professora doutora Alice Lucas Semedo.

Esta investigação subordinada ao tema: “Avaliação de práticas de mediação cultural: o Caso do Museu Casa do Infante” tem como objeto de estudo a avaliação da elaboração, a aplicação e dos impactos de várias atividades do programa educativo da Casa do Infante. Com esta investigação espero contribuir para o aperfeiçoamento das políticas e práticas de mediação e educação patrimonial na Casa do Infante, potenciando o trabalho educativo entre o museu e a comunidade escolar.

As informações recolhidas serão efetuadas através de uma entrevista que deverá ser gravada, para permitir uma melhor compreensão dos factos. Com a recolha desta informação, espero analisar mais detalhadamente a amostra selecionada, podendo desta maneira obter maior probabilidade de sucesso no estudo em causa.

Caso concorde em participar, leia com atenção os seguintes pontos: 1) é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas colocadas; 2) está garantido o respeito pela confidencialidade dos dados pessoais fornecidos; 3) a informação recolhida poderá ser consultada posteriormente pelo entrevistado; 4) agradece-se desde já a disponibilidade e a maior sinceridade, uma vez que delas depende a viabilidade desta investigação.

Declaro, sob meu compromisso de honra, que o funcionamento das instituições envolvidas neste estudo não será posto em causa.

Porto, 9 de maio de 2015

A investigadora, Ana Catarina Vieira Pereira

O (A) Mediador(a) [assinatura]

Pedido de autorização para a realização do estudo

Eu, Ana Catarina Vieira Pereira, venho por este meio solicitar a autorização de V. Ex.^a, no sentido de realizar uma recolha de dados para fins de investigação académica relativa à dissertação integrada no Mestrado de História e Património da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob orientação da professora doutora Alice Lucas Semedo.

Esta investigação subordinada ao tema: “Avaliação de práticas de mediação cultural: o Caso do Museu Casa do Infante” tem como objeto de estudo a avaliação da elaboração, a aplicação e dos impactos de várias atividades do programa educativo da Casa do Infante. Com esta investigação espero contribuir para o aperfeiçoamento das políticas e práticas de mediação e educação patrimonial na Casa do Infante, potenciando o trabalho educativo entre o museu e a comunidade escolar.

As informações recolhidas serão efetuadas através de uma entrevista que deverá ser gravada, para permitir uma melhor compreensão dos factos. Com a recolha desta informação, espero analisar mais detalhadamente a amostra selecionada, podendo desta maneira obter maior probabilidade de sucesso no estudo em causa.

Caso concorde em participar, leia com atenção os seguintes pontos: 1) é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas colocadas; 2) está garantido o respeito pela confidencialidade dos dados pessoais fornecidos; 3) a informação recolhida poderá ser consultada posteriormente pelo entrevistado; 4) agradece-se desde já a disponibilidade e a maior sinceridade, uma vez que delas depende a viabilidade desta investigação.

Declaro, sob meu compromisso de honra, que o funcionamento das instituições envolvidas neste estudo não será posto em causa.

Porto, 9 de Nov de 2015

A investigadora, Ana Catarina Vieira Pereira

O (A) Mediadora, [assinatura]

Pedido de autorização para a realização do estudo

Eu, Ana Catarina Vieira Pereira, venho por este meio solicitar a autorização de V. Ex.^a, no sentido de realizar uma recolha de dados para fins de investigação académica relativa à dissertação integrada no Mestrado de História e Património da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob orientação da professora doutora Alice Lucas Semedo.

Esta investigação subordinada ao tema: “Avaliação de práticas de mediação cultural: o Caso do Museu Casa do Infante” tem como objeto de estudo a avaliação da elaboração, a aplicação e dos impactos de várias atividades do programa educativo da Casa do Infante. Com esta investigação espero contribuir para o aperfeiçoamento das políticas e práticas de mediação e educação patrimonial na Casa do Infante, potenciando o trabalho educativo entre o museu e a comunidade escolar.

As informações recolhidas serão efetuadas através de uma entrevista que deverá ser gravada, para permitir uma melhor compreensão dos factos. Com a recolha desta informação, espero analisar mais detalhadamente a amostra selecionada, podendo desta maneira obter maior probabilidade de sucesso no estudo em causa.

Caso concorde em participar, leia com atenção os seguintes pontos: 1) é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas colocadas; 2) está garantido o respeito pela confidencialidade dos dados pessoais fornecidos; 3) a informação recolhida poderá ser consultada posteriormente pelo entrevistado; 4) agradece-se desde já a disponibilidade e a maior sinceridade, uma vez que delas depende a viabilidade desta investigação.

Declaro, sob meu compromisso de honra, que o funcionamento das instituições envolvidas neste estudo não será posto em causa.

Porto, 22 de Abril de 2015

A investigadora, Ana Catarina Vieira Pereira

O (A) Mediador(a), Alicia Lucas Semedo