



QUE IDENTIDADE(S)?

Currículo, Práticas e Formação Docente

Livro de Atas

1.º Seminário - O 1.º Ciclo do Ensino Básico



P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

**1º
C
EB**



Livro de Atas:

1.º Seminário – O 1.º Ciclo do Ensino Básico:

Que identidade(s)? Currículo, Práticas e Formação Docente

Comissão Organizadora:

**Dárida Maria Fernandes; Deolinda Alice Ribeiro; Fernando Luís Diogo;
José António Costa; Manuel Bernardo Canha; Pedro Duarte Pereira; Ana Isabel Moreira**

Comissão Científica:

**Prudência Coimbra; Amândio Graça; Amélia Lopes; Fernando Ilídio; Glória Solé;
Gonçalo Maia Marques; Ilda Freire Ribeiro; João Pedro da Ponte; Teresa Bettencourt**

Título:

O 1.º Ciclo do Ensino Básico: Que identidade(s)?

Organizadores:

**Pedro Duarte; Ana Isabel Moreira; Fernando Luís Diogo; Dárida Maria Fernandes;
Deolinda Alice Ribeiro; José António Costa; Manuel Bernardo Canha**

Edição:

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Localidade:

Porto

ISBN:

978-972-8969-33-2

setembro | 2019

Formatação:

Rita Moreira

Revisão de textos:

Ana Isabel Moreira

O conteúdo dos artigos publicados é da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

LIVRO DE ATAS

1.º Seminário – O 1.º Ciclo do Ensino Básico

Que Identidade(s)?

Currículo, Práticas e Formação Docente

P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

**1º
C
EB**

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
Comissão Organizadora	
"AS PROFESSORAS ESCREVEM MUITO!": REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DO 1.º CICLO SOBRE A DOCÊNCIA	11
Ana Isabel Moreira Pedro Duarte	
PARA UMA MELHORIA DO ATUAL PERFIL DE COMPETÊNCIAS EM DOCÊNCIA	29
Virgílio José Monteiro Rato José Miguel Carvalho Sacramento Pereira Anabela Panão Ramalho	
(PRE)OCUPAÇÕES DOS FUTUROS DOCENTES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	41
Daniela Gonçalves Margarida Quinta e Costa	
"EU CONTINUO A SER...": A IDENTIDADE E (AUTO)REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES DO 1.º CICLO QUE TRABALHARAM NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS	51
Pedro Duarte Ana Isabel Moreira Raquel Gomes	
PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	67
Diana da Silva Rodrigues Inês Campos Neves Pires Gameiro Mafalda da Costa Oliveira Mariana Pinto Saraiva Deolinda Ribeiro	
O CURRÍCULO PRESCRITO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – CONTRIBUTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO EM CIDADANIA	83
Pedro Duarte Carlos Rosales López Fernando Diogo Beatriz Cebreiro López	
METODOLOGIA DE PROJETO NO 1.º CEB: PROJETO TOQUEOPAÇO	99
Armando Rodrigues Cunha	
A EXPRESSÃO MUSICAL COMO ESTRATÉGIA INTEGRADORA DO CURRÍCULO DO 1.º CICLO	111
Cláudia Isabel da Silva Morais	
PRÁTICAS EDUCATIVAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO. AVALIAÇÃO DO IMPACTO DE UMA INTERVENÇÃO EXPERIMENTAL SOBRE LAVAGEM DAS MÃOS	127
Carla do Lago Maria Céu Lamas	
MULTIMODALIDADE E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: UMA EXPERIÊNCIA NO 1.º CEB	139
Armando Rodrigues Cunha	

MÉTODO DE POLYA E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DE PROBLEMAS VERBAIS	155
Inês Trindade Monteiro Daniela Filipa Martinho Mascarenhas Celda Maria Gonçalves Morgado	
DOS MODELOS DE PROCESSAMENTO COGNITIVO AOS MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1.º CEB	171
Cátia Sofia Pereira Diana Pinto Celda Morgado Íris Pinho	
DIÁLOGOS ENTRE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS E CIENTÍFICO-PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: O CASO PARTICULAR DO 1.º CEB	189
Ana Sofia Lopes Celda Morgado	
LEITORES SORTUDOS: UMA PRÁTICA DIFERENCIADORA DE FLUÊNCIA LEITORA NO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE	201
Bianca Almeida Inês Lopes Pedro Ribeiro Daniela Gonçalves	
DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA: DA PROMOÇÃO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA AO ENSINO EXPLÍCITO E À AVALIAÇÃO NO 1.º CEB	211
Rafaela Calças Vanessa Silva Celda Morgado	
ENSINO DAS RELAÇÕES DE SINONÍMIA ENTRE PALAVRAS NO 1.º CEB: VAMOS (DES) CONSTRUIR?	225
Juliana Ferreira Elsa Moreira Celda Morgado	

Que Identidade(s)?

Currículo, Práticas e Formação Docente

INTRODUÇÃO

O 1.º Ciclo do Ensino Básico é considerado um período formativo essencial no percurso escolar de cada sujeito. A Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (ESE—P.PORTO), desde a sua génese, sempre assumiu a formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, acompanhando as alterações, conceptualizações e necessidades deste nível de ensino. Tal missão tem exigido uma atenção permanente à evolução das políticas e das práticas educativas e suas implicações para a formação inicial docente.

O presente livro resulta das comunicações apresentadas no seminário *O 1.º ciclo do Ensino Básico — Que identidade(s)? | Currículo, práticas e formação docente*, que teve como objetivo primeiro a partilha de perspetivas e investigações sobre o currículo, as práticas e a identidade docente, para uma reflexão mais ampla no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, o mesmo compila 16 textos, parte de um universo de 49 comunicações aceites e apresentadas nos dias 10 e 11 de abril de 2019, na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, e subordinadas às seguintes temáticas gerais: *Identidade docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Formação e perfil do docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Articulação e integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Transversalidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico; A prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico; A identidade e a cidadania no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação linguística no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico; As TIC no 1.º Ciclo do Ensino Básico; O 1.º Ciclo do Ensino básico além do formal e do prescrito.*

Os diferentes ensaios e/ou artigos científicos a seguir elencados procuram reintroduzir no debate, de facto, as especificidades do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente:

- a identidade, individual e coletiva, e o modo como distintos agentes educativos interpretam e perspetivam este nível de ensino (Moreira & Duarte, neste volume; Duarte; Moreira & Gomes, neste volume);
- o currículo, entendido como um conceito abrangente, destacando-se três níveis diferentes: o domínio curricular contextualizado, no qual, e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, se privilegiam ações que

promovam a articulação (Monteiro, Marcarenhas & Morgado, neste volume) e/ou integração curricular (Cunha, neste volume; Morais, neste volume); os manuais escolares e a sua reconhecida influência nas práticas pedagógicas (Pereira *et al.*, neste volume; Ferreira, Silva & Morgado, neste volume); o âmbito do currículo prescrito e a sua relação com os domínios sociais mais alargados (Duarte *et al.*, neste volume);

- a reflexão sobre as práticas pedagógicas, em tal nível de ensino associadas a distintos propósitos e/ou componentes curriculares, como o desenvolvimento da autonomia dos estudantes (Rodrigues *et al.*, neste volume), a promoção de dinâmicas de interação escola-família, através da leitura (Almeida *et al.*, neste volume), o ensino experimental das ciências (Lago & Lamas, neste volume) ou, ainda, o aprimoramento da consciência sintática, numa lógica de articulação curricular vertical (Calças, Silva & Morgado, neste volume);

- a formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em consideração, por exemplo, o modo como este processo é influenciado pelos contextos sociais, políticos e culturais contemporâneos (Rato, Pereira & Ramalho, neste volume), a forma como os professores em formação o interpretam (Gonçalves & Costa, neste volume) e, também, como diferentes campos de estudos podem contribuir para a sua reflexão (Lopes & Morgado, neste volume).

A Comissão Organizadora

“AS PROFESSORAS ESCRIVEM MUITO!”: REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DO 1.º CICLO SOBRE A DOCÊNCIA

Ana Isabel Moreira

CITCEM | ana_mOreira@hotmail.com

Pedro Duarte¹

Escola Superior de Educação do Politécnico Porto | pedropereira@ese.ipp.pt

RESUMO: As representações sociais podem ser entendidas como sistemas de significação utilizados na orientação de ações individuais ou mesmo como referência para a categorização de pessoas e acontecimentos (Jodelet, 2001; Moscovici, 1998). Aquelas concepções constroem-se, mesmo por quem ainda vai dando os primeiros passos na experiência educativa que é a frequência quotidiana da escola, como resultado de influências várias, para além dos próprios recursos cognitivos: os discursos sociais, os meios de comunicação, as tradições escolares ou a subjetividade inerente às marcas histórica e socialmente situadas (Moscovici, 2001; Jodelet, 2011). E no dia-a-dia, inevitavelmente, são elas que permitem a identificação como grupo social, a comunicação com os demais, a conferência de sentido a intervenções quotidianas, seja o significado das práticas concretizadas pelos professores ou os comportamentos adotados pelos pares na sala de aula (Castorina, 2017; Flick e Foster, 2008; Wagner et al., 1999).

Este trabalho pretende, assim, apresentar as representações construídas por 22 estudantes a frequentarem o 1.º Ciclo do Ensino Básico, em instituições de ensino portuguesas, sobre o seu atual professor (titular da turma), bem como as idiosincrasias inerentes à profissão docente. As suas perspetivas emergem como elementos significativos para se analisar e conceptualizar aquela que, socialmente, se vai veiculando como a identidade de tal grupo profissional, desde logo pelos desenhos e palavras de quem começa agora o seu percurso escolar.

Metodologicamente, optou-se por uma investigação de carácter misto (envolvendo análise de dados quantitativa e qualitativa), recolhendo-se as respostas dos alunos por via de um inquérito por questionário. Este contemplou três questões distintas: uma tradicional, de resposta livre e um pouco mais extensa; outra para associação de palavras e uma menos habitual e que requereu a elaboração de um desenho individual sobre a figura do professor.

Os dados recolhidos tendem a representar uma professora (docente do sexo feminino), que tem uma profissão importante, centrada na aprendizagem, semelhante ao que é perspetivado por Roldão (2005). A par disso, reconhecem-se dois elementos simbólicos estruturais nessas representações: i) o quadro de ardósia, com especial destaque na sala de aula, estando os alunos centralmente a fixarem-no; ii) o ponteiro, enquanto instrumento utilizado, exclusivamente, pela docente.

PALAVRAS-CHAVE: Representações; professor(a); identidade profissional.

¹ O autor encontra-se a desenvolver a sua tese de doutoramento, na Universidade de Compostela, com um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/136027/2018).

ABSTRACT: Social representations can be understood as significance systems used in the orientation of individual actions or even as a reference for the categorization of people and events (Jodelet, 2001; Moscovici, 1998). Those conceptions are built, even by those who are taking the first steps in the educational experience that is the daily attendance of school, as a result of various influences beyond the cognitive resources: social speeches, the media, school traditions or the subjectivity associated with the historical and socially situated marks (Moscovici, 2001; Jodelet, 2011). And inevitably, those are what allow, in day-to-day life, the identification as a social group, the communication with others, the giving of meaning to daily interventions, either the meaning of the teachers' materialized practices or the behaviours adopted by peers in the classroom (Castorina, 2017; Flick e Foster, 2008; Wagner et al., 1999).

Thus, the goal of this work is to present the representations built by 22 students, attending the 1st cycle of Basic Education in portuguese schools, about their current teacher, as well as the idiosyncrasies associated with the teachers' profession. Their perspectives emerge as meaningful elements to analyze and conceptualize that which has been defined, socially, as the identity of teachers, right away through the drawings and words of those who are just now starting school attendance.

Methodologically, the investigation has a mixed character (involving qualitative and quantitative data analysis), based on the answers of the students to a questionnaire with three different questions: a traditional one, with a free and more extensive answer; another for association of words; and a less usual one, that required the individual drawing of the teacher.

The collected data often represent a female teacher who has an important job, centered in learning, similar to the perspective of Roldão (2005). Additionally, two symbolic elements can be recognized as structural: i) the black board, as a special highlight in the classroom with the students centrally looking at it; ii) the pointer, as an instrument exclusively used by the teacher.

KEYWORDS: Representations; teacher; professional identity.

S

1. INTRODUÇÃO

Parece ser possível, hoje, questionarmo-nos, com recorrência, sobre que representação(ões) são socialmente construídas sobre os professores.

Será ele –pelo olhar de alunos, pais, decisores políticos, meios de comunicação social ...– um mero técnico, com habilidades inatas, capaz de tomar conta de crianças ou, numa outra perspetiva, um profissional com a função de ‘fazer aprender alguma coisa a alguém’, assumindo mais do que uma «(...) tarefa encomendada ou prescrita a funcionários passivos» ou a «debitação de alguns manuais que se pode exercer com –ou sem– qualquer formação»? (Roldão, 2004, p.100).

Essas representações subjetivas sobre a profissão docente (Bolívar, 2012; Flores & Day, 2006; Marcelo, 2009) em muito se relacionam com os aspetos técnicos do processo de ensino e de aprendizagem ou com o quotidiano restrito à sala de aula, mas não surgem, concomitantemente, desvinculadas dos contextos sociopolíticos, das reformas educativas sistemáticas ou das culturas

escolares evidenciadas.

E se, por um lado, talvez faça sentido entender a identidade profissional docente, nomeadamente dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como um processo percorrido de modo descontínuo, fragmentado, suscetível à mudança e marcado pela reflexão consciente e crítica (Flores & Day, 2006; Marcelo, 2009; Nóvoa, 2017), ou seja uma narrativa individual, mas sócio-histórica; por outro lado, há o olhar exterior, aquele que não raras vezes, perfilhado pelo senso comum de todos os dias, encara a profissão docente com certo descrédito e não mais como 'profissão do conhecimento' e intrínseca ao direito de aprender dos alunos (Marcelo, 2009).

Pretendemos, assim, ao longo das próximas linhas deste texto, explicitar aquelas que, no nosso entender, podem ser tomadas como as especificidades da ação profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como a forma como as mesmas são representadas por estudantes que frequentam, hoje, tal nível de ensino.

Depois de um necessário, mas sintético, enquadramento conceptual e metodológico da investigação desenvolvida, apresenta-se uma análise mais pormenorizada dos dados colhidos junto dos alunos entre os 5 e os 9 anos de idade incluídos na pesquisa, assim como meia dúzia de conclusões alcançadas.

Que este possa ser, pois, um ponto de partida para outros trabalhos com características similares, ou seja, capazes de potenciar mais amplas reflexões sobre aquela que é a realidade atual do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal.

2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: UMA APROXIMAÇÃO CONCEPTUAL

Estudam-se as representações sociais, com maior impacto, desde a segunda metade do século XX, particularmente no âmbito da psicologia social (Jodelet, 2008), mas sem que se negligenciem os estudos de Durkheim sobre representações individuais e coletivas, as especificidades da psicanálise de Freud ou mesmo as teorias do desenvolvimento de Piaget. Com o avançar do tempo, todavia, aquele estudo alcançou outras áreas da vida humana, como sejam a educação de um modo mais geral ou os processos de ensino e de aprendizagem desta ou daquela disciplina num sentido mais específico.

Segundo diferentes autores (Jodelet, 2001; Moscovici, 1998; 2007), aquelas conceções construídas emergem, com uma desvinculação própria, nas opiniões quotidianas, nas mensagens difundidas, nas imagens desenhadas, nos gestos ou nos atos (às vezes estereotipados) assumidos. Explicam, pois, o modo como os sujeitos vão conferindo certo significado aos acontecimentos e a novas realidades experienciadas e como tal se afirma sob a forma de princípios organizadores das relações simbólicas estabelecidas entre atores sociais vários.

Por exemplo, se considerarmos a análise dos elementos que interferem num processo educativo, nomeadamente em contexto de sala de aula, as representações sociais que ali pululam

têm de ser tomadas em consideração, porque são inequívocas as relações que estabelecem com a linguagem, a ideologia e o imaginário social ou a sua orientação de condutas e pontos de vista (Alves-Mazzotti, 2008; Jodelet, 2011).

Os mais novos fazem-se acompanhar, sempre, dos seus conhecimentos prévios, não raras vezes leituras ingênuas do mundo, porque assentes nos chavões e nas estórias, uma espécie de currículo real associado aos sistemas mais gerais de representação da escola e das suas finalidades que vão circulando, com consequência, nos diferentes ambientes sociais e familiares (Wagner et al., 1999). Já as práticas diversas que enformam a vida escolar, depois, como o papel assumido pelo professor na sala de aula, a seleção dos conteúdos que se pretendem ensinar ou o uso que se faz dos diferentes materiais pedagógicos são, porventura, o mote para (re)construções sucessivas de um saber perfilhado inicialmente e proporcionam (outras) representações particulares, também marcadas pelos objetivos inerentes àquelas primeiras (Alves-Mazzotti, 2008; Jodelet, 2011).

Será necessário considerar, como advoga Castorina (2017), que essas imagens coletivas, repletas de valores e emoções, ou pontos de vista corroborados, de outra forma, são metáforas sociais que, com efeito, facilitam a conferência de sentido(s) à informação escolar. Esses sistemas organizados de significações potenciam, portanto, a interpretação daquilo que acontece numa classe, nomeadamente do 1.º Ciclo do Ensino Básico, aquando da interação educativa, não apenas no que concerne aos objetos de conhecimento a serem ensinados, antes também aos mecanismos psicossociais em ação no processo de ensino e de aprendizagem.

Retomando a teoria das representações sociais, numa perspetiva mais ampla e genérica, a mesma tende a explicar, de facto, o modo como numa determinada cultura, e num certo período temporal, o mundo é percebido sob a forma de imagens desenhadas ou de elaborações mentais partilhadas, às vezes só mesmo para um grupo (Flick & Foster, 2008). Este fenómeno social, enquanto manifestação de uma identidade social (Wagner et al., 1999), parece ser incontornável na vida de qualquer sujeito, uma vez numa comunidade, seja ela qual for, é habitual que se partilhem «common imagery, a stock of knowledge, theories of everyday existence and systems for interpreting certain facts» (Flick, 1998, p.196), pese embora apropriados idiossincraticamente por cada indivíduo, aluno também, e que «come to our mind to give a sense to things or to explain the situation of someone» (Ibid., p. 236).

É essencial que não se esqueça, tal como o perspectivado por Moscovici (2001; 2007) ou Jodelet (2001), que as representações elaboradas podem assumir-se como a marca, a memória, a história de uma pessoa ou grupo: há uma ligação social que assenta na partilha de uma linguagem comum, há, assim, a afirmação simbólica de uma pertença, há, pela adesão coletiva, uma estabilização de tal ligação social.

Portanto, no âmbito educativo, aquela supracitada teoria potenciará, em parte, o esclarecimento

de fenómenos simbólicos que enformam a interação pedagógica acontecida em contexto escolar (Castorina, 2017; Jodelet, 2011), e mais especificamente nas salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PARTICULARIDADES CURRICULARES E PROFISSIONAIS

É possível considerar-se que o reconhecimento dos professores dos níveis iniciais de escolarização é, por vezes, inferiorizado em relação aos restantes níveis de ensino, assumindo-se um entendimento simplista e redutor da ação e da profissionalidade daqueles docentes (Duarte, 2016; Felício & Silva, 2015; Roldão, 2005). Partindo do trabalho de Lopes (2007) e Nóvoa (2005), constata-se que, entre outros fatores, essa visão social, em Portugal, pode ser explicada: i) por uma razão histórica, associada ao modo como o Estado Novo perspetivava aquele nível de ensino e a formação de professores primários, enfatizando a dimensão de inculcação ideológica do regime ditatorial, e, por inerência, emagrecendo o currículo nos anos iniciais e na formação de professores; ii) pela ideia de que, em relação aos professores do 1.º Ciclo, é apenas expectável que desenvolvam «um saber “quanto baste” (...) [assegurado] através da impermeabilidade entre saberes científicos e saberes pedagógicos» (Lopes, 2007, p.125).

Todavia, e tendo como base diferentes trabalhos, emerge como fundamental interpretar a ação docente como uma ação profissional, isto é, própria da profissão, alicerçada em conhecimentos específicos da docência (Hargreaves & Fullan, 2012; Nóvoa, 2017; Zeichner, 2019). Nesse sentido, de acordo com Rosales López (2012), os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

son, en principio, profesionales generalistas que se responsabilizan del aprendizaje de sus alumnos en un amplia variedad de áreas de contenido (...) [pelo que] el maestro há de ser competente para seleccionar contenidos correspondientes a los ámbitos de los conocimientos, los procedimientos y las actitudes y valores (p.42).

Essa especificidade, corroborada por inúmeros autores (Alonso, 2002; Duarte, Diogo, Guedes, & Fernandes, 2018; Kerry, 2011; Roldão, 2001; Silva & Alonso, 2008), relaciona-se com as características específicas daquele nível de ensino que, tendencialmente, surge inerente a entendimentos curriculares próximos da ideia de currículo integrado, implicando, pois, uma ação docente conducente com esses pressupostos. Como explicam Felício e Silva (2015), as dinâmicas de integração curricular surgem, de modo mais habitual, vinculadas a um perfil generalista (no caso português, tradicionalmente monodocente, também) dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. É interessante notar que essa especificidade tem uma longa tradição, que remonta, pelo menos, ao final do século XIX (Nóvoa, 2005), pelo que se pode reconhecer como um aspeto quase simbólico e característico dos professores daquele nível de ensino.

Como é indiciado pelo trabalho de Gipps, McCallum e Brown (1999), essa mesma perspetiva parece complexificar a ação docente dos profissionais acima referidos, uma vez que implica a mobilização de saberes de distintos campos científicos e, também, a integração de conhecimentos profissionais associados, por exemplo, a diferentes ramos da didática e da pedagogia. De facto, como peremptoriamente afirma Roldão (2005), essa diversidade é, com certeza, uma característica específica dos professores do 1.º Ciclo, que precisam de integrar, na sua ação profissional, conhecimentos muito específicos (por vezes, em simultâneo), que passam pela linguística e alcançam, até, a cognição do cálculo. Aprofundando um pouco mais este ponto de vista, fica patente que um professor generalista necessita de desenvolver um conjunto de competências (profissionais) essenciais para ser capaz de auxiliar os processos de aprendizagem dos estudantes, numa rutura, porventura implícita, com aquilo que são as lógicas de segmentação do saber e procurando-se, de modo efetivo, integrar um pensamento interdisciplinar na prática educativa (Kerry, 2011).

Todavia, como explica Nias (1989), não é possível limitar estes profissionais a um entendimento curricular e pedagógico integrado, uma vez que existem muitos outros fatores e elementos que estão associados aos professores de tal nível de ensino. Um aspeto que parece ter especial relevância é o comprometimento e o envolvimento social e comunitário que surgem, ainda hoje, como uma característica de destaque dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Bridges & Searle, 2011; Jackson, 1975; Rosales López, 2012).

Mais ainda, importa notar a implicação pedagógica que tendencialmente, e mesmo sabendo-se da atual existência de práticas mais conservadoras (Lopes, 2007), se associa àquele nível de ensino, sobretudo pela integração de diferentes abordagens pedagógicas, pela constante (re)organização do espaço e pela repetida adequação da ação docente às especificidades dos estudantes (Gipps, McCallum, & Brown, 1999). Esta especificidade de um trabalho constante com um determinado grupo de estudantes parece ter, entre outras, três implicações:

1. tende a exigir que os docentes, ao procurarem corresponder às idiossincrasias de cada estudante, invistam muitas horas de trabalho, uma vez que tal não se limita à ação letiva, em *stricto sensu* (Bridges & Searle, 2011);
2. tende a intensificar as lógicas de isolamento e individualismo docente (Nias, 1989; Silva, 2011), porque cada profissional fica, por vezes, focado numa única turma;
3. tende a consolidar uma real valorização da relação interpessoal (Rosales López, 2012) e da dimensão socioafetiva da profissão docente, o que, por vezes, induz uma dimensão *maternalista* da mesma (Lopes, 2007). Os professores têm, não poucas vezes, de assumir a *nurturing role* (Bridges & Searle, 2011), o que ocasiona perspetivas que conceptualizam a docência, nestes níveis de ensino, como uma *profissão de mulheres* (Silva & Alonso, 2008), consolidando-se uma efetiva feminização deste grupo profissional (Lopes, 2007;

Silva, 2011). Em Portugal, esta ideia ter-se-á implantado a partir das décadas de 1930 e 1940 (Nóvoa, 2005).

É relevante ter em consideração que, como explica Jackson (1975), as singularidades inerentes aos docentes não podem ser desvinculadas do nível de ensino no seio do qual a sua ação pedagógica se desenvolve. Como explicita o autor, é necessário não esquecer que «la vida en los centros de enseñanza superior y universitaria es, ciertamente, diferente de la vida en la escuela primaria» (p.9). Na mesma linha de pensamento, Rosales López (2012) perspetiva que a ação docente é mais facilmente compreendida quando se atenta no(s) contexto(s) nos quais aqueles agentes educativos desenvolvem a sua atuação profissional, uma vez que a mesma tem de contemplar, invariavelmente, as particularidades dos níveis de escolarização (inclusive, dos iniciais).

No caso português, ficam patentes dinâmicas de oscilação associadas ao *ensino primário*. O século XX foi um período histórico que tornou evidente a existência de diferentes influências sobre os níveis iniciais de ensino: uma valorização evidente durante a República, um efetivo abandono nos anos iniciais do Estado Novo, seguido de um crescente aproveitamento ideológico por esse mesmo regime, associado à ideia de «instrução mínima e formação do carácter» (Nóvoa, 2005, p. 97).

No que diz respeito à história recente de Portugal, não é possível negar a relevância educativa e social deste nível de ensino e dos seus docentes, uma vez que, durante muitos anos, o 1.º Ciclo se afirmou como estruturante (quase exclusivo) na difusão da cultura e da aprendizagem. Nesse sentido, a sua significância terá de ser enfatizada não pela lógica exclusivista e/ou restrita à instrução, mas por uma função social de suma importância, conferindo a todos a possibilidade de aprender e desenvolver as suas competências elementares, a partir das quais todos os conhecimentos e capacidades subsequentes se sustentarão (Roldão, 2001). Deste modo, pode conceptualizar-se o 1.º Ciclo do Ensino Básico como

a garantia por parte da sociedade e das suas instituições educativas da correlação intrínseca e significativa de duas dimensões do desenvolvimento das crianças e do seu percurso educativo: a dimensão horizontal, promovendo experiências de aprendizagem de apropriação dos saberes e valores que lhes conferem o sentido de pertença a uma determinada comunidade social e cognitiva; a dimensão vertical, ao proporcionar às crianças as aprendizagens essenciais para o efetivo prosseguimento do percurso educativo, num dado momento e contexto histórico (Silva, 2011, p. 130).

4. DIMENSÃO EMPÍRICA

4.1. BREVE ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

No que diz respeito à metodologia, optamos por uma investigação de carácter misto, uma vez que conciliamos a análise qualitativa dos dados coligidos com uma outra, mais quantitativa, e complementar da anterior (Strauss & Corbin, 2002).

O objetivo primeiro desta pesquisa foi, então, constatar, para depois interpretar, experiências individuais, representações construídas, um imaginário dominante junto de estudantes a frequentarem o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porque cada um deles, de modo mais ou menos consciente, e inevitavelmente, detém crenças, opiniões, inquietações sobre a escola, o professor, a sala de aula, o processo de aprendizagem (Flick, 2015), que consideramos poderem ser revelados na primeira pessoa. Quis-se, ainda, partir daí, e após a codificação e análise das respostas dos alunos intervenientes, para a identificação de elementos significativos que, socialmente, se veiculam à identidade docente, de acordo com critérios de relevância definidos (Strauss & Corbin, 2002).

Assim, a amostra incluiu, no ano letivo 2018/19, 22 estudantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de instituições educativas do distrito do Porto: catorze do género masculino e oito do género feminino; entre os 5 e os 9 anos de idade; maioritariamente do 3.º e 4.º anos de escolaridade.

Como técnica de recolha de dados, selecionou-se o inquérito por questionário, que incluiu três perguntas diferentes: uma tradicional, de resposta livre e um pouco mais extensa; outra para associação de palavras e uma menos habitual e que requereu a elaboração de um desenho individual sobre a figura do professor.

O inquérito por questionário emergiu como um meio relativamente fácil para se recolherem opiniões, representações ou expectativas daquela amostra escolhida, no que diz respeito ao assunto em estudo (Bell, 2010; Coutinho, 2013; Quivy & Campenhoudt, 2005). Deste modo, talvez se possa equacionar as especificidades do fenómeno social em causa, conciliando-se e constatando-se as relações passíveis de se desenharem entre as informações provenientes de certo número de sujeitos que são representantes legítimos de uma população (Blaxter, Hughes & Tight, 2008; Bell, 2010) e que, portanto, detêm características específicas também enquanto grupo.

A análise de conteúdo das redações livres dos alunos, a partir da questão 'Na tua opinião, o que é ser professor?', permitiu o estabelecimento de sete categorias distintas, a saber: relevância social, profissão laboriosa, profissão centrada no ensino, profissão assistencialista, profissão centrada no conhecimento, dinâmica de autoridade/controlo, profissão que requer paciência. Portanto, agruparam-se e organizaram-se, com base num processo analítico integrado, as informações/representações disponibilizadas por via dos breves textos elaborados pelos alunos participantes (Minayo, 2012).

Uma outra questão implicou a associação de seis vocábulos à palavra professor, sendo esta uma estratégia que permite pensar de uma forma diferente, distante de artefactos sugestivos, figuras de referência ou quaisquer elementos simbólicos imediatos (Donovan & Bransford, 2005). Importa ainda notar que, como defendem, de há um tempo a esta parte, autores como Gil (1994) e Wagner e seus colaboradores (1999), tal prática é recorrente nas investigações relacionadas com as representações sociais, particularmente pela interdependência entre aquelas e a linguagem, potenciando, então, um

acesso privilegiado às elaborações mentais construídas por cada indivíduo.

Considerando-se o nível etário dos sujeitos inquiridos, de um modo menos convencional, uma das questões incluídas no já referido inquérito por questionário incitava os alunos a ‘Desenha[r] o que, para ti, é um professor ou uma professora’. O desenho emerge, de facto, como uma linguagem distinta daquela que é falada, mas que, em parte, permite projetar a relação que os mais novos, e até os mais velhos, estabelecem com a realidade à sua volta. Por outras palavras, «através do desenho a criança espaço-temporaliza sua relação com o mundo. Um desenho é mais que o equivalente de um sonho (...), caso prefira, é uma fantasia viva» (Dolto, 2008, p. 30).

Após esta breve descrição dos aspetos metodológicos que subjazem à investigação concretizada, nas próximas páginas procurar-se-á apresentar uma explicação pormenorizada dos dados coligidos e algumas das principais conclusões alcançadas sobre as imagens perfilhadas por alunos entre os 5 e os 9 anos de idade sobre o professor, aquela figura com a qual contactam quase diariamente.

4.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Iniciando a análise pelas palavras que as crianças associaram aos professores, e confrontando com o Apêndice 1, verifica-se que as mais indicadas são aquelas que se relacionam com as características pessoais dos docentes (21%), como *bonita, divertida, engraçada* e *‘fixe’*. Estas escolhas indiciam uma valorização, por parte dos mais novos estudantes, da relação interpessoal e da dimensão afetiva, que, como foi já apresentado em parágrafos anteriores, é um elemento com especial relevância na ação docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Lopes, 2007; Nias, 1989; Rosales López, 2012).

Logo após esses aspetos inerentes à personalidade dos professores, as palavras mais mobilizadas pelas crianças associam-se às ações que tendem a caracterizar, especificamente, a profissão (20%), como o verbo *ensinar*, aos materiais escolares (18%), como *caneta* e *lápiz* e aos recursos didático-pedagógicos (8%), de entre os quais as *fichas* parecem ser o privilegiado, o que induz que a dimensão social da profissão docente (Nóvoa, 2017), para além da sala de aula, é menos visível.

De notar que as escolhas referidas no parágrafo anterior, em conjunto, corresponderam a 46% das palavras selecionadas, o que evidencia que as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico vinculam a imagem dos professores à sala de aula e às ações que aí se desenvolvem, assim como aos materiais que se encontram nesse espaço. Pese embora tal constatação, é ainda pertinente ter em consideração que as crianças não esqueceram a referência a verbos relacionados com as ações dos estudantes (11%), com especial destaque para o verbo *aprender*, ou seja, talvez os alunos entendam «o professor como aquele que faz aprender, o que sabe fazer com que os outros saibam, conduzindo-os» (Roldão, 2005, p. 115).

A par dos elementos apresentados, porventura será de destacar, também, um outro elemento: o controlo. Como explica Jackson (1975), as dinâmicas escolares, nos níveis iniciais de ensino, pendem para a existência de uma figura de destaque, em relação à qual se denota maior poder e controlo: o professor. Essa mesma perspetiva encontra ecos clarividentes naquilo que as crianças inquiridas referiram relativamente aos professores, uma vez que 8% das palavras selecionadas se associam a tais dinâmicas, nomeadamente a existência de *castigo* e a necessidade de se *obedecer* ao docente.

Ainda a este propósito, constatou-se que 14% das respostas à questão '*Na tua opinião, o que é ser professor?*', também incluída no inquérito por questionário, indiciam alguma proximidade face àqueles apontados processos de controlo e autoridade; como explica um dos alunos, o professor é aquele «*que manda ler e quer que façam português*» (A12).

Contudo, esse aspeto não é o que mais se distingue quando se analisam as respostas mais extensas à questão referida. De acordo com a interpretação dos dados concretizada, a categoria que surge como a mais privilegiada pelos estudantes é a relevância social destes profissionais (68%), como é indiciado pelos seguintes excertos:

SER: PROFESSOR É
IMPORTANTE.

A5

É importante a profissão dela porque ensina matemática
e ajuda-os.

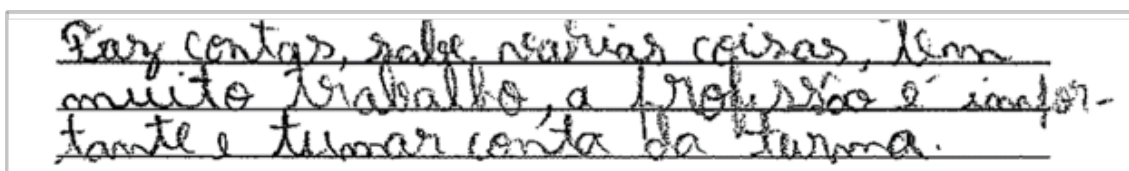
A8

Os excertos acima transcritos parecem clarificar que as crianças do 1.º Ciclo conceptualizam a profissão docente, ainda que informalmente, como uma profissão com importância na sociedade atual na qual eles também se inserem. Tal relevância, para as crianças deste nível de ensino, não está vinculada à sua ação educativa e social em sentido lato (Nóvoa, 2017; Zeichner, 2019), antes centrada nas aprendizagens que se associam àqueles professores. Essa perspetiva, que se compreende porque centrada na vivência de cada um, é, de alguma forma, advogada por Roldão (2001), ao recordar a sua experiência de estudante, como se evidencia na seguinte citação:

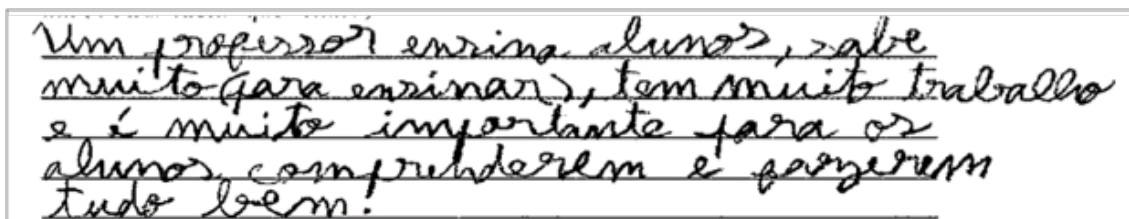
os professores primários, gosto de dizer professores primários porque tenho um respeito infinito pela minha professora primária a que acho que devo quase tudo que fui fazendo pela vida fora e por isso não digo isto com um sentido depreciativo, muito pelo contrário – é primários porque é a base de tudo (p.25).

Este entendimento não emerge desprovido de razão, uma vez que, como se sugere pelo trabalho de Nias (1989), os professores do 1.º Ciclo assumem, habitualmente, um envolvimento com a profissão que ultrapassa, em larga medida, o período letivo, pelo que o (auto)reconhecimento do impacto da sua ação profissional nas aprendizagens dos estudantes (e, até, da sua influência na família e/ou na comunidade das crianças) é francamente significativo para os mesmos. Sentem-se, assim, valorizados, socialmente impactantes e detentores de um propósito profissional que consideram único.

A este propósito, sublinha-se que a exigência laboral da profissão em análise (Bridges & Searle, 2011; Nias, 1989; Silva & Alonso, 2008) é percecionada pelas crianças, uma vez que 59% das respostas pode resumir-se pelo predicado «têm muito trabalho» (A19). Leiam-se, então, os excertos abaixo que traduzem essa perspetiva perfilhada por diferentes estudantes:



A10



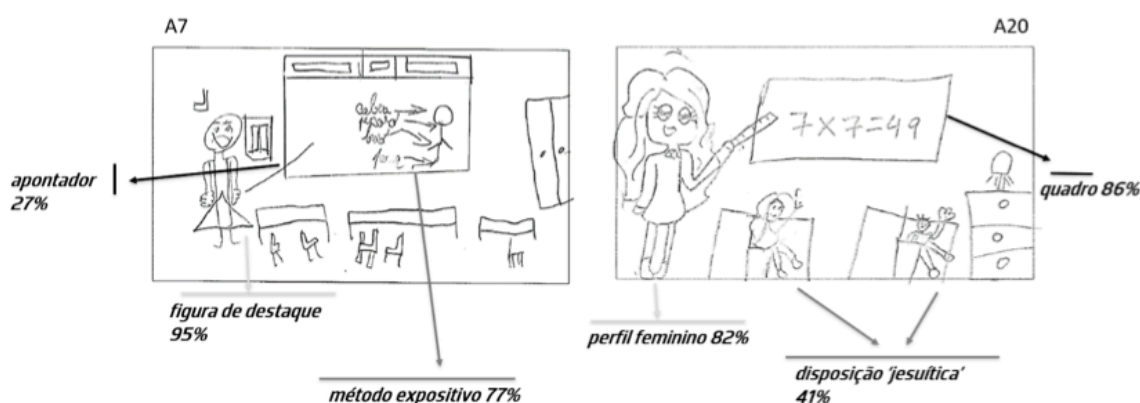
A14

De acordo com as citações, verifica-se que, a par do reconhecimento de uma profissão laboriosa, os alunos mais novos também notam que os docentes desempenham uma atividade associada ao conhecimento (14%), uma vez que pela mesma se «sabe[m] coisas maravilhosas» (A10), «como a história de Portugal e outras coisas» (A15). Deste modo, como se compreende pelo excerto do aluno A14, a profissão liga-se, com sentido, ao processo de ensino (45%), uma vez que a docência «é uma profissão ativa, que nos deixa inteligentes e faz-nos passar de ano» (A21). Neste âmbito, as crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico participantes na investigação parecem corroborar o ponto de vista patente no trabalho de Roldão (2005), pois, através dos dados analisados, percebe-se que os mesmos conceptualizam a profissão docente como potenciadora de aprendizagens a partir de certos, e incontornáveis, saberes, negando, por isso, e de modo implícito, «a ideia de que ser professor é relativamente fácil desde que se “saiba” a matéria e se consiga “controlar” os alunos» (Roldão, 2005, p. 115).

Através das respostas redigidas pelos alunos, não foi possível refletir sobre o modo como as

crianças entendem o(s), mais concreto(s), processo(s) de ensino e de aprendizagem na sala de aula. Essa análise só aconteceu quando se olhou, e ponderou, aquilo que os participantes concretizaram na sequência de uma outra pergunta que se incluiu no inquérito usado: 'Desenha o que, para ti, é um professor ou uma professora'.

Tendo em consideração o Apêndice 3, e os desenhos abaixo, a par de um entendimento essencialmente feminino da profissão (82%)², que vai ao encontro daquilo que é a feminização associada à docência no 1.º Ciclo (Lopes, 2007; Silva, 2011), fica patente que a professora é, de modo inequívoco (95%), a figura de destaque da sala de aula, em consonância com o relatado por Jackson (1975).



Ainda a este propósito, constata-se que o destaque conferido à figura do professor decorre, na maioria das vezes (86%), da aproximação ao quadro de sala de aula, o material pedagógico que surge recorrentemente ilustrado.

Analisando, em dois dos mais paradigmáticos desenhos obtidos, a postura das professoras e a disposição dos estudantes, verifica-se que, no entender das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a sala de aula se caracteriza por uma disposição jesuítica (41%), onde a professora desenvolve uma aula de pendor expositivo (77%), por vezes recorrendo ao apontador como objeto de apoio (27%). Embora se reconheça que, no nível de ensino em análise, coexistem conceções de educação diferentes e paradigmas educativos distintos (Lopes, 2007), e que os professores diversificam as estratégias e metodologias pedagógicas (Gipps, McCallum, & Brown, 1999), os dados recolhidos mostram que, mobilizando a nomenclatura proposta por Kerry (2011), os professores ainda privilegiam um processo pedagógico no qual o ênfase está num ensino didático (*didactic teaching*), associado à exposição de conteúdos e a uma organização de sala de aula regular e, até, rotineira (Jackson, 1975). Uma opção que, de alguma forma, não permite que o estudante se posicione «como construtor reflexivo de conhecimento em interação com os outros e a realidade» (Alonso, 2002, p. 83).

² Os desenhos que não evidenciavam uma figura feminina apenas ilustravam um ser humano de género não compreensível, pelo que nenhum deles mostrou uma figura inequivocamente masculina.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final, e de modo muito breve, algumas conclusões emergem da análise interpretativa daqueles dados colhidos junto de alunos a frequentarem o 1.º Ciclo do Ensino Básico na atualidade do século XXI. Pelas respostas elaboradas por cada um dos participantes às diferentes tipologias de questões que lhes foram dirigidas, é possível sumariar, agora, algumas das principais ideias dali decorrentes.

Não sendo irrelevante o facto de, aquando do momento de questionamento, todos os inquiridos terem uma professora titular de turma, a verdade é que a *feminização* da figura do docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico parece significativamente implantada na realidade portuguesa. Desta, porventura inerente ao nível etário da amostra selecionada, mas não só, sobressaem as suas características físicas e psicológicas, para além do exercício de uma profissão que é, de modo incontestável, amplamente relevante na sociedade e francamente laboriosa.

No entanto, é impossível não se refletir sobre o facto de ao professor, ainda hoje, se associar o ato de ensinar sobretudo pelo método expositivo, restando ao aluno o cumprimento do ato de aprender na sua carteira (disposta numa certa fila e numa qualquer coluna) e escutando a voz do docente.

O professor é, pois, o profissional do espaço e do material escolar e que, não raras vezes, cumpre, como função aparentemente essencial, a dinâmica de controlo da turma. Talvez para facilitar essa gestão quotidiana, sem negligenciar as aprendizagens que se requerem experimentadas no nível de ensino em estudo, as fichas tendem a ser o recurso pedagógico por excelência nas salas de aula do 1.º Ciclo.

| Referências

- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre a integração curricular: O contributo do Projecto "PROCUR". *Revista do GEDEI*, 62-88.
- Alves-Mazzotti, J. (2008). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 18-43.
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Gráo.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfica-narrativa: recogida y análisis de datos. In M.H. Abrahao & M.C. Passeggi, *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica* (pp. 79-102). Porto Alegre: Editora da PUCRS.
- Castorina, J.A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 1-13.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Dolto, F. (2008). *A criança do espelho*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Donovan, M.S. & Bransford, J. (2005). *How students learn: history in the classroom*. Washington: National Academies Press.
- Duarte, P. (2016). A construção de comunidades educativas e pedagógicas: Para uma formação e

- prática pedagógica articulada. *Revista Internacional de Educação Superior [RIES]*, 2(3), 405-429. doi:<http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i3.7609>.
- Duarte, P., Diogo, F., Guedes, A.J. & Fernandes, D. (2018). Entre o Currículo e a Filosofia: possibilidades para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Flexibilizar e Inovar o Currículo para mudar e melhorar a Escola* (pp. 46-55). Braga: Instituto de Educação | Universidade do Minho.
- Felício, H.M. & Silva, C.M. (2015). A formação de professores do 1.º ciclo do ensino fundamental e os contributos do projeto curricular integrado: esboço de uma parceria Brasil-Portugal. *Pesquiseduca*, 7(14), 309-331.
- Flick, U. (1998). *The psychology of the social*. United States of America: Cambridge University Press.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. & Foster, J. (2008). Social representations. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, 195-214.
- Flores, M.A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Gil Saura, E. (1994). Un ejemplo de uso de la asociación de palabras como técnica de recogida de datos sobre la representación del mundo social. *Didáctica de las Ciencias Experimentales e Sociales*, 8, 27-51.
- Gipps, C., McCallum, B. & Brown, M. (1999). Primary teachers' beliefs about teaching and learning. *Curriculum Journal*, 123-134. doi:10.1080/0958517990100109.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Jackson, P.W. (1975). *La vida en las aulas*. (A. Gutiérrez, Trad.) Madrid: Ediciones Marova.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *Representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Jodelet, D. (2008). Social Representations: The Beautiful Invention. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 411-430.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco*. 21(1), 1-13.
- Kerry, T. (2011). Introducing cross-curricular teaching: Why an integrated curriculum? In T. Kerry (Ed.), *Planning and facilitating imaginative lessons* (pp. 7-20). Oxon: Routledge.
- Lopes, A. (2007). A Identidade do 1.º CEB. In A. Lopes (Org.), *De Uma Escola a Outra* (pp. 123-130). Porto: Edições Afrontamento.
- Marcelo, C. (2009). La identidad docente: constantes y desafíos. *Investigación Educativa y Pedagógica*, 15-42.
- Minayo, M.C. (2012). *Investigación Social: Teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Moreira, A.I. (2018). A história de Portugal nas aulas do 2.º ciclo do Ensino Básico: educação histórica entre representações sociais e práticas educativas (Tese de Doutoramento). Universidade de Santiago de Compostela. Espanha.
- Moscovici, S. (1998). The history of social representations. In U. Flick (Ed.), *The psychology of the social* (pp. 209-247). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2001). *Social Representations*. New York: New York University Press.
- Moscovici, S. (2007). *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking*. New York: Routledge.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. doi:10.1590/198053144843.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais (4.ª edição)*. Lisboa: Gradiva.

- Roldão, M.C. (2001). Gestão Curricular: A especificidade do 1.º Ciclo. In *Gestão curricular: a especificidade do 1.º ciclo*. Viseu: Ministério da Educação, DEB.
- Roldão, M.C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. *Discursos: Perspetivas em Educação*, 95-120.
- Roldão, M.C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre a educação*, 12(13), 105-127.
- Rosales López, C. (2012). *El Pensamento de Profesores Y alumnos: Cuestiones relevantes de enseñanza y aprendizagem*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Silva, C.M. (2011). *Tornar-se professor: desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional: estudo da formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Silva, C. M. & Alonso, L. (2008). A Construção do Conhecimento Profissional dos Professores – o blog como ferramenta metodológica e estratégia formativa. In P. Dias & A.J. Osório (Eds.), *Ambientes Educativos Emergentes* (pp. 119-142). Braga: Universidade do Minho.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Wagner, W., Jovchelovitch, S., Duveen, G., Farr, R., Cioldi, F, Marková, I. & Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Journal of Social Psychology*, 2, 95-125.
- Woods, P. & Jeffrey, B. (2011). Changing workloads of primary school teachers: 'I seem to live on the edge of chaos'. *School Leadership & Management*, 31(5), 413-433. doi:10.1080/13632434.2011.614943.
- Zeichner, K. (2019). The Importance of Teacher Agency and Expertise in Education Reform and Policymaking. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 5-15. doi:10.21814/rpe.17669.

Apêndice 1

Categorias	Freq. absoluta	Freq. relativa total	Freq. relativa intra-categorial
características pessoais	27	21%	
Bonita	3	2%	11%
Divertida	3	2%	11%
Engraçada	3	2%	11%
Fixe	3	2%	11%
Esperta	2	2%	7%
Grande	2	2%	7%
Querida	2	2%	7%
Outros ajudante; alegre; carinhoso; exigente; inteligente; magra; mandão; persistente; trabalhadora	9	7%	33%
ações tradicionalmente associadas ao professor	26	20%	
Ensinar	8	6%	31%
Ajudar	3	2%	12%
Escrever	3	2%	12%
Trabalhar	3	2%	12%
Educar	2	2%	8%
Explicar	2	2%	8%
Outros corrigir; divertir; perguntar; relembrar; rir	5	4%	19%
material escolar	23	18%	
Caneta	4	3%	17%
Lápis	4	3%	17%
Estojo	3	2%	13%
Giz	2	2%	9%
Outros apagador; borracha; caderno; caixa; computador; lápis de cor; papel; quadro; secretária; tesoura	11	9%	48%
ações tradicionalmente associadas ao estudante	14	11%	
Aprender	7	5%	50%
Ler	2	2%	14%
Outros brincar; compreender; cortar; estudar; ouvir	5	4%	36%
controle	10	8%	
Castigo	2	2%	20%
Obedecer	2	2%	20%
Recados	2	2%	20%
Outros atento; ordem; senta-te; silêncio	4	3%	40%

Categorias	Freq. absoluta	Freq. relativa total	Freq. relativa intra-categorial
recursos didático-pedagógicos	10	8%	
Fichas	5	4%	50%
Livros	2	2%	20%
Trabalhos	2	2%	20%
Exercícios	1	1%	10%
currículo oficial	5	4%	
Contas	1	1%	20%
Desenhos	1	1%	20%
Letras	1	1%	20%
Menos	1	1%	20%
Números	1	1%	20%
tempo escolar	4	3%	
Aula	4	3%	100%
alunos	3	2%	
espaço escolar	3	2%	
Escola	2	2%	67%
Recreio	1	1%	33%
símbolo docente	2	2%	
Bata	2	2%	100%

PARA UMA MELHORIA DO ATUAL PERFIL DE COMPETÊNCIAS EM DOCÊNCIA

Virgílio José Monteiro Rato

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra | virgilio@esec.pt

José Miguel Carvalho Sacramento Pereira

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra | jose@esec.pt

Anabela Panão Ramalho

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra | aramalho@esec.pt

RESUMO: Face às transformações sociais contemporâneas com impacto nas escolas, as instituições de formação de professores enfrentam novos desafios na preparação dos futuros profissionais de ensino. O regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio) consubstancia-se e é regulado pelo perfil geral de desempenho dos educadores e professores em Portugal (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto). Procura-se neste artigo, ler o atual Perfil Geral de Desempenho à luz de um conjunto de referentes de competência profissional, construídos a partir das exigências educacionais da atualidade que, por sua vez, se fundamentam num conjunto de fatores sociais de mudança, também eles aqui explicitados.

Conclui-se pela análise do normativo legislativo – Perfil Geral de Desempenho dos Educadores e Professores em Portugal, que ele não reflete diretamente nem de forma clara algumas das transformações sociais atuais.

PALAVRAS-CHAVE: Sociedade; exigências educativas; competências em docência.

ABSTRACT: Contemporary social changes have an impact on school, which leads to new challenges in teacher training in the future. The legal framework which regulates vocational qualification for teaching in pre-school education, basic education and secondary education (Decree-law number 79/2014, May 14th) is based on the performance profile of teachers and educators in Portugal (Decree-law number 240/2001, August 30th). In this article, we try to analyze that performance profile in connection with a set of documents about professional skills which take into account current educational demands based on a set of social changes.

From the analysis of the legal framework – Performance Profile of Teachers and Educators in Portugal – we conclude that it does not reflect in a straightforward way some of the current social changes.

KEYWORDS: Society; educational requirements; teaching skills.

1. INTRODUÇÃO

Impulsionada pelo acelerado desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação e pelo processo de globalização económica, social e cultural, a sociedade atual sofre grandes transformações e caracteriza-se por uma economia da informação, do conhecimento e globalizada, pela interdependência de sistemas e de pessoas, pelo trabalho cooperado, pela imprevisibilidade, pela complexidade e exigência cognitiva, pela necessidade de mobilizar competências sócio-emocionais e éticas e, ainda, pela vivência de pluralismos diversos que demandam competências de relatividade cultural a vários níveis.

Estes determinantes das sociedades contemporâneas têm reflexos nas instituições educativas dos países, demandando destas novos desafios formativos quer em relação à educação dos alunos do ensino básico e às metodologias para os fazer aprender, quer em relação à formação dos professores e instituições que os formam.

A este propósito, Perrenoud (2004) adverte-nos para a crescente complexidade de que a profissão docente se revestiu nos últimos anos:

“Los programas se renuevan cada vez más rapidamente; las reformas se suceden sin interrupción; las tecnologías se convierten en indispensables; los alumnos cada vez mas son menos dóciles; los padres se convierten en consumidores de escuela muy atentos e exigentes, por el contrario, se desinteresan de lo que ocurre en la clase; las estructuras se hacen cada vez más complejas (ciclos, módulos, itinerarios diversificados); la evaluación se convierte en acto formativo, la pedagogía se diferencia más; el trabajo en equipo, a partir de ahora, es un valor aportado por la institución que, por otra parte, desea e incluso exige, que los centros anunciem y lleven a cabo sus proyectos” (p.53).

Todas as recentes mudanças no quadro das novas exigências e tarefas profissionais, cada vez mais alargadas para além do ensino na sala de aula, acarretam a aprendizagem de novas competências profissionais também ao nível da formação inicial. Neste contexto, nem as escolas nem as instituições de formação de professores podem situar-se à margem das profundas transformações dos tempos atuais, já que é a partir da escola que a renovação e a transformação do capital humano e da sociedade são possíveis.

Como refere Carneiro (2001), estamos hoje longe das teses da “Educação sem escola, ou da escola sem professores” (p. 169) que foram marcantes no pensamento pedagógico dos anos sessenta. Com efeito, a importância da escola e da formação nunca esteve tão presente como hoje, quer ao nível político, quer ao nível da importância decisiva atribuída pelos cidadãos à escolarização e à formação para a melhoria do seu bem-estar.

Face às transformações societais contemporâneas com impacto nas escolas, as instituições de formação de professores enfrentam novos desafios na preparação dos futuros profissionais de ensino, dado que se verificou um alargamento e complexidade da profissão docente na atualidade.

Neste artigo procura-se identificar os principais referentes de competência que do nosso ponto de vista, se podem constituir como transversais e estruturantes, quer relativamente ao enriquecimento que poderão oferecer ao perfil de docência traçado no atual quadro legislativo português, quer relativamente às práticas de regulação em supervisão na formação inicial de professores.

2. TRANSFORMAÇÕES SOCIETAIS E IMPACTOS NAS ESCOLAS

As Tecnologias da Informação e da Comunicação estão na base das transformações sociais contemporâneas (individuais, interpessoais, económicas, culturais...) como nos referem Toffler (1991), Touraine (1994), Levy (1998) e Castells (2002). Estas implicam, de acordo com a síntese que realizámos às exigências da contemporaneidade nas escolas, referidas por Delors (1996), Morin (2000), Carneiro (2001) e Hargreaves (2003), um consenso generalizado em torno de três fatores de mudança (fator externo exercido pelos objetivos da sociedade sobre a escola e os professores; fator externo exercido pelos novos públicos escolares; fator interno associado à reorganização das escolas). Os três fatores de mudança referidos atrás implicam ao todo oito exigências educacionais (desenvolver as literacias; pensar criticamente, saber resolver problemas, fomentar a adaptabilidade cognitiva, a criatividade, organização e gestão da informação; fomentar a interdependência de pessoas na realização de objetivos comuns, estimulando o relacionamento interpessoal, emocional, motivacional e da comunicação; consensualizar éticas e atitudes à escala planetária; fomentar a educação ao longo de toda a vida; valorizar a multiculturalidade e a coesão social numa escola que ensine bem a todos; exigências psicopedagógicas inerentes à idade dos públicos escolares; gestão organizacional, do currículo e da relação com a comunidade) com impacto nos sistemas de educação básica e de formação de professores, no sentido de serem desenvolvidas ao nível da educação/formação de professores, as seguintes competências nos alunos/formandos:

Fator externo exercido pelos objetivos da sociedade sobre a escola e os professores

1. A exigência de desenvolver as literacias linguísticas (falar, ler e escrever), as literacias matemáticas, as literacias científicas e, ainda, as literacias digitais constitui a base para o aprofundamento posterior do conhecimento e, por isso, a sua estimulação deverá ser nuclear no período da Educação Básica. Relativamente a estas últimas (literacias digitais), como sabemos as sociedades Tecnológicas da Informação e da Comunicação (TIC) requerem uma multialfabetização digital, que corresponde de acordo com Morea (2008) à ideia de que cabe à escola preparar o aluno para os variados meios e linguagens da cultura atual, integrando as competências TIC em áreas diversas como as instrumentais, cognitivas, socioatitudinais e axiológicas. São ainda referidas por Roldão (2010) e no Perfil de Competências para o Século XXI (2017) como competências importantes a estimular nos alunos, as estéticas e as artísticas.

2. Associado a uma economia cada vez mais assente no conhecimento e na competitividade à escala global, o conhecimento como instrumento de desenvolvimento económico, operado pela inovação e pela criatividade, é uma exigência indispensável à sobrevivência económica dos países e das pessoas e exige da escola e dos alunos novos sentidos para o desenvolvimento da adaptabilidade cognitiva e do pensamento crítico, da resolução de problemas, da criatividade, da organização e gestão da informação, como é referido no Perfil de Competência dos Alunos para o Século XXI (2017);

3. A sociedade organizada em rede virtual e física ao nível laboral, do lazer e outras dimensões, demanda o aumento da interdependência de pessoas na realização de objetivos comuns, o que requer da escola o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que estimulem o relacionamento interpessoal, emocional, motivacional e da comunicação;

4. No quadro de um planeta em constante crescimento populacional e tecnológico globalizado, é urgente consensualizar éticas e atitudes à escala planetária, que permitam agir localmente mas com impacto global e que traduzam uma nova forma de participação cívica dos cidadãos relativamente, entre outros, a aspetos como os da multiculturalidade, das diferenças de género, das relações interpessoais diretas ou virtuais, da sustentabilidade ambiental, da ética económica e do consumo, do bem-estar e da saúde;

5. A educação ao longo de toda a vida é atualmente uma exigência importante e garante da adaptabilidade às rápidas e constantes mudanças operadas nas sociedades atuais. Face a esta exigência cabe à escola promover estratégias que induzam nos alunos o gosto por aprender, suscitando a curiosidade e a pesquisa em trabalhos de natureza aberta.

O recente Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, visa responder a várias necessidades sociais de educação, constituindo-se como um fator externo de pressão sobre a escola em vários aspetos do trabalho dos professores e dos alunos, respondendo em particular às necessidades de alfabetização TIC e de educação para a cidadania com a introdução das componentes curriculares de Tecnologias da Informação e da Comunicação e de Cidadania e Desenvolvimento no ensino Básico e Secundário, assumindo estas um carácter transversal ou disciplinar, dependendo dos níveis de Ensino.

Fator externo exercido pelos novos públicos escolares

6. A par das cinco exigências educacionais explicitadas atrás, de natureza externa, existem outras exigências de mudança societal que operam transformações na escola, através da pressão externa exercida pelos novos públicos que a frequentam, o que constitui um novo desafio profissional para os professores e que resulta essencialmente dos fluxos migratórios à escala planetária, do agravamento das desigualdades económicas, sociais e culturais, e das novas reconfigurações familiares. Por exemplo, a reforma curricular do ensino ocorrida a partir de 2001 no Québec resulta em parte das transformações operadas nos quadros familiares tradicionais, assumidas como tendo

um impacto negativo no bem-estar escolar dos alunos e dos professores (Raymond, 2001; Tardif e Lessard, 1999). Os novos públicos escolares demandam das escolas e dos professores a valorização da multiculturalidade e da coesão social, numa escola que – como referiu Maria do Céu Roldão na sessão de abertura do III Encontro Nacional de Educação Básica, que ocorreu no ano de 2013 na Universidade de Aveiro – ensine bem a todos. Neste contexto de multiculturalidade e de coesão social, o recente Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, respondendo às características dos públicos escolares atuais, vem conferir condições de inclusão e de sucesso a todos os alunos tendo em vista o exercício por parte destes de uma cidadania plena.

7. Existem também exigências educativas inerentes à idade dos públicos de cada ciclo escolar que determinam abordagens psicopedagógicas específicas. Neste contexto, Roldão (2001) refere-se aos traços identitários do 1.º CEB, a partir das características psicológicas dos alunos desta faixa etária. Neste contexto, uma exigência específica e identitária do 1.º CEB apontada pela autora remete para a abordagem integrada do conhecimento, justificada pelas características psicológicas e cognitivas dos alunos desta faixa etária (perceção global e não especializada da realidade) (idem, ibidem).

Fator interno de reorganização das escolas

8. A exigência de (re)organização das escolas resulta do esforço de articulação entre as demandas associadas ao fator externo exercido pelos objetivos da sociedade sobre a escola e os professores e as exercidas pelos novos públicos escolares. Este esforço de articulação exige das escolas e dos professores uma reconfiguração da atividade profissional docente, acrescentando-lhe novas atividades, como sejam a exigência de gestão organizacional, do currículo, da relação com a comunidade, articulando variados aspetos no sentido de agilizar as aprendizagens a todos os alunos.

Por exemplo, os resultados evidenciados pela análise do relatório da OCDE sobre a Avaliação da Educação em Portugal (Santiago, 2012) destacam, entre outros, aspetos ligados ao reforço de competências emocionais e sociais nos alunos, competências essas consideradas essenciais para a sua motivação e melhoria da equidade social. Outros aspetos destacados são os associados diretamente à reorganização das escolas, nomeadamente a necessidade de melhorar a gestão articulada do currículo, de incentivar o trabalho cooperativo dos docentes, e ainda, de reforçar nestes a assunção coletiva de uma visão estratégica e de fomento do sentido de pertença e de identificação com a escola.

Por exemplo, no caso Português, o Decreto-Lei n.º 115A/98, de 4 de maio, complementado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, confere no quadro do regime de gestão e administração dos estabelecimentos de ensino públicos, uma maior autonomia às escolas e aos professores o que se traduz numa maior exigência de alargamento das atividades profissionais dos docentes a outros campos que não aqueles tradicionalmente circunscritos ao espaço da sala de aulas.

No seu conjunto, os fatores sociais atuais (fator externo exercido pelos objetivos da sociedade sobre a escola e os professores; fator externo exercido pelos novos públicos escolares; fator interno exercido pela reorganização das escolas) e o conjunto das exigências educativas a eles associados e colocadas às escolas e aos docentes, demandam dos professores um novo perfil de docência e das instituições que os formam, um renovado ideário de competências profissionais no âmbito dos estágios supervisionados.

3. EXIGÊNCIAS EDUCACIONAIS – NOVOS REFERENTES DE COMPETÊNCIA EM DOCÊNCIA

O ensino enquanto serviço público requer hoje dos professores um sentido de responsabilidade coletiva que redefine o quadro das suas funções e o seu próprio perfil profissional. A existência de turmas multiculturais, o uso das TIC, o incentivo ao pensamento crítico e reflexivo dos alunos, o seu desenvolvimento cívico e ético, o uso do trabalho cooperado por parte dos alunos, a busca do equilíbrio emocional e afetivo destes no quadro da aprendizagem, a criação de instrumentos de regulação das aprendizagens dos alunos e da eficácia das estratégias de ensino, o planeamento e articulação com os pares pedagógicos e em função dos objetivos curriculares e educacionais da escola/agrupamento de escolas, o diálogo e articulação com a comunidade educativa e a participação na gestão da escola são algumas das atribuições e das competências associadas ao perfil profissional atual do professor e que em boa parte se pode traduzir no seguinte quadro síntese (Quadro 1):

Quadro 1 – Necessidades educativas e referentes de competência profissional docente

Exigências Educacionais	Referentes de competência profissional em docência
Desenvolver as literacias linguística, matemática, TIC, científica, estética e artística (Conteúdos)	<ul style="list-style-type: none"> • Planeia e promove eficazmente e de forma curricularmente integrada as literacias (linguística, matemática, TIC, científica, estética e artística) de acordo com os referentes de competência profissional associados ao desenvolvimento cognitivo, interpessoal, socioatitudinal, axiológico, multicultural, psicopedagógico e de gestão organizacional do currículo; • Promove eficazmente processos de autoregulação nos alunos com base no currículo e nos referentes de competência profissional cognitivo, interpessoal, instrumental, socioatitudinal e axiológico; • Avalia e reflete criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem que usa e reorienta a planificação e a sua ação de acordo com os referentes de competência profissional, cognitivo, interpessoal, socioatitudinal, instrumental, axiológico, multicultural, psicopedagógico e de gestão organizacional do currículo.
Pensar criticamente, saber resolver problemas, fomentar a adaptabilidade cognitiva,	<ul style="list-style-type: none"> • Promove eficazmente para cada aluno a singularidade das suas experiências, do seu pensamento, da sua criatividade, da flexibilidade cognitiva; • Faz uso adequado dos conhecimentos prévios dos alunos do ensino básico; • Utiliza corretamente técnicas de pesquisa de ideias (brainstorming), debate, questionamento desafiante; pesquisa, trabalho cooperativo; • Estimula adequadamente o pensamento crítico dos alunos;

<p>a criatividade, organização e gestão da informação</p> <p>(Cognitiva)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibiliza e usa com os alunos técnicas de organização da informação; • Incentiva e apoia os alunos a participarem em projetos de intervenção, recorrendo sobretudo à mobilização da pedagogia de projeto; • Motiva eficazmente o aluno a partir da natureza preferencialmente aberta das atividades; • Reflete criticamente sobre a sua ação (planificação e intervenção) no âmbito do desenvolvimento cognitivo dos alunos e organização da informação.
<p>Estimular a interdependência das pessoas na realização de objetivos comuns estimulando o relacionamento interpessoal, emocional, motivacional e de comunicação</p> <p>(Interpessoal)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planeia e utiliza corretamente com os alunos estratégias pedagógicas que impliquem o trabalho cooperativo e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais - trabalho de grupo em sala de aula ou à distância utilizando as TIC; • Reflete criticamente na sua ação (planificação e intervenção) sobre o modo como usa o trabalho de grupo para promover o relacionamento interpessoal, emocional e motivacional.
<p>Consensualizar éticas e atitudes à escala planetária</p> <p>(Sócioatitudinal)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planeia e utiliza corretamente com os alunos estratégias que promovam de forma transversal didáticas de cidadania específicas e de comportamentos de sustentabilidade (ações de promoção ambiental ou outras e de mobilização dos alunos para os seus direitos cívicos); • Inclui-se enquanto formando nas ações de cidadania já projetadas pelas escolas ou sugere novas iniciativas no âmbito da cidadania; • Reflete criticamente sobre a sua ação (planificação e intervenção) no âmbito do desenvolvimento da cidadania.
<p>Fomentar a educação ao longo de toda a vida</p> <p>(Instrumental)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planeia, problematiza e investiga contextualmente situações pedagógicas e didáticas relevantes; • Pesquisa informação teórica relevante para os problemas contextuais a estudar; • Mobiliza de forma eficaz na ação pedagógica e/ou didática os conhecimentos científicos e didáticos resultantes da investigação realizada; • Mobiliza com os alunos estratégias pedagógicas que lhes estimulem o gosto pela aprendizagem contínua e autónoma; • Reflete criticamente sobre a sua ação de investigação das suas práticas e sobre o estímulo que fornece aos alunos para lhes fomentar o gosto pela aprendizagem.
<p>Valorizar a multiculturalidade e a coesão social numa escola que ensine bem a todos</p>	<p><i>i) Nível institucional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Faz assestar os projetos educativos (agrupamento, turma) nas necessidades educacionais específicas da comunidade; • Conhece e sabe interpretar os processos de avaliação de alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) e avaliação da proficiência linguística de alunos estrangeiros. <p><i>ii) Nível pedagógico</i></p> <p><i>Saber planejar e promover a multiculturalidade e a coesão social na sala de aula</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza com os alunos do ensino básico materiais multiculturais; • Mobiliza corretamente a aprendizagem cooperativa em sala de aula aproveitando as diferenças cognitivas e culturais presentes na sala de aula; • Revela conhecimento das diferentes culturas e línguas de origem presentes na sala de aula;

(Axiológica)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhece especificamente as NEE presentes na sala de aula e mobiliza formas adequadas de diferenciação pedagógica e de apoio educativo; • Mobiliza formas adequadas de apoio aos alunos cuja língua materna não é o português; • Aplica corretamente estratégias de controlo dos comportamentos disruptivos; • Desenvolve de forma adequada competências emocionais e sociais consideradas fundamentais para a motivação dos alunos e melhoria da equidade social. <p style="text-align: center;"><i>iii) Nível comunitário</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Relação com a comunidade envolvente</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mobiliza estratégias e competências relacionadas com os encarregados de educação e a comunidade local em geral. • Reflete criticamente sobre a sua ação (planificação e intervenção) e a ação da escola no que diz respeito à exigência multicultural e de coesão social.
Psicopedagógicas inerentes à idade dos públicos escolares (Psicopedagógica)	<ul style="list-style-type: none"> • Mobiliza corretamente o conhecimento psicopedagógico na construção e gestão do currículo; • Mobiliza o saber pedagógico na estruturação de situação de aprendizagem (planificação e intervenção); • Reflete criticamente na ótica psicopedagógica sobre o currículo, sua gestão e sobre as situações de ensino-aprendizagem que utiliza.
Gestão organizacional, do currículo e da relação com a comunidade (Gestão e relação com a comunidade)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhece o funcionamento organizacional específico do agrupamento, da escola e da turma; • Mobiliza de forma adequada competências relacionais e comunicativas implicadas no trabalho organizacional em rede, trabalho pedagógico de equipa (entre pares), avaliação docente e relação com a comunidade; • Participa nos processos de gestão do currículo ao nível do agrupamento e/ou criação de componentes do currículo em função do contexto ou das necessidades da escola/turma; • Reflete criticamente sobre os enquadramentos institucionais e organizacionais e suas consequências, assim como sobre a sua ação na relação com os pares e a comunidade.

Em Portugal, também ao nível institucional e legislativo, o quadro orientador de competências profissionais, quer da profissão docente, quer dos cursos de formação de professores, acompanhou em parte e seguiu genericamente as tendências mundiais em termos de competências e de perfil profissional dos professores, numa perspetiva alargada de competências, assente nas três características fundamentais da profissão docente referidas por Goodson e Hargreaves (1996): alargamento, complexidade e flexibilidade. Referimo-nos ao Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – Perfil Geral de Desempenho dos Educadores e Professores do Ensino Básico e Secundário³, no qual assenta o regime de habilitação profissional para a docência (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio) e ao Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro, que operacionaliza o artigo 7.º do Decreto

³ O Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, aponta para um perfil de docência assente em quatro dimensões do desenvolvimento profissional, a saber: 1) dimensão profissionais, social e ética; 2) dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; 3) dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade; 4) dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho – Padrões de Desempenho Docente.

Embora estruturante e em sintonia com o alargamento e complexidade dos desafios colocados atualmente aos docentes, parece-nos, no entanto, que os referentes de natureza profissional inscritos no Despacho de 15 de outubro de 2010 não refletem diretamente algumas das transformações societais recentes e esplanadas no presente artigo. Nomeadamente, parecem ausentes ou insuficientemente explícitas as seguintes necessidades educacionais e de formação em docência: tecnológicas e da comunicação; do conhecimento operado a partir da inovação e da criatividade; do trabalho cooperado; frequência de novos públicos escolares; transformações organizacionais nas escolas. Deste modo, achamos que os referenciais de competência profissional inscritos no quadro n.º 1 poderão enriquecer e concretizar alguns dos domínios de competência profissional presentes no quadro legislativo.

4. CONCLUSÕES

Os referentes legislativos relativos ao perfil profissional docente, que decorrem do Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, configuram marcos importantes para a ação educativa dos docentes do ensino Básico e Secundário, para o estabelecimento do regime jurídico da habilitação profissional para a docência que regula o currículo dos cursos de formação de professores e, consequentemente, para a qualidade da formação ministrada nas instituições de formação de professores do ensino Básico e Secundário. O quadro legislativo de competências profissionais no âmbito da docência tem acompanhado em parte as transformações societais recentes e elencadas neste trabalho. Parece-nos, em todo o caso, que esses normativos são demasiado gerais e mostram-se lacunares e pouco concretizados relativamente a um conjunto de novas exigências educacionais e de formação em docência (desenvolvimento das literacias em TIC; estímulo ao pensamento crítico, resolução de problemas, criatividade, gestão e organização da informação; incentivo ao trabalho cooperado e desenvolvimento interpessoal; desenvolvimento ético e sócioatitudinal à escala planetária; valorização da coesão social; incentivo à leitura psicopedagógica do currículo e das propostas didáticas; implicação na gestão organizacional e do currículo). A este propósito, parece-nos interessante e possível que o perfil de docência traçado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto e no Despacho n.º 16034/2010, de 22 de outubro que o concretiza, possa sair enriquecido, através do seu cruzamento com os referentes de competência profissional referenciados no quadro 1 e, deste modo, consubstancie um referencial de desenvolvimento e de avaliação mais completo, no âmbito das práticas supervisionadas na formação de professores. Tanto mais que o perfil do aluno e os Decretos-Lei n.º 54/2018 e n.º 55/20128, de 6 de julho trouxeram recentemente alterações gerais ao currículo que é necessário fazer corresponder no âmbito do perfil de desempenho docente, adequando-o o mais possível ao espírito desses normativos.

/ Referências

- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 21 ensaios para o século XXI*. Porto: Fundação Manuel Leão.
- Castells, M. (2002). *A era da informação: economia, sociedade e cultura (vol I)*. Lisboa: FCG.
- Decreto/Lei n.º54 (2018). *Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos*. Diário da República I Série. N.º 129 (2018-07-06), 2918-2928.
- Decreto/Lei n.º55 (2018). *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens*. Diário da República I Série. N.º 129 (2018-07-06), 2928-2943.
- Decreto-Regulamentar n.º 2/2010.(2010). *Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente estabelecido no estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República I Série. N.º 120 (2010-07-23), 2237.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98.(1998). *Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República I Série. N.º 102 (1998-05-04), 4-5-1998.
- Decreto-Lei n.º 240/2001.(2001). *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário*. Diário da República I Série. N.º 201(01-08-30), 5569.
- Decreto-Lei n.º 75/2008. (2008). *Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Diário da República I Série. N.º 79 (2008-04-30), 2341.
- Decreto-Lei n.º 79/2014.(2014). *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.Diário da República I Série. N.º 92 (2014-05-14), 2819.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: ASA.
- Despacho n.º 16034/2010. (2010). *Define os padrões de desempenho docente*. Diário da República II Série. N.º 206 (2010-10-22), 52300.
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (1996). *Teachers' professional lives*. Londres: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.
- Lévy, P. (1998). *A máquina universo: criação, cognição e cultura informática*. São Paulo: ARTMED.
- Morea (2008). *Educar para la diversidad informacional: Hacia el multialfabetismo*. Revista Portuguesa de Pedagogia. 42-2, pp. 7-22.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Perfil de competências dos alunos para o século XXI*. (2017). República Portuguesa: Ministério da Educação.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Raymond, D. (2001). *Nouveaux espaces de développement professionnel et institutionnelles: des terrains accidents*. In D. Raymond (Ed). (2001) *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (pp. 5-15). Sherbrooke: Éditions CRP.
- Roldão, M.C. (2001). *Gestão Curricular – a especificidade do 1.º ciclo*. In A. Graça (Orgs.) *Gestão Curricular no 1.º ciclo. Monodocência – coadjuvação. Encontros de Reflexão – Viseu 2000*. (pp. 17-30). Lisboa: Ministério da Educação.

- Santiago, P. et al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Portugal 2012*. Paris: OECD Publishing.
- Tardif, M & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles: De Boek Université.
- Toffler, A. (1991). *Os novos poderes*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Touraine, A. (1994). *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes.

(PRE)OCUPAÇÕES DOS FUTUROS DOCENTES DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Daniela Gonçalves

Escola Superior de Educação da Paula Frassinetti / CIPAF; CEDH da UCP | dag@eseopf.pt

Margarida Quinta e Costa

Escola Superior de Educação da Paula Frassinetti / CIPAF | mqcosta@eseopf.pt

RESUMO: No contexto da formação inicial de professores, novos normativos vieram regulamentar a distribuição da formação por componentes com intencionalidades distintas (Formosinho e Niza, 2001), apesar de complementares. Essa regulamentação implicou uma (re)organização da prática de ensino supervisionada (PES) que, até então, contemplava assinalável heterogeneidade. A organização curricular de um plano de estudos deve visar o desenvolvimento profissional dos futuros professores, neste caso, de 1.º Ciclo do Ensino Básico, indissociável da promoção de uma atitude investigativa, crítica e reflexiva.

Nesta proposta de comunicação, centrar-nos-emos no modo como tem sido possível articular o processo formativo (experenciado no estágio) com o percurso reflexivo necessário ao desenvolvimento profissional docente (Korthagen, 2010). Deste modo, pretendemos apresentar o resultado de um estudo exploratório, de natureza qualitativo, suportado pela construção de narrativas reflexivas, no âmbito do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e que teve como grande finalidade identificar as temáticas que mais interessam aos estudantes e as que são mais valorizadas na atividade docente. Deste modo, a equipa de supervisão institucional propõe que a última produção do estágio consista na reflexão, por parte dos estudantes, sobre uma temática à sua escolha; neste contexto, foi nossa pretensão compreender as motivações que levam cada estudante (neste caso, dez estudantes) a escolher a temática a desenvolver como última reflexão do seu percurso em prática supervisionada. Da análise dos resultados da investigação destacar-se-á três grandes áreas apresentadas no exercício reflexivo, a saber: situações concretas do estágio aliadas às suas práticas em sala de aula, inovação pedagógica associada aos seminários de apoio à prática de ensino supervisionada, bem como tendências de interesse na construção da sua profissionalidade docente, em particular a educação inclusiva e, ainda, à investigação decorrente do relatório de estágio.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico; desenvolvimento profissional docente; práticas investigativas.

ABSTRACT: In the context of initial teacher training, new guidelines have been issued in order to regulate the distribution of teacher training into components of different intentions (Formosinho and Niza, 2001), although complementary. These guidelines implied a (re) organization of supervised teaching practice (STP), which until then had contemplated considerable heterogeneity. The curricular organization of a study plan should aim at the professional development of future teachers, in this case, the 1st Cycle of Basic Education, inseparable from the promotion of an investigative, critical and reflexive attitude.

Through this communication proposal, we will focus on how it has been possible to articulate the formative process (experienced during the traineeship) with the reflexive path inherent to the teacher's professional development (Korthagen, 2010). Ultimately, we intend to present the result of an exploratory

research, of qualitative nature, supported by the construction of reflexive narratives, within the scope of the masters course in Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, and whose main purpose was to identify the topics that most interest students and those that are most valued in the teaching activity. Hence, the institutional supervision team recommends that the last production of the traineeship be the students' reflection on a theme of their choice; in this context, it was our intention to understand the motivations that lead each student (in this case, ten students) to choose the theme to be developed as the last reflection of their supervised practice. From the analysis of the research results, we will highlight three major areas presented in the reflective exercise, namely: concrete situations of the traineeship which are connected to their practices in the classroom, pedagogical innovation associated with the seminars of supervised teaching practice, as well as interest tendencies in the construction of their teaching professionalism, in particular, inclusive education, and also the research resulting from the traineeship report.

KEY-WORDS: 1st Cycle of Basic Education teacher training; professional teacher development; investigative practices.

§

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

O estudo exploratório que aqui se apresenta insere-se num ciclo de estudos (CE) que tem como finalidade central a formação de um profissional de educação capaz de se mover nos contextos da Educação Pré-Escolar (EPE) e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), tendo, entre os seus princípios, o propósito de contribuir para o seu desenvolvimento de forma humanista, participativa e sustentada na evolução contínua do conhecimento científico. Pretende-se, assim, construir uma perspectiva articulada da EPE e do 1ºCEB nas vertentes política, organizacional, curricular, psicopedagógica e social, fomentando nos estudantes o interesse por conhecimentos científicos, didáticos, artísticos e tecnológicos que lhes permitam construir uma visão global sobre as crianças/ os grupos e os contextos em que se movem; porque potenciadores do desenvolvimento de conhecimentos e de competências pessoais e profissionais, serão privilegiados o exercício reflexivo, o pensamento crítico, a curiosidade intelectual, a abertura à diversidade, o trabalho colaborativo, o interesse pelas aprendizagens sustentáveis e a promoção do talento e do mérito.

Respeitando os normativos legais, que vieram regulamentar a distribuição da formação por componentes com intencionalidades distintas, os objetivos de aprendizagem do CE revelam íntima relação com a missão e estratégia da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF), e com os objetivos gerais do CE:

- I. projetar a construção de profissionais capacitados para intervir na EPE e no 1º CEB;
- II. fundamentar a ação educativa, interpretando e promovendo a articulação entre estes contextos;

III. intervir ao nível do trabalho com o outro, estabelecendo relações de confiança com crianças, adultos e comunidade;

IV. planificar de forma integrada e flexível a intervenção, favorecendo aprendizagens nos vários domínios curriculares;

V. organizar espaços e materiais educativos;

VI. investigar, analisar e avaliar, recolhendo e interpretando dados e evidências no campo educacional e divulgando os principais resultados.

Exigindo contributo de cada unidade curricular (UC) deste CE, as competências transversais definidas – Comunicação, Ética e Valores, Cooperação, Relação interpessoal, Liderança, Planeamento e Controlo, Criatividade/Inovação e Pensamento Crítico – permitem estimar articuladamente e de forma sistémica os objetivos de aprendizagem em torno de dois grandes eixos educativos: a formação profissionalizante (científica e técnica) e a formação pessoal/ social dos estudantes (aprendizagem do ser, do saber e do saber fazer constituem pilares do CE, entendido o processo de formação como um fenómeno dinâmico, alicerçado na participação, na negociação, na reflexão e na problematização do conhecimento).

No caso particular do contexto da PES em 1.ºCEB I (organizada em 162 horas de trabalho de contacto e distribuídas por 140 horas de estágio; 10 horas de seminário e 12 horas de orientação tutorial), onde se desenvolveu o estudo exploratório, e de forma complementar são realizados seminários temáticos que vão surgindo a partir da estratégia educacional do CE, bem como de atividades pertinentes e emergentes da intervenção educativa do estágio.

É neste cenário que o objetivo do estudo/da investigação é compreender quais os temas que interessam aos estudantes estagiários, que complementam e enriquecem a sua formação profissional (e pessoal), bem como compreender se as propostas de tema para projeto de investigação, apresentados no início do estágio, ou as temáticas desenvolvidas nos seminários de investigação, contribuem para o seu percurso personalizado. É no âmbito destes pressupostos que se deve enquadrar a investigação pedagógica aqui apresentada que, de acordo com Contreras e Pérez de Lara (2010), implica a procura de uma relação exploratória e subjetiva entre acontecimentos e sentido pedagógico, com o propósito de assim se ir avançando num caminho pedagógico mais favorável à formação de professores, em geral, e à realização da PES, em particular.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O estudo exploratório que se apresenta advém da orientação tutorial de dez estudantes em contexto da componente da Prática de Ensino Supervisionada. A supervisão do estágio acompanha a formação profissional dos estudantes estagiários, numa vertente prática, diretamente relacionada com o exercício profissional em sala de aula, incidindo na orientação da planificação das aulas, no

acompanhamento e análise crítica na escolha de recursos pedagógicos e na reflexão sobre a prática. No modelo de supervisão que temos desenvolvido, as estudantes refletem sobre a sua prática, num plano comum a todas e em resposta a questões orientadoras. Neste modelo, não descuidamos a vertente de formação profissional/ pessoal, proporcionando que reflitam sobre as suas expectativas, perceções e preocupações, relativamente à relação entre as colegas, a relação com as professoras cooperantes, com os próprios alunos e com os encarregados de educação, assim como sobre a organização dos espaços e dos tempos. Na última reflexão do 1.º semestre de estágio em 1.ºCEB as estudantes foram desafiadas a refletir sobre um tema livre. A unidade curricular (UC) de PES em 1.ºCEB I ainda contempla horas de seminário proporcionando às estudantes o contacto com temas de inovação pedagógica e com experiências de investigação/ação. A componente investigativa do mestrado acompanha as unidades curriculares de PES em contexto de Educação Pré-escolar e de 1.º CEB, orientadas por um docente, que não o seu supervisor de estágio, proporcionando investigação teórica ou investigação/ação que pode incidir em cada um dos contextos ou em ambos, sendo esta opção investigativa definida pela estudante e o seu orientador.

A investigação que se apresenta recai sobre a última reflexão realizada em estágio em 1.ºCEB porque consideramos que na formação profissional do estudante estagiário cabe o seu desenvolvimento pessoal, ou seja, na abordagem ao conhecimento e no desenvolvimento de competências necessárias à profissionalidade docente, porque o futuro professor constrói-se na sua individualidade. Na análise reflexiva desses documentos, produzidos pelos estudantes, definimos três categorias que emergiram do contexto em análise, categorização que se constituiu face à formação disponibilizada aos estudantes estagiários. Consideramos, então, que o tema do projeto de Investigação, que teve início no ano anterior durante o estágio em contexto de Educação Pré-escolar, pode ter influenciado a escolha do tema da reflexão livre, uma vez que a maioria dos estudantes no momento deste estudo tem vindo a investigar sobre o tema à três semestres. Esta categoria nomeamos de *Investigação*. Considerámos ainda, que casos concretos da prática, vivenciada nesse semestre, também devia ser considerado numa categoria diferente, denominada *Estágio*. Nesta categoria, incluem-se casos de reflexões em torno do caso específico de um aluno ou turma. Por fim, consideramos que poderiam emergir dos temas abordados nos seminários de apoio ao estágio ou do interesse do estudante, refletindo as tendências de interesse na construção da sua profissionalidade docente, categoria denominada de *Interesse*. Neste caso, os temas não seriam passíveis de classificação nas duas categorias anteriores.

As reflexões dos dez estudantes foram analisadas e classificadas pelas duas investigadoras deste estudo exploratório que, posteriormente, partilharam a sua categorização e distribuição pelas três categorias definidas para validação do modelo de categorização. A análise efetuada permitiu perceber a necessidade de definir uma subcategoria, para quase todas as reflexões, uma vez que estas estavam organizadas em torno de dois temas. Consideramos o tema sobre o qual a reflexão foi

desenvolvida como categoria principal e, quando presente indícios de outro tema, como subcategoria, uma vez que surgia como explicativa ou justificativa da primeira. Assim, por exemplo, referências a situações de estágio de forma complementar ou a título de exemplo do tema principal da reflexão seriam referidos como uma subcategoria de *Estágio*.

Para verificação do potencial investigativo do modelo que desenhamos pedimos aos estudantes, dois meses depois de ter terminado o semestre, que justificassem o tema livre escolhido na última reflexão do estágio anterior. As questões colocadas foram: “que tema selecionou e porquê?” e “o tema está associado ao estágio e/ou a investigação do relatório?”.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO

Na categorização do tema predominante desenvolvido pelos estudantes, classificamos três reflexões relacionados com a *Investigação*, três com o *Estágio* e quatro reflexões classificadas como *Interesse* (TABELA 1). Contrariamente ao que esperávamos, nenhum estudante refere diretamente na sua reflexão o tema do projeto de investigação nem o relaciona com o tema escolhido, ou seja, não refere intencionalmente que o interesse pelo tema advém do seu projeto de investigação. Contudo, consideramos que três temas estão relacionados com as temáticas abordadas nos relatórios de investigação pelo que os incluímos na categoria *Investigação*. Pela leitura das reflexões verificamos que três estudantes referem situações concretas da prática como justificação exclusiva para a escolha do tema, incluídas na categoria *Estágio*. Nas quatro restantes reflexões consideramos que o tema escolhido corresponde à categoria *Interesse*, quer de formação quer de intervenção do estudante, dado que não correspondiam aos indicadores das duas anteriores categorias.

Tabela 1 – Distribuição das reflexões pelas categorias e subcategorias

	Investigação	Estágio	Interesse
Categoria	3	3	4
Subcategoria	1	6	0

São exemplo desta categorização as seguintes citações: no tema de investigação relacionado com a promoção do sucesso educativo o estudante refere que “o sucesso educativo não se promove, apenas, através da profissionalidade docente, mas também através da escola, quer pela organização pedagógica, quer pelo espaço, quer pelo ambiente que proporciona e quer pelas respostas e soluções que oferece aos seus alunos.” (E1); no tema relacionado com a diferenciação pedagógica o estudante refere: “na minha opinião, para evitar que as diferenças dos alunos se convertam em desigualdades é importante que os professores utilizem estratégias diversificadas de diferenciação pedagógica” (E4); no tema relacionado com o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória o estudante refere um “perfil de base humanista” que se assume “como uma resposta na educação às novas necessidades

sociais” e ainda que “precisamos mais de investir na nossa (auto)formação e nos nossos alunos para que estes tenham capacidade e conhecimento para aprender toda a vida” (E5).

Na categoria *Estágio* incluímos três reflexões com as seguintes justificativas: relacionado com a nova visão de inclusão, “decidi desenvolver esta temática, dado que achei pertinente, onde me encontro a realizar o meu estágio, dar importância às alterações do decreto-lei” e, concretizando a preocupação, refere que para “duas alunas da turma existem indicações sobre as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão aplicadas”(E2); relativo à transição entre o Pré-escolar e o 1ºCEB o estudante refere preocupação em “seguir um grupo de 5 anos na mesma instituição” porque “considera que é neste ponto que começam as adaptações da criança” (E9); e personalizando o problema, o estudante refere que “um dos alunos da turma é portador de hiperatividade e défice de atenção.” pelo que considera que “Um bom professor é aquele que se questiona sobre a sua prática” (E7).

Na categoria de *Interesse* classificamos quatro reflexões, sendo que todas elas incidiam sobre a interdisciplinaridade e os estudantes referem ter achado “pertinente abordar o tema da interdisciplinaridade pois é das palavras que mais temos escutado no nosso percurso” e ainda que, para que “os alunos aprendam globalmente e o seu conhecimento não seja fragmentado, porque no nosso quotidiano não usamos só o conhecimento de uma área mas sim todo em conjunto.” (E3); demonstram preocupação com o facto de “hoje em dia, os professores enfrentam alguns desafios inerentes à prática de docência que surge quando se planifica”, referindo que “a interdisciplinaridade surge como um estímulo para cruzamento dos saberes disciplinares”(E10) mas também expressando alguns receios, porque “a divisão das disciplinas vem trazer ao docente a oportunidade de investir na área em que realmente se notabiliza dando à criança a oportunidade de aprender mais e melhor cada disciplina” (E6). A quarta reflexão incidiu também sobre o trabalho colaborativo e o estudante refere que “Na minha opinião, com esta disposição de mesas, os alunos demonstram melhorias em algumas competências nomeadamente no trabalho cooperativo” (E8).

Na mesma tabela verificámos que como subcategoria classificamos seis reflexões como *Estágio* e uma como *Investigação*, sendo que em três reflexões não houve necessidade de uma segunda categorização. Como já referido, nas seis reflexões que classificamos na subcategoria *Estágio*, após a exposição do tema principal, verificamos alguma referência genérica à sua prática, nomeadamente: “com aquilo que tenho vindo a aprender com os meus estágios”(E1); “no meu centro de estágio, o que é visível nas planificações é que as mesmas ainda são segmentadas nas diferentes áreas de conteúdo” (E3); “ao longo do presente estágio, muitas foram as estratégias de diferenciação pedagógicas utilizadas.” (E4); “na minha prática de estágio, este foi um aspeto que senti dificuldades” (E6); “nas minhas intervenções tenho vindo a trabalhar aos poucos a interdisciplinaridade” (E8) e “no centro de estágio que me acolheu podemos observar um horário com disciplinas fragmentadas, porém, existem momentos/ sessões em que as três disciplinas fulcrais... com conteúdo interdisciplinar” (E10).

A categorização de três reflexões na categoria *Estágio*, assim como de outras seis reflexões colocadas em *Estágio* como subcategoria, é um resultado que consideramos consistente com a forte vertente prática da UC a que se refere este estudo. Apenas uma das dez reflexões não se incluiu nesta observação pois o estudante referiu um tema relacionado com a sua investigação não referindo nenhum acontecimento concreto da sua prática, embora se refira ao aluno em termos genéricos.

Dos três estudantes que se centraram num aluno ou turma concretos, incluídos na categoria de *Estágio*, um deles desenvolveu o tema da reflexão relacionada com a temática no seu projeto de investigação, pelo que classificamos a sua reflexão na categoria *Estágio* com subcategoria *Investigação*.

4. TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS PARA VALIDAÇÃO DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO UTILIZADA

No início do segundo semestre pedimos aos mesmos estudantes que justificassem a escolha do tema livre da reflexão anterior, em resposta às perguntas apresentadas na metodologia deste artigo. Recolhemos nove respostas. Pela leitura dos documentos produzido por seis destes estudantes confirmamos a categorização feita, sendo que dois deles referem também a subcategoria que consideramos importante incluir (TABELA 2). Os estudantes afirmam concretamente: “é o tema do meu relatório de investigação” (E4); “está associada à minha prática pedagógica” (E7); “A escolha do tema surgiu,..., em primeiro que tudo, da necessidade de desenvolver.... tema bastante indicado e possibilitador”, continuando “o que me levou também a selecionar o tema foi a necessidade que tive, no estágio” (E8); “é um tema que, durante a minha formação, achei pertinente” continuando “achei pertinente e após um semestre de estágio apercebi-me que falhei neste aspeto.” (E6); e “este tema foi selecionado, essencialmente, pela experiência profissional do estagiário” (E9). Um dos estudantes refere relacionar o tema com o estágio pela sua pertinência, mas não segundo os parâmetros que definimos, ou seja, não apresenta nenhum caso concreto nem referência ao contexto na sala de aula. Refere, também, a ligação do tema com o seu relatório de investigação, “relaciona a análise deste documento com o relatório de estágio” (E5), coincidindo com a nossa categorização.

Parece-nos muito interessante compreender a situação dos três estudantes que responderam às questões, mas cuja informação fornecida não coincide com a nossa categorização. Realça-se o facto de dois destes estudantes terem classificado as suas reflexões na categoria utilizada pelas investigadoras como subcategoria e o outro apresentar uma diferente categoria mas a mesma subcategoria, reforçando a necessidade de incluirmos esta segunda categorização.

Tabela 2 – Comparação entre a categorização das reflexões e as opções assumidas pelos estudantes

	Categorização		Triangulação	
	Categoria	Subcategoria	Categoria	Subcategoria
E1	Investigação	Estágio	Interesse	Estágio
E2	Estágio	Investigação	Investigação	Interesse
E3	Interesse	Estágio	-----	-----
E4	Investigação	Estágio	Investigação	-----
E5	Investigação	-----	Investigação	-----
E6	Interesse	Estágio	Interesse	Estágio
E7	Estágio	-----	Estágio	-----
E8	Interesse	Estágio	Interesse	Estágio
E9	Estágio	-----	Estágio	-----
E10	Interesse	Estágio	Estágio	-----

Um dos estudantes (E2), que centrou toda a sua reflexão num aluno em particular, classificada por nós na categoria de *Estágio* com subtítulo *Investigação*, uma vez que o tema referido a propósito do caso concreto de estágio corresponde ao tema do relatório de investigação, respondeu ter escolhido o tema por influência da temática do relatório de investigação acrescentando ser também um assunto do seu interesse. Na reflexão apresentou o tema pela construção teórica do conceito em torno de um aluno em concreto mas na justificação não referiu esse aluno, mencionando o interesse que o tema lhe desperta referindo: “é um tema que acho importante aprofundar e refletir enquanto futura professora/educadora” e “gostei muito do seminário sobre este tema”.

Situação idêntica aconteceu com outro estudante (E10) que categorizou a sua reflexão na categoria *Estágio*, subcategoria da categoria *Interesse* na nossa classificação. O estudante valoriza a sua experiência, referindo que o tema surgiu de “preocupações no decorrer do estágio curricular, apesar de nada estar relacionado com o relatório de investigação”.

Outro estudante (E1) que considerou a categoria *Interesse* como a justificação da escolha do tema e não a temática do relatório de investigação, como classificamos, mas indicando a mesma subcategoria *Estágio*. Na primeira reflexão o estudante não faz qualquer referência a um aluno ou turma em particular, mas refere-se ao aluno em termos generalista e enquadrador da própria reflexão, razão pela qual colocamos a *Estágio* como subtítulo do tema de *Investigação*. O estudante afirma que o tema foi escolhido pelo interesse que desperta quando refere: “considero um tema importante para o futuro da minha profissão, refletir sobre as estratégias que posso adotar”, não o relacionando com a temática do relatório de investigação, como afirma: “O tema não foi associado ao relatório de investigação, mas relacionou-se, em parte, com o meu estágio”. Consideramos que o estudante classifica a sua reflexão na categoria *Interesse* e subcategoria *Estágio*. Na análise posterior desta situação verificamos tratar-se de um estudante que teve necessidade de mudar de orientador da componente investigativa da UC nos últimos 3 meses, podendo ainda não ter tido maturidade para relacionar os conceitos teóricos,

incluído o tema que abordou na temática do seu relatório de investigação.

5. CONCLUSÕES

A análise reflexiva dos temas livres escolhidos pelos estudantes permitiu-nos compreender que as temáticas que diferenciam a formação profissional e pessoal das estudantes surgem do interesse do estudante na inovação pedagógica, despertada nos seminários de apoio ao estágio, mas também de temas relacionados com a temática do relatório de investigação que acompanha os dois anos da PES, assim como de acontecimentos concretos decorrentes do próprio contexto de estágio. Este estudo permitiu desenvolver e validar a categorização dos referidos documentos, permitindo um estudo futuro mais completo com o objetivo de desenvolver diretrizes orientadoras dos temas a apresentar nos seminários.

O estudo exploratório apresentado permitiu validar o potencial da reflexão livre solicitada aos estudantes estagiários no final do 3.º semestre como mecanismo de avaliação do impacto dos temas apresentados nos seminários de apoio ao estágio numa dinâmica educativa de formação personalizada.

Todos os envolvidos na dinâmica da PES consideraram que, por razões diversas e com diferentes objetivos, a estratégia preconizada na PES definida na formação inicial de professores da ESEPF é ajustada e apresenta-se como uma mais-valia na melhoria das práticas pedagógicas de todos, contribuindo para a criação de um modo de trabalho docente comum. Este modelo permite o alargamento dos horizontes (curriculares, pedagógicos e didáticos) em que os professores e futuros professores se movem e definem as suas práticas assim como práticas reflexivas/investigativas, ou seja, o reenquadramento concetual da atividade pedagógica a partir de outros eixos referenciais. Assumindo o desenvolvimento profissional docente simultaneamente como motor, processo e produto da intervenção pedagógica, torna-se necessário promover um posicionamento reflexivo e investigativo face à própria prática profissional, num cenário de autoformação: “ao serem encorajados a assumirem o papel de investigadores, os alunos futuros professores aprendem algo que, não sendo novo do ponto de vista da perspectiva dos formadores de professores, é, para eles, novo e significativo do ponto de vista pessoal e profissional” (Flores, 2010, p.184).

| Referências

- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. In J. Contreas & N. Pérez de Lara (orgs.), *Investigar la experiencia educativa* (21-86). Madrid: Morata.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 33(3), (pp.182-188).
- Formosinho, J. & Niza, S. (2001). *Iniciação à Prática Profissional: a prática pedagógica na formação inicial de professores. Projeto de recomendação*. Lisboa: INAFOP.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, v. 36, n.º4, pp. 407-423.

“EU CONTINUO A SER...”: A IDENTIDADE E (AUTO)REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES DO 1.º CICLO QUE TRABALHARAM NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Pedro Duarte⁴

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto | pedropereira@ese.ipp.pt

Ana Isabel Moreira

CITCEM | ana_mOreira@hotmail.com

Raquel Gomes

ADEIMA | raquel.gomes@adeima.pt

RESUMO: A profissão docente, como é indicado por diferentes autores (Duarte, 2016; Nóvoa, 2017; Roldão, 2005), apresenta especificidades que a distinguem das demais profissões. Mais ainda, reconhece-se que a docência nos anos iniciais – em Portugal, no 1.º ciclo do Ensino Básico – tem características próprias, inerentes a tal nível de ensino. De acordo com López Rosales (2012), salientam-se duas: i) uma maior aproximação e relação com a comunidade educativa; ii) uma ação curricular generalista, que integra uma ampla variedade de áreas do saber.

É também o professor do 1.º ciclo que, em determinadas práticas educativas intencionais no âmbito da educação de adultos, pode atuar como docente. De alguma forma, para que seja possível uma alfabetização com contornos de promoção funcional de competências de literacia e, em simultâneo, de uma afirmação social mais abrangente, pela aquisição de novos saberes, desenvolvimento de competências cívicas e políticas, ampliação de interesses profissionais (Freire, 1987; Rothes, 2009; Távora, Vaz e Coimbra, 2012). Aquele profissional será, assim, o intermediário que clarifica as possibilidades educativas de um público de maior idade, porventura como o resultado de uma interação dialógica entre sistema educativo, realidade laboral e os diferentes contextos de uma comunidade (Pires, 2002).

Independentemente de tais aspetos, pode falar-se de uma identidade docente, elaborada ao longo do tempo, e que se associa a um conjunto de representações dinâmicas construídas sobre si mesmo e os outros, resultantes de diversos processos biográficos e relacionais, vinculados a um contexto sócio-histórico e profissional particular (Alves-Mazzotti, 2008; Vaillant, 2010).

Com o presente trabalho, pretende-se compreender de que modo professores do 1.º ciclo do Ensino Básico, que, todavia, trabalharam no âmbito da alfabetização de adultos, conceptualizam essa identidade profissional e estruturam a (auto)representação da profissão (note-se, professor do 1.º ciclo do Ensino Básico), após aquela experiência de docência com um público distinto. Para isso, considerando a participação de 5 docentes que lecionaram, durante pelo menos um ano letivo, em projetos de educação de adultos, recolheram-se as respetivas narrativas pessoais, nas quais cada um refletiu sobre a profissão e, também, a sua ação na mesma, não esquecendo aquela particularidade do percurso profissional vivenciado.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; representações; docência; Educação de Adultos.

⁴ O autor encontra-se a desenvolver a sua tese de doutoramento, na Universidade de Compostela, com um projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/136027/2018).

ABSTRACT: The profession of teacher has certain characteristics that distinguish it from other professions, as is indicated by different authors (Duarte, 2016; Nóvoa, 2017; Roldão, 2005). Moreover, it is recognized that teaching the earlier years – in Portugal, the 1st cycle of Basic Education – has its own characteristics, related to that level of education. According to López Rosales (2012), the main two are: i) a bigger approximation and relation to the educational community; ii) a general curricular action, that includes a broad variety of areas of knowledge.

It is also the 1st cycle teacher that, in certain intentional educational practices within adults' education, can act as a teacher. In some way, to allow for a literacy that functionally promotes literacy competences, as well as a broader social affirmation, through the acquisition of new knowledge, development of civic and political competences, enlargement of professional interests (Freire, 1987; Rothes, 2009; Távora, Vaz e Coimbra, 2012). That teacher will then be the intermediary who clarifies the educational possibilities of an older audience, perhaps as a result of a dialogic interaction between educational system, work reality and the different contexts of a community (Pires, 2002).

Regardless of those aspects, there is a identity of teachers, built over time and associated with a set of dynamic representations constructed about themselves and the others, which are a result of several biographical and relational processes, bound to a particular social-historical and professional context (Alves-Mazzotti, 2008; Vaillant, 2010).

The main goal of this work is to understand how teachers of the 1st cycle of Basic Education who have worked in the context of adult literacy, conceptualize that professional identity and structure the (self) representation of the profession (note, teacher of the 1st cycle of Basic Education), after that experience of teaching a different audience. In order to do that, personal narratives were collected, made by 5 teachers who taught, at least for one school year, in projects of adult literacy. In those narratives, each teacher reflected on the profession and on their own action within it, not forgetting that specific professional route.

KEYWORDS: Identity; representations; teaching; Adult Literacy.

S

1. INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, é inevitável que se reconheça a profissão docente como marcada por uma clarividente complexidade: são múltiplos os conhecimentos vinculados à mesma (Nóvoa, 1992; Roldão, 2014; Flores, 2015), a atuação pedagógica só pode ser entendida como um processo de colaboração, reflexão e transformador de realidades educativas e sociais (Freire, 2011; Alarcão, 2014), o intuito principal é, porventura, potenciar a aprendizagem dos alunos (Korthagen, Loughran & Russell, 2006; Roldão, 2017).

E, naquele último caso, sejam eles quais forem. Por outras palavras, quer sejam estudantes a cumprirem o seu percurso formativo dito 'normal', portanto, concretizando a escolaridade obrigatória estabelecida para as idades mais jovens, quer sejam adultos, já além da maioridade definida legalmente, e que por razões várias apenas agora surgem como formandos em processo de aprendizagem. E se o professor (nomeadamente do 1.º Ciclo do Ensino Básico) pode trabalhar

com públicos tão diversos como os anteriormente descritos, fez sentido pensar sobre essa mesma especificidade. De outra forma, pareceu pertinente investigar, para compreender, o modo como docentes profissionalizados para aquele nível de ensino, todavia que experienciaram iniciativas educativas no âmbito da alfabetização de adultos, conceptualizam, hoje, a sua identidade profissional e como entendem, globalmente, a formação docente.

Na verdade, já nos finais do século passado, Gimeno Sacristán (1995) preconizava o profissional da educação não como um mero técnico ou improvisador, antes como alguém que, em contextos pedagógicos reais e específicos, é responsável pela orientação de processos educativos vários e pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Nesta comunicação pretende-se, então, explicitar essa, mais estreita ou mais distante, relação entre o 1.º Ciclo do Ensino Básico e a Educação de Adultos, pelo olhar daqueles que podem ser, também, protagonistas nas mais diversas interações educativas. Assim, enquadram-se conceptualmente as temáticas em causa –especificidades da docência do 1.º CEB e Educação de Adultos–, explicam-se os aspetos metodológicos considerados e, por fim, analisam-se, sob determinada perspetiva assumida, os dados recolhidos junto da amostra selecionada. Algumas conclusões daí emergentes surgem, depois, devidamente elencadas no fecho deste pequeno trabalho de investigação.

No final, talvez seja possível constatar que aquela quase meia dúzia de profissionais, parte de um coletivo docente, é, também ela, defensora da credibilidade e exclusividade do saber por eles detido e aprimorado, portanto definidor daqueles que podem ou não podem assumir-se como professores (Roldão, 2017).

2. A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: RELAÇÕES COM O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O foco da presente reflexão tem, na sua base, o reconhecimento da profissão docente como social e educativamente essencial. Esse entendimento poderá, talvez, ser sumariado numa única frase, como propõem Day e seus colaboradores (2007): «Teachers matter» (p.1).

É pertinente, contudo, ter em consideração que esse pressuposto não é globalmente aceite (Duarte, 2016), emergindo ideias de incompetência, impreparação (Darling-Hammond, 2017; Giroux, 1997; 2018), desconfiança e mesmo a necessidade de controlo dos professores (Apple, 2004; Giroux, 2018). Consequentemente, defendem-se lógicas de performatividade (Sachs, 2016), vigilância e *accountability* (Cochran-Smith et al., 2017), que contribuem para o desenvolvimento de um entendimento gerencialista da docência (Sachs, 2010) e, de modo implícito, desprestigiam (Nóvoa, 2009) e, até, desprofissionalizam aqueles agentes educativos (Lindblad & Goodson, 2010; Priestley, Biesta, & Robinson, 2013; Nóvoa, 2017). Como a docência é uma das profissões com maior exposição pública (Roldão, 2005), estas pressões várias, como explica Sachs (2016), têm especial relevância,

uma vez que a profissionalidade docente é, efetivamente, (re)construída num processo simbiótico com os macro e meso contextos sociais.

Tradicionalmente, tais forças associadas à desvalorização da profissão docente e dos conhecimentos específicos que lhe estão associados têm maior impacto junto dos professores dos anos iniciais –em Portugal, o 1.º Ciclo do Ensino Básico–, porquanto aos mesmos se atribui um conhecimento profissional menor e de complexidade mais reduzida, quase circunscrito ao currículo oficial e a processos de gestão da turma (Campbell & Neill, 1994; Roldão, 2005; Duarte, 2016; Moreira & Duarte, 2018). Essa simplificação da ação docente está, como perspetiva Nóvoa (2017), interconectada com a ideia de que é possível «atribuir funções docentes a pessoas que tenham “notório saber” de uma dada matéria, como se isso bastasse» (p.1109).

Partindo dos contributos de Poulson (2001), pode considerar-se que essa perspetiva foi ainda agravada por movimentos que, progressivamente, hipervalorizaram o conhecimento de conteúdo dos professores generalistas, remetendo para segundo plano os saberes pedagógicos e didáticos que permitem aos docentes integrar a dimensão curricular com a prática educativa em contexto e conferir sentido e significado às aprendizagens dos estudantes. Complementando o mencionando com a proposta de Rosales López (2012), reconhece-se que o foco nos conhecimentos das disciplinas específicas parece, então, ser contraditório face àquilo que é a especificidade dos professores dos níveis de escolarização iniciais, mais associada a dinâmicas pedagógicas baseadas na articulação entre os diferentes conteúdos, às idiossincrasias de cada estudante e, também, ao contexto local. Na mesma linha de pensamento, Roldão (2001) advoga a necessidade de um processo de gestão curricular, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, assente numa «abordagem integrada, vista nas duas vertentes, por um lado como ponto de partida que dê sentido aos conhecimentos específicos e por outro lado como competência de integrar aquilo que é específico e perceber que é interativo todo o conhecimento» (p.28).

O apresentado nos parágrafos anteriores tem também especial interesse para os processos e conceptualizações relativas à formação docente. Nesse âmbito denota-se uma linha de argumentação pela qual se defende uma formação de professores progressivamente afastada das instituições de Ensino Superior, com uma efetiva valorização da dimensão prática, considerando-se que cursos curtos (de treino) e intensivos –nos quais os futuros professores aprendem guiões/receituários didáticos– ou a profissionalização em serviço são, por si só, suficientes (Sultana, 2005; Zeichner, 2014; Nóvoa, 2017). Este entendimento restringe os potenciais da formação de professores, e, inevitavelmente, parece reforçar a ideia de um docente técnico/tecnocrata, que desenvolve a sua ação de modo acrítico e passivo, respeitando modelos previamente estabelecidos (Giroux, 1997).

As influências mobilizadas nos parágrafos anteriores parecem ser, então, conducentes com as conceções mais clássicas do papel docente e que, de modo mais ou menos linear, se constata-

relacionadas com o conceito de educador bancário, desenvolvido por Paulo Freire (1970). Já numa linha de pensamento oposta, autores como Priestley, Biesta e Robinson (2013) e Zeichener (2019), por exemplo, têm defendido a necessidade de se reconhecer (e promover) a agência dos professores, para que estes possam agir, autonomamente, nos contextos e nas comunidades educativas e, através da sua ação, ocasionar processos de mudança. Ou, por outras palavras, a importância de tomar o professor como intelectual transformador (Giroux, 1997) ou intelectual público (Giroux, 2011).

Deste modo, e como explicita Giroux (2018, pp. 173–174),

We need to praise teachers, hold them to high standards, pay them the salaries they deserve, give them control over their classrooms, reduce class sizes (...). We need to praise them, learn from them, and organize with them because they refuse to treat education as a commodity and they recognize that the crisis of schooling is about the crises of democracy, economic equality, and justice.

Para tal, e em consonância com o apresentado por Day (2002), Shachs (2016) e Zeichener (2014), é de suma importância potenciar-se uma formação, não circunscrita à inicial (Darling-Hammond, 2017), e uma identidade construída assentes na conceção de professor como profissional cujos conhecimentos não se limitam a técnicas prescritas, antes incluem um entendimento mais alargado e sustentado da realidade social e educativa, essencial para a sua ação, reflexão e desenvolvimento profissional. Esta conceção passa pelo reconhecimento, inevitável, de que a profissão docente integra conhecimentos próprios e específicos (Freire, 2015; Mesquita, 2015; Duarte, 2016; Nóvoa, 2017), que deverão ser reconhecidos, valorizados e desenvolvidos, numa lógica formativa que não se circunscreve à formação inicial.

Como explica Nóvoa (2009), a construção da identidade profissional de cada docente integra, de modo articulado, uma dimensão pessoal e uma dimensão epistemológica (associada ao conhecimento profissional). A formação é, assim, um elemento estruturante para o desenvolvimento de certas competências, como a (auto)reflexão, que podem auxiliar cada professor na afirmação daquela sua identidade, naturalmente decorrente das referências pedagógicas, científicas, curriculares que detém.

Nesse sentido, e como perspetivam Day e colaboradores (2007), a identidade não é um aspeto estático, mas algo mutável, que sofre alterações de acordo com os contextos, a história de vida dos professores, a sua relação com os estudantes e com a profissão, entre outros. Ainda a este propósito, é pertinente referir que tal desenvolvimento da identidade profissional dos professores tem implicações no seu envolvimento e motivação, bem como nas aprendizagens dos estudantes (Carrillo & Flores, 2017).

Admitindo que a identidade pode pressupor a partilha de um conjunto de valores, experiências, capacidades e conhecimentos, sentidos de pertença, entre outros, considera-se relevante o entendimento de Sachs (2010), que advoga a possibilidade de existência de uma identidade

profissional específica dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com Campbell e Neill (1994), é inequívoco que aqueles agentes educativos assumem responsabilidades profissionais ligeiramente difusas, uma vez que, a par das aprendizagens formais, tendem também a preocupar-se com o desenvolvimento social e afetivo, assim como com o bem-estar das crianças que acompanham.

Aprofundando um pouco mais este entendimento, Nias (1989) foca esse clarividente comprometimento e envolvimento profissional dos professores do 1.º Ciclo como um elemento relevante para o desenvolvimento daquela identidade já várias vezes mencionada, nomeadamente associado ao autorreconhecimento como professores, pois «primary teaching has a bottomless appetite for the investment of scarce personal resources, such as time, interest, and energy» (p.208). Tal implica, sem alternativa notória, balancear aquilo que são as vidas e características pessoais de cada um com a necessidade de desenvolver e mobilizar um conjunto de capacidades educativas complexas.

Para sumariar, parece ser cada vez mais evidente a existência de particularidades, marcadas pelo contexto histórico e social, que permitem considerar que os profissionais vinculados ao 1.º Ciclo do Ensino Básico partilham características, experiências e saberes comuns (às vezes conflituosos) que os identificam (Lopes, 2007), mesmo para além de correntes políticas que tendem a contrariar ou condicionar a profissionalização docente (Apple, 2004), que de modo inequívoco têm influência no desenvolvimento da identidade destes profissionais (Beauchamp & Thomas, 2009; Carrillo & Flores, 2017).

Porventura será essencial consolidar o desenvolvimento de tal identidade na própria profissão (Nóvoa, 2017), valorizando-se, por consequência, a formação docente, a especificidade da sua ação e dos seus saberes e a possibilidade de desenvolvimento profissional pela via da investigação e da reflexão sobre as práticas. Em simultâneo, será necessário negar qualquer corrente praticista ou anti-intelectual da profissão, privilegiando-se, por isso, a integração das componentes prática e teórica na «construção de um conhecimento profissional docente» (Nóvoa, 2009, p. 13).

3. O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Tomando em consideração a recomendação da Unesco (2015), é possível entender a Educação de Adultos como uma oportunidade para dotar as pessoas de capacidades necessárias para exercerem os seus direitos e controlarem os seus destinos, para promover o desenvolvimento pessoal e profissional e potenciar o envolvimento mais ativo dos adultos na sociedade em que se inserem.

Assim sendo, o profissional que atuará nesta área, por exemplo um professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico responsável pela alfabetização de um grupo de adultos, não pode deixar de entender que, e como se advogava na Recomendação n.º 3/2013, de 17 de maio, a educação de adultos não

tem de ser escolarizada e vinculada aos mesmos modelos da formação inicial de jovens e que, inevitavelmente, os saberes adquiridos ao longo da vida nas experiências formais, não formais e informais têm de ser considerados para que as aprendizagens, de modo desnecessário, não se repitam (CNE, 2019).

De acordo com o que defende Bravo Nico (2018, s.n.), «se queremos que ninguém fique para trás, então nada na vida dessas pessoas e comunidades pode ficar para trás» ou, por outras palavras, o ponto de partida, também docente, terá de ser a valorização dos saberes das pessoas adultas, assim como dos saberes locais, no sentido de uma real intervenção local de Educação e Formação de Adultos (CNE, 2019).

Pese embora com os mais novos, cada vez mais, se tome em consideração os conhecimentos prévios por eles já detidos, é inequívoco que os adultos se fazem acompanhar de experiências, expectativas, condições sociais e mesmo saberes que os distanciam notoriamente do mundo das crianças e dos jovens. Por consequência, a planificação de situações didáticas significativas para aqueles aprendentes de maior idade implica a interpretação de tal universo e dos contextos sociais e institucionais que enformam o espaço de aprendizagem em causa (Ventura & Bomfim, 2015).

Posto de outro modo, o processo de aprendizagem da pessoa adulta, seja este de alfabetização ou não, assumir-se-á como um ato de conhecimento se se revestir de uma relação de efetivo diálogo, mediatizado pelo objeto a ser conhecido e no qual os formandos são, de facto, sujeitos criadores. Apropriando-nos das palavras de Freire (2002, p.58), «aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem».

É pois necessário que o ‘desenvolvimento do currículo’ seja entendido como um processo de representação, formação e, ainda, de transformação (Castro, Guimarães, & Sancho, 2007). Portanto, na opinião de autores vários (Jarvis, 2004, 2008; Rothés, 2009; Távora, Vaz, & Coimbra, 2012), aquele terá de traduzir-se num trabalho co-organizado, de forma flexível e discutida, assim baseado em perspetivas democráticas e ocasionadoras de uma reflexão programática continuada e, ainda, nos valores que se têm como fundamentais para a concretização de uma intencional, e contextualizada, educação de adultos: a educação permanente, a justiça ou a cidadania (Castro, Guimarães, & Sancho, 2007).

Distanciadas de uma mais restrita visão escolarizada da aprendizagem, as abordagens educativas neste âmbito devem contemplar, e de acordo com alguns investigadores (Lima, 2005; Castro, Guimarães, & Sancho, 2007; Rothés, 2009, 2018 [no prelo]), o não formal e o informal, não se restringindo às práticas mais tradicionais, porventura optando-se antes pela via transdisciplinar e capaz de integrar vários saberes decorrentes de uma situação real e vivida ou de um problema encenado e motivador.

Neste sentido, o professor que trabalha com adultos precisa de se envolver na ação e na investigação social e educativa, vivenciando uma permanente aprendizagem individual e colaborativa (Alarcão, 2005), também para ponderar os seus saberes e sua função social junto daqueles sujeitos que surgem, então, numa situação de desvantagem sócio-educacional. E, ainda, para potenciar o aprimoramento dos conhecimentos dos mesmos, o desenvolvimento de competências de literacia, cívicas e sociais ou o aumento de uma eventual dignificação profissional (Pires, 2002).

Quase em forma de síntese, e como defende Rummert (2006, p.135), aquele profissional, que se consegue afastar da heteronomia, empenha-se com os seus formandos na «construção da autonomia, socialmente comprometida, visando a superação das atuais condições de existência e as transformações estruturais da sociedade». Em consonância com o que sublinhou inúmeras vezes Paulo Freire (1987), o professor reconhece, deste modo, a educação de adultos como 'ação cultural para a libertação' ou como 'conscientização do sujeito contextualizado' e, por isso, além das certificações escolares e profissionais, orienta a sua atuação para a formação cívica e política, a participação criativa, a autonomia responsável (Lima, 2005; Castro, Guimarães, & Sancho, 2007).

Já no final do último século, Nóvoa (1992) constatava que a formação de professores tem de possibilitar, simultaneamente a outras dimensões, a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas de tal profissão.

Parece ser uma limitação atual uma formação (inicial) docente que não contempla a Educação de Adultos como um campo possível de atuação daqueles futuros profissionais da educação. Como tal, emerge como flagrante o envolvimento das instituições de Ensino Superior na resolução desse aspeto notado (CNE, 2019), nomeadamente incluindo, nos cursos de profissionalização de professores do Ensino Básico, espaços intencionais para o estudo daquilo que pode ser a formação de públicos adultos. Essa aprendizagem, com base nos entendimentos presentes mais abrangentes da prática educativa com adultos (Roths, 2018 [no prelo]), precisa, então, de se enformar numa perspetiva multidimensional –humana, pedagógica, política, social–, associando os saberes mais académicos à prática e às potencialidades da experiência contextualizada (Charlot, 2005).

É de entre a complexidade que faz a sociedade de hoje, ou mesmo a educação nas suas mais diversas facetas (Ens, 2006), que pode afirmar-se um professor mais conhecedor das especificidades do seu 'ofício', mais disponível para um entendimento amplo da educação, mais consciente da sua responsabilidade social.

4. DIMENSÃO EMPÍRICA

4.1. BREVE ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Esta pequena investigação de carácter marcadamente qualitativo (Flick, 2015) incluiu, como participantes, cinco professores habilitados para a docência no 1.º Ciclo do Ensino Básico e,

concomitantemente, detentores de experiência profissional, durante pelo menos um ano letivo, em práticas/projetos de Educação de Adultos.

Aqueles afirmaram-se, assim, como uma amostra suficientemente significativa para que se pudessem recolher e entender significados pessoais, sociais, educativos que se vão conferindo, de modo totalmente individual ou, às vezes, coincidente, às dimensões que contribuem para a construção de uma certa identidade profissional docente (Day, 2004; Vaillant, 2010).

Como dados a serem analisados, coligiram-se os relatos dos docentes participantes sobre a sua versão dos factos, as suas experiências vividas, as singularidades das oportunidades experimentadas enquanto professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e, ao mesmo tempo, de grupos de indivíduos adultos e em processo formativo. De alguma forma, «as narrativas elaboradas (...), puderam refletir a compreensão de experiências sociais específicas perfilhadas por cada um daqueles sujeitos» (Duarte & Moreira, 2018, p.1979).

O ponto de partida foi, então, o que a seguir se apresenta:

Numa narrativa breve, e pessoal, exponha uma perspetiva assumida sobre a profissão docente, a sua ação enquanto professor(a) do 1.º Ciclo, as especificidades distintivas dessa intervenção, particularmente após a lecionação, pelo menos durante um ano, num projeto de educação e formação de adultos.

Partilhe as suas opiniões e evidencie a conceção que, por consequência de tal experiência profissional, foi construindo sobre a figura do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Que imagem é essa? Como representa, agora, a (sua) profissão? Que idiossincrasias destaca? Por que razão?

Como advogam diferentes autores (Goodson, 2004; Leite, 2011; Bolívar, 2012; Flick, 2015), as narrativas (auto)biográficas, no que concerne aos estudos sobre o ensino ou a profissão docente, são um meio privilegiado para ‘se decodificarem’ a formação e experiências profissionais de cada um, os saberes perfilhados quanto à prática educativa, as (des)crenças assumidas, as justificações para as opções didáticas ou sociais tomadas. As mesmas, porquanto resultantes de um pensamento assumido na primeira pessoa, permitem que se constatem sentidos que se vinculam à profissão, que se percebam modos de entender o conhecimento, que se conheçam motivações e dúvidas latentes, que se notem níveis de comprometimento com projetos, grupos ou ideais (Leite, 2011; Bolívar, 2012).

Face a uma profissão diária, em muito marcada política e socialmente, as perspetivas biográfica e pessoal adquirem ainda mais relevância, potenciando a definição de categorias conceptuais, temporais ou temáticas que permitem dar forma a uma particular interpretação de cada identidade inevitavelmente localizada num tempo e num espaço (Bolívar, 2011). Importa indicar que, neste caso, as categorias interpretativas definidas a partir dos dados recolhidos decorreram da análise do conteúdo (Bardin, 2011) das narrativas redigidas pelos professores participantes. Uma leitura inicial foi, pois, fundamental para que, depois, se orientasse a compreensão mais formal dos relatos

individuais obtidos, quer na sua dimensão mais objetiva e imediata, quer nas mensagens subliminares e, às vezes, escritas nas entrelinhas.

Estabeleceram-se como as duas categorias principais, porque se desconstruíram os textos em «unidades comparáveis de categorização para análise» (p.100), tal como sustentou o autor anterior, a identidade profissional e a formação profissional. Pelo narrado pelos cinco docentes participantes na pesquisa, e graças a um constante movimento de vaivém entre essas informações compiladas e a sustentação conceptual subjacente à investigação, de cada uma conseguiu-se uma espécie de subcategorias. Da identidade profissional derivaram: profissão generalista e articulação curricular, ação pedagógica própria e diferenciadora, respeito pelas características do indivíduo, respeito pelo ritmo de aprendizagem, inter-relação entre 1.º CEB e Educação de Adultos; já da formação profissional surgiram: ausência da Educação de Adultos na formação inicial do 1.º CEB, promoção de competências transversais para a docência, manutenção da distinção teoria-prática, a formação como processo contínuo.

É nas linhas da próxima secção que se apresenta, de forma sistematizada, a análise desses dados recolhidos, não se negligenciando, então, a mobilização dos construtos teóricos mais acima elencados.

4.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Tendo em consideração as respostas obtidas, ficou patente que, mesmo no âmbito da educação e formação de adultos, os professores inquiridos continuam a conceptualizar o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico como «aquele docente, que não é de português à segunda de manhã, de matemática à quarta de tarde e de estudo do meio quando “calha”, como o profissional que pode, com regularidade, potenciar a integração entre as diferentes áreas curriculares» (P1). Esse entendimento vai ao encontro do que é perspectivado por Roldão (2000) e Rosales López (2012), que consideram que estes docentes são aqueles que, de modo mais claro e recorrente, potenciam um saber integrado e articulado, no qual os conhecimentos se relacionam de modo globalizado. Face ao referido, pode considerar-se que, também para os professores deste nível de ensino, a sua identidade fica vinculada a uma ação pedagógica que procura não segmentar o conhecimento, mas sim promover dinâmicas educativas que favoreçam aprendizagens integradas.

Ainda a este propósito, e como já foi mencionado, parece pertinente regressar à perspetiva de Poulson (2001), considerando-se que os professores generalistas não assentam, então, o desenvolvimento da sua identidade profissional num saber específico interconectado com as diferentes disciplinas escolares (como o autor diz acontecer com os docentes de outros níveis de ensino), mas sim na capacidade de desenvolver estratégias pedagógicas que tendem a contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, através de aprendizagens às quais aqueles atribuem sentido e

significado. Essa perspetiva é, também, partilhada pelos docentes inquiridos, uma vez que, como já foi indicado, parecem relacionar a identidade profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico com a especificidade da generalidade e, ainda, com a procura de desenvolver ações pedagógicas próprias e diferenciadoras, como se indicia pelos seguintes enxertos:

um professor generalista, que procura, ao máximo, individualizar a aprendizagem, mas que só a consegue fazer se tiver um entendimento integrador dessa aprendizagem (P3).

surge a capacidade de se reinventar, uma vez que a adaptação tem que ser constante, fazendo uso de diferentes estratégias, sempre na tentativa de conseguir alcançar vitórias com cada formando (P5).

De modo complementar ao mencionado, é necessário ter-se em consideração que estes docentes relevam a necessidade de uma ação profissional que se desenvolva em *«articulação com os saberes e as necessidades dos alunos»* (P2). Esse aspeto evidencia o compromisso, apresentado pelos inquiridos, em respeitar as características individuais de cada um dos estudantes – *«há uma história de vida, repleta de experiência de vida significativa que tem de ser o ponto de partida para a metodologia pedagógica a implementar»* (P4) – assim como os seus ritmos de aprendizagem – *«é preciso reconhecer que cada aprendente é único, tem um património cultural único e tem um ritmo de aprendizagem só seu também, que é preciso respeitar»* (P3). Este entendimento parece ser convergente com o trabalho de Nias (1989), no qual se reconhece que os professores dos níveis iniciais tendem a conceber o seu papel como um processo de facilitação da aprendizagem, enfatizando o respeito e o estabelecimento de relações pedagógicas próximas com os estudantes, como um modo de os envolver e, deste modo, promover diferentes aprendizagens.

A par do mencionado, e perspetivando uma relação estreita entre a formação, a construção da identidade e o seu desenvolvimento profissional (Beauchamp & Thomas, 2009; Carrillo & Flores, 2017), os professores inquiridos perpetuam uma distinção entre uma dimensão teórica e outra prática, associadas à docência, mas, como parece fazer Nóvoa (2009; 2017), os participantes no presente estudo tendem a perspetivar que o seu desenvolvimento profissional resulta da relação entre estes dois elementos; aliás, o que o mesmo autor tem denominado de terceiro lugar. De facto, os futuros professores inquiridos percebem que o seu crescimento enquanto docentes não se encontra limitado à experiência nem à conceptualizam, como se evidencia pelos seguintes excertos:

A formação inicial permitiu que me entendesse enquanto professora daquele nível de ensino, na sua dimensão mais conceptual e, porventura, idealizada. A atuação conferiu uma dimensão concreta, real, inequívoca no que diz respeito ao papel de tal profissional no percurso formativo dos estudantes (P1).

foi no exercício da mesma [profissão docente] que a minha identidade se foi formando, pois o conhecimento decorrente da experiência é, sem dúvida, o mais significativo, havendo uma ligação entre as dimensões prática e teórica (P5).

As citações anteriores possibilitam, ainda, perceber que estes profissionais assumem aquele como um processo dinâmico e contínuo, que não se circunscreve à formação inicial, mas que implica uma reflexão sobre a sua ação e sobre a profissão, tendo em consideração as suas práticas e, também, os contextos em que estas ocorrem (Alarcão, 2014; Roldão, 2017). Todavia, esta conceção não impede os mesmos docentes de, até de um modo crítico, destacarem a ausência, no âmbito da sua formação inicial, de informações relativas à Educação de Adultos, considerando que tal seria pertinente nesse processo: «É certo que tive formação superior, mas o tempo dedicado à educação de adultos é escasso» (P5).

Pese embora reconheçam a escassez, ao longo da formação inicial, de elementos associados à Educação de Adultos, estes professores não deixam de a considerar um aspeto de especial relevância para o seu desenvolvimento profissional e, também, para a sua ação docente. Este entendimento tem sido partilhado por diferentes autores (Zeichner, 2014; Mesquita, 2015; Duarte, 2016; Moreira & Duarte, 2018), que defendem que a formação é um processo no qual os futuros professores desenvolvem um conjunto de competências basilares que lhes permitirão tomar decisões pedagógicas e curriculares em contexto, de um modo mais sustentado. Com efeito, os docentes inquiridos referem que as competências que desenvolveram nesse período formativo foram estruturantes na sua ação como professores no contexto da Educação de Adultos:

Saliento que a minha formação inicial foi determinante e muito do que aprendi sobre os fundamentos da educação teve aí a sua origem (P2);

aspetos relacionados com a planificação, a avaliação e as didáticas, são transversais tanto nos adultos como nas crianças, pelo que foi importante tê-los desenvolvido na formação de professores (P3).

Talvez esses elementos educativos transversais a qualquer prática docente, que, segundo os inquiridos, são constantes na ação com crianças e com adultos, seja um dos motivos pelos quais os professores não evidenciam a existência de uma fragmentação entre aquilo que é/foi a sua ação enquanto educador de adultos e aquilo que é a sua identidade enquanto professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesse sentido, mesmo que reconheçam que a experiência no contexto da Educação de Adultos tenha implicado adequar a sua ação e, até, alterado a sua perspetiva sobre a docência, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, essas mudanças não requereram um afastamento ou desvinculação face àquilo que era a sua identidade profissional de raiz: professor do 1.º Ciclo. Essa perspetiva torna-se clara, quando se tem em atenção o que foi escrito pelos docentes:

Ainda que, naturalmente, as capacidades de aprendizagem e as conceções sobre o modo quotidiano sejam, nos adultos, distintas daquelas que se podem atribuir às crianças, a verdade é que, creio, há aspetos que podem coincidir no trabalho docente realizado em cada um desses distintos grupos etários (P1).

posso dizer que, após o trabalho com adultos, a minha perspetiva enquanto professor do primeiro ciclo mudou (P5).

após trabalhar na formação de adultos ficou claro, para mim, que a responsabilidade social da profissão é, efetivamente, possibilitar a aprendizagem dos estudantes (aqui entendidos em sentido lato) (...). Mesmo a trabalhar com adultos, continuo a ser um professor do 1.º CEB (P3).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao apresentado, parece ficar patente que a identidade profissional do professor do 1.º CEB pode desenvolver-se em diálogo com uma intervenção no âmbito da Educação de Adultos. De facto, as características, emergentes da análise, que se notaram essenciais para identificar a especificidade destes profissionais continuam presentes na sua ação pedagógica com os adultos, destacando-se as seguintes: (i) uma ação pedagógica generalista que procura integrar o conhecimento; (ii) uma ação docente que respeita e valoriza o ritmo de aprendizagem de cada aprendente e as suas idiossincrasias.

De modo complementar, constatou-se que a formação inicial dos professores do 1.º Ciclo se afirma como um processo de especial relevância para o desenvolvimento dos seus saberes profissionais que, mesmo alterando o contexto da ação, são mobilizados pelos docentes. Nesse sentido, pode considerar-se que este período formativo é fundamental para a intervenção profissional dos professores, particularmente se não se restringir a uma abordagem circunscrita à infância e à dimensão conceptual. Ainda a propósito da formação, os dados indiciam que os professores perspetivam que o seu desenvolvimento profissional decorre de um processo formativo contínuo, associado a diversas áreas ou saberes, e sobretudo potenciador de uma prática pedagógica mais contextualizada e refletida.

Por último, e quase de modo sumário, os dados analisados no presente estudo sugerem que a autorrepresentação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico não está dependente da faixa etária dos indivíduos em processo formativo, antes associada a uma identidade profissional que partilha o conjunto de características acima referidas.

| Referências

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum*. New York | London: Routledge Falmer.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. doi:10.1080/03057640902902252.

- Ben-Peretz, M. & Flores, M. A. (2018). Tensions and paradoxes in teaching: implications for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 1-12. doi:10.1080/02619768.2018.1431216
- Campbell, R. J. & Neill, S. R. (1994). *Primary teachers at work*. London: Routledge.
- Carrillo, C. & Flores, M. A. (2017). Veteran teachers' identity: what does the research literature tell us? *Cambridge Journal of Education*, 1-18. doi:10.1080/0305764X.2017.1394982.
- Cochran-Smith, M., Baker, M., Burton, S., Chang, W.-C., Carney, M. C., Fernández, M. B., . . . Sánchez, J. G. (2017). The accountability era in US teacher education: looking back looking forward. *European Journal of Teacher Education*, 1-17. doi:10.1080/02619768.2017.1385061.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 1-16. doi:10.1080/02619768.2017.1315399.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Duarte, P. (2016). A construção de comunidades educativas e pedagógicas: Para uma formação e prática pedagógica articulada. *Revista Internacional de Educação Superior [RIES]*, 2(3), 405-429. doi:http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i3.7609.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar* (24.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giroux, H. A. (1997). *Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York | London: The Continuum International Publishing Group.
- Giroux, H. A. (2018). *The Public in Peril: Trump and the Menace of American*. Routledge: New York.
- Lindblad, S. & Goodson, I. F. (2010). Researching the Teaching Profession under Restructuring. In I. F. Goodson & S. Lindblad (Edits.), *Professional Knowledge and Educational Restructuring in Europe* (pp. 1-10). Rotterdam: SENSE.
- Lopes, A. (2007). A Identidade do 1.º CEB. In A. Lopes (org.), *De Uma Escola a Outra* (pp. 123-130). Porto: Edições Afrontamento.
- Mesquita, E. (2015). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: A visão dos futuros professores. In J. Formosinho, J. Machado, E. Mesquita & M. Robalo (Eds.), *Formação, trabalho e aprendizagem: Tradição e inovação nas práticas docentes* (1.ª ed., pp. 19-41). Lisboa: Edições Sílabo.
- Moreira, A. I. & Duarte, P. (2018). As práticas de formação inicial de professores na perspectiva de futuros docentes. *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): Contributos teóricos e práticos* (pp. 279-294). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking*. New York: Routledge.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. doi:10.1590/198053144843.
- Poulson, L. (2001). Paradigm Lost? Subject Knowledge, Primary Teachers and Education Policy. *British Journal of Educational Studies*, 49(1), 40-55. doi:10.1111/1467-8527.t01-1-00162.
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2013). Teachers as Agents of Change: Teacher Agency and Emerging Models of Curriculum. In M. Priestley & G. Biesta (Edits.), *Reinventing the Curriculum: New Trends in Curriculum Policy and Practice* (pp. 187-206). London: Bloomsbury Publishing.
- Roldão, M. C. (2001). *Gestão Curricular: A especificidade do 1.º Ciclo*. Viseu: Ministério da Educação - DEB.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não

- superior. *Nuances: estudos sobre a educação*, 12(13), 105-127.
- Rosales López, C. (2012). *El Pensamento de Profesores Y alumnos: Cuestiones relevantes de enseñanza y aprendizagem*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Sachs, J. (2010). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161. doi:10.1080/02680930116819.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22(4), 413-425. doi:10.1080/13540602.2015.1082732.
- Sultana, R. G. (2005). The initial education of high school teachers: A critical review of major issues and trends. *Studying Teacher Education*, 1(2), 225-243.
- Zeichner, K. (2014). The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 551-568. doi:10.1080/02607476.2014.956544.
- Zeichner, K. (2019). The Importance of Teacher Agency and Expertise in Education Reform and Policymaking. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 5-15. doi:10.21814/rpe.17669.

PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Diana da Silva Rodrigues

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto | 3140195@ese.ipp.pt

Inês Campos Neves Pires Gameiro

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto | 3140236@ese.ipp.pt

Mafalda da Costa Oliveira

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto | 3140298@ese.ipp.pt

Mariana Pinto Saraiva

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto | 3140315@ese.ipp.pt

Deolinda Ribeiro

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto | ribeirodeo@ese.ipp.pt

RESUMO: Em processos de ensino e de aprendizagem apoiado em princípios que norteiam o paradigma socioconstrutivista, a criança é orientada para a construção da sua autonomia no próprio processo de aprender (Vygotsky, 1991). No entanto, se por um lado se pensa que as crianças se têm vindo a tornar mais autónomas, por outro, as suas vidas, tanto dentro como fora da escola, têm vindo a ser mais controladas e/ou protegidas pelos adultos, constatando-se um paradoxo: a criança revela-se pouco autónoma no processo de aprendizagem, embora no discurso de alguns profissionais docentes seja defendida a colocação da criança no centro da aprendizagem.

Neste artigo pretende-se partilhar as possibilidades de práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico assentes em pedagogias que promovem na criança a construção de aprendizagens apoiadas em estratégias de autonomia. O vaivém entre a ação e a reflexão desenvolvido fez parte da aprendizagem profissional no estágio pelas autoras deste artigo e visou identificar possibilidades de ação pedagógica que respondesse às necessidades identificadas. A metodologia de recolha de informação em contexto da prática foi direta, participante, sistemática e indireta através da recolha de opiniões às docentes. A análise e interpretação da informação identificaram a falta de autonomia das crianças na realização das tarefas escolares. Este estudo contribuiu para a construção de aprendizagens do saber profissional docente através da metodologia com características de investigação-ação. O conceito de zona de desenvolvimento proximal, defendido por Vygotsky (1991), parte do princípio de que a criança consegue realizar mais e melhor as tarefas propostas quando é apoiada pelo outro. A metodologia de trabalho de projeto, usada no contexto do estágio, permitiu o desenvolvimento de atividades em grupo, nas quais as crianças aprenderam umas com as outras, recorrendo cada vez menos ao adulto.

PALAVRAS-CHAVE: 1º Ciclo do Ensino Básico; metodologia de investigação-ação; metodologia de trabalho de projeto; autonomia; trabalho cooperativo.

ABSTRACT: In teaching and learning processes based on principles that guide the socio-constructive paradigm, the child is oriented to build his own autonomy in the process of learning. However, while on one hand it is thought that children have become more autonomous, on the other hand, their lives have become more

controlled and/or protected by adults in and out of school. This leads to a paradox: the child reveals itself less autonomous in the learning process, although teachers say children must be the centre of the learning.

This article intends to share the possibilities of practices in primary school education that are laid in pedagogies that promotes, in children, the building of learning supported on autonomy strategies. The action reflection process that was developed was part of the professional learning in the internship made by the authors of this article and aimed to identify possibilities of pedagogical action that responded to the identified needs. The used methodology to collect information was direct, participant, systematic and indirect through the collection of teachers' opinions. The analysis and interpretation of the information identified the lack of autonomy in children regarding the achievement of the school tasks. This study contributed to the building of learning of the professional teaching knowledge through the methodology with action research characteristics. The concept of zone of proximal development, advocated by Vygotsky (1991), assumes that the child is able to accomplish more and better the proposed tasks when supported by the other. The work-project methodology, used in the context of the internship, allowed the development of group activities, in which the children learned from each other, needing less and less the adult.

KEYWORDS: Primary school education; action research methodology; work-project methodology; autonomy; cooperative work.

S

1. INTRODUÇÃO

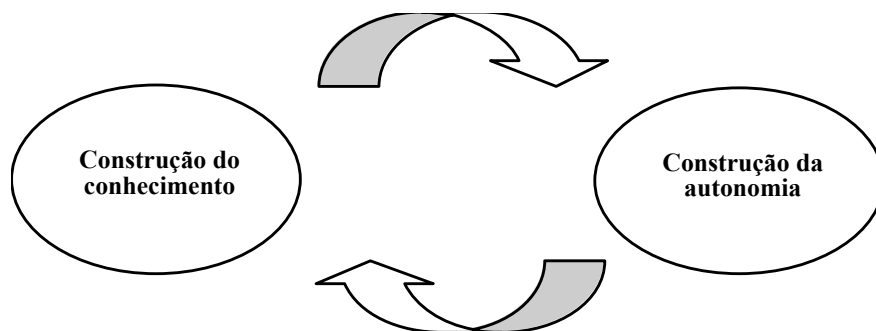
O presente artigo tem como foco a aprendizagem do saber profissional docente no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Investigação em Educação, lecionada no 1º semestre do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino (EPE) do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Este estudo teve por base a identificação de um problema – a falta de autonomia na aprendizagem das crianças. Pretende partilhar as possibilidades de práticas no 1.º CEB assentes em pedagogias que promovem, na criança, a construção de aprendizagens apoiadas em estratégias de autonomia. Além disso, pretende-se apresentar os resultados da pesquisa realizada no decorrer do estágio, cujo público-alvo foram duas turmas: 2º e 4º anos de escolaridade. Será, ainda, dedicado um capítulo à metodologia com características de investigação-ação (IA), na qual o vaivém entre a ação e a reflexão visou identificar possibilidades de ação pedagógica que respondesse a necessidades identificadas (Latorre, 2003). Desta forma, enfatiza-se a importância da observação e das diferentes técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados, nomeadamente as notas de campo, os registos audiovisuais (fotografias e vídeos) e a entrevista a duas docentes.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL

No processo de ensino e de aprendizagem, apoiado em princípios que norteiam o paradigma socioconstrutivista, a criança é orientada para a construção da sua autonomia no próprio processo de

aprender (Vygotsky, 1991). Por sua vez, o professor não tem apenas o papel de promover uma relação com a criança baseada no respeito mútuo, afetividade e confiança, mas também de criar ambientes favoráveis para que ela possa construir o seu próprio conhecimento e desenvolver competências sociais, de forma a facilitar a sua crescente autonomia (Silva, 2009).

Figura 1 – Relação biunívoca entre a construção do conhecimento e da autonomia



Segundo Dias e Fontaine (2001), por autonomia entende-se o desenvolvimento da capacidade que o indivíduo tem em sentir-se responsável e capaz de perspetivar a sua vida e os seus valores, não estando dependente de outros. Consequentemente, é possível distinguir dois níveis de autonomia: a nível cognitivo, demonstrando-se autónomo em expressar a sua confiança, o seu espírito de cooperação e a sua capacidade de expor a sua opinião sem receios; e a nível comportamental, revelando uma participação ativa na sociedade (Steinberg & Silverberg, 1986). No entanto, se por um lado se pensa que as crianças se têm vindo a tornar mais autónomas, por outro, as suas vidas têm vindo a ser mais controladas e/ou protegidas pelos adultos, constatando-se um paradoxo: a criança revela-se pouco autónoma no processo de aprendizagem, embora, no discurso de alguns profissionais docentes, se defenda que a criança deva estar no centro da aprendizagem. Tal perspetiva leva Renaut (2002, citado por Montandom & Longshamp, 2007) a afirmar que o que as crianças “ganharam em proteção e em direitos, perderam em responsabilidade e em liberdade de ação” (p. 106), o que nos levou a tentar perceber o papel que a autonomia tem no processo de desenvolvimento holístico das mesmas.

Partindo do princípio de que a criança consegue realizar mais e melhor as tarefas propostas quando é apoiada, surge o conceito central da teoria de Vygotsky – o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (Vygotsky, 1991). O autor considera que a ZDP é a diferença entre o desenvolvimento atual da criança e o nível que esta consegue alcançar quando é auxiliada por outro, privilegiando a cooperação entre alunos e entre aluno e professor. Além disso, quando um aluno ajuda outro, está a consolidar a sua própria aprendizagem, não necessitando da intervenção do adulto e dando significado às suas aprendizagens (Sutherland, 1996; Freire, 1996).

O desenvolvimento da autonomia é influenciado por determinados fatores e, em contexto educativo, destacamos a importância da organização do tempo e do espaço. As rotinas diárias surgem

como organizadoras estruturais das experiências das crianças, conferindo independência às mesmas, pois, quando compreendem a sua rotina diária, têm a oportunidade de agir e solucionar os seus problemas, sem que sintam necessidade de recorrer ao adulto frequentemente (Hohmann & Weikart, 2009). Também o espaço educativo, se for estimulante e organizado, influencia positivamente a sua autonomia, uma vez que permite que a criança se sinta segura para o explorar e estabelecer interações no mesmo (Zabalza, 1992). Além desses fatores, para facilitar o processo de construção de autonomia, de acordo com Silva (2009), é essencial que a criança desenvolva competências sociais que podem ser desenvolvidas através do trabalho cooperativo, no qual os alunos interagem com os diferentes elementos do seu grupo e aprendem uns com os outros, criando-se “um ambiente mais rico em descobertas mútuas, *feedback* recíproco e um partilhar de ideias frequente” (Fernandes, 1997, p. 564). Assim, este processo implica que haja uma comunicação eficiente entre os indivíduos e, por isso, a constituição dos grupos deve ser alvo de reflexão por parte do professor, para que todos participem e estejam envolvidos no trabalho. Caso contrário, as interações e a participação dos elementos do grupo ficam comprometidas e as competências sociais não são desenvolvidas.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO UTILIZADA

A metodologia utilizada assume características de IA, na qual os intervenientes refletem sobre uma problemática através de técnicas de investigação adequadas ao contexto, com vista a compreender, melhorar e reformular as intervenções para desenvolver uma ação mais enriquecedora e com continuidade (Coutinho et al, 2009).

O processo de IA está dividido em quatro fases: fase de *observação*, em que se identifica o problema; *planificação*, que pressupõe a definição do problema e do projeto de intervenção; fase de *ação*, na qual se implementa as ações do projeto definido e se observam os resultados; e, por fim, fase de *reflexão*, que serve para avaliar o que aconteceu até ao momento (Kemmis & McTaggart, 1988). Como a IA é uma abordagem projetual, após a *reflexão avaliativa*, deve dar-se início a um novo ciclo, o que confere a esta metodologia um carácter cíclico, baseado em formas de recolha de informação que vão suscitando aquando da própria investigação (Coutinho et al. 2009). Com efeito, a prática quotidiana exige uma constante articulação entre a teoria e a prática e, consequentemente, entre o pensamento e a ação (Estrela, 1994).

O professor observa para conhecer a realidade e poder atuar sobre ela, de forma a proporcionar uma pedagogia diferenciada, podendo recorrer a diversas técnicas e instrumentos (Estrela, 1994). Aquando da nossa investigação, optámos por recolher notas de campo, registos fotográficos e audiovisuais e, ainda, por entrevistar em profundidade as senhoras professoras titulares de ambas as turmas, por permitir aceder à linguagem verbal e não verbal, ao qual o investigador não teria acesso de outra forma. Concomitantemente, através de uma observação direta, participante, sistemática,

contínua e indireta (no caso das entrevistas), foi adotado um papel ativo na investigação, procurando recolher o máximo de informação e mantendo um fio condutor previamente determinado. Assim, foi possível pôr em prática o projeto de intervenção e analisar o comportamento dos alunos, tanto a nível individual como grupal.

3.1. ANÁLISE DE DADOS

A observação das práticas desenvolvidas foi importante para perceber se o ensino formal se orientava para *o aprender a conhecer e para o aprender a fazer*, ou seja, um ensino baseado na experiência pela criança (Delors, 1998). Apesar de as senhoras professoras titulares estarem conscientes da importância de “educar para ajudar a pensar, para eles [alunos] não serem repositórios de conhecimento” e de “fazê-los aprender, investigar, questionar, criticar e, sobretudo, pensar” (professora B), também apontam como dificuldade “criar um clima para (...) centrar as aprendizagens mais no aluno do que no professor” (professora A), apesar de afirmam que o professor deve ser “um mero facilitador das aprendizagens” (professora A).

Segundo o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, o professor do 1.º CEB “desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (ponto 2). Tendo em conta que “ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua produção ou sua construção” (Freire, 1996, p. 21), o atual sistema educativo compreende a escola como um meio que assegura um conjunto de aprendizagens essenciais ao indivíduo, formando cidadãos responsáveis, cultos, autónomos e solidários (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

No contexto estudado, a autonomia é vista como a capacidade de a criança “identificar as suas fragilidades, de as comunicar e de as resolver de várias formas” (professora A), sendo que o aluno é considerado autónomo quando “sabe aplicar, refletir e criticar, nos diferentes contextos do dia-a-dia, seja na sala de aula, no recreio ou no convívio com os pares e os adultos” (professora B). Apesar de afirmar que “o educar para a vida, formando cidadãos que saibam estar em sociedade convivendo uns com os outros” (professora B) é um ponto fundamental, observando-se que as docentes privilegiam atividades individuais, que, na maior parte das vezes, são regidas pelo manual escolar. Deste modo, a dimensão de desenvolvimento e cidadania nem sempre é desenvolvida e a criança não aprende pela descoberta nem pela experimentação. Deste modo, “no processo de ensino/aprendizagem em geral, (...) [o manual escolar] tem-se assumido como um elemento regulador das práticas pedagógicas, quando deveria ser um instrumento orientador” (Martins & Sá, 2010, p. 215).

Através da observação participada, constatou-se também a carência de articulação teoria-prática, na medida em que as conceções de ensino nem sempre se refletem nas práticas pedagógicas

desenvolvidas. Por exemplo, a professora A privilegia “mais atividades de sistematização e repetição, nesta fase em que as crianças estão a desenvolver a capacidade de leitura e de escrita”. Já a professora B dá mais importância ao lúdico, partindo “sempre de uma brincadeira, de uma canção, de uma lengalenga, de uma história, de uma situação que acontece em sala de aula ou até mesmo de uma notícia” para o desenvolvimento dos conteúdos. Contudo, em momento algum, salientaram o trabalho cooperativo como característica das suas práticas.

Como já fora mencionado anteriormente, os contributos de Vygotsky (1991) implicam que, na aprendizagem construtivista, as dimensões sociais e contextuais não devem ser descuradas, uma vez que é através de relações com adultos e pares que a criança se desenvolve, estimulando a ZDP (Oers, 2009). Para isso, a escola deve olhar a diversidade de alunos como um contributo positivo na educação, na qual as crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) não são um obstáculo ao desenvolvimento de trabalho cooperativo, tal como afirma a professora A. Pelo contrário, o professor deve combater processos de exclusão e discriminação (DL nº 240/2001, de 30 de agosto, ponto 2 do Anexo II), respeitando as especificidades dos seus alunos e permitindo que eles se desenvolvam através das interações entre pares, o que, certamente, diminuirá a exigência que a professora sente no acompanhamento individual de cada uma destas crianças.

Tendo em conta que um aluno autónomo é aquele que se apresenta como um questionador do seu processo de ensino-aprendizagem, construtor do seu conhecimento e controlador das suas próprias decisões (Luz, 2009). Cabe ao professor desenvolver atividades que permitam ao aluno tomar decisões e ter uma postura ativa no grupo. Desta forma, “é preciso muita atenção quanto à constituição dos grupos” (professora A), formando “grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades” (Lopes & Silva, 2009, p. 3).

Quando questionadas sobre o porquê de não promoverem frequentemente o trabalho cooperativo, as docentes entrevistadas apresentaram várias justificações: “é uma turma com ritmos de aprendizagem muito diferentes” (professora A), ou “há alguns meninos que têm um comportamento menos adequado, o que faz com que fique bastante ruído quando são realizados trabalhos de grupo” (professora B). Além disso, assumem que se acomodaram aos anos e à prática e não se sentem seguras a trabalhar em grupos. Contudo, revelam interesse pela inovação e mostram-se dispostas a “correr riscos [e] transformar as suas práticas” (Tavares, 2000, p. 29).

Outro aspeto, que foi salientado por ambas as docentes, prende-se com os problemas de indisciplina, que podem estar relacionados com os aspetos afetivos, questões sociais ou com as interações promovidas em sala de aula. A fim de contornar este problema, o professor deve promover diferentes tipos de interações, ter em atenção a formação de cada grupo, bem como utilizar diversas estratégias de regulação dos comportamentos: como o semáforo do ruído – estratégia implementada com a turma do 2º ano –, ou o medidor de ruído – implementada com o 4º ano.

3.2. PROJETO DE INTERVENÇÃO

Durante o período de observação, depois de uma sessão do Programa de Educação e Intervenção Ambiental, promovida pela Lipor, as turmas revelaram interesse pelas práticas ambientais de sustentabilidade, como a reciclagem, uma vez que poderiam criar novos objetos com os materiais que foram separados. Uma vez que se centra “no estudo de problemas considerados de interesse por um grupo, e pressupondo uma grande implicação de todos os participantes que assumem este trabalho” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 114), o projeto “Reciclar para (re)criar” seguiu a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), que potencia a construção de novos conhecimentos através de um percurso que se vai progressivamente construindo e que, no final, dá lugar a uma partilha de conhecimentos (Vasconcelos et al., 2012).

Por se tratar de um programa de aprendizagem flexível (adaptado a vários níveis de ensino), inovador e interdisciplinar, o Projeto Youth Start deu resposta aos interesses das crianças, pois consciencializa a comunidade escolar de que os recursos são finitos e que cabe a cada cidadão minimizar os danos ecológicos ao longo da sua vida. Respeitando a MTP, este programa requer não só criatividade, inovação e assumir riscos, bem como a capacidade de cooperar para planear e gerir projetos com vista a atingir determinados objetivos (Comissão Europeia, 2005, citado pelo Ministério da Educação, 2006). Com efeito, a autonomia é uma habilidade bastante promovida durante todas as fases do projeto, pois possibilita a tomada de decisões, a distribuição de tarefas, aspetos de ordem afetiva, a gestão do tempo e que responde de forma inovadora aos interesses das crianças.

De acordo com Leite, Malpique e Santos (1993), as três etapas da MTP são: identificação/formulação do problema; pesquisa/produção; e por fim, a apresentação/globalização/avaliação final, respetivamente. A primeira etapa, *identificação/formulação do problema*, correspondeu a um ponto de partida no qual se estabeleceu um diálogo em grande grupo acerca do problema encontrado, dando oportunidade a todas as crianças para que desenvolvam a sua capacidade de expor a sua opinião sem receios. Durante o levantamento de ideias (*brainstorming*) foi traçado um plano e determinada a dinâmica através da qual se desenrolaria o projeto. Ainda nesta fase, as crianças começaram a recolher produtos residuais, aparentemente inúteis, fazendo a correta separação do lixo e identificando possíveis potencialidades.

A segunda etapa, *pesquisa/produção*, diz respeito à procura de resposta ao problema através da pesquisa bibliográfica, reflexão teórica e produção (Leite, Malpique & Santos, 1993). Em grupos de 4 elementos, os alunos criaram produtos inovadores, atribuindo-lhes novas funcionalidades, o que implica não só um trabalho de equipa entre eles, mas também empatia, bastante criatividade e a consciencialização dos riscos. Nesta fase foram realizadas constantes reflexões grupais sobre as características e as funcionalidades dos seus produtos. Toda essa informação foi organizada em pósteres informativos sobre cada uma das criações, que fomentou o desenvolvimento do poder de

argumentação nas crianças, na medida em que tinham como objetivo publicitar o seu produto. É de salientar que todas as fases desta etapa foram fotografadas e áudio gravadas, para facilitar o processo de auto e heteroavaliação.

Na terceira e última etapa, fase de *apresentação/globalização/avaliação final*, dá-se a apresentação do póster informativo bem como do seu produto à comunidade escolar, que posteriormente vota no seu favorito. A discussão e divulgação dos resultados devem contribuir para uma conclusão rica em conhecimentos (Leite, Malpique & Santos, 1993). Este momento é sujeito a uma avaliação que desencadeia a “consciencialização de novas questões surgidas, de novos problemas, mostrando assim que o processo é aberto” (Leite, Malpique & Santos, 1993, p. 76).

Em suma, neste desafio as crianças desenvolveram a capacidade de reutilizar recursos limitados e de reconhecer a importância das questões económicas, ecológicas e sociais que esta atitude de sustentabilidade tem para o futuro da população. Além disso, cooperativamente, expandiram o seu poder de argumentação, utilizando uma linguagem descritiva para apresentarem a sua criação e avaliar a utilidade das suas criações, ampliando competências sociais do âmbito da autonomia e respeito pelo outro.

3.3. AÇÃO-REFLEXÃO

Tal como supramencionado, o projeto foi aplicado em duas turmas do 1º CEB de um agrupamento situado numa zona periférica da cidade do Porto. Quanto à turma de 2º ano, esta é constituída por 22 alunos (10 raparigas e 12 rapazes), com idades compreendidas entre os sete e os oito anos. No que diz respeito às dificuldades evidenciadas pela turma, salienta-se a heterogeneidade de ritmos de trabalho, bem como a dificuldade de atenção/concentração que alguns alunos evidenciavam. Destaca-se também a pouca autonomia na realização das tarefas propostas pela professora ou em ações simples da sua rotina, como a escrita do sumário e a manutenção do material escolar; bem como a imaturidade de algumas crianças evidenciada nas atitudes refletidas dentro e fora da sala de aula. É de salientar que, desta turma, fazem parte quatro crianças com NAS (duas com baixo défice cognitivo, uma com síndrome do espectro do autismo e uma com síndrome alcoólica fetal, integrante do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA).

No que concerne à turma de 4º ano, esta é constituída por 24 alunos (nove raparigas e 15 rapazes), com idades compreendidas entre os nove e os 11 anos. De entre os 24 alunos, apenas 23 frequentam o ensino regular, pois a aluna C. também está inserida no CAA da escola, porque apresenta diversas síndromes, estando totalmente dependente de terceiros e demonstrando um atraso global no desenvolvimento geral. Para além desta criança C., também o aluno T. está referenciado com NAS e as crianças H. e F. apresentam níveis de escolaridade diferentes dos seus colegas.

De acordo com o DL 54/2018, de 6 de julho, o governo “aposta numa escola inclusiva onde

todos e cada um dos alunos (...) encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Artigo 1º). Assim, foram formados grupos de trabalho equilibrados, de modo a que as crianças se entreesajudassem. Por sua vez, as tarefas estavam adequadas ao nível de desenvolvimento de cada criança, de forma a permanecerem motivadas.

Uma vez que o objetivo desta investigação se prende com a promoção do trabalho cooperativo para o desenvolvimento da autonomia nos alunos, as salas de aula foram previamente organizadas com as mesas agrupadas, o que despertou o interesse das crianças: “amanhã também vamos trabalhar assim?” (M.), “podíamos fazer mais vezes trabalhos assim em grupo. Estamos a gostar muito” (B.). Efetivamente, o espaço de sala de aula deve estar organizado consoante a sua funcionalidade, onde impera uma melhor comunicação, possibilitando a partilha de ideias entre todos os membros do grupo (Arends, 2008).

Relativamente ao Projeto UKids, tal como fora descrito anteriormente, durante a realização do brainstorming, ou seja, na primeira fase, os alunos expressaram os conhecimentos que tinham sobre este tema, bem como as suas opiniões sem receios: “se pegarmos no lixo e fizermos coisas novas podemos salvar o planeta porque assim não precisamos de comprar e gastar dinheiro” (L.); “se soubermos reciclar depois podemos ensinar os outros // os nossos amigos, os nossos pais... ah, a minha mãe já sabe, mas acho que a minha avó não sabe. Posso ajudá-la” (L.) e que “a reciclagem é importante para separar os diversos elementos. No azul mete-se o papel e o cartão, no amarelo o plástico, no verde é o vidro, no vermelho as pilhas e o lixo comum são no cinzento” (L.). Além disso, durante este levantamento de ideias, as turmas revelaram interesse em reutilizar o lixo: “podíamos criar coisas novas” (V.) ou “podíamos fazer um jogo para brincar no recreio” (A.).

Seguiu-se a recolha do material (lixo doméstico), feita pelas próprias crianças, sendo que “A utilização de material reutilizável pode (...) proporcionar inúmeras aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica e facilitando a colaboração com os pais/famílias e a comunidade” (Lopes da Silva, Marques Mata & Rosa, 2016, p. 26). As turmas mostraram-se entusiasmadas por esta tarefa: “vou trazer pacotes de cereais e de leite!” (G.); “eu trago o tubo da pasta de dentes!” (P.), revelando iniciativa e responsabilidade.

Depois de recolhido e separado os lixos, individualmente, refletiram acerca das potencialidades dos materiais e todas as ideias foram partilhadas posteriormente em grande grupo. Pudemos observar que eventuais dificuldades sentidas pelos alunos foram colmatadas com o auxílio dos colegas: “eu posso ajudar a D.! D., gostavas de ter alguma coisa que não existe?” (M.); “eu acho a tua ideia mesmo gira, eu posso ajudar-te a pensar nos materiais” (R.). Também o diálogo seguinte ilustra uma criança que sentiu dificuldade em inventar um produto e, por isso, recorreu à professora:

“D.: eu não sei o que fazer!

Mestranda: já observaste bem os materiais? Não te lembras de nada?

D.: sim, mas não sei nada. Não consigo pensar.

Mestranda: podes procurar na internet, não?

D.: sim. Vou fazer isso”

Neste caso, o adulto, em vez de apresentar a solução, orientou o aluno para que resolvesse o seu problema autonomamente. Por sua vez, na turma do 4º ano, também uma criança foi apoiada pelo seu grupo quando revelou dificuldades em lidar com a frustração:

“P.: não quero fazer isto. Não sei” (cruzando os braços).

I.: calma. Eu ajudo-te a ter ideias. Olha... eu também não sabia e até ficou giro”

Durante a partilha de ideias, observou-se, em ambas as turmas, um comportamento pouco adequado, pois os alunos revelaram dificuldades em esperar pela sua vez de falar, o que demonstra a falta de hábito em expressarem as suas opiniões bem como respeitar as dos outros. O ruído foi gerido através de estratégias pedagógicas acima referidas, auxiliando na gestão dos comportamentos.

No primeiro trabalho em pequenos grupos, na segunda fase, através do diálogo, tiveram de chegar a um consenso quanto ao objeto que iriam criar, desenhando-o e selecionando os materiais necessários. Durante a criação do seu produto (Anexo A), os grupos refletiram frequentemente acerca das características dos objetos e procuraram resolver as dificuldades encontradas ao longo da construção. Nesta fase, as crianças revelaram maior autonomia, resolvendo os problemas através da cooperação entre os elementos do pequeno ou grande grupo, dispensando a ação do adulto.

Esta fase do projeto foi orientada pela realização da ficha de trabalho nº 2, que permitiu que os grupos organizassem o seu pensamento e definissem novas formas de trabalho para o grupo, caso fosse necessário. Para além disso, as fichas dão *feedback* ao professor sobre o ponto de situação em que eles se encontram. Durante o preenchimento da ficha de trabalho, o adulto apenas interveio para a correção dos erros ortográficos, cumprindo sempre o seu papel de orientador e, de um modo geral, observou-se que os grupos estabeleceram uma boa parceria de trabalho: “queres ser tu a desenhar o nosso objeto? Tens muito jeito para o desenho! (P.)”. Posteriormente, os grupos prepararam a apresentação do seu produto, realizando um póster informativo, que fomentou o desenvolvimento do poder argumentativo, na medida em que o grupo refletiu sobre a forma como poderia promover a sua produção. A turma do 2º ano realizou o póster no computador, em formato *Word*, uma vez que revelam interesse pelas tecnologias: “assim fica mais direitinho. Encontrámos uma imagem a dizer o preço”. Também a escrita da informação no computador fomentou desenvolvimento da autonomia, por exemplo:

“V.: eu escrevo o título. Depois o J. escreve a segunda frase.

M: mas o J. não sabe escrever...

V.: sabe se lhe dissermos quais são as teclas...

J.: sei, sei,...

V.: eu digo-te como é.

M.: eu também ajudo. E depois escolhemos as imagens.”

Este diálogo ilustra a importância da entreajuda e da inclusão, pois, mesmo não sabendo ler e escrever, o aluno J. participou na realização do póster do seu grupo com a ajuda dos colegas. Já a turma do 4º ano realizou os pósteres, recorrendo a uma folha A4 e a material de escrita dividindo tarefas, tal como fizeram na construção do produto: “l, tem que ter a informação mais importante e os desenhos, desenhos enquanto eu escrevo as frases? O R. e o P. vão tratando dos materiais (M.)”.

Na última fase do projeto, privilegiámos “a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e as relações sustentam atividades e projetos que permitem às crianças co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (p. 111), através da apresentação dos trabalhos (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). Tendo em conta que a autonomia e a comunicação foram aspetos centrais durante todo o processo, também neste momento os alunos tiveram a oportunidade de manifestar as suas ideias e pensamentos.

Durante as apresentações foram notórias as evoluções das crianças, tanto a nível individual como grupal. Salientamos, como exemplos, alguns comentários que surgiram na fase inicial do projeto, evidenciando a dificuldade em trabalhar em grupo: “eu quero fazer isto, mas elas não concordam” (L.), sendo que, perante este confronto de opiniões, os alunos cruzavam os braços em sinal de recusa ou elevavam o tom de voz. Este grupo, após dialogar e chegar a um consenso, foi capaz de articular as diferentes ideias, obtendo produtos criativos e pondo em prática o trabalho cooperativo.

Outra evolução notada tem que ver com o papel que cada elemento assumia inicialmente nos grupos, aspeto identificado por ambas as docentes como um entrave à prática dos trabalhos em grupo. De facto, destacaram-se com facilidade alguns elementos como sendo “líderes” e outros como meros executores, evidenciando a pouca autonomia. Contudo, com o desenrolar do projeto, verificámos que as posturas se foram alterando e que grande parte dos grupos encontrou um ponto de equilíbrio, no qual todos os elementos tinham um papel ativo na construção do objeto.

Tal como fora referido anteriormente, no final do projeto foi dedicada uma sessão para a avaliação das produções das crianças, permitindo que elas fizessem a auto e heteroavaliação dos trabalhos. Este é dos momentos mais importantes do projeto, pois permite refletir acerca da criatividade e das potencialidades das criações de cada grupo, por exemplo: “eu acho o boomerang que fizemos divertido porque não existe em Portugal. Mas, achei o jogo das argolas interessante porque assim podemos brincar todos juntos e treinar a pontaria” (B.) ou “gostei do papa-folhas porque come folhas com a cabeça. Mas também gostei da casa que o grupo do J. construiu.” (T.).

Este momento foi seguido de uma votação na melhor criação e, o facto de a maioria dos alunos se revelarem imparciais, votando em produtos de outros como o seu favorito e não de acordo com

a simpatia e amizade, permite-nos concluir que as crianças perceberam o objetivo desta avaliação: votar no objeto com maior potencialidade. Contudo, algumas crianças votaram sem imparcialidade, justificando da seguinte forma:

"A.: gosto do comboio da reciclagem porque podemos reciclar o lixo. É fácil porque tem as cores.

Mestranda: então votas em que objeto?

A.: no jogo do grupo da I"

Após a eleição do produto com mais potencialidades, cada criança pôde expressar os pontos positivos e negativos de todo o Projeto: "não gostei muito de ser contrariado nas minhas ideias" (N.); "gostei deste Projeto porque pudemos criar coisas e utilizar a imaginação. É diferente do que fazemos nas aulas!" (B.); "fizemos trabalhos manuais e mexemos em materiais diferentes, mas às vezes não conseguimos estar todos de acordo" (L.); "gostei da forma como as mesas estavam" (F.); "eu consegui ajudar a L. a cortar e ela ficou contente" (I.).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ambas as turmas não estarem habituadas a realizar trabalhos em grupo, foi notório que as crianças conseguiram resolver os conflitos entre eles, recorrendo raramente ao adulto. Enquanto professoras investigadoras em formação inicial, destacamos que o fomento da entreajuda melhorou a qualidade das relações, surtindo efeitos positivos também no comportamento fora da sala de aula. Deste modo, verificámos que trabalhar em grupo se foi tornando progressivamente mais fácil para as crianças, desenvolvendo a sua autonomia em sala de aula, onde o aluno tem um papel ativo na construção do seu conhecimento e o professor é apenas um mediador.

Atualmente, o professor deixou de assumir o papel central e autoritário na sala de aula, passando, em muitos casos, a adotar um caráter mediador nas aprendizagens das crianças, estimulando-as a construir o próprio conhecimento e a desenvolverem a sua autonomia, ou seja, a capacidade de tomarem decisões por elas mesmas.

Contudo, para que isto seja viável, devem ser adotadas estratégias diversificadas e direcionadas a este objetivo, como é o caso da aprendizagem cooperativa, que permite "criar situações em que os alunos trabalham em conjunto (...) para maximizar a aprendizagem de todos os membros, partilhando recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos o sucesso" (Lopes & Silva, 2010, p. 142). Deste modo, ao mesmo tempo que se desenvolvem competências sociais de relacionamento e de responsabilidade entre alunos, também é desenvolvida a sua autonomia quando procuram dar resposta aos seus problemas. Para além disto, deve ser tido em conta o ambiente em que as crianças estão inseridas, pois deve ser construído com base num esforço de organização e valorização do percurso do aluno.

Em suma, procurámos implementar um projeto que respondesse ao problema identificado inicialmente, com vista a solucioná-lo. Assim, a metodologia de IA permitiu-nos proporcionar

ambientes facilitadores do desenvolvimento da autonomia da criança, demonstrando, às senhoras professoras titulares, as potencialidades do trabalho cooperativo. Com isso, contamos também termos influenciado as possibilidades de transformação das suas concepções acerca das pedagogias projetuais, de envolvimento e pesquisa dos alunos e professor na construção de novos conhecimentos.

| Referências

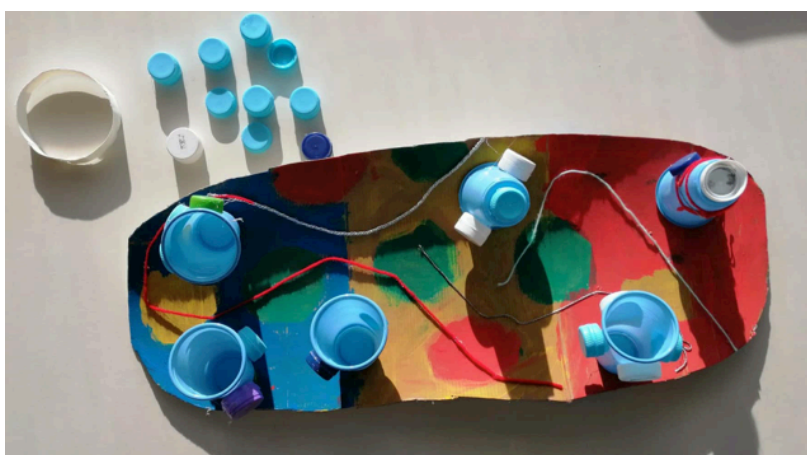
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (ed.) (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, p. 355 – 379.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Nanzhao, Z. (1998). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dias, M., & Fontaine, A. (2001). *Tarefas Desenvolvementais e Bem-estar dos Jovens Universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de classes – Uma estratégia na formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Revista Análise Psicológica*, p. 563-572.
- Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Research Report, Aga Khan Foudation, Lisbon.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkiam.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laerts.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción – conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1993). *Trabalho de projeto* (Vol. 1). Porto: Edições Afrontamento.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H.S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Luz, E. (2009). *A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (teletandem)*. São José do Rio Preto: Capes.
- Martins, M. & Sá, C. (2010). O manual escolar de Língua Portuguesa e o seu papel na promoção da leitura e da literacia. *Revista exedra*, p. 209-224. Obtido de: <http://www.exedrajournal.com/docs/02/19-MariadaEsperanca.pdf>.
- Ministério da Educação. (2006). *Educação para a Cidadania – Guião de Educação para o Empreendedorismo*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Montandom, C. & Longshamp, P. (2007). *Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças*. *Revista Perspectiva*, p. 105-126. Brasil: Florianópolis. Obtido de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1631/1372>.

- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. Redescobrir Vygotsky. *Revista Noesis*, (Online), p. 15-17. Obtido de: <http://www.dge.mec.pt/arquivo-revista-noesis>.
- Silva, M. C. (2009). *Comportamentos de autonomia nos anos pré-escolares na transição para a escolaridade obrigatória*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa.
- Steinberg, L. & Silverberg, S. (1986). *The vicissitudes of autonomy in early adolescence*. *Revista Child Development*, p. 841-850. Obtido de: https://www.jstor.org/stable/1130361?seq=1#page_scan_tab_contents.
- Sutherland, P. (1996). *O desenvolvimento cognitivo actual*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tavares, C. (2000). *Novas competências para ensinar, mais caminhos a percorrer. Um percurso*. In M. Roldão, & R. Marques (Org.), *Inovação, currículo e formação*, 27-42. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. et al. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Vygotsky, L. S. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vygotsky, A. R. Luria & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-118). Lisboa: Editorial Estampa.
- Zabalza, M. (1992). *Didática da Educação Infantil*. Porto: Edições ASA.

| Legislação

- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do conselho de ministros, Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário*. Diário da República n.º 201/2001, Série I - A de 2001-08-30. Ministério da Educação, Lisboa.
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 - I Série. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Anexo A – Fotografias da fase de produção das criações (autoria de Diana, Inês, Mafalda e Mariana)



O CURRÍCULO PRESCRITO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – CONTRIBUTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO EM CIDADANIA⁵

Pedro Duarte

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto | pedropereira@ese.ipp.pt

Carlos Rosales López

Universidade de Santiago de Compostela | carlos.rosales@usc.es

Fernando Diogo

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto | fdiogo@ese.ipp.pt

Beatriz Cebreiro López

Universidade de Santiago de Compostela | beatriz.cebreiro@usc.es

RESUMO: Parafraseando Pacheco (2012), o currículo está relacionado com a pergunta «que conhecimento é mais relevante que as crianças aprendam?». Mais concretamente, é pertinente reconhecer-se que o currículo prescrito, tal como referem diferentes autores (Diogo, 2010; Roldão, 2017), emerge como um elemento essencial para se refletir sobre a escola e os conhecimentos que esta organização educativa procura promover nas próximas gerações. Em consonância, o currículo prescrito encontra-se vinculado à assunção de sentidos sociais comuns (Torres Santomé, 2017), o que, por inerência, se associa a dinâmicas de formação para e em cidadania.

Assumindo a possibilidade de integração curricular, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Alonso, 2000), as dinâmicas educativas no âmbito da cidadania apresentam-se com especial relevância (Ribeiro, 2010). Porém, como é mencionado por vários autores (Baraldi & Cockburn, 2018; Jans, 2004; Lister, 2007), este processo não se pode circunscrever a uma educação para a cidadania, antes precisa de se afirmar como um processo educativo que reconhece a cidadania da infância, promovendo-a e valorizando-a, como uma dimensão transversal à prática pedagógica (Rosales López, 2015).

Face ao exposto, com o presente texto pretende-se refletir, considerando uma análise documental dos documentos curriculares oficiais – Aprendizagens Essenciais –, sobre o modo como a educação em cidadania da infância é entendida no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para auxiliar a análise, recorreu-se ao software MaxQDA.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo oficial; educação em cidadania; cidadania da infância; transversalidade curricular

ABSTRACT: To paraphrase the author Pacheco (2012), the curriculum is related to the question «what is the most relevant knowledge for children to learn?». Concretely it is important to recognize that the prescribed curriculum, as many authors affirmate (Diogo, 2010; Roldão, 2017), emerges as an essential element for the reflexion about school and the knowledge it intends to promote in the next generations. Also, the prescribed curriculum is bound to the assumption of common social senses (Torres Santomé, 2017), which by inherence, is

⁵ Trabalho elaborado no âmbito do projeto de doutoramento do primeiro autor, que está a ser desenvolvido na Universidade de Santiago de Compostela, com financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/136027/2018)

associated to educational dynamics for and in citizenship.

Assuming the possibility of curricular integration, in the 1st cycle of Basic Education (Alonso, 2000), educational dynamics on citizenship are specially relevant (Ribeiro, 2010). However, as many authors mention (Baraldi & Cockburn, 2018; Jans, 2004; Lister, 2007), this process cannot be circumscribed to an education for citizenship, but rather it need to affirmate itself as an educational process that recognizes childhood citizenship, promoting and valuing it, as a dimension transverse to the pedagogical practice (Rosales López, 2015).

Thus, this text intends, considering a documental analisys of the oficial curricular documents - Aprendizagens Essenciais [Essential Learnings] - to reflect on the way how education in childhood citizenship is understood in the 1st cycle of Basic Education. To help the analysis, the *MaxQDA* software was used.

KEYWORDS: Official curriculum; education in citizenship; childhood citizenship; curricular transversality

S

1. INTRODUÇÃO

Pensar sobre educação para a cidadania implica refletir, de modo entrecruzado, sobre dois elementos: educação e cidadania. Partindo destes dois elementos, de acordo com Carr (1991), é possível conceptualizar, ainda que se exprima uma dicotomia ligeiramente forçada, a educação para a cidadania de dois modos distintos. O primeiro assume que esta dinâmica pedagógica não é politicamente neutra, podendo, porque procura promover uma intervenção democrática com maior regularidade e qualidade, fazer ecos do conceito de *homo politicus*. O segundo, por sua vez, perspetiva uma educação para a cidadania de uma forma mais passiva, pela qual se valorizam processos que procuram informar os estudantes sobre as suas responsabilidades, compromissos sociais e legais e lealdade nacional, numa efetiva aproximação à ideia de *homo economicus*.

2. A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: UMA APROXIMAÇÃO CONCEPTUAL

Como perspetiva Rosales López (2010), a educação para a cidadania, nos últimos anos e no contexto europeu, tem firmado uma posição relevante nas dinâmicas educativas, reconhecendo-se a sua complexidade, mais ainda nas sociedades contemporâneas que são cada vez mais diversas e mais permeáveis a relações que ultrapassam as fronteiras de cada país. Todavia, como explicita Carr (1991, pp. 373-374),

Finding out what 'citizenship' actually means is now a pressing need of all those teachers and schools faced with the statutory requirement to incorporate 'Education for Citizenship' as a cross-curricular theme.

Na mesma linha de pensamento, Heater (2004) defende que a crescente complexidade associada ao conceito de cidadania tem, implícita e obrigatoriamente, influência no modo como a

educação para a cidadania é entendida e desenvolvida. Ainda a este propósito, e de acordo com o que é mencionado por diferentes autores (Banks, 2009; Biesta, 2011; Jans, 2004; Lister, 2007; Menezes & Ferreira, 2014; Ribeiro, Neves, & Menezes, 2014), atualmente, os entendimentos conceptuais relacionados com a educação para a cidadania não podem ignorar o efetivo reconhecimento da cidadania dos estudantes, ultrapassando, por isso, as conceções mais clássicas, como as de Marshall (1967) que os interpretam como ‘cidadãos em construção’. Como explicam Biesta, Lawy e Kelly (2009), esta conceção tem, de modo subjacente, um sentido exclusivista do conceito de ‘cidadania’, uma vez que parece pressupor que a cidadania dos estudantes «is a status that is only achieved *after* one has successfully traversed a specified trajectory» (p.7). Mas, por oposição, é possível interpretar a cidadania como algo integrador, ideia que, sumariamente, será desenvolvida de seguida.

2.1. CIDADANIA: UM CONCEITO MULTIDIMENSIONAL

Tendo como base um entendimento multidimensional do conceito de cidadania (Heater, 2004), e contemplando o que é defendido por Leydet (2014), pode considerar-se que o mesmo integra três elementos que, ao longo da história ocidental, influenciaram as práticas de cidadania: i) os direitos individuais e coletivos; ii) a pertença a e participação numa comunidade (localidade, região, estado,...); iii) a existência de identidade e estatuto específico dos cidadãos. Considerando, ainda, o trabalho de Román (2010), por exemplo, bem como os movimentos sociais com especial impacto no século XX, é pertinente associar-se às dimensões referidas uma quarta: a autodeterminação (e/ou emancipação) individual e coletiva.

Assim, o supracitado conceito poderá ser ilustrado através da figura 1.

Figura 1 – Dimensões do conceito de cidadania



Nesse sentido, perspetiva-se a cidadania como uma construção social que integra quatro dimensões distintas:

- *Identidade e estatuto*: esta dimensão tem um elemento histórico relevante, uma vez que, em parte, remonta ao entendimento clássico, segundo o qual o cidadão era aquele que detinha um estatuto próprio, que, por exemplo, lhe possibilitava participar nas tomadas de decisões políticas e o

protegia socialmente perante a lei (Carr, 1991). Ainda hoje, com uma efetiva influência dessa história, se evidencia uma relação entre a cidadania e o estatuto, tendencialmente associada a lógicas de pertença a uma determinada sociedade (Bellamy, 2008), sobretudo o local de nascimento (Lister & Pia, 2008). Por exemplo, apenas os cidadãos portugueses (reconhecidos institucionalmente) têm possibilidade de votar em eleições nacionais, algo que está negado à restante população. Todavia, como aprofunda Róman (2010), ao longo da história aquele conceito foi integrando um número cada vez maior e mais diverso de indivíduos (mulheres, minorias étnicas, minorias religiosas, ...), pelo que é adequado associar a cidadania ao respeito e salvaguarda da identidade (individual e coletiva) de cada indivíduo, independentemente dos vínculos legais de cidadania (Gimeno Sacristán, 2003). Ainda a este propósito, e considerando a infância como uma categoria social que nega entendimentos homogeneizantes (Sarmiento, 2005) ou escolarizados (Prout, 2000) das crianças, é premente, como defendem, por exemplo, Jans (2004) e Lister (2007), que se reconheçam as crianças como cidadãs que são detentoras de uma determinada identidade e que, efetivamente, pertencem a uma comunidade em específico.

- *Direitos individuais e coletivos:* à semelhança da dimensão anterior, este aspeto tem, também ele, uma envolvimento histórica que remonta à Antiguidade, veiculada ao reconhecimento de direitos específicos dos cidadãos e que não eram concedidos à restante população (Bellamy, 2008). Todavia, atualmente, esse entendimento exclusivista parece não ser o que melhor caracteriza a relação entre os direitos e a cidadania, uma vez que, como explica Moyn (2018), a Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento estrutural no combate à desigualdade, à injustiça e à exclusão e na defesa de valores como a igualdade, a liberdade e a dignidade humana. Complementando o mencionado, os direitos humanos relacionam-se com um entendimento cosmopolita e integrador da humanidade, uma vez que podem ser assumidos como os direitos mínimos e inalienáveis, não limitados a fronteiras geográficas ou políticas (Bobbio, 2004) e assentes numa lógica de salvaguarda do «direito a ter direitos», o que, aliás, parece ser um elemento de suma importância no atual conceito de cidadania (Bellamy, 2008). É pertinente ter em consideração, ainda, que, no âmbito da infância, a Convenção sobre os Direitos das Crianças estrutura-se como uma segunda linha de proteção dos direitos humanos, sublinhando, de modo claro, que as crianças são agentes sociais que partilham, de modo não hierárquico, os mesmos direitos essenciais que os adultos (Baraldi & Cockburn, 2018).

- *Autodeterminação e emancipação:* partindo do entendimento de Touraine (2007), pode considerar-se que os direitos humanos são, ainda, um pilar na luta contra todas e quaisquer formas de dominação social. Esse sentido, que procura afastar a cidadania de lógicas de dominação, implica, por contraste, a valorização das dinâmicas de autodeterminação e emancipação, que, por exemplo, foram estruturantes nas já referidas lutas sociais do século XX (Lister & Pia, 2008). De facto, assim se pressupõe que os cidadãos não são, apenas, componentes passivos de uma macroestrutura social,

pelo que é indispensável considerar cada ser humano como um ser livre e responsável (Freire, 1970). Estas conceções têm especial relevância nos estados democráticos onde, efetivamente, todos os cidadãos são agentes políticos, que tomam decisões sobre si mesmos e sobre a sua comunidade (Bobbio, 2004; Carr, 1991). Na mesma linha de pensamento, surge como imprescindível que mesmo os mais jovens participem, democraticamente, nas tomadas de decisões que influenciam as suas vidas (Biesta, Lawy, & Kelly, 2009; Lister R., 2007; Monteiro & Araújo, 2019), de modo a valorizar-se, com mais evidência, a dimensão política da cidadania da infância (Baraldi & Cockburn, 2018).

- *Compromisso e participação social:* ao contrário do que as dimensões anteriores possam transparecer, a cidadania não fica limitada ao reconhecimento da identidade, dos direitos e da possibilidade de autodeterminação dos cidadãos (enquanto agentes individuais ou coletivos), uma vez que implica, simultaneamente, a valorização da participação de cada pessoa, associada a uma ação socialmente comprometida (Bellamy, 2008). Não é, pois, possível pensar-se a ação cidadã de modo descontextualizado ou fora de qualquer comunidade social (Lister & Pia, 2008). Nesse sentido, e reconhecendo que os cidadãos são potenciais agentes transformadores (Freire, 1970; Touraine, 2007), fica patente que as dinâmicas de participação social são um elemento estrutural para a compreensão do conceito de cidadania, mais ainda no contexto das sociedades democráticas. No entanto, tal não pode restringir-se aos adultos, porque as crianças são, também elas, agentes sociais que devem ver os seus direitos de participação reconhecidos e garantidos (Baraldi & Cockburn, 2018; Jans, 2004), reconhecendo-as como, reais, agentes políticos (Monteiro & Araújo, 2019). Essa participação deve, então, estar subjacente a valores como a solidariedade, a reciprocidade e o bem comum, por exemplo (Bellamy, 2008; Lister & Pia, 2008), que implicam a tomada de decisões conscientes e assentes na ideia de compromisso.

As dimensões acima descritas são estruturais para a compreensão da cidadania e para o reconhecimento da cidadania da infância, mas, e não menos importante, são também basilares para a estruturação de um pensamento sustentado no âmbito da educação para a cidadania, que a seguir se apresenta.

2.2. EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: BREVES APONTAMENTOS

O reconhecimento da cidadania da infância não nega, desde logo, a necessidade de, formalmente, se desenvolverem dinâmicas pedagógicas no âmbito da educação para a cidadania. Todavia, constata-se que tal situação implica um entendimento particular sobre esses processos (Biesta, 2011; Biesta, Lawy, & Kelly, 2009). Um aspeto que parece premente é a necessidade de a escola tomar os estudantes como efetivos cidadãos, e não como cidadãos do futuro, implicando essa condição de cidadania inerente a qualquer aprendiz (Menezes & Ferreira, 2014; Ribeiro, Neves, & Menezes, 2014) nas ações levadas a cabo. Deste modo, parece adequado assumir-se a proposta

de Ferrière (2015), de pensar os estudantes, nomeadamente os do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como «pequenos cidadãos» (p.16), sem que este conceito reduza ou menorize, de algum modo, a cidadania de cada um deles. Partindo, uma vez mais da perspetiva de Carr (1991), a educação para a cidadania tem como propósito

cultivating in pupils the knowledge, skills and attitudes necessary for this kind of public participation [porque] is the only way of providing an education which enables them to fulfill their status as citizens (p.381).

Pode, assim, pensar-se na educação para a cidadania como um elemento transversal a todo o currículo (Rosales López, 2010; 2015), também veiculada a dinâmicas de vivência democrática, sendo, na verdade, uma educação pela prática de cidadania (Biesta, 2011; Biesta, Lawy, & Kelly, 2009). Um aspeto com especial relevância na vivência da cidadania relaciona-se com dinâmicas de aceitação da identidade de cada um dos estudantes, assim como de valorização da diferença e da convivência inclusiva no contexto escolar, por via, por exemplo, da igualdade entre géneros ou do respeito pela diversidade cultural (Diogo, 2006; Puig & Martínez, 1989; Rosales López, 2010; Stoer, 2008). Tal entrecruza-se, de modo claro, com uma educação associada aos direitos humanos.

Essa dinâmica pressupõe, então, uma ação pedagógica que, contínua e permanentemente, procura desenvolver e consolidar, nos estudantes, uma cultura de direitos humanos veiculada a valores como a democracia, a diversidade, a dignidade, a justiça e a paz (Jares, 1999). Reconhece-se, deste modo, a universalidade dos direitos humanos, num pensamento que possibilita uma reflexão mais profunda sobre a humanidade partilhada por todos (Osler & Solhaug, 2018). É importante ter em consideração que, em parte, essa humanidade emerge intimamente relacionada com a possibilidade de cada indivíduo se afirmar como um agente autónomo e socialmente consciente, pelo que é importante que as dinâmicas educativas sejam, também elas, promotoras da autodeterminação dos aprendentes (Freire, 1970).

Desse modo, e retomando uma vez mais a ideia de educação como prática de cidadania, é essencial que a escola se afirme como uma organização de cariz democrático, que privilegia dinâmicas de participação democrática pelos estudantes, para a tomada de decisões sobre diferentes aspetos relacionados com essa sua experiência escolar (Biesta, 2011; Biesta, Lawy, & Kelly, 2009). Apropriando o pensamento de Ferrière (2015), pode considerar-se, então, que cidadania «deve ser exercida não de fora para dentro por autoridade imposta, mas de dentro para fora pela experiência e a prática gradual do sentido crítico e da liberdade» (p.15).

Deste modo, e sumariando o referido, a educação para a cidadania não se limita a uma informação passiva de cidadania, mas estrutura-se como uma educação pela prática contextualizada, na qual se valorizam dinâmicas associadas ao respeito pela identidade individual e coletiva dos

diferentes agentes educativos, à salvaguarda dos direitos humanos, à participação comprometida (na escola, na comunidade, em territórios mais alargados) e à vivência democrática e de autodeterminação em contexto escolar.

3. O CURRÍCULO: BREVÍSSIMAS NOTAS

Partindo do entendimento de Diogo (2006), é possível considerar-se que, de acordo com a sua história, o currículo está associado à uniformidade e homogeneidade. Essa relação é ainda mais evidente no contexto português, onde, mesmo com o término do regime ditatorial, se continua a denotar um currículo altamente centralizado (Roldão & Almeida, 2018; Pacheco, 2008). Pese embora se reconheça que as dinâmicas de desenvolvimento curricular têm uma dimensão nacional, estas devem ser, de modo implícito, dinâmicas que preveem decisões contextualizadas, relacionadas com aquilo que é desenvolvido e decidido pelos diferentes profissionais educativos (Alonso, 2000). Deste modo, não se pode negar que o currículo prescrito é, hoje, um elemento central na orientação das atividades pedagógicas (Pacheco, 2008; Diogo, 2010; Roldão, 2017). Mais ainda, e como perspetiva Torres Santomé (2017), o currículo nacional é um elemento estrutural para a compreensão dos processos associados à construção de sentidos comuns, partilhados socialmente, pelo que, como afirma o autor, assume especial relevância no âmbito da educação para a cidadania.

A par do mencionado, e como explica Pacheco (2012), o currículo, de um modo ou de outro, encontra-se intimamente relacionado com a tomada de decisões sobre aquilo que os estudantes (à partida) aprenderão, sendo influenciado por contextos locais, nacionais e internacionais. Deste modo, ao conceptualizar-se o currículo como uma construção social, quase automaticamente se percebe que este não é impermeável a influências políticas e sociais, pelo que a sua análise poderá auxiliar na compreensão das dinâmicas educativas e dos conhecimentos (aqui entendidos em sentido lato, integrando saberes de diferentes áreas, capacidades, valores éticos, entre outros) que, num dado momento, são mais valorizados por determinada comunidade ou realidade social (Roldão, 2017). Esses conhecimentos deverão, pois, integrar uma dimensão conceptual (ou intelectual) mas, e não menos relevante, revelar preocupações sociais associadas, por exemplo, à relação e à convivência (Alonso, 2000), que, como já foi mencionado, são essenciais no âmbito dos processos de educação para a cidadania (Puig & Martínez, 1989; Rosales López, 2010).

Nesse sentido, e ainda que para o presente trabalho sejam consideradas, em exclusivo, as influências nacionais – nomeadamente o currículo prescrito –, é importante não esquecer que, de modo tácito às indicações curriculares, surgem associados determinados elementos que condicionam o processo de aprendizagem, e as próprias aprendizagens dos estudantes, o que, segundo Diogo (2010) e Torres Santomé (1998), pode ser denominado como ‘currículo oculto’. Nesse sentido, e como perspetivam Roldão e Almeida (2018), a «natureza do que está contido no currículo (o conteúdo)

merece assim ser analisada de forma crítica, face às circunstâncias, necessidades e públicos atuais» (p.19).

Para terminar a presente secção, é pertinente não esquecer algumas daquelas que são as especificidades do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal. Reconhecendo-se que, de modo geral, este nível de ensino é estruturado em torno de lógicas de integração curricular (Alonso, 2000), as diferentes componentes curriculares deverão desenvolver-se de modo articulado (Pacheco, 2008), para além de deterem especial relevância as dinâmicas educativas no âmbito da educação para a cidadania (Ribeiro, 2010). De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no presente momento, «as componentes de currículo a trabalhar de um modo articulado e globalizante» (artigo 13.º), de cariz obrigatório e nacional são: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física, Apoio ao Estudo, Inglês (nos 3.º e 4.º anos), Tecnologias de Informação e Comunicação (de modo transversal) e Cidadania e Desenvolvimento (de modo transversal)».

4. DIMENSÃO EMPÍRICA

4.1. BREVE ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Tendo como objetivo «compreender de que modo a educação para a cidadania, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é perspectivada no currículo prescrito», desenvolveu-se um breve estudo, centrado na análise documental do currículo prescrito – *Aprendizagens Essenciais* –, considerando-se, em exclusivo, *os conhecimentos, capacidades e atitudes* das componentes curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física⁶ e, ainda, Inglês. Deste modo, foram analisadas, no total, 501 indicações curriculares, distribuídas de acordo com o indicado na seguinte tabela:

Tabela 1 - Distribuição das indicações curriculares por componente curricular

	165	116	118	72	30	501
Componente de currículo	Português	Matemática	Estudo do Meio	Educação Artística e Física	Inglês	Total

É ainda pertinente salientar que, como refere Creswell (2012), a análise de documentos, na investigação educacional, tem sido reconhecida como uma técnica importante, pois possibilita o desenvolvimento de investigações de natureza qualitativa. De modo complementar, e partindo das conceções de Bryant (2017), ressalva-se que o presente estudo integra, também, uma dimensão quantitativa, pelo que se pode considerar que é um estudo de natureza mista. Para auxiliar o processo

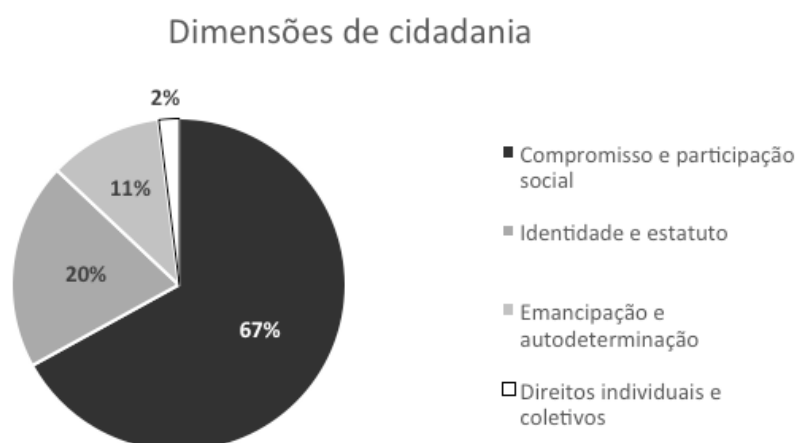
⁶ Com o DL n.º 55/2018, verifica-se a existência de duas componentes de currículo distintas: 'Educação Física' e 'Educação Artística', no entanto, considerando a dimensão do texto de cada um dos documentos, optou-se por, aqui, analisar estas duas componentes de modo integrado.

de análise, fez-se uso do software *MaxQDA 2018*, que possibilitou considerar os diferentes códigos, de cada uma das indicações curriculares.

4.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Iniciando a análise por uma apresentação, transversal, de alguns dados gerais, parece ser relevante indicar que, ao longo das 501 indicações curriculares, específicas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, não foi possível encontrar qualquer referência explícita às palavras “cidadania” ou “democracia”, nem qualquer menção a dinâmicas de participação escolar ou comunitária. A ausência de menções inequívocas aos conceitos apontados acima não pressupõe, por si só, que o currículo prescrito não integra orientações que vão ao encontro das concepções pedagógicas que, como foi explorado nos parágrafos anteriores, têm especial relevância no âmbito da educação para a cidadania. Todavia, os dados coligidos parecem indiciar que as orientações curriculares nacionais, para os primeiros anos de escolaridade, não privilegiam, efetivamente, dinâmicas pedagógicas que, de modo expresso e específico, têm como elemento central a ‘cidadania’ e/ou a ‘democracia’. Mais se nota que, face à análise concretizada, o currículo nacional tende a não considerar a participação dos estudantes (no contexto escolar e comunitário) como um elemento premente na sua aprendizagem.

Porém, para uma análise mais cuidada, é necessário, de igual modo, procurar compreender as relações mais diretas entre o currículo prescrito e a educação para a cidadania, no 1.º Ciclo. Deste modo, constatou-se que, nas 501 indicações curriculares relativas aos *conhecimentos, capacidades e atitudes*, surgem referências (implícitas) à educação para a cidadania em 206 (≈41%), distribuídas de acordo com o indicado pelo gráfico abaixo (considerando o arredondamento das percentagens, à unidade).



Como se nota, o domínio com menor representatividade (≈2%) no currículo formal é aquele que concerne aos direitos individuais e coletivos, em exclusivo referidos na componente curricular de Estudo do Meio, na dupla aceção direitos humanos e direitos das crianças, como é evidenciado pelos

seguintes excertos:

Valorizar a aplicação dos direitos consagrados na Convenção sobre os Direitos da Criança (Estudo do Meio, 2.º ano).

Reconhecer a importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos para a construção de uma sociedade mais justa (Estudo do Meio, 4.º ano).

Como é perspectivado por diferentes autores (Jares, 1999; Osler & Solhaug, 2018), a educação no âmbito dos direitos humanos deverá ter em consideração uma dimensão dupla: por um lado, a aprendizagem sobre os direitos humanos; por outro lado, e com especial relevância, uma aprendizagem que se desenvolva através dos direitos humanos, numa experiência que possibilite vivenciá-los, valorizá-los e salvaguardá-los. Nesse sentido, os verbos mobilizados nas orientações curriculares — «reconhecer», «relacionar» e «valorizar» — não permitem explicitar aquelas dimensões de experiência vivência e promoção dos direitos humanos, parecendo, no essencial, circunscreverem-se ao conhecimento sobre (a importância e o desrespeito, por exemplo, dos) direitos humanos. De alguma forma, remetem-se para segundo plano os processos de discussão e vivência dos mesmos, uma vez que não foram identificadas quaisquer referências (implícitas ou explícitas) à aprendizagem e reflexão sobre os direitos humanos e das crianças. Em consonância com o apresentado, a ideia da escola ser um espaço de consciencialização dos direitos pertencentes aos estudantes (Freire, 1970), que possibilite a afirmação «do direito a ter direitos» de cada um deles (Bellamy, 2008), emerge com pouca expressão no que diz respeito às primeiras idades do ensino formal, em Portugal.

Com uma representação cerca de seis vezes superior (≈11%), foi possível identificarem-se indícios de que o currículo oficial integra, nas diferentes componentes curriculares, a dimensão de emancipação e autodeterminação. Tendo em atenção a sua próxima relação com as dinâmicas democráticas (Biesta, 2011; Biesta, Lawy, & Kelly, 2009; Menezes & Ferreira, 2014; Stoer, 2008), tal tem especial relevância nos processos de educação. Antes de aprofundar um pouco mais a análise destes dados, é pertinente sublinhar que a presença mais significativa desta dimensão, em relação à anterior, é substancialmente influenciada pela existência de uma indicação curricular que surge, (quase) sem alterações, 9 vezes, na área curricular de Matemática («Desenvolver persistência, autonomia e à-vontade em lidar com situações que envolvam a Matemática no seu percurso escolar e na vida em sociedade» [1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos]). Além do desenvolvimento da autonomia, foram identificadas outras indicações curriculares que valorizam, ainda que parcialmente, o desenvolvimento do pensamento crítico associado às capacidades de ‘apreciação’ [Educação Artística – Dança], ‘argumentação’ [Educação Artística – Artes Visuais], ‘expressão de opiniões pessoais’ [Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro] e ‘reflexão’ [Inglês, 3.º e 4.º anos], elementos fundamentais para que os estudantes sejam agentes autodeterminados, capazes de se posicionar perante os outros

e perante cada realidade social em específico (Freire, 1970). Contudo, é relevante indicar que, embora seja importante promover dinâmicas, em contexto escolar, que permitam a tomada de decisões pelos estudantes, enquanto processo essencial para a afirmação da sua agência (Prout, 2000), apenas nas áreas curriculares de Português e Inglês se refere, ainda que de forma residual, a possibilidade dos estudantes selecionarem, autonomamente, algum aspeto das dinâmicas pedagógicas:

Desenvolver um projeto de leitura que implique seleção de obras, a partir de preferências do aluno previamente discutidas em aula. [Português, 3.º ano]

Seguir um raciocínio bem estruturado e fundamentado e apresentar o seu próprio raciocínio ao/s outro/s, utilizando factos para justificar as suas opiniões; refletir criticamente sobre o que foi dito, (...). [Inglês, 3.º ano]

Fica patente, portanto, que pese embora os processos de autodeterminação – de acordo com as conceções de Ferrière (2015), associados a dinâmicas pedagógicas que permitam a tomada de decisão dos estudantes ou o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico e a argumentação – estejam presentes no currículo prescrito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, não foram encontradas evidências que denotam que esta dimensão é, de facto, uma preocupação efetiva ali incluída, antes se constata uma residual importância veiculada à mesma.

Com uma incidência superior ($\approx 20\%$), detetaram-se referências associadas à dimensão vinculada à identidade e ao estatuto, na dupla asserção – individual e coletiva. Em parte, esta expressão curricular surge inerente a dinâmicas de autoconhecimento, autoanálise e autorregulação, explicitadas no currículo oficial daquele nível de ensino. Essa ideia encontra-se evidente, por exemplo, numa das indicações de Estudo do Meio (1.º ano), quando se refere a necessidade de desenvolvimento de um trabalho pedagógico que possibilite «*Conhecer datas e factos significativos da sua história individual que concorram para a construção do conhecimento de si próprio*».

A este propósito, e à semelhança do que é defendido por Gimeno Sacristán (2003), é necessário ter-se como elemento de ponderação o facto de a identidade, «sendo algo estritamente singular de cada um porque é uma dimensão em que se desenvolve e expressa individualização humana» (p.175), também surgir subjacente às relações e contexto sociais e culturais. Sobre este aspeto, e com base na análise desenvolvida, nota-se a atribuição de certa importância, por via do currículo prescrito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao património cultural tradicional, associado, em parte, à identidade coletiva e/ou comum. Isto acontece de modo interdisciplinar, uma vez que integra as componentes curriculares, valorizando-se diferentes aspetos que possibilitem «reconhecer elementos da sua própria cultura» [Inglês, 3.º e 4.º anos], nomeadamente a etnografia e a história (local e nacional), como modo de «reconhecer e valorizar o património (...) cultural» [Estudo do Meio, 4.º ano] e as artes, enquanto «fator de identidade cultural» [Educação Artística – Artes Visuais e Dança].

Complementando o já mencionado, e como advogam diferentes autores (Biesta, 2011; Gimeno

Sacristán, 2003; Jares, 1999; Puig & Martínez, 1989; Rosales López, 2015; Stoer, 2008), a escola precisa de se afirmar como um espaço de convivência multicultural. Esta valorização, como sumariza Stoer (2008), pressupõe que as dinâmicas escolares – e curriculares, em particular – ultrapassem o etnocentrismo cultural e antes assumam a diversidade como um elemento relevante nos processos pedagógicos. A este respeito, é importante ter-se em consideração que, como se evidencia nos excertos abaixo, o currículo prescrito, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, parece corroborar, ainda que com pouca representatividade, aqueles pressupostos enunciados:

Relacionar a apresentação de obras de dança com o património cultural e artístico, compreendendo e valorizando as diferenças enquanto fator de identidade social e cultural. [Educação Artística – Dança]

Reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade. [Estudo do Meio, 2.º ano]

Não esquecendo que as citações mobilizadas ilustram um aspeto com menor representatividade, uma vez que correspondem a ≈20% da totalidade de indicações curriculares associadas à dimensão “Identidade e estatuto”, fica patente a existência de indícios de valorização da diversidade étnica, cultural e social, em paralelo com a perceção da necessidade de serem trabalhados e mobilizados pedagogicamente elementos da cultura de cada estudante.

A última dimensão em estudo – *Compromisso e participação social* – é aquela que tem maior representatividade (≈67%) nas indicações curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como já foi amplamente apresentado, esta dimensão tem especial pertinência nas dinâmicas de educação para a cidadania, uma vez que se encontra veiculada a processos de validação e valorização das crianças como efetivos agentes sociais (Prout, 2000; Sarmento, 2005). Todavia, as orientações curriculares, neste âmbito, evidenciam de modo claro – correspondendo a ≈58% das indicações curriculares analisadas – um realce das capacidades comunicativas dos estudantes, em diferentes modalidades (línguas, símbolos, ...), por vezes associadas às relações interpessoais, como o princípio de cortesia, por exemplo:

Comunicar informação pessoal elementar; expressar-se com vocabulário limitado, em situações organizadas previamente. [Inglês, 3.º ano]

Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia. [Português, 3.º ano]

Com menor relevância é referida a necessidade de se promoverem conhecimentos (≈7%) sobre o modo como funciona a sociedade, como por exemplo, «reconhecer e relacionar entre si intervalos de tempo (hora, dia, semana, mês e ano)» [Matemática, 2.º ano] ou «relacionar as atividades exercidas por alguns membros da comunidade familiar ou local com as respetivas profissões» [Estudo do Meio,

1.º ano]. Assim apenas se evidencia alguma preocupação com a relação que se pode estabelecer entre as aprendizagens escolares e o funcionamento da sociedade, o que, na verdade, se assume como uma condição essencial para potenciar as dinâmicas de participação. De modo complementar, identificaram-se, também, orientações curriculares (~5%) coincidentes com o que poderá chamar-se de educação cívica, na componente curricular de Estudo do Meio, como o reconhecimento dos símbolos nacionais, de organizações sociais e políticas e, ainda, do número nacional de emergência. Talvez com maior significado nas dinâmicas de participação, reconheceram-se orientações subjacentes ao desenvolvimento de capacidades de relacionamento social (~10%) e, partindo do conceito proposto por Freire (1970), de conscientização (~10%) sobre problemas ambientais (como os resíduos) e sociais (como o desemprego).

Interagir com os colegas, no sentido da procura do sucesso pessoal e o do grupo, na apresentação da performance, e com as audiências, recebendo e aceitando as críticas. [Educação Artística – Dança]

Manifestar atitudes positivas conducentes à preservação do ambiente próximo sendo capaz de apresentar propostas de intervenção, nomeadamente comportamentos que visem os três “R”.

[Estudo do Meio, 1º ano]

Porventura, parece ser de extrema relevância apontar que, apesar de se reconhecer que as oportunidades de efetiva participação são essenciais no âmbito da educação para a cidadania (Menezes & Ferreira, 2014), a indicação efetiva, pelas orientações curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, de processos de participação local é residual (apenas havendo a referência à utilização dos € e aos comportamentos associados à reciclagem) e é inexistente relativamente à participação escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o apresentado, torna-se notório que a educação para uma cidadania democrática, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, não está explicitamente evidenciada nas orientações curriculares de cada uma das áreas curriculares deste nível de ensino.

Partindo dessas indicações curriculares implícitas, parece ser mais fácil constatar que o currículo daquele nível de ensino privilegia uma cidadania alicerçada na comunicação, na relação com o outro e no conhecimento sobre a realidade social (e seu funcionamento), associada ao reconhecimento de problemas ambientais e sociais e à valorização da diferença (cultural). Ainda a este propósito, e uma vez que as referências aos processos de tomada de decisão individual ou em grupo e de participação efetiva e autónoma na realidade escolar e/ou local são residuais, as mesmas orientações tendem a sugerir uma cidadania mais passiva do que ativa, focando-se em dinâmicas de saber sobre ao invés de agir em. Tal resulta numa contradição face ao entendimento de uma educação para a cidadania como prática cidadã (Biesta, 2011). Este aspeto parece indicar que as orientações curriculares, pelo menos para o nível de ensino estudado, tendem a conceptualizar a cidadania como um conceito que

remete, tendencialmente, para a passividade e, partindo do trabalho de Monteiro e Araújo (2019) tal pode ser associado à isenção da agência (política) da infância.

Para terminar, constatamos que as Aprendizagens Essenciais, no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico, não integram elementos clarividentes e capazes de fazer notar que as orientações curriculares reconhecem a efetiva cidadania dos estudantes deste nível de ensino.

/ Referências

- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento Curricular, Profissional e Organizacional: Uma perspetiva integradora da mudança. *Revista Território Educativo*, 7, 33-42.
- Banks, J. A. (2009). Human Rights, Diversity, and Citizenship Education. *The Educational Forum*, 73(2), 100-110. doi:10.1080/00131720902739478.
- Baraldi, C., & Cockburn, T. (2018). Introduction: Lived Citizenship, Rights and Participation in Contemporary Europe. Em C. Baraldi, & T. Cockburn (Eds.), *Theorising Childhood: citizenship, rights and participation* (pp. 1-28). Gewerbestrasse: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-3-319-72673-1.
- Bellamy, R. (2008). *Citizenship: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Biesta, G. (2011). *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics*. Rotterdam: SENSE Publishers.
- Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: the role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5-24. doi:10.1177/1746197908099374.
- Bobbio, N. (2004). *Era dos Direitos*. (C. N. Coutinho, Trad.) Rio de Janeiro: Elsevier.
- Bryant, A. (2017). *Grounded theory and grounded theorizing: pragmatism in research practice*. New York: Oxford University Press.
- Carr, W. (1991). Education for citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 39(4), 373-385. doi:10.1080/00071005.1991.9973898.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4.ª ed.). Boston: Pearson Education.
- Diogo, F. (2006). O Currículo Escolar face à Diversidade. Em J. M. Paraskeva (org.), *Currículo e Multiculturalismo* (pp. 205-213). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Ferrière, A. (2015). Prefácio. Em A. F. Vasconsellos, *Uma escola nova na Bélgica* (C. Meireles-Coelho, A. Cotovio, & L. Ferreira, Trans., pp. 7-20). Aveiro: UA Editora.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: ASA.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). O que significa currículo? Em J. Gimeno Sacristán (org.), *Saberes e Incertezas sobre o Currículo* (pp. 16-35). Porto Alegre: Penso Editora.
- Heater, D. (2004). *A History of Education for Citizenship*. London: RoutledgeFalmer.
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27-44. doi:10.1177/0907568204040182.
- Jares, X. R. (1999). *Educación y Derechos Humanos: Estratégias didácticas y organizativas*. Madrid: Editorial Popular.
- Leydet, D. (2014). Citizenship. Em E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2014 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Obtido de <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/citizenship>.
- Lister, M., & Pia, E. (2008). *Citizenship in Contemporary Europe*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Lister, R. (2007). Why Citizenship: Where, When and How Children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693-718.
- Machado, J. (2017). Organização e Currículo: Em busca de um modelo alternativo. Em C. Palmeirão, & J. M. Alves (orgs.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: Desafios da escola e dos professores* (pp. 25-37). Porto: Universidade Católica Editora.
- Marshall, T. H. (1967). *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Menezes, I., & Ferreira, P. (2014). Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. *Educar em Revista*, 53, 131-147.
- Moyn, S. (2018). *Not Enough: Human rights in an unequal world*. Cambridge | London: Harvard University Press.
- Osler, A., & Solhaug, T. (2018). Children's human rights and diversity in schools: Framing and measuring. *Research in Comparative & International Education*, 13(2), 276-298. doi:10.1177/1745499918777289.
- Pacheco, J. A. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. Em J. A. Pacheco (org.), *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11-52). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2012). Curriculum Studies: What is The Field Today? *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 8, 1-18. Obtido de <https://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/article/download/187713/185818/0>.
- Prout, A. (2000). Childhood Bodies: Construction, Agency and Hybridity. Em A. Prout (Ed.), *The Body, Childhood and Society* (pp. 1-18). London | New York: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-0-333-98363-8.
- Puig, J. M., & Martínez, M. (1989). *Educación Moral Y Democracia*. Barcelona: Laertes.
- Ribeiro, I. P. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2014). Educação para a cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, 14(3), 12-31.
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e Debate Curricular Atual: Eixos e contributos para uma análise incompleta. Em M. A. Flores (org.), *Práticas e Discursos sobre o currículo e a avaliação* (pp. 23-54). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. d. (2018). *Gestão Curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Román, E. (2010). *Citizenship and Its Exclusions*. New York and London: New York University Press.
- Rosales López, C. (2010). Educación para la ciudadanía ¿un reto a la innovación en la enseñanza? *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 25-53.
- Rosales López, C. (2015). *Los temas transversales en el aula* (Vol. 18). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Sarmento, M. J. (2005). Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378. doi:10.1590/S0101-73302005000200003.
- Stoer, S. R. (2008). Construindo a escola democrática através do «campo da recontextualização pedagógica». *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 133-147.
- Torres Santomé, J. (1998). *El curriculum oculto* (11ª ed.). Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2017). Políticas educativas e curriculares na construção de um sentido comum neoliberal. Em M. A. Moreira, M. A. Flores, & R. O. Oliveira (orgs.), *Desafios curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (2ª ed., pp. 51-72). Ramada | Santo Tirso: Edições Pedagogo | De Facto Editores.
- Touraine, A. (2007). *A New Paradigm for Understanding Today's World*. (G. Elliott, Trad.) Cambridge: Polity Press.

METODOLOGIA DE PROJETO NO 1.º CEB: PROJETO TOQUEOPAÇO

Armando Rodrigues Cunha

Escola EB1 António Manuel Pina | arodriguescunha@gmail.com

RESUMO: Esta comunicação pretende apresentar e partilhar uma prática vivenciada no 1.º ciclo assente na metodologia de projeto defendida por Dewey (1948), Kilpatrick (2007), Rangel & Gonçalves (2010); Vasconcelos (2012) com ligação à música e envolvendo criação de música, letra e instrumentos musicais.

O projeto “ToqueOpaço” foi construído pelos alunos de acordo com as quatro fases da metodologia e com recurso à atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotsky referido por Onrubia (Onrubia, 2001, p.125). A metodologia de projeto implica a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem e permite a vivência das situações pela criança partindo de problemas do quotidiano por elas detetados e respeitando os seus interesse e motivações, contribuindo para a realização de aprendizagens significativas e favorecendo o desenvolvimento da sua autonomia, bem como de uma consciência de cidadania e respeito pelo outro (Vasconcelos, 2012).

A música, por seu lado, é um importante fator na aprendizagem, pois a criança já ouve música desde pequena e vai interiorizando ritmos e ciclos rítmicos como o bater do coração e que tem um importante papel no desenvolvimento da criatividade, autodisciplina, consciência rítmica (essencial para a leitura), e promove a criação de um ambiente estimulador para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação (Faria, 2001).

Na primeira fase os alunos identificaram um problema que gostariam de solucionar “Não havia toque na escola”, foi colocada então a possibilidade de se realizar como projeto de intervenção, a criação de um toque para a escola que fosse acompanhado de instrumentos. Passou-se então à fase dois com a planificação das atividades a realizar, recursos a utilizar e pesquisas sobre tipos de toques. A partir da planificação procedeu-se ao desenvolvimento do projeto com a construção de instrumentos, criação da letra, bem como, a elaboração das regras do grupo e utilização do programa de escrita musical Encore (fase três). O projeto terminou (fase quatro) com a apresentação do toque a toda a escola.

É de registar o profundo orgulho e felicidade que os alunos demonstraram no dia da apresentação do toque à escola, bem como o facto de este projeto se ter mantido ao longo de todo o ano, tal como refere Murphy (2013), o facto de os alunos saírem da sala de aula e regressarem no dia seguinte com vontade de continuar, com novas ideias, materiais e questões é um indicativo de que o ensino centrado na integração curricular foi positivo e criativo.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia de projeto, Zona de Desenvolvimento Proximal, Música.

ABSTRACT: This paper intends to present and share a practice lived in the first cycle based on the project methodology defended by Dewey (1948), Kilpatrick (2007), Rangel & Gonçalves (2010); Vasconcelos (2012) with a connection to music and involving creation of music, lyrics and musical instruments.

The project “ToqueOpaço” was built by the students, according to the four phases of the methodology and according to Vigotsky Proximal Development Zone referred to by Onrubia (Onrubia, 2001, p.125). This project methodology implies the child as an active subject of the learning process, which allows him/her to live situations starting from problems of daily life detected by him/her and respecting his/her interests and

motivations, contributing to the achievement of meaningful learning and favouring the development of his/her autonomy, as well as awareness of citizenship and respect for the other (Vasconcelos, 2012).

As Music is very an important factor in learning, since the child already listens to music from a young age and internalizes rhythmic rhythms and cycles like heart beating which plays an important role in the development of creativity, self-discipline, rhythmic awareness (essential for reading), and promotes the creation of a stimulating environment for the development of creativity and imagination (Faria, 2001).

In the first phase of the project, students identified a problem that they would like to solve. The problem was "There was no ring in the school". So, they decided to create an intervention project, by producing a ring to the school that was accompanied by musical instruments. Then, on the second phase, students planned the activities to be carried out, resources to be used and made researches on types of rings. From the planning stage, the project was developed with the construction of instruments, creation of the lyrics, as well as elaboration of group rules and use of the Encore musical writing program (phase three). The project ended (phase four) with the presentation of the ring to the whole school.

It was remarkable the pride and happiness that students showed on the day of the presentation of the ring to the school, as well as the fact that this project has been maintained throughout the year, as Murphy (2013) states. It's a fact that when teaching is focused on curricular integration, students come out of the classroom and return on the next day with the wish of continuing learning and doing new projects, which reflects on positive and creative learning.

KEYWORDS: Project Methodology, Proximal Development Zone, Music.

S

1. INTRODUÇÃO

"Sempre que tocamos música, seja de câmara ou em orquestra, temos de fazer duas coisas muito importantes ao mesmo tempo. Uma é exprimir-nos – caso contrário não contribuímos para a experiência musical – e a outra é escutar os outros músicos, faceta indispensável para se fazer música. (...) A arte de tocar música é a arte de simultaneamente tocar e escutar, sendo que uma reforça a outra."

(Barenboim, 2009, p.70 citado por Vasconcelos, T. et al, 2012, p. 7)

A escola está em constante mutação, as necessidades que os alunos sentem atualmente são muito diversificadas e exigem do professor uma grande capacidade de adaptação e flexibilidade para promover o sucesso educativo. Tudo muda e tudo está relacionado, as pessoas, os contextos. Uma mudança num dos elementos provoca imediatamente alterações nos outros elementos com que se relaciona e o professor é um desses elementos.

As crianças desde que nascem utilizam a música através dos sons que produzem com o corpo, de movimentos que efetuam ao som de uma música que estão ouvir, até mesmo de pequenas entoações.

A formação em música permite desenvolver capacidades tais como: desenvolvimento da lateralidade (fundamental para a leitura e conceitos matemáticos de localização espacial), criatividade (importante para a escrita autónoma e resolução de situações problemáticas), memorização, entre outros.

Através da música a criança toma consciência do seu corpo, com o ritmo, os gestos que produz, os sons, segundo Michel citado por Gagnard (1974, p.88) “trata-se de vibrações físicas, agindo através do ouvido, sobre o sistema nervoso e transformando-se misteriosamente em emoção nos centros cerebrais”. Através da música e principalmente da improvisação as crianças desenvolvem a capacidade criativa.

2. ESCOLA HUMANISTA

A escola humanista privilegia o respeito pela criança como um ser único que tem capacidade para pensar e aprender por si, podendo ser co-responsabilizado no processo de aprendizagem com vista ao seu desenvolvimento como ser humano social. Tem como objetivo promover o desenvolvimento global e geral da criança promovendo o seu desenvolvimento pessoal, social, físico e motor, com vista à formação de cidadãos autónomos, críticos e reflexivos que desempenhem futuramente um papel ativo na sociedade.

Na mesma linha de pensamento Delors et al. (1996) considera que a educação deve desenvolver os talentos e as capacidades de cada ser humano, ou seja, ter uma missão fundamentalmente humanista que promova a equidade e o desenvolvimento endógeno; que considere o meio ambiente – humano/natural –; que respeite a diversidade de tradições e culturas. Os mesmos autores entendem que a educação, para cumprir a sua missão, deve organizar-se a partir de quatro aprendizagens fundamentais: “aprender a conhecer” (Delors, 1996, p.78), relacionada com os conhecimentos e a aquisição de instrumentos de compreensão; “aprender a fazer” (*ibidem*), ou seja, aprender a agir sobre o meio envolvente, desenvolvendo qualidades como “capacidade de comunicar, de trabalhar, com os outros, de gerir e resolver conflitos” (*idem*, p.81); “aprender a viver em comum” (*idem*, p.78), desenvolver competências que permitam à pessoa participar e cooperar com os outros através de objetivos e projetos comuns que promova o respeito pelo outro; e, “Aprender a ser” (*ibidem*), que integra as precedentes ao considerar que a educação “deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritual” (*idem*, p.85). Estes quatro pilares da aprendizagem estão interligados através de vários pontos de contacto e, devem, por isso, estar presentes ao longo de toda a formação do ser humano, num contínuo que se completa e interpenetra para que cada um possa “tirar o melhor partido dum ambiente educativo em constante alargamento” (*idem*, p.87).

A escola humanista está evidenciada nos princípios defendidos pelo Perfil dos Alunos para o

século XXI a seguir mencionados: “perfil de base humanista”; “educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens”; “incluir como requisito de educação”; “contribuir para o desenvolvimento sustentável”; “educar ensinando com coerência e flexibilidade”; “agir com adaptabilidade e ousadia”; “garantir a estabilidade” e “valorizar o saber” (Oliveira Martins, 2017, p.8).

3. A MÚSICA E A CRIANÇA

Vasconcelos (2006, p. 7) considera que é fundamental que as crianças “vivenciem um amplo e diversificado repertório musical através da audição, do canto, do movimento e da dança”. As crianças têm uma predisposição natural para as atividades com música, estejam elas no primeiro ciclo ou na educação pré-escolar. A música é uma estratégia privilegiada para promover, criar uma ponte de contacto entre a educação pré-escolar e o primeiro ciclo.

A música esteve presente, ao longo de todo o tempo em que este projeto foi desenvolvido, pois, tal como referem Hohmann e Weikart (2011), faz parte da criança, ela gosta de cantar, explorar os instrumentos, ouvir música, movimentar-se e dançar; a música é um dos elementos defendidos para ser utilizado na educação pré-escolar e no 1.º ciclo pelo movimento High Scope (Hohmann e Weikart, 2011) e o Movimento da Escola Moderna (Trindade, 2002). Ambos salientam a sua importância, a necessidade de ela ocorrer de forma sistemática ou quase diária na vida da criança, devendo o professor proporcionar à criança o máximo de experiências musicais possíveis.

A música, de acordo com Gagnard (1974), Copland (1974), Gordon (2000) e Bianco (2007), estimula a autoestima, bem como a motivação do aluno, por isso, é potenciadora do trabalho colaborativo já que se baseia na improvisação, a criatividade e expressividade, permitindo desenvolver capacidades sensoriais e percetivas, de relaxamento e concentração, valorizando o silêncio. De igual forma, permite desenvolver capacidades motoras e expressivas do corpo. Ao desenvolver a capacidade de entoação, aprofunda também a audição e capacidade de discriminação fonética.

As crianças podem beneficiar com as atividades associadas à música, uma vez que promovem uma estreita relação entre o controlo emocional e corporal, tendo “as aquisições no plano rítmico uma repercussão sobre os bloqueios psicológicos e, por conseguinte, sobre as inibições verbais ou motoras” (Gagnard, 1974, p. 68). A discriminação fonética e a consciência das diferentes consoantes com articulação mais complexa podem ser desenvolvidas com o recurso à flauta de êmbolo, em que a diferença entre os sons agudos e graves produzidos pela flauta é traduzida pelas crianças por meio de movimentos corporais, facilitando a sua compreensão e interiorização.

A música está inserida no currículo do 1.º ciclo na área das Expressões que engloba as possibilidades de a criança utilizar diferentes manifestações artísticas para se exprimir, comunicar, representar e compreender o mundo. A especificidade de diferentes linguagens artísticas corresponde à introdução de subdomínios que incluem artes visuais, dramatização, música, dança.

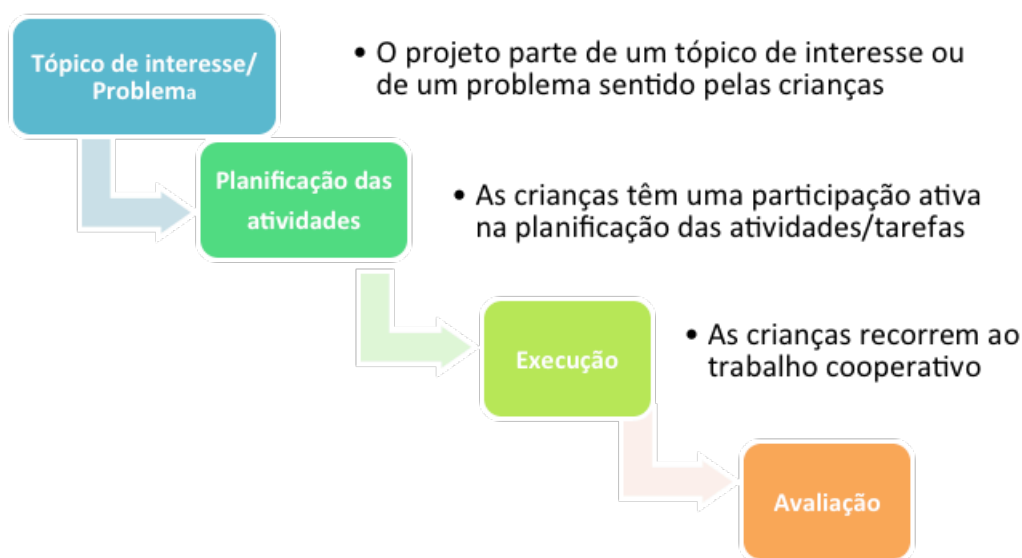
Desde o momento do seu nascimento, as crianças vivem rodeadas pela música, os sons produzidos com o corpo, aos movimentos efetuados a partir da audição de uma música, até mesmo pequenas entoações. Assim e tal como defende (Gordon, 2000), a vivência da música estimula o desenvolvimento das diversas capacidades da criança.

A abordagem à Música no 1.º ciclo dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar do aluno.

Muñoz (2007) entende ser importante estabelecer e ter em conta as possíveis ligações entre a música e as restantes disciplinas adaptando o ensino às capacidades de desenvolvimento “físico, psicológico y mental de los niños, contribuindo desta manera a ayudarles a crecer de forma global e harmoniosa.” Muñoz (2007, p.34). También Schields, citado por Muñoz (2007, p.34), entende que a verdadeira educação “... debe ser eminentemente activa, posibilitando y desarrollando la imaginación y el poder expresivo de los niños, despertando sus capacidades latentes, convirtiéndolas e nativas, despertando su curiosidad y estimulando su interés, ayudándola a pensar”.

Metodologia de Projeto

Figura 1 – Fases da Metodologia de Projeto de acordo com Dewey (1948) e Kilpatrick (2007)



A metodologia de projeto implica o estudo de um determinado tema ou problema detetado, realizado por uma ou mais crianças, sendo o tema ou o problema a investigar e desenvolver escolhido pelas crianças, tendo sentido para a sua vida quotidiana. Tem por base a aprendizagem cooperativa e valores de vida sociais e democráticos. O envolvimento das crianças em projetos permite-lhes desenvolver várias competências sociais de interação com o outro, capacidade de diálogo e reflexão sobre problemas que sejam reais, assim como da sua imaginação e na ampliação do seu conhecimento e da realização de novas aprendizagens. O papel do professor é apoiar e mediar os vários momentos de

desenvolvimento do projeto para que todo o processo a realizar fique claro para o aluno no sentido de o fazer pensar e refletir sobre as suas ações com vista ao que pretende fazer/saber e a possibilidade de realizar mudanças para que compreendam a necessidade de “serem elas próprias os agentes ativos das suas próprias aprendizagens” (Reis & Martins, 2017, p. 63).

O projeto desenvolvido teve uma natureza de intervenção social, pois emergiu da preocupação sentida pelo grupo no seu meio envolvente, da necessidade de mudar e transformar algo do seu quotidiano, numa ótica de participação ativa com vista à mudança, promovendo desta forma uma cidadania interventiva.

De acordo com o atrás mencionado o projeto ToqueOpaço realizado de acordo com o problema sentido pelos alunos relativo à escola – a não existência de toque de entrada nem de saída. Este projeto foi elaborado com a finalidade de promover o desenvolvimento integral dos alunos; de criar um ambiente estimulador que facilitasse a inclusão de todos os alunos e os motivasse para as mais diversas aprendizagens; desenvolver o sentido rítmico através do corpo e de instrumentos de percussão, bem como o desenvolvimento da criatividade através da composição e ser uma fonte de equilíbrio e felicidade para os alunos, permitindo-lhes libertar as suas energias e poder exprimir as suas ideias e sentimentos por meio dos sons. O projeto “ToqueOpaço” é um exemplo da forma como a integração curricular permite dispor de tempo para explorar a música e foi um momento especial para os alunos, porque tudo no projeto partiu e foi construído por eles de acordo com as quatro fases da metodologia de projeto defendida por Dewey (1948) e Kilpatrick (2007).

Objetivos do Projeto

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança nas suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente o seu próprio corpo, as suas potencialidades e os seus limites;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e seus pares, fortalecendo a sua auto-estima e ampliando gradativamente as suas possibilidade de comunicação e interação social;
- Explorar conteúdos das várias disciplinas curriculares do 1.º ciclo a partir da música;
- Contactar e explorar instrumentos ao nível do seu timbre, possibilidades sonoras e técnicas diversas de produção de som;
- Explorar diversos materiais a partir dos quais pode construir instrumentos musicais reciclados;
- Interpretar, em grupo, pequenas obras instrumentais e vocais.

Figura 2 – Projeto ToqueOpaço



Na primeira fase do projeto foi realizado um diálogo para os alunos refletirem e identificarem possíveis problemas ou questões que gostariam de resolver/investigar. Já no recreio os alunos continuaram o diálogo e surgiu o problema por eles considerado significativo e que gostariam de solucionar (“não temos toque é apenas o sino” [D]), (“nem sempre se houve” [G]), (“poderia haver um toque na nossa escola?” [M]). A partir da identificação do problema que os preocupava e para o qual não tinham naquele momento resposta elaborou-se a questão problema “Como poderemos ter um toque de entrada e de saída na nossa escola?” (fase 1). De acordo com Rangel & Gonçalves (2010) os problemas devem ser verdadeiramente sentidos pelos intervenientes e serem considerados pertinente e relevantes, pois só assim as crianças se sentirão motivadas e implicadas nas fases posteriores do projeto quer ao nível da planificação, da escolha do caminho a seguir, recursos a utilizar e qual o produto final do projeto. Como tal considerou-se ser pertinente acolher o problema por eles identificado e orientá-los no seu percurso em busca da solução do problema.

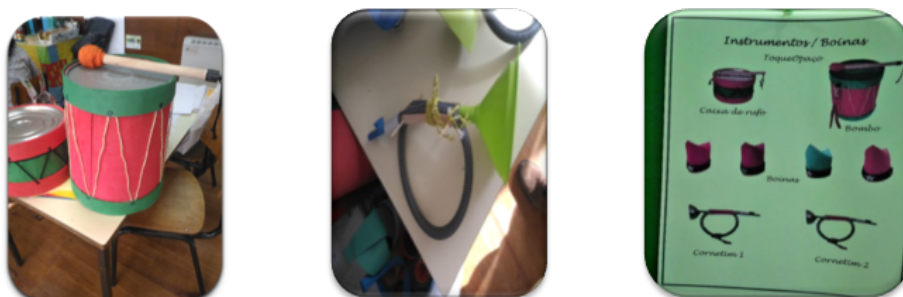
No momento em que se colocou a possibilidade de se realizar como projeto de intervenção, a criação de um toque para a escola que fosse acompanhado de instrumentos a reação dos alunos foi de total identificação com a ideia. “Toques, como se faz um toque?” “Como é um toque?” “Que instrumentos podem aparecer?”.

A partir destas questões delineou-se o seguinte esquema de realização do projeto que sustentou a elaboração da planificação das atividades a realizar (fase 2): partiria dos alunos a criação da melodia que representaria o toque que seria tocada em cornetins e tambores; os alunos teriam de elaborar a letra para o toque; posteriormente construiriam as caixas de rufo e os bombos para acompanharem o toque. Estes instrumentos seriam feitos a partir de latas de vários tamanhos e de materiais distintos (plástico/metal) para criar uma diversidade tímbrica e para perceberem a importância e utilidade da reciclagem; seria também da responsabilidade dos alunos a decoração dos instrumentos construídos; por fim, os alunos ensaiariam o toque e fariam a sua apresentação à escola; posteriormente, deveriam ensinar outros grupos de alunos sendo o toque realizado ao longo do ano de forma rotativa para

que todos os alunos da escola pudessem participar (fase 3). A apresentação do Hino à comunidade educativa, com a presença de todo os alunos, docentes e associação de pais traduziu-se no “produto final” que todos os projetos devem ter (Rangel & Gonçalves, 2010) (fase 4).

Num primeiro momento foi feita a pesquisa através da internet com a audição e visualização de vários toques nomeadamente toques militares. Já na posse da informação sobre as características dos toques procedeu-se à decisão sobre os instrumentos a utilizar (cornetins, caixa, bombo). Os alunos sugeriram vários tipos de materiais, entre elas, latões de tinta para a caixa e o bombo. Foi então solicitada a colaboração dos pais para participarem através do envio de materiais que poderiam ser utilizados na construção dos instrumentos e na sua decoração. É de referir a disponibilidade demonstrada pelos pais que rapidamente contribuíram com os mais variados materiais (Fig. 3).

Figura 3 – Instrumentos construídos



Este projeto assentou na participação ativa dos alunos através das suas ideias para fazer a melodia, participação na construção dos instrumentos, elaboração das regras do grupo, utilização do programa de escrita musical Encore (Fig. 4).

Figura 4 – Letra e melodia do ToqueOpaço



Faria (2001) defende que a música é um importante fator na aprendizagem, pois a criança já ouve música desde pequena e vai interiorizando ritmos e ciclos rítmicos como o bater do coração. Também para Stabile, citado por Estevão (2002, p.34), “a música e a dança permitem a expressão

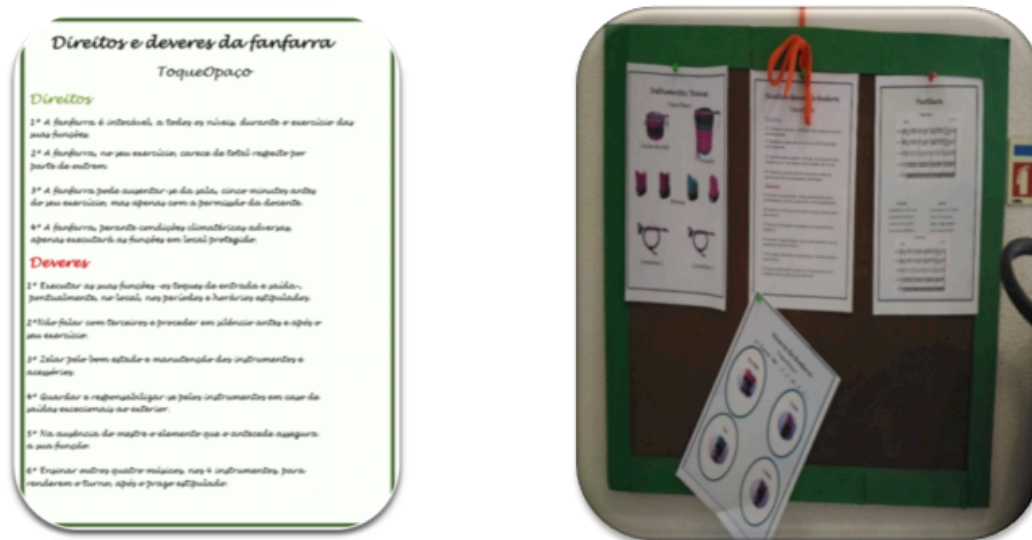
pelo gesto e pelo movimento, trazendo à criança alegria, satisfação e bem-estar”. A música tem um importante papel no desenvolvimento da criatividade, autodisciplina, consciência rítmica (essencial para a leitura) e estética e promove a criação de um ambiente estimulador para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

A metodologia utilizada neste projeto contempla uma ação educativa que visa garantir que a criança compreenda e contemple a diversidade da produção artística, também que haja a possibilidade do uso de diferenciados materiais que sejam manipulados e transformados. Ainda, que as trocas de experiências entre crianças sejam respeitadas, inclusive nas produções individuais. Tudo isto levando em conta o prazer lúdico como gerador do processo de produção.

Diante destes elementos, o professor deve estar atento no redimensionamento das atividades propostas quando houver necessidade.

Nas aulas serão utilizados recursos diversificados, desde objetos, material reciclado a instrumentos musicais convencionais. Como estratégias de trabalho serão intercaladas as atividades de experimentação, composição, interpretação e audição, para os alunos terem sempre presente que a música é global e estes quatro elementos estão sempre presentes. Em relação ao trabalho com os alunos haverá momentos de trabalho individual, mas as atividades serão majoritariamente realizadas em pequeno e grande grupo.

Figura 5 – Quadro com os direitos e os deveres dos elementos da fanfarra



É de registar o profundo orgulho e felicidade que demonstraram no dia da apresentação do toque à escola, o que é revelador da forma como este projeto foi abraçado pelos alunos. Tal como refere Murphy (2013), o facto de os alunos saírem da sala de aula e regressarem no dia seguinte com vontade de continuar, com novas ideias, materiais e questões é um indicativo de que o ensino centrado na integração curricular foi positivo e criativo. É ainda de realçar que a apresentação do toque foi um sucesso que fez com que ao longo do continuasse a ser utilizado na escola para o delírio das várias

crianças que queriam participar.

O caráter lúdico do projeto estimulou a curiosidade dos alunos, tornando-os pró-ativos, fez com que este projeto acabasse por ser acarinhado não só pelos alunos da turma, mas por toda a escola. Este projeto revelou-se também uma mais-valia, pois permitiu a utilização dos saberes das várias áreas que compõem o currículo do 1.º ciclo: português, com a produção escrita (elaboração dos direitos e deveres dos músicos), matemática, com a contagem dos tempos das figuras que compunham a melodia, estudo do meio, com a investigação de profissões, expressão plástica – construção dos vários instrumentos –, educação para a cidadania – utilização de materiais reciclados nos instrumentos, abordagem de conceitos como direitos e deveres e a expressão musical através da audição, composição e interpretação. A integração pode ser feita com base em unidades integradoras (temas, livros), utilizando como estratégia as várias componentes da música: audição, composição e interpretação que, de acordo com Bessa e Ferreira (2010), é importante desenvolver em todos os alunos, independentemente do tipo de formação. Também permitiu realizar a articulação com a Educação Pré-escolar, pois envolveram-se em atividades conjuntas ao participarem com o toque do Hino Nacional no anúncio do Arauto para a preparação da festa do Rei D. Águas III e posteriormente na própria Festa de Aniversário do Rei (5 de junho) em que acompanharam o séquito real entoando o Hino Nacional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A educação, bem compreendida, não é apenas uma preparação para a vida; ela própria é uma manifestação permanente e harmoniosa da vida. Assim deveria ser com todos os estudos artísticos e, particularmente, com a educação musical, que recorre à maioria das principais faculdades do ser humano.”

Edgar Willems (1970, p. 10)

O projeto ToqueOpaço foi elaborado com a finalidade de promover o desenvolvimento integral dos alunos, de criar um ambiente estimulador que promovesse a integração de todos os alunos e os motivasse para a aprendizagem, bem como, para se identificarem com a escola. O seu caráter lúdico e partindo da natureza humana, o ritmo, que é algo com que os alunos se identificam de imediato, estimulou a sua curiosidade e tornou os alunos pró-ativos.

Tendo em conta o seu poder criador e libertador, a música é sem dúvida um poderoso recurso educativo a ser utilizado na vida das crianças. A música representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança. Uma das finalidades da arte é contribuir para o “apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade dos indivíduos” (Fróis, 2011, p.203) e consequentemente é uma dimensão importante na formação do indivíduo, “ampliando as possibilidades cognitivas, afectivas e expressivas” (*ibidem*).

A intenção deste projeto foi, sem dúvida, ser uma fonte de equilíbrio e felicidade para os alunos,

que lhes permitisse libertar as suas energias e que pudessem exprimir as suas ideias e sentimentos por meio dos sons, sentindo-se assim, mais motivados para os vários conteúdos relativos ao currículo do primeiro ciclo.

Através da música a criança toma consciência do seu corpo, com o ritmo, os gestos que produz, os sons, segundo Michel citado por Gagnard (1974, p.88) “trata-se de vibrações físicas, agindo através do ouvido, sobre o sistema nervoso e transformando-se misteriosamente em emoção nos centros cerebrais”. Através da música e principalmente da improvisação as crianças desenvolvem a capacidade criativa. No entender de Gagnard (1974) a música desperta as diversas capacidades da criança.

A música proporciona à criança a descoberta da linguagem sensitiva e do seu próprio potencial criativo, tornando-a mais capaz de criar, inventar e reinventar o mundo que a circunda. A criatividade é essencial em todas as situações, quando explora instrumentos e deferentes formas de os tocar, quando faz composições de carácter rítmico ou melódico ou na forma como interpreta uma melodia. Uma criança criativa raciocina melhor e inventa meios de resolver as suas dificuldades.

Assim sendo, a música permite a exploração dos conteúdos dos diversos domínios e áreas que estão enunciadas nos programas e metas curriculares do 1.º CEB, de uma forma que capta a atenção das crianças e as motiva para as aprendizagens como um todo.

Ao longo de todo o projeto foi visível que esta metodologia permite que os alunos desenvolvam competências essenciais para a sua vida enquanto agentes ativos e cidadãos participativos da sociedade uma vez que desenvolve as suas capacidades de interação com os outros, capacidade de solucionar problemas/desafios, capacidade de reflexão e de investigação (pesquisa, recolha e organização de dados e elaboração de produtos finais) com vista à resolução dos problemas inicialmente detetados

/ Referências

- Bessa, N., & Fontaine. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Rio Tinto: ASA.
- Bianco, S. D. (2007). Jaques-Dalcroze. In M. Diaz & A. Giraldez (coords) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, (1.ª ed.), (pp. 23–32). Barcelona: Editorial Graó
- Copland, A. (1974). *Como ouvir e entender música*. s.l.: Artenova
- Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o séc. XXI*. Rio Tinto: ASA.
- Dewey, J. (1948). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Editorial Losado.
- Faria, M. (2001). *A música, fator importante na aprendizagem*. Monografia: Centro técnico-educacional superior do oeste Paranaense.
- Fróis et al. (2011). *Educação Estética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Gagnard, M. (1974). *Iniciação musical dos jovens*. Lisboa: Estampa
- Gardner, H. (1996). *Mentes que criam: Uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandi*. Trad. Maria Adriana Veríssimo, Porto

Alegre: Artes Médica

- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem Musical Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Muñoz, J. R. (2007). Justine Bayard Ward. In M. Diaz, & A. Giraldez, (coords) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, (1.ª ed.) (pp. 33-42). Barcelona: Editorial Graó
- Murphy, R. (2013). Integrating Music in the Primary Curriculum. In Pamela Burnard & Regina Murphy. *Teaching Music Creatively* (pp. 129-140). New York: Routledge.
- Oliveira Martins, G., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar, criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In O. S. C. Coll, *O Construtivismo na sala de aula: Novas Perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 120-149). Rio Tinto: ASA.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 21-43. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2809>.
- Reis, I. & Martins, L. *Aprendizagem por projetos no jardim de infância*. Revista do Movimento da Escola Moderna, n.º 5, Série 6, (pp. 61-67). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Vasconcelos, A. (2006). *Ensino da música 1.º ciclo do ensino básico – orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Vasconcelos, T. (Coord) et al. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/ integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Willems, E. (1970). *Bases psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Ed. Eudeba

A EXPRESSÃO MUSICAL COMO ESTRATÉGIA INTEGRADORA DO CURRÍCULO DO 1.º CICLO

Cláudia Isabel da Silva Morais

Agrupamento D. Pedro I | claudiaisamoraishotmail.com

RESUMO: Este projeto abordou o aluno como um ser em desenvolvimento através de uma visão holística e integrada da aprendizagem tendo por base os pressupostos teóricos da teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1993), o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1998) e a integração curricular diretamente ligada à metodologia de projeto de Dewey (1948, 1999) e Kilpatrick (2007). O objetivo principal deste projeto é Identificar possibilidades de promover estratégias de aprendizagem integrada através da expressão musical, no 1.º CEB. Burnardo (2013) considera que a música deve ser uma parte vital das aprendizagens que as crianças realizam no 1.º CEB, sendo pertinente como uma estratégia integradora do currículo e de promoção de metodologias ativas.

Para o efeito foi realizada uma investigação, em contexto de sala de aula, com recurso ao estudo de caso. É de referir o contexto da turma constituída por 17 alunos dos quais 13 já tinham uma retenção ao nível do 1.º ciclo.

Ao longo das aulas foram realizadas atividades centradas na música que passaram pela sonorização de poemas, harmonização de canções, improvisações instrumentais, criação de canções e elaboração de uma partitura não convencional que culminaram na apresentação, no final do ano, do musical “Onde está a minha mãe” adaptado da história com o mesmo título de António Mota. Os conteúdos das várias áreas curriculares foram abordados a partir destas atividades. Muñoz (2007) entende ser importante estabelecer e ter em conta as possíveis ligações entre a música e as restantes disciplinas adaptando o ensino às crianças.

Ao longo do ano foi feita a monitorização dos resultados obtidos pelos alunos nas áreas curriculares do português, matemática e estudo do meio através de testes e grelhas de observação sobre a forma como decorreram as várias atividades ao longo do projeto com vista à triangulação de dados no sentido de aferir sobre a concretização dos objetivos deste projeto. No final foi realizada uma entrevista aos alunos e um inquérito aos pais para conhecer as perceções de ambos sobre as potencialidades da expressão musical no 1.º ciclo como estratégia privilegiada para promover a integração curricular através da vivência da música (Gordon, 2000). As entrevistas e os inquéritos por questionário foram alvo de uma análise de conteúdo (Coutinho, 2013) tendo sido criadas categorias a partir das regularidades que apareceram, quer nas entrevistas, quer nos questionários, e que nos permitiram interligar os dados destas duas fontes.

PALAVRAS-CHAVE: Expressão musical, integração curricular, 1.º ciclo do ensino básico.

ABSTRACT: This project is focused on the student as a developing being through a holistic and integrated view of learning based on the theoretical assumptions of Gardner’s (1993) multiple intelligences theory, Vygotsky’s concept of Proximal Development Zone (1998), and curricular integration directly linked to the Dewey (1948, 1999) and Kilpatrick (2007) project methodology. The main goal of this project is to identify possibilities of promoting integrated learning strategies through musical expression in the 1st CEB. Burnardo (2013) considers that music should be a vital part of the children learning process in the 1st CEB, as a pertinent

and integrative strategy of the curriculum and promotion of active methodologies.

For this purpose, an investigation was carried out, in the context of the classroom, using a case study. It is worth mentioning the context of the class, which was formed by 17 students, from which 13 had already a retention along the 1st Cycle.

Throughout the classes, music-centered activities were carried out, which included the sonorization of poems, harmonization of songs, instrumental improvisations, creation of songs and preparation of an unconventional score that culminated in the presentation at the end of the year of the musical "Where is my mother?" adapted from the story with the same title of António Mota (writer). The contents of the various curricular areas were approached from these activities. Muñoz (2007) believes that it is important to establish and to take account the possible links between music and other curricular areas, adapting teaching to children.

All over the year, students' results in the curricular areas of portuguese, mathematics and science were supervised through tests and observation grids on how the various activities during the project were conducted in and to verify the achievement of the objectives of this project. At the end, an interview was conducted to the students and a survey was made to the parents to understand their perceptions about the potential of musical expression in the 1st Cycle as a privileged strategy to promote curricular integration through the experience of music (Gordon, 2000). After analyzing the content of the interviews and the inquiries for questionnaires surveys (Coutinho, 2013), categories were created to show the regularities of both. These regularities allowed us to interconnect the results of both sources.

KEYWORDS: Musical expression, curricular integration; 1st Cycle.

§

1. INTRODUÇÃO

Cada vez mais, os alunos parecem apresentar dificuldade em concentrar-se nos conteúdos abordados na sala de aula, não desenvolvem a capacidade de escuta, estão pouco motivados e empenhados e a criatividade parece pouco estimulada, o que interfere com a aquisição e sedimentação das aprendizagens. Este artigo pretende contribuir para o aprofundamento de uma perspetiva de ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), baseada em conceitos nucleares como o trabalho cooperativo, a participação ativa do aluno na aprendizagem, a integração curricular, sendo a expressão musical a ponte de ligação entre estes conceitos.

Desde o nascimento, as crianças vivem rodeadas pela música, dos sons produzidos com o corpo, de movimentos efetuados a partir da audição de uma música, até mesmo de pequenas entoações. Assim e tal como defende (Gordon, 2000), a vivência da música estimula o desenvolvimento das diversas capacidades da criança. O presente estudo baseia-se na perspetiva de que a expressão musical favorece a participação dos alunos na aprendizagem, na integração curricular e na inclusão de alunos com dificuldades específicas de aprendizagem.

Neste artigo será feita uma breve contextualização teórica sobre a integração curricular, o

trabalho cooperativo e o desenvolvimento da criança, tendo como elo de ligação a expressão musical. No seguimento do artigo serão apresentadas algumas propostas de trabalho em sala de aula em que a expressão musical é o motor de desenvolvimento de cada tema integrador. As atividades foram realizadas numa turma de 4.º ano com 17 alunos, dos quais, 2 são alunos com Necessidades Educativas Especiais, e os restantes alunos vindos de famílias desestruturadas, com baixa motivação e autoestima e que tinham pelo menos uma retenção no primeiro ciclo. No geral, os alunos apresentavam baixos níveis de concentração e pouca persistência nas tarefas.

2. A EXPRESSÃO MUSICAL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A expressão musical, estimula a autoestima, bem como a motivação do aluno, por isso, é potenciadora do trabalho colaborativo já que se baseia na improvisação, na criatividade e na expressividade, permitindo potenciar capacidades sensoriais e percetivas, de relaxamento e concentração, valorizando o silêncio Gagnard (1974), Copland (1974), Gordon (2000) e Bianco (2007). De igual forma, permite desenvolver capacidades motoras e expressivas do corpo. Ao desenvolver a capacidade de entoação, aprofunda também a audição e a capacidade de discriminação fonética. Neste sentido, considera-se que a música deve ser assimilada em simultâneo e de forma idêntica à língua materna.

De acordo com Gagnard (1974), as crianças que apresentam perturbações de linguagem (escrita ou oral), ou têm dificuldade em realizar a integração psicomotora, apresentando, nomeadamente, perturbações do esquema corporal, podendo ver a sua aprendizagem significativamente limitada pela falta de compreensão do espaço, inversões de letras e sílabas e perda de ritmo podem beneficiar com as atividades associadas à expressão musical, uma vez que promovem uma estreita relação entre o controlo emocional e corporal, tendo “as aquisições no plano rítmico uma repercussão sobre os bloqueios psicológicos e, por conseguinte, sobre as inibições verbais ou motoras” (p. 68). A discriminação fonética e a consciência das diferentes consoantes com articulação mais complexa podem ser desenvolvidas com o recurso à flauta de êmbolo, em que a diferença entre os sons agudos e graves produzidos pela flauta é traduzida pelas crianças por meio de movimentos corporais, facilitando a sua compreensão e interiorização. A linguagem também pode ser desenvolvida através da invenção de palavras (pseudopalavras) imitando o badalar de um sino, acompanhando o ritmo de uma música. A criança não só desenvolve a expressão verbal como a socialização e a criatividade.

Do exposto, verifica-se que a aprendizagem e o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, axiológico, social e linguístico estão interligados, influenciando-se mutuamente e que através da expressão musical é possível conciliar os vários tipos de desenvolvimento, nomeadamente através do método Kodaly. Este método baseia-se na educação do ouvido, melhorando significativamente a discriminação fonética e da voz, desenvolvendo a capacidade articulatória e de produção de sons. De

acordo com Subirats (2007), o método de Kodaly parte das canções tradicionais, que fazem parte das vivências das crianças, e as crianças “percuten, marchan y cantam las canciones vivenciando-las” (p. 67).

3. A APRENDIZAGEM COOPERATIVA E A EXPRESSÃO MUSICAL

Leitão (2006) entende que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino em que o aluno está no centro da aprendizagem, baseia-se no trabalho colaborativo entre os elementos do grupo, tendo em conta a sua diversidade e heterogeneidade, promovendo atividades diversificadas que ajudam os alunos a ter uma participação ativa na construção do seu conhecimento. É uma estratégia que promove o respeito pelo outro, pela diferença, em que a criança aprende a dar a sua própria opinião e a justificá-la, ou seja, aprende a tornar-se uma pessoa crítica e responsável.

O mesmo autor refere que a aprendizagem cooperativa resulta do pensamento de Dewey, quando este autor defende uma aprendizagem assente nos ideais democráticos de respeito, partilha e solidariedade entre os elementos da comunidade aprendente, salientando a importância da participação ativa dos indivíduos no grupo, das bases teóricas da aprendizagem cooperativa relacionadas com as abordagens construtivistas e socioconstrutivistas, reconhecendo o papel ativo do aluno na construção do seu próprio conhecimento. Nesta perspetiva, o professor age como facilitador, apoia e orienta o aluno. Dentro destes, destaca-se os estudos realizados por Vygotsky (1988), com especial ênfase nos contextos sociais da aprendizagem e também Bruner que refere a necessidade de criar vínculos positivos resultantes das interações entre a criança e o adulto.

O método Orff tem como um dos elementos característicos o trabalho cooperativo quer no que diz respeito às improvisações quer na interpretação de pequenas obras musicais. No pensamento pedagógico de Orff, a música e a dança enriquecem a vida do ser humano, convertendo-se em meios de comunicação e expressão dado que “la musica e la danza son artes vivas en las que el individuo participa emocionalmente” (Ibor, 2007, p. 73). Daí serem realizadas várias experiências de expressão vocal, corporal e instrumental incidindo principalmente na interpretação, criação, análise e escuta. É dada ênfase à improvisação e à composição que desenvolvem a capacidade criativa. No seu método é utilizado de forma sistemática o trabalho em conjunto, tendo sido criado para o efeito o instrumental Orff.

A investigação que tem sido feita neste domínio refere as vantagens da utilização da aprendizagem cooperativa nos resultados escolares e na realização escolar. De acordo com vários autores, (Jonhson & Jonhson, 1990; Jonhson et al, 1981; Slavin, 1983, 1996), “os resultados obtidos mostram uma maior eficácia da aprendizagem cooperativa em termos da promoção do sucesso escolar” Bessa e Fontaine (2002, p. 83).

A expressão musical é uma estratégia em que o trabalho de grupo é constante. De acordo com

Gordon (2000), a música pode e deve seguir dois tipos de orientação: formal e informal. Na orientação informal, a criança contacta com a música sendo encorajada a absorvê-la e à cultura a ela associada através de atividades sequenciais que estimulam reações naturais na criança. Estas atividades serão extremamente benéficas se se promover a participação em grupo e a aprendizagem cooperativa, pois, tal como refere Gordon, (2000, p. 316), as crianças aprendem muito através da interação umas com as outras e como tal “não há orientação informal mais benéfica do que aquela que é exercida quando há diversas crianças num grupo”. Neste caso, a música valoriza as interações entre as crianças e o trabalho cooperativo, sendo fundamental no desenvolvimento global da criança.

Cantar em grupo é importante porque a criança aprende a escutar e a corrigir-se mais facilmente se cantar com outra criança, do que se for com um adulto. A criança desenvolve simultaneamente a capacidade articulatória e a capacidade de discriminação auditiva, por conseguinte, a capacidade de afinação, visto a própria qualidade sonora da voz da criança ser distinta da do adulto, sendo mais fácil às crianças, num grupo de pares, misturar as suas vozes do que com um adulto. Outro exemplo de trabalho de grupo em expressão musical é a percussão corporal em que as crianças batem com as mãos nas coxas, com acentuações em lá, lá, lá e gradualmente deixam de as dizer ficando só o batimento. Neste caso, o estar em grupo é fundamental para a criança não se sentir intimidada, estando em grupo a criança não para porque se sente arrastada pelo coletivo. Com esta atividade em grupo, a criança não só desenvolve o seu sentido rítmico como a sua relação com os pares e sentido de pertença (Gagnard, 1974).

4. A INTEGRAÇÃO CURRICULAR PELA EXPRESSÃO MUSICAL

No entender de Beane (2002), o currículo integrado parte de questões associadas às vivências dos alunos tendo em conta o contexto, ultrapassando os limites de cada disciplina por forma a fomentar as aprendizagens dos alunos e a promover a sua participação no currículo. Os professores, em colaboração com os alunos, constroem o currículo centrado nos alunos para que “o conhecimento das disciplinas [ser] reposicionado no contexto do tema das questões e das actividades a serem trabalhadas” Beane (2002, p. 53). Segundo este autor, o currículo organiza-se a partir de temas resultantes de problemas ou questões sentidas pelos alunos, e a planificação das atividades pretende dar resposta a esses problemas ou questões. O currículo integrado é muito mais do que um conjunto de conteúdos distribuídos por diversas disciplinas, tem em conta o estabelecimento de relações entre conteúdos de diferentes disciplinas, o contexto onde estão inseridos os sujeitos, as suas vivências, necessidades, problemas e motivações de modo a estabelecer ligações que ajudem os alunos a construir o seu conhecimento, a realizar aprendizagens que consigam mobilizar e transpor para outras situações.

Muñoz (2007) entende ser importante estabelecer e ter em conta as possíveis ligações entre

a música e as restantes disciplinas, adaptando o ensino às capacidades de desenvolvimento “físico, psicológico y mental de los niños, contribuindo desta manera a ayudarles a crecer de forma global e harmoniosa.” Muñoz (2007, p.34). De igual modo, o método Ward valoriza significativamente a importância da interdisciplinaridade e os conhecimentos prévios dos alunos, motivando o aluno para a descoberta. Procura estimular o desenvolvimento do sentido estético e crítico, assim como a criatividade. Através da atividade criadora “potencia-se la expresión libre como medio para potenciar su imaginación, desde el momento en que el alumno conoce los sonidos” (Muñoz 2007, p. 37). Este método tem 4 níveis, em cada um deles são abordados os seguintes domínios: vocalização, entoação, ritmo, notação, atividade criadora e repertório.

Figura 1 – Esquema de Integração Curricular do Projeto



Do exposto é visível que a integração curricular permite que os alunos realizem aprendizagens significativas e que tenham uma formação consistente sendo, por isso, e de acordo com Alonso (2002a), importante para as aprendizagens dos alunos, tendo em conta a complexidade e a natureza global do conhecimento que através da integração curricular é trabalhado de uma forma unificadora e não como um somatório de partes, o que facilita ao aluno um conhecimento de si próprio e do meio em que se insere. Também para esta autora (2002b) a utilização de um currículo integrado permite uma aprendizagem mais global, o que facilita a sua integração por parte do aluno, porque é mais significativa e, em simultâneo, ajuda o aluno a realizar novas aprendizagens em diferentes contextos e situações do quotidiano.

Dado o conhecimento ser um processo dinâmico, permite ao sujeito aprendente fazer face às situações com que se depara ao longo da vida. Quando se opta pelo espartilhamento de matérias e disciplinas, sem pontos de ligação, o conhecimento pode ser construído com limitações, pela privação de possibilidades de aprender a organizar e a usar o conhecimento, de acordo com as diversas situações que ocorrem ao longo da vida. Ao invés, o conhecimento integrado permite utilizar uma variedade de conhecimentos e de os relacionar em função das novas situações. Assim, a integração

como uma conceção curricular implica uma abordagem do currículo centrada em problemas sociais e pessoais, em que as experiências de aprendizagem são planificadas de forma a integrar os vários conhecimentos pertinentes, com vista à resolução de problemas. Assiste-se, assim, a uma aplicação real do conhecimento o que origina uma melhor integração das experiências curriculares nos esquemas de significação dos alunos e privilegiando a sua participação na construção e responsabilização do seu próprio conhecimento (Beane, 2002). Na mesma linha, Torres (2006) refere que o desenvolvimento global da criança, do seu pensamento crítico e social, é beneficiado com o recurso a programas integrados, em que o programa é visto como um todo relacionado e não como um somatório de partes, superando as fronteiras entre as várias disciplinas e focando-se em temas, tópicos de interesse, que facilitem a compreensão das inter-relações entre os vários saberes. Tudo isto constitui possibilidades de ajuda à criança para refletir, criticar e compreender o próprio conhecimento.

Do exposto ao longo desta breve apresentação teórica é evidente que a criança é um ser único, com uma diversidade de inteligências que devem ser desenvolvidas de forma holística, e não como um somatório de partes. Através da integração curricular podemos promover esse desenvolvimento global, principalmente se as tarefas propostas estiverem inseridas na Zona de Desenvolvimento Próximo (Vygotsky, 1988), permitindo que a criança tenha uma atitude ativa na sua aprendizagem, o que lhe facilitará a realização de aprendizagens significativas. A expressão musical, por seu lado, pode motivar a criança para a aprendizagem e, simultaneamente, promover a integração das várias disciplinas que compõem o currículo do 1.º CEB para o desenvolvimento integral do aluno.

De acordo com Bianco (2007) a perspectiva de Dalcroze relaciona os movimentos corporais com a música interligando, assim, a motricidade global, a perceção e a consciência corporal. É um método interativo que permite trabalhar a capacidade de “adaptación, de imitación, de reacción, de integración y de socialización” (p. 24). Este método contribui para o desenvolvimento da criança em vários domínios: motricidade global e fina; consciência do seu próprio corpo e do espaço; desenvolvimento da comunicação não-verbal e expressão pessoal; improvisação oral e através do corpo, desenvolvimento da imaginação; criatividade e, simultaneamente, capacidades de concentração, atenção e memória.

Figura 2 – Esquemas das atividades realizadas na área de música



É ainda de referir as atividades desenvolvidas na área da música que contribuíram para o desenvolvimento das crianças nesta área ao nível da interpretação, composição e audição.

5. IDENTIFICAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO PROBLEMA

Os alunos de hoje apresentam dificuldades ao nível da concentração face aos conteúdos abordados na sala de aula, não desenvolvem a escuta, têm pouca motivação e empenho, a criatividade não é muito estimulada pelo professor, o que interfere com a qualidade das aprendizagens. Pela observação experiencial no contexto de ação da autora deste projeto, cada vez mais os professores sentem a necessidade de alterar a forma como os conteúdos são abordados e explorados, procurando encontrar alternativas que visem responder às necessidades sentidas pelos alunos no 1.º CEB.

A turma, onde o estudo teve lugar, tem alunos com dificuldades ao nível da concentração, memorização, motivação para as tarefas escolares e pouco acompanhamento familiar e com dificuldades de aprendizagem. Foi evidente a necessidade de encontrar estratégias facilitadoras das aprendizagens dos alunos, que os motivassem e permitissem, em simultâneo, explorar e desenvolver a sua criatividade, autoestima e envolvimento na aprendizagem, em que todos participassem de forma ativa e se privilegiasse a inclusão.

Por referência às características contextuais onde o projeto teve lugar, a questão de partida foi a seguinte:

Questão de partida

De que modo as estratégias pedagógicas com enfoque na expressão musical podem promover a integração do currículo do 1.º CEB?

Objetivos do estudo

De forma, que se pretendeu articulada, foram desenhados os seguintes objetivos:

- Identificar possibilidades de promover estratégias de aprendizagem integrada através da expressão musical, no 1.º CEB;
- Desenvolver estratégias em que a expressão musical constitua uma estratégia facilitadora da inclusão de todos os alunos;
- Dar a conhecer à comunidade escolar o trabalho desenvolvido e os resultados alcançados;
- Valorizar a música enquanto área disciplinar do currículo.

A investigação foi realizada em contexto de sala de aula, numa turma de 4.º Ano;

| Número total de alunos: 17

| Constituição: 9 meninos e 8 meninas

| Alunos com pelo menos uma retenção ao nível do 1.º ciclo

| Caracterização: A maioria dos alunos da turma é proveniente de um meio socioeconómico desfavorecido. Em virtude desse contexto, os pais revelam, salvo algumas exceções, um grau de instrução bastante reduzido. As famílias de que são oriundas são frequentemente disfuncionais, com poucos recursos económicos, muitas vezes desempregadas ou a viver do rendimento social de inserção. Existem também crianças que convivem de perto com a toxicodependência e o alcoolismo. Algumas delas apenas fazem refeições equilibradas na cantina, verificando-se, frequentemente, que vêm em jejum para a escola. Há duas alunas que estão a ser acompanhadas pela segurança social e pelo tribunal de menores, de acordo com indicações do Programa Próprio da Turma. Os alunos desta turma apresentam, no geral, uma baixa autoestima, dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura e produção escrita, assim como no cálculo mental e no raciocínio lógico-matemático. São alunos pouco motivados para a escola, com um ritmo lento de realização das diversas tarefas, associado a um reduzido acompanhamento familiar.

No decorrer das primeiras aulas ficou evidente o baixo nível de concentração dos alunos e da sua capacidade de escuta; são impacientes; pouco motivados; cansam-se rapidamente; não concluem as tarefas propostas, e ainda não interiorizaram a importância do respeito mútuo e da partilha entre pares. Os alunos apresentam um léxico muito reduzido e uma baixa autoestima. Desde o primeiro momento o bom relacionamento entre os alunos foi evidente, mesmo nos momentos de aprendizagem estabeleceu-se um elo de ligação entre os alunos.

Com este estudo, pretendeu-se aceder a um conhecimento mais profundo da realidade educativa, tendo-se optado por uma abordagem própria da investigação qualitativa e interpretativa. Valorizaram-se os comportamentos observados, relacionando-os com significados criados e modificados pela investigação.

Ao nível da metodologia, este projeto de investigação assumiu características de um estudo de caso, visto ter-se pretendido fazer um estudo mais aprofundado de uma realidade e não procurar a generalização. Como realça Marrian, citado por Bogdan & Biklen (1994, p.89), "O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico". Por seu lado Bassey (2009) considera que um estudo de caso "é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas" (Bassey citado por Afonso, 2005, p.70), o que melhor fundamenta o caso deste projeto. O estudo decorreu numa turma, durante um ano letivo, e teve como finalidade a exploração da expressão musical como eixo integrador do currículo e como estratégia de inclusão dos alunos, tratando-se, por isso, de uma situação circunscrita que se enquadra na configuração de estudo de caso. Ao longo do estudo utilizaram-se diversas fontes de informação: fontes documentais

(atas, documentos oficiais, relatórios médicos); observação direta (registo diário das observações); inquérito e entrevista aos alunos.

6. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Como estamos perante uma turma com características próprias, constituída por três alunos com necessidades educativas especiais (já com uma retenção no 1.º ciclo), oito alunos com pelo menos uma retenção e seis alunos sem retenções, considerou-se essencial criar um projeto que os motivasse para os conteúdos das várias áreas curriculares e que, principalmente, que ajudasse os alunos com dificuldades de aprendizagem. Assim no segundo e terceiro períodos desenvolveu-se o projeto “A expressão musical como estratégia de integração do currículo do 1.º ciclo”.

Os alunos aderiram a esta iniciativa e mesmo os que inicialmente tinham muitas dificuldades, principalmente no português também quiseram participar.

O trabalho e a exploração dos diversos conteúdos pretende-se que seja diversificada e, como tal, nas aulas foram feitos trabalhos de grupo, em pares, debates, foi solicitado aos alunos a pesquisa na internet. Na área de estudo do meio foram elaborados diversos glossários de acordo com o tema em estudo, cartazes e outros trabalhos individuais ou de grupo que privilegiaram a inter-relação entre os alunos e que visaram o desenvolvimento da sua capacidade de pesquisa.

O projeto foi desenvolvido de acordo com as quatro fases da metodologia de projeto: definição do problema/questão de interesse, planificação, execução e divulgação (Dewey, 1948; Kilpatrick, 2007).

No primeiro momento os alunos refletiram sobre as dificuldades sentidas nas várias áreas curriculares e de que forma o projeto os poderia ajudar a ultrapassar as suas dificuldades. De acordo com o interesse manifestado por eles o projeto foi idealizado a partir da história “Onde está a minha mãe?” de António Mota.

Na fase 2, procedeu-se à planificação do que se pretendia investigar, o que se pretendia fazer (musical), em que consistiria, quais os recursos a utilizar e como seria feita a sua divulgação.

Iniciou-se assim a execução do projeto, com um conjunto de atividades de sonorização de poemas que culminaram com a sonorização, em grupo, da história “Onde está a minha mãe?”. Atividades estas, que permitiram desenvolver a oralidade, assim como a leitura e a escrita.

Realizaram-se então várias atividades de composição, com improvisações melódicas e rítmicas, assim como a harmonização de várias canções tradicionais portuguesas que prepararam os alunos para a criação da canção para o final do musical. Em grupo, elaboraram a letra da canção partindo das ideias da história. Em simultâneo com os ensaios da canção pesquisaram na internet partituras não convencionais de música e criaram a sua própria partitura não convencional da canção “Onde está a minha mãe?”. A canção permitiu explorar conceitos musicais como: melodia, harmonia,

andamento, intensidades, pulsação, ostinato rítmico e, também, contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos. Não só no momento de elaboração da letra, mas também posteriormente na sua adequação métrica à melodia o que implicou a reformulação da letra e a necessidade de identificar palavras sinónimas das utilizadas inicialmente. Por seu lado a partir da partitura os alunos identificaram o compasso a diferença de altura dos sons que compunham a melodia e simultaneamente aproveitou-se para abordar as frações e as percentagens.

Figura 3 – Construção da partitura



O desenvolvimento auditivo esteve presente na audição de várias tipologias de música que os alunos selecionaram, de acordo com as suas características para fazerem parte da banda sonora que acompanhou o musical do princípio ao fim. Estes momentos contribuíram igualmente para o desenvolvimento da cultura musical dos alunos, pois houve uma grande diversidade nas músicas que ouviram.

Para além da música foi utilizada a expressão dramática com a representação da história e da expressão plástica com a construção dos cenários em que se utilizou a reciclagem e com a construção, em gesso, das máscaras utilizadas pelas personagens.

Figura 4 – Máscaras das Personagens



A divulgação deste projeto (fase 4) permitiu que os alunos apresentassem a outras turmas as sonorizações dos poemas, os acompanhamentos rítmicos de músicas, que foram feitos em grupo, e que teve como ponto alto a apresentação do musical de cerca de 20 minutos a toda a comunidade educativa, no final do ano letivo.

Figura 5 – Apresentação do Musical “Onde está a minha mãe?”



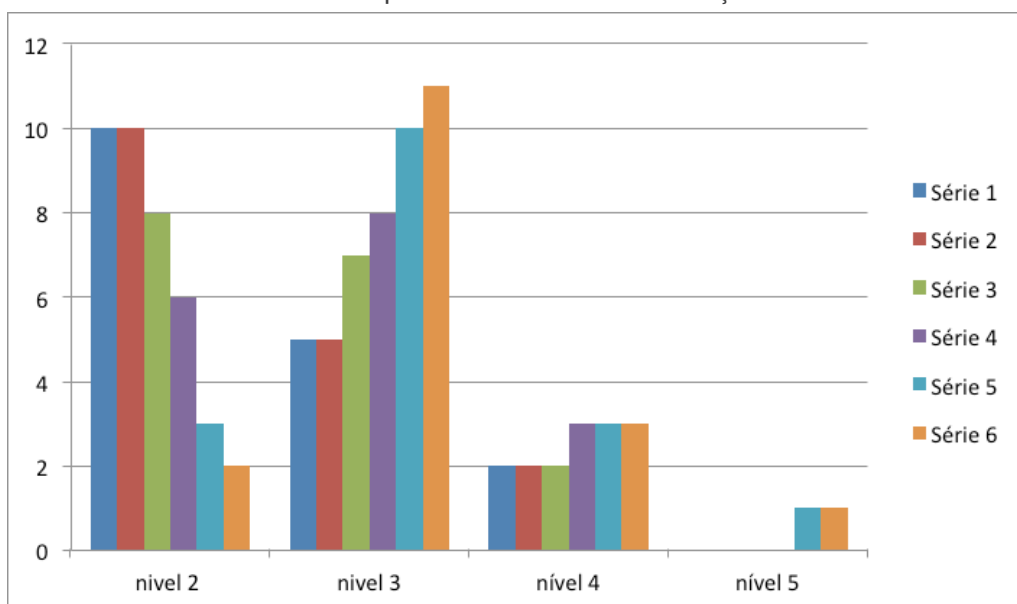
7. RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Ao longo deste estudo foram várias as formas de recolha de dados que nos permitiram ter uma visão mais abrangente e contrapor dados provenientes de fontes diferentes, bem como verificar a sua coerência ou discrepância.

Utilizou-se como método complementar de recolha de dados a análise documental, nomeadamente do PPT, documentos oficiais – como atas e relatórios – que permitiram ter uma ideia das características da turma em geral e das características de cada aluno. Dos dados obtidos através do PPT e da ficha de caracterização dos alunos ficou evidente a pouca estimulação dos alunos ao nível expressivo (vocabulário reduzido), baixa capacidade de concentração, falta de interiorização de noções temporais e de lateralidade. Estes dados foram confirmados ao longo do primeiro período através das notas de campo e dos registos de observação em que estes elementos se foram evidenciando. As notas de campo foram essenciais não só para se ter uma visão mais profunda dos alunos, mas também para se perceber a sua evolução ao longo do estudo, no que diz respeito ao comportamento, o interesse e participação dos alunos associado às tarefas desenvolvidas (leitura de textos, fichas de trabalho) e à sua aprendizagem. Do mesmo modo, os momentos de reflexão realizados no final de cada semana permitiram recolher vários dados sobre o interesse, empenho, motivação, participação, relação com os colegas de grupo e aprendizagem, uma vez que lhes foi dada total liberdade para darem a sua opinião e para fazerem sugestões sobre as atividades a realizar ao longo dos meses em que se desenvolveu o projeto. As várias contribuições dos alunos foram sempre integradas nas planificações das aulas seguintes.

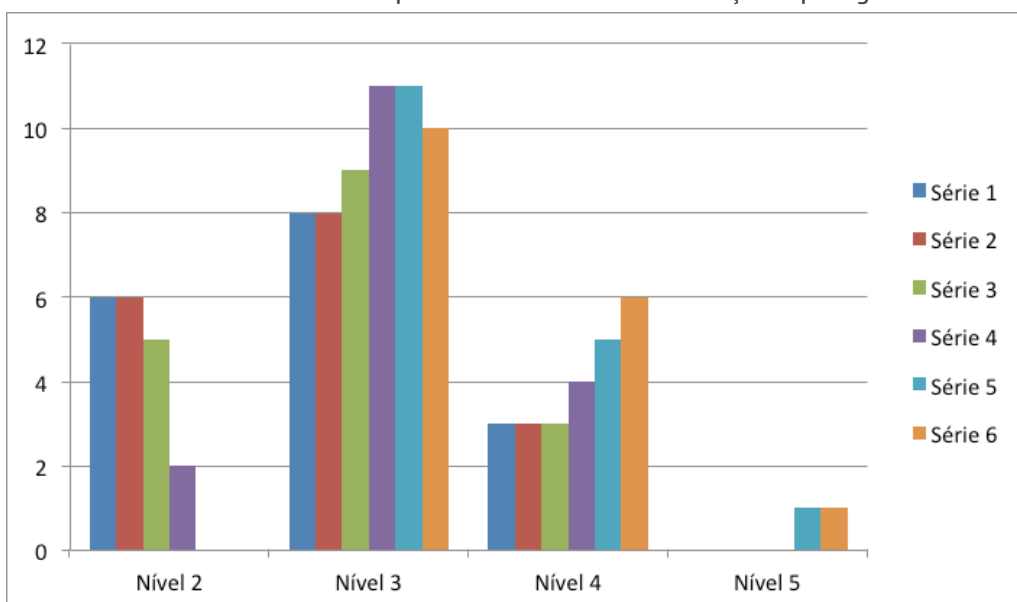
No que diz respeito às aprendizagens os gráficos relativos às fichas de avaliação indicam uma evolução muito significativa nas áreas de português e matemática.

Gráfico 1 – Níveis obtidos pelos alunos nas fichas de avaliação de matemática



Ao nível da matemática é de salientar que 8 alunos que ao longo do primeiro período começaram com nível 2 conseguiram no final do ano alcançar o nível 3.

Gráfico 2 – Níveis obtidos pelos alunos nas fichas de avaliação de português



Na área de português assistiu-se também a uma evolução sendo de relevar o facto de nas fichas de terceiro período não se ter registado qualquer nível 2.

A recolha de dados terminará com a realização da entrevista em focus grupo aos alunos e inquérito aos pais para conhecer as suas perceções face ao projeto desenvolvido.

Em relação à divulgação dos trabalhos dos alunos, todos os trabalhos realizados ao longo do

ano foram apresentados às diversas turmas da escola ou como notícia no jornal da escola. O projeto culminou com a apresentação do musical “Onde está a minha mãe?” à escola.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste projeto foi evidente que o papel da reflexão é fundamental, para sabermos onde estamos e para onde queremos ir, que práticas podem ser transformadas para progredir no nosso desenvolvimento profissional docente, e nas condições de aprendizagem dos alunos.

No final deste texto não posso deixar salientar o interesse e empenho evidenciado pelos alunos ao longo de todo o projeto já que é completamente distinto trabalhar aula a aula ou trabalhar por projeto (Zabala, 2001).

No final foi visível que o projeto foi desenvolvido, tendo em conta os princípios e os paradigmas que estiveram na sua base e o fundamentaram, nomeadamente a natureza própria de um estudo de caso. Tomamos decisões durante o desenvolvimento do projeto, que o influenciaram, como a escolha das atividades e projetos de ensino e aprendizagem, a decisão quanto ao tipo de instrumentos utilizados na recolha de dados (entrevista em focus grupo em vez de entrevista individual, opção por um inquérito final por questionário com perguntas abertas). No entanto, é de referir que estas opções foram feitas tendo por base os fundamentos teóricos que orientaram o rumo seguido. Todo o projeto foi desenvolvido tendo sempre presente a questão de partida e a resolução dos problemas identificados pelos alunos

A vontade dos alunos com dificuldade em participar em todas as atividades ao longo do musical, voluntariando-se para ler os textos nas gravações, é um exemplo de promoção das aprendizagens de alunos com diferentes ritmos e dificuldades específicas. Procuramos responder aos objetivos que nos propusemos:

No decorrer do desenvolvimento do projeto foram realizadas atividades em que a expressão musical esteve na base da aprendizagem integrada. Tal foi o caso da criação do guião do musical em que os alunos criaram os textos de acordo com as pesquisas que realizaram, fizeram a sua sonorização utilizando materiais diversos da sala de aula e instrumentos musicais, em simultâneo trabalharam em grupo desenvolvendo competências transversais como a socialização, a autonomia, a cooperação, a responsabilidade. A expressão musical foi, sem dúvida, um elemento facilitador da aprendizagem dos alunos, uma vez que todos desempenharam um papel nas diversas atividades e no mesmo nível

Estamos perante um estudo exploratório, realizado com uma turma. Assim, os resultados são muito específicos, dizendo apenas respeito ao contexto de estudo e aos sujeitos que nele intervieram. O estudo que se realizou foi um ponto de partida para continuar a ser desenvolvido em contexto de sala de aula, privilegiando a expressão musical como uma estratégia de integração curricular e criadora de predisposições dos alunos para o envolvimento no processo de ensino e de aprendizagem.

/ Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e Crítico*. (1.ª ed.) Rio Tinto: ASA
- Alonso, L. (2002a). Contributos para a Fundamentação de um Currículo Integrado. In M. Fernandes (Org.), *Actas do V Congresso da sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação*, (pp.109-120). Lisboa: Edições Colibri/Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação
- Alonso, L. (2002b). *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do projecto "PROCUR"*. Revista do GEDEI. N.º 5, pp.62-68
- Beane, J. A. (2002). *Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora
- Bessa, N. & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*, (2.ª ed.). Rio Tinto: ASA
- Bianco, S. D. (2007). Jaques-Dalcroze. In M. Diaz & A. Giraldez (coords) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, (1.ª ed.), (pp. 23-32). Barcelona: Editorial Graó
- Bogdan R. & Biklen S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Burnard, P. (2013). Teaching Music Creatively. In Pamela Burnard & Regina Murphy. *Teaching Music Creatively* (pp. 1-11). New York: Routledge.
- Copland, A. (1974). *Como ouvir e entender música*. Rio de Janeiro Artenova
- Coutinho, C. P. (2013), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina
- Dewey, J. (1948). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Editorial Losado.
- Dewey, J. (1999). *John Dewey on Education: Selected Writings*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gagnard, M. (1974). *Iniciação musical dos jovens*. Lisboa: Estampa
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the Theory of Multiples Intelligences*, (2.ªed.), Londres: Fontana Press
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem Musical Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Ibor (2007). Carl Orff. In M. Diaz, & A. Giraldez, (coords) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, (1.ª ed.) (pp. 43-52). Barcelona: Editorial Graó
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Editor Ramos Leitão
- Muñoz, J. R. (2007). Justine Bayard Ward. In M. Diaz, & A. Giraldez, (coords) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, (1.ª ed.) (pp. 33-42). Barcelona: Editorial Graó
- Subirats, M. A. (2007). Zoltán Kodály. In M. Diaz, & A. Giraldez, (coords) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, (1.ª ed.), (pp. 63-70). Barcelona: Editorial Graó,
- Torres, R. M. (1998). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música*. Lisboa: Caminha
- Vigotski, L. (1998). *Pensamento e linguagem*, (2.ª ed.). S. Paulo: Martins Fontes
- Zabala, M. (2001). Os pontos de vista didácticos. In C. Coll, Onrubia, Solé e Zabala. *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 150-195). Rio Tinto: ASA

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO. AVALIAÇÃO DO IMPACTO DE UMA INTERVENÇÃO EXPERIMENTAL SOBRE LAVAGEM DAS MÃOS

Carla do Lago

Escola EB1/JI da Picua, Agrupamento de Escolas de Águas Santas, Maia

| carlota.lago@gmail.com

Maria Céu Lamas

Escola Superior de Saúde do Politécnico do Porto; Centro de Investigação, Saúde e Ambiente (CISA-

IPP); CINTESIS-UP | mcl@ess.ipp.pt

RESUMO: O ensino experimental das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico pode assumir-se como um elemento fundamental na aquisição de novos conhecimentos de forma dinâmica e integrativa.

A parca informação científica nos manuais escolares de Estudo do Meio, sobre os hábitos de higiene na lavagem das mãos, levou ao desenvolvimento de um projeto experimental sobre esta temática, promovendo a consciencialização dos alunos para a adoção desta prática de forma fundamentada e estruturada com recurso a atividades experimentais e a questões-problema.

Considerando o empenho e o entusiasmo na realização das atividades, os resultados obtidos, e a percepção de que as crianças tinham alterado os seus hábitos, fundamentado nos conhecimentos adquiridos, realizou-se um estudo sobre o impacto dessa aprendizagem. Para o efeito, passados dois anos distribuiu-se pelos alunos, sem aviso prévio, uma ficha de avaliação individual, para aferir se os conhecimentos e as novas atitudes adotadas perpetuaram no tempo.

Da análise dos resultados, observou-se que os alunos responderam corretamente às questões sobre as razões pelas quais devemos lavar as mãos e quando as devemos lavar. Procederam à legendagem do fluxograma sobre lavagem de mãos adequadamente e todos consideraram que o projeto de aprendizagem sobre a lavagem das mãos foi importante. Das razões apresentadas destacam-se: “Porque não tinha consciência da forma correta de lavar as mãos e as consequências de não lavar as mãos”; “Ensinou-nos que uma coisa simples como lavar as mãos era importante”.

Podemos considerar que a experiência desenvolvida em 2016, possibilitou romper com as concepções alternativas sobre microrganismos e consolidar a importância da higienização das mãos. Assistiu-se a mudanças de comportamento que se disseminaram e perpetuaram num determinado tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino experimental; lavagem das mãos; aprendizagens essenciais; impacto.

ABSTRACT: The experimental teaching of science in the Primary school can be assumed as a fundamental element in the acquisition of new knowledge in a dynamic and integrative way.

The limited scientific information in the textbooks on hygiene habits in handwashing led to the development of an experimental project on this subject, promoting students' awareness of the adoption of this practice in a well-founded and structured way using experimental activities and issues.

Considering the commitment and the enthusiasm in the accomplishment of the activities, the results, and

the perception that the children had changed their habits, based on the acquired knowledge, a study was made on the impact of this learning. After two years an individual evaluation form was distributed to the students, without prior notice, to ascertain if the knowledge and the new attitudes adopted have perpetuated in time.

It was observed that the students correctly answered the questions: why should we wash our hands when and how we should wash them. They have subtitled the flow chart on hand washing properly. Everyone considered that the learning project on handwashing was important. The following answers stand out: "Because I was not aware of the correct way to wash my hands and the consequences of not washing my hands"; "He taught us that a simple thing like washing our hands was important." We believe that the experience developed in 2016 allowed us to break with alternative conceptions about microorganisms and to consolidate the importance of handwashing. Behavioral changes that have spread and perpetuated in a given time have been verified.

KEYWORDS: Experimental teaching; handwashing; essential learning; impact.

§

1. INTRODUÇÃO

O ensino experimental das Ciências no 1.º Ciclo do Ensino Básico pode assumir-se como um elemento fundamental na aquisição de novos conhecimentos de forma dinâmica, integrativa e prazerosa. Por outro lado, e evocando as aprendizagens essenciais do Estudo do Meio, as mesmas devem estar associadas a dinâmicas interdisciplinares pela natureza dos temas e conteúdos abrangidos, pelo que a articulação destes saberes com outros, de outras componentes do currículo, potencia a construção de novas aprendizagens. Assim, face a um problema detetado numa turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (8 anos de idade) "*crianças com poucos hábitos de higienização das mãos*", surgiu a necessidade de os alunos tomarem consciência dessa problemática, de modo a adotarem uma postura de mudança de comportamento. Se, por um lado, é importante refletir sobre comportamentos e atitudes, vivenciados ou observados, que concorrem para o bem-estar físico e psicológico, individual e coletivo (c.f. A.E. 2º ano), por outro, preconiza-se a promoção de estratégias que envolvam aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das referidas Aprendizagens Essenciais (AE) (Ministério Educação, 2017a). Como se trata de uma temática pouco desenvolvida nos manuais escolares desta disciplina (Pires et al., 2011), surgiu a necessidade de desenvolver um estudo que teve como objetivo geral, promover a consciencialização dos alunos para a adoção desta prática de forma fundamentada e estruturada com recurso a atividades experimentais e a questões-problema. O estudo teve por base a metodologia de investigação-ação ao promover uma abordagem integradora dos conhecimentos, valorizando a compreensão e a interpretação dos processos. Neste contexto, os conteúdos teóricos pertinentes, as ideias prévias expressas pelos alunos, a formulação de questões-problema, a planificação das atividades a realizar, as previsões iniciais e a confrontação com os resultados obtidos, ganharam espaço numa abordagem em que o

professor foi o dinamizador/orientador, alterando o enfoque da exposição direta num ambiente de aprendizagem dinâmico e intencional. Neste contexto, e recorrendo à metodologia de trabalho de projeto, o estudo percorreu etapas distintas: de recolha de dados através de uma observação participante; de implementação do projeto que integrou também a atividade experimental e de avaliação final, em dois momentos distintos (inicial e passado um período de tempo para reavaliação dos seus hábitos, fundamentado nos conhecimentos adquiridos). Ao longo de todo o processo criou-se as condições para estimular o aluno enquanto ser informado, crítico, comunicador e indagador/investigador, erradicando as conceções alternativas que possuíam até à data acerca desta matéria, em particular.

2. ENSINO EXPERIMENTAL DAS CIÊNCIAS NO ENSINO BÁSICO

As crianças, desde muito cedo, começam a desenvolver conceções e interpretações sobre o mundo envolvente. No caso concreto do mundo invisível, são incapazes de representar os microrganismos, deturpando geralmente o tamanho e as suas características morfológicas, idealizando-os com semelhanças a animais (Byrne & Sharp, 2006; Jones *et al.*, 2006; Byrne, 2011; Mafra *et al.*, 2013). Taisequívocos sobre micróbios também se estendem ao seu papel na natureza. Vários estudos em salas de aula evidenciaram que, para as crianças, os micróbios são exclusivamente associados a doenças e falta de higiene (Jones *et al.*, 2006; Ergazaki *et al.*, 2009; Byrne, 2011). Por essa razão, o estudo de microrganismos deve ser guiado por problemas práticos com recurso ao contributo benéfico nas mais diversas áreas – saúde, meio ambiente e indústria. Será uma forma de começarem a criar um quadro completo das inter-relações entre macro e microrganismos.

Estudar os micróbios, destacando a sua relevância e relacionamento com outros organismos em ambientes quotidianos, incluindo o seu próprio corpo usando uma abordagem ecológica (Fierer *et al.*, 2012), e como tal mais abrangente. Isto pode ser conseguido através de narrativas e de atividades práticas que permitam visualizar o invisível e o abstrato (Tobiason, 2011) e se possível cheirados, resultando em experiências multissensoriais, que se assume mais eficaz na formação da memória e recordação (Shams, 2008).

A inclusão do ensino das ciências nos primeiros anos de escolaridade permite estimular o interesse inato das crianças pela natureza, enfatizando que as comunidades complexas comuns na natureza podem ser encontradas nos mais diversos locais, incluindo o seu próprio corpo.

Neste enquadramento, em 2016, foi desenvolvida uma atividade prática para demonstrar que, naturalmente, as nossas mãos contêm microrganismos, de origem endógena e exógena. No entanto, com hábitos de higiene adequados podemos minimizar a sua permanência. A lavagem das mãos assume-se como a forma mais simplificada de quebrar o elo na cadeia de transmissão da infeção, de autoproteção e proteção de terceiros (Almeida, 2018). Torna-se imperativo que as crianças

tenham conhecimento da importância e dos benefícios de lavar corretamente as mãos (Snow, 2008), rompendo com o conceito de que é uma atitude decorrente de normas ou boas práticas ou condutas corretas (Mafra, Lima e Carvalho, 2015). Foi nossa convicção que ao incentivá-las, com o devido conhecimento, a lavar as mãos corretamente e nos momentos certos iria ajudá-las a fidelizar este hábito de higiene.

Objetivos

Aferir se as crianças tinham alterado os seus hábitos, fundamentado nos conhecimentos previamente adquiridos.

Metodologia

Dois anos após a intervenção experimental sobre lavagem das mãos, procedeu-se à avaliação do seu impacto no tempo.

Para o efeito, distribuiu-se sem aviso prévio, uma ficha de avaliação individual (figura 1) pelos alunos da turma A do 4º ano de escolaridade da Escola EB1/JI Pícuia, do Agrupamento de Escolas de Águas Santas, Maia. Atendendo a que nesse dia faltaram 3 alunos, a amostra foi constituída por 23 alunos, com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos, sendo 56,5% (13) rapazes e 43,5% (10) raparigas.

Figura 1 – Ficha de avaliação individual

Escola E.B.1/J.I. da Pícuia
Ano letivo 2017/18 Turma 4º A

Avaliação do impacto do Projeto Lavagem das mãos
Ficha de trabalho individual


1. Assinala as razões pelas quais devemos lavar as mãos.

- a) Os microrganismos estão em toda a parte
- b) Muitos provocam doenças
- c) Todos provocam doenças
- d) As mãos são as principais formas de transmissão
- e) As mãos estão sempre sujas

2. Assinala com (x) as afirmações corretas:

<input type="checkbox"/> Antes de mexer em coisas sujas	<input type="checkbox"/> Depois de usar a casa de banho
<input type="checkbox"/> Antes das refeições	<input type="checkbox"/> Depois de tocar nos olhos ou na boca
<input type="checkbox"/> Antes de tocar nos alimentos	<input type="checkbox"/> Depois de tocar nos alimentos
<input type="checkbox"/> Antes de vestir alguma roupa	<input type="checkbox"/> Depois de vestir alguma roupa
<input type="checkbox"/> Antes de tocar em feridas	<input type="checkbox"/> Depois de tocar em animais
<input type="checkbox"/> Antes de tocar em animais	<input type="checkbox"/> Depois de brincar na exterior

3. A correta lavagem das mãos deve ser feita segundo uma técnica específica, conforme a figura. Faz a legenda dos passos apresentados.



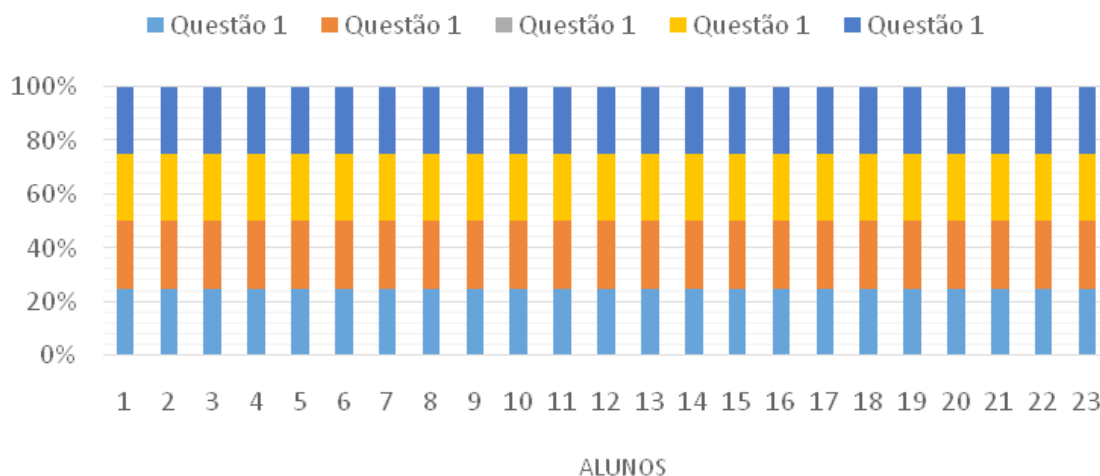
4. Achas que o projeto de aprendizagem sobre a lavagem das mãos foi importante? Porquê? (podes indicar o que mais gostaste)

Resultados

Da análise dos resultados, observou-se que os alunos responderam corretamente às questões sobre as razões pelas quais devemos lavar as mãos (gráfico 1). Todos assinalaram as opções corretas (alíneas a, b, d, e) e expectáveis, nomeadamente, *a) os microrganismos estão em toda a parte; b) muitos microrganismos provocam doenças; d) as mãos são as principais formas de transmissão de*

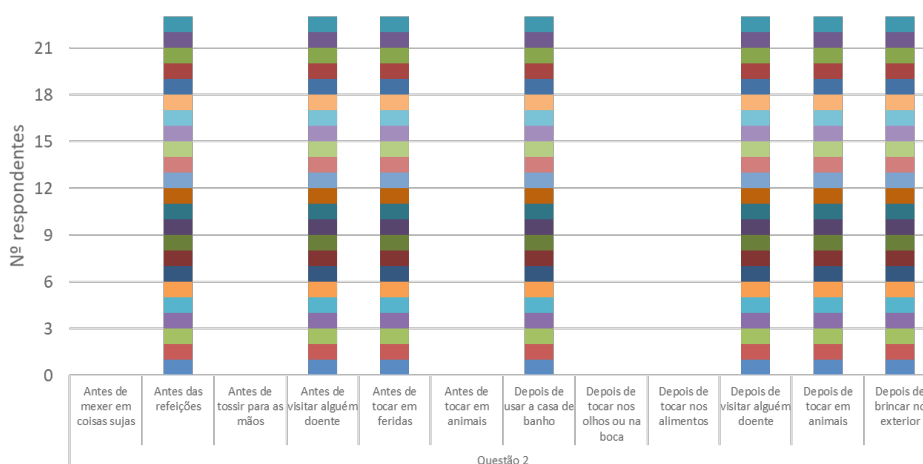
microrganismos; e) as mãos estão quase sempre sujas. A alínea c) todos os microrganismos provocam doenças, não foi selecionada por nenhum dos inquiridos, pelo que não consta do gráfico.

Gráfico 1 – Distribuição da frequência de resposta sobre porque devemos lavar as mãos



Relativamente à questão sobre quando devemos lavar as mãos (pergunta 2), todos os respondentes consideraram que das opções apresentadas, os momentos considerados adequados são: “Antes das refeições”, “Antes de visitar alguém doente”, “Antes de tocar em feridas”, “Depois de usar a casa de banho”, “Depois de visitar alguém doente”, “Depois de tocar em animais” e “Depois de brincar no exterior”. Nenhum aluno considerou como afirmação correta lavar as mãos antes de mexer em coisas sujas ou em animais ou depois de tocar nos olhos, boca ou nos alimentos (gráfico 2).

Gráfico 2 – Distribuição da frequência de respostas sobre quando lavar as mãos



Perante a figura referente à técnica específica sobre lavagem das mãos, a totalidade dos respondentes procedeu à legendagem do fluxograma adequadamente (tabela 1). Após seleção das respostas mais frequentes para cada passo, a legendagem resultante consta da figura 2.

Tabela 1 – Legendação sequencial dos passos da técnica correta de lavagem das mãos

Questão 3										
Passo 1	Passo 2	Passo 3	Passo 4	Passo 5	Passo 6	Passo 7	Passo 8	Passo 9	Passo 10	Passo 11
Passar as mãos por água	Pôr sabonete	Esfregar as palmas das mãos	Esfregar no meio dos dedos de uma mão	Esfregar no meio dos dedos da outra mão	Esfregar as unhas	Esfregar os polegares	Esfregar as unhas na palma da mão	Esfregar o pulso	Lavar muito bem as mãos na água	Secar as mãos no papel
Passar as mãos por água	Colocar sabonete nas mãos	Espalhar o sabonete nas palmas das mãos	Continuar a espalhá-lo, só que entre os dedos	Fazer a mesma coisa, só que na outra mão	Lavar as unhas	Lavar os polegares	Lavar as unhas e a palma da mão	Lavar o pulso	Passar as mãos por água	Secar as mãos num papel
Passar as mãos por água	Colocar sabonete líquido	Esfregar as palmas das mãos	Esfregar nas zonas interdigitais	Esfregar nas zonas interdigitais da outra mão	Esfregar as unhas	Esfregar os polegares	Esfregar as unhas na palma das mãos	Esfregar os pulsos	Passar as mãos muito bem por água	Secá-las muito bem com um papel
Passar as mãos por água	Colocar gel nas mãos	Esfregar as palmas das mãos	Esfregar no meio dos dedos	Esfregar no meio dos dedos da outra mão	Esfregar as unhas	Esfregar os polegares	Limpar as unhas e as palmas das mãos em simultâneo	Esfregar os pulsos	Passar as mãos muito bem por água	Limpar muito bem as mãos
Passar as mãos por água	Meter sabão nas mãos	Esfregar bem as palmas das mãos	Esfregar entre os dedos de uma mão	Esfregar entre os dedos da outra mão	Esfregar as unhas das duas mãos	Lavar os polegares	Lavar as unhas na palma da mão	Lavar os pulsos	Passar com água muito bem	Secar muito bem com papel e deitar fora
Passar as mãos por água	Colocar sabonete líquido	Esfregar as palmas das mãos	Esfregar no meio dos dedos	Esfregar no meio dos dedos da outra mão	Lavar as unhas	Lavar os polegares	Lavar as unhas e a palma da mão	Lavar os pulsos	Passar as mãos muito bem por água	Secar as mãos muito bem num papel
Passar as mãos por água	Colocar sabonete líquido	Lavar as palmas das mãos	Lavar no meio dos dedos	Lavar novamente no meio dos dedos	Esfregar as unhas	Lavar os polegares	Esfregar as unhas na palma da mão	Lavar os pulsos das mãos	Passar novamente as mãos por água	Secar as mãos muito bem
Colocar água; passar as mãos por água	Pôr sabonete líquido	Esfregar as mãos	Esfregar o meio dos dedos	Esfregar o meio dos dedos da outra mão	Esfregar as unhas	Esfregar os polegares	Esfregar as unhas na palma da mão	Esfregar os pulsos	Passar muito bem por água	Secar bem as mãos
Passar as mãos por água	Colocar sabonete	Esfregar nas palmas das mãos	Esfregar no meio dos dedos de uma mão	Esfregar no meio dos dedos da outra mão	Lavar as unhas	Lavar os polegares	Lavar as unhas na palma da mão	Lavar os pulsos	Lavar com água	Limpar com o papel
Passar as mãos por água	Colocar sabonete líquido	Esfregar as palmas das mãos	Esfregar no meio dos dedos de uma mão	Esfregar no meio dos dedos da outra mão	Esfregar as unhas	Esfregar os polegares	Esfregar as unhas na palma da mão	Lavar os pulsos	Passar as mãos por água e fechar a torneira com o cotovelo para não voltar a sujar	Secar bem as mãos num papel
Passar as mãos por água	Colocar sabonete líquido	Esfregar as palmas das mãos	Esfregar as zonas interdigitais de uma mão	Esfregar as zonas interdigitais da outra mão	Esfregar as unhas	Esfregar os polegares	Esfregar as unhas na palma da mão	Lavar os pulsos	Passar muito bem por água	Secar as mãos muito bem no papel
Passar as mãos por água	Pôr sabonete líquido nas mãos	Esfregar bem as palmas das mãos	Colocar uma mão no meio dos dedos da outra e esfregar	Fazer a mesma coisa	Fazer a lavagem das unhas umas nas outras	Lavar os polegares	Lavar as unhas nas palmas das mãos	Lavar os pulsos	Lavar bem as mãos na água	Secar as mãos num papel e deitar fora
Passar as mãos por água	Pôr sabonete líquido	Esfregar as palmas das mãos	Esfregar no meio dos dedos de uma mão	Esfregar no meio dos dedos da outra mão	Lavar as unhas	Lavar os polegares	Lavar as unhas nas palmas	Lavar os pulsos	Passar muito bem por água	Limpar muito bem com papel
Passar as mãos por água	Pôr sabonete líquido nas mãos	Esfregar bem as palmas da mão	Esfregar bem o sabonete entre os dedos	Esfregar bem o sabonete entre os dedos da outra mão	Lavar as unhas	Lavar muito bem os polegares	Esfregar as unhas na palma da mão	Lavar o pulso	Passar as mãos por água; ver se não há mais sinal de sabonete	Secar as mãos num papel
Passar as mãos por água	Colocar sabonete líquido	Esfregar nas palmas das mãos	Esfregar no meio dos dedos	Esfregar na outra mão no meio dos dedos	Esfregar as unhas	Esfregar o polegar	Esfregar as unhas em simultâneo na palma da mão	Esfregar os pulsos	Esfregar as mãos muito bem por água	Limpar as mãos num papel
Passar as mãos por água	Deitar sabonete nas mãos	Esfregar as palmas das mãos	Esfregar entre os dedos	Esfregar entre os dedos da outra mão	Esfregar as unhas	Esfregar os polegares	Esfregar as unhas nas palmas das mãos	Esfregar os pulsos	Passar as mãos por água	Secar as mãos no papel
Passar as mãos por água	Pôr sabonete	Lavar em cima das mãos	Lavar no meio dos dedos de uma mão	Lavar no meio dos dedos da outra mão	Lavar as unhas	Lavar os polegares	Lavar as unhas e a palma da mão	Lavar os pulsos	Passar bem por água	Limpar/secar bem as mãos

Passar as mãos por água	Pôr sabonete líquido	Esfregar a palma da mão	Esfregar o meio do dedo de uma mão	Esfregar o meio dos dedos de outra mão	Esfregar as unhas	Esfregar os dois polegares	Esfregar as unhas e a palma da mão	Lavar os pulsos	Passar as mãos por água	Secar bem as mãos num papel
Passar as mãos por água	Colocar sabonete líquido nas mãos	Lavar as palmas das mãos	Lavar mãos no meio dos dedos	Fazer a mesma coisa na outra mão	Lavar as unhas	Lavar os dedos polegares	Lavar simultaneamente as unhas e as mãos	Lavar os punhos	Passar muito bem as mãos por água	Limpar as mãos a uma papel. Depois de secar deitar ao lixo o papel
Passar as mãos por água	Colocar sabonete líquido nas mãos	Esfregar as palmas das mãos	Esfregar no meio dos dedos numa mão	Esfregar no meio dos dedos da outra mão	Esfregar os dedos muito bem	Esfregar os polegares	Esfregar as unhas na palma da mão	Esfregar os pulsos	Passar as mãos muito bem por água	Limpar/ secar as mãos num papel ou toalha
Passar as mãos por água	Colocar sabonete líquido	Esfregar as palmas das mãos	Esfregar no meio dos dedos	Esfregar no meio dos dedos da outra mão	Lavar as unhas	Lavar os polegares	Esfregar as unhas e também as palmas das mãos	Esfregar os pulsos	Passar as mãos por água	Secar bem a um papel/ toalha
Passar as mãos por água	Colocar sabonete líquido	Esfregar as mãos	Lavar no meio dos dedos de uma mão	Lavar no meio dos dedos da outra mão	Lavar as unhas	Esfregar os polegares	Lavar a palma da mão	Lavar os pulsos	Passar as mãos muito bem por água	Secar as mãos
Passar as mãos por água	Colocar sabonete	Esfregar a palma da mão	Esfregar no meio dos dedos	Esfregar no meio dos dedos da outra mão	Esfregar as unhas	Esfregar o polegar	Esfregar as unhas e a palma da mão	Esfregar o pulso	Passar as mãos por água	Secar as mãos no papel

Figura 2 – Respostas mais frequentes para legendar o fluxograma da técnica correta de lavagem das mãos

Questão 3

Legendagem dos passos apresentados na figura.

Passar as mãos por água

Colocar sabonete nas mãos

Esfregar bem as palmas das mãos

Esfregar as zonas interdigitais de uma mão

Esfregar as zonas interdigitais da outra mão

Esfregar as unhas das duas mãos

Esfregar os polegares

Esfregar as unhas na palma da mão

Lavar os pulsos

Lavar com água. Passar as mãos por água e fechar a torneira com o cotovelo, para não voltar a sujar as mãos. Passar as mãos por água; ver se não há mais sinal de sabonete

Limpar as mãos a um papel. Depois de secar deitar ao lixo o papel

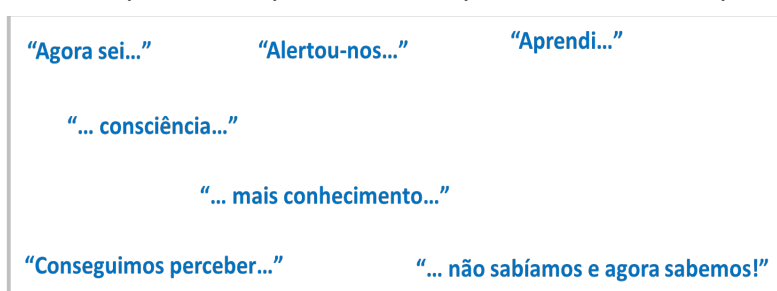
Todos consideraram que o projeto de aprendizagem sobre a lavagem das mãos tinha sido importante (pergunta 4). Foram várias as justificações apresentadas, conforme se pode visualizar na figura 3. Das razões apresentadas destacam-se as expressões mais significativas (figura 4).

Figura 3 – Fundamentação da importância da atividade experimental

Fundamento
Agora sei o importante de lavar as mãos.
Aprendi a ter a preocupação de lavar as mãos.
Nos alerta para vários aspetos que não tínhamos na nossa consideração, como era tão importante lavar as mãos.
Alertou-nos que devemos lavar muito bem as mãos para não termos doenças e outro tipo de coisas.
Aprendi coisas novas como lavar sempre as mãos por causa dos micróbios.
Alertou-nos da importância de lavar as mãos e que os micróbios se passam de pessoa para pessoa.

Ensinou-nos que os microrganismos das mãos podem provocar doenças gravíssimas.
Claro que acho importante por passamos a saber a importância de lavar as mãos.
Alertou-nos que temos de cuidar da nossa higiene para não termos micróbios.
Ficamos a perceber o quão importante é a lavagem das mãos.
Tivemos a consciência de que se deve lavar as mãos.
Aprendemos mais sobre a lavagem das mãos e agora sabemos que devemos ter mais cuidado com as nossas mãos.
Alertou-nos como é importante lavar as mãos.
Agora tomamos mais conhecimentos para a nossa higiene.
Agora já sei mais coisas sobre a lavagem das mãos e assim evito estar doente.
Tomamos conhecimento da importância de lavar as mãos!
Avisou-nos a ter cuidado e para lavarmos bem as mãos.
Temos mais higiene.
Conseguimos perceber que a lavagem das mãos é muito importante.
Foi importante pois devemos lavar sempre as mãos.
Porque não tinha consciência da forma correta de lavar as mãos e as consequências de não lavar as mãos.
Aprendemos coisas que não sabíamos e agora sabemos.
Ensinou-nos que uma coisa simples como lavar as mãos era importante.

Figura 4 – Principais razões expressas sobre a importância da atividade experimental



Discussão dos resultados

Da análise dos resultados, observou-se que todos os alunos responderam corretamente às questões sobre as razões pelas quais devemos lavar as mãos e quando as devemos lavar. Estes resultados vão de encontro ao esperado pelas autoras, considerando a perceção de que a importância de lavagem das mãos (porquê, quando e como) tinha sido bem entendida pelas crianças e de forma devidamente fundamentada. Exemplo disso é o alargamento de opções das suas respostas, em comparação com as expressas em 2016:

- A razão pela qual devemos lavar as mãos (*"Lavamos as mãos quando estão sujas ... para não ficarmos doentes, ... antes de comer, ..."*).
- O que são microrganismos e onde se encontram (*"São bichos... que não vemos, são germes, ... são micróbios"*). Qual a sua função (*"provocam doenças, ... ficamos doentes"*).
- Em que momentos devemos lavar as mãos (*"Depois de mexermos na terra, quando vamos à horta, ... depois de jogar à bola."*).

Considerando as respostas dadas pelo grupo-turma à época, podemos afirmar que estes alunos traziam algumas concepções alternativas erradas e/ou menos consistentes que tiveram de ser esclarecidas e aprofundadas. Decorridos dois anos, e constatar que todas as crianças responderam de forma mais assertiva, demonstra uma mudança na tomada de consciência.

Todos os alunos procederam à legendagem adequada da imagem representativa do fluxograma sobre lavagem de mãos e todos consideraram que o projeto de aprendizagem sobre a lavagem das mãos foi importante. Das razões apresentadas destacam-se: “Porque não tinha consciência da forma correta de lavar as mãos e as consequências de não lavar as mãos”; “Ensinou-nos que uma coisa simples como lavar as mãos era importante”. Quando no passado, as melhores respostas obtidas a esta questão foram:

- Qual a forma mais eficiente de lavar as mãos (“Com água e sabão, ... esfregando as mãos com água e sabão”).

Por outro lado, as respostas obtidas na presente avaliação rompem definitivamente com as concepções iniciais expressas pelos alunos (nenhum aluno procedia corretamente à lavagem das mãos). Na altura, foi exibido um cartaz, em formato digital (diferente do apresentado na ficha de avaliação individual), com imagens sequencias para que os alunos pudessem reproduzir esses mesmos passos e de acordocomo as autoras faziam. Hoje percebe-se que tomaram consciência de que existem zonas que são esquecidas aquando de uma lavagem incorreta das mãos, permitindo a permanência de microrganismos que, embora não sejam visíveis, estarão presentes concerteza. Este é um aspeto muito relevante a reter, por demonstrar que a literacia científica destes alunos aumentou. O conhecimento científico permite romper com a dissociação da população e da comunidade científica, permitindo que os cidadãos (não-cientistas) (Field & Powell, 2001) tomem decisões informadas sobre questões científicas que afetam as suas vidas e do planeta em que vivem (Barberán et al., 2016). Segundo os mesmos autores (2016), os vários desafios ambientais exigem e exigirão que todos os cidadãos tenham uma visão mais completa e abrangente do mundo natural, com todas as suas complexidades e interconetividade. É na infância que a educação científica deve ter início, evitando mudanças conceituais tardias que dificilmente se reconstroem na íntegra (Byrne, 2011; Barberán et al., 2016). Desde que devidamente explicitados, as crianças entendem determinados conceitos ecológicos que envolvem interações indiretas (Hogan, 2000) e conseguem conceber o mundo biológico em escalas microscópicas (Byrne & Sharp, 2006; Ergazaki et al, 2009; Byrne, 2011; Mafra & Lima, 2012; Mafra et al, 2013) nem sempre fáceis de entender.

Neste campo, a educação não pode ser alimentada pela imaginação. Salientamos o papel da escola não só o de proporcionar climas de aprendizagem para a formação de cidadãos conscientes e atentos a estas questões, como erradicar algumas das concepções alternativas que alguns alunos do 1º ciclo apresentam acerca destas e outras questões (Mafra, Lima & Carvalho, 2015). Segundo

alguns autores (Pro, 2012; Lupión & Prieto, 2014) as crianças devem perceber que o conhecimento apreendido na sala de aula é passível de ser aplicado no seu dia-a-dia. O ensino experimental permite, não só uma transferência de informação ao contribuir para um melhor conhecimento do mundo que a rodeia como a aplicação de aprendizagens transversais ao currículo.

3. CONCLUSÃO

De acordo com o documento *“Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil do Aluno”* (Ministério Educação, 2017b), considera-se importante *“serem implementadas ações estratégicas que melhor promovam o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais”* como: *Privilegiar atividades práticas como parte integrante e fundamental do processo de aprendizagem*. Considera-se, igualmente, que o aluno deve ser capaz de *“colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento”*. Nesse sentido, consideramos de extrema importância promover atividades deste tipo, não só para dar cumprimento ao preconizado nos documentos da tutela como para aguçar o espírito indagador e comunicador do perfil do aluno.

Da análise dos resultados obtidos, podemos considerar que a experiência desenvolvida em 2016, possibilitou romper com as conceções alternativas ainda vigentes sobre microrganismos, e entenderem a importância da higienização das mãos, em particular, e dos hábitos de higiene, em geral. Podemos afirmar que houve mudanças de comportamento que se disseminaram e perpetuaram num tempo (2 anos).

Consideramos que este tipo de atividades pode e deve ser experienciada no 1º ciclo, uma vez que se revelou exequível, permitiu a articulação com outras disciplinas e aumentou a literacia científica destes alunos. Assistimos a uma mudança de paradigma educativo, exigindo um professor com perfil adequado a conquistar espaços com metodologias ativas e colaborativas para que o aluno possa construir o seu próprio conhecimento. A realização de atividades experimentais propicia aprendizagens de modo a que os alunos sejam capazes de distinguir dados de uma observação, a sua interpretação e conclusões a extrair, confrontando resultados obtidos com previsões feitas e que percebam os limites de validade da conclusão dos ensaios realizados.

| Referências

- Almeida, CGP; Malafaia, EAA; Rangel, PMB; Gama, AC. (2018). Higienização de Mãos em Alta Complexidade. *Revista Interdisciplinar do Pensamento Científico*, 1 (4), volume 4, artigo nº 04, Janeiro/Junho. doi: <http://dx.doi.org/10.20951/2446-6778/v4n1a4>
- Barberán, A., Hammer, T. J., Madden, A. A., & Fierer, N. (2016). Microbes Should Be Central to Ecological Education and Outreach. *Journal of microbiology & biology education*, 17(1), 23–28. doi:10.1128/jmbe.v17i1.984
- Byrne, J. 2011. Models of micro-organisms: Children’s knowledge and understanding of micro-organisms

- from 7 to 14 years old. *Int. J. Sci. Educ.* 33(14):1927–1961.
- Byrne, J., Sharp, J. (2006). Children's ideas about micro-organisms. *School Science Review*, 88(322), pp. 71–79.
- Ergazaki, M., K. Saltapida, and V. Zogza. 2009. From young children's ideas about germs to ideas shaping a learning environment. *Res. Sci. Educ.* 40(5):699–715.
- Field, H., P. Powell. 2001. Public understanding of science versus public understanding of research. *Public Underst. Sci.* 10(4):421–426.
- Field, H., and P. Powell. 2001. Public understanding of science versus public understanding of research. *Public Underst. Sci.* 10(4):421–426.
- Fierer, N., et al. 2012. From animalcules to an ecosystem: application of ecological concepts to the human microbiome. *Annu. Rev. Ecol. Evol. Syst.* 43(1):137–155.
- Hogan, K. 2000. Assessing students' systems reasoning in ecology. *J. Biol. Educ.* 35(1):22–28.
- Jones, M. G., and M. J. Rua. 2006. Conceptions of germs: expert to novice understandings of microorganisms. *Elec. J. Sci. Educ.* 10(3).
- Lupi3n, T. e Prieto, T. (2014). La contaminaci3n atmosf3rica: un contexto para el desarrollo de competencias en el aula de secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 32 (1), 1–18.
- Mafra, P, Lima, N. (2012). Os Microrganismos no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico – Representações nos programas curriculares e manuais escolares. Portuguese Society for Microbiology Magazine. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/32558/1/document_19574_1.pdf.
- Mafra, P, Lima, N, Carvalho G (2013). Microrganismos e Saúde no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico – Perceções das Crianças. *Livro de atas do IX Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde*.
- Mafra, P, Lima, N., Carvalho, G. (2015). Microbiologia no 1º Ciclo do Ensino Básico: Uma proposta de atividade experimental sobre a higiene das mãos. *Livro de atas do XI Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde*.
- Minist3rio da Educaç3o/Direcç3o-Geral da Educaç3o. 2017a. *Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf
- Minist3rio da Educaç3o/Direcç3o-Geral da Educaç3o. 2017b. *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf
- Pires P, Landeiro A, Gonçalves H. *A grande aventura: estudo do meio, 2º ano* (2011). Fernando Guimarães. – 1ª ed., 2ª tir. – Lisboa: Texto, 2011. ISBN 978-972-47-4392-9-1
- Pro, A. (2012). Los ciudadanos necesitan conocimientos de ciencias para dar respuestas a los problemas de su contexto. In Pedrinaci, E. (coord.), Caamaño, A. Cañal, P.; Pro, A. *11 ideas clave. El desarrollo de la competencia científica*. Barcelona: Editorial Graó.
- Tobiason, D. 2011. A comparative review of four photographic atlases for microbiology. *J. Microbiol. Biol. Educ.* 12(2):216–217.
- Shams, L., and A. R. Seitz. 2008. Benefits of multisensory learning. *Trends Cogn. Sci.* 12(11):411–417.
- Snow, M., White, G. L., Kim, H. S. (2008). Inexpensive and time-efficient hand hygiene interventions increase elementary school children's hand hygiene rates. *J. School Health* 78(4):230–233.

MULTIMODALIDADE E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: UMA EXPERIÊNCIA NO 1.º CEB

Armando Rodrigues Cunha

Escola EB1 António Manuel Pina | arodriguescunha@gmail.com

RESUMO: O presente texto pretende relevar a experiência vivida no 1.º ciclo em que através da multimodalidade se promoveu uma relação estreita entre a música e a tecnologia tendo por base a utilização de metodologias ativas (Moran, 2017). O principal objetivo deste projeto foi promover aprendizagens significativas, a par da autonomia e do desenvolvimento do pensamento crítico do aluno. Para o efeito teve como suporte metodológico a aprendizagem assente na resolução de problemas ou questões de interesse dos alunos defendidas pela metodologia de projeto (Dewey, 1999 e Kilpatrick, 2007).

Neste sentido desenvolveu-se o projeto “A multimodalidade no desenvolvimento sustentável” que se caracterizou pela participação ativa dos alunos nos vários momentos de planificação e realização das atividades, bem como na escolha do meio de divulgação dos seus trabalhos (Blogue).

Neste âmbito, destaca-se o papel desempenhado pela música como elemento unificador e criador de pontes e conexões entre as várias áreas curriculares, nomeadamente no desenvolvimento da consciência fonológica e sentido frásico a partir de canções e da expressão musical criativa Biddulph & Wheeler (2013).

A culminar este projeto esteve a sua divulgação através da construção de um blogue, em sala de aula, com os vários trabalhos realizados pelos alunos que envolveram a interligação entre a música e as tecnologias (livros online, vídeos com as canções, podcast e powerpoint da Fábula da Cegonha e da Raposa e das Plantas, entrevistas realizadas em sala de aula, entre outros) que se revelou um excelente exemplo de uma estratégia motivadora para os alunos; fomentou o dinamismo na sala de aula uma vez que os alunos gostavam de mostrar os seus trabalhos aos pais e queriam realizar novos trabalhos para o blogue e promoveu uma aproximação em termos comunicacionais entre a escola e a família. O recurso às tecnologias é cada vez mais uma realidade “porque estas facilitam, (...) e melhoram os resultados” (Flores, Peres & Escola, 2011, p. 432).

No final desta experiência foi feita uma avaliação por parte dos pais, através de inquérito e dos alunos, com uma entrevista em focus group, cujos resultados foram analisados através da análise de conteúdo no caso das questões abertas e da entrevista e na análise quantitativa das questões fechadas em que foi utilizada a escala de Lickert (Lima, 2000) em que foi valorizada a importância da música e das tecnologias como fonte de motivação para os alunos e como estratégias e recursos facilitadores da aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Música, tecnologia, multimodalidade.

ABSTRACT: The present text intends to highlight the experience lived in the first cycle in which through multimodality a close relationship between music and technology was promoted based on the use of active methodologies (Moran, 2017). The main goal of this project was to promote meaningful learning, along with the autonomy and development of the student’s critical thinking. For this purpose, learning was based on solving problems or answering questions according to the students interests and following the project methodology (Dewey, 1999 and Kilpatrick, 2007).

So, the “Multimodality sustainable development” project was developed with the active participation of

the students in different stages, such as planning and carrying out activities, as well as in the choice of the means of broadcasting of their own works (Blog).

In this context, music played an important role by unifying and creating bridges and connections between the various curricular areas, mainly in the development of phonological awareness and phrase meaning from songs and creative musical expression (Biddulph & Wheeler, 2013).

To spread the works of our project, we created a blog in the classroom, where are the several works done by the students. The works involved the interconnection between music and technologies (online books, videos with songs, podcast and Fable of the Stork and the Fox and the Plants, interviews conducted in the classroom, among others). This blog proved to be an excellent example of a motivating strategy for the students, fostered dynamism in the classroom, because students liked to show their works to parents and wanted to do new works for the blog. It also promoted communication approach between school and family. The use of technologies is increasingly a reality “because they facilitate, ... and improve the results” (Flores, Peres & Escola, 2011, page 432).

At the end of this experiment, an evaluation was made not only to parents through a survey, but also to students through a focus group interview. The results were analysed through “content analysis” in the case of open questions and the interview and in the quantitative analysis of questions (Lima, 2000). Music and technologies were valued as sources of motivation for students and as well as a facilitator and strategies of learning.

KEYWORDS: Music, technology, multimodality.

§

1. INTRODUÇÃO

As políticas educativas da atualidade preconizam a criação de escolas integradas na comunidade educativa, com uma cultura organizacional assente na abertura à comunidade, na interação entre pares, com um cariz reflexivo, focado na partilha de conhecimentos e saberes, que visa o desenvolvimento dos vários atores intervenientes e de uma escola humanista e inclusiva. Esta concepção de escola defende uma “escola de todos, para todos e com todos” (Rocha, 2016, p. 17), em que as diferenças e individualidades de cada criança são vistas como oportunidades privilegiadas, promotoras do desenvolvimento integral de todos os que nela participam e em que a heterogeneidade das turmas deve ser vista como um recurso “multiplicador de cultura e de aperfeiçoamento sociomoral para uma educação de qualidade acrescida (Niza, 2017, p. 9). De acordo com Rocha (2016), Benavente & Panchaud (2008) a escola não pode ser dissociada de uma boa prática e deve contribuir para o desenvolvimento integral de cada criança e jovem, melhorando a participação e as aprendizagens, sendo, por isso, inovadora, efetiva, sustentável, replicável, contribuindo para a resolução de um problema identificado e para gerar elos de ligação entre a escola e a comunidade onde está inserida.

Quer a legislação (Lei de Bases do Sistema Educativo –Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro; Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), quer os

documentos legais (programas das várias áreas disciplinares, metas curriculares de português e matemática, Perfil do Aluno do século XXI, aprendizagens essenciais, a matriz curricular e Projeto de Autonomia e Flexibilidade), em vigor atualmente, preconizam cada vez mais uma escola humanista, sustentada numa metodologia construtivista, que tem como centro o aluno e as aprendizagens (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), que permite o livre acesso e igualdade de oportunidades a todos LBSE (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro) e que promove a sua formação global com vista ao desenvolvimento do futuro cidadão: ativo, crítico e reflexivo (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). A escola humanista está evidenciada nos princípios defendidos pelo Perfil dos Alunos para o século XXI a seguir mencionados: “perfil de base humanista”; “educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens”; “incluir como requisito de educação”; “contribuir para o desenvolvimento sustentável”; “educar ensinando com coerência e flexibilidade”; “agir com adaptabilidade e ousadia”; “garantir a estabilidade” e “valorizar o saber” (Oliveira Martins, 2017, p.8).

Assim sendo, desde o primeiro momento foi privilegiado o processo educativo que teve por base metodologias ativas promotoras de um conhecimento efetivo e com sentido através da mobilização de saberes contextuais e do quotidiano, conhecimentos prévios, e da investigação na resolução de problemas, em que o aluno tem um papel ativo na construção e co-construção do seu conhecimento e em que os saberes inerentes ao currículo serão de forma significativa articulados multi e transversalmente com vista ao desenvolvimento do perfil de base humanista centrado no aluno e nas aprendizagens, valorizando o saber e o saber fazer para melhor compreensão e adaptação à realidade. Neste contexto, destacamos a metodologia de projeto e a aprendizagem baseada na resolução de problemas que permitiram responder a problemas específicos da turma de âmbito curricular e não curricular e que promoveram a autonomia do aluno na construção do seu próprio conhecimento (Dewey, 1910).

A música, em articulação com as restantes áreas curriculares, permitiu o desenvolvimento do projeto “A multimodalidade no desenvolvimento sustentável” que teve impacto nas emoções, nas relações, nas aprendizagens e competências desenvolvidas, na construção de uma cidadania participativa e empreendedora. Neste âmbito, destacamos a utilização de recursos didáticos em suporte físico e digital que permitiram a criação de estratégias diversificadas, de acordo com os interesses e necessidades dos alunos.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro), salienta os seguintes aspetos: deve haver um enfoque na aprendizagem; o aluno é considerado como agente da sua aprendizagem; defende a metodologia de aprender a aprender, com a promoção de situações problematizadoras que tenham em conta os conhecimentos prévios dos alunos; visão do professor

como organizador e orientador da aprendizagem.

Na mesma linha enunciada pela Lei de Bases do Sistema Educativo, vários autores defendem que é necessário ensinar a pensar sendo a questionação um dos métodos que podem ser utilizados: “Através da questionação o professor colocará questões que levem os alunos a pensar (refletir) e explicitar o seu pensamento” (Cardoso et al. 1996, p.75) e que lhes permita não só articular todas as áreas de saber, mas também as dimensões afetivas e morais com a consequente promoção da cidadania, por forma a desenvolver uma maior consciência da complexidade humana (Morin, 2002). Neste sentido as metodologias ativas assumem um papel pertinente na educação e são fundamentais, para “criar, intensificar e diversificar o desejo de aprender; favorecer ou reforçar a decisão de aprender” (Perrenoud, 2000, p. 70).

Pois só assim é possível falar-se de uma educação que respeita a diversidade humana, que seja libertadora e que através da problematização ancorada nos conhecimentos pré-existentes dos alunos favorece a compreensão a realização de aprendizagens significativas pelos alunos (Freire, 2011). Com efeito, reforça-se a articulação de saberes, nomeadamente multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, uma vez que transcende a disciplina e os saberes curriculares para ascender ao conhecimento do mundo em oposição à compartimentalização do conhecimento.

Também Dewey (1999) faz referência ao aluno enquanto ser unitário que já realizou aprendizagens de acordo com as suas experiências de vida, competindo à escola promover atividades que partam desses conhecimentos e orientem o desenvolvimento da criança na estruturação do seu pensamento e não contrariar esta forma de pensamento ao recorrer a um ensino fracionado em disciplinas estanques e desintegradas da realidade, promotoras da divergência entre o mundo pessoal da criança e o mundo impessoal da escola. De igual forma, Arends (2008) considera que a principal finalidade da educação é ajudar as crianças a tornarem-se independentes e autónomas e, como tal, devem dominar várias bases de conhecimento (académicos, pedagógicos, sociais e culturais) e simultaneamente serem indivíduos reflexivos e capazes de resolver problemas.

Do exposto é visível a importância de, em contexto de sala de aula, se utilizar metodologias ativas que promovam a participação dos alunos em atividades cada vez mais complexas, bem como na tomada de decisões e na avaliação de resultados (Moran, 2017), abrangendo a dimensão do conhecimento, assim como, competências socioemocionais na construção do futuro cidadão. As tecnologias são um recurso com grandes potencialidades ao nível da aprendizagem ativa, pois promovem um ambiente mais acolhedor e currículo é mais interligado: interdisciplinar, transdisciplinar. As tecnologias, de acordo com Moran (2017), favorecem a combinação “dos ambientes mais formais com os informais (redes sociais, wikis, blogs), feita de forma inteligente e integrada, que nos permite conciliar a necessária organização dos processos com a flexibilidade de poder adaptá-los à cada aluno e grupo” (p. 25). Também, Flores e Escola (2009) consideram que os recursos digitais associados à

metodologia ativa e a práticas inovadoras são uma mais-valia uma vez que “os alunos sentem-se motivados e produzem trabalhos com níveis superiores, além de estarem mais concentrados na tarefa e [serem] mais criativos” (p.91). Para isso há que considerar a panóplia de recursos disponíveis, além de recursos em suporte físico é imperioso a utilização de recursos digitais na medida em que as TIC são instrumentos poderosos na educação e que contribuem para dar sentido à aprendizagem, criam emoção no processo de construção do conhecimento, sendo que estimulam a curiosidade e a atenção” (Flores & Ramos, 2016, p. 203). E, sem dúvida, é valorizado o “aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser” (Oliveira Martins, 2017, p. 6).

Acresce ainda a necessidade de aprendizagens em vários espaços, formais e informais, em interação com vários autores pelo que as metodologias utilizadas pelos professores serão fundamentais para a concretização deste *design* curricular.

Ao nível das aprendizagens foi valorizado o trabalho interdisciplinar, cooperativo, com vista à autonomia dos alunos e para os quais o professor diversificou os seus procedimentos e instrumentos de avaliação. Em conformidade Santomé (1998) evidencia a importância de as atividades desenvolvidas em sala de aula partirem de problemas cuja resolução implique que as crianças recorram a informação resultante de outras disciplinas (multidisciplinaridade), partilhem conhecimentos entre elas através da cooperação (interdisciplinaridade) ou, numa forma mais profunda, desapareçam os limites entre as várias disciplinas que cooperam umas com outras a partir de um objetivo comum, constituindo-se como um sistema (transdisciplinaridade) e em que o manual escolar seja visto como um recurso entre muitos outros (Fosnot, 1998), pois só através da diversidade de recursos e estratégias é possível realizar planificações com vista a uma pedagogia diferenciada (Tomlinson, 2008) bem como respeitar a heterogeneidade e diversidade do grupo (Arends, 2008).

A este nível a música é uma estratégia que facilita a promoção da multidisciplinaridade – criando conexões com as restantes áreas; da interdisciplinaridade – com atividades partilhadas (sonorização de um poema) e, principalmente, como projeto que envolve as diversas áreas de forma contínua e simultânea, como um todo (transdisciplinaridade), bem como a aplicação de metodologias ativas. Neste sentido a música é uma mais-valia na promoção de metodologias ativas, com vista à resolução de problemas e em que a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são uma realidade. Em conformidade, Burnardo (2013) considera que a música deve ser uma parte vital das aprendizagens que as crianças realizam no 1.º CEB. De acordo com a autora, existem vários estudos que sugerem que neste nível de ensino deve ser criado um ambiente que coloque as artes e a criatividade e, principalmente, a música no centro da educação. Neste nível educativo é importante desenvolver capacidades sociais, de linguagem e de autoconfiança. A música, ensinada de forma criativa, pode potenciar o desenvolvimento dessas capacidades. Desta forma, é possível inovar e diversificar as práticas para ir ao encontro das necessidades sentidas pelos alunos e envolver o

contexto onde estão a ser realizadas as aprendizagens.

O projeto desenvolvido pretendia assim construir um espaço rico, diverso e estimulante para os alunos se desenvolverem (Peças, 1999) em que todos tivessem um papel ativo e em que se valorizasse a “curiosidade das crianças com vista a dar-lhes oportunidade de participar, questionar, descobrir e partilhar” (Reis & Martins, 2017, p. 61) conscientes que “toda a atividade pedagógica e ação profissional traduzem uma intencionalidade educativa” (ibidem). Através deste projeto pretendeu-se trabalhar a partir das quatro condições básicas que permitem a ocorrência da aprendizagem significativa: motivação, interesse, habilidade de compartilhar experiências e habilidade de interagir em contextos diversificados (Santos, 2013)

3. PROJETO: A MULTIMODALIDADE NO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Este projeto foi desenvolvido numa turma de 3.º ano numa escola que pertence a um agrupamento de um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), constituída por 11 meninas e 10 meninos. Através da análise documental dos documentos oficiais (Projeto TEIP, projeto educativo do agrupamento, programa próprio da turma, fichas de caracterização individual do aluno) e dos registos de observação direta (diário de campo e grelhas de observação) procedeu-se à recolha de dados sobre as características e especificidades dos alunos no que diz respeito às suas dificuldades, interesses, motivações que permitiram verificar que a turma apresenta um nível socioeconómico médio/baixo. Por seu lado os alunos apresentavam dificuldades ao nível da concentração/motivação e na interiorização das regras de “saber estar” e “saber ser”. Em termos pedagógicos foi visível o reduzido campo lexical dos alunos, dificuldades ao nível da linguagem expressiva e na fluência da leitura e produção escrita, ritmo de trabalho lento, capacidades criativas e de imaginação limitadas; baixo raciocínio e cálculo mental a par da dificuldade na resolução de situações problemáticas. Desde as primeiras atividades realizadas em contexto de sala de aula foi evidente a identificação entre os alunos e a música, bem como a sua predisposição para a realização de atividades de cariz musical consciente que só através do seu conhecimento é que se pode “possibilitar que os alunos se tornem eles mesmos” (Freire & Horton, 2003, p.178).

Decorrente desta conjectura verificou-se, ao longo das aulas, que os encarregados de educação apresentavam um baixo grau de participação na vida escolar do seu educando, os quais apresentavam uma postura, em sala de aula, por vezes agitada, com problemas ao nível da atenção e da concentração em tarefa, tendo como consequência alguma dificuldade em terminar as tarefas desenvolvidas na sala de aula.

Consideramos que o conhecimento profundo dos alunos é essencial para se adequar as ações a desenvolver não só às suas necessidades, mas também aos seus interesses quanto às áreas

curriculares, temas a abordar, formas de trabalhar – grande grupo, pequeno grupo, pares e individual – que são uma fonte de motivação para o seu envolvimento nas atividades. “A questão é saber o que elas sabem e como sabem, e aprender a ensinar-lhes coisas que elas não sabem mas querem saber” (idem, p.86). Após a análise das grelhas releva-se os seguintes interesses evidenciados pelos alunos: a música, quer através do canto quer através da exploração dos instrumentos musicais; grande curiosidade pelas tecnologias, nomeadamente pesquisa na internet e visualização de vídeos e, realização de atividades práticas em colaboração. Neste sentido considerou-se que o recurso à música como estratégia para interligar os saberes das várias áreas curriculares, apoiada em recursos digitais diversificados caracterizaria a intervenção a realizar no decorrer do projeto.

Tendo em conta o atrás exposto, optou-se por desenvolver uma metodologia de aprendizagem baseada em projetos que partissem dos interesses evidenciados pelos alunos e que os ajudasse a construir o seu conhecimento e progressivamente a ultrapassar as suas dificuldades. Neste projeto foram utilizados recursos de qualidade (interessantes e estimulantes) e diversificados, acompanhados de desafios que cativaram os alunos e simultaneamente permitiram um ensino mais partilhado que promoveu a educação para a cidadania e para a cooperação, fundamentais para o desenvolvimento da criança (Moran, 2000). Os recursos às tecnologias foi constante por se considerar a par de Moran (2015), que a tecnologia permite integrar os espaços e tempo e que é possível promover uma interligação simbiótica entre o mundo físico e digital que crie uma sala de aula ampliada, voltada para o mundo e que traga o mundo para o seu interior.

3.2. DESCRIÇÃO DOS VÁRIOS MOMENTOS DO PROJETO

Tendo sempre presente os pressupostos teóricos anteriormente explanados, serão então apresentadas as principais ações desenvolvidas no decorrer deste projeto, sendo de salientar o papel central da criança enquanto construtora ativa do seu conhecimento. Assim, o ensino/aprendizagem realizou-se num contínuo em que a articulação dos conhecimentos e saberes ao nível das áreas curriculares, assim como, a dimensão afetiva e social da criança foram tidas em conta na planificação das atividades. Por conseguinte as ações realizadas foram planificadas com base nos conhecimentos que as crianças tinham provenientes das suas vivências, nas necessidades evidenciadas e que se pretendiam colmatar e nos interesses que manifestaram no decorrer das atividades realizadas. Também houve uma preocupação constante em utilizar estratégias e recursos diversificados que surpreendessem e que fossem desafios que motivassem os alunos para a realização das tarefas.

Houve um primeiro momento em que se realizou atividades relacionadas com a música (reproduzir sons através do corpo, sonorizar poemas, cantar e tocar instrumentos) que permitiram verificar que a música era uma área importante para trabalhar a memória, a discriminação auditiva, a articulação de palavras, a coordenação, a socialização e a criatividade e que cativava os alunos, pois tal

como foi referido anteriormente apresentaram uma predisposição natural e uma forte motivação para tudo o que se relacionasse com esta área (cantar, tocar instrumentos, produzir sons) e que poderia ser uma estratégia promotora de sucesso educativo e facilitadora da articulação curricular ajudando os alunos a colmatar as dificuldades que se tinha observado: ritmo lento de leitura, pouca motivação para ler, dificuldades ao nível da produção escrita, vocabulário reduzido, criatividade pouco desenvolvida, dificuldade na compreensão e resolução de situações problemática, ao nível do cálculo mental e do raciocínio logicomatemático.

Deu-se assim início ao projeto, desenvolvido na turma, de acordo com as fases defendidas por esta metodologia defendidas por diversos autores: Dewey (1948); Kilpatrick (2007); Rangel & Gonçalves (2010); Vasconcelos (2012).

No entender de Sousa e Mesquita (2016), os projetos “devem ter início nos desejos, nos interesses e nas sugestões da criança e, desta forma, estes revelam-se educativos, transmitindo aprendizagens relevantes para a criança” (p. 238).

No que diz respeito à primeira fase, definição do problema, procurou-se então saber quais as ideias das crianças sobre as dificuldades que sentiam e como se poderia desenvolver o projeto. Para o efeito foram então colocadas as questões: “Que dificuldades sentem?”; “O que se poderá fazer para as ultrapassarem?”. As respostas foram dadas quase em simultâneo com a realização das questões: (“Ler é difícil” [A]), (“Não gosto de ler porque demora muito” [T]), (“Não gosto de escrever, não tenho ideias” [G]), (“Escrever é muito complicado” [T]), (“A matemática é muito difícil, não percebo nada” [J]), (“Não gosto nada de resolver problemas” [I]). Sobre o que se poderia fazer as repostas foram muito consensuais: “Eu gosto muito de cantar, podíamos cantar mais vezes” [N]), (“Raramente fazemos música e é pena” [M]), (“Adoro música” [F]). Em relação à questão “Que atividades se poderia desenvolver para colmatar essas dificuldades?” colocou-se a possibilidade de se explorar diversas tipologias de texto, mas a escolha final foi a abordagem de contos infantis e fábulas (“As fábulas são interessantes eu tenho um livro em casa” [F]), (“E podemos utilizar música nas histórias? Se assim for já quero fazer” [J]), (“Como vamos escolher as histórias já que uns gostam de contos e outros de fábulas?” [M]), (“Podemos propor nomes de contos e fábulas e depois votamos” [D]). A decisão final foi da responsabilidade dos alunos que através do sistema de votação selecionaram as seguintes histórias a explorar: “O Gato das Botas”, “O Alfaiate Valente”, “O Leão e o Rato”, “João sem Medo” e “A Raposa e a Cegonha”. Bettelheim (1998), considera que a criança precisa de aprender a compreender-se a si própria e aos outros para facilitar a sua relação com o outro. Assim, também os contos e as fábulas se apresentaram como um mundo fascinante que permitiu articular várias inteligências (linguística, existencial, interpessoal) e simultaneamente desenvolver a imaginação e a criatividade da criança, ficando consciente da riqueza e do valor do conto e da fábula – Held (1980), Egan (1999), Santos (2002) e Ramos (2007) – para o desenvolvimento e maturação da criança. Os alunos continuaram a

ter uma participação ativa com sugestões de atividades a realizar no decorrer das várias planificações feitas de acordo com cada conto ou fábula.

Figura 1 – Representação esquemática do projeto “A Multimodalidade no Desenvolvimento Sustentável”



No que diz respeito à fase três, execução, perante a panóplia das atividades realizadas pelos alunos, ao longo do projeto e, tendo em conta a representação esquemática do projeto “A Multimodalidade no Desenvolvimento Sustentável” serão elencadas as atividades desenvolvidas a partir do conto “O Alfaiate Valente” e da fábula “A Raposa e a Cegonha” a título de exemplo das atividades desenvolvidas.

Figura 2 – Atividades realizadas a partir do conto “O Alfaiate Valente”



No âmbito do conto “O Alfaiate Valente” realizaram-se as atividades: “À descoberta do Alfaiate Valente” (exploração da capa do livro pelos alunos, sendo que a partir do título do conto tiveram de

descobrir o tema da história e possíveis acontecimentos); "Sonorização do conto – O Alfaiate Valente" (com os alunos distribuídos por grupos e relacionando com a atividade das onomatopeias); Canção "Corpo Humano" que foi interpretada pela personagem do Alfaiate e permitiu fazer a ligação entre a área de português e estudo do meio em que se estava a abordar o sistema reprodutor; construção do Corpo Humano, com os diversos órgãos em EVA; resolução e criação de situações problemáticas a partir das ideias do texto; construção do Mapa da História a partir de software digital online; recriação do conto, em que foi feita a articulação de saberes inerentes às áreas de português e estudo do meio, assim como a realização de aprendizagens ao nível das atitudes e valores, tendo em vista a educação para a cidadania e as várias competências definidas no Perfil dos Alunos para o Século XXI (Oliveira Martins, 2017). No final foi realizada a atividade "Na hora da Entrevista" em que um aluno fez de entrevistador e outro de *cameramen* e conduziram a entrevista aos colegas sobre as características da personagem do Alfaiate e das estratégias por ele escolhidas para ultrapassar os obstáculos com que se deparou. Esta entrevista teve como objetivo perceber se os alunos compreenderam o conto nomeadamente os motivos inerentes às personagens e as estratégias utilizadas pelas mesmas, bem como, desenvolver a capacidade de questionar, de pensar criticamente, de compreender estratégias e de as realizar, de saber dar a opinião e decidir.

De acordo com o referido anteriormente destaca-se a atividade Podcast – "Recriação do conto – O Alfaiate Valente-". Os alunos fizeram a recriação da história, partindo da sua mensagem e das características das personagens, mas promovendo a transdisciplinaridade, pois os alunos estavam a abordar os sistemas do corpo humano e, utilizaram os conhecimentos do estudo do meio sobre o corpo humano para construírem o guião da história e as personagens eram órgãos do corpo humano (coração, cérebro, pulmões) surgiu desta forma a história "O Coração Valente" em que o Coração teria que resolver o problema do reino, assim como o Alfaiate o havia feito no conto. Para a elaboração do livro online foi utilizado o programa *Storyjumper* que incluiu as gravações dos alunos a contarem a história, bem como os desenhos que eles fizeram com as várias personagens da história. Esta atividade evidenciou a importância dos recursos digitais como fonte de motivação dos alunos para a realização das tarefas, revelando as tecnologias como "instrumentos poderosos na educação e que contribuem para dar sentido à aprendizagem, criam emoção no processo de construção do conhecimento, sendo que estimulam a curiosidade e a atenção" (Flores & Ramos, 2016, p. 203).

É ainda de salientar igualmente a canção "Corpo Humano" em que os alunos aprenderam a canção através da associação entre letra e imagens (promovendo-se assim a articulação com o português, uma vez que foi feita a leitura coletiva da letra da canção, devendo os alunos completar as ideias de acordo com as imagens que apareciam ao longo dos vários versos que compunham a canção. Esta atividade permitiu abordar vários conteúdos musicais padrão rítmico, pulsação, dinâmica, melodia, bem como a afinação e a criatividade com a criação de um padrão rítmico para acompanhar

a canção. Através de software informático (*Protools*), os alunos gravam a canção. Não podemos deixar de referir o empenho com que todos os alunos leram a letra da canção e sugeriram as palavras respeitantes às imagens apresentadas. Mesmo os alunos que inicialmente se recusavam a ler sempre que a leitura estava associada á música ofereciam-se como voluntários o que era um indicativo da validade da estratégia escolhida para os ajudar a ultrapassar as dificuldades sentidas na leitura.

Figura 3 – Atividades realizadas a partir da Fábula “A Raposa e a Cegonha”



Dando continuidade ao projeto apresenta-se então as atividades promovidas a partir da fábula “A Raposa e a Cegonha”. A exploração desta fábula foi planificada ao longo de uma semana, após análise e reflexão sobre a turma, as características dos alunos, os seus interesses e motivações. Assim, ao longo desta semana, esteve presente de forma sequencial a expressão musical nas suas vertentes de composição, improvisação, produção sonora e interpretação. Tal decorre do facto de se entender que a expressão musical poderia ser uma estratégia de motivação para os alunos para a aprendizagem das várias áreas curriculares, uma vez que existe uma grande identificação dos alunos com a música. Em concordância com o exposto, os alunos trabalharam a oralidade com o diálogo reflexivo, desenvolveram simultaneamente capacidades ao nível da reflexão crítica, do saber ouvir e respeitar a opinião do outro, que interligaram com os conteúdos de estudo do meio ao falar sobre as características dos animais (alimentação, revestimento, modo de locomoção, modo de reprodução e classe); passaram pela produção escrita com a elaboração da letra da canção, a expressão musical através da canção e da sua interpretação, desenvolvimento de capacidades de pesquisa com o recurso à internet, utilização das tecnologias na gravação da canção e das falas para o ppt “A Raposa e a Cegonha”.

Ao nível da articulação é de evidenciar a atividade, canção “A Raposa e a Cegonha” em que exploraram conteúdos da área curricular de português e música em simultâneo. Esta atividade teve um primeiro momento em que os alunos contactaram com vários tipos de música até decidirem a

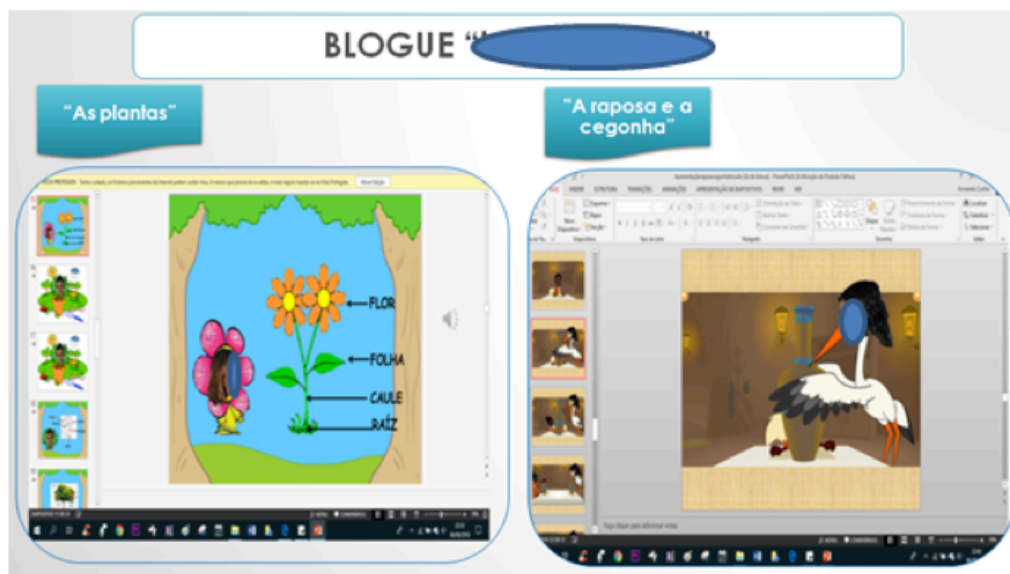
música que iriam utilizar para a sua canção.

Promoveu-se então um diálogo sobre a fábula “A Raposa e a Cegonha” do qual surgiram várias ideias: “a Raposa era matreira e esperta” (M), “a Raposa convidou a cegonha para jantar” (A) “o prato não dava para o bico da Cegonha” (C), “a Cegonha fez bem em convidá-la e deixá-la sem comer” (J), que foram registadas no quadro e que deram origem às estrofes da canção. Os alunos ao ouvirem a música verificaram que a melodia não comportava as palavras de alguns dos versos. Neste caso exploraram então a métrica e os sinónimos para ajustarem os versos à melodia da canção. É de registar o empenho com que os alunos se dedicaram à correção da letra até considerarem a letra definitiva. Dando continuidade entraram na fase da interpretação em que utilizaram vários instrumentos de percussão para marcar a pulsação da música e o Kazoo para fazer um solo com a melodia. Em relação ao canto na sala de aula Biddulph & Wheeler (2013) consideram que a experiência de cantar é transversal a todas as culturas e oferece várias oportunidades para desenvolver a expressão musical criativa. Quando realizada em conjunto, estabelece relações e consegue remover barreiras sociais e culturais. Assim, cantar no 1.º CEB pode ajudar a construir comunidades escolares mais saudáveis e felizes.

Através das tecnologias da comunicação (programa *Studio One*) procedeu-se à gravação da canção para a qual posteriormente foi realizado um videoclipe. As gravações foram extremamente úteis para a autocorreção por parte dos alunos que ao ouvirem identificaram os seus erros e até resolveram proceder a novas gravações. Também é de evidenciar a recriação da história. Neste caso os alunos criaram a história do Bisoleokoalafante, em que se respeitou a forma da fábula, só que foram criados novos animais com características muito próprias através do programa Switchzoo. Os animais eram compostos por partes de animais muito diferentes integrando aves, mamíferos, répteis e peixes. Nesta história os alunos desenvolveram a produção escrita, a par de um conhecimento mais profundo sobre os animais e das suas características: alimentação, revestimento, modo de locomoção e alimentação, para o efeito realizaram diversas pesquisas que lhes permitiram recolher informação para a elaboração do bilhete de identidade dos animais. Esta atividade permitiu a articulação curricular envolvendo as áreas de português e estudo do meio, assim como, o desenvolvimento da capacidade de pesquisa, autonomia, pensamento crítico e reflexivo inerente ao diálogo realizado sobre a mensagem da história.

Fase 4: divulgação. A culminar este projeto esteve a sua divulgação através da construção de um blogue, em sala de aula, com os vários trabalhos realizados pelos alunos que envolveram a interligação entre a música e as tecnologias (livros online, vídeos com as canções, Podcast e Powerpoint da Fábula da Cegonha e da Raposa e das Plantas, entrevistas realizadas em sala de aula, entre outros).

Figura 4 – Trabalhos que constam do blogue



O blogue:

- revelou-se um excelente exemplo de uma estratégia motivadora para os alunos;
- fomentou o dinamismo na sala de aula uma vez que os alunos gostavam de mostrar os seus trabalhos aos pais e queriam realizar novos trabalhos para o blogue;
- promoveu uma aproximação em termos comunicacionais entre a escola e a família.

A avaliação desta experiência foi feita por parte dos pais, através de inquérito e dos alunos, com uma entrevista em focus grupo, com grupos de 7 alunos. No inquérito foi feita uma análise quantitativa ao nível das questões fechadas, em que se utilizou a escala de Lickert (Lima, 2000). Nas perguntas abertas e nas questões relativas às entrevistas optou-se por se realizar uma análise de conteúdo com categorização das respostas para se ter um conhecimento mais aprofundado da opinião dos sujeitos (Coutinho, 2013).

Tabela 1 – Opinião dos pais sobre a questão

“As Tecnologias da Informação e Comunicação na sala de aula favorecem a aprendizagem dos alunos?”

Dados	Frequência	Percentagem
Escala		
Discordo Totalmente	0	0
Discordo Parcialmente	0	0
Não Concordo Nem Discordo	1	7%
Concordo Parcialmente	4	28%
Concordo Totalmente	9	65%
Total	14	100%

Através da análise quantitativa desta questão é visível que a maioria dos pais considera em absoluto que a utilização das tecnologias em sala de aula favorece a aprendizagem dos alunos. A partir

da questão aberta “O que observou no seu educando” o sentimento expresso nas suas respostas foi que “a aprendizagem foi mais fácil”, “foi uma energia motivadora”, “promove a atenção”, “motiva para a aprendizagem”. Esta questão permitiu não só confirmar os valores expressos na questão fechada, mas aprofundar o conhecimento sobre a importância da tecnologia e no seu contributo para as aprendizagens dos alunos.

Através da análise das respostas dos alunos no decorrer da entrevista nomeadamente à questão “Qual a vantagem da música na aprendizagem?” foi também evidente a forma como associaram a música à motivação e como uma fonte de ajuda para a aprendizagem “As aulas são mais interessantes”, “Ficamos mais motivados”, “Aprendi melhor os sistemas do corpo humano”, “Aprendi com as letras das canções a escrever melhor”, “Houve vantagens como aprendermos a ler, a escrever e muitas mais coisas”. Nas respostas dos alunos as palavras que se destacaram foram maioritariamente a motivação e a aprendizagem. Sendo assim evidente a valorização e a importância atribuída à música como fonte de motivação para os alunos e como estratégia facilitadora da aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola dos tempos modernos, como construção social e humana, constitui-se como uma organização educativa que está em mudança e onde se desenvolve cada vez mais o espírito de equipa, o trabalho cooperativo, a reflexão e a partilha com vista à aprendizagem de todos.

Neste sentido, Benavente (2001) diz que “uma Escola mais democrática, onde todos aprendam, mais flexível, em que a uniformidade dê lugar à diversidade é, certamente um objetivo nobre, urgente mas difícil de alcançar. Benavente (2001, p. 9).

Este texto teve assim como objetivo principal partilhar uma experiência em que se colocou em evidência o valor e a importância da utilização de estratégias e recursos diversificados assentes em metodologias ativas que partam das crianças e em que os alunos se envolvam na resolução de problemas e se apresentem como construtores do seu conhecimento, participando ativamente nas atividades a realizar, bem como na sua planificação e tomada de decisão face a atividades futuras.

Releva-se também o valor atribuído pelos pais e pelos alunos às tecnologias da comunicação e à música ao nível da motivação e da aprendizagem. Enfatizando desta forma a necessidade de a escola cada vez mais valorizar o aluno enquanto sujeito ativo dos processos de aprendizagem.

| Referências

- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGrawHill.
- Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. In *Revista Ibero-Americana de Educação*, N.º 27, pp. 11 – 18
- Benavente, A., & Panchaud, C. (2008). Good practices for transforming education. *Prospects-Quarterly Review of Comparative Education*, 38(2), 161-170
- Bettelheim, B. (1998). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.

- Biddulph, J. & Wheeler, J. (2013). Singing the Primary Curriculum. In Pamela Burnard & Regina Murphy. *Teaching Music Creatively*. (pp. 69-84). New York: Routledge.
- Burnard, P. (2013). Teaching Music Creatively. In Pamela Burnard & Regina Murphy. *Teaching Music Creatively* (pp. 1-11). New York: Routledge.
- Cardoso, A. M., Peixoto, A. M., Serrano, M.C., & Moreira, P. (1996). O Movimento da autonomia do aluno: Repercussões ao nível da supervisão In I. Alarcão (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 63-88). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia da Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: DC Heath & Co.
- Dewey, J. (1948). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Editorial Losado.
- Dewey, J. (1999). *John Dewey on Education: Selected Writings*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Egan, K. (1999). *Fantasia e imaginación Su poder en la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flores, P., & Escola, J. (2009). O papel das novas tecnologias na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Observatório*, 3(1), 77-96. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268001006_O_papel_das_novas_tecnologias_na_construcao_da_cidadania_a_plataforma_Moodle_no_1_ciclo_do_Ensino_Basico
- Flores, P. Q., Peres, A., & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: boas práticas no 1º ciclo do ensino básico. In V. Gonçalves, M. Meirinhos, A. Garcia, & F. Tejedor (ed.), *1.ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC* (pp. 429-439). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6328/1/ART_FloresPaula_2011.pdf
- Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 195-203). Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/11435?mode=full>
- Fosnot, C. T. (1998). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectiva e Prática*. Lisboa: instituto Piaget.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, P., & Horton, M. (2003). *O Caminho se faz Caminhando: Conversas sobre Educação e mudança social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Held, H. (1980). *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lima, L. (2000). Atitudes: Estrutura e Mudança. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Moran, J. (2000). Mudar a forma de ensinar e de aprender: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. *Revista Interações*. (5). 57-72.
- Moran, J. (2015). Mudando a Educação com metodologias ativas In Sousa, C. A. & Morales, O. E. (Orgs.). *Convergência midiáticas, educação e cidadania* (pp. 15-33). Ponta Grossa: UEPG/PROEX. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf
- Moran, J. (2017). Metodologias ativas e Modelos Híbridos na Educação In Solange et al (Orgs.). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. (p.23-35). Curitiba: CRV.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação*. Lisboa: Enstituto Piaget.
- Niza, S. (2017). Editorial. In Revista do Movimento da Escola Moderna. N.º 5, 6.ª Série, (pp. 7-10). Lisboa: Movimento da Escola Moderna
- Oliveira Martins, G., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Peças (1999). *Uma cultura para o trabalho de projeto*. Revista do Movimento da Escola Moderna, n.º 6, 5.ª

- Série, (pp. 56-61). Lisboa: Movimento da Escola Moderna
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, RS: artMed
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio: Reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Editorial Caminha.
- Reis, I. & Martins, L. *Aprendizagem por projetos no jardim de infância*. Revista do Movimento da Escola Moderna, n.º 5, Série 6, (pp. 61-67). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Rocha, A. P. (2016). *A Escola Inclusiva: Desafios*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC)/ Fundação Caouste Gulbenkian.
- Santomé, J. T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, M. B. (2002). A magia do conto no desenvolvimento integral da criança. In *Pedagogias do imaginário: olhares sobre a literatura infantil*. (pp.118-119). Porto: ASA.
- Santos, J. C. (2013). *Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor*. Porto Alegre: Mediação
- Sousa, A., & Mesquita, E. (2016). A importância da metodologia de trabalho de projeto na aprendizagem das crianças. *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 237-245). Instituto Politécnico de Bragança
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 21-43. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2809>.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (Coord) et al. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/ integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

| Normativos Legais

- Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – 1ª série.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – 2.ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – 2.ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens

MÉTODO DE POLYA E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DE PROBLEMAS VERBAIS

Inês Trindade Monteiro

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto | *inesmonteiro_9@live.com.pt*

Daniela Filipa Martinho Mascarenhas

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto; CeiED; inED | *dfmmascarenhas@gmail.com*

Celda Maria Gonçalves Morgado

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto; CLUP; inED | *celda@ese.ipp.pt*

RESUMO: Neste texto, apresentar-se-ão resultados parciais de uma investigação, realizada com duas turmas de 4.º ano/1.ºCEB, cujo enfoque recaiu sobre a compreensão de problemas verbais e a aplicação do método de Polya na sua resolução.

A investigação desenvolveu-se segundo duas questões-problema: O domínio das competências de compreensão na leitura influencia a resolução de problemas?; Que contributo poderá ter, para os alunos, o conhecimento do método de Polya e de diferentes estratégias na resolução de problemas verbais de dois ou mais passos?. Seguiu a metodologia de investigação-ação, com abordagem mista, pois as técnicas de recolha de dados incidiram em métodos qualitativos e quantitativos. Aplicou-se um teste com duas versões: v.A, constituída por três problemas verbais extraídos das Provas de Aferição (2015); v.B, composta pelos mesmos, adaptados semântica e sintaticamente. Inicialmente, aplicou-se o (pre-)teste. Seguidamente, desenvolveram-se sessões de trabalho que incidiram na articulação das fases do método de Polya com as componentes da compreensão na Leitura e no ensino de estratégias de compreensão na resolução de problemas verbais. Posteriormente, reaplicou-se o (pós-)teste.

Apresentaremos apenas os resultados do problema alterado sintaticamente, dado que evidenciam que a intervenção permitiu a melhoria da compreensão dos problemas apresentados. Cada problema foi cotado com cinco pontos, sendo que os resultados do pós-teste foram superiores aos do pré-teste, uma vez que a média subiu em ambas as versões, verificando-se significado estatístico: v.A subiu 0.115 ($p=0.011$) e na v.B. 0.511 ($p=0.001$).

Pensamos demonstrar a importância duma aprendizagem articulada entre as áreas curriculares do Português e da Matemática, visto que a língua materna é o veículo de comunicação no ensino da Matemática.

PALAVRAS-CHAVE: Resolução de problemas verbais; domínio metalinguístico; estrutura sintática, competências de compreensão na leitura; método de Polya.

ABSTRACT: In this communication, partial results of an investigation will be presented, focusing on the comprehension of verbal problems and the application of the Polya method, performed with two classes of 4th grade / Primary School.

The research was developed according to two problem-questions: Does the domain of comprehension skills in reading influence problem solving? What contribution can the students have to the knowledge of the Polya method and of different strategies in solving verbal problems of two or more steps?. It followed the research-action methodology, with a mixed approach, because the techniques of data collection focused on

qualitative and quantitative methods. A test with two versions was applied: v.A, consisting of three verbal problems extracted from the Verification Tests (2015); v.B, composed of the same, adapted semantically and syntactically. Initially, the test (Pre-test) was applied. Subsequently, work sessions were developed that focused on articulating the phases of the Polya method with the components of reading comprehension and teaching comprehension strategies in verbal problem solving. Subsequently, the test was reapplied (Post-test).

We will present only the results of the problem that has been altered syntactically, since they show that the intervention allowed the improvement of the understanding of the presented problems. Each problem was quoted with five points, where the results of the post-test were higher than those of the pre-test, since the mean was higher in both versions, with statistical significance: v.A rose 0.115 ($p = 0.011$) and v.B. 0.511 ($p = 0.001$).

We intend to demonstrate the importance of an articulated learning between the curricular areas of Portuguese and Mathematics, since the mother tongue is the vehicle of communication in the teaching of Mathematics.

KEYWORDS: Verbal problem solving; metalinguistic domain; syntactic structure, reading comprehension skills; Polya method.

§

1. INTRODUÇÃO

Diariamente, o ser humano realiza tarefas que envolvem o raciocínio matemático e a comunicação verbal, tornando-os a base da educação em sociedade. Neste sentido, o Ministério da Educação decretou a Matemática e a Língua Materna, no nosso país o Português, como áreas curriculares basilares do ensino obrigatório.

Por sua vez, esta formação deve incluir a leitura fluente de diferentes linguagens, particularmente a linguagem matemática; dado que a sua comunicação é produzida em Português, está intrínseca a compreensão leitora do aluno (Stival & Lisbôa, 2014).

O presente estudo prevê compreender a (inter)influência destas áreas de saber, Português e Matemática, recorrendo ao conteúdo de resolução de problemas, dado que os alunos demonstram maior sucesso nos problemas de aplicação, contrariamente das tarefas que envolvem a resolução de problemas verbais. Nestes, as adversidades na compreensão do enunciado verbal, na identificação de estratégias apropriadas para a resolução do problema matemático, devido ao uso de conteúdos matemáticos transversais ao desenvolvimento linguístico e cognitivo e não específicos dos conteúdos matemáticos lecionados naquele momento, constituem o móbil para este estudo (Monteiro, 2018). Estas dificuldades são provenientes da ausência de conhecimentos linguísticos (Dellarosa, Kintsch, Reusser & Weimer, 1988, citado por Valentin & Sam, 2004), isto é, das baixas competências literárias gerais, linguísticas e textuais especificamente (Baptista, no prelo). Paralelamente, a compreensão dos problemas matemáticos é, muitas vezes, influenciada pela forma como os problemas são enunciados,

em bimodais não raras vezes, e pelas ilustrações características dos materiais didáticos e das provas de avaliação (*Idem*). Assim, visto que o que distingue os dois tipos de problemas, simbólicos não-verbais e problemas verbais, é a apresentação do enunciado, torna-se fulcral verificar se a compreensão na Leitura, a identificação, a assimilação e a interpretação dos dados se encontram relacionados com os baixos resultados obtidos na resolução de problemas verbais (Monteiro, 2018).

Neste sentido, o presente estudo desenvolveu-se a partir de cinco objetivos específicos: i) contribuir para a identificação das dificuldades dos alunos do 4.º ano de escolaridade na resolução de problemas verbais de dois ou mais passos; ii) compreender a influência das estratégias das várias fases do método de Polya por componente de leitura de enunciados de problemas verbais; iii) perceber se as estruturas semântica e sintática do enunciado do problema influenciam a resolução dos alunos; iv) analisar o impacto que o conhecimento e a aplicação do método de Polya pode ter no desempenho dos alunos; v) contribuir para formação científica e científico-pedagógica do professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para atingir aqueles objetivos, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

• *Questão 1: O domínio das competências de compreensão na Leitura influencia a resolução de problemas matemáticos?*

• *Questão 2: Que contributo poderá ter, para os alunos, o conhecimento do método de Polya e de diferentes estratégias na resolução de problemas verbais de dois ou mais passos?*

Posto isto, após a revisão literária acerca da essencialidade do Português e da Matemática, nomeadamente a articulação das fases do método de Polya e as estratégias de resolução por componente de compreensão na Leitura, a resolução de problemas e as dificuldades observadas na mesma, foi realizado um estudo comparativo entre os dados recolhidos nos testes de avaliação de conhecimento, de forma a tentar encontrar relações entre as variáveis em estudo e, assim, conseguir-se responder às questões delineadas.

2. BREVE REVISÃO DA LITERATURA

2.1. MÉTODO DE PLOYA PARA A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS VERBAIS E COMPREENSÃO NA LEITURA

Um dos métodos mais utilizados no ensino da Matemática para a resolução de problemas é o método de Polya. Simultaneamente, a resolução de problemas incrementa componentes cognitivas associadas à compreensão na Leitura, que podem ser classificadas em compreensão literal, de reorganização, compreensão inferencial e compreensão crítica (Catalá, Catalá, Molina e Monclús, 2001, citado por Viana, et al., 2010). Destarte serão apresentadas e analisadas as quatro fases do método de Polya, associando-as com as componentes cognitivas da compreensão na Leitura e as estratégias utilizadas em cada uma.

Por conseguinte, a fase *compreensão do problema* centra-se nas estratégias ligadas à *compreensão literal*, pois, partindo da interpretação da informação do enunciado, é exequível não só a identificação dos dados, como as incógnitas e o contexto exposto (Polya, 1973, citado por Vale & Pimentel, 2004; Catalá, et al., 2001, citado por Viana et al., 2010).

Evidencia-se que, quando o aluno descodifica o enunciado, este procede a uma representação mental do mesmo, que desencadeia a sua resolução. Para além disso, os conhecimentos prévios são ativados, associando a representação mental a uma situação já vivida, constituindo estes dois processos indispensáveis para a resolução de problema (Österholm, s.d.).

Por sua vez, a segunda fase, *estabelecimento de um plano*, articulada com a *compreensão reorganizativa*, permite ao aluno, ainda que a partir da sistematização já referenciada, reestruturar a informação, recorrendo aos conhecimentos prévios, a fim de desenvolver uma estratégia com o intuito de alcançar a solução. A *compreensão inferencial* é implicada ao mesmo tempo que a *execução do plano*, fase na qual o aluno, ao aplicar a sua estratégia, verifica a sua exequibilidade, formulando uma nova estratégia caso seja necessário. Por último, a *verificação*, que corresponde à fase de *análise da estratégia realizada*, consiste no momento da *compreensão crítica*, analisando a veracidade obtida através das estratégias implementadas nas fases anteriores (Polya, 1973, citado por Vale & Pimentel, 2004; Catalá, et al., 2001, citado por Viana et al., 2010).

A fim de melhor ilustrar a articulação das componentes cognitivas da Leitura com as quatro fases do método de Polya, bem como as competências e estratégias estruturadas em cada uma destas, é apresentada a Tabela seguinte.

Tabela 1 – Síntese taxonómica da compreensão na leitura (Viana et al., 2010) articulada com as fases do método de Polya e as estratégias desenvolvidas (Fonte: adaptado de Monteiro, 2018)

Fases do método de Polya	Componentes cognitivas envolvidas na compreensão da Leitura	Competências / Objetivos / Metas	Estratégias
1.ª Compreensão do problema	Compreensão literal	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece as ideias principais do enunciado do problema; - Reconhece os dados principais do enunciado; - Reconhece a sequência dos dados do problema/exercício; - Reconhece as relações de causa-efeito. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sublinha, destaca ou rodeia a informação relevante; - Coloca entre parênteses ou risca a informação irrelevante; - Anota ao lado do problema a informação relevante ao mesmo tempo que lê/ouve ler.
2.ª Estabelecimento de um plano	Reorganização	<ul style="list-style-type: none"> - Organiza de acordo com as estratégias adequadas a informação do enunciado; - Sintetiza a informação do enunciado; - Organiza a informação segundo uma ordem relevante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lista a informação relevante; - Realiza um esquema-síntese; - Realiza um desenho; - Regista os dados por ordem necessária à resolução.

3.ª Execução do plano	Compreensão inferencial	<ul style="list-style-type: none"> - Deduz a sequência do enunciado; - Deduz uma relação de causa-efeito; - Interpreta a linguagem figurativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faz tentativas ou conjecturas; - Trabalha do fim para o início; - Faz uma experimentação; - Faz um desenho, diagrama, gráfico ou esquema.
4.ª Verificação	Compreensão crítica	<ul style="list-style-type: none"> - Formula juízos de valor sobre aceitabilidade (dos dados); - Formula juízos de validade e suficiência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revê as estratégias utilizadas na fase anterior e confirma o resultado, confrontando-o com experiências anteriores e reais.

Assim, a familiarização com a estrutura narrativa de muitos dos problemas verbais de Matemática e a compreensão da informação neles contida (relevante e contextual) podem ser fatores determinantes na compreensão do problema e no tempo de resolução, dependendo do nível de conhecimentos em matemática – justifica a necessária e urgente articulação de saberes nestas duas áreas curriculares (Choupina, no prelo).

2.2. A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

A resolução de problemas, que constitui uma das sete capacidades apresentadas pelo *Programme for International Student Assessment* (Marôco et al., 2016) nos processos matemáticos, é uma atividade estruturada que desenvolve e fortalece capacidades cognitivas, pois promove articulação “a organização da informação, o conhecimento de estratégias, as diferentes formas de representação, a tradução de linguagens, a aplicação de vários conhecimentos, a tomada de decisões, a interpretação da solução” (Vale & Pimentel, 2004, p.11).

Assim, um problema é uma tarefa matemática que se torna complexa de realizar, sendo difícil percorrer o caminho até alcançar a solução, isto é, a solução não é imediatamente atingível, caso se recorra estritamente a procedimentos mecânicos. Se a tarefa se foca em treinar os conteúdos aprendidos e o solucionador domina um conjunto de técnicas e procedimentos que o conduz à solução, designa-se de exercício (Sá et al., 2006). Paralelamente, pode-se caracterizar uma tarefa matemática consoante a apresentação do seu enunciado em problemas simbólicos não-verbais e em problemas verbais. Neste seguimento, os problemas simbólicos não-verbais são principiadados através de verbos que exprimem uma ação objetiva e concreta, como: determina; calcula; considera. Nesta tipologia de problemas a ferramenta primordial para a sua resolução consiste na aplicação de formas generalizações ou expressões numéricas, não existindo qualquer semelhança com o contexto real (Correia, 2013).

Relativamente aos problemas verbais, os enunciados enquadram-se no quotidiano vivenciado pelos alunos através de manifestações da língua, compreendendo “os problemas de reconhecimento que visam a identificação ou verificação de conceitos, definições ou propriedades” (Correia, 2013, p. 33), e os problemas que são sustentados por uma história ou um contexto real, sendo imprescindível

a compreensão leitora, aliada à estratégia matemática, para a obtenção da decifração do problema.

Ressalva-se que, a resolução de problemas constitui para os alunos uma tarefa de difícil compreensão, dado que constroem mentalmente, um único ideal de resolução, traduzindo-se numa desorientação aquando a não utilização desse padrão. Por sua vez, os problemas verbais articulam a linguagem natural e a linguagem simbólica, sendo necessário que o aluno possua ferramentas linguísticas para os decifrar (Osterholm, 2006). Não obstante, as dificuldades linguísticas na interpretação do enunciado favorecem o insucesso desta área (Vale & Pimentel, 2004), corroborado por Lopes e Kato (s.d, citado por Pires, 2014, p. 12) que mencionam que “compreender um texto é uma tarefa difícil que envolve interpretação, descodificação, análise, síntese, seleção, antecipação e autocorreção do que foi lido”.

3. O ESTUDO EXPLORATÓRIO

3.1. METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

O estudo seguiu uma abordagem mista, dado que utilizou métodos quantitativos e qualitativos necessários para a análise do progresso da amostra durante o período da investigação. Por sua vez, foram utilizados os seguintes instrumentos para recolha de dados: a observação participativa, a análise documental, as entrevistas às professoras cooperantes e o teste de avaliação de conhecimentos.

A investigação foi desenvolvida entre fevereiro e maio de 2018 e seguiu quatro fases, definidas pelo problema de investigação, pelas questões-problema e pelos objetivos geral e específicos. Assim, a primeira fase, a entrevista às professoras titulares de turma, determinou o desenrolar das seguintes fases, dado que permitiu adequar o teste de avaliação de conhecimentos aos conteúdos em que os alunos não apresentavam tantas dificuldades, de forma a somente se focar na problemática em estudo.

A segunda e quarta fase foram a aplicação do teste escrito de avaliação de conhecimentos, tendo-se designado a primeira fase, fevereiro de 2018, de *Pré-teste* e a última fase, maio de 2018, de *Pós-teste*. A utilização da nomenclatura permitiu, metodologicamente, distinguir os dois momentos avaliativos, apesar de ser o mesmo teste.

O teste foi subdividido em duas versões, e consequentemente, colocado em prática em dois momentos distintos do dia: início da manhã e fim de tarde, devido ao contexto vivenciado pela investigadora principal (os alunos apresentavam um maior grau de desmotivação aquando da sobrecarga de tarefas em determinado momento do dia, resultante da quantidade de problemas apresentados em cada teste realizado). Importa referir, que esta estratégia foi colocada em prática na realização do *Pré-teste* e do *Pós-teste*. Posto isto, a versão A do teste foi estruturada com base em três problemas presentes em provas finais de Matemática do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) do 4.º ano, sendo que a versão B foi desenvolvida recorrendo aos mesmos problemas matemáticos, mas

com adaptações linguísticas realizadas pelas investigadoras. Esta opção metodológica surgiu a fim de ser possível observar a evolução do progresso dos alunos, entre os dois momentos avaliativos realizados, uma vez que é imprescindível compreender se os objetivos e as competências essenciais de cada ciclo estão a ser alcançadas pelos alunos no sistema de ensino após intervenção específica do professor, de forma a que os professores possam diagnosticar as dificuldades dos alunos e agir em conformidade, perante as mesmas.

As alterações realizadas entre a versão A e a versão B do teste tinham como intuito a recolha de dados para explorar e averiguar a influência das alterações sintáticas na compreensão na Leitura e, a partir da interpretação dos enunciados, na realização de problemas matemáticos.

Por fim, foram realizadas quatro sessões práticas, entre os dois momentos avaliativos, com vista a fomentar o desenvolvimento e a utilização de estratégias de resolução de problemas, assim como, em similitude, apresentar aos estudantes o método de Polya e as componentes metalinguísticas como fatores que podem permitir o aumento do sucesso escolar.

Neste sentido, os problemas preconizados pelas investigadoras cumprem os objetivos delineados para a investigação, correspondendo em problemas verbais enquadrados no conteúdo de Números e Operações, constituindo problemas de dois ou mais passos, de acordo com a classificação de Charles e Lester (1986, citado por Vale & Pimentel, 2004).

Embora tenha havido o uso de diferentes instrumentos de recolha de dados, neste artigo só se irá analisar o segundo problema do pré-teste e do pós-teste de avaliação de conhecimentos que sofreu alterações sintáticas.

3.2. AMOSTRA

A investigação desenvolveu-se em duas turmas do 4.º ano de escolaridade, de duas escolas do 1.º CEB pertencentes a um Agrupamento do distrito do Porto, com um total de 31 alunos. Salienta-se que, à exceção de um aluno com absentismo regular, todos os alunos das turmas da investigadora principal (à data professora estagiária) deste ano de escolaridade participaram no desenvolvimento deste estudo.

Os elementos da amostra tinham idades compreendidas entre os nove e os 11 anos, 17 pertenciam ao sexo masculino e 11 ao sexo feminino. Por sua vez, apenas nove alunos ficaram retidos ao longo do seu percurso escolar, pelo menos uma vez, e seis elementos da amostra possuíam o diagnóstico de Necessidades Adicionais de Suporte.

A caracterização da amostra foi efetuada a partir da entrevista realizada às professoras titulares das turmas, da análise do Plano Individual do Aluno de cada elemento e do Plano de Turma, tendo como referência tratar-se de um grupo de alunos possuidores de várias dificuldades nas áreas curriculares em estudo, dado não serem detentores de hábitos de estudo. Paralelamente, da observação direta

realizada pela investigadora principal, o insucesso escolar também poderá ser proveniente da desmotivação face à aprendizagem, no geral, e à não coincidência entre os interesses da Escola e os interesses pessoais dos alunos, muito diferentes dos implicados nos conteúdos lecionados na escola.

3.3. TESTES DE AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTO APLICADOS AOS ALUNOS

Seguidamente, e como referenciado, realizou-se um teste subdividido em duas versões, apresentar-se-á os resultados parciais da investigação, relativos ao Problema 2, onde na versão B, são perceptíveis as alterações sintáticas e semânticas, tal como consta na Tabela 2:

Tabela 2 - Alterações linguísticas no Problema 2 - inserção de material linguístico não relevante entre o verbo e o complemento

Versão A	Versão B
Prova final de Matemática do 1.º CEB de 2015, 1.ª fase, 1.º caderno	Alterações sintática (e semântica)
Durante a manhã, o pai da Rita vendeu 72 bolos na sua pastelaria. À tarde vendeu o quadruplo dessa quantidade. Todos os bolos foram vendidos em caixas e cada caixa leva 6 bolos. Quantas caixas de bolos, no total, vendeu o pai da Rita?	O pai da Rita vendeu verbo, [na manhã do dia 8 de janeiro, até às 12 horas, na sua pastelaria], 72 bolos complemento. À tarde vendeu o quadruplo dessa quantidade. Todos os bolos foram vendidos em caixas e cada caixa leva 6 bolos. Quantas caixas de bolos, no total, vendeu o pai da Rita?

Por sua vez, a resolução do problema, segundo a escala analítica dos critérios de correção adaptados da prova final do 1.º CEB, foi graduada para uma escala de cinco pontos.

Importa frisar que, para auxiliar na diferenciação do tratamento estatístico dos dados obtidos, sendo em ambas as versões o mesmo problema, se designou o problema 2 do pré-teste P2 e o mesmo problema do pós-teste com PP2. No que diz respeito às versões utilizadas, e a fim de diferenciar os problemas, entre a versão A e a versão B, foi acrescentada respetiva letra, utilizando-se a seguinte nomenclatura: P2A, problema 2 da versão A do pré-teste; P2B, problema 2 da versão B do pré-teste; PP2A, problema 2 da versão A do pós-teste; e PP2B, problema 2 da versão B do pós-teste.

As pontuações dos resultados obtidos do teste de avaliação de conhecimento, em ambas as fases de aplicação, foram analisadas através da utilização do programa *Statistical Package for the Social Sciences, SPSS (Statistics, version 23)*, tendo-se realizado uma análise quantitativa dos dados recolhidos, com intuito de relacionar as variáveis estudadas, dando resposta às questões de investigação.

No que diz respeito à comparação das pontuações médias, antes e depois da intervenção (implementação das quatro sessões de trabalho), e das pontuações médias obtidas em cada problema, versão A e B, foram utilizados testes estatísticos não paramétricos. A não utilização de testes paramétricos prendeu-se com a exigência destes, na verificação da normalidade, em amostras inferiores ou iguais a 30 elementos. Todavia a presente amostra, composta por 31 elementos, logo superior a 30, permitiu uma atitude mais conservadora, devido à proximidade do número ao limite

referenciado. Deste modo, preconizou-se o teste Wilcoxon, teste não paramétrico para amostras emparelhadas. Nesta análise quantitativa usou-se um teste para amostras emparelhadas, visto recorrer-se ao mesmo “grupo de sujeitos antes e depois de um tratamento ou intervenção” (Pestana & Gageiro, 2008, p. 230).

Optou-se por se trabalhar com um intervalo de confiança de 95%, pelo que o nível de significância foi de 5%, ou seja 0,05. Neste sentido, atendendo a que o “teste de Wilcoxon [se] aplica (...) para analisar diferenças entre duas condições (ex.: préteste–pós teste) no mesmo grupo de sujeitos” (Pestana & Gageiro, 2008, p. 478), considerou-se como hipótese nula a existência de igualdade das médias nos dois momentos em comparação. Assim, se o nível de significância associado ao teste de Wilcoxon (p) for inferior a 0.05, rejeitar-se-á a hipótese nula (H_0), pelo que poderemos afirmar com 95% de confiança que os resultados médios em análise são diferentes (Pestana & Gageiro, 2008).

Em similitude, com a análise inferencial no SPSS, optou-se também por uma análise descritiva, através da frequência absoluta, com o intuito de contemplar a regularidade de erro cometido pelos elementos da amostra em cada problema, uma vez que a pontuação alcançada espelha os erros cometidos aquando a resolução dos problemas.

3.4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.4.1. Dados recolhidos por aplicação do pré- e do pós-teste

O problema 2 foi classificado através de uma escala analítica a partir dos critérios de correção da prova final do 1.º CEB de 2015, 1.ª fase, tendo uma gradação entre 0 e 5 pontos, derivada do tipo de erro cometido pelos elementos da amostra (cf. Apêndice I para uma apresentação da Tipologia de erros e a descrição de cada tipo), permitindo comparar os dados recolhidos entre os momentos avaliativos e as respetivas versões.

Pré-teste: Versão A vs. Versão B.

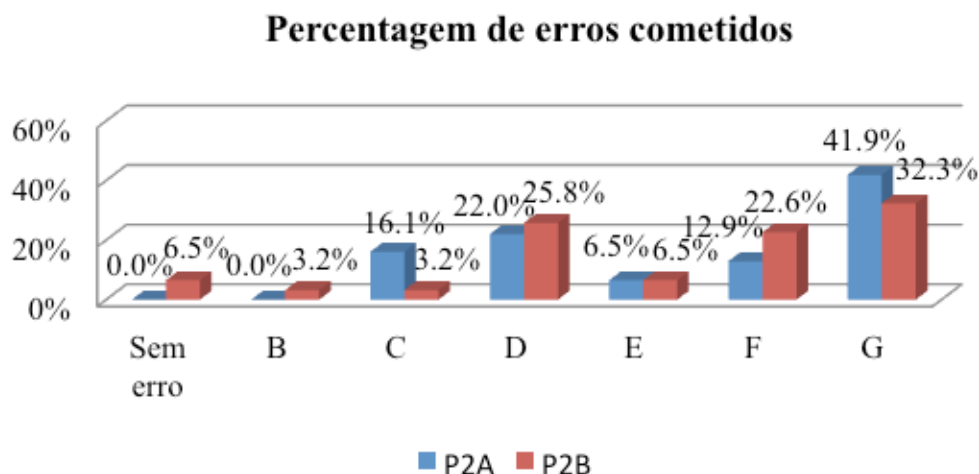
Comparando os resultados alcançados pelos elementos na amostra no Pré-teste entre as duas versões, pode-se verificar que a média da versão B subiu ligeiramente aquando comparada com a versão A (1.65 e 1.74 pontos). O valor do teste foi de $p = 0.749$, superior a 0,05, pelo que não podemos afirmar ter havido uma melhoria, entre as pontuações obtidas nas duas versões, pelo que não houve significado estatístico.

Focando-se a atenção nos tipos de erros cometidos entre as versões do problema (Figura 1), observa-se que 6.5% dos alunos resolveram o P2B sem cometer qualquer tipo de erro e que apenas um aluno (3.2%) cometeu um erro de cálculo, erro B.

Por sua vez, o erro F aumentou 9.7%, isto é, os alunos não resolveram P1B e um decréscimo no erro G, apresentando uma resposta diferente à solicitada. Tendo em conta o erro C, determina somente

o número de caixas vendidas de tarde – 48 caixas, e o erro D, determina o número de caixas vendidas no período da manhã – 12 caixas, observou-se um decréscimo e um aumento, respetivamente, de erros, que permitiu verificar parte da compreensão do problema.

Figura 1 – Percentagem de ocorrência de erros cometidos pelos alunos em P2A e em P2B por tipo de erro

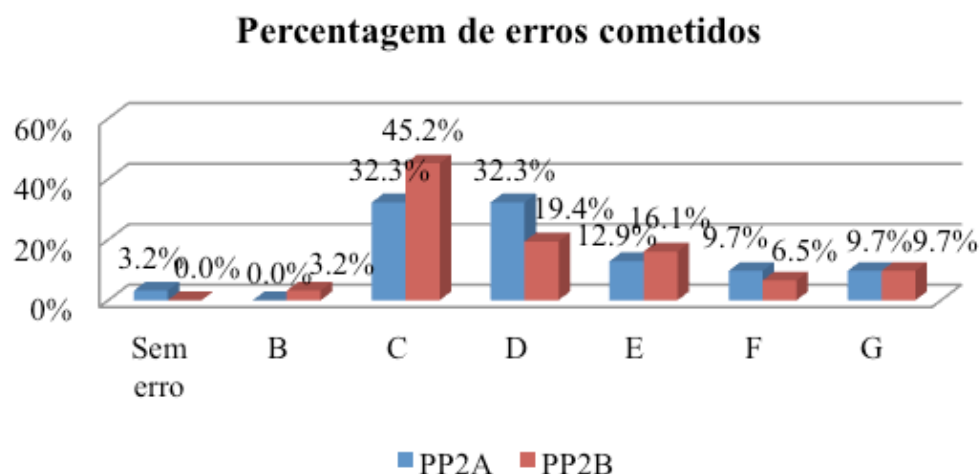


Pós-teste: Versão A vs. Versão B

Comparando os resultados obtidos pelos alunos no Pós-teste entre as duas versões, verifica-se uma melhoria nas pontuações (2.61 para 2.97 pontos); no entanto, esta subida não tem significado estatístico, dado que o valor do teste foi de $p = 0.118$, superior a 0,05, pelo que não se rejeita H_0 .

Centrando-se a atenção na Figura 2, verifica-se um aumento de 12.9% de ocorrências do erro C – o aluno não determina o número de caixas vendidas de manhã (responde: 48 caixas) –, demonstrando a compreensão dos alunos de parte do problema, dado que calculam o número de caixas vendidas de tarde. Por sua vez, observa-se um decréscimo do tipo de erro D, o aluno não determina o número de caixas vendidas de tarde, e F, não responde, verificando-se que a tipologia de erros evoluiu.

Figura 2 – Percentagem de ocorrências de erros cometidos pelos alunos em PP2A e em PP2B por tipo de erro



Pré-teste vs. Pós teste: Versão A

Verificou-se um aumento entre a pontuação média das respostas entre o Pré- e o Pós-teste (1.65 para 2.61 pontos). Por aplicação do teste de Wilcoxon, obteve-se um nível de significância de 0.011, inferior a 0.05, o que leva à rejeição da H_0 , possibilitando afirmar, com 95% de confiança, que os resultados obtidos são distintos nos dois momentos avaliativos, ou seja, os resultados obtidos pelos alunos no PP2A são superiores aos obtidos no P2A.

Centrando a atenção na Figura 3, observa-se a comparação dos tipos de erros entre o P2A e o PP2A, podendo-se verificar um crescimento significativo dos erros do tipo C, o aluno não determina o número de caixas vendidas de manhã, e D, o aluno não determina o número de caixas vendidas de tarde, mostrando que os alunos compreenderam parte do problema (Figura 4). Consequente, o erro do tipo G teve um decréscimo de 32.2%, observando-se que os alunos conseguiram desenvolver estratégias de forma a obterem uma maior pontuação no problema e evoluírem na tipologia do erro.

Figura 3 – Percentagem de ocorrências de erros cometidos pelos alunos em P2A e em PP2A por tipo de erro

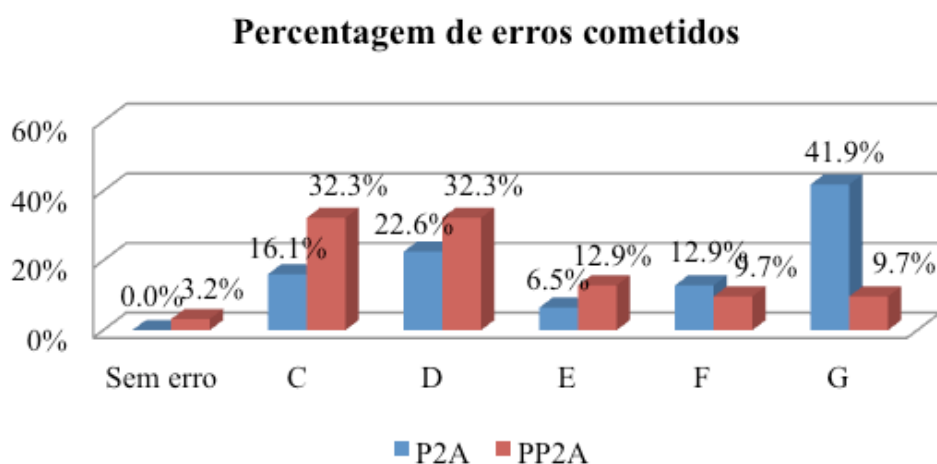
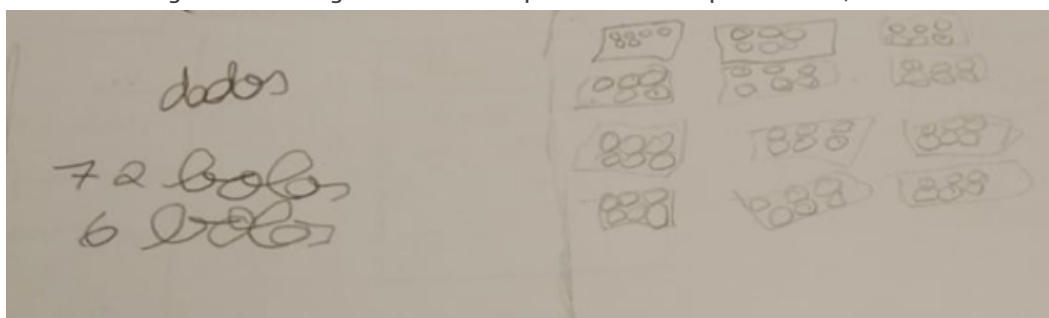


Figura 4 – Estratégia desenvolvida a partir do desenho por um aluno, erro D



Pré-teste vs. Pós-teste: Versão B

Após análise dos dados obtidos, verificou-se uma subida acentuada entre os momentos avaliativos na versão B, isto é, passou-se de 1.74 para 2.97 pontos. Por aplicação do teste de Wilcoxon, obteve-se um nível de significância de 0.001, inferior a 0.05, o que leva à rejeição da H_0 , pelo que, se constata, com 95% de confiança, que os resultados médios alcançados pelos elementos da amostra

em PP2B são superiores aos alcançados em P2B.

A Figura 5 permite observar a percentagem de erros cometidos pelos alunos em P2B e PP2B, de forma a compreender o progresso dos elementos em estudo. Assim, pode-se verificar que, no Pós-teste, o erro do tipo C – o aluno não determina o número de caixas vendidas de manhã (Figura 6) – aumento 42%, após as sessões de trabalho, demonstrando que as estratégias utilizadas foram ao encontro de uma parte do problema.

Por sua vez, os erros do tipo F, não responde, e G, apresentam outra resposta sofreram um decréscimo significativo, 16.1% e 22.6%, respetivamente.

Figura 5 – Percentagem de ocorrências de erros cometidos pelos alunos em P2B e em PP2B por tipo de erro

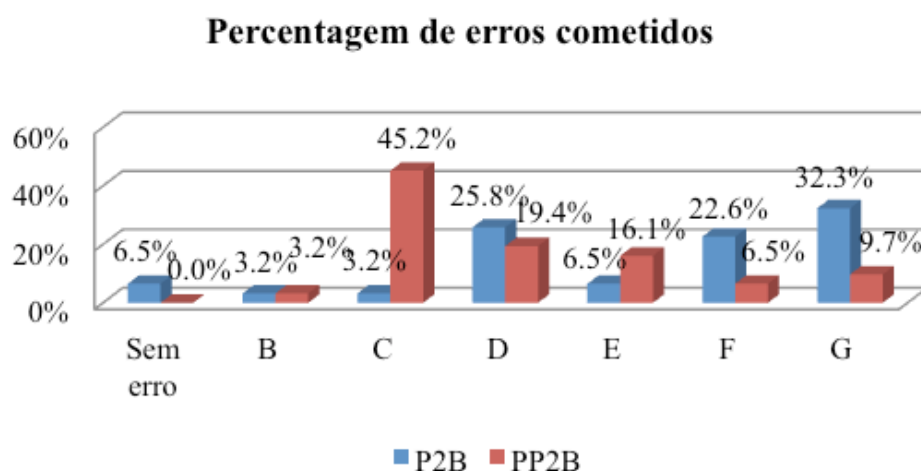
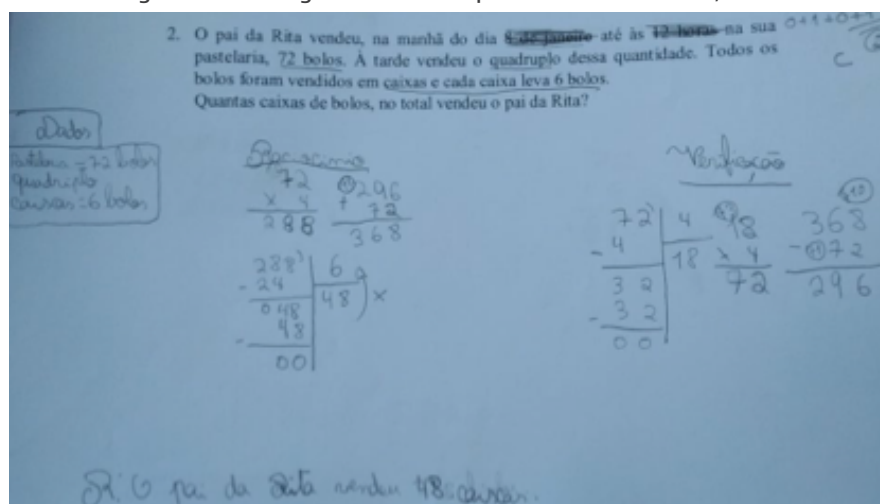


Figura 6 – Estratégia desenvolvida por um aluno em PP2B, erro C



3.4.2. Dados recolhidos através da aplicação de instrumentos de natureza qualitativa

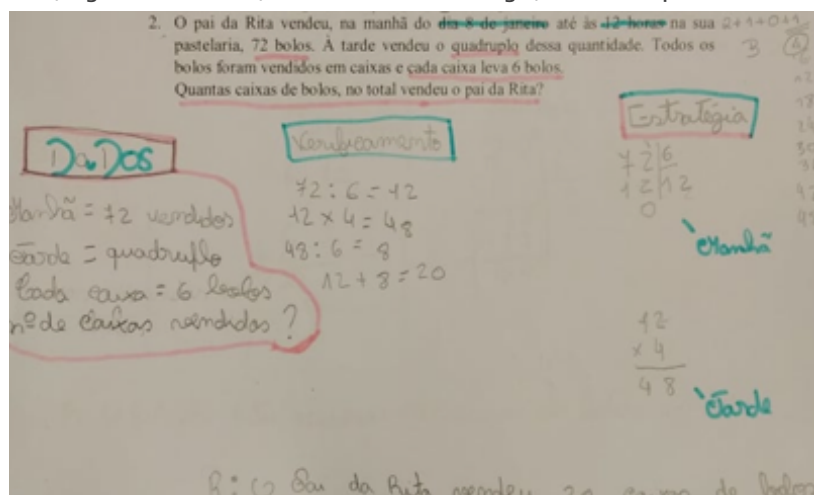
Ao longo do estudo investigativo recorreu-se também a instrumentos de natureza qualitativa, como a entrevista, a observação direta e a análise documental, que permitiram verificar a evolução dos elementos da amostra ao longo de todo o período da investigação. Assim, a partir da observação direta e da análise documental, observou-se que os alunos compreenderam as fases do método de

Polya, as respetivas estratégias de operacionalização e a articulação com as diferentes estratégias envolvidas nas diferentes componentes cognitivas da Leitura.

Este trabalho processual permitiu que os alunos se motivassem para a aprendizagem, despoletando uma competição saudável entre pares, de forma a descobrir diferentes estratégias de resolução do problema, aspeto contrário ao elencado pelas professoras titulares de turma durante a entrevista.

Deste modo, verificou-se que os elementos da amostra se apropriaram das estratégias exploradas no seguimento das fases do método de Polya, juntamente com as estratégias de compreensão na Leitura, dado que foram utilizadas no Pós-teste, como podemos observar na Figura 7.

Figura 7 – Estratégias desenvolvidas ao longo das sessões de trabalho e aplicada por um aluno no PP2B: sublinhar, organizar os dados, selecionar uma estratégia, resolver e apresentar a resposta



4. CONCLUSÕES

Após a apresentação e análise dos dados, segue-se um momento crucial a todas as investigações, as conclusões, que permitem originar um novo ciclo investigativo. Deste modo, retomamos as grandes conclusões após análise das classificações obtidas entre os dois momentos avaliativos (Pré-teste e Pós-teste). Pela análise das pontuações obtidas, observou-se que, quando comparadas as pontuações entre a versão A e a versão B, não se obteve diferença, com significado estatístico, entre as classificações dos estudantes o que não nos permite concluir com 95% de confiança, que a inserção de informação irrelevante entre o verbo e o complemento, nos problemas alvo, influencia a resolução de problemas em estudo.

No entanto, ao comparo cruzamento das variáveis Pré-teste/Pós-teste na versão A e os Pré-teste/Pós-teste na versão B, observa-se que os alunos obtiveram pontuações significativas estatisticamente, comprovando, com 95% de confiança, que os alunos tiveram melhor pontuação

no Pós-teste do que no Pré-teste, em ambas as versões. Estes resultados demonstram que os estudantes melhoraram o seu desempenho e que as sessões de trabalho desenvolvidas, a partir da implementação do método de Polya e de diferentes estratégias na resolução de problemas de dois ou mais passos, assim como a articulação com as estratégias de compreensão na Leitura, permitiram que os elementos da amostra se predispusessem para a aprendizagem, adquirindo competências e estratégias necessárias para uma maior pontuação e, consequentemente, compreensão do problema, mesmo que o grau de complexidade do enunciado verbal tenha sido elevado nas segundas versões dos problemas, com as alterações sintáticas realizadas pelas investigadoras.

Com a realização deste estudo e a partir de observação direta e da análise documental, verificou-se que a aplicação das estratégias metalinguísticas, articuladas com o método de Polya, o que, apesar de os alunos não conseguirem ter obtido a pontuação máxima, possibilitou uma melhoria na escala da tipologia de erro e, consequentemente, uma melhor compreensão do problema matemático. Posto isto, pode-se afirmar que os alunos melhoraram a sua prestação após terem conhecimento do método de Polya e das estratégias metalinguísticas desenvolvidas, dado que se observou melhor prestação global do aluno.

Por fim, a divulgação dos resultados desta investigação poderá vir a permitir que os atuais e os futuros profissionais de educação reflitam sobre a emergência de um ensino articulado entre as áreas curriculares em estudo, dado que não nos podemos esquecer que o Português é a língua materna nos países lusófonos e o veículo de comunicação no ensino da matemática.

| Referências

- Baptista, A. (Ed.) (no prelo). *Leitura, compreensão e usabilidade dos problemas de matemática com textos bimodais mistos*. Porto: Edições Afrontamento. ISBN 978-972-36-1540-1.
- Choupina, C. (no prelo). Particularidades textuais dos problemas de Matemática no *design* de uma investigação sobre leitura. In A. Baptista (Ed.). *Leitura, compreensão e usabilidade dos problemas de matemática com textos bimodais mistos*. Porto: Edições Afrontamento. ISBN 978-972-36-1540-1. Capítulo IV.
- Correia, D. (2003). *Estudos experimentais sobre leitura e compreensão de problemas verbais de matemática*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras, Lisboa, Portugal.
- Marôco, J., Gonçalves, C., Lourenço, V., & Mendes, R. (2016). *PISA 2015-Portugal: Volume I: Literacia Científica, Literacia de Leitura & Literacia Matemática*. Lisboa: Instituição de avaliação educativa.
- Monteiro, I. (2018). *No futuro se faz presente*. Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Portugal. Disponível em: <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/12162>
- National Council of Teachers of Mathematics (1980). *Agenda para a acção*. Lisboa: APM.
- Osterholm, M. (2006). *A Reading comprehension perspective on problem solving*. Linköping University: Department on Mathematics.
- Osterholm, M. (s.d.). *Characterizing Reading comprehension of mathematical texts*. Linköping University.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J.N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Pires, S. (2004). *Da compreensão verbal à resolução de problemas: O Português na aula de Matemática*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Algarve, Portugal.
- Sá, A., Sousa, C., Oliveira, D., Cunha, I., Saleiro, J., Carneiro, L. & Silva, N. (2006). *Problemas: Estratégias de resolução de problemas*. In D. Fernandes (Coords.), *Viajar na Matemática: Programa de formação contínua em matemática para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, 1-43. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Stival, J. & Lisbôa, A. (2014). A interpretação da linguagem matemática e da Língua materna: Uma arte na resolução de problemas. *Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE*, (Online), 1.
- Vale, I. & Pimentel, T. (2004). Resolução de problemas. In P. Palhares (Coords.). *Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico*. Lisboa: LIDEL.
- Valentin, J. & Sam, L. (2004). *Roles of semantic structure of arithmetic word problems on pupils ability to identify the correct operation*. University of Science Malaysia.
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Perreira, E. (2010). O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica: Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Coimbra: Edições Almedina S.A.

Apêndice 1

Tabela 3 – Tipos e descrição de erros cometidos pelos alunos no problema 2

Tipo de erro	Descrição do erro cometido
A	Responde corretamente, sem apresentar uma explicação adequada, ou sem apresentar uma explicação.
B	Apresenta uma estratégia apropriada e completa de resolução do problema, mas comete um pequeno erro de cálculo e responde de acordo com o erro cometido.
C	Responde: 48 caixas. O aluno não determina o número de caixas vendidas de manhã.
D	Responde: 12 caixas. O aluno não determina o número de caixas vendidas de tarde.
E	O aluno apresenta o número de bolos vendidos de manhã e/ou de tarde.
F	Não responde.
G	Apresenta outra resposta.

DOS MODELOS DE PROCESSAMENTO COGNITIVO AOS MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1.º CEB

Cátia Sofia Pereira

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto | sofia.pereira27@hotmail.com

Diana Pinto

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto | dmpbaiao@gmail.com

Celda Morgado

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto; CLUP; inED | celda@ese.ipp.pt

Íris Pinho

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto | irispinho87@gmail.com

RESUMO: O presente artigo tem como objetivos principais descrever brevemente os diferentes modelos de processamento cognitivo e os métodos de ensino da Leitura e da Escrita e perceber a relevância do conhecimento destes modelos e métodos na formação do professor de 1.º CEB, a fim de este fundamentar e desenhar práticas de ensino formal da Leitura e da Escrita cientificamente fundamentadas e criticamente enformadas.

A leitura constitui uma competência indispensável à vida em sociedade, considerando os atuais desafios da educação no século XXI. A sociedade espera que a escola assuma um importante papel neste âmbito, proporcionando um ensino explícito da linguagem escrita e, assim, crie condições e estimule o desenvolvimento de saberes e competências centrais para alcançar o desenvolvimento das Competências de Comunicação e dos níveis de Literacia que se espera que estes estudantes atinjam.

Nesta perspetiva, além da pesquisa teórica realizada, apresentaremos uma reflexão crítica, e articulada com o conhecimento teórico adquirido, sobre algumas atividades propostas em manuais escolares de 1.º ano do 1.º CEB de épocas distintas, estabelecendo um paralelo entre estas e o Programa de ensino que as enformou. Dos dados aqui apresentados, pode concluir-se que, no manual de 2003, era privilegiado o método sintético, com atividades direcionadas para a unidade grafema; no manual de 2016, o método predominante é o analítico-sintético, valorizando-se, numa primeira abordagem, a consciência fonológica do fonema na sua relação com a diversidade de representação gráfica, dependente do contexto de ocorrência.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura e escrita; decifração; modelos cognitivos; métodos de leitura; formação científica do professor de 1.º CEB.

ABSTRACT: The main objective of this article is to briefly describe the different models of cognitive processing and teaching methods of Reading and Writing and to understand the relevance of the knowledge of these models and methods in the formation of the primary teacher in order to support this and to design formal teaching practices of Reading and Writing that are scientifically grounded and critically shaped.

Reading is an indispensable competence for life in society, considering the current challenges of education in the 21st century. Society expects the school to play an important role in this area, providing explicit teaching

of written language and creating conditions and stimulating the development of knowledge and skills to achieve the development of Communication Skills and Literacy levels that are expected by the students.

In this perspective, in addition to the theoretical research carried out, we will present a critical reflection, and articulated with the theoretical knowledge acquired, about some activities proposed in primary school textbooks of different years, establishing a parallel between these and the Teaching Program that shaped them. From the data presented here, it can be concluded that in the 2003 school textbook the synthetic method was favored, with activities directed to the grapheme unit; in the 2016 school textbook, the predominant method is the synthetic-analytic method, with a first approach being the phonological awareness of the phoneme in its relation with the diversity of graphic representation, depending on the context of occurrence.

KEYWORDS: Reading and writing; decoding; cognitive models; reading methods; scientific training of the primary teacher.

§

1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) avalia, nos seus estudos, se alunos de 15 anos mobilizam adequadamente os seus conhecimentos e capacidades sobre os parâmetros Literacia Científica, Literacia de Leitura e Literacia Matemática na resolução de problemas do seu dia a dia (Marôco, Gonçalves, Lourenço & Mendes, 2016). Segundo o PISA, a Literacia de Leitura envolve a “capacidade de um indivíduo compreender, utilizar, refletir e se envolver na leitura de textos escritos, com a finalidade de atingir os seus objetivos, de desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial e de participar na sociedade” (Marôco et al., 2016, p. 1). No entender de Ribeiro, Viana, Baptista, Choupina, Santos... (2016, p. 12), “Os níveis de competência em leitura aos 15 anos refletem a trajetória da (não) aprendizagem da leitura, com os anos iniciais de escolaridade a terem um papel crítico.”.

Segundo os dados do PISA 2015, em 2009, Portugal ficou acima da média dos países da OCDE no que diz respeito à Literacia, considerando os dados de Leitura. Porém, comparando este ranking com um estudo apresentado na Fundação Calouste Gulbenkian, nesse mesmo ano, só um em cada cinco portugueses tem nível médio de Literacia, revelando que há ainda um longo caminho a percorrer no que ao desenvolvimento de competências efetivas de Leitura diz respeito (Marôco, Gonçalves, Lourenço & Mendes, 2016).

Dado que a Leitura constitui uma competência indispensável à vida em sociedade, considerando os atuais desafios da educação no século XXI (Martins et al., 2017), a própria sociedade e o Ministério da Educação esperam que a escola assuma um importante papel neste âmbito, proporcionando um ensino explícito da linguagem escrita (DGE, 2017; Sim-Sim, 2009). Segundo o Ministério da Educação, “a leitura é considerada [...] uma condição básica transversal a todo o conhecimento, uma competência multimodal de literacia” dado que envolve “diferentes linguagens, textos e formatos” (DGE, 2017, p. 8).

Desta forma, as crianças criam grandes expectativas sobre a aprendizagem da Leitura e da Escrita, no entanto, muitas vezes, deparam-se com estratégias de ensino-aprendizagem pouco atraentes que lhes inibem a motivação (Sim-Sim, 2009). Estas estratégias surgem de professores que têm a missão de ensinar as crianças a ler, mas que, em grande parte dos casos, desconhecem os modelos e os métodos de Leitura e, por isso, apresentam grande dificuldade em levar a cabo esta missão (Viana, 2005, citado por Pereira et al., 2006), comprometendo as tão almejadas competências de Comunicação e de Literacia nos estudantes.

Concordando com Sim-Sim (2009), apesar de se tratar de uma competência individual, a competência leitora tem uma implicação direta nas comunidades. Analisando a situação de países ricos, e, portanto, com um nível superior de desenvolvimento, depreende-se que erradicaram o analfabetismo mais cedo que os países mais pobres ou em desenvolvimento. Do mesmo modo, apresentam níveis mais elevados de literacia. Os cidadãos destes países ostentam maior destreza no acesso à informação escrita por meio da leitura e, por outro lado, apresentam maior facilidade na expressão através da produção escrita. Sim-Sim (2009, p. 3) apresenta uma metáfora interessante neste contexto, que vale a pena relembrar aqui: “o aprendiz de leitor esperava aprender a entrar numa floresta em que, por magia, penetraria numa constelação de letras que lhe dariam acesso a um mundo de tesouros e maravilhas escritas e é empurrado para uma cela em que séries arrumadas de letras apenas lhe dão passagem para sílabas que de forma espartilhada lhe dão acesso a palavras isoladas, pouco atraentes e estimulantes”. As estratégias que remetem para uma *cela com séries arrumadas de letras* surgem de professores que, pela fragilidade de conhecimentos sobre os modelos cognitivos e os métodos de leitura, tornam o acesso ao *mundo de tesouros e maravilhas escritas* muito remoto e apresentam grande dificuldade, na sua atuação, em levar a cabo a missão de ensinar a Ler (cf., e. o., Viana, 2005, citado por Pereira et al., 2006). Este processo pode ser invertido, centrando o ensino da Leitura, na sua essência, como exemplifica Sim-Sim (2009), através da descoberta do significado do que está escrito, da entrada no mundo imaginário dos livros de histórias e da decifração de palavras que são próximas das crianças.

Neste âmbito, foi realizado um trabalho de projeto⁷, sendo que o presente artigo apresenta parte dos dados desse estudo, e tem como objetivos principais conhecer e dar a conhecer, brevemente, os diferentes modelos de processamento cognitivo e métodos de Leitura e Escrita e, ainda, perceber a relevância do conhecimento destes modelos e métodos para a formação do professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a fim de este desenhar práticas de ensino formal de Leitura e de Escrita crítica e cientificamente sustentadas e enformadas.

⁷ Neste artigo apresentamos parte dos dados recolhidos e analisados num trabalho de projeto desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular *Conhecimentos e Usos do Português*, do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, da ESE do Porto.

Tendo em conta todas estas considerações e o facto de querermos terminar o curso de formação de professores de 1º CEB com a preparação necessária para fazermos com que as crianças entrem na floresta que lhe dê acesso ao mundo (real e imaginário), isto é, aprendam a ler, os objetivos deste estudo prenderam-se com: i) conhecer os diferentes modelos cognitivos e os métodos de Leitura; ii) mostrar a relevância do conhecimento destes métodos de Leitura para o ensino da Leitura e da Escrita, principalmente na fase de decifração; e, ainda, iii) mobilizar diferentes métodos de Leitura subjacentes a propostas de ensino e de aprendizagem da Leitura e da Escrita.

2. A LEITURA COMO UM PROCESSO QUE MOBILIZA DIFERENTES COMPETÊNCIAS

Ler é uma atividade cognitiva e linguística de construção de significados, que parte do registo gráfico de qualquer mensagem verbal, permitindo que se possa dizer tudo o que se escreve e, em adição, escrever tudo o que se diz e pensa. A Leitura é um complexo processo de compreensão que articula capacidades e conhecimentos, conjuntamente (Sim-Sim, 2009). Viana e Teixeira (2002), perante a complexidade do ato de ler, espelhada em múltiplas definições e vários quadros teóricos por si pesquisados, afirmam haver dois elementos centrais reiteradamente mencionados: descodificação dos signos gráficos e extração de sentido (p. 13). Neste sentido, e de uma forma geral, pode-se dizer que a Leitura, como processo de extração de sentidos, envolve dois grandes grupos de competências (Viana et al, 2010, p. 10): i) as competências básicas, que cooperam para a etapa da decifração, envolvendo, por exemplo, a identificação de letras e a identificação automática de palavras; ii) as competências superiores, que são convocadas para a construção de sentidos, entre as quais se encontram a mobilização de competências ligadas à frase, à sequência de frases e ao texto como um todo coeso e coerente.

A leitura, não parece não haver dúvida, está inteiramente dependente da compreensão, uma vez que ler é retirar significado do que é lido. No entanto, saber ler pressupõe a aprendizagem de um determinado código e o domínio avançado do seu funcionamento para que seja possível a identificação automática do que está escrito – condição central que influencia, embora não garanta por si só, a compreensão na Leitura. Tal como Viana, Ribeiro, Fernandes, Ferreira, Leitão, Gomes e Pereira (2010) afirmam

“Para aprender a ler é preciso aprender um código e dominá-lo a um nível que permita a identificação automática do que está escrito. Mas não chega dominar o código. A leitura é o produto da interação de vários fatores e implica a ativação de um conjunto de sub-processos. Alguns destes processos são básicos, como reconhecer as letras e as palavras, mas outros são bem mais complexos.” (p. 3).

A leitura é, então, numa primeira etapa do processo, a conversão do código escrito de uma dada língua em padrões fonológicos dessa mesma língua; deste modo, para compreender é necessário primeiramente descodificar – etapa do reconhecimento das letras e da identificação rápida da palavra

– decifração (Sim-Sim, 2009; Viana et al, 2010). O ensino e a aprendizagem das competências envolvidas nesta primeira etapa do processo assumem grande importância na medida em que uma experiência mais negativa pode despoletar atitudes posteriores mais negativas em relação à Leitura, diminuindo a oportunidade de enriquecimento de vocabulário, por exemplo (Sim-Sim, 2009).

É precisamente no processo de decifração que nos focaremos a seguir, dado o alcance deste estudo exploratório.

2.1. A DECIFRAÇÃO COMO UMA ETAPA NECESSÁRIA NO PROCESSO DE LEITURA

Tal como referido anteriormente, para ler é indispensável, inicialmente, identificar o que está escrito, identificando as letras do alfabeto, e relacionar os grafemas (elementos do código escrito que representam as letras) com determinados valores fónicos (elementos do código oral), assim como articular sílabas e constituintes silábicos, identificar automaticamente palavras escritas – este processo é denominado de decifração (contributos de Viana & Teixeira, 2002; Sim-Sim, 2009; Ribeiro, Viana, Baptista, Choupina, Santos..., 2016, entre outros). Através deste processo, existe a transformação de grafemas (forma de registo escrito das letras) em determinados padrões fonológicos, que vão corresponder a determinadas palavras com um determinado significado (Sim-Sim, 2009).

Para além desta identificação mais rápida e eficaz das palavras já conhecidas, a decifração tem também como objetivos a soletração e evocação do significado dessas mesmas palavras e, posteriormente, a procura e a tentativa de produção de novas palavras desconhecidas. Para tal, o ensino da decifração deve passar pelo uso de estratégias que assentem no reconhecimento global de palavras e outras estratégias de correspondência som/letra (Sim-Sim, 2009), dependente de vários fatores e interveniente, como veremos em pontos seguintes deste artigo.

Neste processo de decifração, o leitor utiliza distintas estratégias de acordo com o seu conhecimento acerca das palavras que está a ler. Deste modo, quando a palavra já não é nova, o leitor usa estratégias lexicais que lhe permitem uma decifração mais direta, rápida e automática. Caso a palavra seja sua desconhecida, o leitor usa estratégias sublexicais que lhe permitem uma conversão de grafema em som, ligeiramente mais lenta e indireta no acesso ao Léxico (Sim-Sim, 2009).

Tal como refere Sim-Sim (2009, p. 12), “o reconhecimento da palavra escrita é a pedra basilar da leitura”. Também Ribeiro, Viana, Baptista, Choupina, Santos... (2016) se reportam à decifração como sendo uma condição necessária, ainda que não seja uma condição suficiente. Para estas autoras, os alunos que tenham dificuldades nesta fase do ato de ler “não conseguem libertar os recursos cognitivos necessários para a compreensão do texto” (Ribeiro, Viana, Baptista, Choupina, Santos..., 2016, p. 12). Para Sim-Sim e Viana (2007), esta primeira fase do processo de Leitura corresponderá à primeira fase do processo de aprendizagem da Leitura e, segundo as mesmas autoras, ela deve estar dominada no final do 2.º ano de escolaridade, por entenderem que é o primeiro produto da aprendizagem formal da

Leitura:

“Na aprendizagem da leitura, os dois primeiros anos de ensino formal são dedicados à aprendizagem do que é designado por aprendizagem de competências de decifração, aqui entendida como o processo de identificação automática de palavras conhecidas ou de rápida recodificação fonológica de palavras desconhecidas.” (...)

“A consolidação da decifração no final do 2.º ano de escolaridade, e portanto da capacidade de identificação rápida de palavras, é o primeiro produto de aprendizagem que definimos.” (Sim-Sim & Viana, 2007, p. 46)

2.2. O QUE AS CRIANÇAS DEVEM SABER ANTES DE APRENDER FORMALMENTE A DECIFRAR

Segundo diversos estudos referidos em Viana e Teixeira (2002), há evidências de que a facilidade em aprender a ler nos primeiros anos de escolaridade (que corresponderão aos estádios iniciais da aprendizagem da Leitura) resulta, em boa parte, “das oportunidades que são fornecidas às crianças para se tornarem conhecedoras das propriedades simbólicas e independentes do contexto, que caracterizam a linguagem escrita” (Viana & Teixeira, 2002, p. 45). Segundo as mesmas autoras, o contacto com a leitura de histórias favorece um contexto particularmente interessante e fértil para a exploração deste simbolismo, que caracteriza a modalidade escrita de uma língua natural.

Em acréscimo, como o objetivo do domínio da decifração, de um modo geral, tal como também já fora referido anteriormente, é a identificação automática do que está escrito, são fundamentais determinados conhecimentos prévios. A idade não é uma questão fulcral para o início da alfabetização, sendo fundamental um certo amadurecimento fonológico e, obviamente, o interesse e gosto da criança pela descoberta da Leitura. Esta maturação dá-se, previsivelmente, entre os 4 e os 7 anos e para que tal aconteça é importante que a criança contacte com um considerável volume de palavras, que tenha um determinado desenvolvimento auditivo e que seja capaz de se concentrar visualmente (Sim-Sim, 2009).

O interesse e o gosto da criança e a facilidade em aprender a decifrar vai ser tão maiores quanto os seus conhecimentos linguísticos já adquiridos, o contacto que já teve com qualquer tipo de material escrito e de escrita e os seus conhecimentos acerca dos sons da língua. É, então, fundamental desenvolver a linguagem, na modalidade oral, especialmente a nível lexical; promover o prazer pela leitura, primeiramente, através da leitura pela educadora ou familiares e, posteriormente, pela criança, num jogo do faz de conta e numa leitura por imitação e leitura de imagens; potenciar a descoberta, pela criança, de alguns dos princípios que regem a língua – como, por exemplo, a sua direccionalidade e produtividade; desenvolver a consciência fonológica (entre outros, Sim-Sim, 2009).

No que toca, por exemplo, à leitura de histórias, é de grande importância planear e proporcionar

à criança uma sequência de atividades que a motivem para a escuta da história, que despertem a sua curiosidade e foco para o mesmo e que ativem todos e quaisquer conhecimentos que esta já possua de compreensão oral. Após esta fase inicial, a leitura do livro em si pode desdobrar-se de diversas formas, podendo acontecer de forma integral ou repartida; a leitura pode também ser realizada pelo educador ou por algum familiar ou outro adulto ou criança convidado (Viana & Ribeiro, 2014).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) vão ao encontro de todas estas indicações mencionadas anteriormente, referindo, ainda, que “a aprendizagem da linguagem oral e escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 60). Também neste documento orientador é possível observar a menção a diversas componentes que irão potenciar a aprendizagem da decifração e da leitura, desde o uso da linguagem oral em contexto de sala de atividades e entre as crianças até ao reconhecimento dos usos da leitura e da escrita, passando pelo gosto pela leitura e pela escrita.

Não parece haver dúvida, no seio da investigação sobre aprendizagem da Leitura e sobre as dificuldades na Leitura, de que “a forma mais ou menos eficaz e prazerosa como se processa a entrada formal no mundo das letras, i.é., a aprendizagem da decifração, é determinante no sucesso pessoal como leitor” (Sim-Sim, 2009, p. 7). No nosso entender, esta entrada no mundo simbólico do escrito coloca desafios não só às crianças, enquanto aprendiz, mas também aos professores, enquanto responsáveis pelo ensino e pela aprendizagem da Leitura. Todos nós sabemos que esta aprendizagem inicial (a decifração) é fundamental para o domínio das competências envolvidas na Leitura e o desempenho do aluno nos vários tipos e funções da Leitura, na sua vida de estudante e na sua vivência em sociedade. Esta é a principal razão pela qual nós, enquanto futuras professoras de 1.º CEB, realizamos este trabalho (teórico e exploratório) e nos focamos nos Modelos cognitivos e Métodos de Leitura.

3. MODELOS COGNITIVOS DE PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

O processo de aprender a ler envolve, de acordo com Viana e Teixeira (2002, p. 14), três dimensões distintas: i) aprender a ler implica aprender a descodificar; ii) aprender a ler implica a identificação das palavras e do seu significado; iii) aprender a ler “significa trazer significado para o texto, com o fim de obter dele significado”. Estas três dimensões associam-se a três modelos de processamento da informação. São eles, o modelo ascendente (*Bottom-Up*), o modelo descendente (*Top-Down*) e o modelo interativo (Viana & Teixeira, 2002).

O modelo ascendente implica um processamento hierarquizado da informação. A leitura parte de processos psicológicos primários, o reconhecimento de letras, até processos cognitivos de ordem superior, a extração de sentido (Batista & Costa, 2017; Viana & Teixeira, 2002).

Este modelo assenta na crença de que a linguagem escrita se limita à codificação do oral e

de que a leitura se cinge à decifração, ou seja, à tradução da mensagem escrita para o oral. Desta forma, segundo este modelo, um leitor é tão mais fluente quando maior for o domínio do processo de descodificação (Viana & Teixeira, 2002).

O modelo descendente baseia-se no inverso do que o anterior defende. Por sua vez, preconiza que o leitor antecipe com base na leitura visual (reconhecimento de palavras sem descodificação) e passa à formulação de predições que podem estar corretas ou não (Batista & Costa, 2017; Viana & Teixeira, 2002). O leitor faz uso dos seus conhecimentos prévios acerca do tema e do contexto para antecipar o que está escrito. Partindo, assim, de processos de ordem superior, o reconhecimento visual assume um papel determinante no acesso ao sentido. Assim sendo, um bom leitor, segundo este modelo, é aquele que recorre às informações sintático-semânticas que conheceu previamente para construir sentidos no que observa escrito (Viana & Teixeira, 2002).

Por último, o modelo interativo surge das críticas apontadas aos dois modelos anteriormente analisados, rompendo com as perspetivas dicotómicas acerca dos processos que a leitura implica e fundindo propriedades dos modelos mais diretivos (Viana & Teixeira, 2002). O modelo interativo defende o processamento da informação através da ativação e gestão de dois sistemas paralelos, ascendente e descendente. Este modelo sugere a interação simultânea entre capacidades de ordem superior e de ordem inferior (Batista & Costa, 2017; Viana & Teixeira, 2002). Neste âmbito, o leitor começa por ativar o acesso ao significado caso conheça a palavra graficamente, ou seja, a sua mancha gráfica. Caso não conheça a palavra, ativa os processos de descodificação pela correspondência fonema/grafema para alcançar o significado (Viana & Teixeira, 2002).

4. MÉTODOS DE LEITURA

Com base na interpretação dos diversos modelos cognitivos de processamento da informação, vários são os métodos que têm surgido ao longo da história do ensino formar na Leitura. Destacaremos alguns dos métodos que se podem considerar: sintéticos, analíticos e analítico-sintéticos.

O método sintético é também conhecido por alfabético, fónico ou silábicos, conforme a sua ênfase na letra, fonema ou sílaba, respetivamente. Segundo este método, a aprendizagem da leitura deve iniciar-se pela unidade menor – o fonema – seguindo-se a sílaba, a palavra e, finalmente, a frase. Também segundo este modelo, a criança só compreende verdadeiramente o texto que lê quando domina a decifração, ou seja, a aprendizagem da leitura deve ter como base a correspondência entre a grafia e o som (Viana & Teixeira, 2002). Dentro destes métodos, alguns privilegiam a decifração até ao conhecimento de todas as letras, outros deles vão alternando entre a decifração e a compreensão. Habitualmente, para facilitar a memorização da letra, é utilizada uma representação gráfica de um objeto conhecido do contexto da criança e que começa pela letra que esta está a aprender; posteriormente, dá-se a combinação de uma letra com outras para a formação de sílabas; de seguida,

dá-se a combinação dessas sílabas até à formação de palavras; por fim, dá-se a leitura de pequenas frases (Viana & Teixeira, 2002).

O método Jean Qui Rit é um exemplo de um método sintético que apareceu por volta do século XIX, com Pape-Carpentier. Este surgiu de um trabalho realizado com crianças disléxicas e consiste na associação de um gesto a cada som, como tentativa de colmatar algumas dificuldades. Neste sentido, Marie Brigitte Lemaire criou, portanto, uma metodologia gestual e rítmica para a aprendizagem da leitura, apelando a diferentes sentidos e potenciando a memorização e a aprendizagem. Segundo este método em específico, a aprendizagem da leitura deve iniciar-se com uma pequena história associada a uma imagem, uma palavra-chave e um gesto para cada um dos sons (Marcelino, 2008).

O método analítico surge no fim do século XIX, tendo Ovide Decroly tido um grande impacto na sua difusão. Este interessou-se pela pedagogia, mais concretamente no âmbito da aprendizagem da leitura por crianças com deficiência mental (Viana & Teixeira, 2002). Este método assenta numa aprendizagem da leitura que parta de uma situação do contexto real da criança, em que esta se expressa verbalmente acerca de um objeto ou de um acontecimento. O professor escreve uma frase no quadro e a criança vai repetir o que foi escrito, memorizando e lendo algumas palavras através do reconhecimento gráfico da mesma. Mais tarde, através da decomposição de palavras, as crianças acabam por descobrir que algumas palavras têm pedaços idênticos, descobrindo as sílabas (Viana & Teixeira, 2002). O método analítico defende como ponto de partida para a leitura os processos de ordem superior, considerando o reconhecimento das palavras sem decifração, o mecanismo mais relevante para a compreensão das mesmas (Viana e Teixeira, 2002).

Segundo Viana e Teixeira (2002), este método tem por base uma pedagogia de tipo ativo, uma vez que a criança é o agente da sua própria aprendizagem e o professor deve apenas manter uma postura de calma e escuta. Um exemplo deste método é o Método das 28 palavras. Tal como o nome indica, existem 28 palavras que vão sendo progressivamente apresentadas e contextualizadas à criança. A palavra é apresentada através de uma história e, posteriormente, a criança lê e escreve a palavra. Ao longo do processo das 28 palavras, a criança é encaminhada a compreender onde começam e terminam as sílabas que constituem as palavras, sendo criado um silabário na sala de aula. Numa fase mais avançada, a criança começa a criar palavras ainda desconhecidas, usando todas as sílabas já conhecidas (Craveiro, Figueiredo & Dias, s.d.).

O método analítico-sintético surge da junção dos dois métodos descritos anteriormente, apelando, portanto, simultaneamente, à análise e à síntese. Do método sintético, este método retoma a progressão da unidade menor para a maior – letra, sílaba, palavra e frase; do método analítico, este método retoma o respeito pelo contexto em que a criança se encontra inserida. Segundo este método, o leitor utiliza, em paralelo, três variáveis: o contexto semântico, o seu conhecimento ortográfico e lexical e a informação sintática (Viana & Teixeira, 2002).

O Método Fonomímico de Paula Teles é um exemplo de um método analítico-sintético e é considerado um método fônico-silábico e multissensorial, sequencial e cumulativo. Através deste método, é apresentado à criança um “animal-fonema” que tem sempre associados uma “história-cantilena” e um gesto. A concretização destas atividades multissensoriais e psicolinguísticas desperta o gosto e o entusiasmo da criança em relação às letras do alfabeto e dos sons da linguagem oral (Teles, 2016).

5. ANÁLISE DE MANUAIS ESCOLARES DO 1.º ANO

Para proceder à análise de manuais escolares do 1.º ano, foi selecionado um manual mais antigo, editado em 2003, um manual mais recente, editado em 2016 e, ainda, um livro de fichas editado em 2016.

A par da análise dos recursos apresentados, foi estabelecido um paralelo com o programa e metas curriculares em vigor no ano de edição dos manuais, analisando possíveis pontos de concordância.

Começando pela análise de um percurso de aprendizagem da letra ‘pê’, nas formas minúscula <p> (Figura 1) e maiúscula <P> (Figura 2), num manual do 1.º ano de escolaridade, edição de 2003, é possível notar uma maior evidência do método sintético no desenho das propostas: i) iniciando o percurso com o treino do grafema correspondente à letra, <p> e <P>; ii) progredindo para a inclusão/identificação do grafema na sílaba; iii) de seguida a inclusão da sílaba na palavra; iv) e, por último, a palavra na frase. Face ao percurso traçado é visível a progressão hierárquica característica do método sintético.

Figura 1 – Manual do 1.º ano de escolaridade, 2003: Percurso de aprendizagem da letra ‘pê’, forma minúscula <p> (s. p.)



Figura 2 – Manual do 1.º ano de escolaridade, 2003: Percurso de aprendizagem da letra 'pê', forma maiúscula <P> (s. p.)



Por outro lado, verifica-se uma menor incidência do método analítico. O facto de iniciar com uma breve contextualização através da frase «É o pé» acompanhada da imagem de um pé indicia marcas características deste método como podemos ver na primeira página de ambas as figuras.

Assim sendo, os percursos apresentados para esta letra ancoram-se, na nossa ótica, no método analítico-sintético, pois englobam conceções e estratégias de ambos os métodos referidos anteriormente (com base em Viana & Teixeira, 2002). No que se refere ao modelo cognitivo de processamento da informação, pensamos tratar-se do modelo ascendente, dado que implica um processamento hierarquizado da informação, começando pelo reconhecimento da letra, passando pela identificação da letra na sílaba e terminando nos processos cognitivos de ordem superior, a palavra na frase e no texto, chegando à extração de sentido (cf. Batista & Costa, 2017; Viana & Teixeira, 2002). De salientar que este manual apresenta todas as letras com este tipo de percurso.

Uma análise mais aprofundada faz transparecer a ênfase dada à letra e à sua reprodução escrita – o grafema. O enunciado da maioria das tarefas deste percurso de aprendizagem cinge-me a «leio e copio», «completo» e «escrevo» evidenciando esta ênfase no aperfeiçoamento da reprodução da letra.

Posteriormente à análise descrita e estabelecendo um paralelo com o programa em vigor no ano de 2003, pode dizer-se que as tarefas deste percurso de aprendizagem vão ao encontro das diretrizes do programa, dado que apoia a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura e, ainda, o aperfeiçoamento da competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e hétero correção (Ministério da Educação, 2004).

Para melhor perceber a evolução dos recursos, foi analisado um percurso de aprendizagem

da letra 'pê', formas minúscula <p> e maiúscula <P>, num manual do 1º ano de escolaridade de edição de 2016, estabelecendo-se uma comparação com o anteriormente analisado (Figuras 3 e 4).

Figura 3 - Manual do 1.º ano de escolaridade, 2016: Percurso de aprendizagem da letra 'pê', forma minúscula <p> (pp. 34 e 35)

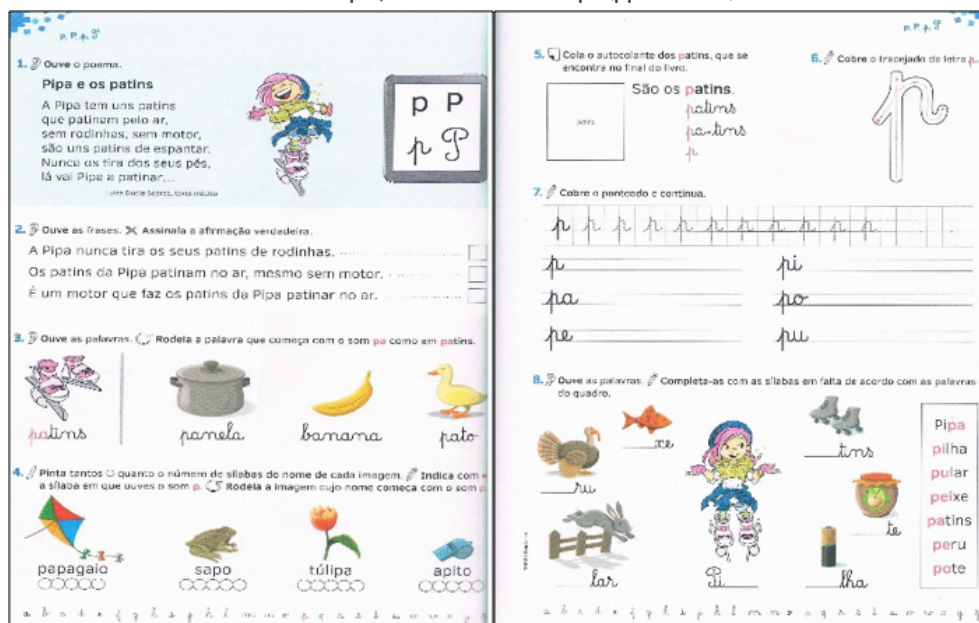
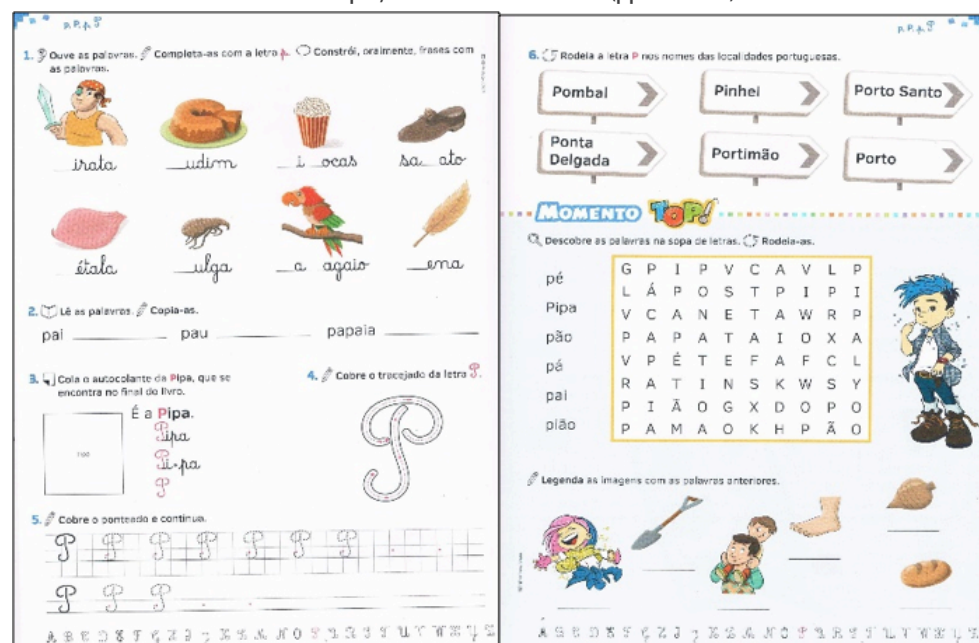


Figura 4 - Manual do 1.º ano de escolaridade, 2016: Percurso de aprendizagem da letra 'pê', forma maiúscula <P> (pp. 36 e 37)



Uma maior evidência do método analítico-sintético em comparação com o manual de 2003 é notória, uma vez que se verifica um equilíbrio das conceções dos dois métodos (analítico e sintético), e uma articulação entre dois modelos de processamento da informação, ascendente e descendente.

É possível verificar a presença de tarefas de promoção de consciência fonológica, como podemos observar na primeira página (Figura 3), que vão ao encontro do programa em vigor em

2016, que evidencia a importância da consciência fonológica e das habilidades fonémicas da criança para a aprendizagem da Leitura, na sua primeira fase – a decifração. Estas tarefas são apresentadas, essencialmente, pelos enunciados «ouve as frases» e «ouve as palavras», contrastando com os enunciados do manual anterior que apelavam à leitura e reprodução escrita. De ressaltar, mais uma vez, que este manual apresenta todas as letras com este tipo de percurso.

Apesar desta diferença no que se refere à conceção das tarefas propostas, algumas das resoluções das crianças estão incompletas ou erradas uma vez que seguem pistas gráficas e não pistas fonológicas, evidenciando a complexidade da não correspondência fonema-fone-grafema (cf. Figuras 5, 6 e 7).

Figura 5 – Tarefa 3 do manual do 1.º ano de escolaridade, 2016, realizado por uma criança (p.34)
 [a criança rodeia incorretamente todas as sílabas gráficas que contêm <pa>, sem ter em conta os valores fónicos envolvidos: <pe> em <patins> e em <panela> é [pa], mas em <pato> é [pa]; a sílaba gráfica <pa> em <pato> não deveria estar rodeada]

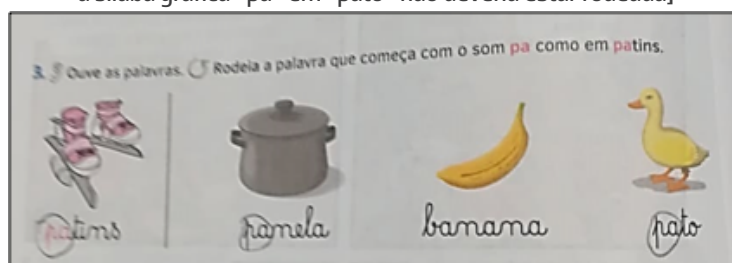


Figura 6 – Tarefa 4 do manual do 1.º ano de escolaridade, realizada por uma criança – Percurso de aprendizagem da letra 'é', valores fónicos em contexto de sílaba e de palavra com base em imagens (p.29)
 [a criança rodeia incorretamente todas as imagens, presume-se que considerou a forma gráfica do nome dos referentes, dado que todas teriam um <e> gráfico; no entanto, os valores fónicos são bem distintos: [ɛ] em <vela>, <sete> e <moeda>; [i] em <telefone>; [i] em <estrela>]

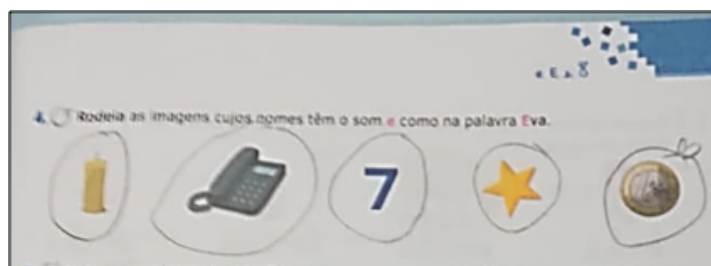
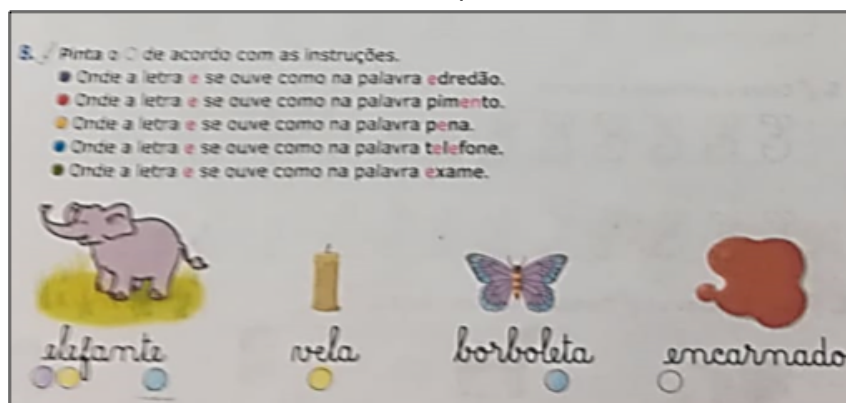


Figura 7 – Tarefa 8 do manual do 1.º ano de escolaridade, 2016, realizada por uma criança – Percurso de aprendizagem da letra ‘e’, valores fónicos em contexto de sílaba e de palavra com base em imagem e legenda verbal (p. 29) [a título de exemplo, incorretamente o valor fónico do <e> em <vela> e <elefante> é considerado pela criança como sendo o mesmo que ocorre na palavra <pena>, daí ter pintado o círculo de amarelo nas duas palavras/letras; as três palavras, na vogal gráfica sublinhada, apresentam valores fónicos diferentes: <v[ɛ]la>, <el[i]fante>, <p[e]na>]



Analizando, por último, um percurso de consolidação da vogal ‘i’ apresentado num livro de fichas de 1.º ano de escolaridade, edição de 2016, verifica-se uma maior evidência do método sintético, mais propriamente o método alfabético, enfatizando a letra e a sua reprodução (Figura 8). Foi possível, ainda, notar que este recurso acaba por ser redutor, pois não possui nenhuma tarefa em que o som [i] seja representado por um <e> gráfico, como acontece, por exemplo, nas palavras <Deolinda>, <leão>, <escola> e <exame>, numa realização de variante norma-padrão. Associa, pois, o som [i] somente à letra ‘i’, seja o grafema minúsculo <i>, seja maiúsculo <I> (manuscritos ou impressos).

Figura 8 – Livro de Fichas do 1.º ano de escolaridade, 2016: Percurso de consolidação da letra ‘i’, formas minúscula <i> e maiúscula <I>

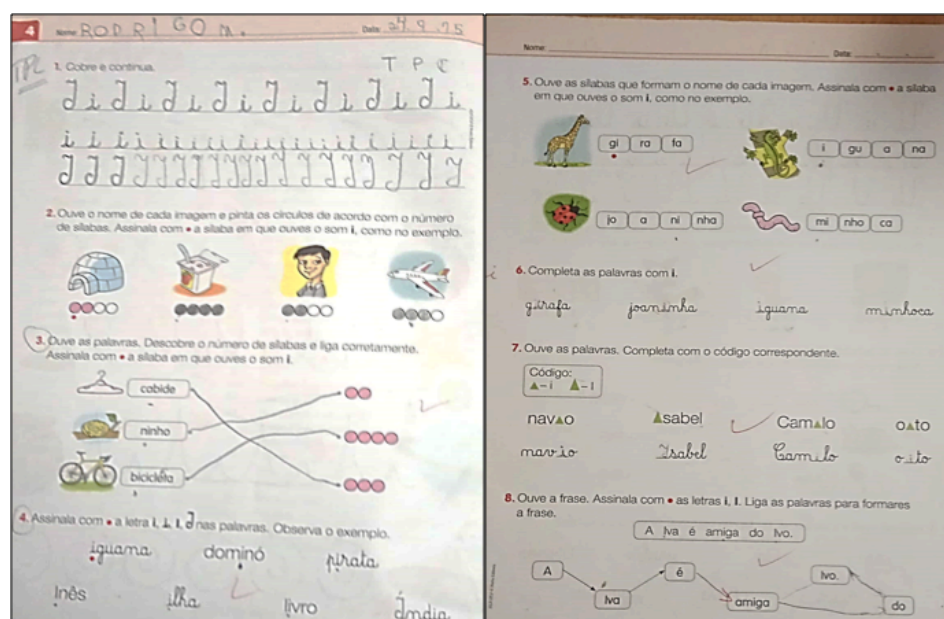
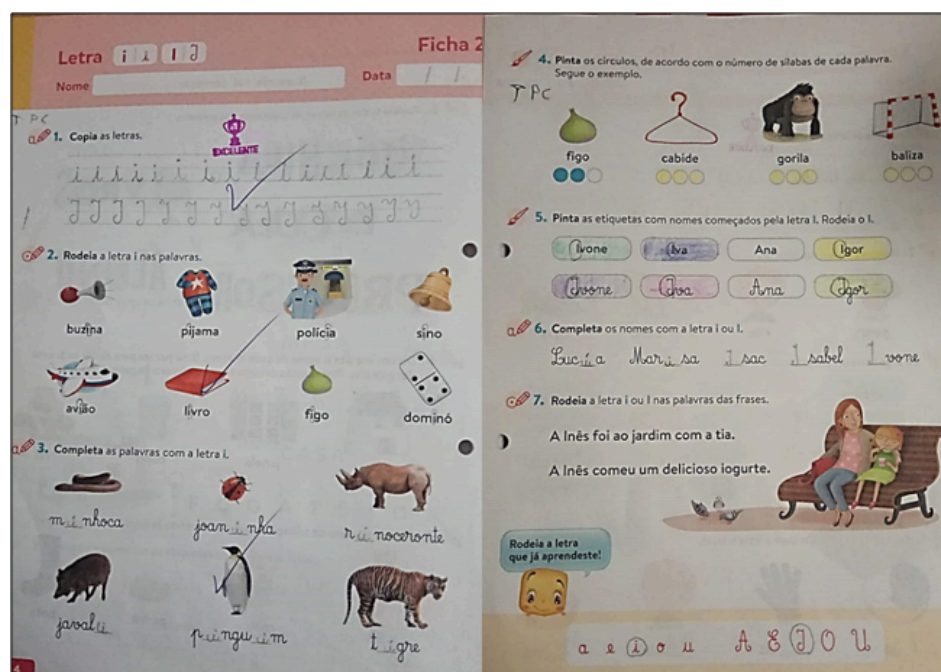


Figura 9 – Livro de Fichas do 1.º ano de escolaridade, 2016: Percurso de aprendizagem da letra l, forma maiúscula <L>



Nota-se um reflexo do reconhecimento e produção gráfica dos alfabetos gráficos, acabando por não se fomentar o desenvolvimento da consciência fonológica, apesar de ser valorizada pelo programa em vigor à data da edição do material didático.

As resoluções das crianças e a sua correção podem revelar diversas circunstâncias que dificultam o processo de aprendizagem da leitura e a exigência de resposta a todas as crianças por parte do professor. Circunstâncias como o elevado número de crianças nas salas, que se verifica nas escolas, a extensão dos programas a lecionar, as diferentes competências e ritmos de trabalho das crianças, os níveis de desenvolvimento fonológico distintos e a autonomia que cada criança possui.

Depois de analisar todos os recursos aqui apresentados, é possível perceber o papel preponderante do professor no processo de seleção dos recursos a utilizar com as crianças e na resolução correta das tarefas aí propostas, algo que exige um conhecimento científico e científico-pedagógico aprofundado dos modelos de processamento da informação e dos métodos de aprendizagem da leitura e uma constante atualização no que se refere às novas tendências didáticas advindas da articulação entre a investigação e a ação educativa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura constitui uma competência indispensável à vida em sociedade e a própria sociedade espera que a escola assuma um papel determinante no ensino explícito da linguagem escrita. Saber Ler (entenda-se Literacia) assume-se como um direito humano, tendo impacto não só no crescimento de um indivíduo, como também na qualidade da democracia, da inclusão e da cidadania

e, consequentemente, no desenvolvimento económico, cultural e social de um país (DGE, 2017). Constituindo um direito humano, a sociedade espera que a escola assuma um importante papel na aprendizagem da linguagem escrita proporcionando o seu ensino explícito. A linguagem oral é adquirida intuitiva e espontaneamente, por exposição direta, porém, a linguagem escrita requer um ensino sistematizado por parte do professor e, ainda, a predisposição da criança para aprender (DGE, 2017; Sim-Sim, 2009).

Como se referiu, as crianças criam grandes expectativas perante a aprendizagem da Leitura e Escrita; porém, muitas vezes, deparam-se com estratégias de ensino-aprendizagem pouco atraentes e, sobretudo, pouco adequadas ao seu estilo cognitivo e ao seu perfil e nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico, que lhes esbatem a motivação com que iniciaram o processo. As estratégias adotadas pelos professores que têm a missão de ensinar as crianças a ler (e que, em grande parte das vezes, são os autores dos materiais didáticos) revelam o desconhecimento dos modelos cognitivos de processamento da informação e dos métodos de leitura e, por isso, apresentam grande dificuldade em levar a cabo a missão de entrar no mundo da Leitura e, em consequência, muitas vezes, tentam ‘pular’ a etapa do ensino da decifração.

Antes da decifração, as crianças passam por um processo de amadurecimento fonológico e devem, paralelamente, ser estimuladas a ler e a ouvir o adulto a ler. Quando aprendem a ler, as crianças necessitam de aceder ao conhecimento lexical, ortográfico, semântico e sintático para se tornarem um bom leitor. Não existe um método ideal. O/a professor(a) tem de procurar conhecer os métodos e as crianças que ensina e, então, adaptar os métodos ao contexto com que se depara, baseando-se parcial e simultaneamente nos modelos ascendente e descendente.

As dificuldades na aprendizagem da Leitura, por vezes, não advêm do método utilizado, mas antes das estratégias escolhidas. Estas estratégias devem ter em conta os princípios básicos da linguagem oral, os valores fónicos e os padrões de combinação em sílabas, constituintes silábicos e em palavras, para libertar o aprendiz de leitor para o desenvolvimento de competências de compreensão, domínios lexical, semântico, sintático, textual e pragmático.

A investigação tem permitido, por um lado, uma melhoria nas propostas que compõe os manuais escolares, uma vez que é observável o aparecimento de tarefas de promoção de consciência fonológica para iniciar o processo de aprendizagem da Leitura. Por outro lado, as resoluções das crianças observadas por nós podem levar-nos a reflexões críticas e significativamente preocupantes sobre o ensino do Português nos primeiros anos do 1.º CEB. No entanto, diversos fatores podem influenciar fortemente o processo de aprendizagem da leitura e a resposta do professor a todas as crianças para fomentar um ensino diferenciado pedagogicamente. É de realçar, por último, a relevância do conhecimento científico e científico-pedagógico dos professores e da sua capacidade de análise da adequação pedagógica dos materiais a utilizar na sua prática letiva.

/ Referências

- Batista, A. & Costa, J. A. (2017). *Leitura & Escrita; Cognição & Literacia*. Material audiovisual utilizado na Unidade Curricular de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem da Licenciatura de Educação Básica, ESE do Politécnico do Porto, ano letivo 2016/2017.
- Buescu, C. H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Craveiro, A., Figueiredo, A. & Dias, M. T. (s.d.). *Palavra a palavra*. Língua Portuguesa. Livro de apoio ao método das 28 palavras. Porto: Porto Editora.
- Direção-Geral de Ensino (2017). *Quadro estratégico. Plano nacional de Leitura 2027*. Lisboa: ME-DGE/Plano Nacional de Leitura 2027.
- Gaitas, S. M. P. (2013). *O ensino da leitura e da escrita no 1º ano de escolaridade: os resultados dos alunos em leitura*. Tese de doutoramento. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa: Portugal.
- Marcelino, C. I. S. (2008). *Métodos de iniciação à leitura - concepções e práticas de professores*. Tese de Mestrado em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Marôco, J., Gonçalves, C., Lourenço, V. & Mendes, R. (2016). *Pisa 2015 – Portugal. Volume I: Literacia Científica, Literacia de Leitura & Literacia Matemática*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa.
- Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf, acedido a 20-10-2018.
- Melo, P. & Costa, M. (2016). *Plim! Português – 1.º ano*. Caderno de fichas. Lisboa: Texto editores
- Ministério da Educação ([1998] 2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: ME. 4.ª Edição
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas do ensino básico – 1.º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mota, A. (2003). *Caminhar. Língua portuguesa 1º ano* (2ª ed.). Lisboa: Gailivro.
- Mota, A. J., Lima, E., Patronilho, F., Santos, M. M., Barrigão, N. & Pedroso, N. (2016). *TOP. Português 1º ano*. Porto: Porto Editora.
- Mota, I. T. (2009). Só um em cada cinco tem nível médio de literacia. *Jornal de Notícias*. Disponível em <https://www.jn.pt/sociedade/interior/so-um-em-cada-cinco-tem-nivel-medio-de-literacia-1437040.html>, acedido a 13-12-2018.
- Pereira, A., Ramos, A., Viana, F. L., Tilve, M. D. F., Castanheira, G. & Castanho, M. G. B. (2006). *Estratégias eficazes para o ensino da língua portuguesa*. Braga: Casa do professor.
- Plano Nacional de Leitura (2017). *Quadro estratégico. Plano nacional de leitura 2027*. Lisboa: MEC/Plano Nacional de Leitura.
- Ribeiro, I.; Viana, F. L.; Baptista, A.; Choupina, C.; Santos, S.... (2016). *Ainda Estou a Aprender*. As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura. Lisboa: FCG. Disponível em <https://www.aindaestouaprender.com/img/livro.pdf>, acedido a 20-06-2019.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sim-Sim, I. & Viana, F. L. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: ME- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Disponível em https://www.researchgate.net/publication/277156093_Para_a_avaliacao_do_desempenho_de_leitura, acedido a 20-06-2019.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf, acedido a 12-11-2018.
- Teles, P. (2016). *Estrelas & Ouriços, bons momentos em família*, Sapo. Disponível em <http://estrelaseouricos.sapo.pt/temas/pedagogia/aprender-a-ler-com-o-metodo-fonemico-13803.html>, acedido a

13-12-2018.

- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S. & Pereira, L. (2010). O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º ciclo do ensino básico. Coimbra: Edições Almedina S. A.
- Viana, F. L. & Ribeiro, I. S. (2014). Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância. Lisboa: Santillana.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal. Porto: ASA editores.

DIÁLOGOS ENTRE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS E CIENTÍFICO-PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: O CASO PARTICULAR DO 1.º CEB

Ana Sofia Lopes

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto; USC | anasofia_lopes@hotmail.com

Celda Morgado

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto; CLUP; inED | celda@ese.ipp.pt

RESUMO: O presente artigo inscreve-se no âmbito da formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tendo como objetivo primordial refletir sobre a necessária e urgente construção da formação deste docente alicerçada na triangulação entre o conhecimento (meta)linguístico, o conhecimento pedagógico e a atualização científico-pedagógica permanente. Assim, primeiramente, realizar-se-à uma reflexão em torno da relevância do conhecimento (meta)linguístico e do conhecimento científico-pedagógico do professor de português do 1.º CEB, bem como do conhecimento específico das categorias nominais género e grau e do seu funcionamento. Posteriormente, elencar-se-ão exemplos de abordagem das categorias género grau (Lopes & Choupina, 2017b) no nome, recolhidos em manuais escolares e em gramáticas de 1.º CEB e analisados qualitativa e quantitativamente. Estes dados confirmam a necessidade de o professor possuir um conhecimento sólido sobre a estrutura e o funcionamento da Língua Portuguesa, que lhe permita proceder a uma reflexão crítica das propostas veiculadas pelos materiais didáticos em questão, de maneira a que os conhecimentos dos alunos não se concebam com base em conceções erróneas ou desatualizadas.

Palavras-chave: Formação de professores de 1.º CEB; Língua Portuguesa; conhecimento científico; conhecimento científico-pedagógico; atualização científico-pedagógica permanente.

ABSTRACT: This article is part of the training of teachers of the Primary School, whose main objective is to reflect on the necessary and urgent construction of this teacher's education based on the triangulation between linguistic (meta) knowledge, the pedagogical knowledge and the permanent scientific-pedagogical update. Firstly, a reflection will be carried out on the relevance of the linguistic (meta) knowledge and the scientific-pedagogical knowledge of the Portuguese teacher of the Primary School, as well as the clarification of the nominal categories, gender and grade. Afterwards, examples of approach of the gender categories and degree will be listed in the noun, collected in textbooks and grammars of the Primary School and analyzed qualitatively and quantitatively. These data confirm the need for the teacher to have a solid knowledge of the structure and functioning of the Portuguese language, allowing him to proceed with a critical reflection of the proposals conveyed by the teaching materials in question, so that the students' knowledge is not conceived based on misconceptions or outdated ones.

KEYWORDS: Training of Primary School teachers; Portuguese language; scientific knowledge; scientific-pedagogical knowledge; scientific-pedagogical permanent update.

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Neste século que vigora, o Homem caracteriza-se por ser inquieto e indagador, ansiando ser capaz de gerir os seus próprios destinos e os do Mundo e querendo reaprender a pensar. É precisamente neste panorama que se enquadra o professor do século XXI. Melhor dizendo, um professor que se questiona acerca das razões subjacentes às suas decisões educativas; que se interroga perante o insucesso dos alunos; que faz dos seus planos de aula simples hipóteses de trabalho a confirmar ou a revogar na sala de aula; que lê criticamente os manuais e as propostas didáticas que lhe são apresentadas; e que se questiona sobre as funções da escola e a respetiva realização das mesmas (Alarcão, 2001). Portanto, a reflexão afigura-se como crucial para que os professores sejam capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao refletirem na, sobre e para a ação (Schön, 2000). De igual modo, a investigação constitui uma excelente forma de os professores se encontrarem melhor posicionados para a construção de mudanças (Leite, 2003). Ao tomar o ensino como objeto de investigação, o docente torna-se mais atento ao significado das representações acerca do que vivencia, orientando a ação pedagógica para os alunos (Vieira, 1993).

Face ao exposto, hoje exige-se que o professor estabeleça uma relação de maior proximidade com o currículo, sendo capaz de decidir e de agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico-pedagógico face à situação concreta. De facto, para os professores é mais gratificante tomar decisões sobre os saberes relevantes, gerir os processos de fazer aprender e analisar/confrontar soluções pedagógicas, garantindo a construção de aprendizagens significativas por parte de todos os seus alunos, do que limitar-se à utilização de materiais curriculares que foram produzidos por outros, sem os poder transformar (Roldão, 2007). A referida transformação dos materiais curriculares somente será possível se o docente possuir um consistente e atualizado conhecimento científico-pedagógico da área do saber em questão. Assim, o presente texto centrar-se-á na importância de uma formação do professor de Português do 1.º CEB que promova sólidos e renovados conhecimentos (meta)linguísticos e conhecimentos científico-pedagógicos. A relevância desta formação será ilustrada por meio da reflexão em torno da abordagem de alguns conteúdos gramaticais.

2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS DO 1.º CEB: O CONHECIMENTO (META)LINGUÍSTICO E O CONHECIMENTO CIENTÍFICO-PEDAGÓGICO

Centrando-se este texto na formação do professor de Português do 1.º CEB, importa salientar o papel que o mesmo deve assumir e em que moldes se deverá desenvolver a sua formação quer inicial, quer contínua. Deste modo, numa primeira instância, saliente-se a relevância da alta competência linguística e do consistente conhecimento científico, por parte do professor de Língua Materna (Brito & Lopes, 2001), já que, por um lado, o pré-requisito primordial para o exercício da sua profissão passa

por ser “um utilizador proficiente da Língua Portuguesa” (Duarte, 2001, p. 29); e, por outro lado, assumir a responsabilidade pelo crescimento de futuros falantes competentes (Choupina, Baptista & Costa, 2014). Somente desta forma é que o professor se tornará capaz de identificar o estado de desenvolvimento linguístico dos alunos e expô-los a inputs linguísticos de qualidade. Tendo em consideração o referido precedentemente, o professor de Língua Portuguesa necessitará de construir e desenvolver um conhecimento (meta)linguístico aprofundado, alicerçado em disciplinas como a Linguística, a Linguística Aplicada, a História da Língua, a Linguística Educacional e a Didática da Língua. Assim, conseguirá garantir, mais facilmente, um saber científico adequado, dado que, segundo Marcuschi (2002), citado por Choupina, Baptista e Costa (2017), “o tratamento da língua em sala de aula é uma questão, num certo sentido, principalmente lingüística (com tudo o que envolve o fenómeno linguagem)” (p. 2643). Conclui-se, por isso, que o sucesso no ensino e na aprendizagem da gramática passa pelas conexões que o docente estabelece entre o seu saber (meta)linguístico e a Linguística enquanto uma das disciplinas que sustenta a investigação-ação pedagógica (Choupina et al., 2014). Neste quadro teórico, acresce sublinhar a importância de uma formação científica sólida e atualizada na especialização do professor de Português (Leal, 2009). De acordo com a autora citada, tal formação deverá incidir no campo da linguística, nas suas várias áreas, como sejam a sintaxe, a semântica e a pragmática, e nos campos de interface, como os da psicolinguística e da sociolinguística. Ressalte-se que, não raro, as fragilidades do conhecimento científico específico do professor, relacionado com o funcionamento da língua, poderão conduzir a que muitas das conceções erróneas ou desatualizadas, presentes nos documentos que regulam as práticas de ensino e nos materiais didáticos, se espelhem no discurso pedagógico. Estas conceções, que resultam do não acompanhamento da investigação ao nível da descrição linguística e, mais recentemente, da Linguística Educacional, ao refletirem-se no discurso pedagógico, moldam o conhecimento e as representações que se constroem nos alunos. É neste âmbito que se revela imprescindível que os professores de Português possuam um conhecimento sólido sobre a língua, com a finalidade de a poderem descrever e de levar os alunos à descrição, compreensão e domínio da sua estrutura e funcionamento (Choupina et al., 2014; 2017).

Face ao exposto, compreende-se que, quer no processo de formação, quer na própria prática profissional, se requerem, por parte do docente de Língua Portuguesa, não só saberes do domínio da Linguística, mas também da Didática do Português. Sendo o objeto de estudo desta área do saber a própria língua, assume extrema relevância o uso e o ensino de terminologia metalinguística nas aulas. Logo, no processo de adaptação didática é crucial encontrar uma coerência entre a adequação da linguagem aos alunos, mediante as idades e os níveis de desenvolvimento dos mesmos, e o ensino de conceitos com o devido rigor científico e terminológico (Coelho, 2018). Desta forma, torna-se evidente a pertinência do domínio do conhecimento do conteúdo e, concomitantemente, dos saberes no âmbito dos conhecimentos pedagógico e didático para a mobilização e contextualização de estratégias e

metodologias propícias ao progresso linguístico dos alunos. Com efeito, segundo as autoras Brito e Lopes (2001), o conhecimento da natureza da linguagem verbal e o domínio das especificidades da Língua Portuguesa afiguram-se como basilares para o ensino dos distintos tópicos gramaticais, assim como para a adaptação dos procedimentos pedagógicos à idade, às realizações linguísticas e ao ano de escolaridade dos alunos. O conhecimento, por parte do professor, dos princípios e dos processos pedagógicos tácitos à aprendizagem da língua é também preponderante, pois, segundo Leal (2009), quem não conhece nem domina uma língua não a pode ensinar; bem como é essencial a capacidade de colocar em prática estratégias e metodologias didáticas que favoreçam os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. No que concerne a estes últimos, para que se possam desenvolver de forma significativa e com os objetivos pretendidos, revela-se fundamental que o docente de Língua Portuguesa detenha um sólido conhecimento pedagógico e didático da área, que deve ser, constantemente, revisitado, atualizado e (re)construído, com o intuito de o professor ser: i) autónomo e competente na eleição e no esboço de estratégias adequadas para alcançar os objetivos definidos em relação aos alunos; ii) na escolha e na construção de materiais pedagógicos adequados aos objetivos, aos contextos e aos alunos; iii) na seleção das modalidades de trabalho e dos recursos disponíveis, inclusive com recurso às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC); e, por último, iv) na adaptação da informação requerida pela complexidade dos conteúdos e das competências a adquirir, por parte dos alunos, tendo sempre em consideração os desiguais ritmos e estilos de aprendizagem (Leal, 2009).

Em sùmula, na formação inicial e contínua de professores de Português é essencial a harmonização entre o conhecimento (meta)linguístico, o conhecimento pedagógico e a atualização permanente (Lopes, 2018), para “uma prática profissional consciente, consistente, objectivamente orientada e criticamente fundamentada” (Leal, 2009, p. 1309). A par da promoção dos conhecimentos e das competências científico-pedagógicas, do mesmo modo que, no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Oliveira Martins et al., 2017), se advoga o desenvolvimento do espírito reflexivo, crítico e criativo, também o professor de Português do século XXI deve estar aberto à pesquisa, à inovação e à investigação e fazer uso da reflexão crítica na definição de estratégias e metodologias de ensino da Língua Materna.

3. O ENSINO DA GRAMÁTICA: A CLASSE DE PALAVRAS NOME

Neste ponto, proceder-se-á, numa primeira instância, à apresentação de um quadro teórico em torno do nome e de duas das suas categorias nominais – género e grau. Já numa segunda instância, realizar-se-á uma reflexão acerca do modo como são abordadas as categorias género e grau em

manuais escolares dos 1.º ao 4.º anos e em gramáticas do 1.º CEB, respetivamente⁸.

3.1. AS CATEGORIAS GÉNERO E O GRAU NO NOME

3.1.1. *Propriedades e funcionamento*

Incidindo este ponto nas categorias nominais, importa esclarecer as propriedades da classe de palavras nome, assim como o seu funcionamento no Português.

O nome, núcleo do Sintagma Nominal (SN), é uma classe lexical universal às línguas do mundo e corresponde a uma categoria linguística caracterizável semanticamente por possuir um potencial de referência (Brito, 2003; Duarte & Oliveira, 2003). É uma palavra pertencente a uma classe aberta de palavras, que apresenta propriedades de género e número e, em alguns casos, permite variação segundo os valores que as definem, podendo, ainda, admitir a adição de morfemas presos de grau.

Importa sublinhar que o género linguístico se encontra longe de ser uma propriedade universal às línguas do mundo. Por meio da comparação linguística, torna-se possível afirmar que o género não possui o estatuto de categoria gramatical em todas as línguas do mundo (Corbett, 1991), concorrendo, em distintas línguas, diversos fatores para a sua determinação e para a especificação dos seus valores⁹.

Relativamente ao género, uma das categorias nominais em destaque neste texto, este corresponde a uma propriedade formal inerente aos nomes, que determina a concordância morfossintática nos sintagmas e nas frases (Baptista et al., 2013). No Português Europeu (PE), todos os nomes possuem um valor de género – masculino ou feminino – independentemente da sua atribuição lexical ou sintática, que se materializa na sintaxe da língua, nomeadamente nos mecanismos de concordância (Choupina, 2017). Esta categoria, que se assume como assistemática e sincronicamente arbitrária, não se realiza por flexão, mas sim por variação (Villalva, 2008). Todavia, realce-se que a variação não constitui uma regra, visto que muitos nomes não a admitem, tais como os nomes de género único, e somente existe variação em alguns nomes de género sintático, como é o caso de *menino*, *gato* e *cliente*.

Não raro, no PE, assiste-se ao estabelecimento de uma relação entre género linguístico e sexo dos referentes. Porém, se se proceder à análise de alguns nomes, tais como *mulherão* e *tigre-fêmea* ou mesmo *rapaziada* e *baleia-macho*, rapidamente se compreende que não existe correlação entre género e sexo. Ainda que os nomes *mulherão* e *tigre-fêmea*, em termos biossociais,

⁸ Sublinhe-se que os dados apresentados sobre o género e o grau no nome foram recolhidos anteriormente, em estudos já realizados e apresentados oralmente; contudo, parte deles nunca foram publicados ou numa foram publicados como um todo e com a reflexão aqui realizada (cf. Lopes, Choupina e Monteiro, 2017; Lopes e Choupina, 2017a; Lopes, 2018). Este facto justifica a necessidade desta publicação.

⁹ Para uma distribuição dos sistemas de várias línguas do mundo veja-se Wals online, Dryer, 2013; e para o Português Europeu e outras línguas orais e gestuais em contacto com o Português consulte-se Choupina, 2017 (revista Leitura); Morgado & Lopes (no prelo).

nomeiem referentes do sexo feminino, ao nível gramatical, são nomes do género masculino. Esta não correspondência é também observável nos nomes *rapaziada* e *baleia-macho*, que são do género feminino e que nomeiam referentes do sexo masculino. Refira-se que a confusão existente entre género e sexo reside no facto de para ambas as categorias existir um sistema binário, se aplicarem as mesmas formas de designação e de distinção dos valores ou categorias em que se concretizam – masculino e feminino –, assim como por se considerar, vulgarmente, que “o sexo biológico funciona como motivação para a atribuição do valor de género” (Costa et al. 2015, p. 329). A par disto, a promoção de uma correlação estrita entre género e sexo ocorre pelo facto de o termo *género* ser polissémico e, por isso, aplicar-se a realidades muito diferentes. Este pode surgir como sinónimo de sexo ou de identidade biossocial, bem como ocorrer para referenciar uma categoria morfossintática, no âmbito da metalinguagem linguística (Baptista et al. 2013). Note-se também que nos processos de marcação, atribuição ou especificação de género, frequentemente, se associam a esta categoria gramatical processos linguísticos que indicam apenas o sexo do referente, tais como processos de composição com <macho> e <fêmea>, como *o tigre-macho/ o tigre-fêmea* e *a baleia-macho/ a baleia-fêmea*, e de contraste lexical, como *pai/ mãe, genro/ nora* e *boi/ vaca* (Costa & Choupina 2011).

Por seu turno, o grau, expressando a quantidade de uma propriedade possuída por determinada entidade, não é uma marca de concordância, mas sim uma noção semântico-pragmática sem implicações na sintaxe da língua (Velooso & Raposo, 2013), manifestada em diferentes escalas. Linguisticamente, o grau é considerado uma categoria gramatical, consistindo na variação que alguns nomes e adjetivos apresentam e que possibilita o estabelecimento de uma graduação no significado de uma palavra ou a comparação entre termos, de acordo com o *Dicionário Terminológico em linha* (2008). Por sua vez, o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* define a categoria grau linguístico, no âmbito gramatical, como a “categoria linguística que acrescenta a uma palavra ou a um semantema a noção de quantidade, intensidade ou tamanho” (2004, p. 1479). Note-se ainda que o grau não se realiza por flexão, mas por variação, embora nem todos os nomes e os adjetivos a permitam e que, enquanto nos nomes se verifica o recurso a processos morfológicos, nos adjetivos o grau é gerado por processos morfológicos, lexicais e sintáticos (Villalva, 2008).

Centrando as atenções somente na variação em grau nos nomes, evidenciam-se os sufixos *-inh(o,a)* e *-ão*, dado que são os mais frequentes no PE. Contudo, os sufixos destacados, associados tradicionalmente ao diminutivo e ao aumentativo, respetivamente, podem ser portadores de outros sentidos (carinho, desprezo) ou as bases derivadas constituírem novas palavras (como *caixa/ caixão*). Por exemplo, o sufixo *-ão* presente em *carão* é portador de um sentido depreciativo ou pejorativo, uma vez que em termos semânticos remete para uma cara má ou feia, assim como no caso de *chorão*, *narigão* e *porcalhão*; enquanto o sufixo *-ão* presente em *pernã* é portador de um sentido apreciativo. A par disto, existem casos em que as bases derivadas constituem novas palavras. A título de exemplo,

se a *garrafa*, *carta*, *porta*, *dedo*, *caldeira* e *caixa* se acrescentar o sufixo *-ão* originam-se palavras como *garraão*, *cartão*, *portão*, *dedão*, *caldeirão* e *caixão*, que em termos semânticos nada têm a ver (Rio-Torto et al., 2013).

Já no que concerne ao sufixo *-(z)inh(o,a)*, este pode atribuir ao nome um valor de dimensão, de intensidade, de afetividade ou de pejoratividade. Lindley Cintra e Celso Cunha (1984) referem também que o diminutivo geralmente é utilizado como um instrumento estilístico, demonstrando ao leitor que aquele que escreve coloca a linguagem afetiva em primeiro lugar. É de salientar ainda que, no PE, o sufixo pode alternar com o sufixo *-(z)it(o,a)*, funcionando, praticamente, como equivalentes, por exemplo *murinho* e *murito*. Todavia, o sufixo *-(z)inh(o,a)* encontra-se entre as construções de maior afetividade (como *menininha*) e o sufixo *-(z)it(o,a)* está associado à aceção de maior pejoratividade (como *meninita*) (Rio-Torto et al., 2013). É exequível afirmar que o sufixo *-(z)it(o,a)* pode mesmo funcionar como um depreciativo, o que se verifica, especialmente, em zonas dialetais como as mais setentrionais, em que o sufixo *-(z)inh(o,a)* se encontra há muito enraizado (Rio-Torto et al., 2013). Por seu turno, nas zonas dialetais mais meridionais, de onde *-(z)it(o,a)* terá progredido para o norte, este sufixo é utilizado para exprimir ternura ou simpatia (como *paizito* e *gatitos*). Por último, sublinhe-se a existência, tal como no sufixo *-ão*, de bases derivadas que constituem novas palavras, como é o caso de *cruz* e de *sino* cujos diminutivos são *cruzeta* e *sineta*.

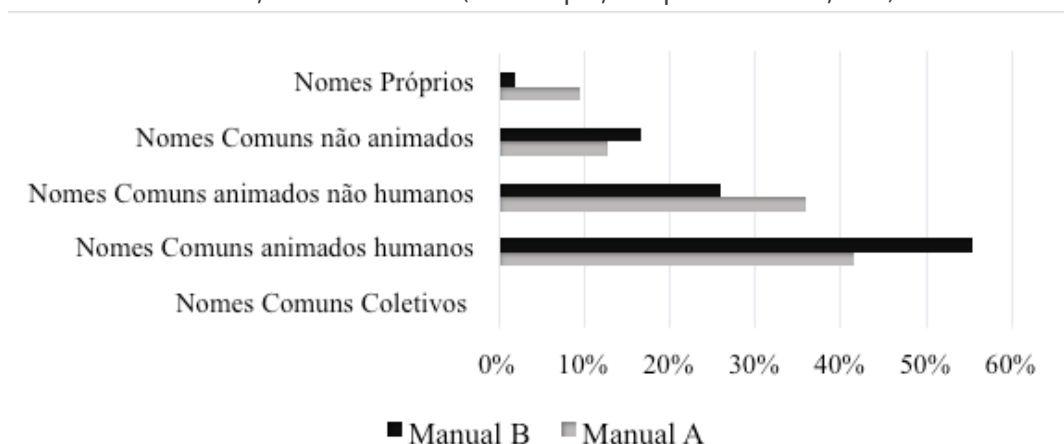
3.2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS RECOLHIDOS EM TORNO DAS CATEGORIAS NOMINAIS

A recolha de dados acerca da categoria género ocorreu em manuais escolares do 1.º CEB, concretamente em duas coleções (coleção A e coleção B) de duas editoras distintas. Refira-se ainda que esta análise incidiu, primeiramente, no levantamento dos exemplos dos nomes mais frequentes aos quais o género é associado, sendo estes agrupados de acordo com as respetivas subclasses, e, num momento posterior, recaiu na observação da tipologia de tarefas solicitadas ao longo dos quatro anos do 1.º CEB.

Prosseguindo, para a análise dos dados recolhidos, nomeadamente nos estudos de Lopes e Choupina (2017a) e de Lopes, Choupina e Monteiro (2017), verificou-se, de acordo com o gráfico 1, um predomínio de exemplos de nomes comuns animados (como *égua/cavalo*, *mulher/homem*, *tigre-fêmea/tigre-macho*), quer humanos, quer não humanos, nas duas coleções de manuais escolares analisadas. Na coleção A, os exemplos de nomes comuns animados humanos (42%) e de nomes comuns animados não humanos (36%) totalizam uma percentagem de 78%. Já na coleção B, os exemplos de nomes comuns animados humanos (55%) e de nomes comuns animados não humanos (26%) perfazem uma percentagem total de 81%. Tais percentagens, deveras elevadas nestas subclasses de nomes, constituem um fator propício para a realização de tarefas de produção

de contrastes e para a promoção da confusão entre género linguístico e sexo dos referentes.

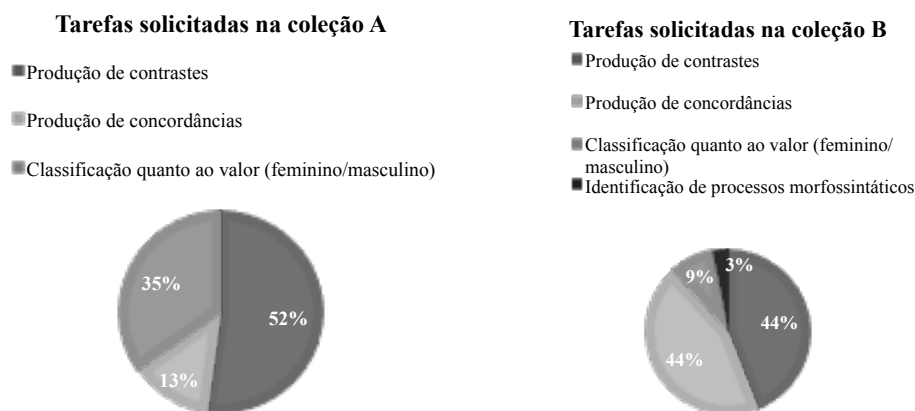
Figura 1 – Gráfico 1: Percentagem de exemplos, por subclasse de nomes, utilizados para ilustrar o género nos nomes, nos manuais A e B (Fonte: Lopes, Choupina & Monteiro, 2017)



No que respeita à observação da tipologia das tarefas solicitadas em ambas as coleções, de maneira a facilitar a análise, todas as tarefas propostas foram organizadas nas seguintes categorias: produção de contrastes, produção de concordâncias, classificação quanto ao valor de género (feminino/masculino) e identificação de processos morfossintáticos (Lopes, Choupina & Monteiro, 2017) (cf. Gráfico 2 e Gráfico 3, na Figura 2). Por meio destas categorias, acabou por se comprovar um indício destacado aquando da constatação do predomínio de exemplos de nomes comuns animados (humanos e não humanos), ou seja, a maior percentagem das tarefas solicitadas corresponde à produção de contrastes (52% na coleção A e 44% na coleção B). Com a mesma percentagem desta tipologia de tarefa (44%) encontra-se a produção de concordâncias, na coleção B, e, na coleção A, surge com 13%. Neste tipo de tarefas, os alunos deparam-se, muitas vezes, com enunciados como “Reescreve a frase seguinte no feminino” ou “Passa a seguinte frase para o feminino”, isto é, são confrontados com enunciados cuja instrução se encontra erradamente formulada, visto que as frases não possuem género, mas sim os nomes que nelas se encontram. Por isso, neste tipo de tarefas somente haverá consciência das concordâncias entre os constituintes frásicos se o professor proceder a uma reflexão com os alunos, caso contrário esta corresponde a uma tarefa totalmente mecânica que os alunos realizam sem qualquer reflexão. Em acrescento, vem contribuir, mais uma vez, para a associação de género a sexo dos seres. Sublinhem-se ainda as tarefas em que se solicita aos alunos que procedam à classificação de alguns nomes quanto ao valor de género (35% na coleção A e 9% na coleção B). Neste tipo de tarefas há, uma vez mais, uma nítida contaminação entre categorias, género linguístico e sexo dos referentes, uma vez que se recorre sobretudo à identificação do valor de género de nomes comuns animados (humanos e não humanos). Por último, unicamente na coleção B é dado destaque à identificação dos diferentes processos morfossintáticos de marcação de género, designadamente alternância do índice temático, redução da forma do masculino, derivação e processos

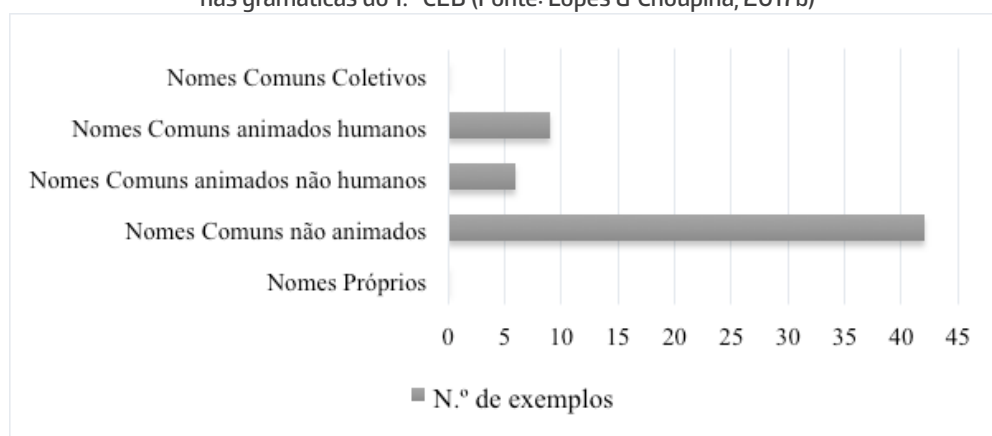
sintáticos. A par destes processos surgem, erradamente, como sabemos, também os processos de contraste lexical e de composição com <macho> e <fêmea> associados à categoria género linguístico, promovendo uma confusão entre género e sexo dos referentes.

Figura 2 – Percentagem de ocorrência por tipo de tarefa na coleção de manuais A (Gráfico 2) e na coleção de manuais B (Gráfico 3) (Fonte: Lopes, Choupina & Monteiro, 2017)



Por seu turno, no caso da categoria nominal grau, designadamente a variação em grau nos nomes, no estudo de Lopes e Choupina (2017b) procedeu-se à análise de 57 casos ilustrativos recolhidos em dez gramáticas do 1.º CEB, agrupados de acordo com as subclasses dos nomes. Nestes casos ilustrativos, é de referir que nuns consta um par de exemplos, mas noutros consta somente um exemplo. De acordo com os dados presentes no gráfico 4 (cf. Figura 3), verificou-se que há um predomínio de nomes comuns não animados, seguindo-se os nomes comuns animados humanos e não humanos. Não existindo nenhum exemplo de nomes próprios ou de nomes comuns coletivos. Todavia, deste levantamento o que se pretende, sobretudo, realçar é o facto de 21 dos 57 casos ilustrativos corresponderem a bases derivadas que constituem novas palavras (derivadas), com sentido e referência diferentes da base simples, ou seja, cerca de 37%. Tratam-se de pares de palavras que não se relacionam por razões de variação em grau e que, eventualmente, o que ilustram são famílias de palavras. Inclusivamente, em alguns dos pares de palavras há também alteração de propriedades como o género. Vejam-se alguns exemplos do que aqui foi destacado: *cruz/ cruzeta*, *garrafa/ garrafão*, *caixa/ caixaão*, *porta/ portão*, *muro/ muralha* e *flauta/ flautim*. Por conseguinte, estes exemplos comprovam que os morfemas *-ão* e *-inh(o,a)* devem ser analisados em contexto específico, tendo por base o estatuto morfológico (modificadores ou derivacionais) e os sentidos que encerram (Lopes & Choupina, 2017b), e exigem do professor de Português uma reflexão e um conhecimento (meta)linguísticos consistentes.

Figura 3 – Gráfico 4: Número de exemplos, por subclasse de nomes, utilizados para ilustrar o grau dos nomes, nas gramáticas do 1.º CEB (Fonte: Lopes & Choupina, 2017b)



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em consideração o percurso aqui apresentado, torna-se exequível afirmar que os dados recolhidos confirmam a urgente necessidade de o professor de Português possuir um sólido conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento da Língua Portuguesa. Este conhecimento permitir-lhe-á proceder a uma reflexão crítica das propostas veiculadas pelos materiais didáticos e, se necessário, à transformação das mesmas de um modo adequado, com o propósito de os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos não se conceberem com base em conceções erróneas ou, de certa forma, desatualizadas. Nos conteúdos gramaticais realçados neste texto, os renovados e consistentes conhecimentos (meta)linguísticos assumem relevância para, de um modo geral, colmatar a confusão estabelecida entre género linguístico e sexo biológico e a tradicional associação dos sufixos *-inh(o,a)* e *-ão* aos graus diminutivo e aumentativo do nome, respetivamente.

Mais acrescentamos que a abordagem da categoria género não deve promover a confusão entre esta e a noção de sexo biológico, pelo que a produção ou elicitación de contrastes lexicais se tornam tarefas desadequadas neste âmbito. Portanto, defende-se que a abordagem da categoria sexo biossocial se deve fazer separadamente, em momento próprio, no âmbito do Estudo do Meio, tal como já se preconizou em Lopes, Choupina e Monteiro (2017) e a categoria género deve, independentemente daquela, estar ao serviço do desenvolvimento linguístico do aluno. No que se refere à noção grau, a sua abordagem, relativamente aos nomes, beneficiará se estiver ao serviço da compreensão (oral e escrita) e do desenvolvimento de competências linguísticas na área da morfologia e da formação de palavras.

| Referências

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Alarcão, I. (2010). A constituição da área disciplina de didáctica das línguas em Portugal. *LINGVARVM ARENA*, 1 (1), 61-79.

- Baptista, A. et al. (2013). Representação e Aquisição do Género Linguístico em PE: alguns contributos a partir da análise de materiais pedagógicos, *Atas do IV Simpósio Mundial de Ensino da Língua Portuguesa. Língua Portuguesa: ultrapassando fronteiras, unindo culturas*. Goiânia: Faculdade Letras da Universidade Federal de Goiás.
- Brito, A. M. (2003). Categorias sintácticas. In M. H. Mateus et al. (Aut.), *Gramática da Língua Portuguesa* (323-432). Lisboa: Editorial Caminho.
- Brito, A. M. & Lopes, H. C. (2001). Da Linguística ao Ensino da Gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação. In F. I. Fonseca, I. M. Duarte, & O. Figueiredo (Eds.), *A Linguística na Formação do Professor de Português: Actas do Colóquio* (49-63). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Choupina, C. (2017). Aspectos estruturantes da morfossintaxe da LGP: expressão da quantidade e das categorias de sexo dos referentes animados. *Revista Leitura*, 1, (58), 4-25.
- Choupina, C., Baptista, A. & Costa, A. (2014). A gramática intuitiva, o conhecimento linguístico e o ensino-aprendizagem do género em PE. In Mesquita, E. C. (Org.), *Anais do IV SIELP – Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa*, volume 3, número 1, 1-10. Uberlândia: EDUFU. ISSN: 2237-8758. Acessível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?page_id=4603.
- Choupina, C., Baptista, A. & Costa, A. (2017). A implicação da metalinguagem linguística na difusão de conteúdos gramaticais e na construção do conhecimento em alunos e agentes educativos. In G. L. Rosa; K. A. Chulata; F. Degli Atti; & F. Morleo (Orgs.), *Anais do V Simelp – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, Simpósio 10 – Entre a linguística e a didática: a formação do professor de português e o conhecimento linguístico*, Itália: Lecce, 2627-2648. doi: 10.1285/i9788883051272p2627.
- Cintra, L. & Cunha, C. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Costa, J. A. & Choupina, C. (2011). *A história e as histórias do género em português: percursos diacrónicos, sincrónicos e pedagógicos*. Coimbra: Escola Superior de Educação.
- Costa, J. A. et al. (2015). Género gramatical: a complexidade do conteúdo e a sua abordagem nos documentos reguladores do ensino do Português no 1º Ciclo EB. *Exedra: Revista Científica. Didática do Português. Investigação e práticas, número temático*, 1, 321-352.
- Dicionário Terminológico (2008). Acedido a 20 de março de 2019 e disponível em <http://dt.dgidc.min-edu.pt/>.
- Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspetiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (27-34). Porto: Porto Editora.
- Duarte, I. & Oliveira, F. (2003). Referência nominal. In M. H. Mateus et al. (Aut.), *Gramática da Língua Portuguesa* (205-272). Lisboa: Editorial Caminho.
- Ferreira, P. (2018). *Formação inicial conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da gramática*. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Houaiss, A., Villar, M., & Franco, F. (2004). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva.
- Leal, S. (2009). Ser professor... de Português: Especificidades da formação de professores de língua materna. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano & M. Uzquiano (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia* (1302 – 1315). Braga: Universidade do Minho.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, A. S. (2018). *Diálogos entre conhecimentos científicos e científico-pedagógicos na formação do*

- professor de português nos 1.º e 2.º CEB. Relatório de Estágio. Escola Superior de Educação, Porto, Portugal. Acessível em: <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/12095>.
- Lopes, A. S. & Choupina, C. (2017a). A problemática do género no nome: processos fonológicos, morfológicos e sintáticos. Comunicação apresentada no 3.º Encontro "A Linguística na Formação do Professor – das teorias às práticas educativas", Porto, 7-8 Set. 2017. [trabalho não publicado]
- Lopes, A. S. & Choupina, C. (2017b). A problemática do grau no nome e no adjetivo: processos morfológicos e sintáticos. Comunicação apresentada no II Encontro Temático APL/ESSE –Diálogos entre a Investigação e as Práticas Educativas no Ensino da Língua, Porto, 7-8 Jul. 2017. [trabalho não publicado]
- Lopes, A. S., Choupina, C. & Monteiro, S. (2017). A formação do professor de 1.º CEB: como articular conteúdos de Português e de Estudo do Meio?. In: L. G. Correia, R. Leão & S. Poças (Orgs.), *O Tempo dos Professores* (499-513). Porto: CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Oliveira Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rio-Torto et al. (2013). *Gramática Derivacional do Português*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12, (34), 94-103.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Veloso, R. & Raposo, E. (2013). Adjetivo e Sintagma Adjetival. In E. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do Português, Vol. II* (1359-1496). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. (1993). *SUPERVISÃO – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Villalva, A. (2008). *Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

LEITORES SORTUDOS: UMA PRÁTICA DIFERENCIADORA DE FLUÊNCIA LEITORA NO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

Bianca Almeida

Colégio Novo da Maia | bianca.almeida@colegionovodamaia.pt

Inês Lopes

Colégio Novo da Maia | ines.lopes@colegionovodamaia.pt

Pedro Ribeiro

Colégio Novo da Maia | pedro.ribeiro@colegionovodamaia.pt

Daniela Gonçalves

Escola Superior de Educação da Paula Frassinetti; CEDH da UCP;

Colégio Novo da Maia | dag@esepf.pt

"Professora, o meu filho não consegue ler bem!"

"Professora, sei que há meninos que já leem e o meu ainda não consegue ler..."

"Professora, podes chegar aqui? Não consigo ler estas palavras."

"Professora, o que diz aqui? Não consigo ler!"

RESUMO: São estas (e tantas outras) as palavras que, após o estudo das primeiras letras do alfabeto, vamos ouvindo nas salas de aula e nos encontros, mais ou menos formais, que temos com as famílias dos alunos do 1.º ano de escolaridade.

A fim de harmonizar este processo de interiorização de processos de descodificação fonológica, que conduzirão os alunos ao processo de mobilização de competências com vista à fluência leitora, promovendo aquisição de hábitos de leitura no quotidiano, tendo em conta o Plano Nacional de Leitura, concebemos, para o primeiro ano um pequeno livro de leituras que consiste na dinâmica "Leitores Sortudos". Este recurso consiste na compilação de frases variadas, com incidência no fonema abordado semana a semana. Em cada semana, os alunos realizam a leitura, em família, de quatro frases variadas.

Cada familiar ouve a leitura das frases e regista um comentário sobre a mesma. São registados cinco comentários referentes a cinco leituras diferentes. Após esta atividade, e ainda na mesma semana, os alunos fazem no seu livro de leituras a ilustração da frase que preferiram ler. No início da semana seguinte, o professor recolhe e analisa todos os livros de leitura, pedindo aleatoriamente alguns alunos para efetuarem a leitura de algumas das frases e atribuindo um carimbo àqueles que cumpriram, na íntegra, com a tarefa semanal. Este carimbo consiste na letra inicial de uma palavra ou expressão em inglês (W de "Well Done", G de "Good Work", F de "Fantastic, entre outros). Articulamos, assim, esta dinâmica com a vertente da promoção do bilinguismo, presente no projeto da instituição educativa na qual implementamos o projeto.

Deste modo, apresentar-se-ão resultados preliminares desta dinâmica promotora da interação escola-família (Viana *et al.*, 2010; Viana e Borges, 2016) e, ao mesmo tempo, o modo como todos os agentes de desenvolvimento e formação do aluno se colocam ao serviço da aprendizagem da leitura e escrita. Por outro lado, destacaremos o modo como o projeto, "Leitores Sortudos", reforça as competências no domínio da leitura

e como todos os implicados cooperam entre si, respeitando o ritmo, as especificidades e, sobretudo, o estilo de aprendizagem de cada aluno que, dentro daquele que é o “seu tempo”, conseguirá, mais tarde ou mais cedo, ler fluentemente, dando resposta aos pressupostos da recente legislação relativa à educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

PALAVRAS-CHAVE: Leitores; fluência leitora; processo de aprendizagem; escola-família.

“Teacher, my son cannot read well!”

“Teacher, I know there are boys who already read and mine still cannot read ...”

“Professor, can you get here? I cannot read these words.”

“Teacher, what are you saying here? I cannot read!”

ABSTRACT: These are (and many others) the words that, after studying the first letters of the alphabet, we listen in the classrooms and meetings, more or less formal, that we have with the families of students in the first year of school. In order to harmonize this process of internalization of processes of phonological decoding, which will lead the students to the process of mobilization of competences with a view to reading fluency, promoting the acquisition of reading habits in everyday life, taking into account the National Reading Plan, for the first year a small book of readings consisting of the dynamic “Lucky Readers”. This resource consists of the compilation of different phrases, with incidence in the phoneme approached week by week. Each week, the students read in the family four different sentences. Each family member hears the reading of the sentences and records a comment about it. Five comments on five different readings are recorded. After this activity, and in the same week, the students make in the book of readings the illustration of the phrase they preferred to read. At the beginning of the following week, the teacher collects and analyzes all the reading books, randomly asking some students to read some of the sentences and assigning a stamp to those who have fulfilled in their entirety the weekly task. This stamp consists of the initial letter of a word or phrase in English (W of “Well Done”, G of “Good Work”, F of “Fantastic, among others). We thus articulate this dynamic with the bilingualism promotion aspect, present in the project of the educational institution in which we implement the project. In this way, preliminary results of this dynamic of the school-family interaction will be presented (Viana *et al.*, 2010; Viana and Borges, 2016) and, at the same time, the way in which all the agents of student development and formation are at the service of reading and writing. On the other hand, we will highlight how the “Lucky Readers” project reinforces reading skills and how all those involved cooperate with each other, respecting the pace, specificities and, above all, the learning style of each student. , within what is “his time”, will be able, sooner or later, to read fluently, responding to the assumptions of the recent legislation on inclusive education (Decree-Law No. 54/2018, July 6).

KEYWORDS: Readers; reading fluency; learning process; school-family.

1. BINÓMIO ESCOLA-FAMÍLIA COMO FATOR POTENCIADOR DO SUCESSO DOS ALUNOS

O conceito de educação caracteriza-se por ter várias definições, embora, as definições defendidas pelos diferentes autores versem sobre a ideia “ de educação como uma caminhada de aperfeiçoamento, que os membros de uma comunidade realizam com a ajuda e o apoio de outros membros” (Amado, 2009, citado por Gonçalves, 2010, p. 75-76).

O processo educativo envolve, simultaneamente, uma componente intrativa/autoeducação e outra interativa/heteroeducação. Se, na autoeducação, o sujeito é capaz de desenvolver as suas competências cognitivas, morais e comportamentais, tornando-se, assim, um ser autónomo e integrado na sociedade, na heteroeducação há uma aquisição e/ou melhoria das aprendizagens já adquiridas pelo educando, orientadas por agentes educativos como a família, escola, grupo de amigos, comunidade, entre outros (Cabanas, 2002).

Pressupondo a perspetiva heteroeducativa, torna-se cada vez mais premente a necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família. A escola revela-se complemento da família e juntas tornam-se lugares agradáveis para a convivência de todos. Uma vez que a educação constitui uma das componentes fundamentais do processo de socialização de qualquer indivíduo, tendo em vista a integração plena no seu ambiente, a escola não se deve dissociar da família nem a família deve pôr a escola de lado. As duas interligam-se, na tentativa de alcançar um maior objetivo, um melhor futuro para os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade.

Citando Diogo (1998, citado por Picanço, 2012, p.3) nos últimos tempos, a relação entre a escola e a família tem vindo a alterar-se, “evoluindo de uma relação assimétrica, onde era atribuído um maior poder à escola e um papel mais passivo aos pais, para uma relação mais simétrica, de maior proximidade e onde a colaboração estreita entre família e escola é desejável”.

Este binómio escola-família constitui, nos dias de hoje, a chave para o sucesso educativo do aluno. Este conceito verifica-se, geralmente, quando um aluno realiza o percurso escolar com maior ou menor dificuldade. Já o termo insucesso educativo é utilizado no processo de ensino-aprendizagem, caraterizador de um fraco rendimento escolar do aluno e a dificuldade que este tem em aprender (Alves, 2010). Verificando-se uma situação de insucesso escolar, e para Peixoto (1999, p.68), “este ultrapassa a questão da reprovação, podendo haver insucesso mesmo que um aluno seja aprovado, pois ‘insucesso escolar’ significa também rendimento abaixo das possibilidades do estudante”. Geralmente, situações de insucesso educativo são analisadas como o espelho do disfuncionamento entre o aluno, a família, os programas curriculares e os professores (Roazzi e Almeida, 1998, p.53).

Por tudo isto, o próprio Ministério da Educação (ME) enfatiza a importância de ser promovido o contacto e cooperação entre família e as instituições escolares, já que estes dois sistemas contribuem para a educação de cada criança, sendo fundamental a existência de uma relação próxima entre os dois

(ME, 1997, p. 43). Ramiro Marques (2001), complementa esta ideia dizendo que “não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos”

Atendendo à validade desta premissa, a relação entre a família e a escola “tem tanto de inevitável como de construído” (Alarcão, 2006, p.154), devendo desenvolver um elo de ligação que seja motor do desenvolvimento da criança, onde cada parte tenha “papel e regras que o regem negociadas, discutidas e construídas por todos os intervenientes” (Sarmiento e Marques, 2002, p.47).

Com o avançar dos anos, a evolução da nossa sociedade e a revolução na hierarquia de valores preconizados nos nossos dias, torna-se premente imputar às famílias o dever da cidadania, com consciência de que necessitam participar regular e ativamente na vida escolar das suas crianças, fomentando o seu sucesso escolar. Diogo (1998, citado por Zenhas, 2006, p. 23) suporta esta premissa afirmando que “a colaboração entre a escola e as famílias promove, nas crianças, sucesso escolar, autoestima, atitudes positivas face à aprendizagem”, enquanto Tavares e Alarcão (1992, p.145), afirmam que a família é um dos “principais fatores de intervenção e de influência no processo de desenvolvimento e de aprendizagem”. Resta, por isso mesmo, aos educadores/professores promoverem uma mais estreita ligação das famílias ao contexto educativo da criança, incrementando a comunicação entre a escola e a família, através de um envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem, tanto em contexto escolar como em casa.

2. DEFINIÇÃO E TIPOS DE PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO PARENTAL NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Se, por um lado, são vários os autores que defendem o envolvimento e participação parental no processo educativo do aluno, não é menos verdade que o defendem em moldes distintos. Atentando na perspetiva de Epstein (1984), este autor propõe a existência de um modelo composto por seis formas de envolvimento parental, através das quais a escola, a família e comunidade promovem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mas que deve ser visto como um processo uno (Epstein, 1984, citado por Carvalho, 2008, p. 57). Dos vários tipos de relação entre escola e família definidos por Epstein, a nossa atividade enquadra-se no tipo 4: Envolvimento da Família em Atividades de Aprendizagem em Casa, onde a escola orienta a família para a realização de atividades de aprendizagem em casa.

Vários são, também, os estudos levados a cabo que mostram que a relação estabelecida entre a escola e família traz benefícios para o desenvolvimento e o aproveitamento escolar das crianças, assim como para os pais e as instituições escolares. Para Silva (2003), “uma maior corresponsabilização dos pais no processo educativo dos seus educandos, traz resultados positivos para estes, para

além de uma valorização social das famílias, sobretudo as de meios populares, a partir da imagem que lhes é devolvida pela instituição escolar” (p.28). Mais acrescenta que o envolvimento dos pais na vida escolar dos educandos aumenta a motivação dos mesmos para estudar, dá aos pais maior compreensão do esforço que é feito pelos professores, bem como os ajuda a desempenharem os seus papéis (Marques, 2001). Consequentemente, comunicação entre os pais e os professores será mais positiva (Epstein, 1989).

De acordo com Sousa e Sarmento (2010), existe uma “correlação forte e positiva entre os resultados escolares, a assiduidade e o comportamento dos alunos e a existência e qualidade do envolvimento das famílias”, sendo que estudos realizados (...) nas últimas três décadas revelaram que “devido ao envolvimento dos pais na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar” (Marques, 2001, p.19).

3. A APRENDIZAGEM DA LEITURA: UM PROCESSO DE DESCOBERTA DE NOVOS SABERES

Os obstáculos ao sucesso e ao desempenho nas diferentes áreas de aprendizagem, estão, frequentemente associados às fragilidades na leitura e ao nível de literacia dos alunos. Estas fragilidades podem manifestar-se, não só, ao nível da descodificação, mas, sobretudo, ao nível da compreensão e interpretação textuais.

Verifica-se que alguns alunos apresentam dificuldades de aprendizagem específicas (DEA), as quais poderão conduzir a alterações mais ou menos incompreensíveis na aprendizagem da fala, da leitura, da escrita, do raciocínio, bem como noutros aspetos da vida diária, podendo prolongar-se na adolescência e na vida adulta (Ferreira, 2001).

A propósito destas dificuldades, Correia (2005; 2008) refere que dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. Ainda de acordo com o mesmo autor, as dificuldades de aprendizagem específicas podem envolver défices que impliquem problemas de memória, percetivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Mais acrescenta que estas dificuldades não resultam, forçosamente, de privações sensoriais, de deficiência mental, de problemas motores, de défice de atenção, nem de perturbações emocionais ou sociais, podendo, no entanto, ocorrerem em concomitância com estas patologias.

Levando em conta outros autores, como Fletcher, Lyon, Fuchs e Barnes (2007), os mesmos referem a existência de, pelo menos, quatro fatores que adiam o desenvolvimento da leitura, não associados ao nível socioeconómico e etnia do indivíduo. Estes fatores prendem-se com défice na consciência fonémica e no desenvolvimento do princípio alfabético, défice na aquisição de estratégias de compreensão da leitura e sua aplicação, défice no desenvolvimento e manutenção da motivação

para aprender a ler, bem como a inadequada preparação dos professores.

Por conseguinte, qualquer indivíduo com fragilidades ao nível da consciência fonémica – capacidade para perceber, identificar e manipular os sons (fonemas) – tem dificuldades em relacionar os sons da fala com as letras, tornando os processos de descodificação mais lentos, fazendo da leitura um processo mais moroso e, por conseguinte, atrasando a compreensão textual. De facto, a maioria das dificuldades de leitura pressupõe dificuldades nos processos de descodificação e de reconhecimento de palavras, associados normalmente a défices na consciência fonémica e a atrasos no desenvolvimento do princípio alfabético (Cruz, 2007). Ainda assim, não podemos olhar, apenas, para a consciência fonémica como único entrave para a aprendizagem da leitura, uma vez que esta associa, também, a compreensão do significado dos sons que estão a ser descodificados. Esta competência pressupõe, pelo menos, três princípios: a fluência da leitura, o conhecimento do vocabulário e o conhecimento acerca do conteúdo (Cruz, 2007).

Ao não conseguir extrair o significado do que acabou de ler, o aluno depara-se com uma dificuldade na compreensão leitora, a qual pode levar a um défice no desenvolvimento e manutenção da motivação para aprender a ler (Fletcher, Lyon, Fuchs e Barnes, 2007) e, consequentemente, pode levar a comportamentos de recusa, os quais se irão refletir na aprendizagem da leitura, já que o sucesso nesta tarefa passa pela sua prática sistemática (Ferreira, 2001).

Como anteriormente referido, a falta de preparação dos professores (Fletcher, Lyon, Fuchs e Barnes, 2007) poderá conduzir à desvalorização das primeiras dificuldades apresentadas pelas crianças, dado que aprender a ler e a escrever é uma tarefa complexa. Torna-se, pois, premente, que seja dada a devida atenção às dificuldades iniciais, não só porque o processo de intervenção se revela mais fácil, mas também porque as repercussões sobre outras aprendizagens serão menores, revelando-se necessária uma boa escolha de estratégias para um ensino da leitura eficaz.

Sendo a escola o espaço privilegiado, por natureza, para se aprender a ler, a aquisição das competências da leitura é, quase sempre, resultado de uma aprendizagem formal, onde os alunos adquirem as ferramentas necessárias para o ato de ler.

De acordo com Sim-Sim (1997), a fluência da leitura implica rapidez de decifração, precisão e eficiência na extração do significado do material lido e que, sem esta fluência, não é possível que o leitor possa canalizar a capacidade de atenção para a compreensão do texto. Será, assim, fundamental que o professor faça dos seus alunos leitores fluentes e críticos, capazes de usar a leitura para inferir informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a leitura lhes pode oferecer.

Para Cruz (2007) e Shaywitz (2006), o desenvolver da fluência leitora, necessita de um reconhecimento automático das palavras escritas e que este desenvolvimento depende muito do treino que se faz, uma vez que os alunos adquirem a fluência pela exposição repetida a uma palavra (Shaywitz, 2006).

A fluência da leitura é vista como de capital importância, já que, se for efetuada de forma rápida e precisa, possibilita ao aluno disponibilidade para a compreensão do que lê. Por conseguinte, o ato de ler implica três dimensões importantes: a precisão na decodificação de palavras; o processamento automático e a leitura prosódica. Estes três elementos contribuem para a compreensão do texto (Shaywitz, 2008).

O sucesso na leitura será uma realidade através da promoção de estratégias facilitadoras e adequadas, motivadoras, que levarão a que o aluno se identifique mais com o ato de ler e nele se implique com maior afincamento.

Reitera-se, ainda, o papel da motivação como um fator muito importante na aprendizagem da leitura, sendo muito importante o reforço positivo a cada progresso que o aluno faça (Shaywitz, 2008). Através de estratégias adequadas, os alunos com DAE na leitura podem conseguir progressos e atingir a habilidade necessária para ler de forma funcional, impedindo repercussões ao nível das outras aprendizagens académicas (Ferreira, 2004).

4. A DINÂMICA DOS “LEITORES SORTUDOS” – UMA PRÁTICA DIFERENCIADORA NO 1.º ANO

A dinâmica “Leitores Sortudos” foi implementada, ao longo do ano letivo, nas turmas do primeiro ano, num total de 67 alunos.

A cada aluno foi distribuído um livro com frases representativas de cada consoante a ser trabalhada. Estas frases eram lidas durante uma semana. Assim, os alunos poderiam exercer o treino fonológico e de decodificação das letras. Ao mesmo tempo, iam adquirindo a competência leitora e treinando, também competências de escrita, uma vez que a tarefa semanal englobou a leitura e cópia das frases e a ilustração da frase preferida. Paralelamente, os alunos realizaram a leitura para as famílias que, numa tabela presente no livro, registavam os seus comentários à leitura dos alunos.

Todo este processo tinha como alvo primário harmonizar e interiorizar os processos de decodificação fonológica, por parte dos alunos intervenientes, e, ao mesmo tempo, promover rotinas de leitura. Este processo de decodificação fonológica tornou-se mais individualizado, bem como de mais fácil e mais próxima monitorização, uma vez que todos os implicados cooperaram entre si, respeitando o ritmo, as especificidades e, sobretudo, o estilo de aprendizagem de cada aluno que, dentro daquele que é o “seu tempo”, conseguirá, mais tarde ou mais cedo, ler fluentemente, dando resposta aos pressupostos da recente legislação relativa à educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

5. CONCLUSÃO

Esta iniciativa surgiu da nossa consciência de que o processo educativo, sobretudo nesta fase

inicial, assenta, em muito, na fluência leitora dos alunos e na capacidade que essa mesma fluência confere para que os mesmos possam inferir significado das leituras que vão fazendo, quer em ambiente formal escolar, quer em qualquer atividade do seu quotidiano. É, ainda, consensual que a fluência leitora se revela transversal às diferentes áreas do saber, podendo interferir com o sucesso educativo das mesmas.

Sendo este um parâmetro basilar para o futuro dos alunos, e estando eles a calcorrear os primeiros passos da sua vida escolar, é pois necessário conciliar todos os ambientes nos quais se movimentam diariamente, por forma a garantir um ambiente mais favorável à sua aprendizagem. Por conseguinte, e tomando em consideração Reis (2008), " (...) se aprendizagem dos alunos interessa aos pais e aos professores, torna-se necessário que estes três intervenientes do processo educativo, os alunos, as famílias e os professores, deixem que existam genuínas relações de parceria, uma verdadeira relação produtiva de aprendizagem".

Atendendo ao feedback positivo dos pais, ao empenho e motivação dos alunos e aos resultados conseguidos com a experiência levada a cabo com os alunos do primeiro ano do Colégio Novo da Maia, corrobora-se a ideia de que a colaboração entre a escola e a família pode e deve ser fomentada em prole do sucesso educativo dos alunos. Com esta experiência, provou-se ser possível formar, desde cedo, leitores assíduos, que incrementem a sua fluência leitora pela motivação e acompanhamento que vão sentindo, quer na escola, quer em casa. Mais se percebeu que o resultado deste processo é uma aumento da autoestima e autoconfiança, não só no ato de ler, mas no enfrentar de vários outros desafios que a vida escolar coloca aos alunos, diariamente.

A somar a tudo isto, tanto os professores, como os pais, mas principalmente os alunos tiveram uma maior consciência do desenvolvimento de competências de fluência leitora, de acordo com o estilo de aprendizagem de cada um, como consignado no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

| Referências

- Alarcão, M. (2006). *(Des) Equilíbrios Familiares*. 3ª edição. Coimbra: Quarteto.
- Alves, C. (2010). *O insucesso escolar em língua portuguesa: um estudo de caso*. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. Portugal
- Cabanas, J. M. Q. (2002). *Teoria da Educação: Concepção antinômica da educação*. Porto: Edições ASA.
- Carvalho, S. O. V. (2008). *A participação dos Pais no Jardim-de-Infância*. Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique - Universidade Portucalense, Portugal.
- Correia, L. M. (2008). *Dificuldades de aprendizagem específicas – Contributos para uma definição portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*.
- Gonçalves, C.D. (2010). *Sabedoria e Educação. Um estudo com adultos da Universidade Sénior*. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.

- Peixoto, L.M. (1999). *Auto-estima, inteligência e sucesso escolar*. Braga: APPACDM
- Picanço, A. L. B. (2012) *A relação entre a escola e família. As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Relatório de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus, Portugal.
- Reis, M.P.I.F.C.P. (2008). *A Relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Tese de Doutoramento. Universidade de Málaga.
- Roazzi, A. & Almeida, L. S. (1988). O insucesso escolar: insucesso do aluno ou o insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 53-60. Acedido em março 27, 2015 em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3326/1/Prof.%2520Leandro%2520RPE%25201\(2\)%25201988.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3326/1/Prof.%2520Leandro%2520RPE%25201(2)%25201988.pdf)
- Sarmiento, T. & Marques, J. (2002). *A escola e os pais*. Colecção Infans. Maia: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho.
- Shaywitz, S. (2006). Entendendo a dislexia: Um novo e completo programa para todos os níveis de dificuldades de leitura (V. Figueira, trad.). Porto Alegre, RS: Artmed
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada*. Interculturalidade e relações de poder. Coleção Biblioteca das Ciências do Homem. Ciências da Educação XVII. Porto: Edições Afrontamento.
- Sim-Sim, I. (1997). *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa: Universidade Aberta
- Tavares, J. & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora

DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA: DA PROMOÇÃO NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA AO ENSINO EXPLÍCITO E À AVALIAÇÃO NO 1.º CEB

Rafaela Calças

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto | rafaelacalças@hotmail.com

Vanessa Silva

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto | vanessaalmeidasilva96@gmail.com

Celda Morgado

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto; CLUP; inED | celda@ese.ipp.pt

RESUMO: O presente artigo pretende refletir acerca da relevância da promoção e do desenvolvimento da consciência sintática nos momentos finais do Pré-Escolar e ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta que existem aprendizagens que ocorrem de forma implícita e outras de forma explícita, numa fase mais tardia.

Pretende-se apresentar estratégias que possibilitem ao professor compreender se o seu aluno está, ou não, a desenvolver competências cada vez mais complexas no âmbito da consciência sintática e, em caso negativo, deverão ser implementadas diferentes e diferenciadas atividades que facilitem este desenvolvimento e que, posteriormente, permitam melhorar a compreensão, a produção e a reflexão sintáticas. Neste sentido, articular a aquisição e o desenvolvimento sintático com o ensino explícito de mecanismos que promovam competências sintáticas é um dos grandes objetivos da escola, elo que guiará a elaboração das atividades posteriormente apresentadas.

Ao longo do artigo, será também realizada uma breve referência às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), bem como ao *Programa e Metas Curriculares de Português* (Buescu et al, 2015), até porque é imprescindível que se percebam quais as propostas programáticas e as fases da consciência sintática que devem ser trabalhadas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

PALAVRAS-CHAVE: Sintaxe; monitorização do desenvolvimento e da aprendizagem; 1.º CEB; consciência sintática; juízos de gramaticalidade

ABSTRACT: The present article intends to reflect on the relevance of promoting the development of syntactic awareness in the final moments of the kindergarten and throughout the Primary School, taking into account that there are implicit and explicit learning, at a later stage.

In addition, it is intended to present strategies that allow the teacher to understand whether or not his or her student is developing increasingly complex competences in the context of syntactic awareness and, if not, different activities should be implemented to facilitate this development and that, subsequently, improve syntactic comprehension, production and reflection. In this sense, articulating syntactic acquisition and development with the explicit teaching of syntactic skills is one of the school's main objectives, which will guide the elaboration of the activities described later.

Throughout the article, a brief reference will also be made to the Curricular Orientations for Kindergarten, as well as Curricular Program and Goals of Portuguese of the Basic Education, because it is imperative that they

realize what the programmatic phases and phases of syntactic awareness that should be worked out in the Primary School.

KEYWORDS: Syntax; monitoring of development and learning; Primary School; syntactic awareness; grammaticality judgments

S

1. DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA: CAMINHANDO PARA UMA APRENDIZAGEM DE SUCESSO

A consciência sintática é uma das várias componentes que integram a consciência linguística. Além desta, existem outras, tais como a consciência fonológica, morfológica, léxico-semântica, pragmática e textual, sendo a consciência sintática aquela sobre a qual se pretende refletir neste artigo.

Ainda que não se encontre uma definição equitativamente satisfatória e defendida por todos os autores, entende-se, comumente, por consciência sintática a capacidade de raciocinar conscientemente sobre os aspetos sintáticos da linguagem e controlar o uso das regras de gramática, isto é, ter competência para efetuar juízos sobre a gramaticalidade de um enunciado e de proceder à sua correção (Alexandre, 2010). Apesar de esta capacidade não ocorrer antes dos sete anos de idade, a criança desde cedo tem percepção das características estruturais da frase.

É através do conhecimento sintático de uma determinada língua que se torna possível compreender e produzir enunciados nunca antes produzidos ou ouvidos, numa referência à criatividade da língua, uma das suas características. Para tal, é necessário conhecer um conjunto de regras definidas pelas propriedades da linguagem humana e de regras específicas da organização frásica da língua, em particular, sendo a partir destas regras de combinação de palavras de diferentes classes que se torna possível a compreensão e produção de enunciados. Tal como mencionado por Choupina (2015), é neste contexto que o indivíduo reconhece a existência não só de palavras de classes diferentes, mas também das suas propriedades e do seu particular funcionamento nos discursos, e vai desenvolvendo a competência necessária para a sua formação e o uso. Cada palavra faz parte de uma categoria gramatical, onde se incluem, entre outras, a classe dos nomes, dos verbos, dos adjetivos, das preposições, dos advérbios e das conjunções. Estas encontram-se em constante adaptação, devido ao carácter evolutivo da língua. As propriedades e categorias de variação das várias classes de palavras são definidas a partir do contributo das várias áreas ou componentes da gramática. Neste sentido, as classes de palavras podem definir-se em função da “capacidade para incorporar palavras novas”, da “possibilidade de variação” dos elementos que as compõem, do “significado e da referência que as compõe” e da “nuclearidade sintática” (Choupina, 2015, p. 355).

O sujeito, através da consciência sintática, manipula as palavras e os sintagmas, conseguindo compreender a hierarquização das mesmas na construção de uma frase, isto é, percebendo a ordem de palavras em função da nuclearidade sintagmática, e adquirindo, até, a capacidade para avaliar fenómenos de concordância. As palavras, na estrutura frásica, organizam-se numa estrutura hierárquica, ou seja, numa estrutura de constituintes, existindo uma capacidade intuitiva que se vai desenvolvendo gradualmente para identificar unidades numa frase.

O padrão dominante na ordem de palavras, na língua portuguesa, é caracterizado pela sequência SVO (sujeito-verbo-objeto), sendo a estrutura que a criança mais facilmente compreende e produz, numa primeira fase de desenvolvimento da linguagem. Contudo, a estrutura interna da construção linguística pode constituir um fator de dificuldade no processo de compreensão para o ouvinte, nos casos de ambiguidade do enunciado, presença de operações de negação na frase e existência de construções passivas (Sim-Sim, 1998). No primeiro caso, a ambiguidade presente no enunciado pode ser lexical, quando são atribuídos significados diferentes à mesma palavra, ou estrutural, quando se atribui estruturas diferentes a uma mesma combinação de palavras, alterando o significado da frase. Já as frases com negação, referidas no segundo caso, são mais tardiamente compreendidas pelas crianças, realçando-se que, quanto maior o número de negações na frase, mais difícil se tornará a sua compreensão. O último caso referido foca as construções passivas, que são, por si só, dificilmente compreendidas, pela sua estrutura complexa característica, quando comparada com as frases ativas, que se encontram mais presentes no discurso do quotidiano da criança.

A consciência sintática implica, ainda, o conhecimento e aplicabilidade de regras de concordância, que se referem ao “processo através do qual uma palavra toma uma forma particular em virtude da relação gramatical entre ela e um outro elemento da frase”, sendo que, no caso do português, é imperativo que a forma verbal concorde com o sujeito em número e em pessoa, assim como o adjetivo, em posição predicativa (cf., e. o., Choupina, 2015).

No que concerne à avaliação da consciência sintática, esta pode ocorrer através de várias tarefas orais, tais como julgar, corrigir e completar frases, replicar estruturas com erros, categorizar unidades sintáticas, compreender estruturas complexas, manipular constituintes envolvendo alargamento, substituições, reduções, segmentações e deslocações. Adicionalmente, esta competência é evidenciada como adquirida (ou em fase avançada de desenvolvimento) quando as crianças identificam frases incoerentes, na troca de elementos que subvertem a sua estrutura gramatical e, ainda, quando, numa fase mais avançada do desenvolvimento sintático, conseguem explicar as regras que não estão a ser consideradas nesse tipo de frases.

Importa salientar que o desenvolvimento da consciência sintática, ao permitir o processamento de palavras desconhecidas em função do contexto sintático, contribui para o reconhecimento de palavras e para a compreensão de enunciados, prestigiadas capacidades aquando da aprendizagem

e do desenvolvimento da Leitura e da Escrita. Ademais, a reflexão sobre as propriedades sintáticas – ordem dos elementos na frase, presença de preposições e artigos, presença de morfemas gramaticais e, no caso da Leitura, pontuação –, contribui para uma correta extração de significado do texto.

2. A CONSCIÊNCIA SINTÁTICA NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E DO ENSINO DO PORTUGUÊS NO 1.º CEB

Desde cedo se enfatiza a importância que a linguagem tem no quotidiano de um indivíduo, já que esta está na base de toda a vivência humana em Sociedade. Tal relevância encontra-se defendida nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), que focam a linguagem oral e escrita como um processo de apropriação contínuo, que começa a desenvolver-se precocemente e não apenas no ensino formal. Um dos objetivos da Educação Pré-Escolar prende-se com criar condições para um maior domínio da linguagem oral, dado a sua importância no sucesso da aprendizagem efetuada pelo educando. Para desenvolver este domínio, o educador deverá assegurar às crianças contextos comunicacionais adequados, que sejam de qualidade e se encontrem livre de erros, numa ótica da aprendizagem da criança através do exemplo (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Suplementarmente, o profissional de educação deverá questionar as crianças, de forma a contribuir para a formulação de frases complexas, já que é no clima de comunicação criado pelo educador que a criança irá construir enunciados cada vez mais corretos e complexos, relativamente ao conteúdo e à organização, mobilizando formas cada vez mais complexas de estrutura sintática. Defende-se, ainda, que no decorrer da Educação Pré-escolar a criança consegue, facilmente, adquirir as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e número.

No *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al, 2015), são propostos para abordagem conteúdos que vão permitindo, de forma gradual, desenvolver a consciência sintática. No 1.º ano, deverá ser lecionada a flexão em número e trabalhado o género linguístico, que mais tarde, permitirão a compreensão e produção de concordâncias; no 2.º ano, são abordadas as classes de palavras, nomeadamente, o nome, o determinante, o verbo e o adjetivo, com o objetivo posterior de criar frases coesas e expandidas sintaticamente; no 3.º ano, deverão ser aprofundadas as mesmas classes de palavras e abordadas outras, assim como a morfologia da palavra e as relações lexicológicas, e são introduzidas as noções de expansão e redução frásicas; no último ano do Ensino Básico, são introduzidas as classes de palavras advérbio e preposição, as funções sintáticas de sujeito e predicado e deve verificar-se uma consolidação da consciência sintática, pela manipulação de unidades de extensão diferente, pela expansão e redução de frases.

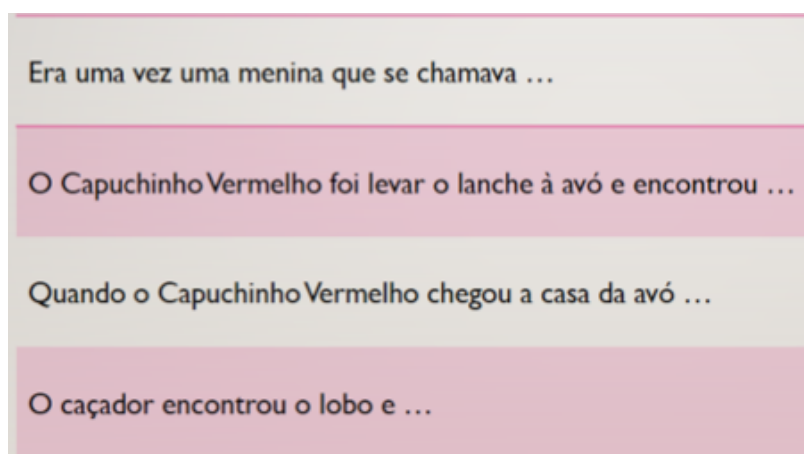
3. COMO PROMOVER O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA: ALGUMAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Numa primeira fase, serão apresentadas algumas propostas direcionadas para crianças em idade Educação Pré-Escolar, já que esta é a primeira etapa no processo de educação ao longo da vida e o primeiro momento onde o educador deve começar a desenvolver capacidades nos diferentes elementos do seu grupo, de que é exemplo a consciência sintática.

Tarefa 1: Completar para recontar

Considerando o prazer inerente à audição de histórias, por parte das crianças, sugere-se, como primeira estratégia de desenvolvimento sintático, o reconto, após audição de determinada história, dessa mesma história, pelas próprias palavras da criança, incitando-a a comunicar através de frases cada vez mais complexas sintaticamente, permitindo o alargamento do seu léxico, bem como o desenvolvimento da consciência sintática ao construir concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Atentando à faixa etária precoce, o educador deverá iniciar esta produção orientada, começando as frases para, posteriormente, as crianças as completarem. Exemplifique-se com a história d' O Capuchinho Vermelho: o docente deverá incentivar o grupo a continuar as suas frases "Era uma vez uma menina que se chamava ...", "O Capuchinho Vermelho foi levar o lanche à avó e encontrou ...", "Quando o Capuchinho Vermelho chegou a casa da avó ..." e "O caçador encontrou o lobo e ...", como se verifica na Figura 1, abaixo.

Figura 1 – Exemplos de orientações para recontar a história d' O Capuchinho Vermelho



Tarefa 2: Relembrar para concordar

O profissional de educação poderá, ainda, utilizar os livros de histórias trabalhados nas últimas semanas para desenvolver, a partir do recordar das entidades e das situações presentes nas obras, consciência de concordância entre os dois grupos sintáticos nucleares das frases: o sintagma nominal Sujeito e o sintagma verbal predicado (cf. Figura 2).

Figura 2 – Exemplos de entidades-situações n’ O Capuchinho Vermelho para trabalhar a concordância Sujeito-Verbo (Predicado)






ENTIDADES	SITUAÇÕES
1. O Capuchinho Vermelho	1. Estavam dentro da barriga do Lobo
2. O Lobo	2. Come a avó
3. A floresta	3. Leva o lanche à avó
4. O Caçador	4. Vai à procura do Lobo
5. O Capuchinho Vermelho e a Avó	5. É perigosa


Nesta tarefa, as crianças deverão compreender, por exemplo, que o sujeito no ponto cinco é plural (integra duas entidades, coordenadas) e, como tal, apenas poderá ser associado à situação um, sendo a única que apresenta o núcleo sintagma verbal no plural e, por conseguinte, único em concordância com o sintagma nominal do ponto cinco. Ademais, a entidade “a floresta”, sendo inanimada e estando no singular sintático (ainda que semanticamente represente um plural, um coletivo de elementos), só se poderá relacionar com a situação apresentada em cinco, já que entidades inanimadas não se podem interligar com as situações presentes nos pontos um (estado locativo no interior de um animal), dois, três e quatro (atividades).

Tarefa 3: Responder para expandir e enriquecer

A obra “O Capuchinho Vermelho”, assim como qualquer história, poderá ser utilizada para promover e enriquecer o léxico das crianças, através de um jogo lúdico que permita a promoção do reconhecimento dos nomes que designam entidades diversas, aumentando o léxico das crianças, e promover a compreensão, mais uma vez, entre entidades e eventos, ao compreender que determinado evento/situação foi realizada ou aconteceu a uma entidade específica. Para além disso, as perguntas quatro e cinco do jogo de seguida apresentado (Figura 3) permitem, comparativamente à tarefa 1, o desenvolvimento da linguagem oral e, conseqüentemente, da consciência sintática, ao possibilitar que a criança comunique as suas opiniões e ideias, orientadas, fundamentadas e seguindo determinada sequência/ordem de entidades e eventos, respondendo às questões do educador.

Figura 3 – Promoção e enriquecimento do léxico utilizando orientações de expansão frásica, a partir d’ O Capuchinho Vermelho

- O que é?  → promoção dos nomes
- Quem o utilizava?  } promoção da compreensão
- Para que serve?  } entre entidades e eventos
- O que é que está a acontecer nesta imagem?
- E nesta? 
- ... 



Tarefa 4: Enunciar para acontecer ou acontecer para enunciar

A noção de temporalidade e simultaneidade começa a ser desenvolvida ainda no pré-escolar, quando o educador aborda, por exemplo, a rotina diária das crianças. Estando estes conceitos, também, relacionados com o desenvolvimento da consciência sintática, importa criar e implementar experiências de aprendizagem que vão ao encontro da compreensão e posterior desenvolvimento destas noções. Como tal, utilizando as situações da rotina diária das crianças, o educador poderá trabalhar a compreensão do momento de enunciação e do momento do evento, pretendendo-se que as mesmas compreendam que o primeiro momento – o da enunciação – ocorre quando a criança está a (re)contar a alguém o que fez, o que lhe aconteceu, as experiências que teve e os sentimentos que sentiu, ou seja, quando descreve um evento que já se realizou, está a realizar-se ou poderá vir a realizar-se, podendo esta enunciação acontecer várias vezes e para pessoas diferentes –, e o segundo surge apenas uma vez, quando a criança está, efetivamente, a realizar o que (re)conta. Para exemplificar estas noções, deverão ser utilizados momentos do quotidiano do grupo, tornando a aprendizagem mais significativa. Entende-se, ainda, como elemento do processo de desenvolvimento da consciência sintática, a criança compreender que, por exemplo, desde o momento em que acorda, até ao momento em que sai de casa para ir para a instituição educativa, está a realizar atividades consecutivas (acordar, vestir-se, tomar o pequeno-almoço, lavar os dentes, sair de casa) que, temporalmente, podem desenrolar-se sem simultâneo, posterior ou anteriormente umas às outras (temporalidade) (cf. Figura 4). Desta forma, a criança compreende que enquanto ela está a realizar determinada atividade (comer, brincar, correr...) ou está em determinada situação (dormir a sesta; sentada a ouvir os colegas e os adultos; a ser penteada), outras crianças, ao mesmo tempo, poderão estar a realizar outras tarefas – simultaneidade (cf. Figura 5).

Figura 4 – Exemplo de temporalidade (rotina de uma criança, onde as ações são consecutivas)



Figura 5 – Exemplo de simultaneidade (várias crianças estão a realizar diferentes tarefas ao mesmo tempo)



Tarefa 5: Ajuizar bem para visitar melhor

Denote-se que esta experiência de aprendizagem foi pensada para os dois primeiros anos do 1.º CEB e tem como principal objetivo pedagógico compreender a capacidade de o aluno para efetuar juízos sobre a gramaticalidade de um enunciado e proceder à sua correção, realçando-se que esta subcompetência sintática se encontra dividida em, pelo menos, três níveis, sendo que, no primeiro, é esperado que o aluno avalie a gramaticalidade de um ou vários enunciados; no segundo, corrija o enunciado, sem alterar o seu significado, transformando-o em gramatical; no terceiro e mais complexo desafio, pretende-se que o aluno explique a razão pela qual o enunciado se encontrava agramatical (incorreto). Por forma a aliar o lúdico à aprendizagem e, também, tornando-a significativa para a turma, elaborou-se um dado (cf. Figura 6) com seis frases agramaticais, onde cada frase fornecia uma instrução para a próxima visita de estudo a realizar pela turma.

Figura 6 – Jogo do dado em tarefas de juízos de gramaticalidade e competência sintática

- Exemplar de um dado			Correção das frases:
As visitas de estudo será no dia 20 de janeiro.	A locais da visita é o Jardim Zoológico da Maia.	A visita começa às 10h.	<u>A visita de estudo</u> será no dia 20 de janeiro. – Não há concordância em número, sintagma nominal encontra-se no plural e a restante frase no singular.
O turma irá até ao local de camioneta.	O aluno devem levar um chapéu vermelho.	A visita começa às 10h.	<u>A turma</u> irá até ao local de camioneta. – Não há concordância em gênero.
			<u>O local da visita</u> é o Jardim Zoológico da Maia. – Não há concordância em número e gênero.
			<u>A visita</u> começa às 10h. – Não há concordância em número.
			<u>O aluno</u> deve levar um chapéu vermelho. – Não há concordância em número.
			<u>A visita</u> terá um custo de 10€. – Ordenação da frase incorreta.

Refira-se que as crianças com oito/nove anos têm um melhor desempenho em tarefas de deteção do erro e correção da frase do que crianças com seis/sete anos (Costa, 2010). Para além disso, o número de crianças que conseguem detetar o erro é superior àquelas que o conseguem corrigir (Sim-Sim, 1997, referida por Perdigão, 2015), justificando, deste modo, a dificuldade progressiva ao longo

das três etapas sobre os juízos de gramaticalidade, assim como este tipo de tarefas, pelo menos, ao longo dos primeiros anos de escolaridade.

Tarefa 6: Jogar para formar

A seguinte experiência de aprendizagem aplica-se à mesma faixa etária da tarefa anterior e mantém a ótica da aprendizagem através do lúdico. Desta vez pretende-se, através do jogo do bingo (cf. Figura 7), desenvolver a consciência das relações de concordância entre o sujeito e o verbo, que, ao nível da aquisição e desenvolvimento da Linguagem, são de aquisição precoce, surgindo, inicialmente, as formas do singular e mais tarde as do plural. A ordem de palavras é, também, outro aspeto de aquisição precoce, sendo o Português “uma língua cuja ordem [básica] dos constituintes, em frases declarativas afirmativas, é Sujeito – Verbo – Objeto (SVO)” (Gonçalves, Guerreiro, & Freitas, 2011, citado por Santos, 2016, p.6). O jogo deveria seguir as mesmas regras do jogo do bingo convencional, alterando-se, apenas, o momento de paragem do jogo, que deverá ocorrer quando um aluno conseguir descobrir/completar uma frase gramatical, nos sintagmas que já foram ditos pelo professor, ou melhor, que foram sendo sorteados.

Figura 7 – Jogo do bingo de base sintática: formação de frases gramaticais associando sintagmas

- Exemplar de um cartão

havia	feliz	amanhã	castanha
ontem	sou	na mesa	tive
uma prenda	boa nota	consigo	fui
cedo	tronco	bolo	recebeu
a Leonor	eu	do David	a Matemática

Denote-se que os discentes deverão construir frases coerentes, com sujeito e predicado. Para além disso, necessitarão de compreender que determinados sintagmas não se podem interligar, como “amanhã” e “fui” – não se verifica a concordância entre o referente temporal e o verbal – e “eu” e “recebeu” – não se verifica a concordância entre o sujeito e o verbo.

Tarefa 7: Segmentar, ordenar e posicionar

Esta tarefa (cf. Figura 8) apresenta um grau de complexidade mais elevado quando comparada com as anteriores. Como tal, ainda que possa ser realizada, por exemplo de forma oral, nos dois primeiros anos do 1.º CEB, remete, quando realizada de forma mais ou menos autónoma, para os últimos dois anos do 1.º CEB. Segundo Bublitz (2010), a sintaxe é fulcral para a compreensão textual, pois contribui para o reconhecimento de palavras, bem como para o entendimento do modo como os elementos da frase se estruturam e articulam – ordem e posição dos elementos na frase. Assim

sendo, pretende-se, através desta tarefa, que os alunos ordenem corretamente os sintagmas nas frases das quadras apresentadas (p.ex., *do contra O menino /O menino do contra) e, ainda, consigam separar/segmentar os elementos constituintes da frase, quando tal se verifique necessário (p.ex., *Edormianoarmário/E dormia no armário). De salientar que tal tarefa é perfeitamente adequada à faixa etária, pois, “a partir dos seis anos, a criança possui a capacidade de reconhecimento da estrutura segmental da língua, nomeadamente na identificação de palavras, sílabas e fonemas” (Silva, 2012, p.39).

Figura 8 – Exercícios de segmentação, ordenação e posicionamento de palavras e sintagmas (quadras sobre “o menino do contra”, de Luísa Ducla Soares)

do contra O menino queria tudo ao contrário deitava os fatos na cama Edormianoarmário,	O menino do contra queria tudo ao contrário deitava os fatos na cama E dormia no armário,
dos ovos Das cascas fazia uma omelete; paratomarbanho usavaaretrete.	Das cascas dos ovos fazia uma omelete; para tomar banho usava a retrete.
Andava, corria para o ar de pernas ; seestavacontente, a chorar punha-se	Andava, corria de pernas para o ar; se estava contente, punha-se a chorar.

Tarefa 8: Compreender para substituir

O desenvolvimento da consciência sintática nos últimos anos do 1.º CEB deve ir ao encontro do nível de desenvolvimento global do estudante e, como tal, as tarefas devem apresentar uma maior complexidade, abordando conteúdos de desenvolvimento sintático que, até então, não se encontravam na esfera de perceção e compreensão do aluno. A pronominalização, por exemplo, exige que o discente compreenda o conteúdo da frase, em especial, o segmento nominal que vai substituir, permitindo-lhe identificar as classes e as propriedades das palavras, os constituintes e as suas funções sintáticas nos enunciados (Duarte, 2008). Do mesmo modo, a retoma anafórica, ainda que ausente da atividade apresentada de seguida, também deve ser trabalhada e desenvolvida nestes níveis de escolaridade. Na tarefa proposta (cf. Figura 9), determinados segmentos das frases da primeira coluna devem ser substituídos pelo pronome da segunda coluna que melhor se adequar.

Figura 9 – Exercício de reflexão linguística com vista à pronominalização, por associação de pronome

As rosas são vermelhas.	. Eles
Amanhã a Joana e a Maria não têm aulas.	. Elas
Os meninos jogam futebol.	. - o
Eu e o Pedro gostamos de chocolate.	. -lhe
Eu li o livro.	. Nós
A Catarina deu uma flor à Inês.	. - a

Tarefa 9: Rodar para completar, rodar para suprimir

As tarefas de expansão frásica contribuem “para o desenvolvimento do comprimento médio dos enunciados, característico da escrita, ao sensibilizar as crianças para as possibilidades oferecidas pela língua de construir unidades sintáticas progressivamente mais complexas” (Duarte, 2008, p. 40). Dado que o grau de complexidade desta tarefa pode depender das opções do professor, esta tarefa (cf. Figura 10) pode ser realizada em qualquer nível de escolaridade, dentro do 1.º CEB. O professor, em roda com os alunos, deve começar uma frase e estimular os alunos a completá-la, através de perguntas orientadoras como: “Para onde?”, “Com quem?”, “Como?”, “Quando?” e “Porquê?”. A tarefa deve desenvolver-se, sequencialmente, no sentido dos ponteiros do relógio, ilustrando a progressiva expansão frásica; as perguntas orientadoras podem ser feitas pelo aluno que se seguirá na tarefa e no caso de o aluno que se encontra a realizar a tarefa apresentar dificuldades ao nível sintático, como seja ordem, posição e concordância, o aluno que anteriormente respondeu pode auxiliar a resolver as dúvidas. O docente deverá garantir que as crianças não concretizam a expansão frásica apenas acrescentando elementos no final da frase. Deverá promover que o façam, também, no sintagma nominal com função de sujeito e que insiram modificadores (informação acessória) mesmo intercalados nos constituintes antes adicionados.

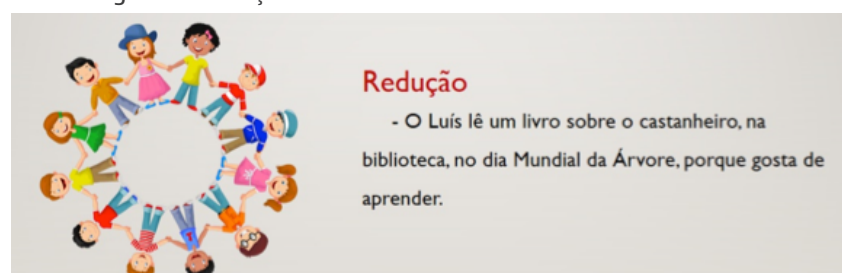
Figura 10 – Expansão frásica em cadeia, orientada por perguntas que primavam a expansão sequencial



Do mesmo modo, a tarefa de redução frásica, “quando aplicad(a) a frases simples, sensibiliza os alunos para os elementos nucleares da frase e das suas unidades estruturais, levando-os a compreender a diferença entre estes e os modificadores” (Duarte, 2008, p.41). Nesta parte da tarefa (cf. Figura 11), o professor, em roda com os alunos, deve dizer uma frase complexa e solicitar aos alunos que vão retirando os seus elementos, de modo a que esta fique o mais reduzida possível – composta apenas pelos elementos nucleares. Esta fase da tarefa pode desenvolver-se, contrariamente à fase anterior, no sentido oposto aos ponteiros do relógio, ilustrando a progressiva redução frásica; as perguntas orientadoras podem ser feitas pelo aluno que se seguirá na tarefa e no caso de o aluno que se encontra a realizar a tarefa apresentar dificuldades ao nível sintático, como seja perceber qual o papel/função de cada constituinte frásico na frase e quais os nucleares, o aluno que anteriormente respondeu pode auxiliar a resolver as dúvidas, juntamente com o docente. Ademais, o profissional de educação, tal como na fase anterior, deverá garantir que as crianças não concretizam a redução frásica,

apenas retirando elementos no final da frase, já que também é possível excluir elementos frásicos do meio da frase, que não são considerados obrigatórios.

Figura 11- Redução frásica em cadeia até aos elementos nucleares



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo mais aprofundado sobre esta temática da promoção e desenvolvimento sintáticos, pode-se concluir que a consciência sintática pode e deve ser trabalhada desde muito cedo, com crianças do Pré-Escolar.

O desenvolvimento da consciência sintática possibilita a perceção do significado dos textos através da forma pela qual os elementos linguísticos são articulados entre si. Por isso, mesmo que esta consciência esteja desenvolvida adequadamente aos seis anos de idade, ainda que a criança não saiba ler nem escrever, é preciso continuar a estimulá-la de forma a garantir um caminho seguro no processo de desenvolvimento linguístico, e de aprendizagem da Leitura e da Escrita, duas atividades que envolvem diverso tipo de competências complexas, nomeadamente sintáticas.

É possível promover e avaliar o desenvolvimento da consciência sintática através de atividades simples como as apresentadas anteriormente, desde que o educador/professor esteja consciente dos objetivos e dos conteúdos que pretende trabalhar em cada atividade e das dificuldades dos seus alunos.

| Referências

- Alexandre, R. (2010). *A tarefa de manipulação na avaliação da consciência sintática em crianças do 1.º ciclo de escolaridade*. In A. Gonçalves, I. Duarte, & M. J. Freitas, *Avaliação da Consciência Linguística: aspetos fonológicos e sintáticos do português* (pp. 147-169). Lisboa: Edições Colibri.
- Bublitz, G. K. (2010). *A consciência sintática de crianças que ingressam aos 6 anos no Ensino Fundamental*. *Letras de Hoje*, v. 45, n. 3, pp. 92-97.
- Choupina, C. (2015). *Particularidades da sintaxe dos predicados verbais e do ensino da transitividade no 2º Ciclo EB*. *Exedra. Revista Científica. Didática do Português. Investigação e práticas*, número temático, junho 2015, pp. 353-382. ISSN 1646-9526.
- Duarte, I. (2008). *Programa Nacional do Ensino do Português – O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Perdigão, A. (2015). *Consciência Sintática: Processos de Concordância vs. Ordem de Palavras em Português Europeu*. Lisboa: Instituto Politécnico de Setúbal e Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

- Santos, A. R. (2016). *Avaliação da consciência sintática à entrada do 1.º ciclo*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Silva, M. C. (2012). *A consciência sintática: contributo para o 1.º ciclo do ensino básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Educação.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Mem Martins: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

ENSINO DAS RELAÇÕES DE SINONÍMIA ENTRE PALAVRAS NO 1.º CEB: VAMOS (DES)CONSTRUIR?

Juliana Ferreira

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto | julianaferreira_18@hotmail.com

Elsa Moreira

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto | elsaamoreiraa@hotmail.com

Celda Morgado

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto; CLUP; inED | celda@ese.ipp.pt

RESUMO: Neste artigo, pretendemos refletir sobre a problemática associada à noção de sinonímia e a diversidade de relações semânticas entre palavras, no âmbito da sinonímia, tradicionalmente ignoradas em contexto escolar. Assim, ao longo do trabalho, apresentaremos a possibilidade de construção de três tipos de relações de sinonímia (com base em, Lyons, 1977; Fernandes, 2009, entre outros): sinónimos absolutos (palavra *aguda*/palavra *oxítona*), sinónimos relativos (*polícia*/*bófia*); e sinónimos parciais (*chefe*/*patrão*). Concomitantemente à sustentação teórica, o artigo integra ainda uma componente investigativa, realizada a partir da observação e análise de: i) *Programa e Metas de Português no 1.º CEB* (Buescu et al, 2015) e documentos das *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018); ii) frequência e tipo de exercícios existentes em manuais escolares do 1.º CEB (do 1.º ao 4.º anos). Perante os dados recolhidos nos materiais didáticos, refletimos criticamente sobre o facto de os exercícios propostos recorrerem à abordagem de família de palavras, campos lexicais e semânticos, de forma ligeira e tardia, trabalhando os sinónimos somente a partir da sua identificação e reduzindo-os apenas a um dos tipos de sinonímia, frequentemente sinónimos absolutos, ou binários, reiterando, consequentemente, uma visão bipartida e estereotipada do Mundo. Salienta-se que a abordagem à sinonímia é inexistente nos manuais de 1.º ano e que, nos restantes, há uma mínima ligação contextual, ou seja, na sua maioria, os exercícios estão relacionados com a substituição, a descoberta e explicação do significado de palavras soltas, tarefas promovidas por meio do uso do dicionário.

PALAVRAS-CHAVE: Léxico Mental, relações semânticas entre palavras, tipos de sinonímia, ensino da língua no 1.º CEB.

ABSTRACT: In this paper, we intend to reflect on the problematic associated with the synonymy notion and the diversity of semantic relations between words, within the scope of synonymy, traditionally ignored in a school context. Therefore, we will present the possibility of constructing three types of synonymy relationship (based on Lyons, 1977; Fernandes, 2009, among others): absolute synonyms (palavra *aguda*/paravra *oxítona*), relative synonyms (*polícia*/*bófia*); and partial synonyms (*patrão*/*chefe*). In addition to theoretical support, the article also integrates a research component, it based on the observation and analysis of: i) *Programa e Metas de Português no 1.º CEB* (Buescu et al, 2015) and *Aprendizagens Essenciais* documents (DGE-MEC, 2018); ii) frequency and type of exercises existing in Primary School textbooks (1st to 4th grade). Given the data collected in the didactic material, we critically reflect on the fact that the proposed exercises use the approach of words family, lexical fields and semantics fields, in a light and late form, working synonyms only from their identification

and reducing them only to one of synonymy types, often absolute or binary synonyms, thus reiterating a bipartite and stereotyped view of the World. It should be noted that the synonymous approach is not present in the 1st grade textbooks and that in others there is a minimal contextual link, that is, the exercises are mostly related to the substitution, discovery and explanation of meaning of loose words, tasks promoted through the dictionary use.

KEYWORDS: Mental Lexicon, semantic relations between words, synonymy types, language teaching in Primary School.

S

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Sabe-se hoje que o significado, um dos componentes cognitivos do item lexical (palavra, em termos gerais), segundo os estudos cognitivistas, constrói-se e diversifica-se em função de um grande número de variáveis e apresenta características como a flexibilidade interna e o perspectivismo, gerados, muitas vezes, pelo conhecimento enciclopédico dos falantes, pela experiência e pelo uso que fazem da língua (Silva, 2006). Deste modo, a partir da mutação e enriquecimento permanente do Léxico, seja na dimensão do significado, seja do significante, e a inevitável subjetividade de cada um, compreende-se que a concetualização da imagem mental é individual e contextual, o que gera o estabelecimento de múltiplas relações entre as palavras e destas com o pensamento e o mundo (Fernandes, 2009). A organização mental dos itens lexicais (Léxico Mental e suas relações internas) é complexa, resulta de atividades processuais e experienciais de significado e tem uma base múltipla, assente em redes associativas que se (re)constroem a cada atualização nos discursos (Choupina, Costa, & Baptista, 2013, p. 730)

Foi neste âmbito que desenvolvemos este breve estudo, no contexto de um Mestrado profissionalizante para os 1.º e 2.º CEB, subordinado, especificamente, ao tema das relações semânticas de semelhança entre palavras. Para a sua realização, foram delineados três objetivos essenciais:

- I) Compreender a formação do Léxico e das relações semânticas entre palavras, especificamente no âmbito da sinonímia;
- II) Demonstrar a importância do ensino das diferentes relações semânticas entre palavras para o desenvolvimento de estratégias de compreensão no ensino do Português;
- III) Problematizar a abordagem da diversidade de relações de sinonímia prevista nos documentos oficiais e em manuais didáticos.

Deste modo, investigando com foco nestes objetivos, tivemos por base alguns pressupostos iniciais, que permitiram o avanço deste trabalho. Primeiramente, consideramos que o Léxico é a

componente da língua que mais nos ilustra as características de mutação, inovação e alargamento (Fernandes, 2009). Ainda que alguns autores considerem que existem diferenças entre os termos “léxico” e “vocabulário”, essa distinção não é assumida pelo *Programa* e pelas *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al, 2015), documento que nos remete, sistematicamente, para a noção de “vocabulário”. De acordo com Silva (2006), a aquisição do Léxico ocorre de forma natural através do contacto com materiais e ambientes sociais propícios ao desenvolvimento do “depósito” lexical; no entanto, consideramos que tal não significa que a escola se deva demitir do seu papel de ensino do Léxico, das estratégias para a sua aquisição, aprendizagem e organização, até porque há diversos termos que nunca seriam adquiridos, se não fossem aprendidos em ambiente formal e por meio de ensino explícito. Obviamente que existe uma aquisição natural e espontânea do Léxico, mas tem de existir também aprendizagem e esta decorre, maioritariamente, por meio do ensino explícito formal.

Compreende-se, então, que a competência lexical se traduz na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos relativos à forma (significante) e ao significado da palavra. Deveremos ter em conta que o desenvolvimento da competência lexical surge a partir da relação da língua com a cultura, alargando-se, a partir da aprendizagem e do uso de estratégias durante a Leitura, por meio de diferentes vertentes lexicais, como é o caso das diferentes relações semânticas entre palavras e campos associativos (como campo lexical e campo semântico) e morfológicos (família de palavras).

Este artigo encontra-se organizado, além das considerações iniciais e das conclusões, em duas partes centrais: primeiramente, o enquadramento teórico acerca do léxico e das suas componentes, bem como as relações semânticas entre palavras, sendo algo crucial para o desenvolvimento deste artigo. De seguida, a análise de seis manuais escolares, tendo como foco a verificação dos exercícios em que existe o destaque das relações semânticas entre palavras, bem como o domínio em que se encontram.

2. BREVE ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. O LÉXICO E AS SUAS CARACTERÍSTICAS

A linguística tem uma motivação lógica e uma história longa, para chegar até aos saberes que temos atualmente. No presente artigo, consideramos importante contextualizar alguns desses mesmos saberes.

A semântica lexical é geralmente entendida como o estudo linguístico do significado da palavra, entendendo palavra como item lexical, ou seja, é o estudo da dignificação dos lexemas. Enquanto que a lexicologia consiste no estudo da estrutura morfológica dos itens lexicais, relativamente aos processos de formação de palavras, mas não flexão pois isso integra na morfologia (Silva, 1999).

Já o léxico é entendido como o sistema das palavras de uma língua. Assim, é através do léxico

que conseguimos ativar os nossos conhecimentos e estabelecer ligações de conceitos para tornarmos possível a comunicação que é realizada graças à combinação de palavras (Fernandes, 2009). Sob o ponto de vista linguístico, o léxico é considerado como um conjunto de todas as palavras existentes numa língua, inclusive os neologismos e as que poderão ainda ser formadas e construídas através dos processos de formação de palavras (Correia & Lemos, 2005). No entanto, nem todos os autores definem “léxico” como um conjunto de palavras existentes visto que, é fundamental para a nossa organização linguística nas vertentes semântica e gramatical (Fernandes, 2009). Por conseguinte, devemos associar o léxico mental a um sistema de memória constituído por um número vasto de palavras acumuladas ao longo do tempo, que possui um significado diferente para a compreensão e para a produção de cada falante (Takac, 2008).

Deste modo, compreende-se que o léxico é constituído pelo conjunto de palavras de uma língua, que se organizam em sintagmas e frases como um todo e funcionam como uma unidade singular alojada no cérebro. É importante considerar que “palavra” é um termo polissémico, à semelhança do que ocorre com a maior parte das palavras do léxico, originando uma múltipla significação, ou seja, o mesmo significante pode ter vários significados, o que implica que o seu conceito e significado também o são, dependendo do contexto em que estão inseridos. Posto isto, compreende-se que a competência lexical está relacionada com a aquisição de conhecimentos relativos à forma e ao significado do signo linguístico e que é desenvolvida ao longo do tempo, com base na junção da língua com a cultura para, posteriormente, se expandir para as outras vertentes lexicais, como é o caso da sinonímia. Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, a competência é um dos vários conhecimentos que o aprendiz usa para executar as tarefas do dia a dia, bem como, situações comunicativas, assim, a promoção do processo de aquisição de competência lexical assume ser um papel do professor que, ao proporcionar ao aluno, informação relacionada com as relações semânticas entre as palavras, permite que este desenvolva atividades baseadas nas informações dadas (Fernandes, 2009).

A manifestação das relações entre palavras ocorre a partir de uma dimensão de associação, isto é, uma associação ligada ao conteúdo, à oposição, à hierarquia e à inclusão. Neste tipo de relação paradigmática estabelecem-se aquilo que designamos por lexemas que podem assentar em vários pressupostos. Deste modo, de parte do significado de um lexema para depender das relações que estabelece com os significados de outros lexemas, assim, para descrever o significado de um lexema, é preciso descrever as suas relações e estas têm um cariz sistemático, estrutural, sendo essas relações que estão na base da sinonímia. Destacam-se as relações de sinonímia e antonímia como formas básicas de categorização da realidade e da relação entre as palavras, estando por base o seu desenvolvimento efetivo, ou seja, a forma como os seres humanos relacionam as palavras de cariz diverso para exprimir emoções e as suas visões sobre o Mundo acabam por originar diferentes tipos de relações (Fernandes, 2009).

Segundo Silva (2006), o significado apresenta quatro características a destacar: i) é *flexível*, visto que se adapta às mudanças da sociedade; ii) é *perspectivista*, sendo que ajuda a construir o mundo; iii) é *enciclopédico*, estando intimamente relacionado com o conhecimento do mundo; iv) e é *baseado na experiência e no uso*, relacionando-se com a experiência de cada pessoa, bem como da sociedade, aliada ao uso da língua.

Já do ponto de vista do significado, a semântica lexical aponta três características e/ou abordagens que definem o termo “palavra”: i) *holística*, visto que o significado da palavra é relacional, pelo que o seu significado dependerá do contexto em que é usada e das outras palavras que concorrem com esse contexto; ii) *localista*, pois o significado da palavra é inerente; iii) *conceptual*, em que os os conceitos intercedem a conexão da palavra com o exterior (cultura/Mundo) (Silva, 2006; Fernandes, 2009).

O contexto é fulcral quando se abordam as relações entre palavras, assim, reiteram-se as palavras de Silva (2006):

Acabámos de ver algumas das causas que levam uma palavra a adquirir um sentido novo. Não são certamente as únicas, dado que a linguagem, para além do facto de ter as suas próprias leis, também recebe o impacto de eventos exteriores que escapam a qualquer classificação (...) O sentido novo, seja ele qual for, não põe em causa o antigo. Ambos coexistem. O mesmo termo pode utilizar-se ora no sentido próprio ou metafórico, ora no sentido restrito ou alargado, ora no sentido abstracto ou concreto. À medida que uma significação nova é dada à palavra, esta parece multiplicar-se e produzir exemplares novos, similares na forma, mas diferentes quanto ao valor. A este fenómeno de multiplicação damos o nome de polissemia. Todas as línguas das nações civilizadas participam neste processo: quanto mais um termo acumula significados, mais devemos supor que representa diversos aspectos da actividade intelectual e social. (p.21)

Compreende-se que através da mente, conceptualizamos e verbalizamos, enquanto, estamos em constante interação com o mundo e com os outros e esta conceptualização pode resultar da experiência que temos acerca de uma entidade ou uma situação, isto é, a experiência sobre o mundo, logo, não é possível existir uma dissociação do conhecimento do mundo e a experiência de cada indivíduo com a língua (Silva, 2006).

Resumindo e, de acordo com Silva (2006b):

O significado que construímos na e através da língua não é um módulo separado e independente da mente, pelo contrário, reflecte a nossa experiência global de seres humanos e envolve conhecimento do mundo integrado noutras das nossas capacidades cognitivas. (p. 12)

Assim, a conceptualização de cada indivíduo é resultado da interação social e a realidade de cada um é o produto de uma mente individual que interage com os nossos contextos assim como

como os dos outros.

2.2. AS RELAÇÕES DE SINONÍMIA: TIPOS E CARACTERÍSTICAS

De acordo com Rebelo (2000) e de modo geral, a sinonímia é um subsistema do léxico, em que existe uma relação de sentido entre dois ou mais termos, intersubstituíveis em determinado contexto, sem alterar o significado da frase, logo não se restringe às relações binárias, mas sim múltiplas e é necessário fazer compreender esta diferença. Por conseguinte, conseguimos destacar três tipos de sinónimos: os absolutos, os relativos e os parciais (Lyons, 1997; Fernandes, 2009).

Antes de mais, é importante salientar que as noções de sinonímia em seguida apresentadas e integradas em tipos diferentes de sinónimos não se restringem às tradicionais relações binárias, ou seja, relações de sentido entre dois ou mais termos, mas sim, em dois dos tipos de sinónimos (os sinónimos relativos e os parciais), a um conjunto de relações múltiplas, entre vários termos. No ensino, muitas vezes o erro está aqui, em considerar que a sinonímia e a antonímia são só e exclusivamente relações entre duas palavras, quando na realidade, tal não acontece sistemática, obrigatória e inequivocamente. As relações de sinonímia advêm sempre do contexto em que os termos ou expressões se encontram e são aplicados e da conceção acerca da relação entre o significado, a cultura e o conhecimento do mundo que os participantes do discurso possuem e constroem.

i) Sinónimos absolutos

Os sinónimos absolutos existem quando estamos perante unidades lexicais que são mutuamente substituíveis sem haver alteração no significado da frase, em que o significado é idêntico em todos os contextos, ou seja, o conteúdo semântico é exatamente o mesmo e na substituição de palavras ou expressões não existe qualquer tipo de oposição ou restrição. Este é um tipo de sinonímia raro, estando presente, sobretudo, quando falamos de termos específicos/técnicos de alguma profissão, por exemplo, médicos, engenheiros, mecânicos, entre outros (Lyons, 1997; Rebelo, 2000; Fernandes, 2009).

Alguns exemplos deste tipo de sinonímia são listados em (1).

(1) Sinónimos absolutos

- a) Aquele paciente foi transferido para um hospital com melhores recursos porque apanhou malária/ paludismo.
- b) O senhor vai para a prisão/ cadeia porque desautorizou um agente de autoridade.
- c) “Arroz” apresenta uma sílaba tónica na última posição, logo é uma palavra aguda/ oxítone.
- d) Ontem fui tratar de um dente ao dentista/ estomatologista.
- e) Esta palavra é proparoxítone/ esdrúxula.
- f) O /p/ é uma consoante surda/ não vozeada.

ii) Sinónimos relativos

A sinonímia que relaciona os lexemas de forma relativa permite a substituição de uma palavra por qualquer outra palavra ou expressão sem afetar o significado e o que se pretende transmitir, caracterizando-se com traços como “envolvimento” ou “implicação”. Os sinónimos relativos são bastante frequentes do registo corrente, nas áreas emotivas, ou no calão (Fernandes, 2009). Alguns exemplos deste tipo de sinonímia apresentam-se em (2).

(2) Sinónimos relativos

- a) Eles embriagam-se/ embebedam-se/ emborracham-se quando saem à noite;
- b) Aristóteles escreveu um livro/ tratado sobre Retórica;
- c) Onde fica o WC/ a casa de banho/ a toilette/ o quarto de banho?
- d) O meu bolinhas/ carro/ automóvel é muito seguro;
- e) A polícia/ bófia/ chui/ moína mandou-me parar o carro;
- f) A minha mulher/ patroa/ senhora é quem decide as finanças da casa;
- g) Estragaram-me/ inutilizaram-me/ lixaram-me o carro ontem à noite.

iii) Sinónimos parciais

Os sinónimos parciais referem-se às unidades lexicais que só em alguns contextos permitem a substituição, sem haver alteração do valor de verdade do enunciado. Caracterizam-se por vários aspetos: posição numa escala, distinção aspetual e diferença do centro prototípico, isto é, as palavras podem ter o mesmo significado conceptual, mas, ao mesmo tempo, ter um significado emotivo diferente. Os sinónimos parciais distinguem-se dos outros tipos de sinónimos devido à possibilidade de existência de polissemia, na medida em que, neste caso, são sempre consideradas as várias aceções que uma palavra ou expressão pode ter na determinação dos seus equivalentes semânticos. Fundamentalmente, podem ser substituídas, uma por outra ou por várias, em alguns contextos (Lyons, 1997; Fernandes, 2009). Alguns exemplos deste tipo de sinonímia apresentam-se em (3).

(3) Sinónimos parciais

- a) A casa/ palacete/ casarão/ casinha/ casebre da minha avó é grande e muito bonita.
- b) O parque de estacionamento do supermercado é espaçoso/grande/ enorme.
- c) Quando acordei estava um(a) nevoeiro/ neblina/ cerração que não se via nada à frente.
- d) Eu tenho um chefe/patrão/ dono/ senhor espetacular.
- e) Aquele rapaz é bonito/ bem-parecido/ bonito.
- f) A Maria é uma iniciante/principiante/ debutante em teatro.
- g) Entrou como estagiária/ aprendiz/ iniciante no atelier de estilismo.

É importante salientar que não há barreiras ou limites para os usos da linguagem humana, os significados constroem-se e destroem-se nos discursos e o contexto é fulcral para o reconhecimento

e a elaboração dos mesmos.

3. A SINONÍMIA EM CONTEXTO DE ENSINO NO 1.º CEB

3.1. ANÁLISE DOS DOCUMENTOS REGULADORES DE ENSINO DO PORTUGUÊS

Dado que os documentos reguladores do Ensino determinam os conteúdos e temáticas a abordar e o faseamento por ciclos/anos escolares, bem como orientam a elaboração dos materiais didáticos, nomeadamente os manuais escolares, e norteiam as práticas educativas, iniciamos o nosso estudo exploratório pela análise dos seguintes documentos: *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico* (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015) e *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018).

Ao nível metodológico, seguimos uma metodologia comparativista, de natureza qualitativa, tendo feito o levantamento das ocorrências relativamente ao assunto em discussão em cada um dos documentos, tendo por base uma grelha de registo similar à apresentada abaixo. Após o levantamento das ocorrências, por ano de escolaridade e domínio da língua, fizemos a análise do conteúdo, que a seguir, na Tabela 1, se sintetiza.

Tabela 1 – Síntese da análise dos documentos reguladores do Ensino do Português
(a azul AE e a rosa *Programa e Metas*)

Domínios	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Alargamento e adequação do vocabulário; - Identificação de palavras desconhecidas; - Adequação ao tema e à situação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alargamento e adequação do vocabulário; - Apropriação de novas palavras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Extrair significado a partir do contexto oral; - Mobilização de vocabulário diversificado. 	
	---	---	---	---
Leitura e Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriação de novos vocábulos; - Reconhecimento do significado de novas palavras do conhecimento do mundo; - Identificação de significados por expressões de sentido equivalente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inferência de sentido de palavras desconhecidas; - Utilização de sinónimos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliação e desenvolvimento do léxico: <u>aquisição e organização</u>. 	
	---	Escrita – Redigir textos coerentes e coesos com recurso [...] a sinonímia e a pronominalização.	---	---
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> - Relações de sinonímia e antonímia na sua forma oral; - Relações de sinonímia e antonímia na sua forma escrita. 	---	---	---
	<ul style="list-style-type: none"> - Descobrir e compreender o significado de palavras pelas múltiplas relações que podem estabelecer entre si. 	<ul style="list-style-type: none"> - Depreender o significado de palavras a partir da sua ocorrência nas diferentes áreas disciplinares e curriculares; - Desenvolver o conhecimento do lexical, passivo e ativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Depreender o significado de palavras a partir da sua análise e a partir das múltiplas relações que podem estabelecer entre si. 	<ul style="list-style-type: none"> - Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir da análise da sua estrutura interna (base, radical e afixos).

Face aos dados presentes na Tabela 1, conseguimos observar o panorama de faseamento de abordagem das relações entre palavras em dois documentos reguladores distintos, no tempo, nos objetivos e nas funções. Por um lado, o Programa e as Metas curriculares de Português (Buesco, 2015), onde existe uma maior referência ao significado de palavras e expressões em anos e domínios distintos, bem como a referência à identificação, à adequação, ao contexto, à ampliação, à mobilização de conteúdos e à diversidade dos mesmos. Em contrapartida, os diferentes tipos de sinonímia não são valorizados, sendo que não aparece a sinonímia como estratégia de organização múltipla. Não são definidas estratégias para o ensino nem tampouco de aprendizagem, dando ênfase à quantidade, ou seja, o alargamento e aos novos vocábulos, em detrimento da compreensão da Leitura, nomeadamente à adequação e reconhecimento de significado. Não se visualiza uma progressão clara de ano para ano e, no domínio da gramática, parece motivar-se um trabalho descontextualizado, com palavras aos pares e em lista. Em suma, considera-se esta proposta dos programas redutora, pouco específica e até repetitiva, motivada pela mera identificação de sinónimos e antónimos, sem haver referências à problemática de construção de significados e à diversidade de tipos de relações, quer de sinonímia quer de antonímia, correndo o risco de promover uma visão estereotipada do mundo, onde a proposta de abordagem a família de palavras, campos lexicais e semânticos é ligeira e tardia (3.º /4.º anos) e excluindo relações de hierarquia e inclusão das relações de significado entre palavras logo no 1.º CEB.

No que refere às *Aprendizagens Essenciais* (DGE-MEC, 2018), estas apresentam uma maior amplitude e diversidade de conteúdos sobre as relações semânticas, valorizando as relações múltiplas ao nível semântico e na relação da Língua com o Mundo; no entanto, os conteúdos estão confinados ao domínio da Gramática. É também notório que as *Aprendizagens Essenciais* pressupõem um sólido conhecimento científico e científico-pedagógico do professor, para poder desenvolver e integrar no ensino o que se entende por relações “múltiplas” e formas/estratégias de promoção, operacionalizar a aprendizagem desses conteúdos na compreensão na leitura e a para a complexidade progressiva da escrita. Se tal não acontecer, corre-se o risco da não compreensão da complexidade do conteúdo, bem como das diversas relações de semelhança. Explicitamente, as *Aprendizagens Essenciais* apresentam a descoberta e a compreensão de significados de diferentes palavras que se relacionam entre si apenas com base na abordagem da família de palavras como estratégia de organização do léxico.

Portanto, as *Aprendizagens Essenciais* (2018) apresentam maior amplitude e diversidade de conteúdos em relação ao *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico* (2015), se o docente se encontrar cientificamente informado, por se encontrarem direcionadas para as múltiplas relações semânticas que se podem estabelecer entre palavras. Ainda que se esteja a redirecionar a visão tradicional sobre as relações semânticas entre palavras, no que se refere à sinonímia, em nenhum dos documentos há uma previsão de abordagem dos diferentes tipos de

sinónimos: absolutos, relativos e parciais.

3.2. OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DE MANUAIS ESCOLARES DO 1.º CEB

Após o conhecimento dos documentos reguladores e das propostas de abordagem que aí são apresentadas, partimos para a observação e análise das propostas de atividades presentes em quatro projetos escolares de Português do 1.º CEB (do 1.º ao 4.º anos, um por ano escolar, incluindo manual, caderno do aluno e cadernos de fichas). Este breve estudo desenvolveu-se tendo em conta duas categorias de análise: i) presença/ausência de propostas de trabalho sobre sinonímia e antonímia; e ii) tipo de tarefas e exercícios apresentados. Seguimos uma metodologia mista, com dados quantitativos e dados qualitativos, sendo que alguns dos qualitativos foram convertidos em quantitativos para facilidade de tratamento.

Numa primeira observação dos manuais, percebemos que o conteúdo de sinonímia ocorria sempre, ou quase sempre, a par da antonímia. Assim, achamos relevante categorizar e quantificar os exercícios destes dois tipos de relações semânticas entre palavras. Nos domínios da Oralidade e da Leitura e Escrita ocorrem referências implícitas, já no caso da Gramática as referências são explícitas. Na Tabela 2, apresentamos os dados quantitativos relativos às ocorrências absolutas das referências (implícitas e explícitas) aos conteúdos sinonímia e antonímia nos quatro projetos escolares analisados. Foram registadas 31 ocorrências destes dois tipos de relações semânticas entre palavras (19 ocorrências relativas à sinonímia e 12 relativas à antonímia), sendo que: no 1.º ano, não há qualquer referência, ainda que o Programa apresente estes conteúdos para abordagem; nos 2.º, 3.º e 4.º anos, foram encontradas referências aos dois tipos de relações semânticas nos domínios da Leitura e Escrita e da Gramática, embora seja neste último domínio em que há mais propostas; no 2.º ano, foram registadas mais ocorrências do que nos restantes dois anos, sendo que ambas as relações apresentam praticamente o mesmo número de ocorrências, ainda que a sinonímia seja uma relação semântica proposta para trabalho quer no domínio da Leitura e Escrita (4 ocorrências), quer da Gramática (5 ocorrências), enquanto a relação de antonímia ocorre essencialmente mencionada na Gramática.

Tabela 2 – Frequências absolutas de referências aos conteúdos sinonímia e antonímia por ano e por domínio da língua em manuais escolares

	Ocorrências dos conteúdos em exercícios por ano e domínio da língua																total
	1.º ano				2.º ano				3.º ano				4.º ano				
	O	LE	G	T	O	LE	G	T	O	LE	G	T	O	LE	G	T	
Sinonímia	0	0	0	0	0	4	5	9	0	2	5	7	0	1	2	3	19
Antonímia	0	0	0	0	0	1	7	8	0	0	2	2	0	0	2	2	12
Total	0	0	0	0	0	5	12	17	0	2	7	9	0	1	4	5	31

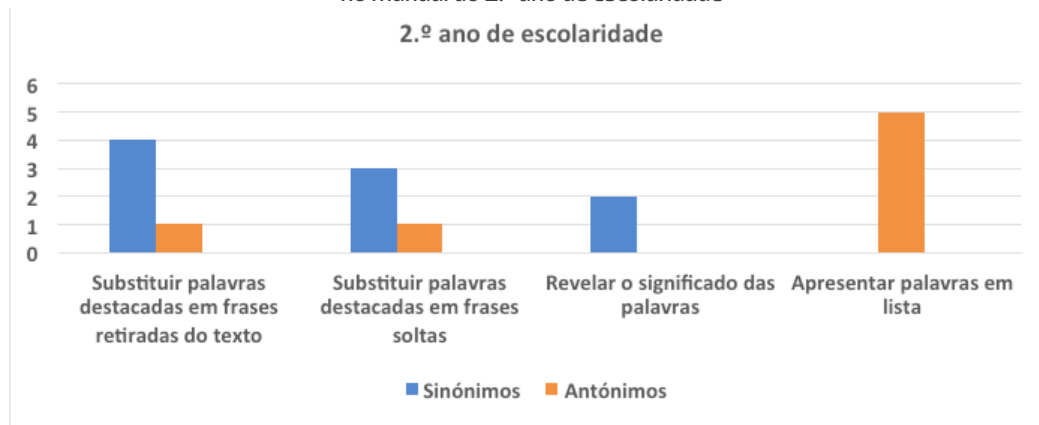
Legenda: O – oralidade; LE – leitura e escrita; G – gramática; T – total de ocorrências

Após esta análise, sentimos necessidade de categorizar os exercícios, para conseguir compreender de que modo é que os manuais eram enformados por um determinado quadro teórico e os documentos orientadores, assim como determinantes para determinado tipo de práticas de ensino.

Face à sinonímia, delimitamos cinco categorias de exercícios e atividades: i) Substituir palavras destacadas em frases retiradas do texto; ii) Substituir palavras destacadas em frases soltas; iii) Revelar o significado das palavras em frases soltas; iv) Explicar frases retiradas do texto; v) Substituir uma expressão do texto. Enquanto que na antonímia, apesar do mesmo número de categorias de exercícios e atividades, apenas duas se cruzam de modo direto: i) Substituir palavras destacadas em frases retiradas do texto; ii) Substituir palavras destacadas em frases soltas; iii) Apresentar palavras em lista; iv) Substituir palavras soltas; v) Substituir palavras destacadas em frases soltas.

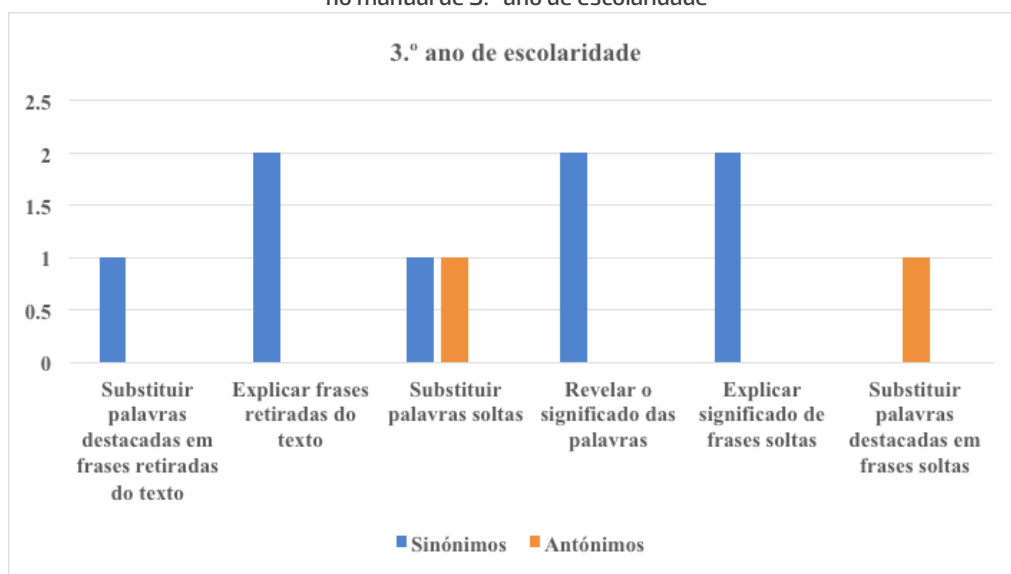
Ainda que nos documentos reguladores do ensino existam referências à compreensão da relação entre palavras sinonímia e antonímia no 1.º ano de escolaridade (cf. dados constantes da Tabela 1, no ponto 2.1. deste artigo), tal não foi visto no manual analisado. No 2.º ano de escolaridade, foi possível verificar dezassete exercícios, dos quais, no âmbito da *substituição de palavras destacadas em frases retiradas do texto*, existem quatro de sinonímia e um de antonímia; na categoria *substituição de palavras destacadas em frases soltas* são três tarefas de sinonímia e um de antonímia; dois exercícios de *relevação do significado de palavras*; e, por fim, cinco exercícios com a *apresentação de palavras em lista*, apenas no âmbito da antonímia.

Figura 1 – Frequências absolutas de tarefas sobre sinonímia e antonímia por categoria no manual do 2.º ano de escolaridade



Relativamente ao 3.º ano de escolaridade, encontramos nove exercícios no total, sendo no âmbito da sinonímia oito exercícios: um de *substituição de palavras destacadas em frases retiradas do texto*, dois para *explicar as frases retiradas do texto*, um para *substituir palavras soltas*, dois para *revelar o significado das palavras* e um para *explicar o significado de frases soltas*. Face à sinonímia, a antonímia apenas conta com dois exercícios no manual de 3.º ano de escolaridade, um para *substituir palavras soltas* e um para *substituir palavras destacadas em frases soltas*.

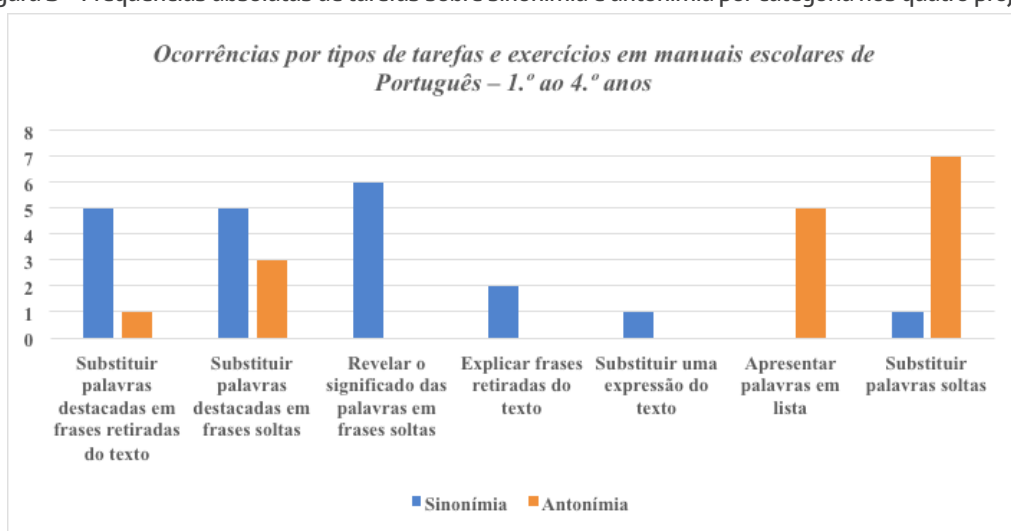
Figura 2 – Frequências absolutas de tarefas sobre sinonímia e antonímia por categoria no manual de 3.º ano de escolaridade



No 4.º ano de escolaridade, existe um enorme decréscimo de exercícios e tarefas relativas a estas duas relações semânticas entre palavras, existindo apenas cinco ocorrências. Na sinonímia, um exercício sobre *substituir uma expressão do texto* e dois para *substituir palavras destacadas em frases soltas*; na antonímia, ocorrem dois exercícios também para *substituir palavras destacadas em frases soltas*.

Apresentamos na Ilustração 3, um gráfico de síntese das ocorrências por categoria e por relação semântica entre palavras

Figura 3 – Frequências absolutas de tarefas sobre sinonímia e antonímia por categoria nos quatro projetos



Como foi referido, os exercícios e as tarefas relacionadas sobre o conteúdo sinonímia ocorrem frequentemente no domínio da Leitura e da Escrita e as tarefas relativas à antonímia aparece maioritariamente no domínio da Gramática. Deste modo, compreende-se que haja maior número de

tarefas sobre sinonímia nas categorias ligadas ao texto e à frase; em contraste, no que se refere à antonímia, há, claramente, um predomínio de tarefas que mobilizem palavras soltas ou em lista (cf. Ilustração 3).

No que se refere à sinonímia, em nenhuma das tarefas há uma abordagem dos diferentes tipos de sinónimos: absolutos, relativos e parciais. Os exercícios encontrados, independentemente de as palavras se encontrarem em contexto linguístico (frase isolada e/ou texto) ou em ocorrências isoladas (listas ou palavras soltas), promovem o binarismo, pela tónica colocada na substituição de uma palavra/expressão por outra, e não o entendimento de que várias são as relações que se podem estabelecer entre as palavras/expressões, assim como a compreensão de que o número de elementos que se podem relacionar numa mesma relação semântica é variável e não necessariamente dois. Esta perspetiva do binarismo é reducionista e não promove o desenvolvimento das próprias características (Silva, 2006a e b) envolvidas na construção dos significados (flexibilidade, perspetivismo, conhecimento do mundo e uso), desvalorizando a forma como os próprios seres humanos veem o Mundo, múltiplo e variável (Fernandes, 2009).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os vários objetivos que definimos inicialmente, o objetivo preponderante tratava-se de desconstruir a visão estereotipada que, à partida, todos temos no que diz respeito às relações semânticas entre palavras nomeadamente, à sinonímia. Os sinónimos são relações que categorizam as próprias relações entre os seres do Real e que, por sua vez, são denomináveis por diversos itens lexicais e, conseqüentemente, intersubstituíveis entre dois ou mais termos que, quando substituídos num enunciado, não alteram o valor de verdade das expressões. De facto, propõe-se uma sinonímia de múltiplas relações em detrimento das relações binárias aprendidas no ensino tradicional. Para tomarmos consciência dessa multiplicidade é importante que seja realizada uma integração obrigatória do fator contexto. Quando se refere “contexto” não nos podemos desfazer da cultura, subjetividade e das experiências vividas por cada indivíduo – fatores importantes para o significado que cada um constrói.

Por conseguinte, ao longo da elaboração do trabalho, algumas ilações foram surgindo mediante a análise das referências bibliográficas procuradas e utilizadas na contextualização teórica, assim como dos documentos oficiais e dos projetos escolares por nós observados. Desta forma, ressaltam-se algumas conclusões, entre as quais: i) a proposta do Programa e Metas é pouco diversificada e específica quanto ao tipo de relação no âmbito dos sinónimos e dos antónimos e repetitiva nos primeiros anos de escolaridade; ii) a abordagem da família de palavras, de campos lexicais e semânticos é tardia e ligeira; iii) os exercícios propostos nos manuais apresentam os sinónimos somente a partir da sua substituição, reduzindo-os apenas a um dos tipos de sinonímia, frequentemente sinónimos

absolutos, ou binários, reiterando, consequentemente, uma visão bipartida e estereotipada do Mundo; iv) exclusão de relações de hierarquia e inclusão das relações de significado a abordar no 1.º CEB; v) a proposta das *Aprendizagens Essenciais* exige conhecimento sólido por parte do docente, estando mais direcionada para as relações múltiplas entre palavras.

Por último, pretendemos, efetivamente, construir uma ponte entre os documentos oficiais: o *Programa e Metas Curriculares de Português para o 1.º CEB* (Buescu et al, 2015) e as *Aprendizagens Essenciais* (ME, 2018). O primeiro apresenta uma visão redutora e descontextualizada e o segundo aborda a temática em função das múltiplas relações em detrimento das relações binárias, revelando-nos uma possível mudança de paradigma no que se refere ao ensino das relações semânticas entre palavras nos primeiros anos de escolaridade.

Em suma, é importante que desde o 1.º CEB se abordem as relações semânticas entre palavras, em contextos diversificados e concretos de ocorrência, ao invés de palavras colocadas em listas, ou soltas, sem qualquer tipo de contextualização linguística e situacional. Para que isso aconteça, o docente deve pensar a sua prática e os seus saberes em relação ao (des)conhecimento sobre as relações semânticas múltiplas e os diferentes tipos que se podem criar em função da própria relação que o Mundo instaura, no caso a sinonímia, e investir num conhecimento científico e científico-pedagógico sólidos para que o ensino seja consequente e forme, na verdade, estudantes com competências de comunicação, nas suas mais diversas modalidades, e de Literacia.

| Referências

- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e da Ciência.
- Choupina, C.; Costa, J. A. & Baptista, A. (2013). *Palavras em rede: diálogos entre Linguística Aplicada e História da Língua no ensino e na aprendizagem do português*. In Teixeira et al. (orgs.) *Ensinar e Aprender Português num mundo plural*. Escola Superior de Educação Santarém e Universidade Federal Uberlândia. ISBN: 978-972-9434-06-8.
- Correia, M., & Lemos, L. (2005). *Inovação Lexical em Português*. Lisboa: Colibri.
- Direção Geral de Educação-MEC (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Acessível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues.pdf
- Fernandes, N. J. (2009). *Relações Semânticas de Sinonímia e Antonímia: Contributo para o Desenvolvimento da Competência Lexical na Aula de Português Língua Estrangeira*. Porto: Universidade do Porto.
- Lyons, J. (1997). *Semântica I*. Lisboa: Editorial Presença (Tradução de Wanda Ramos).
- Rebelo, D. (2000). *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Silva, A. S. (1999). *A Semântica de Deixar. Uma contribuição para a Abordagem Cognitiva em Semântica Lexical*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. S. (2006a). *O Mundo dos Sentidos em Português – Polissemia, Semântica e Cognição*. Coimbra: Edições Almedina.
- Silva, A. S. (2006b). *Significado, conceptualização e experiência: sobre a natureza do significado linguístico*.

Revista Portuguesa de Humanidades 10 (pp.1-25). Faculdade de Filosofia da UCP.
Takac, V. P. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. UK: Cromwell Press.

P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

1º
C
EB