

Livro de Atas/Proceedings

Artigos/Articles
Relatos/Reports
Pósteres/Posters

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

Investigação, Práticas e Contextos em Educação

INTERNATIONAL CONFERENCE

Research, Practices and Contexts in Education

Vol. XIII

Maria Odília Abreu
Isabel Simões Dias
Tiago Ribeiro
Marisa Barroso
Hélia Gonçalves Pinto
Ana Margarida Neves
Orgs.



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**
ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

TÍTULO / TITLE

Conferência Internacional
*Investigação, Práticas
e Contextos em Educação*
International Conference
Research, Practices and
Contexts in Education

VOLUME / VOLUME

13^o Volume

ORGANIZADORES / ORGANIZERS

Isabel Simões Dias* CIEQV, ESECS, Polytechnic of Leiria | 0000-0001-5522-3760 (orcid)
Maria Odília Abreu CIEQV, ESECS, Polytechnic of Leiria | 0000-0002-5771-6080 (orcid)
Marisa Barroso CIEQV, ESECS, Polytechnic of Leiria | 0000-0001-6847-7911 (orcid)
Tiago Ribeiro CES/UC, ESECS, Polytechnic of Leiria | 0000-0002-4292-7520 (orcid)
Hélia Gonçalves Pinto CI&DEI, ESECS, Polytechnic of Leiria | 0000-0002-7891-2523 (orcid)
Ana Margarida Neves CI&DEI, ESECS, Polytechnic of Leiria | 0000-0003-3534-0251 (orcid)

EDIÇÃO / EDITION

Polytechnic University of Leiria

PAGINAÇÃO / PAGINATION

João Pinheiro
Margarida Tavares

ISBN:

978-989-35791-3-8

DOI:

<https://doi.org/10.25766/nkkg-md43>

TIRAGEM / CIRCULATION

Anual/Yearly

—

Edição Eletrónica / Electronic Edition
Polytechnic University of Leiria
ESECS

A originalidade dos textos
apresentados é da exclusiva
responsabilidade dos seus autores.

The originality of the texts
presented is the sole responsibility
of their authors.

*Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT –
Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Estímulo ao
Emprego Científico – Apoio InstitucionalCEECINST/00051/2018s.

*This work is funded by national funds through FCT – Foundation for
Science and Technology, I.P., within the scope of the Scientific Employment
Stimulus – Fund InstitucionalCEECINST/00051/2018s

Livro de Atas/Proceedings

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL

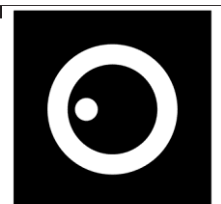
**Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação**

INTERNATIONAL CONFERENCE

**Research,
Practices and
Contexts
in Education**

Vol. XIII

Maria Odília Abreu
Isabel Simões Dias
Tiago Ribeiro
Marisa Barroso
Hélia Gonçalves Pinto
Ana Margarida Neves
Orgs.



**POLITÉCNICO
DE LEIRIA**
ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
E CIÊNCIAS SOCIAIS

Índice / Contents

- 10** *Introdução / Introduction*
- ARTIGOS / ARTICLES**
- 16** *A resolução de problemas em contexto de ensino exploratório*
Problem-solving in the context of exploratory teaching
Cátia Ferreira; Joana Dias; Clarinda Barata
- 25** *A projeção das experiências de ensino e aprendizagem nos títulos dos relatórios: processos, participantes e contexto*
The projection of teaching and learning experiences in the titles of the reports: processes, participants and context
Luís Filipe Barbeiro
- 34** *A emergência da adição através da resolução de um problema: estratégias utilizadas pelos alunos*
The emergence of addition through problem solving: strategies used by students
Catarina Antunes; Gabriela Cordeiro; Clarinda Barata; Rita Cadima
- 44** *Desenvolvimento de competências pessoais durante a Abordagem de Trabalho de Projeto na ótica das crianças*
Development of personal skills during the Project Work Approach from the children's perspective
Catarina Antunes; Clarinda Barata; Joana Freitas Luís
- 54** *O ensino da História como opção organizativo-curricular: um estudo de caso*
The teaching of History as an organizational-curricular option: a case study
Ana Isabel Moreira; Pedro Duarte
- 63** *O estudo do Pensamento Crítico com alunos do 8.º ano: um diagnóstico no Contexto da Cidadania e Desenvolvimento*
The study of Critical Thinking with 8th grade students: a diagnosis in the Context of Citizenship and Development
Isabel Santos; Ana Oliveira; Susana Alexandre dos Reis
- 69** *A macroestrutura discursiva da Exposição Oral Formal: abordagens pedagógicas no Ensino Secundário*
The discursive macrostructure of Formal Oral Exposition: pedagogical approaches in Secondary Education
Maria Lucília Nogueira; Carla Marques; Luís Filipe Barbeiro
- 80** *Elementos de integração curricular, desenhos de aula e ensino explícito do vocabulário*
Elements of curriculum integration, lesson designs and explicit vocabulary teaching
António Pereira Pais
- 100** *Descobrir o mundo a brincar – Breve olhar sobre o papel do educador de Infância*
Discovering the world through play – A brief look at the role of the kindergarten teacher
Tatiana Santos; Maria José Gamboa

- 108** *A Literatura no Jardim de Infância: refletindo e investigando práticas socializadas em torno dos livros*
Literature in Kindergarten: reflecting and researching socialized practices around the books
Marta Marques; Sónia Correia; Maria José Gamboa
- 118** *Ação da Escola Secundária Afonso Lopes Vieira na Promoção do Sucesso Educativo: Medidas Pedagógicas e Organizacionais*
The action of the Afonso Lopes Vieira Secondary School in the Promotion of Educational Success: Pedagogical and Organizational Measures
Maria Celeste Pereira Frazão
- 125** *Aprender na Prática: Português Língua Estrangeira através de Tarefas*
Learning by Doing: Portuguese Foreign Language through Assignments
Ana Barbosa; Ka I Leong
- 134** *O Caderno de Leituras como recurso de promoção da Leitura*
The reading notebook as a resource to promote reading
Sandra Bastos
- 143** *Psicólogos no contexto desportivo: SIM? Não? Talvez?*
Psychologists in sports contexts: Yes? No? Perhaps?
A. Rui Gomes; Catarina Morais; Catarina Branco
- 152** *Aprender na Prática: Português Língua Estrangeira através de Tarefas*
Learning by Doing: Portuguese Foreign Language through Assignments
Ana Barbosa; Ka I Leong
- 161** *Exploração da moldura do 10 num contexto de resolução de problemas*
Exploring the 10 frame in a problem-solving context
Beatriz Pinto; Rita Cadima; Sílvia Antunes

RELATOS / REPORTS

- 171** *Educador Parental: Um programa inovador na ESALV*
Parental Education: An innovative program at ESALV
Patrícia Alves; Maria Frazão; Maria Santos
- 174** *Participar num estudo de aula na formação inicial de professores de Matemática: que aprendizagens sobre a preparação de aulas exploratórias?*
Participating in a classroom study in the initial training of Mathematics teachers: what lessons to learn about preparing exploratory lessons?
Ana Salvador
- 177** *O Fanzine vai à Escola relato de uma experiência*
The Fanzine goes to School report of an experience
Elisabete Maria Brás Carvalho Ferreira
- 180** *A motricidade e a promoção de autonomia: projeto piloto em contexto de pré-escolar*
Motricity and the promotion of autonomy: pilot project in a preschool context
Sara Gomes; Inês Sales; Regina Marques; Raul Antunes; Regina Marques
- 182** *Uma história na floresta: uma experiência educativa em creche*
A Story in the Forest: an educational experience in a nursery
Ana Teresa Ribeiro Santos; Carolina Mendes Lopes; Beatriz Morgado; Rita Leal
- 184** *Aprendizagem ativa – uma abordagem digital*
Active learning – a digital approach
Cidália Baptista; Maria Margarida Rodrigues
- 186** *Uma manhã diferente das outras: O descobrir, brincar e cuidar dos animais no contexto de Creche*
A morning different from the others: Discovering, playing and caring for animals in the Daycare context
Gonçalo Oliveira Cruz; Sara Leal Antunes; Mariana Ferreira Marques; Rita Leal
- 189** *Quem é a criança dos 0 aos 3 anos? Uma descoberta partilhada num encontro aberto à comunidade*
Who is the child from 0 to 3 years old? A discovery shared at a meeting open to the community
Rita Leal; Sónia Correia; Isabel Simões Dias
- 190** *Socializando aprendizagens com metáforas musicais: uma experiência na formação de educadores de infância*
Socializing learning with musical metaphors: an experience in the training of kindergarten teachers
Rita Leal; Sónia Correia; Maria José Gamboa; Beatriz Guilherme; Beatriz Morgado; Inês Anjos; Joana André; Joana Freitas-Luís; Mariana Marques; Miguel Oliveira; Princy Thykoottathil
- 193** *Cá dentro, Lá fora / Lá dentro, Cá fora: Correspondência de Diários Gráficos um projeto para a Cidadania e Inclusão Social*
Inside In, Outside Out: Graphic Diary Correspondence a project for Citizenship and Social Inclusion
Filipa M. Rodrigues
- 195** *O espaço enquanto terceiro educador: uma experiência em educação de infância*
The space as a third educator: an experience in early childhood education
Inês Cardoso Anjos; Mariana Ferreira Marques; Carina Barreiros; Sónia Correia

- 197** *A surpresa de um Carrinho dos Livros e as suas potencialidades no Jardim de Infância*
The surprise of a Book Cart and its potential in Kindergarten
Gabriela Marina Ferreira Cordeiro; Joana Freitas-Luís
- 201** *Formação docente – uma experiência de supervisão partilhada*
Teacher training – a shared supervisory experience
Diana Filipa da Costa Martins; Sónia Correia; Isabel Simões Dias
- 203** *Utilização pedagógica do espaço exterior: relato(s) de educadoras de infância*
Pedagogical use of outdoor space: report(s) of kindergarten teachers
Isabel Simões Dias; Helena Luís; Rosa Montez; Aurélia Gaivotto
- 205** *O Desafio Pedagógico da transição de estudantes com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais para o Ensino Superior*
The Pedagogical Challenge of the Transition of Students with Intellectual and Developmental Difficulties to Higher Education
Adalayne Lisboa Santos; Marlene da Rocha Migueis; Paula Coelho Santos
- 207** *Peças soltas: Uma experiência educativa em contexto de creche*
Loose pieces: An educational experience in a daycare context
Beatriz Vicente; Carolina Fernandes; Isabel Simões Dias

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
2024

Research, Practices
and Contexts
in Education
2024

Introdução

Durante 12 anos ininterruptos foi promovida pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria a Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação (IPCE). Este ano não foi exceção, e nos dias 3 e 4 de maio de 2024 foi realizada a sua 13^a edição. Numa época caracterizada pela eventificação da ciência e pela multiplicação de iniciativas de circunstância, com tantos encontros – presenciais e virtuais – a ocorrerem à mesma hora em todo o lado, ousar continuar a organizar a IPCE é um risco a que não é possível ser indiferente. Ainda assim, conscientes dos constrangimentos – exigências e frustrações – que o contexto carrega consigo, entendemos ter sido importante voltar a marcar presença institucional e científica no universo da educação.

A rotina é muitas vezes confundida com inércia. No entanto, ela é prova de segurança e fonte de expectativa. Com maior ou menor afluxo de participantes – oradores e espectadores, formandos e formadores, que, ao longo da jornada, ora inverteram os seus papéis, ora se tornaram “qualquer coisa de intermédio” –, a IPCE é hoje uma referência na agenda anual da reflexão educativa. Uma das suas singularidades prende-se com o facto de a educação ser simultaneamente um objeto de estudo privilegiado e uma finalidade importante da própria conferência, tendo em vista a promoção da familiaridade dos intervenientes – sobretudo dos menos habituados – com o sistema e com a cultura científica.

A IPCE é, por isso, um momento combinado de socialização e de experimentação. É um momento de socialização, porque intensifica o sentido de uma comunidade de estudantes, profissionais e investigadores em educação com preocupações – e inquietações – partilhadas. Mas não só: também porque põe em evidência as “regras do campo académico”: seja através do procedimento científico (em que se destaca o itinerário de uma proposta – submissão, revisão, apresentação, discussão), seja através do protocolo organizativo (em que se distingue uma sessão plenária de uma sessão paralela, uma oficina de uma formação, obedecendo a critérios que não são rígidos, e muito menos gratuitos). Mas, a IPCE é, também, um momento de experimentação: seja porque abre caminho ao ensaio intelectual e ao exercício da autonomia criativa na preparação de uma comunicação, seja porque há um tempo e um espaço próprios para que o autor seja escutado, beneficiando do contributo – da crítica, do elogio, do comentário – de quem teve um tempo e um espaço próprios para o escutar. Não se tratando de uma novidade desta conferência, ou desta edição, não é por isso menos preponderante na identidade de um processo que importa valorizar.

Com incidência em temas, matrizes disciplinares e experiências educativas muito variados e interpeladores (*e.g.*, educação para a diversidade; educação para os *media*; educação para a ciência), a 13^o IPCE contou com a presença de 62 autores na apresentação de 37 comunicações em sessões paralelas (17 artigos, 17 relatos e 3 pósteres). As propostas foram selecionadas a partir de um processo anónimo de revisão entre pares, assegurado pelos 49 elementos da Comissão Científica. Este conjunto de sessões paralelas permitiu articular pesquisas consolidadas, desenvolvidas por investigadores seniores, com a apresentação das primeiras pesquisas de jovens investigadores, numa lógica de interação pro-fissional e académica marcadamente intergeracional.

A diversidade de fóruns temáticos – que se propagou pelas várias salas da Escola – foi intercalada por três sessões plenárias, assentes em diálogos e em intervenções de fundo. Foram apontadas pistas estruturantes sobre colaboração institucional, intervenção pedagógica e investigação científica. Foram também apresentados e discutidos os projetos em curso na ESECS-IPL, de modo a potenciar o hétero, mas também o autoconhecimento da Escola, identificando-se pontos de articulação entre pesquisas que correm de forma autónoma. O seminário de estudos de aula vincou a componente formativa da IPCE, a realização de três oficinas participativas apetrechou o arquivo de recursos edu-

cativos dos intervenientes, e o lançamento de um livro – produto de um percurso letivo ascendente – fechou o ciclo de atividades, remetendo a nossa atenção para um objeto emblemático – mas cada vez mais arredado – do imaginário da ciência e da educação, que é, precisamente, o “livro”.

Embora não sejam uma reprodução do encontro, da riqueza do “aqui e agora” que ele encerra, as atas que através deste *e-book* se dão a conhecer ao público são um dos seus testemunhos mais vigorosos. Nelas encontramos uma versão finalizada dos artigos, dos relatos e dos pósteres que serviram de base às comunicações apresentadas e discutidas.

A Comissão Organizadora

Maria Odília Abreu, Isabel Simões Dias, Tiago Ribeiro, Marisa Barroso e Hélia Gonçalves Pinto

Introduction

For 12 uninterrupted years, the International Conference on Research, Practices and Contexts in Education (IPCE) was promoted by the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria. This year was no exception, and on May 3 and 4, 2024, its 13th edition was held. In a time characterized by the eventification of science and the multiplication of circumstantial initiatives, with so many meetings – in-person and virtual – taking place at the same time everywhere, daring to continue organizing the IPCE is a risk to which it is not possible to be indifferent. Even so, aware of the constraints – demands and frustrations – that the context carries with it, we believe that it was important to once again establish an institutional and scientific presence in the universe of education. Routine is often confused with inertia. However, it is a proof of security and a source of expectation.

With a greater or lesser influx of participants – speakers and spectators, trainees and trainers, who, throughout the day, sometimes reversed their roles, sometimes became “something in between” – the IPCE is today a reference in the annual agenda of educational reflection. One of its singularities is related to the fact that education is both a privileged object of study and an important purpose of the conference itself, with a view to promoting the familiarity of the participants – especially those less accustomed – with the system and with scientific culture.

The IPCE is, therefore, a combined moment of socialization and experimentation. It is a moment of socialization because it intensifies the sense of a community of students, professionals and researchers in education with shared concerns. But not only that: it also because it highlights the “rules of the academic field”: either through the scientific procedure (in which the itinerary of a proposal is highlighted – submission, review, presentation, discussion), or through the organizational protocol (in which a plenary session is distinguished from a parallel session, a workshop from a training, following criteria that are not rigid, much less free).

However, the IPCE is also a moment of experimentation: either because it opens the way to intellectual rehearsal and the exercise of creative autonomy in the preparation of a communication, or because there is a time and space for the author to be heard, benefiting from the contribution – of criticism, praise, comment – of those who have had a proper time and space to listen to him. Although this is not a new feature of this conference or this edition, it is no less preponderant in the identity of a process that is important to value.

Focusing on very varied and challenging themes, disciplinary matrices and educational experiences (e.g., education for diversity; education for the media; education for science), the 13th IPCE was attended by 62 authors in the presentation of 37 communications in parallel sessions (17 articles, 17 reports and 3 posters). The proposals were selected based on an anonymous peer review process, ensured by the 49 members of the Scientific Committee. This set of parallel sessions made it possible to articulate consolidated research, developed by senior researchers, with the presentation of the first research by young researchers, in a logic of professional and academic interaction that is markedly intergenerational.

The diversity of thematic forums – which spread throughout the various classrooms of the School – was interspersed with three plenary sessions, based on dialogues and in-depth interventions. Structuring clues about institutional collaboration, pedagogical intervention and scientific research were pointed out. The class study seminar highlighted the training component of the IPCE, the holding of three participatory workshops equipped the archive of educational resources of the participants, and the launch of a book – the product of an ascending teaching path – closed the cycle of activities, directing our attention to an emblematic object – but increasingly removed – from the imaginary of

science and education, which is, precisely, the “book”.

Although they are not a reproduction of the meeting, of the richness of the “here and now” that it contains, the proceedings that are made known to the public through this e-book are one of its most powerful testimonies. In them we find a finalized version of the articles, reports and posters that served as the basis for the communications presented and discussed.

Organizing Committee

Maria Odília Abreu, Isabel Simões Dias, Tiago Ribeiro, Marisa Barroso e Hélia Gonçalves Pinto

Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
2024

Research,
Practices
and Contexts
in Education
2024

**Artigos/
Articles**

A resolução de problemas em contexto de ensino exploratório

Problem-solving in the context of exploratory teaching

Cátia Ferreira

ESECS, Politécnico de Leiria

Joana Dias

ESECS, Politécnico de Leiria

Clarinda Barata

ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

O presente ensaio investigativo assenta num paradigma interpretativo de tipologia descritiva. O mesmo foi desenvolvido numa turma de 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base uma prática de ensino exploratório. Este ensaio está integrado na área curricular de Matemática, mais especificamente na resolução de problemas, tendo como principal foco, compreender e caracterizar o modo como os alunos resolvem problemas matemáticos. Assim, no presente artigo pretende-se identificar as estratégias de resolução utilizadas pelos alunos, bem como as dificuldades inerentes à resolução de problemas. Tendo em conta o referido, foram antecipadas as seguintes estratégias de resolução de problemas: estratégia de representação gráfica e a estratégia aritmética. As estratégias foram ao encontro das representações realizadas pelos alunos, tendo surgido apenas a estratégia da linguagem natural, que não foi previamente antecipada. De salientar, que a antecipação de estratégias facilitou o papel das mestrandas na intervenção. As conclusões do ensaio revelam que os alunos utilizam diversas estratégias para resolver problemas e que a compreensão dos enunciados, constitui a principal dificuldade associada à resolução de problemas.

Palavras-chave: Resolução de problemas, ensino exploratório, comunicação matemática, compreensão

ABSTRACT

This research project is based on an interpretative, descriptive paradigm. It was carried out in a 2nd year primary school class, based on an exploratory teaching practice. This essay is part of the mathematics curriculum, focusing on problem solving, and its main purpose is to understand and characterize how students solve mathematical problems. The aim of this article is to identify the problem-solving strategies used by students, as well as the difficulties inherent in solving problems. Considering the above, the following problem-solving strategies were anticipated: graphic representation strategy and arithmetic strategy. The strategies met the students' representations, with only the natural language acquisition strategy appearing, which was not previously anticipated. It should be emphasized that the anticipation of strategies enhanced the role of the master's students in the intervention. The essay's conclusions show that students use a variety of strategies to solve problems and that understanding wording is the main difficulty associated with problem solving.

Keywords: Problem solving, exploratory teaching, Mathematical communication, comprehension

INTRODUÇÃO

O ensino da matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), deve privilegiar uma abordagem holística das capacidades matemáticas, de modo a promover o raciocínio lógico-matemático, que implica um pensamento crítico, a capacidade de resolver problemas e a aplicação de conceitos matemáticos

em situações do dia a dia (Oliveira, 2004).

Neste contexto, a resolução de problemas destaca-se como uma ferramenta fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite aplicar os conceitos aprendidos em contextos práticos (NCTM, 2007).

A resolução de problemas constitui “um marco de toda a atividade matemática e uma via fundamental para o desenvolvimento do conhecimento matemático” (NCTM, 2007, p. 134). O intuito desta capacidade matemática transversal é promover o reconhecimento, a aplicação e a adaptação das diversas etapas do processo de resolução de problemas, bem como a formulação de problemas em diferentes contextos (Direção-Geral da Educação, 2021). É ainda fundamental que os alunos desenvolvam a capacidade de “analisar e refletir sobre o processo de resolução matemática de problemas” (NCTM, 2007, p. 134).

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo, é essencial adotar metodologias que facilitem a aprendizagem. Assim sendo, surge a metodologia do ensino exploratório em matemática, que prioriza a utilização da resolução de problemas, como via para desenvolver o raciocínio lógico-matemático (Ponte, 2005).

Neste artigo será apresentado a análise, bem como a respetiva discussão da resolução de um problema, realizado por alunos do 2.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade. De referir que a proposta implementada foi conduzida pelas mestrandas. A resolução do problema compreende conteúdos de resolução de problemas, potenciando o desenvolvimento do sentido combinatorio da multiplicação.

Através da abordagem do ensino exploratório em matemática, o presente ensaio tem como principal intuito averiguar as diversas representações utilizadas pelos alunos aquando do momento de resolução do problema. Assim, foram delineados os seguintes objetivos:

- Colocar os alunos em contexto de resolução de problemas em que surgissem múltiplas estratégias de resposta, perante um problema que não tenha uma resolução imediata;
- Confrontar as hipóteses de resolução formuladas inicialmente com as resoluções dos alunos;
- Compreender as estratégias de resolução utilizadas pelos alunos.

O presente artigo encontra-se organizado por resumo, *abstract*, introdução, enquadramento teórico que inclui a resolução de problemas, o ensino exploratório, a comunicação matemática e as dificuldades associadas à compreensão do problema. Segue-se a metodologia, a apresentação e discussão de resultados, e por fim, as considerações finais.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A matemática está presente em diversos momentos do nosso dia-a-dia, pelo que de uma forma natural são desenvolvidos múltiplos conceitos e capacidades matemáticas, como a resolução de problemas. Segundo os autores Boavida et al. (2008, p. 14) “resolver problemas é uma componente essencial de fazer Matemática e permite o contacto com ideias matemáticas significativas”. Os autores Vale e Pimentel (2004) ressaltam ainda que resolver problemas é uma capacidade intrínseca do ser humano, sendo considerada uma característica fundamental para o desenvolvimento individual e coletivo ao longo do tempo.

No decorrer dos anos, a resolução de problemas tem ganho importância. De acordo com Bivar et al. (2013, p. 5)

a resolução de problemas envolve, da parte dos alunos, a leitura e interpretação de enunciados, a mobilização de conhecimentos de factos, conceitos e relações, a seleção e aplicação adequada de regras e procedimentos, previamente estudados e treinados, a revisão, sempre que necessária, da estratégia preconizada e a interpretação dos resultados finais.

O NCTM (1991), destaca que “a resolução de problemas deve ser o foco central do currículo da Matemática” (p. 171). Segundo Abrantes et al. (1997), a resolução de problemas proporciona aos alunos uma experiência prática da matemática, representando um dos objetivos fundamentais do currículo. O NCTM (1991), por sua vez, enfatiza que o envolvimento dos alunos na resolução de problemas não apenas promove o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos, mas também incute atitudes e habilidades que contribuem de forma significativa para a formação dos alunos.

A resolução de problemas apresenta um duplo papel na aprendizagem da Matemática nos primeiros anos, o ensinar para a resolução de problemas e o ensinar através da resolução de problemas (Boavida et al., 2008).

Podemos resolver problemas para aplicar conhecimento adquirido, isto é, a partir da exploração conceptual que é feita em matemática, os alunos devem resolver problemas para aplicar os conceitos previamente adquiridos em situações novas, onde o problema surge como situação de aplicação (NCTM, 2000).

Do ponto de vista didático a resolução de problemas pode ter outro papel, uma perspetiva mais abrangente para o papel do problema, isto é, ensinar através da resolução de problemas. O que implica utilizar um problema como situação de partida para introduzir um conceito novo e a partir da discussão das resoluções que os alunos concretizaram, que o professor através da síntese vai introduzir conceitos novos que emergem com muito mais sentido para os alunos (Boavida et al., 2008).

De acordo com Ponte (2005) um problema, em contexto matemático ou de resolução de problemas, pode ser definido como uma situação ou questão que requer uma solução ou resposta. Um problema pode ser caracterizado por uma situação inicial, um objetivo a ser alcançado e várias condições que devem ser tidas em conta para encontrar a solução do mesmo. Pozo (1998) afirma que exercícios e problemas comportam graus de dificuldade diferentes, já que o primeiro é acessível e o segundo possui um grau de dificuldade considerável. Contudo, se um problema for resolvido muitas vezes, passa a ser considerado um exercício, dado que para a resolução do mesmo, já são conhecidas as estratégias (Boavida et al., 2008).

Na resolução de problemas devem ser tidas em consideração as quatro fases apresentadas por George Polya (2003) que facilitam a resolução. A primeira fase corresponde à compreensão do problema que consiste no entendimento do problema e pressupõe a identificação de informações úteis para a resolução do mesmo. A segunda etapa consiste no estabelecimento de um plano/seleção de estratégias e pressupõe o desenvolvimento de uma estratégia ou plano para resolver o problema. A terceira etapa compreende a execução do plano que consiste na implementação do plano de forma organizada e o seguimento de passos lógicos que levem à solução. A última etapa implica a verificação que consiste na revisão da solução obtida, mais concretamente, na certificação de que a solução encontrada faz ou não sentido considerando o seu contexto (Ponte, 2005).

Vários autores (Boavida et al., 2008, Vale et al., 2006), destacam um conjunto de estratégias que podem auxiliar os alunos na resolução de problemas. De acordo com Machado (2014) a estratégia de resolução de problemas é uma ferramenta que auxilia o raciocínio matemático evidenciado pelo aluno, no momento de resolução de um problema.

Boavida et al. (2008) destaca seis estratégias, nomeadamente, “fazer uma simulação/dramatização; fazer tentativas; reduzir a um problema mais simples; descobrir um padrão; fazer uma lista organizada; [e] trabalhar do fim para o princípio” (p. 23). Para além destas estratégias, Vale et al. (2006) acrescenta outras três estratégias, como representações através de esquemas e/ou tabelas e a utilização do raciocínio lógico. Boavida et al. (2008) sublinha que as estratégias e as representações para a resolução de problemas devem ser utilizadas de forma integrada, o que possibilita o enriquecimento da compreensão do problema para uma resolução eficaz do mesmo.

Tendo em conta que existem diversas estratégias de resolução de problemas, o presente artigo foca-se, essencialmente, em três estratégias, entre as quais, a representação gráfica, a representação aritmética e o recurso à linguagem natural (Machado, 2014). De acordo com Nobre et al. (2011), a estratégia de representação gráfica implica o recurso a desenhos e/ou imagens, bem como o recurso a diagramas, tabelas e/ou gráficos. Já a estratégia aritmética consiste na utilização da linguagem simbólica, ou seja, no recurso às operações básicas da matemática, sendo elas, a adição, a subtração, a multiplicação e a divisão (O’Connell, 2007). No que respeita à utilização da linguagem natural, esta pode ser considerada como auxiliar às estratégias definidas anteriormente e passa pela explicitação do raciocínio e formas de pensar (Nobre et al., 2011).

A abordagem do ensino exploratório em Matemática, através da exploração ativa, potencia aos alunos a descoberta de conceitos, estratégias e capacidades matemáticas, como por exemplo a resolução de problemas. Segundo Canavarró (2011, p. 11) o ensino exploratório permite que os alunos tenham “a possibilidade de ver os conhecimentos e procedimentos matemáticos surgir com significado e, simultaneamente, de desenvolver capacidades matemáticas como a resolução de problemas, o raciocínio matemático e a comunicação matemática”. Esta abordagem envolve o professor e os

alunos, sendo oposta à abordagem tradicional referente à transmissão de conhecimentos por parte do professor, sendo a mesma centrada neste (Oliveira et al., 2013).

Assim, uma aula que implique esta abordagem poderá organizar-se em três fases, a fase da apresentação da proposta, a fase de exploração autónoma dos alunos e a fase de discussão e reflexão final (Stein et al., 2008, citado por Canavarro et al., 2011). A primeira fase implica que o professor apresente e auxilie os alunos na interpretação e compreensão da tarefa matemática. Neste momento, o papel do professor passa por promover um ambiente que estimule o pensamento matemático e munir os alunos, com os recursos necessários para a concretização do problema com sucesso (Anghileri, 2006, citado por, Canavarro et al., 2012). A segunda fase pressupõe o trabalho autónomo dos alunos, podendo este ser individual, a pares ou em grupo. Nesta fase, o papel do professor passa por motivar os alunos a realizarem a tarefa de modo, a que os mesmos, consigam explicar o modo como a resolveram (Stein et al, 2008). Relativamente a eventuais dúvidas, é fundamental que o professor auxilie os alunos sem lhes dar a solução imediata (Stein & Smith, 1998). Por fim, os alunos constroem os materiais necessários para a fase final (Canavarro et al., 2012). A fase de discussão e síntese é crucial para consolidar a compreensão dos conceitos matemáticos e promover a reflexão coletiva, relativamente às soluções encontradas. Neste momento o professor desempenha um papel ativo na mediação da discussão, de modo a promover interações e diálogos de qualidade, por forma a facilitar a compreensão dos conceitos matemáticos (Canavarro et al., 2012).

O ensino exploratório incentiva a comunicação, considerada como parte fundamental da aula de matemática, uma vez que possibilita, aos alunos, a partilha e um melhor entendimento de conteúdos, contribuindo para o “desenvolvimento do seu pensamento matemático”, sendo importante desenvolvê-la nas crianças (Fonseca, 2009, p. 2). Segundo o autor Menezes (2005, p. 349) a comunicação é considerada “a essência do ensino e da aprendizagem da matemática escolar”. Os autores Ponte e Serrazina (2000) consideram vários tipos de comunicação, a saber a exposição, o questionamento e a discussão.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma das grandes dificuldades associadas à resolução de problemas, surge na primeira fase de resolução de problemas apresentada por Polya, referente à compreensão do problema. Esta dificuldade pretende-se com o facto de que, para a compreensão, as áreas curriculares de Português e de Matemática estejam interligadas, uma vez que é necessário a leitura do texto, bem como a sua interpretação, para a resolução de problemas. Morais (2008), corrobora esta ideia ao afirmar que ambas as atividades “mobilizam através dos seus componentes conscientes e controlados, algumas capacidades que lhes são comuns: concentração da atenção, processos de raciocínio, e, parcialmente, capacidades de memória” (p. 100). Sim-Sim (2001), acrescenta ainda que em ambas as áreas curriculares, a leitura desempenha um papel fundamental, nomeadamente, na leitura dos enunciados dos problemas. Para além disso, a mesma autora refere que, o nível de compreensão conseguido, depende do conhecimento prévio do leitor em relação ao assunto, da sua capacidade linguística e do tipo de texto em questão. Assim sendo, a compreensão do enunciado é o primeiro passo para resolver o problema. Se esta etapa não for bem-sucedida, os passos seguintes serão enviesados.

METODOLOGIA

O presente ensaio insere-se num paradigma interpretativo, uma vez que pode ser interpretado e compreendido de maneiras variadas, assumindo significados distintos, acerca das representações dos alunos, tendo por base a observação e a análise (Sousa & Batista, 2011). Segundo Parente (2004) este paradigma “consiste em procurar a compreensão do fenómeno em estudo através da análise e das perceções e interpretações dos sujeitos que intervêm no fenómeno ou situação” (p. 139).

Por forma a analisar os dados referentes às resoluções dos alunos, optou-se por realizar uma abordagem de estudo descritivo simples. Esta abordagem consiste na realização de um estudo, cujo objetivo implica a descrição de acontecimentos associados a uma determinada população, de modo a perceber as características específicas e particulares, dessa mesma população (Fortin, 2003). Coutinho (2013) acrescenta ainda que, através desta abordagem, o investigador descreve as situações de intervenção, interpreta as respostas dadas e procura dar-lhes significado, recorrendo à sua subjetividade.

Tendo procedido à recolha dos dados através da observação direta e participante, que envolveu a recolha de notas de campo, de gravações de áudio e de fotografias, posteriormente, com o objetivo de proceder à sua análise, a técnica utilizada foi a análise de conteúdo que “possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente

acessíveis à leitura imediata” (Robert & Bouillaguet, 1997, como citado por Amado, 2014, p. 304). A análise de dados teve ainda por base as resoluções dos alunos. Por meio da variedade de técnicas, tornou-se possível obter dados relevantes, o que possibilitou uma recolha de dados mais abrangente e aprofundada.

A realização do presente ensaio, pressupôs a elaboração de um enunciado de um problema a ser implementado na Prática Pedagógica. Após a seleção do problema, o mesmo foi apresentado quer à professora titular da turma como à professora da Unidade Curricular, no sentido de perceber a sua adequação. Após o parecer positivo de ambas as professoras, procedeu-se à planificação da implementação do problema, a qual incluiu a antecipação de respostas por parte dos alunos. A proposta foi idealizada de forma a ser realizada a pares, numa turma de 2.º ano de escolaridade, composta por 24 alunos com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste tópico serão discutidas e analisadas as resoluções dos alunos, tendo em conta as suas representações, em confronto com as antecipações de respostas efetuadas inicialmente. O presente ensaio teve por base a escolha de um problema e a sua adaptação, com o intuito de ser implementado no âmbito da Prática Pedagógica, tendo em conta a abordagem de ensino exploratório. Para além do referido, foram ainda antecipadas possíveis estratégias de resolução a serem utilizadas pelos alunos na resolução do problema.

De seguida, apresenta-se o enunciado do problema (ver figura 1):

Nome: _____ Data: _____

Geladaria

1. Resolve o problema.
Numa gelataria vendem-se bolas de gelado com os seguintes sabores: baunilha, morango e chocolate.
Os gelados são servidos em cones de bolacha e em copos.
Usando o cone ou o copo, **quantos gelados de duas bolas** com sabores diferentes se podem servir?
Mostra como pensaste.

Modos de servir:  

Bolas de Gelado:   

R.: _____

Figura 1 Problema: Geladaria

Este problema, realizado a pares, consistia na descoberta de quantas maneiras diferentes se podia servir os gelados. Num primeiro momento, foi entregue o enunciado, seguindo-se um momento, em que cada aluno procedeu à leitura do mesmo de forma silenciosa. Em seguida, foi realizada a leitura em voz alta, através da qual se explicou o objetivo do problema. Nesta explicação, foi solicitado aos alunos que apresentassem o modo como pensaram, podendo recorrer ao uso de palavras, de cálculos, desenhos ou esquemas.

Tal como é possível observar na tabela 1, as estratégias de resolução utilizadas foram as seguintes: estratégia aritmética com recurso à linguagem natural, estratégia de representação gráfica com recurso à linguagem natural, estratégia de representação gráfica e a estratégia de representação gráfica associada à aritmética.

| Estratégias utilizadas | N.º de pares de alunos |
|---|------------------------|
| Estratégia aritmética com recurso à linguagem natural | 1 |
| Estratégia de representação gráfica com recurso à linguagem natural | 3 |
| Estratégia de representação gráfica | 6 |
| Estratégia de representação gráfica com associação da estratégia aritmética | 2 |

Tabela 1 Estratégias de resolução utilizadas pelos alunos no problema

Tendo em conta as características da turma e o seu nível de desempenho, foram antecipadas as seguintes estratégias de resolução: estratégia de representação gráfica e a estratégia aritmética. Ao analisar as resoluções dos alunos, foi possível verificar a utilização de ambas as estratégias, contudo inicialmente, as mesmas foram pensadas isoladamente. No entanto, a maioria dos pares utilizou mais do que uma estratégia de resolução para resolver o problema. Para além disso, dois pares utilizaram como estratégia a linguagem natural.

Ao analisar as resoluções dos alunos, foi possível verificar que a maioria dos pares respondeu corretamente, uma vez que dos 12 pares, nove conseguiram chegar à resposta pretendida e apenas três pares responderam de forma incorreta.

Na Figura 2, podemos observar que a estratégia de resolução passa pelo recurso à linguagem natural e à utilização da estratégia de resolução aritmética, utilizando a operação básica da adição.

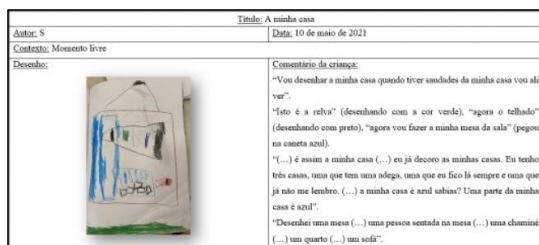


Figura 2 Estratégia de resolução dos alunos GA e JB

Para a resolução do problema os alunos GA e JB, recorreram à linguagem natural para explicar as formas diferentes de servir os gelados, tendo conseguido perceber que existem três formas diferentes tanto para o cone como para o copo. E como tal, recorreram à adição $3+3$, por forma a calcular o total das formas de servir o gelado (6). Deste modo, os alunos conseguiram realizar uma resolução correta para o problema.

Na figura 3, encontra-se um exemplo de estratégia de resolução de representação gráfica associada à estratégia aritmética, utilizando as operações adição e multiplicação.

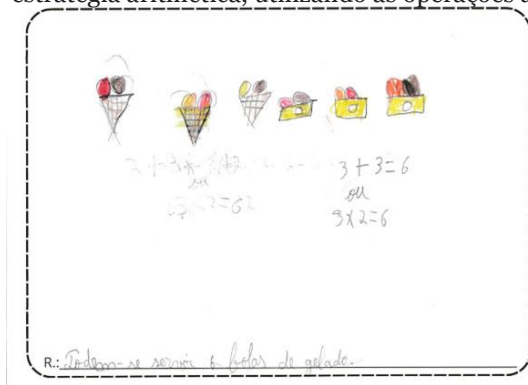


Figura 3 Estratégia de resolução dos alunos ES e VS

Para a resolução do problema os alunos ES e VS, utilizaram como representação gráfica o desenho, para representar os seis modos de servir os gelados. Para além disso, os alunos recorreram à estratégia de resolução aritmética, com recurso à adição e à multiplicação, para calcularem o total das formas de servir gelado. Assim, verificou-se uma resolução correta do problema.

Na Figura 4, é possível verificar um exemplo de uma resposta errada recorrendo à estratégia de representação gráfica.

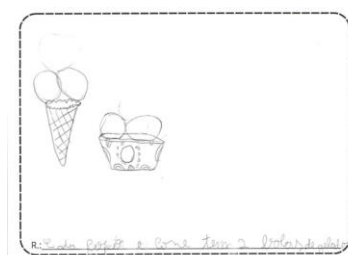


Figura 4 Estratégia de resolução dos alunos MT e VF

Para a resolução do problema os alunos MT e VF, utilizaram como representação gráfica um desenho, representando um copo e um cone de gelado com duas bolas de gelado cada. A utilização desta estratégia surge descontextualizada perante a situação enunciada no problema, o que demonstra que os alunos não interpretaram de forma correta o enunciado.

Na figura 5, podemos observar outro exemplo de resolução recorrendo à estratégia de representação gráfica.

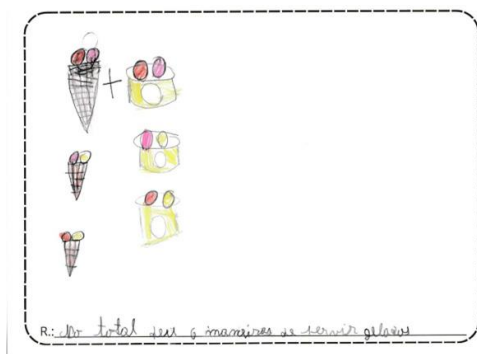


Figura 5 Estratégia de resolução dos alunos DG e LR

Os alunos DG e LR para resolverem o problema utilizaram como estratégia a representação gráfica, com recurso ao desenho, por forma a perceber as diferentes formas de servir os gelados. Como tal, os alunos obtiveram o resultado final pretendido.

Na figura 6, é possível verificar um exemplo de uma resposta incorreta recorrendo à estratégia de representação gráfica com recurso à linguagem natural.

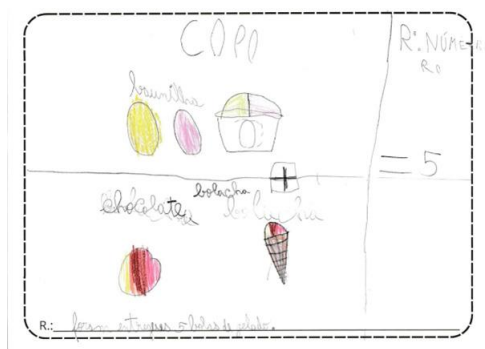


Figura 6 Estratégia de Resolução dos alunos GM e JA

Para a resolução do problema, os alunos GM e JA, utilizaram como representação gráfica um desenho, representando, primeiramente, dois sabores de gelado associando os mesmos ao copo de gelado. De seguida, representaram três sabores de gelado, relacionando-os ao cone de gelado. Para esta representação, os alunos recorreram à linguagem natural. A utilização desta estratégia surge descontextualizada perante a situação enunciada no problema, o que demonstra que os alunos não compreenderam de forma correta o enunciado.

No decorrer da proposta, à medida que as mestrandas foram passando pelos pares, verificaram que a grande dificuldade dos alunos, prendia-se com a compreensão do enunciado, e como tal, foram realizados diversos momentos de diálogo, com o intuito de auxiliar os alunos na interpretação do enunciado. Após os alunos terem resolvido o problema e os enunciados terem sido recolhidos pelas mestrandas, sucedeu-se um momento de discussão/correção do mesmo, na qual alguns pares partilharam as estratégias de resolução utilizadas com a turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que o referido problema colocou os alunos perante a resolução de problemas, tendo em conta que para a resolução do mesmo os alunos não identificaram um método imediato de resolução, dado que para a resolução do mesmo, foi necessária a procura de uma estratégia eficaz para a resolução do mesmo. Este processo envolveu quatro etapas distintas: a compreensão do problema, a escolha de uma estratégia de resolução, a utilização da mesma e a revisão da solução. De realçar que, dadas as dificuldades de compreensão do problema, foi necessário realizar a leitura do enunciado aos vários grupos, por diversas vezes, e para além disso, no momento de seleção de estratégias para a resolução do mesmo, foi fundamental o papel da interveniente, ao dar pistas que facilitassem a

resolução do problema.

A antecipação de respostas e de estratégias de resolução antes da implementação do problema, revelou ser fundamental na prática das mestrandas aquando o momento de implementação do problema. Ao analisar as estratégias de resolução previamente antecipadas foi possível verificar a utilização das mesmas, com exceção da utilização da estratégia de linguagem natural. Assim, verificámos que as estratégias de resolução foram: a representação aritmética com recurso à linguagem natural, a representação gráfica com recurso à linguagem natural, a representação gráfica e a representação gráfica associada à aritmética.

Ao realizar a análise dos resultados obtidos no decorrer deste ensaio, verifica-se que as estratégias de resolução utilizadas pelos alunos foram similares, dado que a grande maioria utilizou a estratégia de representação gráfica, com recurso ao desenho para a realização do problema. Esta similaridade revela uma familiarização da turma com a referida estratégia de resolução. Neste sentido, foi notório a utilização de determinadas estratégias de resolução, consoante o nível de familiaridade dos alunos para com as mesmas.

Após analisar as resoluções dos alunos ao problema, foi possível verificar que a grande maioria das respostas desajustadas ao problema, advinha das dificuldades na interpretação e compreensão do enunciado.

A discussão e partilha de estratégias por parte dos alunos, demonstrou-se essencial para a compreensão do enunciado e reflexão final, relativamente às estratégias que permitiram chegar à solução do problema. Deste modo, é fulcral destacar a importância da comunicação matemática para a partilha de ideias e de resoluções, que permitem facilitar a resolução de problemas.

Tendo em conta as análises e interpretações das representações efetuadas pelos alunos, foi possível constatar que as mesmas vão ao encontro dos objetivos delineados no presente ensaio. Para a implementação do problema, foi fundamental a abordagem do ensino exploratório. O recurso a esta abordagem tornou-se essencial no desenvolvimento da comunicação matemática através da partilha de ideias e de raciocínios, como também da promoção do conhecimento de várias estratégias para a resolução do problema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Abrantes, P., Leal, L., Teixeira, P. & Veloso, E. (1997). *Mat789. Inovação curricular em matemática. Propostas de actividades para os alunos*. APM
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Metas Curriculares de Matemática Ensino Básico*. Ministério da Educação e da Ciência.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A experiência matemática no ensino básico: Programa de formação contínua em matemática para professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Ministério da Educação/DGIDC.
- Canavarro, A. P. (2011). Ensino Exploratório da Matemática: Práticas e Desafios. *Educação e Matemática*, 115, 11-17. <http://hdl.handle.net/10174/4265>
- Canavarro, A. P., Oliveira, H., & Menezes, L. (2012). Práticas de ensino exploratório da matemática: o caso de Célia. *Investigação em educação matemática*, 255-266. <http://hdl.handle.net/10174/8307>
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Direção-Geral da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais: 2.º Ano | 1.º Ciclo Do Ensino Básico – Matemática*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_2.o_ano.pdf
- Fonseca (2009). Comunicação matemática na sala de aula Episódios do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Educação e Matemática*, 103, 2-6. <https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/1773/1813>
- Fortin, M. (2003). *O Processo de Investigação. Da conceção à realização (3ª ed.)*. Lusociência.

- Machado, R. (2014). *Trabalho colaborativo e matemática: Um estudo de caso sobre o instrumento de avaliação de capacidades e competências do projeto interação e conhecimento*. Associação de Professores de Matemática (APM).
- Menezes, L. (2005). Desenvolvimento Profissional de Professores do 1.º Ciclo no contexto de um projecto de investigação colaborativa focado na comunicação matemática: um estudo de caso. Em Brocardo, Mendes e Boavida (Org.), *XIV Seminário de Investigação em Educação Matemática Actas*, pp. 349-364. APM.
- Morais, J. (2008). A aprendizagem dos sistemas simbólicos dos fonemas e das quantidades numéricas: semelhanças, diferenças e relações. In Fundação Calouste Gulbenkian (Eds.), *Conferência Internacional – Matemática ensino: Questões e soluções* (pp. 83-111). Fundação Calouste Gulbenkian.
- NCTM. (1991). *Normas para o currículo e a avaliação em matemática escolar*. (Tradução portuguesa de Curriculum and evaluation standards for school mathematics, 1989). APM e IIE.
- NCTM (2000). *Normas para o currículo e a avaliação em Matemática Escolar. Coleção de Aduadas, 3.º ano*. APM.
- NCTM. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. APM.
- Nobre, S., Amado, N., & Ponte, J. P. (2011). Representações na aprendizagem de sistemas de equações. Ensino e Aprendizagem da Álgebra. *Actas do Encontro de Investigação em Educação Matemática*, 1-21. https://www.researchgate.net/publication/261722352_Representacoes_na_aprendizagem_de_sistemas_de_equacoes
- O'Connell, S. (2007). *Introduction to Problem Solving: grades preK-2*. Heinemann.
- Oliveira, I. (2004). A matemática e a educação pré-escolar. In Moreira, D., & Oliveira, I. *O jogo e a Matemática* (pp. 56-87). Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/8462>
- Oliveira, H., Menezes, L., & Canavarro, A. P. (2013). Conceptualizando o ensino exploratório da Matemática: Contributos da prática de uma professora do 3.º Ciclo para a elaboração de um quadro de referência. *Quadrante*, 22(2), 29-53. <http://hdl.handle.net/10400.19/1957>
- Parente, M. C. (2004). *A construção de Práticas Alternativas de Avaliação na Pedagogia da Infância: Sete Jornadas de Aprendizagem*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/888>
- Polya, G. (2003). *Como resolver problemas*. Gradiva
- Ponte, J. (2005). Gestão Curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O Professor e o Desenvolvimento Curricular* (pp. 1-26). APM. <http://hdl.handle.net/10451/3008>
- Ponte, J. P. & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1º ciclo*. Universidade Aberta.
- Pozo, J. (1998.). *A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Artes Médicas Sul.
- Sim-Sim, I. (2001). *A formação de professores para o ensino da leitura*. Cadernos de Formação de Professores, pp. 51-64. Porto Editora.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha* (2.ª ed.). Pactor.
- Stein, M. K. & Smith, M. S. (1998). *Mathematical tasks as a framework for reflection: From research to practice*. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3(4), 268-275.
- Stein, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S., & Hughes, E. K. (2008). Orchestrating Productive Mathematical Discussions: Five Practices for Helping Teachers Move Beyond Show and Tell. *Mathematical Thinking and Learning*. [10.1080/10986060802229675](https://doi.org/10.1080/10986060802229675)
- Vale, I. & Pimentel, T. (2004). Resolução de Problemas. In P. Palhares (coord.), *Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico* (pp. 152). LIDEL.
- Vale, I., Fão, A., Portela, F., Geraldês, F., Fonseca, L., Gigante, M., Pimentel, T. (2006). *Matemática no 1º Ciclo Propostas para a sala de aula*. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

A projeção das experiências de ensino e aprendizagem nos títulos dos relatórios: processos, participantes e contexto

The projection of teaching and learning experiences in the titles of the reports: processes, participants and context

Luís Filipe Barbeiro

ESECS, Ci&DEI, Politécnico de Leiria, CELGA-ILTEC

RESUMO

Os títulos não decorrem dos textos de forma pré-determinada, mas constituem um campo para a realização de escolhas, quanto aos elementos que nele são inscritos e quanto à sua realização linguística. Tendo como enquadramento teórico a perspetiva da Linguística Sistémico-Funcional relativa à representação da experiência humana pela linguagem, o presente estudo tem como objetivos identificar os elementos experienciais (processos, participantes e circunstâncias) escolhidos para construir os títulos dos relatórios de mestrado de formação de professores, numa instituição de ensino superior, e analisar a sua realização no sistema da língua. Metodologicamente, foi constituído um corpus, a partir do repositório institucional. A análise incidiu sobre os elementos experienciais referidos, tendo considerado os tipos de processos, a presença dos participantes que lhes estão associados e das circunstâncias contextuais. Contemplou ainda a conformidade da sua realização com a forma que tipicamente o sistema linguístico lhes atribui. Os resultados revelaram a densidade processual nos títulos, com amplo recurso a nominalizações, e a saliência de processos mentais. Em relação aos participantes, ocorre de modo saliente a implicitude de algumas funções, deixando abertura para a interpretação que integre a pluralidade de intervenientes no processo didático-pedagógico. As circunstâncias que emergem nos títulos dão relevo ao fator que consiste no nível de escolaridade.

Palavras-chave: títulos, prática pedagógica, processos, participantes, contexto

ABSTRACT

The titles do not arise from the texts in a predetermined manner but rather constitute a field for making choices regarding the elements they comprise and their linguistic realisation. Taking the Systemic Functional Linguistics perspective on the representation of human experience through language as its theoretical framework, this study aims to identify the experiential elements (processes, participants, and circumstances) chosen to construct the titles of teacher training master's degree reports at a higher education institution. The study also seeks to analyse the congruence of their realisation in the language system. Methodologically, a corpus was assembled from the institutional repository. The analysis focused on the experiential elements, taking into account the types of processes, the presence of the associated participants, and the contextual circumstances. The analysis also focused on the conformity of their realisation with the form typically attributed to them by the linguistic system. The results revealed the process density of the titles, with extensive use of nominalisations, and the prominence of mental processes. As for the participants, the implicitness of some roles is prominent, leaving room for interpretation that integrates the plurality of agents involved in the didactic-pedagogical process. The circumstances that emerge in the titles refer to the level of schooling of the pupils in question.

Keywords: titles, pedagogical practice, processes, participants, context

INTRODUÇÃO

Os títulos constituem um local do texto em que as escolhas realizadas tornam salientes, por meio da sua presença, alguns elementos ou relações que, geralmente, se projetam a partir do texto. No caso

dos textos de caráter didático-pedagógico, os títulos têm o potencial de evidenciar perante o leitor dimensões ou elementos relevantes presentes no corpo do texto.

O presente estudo tem como objetivo principal identificar os elementos do processo didático-pedagógico a que é dado relevo, por meio da sua presença nos títulos dos relatórios de mestrado elaborados no âmbito da formação de professores, numa instituição específica, tomada enquanto comunidade discursiva (Barbeiro, 2022; Barbeiro et al., 2022; Graham, 2018). Constitui ainda objetivo do estudo caracterizar as escolhas linguísticas ativadas na formulação dos títulos, para construir esse relevo. Na perspectiva de perguntas de investigação, estão, assim, em foco, as questões seguintes: i) Quais são os elementos do processo didático-pedagógico a que os títulos dos relatórios de mestrado dão relevo? ii) De que modo esses elementos são configurados na língua para construir a sua presença nos títulos?

A PROJEÇÃO NOS TÍTULOS

Enquanto processo semiótico, os títulos constituem escolhas por parte dos utilizadores da língua. Como salienta Jewitt (2006), “[people] select the most apt signifier for the meaning that they wish to make at a given moment in a specific context” (p. 30). Por conseguinte, as escolhas realizadas não são arbitrárias, mas representam um “investimento” por parte dos utilizadores, são motivadas pelo seu “interesse” (Kress, 2010) ou finalidade de alcançarem os seus objetivos sociocomunicativos. São, por conseguinte, motivadas por esse propósito.

No caso dos títulos, um dos aspetos em relevo nas escolhas é o relacionamento entre os títulos e o corpo do texto (Hartley, 2005, 2008; Sahragard & Meihami, 2016). Não há regras pré-estabelecidas quanto às relações que devem ser inscritas nos títulos. A função básica de identificação do texto atribuída ao título pode ser alcançada por múltiplas vias. Em rigor, qualquer signo, por exemplo, um simples número ou qualquer sequência alfanumérica poderiam cumprir essa função. Como, na cultura em que vivemos, a escolha aleatória dos signos não constitui, por regra, a via seguida, o título abre campo à inscrição de relações com o texto, seja a indicação do género, do tópico, das personagens no texto narrativo, da tese ou da questão nos textos argumentativos, etc. (Barbeiro et al., 2020; Pereira et al., 2017). Mesmo quando o título não inscreve nenhuma dessas relações e segue o caminho da aleatoriedade, esta via constitui também uma escolha motivada e significativa (podemos pensar no exemplo da peça *A Cantora Careca* de E. Ionesco, em que a explicação para o título não se encontra em nenhuma relação com o texto, no qual não surge qualquer personagem correspondente a esta designação – a filiação da peça no designado teatro do absurdo acaba por atribuir significado também a esta escolha para o título, para a qual concorrem outras características da linguagem posta em cena).

No caso dos títulos de textos académicos, o paradigma correspondente à via seguida na escolha de *A Cantora Careca* não é o esperado, nem a prática geralmente seguida (Barbeiro, 2022; Barbeiro et al., 2022; Hartley, 2005, 2008). Isso não significa que a via seja monolítica ou que não possa existir criatividade. Uma das alternativas relevantes nos géneros académicos diz respeito à escolha da função básica predominante atribuída ao título: *informar* (sobre o texto, projetando no título alguns dos seus elementos) ou *atrair* a atenção do leitor (para o que poderão ser convocados elementos do texto).

Em qualquer das vias, as escolhas envolvem os elementos do texto que são projetados no título e as formulações linguísticas com que aí são construídos. Estudos anteriores (Coimbra, 1999; Pereira et al., 2017; Barbeiro et al., 2020, 2022), relativos a textos em língua portuguesa, revelaram a diversidade de estruturas linguísticas que os títulos podem apresentar. Nessa variedade, ganha relevo a natureza nominal dos títulos, que foi encontrada por Barbeiro et al. (2020) e por Pereira et al. (2017), para textos narrativos escritos por crianças, e por Coimbra (1999), em textos de imprensa. Em relação aos textos académicos, nomeadamente aos títulos dos relatórios de mestrado, Barbeiro et al. (2022) também encontraram diversidade e a saliência global das estruturas nominais. Contudo, no contexto de comunidades académico-discursivas específicas, designadamente a comunidade que também está em foco no presente estudo, a estrutura verbal alcançou valores preponderantes, mostrando que a predominância nominal não é absoluta.

Em relação à análise das relações semântico-textuais, ela foi contemplada em Pereira et al. (2017) e em Barbeiro et al. (2020), para os textos narrativos, tendo mostrado a projeção nos títulos sobretudo das personagens, acompanhadas dos seus traços caracterizadores. Podem ainda ser chamados ao título elementos respeitantes ao Lugar e Acontecimento, no âmbito da narrativa. Por sua vez, a análise

de Coimbra (1999) incidiu de forma específica sobre a dimensão metafórica dos títulos da imprensa.

Em relação aos textos académicos, se, em Barbeiro et al. (2022), já se avançou na análise das estruturas linguísticas dos títulos dos relatórios de mestrado dos cursos de formação de professores, a análise específica das funções experienciais dos elementos que integram os títulos não foi aprofundada. É no sentido desse aprofundamento analítico que o presente texto se propõe avançar.

A CONFIGURAÇÃO EXPERIENCIAL

A representação linguística encontra na oração a unidade, no âmbito da qual se remete para entidades e se ativam relações, para a construção dessa representação (Halliday, 2014). Para construir essa representação e também para estabelecer o objetivo comunicativo do uso da língua ou para manifestar a atitude em relação aos outros e ao que é dito, quem fala ou escreve realiza escolhas (que poderão ou não ser conscientes – Fontaine et al., 2013) entre possibilidades facultadas pelo sistema da língua.

A oração constitui a unidade linguística que configura a experiência humana. De acordo com o sistema de transitividade proposto pela Linguística Sistémico-Funcional (Halliday, 2014), tomado como enquadramento teórico neste artigo, essa representação assenta nos elementos que remetem para os processos, os participantes neles envolvidos e as circunstâncias que enquadram e constroem esses processos (Halliday, 2014; Gouveia, 2009). O processo, realizado por um verbo, constitui o centro organizativo da oração, sendo acompanhado pela indicação dos participantes que o realizam ou experienciam e das circunstâncias a que surge associado (Gouveia, 2009; Gwilliams & Fontaine, 2015; Halliday, 2014; Heberle, 2018; Matthiessen et al., 2010). Os processos remetem para o fazer ou acontecer, dizer ou sentir, ser ou ter, da experiência. Podem, assim, ser divididos em diferentes tipos, conforme os elementos e relações ativados. Cada tipo corresponde a um esquema ou modelo de configuração que dá conta de um padrão de experiência humana, que implica determinados participantes.

O sistema de transitividade considera os seguintes tipos: processos materiais, processos mentais, processos relacionais, processos verbais, processos comportamentais e processos existenciais. Apesar desta sistematização, a associação da experiência a tipos de processos não é estanque, existem zonas de transição ou indeterminação que estão relacionadas com a própria experiência e que se refletem na língua (“The world of our experience is highly indeterminate; and this is precisely how the grammar construes it in the system of process type”, segundo Halliday, 2014, p. 217).

Contudo, a categorização nos tipos referidos possibilita apreender os diferentes padrões da experiência humana e a sua projeção na língua. Retoma-se, de seguida, a caracterização dos diferentes tipos de processos, realizada em Barbeiro (2022):

Os processos materiais são relativos ao fazer, a ações por parte de um participante (Ator) que expressam uma alteração face à situação inicial, que afeta ou cria outro elemento (Meta) ou em que o acontecer correspondente a essa alteração pode ficar limitado ao Ator. Os processos mentais são relativos ao sentir por parte de um participante dotado de consciência (Experienciador) em relação a outro (Fenômeno), nos domínios da percepção, do afeto ou da cognição. Os processos relacionais correspondem a configurações de caracterização ou de identificação, ou seja, de atribuição de propriedades (Atributo) a um participante (Portador) ou de identificação (colocando em relação os participantes Identificado e Identificador, bem como Característica e Valor). Os processos comportamentais correspondem a configurações de comportamento quer fisiológico quer social por parte de um participante (Comportante). Os processos verbais dão conta do dizer, o que pode corresponder à configuração em que um participante (Dizente) diz alguma coisa (Verbiagem) a outro (Receptor), ou à configuração em que o dizer corresponde a uma ação que é realizada verbalmente, como louvar, agradecer, etc., por parte de um participante (Dizente) em relação a outro (Alvo). Finalmente, os processos existenciais correspondem à configuração em que se afirma que um participante (Existente) existe ou sucede.

Os processos, participantes e circunstâncias podem ser realizados linguisticamente de formas diversas. Contudo, o sistema da língua apresenta uma forma de realização típica ou congruente para cada uma destas funções. Assim, os processos são tipicamente realizados por meio de grupos verbais, os participantes por meio de grupos nominais e as circunstâncias por meio de grupos adverbiais ou preposicionais. As possibilidades de variação em relação a estas realizações típicas constituem também

escolhas facultadas pelo sistema da língua, as quais podem ser ativadas nos títulos.

METODOLOGIA

Corpus

O *corpus* analisado consiste num recorte do corpus mais vasto de Barbeiro et al. (2022). O presente *corpus* cinge-se a uma instituição de ensino superior, sendo constituído pelos títulos de 100 relatórios de mestrado. A elaboração deste relatório está prevista no regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (cf. Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro e Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio). O relatório incide sobre a prática supervisionada desenvolvida nas escolas ou jardins-de-infância. Esta ligação reflete-se no conteúdo e pode potenciar a projeção nos títulos de elementos respeitantes às experiências ou atividades de ensino e aprendizagem.

A escolha e a restrição a uma instituição deveram-se ao facto de os resultados do estudo anterior (Barbeiro et al., 2022) a terem diferenciado em relação a outras, quanto às escolhas realizadas para a construção dos títulos, sobretudo pela saliência dada à dimensão reflexiva. Pretendeu-se, por meio deste estudo, aprofundar a análise, sem prejuízo da realização de um aprofundamento correspondente em relação às restantes instituições.

Sendo uma instituição do subsistema de ensino superior politécnico, estão presentes no corpus títulos dos relatórios dos cursos de formação destinados à educação pré-escolar, ao primeiro ciclo do ensino básico e algumas áreas disciplinares do 2.º ciclo do ensino básico (as de Matemática e de Ciências da Natureza).

Análise

A análise focou-se nos aspetos evidenciados no enquadramento, em relação à configuração experiencial segundo a perspetiva teórica da Linguística Sistémico-Funcional: a ocorrência das diferentes funções experienciais, a natureza gramatical que as suas realizações apresentam, os tipos de processos e a presença ou ausência, i. e., preenchimento ou não dos respetivos participantes, nos títulos dos relatórios.

RESULTADOS

Apresentamos, de seguida, os resultados considerando primeiramente os valores globais de presença das funções experienciais (processo, participante e circunstância) e depois os resultados específicos respeitantes às realizações léxico-gramaticais das funções, aos tipos de processo, à presença, para cada tipo processual, das funções da configuração que estabelece e, por fim, os resultados relativos aos valores semânticos das circunstâncias inscritas nos títulos.

Na Tabela 1, são apresentados os valores correspondentes à ocorrência ou preenchimento nos títulos das funções da configuração experiencial. Os valores resultam da consideração dos diferentes níveis de constituintes sintáticos, ou seja, contabilizaram-se quer as ocorrências na unidade sintática global, quer em unidades encaixadas.

| Função | N.º | Média |
|---------------|-----|-------|
| Processo | 217 | 2,17 |
| Participante | 119 | 1,19 |
| Circunstância | 70 | 0,7 |

Tabela 1 – Presença das funções experienciais nos títulos

Ocorre uma presença acentuada da função experiencial correspondente ao processo. Em média, em cada título, são apresentados 2,17 processos, enquanto a categoria referencial, correspondente aos participantes apresenta o valor médio de 1,19. A configuração experiencial de cada tipo de processo apresenta, geralmente, como vimos, mais do que um participante. Por conseguinte, este resultado implica que, em muitos casos, há funções de participante que não se encontram preenchidas nos títulos. Adiante, na sequência da apresentação dos resultados para cada tipo de processo, apresentaremos os valores específicos do preenchimento das respetivas funções correspondentes aos parti-

cipantes.

Como ficou expresso, as funções experienciais, para além da realização congruente, podem ser construídas por meio de outras categorias léxico-gramaticais. Na Tabela 2, são apresentados os resultados relativos à natureza da realização léxico-gramatical das funções.

| Função | Natureza gramatical | N.º | % |
|---------------|---------------------|-----|------|
| Processo | Verbal | 95 | 43,7 |
| | Nominal | 113 | 52,1 |
| | Adjetival | 9 | 4,1 |
| Participante | Nominal | 117 | 71,3 |
| | Frásico | 1 | 0,6 |
| | Adjetival | 46 | 28,0 |
| Circunstância | Preposicional | 70 | 100 |

Tabela 2 – Realização léxico-gramatical das funções experienciais

Os resultados da Tabela 2 mostram que, apesar da forte presença da realização verbal dos processos – o que constitui uma característica desta comunidade discursiva, como evidenciado em Barbeiro et al. (2022) –, a natureza nominal dos títulos emerge e constitui a realização mais frequente dos processos. De facto, a realização verbal ocorre sobretudo no início do título, por meio dos verbos *refletir*, *investigar*, *aprender*, na forma verbal infinitivo ou gerúndio, que, assim, surgem a enquadrar os processos e participantes expressos na parte restante do título. Esses elementos poderiam tomar a posição inicial do título, se se suprimisse esse verbo enquadrador – por exemplo: *As concepções dos alunos do 4.º ano de escolaridade acerca do sentido da existência humana, face ao original: Investigando as concepções dos alunos do 4.º ano de escolaridade acerca do sentido da existência humana.*

A natureza adjetival relaciona-se com a ocorrência de adjetivos como *reflexivo*, *narrativo*, etc., que remetem para processos, por exemplo, em *O professor reflexivo (...)*. A caracterização do professor como *reflexivo* corresponde a tomá-lo como participante (Experienciador) do processo *refletir*, o que poderia ser expresso por meio do verbo (*O professor que reflete...*).

Em relação aos participantes, a realização nominal é preponderante, em conformidade com a realização típica desta função. Pode haver outras realizações, designadamente adjetivais (*[...] prática docente; [...] prática pedagógica*, em que os adjetivos remetem, respetivamente para o participante que pratica o processo, o docente, ou para aquilo que é praticado ou implementado, neste caso, a pedagogia – em paralelo com a construção “implementar/ colocar em prática uma pedagogia”). Com uma ocorrência reduzida surge ainda a realização frásica (*[investigando] como o padrão figurativo influencia [...]*).

No caso das circunstâncias, elas são apresentadas segundo uma das formas típicas da sua realização, os sintagmas preposicionais. As funções semânticas que expressam são sobretudo as de indicação do contexto ou nível educativo em que foi realizada a prática pedagógica (*[...] em educação de infância; [...] no 1.º ciclo; etc.*). Tem também relevo a indicação de um percurso que corresponde ao realizado pelos formandos, na sua prática supervisionada, percurso que pode ser chamado para o início do próprio título (*Da Creche ao Jardim de Infância [...]*). Note-se que, nestes casos, o que é colocado em foco não é uma perspetiva longitudinal de acompanhamento da evolução de uma criança ou de um grupo de crianças, mas o percurso do próprio formando na sua prática pedagógica.

Apresentamos, de seguida, os tipos de processos e a presença dos participantes correspondentes à configuração experiencial que estabelecem.

| Tipo de processo | N.º | Participante | Participante |
|------------------|-----|--|-------------------------------------|
| Material | 90 | Ator explícito: 13 □ : 77 | Meta explícito: 60 □ : 15 |
| | | Experienciador explícito: 16 □ : 106 | Fenómeno explícito: 73 □ : 49 |
| Relacional | 4 | Portador explícito: 1 □ : 3 | Atributo explícito: 3 □ : 1 |
| | | Dizente explícito: 1 □ : – | Verbiagem explícito: – □ : – |
| Comportamental | 0 | Comportante explícito: – □ : – | |
| Existencial | 0 | Existente explícito: – □ : – | |

Tabela 3 – Tipos de processos e presença dos participantes

De um modo geral, observa-se um elevado valor de apagamento ou implicitação dos participantes, nas escolhas para os títulos. Esta implicitude pode ligar-se à economia do título: apesar de a sua extensão poder variar, exercem-se limitações quanto a essa extensão e relações tornadas presentes. Algumas dessas relações poderão ser recuperadas, tendo em conta o subgénero específico destes relatórios e o contexto em que são produzidos. Por outro lado, como veremos a seguir, na análise específica dos tipos de processos, a implicitação pode ter um alcance mais alargado, enquanto escolha, deixando alguma indefinição ou abertura semântica e interpretativa, face à delimitação que a explicitação traria.

Em relação aos processos materiais, predomina, de facto, a implicitação, em relação a um dos participantes considerados, o Ator. Uma das fontes de implicitude manifesta-se pela não referência do Ator envolvido no processo relativo à “prática”. Subentende-se a referência ao próprio autor do relatório (envolvendo o processo de prática pedagógica, entendida como a componente curricular, vários intervenientes, a não referência do Ator pode alargar a interpretação discursiva para abranger esses intervenientes com os seus papéis específicos nessa componente).

Em relação ao outro participante em foco, a Meta, os valores elevados da explicitação devem-se sobretudo à função experiencial que completa o processo correspondente à “prática”, na construção/denominação “prática pedagógica”.

Além do eixo do processo relativo à “prática”, que apresenta uma frequência elevada (54 ocorrências, ou seja, mais de metade dos processos integrados neste tipo), outro eixo relevante, embora menos frequente é o que envolve a(s) aprendizagem(-ens) como participante. Um exemplo é constituído por “construção” (da aprendizagem/-ens), observando-se, em relação ao processo ativado por este termo, a implicitude de um dos participantes, o Ator, em conformidade com o que temos vindo a encontrar. Outro exemplo é constituído pela combinação de “aprendizagem” com os termos metafóricos “percurso”, “trilho”, “caminhada”, em que a aprendizagem pode constituir o próprio Ator (*o percurso das aprendizagens da educação de infância ao 1.º ciclo*, atribuindo-se metaforicamente a realização do percurso às aprendizagens) ou a Meta (*o meu percurso de aprendizagem*). Por sua vez, o termo “aprendizagem” abre um novo processo, de natureza mental, com a sua própria configuração experiencial, em que o Experienciador pode estar indicado ou encontrar-se implícito. A indicação revela que o Experienciador em relação a este processo não se limita aos alunos (*aprendizagens das crianças/dos alunos*), mas pode referir-se ao próprio autor do relatório que se assume enquanto tal nesse processo (*as minhas aprendizagens*). A implicitude apresenta o potencial de ativar esta ambivalência.

Em relação aos processos mentais, sobressai o processo *refletir*, que surge como muito marcante, considerando a sua frequência (70 ocorrências) e o facto de quase sempre iniciar o título. Nessas ocorrências, o Experienciador encontra-se quase sempre implícito, o que marca os resultados globais apresentados na Tabela 3. Essa implicitude é conjugada com o facto de o processo ser expresso com recurso a formas nominais do verbo, o gerúndio (predominantemente) e o infinitivo, ocorrendo ainda a nominalização “reflexão”. A não indicação do Experienciador, para além de remeter para o autor do relatório, apresenta, como já referido, o potencial de alargar o círculo dos Experienciadores aos diversos intervenientes envolvidos na prática pedagógica e na formação que estiveram em curso. O processo reflexivo, sendo um dos traços marcantes dessa formação, implicou outros intervenientes, que a escolha da implicitação não afasta. Para lá dos participantes, o próprio relatório pode constituir o local e o instrumento dessa reflexão – circunstâncias que não estão expressas (*Refletindo neste/ por meio deste relatório...*), mas às quais a implicitude deixa lugar.

No que diz respeito ao Fenómeno, emergem quer a explicitação, quer a implicitação. A explicitação remete, de forma predominante, para a indicação da *prática pedagógica*. A implicitação abre espaço para a globalidade dos aspetos envolvidos na prática pedagógica.

O processo *refletir* surge, com alguma frequência acompanhado do processo *investigar*. A combinação pode ser em sequência imediata (*Refletindo e investigando enquanto educadora e professora*), ou atribuindo um alcance diferenciado a cada um (*Refletindo sobre a Prática Pedagógica do 1.º e 2.º CEB e Investigando as ideias dos alunos do 3.º ano de escolaridade acerca da dissolução em líquidos*).

Os processos relacionais ocorrem em número reduzido nos títulos dos relatórios. Realça-se a ocorrência de *ser*, combinado com o Atributo *educadora* (*Ser educadora*).

Os processos verbais apresentam uma única ocorrência, através do adjetivo *narrativo*, associado a

texto. Os processos comportamentais não emergem nos títulos, no âmbito do *corpus* analisado. Por sua vez, os processos comportamentais e existenciais não ocorrem nos títulos deste *corpus*.

CONCLUSÃO

Como assunção de base adotada no presente texto, encontra-se a posição de que os títulos constituem um “investimento” semiótico, guiado por objetivos sociocomunicativos. O título constitui um elemento diferenciado, uma unidade linguística específica, a que na configuração textual é dado relevo visual e gráfico (Barbeiro, 2003; Kress & van Leeuwen, 2021; Sharples, 1999). Numa perspectiva multimodal, que combina linguagem e forma gráfica, esse relevo estende-se aos elementos linguísticos que integram o título. No caso dos relatórios de mestrado, no campo da formação de professores, que incidem sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos formandos, podem ser chamados para o título precisamente elementos e relações do processo didático-pedagógico.

Os resultados da análise realizada, tendo por base o sistema de transitividade (Halliday, 2014), evidenciam o relevo que os processos assumem nos títulos dos relatórios, nesta comunidade discursiva. Destacam-se os processos mentais e os processos materiais. Entre os processos mentais, salienta-se *refletir*. Este e outros processos mentais enquadram os outros elementos do título associados ao processo didático-pedagógico posto em prática. Desses elementos, salienta-se a própria prática pedagógica, tomada na sua globalidade, enquanto Fenómeno. Outros fenómenos são constituídos sobretudo por conteúdos que foram objeto de ensino-aprendizagem e/ou de investigação, uma vez que esta componente faz parte do relatório. Os Experienciadores, quando expressos, remetem sobretudo para os alunos, em relação ao processo de aprendizagem, e para o autor, que também se pode assumir como experienciador de aprendizagem no processo formativo a que se refere o relatório.

Os processos materiais dão também relevo à expressão do participante que se projeta a partir do verbo, a Meta. Neste, além da função que completa o processo “prática”, emerge a própria “aprendizagem” tomada como a Meta do processo expresso por meio da metáfora “construção” (*construção da aprendizagem*). O Ator, com muita frequência, não se encontra expresso.

Para lá dos processos e participantes, outro elemento que surge em relevo nos títulos dos relatórios é a função correspondente à circunstância contextualizadora da prática pedagógica desenvolvida. A informação contextual que emerge nos títulos é a indicação relativa ao nível de escolaridade.

Em relação às categorias linguísticas por meio das quais se realizam as funções experienciais, os resultados mostram que os títulos constituem palco de realizações congruentes e incongruentes relativamente a essas funções (Halliday, 2014). Realce-se que, no caso dos processos, as realizações incongruentes sobressaem, por recurso às nominalizações. Este recurso permite trazer para o título uma maior densidade de processos, apresentando-os como nomes, os quais podem expandir-se na sua própria estrutura de constituintes, incluindo as estruturas de encaixe. Esta característica está em conformidade com as propriedades que têm sido assinaladas para o discurso científico, que encontra no modo escrito o modo privilegiado de transmissão (Caels, 2016; Hao, 2020).

Tendo como referência a configuração experiencial, as escolhas realizadas para os títulos não se manifestam apenas pela presença de elementos, mas também são reveladores quanto às funções que não são preenchidas. A implicitude não corresponde necessariamente a deixar ao leitor a tarefa de recuperar elementos subentendidos, a partir do contexto. Essa escolha pode ter um alcance mais amplo na construção do significado. Face à delimitação por meio da explicitação, a implicitação deixa lugar para a interpretação que envolva a diversidade de intervenientes na prática pedagógica.

A complexidade do processo formativo sobre que incide o relatório projeta-se nos títulos pela presença dada a elementos que assumem as funções experienciais de processos, participantes e circunstâncias contextuais. Projeta-se também pela não explicitação de outros, uma vez que a explicitação (eventualmente, apenas do formando enquanto participante) poderia tornar-se redutora, face a essa complexidade e participação de uma pluralidade de intervenientes nesse processo formativo.

Como dissemos, o presente estudo incidiu sobre um recorte do *corpus* de Barbeiro et al. (2022), correspondente a uma comunidade discursiva específica. Dadas as particularidades desta comunidade, caracterizada pela saliência da dimensão reflexiva, em relação às escolhas efetuadas nos títulos, projeta-se o desenvolvimento do estudo em relação a outras comunidades representadas no *corpus*. Em causa está, por exemplo, a questão se na ausência desse enquadramento pela dimensão reflexiva, emergem desde logo no título os mesmos tipos de processos, de participantes e de informações contextuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a aprendizagem*. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. (2022). Os processos na atividade de escrita: Estudo com base na escrita colaborativa. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 44(1), e57804.
- Barbeiro, L. (2022). Os títulos como vetores discursivos de uma comunidade de formação. In Muñoz, R. G.; Pinto, H.; Dias, I.; Abreu, M. O.; Alves, D. (org.). *XI Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação (2022)*. Livro de Atas (pp. 8-16). ESECS, Instituto Politécnico de Leiria.
- Barbeiro, L., Pereira, L. Á., Coimbra, R. L., & Calil, E. (2020). Os títulos no processo de escrita de histórias por alunos do 2.º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 71-94. <https://doi.org/10.21814/rpe.18339>
- Barbeiro, L.; Carvalho, J. A.; Barbeiro, C. (2022). Instituições de formação de professores como comunidades de escrita: Estudo com base nos títulos dos relatórios de mestrado. *Diacrítica*, 36(1), 238-259.
- Caels, F. (2016). *Os textos de ciências na disciplina de PLNM: Uma abordagem baseada em género* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Lisboa.
- Coimbra, R. L. (1999). *Estudo linguístico dos títulos de imprensa em Portugal: A linguagem metafórica* [Tese de doutoramento]. Universidade de Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4615/3/Tese.pdf>
- Fontaine, L., Bartlett, T., & O'Grady, G. (Eds.), *Systemic Functional Linguistics: Exploring choice*. Cambridge University Press.
- Gouveia, C. (2009). Texto e Gramática: Uma Introdução à Linguística Sistémico-Funcional. *Matraga*, 16(24), 13-47.
- Graham, S. (2018). A revised Writer(s)-Within-Community Model of Writing, *Educational Psychologist*, 53(4), 258-279. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1481406>
- Gwilliams, L., & Fontaine, L. (2015). Indeterminacy in process type classification. *Functional Linguistics*, 2(8), 1-19.
- Halliday, M. A. K. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed., Revised by C. Matthiessen). Routledge.
- Hao, J. (2020). *Analysing Scientific Discourse from a Systemic Functional Linguistic Perspective: A Framework for Exploring Knowledge-building in Biology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351241052>
- Hartley, J. (2005). To attract or to inform: What are titles for? *Journal of Technical Writing and Communication*, 35(2), 203-213. <https://doi.org/10.2190/NV6E-FN3N-7NGN-TWQT>
- Hartley, J. (2008). *Academic writing and publishing: A practical handbook*. Routledge.
- Heberle, V. (2018). Apontamentos sobre linguística sistémico-funcional, contexto de situação e transitividade com exemplos de livros de literatura infantil. *D.E.L.T.A.*, 34(1), 81-112. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445081591698601009>
- Jewitt, C. (2006). *Technology, literacy and learning: A multimodal approach*. Routledge.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Taylor & Francis.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2021). *Reading images: The grammar of visual design* (3rd ed.). Routledge.
- Matthiessen, C., Teruya, K., & Lam, M. (2010). *Key terms in Systemic Functional Linguistics*. Continuum.
- Pereira, L. A., Coimbra, R. L., & Calil, E. (2017). Os títulos de contos que crianças (re)contam: Uma “poética” da brevidade sem a angústia da influência. *Forma Breve*, 14, 617-630.
- Sahragard, R., & Meihami, H. (2016). A diachronic study on the information provided by the research titles of applied linguistics journals. *Scientometrics*, 108, 1315-1331. <https://doi.org/10.1007/s11192-016-1931-1>

A emergência da adição através da resolução de um problema: estratégias utilizadas pelos alunos

The emergence of addition through problem solving: strategies used by students

Catarina Antunes

ESECS, Politécnico de Leiria

Gabriela Cordeiro

ESECS, Politécnico de Leiria

Clarinda Barata

ESECS, Politécnico de Leiria

Rita Cadima

ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

O presente artigo descreve a resolução em sala de aula de um problema com o intuito de estimular a emergência do conceito de adição numa turma de 1.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Foi elaborado um problema e planificada a sua implementação em sala, delineando-se os seguintes objetivos: compreender quais as estratégias mais utilizadas pelos alunos para explicarem o seu raciocínio e perceber qual a maior dificuldade ao nível da compreensão do problema ou da explicação da resolução do mesmo. Os dados recolhidos permitiram perceber que a estratégia mais utilizada pelos alunos foi o desenho e que a sua maior dificuldade foi ao nível da explicação do raciocínio de resolução. Esta proposta foi frutífera para os alunos, pois permitiu estimular o conceito de adição, bem como, a comunicação e a argumentação matemática. Potenciou, ainda, o planificar de novas propostas que colmatassem as dificuldades sentidas por alguns alunos.

Palavras-chave: *abordagem exploratória, adição, resolução de problemas, sentido de número*

ABSTRACT

This article reports on the classroom resolution of a problem with the aim of stimulating the emergence of the concept of addition in a 1st grade class. A problem was devised and its implementation in the classroom was planned, with the following objectives: to understand which strategies were most used by the students to explain their reasoning and to understand what the greatest difficulty was in terms of understanding the problem or explaining how to solve it. The data collected showed that the strategy most used by the students was drawing and that their greatest difficulty was in explaining their reasoning. This proposal was fruitful for the students, as it allowed them to stimulate the concept of addition, as well as communication and mathematical argumentation. It also led to the planning of new proposals to overcome the difficulties experienced by some students.

Keywords: *exploratory approach, addition, problem solving, number sense*

INTRODUÇÃO

Consideramos que é crucial ter consciência do quanto é fundamental promovermos, em sala de aula, a comunicação e a argumentação matemática, dado que através da área curricular de matemática estamos a estimular o desenvolvimento de capacidades essenciais para o quotidiano em Sociedade.

Se o professor não promover este contacto, dificilmente os seus alunos ficarão despertos para a matemática e a sua essência, como meio de estimulação de inúmeras outras competências (Canavarro,

2011). Deste modo, é dever do educador/professor criar ambientes propícios de exploração por parte dos seus alunos, promovendo-lhes o contacto frequente com problemas de diferentes naturezas. Só assim, com este potencial constante por parte do professor, é que os alunos irão estimular o seu gosto pela matemática e demonstrar interesse em resolver mais e mais, tal como afirma Fonseca (2009).

Importa realçar que esta ideia está vinculada nos currículos utilizados atualmente, e hoje a resolução de problemas em Matemática assume uma importância muito elevada e uma presença assídua nos traços fundamentais ao longo das orientações curriculares, durante todos os anos de ensino. A resolução de problemas permite uma abordagem pedagógica de ensino exploratório, ou seja, potencia que o aluno explore e realize as suas descobertas e o professor auxilie, deixando de lado a posição de transmissão comum no ensino tradicional (Oliveira et al., 2013).

Deste modo, este artigo surgiu com o objetivo de promover a resolução de problemas e, por isso, num primeiro momento elaborámos um problema e planificámos a sua implementação e resolução em sala de aula. Após a implementação, realizámos a análise e a reflexão sobre as resoluções dos alunos, uma vez que a essência da investigação era implementar uma tarefa de resolução de problemas que potenciase a abordagem ao conceito de adição.

A escolha de um problema para abordar o conceito de adição deve-se ao facto de a adição ser uma operação basilar para a abordagem das restantes, e de se ter considerado que a aquisição deste conhecimento tinha de partir do aluno de modo que este fosse verdadeiramente significativo para si.

Relativamente aos objetivos específicos da implementação desta tarefa de resolução de problemas, definimos dois: compreender quais as estratégias mais utilizadas pelos alunos para explicarem o seu raciocínio e perceber qual a maior dificuldade ao nível da compreensão do problema ou da explicação da resolução do mesmo.

No que concerne ao público-alvo, este diz respeito a uma turma do 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico que contava com 23 alunos. A escolha deste grupo de alunos deveu-se ao facto de ser aquele com o qual estávamos a realizar a nossa Prática Pedagógica.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. *A resolução de problemas e a argumentação na aula de matemática*

Com base nos trabalhos de Polya (1995), foi possível clarificar o papel educativo da resolução de problemas no ensino da matemática. Assim, segundo o autor é dever do professor disponibilizar problemas desafiadores aos seus alunos, como forma de que estes se sintam desafiados e trilhem um caminho de descobertas, fomentando, conseqüentemente, o gosto pela matemática e pela vontade de descobrir e explorar mais e mais.

De facto, é relevante também salientar que é essencial que o professor tenha um olhar desperto no que concerne à escolha dos problemas disponibilizados. Dado que, se um problema tiver um grau elevado de dificuldade pode causar desinteresse no aluno, porém, um problema demasiado fácil, também pode promover episódios de desmotivação. Assim, é importante que se realize uma seleção e escolha bastante criteriosa dos problemas a utilizar (Polya, 1995).

Desta forma, na opinião de Cai e Lester (2010 citado em Vale et al., 2015) um problema deve ter em consideração os dez critérios que se seguem: 1) integrar noções matemáticas úteis e essenciais; 2) estimular o pensamento; 3) favorecer o desenvolvimento conceptual; 4) auxiliar na avaliação das aprendizagens dos alunos;

5) estimular a utilização de diversas estratégias de resolução e de inúmeras abordagens; 6) existência de diversas soluções que proporcionam a tomada de decisões e opiniões; 7) permite a envolvimento dos alunos e a estimulação da sua capacidade de discurso e argumentação; 8) estabelece interligações entre as várias noções matemáticas; 9) estimula a capacidade de utilização da matemática e 10) proporciona um momento de prática de capacidades importantes (p. 43).

Existem seis estratégias de resolução de problemas, defendidas pelo modelo de Polya, sendo elas, a tentativa e erro, o procurar um padrão, o deduzir logicamente, o fazer um desenho ou esquema, o organizar uma lista e, finalmente, o trabalhar do fim para o princípio (Vale et al., 2015).

Importa também realçar que, na resolução de problemas, existem dois conceitos que são de extrema relevância, sendo eles, a comunicação matemática e a argumentação matemática.

Relativamente à comunicação matemática, esta consiste no “meio de articularem, clarificarem, or-

ganizarem e consolidarem o pensamento” (Fonseca, 2009, p. 2). Sendo que existem três tipos de comunicação, são eles a exposição, o questionamento e a discussão. Os dois primeiros são muito focados no professor, em que apesar de existir possibilidade dos alunos colocarem questões são, maioritariamente, de esclarecimento de eventuais dúvidas. Já a discussão diz respeito aquele meio em que existe potencialidade para todos – professor e alunos – intervirem de igual forma. Algo benéfico dado que ao comunicar com o outro, o aluno deve ter cuidado para que o compreendam, por isso irá ter o cuidado de adequar e melhorar como comunica ao outro o seu raciocínio (Fonseca, 2009).

Na perspetiva de Fonseca (2009), o professor ao promover a discussão está a estimular que os alunos melhorem a sua comunicação matemática, dado que, seja por escrito ou oral, os alunos vão “tornando-se mais rigorosos, mais pormenorizados e mais coerentes nas suas intervenções, tentando ser mais convincentes” (p. 2).

Assim, para que a comunicação matemática seja promovida em sala de aula deve existir a partilha de ideias, momentos de escuta das diversas ideias, momentos para questionar e obter esclarecimentos das diversas formas de pensamento e, por conseguinte, momentos de explicação em que cada aluno tem espaço para apresentar e justificar a sua forma de raciocinar (Fonseca, 2009, p. 3).

No que diz respeito à argumentação matemática, esta pode ser entendida como “a conversação/o discurso que ocorre em sala de aula” (Fonseca, 2009, p. 3). Tendo em conta Fonseca (2009), esta prática tem os seguintes objetivos “expor o raciocínio dos alunos; explicitar as suas ideias; formular conjecturas [Sic]; explicar/justificar/apresentar as razões para a existência de certas relações; convencer os outros” (p. 3). Sendo que a autora apresenta duas formas distintas de transmitir o raciocínio, oralmente ou por escrito, em que os alunos recorrem, por exemplo, a desenhos, a esquemas ou à utilização de materiais.

Os argumentos apresentados pelos alunos, na perspetiva de Fonseca (2009), devem ser “gerais, rigorosos, convincente e resistentes” (p. 3). Ou seja, ser aplicados na totalidade da situação analisada, baseando-se unicamente em perspetivas corretas que convencem quem o questiona esclarecendo potenciais dúvidas. Em relação a este último tópico existem três níveis de convencer: inicialmente o aluno se convence a si próprio da sua resolução; de seguida, explica a alguém que lhe é próximo. E, por fim, o nível fundamental, quando o aluno explica a alguém com quem não tenha afinidade, pois terá de organizar os seus argumentos de forma a conseguir esclarecer as dúvidas, uma vez que pessoas com menos afinidade não hesitaram em exigir esclarecimento (Fonseca, 2009).

Importa realçar, ainda, que é de a responsabilidade do professor incutir a promoção da comunicação e da argumentação matemática desde cedo. E, para isso, basta propor tarefas desafiadoras aos seus alunos, ou seja, tarefas que promovam a discussão de diversas estratégias e raciocínios, algo que alguns professores consideram como uma dificuldade. No entanto, Fonseca (2009) apresenta uma solução simples: transformar tarefas fechadas em tarefas abertas, isto é, ocultar informação nas tarefas fechadas nas quais toda a informação é fornecida permitindo que existam diversidade de respostas, logo influenciará a utilização de diversas estratégias.

Deste modo, problemas que potenciem o recurso a diversas estratégias serão tarefas que influenciam o desenvolvimento da capacidade de comunicar e argumentar matematicamente (Canavarro, 2011).

2. Abordagem exploratória

O ensino exploratório da matemática constitui uma prática cada vez mais frequente nas salas de aula, pelas suas características, promovendo a dinamização e gestão de discussões coletivas, no âmbito da matemática (Oliveira et al., 2013). Distingue-se do ensino direto pela forma como envolve os professores e os alunos, pelas características das tarefas, bem como, pelo modo como estas são geridas. Se por um lado, no ensino direto, ou seja, no ensino tradicional, a aula centra-se maioritariamente no professor, por outro lado, no ensino exploratório “a ênfase desloca-se da atividade ensino para a atividade mais complexa ensinoaprendizagem” (Ponte, 2005, p.13).

Assim sendo, neste tipo de ensino, as aprendizagens dos alunos resultam das inúmeras possibilidades que lhes são dadas através da realização de tarefas matemáticas diversificadas e desafiantes. Através do trabalho, tanto individual como de grupo, os alunos partilham as suas ideias e conhecimentos e fomentam as suas aprendizagens resultantes das diferentes interações que estabelecem com os colegas, com os professores e com os diferentes conhecimentos matemáticos (Oliveira et al., 2013).

É com o ensino exploratório da matemática que o professor promove o contato do aluno com o problema, tal como potencia momentos vastos de resolução de problemas. Com este desenvolvimento de capacidades e competências matemáticas, ocorre também a estimulação do raciocínio matemático e da comunicação matemática. Neste âmbito, tal como mencionado anteriormente, o papel do professor é essencial, dado que é ele que tem o dever de selecionar criteriosamente as tarefas e realizar uma boa gestão do tempo, a fim de atingir os seus propósitos e as suas intencionalidades, ao nível da matemática (Canavarro, 2011).

Deste modo, “O ensino exploratório da matemática defende que os alunos aprendem a partir do trabalho sério que realizam com tarefas valiosas que fazem emergir a necessidade ou vantagem das ideias matemáticas que são sistematizadas em discussão coletiva” (Canavarro, 2011, p.11). Neste tipo de ensino, os alunos têm a possibilidade de observar os conhecimentos e procedimentos matemáticos surgir de uma forma com significado, desenvolvendo as suas capacidades matemáticas, nomeadamente o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a construção do pensamento criativo através do desafio.

Ainda, importa realçar que o principal propósito da aula, nesta metodologia, influencia as estratégias utilizadas. Se, por um lado, numa aula que visa o desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas, as estratégias de resolução apresentadas devem ser confrontadas, por outro, numa aula cujo principal objetivo é a estimulação da capacidade de raciocínio matemático do aluno, a estratégia utilizada deve ser de sintetizar o “processo realizado desde a criação e/ou análise de evidência que inspira a produção de conjecturas [Sic], a apreciação do grau de generalidade dessas conjecturas [Sic], o teste e a refutação ou confirmação das conjecturas [Sic], a sua justificação matemática” (Canavarro, 2011, p.115).

Tendo em conta a perspetiva de Stein et al. (2008 como citado em Oliveira et al., 2013), uma aula de ensino exploratório é organizada em três fases: “lançamento da tarefa, exploração pelos alunos, e discussão e sintetização” (p.31). Na primeira fase, o professor tem como principal objetivo apresentar, à turma, uma tarefa matemática bem selecionada e adequada. Ainda deve garantir que os alunos compreendem o objetivo da proposta, bem como se sentem desafiados e usufruem de um ambiente com os recursos necessários” (Stein et al., 2008, como citado em Oliveira et al., 2013, p.31).

Na segunda fase, os alunos exploram a proposta disponibilizada e o professor acompanha cada um dos alunos observando e encorajando o seu trabalho, certificando-se de que todos se envolvem ativamente na sua concretização. Na terceira fase, os alunos, coletivamente, realizam uma discussão e sistematização das resoluções e estratégias utilizadas ao longo da proposta. Esta é, sem dúvida, a fase mais exigente para o professor, na medida em que é ele que tem o dever de gerir as interações, promovendo o debate, através da explicação e argumentação com base nas diferentes resoluções e estratégias utilizadas (Stein et al., 2008, como citado em Oliveira et al., 2013, p.31).

Segundo Canavarro (2011), o professor deve orientar-se por cinco práticas que visam proporcionar-lhe condições favoráveis neste tipo de ensino, tornando estes momentos de discussão matemática mais produtivos – “1. Antecipar; 2. Monitorizar; 3. Selecionar [Sic]; 4. Sequenciar; e 5. Estabelecer conexões” (p. 13). A antecipação surge como forma de o professor poder antecipar e prever o modo como os alunos irão resolver, a fim de “relacionar aquilo que eles poderão fazer com o propósito matemático da aula” (Canavarro, 2011, p. 13).

A prática de monitorizar surge quando o professor vivencia um processo de apropriação das estratégias e resoluções dos seus alunos, durante um momento de trabalho autónomo. A ação de selecionar surge também em sala de aula, consistindo no facto de o professor “identificar os alunos ou grupos cujas resoluções são importantes para partilhar, com toda a turma, na fase de discussão de modo a proporcionar uma diversidade de ideias matemáticas adequadas ao propósito matemático da aula” (Canavarro, 2011, p.14).

A de sequenciar acontece quase em simultâneo com a anterior esplanada, em que o professor, tal como referido por Canavarro (2011) toma “decisões ponderadas acerca da ordem pela qual se dá a apresentação e partilha dos trabalhos dos alunos” (p.15). Por fim, na prática de estabelecer conexões ocorre uma sistematização das estratégias utilizadas pelos alunos, bem como, as características comuns em todas elas.

Em suma, é importante realçar a ideia de que o ensino exploratório da matemática não pode ser apenas encarado como algo que se experimenta durante algumas vezes de forma isolada. Este tipo de ensino deve integrar de forma constante as práticas, a fim de proporcionar aos alunos uma aprendi-

zagem de conteúdos matemáticos associada à capacidade de os adaptar e aplicar no contexto de uma comunidade onde são parte integrante, a Sociedade.

3. *Sentido de número e Adição*

O *sentido de número* assume uma posição de destaque no currículo de matemática, logo desde os primeiros anos, pelo que este é de natureza intuitiva e gradual, no que concerne ao seu desenvolvimento no aluno. Utilizar um número é uma situação recorrente e flexível quando, por exemplo, se calcula mentalmente, se estima um valor ou se avalia a sua grandeza. Neste âmbito, surgem também as diferentes representações de um número, bem como a forma como estes se podem relacionar e representar (Ferreira, 2008).

Este conceito relaciona-se intimamente com o conteúdo dos números e operações e, por isso, é neste âmbito que surge a adição, a operação estimulada ao longo da nossa proposta implementada.

A adição tem subjacente a si uma importância de destaque no currículo, no âmbito da matemática, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, maioritariamente, no 1.º e 2.º ano de escolaridade. Para definirmos o conceito de adição é importante que percebamos que existem três níveis de cálculo que são estimulados desde a Educação Pré-escolar (Treffers & Buys, 2001, como citado em Ferreira, 2008). O primeiro é o *Cálculo por contagem*, que resulta da manipulação de diferentes matérias potenciadoras dos momentos de contagem; no segundo, intitulado de *Cálculo por estruturação*, o aluno não recorre à contagem, mas sim a modelos matemáticos adequados e, por fim, o terceiro, que é o *Cálculo formal*, não requer a manipulação de objetos, uma vez que resulta da utilização dos números como materiais mentais que potenciam o estímulo de competências de cálculo flexível.

Tal como Ferreira (2008) afirma, a adição surge, portanto, associada a situações de Juntar e Acrescentar, que são conhecidas como os sentidos da operação adição. A adição é uma das operações cujo sentido é facilmente compreendido pelas crianças e é basilar para facilitar qualquer outra das operações, logo é essencial que a sua aquisição seja compreendida pelos alunos.

METODOLOGIA

Este artigo descreve a resolução em sala de aula de um problema com o intuito de estimular a emergência do conceito de adição no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foi seguida uma metodologia de estudo de caso onde, através da implementação em sala de aula de uma tarefa de resolução de problemas, se procurou i) compreender quais as estratégias mais utilizadas pelos alunos para explicarem o seu raciocínio e ii) identificar onde os alunos revelam maior dificuldade, se ao nível da compreensão do problema ou se ao nível da explicação do modo como resolveram o problema.

O estudo foi desenvolvido através da implementação de uma tarefa aberta de resolução de problemas, aplicada a uma turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico com 23 alunos, dos quais 14 são raparigas e 9 são rapazes.

A tarefa proposta compreendia duas questões (ver Figura 1). Primeiramente, foi solicitado aos alunos que identificassem o número total de castanhas das duas crianças do enunciado e, de seguida, os alunos deveriam recorrer ao resultado obtido para descobrir com quantas castanhas as crianças ficaram após darem algumas a uma terceira criança.

Com esta tarefa pretendia-se promover os seguintes objetivos de aprendizagem: desenvolver o sentido de número; ler e interpretar ideias e processos matemáticos expressos por diversas representações; descrever o raciocínio matemático, tanto por escrito (recorrendo a representações múltiplas para demonstrar compreensão) como oralmente; e ouvir os outros, questionar e discutir as diversas estratégias utilizadas.

Consideramos oportuno destacar que durante a formulação do problema, tivemos como fio condutor a Tradição do Dia de São Martinho, dado que, na nossa opinião, é fulcral que se fomente a comemoração destes dias ao longo do ano, como forma de se eternizar as tradições. Principalmente, neste caso, foi essencial que possibilitássemos a vivência de propostas que estimulasse estas temáticas, onde se propiciou um momento de partilha com a restante comunidade escolar e não escolar, potenciando a aquisição de conhecimento, do mundo ao seu redor a par da construção de vivências com pessoas que lhes são próximas e queridas. Tal como Bulhões e Condessa (2021) afirmam, as atividades realizadas com um intuito tradicional ou cultural “possibilitam o conhecimento e a aprendizagem da história e contextualização cultural, a preparação para a vida futura, adotando

comportamentos cívicos e responsáveis, ... o respeito com as gerações mais velhas e a preservação do património cultural e local” (p.1). Assim sendo, defendemos a ideia de que é essencial que se recorra às tradições e à cultura dos alunos para que estas sejam sempre relembradas com orgulho, fazendo parte da história do nosso país e das pequenas terras que nele integram. Através das tradições é estimulado o desenvolvimento global dos alunos, bem como, a compreensão da presença da Matemática no nosso quotidiano, algo que permite aos alunos terem a noção da importância das aprendizagens matemáticas.

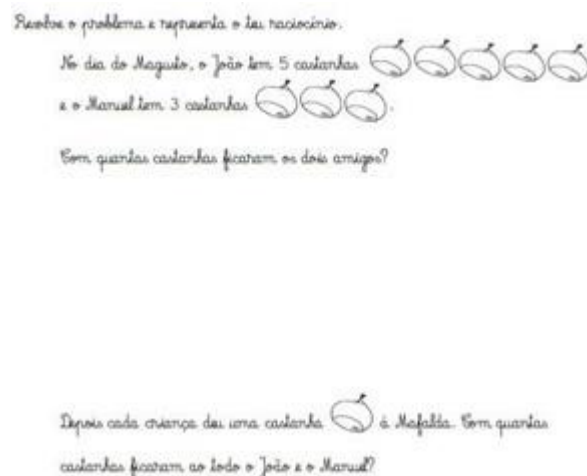


Figura 1 Proposta implementada com o grupo

A exploração desta proposta ocorreu num único dia, ao longo de 75 minutos, e foi seguida uma abordagem exploratória. Começámos, numa primeira fase, por promover uma discussão em grande grupo sobre o conceito de problema, seguindo-se a leitura da tarefa. Depois, todos os alunos, individualmente, iniciaram a exploração da mesma, tendo sido disponibilizadas a todos os alunos imagens impressas e plastificadas de castanhas para auxiliar a exploração da tarefa. Numa última fase, existiu um momento de discussão em grande grupo, no qual foram partilhadas e apresentadas as diversas estratégias a que os alunos recorreram para concretizar a tarefa.

Para a análise de resultados, recorreremos aos registos das resoluções de todos os alunos e às notas de campo decorrentes da observação direta da atividade.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Para a análise das respostas dos nossos alunos, confrontando-as permanentemente com a antecipação das respostas realizadas, procurámos olhar para os nossos objetivos de forma a facilitar e esquematizar este processo de discussão dos resultados.

Tendo em conta o primeiro objetivo definido, concluímos que as estratégias utilizadas pelos alunos foram maioritariamente o desenho, assumindo uma natureza esquemática. Neste âmbito, as nossas antecipações coadunaram-se com os resultados da realização do problema por parte das crianças, na medida em que observámos que uma das estratégias mais utilizadas foi a utilização do desenho, através da manipulação do material (imagens de castanhas), como forma de terem a possibilidade de as contar.

No que concerne à primeira pergunta da tarefa, sempre com recurso ao desenho, dividimos as diferentes resoluções em dois grupos, umas em que observámos a necessidade de recurso à contagem com registo do raciocínio (ver Figuras 2 e 3) e outras em que, para além disso, ocorreu também a utilização de símbolos matemáticos para sistematizar.



Figura 2 – Resolução que ilustra a venda de castanhas às duas crianças do enunciado



Figura 3 – Resolução que ilustra a venda de castanhas estando divididas pela quantidade referida no enunciado

Nas resoluções em que existiu recurso à contagem com registo do raciocínio, também se pode observar que alguns alunos optaram por realizar desenhos mais complexos que permitia a quem não tivesse lido o enunciado compreendê-lo, visto que o ilustravam detalhadamente (ver Figura 2 e 3). Outros alunos optaram por realizar desenhos que resumissem o problema mais em forma de esquema (ver Figura 4) ou através da elaboração de conjuntos (ver Figuras 5 e 6).

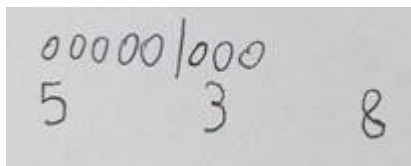


Figura 4 – Resolução mais esquemática da pergunta 1



Figura 5 – Resolução agrupado em conjuntos a informação do enunciado

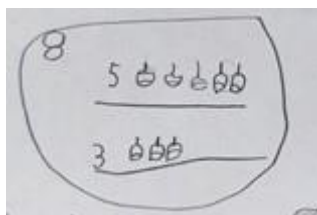


Figura 6 – Resolução realizando conjuntos para agrupar a informação do enunciado

Importa realçar que a designação de conjuntos ainda não era do conhecimento dos alunos, porém, no momento de discussão apresentaram dizendo “fiz grupos...um grupo com 3 castanhas e outro com 5 e depois contei o total”. Assim, foi gratificante observar que algo que não tínhamos planificado – abordagem aos conjuntos – foi estimulada e promovida, permitindo que mais tarde a abordagem ao conceito fosse facilitada, mais ainda por ter partido da exploração dos alunos.

Relativamente às resoluções em que os alunos utilizaram símbolos matemáticos para sistematizar, é de destacar que é de tal forma clara que não é necessário que estes expliquem o seu raciocínio, dado que é notória a forma de pensar. Iniciaram o seu raciocínio por agrupar as 5 e as 3 castanhas separadamente e, de seguida, elaboraram a soma do total (ver Figuras 7 e 8).

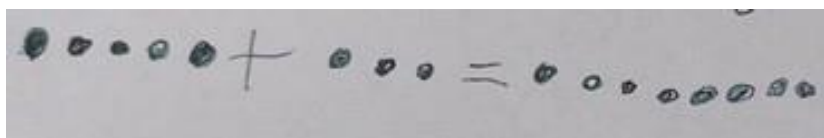


Figura 7 – Resolução através da utilização de símbolos matemáticos



Figura 8 – Resolução em que o aluno utilizou símbolos matemáticos

Deste modo, para esta primeira pergunta imaginávamos (ver Figura 9) que as crianças desenhassem cinco castanhas e, de seguida, três castanhas, sendo que após as desenharem contassem tudo e de seguida enunciassem o total por escrito. Ou então, outra estratégia seria colocar de lado cinco imagens de castanhas e do outro lado três imagens e depois contar todas as que foram retiradas do grande grupo distribuído a cada criança.



No entanto, ao analisarmos estas resoluções e comparando-as com as nossas antecipações de respostas, foi-nos surpreendente perceber que os alunos utilizaram símbolos matemáticos entre os desenhos. Tal foi novidade para nós, dado que a representação da adição através do símbolo matemático + ainda não tinha sido abordada e, por isso, não equacionámos a possibilidade das crianças já disponibilizarem esse conhecimento *à priori*.

No que diz respeito à segunda pergunta, também com recurso ao desenho, dividimos as diferentes resoluções em dois grupos, umas em que os alunos recorreram ao cálculo mental sem qualquer registo do raciocínio e outras que retiraram ao valor anterior a quantidade necessária (mentalmente ou por escrito).

Houve resoluções em que os alunos recorreram ao cálculo mental sem qualquer registo do raciocínio, ou seja, não registaram detalhadamente o seu pensamento. Porém, ao analisar a resolução conseguiu-se compreender o raciocínio, dado que se encontram alguns registos como se fossem “algarismos-chave” que permitiram que o aluno não perdesse a sua linha de pensamento (ver Figura 10).

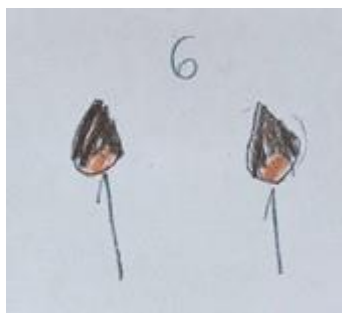


Figura 10 – Resolução sem registo do raciocínio

Em três resoluções os alunos retiraram mentalmente ao valor anterior a quantidade necessária, ou seja, na realização do desenho os alunos tinham retirado a cada grupo de castanhas uma castanha, ficando o grupo de 3 com 2 e o grupo de 5 com 4 castanhas (ver Figuras 11, 12 e 13).

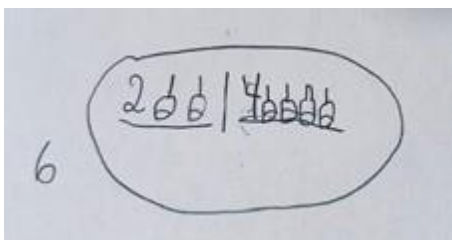


Figura 11 – Resolução retirando mentalmente a quantidade



Figura 12 – Resolução retirando mentalmente a quantidade

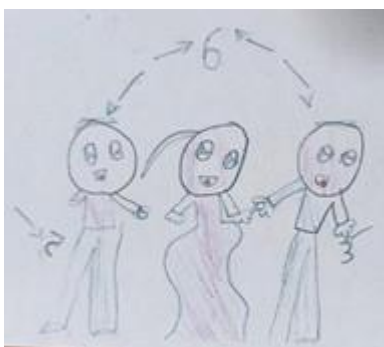


Figura 13 – Resolução retirando mentalmente a quantidade

Contudo, existiram alunos que representaram por desenho o retirar a quantidade colocando um x por cima de uma castanha de cada grupo (ver Figura 14).

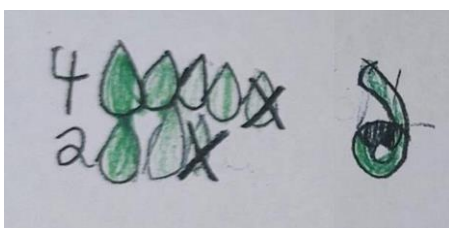


Figura 13 – Resolução em que o retirar surge por desenho

Com base nas nossas antecipações (ver Figura 15), pensámos que as crianças iriam desenhar de novo as oito castanhas (resultado obtido na proposta anterior) e fariam um x por cima de duas castanhas, visto que o João e o Manuel são dois e cada um deu uma castanha à Mafalda, logo a Mafalda recebeu duas castanhas. Também poderiam realizar o mesmo raciocínio com as castanhas, utilizando as imagens plastificadas, porém, em vez de colocarem um x por cima, apenas retiravam para o lado duas castanhas e, de seguida, contavam o total de castanhas que sobraram.

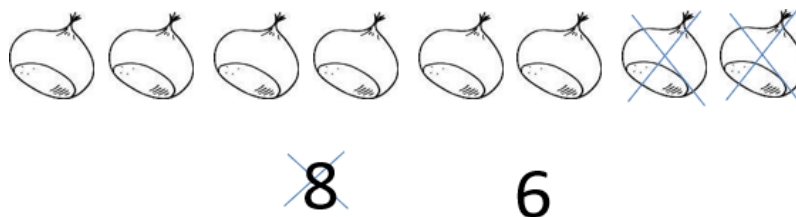


Figura 15 – Antecipação de uma possível resposta à segunda proposta

Ao analisarmos as estratégias de resolução e comparando-as com as nossas antecipações, a novidade para nós foi o facto de os alunos recorrerem ao cálculo mental sem sentirem a necessidade de registar o raciocínio. Ou seja, pensámos que as crianças teriam necessidade de se auxiliarem nos desenhos ou nas imagens para retirarem o valor.

Com base no segundo objetivo definido, só observámos uma maior dificuldade, por vezes, na explicação da resolução da segunda pergunta. Apesar dos alunos apresentarem o resultado correto (6 castanhas) não conseguiram explicar o seu raciocínio e, por isso, realizaram operações que justificaram o resultado, ainda assim, em nada representavam e ilustravam o contexto do problema (ver Figura 16).

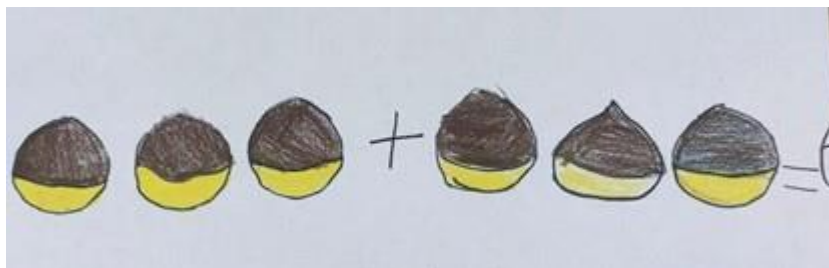


Figura 16 – Resolução que ilustra a dificuldade na explicação do raciocínio

CONCLUSÃO

Com este estudo pretendíamos compreender quais as estratégias mais utilizadas pelos alunos na resolução de problemas e analisar se os alunos revelavam dificuldade ao nível da compreensão do problema e ao nível da explicação do modo como resolveram o problema.

No que concerne o 1.º objetivo, ao analisar as resoluções dos alunos, observámos que foram usadas diversas estratégias, mas que os alunos recorreram sobretudo ao desenho e a esquemas. Foi também possível observar que os alunos revelam diferentes níveis de desenvolvimento do raciocínio matemático.

Relativamente ao 2.º objetivo, verificámos que os alunos não tiveram dificuldade em compreender o problema proposto, mas que sentiram alguma dificuldade no momento da explicação de como o tinham resolvido. Contudo, importa realçar que alguns alunos estavam sensibilizados para a necessidade de terem que explicar o seu raciocínio, tendo procurado construir desenhos e esquemas que traduzissem o modo como pensaram.

Assim, consideramos que o uso de uma abordagem exploratória através da resolução de problemas foi adequado para a introdução do conceito de adição e, sobretudo, foi muito útil para nós, enquanto professoras, porque nos auxiliou na planificação de futuras propostas que permitissem colmatar as dificuldades sentidas por alguns alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bulhões, P. C., & Condessa, I. (2021). O papel das atividades culturais e tradicionais. In *Livro de Atas do XXVIII Colóquio da Afirse Portugal Educação e Idades da Vida*. Universidade de Lisboa: Afirse Portugal.

- Canavarro, A. P. (2011). Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios. *Educação e Matemática*, (115), 11-17.
- Ferreira, E. (2008). A Adição e a Subtração no contexto do Sentido de Número. In Kraemer et al. (Ed.), *O Sentido do número: Reflexões que inter cruzam teoria e prática*, Escolar Editora & CIEFCU, 135-157.
- Fonseca, L. (2009). Comunicação Matemática na sala de aula: Episódios do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Educação e Matemática*, (104), 2-6.
- Oliveira, H., Menezes, L., & Canavarro, A. P. (2013). Conceptualizando o ensino exploratório da Matemática: Contributos da prática de uma professora do 3.º ciclo para a elaboração de um quadro de referência. *Quadrante*, 22(2), 29-54.
- Polya, G. (1995) *A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático*. Editora Interciência.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular*. Associação de Professores de Matemática, 11– 34.
- Vale, I., Pimentel, T., & Barbosa, A. (2015). Ensinar matemática com resolução de problemas. *Quadrante*, 24(2), 39–60.

Desenvolvimento de competências pessoais durante a Abordagem de Trabalho de Projeto na ótica das crianças

Development of personal skills during the Project Work Approach from the children's perspective

Catarina Antunes

ESECS, Politécnico de Leiria

Clarinda Barata

ESECS, Politécnico de Leiria

Joana Freitas Luís

ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

A Abordagem de Trabalho de Projeto visa o desenvolvimento holístico das crianças, possibilitando-lhes momentos de descobertas, com agência e autenticidade, através do envolvimento de projetos. Com a possibilidade de inúmeras experiências de exploração, estimulam as suas aprendizagens e mobilizam-nas para o desenvolvimento de competências exímias para o futuro (Kartz et al., 1998). Deste modo, a presente investigação tem como base a realização de dois projetos, em contextos diferentes, um com um grupo do Jardim de Infância e outro com um de 1.º Ciclo do Ensino Básico, a fim de se procurar responder à questão de investigação “Qual a perceção de crianças dos 4 aos 7 anos de idade acerca do contributo da Abordagem de Trabalho de Projeto face ao desenvolvimento das suas competências pessoais?”. Aplicaram-se e analisaram-se os inquéritos por questionário realizados a oito crianças de cada contexto, após terminados os projetos. A investigação insere-se no paradigma construtivista, de natureza qualitativa, tendo por base dois estudos de caso. Os resultados obtidos da análise dos dados corroboram a ideia, pelo que foi visível a consciência que as crianças têm em relação às mais valias da realização de um projeto para o desenvolvimento das suas competências pessoais. Transversalmente, todas revelaram evidências que confirmam esse desenvolvimento.

Palavras-chave: *Abordagem de Trabalho de Projeto, agência da criança, competências pessoais, desenvolvimento*

ABSTRACT

The Project Work Approach aims to develop children holistically, giving them moments of discovery, agency and authenticity through the involvement of projects. With the possibility of countless exploration experiences, it stimulates their learning and mobilizes them to develop excellent skills for future (Kartz et al., 1998). This research is therefore based on the implementation of two projects in different contexts, one with a kindergarten group and the other with an elementary school group, in order to answer the research question “What is the perception of children aged 4 to 7 about the contribution of the Project Work Approach to the development of their personal skills?”. Questionnaire surveys were administered to eight children in each setting and analyzed after the projects were completed. The research is part of the constructivist paradigm, of a qualitative nature, based on two case studies. The results obtained from the data analysis corroborate the idea, as it was possible to see the children's awareness of the added value of carrying out a project for the development of their personal skills. Across the board, they all showed evidence of this development.

Keywords: *Project Work Approach, child agency, personal skills, development*

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, surgiu a possibilidade de realizar duas experiências de Abordagem de Trabalho de Projeto com dois grupos de crianças de contextos diferentes, como forma de perceber as suas perspetivas acerca dos contributos destes projetos para o desenvolvimento das suas competências.

Deste modo, foram realizados dois projetos, um primeiro com um grupo de crianças de um Jardim de Infância (JI) público e um segundo com uma turma de 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), também de uma escola pública, ambos pertencentes à região de Leiria. Percorrendo as diferentes fases da realização de um projeto, procurou-se refletir sobre as perspetivas das crianças acerca desta abordagem de trabalho.

O primeiro grupo já estabelecia um contacto frequente com esta metodologia pedagógica. O segundo não, mas foi interessante refletir sobre as diferentes perceções que culminam todas nas mesmas conclusões focadas na mesma essência.

ABORDAGEM DE TRABALHO DE PROJETO E A ESTIMULAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

A Abordagem de Trabalho de Projeto é uma pedagogia que consiste, basilamente, na concretização de um projeto, pelo que se define por Kartz e Chard (1997), como sendo um meio pelo qual uma ou várias crianças estudam, de forma detalhada, inovadora e flexível, uma questão do seu interesse e que consideram necessário e vantajoso adquirirem um conhecimento mais detalhado e pormenorizado.

A realização de projetos auxilia as crianças no seu processo de desenvolvimento, uma vez que, de uma forma natural, possibilita a integração de diferentes competências, através da concretização de várias explorações e descobertas, no decorrer das suas diferentes fases: *Fase I – Definição do problema*, momento em que a criança problematiza, questiona-se e questiona o mundo ao seu redor; *Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho*, momento em que a criança antecipa as estratégias a usar e define os processos; *Fase III – Execução do projeto*, momento em que a criança realiza as suas experiências de descoberta; e, por fim, *Fase IV – Divulgação e Avaliação*, momento em que ocorre a divulgação do projeto e a sua avaliação, ou seja, é revisto todo o processo, as dificuldades que surgiram e as aprendizagens realizadas (Vasconcelos et al., 2012, p. 17).

Na perspetiva de Vasconcelos (2011), esta abordagem pedagógica é cada vez mais defendida e praticada, visto que se distancia do método tradicional, que é centrado na transmissão de conhecimentos do profissional para as crianças, sem qualquer possibilidade de terem agência e voz. A Abordagem de Trabalho de Projeto é, então, centrada nas necessidades e interesses de cada criança, permitindo-lhe o seu envolvimento no processo de desenvolvimento e na articulação e conjugação das diversas competências, assumindo um olhar interdisciplinar através de inúmeros momentos de resolução de problemas (Silva, 1998).

Segundo Kartz et al. (1998), um projeto pode ser desenvolvido apenas por um pequeno grupo de crianças da sala, dado que este surge mediante os interesses das crianças demonstrados por determinada problemática. Os autores afirmam que, a Abordagem de Trabalho de Projeto é uma ferramenta pedagógica que visa a ideia da criança como ser competente e capaz de interrogar e pesquisar mediante os seus interesses e necessidades, estimulando, cada vez mais a sua autonomia, durante o seu processo de ensino-aprendizagem. E, este tipo de abordagem pedagógica propicia um íntimo contacto da criança com o mundo, em que as aprendizagens surgem naturalmente da experiência, do viver e do sentir da criança durante um processo de grande agência e voz (Oliveira-Formosinho et al., 2011).

Focando o olhar nesta perspetiva construtivista, defende-se uma construção progressiva do conhecimento fruto de uma interação constante do sujeito com o meio. Do interior para o exterior, o conhecimento é fomentado pela criança através da atribuição de significado e estabelecimento de relações (Marujo & Neto, 2004). Deste modo, uma escola que defenda este ensino, deve procurar incentivar uma prática que parta das necessidades e interesses das crianças, coadjuvando-as com os seus conhecimentos prévios e levando-as a construir o seu próprio conhecimento. Uma escola com uma prática desta natureza procura que a criança desenvolva o aprender a aprender e faça aprendizagens que

lhes sejam verdadeiramente significativas. O grande objetivo da escola atual não deve, nem pode ser a de ensinar os conteúdos, mas sim priorizar um desenvolvimento global de competências cruciais para o sujeito no presente e no futuro (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Analisando as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, durante o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, esta deve ter a possibilidade de assumir um papel dinâmico e ativo, dado que desde o nascimento são seres “detentoras de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente” (Silva et al., 2016, p.9). Deste modo, é urgente que se olhe para a criança como principal agente do seu processo educativo, valorizando os seus saberes e competências, reconhecendo-a assim, como sujeito competente e capaz, que é escutado (Silva et al., 2016).

Também com base em Martins et al. (2017), no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, “O grande objetivo da escola atual não deve, nem pode ser a de ensinar os conteúdos, mas sim priorizar um desenvolvimento global de competências cruciais para o sujeito no presente e no futuro” (p.5). O indivíduo tem de ter a possibilidade de usufruir de um ambiente propício à estimulação do seu processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo competências a mobilizar para responder às exigências da sociedade, demarcada por tempos imprevisíveis e mudanças rápidas (Martins et al., 2017).

Martins et al. (2017) afirmam que, as competências “são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória” (p.16). A competência é um conceito utilizado em inúmeros contextos, em âmbitos distintos. Surge cada vez mais ligado à educação, sustentandose pelos diferentes saberes inerentes ao indivíduo. Segundo Roldão (2003), o conceito de competência é conhecido como algo inerente a uma construção autêntica e singular de um indivíduo. Neste âmbito, um cidadão tem a capacidade de reunir adequadamente os seus conhecimentos prévios, bem como selecioná-los e aplicá-los mediante a realidade em causa.

Com base em Comellas (2000), a competência é a capacidade desenvolvida pelo sujeito de articulação e sinergia dos seus diferentes conhecimentos, valores e comportamentos. Ou seja, consiste num leque de saberes, de ações e de atitudes que são mobilizados e aplicados sempre que necessário. Perrenoud (1999) afirma também que, uma competência não é mais do que a capacidade completa de ação que permite ao indivíduo agir de forma eficaz, perante uma situação, com características diversas, através da mobilização de diferentes conhecimentos encadeados e pensados estrategicamente, associados a valores, atitudes, motivações e comportamentos.

O indivíduo adquire competências, tanto de uma forma natural e informal, como de forma formal. Logo, desde criança, este observa comportamentos, hábitos e costumes que lhes são grandes estímulos, sem que lhes seja necessária qualquer aprendizagem dirigida e específica para uma determinada competência a desenvolver. Tal acontece pela vida fora, nomeadamente em contexto educativo, tanto de forma informal, com as relações e experiências do quotidiano; como de forma formal, através de experiências planeadas para esse fim, onde as crianças desenvolvem ações como a de raciocinar, solucionar, dialogar com o outro e tomar decisões (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Tendo em conta a perspetiva de Simão (2005), é ao fazer, ao explorar e ao refletir que o indivíduo estimula as suas aprendizagens. Aprende com o confronto reflexivo do seu eu, das suas escolhas e partilhando-as com o outro, debatendo-as e promovendo uma sinergia riquíssima de ideias e conhecimentos. Empenhar e esforçar-se promovem, sem dúvida, grandes aprendizagens onde este aprende a resolver os desafios, bem com a equacionar todas as possibilidades, integrando saberes, métodos, riscos e possibilidades.

No contexto educativo, é primordial que se defenda uma educação baseada em princípios construtivas, pois só assim será possível uma promoção efetiva da aquisição de competências (Simão, 2005). Perspetiva-se para um indivíduo competente, aquele que tem a capacidade de enfrentar uma realidade inesperada, mediante diferentes comportamentos cognitivos motores e afetivos, reunindo e unificando saberes, ações e estratégias. Ou seja, este será competente se mobilizar e colocar em prática diferentes capacidades e saberes, conducentes e ajustados de forma a responder à situação em causa (Comellas, 2000).

Comellas (2000) distingue também competência de capacidade, afirmando que a primeira é mais global que a segunda. Uma pessoa competente “En el momento en que podemos afirmar que una persona es competente en un campo determinado, es porque pone en juego diferentes capacidades y

saberes necesarios para dar una respuesta global, adecuada y óptima a la situación que se le plantea” (pp. 89-90).

Uma competência pode assumir diferentes tipos, mediante o autor em análise. Segundo Comellas (2000), existem competências pessoais, profissionais, entre outras.

As competências profissionais são aquelas que são necessárias mobilizar durante o quotidiano da profissão, não se tratando apenas da aquisição de conhecimentos teóricos, mas sim de competências que requerem ação, como a capacidade de realizar, de ponderar, de tomar decisões em situações mais exigentes (Comellas, 2000). Con tudo, o foco desta investigação é sobretudo as competências pessoais que são constituídas pelas competências comunicativas, emocionais, relacionais e cognitivas, tal como se observar na figura 1.

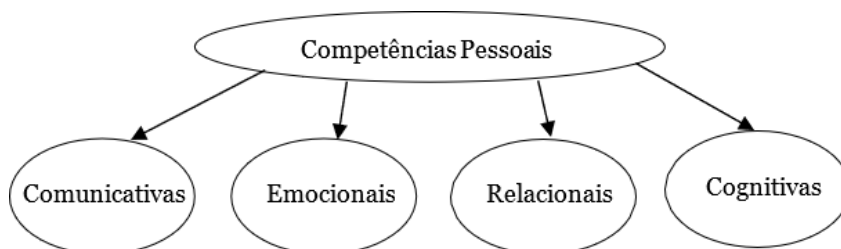


Figura 1 Competências pessoais (Comellas, 2000, p.93)

As competências comunicativas são basilares e assumem um impacto preponderante em qualquer âmbito ao longo da vida de um indivíduo. Uma boa comunicação e a utilização de um discurso plausível e coerente é fulcral para qualquer cidadão, onde, para além de se expressar, é crucial que tenha a capacidade de escutar. Comunicar é uma ação que excede o ato de falar, esta pressupõe uma comunicação e análise dos pensamentos, uma estruturação e relação das informações, uma forma de respeito para com o outro e é, por isso, uma das ferramentas mais preciosas do ser humano, pois é ela que lhe permite estabelecer o contacto e viver em comunidade, compreendendo o mundo que a rodeia (Comellas, 2000).

No que concerne às competências emocionais, estas relacionam-se com a gestão de emoções e de sentimentos, fruto das experiências vividas, bem como do amadurecimento e do equilíbrio afetivo e psicológico, mediador de possíveis transtornos. São, portanto, um elemento-chave, na medida em que permitem ao sujeito um desenvolvimento da sua personalidade, bem como vivenciar um processo de amadurecimento pessoal que lhe permitirá atuar equilibradamente, mediante as vivências e as suas tensões, emergindo numa construção contínua da sua própria identidade, estimulando o seu autocontrolo, a sua autoestima e a sua bagagem de valores sociais e éticos (Comellas, 2000).

Relativamente às competências relacionais, inerentes às apresentadas anteriormente, e com base em Comellas (2000), estas constituem o cerne dos momentos de socialização dos indivíduos, munindo-os de ferramentas de gestão e resolução de conflitos, através da estimulação da empatia, da cumplicidade, da interajuda e de atitudes positivas, cooperadas e respeitadas. Esta é uma das competências primordiais que o sujeito deve estimular, de forma a facilitar a sua integração na sociedade que se move através da relação com o outro.

Por fim, as competências cognitivas permitem que o sujeito adeque os seus comportamentos e ações, mediante a análise que fez do contexto, bem como das reflexões e tomadas de decisões mediante o momento em que se encontra e estabelecendo um paralelismo com os semelhantes que já vivenciou. Permite que realize uma compreensão mais elaborada do mundo, através do estabelecimento de relações, analogias entre diferentes situações e a mobilização de diferentes conhecimentos, construindo outros novos, promotores de vastas situações de resolução de problemas (Rey, 1996, como citado em Comellas, 2000).

Em suma, as competências pessoais relacionam-se, então, com a capacidade que o sujeito tem de gestão dos seus recursos, bem como da sua otimização, permitindo ter uma melhor perceção de si e do outro, em prol do seu bem-estar e da estabilidade da sua saúde mental. Todas estas competências refletem-se ao longo dos dias, tanto nas relações estabelecidas, como na forma autêntica de ser e de fazer de cada um. Cada indivíduo vive uma constante autoformação e regulação das suas competências a fim de se tornar um cidadão cada vez melhor. Através das competências pessoais, o sujeito estimula as relações internas e externas a si, a forma como olha para o mundo e a capacidade de se expressar e escutar, construindo gradual e naturalmente o seu eu.

Assim, para que ocorra a estimulação das competências pessoais, tal como já refletido, é crucial que as crianças tenham a possibilidade de vivenciar e usufruir de um processo de ensino aprendizagem respeitoso e alicerçado numa pedagogia ativa baseada em ideias construtivista, onde a agência e a voz do indivíduo são o foco. Este processo deve ser visto como uma atividade tanto cognitiva, como emocional. Com base em Kartz et al. (1998), a Abordagem de Trabalho de Projeto é, então, uma abordagem que olha para a criança como ser competente capaz de estimular, durante a realização de projetos, as suas competências pessoais, dado que esta forma prática promove, através da ação, o contacto da criança com o mundo que a rodeia (Comellas, 2000).

METODOLOGIA

A presente investigação tem como problemática a Abordagem de Trabalho de Projeto em JI e 1.º CEB. Assim, o cerne deste estudo é perceber qual a perspetiva de crianças com idades entre os 4 e os 7 anos de idade, relativamente aos contributos da Abordagem de Trabalho de Projeto face ao desenvolvimento de competências pessoais, tendo como questão de investigação a seguinte: “Qual a percepção de crianças dos 4 aos 7 anos de idade acerca do contributo da Abordagem de Trabalho de Projeto face ao desenvolvimento das suas competências pessoais?”. Para o efeito definiram-se como objetivos de investigação os que se seguem: (i) Perceber qual a perspetiva de crianças dos 4 aos 7 anos de idade relativamente aos contributos da Abordagem de Trabalho de Projeto para o desenvolvimento de competências pessoais; (ii) Compreender as opiniões das crianças em relação à Abordagem de Trabalho de Projeto no Jardim de Infância e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; (iii) Refletir sobre a agência e a voz da criança durante o desenvolvimento do projeto na valência de Jardim de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, desenvolveram-se dois projetos, em dois anos letivos, com intervenientes distintos, provenientes de contextos diferentes.

A presente investigação segue os traços de um paradigma interpretativo, caracterizando-se pelo seu carácter múltiplo de realidades, em que o investigador fomenta os seus conhecimentos, através de um conjunto de processos metodológicos naturalistas, num determinado contexto de estudo (Fortin, 1996, pp. 18-19). Tal como afirma Amado (2014), o ponto “central nesta investigação é a compreensão das intenções e significações ... que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem” (pp. 40-41), dado que a motivação central do investigador é a de particularizar as situações, bem como representar as conclusões, social e teoricamente (Amado, 2014, p.44).

A presente investigação, que aqui se dá conta, é constituída por dois estudos de caso. Com base em Yin (1988), o estudo de caso é “uma abordagem empírica que: investiga um fenómeno actual [Sic] no seu contexto real; quando, os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual são utilizadas muitas fontes de dados” (como citado em Carmo & Ferreira, 2008, p. 234). Este tipo de estudo é ainda conhecido por estudar detalhadamente um indivíduo ou um conjunto deles, com o objetivo de responder às indagações de um acontecimento, uma teoria ou a evolução de um determinado fenómeno (Fortin, 1996, pp. 164-165).

O presente estudo investigativo desenvolveu-se em 2 fases. Primeiro, num Jardim de Infância pertencente ao concelho de Leiria, com um grupo de oito crianças entre os 4 e os 6 anos de idade. Depois com uma turma de 1.º ano de 1.º Ciclo de Ensino Básico também no concelho de Leiria, com um grupo de 8 alunos de 6 e 7 anos de idade. As crianças alvo do estudo foram aquelas que demonstraram interesse e revelaram evidências espontâneas da sua curiosidade neste âmbito.

Para se proceder à recolha dos dados recorreram-se a técnicas diversas, designadamente, à observação naturalista participante (Carmo & Ferreira, 2008), ao registo de notas de campo (Bogdan & Biklen, 1994) e aos inquéritos por questionário (Traqueia et al., 2021). As técnicas de análise de dados apropriadas para aplicar nos dados recolhidos foram a análise quantitativa (Carmo & Ferreira, 2008) e a análise especulativa (Cavalcante et al., 2014).

Para cada um dos projetos desenvolvidos foram realizadas diferentes propostas mediante as quatro fases da realização de um projeto (Vasconcelos et al., 2012, p.17), pelo que o primeiro foi enriquecido com uma saída de campo ao Jardim Zoológico de Lisboa.

Após o *términus* de cada um dos projetos, as crianças intervenientes responderam a um inquérito por questionário, de forma individual a fim da investigadora recolher as diferentes opiniões e percepções existentes. As crianças responderam quando demonstram interesse, pelo que a investigadora leu as perguntas e registou, na íntegra, as respostas afirmadas pelas crianças. As de preenchimento com uma

cruz ou pintaro *smile* foram as crianças que responderam autonomamente.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente capítulo realiza-se uma apresentação dos resultados obtidos através da análise dos inquéritos por questionário aplicados às crianças participantes. Pretende-se compreender as perspetivas das crianças relativamente aos contributos da Abordagem de Trabalho de Projeto face ao desenvolvimento de competências pessoais.

Globalmente, os resultados obtidos evidenciam uma clara coerência entre as opiniões dos participantes e o quadro de referência teórico mobilizado, nomeadamente, ao nível das potencialidades desta abordagem no desenvolvimento de competências interpessoais notáveis para as crianças.

Relativamente à primeira questão acerca do *gosto pela realização de projetos no JI/na Escola*, as respostas foram unânimes, dado que tanto num contexto como noutra, todas as crianças responderam de forma afirmativa, tal como se pode observar na tabela 1. Estas evidências confirmam a ideia defendida por Kartz e Chard (1997), pelo que as crianças têm preferência por pedagogias que lhes permitam viver momentos autênticos e agenciados, onde os seus interesses e necessidades são atendidos.

| Questão B1 | | |
|---|-------------------|--------------------|
| J1: Gostas de realizar os projetos, no Jardim de Infância? | | |
| 1.º CEB: Gostas de realizar os projetos, na escola? | | |
| Unidades de Registo | Frequência | Porcentagem |
| Sim | 8 | 100 |
| Não | 0 | 0 |
| Total | 8 | 100 |

Tabela 1 Respostas à questão B1

A segunda questão onde as crianças através de uma escala de 1 a 6, no JI onde o 1 significava *Não aprendo nada* e o 6 *Aprendo muito* e numa escala de 1 a 5, no 1.º CEB, onde o 1 representava o *Não aprendo nada* e o 5 representava o *Aprendo muito*, localizaram as suas aprendizagens entre o 5 e o 6, o que permitiu concluir que todas entenderam, de facto, que houve aprendizagens significativas que emergiram do contacto com o desenvolvimento de projetos. Tal comprova o proferido por Oliveira-Formosinho et al. (2011), quando afirmam que as aprendizagens surgem naturalmente das experiências, do viver e do sentir da criança, pelo que esta tem essa perceção e sensibilidade.

Nas duas questões seguintes, *Consideras que exploras diferentes informações com o desenvolvimento de um projeto?* e *Gostas de realizar projetos em conjunto com os outros colegas?* também, em ambos os casos, as respostas foram unanimemente afirmativas, pelo que as crianças mostraram que consideram que aprendem diferentes informações com o desenvolvimento de um projeto e que gostam de realizar projetos em grupo e não de forma individualizada. Tal como Kartz et al. (1998) afirma, os projetos podem ser realizados em pequenos grupos e, de facto, estas evidências comprovam essa possibilidade, onde os intervenientes consideram que o trabalho cooperativo é uma mais-valia.

Em relação à questão *O que é que aprendes com eles?* foi bastante perceptível uma distinção entre os dois indicadores, um mais direcionado para aprendizagens mais ao nível de competências pessoais e outro mais ao nível de competências profissionais, como se observa na tabela 2. Estas evidências são previstas nos diferentes conceitos definidos por Comellas (2000), pelo que estas são suscetíveis de serem integradas em dois tipos de competências: pessoais e profissionais. Com estes dados, pode-se concluir que se observa o desenvolvimento das competências base do estudo.

| Questão B5 | | |
|---------------------------------|---|---|
| O que aprendes com eles? | | |
| Indicadores | Unidades de Registo | |
| | Jardim de Infância | 1.º Ciclo do Ensino Básico |
| Competências pessoais | R1 – Aprendo a construir com os meus amiguinhos. R2 – Aprendo a brincar com eles. Eu gosto muito deles. Ensinaram a mexer no computador. R3 – Aprendo a brincar e a jogar. Disseram-me o que come o sapo. | R1 – Porque é bom, aprendo que eles são amigos. R2 – Aprendo que cada um tem de fazer da sua forma. R3 – Aprendo a amizade porque assim temos mais coisas para fazer e inventamos mais. R4 – Aprendo a partilhar. |
| Competências profissionais | R4 – Aprendi a fazer bolas, a pintar e a cortar. R5 – Aprendi a fazer desenhos, aprendi a arrumar as coisas. R6 – Aprendi a fazer os desenhos e a mexer no computador. R7 – Aprendi a fazer o meu nome e a pintar. R8 – Aprendi a desenhar e aprendi a fazer carinho aos animais. | R5 – Aprendi que se trocarmos as parcelas, o resultado é igual. R6 – Eu aprendo muitas coisas novas e eu gosto de aprender muitas coisas com eles. R7 – Aprendo a fazer coisas novas com animais marinhos como se fossem brinquedos. R8 – Não responderam. |
| Resposta Nula | | |

Tabela 2 | Respostas à questão B5

No que concerne à *preferência e oportunidade de escolha da temática a estudar* que foi dada à criança todas afirmaram que gostam de ter a oportunidade de escolhas e todas justificaram a sua preferência pelo facto de ao escolherem terem a certeza de que estão a trabalhar uma coisa que gostam (ver tabela 3). Tal comprova as ideias defendidas por Silva (1998), dado que é notório o impacto da possibilidade de as crianças terem oportunidade de escolha, agenciando-se com base nas suas necessidades e interesses.

| Questão B6 | | |
|---|--|--|
| JI: <i>Aqui no Jardim de Infância desenvolves diferentes projetos. És tu que escolhes o que vão pesquisar nesses projetos? Gostas de ser tu a escolher?</i> | | |
| 1.ºCEB: <i>Gostas de ser tu a escolher o que estudar em cada projeto?</i> | | |
| Indicadores | Unidades de Registo | |
| | Jardim de Infância | 1.º Ciclo do Ensino Básico |
| Se escolher tem a certeza que gosta e evidencia a sua possibilidade de escolha | R1 – Sim, porque assim eu gosto. R2 – Sim, eu gosto de escolher porque assim posso decidir. R3 – Há vezes que sim, fui eu que escolhi o dos animais porque eu gosto de escolher. R4 – Sim, gosto. Porque eu gosto dos meus amigos e de ajudar o M. R5 – Sim, porque eu digo o que quer fazer e fazemos. R6 – Sim, porque eu gosto de escolher. R7 – Sim, eu gosto. Porque assim posso ler os livros. R8 – Sim, eu gosto porque escolho o que gosto. | R1 – Porque se eles não gostarem, fazem à mesma. R2 – Sim, porque às vezes não gosto das ideias dos outros. R3 – Sim, porque eu estou a partilhar uma coisa com os amigos. R4 – Sim, porque às vezes eu tenho ideias boas. R5 – Sim, porque se eu e eles gostarem é mais importante. R6 – Sim, porque eu tenho boas ideias. R7 – Sim, porque é a minha atitude melhor. R8 – Sim, porque assim podemos escolher todos. |

Tabela 3 Respostas à questão B6

Em relação às *propostas desenvolvidas ao longo do projeto*, as perguntas foram construídas de forma diferente para os dois contextos, dada a idade dos participantes de cada um dos grupos. Com base em Simão (2005), é importante que a criança tenha a possibilidade de fazer, confrontar-se com o seu eu e com as suas escolhas, refletindo-as e, por isso, essas questões serviram para isso mesmo. Assim, no Jardim de Infância, à questão *O que mais gostaste de fazer durante o desenvolvimento do projeto*, as crianças evidenciaram que gostaram maioritariamente de ler os livros e procurar no computador. E ainda, quando foi solicitado aos alunos que justificassem o porquê de terem gostado de determinada parte do projeto *Porque é que é essa parte do projeto que gostas mais de fazer?*, estes justificaram, maioritariamente, pelo facto de terem um especial interesse pelos animais e pela pesquisa, obtendo algumas respostas como, por exemplo “Porque eu gosto dos animais e assim vi; Porque eu adoro pesquisar e fazer construções; Porque eu quando vejo as fotos fico apaixonado e os meus olhos ficam em corações; Porque nós pesquisamos no computador e eu gosto e em casa também, tenho um computador; Porque consigo pesquisar mais coisas”.

Por outro lado, também se analisou *o que menos gostaram de fazer* durante o desenvolvimento do projeto, com a questão *O que menos gostaste de fazer durante o desenvolvimento do projeto?*, pelo que se obteve mais respostas distintas, salientando-se *Organizar as ideias que já sabemos* e *Dizer, aos outros, o que aprendi*. Com a questão *Porque é que é essa a parte do projeto que gostas menos de fazer?*, as justificações foram maioritariamente por não gostar, onde se destacam as seguintes afirmações “Porque eu não consigo de estar muito tempo; Porque eu não gostei; Porque não, não gosto assim tanto de falar, tenho vergonha”.

Já no 1.º CEB recorreu-se a uma escala com recurso a cinco *smiles* “Odiei, Não gostei, Indiferente, Gostei e Adorei” e percebemos que os alunos gostaram praticamente de todas assinalando os *smiles* mais positivo. Pode-se concluir que o momento que foi menos apreciado pelos alunos foi *Ouvir a música, construir e tocar com os instrumentos*. Foram ainda questionados sobre como é que eles consideravam que tinha corrido o projeto onde participaram, ao qual as respostas são suscetíveis de serem divididas em dois sentimentos, tal como se observa na tabela 4. Silva et al. (2016) reitera que a criança deve assumir um papel dinâmico e ativo, sendo vista como um sujeito capaz e como o principal agente do seu processo educativo. Terem a possibilidade de refletir sobre as suas aprendizagens e as suas preferências estimula todas essas características, dando-lhes agência e voz.

| Questão C2 | |
|---|---|
| 1.ºCEB: Como consideras que correu o projeto desenvolvido? | |
| Indicadores | Unidades de Registo |
| | 1.º Ciclo do Ensino Básico |
| Sentimento positivo e justificado: - Sentimento de superação - Novas aprendizagens | R1 – Bem, porque primeiro tentámos e não concordámos, mas depois concordámos. R2 – Bem, primeiro não conseguimos, mas depois conseguimos. R3 – Sim, porque aprendi muito. R4 – Bem, porque eu gosto quando trabalhamos em conjunto e aprendemos todos. R5 – Muito melhor do que eu pensava, porque eu adoro construir. R6 – Bem, porque eu gosto de aprender coisas. R7 – Bem, porque gostei. |
| Sentimento mais ou menos positivo e justificado | R8 – Mais ou menos, porque eu às vezes gosto e outras vezes não. |

Tabela 4 Respostas à questão C2

Para a pergunta seguinte também se utilizou dois formatos diferentes, um para cada contexto, pelo que em ambos reconheceram que realizaram várias aprendizagens em todas as propostas elaboradas.

Quando se questionou sobre O que querias ter explorado mais, ao longo deste projeto? as crianças do JI revelaram-se muito mais satisfeitas e concretizadas afirmando que “Fiz tudo o que eu queria; Fiz tudo, até dei miminhos aos animais no jardim zoológico; Nada, fiz tudo”. Já no 1.ºCEB, fruto possivelmente de terem realizado um projeto com menos tempo de duração, só houve um aluno que manifestou estar totalmente concretizado, os outros salientaram algumas outras possibilidades a desenvolver no futuro, tais como “Podíamos fazer o mar; Explorar mais o mar e aprender a nadar; Fazer polvos; Uma foca; Queria fazer uma tartaruga; Gostava de ir à pesca; Uma baleia, mas o P. não deixou”. Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013) afirma que com estas experiências desenvolvem inúmeras ações como a de questionar, de equacionar diferentes possibilidades, de estabelecer relações e, por isso, desenvolvem as suas competências pessoais.

No que concerne às últimas perguntas *Falaste com a tua família, em casa sobre o projeto desenvolvido?* e *Realizaste algumas pesquisas com a família?*, percebeu-se que em ambos os contextos, todas as crianças falaram com os pais sobre o projeto e apenas uma no JI não falou. Três realizaram pesquisas com a família e cinco não fizeram, no JI, todavia, no 1.ºCEB todos realizaram pesquisas com a família.

Por fim, em ambos os casos, todos responderam afirmativamente, por um lado, se a visita de estudo foi benéfica, com base na questão *Consideras que, na ida ao Jardim Zoológico, vais observar algumas ideias que descobriste com o desenvolvimento do projeto?* Por outro, com a questão *Consideras que a realização da exposição é importante?*, todos responderam de forma afirmativa. No 1.ºCEB acrescentou-se a particularidade de os alunos terem de justificar o porquê, obtendo-se afirmações riquíssimas, tal como é visível na tabela 5. Estas evidências comprovam o desenvolvimento de competências pessoais fundamentais, previstas por Comellas(2000) e percebe-se também que com a realização de projetos é possível observar-se o desenvolvimento de competências importantes para o sujeito (Martins et al., 2017).

| Questão C7 | |
|---|--|
| 1.ºCEB: Consideras que a realização da exposição é importante? Porquê? | |
| Indicadores | Unidades de Registo |
| | 1.º Ciclo do Ensino Básico |
| Momento de partilha com os outros | R1 – Para todos saberem cuidar dos animais do mar. R2 – Para as outras salas verem a nossa história. R3 – Porque era os animais do mar e os outros amigos viram. R4 – Porque assim a escola viu. R5 – Foi bom eles verem. R6 – Porque assim os meninos viram o que fizemos e eles ficaram felizes de ver os nossos trabalhos. R7 – Foi importante porque aprendemos e vieram todos ver. R8 – Porque fizemos em conjunto e podemos partilhar com os outros amigos. |

Tabela 5 | Respostas à questão C7

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados recolhidos permitem corroborar, com evidências bastante claras a perspetiva das crianças e, por isso, a análise dos dados responderam aos objetivos definidos e, por conseguinte, à questão de investigação. Durante a realização dos projetos, a voz e a agência da criança foram o foco, pelo que tanto a problemática como o caminho percorrido, foram ao encontro das necessidades e dos interesses dos seus participantes proporcionando-lhes o desenvolvimento notório das suas competências.

Ficou notório que os participantes do estudo têm bastante presente o contributo que esta abordagem assume no seu processo de ensino-aprendizagem, trazendo benefícios ao nível do desenvolvimento das suas competências, nomeadamente, as pessoais – comunicativas, emocionais, relacionais e cognitivas (Comellas, 2000). Todas as evidências apresentadas são também refletidas e espelhadas ao longo dos dados apresentados pelos inquiridos por questionário e, por isso, conclui-se que as crianças têm consciência do contributo dos projetos no desenvolvimento das suas competências pessoais. Ficou também claro que o envolvimento em projetos, de forma ativa e respeitosa, influenciou positivamente no processo de ensino-aprendizagem das crianças participantes deste estudo.

Estas evidências, que foram refletidas, permitem comprovar o quadro teórico apresentado, na medida em que, tal como Kartz et al. (1998) afirmam, esta prática defende uma ação pedagógica que prioriza a escuta ativa das crianças, mediante os seus interesses e necessidades, garantindo igualmente a atenção rigorosa, a natureza científica e a adequação do trabalho elaborado.

Por fim, conclui-se que esta investigação enriquecedora permitiu agenciar as crianças, dar-lhes voz, promover-lhes um desenvolvimento das suas competências e perceber qual as suas perspetivas nesse âmbito. As crianças precisam de mais momentos livres e autênticos onde são elas, com os seus olhos, que refletem sobre o seu processo de crescimento e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bodgan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem 2.ª Edição*. Universidade Aberta.
- Cavalcante, R. B., Calixto, P., & Pinheiro, M. M. K. (2014). Análise de conteúdo: con siderações enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Informação & Sociedade*, 24(1), 13–18. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/10000>
- Comellas, M. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educación*, (27), 87-101.
- Fortin, M. F. (1996). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Lusociência.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Lopes da Silva, M. I. R., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação – Departamentoda Educação Básica: Núcleo da Educação Pré-Escolar. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projeto.pdf
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encaração, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saídada Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral daEducação. Diretor-Geral da Educação, José Vítor Pedroso. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Marujo, H., & Neto, L. (2004). *Optimismo e esperança na educação*. Editorial Presença.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: APerspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artmed Editora.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questõesdos professores*. Editorial Presença.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para aEducação Pré-*

-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>

- Silva, M. (1998). Projectos em Educação Pré-Escolar e Projecto Educativo de Estabelecimento. In Katz, et al. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação PréEscolar*. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica: Núcleo da Educação Pré-Escolar.
- Simão, A. (2005). Estratégias de aprendizagem e aconselhamento educacional. In G. L. Miranda, & S. Bahia (Eds.), *Psicologia da Educação. Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (263-287). Edições Relógio D'Água.
- Traqueia, A., Pacheco, E., Taveira, E. (2021). Reflexão Crítica sobre Métodos e Técnicas de Recolha de Dados: Investigação-Ação In A. I. Andrade, F. A. Costa, J. F. Maros, L. Oliveira, & R. M. Vieira (Eds.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos (Vol.1)* (pp. 33-50). UA Editora, Universidade de Aveiro, Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30770/1/Metodologias%20investigacao_Vol1_Digital.pdf
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

O ensino da História como opção organizativo-curricular: um estudo de caso

The teaching of History as an organizational-curricular option: a case study

Ana Isabel Moreira

CITCEM, Colégio Externato Imaculada Conceição

Pedro Duarte

Escola Superior da Educação do Politécnico do Porto

RESUMO

Este estudo de caso explora o modo como a Educação Histórica se integra nos projetos educativos de agrupamentos de escolas de um município português. Privilegiando uma abordagem metodológica assente na análise documental, percebe-se – apesar do destaque conferido à formação cidadã dos estudantes, com enfoque no desenvolvimento de competências, pensamento crítico e participação – uma ausência explícita de ações direcionadas para o ensino e a aprendizagem da História. Embora a mesma seja mencionada pontualmente, no que concerne à multiculturalidade e à valorização da identidade de cada um, a sua presença como componente curricular autónoma é pouco (ou nada) valorizada naqueles documentos que orientam as instituições escolares. Por conseguinte, o presente estudo evidencia a necessidade de uma reflexão real sobre o território da História (ensinada e aprendida) nas opções curriculares das diferentes organizações educativas, tendo em conta a constatação de um certo estatuto fantasmagórico conferido a esta área do conhecimento.

Palavras-chave: Educação Histórica, currículo, projetos educativos

ABSTRACT

This case study explores how History Education is integrated into the educational projects of school groups in a Portuguese municipality. Using a methodological approach based on documentary analysis, it is clear that despite the emphasis on students' civic education, with a focus on developing competencies, critical thinking and participation there is an explicit lack of actions aimed at teaching and learning History. Although it is mentioned occasionally, with regard to multiculturalism and valuing the identity of each individual, its presence as an autonomous curricular component is given little (or no) attention in the documents that guide school institutions. Therefore, this study highlights the need for a real reflection on the territory of History (taught and learned) in the curricular options of the different educational organizations, given the observation of a certain ghostly status conferred on this area of knowledge.

Keywords: History Education, curriculum, educational projects

INTRODUÇÃO

Em Educação, a panóplia de assuntos a investigar é inequívoca, permitindo adaptar a lente de cada pesquisa aos contextos, às práticas, às circunstâncias que, por determinados critérios enunciados, fazem mais sentido num certo tempo e espaço.

Nesse sentido, optamos por uma investigação relacionada com as opções organizativo-curriculares, tomando como material empírico os projetos educativos dos agrupamentos de escolas inseridos num município português. Trata-se de um trabalho preliminar e que, adiante, poderá ser enriquecido pelo seu alargamento a outras realidades educativas nacionais.

No final, procura-se dar resposta à pergunta de partida: de que modo o ensino da História é incluído nas decisões organizativo-curriculares nas instituições escolares portuguesas?

A ESCOLA COMO INTERPOSTO ORGANIZATIVO-CURRICULAR

É necessário reconhecer que, embora a discussão centrada na organização escolar como um espaço de deliberação e decisão curricular seja menos difundida e estudada (Priestley et al., 2021), a escola surge como um contexto central nos processos de decisão e desenvolvimento curricular. Importa também recordar que esta análise não é uma ponderação ou uma constatação recente.

Partindo da realidade ibérica, podemos destacar três trabalhos ilustrativos desse reconhecimento. Em primeiro lugar, um breve texto de Santos Guerra (1987), no qual o autor esclarece que o isolamento e a ação individual dos docentes mitigam projetos de desenvolvimento curricular novos e duradouros. Para o investigador espanhol, apenas ao nível organizacional é possível desenhar e desenvolver projetos educativos marcados pela investigação e pelo compromisso coletivo. Como recorda o autor, “muitas experiências de inovação esgotam-se porque se baseiam na iniciativa e na ação de um indivíduo que, quando se cansa, quando está ausente ou quando deixa [a escola], faz com que ninguém continue o projeto que ele investiu” (p.4). Em sentido contrário, quando as decisões curriculares são deliberadas ao nível da organização escolar, as mesmas são menos voláteis e menos dependentes da vontade individual de um ou outro profissional.

Na mesma linha de pensamento, Gimeno Sacristán e colaboradores (1995) esclarecem que as escolas se estabelecem como unidades identificadas e organizadas responsáveis pelo desenvolvimento curricular, destacando de forma evidente que é às escolas que os diferentes sistemas educativos atribuem a responsabilidade de definir um roteiro curricular próprio, enquadrado na comunidade e promovido pela colaboração, participação e investigação dos coletivos de profissionais. Por esse motivo, os autores destacam a importância das lideranças educativas criarem condições para que, em cada contexto, surjam experiências curriculares coerentes, que ultrapassem a mera sequencialidade de disciplinas ou conteúdos e, antes, evidenciem uma articulação e identidade efetivas. Esta identidade requer, inevitavelmente, uma ponderação sobre que conhecimento e domínio cultural cada escola atribuiu ou reconhece maior (e menor) valor (Duarte, 2021).

Na sequência do discutido, fica evidente como os estabelecimentos de ensino são fundamentais para a compreensão dos processos de desenvolvimento curricular. A este propósito, Matos Vilar (1994) destaca como as condições institucionais surgem como componentes do currículo, uma vez que, para o autor, tais condições são estruturantes para viabilizar ou inviabilizar determinado projeto cultural e educativo, como, ainda, estabelecem e enquadram os pressupostos e valores que estão na base de qualquer vivência curricular. Explicando por outras palavras, é em cada uma das organizações educativas concretas, reais, multidimensionais – que o currículo ultrapassa a mera intenção ou finalidade educativa e se consubstancia numa experiência real e vivenciada por cada criança. Como tal, essa experiência será, por um lado, enquadrada pelos referenciais éticos, políticos e educativos que são privilegiados por cada organização e, por outro, realizada como uma experiência coletiva e colaborativa.

Os pressupostos acima identificados visam, acima de tudo, destacar o modo como, na contemporaneidade, a reflexão e investigação sobre organizações educativas e currículo têm possibilitado estabelecer uma relação próxima entre estes conceitos. Poder-se-á defender, até, que o currículo e as organizações escolares são termos inextricáveis nos estudos em Educação, dada a sua interdependência (Duarte, 2023).

A este propósito, diferentes trabalhos (Duarte, 2021; Priestley et al., 2021) vão definindo a escola como o nível próprio de definição curricular. De acordo com estas perspetivas, o currículo é mais bem entendido quando se reconhece que este conceito está associado à ideia de prática social ou de projeto co-construído. Como tal, não existe uma linearidade entre definição normativa do currículo e a sua realização (acrítica) nos contextos de prática. Pelo contrário, ao afirmar que as organizações escolares são, elas mesmas, um território de definição curricular, estamos a destacar uma dimensão co-construída e co-vivenciada do currículo, pela qual os agentes escolares são, por definição, agentes curriculares (González González, 2003). Portanto, neste nível de deliberação curricular, entrecruzam-se diferentes aspetos da vida escolar, como a cultura organizacional, a relação com cada comunidade local, as relações de poder, as conceções de professor, as exigências externas, entre outras.

Para Clément Linuesa (2012), os diferentes estabelecimentos escolares devem, então, estabelecer-se como contextos organizadores do ensino. Como tal, estas instituições têm de se estabelecer como contextos de coordenação curricular, valorizando processos de planificação coincidentes com um percurso formativo coerente e articulado e o desenho de projetos pedagógicos ponderados e duradouros. Para o autor, esse pressuposto requer, então, que as organizações escolares deliberem sobre

aspectos curriculares de relevância como: linhas metodológicas, seleção e organização dos conteúdos, critérios gerais de avaliação e, com particular relevância para este estudo, atividades/projetos comuns aos estudantes e oferta formativa. A este propósito, e apesar de os aspetos relacionados com a deliberação curricular não se circunscreverem à dimensão formal (Duarte, 2021; González González, 2003), no contexto português, é inequívoca a importância – formal e simbólica – do projeto educativo, como o documento de referência de cada organização escolar.

Para finalizar, importa destacar duas ideias complementares. Em primeiro lugar, e como explica Heffernan (2018), a contemporaneidade está marcada por diferentes tensões que, de algum modo, conduzem as escolas para a homogeneidade, ora porque existem pressões externas diretamente condicionadoras das opções curriculares dos estabelecimentos de ensino; ora porque existem modos pós-burocráticos de intervenção política que, implicitamente, reduzem a autonomia organizacional das instituições escolares, condicionando, implicitamente, a profissionalidade dos docentes e a própria atuação das lideranças. Em segundo lugar – e apesar de ser efetiva certa diminuição da autonomia curricular das organizações escolares –, os processos de deliberação curricular contextualizada continuam a ser fundamentais para que, num sentido criativo e interativo, os agentes escolares possam comprometer-se com opções comuns, sublinhando um sentido de autoridade partilhada, fundamental para a afirmação de uma identidade organizativo-curricular própria, marcada pelas singularidades e necessidades de cada comunidade (Biddulph & Flutter, 2020; Priestley & Xenophon, 2021).

EDUCAÇÃO HISTÓRICA EM CONTEXTO ESCOLAR

A Educação Histórica, enquanto área de investigação, tem procurado respostas adequadas para duas questões maiores: *como ensinar?* e *o que aprender?*. Parte, pois, da teoria da História e, conciliando-a com certas teorias educativas, vai equacionando caminhos de aprendizagem que também são o fundamento da didática.

De forma mais evidente, no panorama nacional português, os investigadores tendem a entender a História como “uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma posição para o futuro), que [...] possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual” (Rüsen, 2015, p.52) e, como tal, faz-lhes sentido que a aprendizagem dessa componente curricular, na escola, permita “articular o conhecimento histórico substantivo, o que se ‘afirma’ acerca de uma realidade do passado reconstruída, e o conhecimento metahistórico, isto é, o modo como se pensa e se faz História” (Gago & Ribeiro, 2022, p.63).

Será com base nesta lógica, e pela diversificação de estratégias e recursos mobilizados em contexto escolar, que se torna possível proporcionar, aos jovens estudantes, uma experiência de aprendizagem intertemporal e intercultural, o contacto com múltiplas perspetivas, a argumentação fundamentada na evidência, o acesso a uma cultura histórica que diferencia qualquer intervenção marcada pela empatia e, ainda, pelo intuito transformador.

Se, por sua vez, “a consciência histórica consiste em uma pessoa estar apta a narrar as histórias de que tem necessidade para dar conta da dimensão temporal da sua vida prática. [...] é a competência narrativa na relação específica com a experiência do passado” (Rüsen, 2015, p.252), então importa que a mesma seja potenciada pelas aulas, ou pelas atividades no âmbito da História, a par do desenvolvimento de competências de pensamento essenciais.

Um pensamento dito histórico é aquele que se faz dessas competências fundamentais, como a causalidade, a explicação, a significância, a dimensão ética, entre outras, sendo por isso progressivamente independente, transformador em relação ao presente, orientado para uma ação que ultrapassa o etnocentrismo por via do humanismo histórico que incorpora o reconhecimento mútuo da diferença cultural (Seixas & Morton, 2013; Schmidt, 2021).

Quer seja na habitual sala de aula de Estudo do Meio ou de História e Geografia de Portugal, quer seja no envolvimento nos mais recentes DAC ou em projetos institucionais mais amplos, parece cada vez mais notório que o ensino daquelas componentes curriculares tem de clarificar a provisoriade das explicações; explicitar os modos de compreender, selecionar e utilizar informações históricas fundamentais; permitir uma leitura crítica das fontes escritas, iconográficas, digitais ou outras para se desdizerem perspetivas xenófobas, populistas, antidemocráticas. É assim, por via de uma espécie de *reading like a historian* (Wineburg, 2001), que se pode fomentar uma postura esclarecida quanto à manipulação informativa, usando ainda a argumentação fundada na evidência para se defenderem

pontos de vista (CE, 2018; Martínez & Carrasco, 2021). Isto se os alunos, de facto, compreenderem o que é a História, como se faz História, qual é o ofício do historiador, percebendo ainda que há diferentes visões do conhecimento histórico (Wineburg, 2001), mas que devem ser escrutinadas e questionadas.

Conciliar os conhecimentos substantivos com os saberes metodológicos, ou seja, as competências próprias do pensamento histórico (Seixas & Morton, 2013; Schmidt, 2021) enforma uma abordagem pedagógica baseada, à partida, na multiperspetiva e no diálogo fundado na evidência (Barca, 2021).

As narrativas conhecidas, e mesmo contadas, emergem, então, como diversas, às vezes dissonantes, exigindo uma interpretação também ela diversa, capaz de considerar o outro, as suas vivências e opções, direcionada para o reconhecimento das mudanças operadas na sociedade ao longo do tempo e nos distintos lugares (Martínez & Carrasco, 2021). E, por tal, o saber sobre História (porventura, sobre Geografia também) assume a intersubjetividade subjacente ao processo educativo e à participação social. E mesmo que os estudantes mais novos não o entendam com efetividade, o professor sabe que deste modo também contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e ético dos mais jovens, ou seja, um pensamento histórica e geograficamente mais honesto, convergindo para uma racionalidade mais complexa e, em simultâneo, mais comprometida com o tempo presente (Gago & Ribeiro, 2022).

Este rumo conferido ao processo de ensino e de aprendizagem, se bem guiado, não tem de restringir-se aos conteúdos previstos nas orientações curriculares transversais a todos os lugares e sujeitos. Pode, pois, ser adaptado a cada realidade e enriquecer-se com os conhecimentos prévios de cada um, a história local mesmo ali ‘ao virar da esquina’, o património e as suas múltiplas manifestações, as idiossincrasias de um grupo, ... (Barca, 2021).

Mais ainda, pode incluir as conhecidas como questões socialmente vivas (Legardez & Simonneaux, 2006), nem sempre atendidas porque são complexas, difíceis, sensíveis e “existe alguma relutância em considerar acontecimentos percecionados como particularmente dolorosos, trágicos, humilhantes ou divisivos” (CE, 2018, p.22). Todavia, esta análise, mais ou menos aprofundada, que não omite ou branqueia, contribui para o desenvolvimento da consciência histórica de cada um desde idades jovens (Rüsen, 2015). E daí emergem vantagens: o contacto com narrativas históricas diversas, tantas vezes dissonantes ou incómodas, ensina a significância de “valores culturais como a busca da verdade, a fundamentação dos argumentos e o respeito pelas fontes” (CE, 2018, p.10); o jovem que acede, diariamente, às redes sociais repletas de *fake news* ou aos noticiários que perpetuam a dualidade de heróis e vilões e cujo nível de maturidade cada vez parece mais atrasado face ao nível etário tem a oportunidade de, com orientação científica, pensar e dialogar sobre tais assuntos.

Com ou sem utopia, a pesquisa em Educação Histórica, nas suas mais variadas linhas de investigação, e nos diferentes contextos onde se tem afirmado, vai preconizando, e mostrando que são viáveis, práticas de ensino e de aprendizagem centradas no conhecimento estruturante do passado e esclarecido do presente, no envolvimento numa interação democrática e real, na visão empática, tolerante e respeitadora do mundo, de outras identidades, do ser humano (Barca, 2021; Gago & Ribeiro, 2022).

Porque, diante do Google, do ChatGPT ou de outras aplicações já identificadas ou ainda por identificar, continuar a investir num saber meramente teórico, de memorização necessária e com pouca aplicabilidade no quotidiano individual e coletivo é, certamente, ‘tempo perdido’. Um clique, uma palavra-chave, uma data incontornável são o mote fácil para alcançar um sem número de informações históricas, geográficas, etnográficas, culturais, ..., mais ou menos banais. E para reter dados que permitem fazer ‘um brilharete’ junto daqueles cuja memória não é assim capaz. Mas, e depois? Que lugar, enquanto educadores do século XXI em curso, queremos conferir ao raciocínio esclarecido, ao poder questionador, à capacidade criativa, ...? Talvez possa ser esta a questão de partida que tenha como resposta a Educação Histórica em contexto escolar.

OPÇÕES METODOLÓGICAS

De acordo com Amado e Boavida (2008, pp. 197-198), a investigação em Educação dedica-se a “descrever, explicar, levantar novos problemas teórico-práticos, compreender e justificar os processos internos e os condicionamentos de qualquer prática educativa ou formativa”. Partindo desse referencial, e como identificamos na introdução do presente texto, este trabalho assume como principal finalidade compreender, através dos projetos educativos de agrupamentos de escolas, como as organizações educativas inscrevem as suas opções organizativo-curriculares no âmbito da Educação His-

tórica. Convergindo com esse propósito, para este estudo, optamos por um estudo de caso alicerçado em processos de análise documental.

À semelhança de Amado (2017), necessitamos, desde já, de assumir que não reduzimos os estudos de caso a uma investigação inferior, *soft* ou de menor valor metodológico. Aliás, como explica Yin (2018), os estudos de caso têm paulatinamente sido reconhecidos como uma opção de investigação com especial relevância no campo das ciências sociais e humanas. Neste contexto, esta estratégia de estudo surge quando se visa analisar um caso de forma articulada e integrada, e não como uma súmula de microelementos que o constituem. Explicando por outras palavras, a opção pelo estudo de caso visa, predominantemente, contribuir para uma compreensão mais complexa e interconectada do que se visa investigar, afastando-se, por conseguinte, de correntes simplificadoras que procuram fragmentar a realidade e identificar variáveis isoladas (Duarte, 2021).

Importa, então, identificar o caso considerado para este estudo. Como revela Coutinho (2013), tudo pode ser tomado como um caso, como uma escola, uma turma, um agrupamento de escolas, entre outros. Nesta investigação, assumimos como caso um município do centro de Portugal e, para tal, integramos a totalidade dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas deste contexto geográfico, recolhendo 8 projetos educativos. Esta utilização dos projetos educativos dos estabelecimentos de ensino converge com a vocação naturalista dos estudos de caso (Amado, 2017), uma vez que temos a possibilidade de aceder aos discursos e às opções organizativo-curriculares realizadas de forma natural por parte dos diferentes agentes escolares, ou seja, um material empírico coligido sem qualquer intervenção por parte dos investigadores.

Por sua vez, a análise documental é também uma opção relevante. Como identifica Yin (2018), diferentes investigações que optam por estudos de caso recorrem à análise documental, em especial de artefactos escritos específicos. Esse tipo de documentos destaca-se na investigação em Educação, em particular se se tratarem de textos naturais isto é, documentos escritos diretamente pelos agentes educativos -porque atribuem ao material empírico a autenticidade fundamental em qualquer estudo (Cohen et al., 2018).

A este propósito explicitam-se ainda dois aspetos. Em primeiro lugar, dada a natureza dos dados, privilegamos uma análise predominantemente qualitativa, com uma influência efetiva da análise (Amado, 2017). Por esse motivo, estabelecemos e discutimos categorias emergentes dos próprios documentos analisados, convergindo, uma outra vez, com a vocação de autenticidade já mencionada. Em segundo lugar, tivemos preocupações efetivas no domínio da credibilidade e princípios éticos que nortearam o estudo (Amado, 2017; Cohen et al., 2018). Desde logo, importa esclarecer que apenas consideramos documentos que se encontram públicos nos sites institucionais da organização educativa, assim como não apresentamos nenhuma referência direta ao município estudado ou aos estabelecimentos considerados. Sobre a credibilidade, também destacamos a preocupação com a credibilidade interpretativa através da identificação fiel do discurso dos agentes, assim como com a credibilidade teórica, com a integração articulada de distintos alicerces conceptuais que orientaram e suportaram a investigação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A leitura atenta dos projetos educativos selecionados permite-nos, desde logo, uma conclusão: a ausência explícita de ações (com características que podiam ser variáveis) centradas no ensino e na aprendizagem da História.

Há, por sua vez, uma atenção evidente conferida à formação cidadã dos estudantes de diferentes níveis educativos, mas para a qual a área do conhecimento de História é apenas um dos muitos contributos possíveis por via da matriz curricular prevista para o Ensino Básico português.

De forma clara, emergem nos documentos analisados menções a iniciativas ou intervenções concretas que remetem para, por exemplo, a aprendizagem da leitura e da escrita com recurso a diferentes métodos, a melhoria dos resultados académicos ao nível da Matemática, a relevância de atividades experimentais no âmbito das Ciências ou a generalização do uso de recursos/aplicações digitais. Depois, apontam-se as potencialidades da articulação curricular (horizontal e vertical) ou dos trabalhos por projeto, assim como parcerias a nível local e/ou regional, no entanto o conteúdo é particularmente genérico e, na maioria das vezes, pouco clarificador das componentes curriculares intervenientes nessas atividades dinamizadas.

Pese embora a inexistência de dados que traduzam, de facto, a lógica da educação histórica incluída

desde logo naqueles documentos que clarificam, em parte, o caminho seguido pelos agrupamentos de escolas, algumas ideias podem ser elencadas, proporcionando uma reflexão mais alargada.

Os oito projetos educativos lidos apresentam, como missão, intenções que, facilmente, ocasionam uma formação histórica coincidente com os princípios que subjazem mais ao desenvolvimento de competências do que à memorização de saberes pode proporcionar. Isto por via de estratégias e de recursos que não se cingem ao rotineiro trabalho em sala de aula ou à leitura atenta das páginas do manual.

Atente-se nos excertos seguintes:

Ser uma escola [...] capaz de formar cidadãos com espírito crítico e criativo [...] para uma cidadania empenhada. [A1]

[...] contribuindo para a formação de cidadãos civicamente responsáveis e ativos numa sociedade democrática. [A2]

[...] garantir a todos os alunos que o frequentam a formação do carácter e da cidadania ativa e informada. [A4]

Formar cidadãos humanistas, livres, responsáveis e criativos [integrados] na sociedade. [A5]

Estes quatro primeiros exemplos evidenciam uma missão que faz sobressair as crianças e os jovens como cidadãos efetivos, capazes de desenvolver um raciocínio estruturado, uma argumentação ponderada, um humanismo efetivo [A2] e que, por exemplo, considera e respeita os diferentes saberes e culturas [A4].

Cada vez mais, como explicitado algumas linhas acima, o ensino e a aprendizagem da História, desde os primeiros anos do Ensino Básico, pode contemplar esta perspetiva que favorece a cidadania esclarecida [A1], o reconhecimento da importância da democracia em várias dimensões da vida humana, a perceção de que a intervenção individual e coletiva não é somente imputada a figuras maiores e que ocupam cargos governativos, sendo viável para todos os cidadãos livres e responsáveis [A5].

Importa juntar a esta análise outras “missões” definidas pelas organizações escolares:

[...] integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural da região e do país. [A3]

Valorizar as pessoas. [A6]

Promover uma Educação em que se aprende a pensar. Uma Educação crítica, que problematiza. [A7]

Escola humanística [que] pretende preparar os nossos alunos para serem adultos de referência. [A8]

Porventura com um sentido mais transversal, não deixa de ser interessante que, se quisermos, também por aqui a História pode assumir a sua intencionalidade formativa, sem que tal exija qualquer opção aparentemente forçada ou artificial e apenas para servir um propósito maior. O reconhecimento de si próprio e dos outros [A6], mais próximos ou mais distantes, liga-se à empatia histórica e trabalha-se quando se exploram outras culturas, outros lugares, outros povos.

Mais ainda, a pesquisa em Educação Histórica continua a defender que os saberes substantivos, por si só, não concretizam a aprendizagem relevante no âmbito da História e, como tal, a intenção do aprimoramento de competências [A3], a par dos conhecimentos, também tem sido sublinhada, equacionando-se oportunidades para os estudantes argumentarem, pensarem causas e consequências, criarem relações intertemporais, cruzarem perspetivas, ...

Por fim, a educação humanista que forma indivíduos aptos a lidar com a volatilidade que os rodeia [A8], seja pelas mudanças políticas recorrentes, pelas notícias falsas divulgadas, pelos acontecimentos inusitados, é enriquecida quando, por exemplo, se permite o contacto com fontes (informativas) diversas, se estabelecem comparações entre “o que era” e “o que é”, se imaginam cenários alternativos baseados na evidência.

Ainda assim, quando depois se analisam as linhas de atuação para a concretização daqueles propósitos educativos mais amplos não se constata propostas que integrem com efetividade as componentes curriculares de Estudo do Meio, História e Geografia de Portugal ou História.

Com um pouco mais de atenção, detetamos pontuais referências que, se assim entendidas, podem ligar-se àquelas componentes, mas sem que tenhamos qualquer evidência de que tal aconteceu ou poderá, ainda, concretizar-se.

Leiam-se, pois, alguns casos desses:

Desenvolver projetos de intercâmbio com diversas culturas e línguas. [A1]

Dinamização de atividades pelos alunos que promovam a multi/interculturalidade. [A3]

Envolver os alunos da população majoritária com as populações minoritárias. [A6]

Nestes dois exemplos, recuperam-se as ideias anteriores de cidadania empenhada e de valorização das pessoas.

Participação em projetos do município (À descoberta de...; Assembleia de Pequenos Deputados, ...) e nacionais (Parlamento Jovem). [A6]

Garantir que, anualmente, todos os alunos participam numa ação/atividade [...] de participação democrática. [A7]

Projetos e parcerias: Parlamento dos Jovens, Assembleia Municipal Jovem, Plano Nacional das Artes. [A8]

Por sua vez, estes três excertos remetem para as intenções de integração num mundo onde cada um vive e age diariamente, de assunção de um raciocínio crítico e consciente e de problematização do real que se deseja democrático, humanista, diverso.

Fomentar a dinamização de projetos de âmbito local [...] numa lógica de parceria. [A2]

Comemoração de datas importantes do calendário, como forma de preservar/enriquecer a identidade cultural dos alunos. [A3]

Integração no PAA de iniciativas de âmbito local, regional e nacional promotoras do desenvolvimento da cidadania ativa. [A4]

Envolvimento e/ou dinamização de projetos com ligação ao meio. [A5]

Estas propostas orientam-se, por um lado, para uma dimensão que destaca os conteúdos e o seu papel cívico e relevante para a formação de cidadãos informados e, por outro, para o lugar da História local, mais próxima, na construção de uma identidade individual e coletiva que pode fazer dos alunos agentes mais livres e mais integrados.

Em suma, no seio da reduzida significância dos dados recolhidos para a finalidade definida para esta pesquisa, quisemos encontrar pontos que, de algum modo, testemunhassem certo reconhecimento do significado que a História pode assumir quando um caminho organizativo-curricular é desenhado.

Sem que se tenha por intuito generalizar o que quer que seja, a verdade é que importará principiar a refletir sobre o lugar que as diferentes componentes curriculares realmente ocupam no panorama escolar e as consequências de tal na formação académica dos estudantes portugueses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde logo, importa destacar o modo como as missões, as visões e as finalidades educativas delineadas pelos estabelecimentos de ensino enfatizam a formação de cidadãos ativos, críticos e conscientes, capazes de contribuir para uma sociedade democrática e plural. Neste contexto, salienta-se a menção, com particular premência, a projetos de intercâmbio cultural, atividades de promoção da interculturalidade e participação em eventos democráticos, que indiciam a necessidade de se proporcionar aos estudantes, experiências que contribuam para o desenvolvimento da consciência cidadã (e histórica).

Contudo, apesar dessa circunstância – para a qual ideias como a literacia histórica ou a história local poderiam estabelecer-se como um contributo preponderante –, as organizações educativas analisadas parecem privilegiar outros domínios curriculares, como as Ciências Físicas e Naturais, a Matemática, a Língua Materna ou as Línguas Estrangeiras. De facto, essa preferência institucional decorre de uma tendência mais ampla que, internacionalmente, tem favorecido a subvalorização – ou, até mesmo, a desvalorização – curricular das Ciências Sociais e Humanas e das Humanidades

(Duarte, 2023).

Em jeito de síntese, constata-se que, pese embora as instituições escolares, através dos seus projetos educativos, não se desresponsabilizem de uma formação cívica, crítica, multicultural e emergente da comunidade, em simultâneo parecem não entender as componentes curriculares associadas à História como aliadas viáveis na realização desses propósitos pedagógicos. De facto, este breve estudo atesta uma condição *quasi-fantasmagórica* da História nos documentos curriculares estratégicos, ilustrando, por conseguinte, a necessidade de revitalizar e reforçar a sua importância e valor educativo no seio das opções organizativo-curricular das diferentes escolas nacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>.
- Amado, J. & Boavida, J. (2008). *Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspetivas*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0414-5>.
- Barca, I. (2021). Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da história. In L.A. Alves & M. Gago (coords.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica – Um primeiro olhar* (pp. 59-70). CITCEM.
- Biddulph, J. & Flutter, J. (2020). Considering the possibilities. In *Inspiring primary curriculum design* (pp. 14–26). Routledge.
- Clemente Linuesa, M. (2012). Diseñar el currículo: prever y representar la acción. In *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 13-24). Ediciones Morata.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Conselho da Europa (2018). *Ensino de Qualidade na Disciplina de História no Século XXI*. Conselho da Europa.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
- Duarte, P. (2023). *Viagens pela escola: organização e funcionamento da instituição escolar*. Furar o Cerco.
- Gago, M. & Ribeiro, A.I. (2022). História e Educação Histórica: que diálogos e desafios?. *Revista Portuguesa de História, LIII*, 61-78. https://doi.org/10.14195/0870-4147_53_3.
- Gimeno Sacristán, J., Beltrán Llavador, F., Salinas Fernández, B. & Martínez Alonso, A. (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- González González, M.T. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. In J. Posadas (ed.), *Organización y gestión de centros escolares dimensiones y procesos* (pp. 25-40). Person Educación,
- Heffernan, A. (2018). *The principal and school improvement: theorising discourse, policy, and practice*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-1495-7>
- Legardez, A. & Simmoneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité: enseigner les questions vives*. ESF.
- Martínez, P. & Carrasco, C. (2021). El pensamiento histórico del alumnado y su relación con las competencias. In N. Ibagón, R. Vega; A. Delgado & R. Gil (eds.), *Educación histórica para el siglo XXI: principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 83-114). Universidad del Valle.
- Matos Vilar, A. (1994). *Currículo e Ensino: para uma prática teórica*. Edições ASA.
- Priestley, M., Philippou, S., Alvunger, D. & Soini, T. (2021). Curriculum Making: a conceptual framing. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou & T. Soini (eds.), *Curriculum Making in Europe: policy and practice within and across diverse contexts* (pp. 1–28). Emerald Publishing.
- Priestley, M. & Xenofontos, C. (2021). Curriculum Making: Key Concepts and Practices. In J. Bid-

- dulph & J. Flutter (eds.), *Inspiring Primary Curriculum Design* (pp. 1–13). Routledge.
- Rüsen, J. (2015). *Teoria da História: uma teoria da História como ciência*. Editora UFPR.
- Santos Guerra, M. (1987). Organización escolar e investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, 2, 3-13.
- Schmidt, M.A. (2021). Cidadania e Educação Histórica: diálogos com documentos curriculares brasileiros. In L.A. Alves & M. Gago (coords.), *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica – Um primeiro olhar* (pp. 37-58). CITCEM.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: design and methods*. SAGE Publications.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Temple University Press.

O estudo do Pensamento Crítico com alunos do 8.º ano: um diagnóstico no Contexto da Cidadania e Desenvolvimento

The study of Critical Thinking with 8th grade students: a diagnosis in the Context of Citizenship and Development

Isabel Santos

Escola Secundária de Lagoa, ESECS, Politécnico de Leiria

Ana Oliveira

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal

Susana Alexandre dos Reis

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, CIEQV, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal

RESUMO

O conhecimento contextualizado, associado às capacidades de Pensamento Crítico, dota os alunos de competências para trabalhar em equipa, na resolução de problemas e na tomada de decisões fundamentadas. Este artigo apresenta uma investigação desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica, onde foi concebida, implementada e avaliada uma proposta pedagógica sobre a biodiversidade na Ilha de S. Miguel com uma turma do 8.º ano, tendo em conta o desenvolvimento das capacidades de PC. Neste contexto, o estudo procurou responder à questão de investigação: “Que capacidades de pensamento crítico são promovidas por uma proposta pedagógica sobre a biodiversidade na Ilha de S. Miguel, com alunos do 8.º ano?”. Optou-se por seguir o paradigma metodológico Design Based Research, de natureza essencialmente qualitativa, associado a um estudo de caso, tendo-se recorrido no contexto deste artigo ao teste de Pensamento Crítico “Onde existe água no Planeta Terra?” da autoria de Vieira (2003). Da análise dos resultados pode-se concluir, em termos genéricos, que a proposta pedagógica contribuiu para a mobilização de capacidades de Pensamento Crítico.

Palavras-chave: *Pensamento Crítico, capacidades de Pensamento Crítico, proposta pedagógica.*

ABSTRACT

Contextualized knowledge, combined with Critical Thinking skills, equips students with the skills to work in teams, solve problems and make informed decisions. This article presents research carried out as part of the master's degree in education and Pedagogical Innovation, where a pedagogical proposal on biodiversity on S. Miguel Island was designed, implemented and evaluated with an 8th grade class, taking into account the development of critical thinking skills. In this context, the study sought to answer the research question: “What critical thinking skills are promoted by a pedagogical proposal on biodiversity on the island of S. Miguel, with 8th grade students?”. We chose to follow the Design Based Research methodological paradigm, which is essentially qualitative in nature and associated with a case study. In the context of this article, we used the Critical Thinking test “Where is there water on Planet Earth?” by Vieira (2003). From the analysis of the results, it can be concluded, in general terms, that the pedagogical proposal contributed to the mobilization of Critical Thinking skills.

Keywords: *Critical Thinking, capabilities of Critical Thinking, pedagogical proposition*

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vive na globalização, com um desenvolvimento muito acelerado e com diversos desafios, nomeadamente a nível social, económico e ambiental.

O século XXI, caracterizado pelo desenvolvimento digital e por uma sociedade do conhecimento, coloca na Escola a emergência de um novo paradigma educativo “focado no desenvolvimento de competências adequadas aos desafios atuais, para formar cidadãos com saberes diversificados e atualizados que sustentem a ação intencional e refletida” (Alves et al., 2019a, p. 337).

Neste sentido, foram emanados múltiplos documentos orientadores de promoção de competências superiores, tal como o Pensamento Crítico (PC), quer a nível internacional, quer a nível nacional. A nível internacional, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), através do *Learning Compass 2030*, por exemplo, define que as tendências sobre a Educação do futuro convergem na assunção de competências que preparem os alunos para enfrentar as mudanças na sociedade e no mercado de trabalho, de modo a adaptarem-se e moldarem-se ao que o futuro lhes reserva (OCDE, 2019). A nível nacional, o Ministério da Educação concebeu diversos documentos curriculares e legislativos, como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins et al., 2017); o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens; as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, pelo Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, que salientam a formação de alunos capazes de viver numa “sociedade altamente tecnológica, de participar ativa e racionalmente nas escolhas sociais e políticas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais humanista e um Planeta sustentável” (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2022, p. 143).

Todos estes documentos reconhecem o PC como uma competência que os alunos devem desenvolver. Todavia, para se promover o desenvolvimento das capacidades de PC e para os alunos estarem preparados para os desafios futuros, é necessário haver uma alteração ao nível do processo de ensino, em que o papel dos alunos muda de “consumidores de conhecimento” para “produtores de conhecimento” (Jesus & Azevedo, 2020, p. 28), uma vez que o aluno aprende melhor quando torna significativa a informação ou o conhecimento apresentado em aula. Neste sentido, o papel do professor é ser orientador, ao invés de transmissor de conteúdos (Scipião et al., 2023).

Partindo do facto de o estudo ter sido desenvolvido na Ilha de S. Miguel, no concelho da Lagoa, com forte ligação ao mar, através da atividade piscatória; de não existir na Escola a cultura de mobilizar a comunidade local como recurso; da necessidade de consciencializar os alunos e os envolver na importância da preservação da biodiversidade da Ilha de S. Miguel, concebeu-se uma proposta pedagógica enquadrada no domínio da Educação Ambiental. A professora-investigadora pretendeu promover, através da implementação da referida proposta, um processo de consciencialização ambiental, de promoção de valores, de mudanças de atitudes e de comportamentos face ao ambiente.

A pertinência do estudo advém da necessidade de formar indivíduos letrados cientificamente, com capacidade de lerem criticamente a sociedade e de agir nela como agentes de mudança.

Aliado à educação ambiental, é essencial que os alunos aprendam a utilizar o conhecimento para analisar, comparar, interpretar e avaliar a realidade envolvente, formular e debater argumentos para sustentar posições e opções, capacidades de PC essenciais para a participação ativa na tomada de decisões e em reagir à imprevisibilidade. Ao nível da aprendizagem, estas capacidades permitem que os alunos compreendam a lógica subjacente ao currículo, possibilitando uma adaptação e transferência da aprendizagem para novos contextos, melhorando deste modo o aproveitamento escolar (Lopes et al., 2018).

Dada a pertinência apresentada, foi concebida, implementada e avaliada uma proposta pedagógica, pretendendo-se, nesta investigação, responder à seguinte questão: “Que capacidades de PC são promovidas por uma proposta pedagógica sobre a biodiversidade na Ilha de S. Miguel com alunos do 8.º ano?”. Neste artigo, pretende-se, assim, avaliar os contributos da proposta pedagógica sobre a biodiversidade da Ilha de S. Miguel para a promoção de capacidades de PC, através da comparação dos resultados obtidos pelos alunos no teste de PC da autoria de Vieira (2003), antes e após a implementação da proposta.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Desde os anos 80 que o desenvolvimento do PC vem sendo, progressivamente, reconhecido como uma das finalidades da Educação. São imensas as definições de PC apresentadas pela bibliografia, bem como as taxonomias inerentes. Aymes (2012) explica que a diversidade de significados se deve ao facto de “como o PC é uma capacidade tão complexa, qualquer tentativa de oferecer uma definição

completa e definitiva pode ser vão” (Aymes, 2012, p. 43).

Analisando transversalmente as definições dos diferentes autores, verifica-se que todos consideram que o PC é um tipo de pensamento reflexivo, cujo principal objetivo reside na resolução de problemas. Será dada relevância à definição de Ennis (1985) e de Tenreiro-Vieira e Vieira (2014).

Robert Ennis, investigador de relevância nesta temática, define o PC como “uma forma de pensamento racional, reflexivo, focado naquilo em que se deve acreditar ou fazer” (Ennis, 1985, p. 46). A sua finalidade reside em reconhecer o que é justo e o que é verdadeiro. É uma atividade reflexiva, pois analisa os resultados com a própria reflexão bem como a reflexão dos outros. É um pensamento orientado para a ação. O autor considera que o PC envolve disposições, ou seja, atitudes ou tendências para atuar de uma forma crítica e capacidades com abordagem cognitiva.

Em 2014, Tenreiro-Vieira e Vieira definem que o PC envolve disposições, que dizem respeito aos aspetos mais afetivos, capacidades, que se reportam a aspetos mais cognitivos, conhecimentos e normas/critérios, designadamente para avaliar o uso de capacidades de PC (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2019).

Tendo por base as dimensões de PC de Tenreiro-Vieira e Vieira e as disposições e atitudes de PC de Ennis, a figura 1 sistematiza as dimensões de PC mobilizadas na proposta pedagógica.



Figura 1: Dimensões de PC (adaptado de Tenreiro-Vieira & Vieira, 2019)

Tal como é necessário avaliar os conhecimentos que os alunos adquirem, as capacidades de PC também necessitam de ser monitorizadas e avaliadas. Só deste modo é possível certificar se as intervenções, com o objetivo de mobilizar as capacidades e disposições de PC, estão a promover as aprendizagens esperadas. A partir desses resultados, os professores deverão refletir sobre as suas práticas, de modo a ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades.

METODOLOGIA

Tendo em conta que nesta investigação se pretendeu planificar, implementar e avaliar atividades promotoras do desenvolvimento de capacidades de PC no contexto das aulas de Cidadania e Desenvolvimento, no âmbito da educação ambiental, optou-se por seguir o paradigma metodológico *Design Based Research*, de natureza essencialmente qualitativo e orientada para a prática associado a um estudo de caso.

A proposta pedagógica incluiu um conjunto de atividades relacionadas com as temáticas: água, biodiversidade e produção e consumo sustentável. Os subtemas trabalhados foram, respetivamente: literacia dos oceanos, ameaças à biodiversidade marinha, biodiversidade enquanto recurso e resíduos. As atividades planificadas foram de vários tipos: (a) trabalho de pesquisa orientado – os alunos procuraram informação sobre a temática que está a ser abordada e responderam a um conjunto de questões, em grupos de 4 ou 5 elementos; (b) sessões de sensibilização e debate – os alunos questionaram/intervieram junto das entidades externas, sobre as temáticas em causa; (c) saídas de campo – os alunos foram para o terreno recolher, observar e identificar o meio em análise; e (d) visitas de estudo – os alunos visitaram uma unidade de trabalho. A proposta pedagógica iniciou a 13 de janeiro e finalizou a 30 de maio de 2023, perfazendo um total de trinta e cinco tempos letivos, de quarenta e cinco minutos cada.

Sendo intenção avaliar o contributo da implementação da proposta pedagógica para o desenvolvimento de capacidades de PC, optou-se por aplicar o teste “Onde existe água no planeta terra?” da autoria de Vieira (2003), testado e validado, em dois momentos: antes e após a implementação da

proposta pedagógica concebida. Ao aplicar o teste antes da implementação da proposta, pretendeu-se aferir as capacidades de PC que os alunos do estudo conseguiam mobilizar previamente. Após a realização de todas as atividades que integram a proposta pedagógica, aplicou-se novamente o teste, para ser possível fazer uma comparação dos resultados antes e após a implementação da proposta pedagógica, podendo, assim, inferir o contributo das atividades para o desenvolvimento do PC dos alunos.

A opção por este teste baseou-se no facto de ter sido elaborado por investigadores portugueses, por estar redigido em português, pelas perguntas serem de escolha múltipla, por não ser extenso (composto por 17 perguntas) e por ser destinado a alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 15 anos.

O teste “Onde existe água no planeta terra?” está organizado em quatro partes com questões de escolha múltipla, com três possibilidades de resposta, cada. A primeira parte – “Onde existe a maior parte de água?” é composta por seis perguntas, onde os alunos tiveram de utilizar competências de PC de indução. As perguntas estão elaboradas de modo a decidir se um determinado facto sustenta, ou não, a hipótese apresentada.

A segunda parte – “No planeta só existe água em oceanos e mares?” existem quatro perguntas, que pretendiam avaliar competências de credibilidade e observação, com base na origem e nas condições de realização.

A terceira parte – “Nas partes continentais do planeta terra onde se localiza a água?”, também é composta por quatro perguntas, em que se avaliavam as capacidades de dedução. Os alunos tinham de decidir se determinadas hipóteses eram consequências das afirmações realizadas.

A quarta parte, – “Além dos já referidos, existe água em mais algum local do planeta terra?”, é constituída por três perguntas que pretendiam avaliar as capacidades de identificação de assunções. Os alunos tinham de identificar os argumentos em que se baseava o seu raciocínio. Estas capacidades fazem parte da Taxonomia de *Ennis* (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2001).

No conjunto, o teste é constituído por 17 perguntas, no entanto, os alunos só tinham de responder a 13, uma vez que cada parte inicia com uma pergunta resolvida (perguntas 1, 7, 11 e 15), de modo que os alunos percebam como devem pensar e proceder na resolução das restantes perguntas.

Relativamente à cotação do teste, esta é realizada de acordo com a fórmula:

$$T = C - \frac{I}{2}$$

onde: T – cotação do teste; C – respostas corretas; I – respostas incorretas.

O teste “Onde existe água no planeta terra?” foi realizado de forma online, através de um formulário, no *Microsoft Teams*, elaborado para o efeito pela professora-investigadora. O teste foi realizado na sala de aula da turma, em situação individual, com a utilização dos computadores pessoais.

O projeto foi desenvolvido na Ilha de S. Miguel, no Concelho da Lagoa, na escola secundária de Lagoa, numa turma do 8.º ano, constituída por 21 alunos (onze alunas e dez alunos) com idades compreendidas entre os treze e os catorze anos de idade.

RESULTADOS

De modo a comparar os resultados obtidos no levantamento inicial e final de capacidades de PC, apresenta-se o quadro 1, onde se pode observar a cotação inicial (I) e final (F) relativamente a cada participante, bem como a diferença entre cotações finais e iniciais (F-I).

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 19 | 20 | 21 | 22 |
|-----|------|-----|---|-----|---|------|------|------|-----|-----|-----|----|-----|-----|------|------|------|-----|-----|------|----|
| I | 11,5 | 7 | 7 | 5,5 | 7 | 7 | 7 | 11,5 | 5,5 | 8,5 | 8,5 | 10 | 2,5 | 8,5 | 11,5 | 7 | 11,5 | 8,5 | 8,5 | 10 | 1 |
| F | 8,5 | 8,5 | 7 | 7 | 7 | 11,5 | 2,5 | 11,5 | 5,5 | 8,5 | 10 | 10 | 10 | 10 | 7 | 2,5 | 11,5 | 8,5 | 8,5 | 11,5 | 1 |
| F-I | -3 | 1,5 | 0 | 1,5 | 0 | 4,5 | -4,5 | 0 | 0 | 0 | 1,5 | 0 | 7,5 | 1,5 | -4,5 | -4,5 | 0 | 0 | 0 | 1,5 | 0 |

Quadro 1 Diferença entre o levantamento inicial (I) e final (F) de capacidades de PC

Da análise, verifica-se que 7 alunos tiveram uma evolução positiva no uso das capacidades de PC. O aluno A13 subiu 7,5 pontos, o participante A6 subiu 4,5 pontos e os alunos A2, A4, A11, A14, e A21, subiram 1,5 pontos. No entanto, também houve 4 alunos que baixaram os resultados, comparativamente com os alcançados no levantamento inicial. O aluno A1 obteve menos 3 pontos, sendo que os alunos A7, A15 e A16 desceram 4,5 pontos. Os restantes 8 alunos alcançaram os mesmos resultados em ambos os momentos (levantamento inicial e final).

Os dados estatísticos de tendência central (média, moda e mediana) e de dispersão (máximo, mínimo, percentis e desvio padrão) encontram-se sistematizados no quadro 2.

| | Levantamento inicial | Levantamento Final |
|------------------|----------------------|--------------------|
| Média | 7,86 | 8,00 |
| Moda | 7 | 8,5 |
| Primeiro Quartil | 7 | 7 |
| Mediana | 8,5 | 8,5 |
| Terceiro Quartil | 10 | 10 |
| Desvio Padrão | 2,79 | 3,05 |
| Máximo | 11,5 | 11,5 |
| Mínimo | 1 | 1 |

Quadro 2 Medidas de tendência central e dispersão

Observando o quadro, percebe-se que houve um aumento da média e moda, mas também do desvio padrão. A mediana, percentis e os valores máximo e mínimo mantiveram-se inalteráveis.

A média indica-nos que os valores do conjunto de dados do levantamento final estão ligeiramente mais altos, comparativamente com os dados iniciais. Em termos globais, a subida da média é quase insignificante, uma vez que os resultados obtidos pelos alunos A7, A16 com 2,5 pontos e A22, com 1 ponto, estão a ter uma influência na média final, para baixo. A subida do desvio padrão indica que os valores estão mais dispersos em relação à média.

A mediana é menos sensível a valores extremos. Uma vez que se manteve constante com o aumento da média e do desvio padrão, podemos concluir que os valores extremamente baixos não estão a afetar a posição central dos dados. A combinação destes resultados indica uma distribuição assimétrica dos dados.

Portanto, através dos resultados apresentados no quadro 2, é possível perceber que as capacidades de PC dos alunos melhoraram ligeiramente, entre o levantamento inicial e final. Este resultado vai ao encontro do que refere a literatura – “pensar criticamente é algo lento, deliberado e controlado, que envolve empenho e dedicação” (Lopes et al., 2019). Campos (2021) também conclui no seu estudo que “a educação para o PC é um processo lento que requer prática, esforço, ponderação e consciência” (p.70).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que as capacidades mais mobilizadas pelos alunos envolvem a dedução (parte III), a observação (parte II) e as assunções (parte IV). Pode-se, ainda, concluir que a maioria dos alunos evidenciou a mobilização das capacidades de PC. No entanto, é de referir que, comparativamente com os resultados iniciais, no momento pós-implementação da proposta pedagógica, oito alunos mantiveram constante os resultados obtidos no teste de PC e quatro alunos regrediram. A heterogeneidade de manifestações de uso de capacidades poderá ser o reflexo da diversidade de alunos que fizeram parte do estudo.

Pelo explanado até ao momento, pode-se inferir que, para a maioria dos alunos, a proposta pedagógica, permitiu desenvolver capacidades de PC. No entanto, pelos resultados recolhidos, a proposta deveria ser alargada no tempo, de modo que os alunos usufríssem de mais tempo para pensar criticamente sobre os problemas em estudo. Acresce referir que, apesar de não ser o foco deste artigo, os alunos tiveram oportunidade de expressar a sua opinião, através de inquérito por questionário aplicado no final de cada tema, sobre o impacto das atividades realizadas para a sua motivação, aprendizagem e satisfação global. Em termos genéricos, concluiu-se que os alunos demonstraram uma satisfação global muito positiva, verificando-se, paralelamente, que as atividades onde os alu-

nos consideram ter aprendido menos são coincidentes com aquelas em que os níveis de motivação são menores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 27, 337–262. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>
- Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41–60.
- Campos, A. V. (2021). O Pensamento crítico enquanto abordagem educativa no contexto de ensino-aprendizagem em Geografia C. *Revista de Educação Geográfica | U.P.*, 5, 61–72. <https://doi.org/10.21747/21840091/geo5a5>
- Ennis, R. (1985). *A logical basic for measuring critical thinking skills*. 43(2), 44–48.
- Jesus, P., & Azevedo, J. (2020). Inovação educacional. O que é? Porquê? Onde? Como? *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 20, 21–55. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9683>
- Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C., & Nascimento, M. (2019). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula. Planificação, estratégias e avaliação* (Pactor).
- Lopes, J., Silva, H., & Morais, E. (2018). Teste de pensamento crítico para estudantes dos ensinos básico e secundário. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 5(2), 82–91. <https://doi.org/10.17979/reipe.2018.5.2.3339>
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. do V. C., Caçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (DGE). Ministério da Educação.
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*.
- Scipião, L. R. de N. P., Menezes, D. B., & Santos, M. J. C. dos. (2023). Inovação pedagógica sob a perspectiva dos estilos de aprendizagem: uma revisão sistemática de literatura. *REMATEC*, 18(43), 1–17. <https://doi.org/10.22633/rpge.v23iesp.1.13006>.
- Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. (2001). *Promover o Pensamento Crítico nos Alunos. Propostas Concretas para a Sala de Aula*. Porto Editora.
- Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. (2019). Promover o pensamento crítico em ciências na escolaridade básica: propostas e desafios. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 36–49. <https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.3>
- Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, R. (2022). Pensamento crítico e criativo para uma educação ciência-tecnologia-sociedade. *Revista CTS*, 17(51), 141–155.

A macroestrutura discursiva da Exposição Oral Formal: abordagens pedagógicas no Ensino Secundário

The discursive macrostructure of Formal Oral Exposition: pedagogical approaches in Secondary Education

Maria Lucília Nogueira

Agrupamento de Escolas de Verde Horizonte

Carla Marques

CELGA-ILTEC

Luís Filipe Barbeiro

ESECS, Ci&DEI, Politécnico de Leiria, CELGA-ILTEC

RESUMO

Este artigo explora a eficácia das estratégias didáticas na melhoria da exposição oral formal de alunos do ensino secundário, enquadrado no projeto “Comunicar Saberes”, projeto multidisciplinar que tem promovido apresentações orais em contexto formal, visando o desenvolvimento da fluência comunicativa dos alunos. A investigação centra-se no ensino da macroestrutura discursiva para reforçar a competência comunicativa dos alunos, com especial atenção à organização lógica e significativa dos discursos orais. O estudo revelou que o domínio da macroestrutura discursiva contribui decisivamente para a qualidade comunicativa da exposição oral, permitindo aos alunos superar fragilidades iniciais e avançar significativamente na construção de discursos coesos e bem estruturados. Esta abordagem didática, alinhada com as Aprendizagens Essenciais, visa não só o desenvolvimento das competências de comunicação oral como também a promoção de uma participação mais consciente e ativa dos alunos na sociedade. A pesquisa sublinha a necessidade de continuar a explorar estas estratégias para integrar de forma efetiva o ensino da comunicação oral no currículo educativo.

Palavras-chave: exposição oral formal, macroestrutura discursiva, didática

ABSTRACT

This article explores the effectiveness of didactic strategies in improving the formal oral exposition of secondary school students, framed within the “Communicate Knowledge” project, a multidisciplinary project that has promoted oral presentations in a formal context, aiming at the development of students’ communicative fluency. The research focuses on the use of discursive macrostructure to strengthen students’ communicative competence, with special attention to the logical and significant organization of oral discourses. The study revealed that the mastery of discursive macrostructure decisively contributes to the communicative quality of oral exposition, allowing students to overcome initial weaknesses and significantly advance in the construction of cohesive and wellstructured discourses. This didactic approach, aligned with the Essential Learnings, aims not only to develop oral communication skills but also to promote a more conscious and active participation of students in society. The research underlines the need to continue exploring these strategies to effectively integrate the teaching of oral communication into the educational curriculum.

Keywords: formal oral presentation, discursive macrostructure, didactics

INTRODUÇÃO

A presente investigação tem como ponto de partida o reconhecimento da oralidade como um domínio fundamental na educação, com um enfoque particular no texto expositivo, dada a sua importância decisiva no desenvolvimento das competências de comunicação oral dos alunos. Integra-se no projeto “Comunicar Saberes”, uma iniciativa que, desde 2016, envolve a realização de apresentações orais, em contextos formais, por alunos do ensino secundário, sobre uma diversidade de temas, sob

a orientação de uma equipa multidisciplinar.

O cerne desta pesquisa tem em conta a complexidade da oralidade, focando-se nas macroestruturas do discurso. A investigação incide na organização lógica e no significado das unidades de sentido amplas, realçando a relevância da estrutura do género discursivo para a construção de um discurso ajustado ao género e eficaz.

O estudo pretende contribuir de forma pragmática para as práticas pedagógicas, destacando-se a sua aplicação direta ao ensino da oralidade, conforme delineado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e nas Aprendizagens Essenciais de Português do Ensino Secundário*. A metodologia de investigação-ação adotada potencia uma abordagem reflexiva e ativa, facilitando a implementação e a avaliação de estratégias didáticas que visam melhorar a estrutura e clareza do discurso oral dos alunos.

Ao apresentar resultados concretos, a pesquisa não apenas procura avaliar a eficácia das intervenções didáticas realizadas no decurso do projeto, mas também proporcionar orientações para a melhoria contínua do ensino da oralidade e consequente preparação dos alunos para uma cidadania ativa e informada.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O domínio do oral

Nas *Aprendizagens Essenciais de Português do Ensino Secundário* (Direção-Geral da Educação, 2018), são indicados vários domínios organizadores da aprendizagem, a leitura, a escrita, a educação literária e a gramática, sendo também contemplado o domínio da oralidade. Este último, apesar da sua importância para a plena competência comunicativa dos alunos, muitas vezes não recebe a mesma ênfase na ação didática que os restantes (Amor, 1993; Balça, 2021). Todavia, a oralidade é essencial para a aplicação e integração dos conhecimentos de outras áreas, permitindo aos alunos debater, argumentar e expressar as suas ideias de forma coerente e persuasiva. A sua valorização, como postula Amor (1993), é imprescindível nas práticas pedagógicas, sendo necessário um treino intencional e estruturado para que os alunos desenvolvam plenamente as capacidades de comunicação oral, cruciais tanto para o sucesso educativo como para a participação ativa na sociedade.

O domínio da oralidade, segundo as *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral da Educação, 2018), engloba a compreensão do oral e expressão oral e é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. Este domínio incide não só na interpretação de textos orais complexos, como também na produção de discursos coerentes e adaptados a diferentes contextos comunicativos do ponto de vista tanto formal como contéudístico. Em sintonia com Bachman (1990), que enfatiza a importância da competência comunicativa interligada ao conhecimento do mundo e à competência linguística, Camps (2005) eleva a língua oral a um elemento central na educação. Argumenta que a oralidade vai além da comunicação, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico e da construção de conhecimento. De acordo com estas perspetivas, a capacidade de compreender e de se expressar, tanto oralmente como por escrito, é fortalecida pela expressão oral. Esta visão sublinha o seu valor no processo educativo para o avanço cognitivo e sociocultural dos alunos. Assim, reafirma-se a importância de uma pedagogia que, de forma equilibrada, integre o domínio da oralidade com os restantes domínios, contribuindo para a formação de alunos capazes de participar ativamente na sociedade, com competências de comunicação eficazes e críticas. Neste contexto, é importante realçar o papel da oralidade e promover estratégias didáticas que valorizem este domínio, assegurando que ele receba a mesma atenção que é dada aos restantes.

Alinhado com estas considerações, o *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2017) reforça a posição central da competência oral no desenvolvimento integral do aluno. Esta diretriz ecoa através da prática pedagógica, realçando a oralidade não só como pilar educativo, mas também como veículo para o desenvolvimento de uma sociedade mais integrada e responsável. A prática educativa deve priorizar a oralidade, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado que prepare os alunos para os desafios da comunicação.

Didática do oral

Como referido, historicamente secundarizada nos currículos, face à literacia escrita, a oralidade emerge como um pilar essencial na formação integral dos alunos, sublinhando a sua importância não apenas para a comunicação eficaz, mas também como um meio de promover o pensamento crítico, a

consciência social e a participação cívica.

Esta crescente valorização enfrenta, contudo, desafios significativos. Entre eles, destaca-se a discrepância entre a reconhecida importância da competência comunicativa oral e as práticas pedagógicas efetivamente implementadas nas escolas. Pesquisas e experiências educativas, como as discutidas por Monteiro(2020) e Marques (2022), apontam para uma lacuna entre a valorização teórica da oralidade e a concretização dessa perspectiva, evidenciando a necessidade de uma abordagem pedagógica renovada que integre de forma efetiva o ensino e a avaliação da comunicação oral nos processos educativos.

É fundamental encontrar métodos de ensino-aprendizagem da oralidade que promovam práticas mais estruturadas e intencionais que tenham em conta a complexidade e a multifacetada natureza da comunicação oral. A didática da oralidade não se limita ao desenvolvimento de competências comunicativas, inclui a emancipação individual e coletiva, conforme destacado por J. Dolz, em entrevista a Marques e Aído (2023), propondo uma educação que prepare os alunos para uma participação ativa e consciente em diversos contextos sociais e culturais.

A partir de um modelo didático que abraça legitimidade, pertinência e solidariedade (Dolz et al., 2004b), este trabalho integra abordagens que consideram tanto a clareza estrutural quanto as dimensões socioafetivas da comunicação (Dolz et al., 2020; Vilá, 2011). As estratégias implementadas, alinhadas com a metodologia de ensino-aprendizagem proposta por Marques (2022, 2023), contribuem para uma educação comunicativa que reflete a realidade dos alunos e os prepara para a participação ativa e consciente numa sociedade em constante mudança.

A exposição oral formal

A expressão oral é uma competência fulcral no currículo do Ensino Secundário, abrangendo um conjunto de géneros do âmbito formal do oral que refletem as situações comunicativas que poderão ser associadas a diferentes realidades socio-discursivas. Desde a apresentação de opiniões em debates à análise crítica de obras culturais, as *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral da Educação, 2018) delineiam a importância da versatilidade e adequação do discurso aos contextos formais e informais.

Entre os géneros previstos no referencial curricular, a exposição oral formal destaca-se como o principal objeto de estudo desta investigação, devido à sua aplicabilidade às diferentes disciplinas do currículo e a situações comunicativas reais. Ela é reconhecida por Dolz et al. (2004a) como um género que permite a introdução dos alunos a discursos monológicos de certa complexidade, propiciando o desenvolvimento de uma expressão estruturada e organizada. A exposição oral formal é abordada não meramente como um suporte para a veiculação de conteúdo, mas como uma prática que requer uma articulação consciente da macroestrutura discursiva. No âmbito deste estudo e da intervenção realizada, constituiu o género que foi objeto de trabalho para o desenvolvimento de competências de oralidade, relacionadas designadamente com a estruturação do discurso. A transição da análise teórica para a aplicação prática é orientada por uma abordagem particular que explora as macroestruturas discursivas do texto expositivo oral formal. Estas estruturas são fundamentais para vincular a organização lógica e significativa dos discursos orais às competências comunicativas dos alunos, conforme delineado por Dolz e Schneuwly (2016).

METODOLOGIA

Participantes

O estudo foi realizado com 13 alunos do ensino secundário (oito do 10.º ano, um do 11.º ano e quatro do 12.º ano), de uma escola do interior de Portugal. Estes alunos participam no projeto “Comunicar Saberes”. O facto de o grupo ser heterogéneo permite observar a eficácia das estratégias pedagógicas numa variedade de níveis de competência comunicativa.

Fases da intervenção e procedimentos

A fase inicial foi orientada para a caracterização das competências de exposição oral dos participantes, que, sem instruções prévias, foram desafiados a apresentar textos expositivos orais subordinados a temas atribuídos aleatoriamente, o que assegurou uma ampla variedade nos assuntos abordados. Foram concedidos dez minutos para preparação.

Seguiu-se uma fase de intervenção, que teve em conta a análise das produções iniciais. Este proces-

so incluiu uma sessão de *feedback* focada nas aberturas e introduções do texto expositivo oral e em elementos de coesão. Foi dada ênfase particular à macroestrutura do texto expositivo, fundamental para uma comunicação efetiva com vista a capacitar os alunos para desenvolver e apresentar as suas ideias de maneira organizada e clara, preparando-os para a construção ativada *Abertura e Introdução* dos seus discursos. Posteriormente, os alunos elaboraram *Planos de texto* para os temas que tinham trabalhado na fase inicial, refletindo sobre o impacto da preparação na eficácia comunicativa e na organização do discurso. Esta reflexão precedeu a colocação em foco da *Recapitulação e Síntese e Conclusão e Encerramento*. O processo culminou com sessões de análise e *feedback*, sublinhando a importância de uma abordagem pedagógica ajustada às necessidades individuais.

Foi prestada especial atenção à naturalidade dos discursos, evitando redigir o texto íntegro e optando por uma organização por tópicos para propiciar a expressão espontânea dos alunos.

Recolha e tratamento de dados

A recolha de dados envolveu gravações e transcrições das exposições orais dos alunos em dois momentos distintos: na fase inicial de caracterização, que funcionou como pré-teste, e na sequência da fase de intervenção referida.

Procedeu-se à transcrição escrita dos textos orais, utilizando o modelo Val.Es.Co (Montserrat, 2003), um sistema para o registo escrito da oralidade. Este procedimento foi aplicado tanto às exposições iniciais (Corpus 1) quanto às subsequentes (Corpus 2).

Análise de dados

A análise desenvolvida no presente estudo foca-se na macroestrutura dos textos expositivos orais. Procurou-se identificar a presença das componentes estruturais de *Abertura e Introdução*, de *Plano de texto* e das componentes finais de *Recapitulação e Síntese, Conclusão e Encerramento* e descrever as estratégias seguidas na sua construção.

RESULTADOS

Nesta secção, apresentamos e discutimos os resultados da análise estabelecendo o contraste entre o Corpus 1 e o Corpus 2 e evidenciando eventuais progressos, quanto à estruturação do discurso.

Na Tabela 1, são apresentados exemplos que evidenciam a evolução nas estratégias comunicativas dos alunos, sendo de destacar a evolução de saudações informais e introduções sem conexão clara com o tema, observadas no Corpus 1, para uma abordagem mais estruturada e envolvente no Corpus 2.

| Aluno | Corpus 1 | Corpus 2 |
|-------|---|---|
| B10 | OLÁ↑ [abertura] hoje vou falar sobre alguns destinos para fazer viagens / no mundo↓ /// ee escolhi uns sítios populares que quando nós pensamos em↑ ir de férias para o estrangeiro são alguns dos sítios com mais cultura ↑ com mais // diversificação entre si/ [introdução] | Passamos mais de metade da nossa vida a trabalhar/ depois de tanto stress o que é que todos queremos? Férias! [abertura] estou aqui para vos dizer os melhores destinos do mundo para passar férias. Seja pelas paisagens/ pela cultura/ ou até pela comida. [introdução] |
| K11 | Então //ultimamente tem havido grande cultura/cinematográfica e tem havido sempre cada vez mais variação nisto [abertura] ee e ee //há neste momento há para todos os gostos / ou seja / há filmes sobre culinária/ há documentários sobre a natureza/ há ee filmes sobre saúde mental ou coisas assim ee // [introdução] | Então↑/ hoje em dia grande parte dos adolescentes são influenciados pelas séries e filmes que veem// ee é inevitável viver num mundo onde as séries e filmes não são mencionados no dia a dia // mas até que ponto é que esta influência é benef beneficiada ou não? [abertura] // filmes e séries são parte da cultura cinematográfica e ee têm uma variedade enorme, desde filmes, |

| | | |
|-----|--|--|
| | | documentários sobre desporto, filmes infantis sobre póneis e// muitos contestam que// esta variedade // é o que leva a nossa sociedade e a nossa sociedade e contribui para a sua evolução↑// mas não é esta ee variedade também que está a contribuir para bastantes conflitos e o atraso de algumas comunidades? [introdução] |
| N12 | Uma vila pequena cheia de recursos naturais [abertura?] praias fluviais das quais a praia de Cardigos/ a praia fluvial do Carvoeiro e a praia da Ortiga// temos o rio Tejo/ [introdução] | Imaginem-se num espaço livre/ tranquilo/ calmo/ onde só ouvimos a natureza// sintam o ar/ o ar que faz esvoaçar os vossos cabelos/ agora sentem se// respirem// vocês sentiu o chão/ o chão a abraçar-vos/// ao fundo conseguimos ouvir um pequeno som/ esse som vem da água/ a água que é um som tranquilo/ traz-nos paz// e agora sentimos o sol/o sol nos aquece por dentro e por fora/ que nos dá conforto/ um abraço [abertura] // estes são alguns dos recursos naturais que temos/ e/ acreditem/ são mais benéficos do que qualquer um de nós pensa/e agora vou vos apresentar algumas ideias sobre isso. [introdução] |

Tabela 1 Abertura e Introdução

Observa-se uma melhoria significativa no Corpus 2. No estágio inicial da avaliação, referente ao Corpus 1, a aplicação de técnicas discursivas era incipiente. Já o Corpus2 evidenciou uma evolução, ilustrada pela adoção de interrogativas retóricas para fomentar empatia e pelo recurso a técnicas de narração para captar o interesse desdeo início. Esta evolução nas estratégias comunicativas dos alunos, como é exposto em detalhe na comparação apresentada na Tabela 1, fica patente, por exemplo, no usode saudações informais e introduções sem uma ligação robusta ao tema, no Corpus1, face a uma abordagem mais elaborada e envolvente no Corpus 2.

Contudo, realce-se que a ênfase dada às técnicas de envolvimento inicial resultou, no Corpus 2, numa menor atenção à saudação inicial, tal como se observa no Gráfico1, que revela um número significativo de alunos (9) que omitiu o elemento correspondente à Saudação na *Abertura*. Este aspeto indica que o segmento Saudação deverá voltar a ser considerada no processo educativo para assegurar uma abordagem comunicativa plenamente integrada e respeitadora das formalidades.

Em relação à *Abertura*, o Gráfico 1 mostra que esta componente já se encontra presente em quase todas as produções do Corpus 1 (12) e alcança a totalidade no Corpus 2 (13).

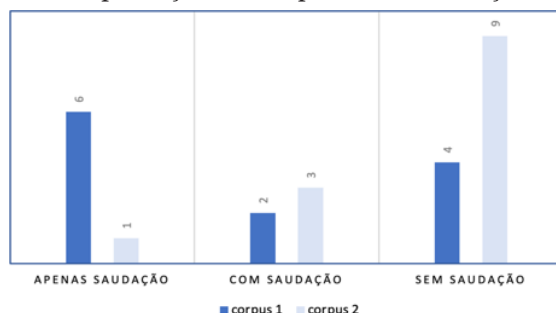


Gráfico 1 Abertura (Saudação)

Os avanços descritos sublinham um desenvolvimento substancial na capacidade dos alunos em estabelecer uma interação inicial eficaz e empregar técnicas narrativas para captar a atenção da audiência. Os alunos evoluíram de estratégias de comunicação elementares para abordagens mais sofisticadas, um testemunho claro da eficácia das intervenções pedagógicas implementadas.

De forma mais específica, o Gráfico 2 evidencia que 12 dos 13 alunos aplicaram estratégias de aber-

tura eficazes no Corpus 2, demonstrando uma assimilação das técnicas de comunicação discutidas e praticadas durante as sessões.

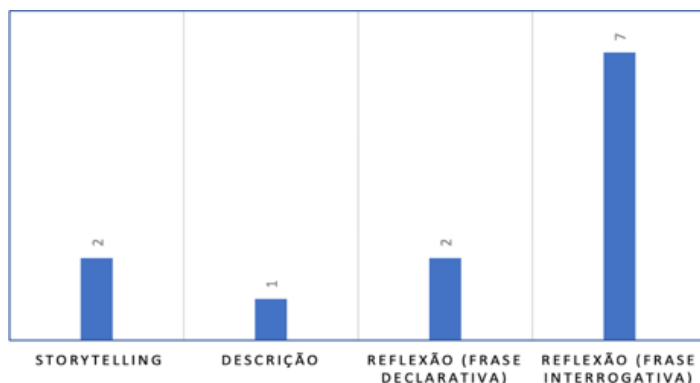


Gráfico 2 Estratégias de Abertura

Para ilustrar a natureza dessas melhorias, apresentamos alguns exemplos representativos na Tabela 2.

| Recurso | Aluno |
|-----------------------------------|--|
| Frase interrogativa para reflexão | G10 Já se imaginaram acordar um dia e terem superpoderes e terem de salvar o mundo? [abertura] |
| Frase declarativa para reflexão | A10 Todos precisamos de exercitar/ quer seja por amor ou por saúde/ mas precisamos exercitar a cada vez deixamos isso de lado[abertura] |
| Storytelling/ | F10 Imaginem-se no topo de numa montanha/ onde essa montanha tem um cabo virado até uma praia e descem// o sentimento que têm ao descer/ provavelmente será entusiasmo e euforia [abertura] |
| Descrição | I12 Mação/ uma terra de florestas/ rios/ minerais e recursos naturais/ boa tarde a todos [abertura] |

Tabela 2 Estratégias de Abertura

Relativamente à apresentação do *Plano de texto*, observou-se que, no Corpus 1 (Gráfico 3), este foi delineado apenas por três alunos (contra a totalidade dos alunos no Corpus 2), ainda que de forma incipiente, o que comprometeu a função de auxiliar o interlocutor no acompanhamento do texto oral.

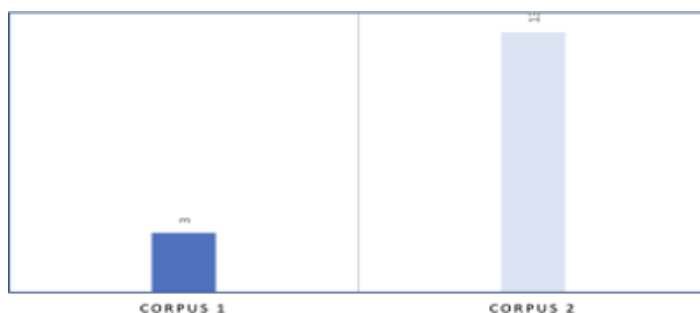


Gráfico 3 – Macroestrutura (Plano de Texto)

Para uma melhor compreensão deste aspeto, na Tabela 3, apresentam-se alguns exemplos que ilustram esta questão.

| Aluno | Corpus 1 | Corpus 2 |
|-------|---|---|
| B10 | [...] Outro sítio que vou falar [...] Outro sítio é o Japão↑[marcas de apresentação do plano da exposição] // [...]// ee Outro sítio é ee os Estados Unidos da América [Marcas de apresentação do plano da exposição] | Vamos começar a nossa viagem por passar em dois países da Ásia ricos em cultura// depois passaremos em dois países da Europa↑ / ricos em história e arte e por fim exploraremos dois países da América do Sul que/ tem muita aventura. |

| | | |
|-----|---|---|
| C10 | dentro da saúde vou falar mais especificamente entre saúde mental ee bem- estar físico e/ alimentação dos adolescentes // | Vou-vos apresentar alguns problemas de saúde que nos preocupam/ bem como // a depressão/ a ansiedade// de seguida irei-vos falar sobre o sedentarismo e as dietas desequilibradas// e por último vou-vos falar /// das razões dos jovens se sentirem incompreendidos e isolados/ para cada um destes problemas iremos apresentar uma solução. |
| E10 | Hoje vamos falar sobre a tecnologia e o futuro tendências tecnológicas como a realidade virtual // e essas esse tipo de coisas// a inteligência artificial / por exemplo/ que todos nós conhecemos, o chatgpt por exemplo/ [Marcas de apresentação do plano da exposição] | Então// hoje vou-vos falar de diversos subtemas/ começando sobre o que é a inteligência artificial/ segundo da realidade virtual/ e o último subtema que será como a medicina se pode juntar com a inteligência artif artificial gerando a biotecnologia// estes três subtemas vão desenvolver um problema com uma solução// por fim / vou-vos fazer uma recapitulação. |

Tabela 3 Plano de texto

Os planos apresentados nos textos do Corpus 2 demonstram uma preocupação com a clareza e organização na exposição dos temas propostos, cumprindo a função meta-discursiva de tornar explícita a estrutura da apresentação, facilitando a compreensão do escopo e da direção da exposição.

Relativamente à elaboração das fases finais, *Recapitulação* e *Síntese*, *Conclusão* e *Encerramento*, estas apresentam uma execução inconsistente no Corpus 1. No Corpus 2, exceto para a *Conclusão*, todos os alunos apresentaram as três partes, evidenciando uma melhoria estrutural, como se pode comprovar com os exemplos apresentados na Tabela 4.

| Aluno | Corpus 1 | Corpus 2 |
|-------|---|--|
| B10 | [recapitulação e síntese e conclusão não apresentadas] [encerramento] // e/// é só obrigado. | Para sintetizar/ falámos sobre a Tailândia e sobre o Japão/ dois sítios onde o ancestral e o tradicional coexistem com o tecnológico e o moderno// passámos pela Itália ee rica em história e arte e↑/ visitámos também a França/ rica em gastronomia// por fim↑/ explorámos o Peru e os seus mistérios e acabámos no Brasil// para ver a sua beleza e natureza// [recapitulação e síntese] concluímos↑ que o nosso mundo é tão rico em cultura como o pirata é rico em tesouro/ para onde quer que olhemos/ encontramos monumentos↑ arte, história/ e até cheiros diferentes// por isto/ por esta razão/ é que é tão importante viajar/ criamos/ e conhecemos |

| | | |
|-----|---|--|
| | | <p>sítios novos e criamos novos laços com o mundo/// [conclusão]</p> <p>por fim/ chegamos ao cais onde começamos esta viagem/ podem retirar os cintos e/ sair do barco/ obrigada por me terem acompanhado nesta viagem. [encerramento]</p> |
| K11 | <p>recapitulação e síntese não apresenta] ee então/// dá para relacionar que os adoles</p> <p>os adoles os adolescentes/ que é a maior</p> <p>parte da população/ têm ee /// os adoles/// dá para relacionar os filmes que têm se tornado popular com os adolescentes pois estes procuram encontrar filmes com os quais se identificam/ ou seja/ com os quais (riso) identificam que relatam a sua vida para estes não se sentirem só/e ee verem que há outras pessoas como nós no mundo// ee filmes que descrevem/por exemplo/ a su saúde mental/ oromance ideal/ o dia a dia ideal [conclusão] ee e prontos.[encerramento]</p> | <p>Então/ resumidamente o cinema é um compromisso de curta duração ee que ee mas tem impacto imediato por// por outro lado/ as séries de televisão ee oferecem um vínculo prolongado com as histórias e com os personagens [recapitulação e síntese]</p> <p>// assim sendo ee os filmes e as séries de televisão/ o cinema e as séries de televisão são oferecem experiências diferentes/ mas complementares e cabe a cada um de nós escolher entre elas [conclusão]</p> <p>// ee concluindo o debate/ deixo-vos uma questão// será que com a cada vez maior produção de filmes e séries ((originais)) e que mais mudanças irão surgir no futuro? obrigada pela atenção. [encerramento]</p> |
| N12 | <p>[recapitulação e síntese não apresenta] aa</p> <p>e com isto tudo/quero destacar que são</p> <p>recursos muito importantes para a população no geral e não só/para todo o</p> <p>mundo// e é importante aa preservar-los eee cuidarmos de cada um deles [conclusão]</p> <p>[encerramento não apresenta]</p> | <p>Em síntese/ como já vimos/ a floresta tem um papel fundamental nos habitantes de Mação↑/ tanto a nível cultural como económico// os rios é outro exemplo que tem um papel fundamental na vida dos animais/ dos ecossistemas e nos habitats//sch já oos minerais também têm um papel fundamental económico no entanto trazem grandes problemas aa nível ambiental↑[recapitulação e síntese]</p> <p>// em conclusão↑/ ee conseguimos perceber que/ temos que adoptar bastantes medidas para que estas três, tanto a floresta como os minerais/ como os rios/ se mantenham vitais↑// e ee é importante passarmos a mensagem a toda a gente↑/ é por isso que/ concludo que ee</p> |

Mação↑ apesar de ee não ter problemas visíveis ambientais que vemos no dia a dia/ no entanto foi eleito↑ um dos melhores concelhos aa nível de florestas/ temos uma floresta com milhares de hectares **[conclusão]**

// e gostaria de vos passar também uma mensagem que é// partilhem/ compartilhem com os vossos amigos nas redes sociais ee em casa// estas medidas adotem estas medidas para/ termos uum estes recursos todos e para sermos felizes e darmos/ um final feliz aos nossos filhos/ aos nossos netos↑/ ou seja/ sejam felizes/ mas tenham consciência ambiental/ obrigado pela vossa atenção. **[encerramento]**

Tabela 4 – Recapitulação e Síntese, Conclusão, Encerramento

Os exemplos são indicativos de progresso, o que é visualmente corroborado pelo Gráfico 4, que mostra que, com a exceção de um aluno, na finalização da exposição, todos conseguiram apresentar as partes requeridas:

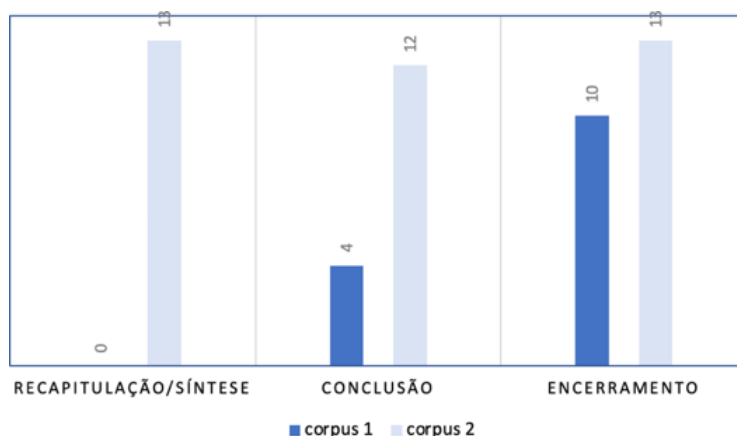


Gráfico 4 Macroestrutura (Recapitulação e Síntese, Conclusão, Encerramento)

Ao comparar as estratégias de encerramento entre os dois corpora, observa-se um aumento na frequência com que os alunos utilizam agradecimentos no final dos seus discursos no Corpus 2 (Gráfico 5), enquanto no Corpus 1 os encerramentos foram elementares, limitando-se a terminações abruptas ou ao recurso a expressões marcadas por grande informalidade, como podemos ver na Tabela 5.

| Aluno | Exemplo |
|-------|------------------------------------|
| B10 | é só obrigado. |
| F10 | e é só/ obrigada. |
| H10 | e é isto/ obrigado. |
| E 10 | e é isso //obrigada a todos. |
| I12 | E// é isso/ obrigado pela atenção. |

Tabela 5 Encerramento

No Corpus 2, identificam-se técnicas de encerramento que refletem e complementam as aberturas, caracterizadas por uma maior interação com o público, tais como a *Metáfora*, que enriquece a mensagem com imagens; o *Desafio*, que incita à ação; a Interrogativa retórica, que estimula o pensamento crítico; a *Resposta*, que fornece soluções; e o *Paralelismo sintático*, que reforça ideias com arepetição de estruturas gramaticais. Apresentam-se alguns exemplos, na Tabela 6.

| Estratégia | Exemplo |
|------------------------|---|
| Metáfora | Aluno B10 Por fim, chegamos ao cais onde começámos esta viagem. Podem retirar os cintos e sair do barco. Obrigada por me terem acompanhado nesta viagem. |
| Desafio | Aluno F10 /// (risos) para para encerrar esta apresentação/ deixo vos o convite para// o convite e o desafio para entrarem neste mundo da natureza// em Mação// obrigado. |
| Interrogativa retórica | Aluno H10 / para encerrar/ deixo vos uma questão/ quem pode ignorar a energia da vida/ onde cada instante é uma oportunidade de criar/ compartilhar e celebrar? Obrigada. |
| Resposta | Aluno E10 / no início fiz-vos uma pergunta// como é que vocês imaginariam o mundo daqui a 20 anos? penso que agora já terão a resposta// muito obrigada pela vossa atenção. Espero ver-vos outra vez. |
| Paralelismo sintático | Aluno I12 / a água que respiramos/ a água que bebemos/ reformulando/ o ar que respiramos a// madeira que utilizamos no nosso dia a dia são todos recursos que provêm deste meio que nos envolve/ que é Mação e por isso devemos estar muito gratos por tal bem/ e também temos que o proteger, preservar e cuidar de modo a que as gerações futuras possam usufruir destes mesmos bens/ obrigado pela atenção. |

Tabela 6 Estratégias de Encerramento

Estes exemplos destacam as melhorias individuais na construção dos discursos. Para uma visão abrangente do progresso do grupo, apresenta-se o Gráfico 5, relativo às técnicas de encerramento.

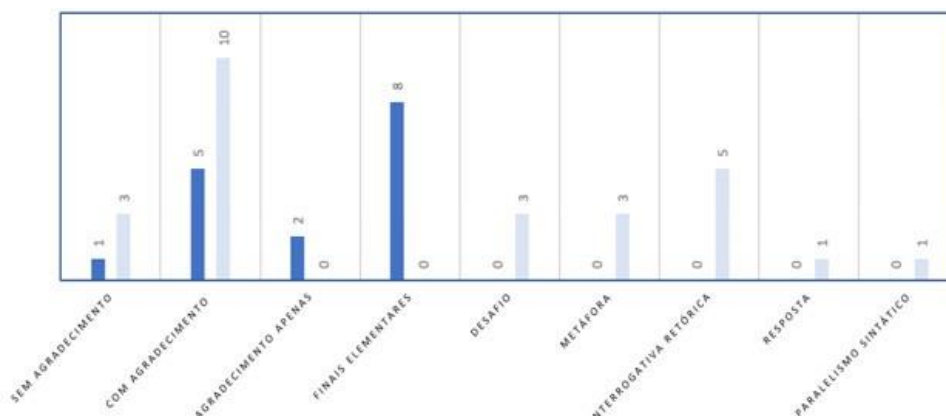


Gráfico 5 Estratégias de Encerramento

CONCLUSÃO

Os resultados apresentados permitem concluir que a implementação consciente e estruturada de uma sequência didática pode promover o gradual domínio de competências na exposição oral formal, nomeadamente no que diz respeito à sua macroestrutura. Observou-se, com efeito, uma evolução significativa na capacidade de os alunos estruturarem de forma organizada e significativa os textos, na sequência da intervenção didática que foi sendo realizada.

O estudo sublinhou a importância de uma abordagem didática que valoriza a prática comunicativa estruturada, proporcionando aos alunos ferramentas para melhorar a análise, produção e apresentação discursiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português: Fundamentos e metodologia*. Texto Editores.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Balça, A. (2021). Oralidade, leitura e escrita: Uma relação desigual na escola. *Poiésis*, 27, 18–31. <https://doi.org/10.19177/prppge.v15e27202119-31>
- Camps, A. (2005). *Hablar en clase: Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Editorial Laboratorio Educativo / Editorial GRAÓ.
- Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais Ensino Secundário*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>
- Dolz, J., Schneuwly, B., Pietro, J.-F., & Zahnd, G. (2004a). A exposição oral. In B. Schneuwly, J. Dolz, e col. (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 183–211). Mercado de Letras.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2016). *Pratiques de l'enseignement de l'oral en classes ordinaires et spécialisées: Objets d'enseignement et régulations des obstacles*. I s s y l e s - M o u l i - n e a u x : E S F . <https://pt.scribd.com/document/464457023/Pour-un-enseignement-del-oral-Joaquim-Dolz-et-Bernard-Schneuwly-pdf>
- Dolz, J., Schneuwly, B., e Haller, S. (2004b). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In B. Schneuwly, J. Dolz, e col. (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 125–155). Mercado de Letras.
- Dolz, J., Silva-Hardmeyer, C., & Pelgrims, G. (2020). *L'enseignement de l'oral en contexte francophone: Pratiques et outils de formation*. Presses Universitaires du Midi.
- Marques, C. (2022). Português: Avaliação na aprendizagem. Expressão oral: entre a avaliação holística e a avaliação analítica. *Palavras*, 58-59, 43–53.
- Marques, C. (2023). Práticas de oralidade no ensino: Do texto ao contexto. *EntreLetras*, 14(1), 132–147. <https://doi.org/10.20873/uft21793948.2023v14n1p132-147>
- Marques, C., e Aido, J. P. (2023). Defendo todas as formas de oralidade para desenvolver a linguagem, e todas as formas de oralidade articuladas também no ensino da escrita entrevista a Joaquim Dolz. *Palavras*, 60-61, 3–14.
- Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. R. (2017). *Perfildos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Monteiro, C. C. F. (2020). O desenvolvimento da competência comunicativa oral: Uma revisão sistemática de programas de intervenção didática. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 95–115. <https://doi.org/10.21814/RPE.18912>
- Montserrat, P. G. (2003). Sobre algunas estructuras truncadas en la conversación coloquial. *Interlingüística*, 875–886.
- Vilá, M. (2011). La competencia oral a l'educació obligatòria. *Articles de Didàctica de La Llengua i de La Literatura*, 55, 69–83. Reconhecendo a oralidade formal como um domínio essencial no currículo educativo, este estudo apoia a integração de competências de comunicação eficaz em diferentes contextos comunicativos. A continuação desta linha de investigação é fundamental para aperfeiçoar as metodologias de ensino-aprendizagem da oralidade e realçar o domínio da comunicação oral como uma competência chave no currículo educativo.

Elementos de integração curricular, desenhos de aula e ensino explícito do vocabulário

Elements of curriculum integration, lesson designs and explicit vocabulary teaching

António Pereira Pais

ESECB, Instituto Politécnico de Castelo Branco

RESUMO

Com base na relação multidimensional que se estabelece entre os conceitos de integração curricular e de arquitetura do conhecimento lexical, aprofundamos a reflexão sobre a inter-relação entre as diferentes conceções de integração curricular e as diferentes formas de abordagem que os processos de ensino explícito do vocabulário podem assumir nos primeiros anos de escolaridade. Abordamos os grandes domínios técnico-didáticos que a interface Integração Curricular/Arquitetura do Conhecimento Lexical determina nesta etapa da escolaridade em que o carácter transversal e a dimensão explícita do ensino da palavra desempenham um papel fundamental em termos de conhecimento declarativo: (i) forma fónica: palavra fonológica (fonema, sílaba e acento); (ii) representação gráfica e ortográfica; (iii) paradigma flexional – palavra morfológica (morfemas gramaticais – processos de flexão, morfemas lexicais – processos de formação de novas palavras); (iv) significado em função do contexto e relação com outras palavras: palavra morfossintática e grupo de palavras; (v) classe de palavra; (v) restrições de uso. Propomos, adotando como referências epistemológico-didáticos o Dicionário Terminológico (DT), as Aprendizagens Essenciais (AE), o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), uma proposta prática de integração curricular, materializada na opção metodológica de Unidade Didática, com definição de percursos de ensino e aprendizagem integrados para o ensino explícito do vocabulário.

Palavras-chave: *integração didática; unidade didática; léxico; arquitetura do conhecimento lexical; vocabulário.*

ABSTRACT

Drawing upon the multidimensional relationship established between the concepts of curricular integration and lexical knowledge architecture, this paper delves into the reflection on the interplay between different conceptions of curricular integration and various approaches that explicit vocabulary teaching processes may assume in the early years of schooling. It addresses the significant technical-didactic domains determined by the Curricular Integration/Lexical Knowledge Architecture interface at this stage of education, where the cross-cutting nature and explicit dimension of word teaching play a fundamental role in terms of declarative knowledge: (i) phonetic form: phonological word (phoneme, syllable and accent); (ii) graphical and orthographic representation; (iii) inflectional paradigm – morphological word (grammatical morphemes – inflection processes, lexical morphemes – new word formation processes); (iv) meaning in context and relationship with other words: morphosyntactic word and word group; (v) word class; (vi) usage restrictions. We propose, adopting epistemological-didactic references such as the Terminological Dictionary (TD), Essential Learning (EL), and the Profile of Students upon Completion of Compulsory Education (PSCCE), a practical proposal for curricular integration, materialized in the methodological choice of Didactic Unit, with the definition of integrated teaching and learning pathways for explicit vocabulary teaching.

Keywords: *didactic integration; didactic unit; lexicon; lexical knowledge architecture; vocabulary.*

INTRODUÇÃO

No âmbito deste texto pretende-se refletir acerca da relação entre a integração curricular e o ensino explícito da palavra nos primeiros anos de escolaridade, adotando como referências os normativos

que orientam a prática educativa em Portugal.

Este trabalho justifica-se, principalmente, pelo facto de a problemática da integração curricular enquanto forma de abordagem ao ensino explícito do vocabulário ter vindo, como demonstram os trabalhos de Bear et al (2023), Baumann (2004), Bemiller (2005), a ganhar importância nos estudos didáticos e pela necessidade de aprofundar as formas de relação entre esta realidade e os processos de didatização do ensino explícito do vocabulário determinam.

O objetivo principal é abordar, do ponto de vista da crítica da razão didática, os grandes domínios técnico-didáticos que a interface Integração Curricular/Didática do Léxico determina numa etapa da escolaridade em que o carácter transversal e a dimensão explícita do ensino da palavra desempenham um papel fundamental.

Assim, num primeiro momento, far-se-á uma análise crítica às diferentes perspetivas da integração curricular, contextualizando-as no processo de elaboração de unidades didáticas enquanto esquema metodológico de excelência na prática do ensino globalizado ao qual este trabalho se refere.

Seguidamente, propor-se-á uma análise, a partir das propostas defendidas por Bear et al (2023, Pais (2012) e Yopp (2009), sobre os elementos didatológicos base e as características técnico-didáticas que fundamentam o processo de construção de unidades didáticas para o ensino do vocabulário com recurso aos princípios da integração curricular nos primeiros anos de escolaridade.

Posteriormente, abordar-se-á no âmbito da interface Integração Curricular /Didática da Léxico e à luz dos referenciais que orientam a prática educativa em Portugal as formas de integração transversal do vocabulário em unidades didáticas integradas, considerando como grandes planos de abordagem linguístico-lexical: : (i) forma fónica: palavra fonológica (fonema, sílaba e acento); (ii) representação gráfica e ortográfica; (iii) paradigma flexional – palavra morfológica (morfemas gramaticais – processos de flexão, morfemas lexicais – processos de formação de novas palavras); (iv) significado em função do contexto e relação com outras palavras: palavra morfossintática e grupo de palavras; (v) classe de palavra; (v)restrições de uso.

No último ponto, apresentar-se-á uma proposta de matriz para a construção de unidades didáticas com exemplos de tarefas de ensino explícito do vocabulário que visam a materialização do objetivo principal definido para este trabalho – ensino explícito do vocabulário no âmbito da integração curricular e do ensino globalizado nos primeiros anos da escolaridade.

Finalmente, apresentar-se-ão as considerações finais, apontando-se para uma necessidade de articulação entre textos reguladores da prática educativa e para a necessidade de um forte investimento na formação inicial e contínua de professores a este nível.

INTEGRAÇÃO CURRICULAR E UNIDADE DIDÁTICA: CONCEITOS COMPLEXOS E GÉNESE DA COERÊNCIA METODOLÓGICA NO ENSINO EXPLÍCITO DO VOCABULÁRIO

Nas últimas décadas assistimos, tanto na Europa como nos Estados Unidos a diferentes tentativas de renovação das práticas de desenvolvimento curricular que se traduzem em tentativas de recuperação da integração didática como forma e opção metodológica de abordagem aos processos de ensino explícito do léxico.

Nos sistemas de ensino, como o português, com opção organizativo – curricular nos primeiros anos de escolaridade globalizada e centrada na figura de um professor titular ou tutor esta é uma realidade didática marcante.

A caracterização, na perspetiva evolutiva e relacional pedagógica, destas tentativas de reinvenção curricular revela que o pensamento didático atual está a ser fortemente influenciado pela emergência educativa da ásia oriental em que a aposta nos desenhos curriculares fundamentados no aprofundamento da diferenciação entre a epistemologia das diferentes ciências e a epistemologia das disciplinas curriculares respetivas se revelou de grande importância para a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem.

A compreensão fenomenológica desta problemática e das formas de abordagem técnico-didáticas aos processos de ensino e aprendizagem do vocabulário e do desenvolvimento da consciência lexical nos primeiros anos de escolaridade marcam na génese o conceito de integração curricular que adotamos.

Se analisarmos, do ponto de vista diacrónico, a situação específica da evolução das formas de organização e desenvolvimento curricular em Portugal em relação a esta realidade marcante do pensamen-

to didático, verificamos que, apesar dos sucessivos avanços e recuos característicos de uma política educativa marcadamente reformadora, a introdução destes princípios do pensamento didático dominante foi feita e traduziu-se numa melhoria significativa do desempenho dos alunos portugueses no domínio do vocabulário de expressão e da competência literária, amplamente confirmada pela investigação de âmbito nacional e internacional.

Esta evidência está diretamente relacionada com o facilitar do acesso aos livros e ao interconhecimento enquanto fonte de ampliação do capital lexical, ao desenvolvimento de programas específicos de formação de professores e a ela não é alheia, de igual modo, uma lenta, mas efetiva mudança de cultura educativa ao nível das formas de ensinar e aprender vocabulário.

Práticas como o ensino sistematizado e contextualizado do vocabulário específico das diferentes áreas curriculares, a gradual perda de importância da gramática normativa e o crescimento das práticas de ensino experimental ao nível do conhecimento lexical são outras evidências empíricas do que acabámos de afirmar.

Do ponto de vista relacional dos processos de desenvolvimento curricular e da didática específica do léxico, uma análise atenta, por exemplo, às formas de organização dos manuais escolares e em particular dos manuais de iniciação à leitura e à escrita e da forma como estes expressam os princípios da integração didática materializados no desenho específico de aulas, revela, apesar dos progressos observados e referidos, um imobilismo didatológico e didático significativos, com a incoerência técnico didática a emergir como característica fundamental. Neste contexto, urge, a partir da consideração das duas dimensões base da integração didática – a dimensão epistemológica das áreas curriculares disciplinares escolares e a dimensão didática, redefinir as formas de organização do processo ensino e aprendizagem do vocabulário, construindo a base de uma matriz de desenho programático com potencial de eficácia que permita a verdadeira integração do trabalho lexical, substituindo o habitual recurso a uma linguagem artificial para o desenvolvimento dos processos de ensino da leitura e da escrita por unidades de sequenciação estratégica, materializadas em unidades didáticas definidas a partir de um tema e um elemento integrador e com recurso ao léxico de proximidade e relação linguística dos alunos.

A designação unidade didática ou unidade de programação remete, do ponto de vista da conceção do processo ensino/ aprendizagem, para uma realidade técnico-didática de ensino do vocabulário baseada num conjunto de opções metodológico-estratégicas que apresentam como fundamentos técnicos de base:

- i.* uma forma específica de relacionar a seleção das palavras para o ensino explícito (entendida aqui como sequenciação didática) com o fator tempo (concebido como entidade biunívoca de relação entre tempo de ensino e tempo de aprendizagem);
- ii.* a aposta na coerência metodológica interna, a partir da seleção de uma unidade temática e da definição de elementos de integração curricular, que funcionam como eixos de uma relação biunívoca entre o conhecimento específico de uma determinada área ou campo lexical e as formas de abordagem técnico-didática,
- iii.* a consideração de que todos os elementos que intervêm nos processos de ensino e aprendizagem da palavra se articulam, nas perspetivas epistemológico-linguística e curricular, em percursos, como verdadeiros projetos de trabalho contextualizados.

Neste sentido, centrando-nos nestes princípios didatológicos base e na sistematização do conhecimento didático produzido neste campo nas últimas décadas Gallisson (1991), Baumann (2004), Bie-miller (2005), Yopp (2009) e Bear et al (2023), consideramos as unidades didáticas com integração curricular como unidades de programação e forma de organização da prática docente constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos e dar resposta às principais questões da relação específica epistemológico-curricular que as palavras selecionar para o ensino explícito do vocabulário (construção do capital lexical), quando ensinar (sequenciação relacional ordenada de atividades e campos lexicais), como ensinar (tarefas de ensino e aprendizagem, organização do espaço e do tempo, materiais e recursos didáticos) e como avaliar (metalinguagem, critérios e instrumentos).

ELEMENTOS DIDATOLÓGICOS BASE E CARACTERÍSTICAS TÉCNICO-DIDÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UNIDADES DE ENSINO EXPLÍCITO DO VOCABULÁRIO COM RECURSO AOS PRINCÍPIOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

Pensar na programação didática como mera abordagem na perspectiva semântica às palavras “difíceis” que vão aparecendo no material literário, para além de constituir um erro primário do ponto de vista didático, revela formas estáticas de conceção do processo ensino e aprendizagem do vocabulário que em nada favorecem o desenvolvimento do princípio didático fundamental da interação plena entre as formas de aprender e ensinar o léxico num determinado contexto, com determinados alunos e professores – definição de relações de ação didática entre o conhecimento específico das diferentes áreas curriculares e as diferentes perspectivas de abordagem didática desenhadas com recurso aos elementos base da integração curricular: interconhecimento, interdisciplinaridade, intercomunicação e intertextualidade.

Na perspectiva da integração curricular, as unidades didáticas com inclusão de práticas de ensino e aprendizagem do vocabulário configuram-se como espaços globais de organização curricular e definição de modos de conceber e atuar e apresentam como características fundamentais:

- i. referir-se a contextos de aprendizagem reais, práticos e úteis, do ponto de vista da aprendizagem da língua;
- ii. definir com clareza objetivos didáticos a alcançar e aprendizagens a realizar;
- iii. formar metodologicamente um todo coerente, a partir da inter-relação de todos os elementos didáticos que devem presidir ao ensino explícito do vocabulário nos primeiros anos de escolaridade: observação e ação sobre contextos linguísticos de proximidade, abordagem com referência a esses contextos, prática efetiva de uso das novas palavras trabalhadas;
- iv. respeitar os princípios da progressão e da sequencialidade didática;
- v. ser flexíveis, permitindo a revisão permanente;
- vi. ser adequadas a um contexto sociocultural, léxico-cultural específicos;
- vii. ser coerentes com os princípios educativos e as características de transversalidade programática e de interação das áreas curriculares que a integram, responsabilizando todas as áreas curriculares pelo aumento do capital lexical dos alunos;
- viii. ser motivadoras, implicando ativamente os alunos no seu desenvolvimento linguístico;
- ix. ser práticas, dinâmicas, e adaptáveis em função das experiências de ensino e aprendizagem da língua dos intervenientes;
- x. ser adequadas em relação à previsão do tempo necessário para a sua aplicação;
- xi. ser avaliáveis, permitindo a adequação permanente às reais necessidades de comunicação dos implicados.

Do ponto de vista estrutural, uma Unidade Didática com integração de conteúdos lexicais deve incluir nas suas dimensões transversal e específica os seguintes elementos técnico-didáticos base, considerados de forma global e integrada:

A. Elementos didatológicos:

A.1. fundamentação didatológica descrição breve da Unidade Didática e justificação, em que se especifica também o título da mesma, os princípios metodológico-estratégicos adotados, os conhecimentos prévios exigidos aos alunos (pré-requisitos), o número de horas de leção previsto, o ano e o ciclo;

A.2. caracterização do contexto de ensino e aprendizagem – o conhecimento do contexto linguístico-didático é fundamental para o desenho dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que implica uma consequente adaptação aos alunos concretos, ao espaço e aos materiais disponíveis, afetando-lhe um determinado tempo;

A.3. definição dos objetivos didáticos – estes são definidos de acordo com os descritores de desempenho e as metas de aprendizagem estabelecidos no Currículo Nacional, nos Programas Nacionais e nos Projetos Curriculares de Agrupamento/Escola e Turma.

B. Seleção e sequenciação do conteúdo programático:

B.1. definição do tema e do(s) elemento(s) integrador(es), enquanto categorias base de coesão e in-

tegração curricular;

B.2. seleção do conteúdo programático – a seleção das áreas, das competências gerais e específicas, dos conteúdos e do vocabulário específico a trabalhar, enquanto elementos fundamentais que estarão na base do desenho dos percursos de ensino e aprendizagem;

C. *Desenho dos percursos de ensino-aprendizagem:*

C.1. definição dos critérios de sequenciação e integração das tarefas de ensino e aprendizagem, considerando o tema, os campos lexicais, os elementos integradores e os princípios da progressão e da integração didático-curricular;

C.2. seleção das tarefas de ensino e aprendizagem para o ensino explícito da palavra, em função das áreas, do conteúdo programático, dos objetivos visados e da diversidade e completude das diferentes tipologias de atividade.

C.3. elaboração dos guiões de aprendizagem integrados para a sua execução.

D. *Avaliação* – este passo é fundamental para refletir e reajustar a prática educativa, potenciando a eficácia das aprendizagens dos alunos em termos de construção do capital lexical e o desempenho do professor:

D.1. avaliação das aprendizagens dos alunos.

D.2. meta-avaliação ou reflexão sobre a própria prática avaliativa.

ESPECIFICIDADE DA ABORDAGEM AOS ENSINO EXPLÍCITO DO VOCABULÁRIO EM UNIDADES CURRICULARES INTEGRADAS NO ÂMBITO DO CURRÍCULO (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS)

Adotando como base de ancoragem o esquema matricial proposto, surge-nos agora como importante a reflexão sobre as formas de adequação e compatibilização didática desta opção com a estratégia veiculada pelos documentos que regulam a prática educativa.

Neste sentido, tanto as Aprendizagens Essenciais (2018), como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) apresentam como princípio fundamental – “assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico (A.E., p. 2). Os dois documentos apostam na revalorização do ensino e da aprendizagem do vocabulário exclusivamente na dimensão transversal, em virtude da introdução do conhecimento explícito da palavra ocorrer logo no primeiro ano de escolaridade para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e da gramática – por oposição aos anteriores Programas de Língua Portuguesa, no qual a introdução ocorria, explicitamente, mais tarde.

A par desta revalorização, emerge como determinante nos dois documentos a proposta de mudança do eixo estratégico-didático de abordagem ao conhecimento lexical – de uma visão de reflexão sobre o funcionamento da língua passa-se a uma visão epi-metalinguística com ação didática direta sobre as formas de construção do conhecimento explícito sobre a língua e a diversidade lexical.

Do ponto de vista da integração curricular, este aspeto é determinante, pois configura na essência a base da atuação didática nas perspetivas do ensino e da aprendizagem, conferindo grande importância à harmonização entre as dimensões epilinguística e metalinguística no trabalho a desenvolver sobre o ensino e a aprendizagem do vocabulário.

A esta opção estratégica não é certamente alheio o facto de a investigação ter demonstrado que se associarmos elementos didáticos ativadores da aprendizagem implícita das palavras à transcrição e à paráfrase em contexto, ficamos em presença de tarefas de ensino e aprendizagem do vocabulário com grande potencial de eficácia.

Outro exemplo que podemos citar é a introdução das pseudopalavras. Embora a função primordial da sua inclusão seja o domínio da leitura e da escrita (treino e avaliação da capacidade de decifração com recurso à via fonológica ou indireta), o seu potencial didático está muito para além desta realidade. Se, num mero jogo linguístico de criação, atribuirmos significado às associações silábicas criadas para formarmos as pseudopalavras e pedirmos aos alunos que juntem elementos para formar novas estruturas dentro das unidades de sentido então criadas, estamos a contribuir para a aprendizagem intuitiva da génese dos processos de flexão (junção de morfemas gramaticais) e de formação de novas palavras (junção de morfemas lexicais).

A análise e reflexão sobre o conhecimento da palavra e a metalinguagem assumem assim na dimensão transversal como aspeto fundamental para desenvolver a consciência lexical e a capacidade de comunicação dos alunos, transformando de forma progressiva o seu conhecimento implícito sobre as palavra num conhecimento explícito, defendendo-se que a construção do capital lexical deve ser considerado fundamental, devendo ser entendido como fator de sucesso escolar, por uma lado, e como contributo para o domínio das ferramentas base necessárias à vida na sociedade do conhecimento.

Analisando a forma de abordagem ao conhecimento explícito do vocabulário veiculada nestes dois documentos (Aprendizagens Essenciais e Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória) e relacionando-a com os princípios de articulação das competências base subjacente à construção do conhecimento e desenvolvimento da consciência lexicais, as práticas de ensino e aprendizagem do vocabulário devem realizar-se através de um conjunto de elementos técnico-didáticos base obrigatórios e de tipologias de atividades sequenciais que garantam o acesso ao conhecimento da palavra e à ampliação do capital lexical.

No que concerne aos elementos base para os primeiros anos de escolaridade, a perspetiva que defendemos é a que apresenta como fundamentais de ensino e aprendizagem do vocabulário:

- i) a forma fónica – como se diz: palavra fonológica (fonema, sílaba e acento);
- ii) a representação gráfica e ortográfica – como se escreve;
- iii) o paradigma flexional – variações sobre a mesma palavra através dos morfemas gramaticais: palavra morfológica (morfemas gramaticais – processos de flexão, morfemas lexicais – processos de formação de novas palavras);
- iv) o significado em função do contexto e relação com outras palavras: palavra morfossintática e grupo de palavras;
- v) a classe de palavra;
- vi) as restrições de uso.

No que se refere às técnicas explícitas e às atividades específicas para facilitar o acesso ao conhecimento da palavra desenvolvemos uma proposta que define quatro grandes tipologias de tarefas de ensino e aprendizagem do léxico:

- (i) explicitação dos elementos base – ensino explícito ao longo da unidade de cada elemento base para cada uma das palavras selecionadas;
- (ii) sistematização em contexto – utilização funcional em contexto das novas palavras aprendidas;
- (iii) avaliação – determinação do nível de aquisição vocabular;
- (iv) ampliação / reforço – em função da progressão na aprendizagem.

Estas diferentes tipologias de atividades devem combinar-se entre si em ciclos sequenciais – aos conteúdos do conhecimento ciclos de prática, formando verdadeiros percursos integrados de abordagem explícito da palavra.

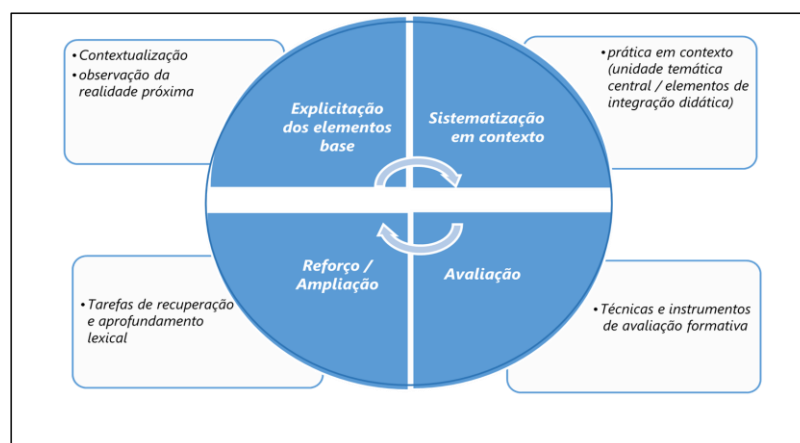


Figura 1 – Ciclo de construção de percursos de ensino e aprendizagem integrados para o ensino explícito do vocabulário

A inclusão de ciclos de trabalho lexical em unidades curriculares integradas obriga, para além disso, à sua contextualização na temática central da unidade (campos lexicais específicos da unidade) e à definição de elementos de integração didática. Do ponto de vista do ensino integrado do léxico, os textos (literários e não literários) e a utilização didática de objetos, imagens, situações problema ..., extraídos do conteúdo destes, configuram-se como os elementos integradores de excelência.

EXEMPLIFICAÇÃO PRÁTICA – UNIDADE DIDÁTICA INTEGRADA: A MÁQUINA DE FAZER PALAVRAS”

O recurso ao desenho de aulas através de unidades didáticas com base na integração curricular é, pelo seu carácter prático e de aproximação à forma natural como os alunos constroem o conhecimento sobre as palavras nesta faixa etária. Do ponto de vista didático, representa uma proposta metodológica de grande potencial de eficácia, na medida em que os resultados de investigação efetuada em diferentes países têm evidenciado que o trabalho com unidades didáticas é o que melhores resultados produz ao nível da motivação e das aprendizagens realizadas, ao que acrescentamos, ainda que empiricamente, o impacto positivo no que se refere às formas de organização do processo ensino e aprendizagem quer do ponto de vista do ensino, quer do ponto de vista da aprendizagem.

Neste sentido, o uso sistemático de unidades didáticas com referência curricular a uma determinada unidade temática central, campo lexical e elementos de integração cuidadosamente selecionados facilita o desenho dos objetos didáticos que devem orientar a prática de ensino explícito do vocabulário. Nesta perspetiva metodológica, são dois os objetos didáticos principais a considerar. Do ponto de vista do ensino, um guião de unidade didática construído com base nos elementos que descrevemos anteriormente; e do ponto de vista da aprendizagem, guiões de aprendizagem que mais não representam que a transformação técnico-didática do conteúdo do guião da unidade (professor) em material de trabalho para o aluno. Os guiões de aprendizagem (aluno) devem ser apelativos e motivadores e do ponto de vista estrutural e de conteúdo devem obedecer a quatro características principais: apresentar ao aluno inicialmente e de forma sintetizada e clara as aprendizagens a realizar e o vocabulário específico a aprender; ser simples e esquemáticos, não se confundindo com a habitual estrutura das fichas de trabalho ou de avaliação; apresentar as tarefas de aprendizagem de acordo com a sequência didática prevista no guião da unidade, formando um todo coerente; incluir propostas abrangentes de tarefas e formas de registo que possibilitem aos alunos e ao professor verificar a progressão nas aprendizagens.

Esta metodologia assenta no pressuposto de que no processo de aquisição do conhecimento lexical é vantajoso, para o aluno e para o professor, que as tarefas de ensino e aprendizagem se integrem num todo, formando uma proposta didática globalizada em que se interligam as diferentes áreas curriculares, afastando-se da prática letiva a realização de exercícios gramaticais taxionómicos descontextualizados, que tendencialmente geram desmotivação e tornam a aprendizagem do vocabulário pouco desafiante.

Pretende-se que a exemplificação prática apresentada, desenhada no âmbito de uma unidade didática para o 3º ano de escolaridade, sirva para explicitar a forma de integração curricular dos seguintes aspetos da didática do léxico: processos de formação de novas palavras (aumento do capital lexical base), através da manipulação de palavras e constituintes das palavras (morfemas lexicais) o observar os efeitos produzidos; explicitar regras e procedimentos de flexão nominal, adjetival, pronominal e verbal (verbos regulares, através da manipulação dos morfemas gramaticais . A razão que nos leva a propor a exemplificação apenas para estes conteúdos prende-se com o facto de ser materialmente impossível apresentar nas páginas deste texto a proposta integral da unidade didática.

Sendo, como definimos inicialmente, o objetivo primordial deste texto a exemplificação com base na fundamentação científico-didática proposta, essa sim generalizável, apresentar-se-á o esquema global da unidade e recorrer-se-á a uma proposta de integração curricular exemplificativa extraída do esquema global da unidade e contextualizadas no ensino e aprendizagem do léxico. Cremos ser esta a proposta metodológica mais eficaz, no sentido de permitir ao leitor apropriar-se das ferramentas necessárias para se aventurar no mundo do ensino da gramática, fundamentado na integração curricular.

Do ponto de vista didatológico, a proposta que apresentamos parte da unidade temática: À Descoberta dos Outros – o valor da amizade e utiliza como elemento de integração didática a obra *A Máquina de Fazer Palavras*, de José Vaz. Integra conteúdos das áreas curriculares disciplinares: Português, Estudo do Meio, Matemática e Expressão Dramática; e da área curricular não disciplinar:

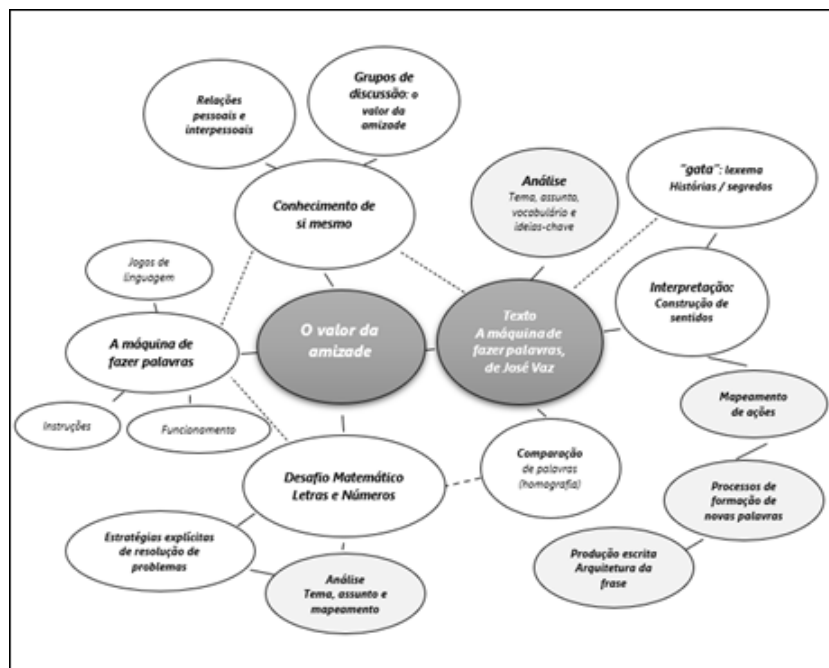


Figura 2 – Unidade didática “A máquina de fazer palavras”: rede de tarefas de ensino e aprendizagem

Como podemos observar na rede global de tarefas da unidade didática, a abordagem ao ensino explícito do vocabulário é feita por integração de tarefas de ensino e aprendizagem nas áreas curriculares de Estudo do Meio, Português e Matemática a partir do tema transversal definido e do elemento integrador utilizado.

Do ponto de vista técnico-didático, os elementos de integração curricular selecionados enquadram-se no âmbito da Educação Literária e assentam na base da utilização do texto como contexto de aprendizagem. A proposta de abordagem ao texto segue a estrutura clássica de três passos: análise, interpretação e comentário. Através do processo de análise visa-se, utilizando técnicas explícitas de acesso ao conteúdo textual, conduzir ao aluno à identificação do tema, do assunto e à elaboração de mapeamentos mentais e escritos sobre o mesmo. Esta etapa é objetiva e visa preparar o aluno para aceder, de acordo com a tipologia textual, à informação, procedimentos, argumentos, ações, ..., chave de um texto; pretende-se ainda através dela orientar e treinar o aluno na definição de estratégias explícitas de organização do conhecimento. A principal finalidade didática das etapas da interpretação e do comentário é orientar os alunos na prática da fundamentação dos sentidos que constroem sobre um texto no processo de análise que sobre ele realizaram.

Passemos então à apresentação na especificidade da proposta concreta de ação didática para o ensino explícito do vocabulário no âmbito da unidade apresentada. A exemplificação prática refere-se ao itinerário didático-lexical integrado no desenvolvimento da abordagem ao texto selecionado como elemento integrador – “A Máquina de Fazer Palavras”, de José Vaz. Do ponto de vista da finalidade didática, a proposta visa conduzir os alunos ao domínio da arquitetura do conhecimento lexical com fundamento no âmbito dos processos de formação de novas palavras através da manipulação dos seus constituintes (morfemas lexicais).

PROPOSTA DE AÇÃO DIDÁTICA (TAREFAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM): “A MÁQUINA DE FAZER PALAVRAS”

A máquina de fazer palavras é uma atividade no âmbito do desenvolvimento lexical que recorre às capacidades criativas e projetivas dos alunos para, através da criação de uma pseudomáquina, trabalharem de forma implícita os diferentes processos de formação de palavras. A explicação do modo de funcionamento da máquina, através da projeção gráfica e da elaboração do respetivo manual de instruções, representa o elo de ligação entre o conhecimento declarativo (processos de formação de palavras e o fundamento didático da tarefa (ampliação do capital lexical).

Conhecimentos, Capacidades e Atitudes:

- Ler de modo autónomo, em variados suportes, diferentes tipos de instruções.
- Manipular palavras e constituintes das palavras e observar os efeitos produzidos.
- Explicitar regras e procedimentos de flexão nominal, adjetival, pronominal e verbal (verbos regulares).

Material:

- Protótipo de uma máquina de fazer palavras (obra literária) e respetivo manual de instruções.

Fonte:

- Criada a partir da leitura de “A máquina de fazer palavras, de José Vaz.

Destinatários:

- Alunos 3.º/4.º ano de escolaridade

Ação Estratégica de Ensino e Produtos de Aprendizagem

1.ª Etapa

- Apresentação ao grande grupo (turma) do protótipo (exemplo) de uma máquina de fazer palavras:
 - descrição física do protótipo;
 - principais características;
 - objetivos de funcionamento;
 - manual de instruções;
 - leitura e análise do manual de instruções;
 - realização prática de diferentes exercícios de demonstração do funcionamento da máquina;
 - formulação e registo de hipóteses de redefinição ou criação de novas máquinas que utilizem outros processos de formação de palavras (e.g., uma máquina que acrescenta prefixos e/ou sufixos a uma forma base; uma máquina que transforma adjetivos em advérbios; uma máquina que transforma cada palavra de uma frase ou de um pequeno texto na correspondente definição apresentada no dicionário, devendo os alunos elaborar o material para que a máquina funcione reconstruindo as frases).

2.ª Etapa

- Formação de grupos de trabalho de acordo com as características da turma;
- Explicitação dos objetivos de trabalho aos alunos, especificando cada uma das etapas do ciclo de desenvolvimento do trabalho em grupo: 1) elaboração do projeto de redefinição ou criação de uma nova máquina de fazer palavras; 2) representação gráfica do protótipo; 3) elaboração do manual de instruções; 4) experimentação.
- Desenvolvimento do trabalho de grupo, cumprindo cada uma das etapas enunciadas no ponto anterior.
- Demonstração ao grupo turma, por cada uma das equipas, do modo de funcionamento das diferentes máquinas de fazer palavras criadas.
- Aproveitamento didático dos protótipos criados para a realização de diferentes exercícios de formação de palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de ensino e aprendizagem do vocabulário, como demonstra a investigação realizada nas últimas décadas, para além de serem determinantes para o sucesso escolar dos alunos, são processos complexos dos pontos de vista psicolinguístico e da progressão na aprendizagem. O desen-

volvimento da competência lexical é por natureza um processo “inacabado”, que exige da parte dos professores competência técnico-didática na definição das formas de abordagem.

Uma análise aos resultados das provas de aferição e a relação cruzada destes com os resultados da avaliação interna provam que o conhecimento dos alunos no que concerne ao conhecimento explícito das palavras nas dimensões específica e transversal nos primeiros anos da escolaridade não apresenta valores satisfatórios. Por essa razão, consideramos ser muito importante refletir e investigar sobre novas formas de abordagem aos processos de ensino e aprendizagem. É neste contexto que temos trabalhado, tentando definir do ponto de vista estratégico-didático novas formas de abordagem ao ensino do vocabulário, contextualizando-as nos processos de integração curricular, que caracterizam o ensino globalizado nos primeiros anos de escolaridade.

Assim sendo, apresentou-se uma proposta de unidade didática com recurso à integração curricular, concretizando-se, no âmbito deste texto, essa proposta através da exemplificação de duas experiências de integração didática cujo objetivo é o trabalho do léxico no âmbito da integração curricular. Note-se bem, que tanto uma como outra não são receitas para o sucesso dos alunos, devendo o professor, antes de as utilizar, analisar a natureza dos conteúdos a aprender e considerar o perfil do grupo com o qual trabalha. Além disso, acreditamos que será sempre útil e produtivo o professor proporcionar momentos de aprendizagem diversificados.

A temática que desenvolvemos não se esgota na análise dos documentos curriculares nem em propostas didáticas. Importa salientar ainda que os manuais nem sempre ajudam, desviando-se, por vezes, das indicações oficiais ou optando os seus autores, por exemplo, por aceções metodológicas fragmentadas e incoerentes sem constituírem verdadeiras propostas de unidade didática no ensino do vocabulário. Esta metodologia de organização do processo ensino e aprendizagem utilizada na maior parte dos países tarda em impor-se em Portugal, com as consequentes perdas para os alunos e para a qualidade da própria escola.

Finalmente, e em conformidade com o exposto, defendemos vivamente: i) uma maior articulação e conformidade entre os textos que regulam a prática pedagógica e entre estes os manuais escolares ao nível do ensino explícito do vocabulário nos primeiros anos de escolaridade; ii) uma maior aposta na integração curricular através da metodologia de planificação por unidades didáticas como forma de respeitar a forma natural como os alunos constroem o conhecimento declarativo e desenvolvem a competência lexical nesta faixa etária; iii) um maior investimento na formação de professores, como atores críticos em cenários de mudança nas formas de abordagem ao estudo do léxico fundamental. Por último e igualmente importante, parece-nos necessário, por parte das instituições de ensino superior com responsabilidades na formação de professores para os primeiros anos de escolaridade, um forte investimento em linhas de investigação no âmbito da integração curricular e do ensino globalizado que desde há muito é a opção organizativa do sistema de ensino português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baumann, J., & Kame'enui, E. (2004). *Vocabulary Instruction: Research to Practice*. The Guilford Press.
- Baumann, J., Ware, D. & Edwards, E. (2007). Bumping Into Spicy, Tasty Words that Catch your Tongue. *A Formative Experiment on Vocabulary Instruction*. *Reading Teacher*, 61 (2), 108-122.
- Bear, D., Invernizzi, M., Templeton, S. & Johnston, F. (2023). *Word Study for Phonics Vocabulary and Spelling Instruction (7th)*. Pearson Education.
- Galisson, R. (1991). *Les Mots – Modes d'emploi*. CLE
- Nation, P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Rowley, MA: Newbury House.
- Neuman, S.; Wright, T. (2014). The Magic of Words: Teaching Vocabulary in the early Childhood Classroom. *American Educator* 38 (2), 4-11.
- Pais, A. (2013). A unidade didática como instrumento e elemento integrador de desenvolvimento da competência leitora. *Crítica da razão didática*. In Azevedo, Fernando (Coord.). *Didática e Práticas. A Língua e a Educação Literária*, (pp 66-86). Ópera Omnia.
- Pais, A. (2021). Elementos de Integração Didática e Ensino Explícito do Vocabulário. In M. Teixeira e D. Simões (Coord.). *Propostas didático-pedagógicas para as aulas de Português*. Tomo II,

(pp.12-38). Dialogarts.

Ministério da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais Português. Ministério da Educação.

Sobolak, M. (2011). Modifying Robust Vocabulary Instruction for the Benefit of LowSocioeconomic Students. Reading Improvement. (48 (1), 14-23.

Yopp, H.; Yopp, R.; Bishop, A. (2009). Vocabulary Instruction for Academic Success. Shell Educa-
tion.

O treino de competências pessoais e sociais num Centro de Atividades de Tempos Livres

Training of personal and social skills in an After-school Activity Center

Patrícia Moita

Universidade de Évora

RESUMO

No âmbito de um Centro de Atividades de Tempos Livres foi proposta a realização de um programa de treino de competências pessoais e sociais com as crianças que frequentavam a resposta social, uma vez que as mesmas apresentavam diversos comportamentos desadequados e dificuldade no relacionamento intergrupar. O programa delineado e aplicado respeita o modelo proposto por Burton de trabalhar do mais simples para o mais complexo abordando temáticas como consciência pessoal e social, comportamento social e planeamento e estratégia. O presente artigo pretende mostrar o impacto que a intervenção social deste cariz pode ter na educação e construção da identidade e personalidade das nossas crianças.

Palavras-chave: *infância, identidade, treino de competências pessoais e sociais.*

ABSTRACT

Within the scope of a Free Time Activities Center, it was proposed to carry out a personal and social skills training program with children who attended the social response, as they presented various inappropriate behaviors and difficulty in relationships in the group. The program outlined and applied respects the model proposed by Burton of working from the simplest to the most complex, addressing topics such as personal and social awareness, social behavior and planning and strategy. This article aims to show the impact that social intervention of this nature can have on the education and construction of our children's identity and personality.

Keywords: *childhood, identity, training of personal and social skills.*

Este trabalho tem relevância enquanto momento de reflexão e de aprendizagem sobre o contributo da educação não-formal para o desenvolvimento das competências sociais na 3.^a infância, e apresenta em primeiro lugar uma abordagem à infância e ao processo de socialização e construção da identidade a ele associado, seguido da descrição da importância do trabalho em grupo e do treino de competências pessoais e sociais, terminando com a apresentação da experiência até agora planificada e desenvolvida com um grupo de crianças inserida num Centro de Atividades de Tempos Livres.

INFÂNCIA, SOCIALIZAÇÃO E IDENTIDADE

A infância é o período de vida que vai desde o nascimento à puberdade. Mas nem sempre assim foi. A palavra infância tem a sua origem etimológica no latim, no termo *infantia*, que diz respeito à incapacidade de falar, aos que “não tem palavra” (Priberam, 2023).

O conceito de infância é um conceito construído e não definido enquanto marco dedesenvolvimento biológico, é uma construção social da modernidade que surge no seguimento da instituição escolar e da reorganização da família nuclear moderna (Almeida, 2009; Sousa, 2010; Marques, 2017). Até à reorganização atual do conceito de infância, a criança era vista como uma projeção do adulto que apenas aguardavapela sua capacidade de desempenho do papel que lhe era devido na coletividade e na economia familiar, sendo vista apenas numa perspetiva utilitarista (Sousa, 2010).

De acordo com a abordagem do desenvolvimento infantil, vindo da medicina e da psicologia, a infân-

cia pode ser organizada em vários estádios de desenvolvimento, de que são exemplo a categorização por faixas etárias em primeira, segunda e terceira infância. De acordo com Papalia, Olds e Feldman (2006, citado por Rodrigues & Melchiori, 2014) a primeira infância diz respeito ao período desde o nascimento até aos 3 anos, a segunda infância dos 3 aos 6 anos, e a terceira infância no período dos 6 aos 11 anos.

Para este artigo interessa-nos em especial a terceira infância e as características psicológicas e sociais do mesmo. Após os 6 anos tem início o que Piaget define como estágio das operações concretas em que as crianças têm já capacidade para raciocinar sobre o mundo, entendendo a existência de causas e efeitos, mas muitas vezes só o conseguindo fazer com o recurso a experiências práticas (Rodrigues & Melchiori, 2014). Ao nível emocional a criança passa a ter consciência de si própria, e começa a compreender e a regular as suas próprias emoções, muitas vezes com uma dualidade entre orgulho e vergonha. Ao nível moral o julgamento torna-se mais flexível e mais orientado pelo senso de justiça e tem na sua base a necessidade de manter a ordem social. Ao nível social surgem brincadeiras com a competição pela dominação e pelo poder tornando-se as amizades um tipo de relação especial em que esses papéis podem ser experimentados (Cole & Cole, 2004; Rodrigues & Melchiori, 2014).

Historicamente, as principais instituições que contribuem para a formação da criança enquanto pessoa são a família e a escola, no entanto é reconhecido atualmente a influência de muitas mais figuras no processo de formar, transmitir valores, viver e conviver em sociedade (Brandão (2009) e Matias (2009) citados por Cunha, 2013). De entre estas figuras encontram-se a família alargada, os vizinhos, os amigos e os professores/educadores, pertencem eles a organizações de educação formal (de que é exemplo a escola) ou não formal (de que são exemplo os Centros de Atividades de Tempos Livres, os clubes desportivos ou outras atividades ocupacionais).

A construção da criança enquanto pessoa, e futuro adulto, é assim o produto das relações que a mesma vai tendo ao longo das suas experiências de vida (ainda que a mesma seja ainda bastante curta), sendo elas as autoras da sua própria educação (Sirota (2001) citado por Sousa, 2010). Interessa, pois perceber quais os fatores que contribuem para a identificação das crianças enquanto grupo distinto e que se refletem no reconhecimento da homogeneidade do grupo, como por exemplo a idade, a dependência para a sobrevivência, a obrigação de ir à escola, por oposição ao que as distingue dentro do grupo e que são fatores de heterogeneidade, como por exemplo a origem de classe social, etnia, género ou espaços frequentados (Sarmiento, 2008; Sarmiento, 2009).

O processo de socialização das crianças, como defendido por Durkheim e por Bordieu pretende a transmissão de um “habitus” próprio conferido a cada papel para cada pessoa, e a manutenção da ordem social encontrada e percebida pelos educadores daquela(s) criança(s). No entanto, ao mesmo tempo que ocorre esta socialização tida por vertical (de cima para baixo, com base em relações de poder e subordinação), existe também uma socialização horizontal com o desenvolvimento de uma ordem própria na relação que se estabelece entre pares, e que configura a “ordem social das crianças” (Ferreira (2004) citado por Sarmiento, 2008; Sarmiento, 2009). Esta situação pode ser definida como propõe Corsaro (1997, citado por Silva, Carvalho, & Santos, 2018) como uma “reprodução interpretativa” da realidade em que as crianças envolvidas num processo de interação social com adultos e crianças, apesar do constrangimento e influência que os adultos têm sobre elas, vão incorporar os comportamentos, atitudes e saberes numa nova agregação de valores que vão utilizar e reconfigurar na interação com os seus pares.

Ao ser vista como pessoa, e futura cidadã, a criança é reconhecida como autora da construção do seu mundo e não apenas como reprodutora da ordem social transmitida pelos adultos. É nesta construção e reconstrução do mundo, dos comportamentos, atitudes e valores que a criança vai construir a sua identidade pessoal e social (Silva, Carvalho, & Santos, 2018).

Nas palavras de Axel Honneth (2003, citado por Braga & Schumacher, 2013, pp. 377):

“os indivíduos se constituem como pessoas porque, da perspetiva dos outros que as sentam ou encorajam, aprendem a se referir a si mesmos como seres a quem cabem determinadas propriedades e capacidades”

ou seja, as pessoas reconhecem-se enquanto pessoas na sua relação com os outros e no desempenho das suas funções dentro da sua família, grupo e comunidade.

Este autor distingue três áreas de reconhecimento na sociedade que permitem a construção da identidade da pessoa: amor, direito e solidariedade (Braga & Schumacher, 2013; Fernandes, 2018). Na primeira dimensão – amor – relacionado com a dedicação e a autoconfiança individual, permite à

pessoa nas interações estabelecidas, compreender-se enquanto indivíduo e reconhecer as necessidades do outro e as suas próprias necessidades físicas e afetivas. Na dimensão jurídica, relacionada com o respeito e com o reconhecimento jurídico, o indivíduo constrói-se com base nos seus direitos e nos seus deveres inerentes à sua função, classe e autonomia. Na esfera social (estima/solidariedade), o reconhecimento do indivíduo prende-se como seu êxito individual enquanto cidadão produtivo e com o seu valor para a construção da sociedade. O não reconhecimento em uma ou mais destas dimensões leva a dificuldades na construção de uma identidade positiva com comportamentos de submissão (amor), privação de respeito (direito) ou de desvalorização social dentro da comunidade (solidariedade) (Braga & Schumacher, 2013; Fernandes, 2018).

Isto é válido para qualquer ser humano independentemente da sua idade. Como tal, e enquanto ser dependente do adulto, torna-se crucial para que a criança explore todas as suas potencialidades de desenvolvimento, que sejam defendidos os seus direitos, tal como está definido na Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas de 1989. Nesta Convenção foram definidas três principais categorias de direitos: provisão, onde se inclui saúde, educação e segurança social; proteção, onde se inclui a proteção a situações de discriminação, abuso físico e sexual, injustiça e conflito; e participação, onde se inclui os direitos cívicos e políticos (Sousa, 2010).

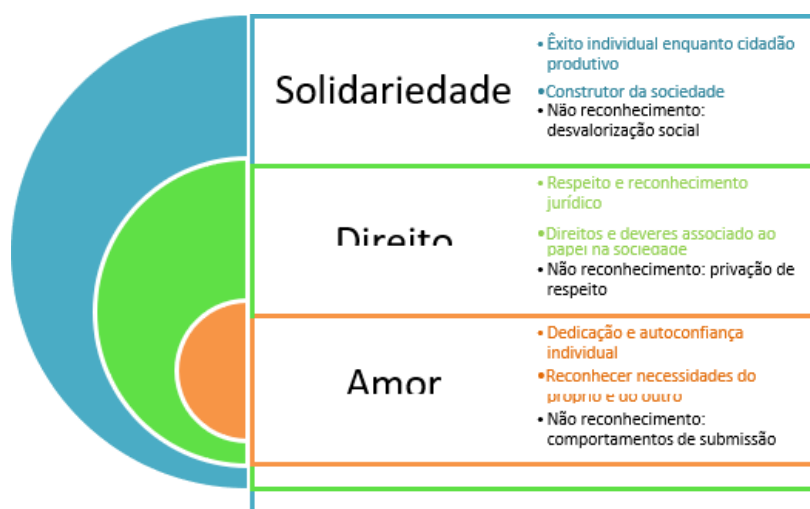


Figura 1: Construção da identidade (elaboração própria a partir do conceito de Axel Honneth, 2003).

A intervenção em grupo

No seu processo de socialização e de desenvolvimento da sua identidade, a criança passa grande parte do seu dia envolvida em grupos (distintos ou não), em relação permanente com o outro, e a explorar o mundo que a rodeia.

A intervenção em grupo permite promover pontos fortes e competências nos seus elementos e ao mesmo tempo construir sinergias que podem influenciar e modificar comportamentos menos adequados e facilitar a resolução de problemas, sejam eles individuais ou do grupo (Pissarra, 2016; Veríssimo, Candeias, Galvão, & Matos, 2019).

De acordo com Pissarra (2016, pp. 15):

“O trabalho de grupo é uma forma de intervenção nos grupos orientando padrões de interação, programas de atividade em que os membros através do seu relacionamento têm oportunidade de crescimento, desenvolvimento pessoal e diversas aprendizagens melhorando as capacidades dos indivíduos.”

Ainda de acordo com este autor, os objetivos de intervenção grupal podem relacionar-se com algumas características de alguns elementos apenas ou enquanto instrumento de influência e de construção de novas aprendizagens, de que são exemplo:

- Objetivos pessoais – relacionados com o crescimento pessoal, a comunicação, a gestão das emoções ou de conflitos;
- Objetivos interpessoais – no que diz respeito especificamente ao relacionamento com os outros;
- Objetivos grupais – dirigidos à construção e coesão do grupo e à pertença e envolvimento de cada um dos seus elementos;

- Objetivos de tarefa – quando a constituição do grupo tem como finalidade a realização de uma tarefa.

As competências pessoais e sociais

O conceito de competências é por si só um conceito muito amplo que pode envolver diversas dimensões dependendo do termo que a ele for associado: pessoais, académicas, técnicas, profissionais,... Ainda assim, competência pode ser vista como a capacidade de mobilizar recursos para a realização de uma ação ajustada à situação e contexto em que se encontra (Le Boterf (2003), citado por Dias, Gomes, Peixoto, Marques, & Ramalho, 2012).

No que às competências pessoais e sociais diz respeito, segundo Del Prette & Del Prette (1999, citado por Gomes, 2016) esta associação de palavras tem na sua base outros dois conceitos: o de habilidades sociais e o de competência social propriamente dita. As habilidades sociais podem ser descritas como as respostas observáveis nas interações sociais e dizem respeito a comportamentos de comunicação verbal e não verbal, capacidades empáticas, de assertividade. Por oposição às habilidades sociais nomeiam-se os comportamentos antissociais (Del Prette & Del Prette, 2008). A competência social pode ser entendida como um comportamento ajustado ao contexto e ao grupo, e reflete já uma avaliação da execução da tarefa/interação estabelecida (Canha & Neves, 2008; Neves, 2014).

As competências pessoais e sociais podem ser descritas como os comportamentos que as pessoas utilizam no seu dia-a-dia na resposta às tarefas que lhe são colocadas, em específico as que implicam interação com outras pessoas (ou seja, quase todas) (Lopes (2006) citado por Silva, 2011). A utilização adequada das habilidades sociais e da competência social permite o estabelecimento de relações sociais positivas que contribuem para aceitação pelos interlocutores da interação, sejam eles pares, superiores ou inferiores.

Os comportamentos desejáveis e que podem facilitar o processo de desenvolvimento das crianças incluem iniciar interações positivas, ajudar, pedir ajuda quando precisam, pedir por favor e agradecer. Pelo contrário défices nas competências pessoais e sociais podem levar a problemas de adaptação, baixa realização académica e até psicopatia (Lemos & Menezes (2002) citado por Silva, 2011).

Existem vários programas de competências sociais e pessoais que diferem em função da idade, das características dos elementos participantes e/ou dos comportamentos a aprender. Ainda assim, um programa de treino de competências pessoais e sociais, segundo Tower, Bryant e Argyle (1978), citado por (Gomes, 2016), deve sempre incluir uma evolução de competências mais básicas para mais complexas (observação, identificação, seleção, planificação e resolução de tarefas) e ao mesmo tempo ter por base o modelo de Burton et al (1995, citado por Canha & Neves, 2008) ao envolver três componentes de conhecimentos:

a) Consciência pessoal e social: quem sou eu e quem são os outros?

- Autoconsciência (o meu corpo e as minhas atitudes)
- Consciência social (os outros e as suas tarefas)

b) Comportamento social: como me comporto?

- Comportamento verbal e não verbal
- Assertividade (estar em grupo e lidar com as emoções)

c) Planeamento e estratégia: para onde vou?

- Resolução de problemas
- Relações interpessoais

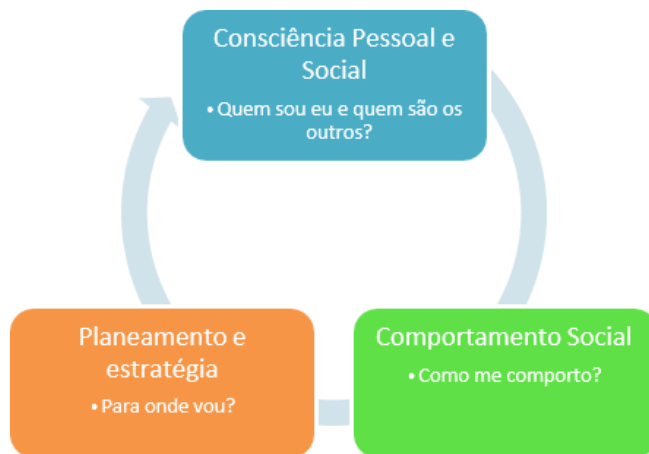


Figura 2: Componentes de um programa de competências pessoais e sociais (Canha & Neves, 2008)

Centro de Atividades de Tempos Livres

De acordo com o Instituto da Segurança Social (2024), um centro de atividades de tempos livres (CATL) é uma resposta social que proporciona atividades de lazer a crianças e jovens em momentos não letivos, sejam eles por interrupção letiva (férias escolares) ou nos períodos do dia em que as crianças não têm aulas (início do dia, hora de almoço, após a escola).

Os CATL têm como objetivos de funcionamento:

- Criar um ambiente favorável ao desenvolvimento de cada criança ou jovem, de forma a ser capaz de se situar e expressar num clima de compreensão, respeito e aceitação de cada um;
- Colaborar na socialização de cada criança ou jovem, através da participação na vida em grupo;
- Favorecer a relação entre família, escola, comunidade e estabelecimento, com vista a uma valorização, aproveitamento e rentabilização de todos os recursos do meio;
- Proporcionar atividades integradas num projeto de animação sociocultural, em que as crianças possam escolher e participar voluntariamente, tendo em conta as características dos grupos e como base o maior respeito pela pessoa;
- Melhorar a situação social e educativa e a qualidade de vida das crianças;
- Potenciar a interação e a integração social das crianças com deficiência, em risco e em exclusão social e familiar.

Desta forma um programa de treino de competências pessoais e sociais contribui para o cumprimento dos objetivos definidos para esta resposta social.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia utilizada neste estudo teve por base a metodologia de investigação-ação, e, portanto, a exploração reflexiva que conduziu à planificação e introdução de alterações ao funcionamento da intervenção (Coutinho, et al., 2009). Em específico foi baseada na intervenção realizada pela autora num Centro de Atividades de Tempos Livres.

O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

O grupo com o qual foi realizado esta investigação constitui-se a partir da frequência de um Centro de Atividades de Tempos Livres no distrito de Santarém, e da dinamização de um programa de treino de competências sociais e pessoais com os seguintes objetivos:

- Aumentar o autoconhecimento e reconhecimento das emoções e sentimentos no próprio e nos outros;
- Desenvolver competências pessoais e sociais para a interação social.

A necessidade de constituição deste grupo e desta intervenção prendeu-se com a observação de com-

portamentos desadequados no seio do grupo no início do ano letivo 2023/2024.

A frequência das sessões foi considerada de carácter obrigatório, desde que a criança estivesse presente no CATL durante o horário da sessão. As sessões foram realizadas à sexta-feira à tarde após o período do lanche.

Para se poder ajustar o programa de treino de competências ao grupo para o qual estava a ser definido, para além da observação diária do grupo, foi aplicada a Escala de Competências Pessoais K-6 (Forma para professores), mas apenas nas componentes de “Habilidades sociais” e de “Problemas de comportamento” (Lemos & Meneses, 2002).

O programa definido para o treino de competências pessoais e sociais foi desenhado tendo por base o tempo permitido de trabalho com este grupo (o ano letivo inteiro), bem como a flexibilidade que pudesse vir a ser necessária na intervenção com as crianças. Desta forma foram definidas temáticas para intervenção e a utilização de jogos e atividades práticas para o desenvolvimento das mesmas.

- Tema 1: Quem sou?

O primeiro tema e primeira sessão tem por objetivo dar a conhecer o que se pretende com as sessões que nos propomos realizar e as regras de funcionamento das mesmas. Por se tratar de um grupo que já se conhece dispensa-se a apresentação formal, mas promove-se o aprofundar do auto e hétero conhecimento pelos elementos participantes através de um jogo que consiste apenas no completar oralmente algumas frases, de que é exemplo “Eu sou o/a... e sou bom/boa a...”

- Tema 2: O que temos em comum?

Para a segunda sessão pretende-se dar continuidade ao trabalho de auto e hétero conhecimento dos participantes e identificar os pontos em comum e as diferenças entre eles, através da deslocação para um local definido conforme a concordância ou não com as afirmações realizadas. As afirmações utilizadas vão desde um “Gosto de chocolate” até à descrição de características mais pessoais ou familiares.

- Tema 3: Quem é quem?

Para o desenvolvimento desta temática é realizada a descrição de um elemento do grupo com base nas características conhecidas nas sessões anteriores, e solicitado ao grupo que identifique de quem se fala. Com esta atividade dá-se continuidade ao auto e hétero conhecimento, mas também à coesão grupal com o reforço das características coincidentes entre os participantes.

- Tema 4: A rede

Com base nas dinâmicas e jogos anteriores e com a dinâmica “A teia” pretende-se que os participantes compreendam que todas as pessoas estão interligadas e que o movimento de uma ou de algumas (participantes ou não da rede) tem efeitos sobre todos os elementos que se encontram interligados.

- Tema 5: As emoções

Pretende-se abordar esta temática inicialmente de forma mais individual, com o reconhecimento das emoções que existem, como são percebidas pelo próprio e como são expressas a nível corporal.

- Tema 6: Pergunta ao dado

Com a utilização de uma escolha aleatórias de frases para completar e que abordam tanto os sentimentos pelos elementos do grupo como o autoconceito e autoimagem, pretende-se neste tema desenvolver um autoconceito e autoimagem positivos, bem como reconhecer a relação que se estabelece com os outros.

- Tema 7: O que é que sinto?

De forma mais aprofundada esta temática pretende que sejam identificados os sentimentos através do corpo e dos seus comportamentos, bem como quais foram os seus despoletadores.

- Tema 8: É impossível não comunicar

Nesta sessão pretende-se fazer compreender que todas as pessoas estão sempre a comunicar, independentemente da sua vontade, e que existem barreiras e facilitadores que podem ser usados para que a comunicação se torne mais eficaz.

- Tema 9: Tolerância e empatia

Através da identificação de medos e da resolução de problemas do(s) outro pretende-se promover a tolerância e o respeito perante as opiniões manifestadas e encontrar formas adequadas de exprimir o que se sente.

- Tema 10: Gestão de conflitos

Este tema pretende através de visualização de vídeos e da simulação introduzir a temática da gestão de conflitos e contribuir para uma resolução mais assertiva de conflitos que sejam reais.

- Tema 11: O bazar

Com base na dinâmica “Bazar das emoções” pretende-se reconhecer defeitos e qualidades no próprio e identificar que características/comportamentos poderia melhorar e o que teria que fazer para o conseguir.

OS RESULTADOS

Uma vez que a planificação realizada é para todo o ano letivo, a intervenção ainda se encontra apenas a meio do seu percurso. Ainda assim podem ser apresentadas as seguintes características do grupo e das sessões já realizadas.

O grupo é constituído por 15 crianças entre os 6 e os 9 anos de idade, sendo 19 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. No que ao ano escolar diz respeito, 4 crianças encontram-se no 1.º ano, 3 no 2.º, 6 no 3.º e 2 no 4.º ano.

Da aplicação inicial da Escala de Competências Pessoais K-6, apresentam-se os seguintes resultados:

| | | Pontuação | Mínimo | Máximo | Média |
|----------------------------|-------------------|-----------|--------|--------|-------|
| Habilidades sociais | Auto-controlo | 0-20 | 0 | 15 | 7,1 |
| | Cooperação | 0-18 | 2 | 18 | 12,0 |
| | Assertividade | 0-20 | 0 | 14 | 7,1 |
| Problemas de comportamento | P. externalizados | 0-14 | 0 | 13 | 5,8 |
| | P. internalizados | 0-12 | 1 | 10 | 5,4 |
| | Hiperatividade | 0-10 | 0 | 9 | 3,9 |

Tabela 1: Avaliação inicial com a Escala de Competências Pessoais K-6

Torna-se assim evidente a grande heterogeneidade de habilidades sociais e problemas de comportamento que o grupo apresentava antes do início da intervenção.

Foram realizadas até à data atual 7 sessões tendo já sido abordadas as primeiras 5 temáticas referentes principalmente à autoconsciência e tendo já sido iniciada a abordagem à consciência social.

Como forma de verificar o impacto que as sessões tiveram nas competências trabalhadas, foi nova-

mente aplicada a escala de competências pessoais K-6 aos elementos que participaram nas mesmas. Desse registo apresentam-se as seguintes estatísticas:

| | | Pontuação | Mínimo | Máximo | Média |
|----------------------------|-------------------|-----------|--------|--------|-------|
| Habilidades sociais | Auto-controlo | 0-20 | 0 | 18 | 10 |
| | Cooperação | 0-18 | 5 | 18 | 13,5 |
| | Assertividade | 0-20 | 5 | 18 | 11,9 |
| Problemas de comportamento | P. externalizados | 0-14 | 0 | 10 | 4,1 |
| | P. internalizados | 0-12 | 1 | 8 | 3,7 |
| | Hiperatividade | 0-10 | 0 | 6 | 2,5 |

Tabela 2: Avaliação intermédia com a Escala de Competências Pessoais K-6

Verificando-se uma subida nas médias de todos os componentes das habilidades sociais e uma descida em todos os componentes dos problemas de comportamento.

Para além dos resultados quantitativos que a aplicação da escala de comportamentos sociais mostra, é evidente à observação, em alguns elementos um maior auto-controlo sobre o próprio comportamento e uma maior aceitação das regras de interação e vivência dentro do grupo.

CONCLUSÃO

“Nascemos, crescemos, afirmamos a nossa personalidade e capacidade nos grupos” (Pissarra, 2016), e isto desde tenra idade. Mas não nascemos ensinados e nem todos crescemos da mesma forma e com as mesmas interações e aprendizagens.

Um programa de treino de competências pessoais e sociais tem sempre como fim último melhorar as habilidades sociais dos participantes e facilitar o estabelecimento de relações e a vivência em grupo e em comunidade, o que nas crianças irá representar uma melhor aceitação por todas as pessoas com quem interage, o favorecimento de uma relação positiva e a construção de uma identidade pessoal que respeite o amor, o direito e a solidariedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, A. N. (2009). Para uma sociologia da infância: jogos de olhares, pistas para a investigação. Em *Um paradigma sociológico para a infância* (pp.30-52). Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Braga, M., & Schumacher, A. (maio/agosto de 2013). Direito e inclusão da pessoa com deficiência: uma análise orientada pela Teoria do Reconhecimento Social de Axel Honneth. *Revista Sociedade e Estado*, 28 (2), 375-392.
- Canha, L. N., & Neves, A. M. (2008). *Promoção de Competências Pessoais e Sociais desenvolvido de um modelo adaptado a crianças e jovens com deficiência*. Instituto Nacional para a Reabilitação, I.P.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente* (4.ª edição ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 355-380. Obtido em 27 de fevereiro de 2024, de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Cunha, G. B. (dezembro de 2013). Atividade extracurricular: uma componente importante no processo de formação integral de crianças e jovens. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 18 (187). Obtido em 25 de fevereiro de 2024, de https://www.researchgate.net/publication/361495728_Atividade_extracurricular_uma_componente_importante_no_processo_de_formacao_integral_de_crianças_e_jovens La actividad extracurricular un componente importante en el proceso de la formación integral d

- Del Prette, Z., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia, 18* (41), 517-530. Obtido em 2 de fevereiro de 2024, de <https://www.scielo.br/j/paideia/a/RJtctW4YstSkfbdS3McQPJ/>
- Dias, I., Gomes, R., Peixoto, A., Marques, B., & Ramalho, B. (2012). Treino de competências de vida: conceptualização, intervenção e investigação. *II Seminário Internacional "Contributos da psicologia em contextos educativos"* (pp. 35-45). Braga: Universidade do Minho. Obtido em 27 de fevereiro de 2024, de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19898>
- Fernandes, M. (2018). Normas de reconhecimento das pessoas com deficiência: reflexões à luz de Rawls e Honneth. *Quaestio Iuris, 11*, (3), 1840-1857.
- Gomes, C. (2016). Psicomotricidade na promoção de competências pessoais e sociais. *Relatório de estágio*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Obtido em 27 de fevereiro de 2024, de <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/11655/1/TESE%20DEF%20INITIVA.pdf>
- Lemos, M. S., & Meneses, H. (2002). Escala de Competências Sociais K-6: Formapara Professores (Pré-escola 6.º ano). Obtido em 27 de fevereiro de 2024, de <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/2669/7/ANEXO%205.pdf>
- Marques, A. C. (2017). Sociologia da Infância e Educação Infantil: à procura de um diálogo. *Educação, 42*, 149-162. doi:<http://dx.doi.org/10.5902/1984644424418>
- Neves, A. C. (2014). *O Jogo Lúdico no Treino de Competências Pessoais e Sociais*. Instituto Superior de Lisboa e Vale do Tejo Departamento de Educação. Obtido em 21 de fevereiro de 2024, de <http://hdl.handle.net/10400.26/30725>
- Pissarra, J. (2016). Intervir e trabalhar com grupos voltou à agenda de profissionais e académicos. *Intervenção Social, 46*, 11-24. Obtido em 02 de fevereiro de 2024, de <https://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/is/article/view/2354>
- Priberam. (2023). "infância". *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Portugal. Obtido em 25 de fevereiro de 2024, de "infância": <https://dicionario.priberam.org/inf%C3%A2ncia>
- Rodrigues, O., & Melchiori, L. (2014). *Acervo digital da UNESP*. Obtido em 25 de fevereiro de 2024, de [acervodigital.unesp.br: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155338/3/unespnead_reei_ee_do6_s01_texto01.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155338/3/unespnead_reei_ee_do6_s01_texto01.pdf)
- Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da Infância: correntes e confluências. Em M. J. Sarmiento, & M. C. Soares, *Estudos da Infância: educação e práticas sociais* (pp. 17-39). Petrópolis: Vozes.
- Sarmiento, M. J. (2009). Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. *O Social em Questão, XX, 21*, 15-30.
- Silva, A., Carvalho, M., & Santos, V. (2018). *Sociologia da Infância: uma área em construção*. Brasil: Universidade Vale do Rio Doce. doi:https://www.univale.br/wp-content/uploads/2019/09/PEDAGOGIA2018_1-SOCIOLOGIA-DA-INF%C3%82NCIA-UMA-%C3%81REA-EMCONSTRU%C3%87%C3%83O-AMANDA-MICAELY.pdf
- Silva, M. (2011). *O contributo de um programa de treino de competências pessoais e sociais para a promoção da socialização da criança com paralisia cerebral*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra Escola Superior de Educação.
- Sousa, F. (2010). *O que é ser adulto a sociologia da adultez*. Memória Imaterial. Porto. Obtido em 3 de abril de 2023, de https://www.researchgate.net/profile/Filomena-Sousa3/publication/333193976_O_QUE_E_SER_ADULTO_A_SOCIOLOGIA_DA_ADULTEZ/links/5ce04d8c92851c4eabace52d/O-QUE-E-SERADULTO-A-SOCIOLOGIA-DA-ADULTEZ.pdf
- Veríssimo, A., Candeias, M., Galvão, P., & Matos, T. (2019). De fora para dentro, da relação à elaboração. Programa de intervenção preventiva e terapêutica em grupo para crianças com alterações de comportamento e dificuldades relacionais no período de latência. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente, 10* (2), 175-200. Obtido em 02 de fevereiro de 2024, de <https://revistas.lis.ulusiada.pt/index.php/rpca/article/view/2780>

Descobrir o mundo a brincar – Breve olhar sobre o papel do educador de Infância

Discovering the world through play – A brief look at the role of the kindergarten teacher

Tatiana Santos

ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

O estudo apresentado emerge do reconhecimento da relevância do brincar no desenvolvimento da criança e da observação dos momentos de brincadeira realizada em contexto de Jardim de Infância. Tendo presente que a brincadeira pode ser potenciada e orientada pelo educador, numa lógica de maior grau de organização e estruturação, o breve estudo que se apresenta parte da questão “Como é que o educador pode explorar as potencialidades educativas da brincadeira?”. Procura-se, assim, compreender a importância do papel do educador, na promoção de aprendizagens durante a brincadeira da criança. Para dar resposta à pergunta de partida e alcançar os objetivos definidos foi elaborada uma proposta de intervenção didática estruturada em tempos de brincadeira livre e orientada. O estudo centra-se na observação participante de momentos de brincadeira livre e de brincadeira orientada, de uma criança de 4 anos de idade, durante seis semanas, tendo sido privilegiado o uso de notas de campo, fotografias e vídeos, enquanto recursos de recolha de dados. Os dados recolhidos permitem confirmar, em consonância com a revisão da literatura realizada, a relevância do educador enquanto organizador de espaços, de recursos lúdicos e como mediador na participação e envolvimento da criança.

Palavras-chave: brincar, educador, desenvolvimento infantil

ABSTRACT

The study presented emerges from the recognition of the relevance of play in the development of the child and from the observation of moments of play carried out in the context of kindergarten. Bearing in mind that play can be enhanced and guided by the educator, in a logic of a higher degree of organization and structuring, the brief study that is presented is based on the question “How can the educator explore the educational potential of play?”. Thus, we seek to understand the importance of the role of the educator in the promotion of learning during the child’s play. In order to answer the starting question and achieve the defined objectives, a proposal for a structured didactic intervention was elaborated in times of free and guided play. The study focuses on the participant observation of moments of free play and guided play, of a 4-year-old child, for six weeks, with the use of field notes, photographs, and videos as data collection resources. The data collected confirms the relevance of the educator as an organizer of spaces, playful resources, and as a mediator in the child’s participation and involvement.

Keywords: play, educator, child development

INTRODUÇÃO

A educação pré-escolar, sendo a primeira etapa de educação ao longo da vida, revela ser um tempo fundamental para o desenvolvimento de aprendizagens na vida da criança. Neste percurso, brincar, sendo um direito universal da criança, desafia os educadores de infância a explorarem o seu potencial educativo.

Pensar o brincar em Educação de Infância pressupõe um olhar compreensivo múltiplo. O brincar é um meio privilegiado para descobrir o mundo, levando a criança a desenvolver competências transversais a todas as áreas de aprendizagem. Desta forma, o educador pode constituir-se um elemento

importante para proporcionar um ambiente holístico, potenciador de aprendizagens significativas.

O presente artigo emerge, assim, de um estudo centrado no brincar, em jardim de infância, e da reflexão em torno do papel do educador de infância, enquanto elemento potenciador de desenvolvimento infantil através do brincar. Especificamente, os objetivos deste estudo visam: identificar os tipos de brincadeira e os comportamentos sociais observados no ato do brincar; criar e dinamizar propostas educativas que estimulem as brincadeiras das crianças e identificar o papel do educador na sua promoção, refletindo-se, igualmente, sobre as respetivas implicações pedagógicas.

O estudo teve início após uma observação inicial em que foram observados os tipos de brincadeira a nível social e cognitiva. Nesta linha de pensamento, procurou-se desenvolver experiências de aprendizagem, tendo por base os interesses e necessidades das crianças, aliando os possíveis tipos de brincadeira, às intervenções do educador de Infância. Desta forma, com este artigo, pretende-se apresentar as reflexões construídas em torno do estudo feito, dando ênfase ao papel do educador, enquanto elemento potenciador do brincar. Brincar e o Desenvolvimento Infantil

BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Brincar é um direito universal, consagrado na Declaração Universal dos Direitos da Criança, e constitui uma experiência fundamental para o desenvolvimento das crianças. Efetivamente, para Solé, (1980, como citado em Silva & Sarmiento, 2017), brincar “é uma forma especial da atividade, que permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria” (p.41). Através do brincar, a criança desenvolve novas capacidades e competências intelectuais, sociais e motoras (Pinto & Sarmiento, 1999). Aprender a “saber fazer” e a “saber ser” constituem aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento da criança. Das múltiplas potencialidades formativas da brincadeira, dá-se destaque à possibilidade de esta estimular a inteligência, desenvolver a imaginação, a criatividade, indo simultaneamente treinando a concentração e a atenção.

Por outro lado, a brincadeira potencia o desenvolvimento afetivo, cognitivo e social, sendo através dela que a criança descobre o mundo, constrói saberes, desenvolve o sentimento de grupo, as interações entre pares, o respeito pelo outro e ativa a sua imaginação e a autorregulação (Papalia et al., 2019).

O brincar também desempenha um papel fundamental na socialização. A forma como as crianças se relacionam entre si depende de várias condições, como por exemplo a idade, as suas competências sociais, os estilos e do ambiente em que estas interações se realizam (Roque & Rodrigues, 2005). Os grupos de crianças tendem, assim, a ser formados por pares da mesma idade, sexo e etnia (Berryman et al., 2002). Por norma, são grupos pouco numerosos, nos quais a criança tem um ou dois amigos próximos com quem tem uma melhor relação (Brazelton, 1995). Através das relações interpessoais, a criança consegue, também, obter respostas às suas necessidades, o que provoca um desenvolvimento a vários domínios, como conhecimento, sentimento e comportamento (Campos, 1990). Assim sendo, a relação que a criança estabelece com as outras pessoas, ao brincar, contribui para que esta aprenda a relacionar-se em grupo e desenvolva o seu papel dentro do mesmo, sendo esta ação imprescindível para o seu desenvolvimento pessoal (Campos, 1990).

Ao prestar atenção à criança enquanto esta brinca e explora o mundo que a rodeia, o educador conhece os seus interesses, a forma como pensa, com quem gosta de brincar e de que forma utiliza as suas capacidades para resolver os problemas. Para Post & Hohmann (2011), o educador tem, desta forma, oportunidade de reunir informações que influenciam o modo como auxiliam e planificam estes momentos, de modo a ajudar as ações e respostas às necessidades e interesses de cada criança. Assim, o educador deve ter sempre presente o ato de brincar, pensando-o como uma forma de a criança aprender a expressar-se, a interagir com os pares e a regular a sua interação no grupo de iguais. O educador surge, assim, como alguém que potencia a construção do desenvolvimento da criança, pelo que esta não pode ser uma prática supérflua e mobilizada apenas espontaneamente, quase como último recurso educativo.

TIPOS DE BRINCADEIRA A DIMENSÃO COGNITIVA E SOCIAL DO BRINCAR

Existem várias teorias e diferentes modalidades para o brincar. Piaget (1951 citado por Smith, 2006) determina três tipos de brincadeira: brincar prático, brincar simbólico e jogos e regras.

O brincar prático refere-se à brincadeira exploratória, que consiste numa atividade em que a crian-

ça brinca com objetos, através da exploração e manuseamento dos mesmos (Hohmann & Weikart, 2011).

No que se refere ao brincar simbólico, pode-se assumir que é uma brincadeira em que “as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas de pressões situacionais” (Wajskop, 1995, p.66). Piaget refere que este brincar ocorre principalmente entre a faixa etária dos dois aos seis anos (Moyles, 2006).

Os jogos com regras são entendidos como práticas que têm por base regras pré-estabelecidas e predominantes e que se iniciam aos sete anos (Matta, 2011).

Smilansky (1968, citado por Smith, 2006) acaba por acrescentar à proposta de Piaget uma quarta categoria denominada de brincar construtivo, que tem como objetivo a criação e construção de algo através da manipulação de objetos como cubos, plasticina, legos, etc.

Relativamente à dimensão social do brincar, Parten (1932 citado por Papalia & Feldman, 2013) identificou seis tipos de brincadeiras que variavam da menos social à mais social: Comportamento desocupado, Comportamento observador, Comportamento solitário, Brincadeira paralela, Brincadeira associativa e Brincadeira cooperativa. A autora verificou que ao mesmo tempo que a criança cresce, as suas brincadeiras tornam-se mais sociais, porém outros pesquisadores consideram que as crianças de todas as faixas etárias se envolvem em todas as categorias do brincar nomeadas por Parten (Coplan & Rubin, 2006).

O comportamento de desocupação é notório quando a criança não parece estar a brincar, mas observa qualquer coisa que seja do seu interesse do momento. Já num comportamento de observação, a criança passa maior parte do tempo a observar as outras crianças. Quando assume uma brincadeira solitária, a criança brinca sozinha com brinquedos diferentes daqueles usados pelos amigos próximos. Numa brincadeira paralela, a criança brinca de forma independente, mas no meio de outras crianças com brinquedos iguais utilizados por ela. A criança pratica uma brincadeira associativa, quando brinca com outras crianças, sendo que cada criança age como deseja e interessa-se mais em estar com as outras do que na atividade em si. Por último, na brincadeira cooperativa a criança brinca em grupos organizados em função de algum objetivo.

O PAPEL DO EDUCADOR NOS MOMENTOS DE BRINCADEIRA

Os princípios pedagógicos orientadores da ação do educador pressupõem o reconhecimento da importância de dar sentido e significado às ações e explorações da criança enquanto brinca, deixando desenvolver momentos de aprendizagens e proporcionando um sentimento de competência por aquilo que está a fazer. Efetivamente, quando o educador participa na brincadeira das crianças deve dar-lhes atenção durante esse momento, sem corrigir as suas brincadeiras nem dar indicações de como se brinca, uma vez que o seu brincar emerge e faz parte da sua imaginação. Deste modo, o educador, respeitando a singularidade de cada criança e não sendo intrusivo, consegue questioná-la, apoiá-la e desafiar-la, de forma a reconhecer as suas capacidades, pensamentos e relacionamentos com os pares (Hohmann & Weikart, 2011).

A conceção que o educador tem sobre a criança e sobre o seu papel, no desenvolvimento desta, também é relevante para poder criar um ambiente que estimule o seu desenvolvimento enquanto criança ativa, livre, capaz e detentora de saberes que explora o mundo que a rodeia. De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), “o educador promove o envolvimento ou a implicação da criança nas atividades, ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidades, bem como dar-lhe oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar” (p.11).

Assim, se observar a brincadeira é uma prática fundamental da ação pedagógica, pensar modos diversos de envolver a criança nesse processo lúdico constitui um desafio constante. O envolvimento do educador antes, durante e depois da brincadeira é particularmente importante. Assim, por exemplo, quando um adulto brinca com a criança tende a criar uma relação de proximidade com ela, e vice-versa, o que faz com que existam momentos de partilha de ideias, papéis e onde o respeito mútuo prevalece. Por consequência, ao tornar-se um participante das brincadeiras, o adulto encoraja as crianças a “participar nas brincadeiras, inseri-las nos grupos, ajudá-las a construir os conhecimentos necessários a essa participação e a estabelecer relações democráticas entre pares” (Borba & Moura, 2006, p. 53).

Por outro lado, durante as brincadeiras, o educador consegue observar o desenvolvimento da crian-

ça em todas as áreas de conteúdo, proporcionar novos desafios que incentivam a curiosidade, a criatividade, o raciocínio e a expressão de sentimentos, quando se envolvem de forma mais concreta nas características e interesses da criança.

A organização do grupo, do espaço educativo, dos materiais e recursos e do tempo também é importante, visto que, esta organização constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. Importa, assim, que “o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24). Cabe ao educador pensar e gerir o espaço educativo e conseqüentemente o tempo e o espaço que são destinados ao ato do brincar, que devem ser refletidos tendo em conta as intencionalidades do educador, pensadas em função dos interesses e das necessidades observadas.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Atendendo à pergunta de partida e aos objetivos, este estudo assume um carácter qualitativo, do tipo investigação-ação (Bogdan & Biklen). Neste quadro, segundo Fortin (2009), o investigador “observa, descreve, interpreta e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam” (p.20). Neste sentido, a investigação qualitativa assume um carácter descritivo (Carmo & Ferreira, 2008, p.194).

A criança seleccionada, de entre as 21 que integraram a investigação mais alargada, para o estudo, que agora se apresenta e cujo desenvolvimento consta neste artigo, foi o Rui, nome fictício para assegurar anonimato. A escolha do Rui centrou-se no facto de ser uma criança com dificuldades de interação com os pares.

O estudo realizou-se ao longo de seis semanas, tendo durante este tempo sido realizadas observações e a criação de atividades didáticas /disponibilização de recursos potenciadores da brincadeira. Para organizar as semanas, decidiu-se que a primeira e a segunda se destinariam à observação do grupo e da criança em estudo e nas restantes semanas seriam apresentadas várias dinâmicas, sendo estas: a viagem de avião de Portugal a Espanha (percurso motor); construção da varanda do Esquilo e da Coruja; entrevista ao Chefe Ratatui e a história das personagens da Disney.

Cada sequência didática estava organizada da seguinte forma: 1.º Momento de observação de brincadeira livre; 2.º Momento criação de uma proposta de ação baseada na escolha de recursos com intervenção direta do Educador no brincar da criança (sequência 1 – elaboração de um percurso motor com arcos, barras de equilíbrio, cordas, barras verticais e colchão; sequência 2 exposição de legos; sequência 3 exploração de uma televisão, um microfone e uma máquina de filmar; na sequência 4 exploração de adereços e vestuário de faz de conta); 3.º Momento observação de brincadeira livre.

Os dados foram recolhidos através da observação participante, tendo-se privilegiado o uso de notas de campo, fotografias, vídeos e as produções das crianças, elaboradas durante as diferentes sequências didáticas. Posteriormente, todos os dados foram tratados, através da análise de conteúdo.

Foram definidas as seguintes categorias de análise a partir de Piaget (1951 citado por Smith, 2006), Ferland (2006), Hohmann e Weikart (2011), Coplan et al. (2006) e Parten (1932): Tipos de brincadeiras dimensão social, Tipos de brincadeiras dimensão cognitiva e o Papel do Educado na relação entre a criança e a ação de brincar.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Através dos dados recolhidos ao longo das observações realizadas ao Rui, é possível analisar que os Tipos de brincadeira dimensão social (tabela 1) que esta criança realizou são: brincadeiras com comportamento solitário, brincadeiras paralelas, brincadeiras associativas e brincadeiras cooperativas, conforme indicação na tabela 1. Desde a primeira para a última observação, constata-se que existiu uma evolução nas brincadeiras do Rui. Na observação inicial, este desenvolveu uma brincadeira paralela, e após várias sequências didáticas apresentou dois tipos de brincadeira. Começou por adotar um comportamento solitário que rapidamente evoluiu para uma brincadeira associativa.

| Tipos de brincadeira: Dimensão social | OI | Sequência 1 | | | Sequência 2 | | | Sequência 3 | | | Sequência 4 | | | Total |
|--|----|-------------|---|---|-------------|---|---|-------------|---|---|-------------|---|---|-------|
| | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | |
| Comportamento desocupado | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Comportamento observador | | | | | | | | | | | | | | 0 |
| Comportamento solitário | | | | | X | X | | | | | | | X | 3 |
| Brincadeira paralela | X | | | | | | | X | X | X | | | | 4 |
| Brincadeira associativa | | | | | | | X | | | | | | X | 2 |
| Brincadeira cooperativa | | | | | X | | | | | | X | | | 2 |

Tabela 1Tipos de brincadeira – dimensão social

Na observação inicial, mesmo realizando uma brincadeira paralela, a criança procurou outro tipo de brincadeira, visto que tentou arranjar algumas estratégias para poder pertencer às brincadeiras dos amigos, nas quais foi rejeitado. Estes dados permitem afirmar que o Rui começou a procurar alguma interação com outras crianças apesar de estas não o terem acolhido.

Na segunda sequência didática, é possível verificar que, nos momentos de brincadeira livre, o Rui adotou um comportamento solitário. Este decidiu brincar sozinho, pois anteriormente já lhe tinha sido negada a brincadeira com os pares. Mesmo não tendo interagido com outras crianças, o Rui procurou apoio junto do adulto, possivelmente porque confia nele e sente-se acolhido. Só quando implementou a atividade baseada na construção da varanda do esquilo e da coruja, realizou uma brincadeira com interação social (brincadeira cooperativa). O Rui durante esta sequência didática mostrou-se receoso ao interagir com os amigos. Esta reação pode dever-se ao facto de ter estado ausente durante uma semana, semana essa que foi coincidente com primeira sequência didática. Como ainda se encontrava numa fase inicial de socialização e interação com outras crianças, esta paragem pode ter desencorajado essas ações. Durante a dinâmica desta sequência também foi possível analisar que o Rui tentou por várias vezes socializar com as crianças que realizavam a mesma atividade, sendo que as mais velhas não facilitaram essa socialização, desencorajando as interações do Rui. Berryman et al. (2002) afirmam que as crianças tendem a brincar com pares da mesma idade, sexo e etnia, deste modo as crianças mais velhas procuraram brincar juntas, deixando o Rui de parte na brincadeira.

Na terceira e quarta sequências, já foi possível registar um aumento nas socializações e interações no brincar, o que fez com que as brincadeiras do Rui fossem brincadeiras paralelas ou evoluíssem para brincadeiras associativas e cooperativas. Pode-se também referir que o Rui iniciou a brincadeira com tipo de comportamento (solitário) e evoluiu para uma brincadeira social. Esta pode ter sido uma estratégia adotada pelo Rui na tentativa de não ser rejeitado mais uma vez nas brincadeiras. Nesta linha, Coplan et al. (2006) alertam-nos para o facto de as brincadeiras solitárias poderem ser um sinal de timidez, ansiedade, medo ou de rejeição. Uma vez que o Rui, em brincadeiras anteriores, foi rejeitado começou por realizar uma brincadeira solitária com o objetivo de aproximação a uma brincadeira social. O Rui é uma criança extremamente tímida o que dificulta a interação social com os outros pares. Conclui-se que a nível dos Tipos de brincadeira dimensão social, a brincadeira que se destacou durante o processo de análise do Rui foi a brincadeira paralela, tendo ocorrido quatro vezes.

Em relação aos dados dos Tipos de brincadeira – dimensão cognitiva, pode-se afirmar que o Rui realiza todo o tipo de brincadeiras classificadas por Piaget (1962) e por Smilansky (1968, citado por Smith, 2006).

| Tipos de brincadeira – dimensão cognitiva | OI | Sequência 1 | | | Sequência 2 | | | Sequência 3 | | | Sequência 4 | | | Total |
|--|----|-------------|---|---|-------------|---|---|-------------|---|---|-------------|---|---|-------|
| | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | |
| Não brinca | | | | | | | | X | | | | | | 0 |
| Brincadeira exploratória | X | | | | X | X | | | | | | | | 3 |
| Brincadeira construtiva | | | | | | X | | | | | | | | 1 |
| Brincadeira Simbólica | | | | | | | X | X | X | X | X | X | X | 6 |
| Jogo com regras | | | | | | | | | | | | | X | 1 |

Tabela 2 Tipos de brincadeira – dimensão cognitiva

No momento da observação inicial, os dados recolhidos permitem-nos perceber que o Rui brinca de forma exploratória mesmo que os brinquedos (legos) possibilitem a realização de construções. O Rui explora as peças, mas não as utiliza de acordo com a sua funcionalidade, explorando apenas com comportamentos como: atirar ao ar, bater com o carapuço por cima, deixar cair. Esta fase normalmente ocorre entre os 0 e os 3 anos, mas é notório que o Rui ainda necessita de explorar os objetos. A criança recorre a esta ação para compreender a realidade, representando o mundo através do toque, da manipulação e da deslocação de objetos (Piaget, 1951).

Este tipo de brincadeira voltou a repetir-se na segunda sequência didática, em que o Rui, nos momentos de brincadeira livre, se envolveu em brincadeiras de exploração, voltando a adotar comportamentos de exploração com os legos, mas também assumiu uma brincadeira construtiva quando participou na construção da varanda do esquilo e da coruja. A participação desta criança na atividade, proporcionada pela educadora, possibilitou-lhe um tipo de brincadeira diferente que o ajudou a entender que este tipo de brinquedos pode ser utilizado para realizar brincadeiras construtivas. Constatou-se ainda que, para além do Rui ter experienciado uma brincadeira construtiva, no momento a seguir volta a envolver-se numa brincadeira exploratória, o que pode querer dizer que esta criança ainda necessita de explorar o que este brinquedo pode oferecer antes de passar a utilizar a sua função mais adequada, a construção.

Cruzando os dados da primeira e da segunda tabela, em relação a esta sequência didática, os dados da tabela 1 permitem concluir que, quando nas brincadeiras livres o Rui assumia um comportamento solitário, realizava uma brincadeira exploratória,

o que quer dizer que este prefere brincar sozinho com os brinquedos a fim de os explorar. Esta característica comportamental poderá estar relacionada com a dificuldade na aceitação dos pares nas brincadeiras, preferindo assim brincar de uma forma mais isolada. Porém, tanto a brincadeira exploratória como o comportamento solitário podem ser característica da faixa etária da criança em estudo.

No que concerne à terceira e quarta sequências, é visível que o Rui recorre várias vezes à brincadeira simbólica, a sendo que existiu um momento em que não quis brincar e outro em que utilizou o jogo com regras. Durante estes momentos de observação, foi notório que existia gosto por parte da criança em brincar ao faz-de-conta, seja com brinquedos relacionados com a brincadeira simbólica como é o caso da televisão, câmara e microfone com os com os adereços que as crianças usam para caracterizar a sua personagem. Em relação aos jogos com regras, na perspetiva de Matta (2011), são característicos das atividades a partir dos seis ou sete anos, enquanto ela categoriza o brincar simbólico dos dois/ três anos até aos seis anos. Desta forma, pode-se concluir que o Rui recorre a mais brincadeiras simbólicas do qualquer outro tipo de brincadeira.

Por fim, no que concerne ao papel do educador na relação entre a criança e a ação de brincar, pretendeu-se entender como os recursos escolhidos pelo educador podiam proporcionar uma evolução nas brincadeiras das crianças.

Na observação inicial do Rui, assumiu-se uma atitude de educador observador com intuito de observar as suas brincadeiras, na sua forma mais natural para perceber as suas características e necessidades. Ao assumir-se esta atitude conseguiu-se conhecer melhor os interesses individuais do Rui e refletir sobre as suas necessidades de desenvolvimento para preparar e adequar as suas intervenções.

Nesta fase inicial, como podemos analisar na primeira categoria, o Rui desenvolve uma brincadeira paralela no qual tenta a aproximação dos pares, que lhe foi negada. Com estas informações pode-se verificar a opção por planificar quatro momentos de atividades que potenciasses a interação social do Rui, uma das dificuldades observadas. Dar espaço à criança para brincar livremente é importante para ela ir conhecendo o mundo à sua volta, mas o educador pode ajudar a potenciar o brincar da criança, criando um espaço em que “o adulto possa trabalhar com as crianças individualmente ou em pequenos grupos, estruturando o seu brincar ou as suas atividades de uma maneira adequada em termos de desenvolvimento” (Silva, 2010). No primeiro momento da segunda sequência didática, verificou-se que o Rui adotou um comportamento solitário, uma vez que tinha sido recusado nas tentativas de um brincar social, e nesse momento “a única interação que procurou foi com a educadora, de modo a mostrar-lhe a descoberta de um novo movimento e a consequência deste no brinquedo”. Considera-se esta ação do Rui como tentativa de acolhimento por parte do adulto uma vez que as outras crianças não o fizeram. Esta ação mostra que o educador tem um papel fundamental no bem-estar da criança, pois ao valorizar e escutar a criança, contribui para o seu bem-estar e autoestima (Lopes da Silva et al., 2016). Ainda nessa sequência didática, no segundo momento, a possibilitou-se um tempo de interação social em pequeno grupo às crianças. Neste caso, o Rui beneficiou com esta atividade, uma vez que, para além dos recursos pensados para serem explorados proporcionarem aprendizagens em vários domínios do desenvolvimento, como a resolução de problemas, a exploração do espaço e dos objetos, o desenvolvimento do pensamento crítico e o raciocínio matemático, incentivam também a criança a utilizar estratégias de comunicação para realizar a construção da varanda do esquilo e da coruja. Ferland (2006) alega que, nestas brincadeiras, a criança tem uma grande oportunidade para desenvolver a comunicação oral, uma vez que precisa de interagir verbal-

mente consigo e com os outros enquanto está a brincar. Por outro lado, ao analisar os dados desta atividade foi possível constatar que a planificação desta atividade deveria ter sido pensada de maneira diferente, para que o Rui tivesse um melhor aproveitamento social durante a exploração deste recurso. Como Moyles (2006) refere, o educador pode ir colocando questões ou ir intervindo de forma a levar as crianças a refletirem sobre o seu modo de agir perante as outras crianças do grupo, tentando minimizar as negações que o Rui levou dos amigos.

A seleção dos recursos também foi importante para o desenvolvimento das brincadeiras do Rui. Como referido anteriormente, foram tidos em conta os interesses e as necessidades de todas as crianças do estudo, por isso tentou-se através das escolhas dos recursos proporcionar uma maior atratividade para potenciar o seu envolvimento.

O recurso com que o Rui mais gostou de brincar foi com os fatos de caracterização de personagens, tendo explorado com interesse um chapéu de piratas. A criança não ficou indiferente a este recurso. Deste modo, pode-se afirmar que este recurso, escolhido pela educadora, potencia o envolvimento desta criança, desafiando-o a brincar. Apesar de este recurso não ter sido pensado especificamente para o Rui, a atitude dele mostra que o educador deve escolher os recursos em função do conhecimento de cada criança. Os materiais pedagógicos e os outros recursos disponibilizados às crianças são cruciais para promover o brincar e o desenvolvimento e devem ser oferecidos como múltiplas oportunidades de exploração ativa (OliveiraFormosinho & Formosinho., 2013).

CONCLUSÕES

Este estudo teve como objetivo geral compreender a importância do papel do educador, na promoção de aprendizagens durante a brincadeira da criança, a partir da observação e criação de atividades didáticas /disponibilização de recursos potenciadores da brincadeira. Em resposta à questão: “Como é que o educador pode promover as potencialidades educativas da brincadeira?” conclui-se que educador tem um papel fundamental na promoção do brincar da criança. Acredita-se, tal como na perspectiva de Lopes da Silva et al. (2016), que ao criar um ambiente educativo com materiais diversificados, pensados a partir dos interesses e intencionalidades educativas, o educador estimula o interesse e curiosidade da criança, dando-lhe, também, a oportunidade de escolher como, com quem e ao que brincar. Este estudo permitiu perceber que o educador de infância consegue cativar a criança, aqui identificada com o nome Rui, a participar em brincadeiras, para as quais parece não estar tão desperta, permitindo-lhe interagir com diferentes materiais e construindo paulatinamente relações entre os pares, abrindo-se, assim, uma possibilidade para a criança conhecer-se e explorar o mundo que a rodeia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Azevedo, A., & Sousa, J. (2010). A documentação Pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder. *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 34–39.
- Berryman, J. C., Hargreaves, D., Herbert, M., & Taylor, A. (2002). *A psicologia do desenvolvimento humano*. Instituto Piaget.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Borba, A. & Moura, M. (2006). O Cotidiano na Educação Infantil. *Boletim*, 23, 46–67.
- Brazelton, T. (1995). *O grande livro da criança. O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Editorial presença.
- Campos, B. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (2.^a ed.). Universidade Aberta.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Universidade Aberta.
- Coplan, R. J., & Rubin, K. H. (2006). Social and Nonsocial Play. *Play from Birth to Twelve, January*, 109–118. <https://doi.org/10.4324/9781315753201-19>

- Coplan, R. J., Rubin, K. H., & Findlay, L. C. (2006). Social and nonsocial play. In Fromberg. Em *Play from birth to twelve*. Garland.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de Investigação: da concepção à realização*. Lusociência.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a educação pré-escolar. Em *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)*.
- Matta, I. (2011). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-acção*. Porto Editora.
- Moyles, J. (2006). *A excelência do brincar*. Porto Alegre.
- OliveiraFormosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-emParticipação: A perspetiva educativa da associação criança*. Porto Editora.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2019). *O mundo da criança*. McGrawHill.
- Papalia, D., & Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento Humano*. McGraw Hill. Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Routledge & Kegan Paul.
- Pinto, M., & Sarmiento, M. J. (1999). *Saberes sobre as crianças Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal*. Universidade do Minho.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários cuidados e primeiras aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roque, L., & Rodrigues, S. (2005). A vida a brincar. *Cadernos da Educação de Infância*, 75, 45-47.
- Silva, M. (2010). *Do Jardim-de-Infância ao Centro de Atividades de Tempos Livres. Representações das crianças sobre o Brincar*. Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Silva, M. C., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. *A excelência do brincar*, 25-38. Wajskop, G. (1995). O Brincar na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 62-69.

A literatura no Jardim de Infância: refletindo e investigando práticas socializadas em torno dos livros

Literature in Kindergarten: reflecting and researching socialized practices around the books

Marta Marques

ESECS, Politécnico de Leiria

Sónia Correia

ESECS, Politécnico de Leiria

Maria José Gamboa

CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

O presente artigo surge de um estudo centrado na leitura de livros e na reflexão em torno do papel do educador como mediador de práticas de envolvimento da criança com o livro. Os objetivos deste estudo pretendem i) Caracterizar as práticas de leitura das crianças participantes do estudo; ii) Promover práticas de escuta, de narração e de leitura socializada de histórias, criando e analisando um projeto de intervenção pedagógica com e através das narrativas para a infância; e iii) Refletir sobre o papel dos educadores (familiares e educadores de infância) como mediadores de práticas de envolvimento da criança com o livro. O estudo surgiu aquando de observações das crianças e por o momento da leitura de histórias nesse contexto ser algo frequente. Tendo em conta esta observação, pretendeu-se criar um projeto em que as histórias chegassem a um novo patamar, levando a que fosse criado um ambiente em que a leitura, a partilha de ideias e a socialização a partir do livro fosse criado. Este estudo pretende revelar os resultados obtidos e as reflexões feitas aquando do mesmo.

Palavras-chave: *infância, narrativas literárias, mediadores de leitura, práticas socializadas de leitura e narração de histórias*

ABSTRACT

This article arises from a study centred on reading books and reflecting on the role of the educator as a mediator of practices involving children with books. The aims of this study are i) to characterise the reading practices of the children taking part in the study; ii) to promote listening practices, storytelling and socialised reading of stories, creating and analysing a pedagogical intervention project with and through narratives for children; and iii) to reflect on the role of educators (family members and kindergarten teachers) as mediators of practices involving children with books. The study came about as a result of observations of the children and the fact that reading stories in this context was a frequent occurrence. Taking this observation into account, the aim was to create a project in which stories would reach a new level, leading to an environment in which reading, sharing ideas and socialising through books would be created. This study aims to reveal the results obtained and the reflections made on them.

Keywords: *childhood, literary narratives, reading mediators, socialised reading practices and storytelling.*

INTRODUÇÃO

A educação pré-escolar, no seu dia a dia, pressupõe várias atividades e vários momentos que fazem parte do quotidiano da criança e a leitura de histórias é uma delas. Ler histórias em contexto de Educação de Infância, assumindo uma postura pedagogicamente intencional, implica que o educador de infância perceçione os livros e a leitura como aspeto fulcral para o desenvolvimento holístico da

criança. Implica, ainda, que tenha conhecimentos profundos acerca dos critérios de escolha de narrativas, do papel dos mediadores de leitura, do significado da participação da criança na escolha das histórias a serem lidas/escutadas e, conseqüentemente, dos contributos que as práticas socializadas de leitura trazem à relação individual e coletiva que as crianças estabelecem com o livro.

Assim, o artigo aqui apresentado, desenvolvido no ano letivo de 2022/2023, parte de um estudo de caso que focou a leitura de livros, tendo por base um projeto que teve como questão de partida “De que forma um projeto de intervenção educativa poderá promover o envolvimento das crianças em práticas socializadas de leitura/escuta e narração de histórias?”. O projeto contou ainda com os seguintes objetivos: i) Caracterizar as práticas de leitura das crianças participantes do estudo; ii) Promover práticas de escuta, de narração e de leitura socializada de histórias, criando e analisando um projeto de intervenção pedagógica com e através das narrativas para a infância; e iii) Refletir sobre o papel dos educadores (familiares e educadores de infância) como mediadores de práticas de envolvimento da criança com o livro.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA – LEITURA E CRITÉRIOS DE ESCOLHA DE NARRATIVAS EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

Quando uma criança entra no Jardim de Infância, não podemos dizer que já é uma leitora. Contudo, também não podemos afirmar que essa criança é uma não leitora, visto que nos tornarmos leitores durante a vida, graças a todas as “experiências gratificantes que temos com a leitura” (Azevedo, 2021, p.7). Tornar uma criança leitora, com vontade de ler por si própria, com finura e bem, é, nos dias que correm, segundo Azevedo (2021), algo com o qual as sociedades modernas têm de se preocupar, uma vez que “o domínio da capacidade da leitura (e das múltiplas literacias) permite o desenvolvimento cognitivo, linguístico e socioemocional do sujeito, aspetos relevantes no exercício da cidadania” (Azevedo, 2021, p. 8). Mais ainda, o que se quer é que se consiga educar as crianças para que sejam leitores capazes de ler e interpretar a mensagem de um texto e que o façam de modo correto, “ultrapassando a estrutura de superfície do texto e alcançando a sua matriz profunda” (Azevedo & Melo, 2012, p. 926).

Vergopolan e Azevedo (2015) reforçam que um tema com grande destaque na educação pré-escolar é, precisamente, a literatura infantil, uma vez que a mesma poderá incitar a formação de pessoas para que se tornem leitoras e educadoras conscientes do quão importante é o papel intrínseco da literatura, tanto na vida da criança como no seu contexto escolar. Não obstante, sabe-se que tornar uma pessoa num leitor bom, abalizado e sofisticado, que lê muito e bem, tendo como base vários contextos e interesses é um objetivo que não é fácil de alcançar (Azevedo & Melo, 2012), uma vez que cada vez mais vivemos imersos numa sociedade caracterizada por ter uma vastidão de informação a circular, fazendo com que compreender aquilo que lemos e ouvimos se torne fundamental (Martins & Sá, 2008). É neste âmbito que surge a relevância da educação literária.

A educação literária acontece de muitas formas nos contextos de Educação de Infância. Faria et al. (2018) afirmam algo importante: a educação literária não deverá ter somente na sua base a leitura de livros. Os autores reforçam que a criança deverá também ter vários contactos com diferentes profissionais, como educadores, bibliotecários e outros. Isto é importante uma vez que devemos ter em atenção que uma criança recebe informação de forma ativa e tem poder sobre a obra com a qual está a contactar, sendo capaz de efetuar novos significados e sendo capaz de preencher “os vazios discursivos propositadamente deixados em aberto” (Mendes & Velosa, 2016, p. 126).

A leitura de literatura para a infância e em particular de narrativas, em contexto de JI, pressupõe que se façam escolhas tendo por base critérios de seleção. Sabendo que o livro é uma ferramenta crucial para o desenvolvimento harmonioso das crianças, devemos concentrar a nossa atenção para a escolha dos livros que apresentamos, uma vez que “o diálogo do leitor com a obra só é possível quando se verificam algumas condições como: a adequação das histórias às expectativas e aos interesses das crianças, a adequação do texto ao desenvolvimento cognitivo da criança e a qualidade literária das obras” (Faria et al., 2018, p.11).

Lima (2018) refere que para escolher um livro dever-se-ão considerar as intencionalidades educativas do educador, mas isso não é razão suficiente para o escolher. É a partir da sua intencionalidade, considerando o seu grupo de crianças, que surgem critérios a ter em conta quando escolhemos um livro de qualidade. O educador deverá ter isso em consideração, sabendo que “as escolhas didáticas não precisam dificultar a compreensão e a interpretação do texto e, muito menos, o acesso do aluno a um status em que o literário implique, no seu movimento próprio, pensar ao mundo e a si mesmo”

(Lima, 2018, p. 106).

Para este artigo, focamo-nos nos álbuns ilustrados lidos, no âmbito do projeto de intervenção desenvolvido. Segundo Rodrigues (2009), o álbum ilustrado destina-se a crianças com idades entre os dois e os sete/oito anos, tem capa dura, tem grandes dimensões, poucas páginas e pouco ou nenhum texto, o papel é de maior qualidade e gramagem, tem uma tipografia com um maior tamanho, muitas ilustrações que podem estar numa só página ou em duas páginas e ainda um maior cuidado com o design gráfico (Rodrigues, 2009).

Relativamente a critérios de seleção de álbuns infantis, Silva e Barroso (2014) afirmam que estes podem ser divididos em dois grupos: 1) os critérios gerais e 2) os critérios específicos. As mesmas autoras, tendo como base a visão de outros autores (como Colomer (2005), Filola (2004), Teberosky (2011) e Butlen (2008), apresentam, no âmbito dos critérios gerais a considerar na escolha de um livro, os seguintes: i) Valor literário (Discurso figurado, ironia, elipse, efeito de comicidade); ii) Estruturas linguísticas (Formas discursivas distintas, onomatopeias, alternância entre texto em prosa e texto rimado, repetições, aliteraões, rimas, estruturas cumulativas); iii) Conteúdos temáticos (Conhecimento do mundo, problemas relativos ao universo infantil, o fantástico e o maravilhoso); iv) Originalidade na abordagem dos temas (O absurdo, o nonsense, o insólito, o inesperado, a subversão do real); v) Valor estético do álbum (Grafismo, design gráfico, técnicas de ilustração, policromia semântica); vi) Diversidade (Temas, autores, géneros) e vii) Adequação às diferentes faixas etárias (Quantidade de texto, tamanho e tipo de letra, nível de complexidade na abordagem dos temas, familiaridade dos temas, competência leitora)” (Silva & Barroso, 2014, pp. 119-120).

No que respeita aos critérios específicos, a escolha de livros de receção infantil deve considerar: i) a intertextualidade (estabelecida quer através da imagem, quer através do texto); ii) a relação texto-imagem (diálogo estabelecido entre o texto e a ilustração); iii) as referências culturais (referências que possibilitam o alargamento de horizontes e que possibilitam a fruição estética e artística da criança) e, ainda, iv) os valores veiculados.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA: EDUCADOR COMO MEDIADOR NA LEITURA DE HISTÓRIAS

Um mediador de leitura é alguém que tem como principal função “auxiliar na compreensão da literatura como instrumento de organização e transformação da própria história dos leitores” (Silva, 2011, p. 117). Por isso, dever-se-á refletir sobre o seu papel na prática, uma vez que, “Dependendo de como for conduzida, ela poderá transformar o aluno em um leitor ou distanciá-lo do processo e, na maioria das vezes, para sempre” (Krug, 2015, pp.6-7).

Assim, e começando por focar os educadores de infância, tudo o que envolve a ação pedagógica que tem em vista a leitura e o trabalho que a envolve deverá considerar situações onde a mediação esteja presente, bem como momentos onde a exploração da literatura infantil tenha um caráter mais livre (Santos & Saito, 2020). Portanto, é necessário que o educador de infância crie ambientes em que seja possível o envolvimento entre criança e a leitura e a escrita (Lopes da Silva et al. 2016).

Balça e Leal (2014), citando Azevedo (2006) e Cerrillo (2006), afirmam que este educador que é um mediador tem uma missão, uma vez que é responsável “por selecionar e adquirir os textos que as crianças vão ouvir ler e vão contactar bem como proporcionar-lhes a hipótese de dialogar com o texto, sempre no sentido do desenvolvimento da compreensão leitora” (Balça & Leal, 2014, p. 2). Ainda nesta linha de pensamento, as mesmas autoras afirmam que as crianças só se sentirão envolvidas e motivadas, querendo escutar o que o profissional irá ler, se o educador tiver presente em si a sensibilidade e o conhecimento necessários sobre a leitura.

Para além disso, o educador de infância também deverá considerar que cada vez mais os media estão presentes e que o nosso dia a dia está repleto de tecnologia, por existirem mais “desenvolvimentos tecnológicos – mais meios, maior oferta, mais capacidade de acesso, maior escolha por parte do consumidor” (Pinto et al., 2011, p.25). Assim, sabe-se que é imperativo preparar os cidadãos e cidadãs, a fim de poderem “lidar, de forma crítica e criteriosa, com a panóplia de meios, de informações e de conteúdos ao seu alcance” (Pinto et al., 2011, p.25). Para isso, estes devem possuir “conhecimentos e capacidades que os habilitem a um consumo e a um conhecimento mais informados” (Pereira et al., 2014, pp. 5-6).

Além dos educadores de infância, a família também é considerada mediadora no que concerne à ligação entre a leitura e as crianças, tendo esta um significativo papel neste processo, visto que a criança contacta com a sua família antes de tomar parte no JI, através de livros lidos, ilustrações exploradas

e outras (Botini & Farago, 2014).

A qualidade, bem como a quantidade de interações estabelecidas entre família, criança e livro, são importantes para que a relação entre criança, livro e leitura se dê, contribuindo para a sua formação leitora (Balça et al., 2017). De facto, os primeiros contactos que a criança estabelece com a leitura e a escrita vão marcá-la tanto que é a partir daí que começam a apaixonar-se com a ideia de poderem ler e escrever, podendo também escolher as suas próprias leituras (Botini & Farago, 2014).

Assim sendo, é essencial que as famílias leiam para as crianças, oiçam as suas crianças a ler para elas, bem como dar-lhes vários livros e partilhar leituras, levá-las a bibliotecas e livrarias, para que as crianças possam entrar no mundo da leitura e dos livros (Balça et al., 2017). O contacto com a cultura escrita também pode ser feito, por exemplo, “através da leitura de jornais, do livro de receitas que a mãe utiliza, entre outros” (Botini & Farago, 2014, p. 52).

Para além de tudo isto, e em jeito de conclusão, é importante destacar que os principais mediadores de leitura das crianças se encontram tanto no contexto educativo como no contexto familiar. O momento de escuta de uma história deverá ser prazeroso e um local seguro para a criança, visto que esses espaços “são espaços de excelência para a manifestação de comportamentos emergentes de leitura e de escrita que, por sua vez, são facilitadores da criação de hábitos, de rotinas e do gosto pela leitura.” (Cruz et al., 2012, p. 16). Neste sentido, é imprescindível que tanto o educador de infância como as famílias tenham consciência da sua complementaridade neste processo e, de forma articulada, contribuam para que o contacto com a leitura e a escrita seja feito “(...) em situações funcionais do quotidiano das mesmas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 69).

METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do mestrado em Educação Pré-Escolar, na unidade curricular Prática Pedagógica em Educação de Infância – Jardim de Infância II (ano letivo 2022/2023), com a seguinte questão de partida: “De que forma um projeto de intervenção educativa poderá promover o envolvimento das crianças em práticas socializadas de leitura/escuta e narração de histórias?” e com os seguintes objetivos: i) Caracterizar as práticas de leitura das crianças participantes do estudo; ii) Promover práticas de escuta, de narração e de leitura socializada de histórias, criando e analisando um projeto de intervenção pedagógica com e através das narrativas para a infância; e iii) Refletir sobre o papel dos educadores (familiares e educadores de infância) como mediadores de práticas de envolvimento da criança com o livro.

Para responder à questão de partida delineou-se um estudo de caso que investigasse um acontecimento, não se alterando ou influenciando os comportamentos observados (Yin, 2001) usando-se várias fontes, levando a que se construa conhecimento, tendo presente a subjetividade do investigador (Meirinhos & Osório, 2010). Também se pode identificar este estudo como tendo um cariz qualitativo, uma vez que se pretendeu “entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais «de dentro» de diversas maneiras diferentes” (Gibbs, 2009, p. 8).

Participantes e contexto

Esta recolha de dados foi desenvolvida numa instituição de cariz público, situada em Leiria, tendo, para além da valência de pré-escolar, a de Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB). As crianças participantes no projeto de intervenção em contexto de Jardim de Infância são seis. Contudo, para este artigo selecionaram-se duas: a MS (5 anos e 11 meses) e o R (5 anos e 5 meses), duas das crianças mais velhas. De modo a preservar a identidade de cada criança, opta-se por referir cada uma das crianças com letras, as letras iniciais dos seus nomes.

Procedimentos e recolha de dados

A recolha de dados feita para dar resposta à questão de partida e respetivos objetivos começou, primeiramente, com a seleção dos livros a serem apresentados às crianças. Considerou-se pertinente levar livros infantis com cariz cómico, que suscitassem o riso. Os seis livros selecionados são: a) *Eustáquio, o mágico magnífico*, de Alexandre Rampazo; b) *Presos*, de Oliver Jeffers; c) *El mejor libro para aprender a dibujar una vaca*, de Heléne Rice; d) *O livro sem bonecos*, de B. J. Novak; e) *Os bolsos da Marta*, de Quentin Blake, e, ainda, f) *A Toupeira que queria saber quem lhe fizera aquilo na cabeça*, de Werner Holzwarth.

Desde a seleção das obras cómicas por parte das crianças à reflexão sobre o processo de socialização vivido com a outra sala de JI, o projeto foi vivido por quatro principais momentos, aos quais foram designadas por fases, sendo elas:

- fase I: *Livros cá e lá. E o mais engraçado, qual será?*
- fase II: *É para convencer? Então um vídeo vamos fazer!*
- fase III: *O vídeo vamos mostrar e um livro contar? e, ainda,*
- fase IV: *O projeto já desenvolvemos, mas e agora, o que aprendemos?*

A fase I do projeto de intervenção, designada por “*Livros cá e lá. E o mais engraçado, qual será?*” deu início a todo o trabalho que iria ser desenvolvido e decorreu entre os dias 23/1/2023 a 26/1/2023, contando com as crianças participantes do estudo e, em algumas atividades, com o restante grupo de crianças. Assim, foram desenvolvidas quatro atividades que tiveram como intenção geral: conhecer a relação das crianças com os livros e histórias, assim como a escolha da história mais “engraçada”, do conjunto de seis histórias apresentadas.

A fase II do projeto de intervenção, designada por “*É para convencer? Então um vídeo vamos fazer!*”, decorreu entre os dias 27/1/2023 e 31/1/2023, contando com as crianças participantes do estudo e com o restante grupo de crianças. Foram desenvolvidas duas atividades, que tiveram como intenção levar as crianças a socializar com outro grupo da instituição (pré-escolar) a história simplificada.

A fase III do projeto de intervenção, designada por “*Vamos mostrar o nosso vídeo!*”, decorreu no dia 2/2/2023, contando com as crianças participantes do estudo e com o restante grupo de crianças. Esta fase teve uma atividade: a apresentação dos vídeos criados, tanto pelas crianças da amostra, como pelas restantes crianças do grupo à outra sala de Pré-Escolar da instituição, bem como a leitura da história mais engraçada.

Finalmente, a fase IV do projeto de intervenção, designada por “*O projeto já desenvolvemos, mas e agora, o que aprendemos?*” aconteceu entre os dias 2/2/2023 e 3/2/2023, contando com as crianças da amostra. Esta fase teve como atividade uma conversa com as crianças da amostra, para que se pudesse relembrar tudo o que tinha sido feito nesse projeto, assim como recolher as suas opiniões sobre o que fizeram e aprenderam.

Os dados recolhidos foram dados textuais, na forma de transcrições. Tendo por base este dado, considerou-se pertinente a utilização da análise de conteúdo para poder analisar todos os dados recolhidos e porque esta “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (Bardin, 1977, p.31). Assim sendo, existiu a necessidade de se concretizar uma matriz categorial que pudesse auxiliar na organização das transcrições efetuadas. A seguinte tabela expressa as categorias e subcategorias usadas para responder aos objetivos deste estudo.

| Categorias | Subcategorias | Descrição |
|--------------------------------------|--|---|
| Escuta/leitura de livros e interação | Mediadores | Sempre que a criança e/ou os seus mediadores identificarem os mediadores de leitura da criança (pais, irmãos, avós, educadores de infância...) |
| | Frequência de escuta/leituras | Toda a vez que a criança e/ou os seus mediadores mencionam a quantidade de vezes e/ou o período do dia em que escuta/lê histórias (e.g.: aos fins de semana, todos os dias, duas vezes por semana...) |
| | Livros preferidos | Quando a criança e/ou os seus mediadores nomeiam os livros preferidos da criança |
| | Crítérios de escolha de livros que ouve/lê | Sempre que a criança e/ou os seus mediadores de leitura identificarem critérios para a escolha de livros |
| | Interações | Sempre que se observam interações que a criança tenha com o livro e/ou a partir do livro (e.g.: falas com os mediadores e/ ou pares sobre o conteúdo narrativo e a |

| | | |
|--|---|---|
| | | ilustração, reconto da história, pede para voltar a ouvir a história, expressa emoções, entre outros) |
| Socialização de práticas de leitura | Interação e emoções tidas em torno dos livros do projeto de intervenção | Sempre que a criança mostra algum tipo de interação e emoções (a alegria, o espanto, a tristeza, o medo) relativamente ao conteúdo narrativo e ilustrações |
| | Critérios de seleção de livros cómicos | Critérios que as crianças usam para escolher o livro mais engraçado em conjunto |
| | Participação na elaboração do vídeo | Sempre que as crianças focam aspetos inerentes à elaboração do vídeo (e.g.: ideias para a sua concretização, decisões, distribuição de tarefas, entre outros) |
| Impacto do projeto de intervenção nas práticas de leitura das crianças | O que aprenderam | Sempre que as crianças partilham o que fizeram e o que aprenderam no desenvolvimento do projeto) |
| | Como se sentiram | Quando as crianças mencionam as suas emoções relativamente a todo o projeto desenvolvido |
| | Perceção das crianças relativamente à apresentação do vídeo à sala B1 | Sempre que as crianças partilharem o que sentiram relativamente ao significado que o vídeo criado teve para a sala B1 |

Tabela 1 categorias e subcategorias usadas para responder aos objetivos deste estudo.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise de conteúdo permitiu-nos, como veremos de seguida: i) compreender e caracterizar as práticas de leitura destas crianças em contexto familiar e institucional, bem como, no âmbito do projeto de intervenção, ii) identificar a interação das crianças com os livros e as emoções tidas com os mesmos, iii) os critérios usados pelas mesmas para selecionar os livros cómicos, iv) as suas formas de participação na elaboração do vídeo e, ainda, v) o impacto deste projeto nas suas práticas de leitura.

i) Escuta/leitura de livros – as práticas de leitura das crianças

No que concerne aos mediadores de leitura da MS (5 anos e 11 meses), pode-se observar que os seus pais e a sua educadora de infância foram as pessoas mencionadas «A minha mãe (...) O meu pai (...) na escola costuma ser a F» – Ei MS, sendo que, em contexto familiar, ler e/ou escutar histórias é uma vivência realizada à noite «À noite» (Q MS). Os livros favoritos da MS são histórias que contêm animais. Por sua vez, a recolha de dados realizada sobre o R (5 anos e 5 meses) permitiu-nos compreender que os seus mediadores de leitura são o seu pai e a sua mãe. Para além deste facto, foi possível também identificar que os seus livros preferidos são aqueles que têm personagens tanto humanas como animais.

Aquando do desafio proposto às crianças de escolherem uma história (uma das seis histórias cómicas), a MS ia comentando se ia achando os livros e as suas páginas engraçadas ou não «(...) só há aqui uma coisa que é engraçada (...) (vira as páginas para me mostrar) (...) isto aqui é o que tem bolsos, isto aqui é o elefante (aponta para a ilustração e vira a página mais uma vez) como é que ia caber lá um elefante?» (T2 MS). No final, após algum tempo a pensar, acaba por escolher *O melhor livro para aprender a desenhar uma vaca*, de Helène Rice como aquele que considerava ser o mais engraçado «olha para os livros e balança o seu corpo) Acho... acho que pode ser... não sei... (...) Acho que pode ser... hmmm... esta daqui (escolhe o livro *O melhor livro para aprender a desenhar uma*

vaca)» (T2 MS). No caso do R, este refere querer ver a primeira história «Explico que agora teria de ver as imagens dos livros, para escolher uma que achasse mais engraçada. O R responde-me “Ah, mas eu leio só, é só para ver a primeira só”, mostrando-me um dedo.» (T2 R), acabando por ver somente as primeiras páginas de cada história. No final, escolhe o livro *Presos*, de Oliver Jeffers «Fecha o seu livro e inclina-se para ver o meu, afastando-se depois para o chamar e escolher então o seu livro. Contrariado, volta e pega no livro *Presos*, de Oliver Jeffers» (T2 R).

Uma leitura geral destes dados mostra que ambas as crianças têm na família (pai e mãe) mediadores de práticas de leitura e que estas crianças também mostram ter atitudes diferentes no momento da escolha da história que consideram ser a mais engraçada, sendo que a MS se mostra mais predisposta a observar e a manusear os livros do que o R, que o faz de modo aborrecido.

ii) Interação e emoções tidas em torno dos livros do projeto de intervenção

Durante a leitura das histórias escolhidas pela amostra, foram várias as ações que a MS executou, nomeadamente observar os livros e as suas páginas, comentar algum aspeto particular, responder a perguntas colocadas durante o momento de leitura e partilhando a sua visão e opinião sobre as ilustrações e a narrativa. Consegue-se perceber isso em vários momentos, nomeadamente: «A MS comenta que o Eustáquio não se tinha livrado das correntes por terem piscado os olhos, mas sim porque eu tinha virado a página, dizendo “Não, tu viraste a página...”» (T3 E) ou, por exemplo: «Continuo a virar as páginas do livro e (...) a MS (...) pede (...) para eu continuar a virá-las» (T3 E).

Já o R, durante a leitura das histórias escolhidas pelas crianças da amostra, decidiu adotar uma postura de observação e escuta, não tecendo comentários sobre as ilustrações ou a narrativa que ia vendo e/ou escutando. Foi possível observar que ia sorrindo em alguns momentos das histórias.

As duas crianças demonstraram ter comportamentos diferentes durante a leitura das histórias. Enquanto a MS é verbalmente mais ativa na participação destes momentos em grande grupo, escutando a história e dando a sua opinião e ideias acerca do que escuta/vê, o R adota uma postura observadora, embora demonstrasse que esses momentos foram prazerosos para ele, visto que foi possível vê-lo a sorrir. É, assim, sob o nosso ponto de vista, imperativo reconhecer as histórias como algo importante para a criança, uma vez que, retomando as palavras de Lopes da Silva et al. (2016), é através dos livros que “as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (p. 66).

iii) Os critérios de seleção de livros cómicos

A MS foi a criança que deu a ideia ao grande grupo de se fazer uma votação «A MS diz “Quem escolher, quem escolher a história que alguém escolheu e os meninos gostarem mais da nossa, quase pode ser assim”» (T4), sendo capaz de votar na história que considerava ser a mais engraçada: «Quando acaba de fazer a sua marca perto da história que considerou ser a mais engraçada a MS diz “Pronto” e dá-me a caneta» (T5). A história escolhida pela MS foi aquela que, durante todo o projeto, ela referiu como sendo, para a mesma, a mais engraçada: *El mejor libro para aprender a dibujar una vaca*, de Helène Rice.

O R não esteve presente na instituição nestes momentos, pelo que não foi possível recolher dados para esta subcategoria.

iv) Participação na elaboração do vídeo

A MS, na concretização do vídeo (mesmo sendo sobre uma história que não considerou mais engraçada), foi capaz de dar ideias sobre o que poderiam fazer nele, partilhando as suas ideias com as outras crianças do seu grupo e sugerindo a leitura da história «“Vamos ler a história”» (T8). Contribuiu também com ideias acerca do local onde poderiam gravar o vídeo: «“podia ser na casinha”» (T8). A MS disse o que gostaria de fazer no vídeo, neste caso, focar-se nas sonoridades do bater das palmas no final do vídeo. No momento de decisão inicial estava convicta de a sua imagem não aparecer no vídeo, mas depois, no final, muda de ideias, referindo «“acho que eu vou estar... eu vou tar a dar palmas”» (T8) e, de facto, durante a gravação do vídeo, foi possível observar que a MS realizou a ação a que se tinha comprometido: «A MS surge no vídeo, esperando o seu momento para bater as palmas, batendo-as quando as três meninas saem de frente do vídeo» (T9).

Já o R, na concretização do vídeo a ser apresentado, foi capaz de dizer o que tinham de fazer, mostrando-se também um pouco reticente acerca da possibilidade de participar no vídeo «O R diz “Des-

culpa lá, mas eu não vou fazer essa dança”. Pergunto de novo o que é que iria fazer, pelo que me responde que preferia falar» (T8). Mais tarde, o R decide que não quer participar no vídeo, pelo que digo às restantes crianças da amostra que, se não quisesse participar, não era obrigado «Comento que se o R não quiser fazer, não faz» (T9).

Após a leitura e análise destes dados, é visível a presença da socialização que estas duas crianças estabeleceram. A MS parece ter sido um maior envolvimento na criação do vídeo, dando ideias de coisas que poderiam ser feitas e participando na sua gravação. O R também participou, identificando o que estavam a fazer nesse momento, decidindo participar na gravação do vídeo, embora tenha decidido não fazer parte do mesmo mais tarde. As ideias das crianças demonstram o seu olhar crítico, potenciando a socialização e a sua participação. Isso só foi possível porque se deu espaço e liberdade às crianças para darem a sua opinião, tendo por base as histórias que ouviram e selecionaram. Para Pereira (2009), deve-se dar a oportunidade para que estas crianças possam analisar o que ouvem, ampliando as suas visões através da partilha de ideias. Estes dados confirmam a importância de o educador investir tempo na seleção de livros envolvendo as crianças nesse processo de escolha.

v) Impacto do projeto de intervenção nas práticas de leitura das crianças

As crianças tiveram oportunidade de partilhar as suas perceções acerca dos seus gostos e do que aprenderam ao longo do projeto de intervenção. A MS refere a votação como uma aprendizagem «“Que quando a gente gosta desta história temos que fazer uma votação”» (Ef MS)» e refere ter gostado mais de votar na história mais engraçada «“Eu gostei mais de votar (...) porque eu achei divertido, porque a gente fez um desenho, que era uma estrela que eu fiz” (Ef MS). Seguidamente, e depois de questionada, refere também que tinha gostado de apresentar o vídeo à outra sala de Pré-Escolar, tendo manifestado a sua opinião sobre a receção do vídeo por parte das outras crianças: «“Uma gostou, uma amiga minha de lá, os outros é que eles não gostaram” fazendo uma careta» (Ef MS). Já o R responde que aprendeu a ler uma história, encolhendo os seus ombros quando questionado sobre outras aprendizagens que podia ter feito.

Estes dados permitiram-nos considerar que estas duas crianças tiveram perceções diferentes acerca das suas aprendizagens. A MS expressou melhor o seu parecer perante o projeto desenvolvido e tudo o que fez, sendo também possível observar que estabeleceu contacto com outras crianças, expressando e partilhando as suas ideias. Já o R revelou ter estabelecido uma relação maior com o livro ao afirmar que aprendeu a ler uma história, mas não se manifestou relativamente ao processo de socialização, desafiando-nos a pensar modos didáticos mais adequados para incentivar à participação desta criança nestes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que a sequência de atividades, negociada com as crianças, agenciando-se a sua voz, potenciou o seu envolvimento com as narrativas, numa linha de socialização de descobertas e aprendizagens realizadas. Efetivamente, é evidente a criação de um ambiente em que a partilha de ideias sobre os livros é central, tendo-se registado envolvimento dos participantes do projeto, na leitura das histórias em grande grupo ou na realização do vídeo e sua divulgação. Percebeu-se também os diferentes gostos das crianças no que toca aos seus livros favoritos, dando-se oportunidade a todos de expressarem gostos e preferências. O ambiente estabelecido, o entusiasmo da MS e o progressivo interesse do R faz-nos pensar sobre a importância de se continuar a falar de livros com as crianças.

Ainda na linha do envolvimento das crianças, afirma-se que estas duas crianças tidas em foco viveram de forma diferente o projeto, sendo visível a presença que a MS e o R tiveram. Ainda assim, as crianças fizeram com que as histórias “ganhassem asas” e voassem para novos horizontes e novas pessoas. Com as asas que a leitura fornece abre-se a possibilidade de as crianças se transformarem em leitores de si e do mundo (Gamboa, 2016).

Uma das atividades que potenciou grande envolvimento das crianças foi a criação do vídeo a ser apresentado à outra sala de pré-escolar, tendo como condição necessária o uso de um telemóvel. O enquadramento das novas tecnologias com as crianças e com a leitura possibilitou o envolvimento das crianças na gravação do vídeo. Num mundo cada vez mais tecnológico, é necessário adaptar a realidade do JI para acomodar as mudanças e trazer as novas tecnologias para a sala.

A socialização é importante, sendo necessário existir equilíbrio entre o meio privado e familiar das crianças e um meio mais alargado, onde estejam presentes outras pessoas. Os mediadores de leitura

adotaram, assim, um papel importante durante o projeto, uma vez que têm o privilégio de selecionar, primeiramente, os textos, envolvendo as crianças também nesse processo, agenciando a sua vontade. Ora, se a escolha dos recursos, nomeadamente a escolha das narrativas literárias a ler, é relevante para o envolvimento ativo das crianças, é fundamental ter presente modos didáticos adequados de explorar. Consequentemente, este estudo reforça a importância do papel dos mediadores, nomeadamente o do/a educador/a na descoberta dos livros literários de receção infantil e nas aprendizagens que estes podem proporcionar às crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, F. (2021). O Plano Local de Leitura e a formação de leitores. In Debus, E., Azevedo, F. & Spengler, M., L., P. (Eds.), *Práticas de Formação Leitora* (pp. 7-10). Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/73762>
- Azevedo, F., J., F., & Melo, I., S. (2012). Poesia na infância e formação de leitores. *Perspectiva*, 30(3), 925-946. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23761/1/23733-95074-3-PB.pdf>
- Balça, A., & Leal, E. (2014). A leitura no contexto da educação pré-escolar. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (10), 1-11. <https://doi.org/10.15645/Alabe.2014.10.5>
- Balça, A. M. F. M. P., Azevedo, F. J. F., & Barros, L. M. F. R. (2017). A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura. *Revista de Educação Pública*, 26(63), 713-727. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/46932>
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Botini, G. A. L., & Farago, A. C. (2014). Formação do leitor: papel da família e da escola. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 1(1), 44-57. <https://www.unifafibe.com.br/cadernodeeducacao/?pagina=sumario&edicao=31>
- Cruz, J., Ribeiro, I., Viana, F. L., & Azevedo, H. (2012). A leitura de histórias : qualidade das interações entre pais e filhos. *Revista Diversidades*, (36), 16-19. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24259/1/Cruz%2c%20Ribeiro%20%26%20Viana%202012%20Diversidades.pdf>
- Faria, A., Marques, C., Costa, S., & Rodrigues, T. (2018). Que livro queres ler quando fores grande?. In Azevedo, F. (Ed.), *Formar Leitores Literários Ideias e Estratégias* (9-16). Centro de Investigação em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/55034/1/Livro_Formar_leitores_literarios_RepositoriUM.pdf
- Gamboa, M. J. (2016). À procura do leitor literário: textos e contextos de leitura. *Exedra: Revista Científica*, (2), 170-183. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6492605>
- Gibbs, G. (2009). *Análise de Dados Qualitativos*. Editora Penso.
- Krug, F., S. (2015). A Importância da Leitura na Formação do Leitor. *Revista de Educação de Ideau*, 10(22), 1-13. https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files_mf/b80cee602abb-950b63a6d6c5cb43df40277_1.pdf
- Lopes da Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Martins, M. E. O., & Sá, C. M. (2008). Ser leitor no século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Revista Saber (e) Educar* (13), 235-246. <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/937>
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer*, 2(2), 49-64. <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro-Posições*, 27(2), 115-132. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647218/15079>
- Pereira, P. (2009). Literacia crítica: Concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In Sardinha, M. G. & Azevedo, F. (Eds.), *Modelos e Práticas em Literacia*

- (17-34). Lidel. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10182>
- Pereira, S., Pinto, M., Madureira, E., J., Pombo, T., & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/referencial_educacao_media_2014.pdf
- Pinto, M., Pereira, S., Pereira, L., & Ferreira, T., D. (2011). *Educação para os Media em Portugal: experiências, actores e contextos*. Entidade Reguladora para a Comunicação Social. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44959/1/Pinto_Manuel_coord_2011_epm-Portugal.pdf
- Rodrigues, C. (2009). *O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens*. Casa da Leitura. http://www.casadaleitura.org/porta/beta/bo/documentos/ot_o_album_narrativo_para_a_infancia_b.pdf
- Santos, K., B., & Saito, H., T., I. (2020). A Literatura na Educação Infantil: Critérios de Seleção e Possibilidades de Intervenção. *Caderno de Letras*, (38), 215-232. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/19728>
- Silva, M. (2011). A arte de ler ou como resistir à adversidade. *Revista Práticas de Linguagem*, 1(2), 117-119. <https://periodicos.ufrf.br/index.php/praticasdelinguagem/issue/view/1172>
- Silva, M., E., & Barroso, H. (2014). O álbum infantil: alguns critérios de seleção. In Tomás, C. & Gonçalves, C. (Eds.), *ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (116-131). CIED Centro de Interdisciplinar de Estudos Educacionais. https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/atas_vi_encontro_do_cied_3_2014.pdf
- Vergopolan, R., & Azevedo, F. (2015). Literatura Infantil: dos Textos à Educação Literária. In R. J. Souza et al. (Eds.), *Anais do Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil: Celebrando a Leitura* (3075-3084). Presidente Prudente: CELLIJ. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/37519>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2.^a edição). Bookman.

A ação da Escola Secundária Afonso Lopes Vieira na Promoção do Sucesso Educativo: Medidas Pedagógicas e Organizacionais

The action of the Afonso Lopes Vieira Secondary School in the Promotion of Educational Success: Pedagogical and Organizational Measures

Maria Celeste Pereira Frazão

Escola Secundária Afonso Lopes Vieira

RESUMO

O presente artigo centra-se numa análise de medidas pedagógicas e organizacionais que contribuem para potenciar as aprendizagens. Constatamos grandes fragilidades comprometedoras do sucesso escolar, resultando em parte da pandemia Covid 19. Nesta sequência, há um olhar mais atento à recuperação das aprendizagens que têm trazido resultados satisfatórios, incluindo medidas diversificadas para recuperar não apenas as deficiências de aprendizagem, mas também o bem-estar emocional, social e mental dos alunos. Apresentam-se neste artigo, algumas oportunidades de melhoria numa gestão mais centrada no aluno e na gestão de ciclo, nomeadamente, na avaliação formativa, na diferenciação pedagógica, em tutorias e coadjuvações, em projetos e atividades diversificadas, em tecnologia educacional, entre outras. Por outro lado, são evidenciadas as fragilidades comprometedoras do sucesso escolar e apresentadas as estratégias de superação das mesmas.

Palavras-chave: *sucesso escolar, avaliação, diferenciação pedagógica, equipas educativas, plano recuperação das aprendizagens*

ABSTRACT

This article focuses on an analysis of pedagogical and organizational measures that contribute to enhancing learning. We noted major weaknesses compromising school success, resulting in part from the Covid 19 pandemic. In this sequence, there is a closer look at the recovery of learning that has brought satisfactory results, including diverse measures to recover not only learning deficiencies, but also good -emotional, social and mental well-being of students. This article presents some opportunities for improvement in a more student-centered management and cycle management, namely, in formative assessment, in pedagogical differentiation, in tutorials and support, in diverse projects and activities, in educational technology, among others. On the other hand, the weaknesses that compromise academic success are highlighted and strategies for overcoming them are presented.

Keywords: *school success, assessment, pedagogical differentiation, educational teams, learning recovery plan*

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende apresentar as medidas pedagógicas e organizacionais adotadas por uma escola não agrupada, onde funciona o terceiro ciclo e o ensino secundário regular e profissional. O sucesso na escola implica condições de operacionalização que passam por uma gestão mais diversificada e flexível do currículo, mais inclusiva e assente numa mudança de paradigma da avaliação das aprendizagens. A avaliação está focada mais no “processo” que, por sua vez, coloca no centro de toda a ação pedagógica o aluno e as aprendizagens a desenvolver. Presenciamos um modelo de educação inclusiva que procura garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, inde-

pendentemente das suas características, habilidades, necessidades ou diferenças. A escola procura integrar alunos migrantes proporcionando-lhes bem-estar integral, de forma a potenciar o trabalho a realizar na escola, desde a socialização à promoção do sucesso na aprendizagem. A oferta de formações complementares e a abertura de cursos profissionais procuram responder a interesses dos alunos e às solicitações da comunidade envolvente. Paralelamente às medidas pedagógicas e organizacionais da escola, deparamo-nos com fragilidades comprometedoras do sucesso escolar e que ainda permanecem, quer por via da pandemia COVID 19, quer pela entrada de alunos imigrantes integrados, ao longo do ano, em turmas com elevado número de alunos. Estes imigrantes apresentam maioritariamente dificuldades linguísticas e outros interesses divergentes do sistema de ensino português. A escola procura criar grupos de trabalho e delegar tutorias a professores com redução da componente letiva, assim como o sistema de coadjuvações, quando o mesmo é necessário. Por outro lado, implementa um conjunto alargado de recursos (Plano 23|24 Escola+) às disciplinas de Português, Matemática e a outras disciplinas do currículo que potenciem o desenvolvimento das áreas de competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

OBJETIVOS

O objetivo principal deste estudo é identificar medidas pedagógicas e organizacionais promotoras do sucesso das aprendizagens. Estas ações têm maior incidência nos anos iniciais de ciclo, sétimos e décimos anos, provenientes da aplicação do Plano 23/24 Escola+. No entanto, há um olhar atento aos outros anos dos diferentes ciclos e, sempre que possível, é prestado um apoio adicional às aulas, de modo a melhorar o sucesso educativo, o bem-estar social e emocional dos alunos, no presente ano letivo e nos anos subsequentes.

METODOLOGIA

Nesta investigação adotou-se o método de investigação qualitativo, baseando-se em técnicas de recolha de dados descritivos e interpretativos, seguida de análise cuidada. O nosso estudo de caso centrou-se na Escola Secundária Afonso Lopes Vieira, onde nos propusemos compreender as ações promotoras do sucesso educativo. Recorremos assim, aos relatórios dos Diretores de Turma, Diretores de Curso e Coordenadores das áreas disciplinares. Trimestralmente procedeu-se a uma análise comparativa dos resultados, nomeadamente, o aproveitamento, comportamento e assiduidade dos alunos. Paralelamente, procedeu-se ao levantamento dos apoios e da prossecução das estratégias adotadas para colmatar o insucesso, assim como do abandono escolar.

MEDIDAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DINAMIZADAS NA ESALV

4.1. Caracterização da Escola

A escola do nosso estudo é uma escola não agrupada, com aproximadamente 1100 alunos, sendo que, 248 alunos são estrangeiros e de 21 nacionalidades. É uma unidade orgânica onde funcionam os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais. Nos últimos anos, a diversidade de origem destes alunos prende-se, essencialmente, com a parceria estabelecida com o Conservatório Internacional de Ballet e Dança *Annarella Sanchez*, que surge em 2015. É uma escola de referência das Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE) desde 2019 e neste momento conta com 36 atletas de alta competição, nas áreas do ballet, ténis, andebol, ciclismo e natação, sendo que, 31 alunos frequentam o Conservatório Internacional de Ballet (ensino articulado da dança). Promover o ensino artístico e a prática desportiva têm atraído um elevado número de alunos estrangeiros oriundos de Espanha, Itália, França, Bélgica, China, México, Japão, Inglaterra, Suíça, Angola, Brasil, etc., realidade que desafia a escola para a sua “internacionalização”. A escola tem certificação da oferta formativa de acordo com o modelo EQAVET para os Cursos Profissionais (selo para três anos) e é uma “escola de projetos”.

4.2. Planos de Recuperação de Aprendizagens

A recuperação de aprendizagens é considerada atualmente um fator decisivo para garantir o sucesso de todos os alunos. A estruturação do Plano 23|24 Escola+ assenta em sete domínios que contemplam ações a serem aplicadas nos sistemas de ensino básico e secundário, para colmatar os impactos da pandemia nas escolas: Domínio 1 — Leitura e escrita; Domínio 2 — Autonomia curricular; Domínio 3 — Recursos educativos; Domínio 4 — Família; Domínio 5 — Avaliação e diagnóstico; Domínio 6 — Inclusão e bem-estar; Domínio 7 — Apoiar as comunidades educativas. Estas medidas promovem

não só a melhoria das aprendizagens, mas também o bem-estar emocional, mental e social dos alunos. É perante este contexto de desafios que identificamos as práticas implementadas, após um olhar atento e reflexivo à escola do nosso estudo e em sede de Conselho Pedagógico. Foi assim, elaborado um plano de recuperação de aprendizagens, priorizando o Domínio 1 Leitura e escrita, 1.1. Escola a ler; Domínio 2-Autonomia curricular, 2.1. Gestão de ciclo e 2.4. Constituição de equipas pedagógicas; Domínio 3 Recursos educativos, 3.6 Voz dos alunos. Relativamente à “Escola a ler”, pretende-se fomentar a leitura orientada em sala de aula, através de materiais didáticos e com recurso a diferentes estratégias. A “Gestão do ciclo” tem como objetivo implementar estratégias diferenciadas de organização dos conteúdos e das competências a desenvolver, de modo a promover uma articulação entre domínios e temas das Aprendizagens Essenciais. Está presente, nesta filosofia, uma adequada transição entre níveis e ciclos de ensino, através do acompanhamento pedagógico dos alunos conducente à progressão gradual no desenvolvimento das suas aprendizagens e competências. Dar “Voz aos alunos”, pretende-se com esta medida promover a participação e o envolvimento dos alunos na vida da escola. Os alunos são chamados a escolher as atividades a integrar no Plano Anual de Atividades, tendo por base os princípios mencionados no Projeto Educativo da Escola e na Estratégia de Educação para a Cidadania. Periodicamente, são criados espaços e tempos na escola de modo a ouvir a voz dos alunos. Do mesmo modo, os alunos são mobilizados a participarem democraticamente no Orçamento Participativo de Escola. Foi constituída uma equipa de trabalho para proceder à elaboração deste plano, bem como o acompanhamento e monitorização das medidas definidas. Assim, na sequência das reuniões de avaliação dos dois períodos do presente ano letivo, foram definidas estratégias de superação das dificuldades sentidas pelos alunos, quer ao nível do aproveitamento recuperação das aprendizagens quer ao nível do comportamento. Foi implementado o projeto “10 minutos a ler”. Este projeto promove a leitura individual e silenciosa dos alunos no início de cada aula, em todas as disciplinas. Esta opção implica que cada aluno tenha um livro na sua posse, seja ele do próprio ou requisitado na Biblioteca Escolar. Foram ainda propostas, as ações de sensibilização/capacitação “Relações interpessoais saudáveis ... ou não?” e “Saúde Mental na Adolescência”, dinamizadas pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO); as ações de sensibilização “Sim à diferença”, promovidas pela equipa da Escola Segura e sessões de sensibilização relacionadas com “Métodos de Estudo: Estratégias e Ferramentas para obter melhores resultados”. Ainda no domínio da recuperação das aprendizagens, foi solicitado nestas reuniões de avaliação, que as aprendizagens essenciais fossem geridas por ciclo e não por ano de escolaridade, podendo-se criar sequências de ensino mais adequadas às necessidades dos alunos, garantindo-se assim uma efetiva recuperação/consolidação de aprendizagens e o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A gestão por ciclo está a ser implementada, uma vez que foi necessário adaptar a planificação das aprendizagens essenciais para os diferentes alunos de turmas, reconhecendo a importância desta abordagem no acompanhamento dos estudantes ao longo do ciclo de ensino. Adicionalmente, defende-se a aplicação de estratégias específicas para lecionar as aprendizagens essenciais, incluindo a realização de projetos de Domínio de Autonomia Curricular (DAC) em algumas disciplinas. Esta prática promove também a flexibilização das planificações curriculares, adaptando-as às necessidades dos alunos. Além disso, estão a ser adotadas estratégias de ensino diversificadas e simplificadas, visando obter resultados mais eficazes. A organização dos conteúdos e das competências a desenvolver é realizada de maneira a promover uma aprendizagem inclusiva e personalizada, criando assim um ambiente educativo que atende às exigências e realidades de todos os alunos das turmas.

4.3. Equipas Educativas

Na sequência do estipulado na Escola+21|23 e na Escola +23|24, a constituição de Equipas Educativas, considera-se que a base de organização pedagógica da escola é o grupo de alunos de um determinado ano de escolaridade e, conseqüentemente, do ciclo de ensino. As equipas educativas são constituídas por um número alargado de docentes e de técnicos especializados que fazem o acompanhamento dos mesmos alunos no decorrer do ano de escolaridades, assim como do ciclo de estudos. Possibilitam a abertura de uma maior articulação e flexibilização curriculares na organização do percurso educativo de cada aluno. Permitem uma melhor gestão pedagógica devido à redução do número de professores por turma/grupo de alunos, o que possibilita o desenvolvimento do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, realização e avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem. Permitem assegurar o acompanhamento educativo de todos os alunos, de modo a garantir a conclusão do ciclo no tempo próprio. Na escola onde incide este estudo, foram criadas duas equipas educativas das quatro turmas do sétimo ano de escolaridade, em que a maioria dos

professores deste ciclo é comum aos dois grupos. Esta seleção de ciclo de escolaridade deve-se ao facto das turmas apresentarem no início de ciclo, maiores desafios, quer ao nível do comportamento, quer ao nível das aprendizagens, já que provêm de contextos variados. Como resultado destas equipas, temos constatado a existência de equipas mais coesas, em que a partilha de experiências e de práticas são notórias e as metodologias estão centradas no aluno. Verifica-se a mudança das práticas de avaliação, assim como uma maior possibilidade de criação de Domínios de Autonomia Curricular e projetos entre disciplinas. Constatamos ainda uma maior rentabilidade do tempo (menos conselhos de turma) e a criação de sinergias de ideias e pensamentos. Estão assim definidas dinâmicas de trabalho pedagógico adequadas, através da adoção de estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos.

4.4. Tutorias e Coadjuvações Pedagógicas/Comportamentais

A Tutoria é um programa que visa a promoção do sucesso escolar, através da concretização de práticas educativas tendentes a combater o abandono e insucesso escolar. Procura facilitar a integração dos alunos na comunidade educativa, fomentar a sociabilidade e promover a cidadania. A finalidade pedagógica passa por desenvolver competências que envolvam o aluno no seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano. O Professor Tutor interage com o aluno em termos de saberes, tendo como suporte os afetos, de modo a ajudar o aluno a superar as suas dificuldades e a reforçar a sua autonomia na construção de um projeto próprio de aprendizagem e de organização da sua vida escolar. As tutorias estão implementadas mais no terceiro ciclo e nos anos iniciais do ensino secundário regular e profissional. O Diretor de Turma e o respetivo Conselho de Turma articula este programa, que é monitorizado trimestralmente. Temos constatado a diminuição das retenções e do abandono escolar precoce e, conseqüentemente, a promoção do sucesso educativo. É uma medida de proximidade que tem como objetivo incrementar o envolvimento dos alunos na aprendizagem e na participação nas atividades escolares, nomeadamente, no planeamento e na monitorização das ações do processo de aprendizagem personalizado. O aluno sente-se apoiado no processo de aprendizagem, nomeadamente na criação de hábitos de estudo e de rotinas de trabalho e, conseqüentemente, aumenta a sua motivação e autodeterminação no processo de ensino e aprendizagem. Relativamente a coadjuvações, as mesmas são definidas em turmas onde existem grandes discrepâncias de aprendizagens, devido essencialmente à entrada de alunos imigrantes ao longo do ano letivo, assim como, em turmas onde se constata comportamentos disruptivos. Como exemplos, num dos tempos letivos semanais na disciplina de Matemática, alguns alunos têm aula com outra docente, em pequeno grupo, noutra sala, com o objetivo de melhorar o seu aproveitamento; na disciplina de Português, a coadjuvação tem sido otimizada de modo a apoiar os alunos de um modo mais individualizado. Ainda neste contexto, foi dinamizada pelo SPO uma ação de sensibilização sobre as principais razões/motivações/expectativas na imigração e a vinda para Portugal.

4.5. Mentorias e o apadrinhamento

Segundo as orientações do Ministério da Educação, constante em documento orientador: “Todas as escolas devem criar um programa de mentoria que estimule o relacionamento interpessoal e académico, a cooperação, a partilha e que sejam capazes de interagir com tolerância, empatia e responsabilidade, tal como preconizado no documento Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória”. De acordo com o referido no documento, “a mentoria funciona como uma estratégia que pretende incluir os alunos no processo de aprendizagem, de si próprios e dos outros, valorizando as competências e as capacidades de cada um. Os alunos surgem como agentes com capacidades e potencialidades que em contexto de experiência real se desenvolvem mutuamente”. Sendo o mentor um agente que estrutura o processo de aprendizagem, a relação entre mentor e mentorando é um processo de interajuda e partilha e, pela diferença de competência, ajuda o outro a aprender e o que aprende ensinando. A mentoria visa não só o acompanhamento escolar, mas também o desenvolvimento pessoal e a realização do potencial académico do mentorando. Os alunos aprendem melhor quando tomam consciência dos seus processos de aprendizagem e se avaliam a eles mesmos. Os mentorandos potenciam a competência da resiliência através de experiências positivas dos mentores, que reforçam e promovem a sua autoconfiança e a crença em si próprios. Em termos práticos, há cuidados a ter na implementação deste processo, nomeadamente: Perfil do mentor; Relação e compatibilidade mentor-mentorando; Articulação mentor-mentorando-escola; Importância da relação escola-aluno-família; Formação e acompanhamento/monitorização do mentor e mentorando. Os objetivos que foram definidos pela escola prendem-se essencialmente, com a promoção do sucesso

escolar dos alunos; com a integração destes alunos na vida escolar; com a promoção da equidade e da inclusão dos alunos; com a promoção do voluntariado. Procedeu-se ao acompanhamento e monitorização da integração dos alunos e, paralelamente, ao apoio em termos de aquisição de estratégias de aprendizagem e técnicas de estudo. Os alunos foram ajudados a definir o seu percurso escolar, nomeadamente, a estabelecer metas do sucesso académico. Por último, foi solicitado à família o seu envolvimento, assim como a sua responsabilização no respetivo processo. Como parte inicial deste processo, foi definido o perfil dos mentores: Capacidades de relacionamento e comunicação; Responsabilidade, perseverança e flexibilidade; Motivação, interesse e empenho nas atividades escolares; Disponibilidade para trabalhar em parceria; Capacidades de execução de tarefas escolares; Capacidade de organização; Motivação e interesse em participar no programa. Os mentores deverão ainda: ser-revelar atenção (i.é, terem o colega como uma das suas preocupações); desenvolver empatia (i.é, serem capazes de ver o mundo também através dos olhos do colega); demonstrar respeito (i.é, deixarem que o colega participe nas decisões que têm implicações na sua vida) e virtude (i.é, responsabilizar o colega pelo seu comportamento e oferecerem-se como modelo de identificação). Nesta perspetiva os alunos mentores devem ter conhecimento: natureza e objetivos do programa; autorização dos encarregados de educação; importância da questão relacional; formação do mentor. Foram apresentadas várias propostas de atividades/funções a desenvolver pelo mentor: Apoiar o seu par, acompanhando-o no seu percurso escolar; Esclarecer dúvidas; Estudar em conjunto; Orientar/rever trabalhos de casa; Acompanhar o desenvolvimento das tarefas; Apoiar a preparação dos momentos de avaliação; Orientar a participação na vida escolar; Promover a integração no grupo de pares. Em relação aos mentorandos foi definido o seu Perfil: Disponibilidade para ser ajudado; Dificuldades de aprendizagem; Pouca autonomia; Pouca motivação na realização das tarefas escolares; Dificuldade de organização para o cumprimento das tarefas escolares; Dificuldades de integração no meio escolar; Dificuldades de relacionamento interpessoal; Dificuldades de relacionamento com os adultos e/ou com os pares; Alunos vindos do estrangeiro. As responsabilidades do mentorando foram as seguintes: Respeitar o mentor; Ser assíduo; Cumprir com as tarefas propostas; Envolver-se na dinâmica do trabalho. Os principais objetivos centraram-se nas seguintes áreas de atuação, junto dos mentorandos: Motivação; Rendimento escolar; Relações interpessoais; Comportamento; Autoestima; Melhoria do autoconceito escolar. Consideramos que as atividades dos alunos que fizeram parte deste programa decorreram de acordo com os objetivos supracitados. Relativamente aos pontos fortes, no que se refere à função dos alunos mentores, salienta-se a capacidade de interajuda, a disponibilidade para apoiar dentro e fora da escola, demonstrando respeito mútuo e sentido de responsabilidade. Em relação aos mentorandos, o balanço foi positivo, tendo os alunos referido que se mostraram sempre disponíveis para serem ajudados, aceitando com bom agrado as sugestões de melhoria e o apoio dos mentores. Outro aspeto mencionado, foi o facto de os alunos sentirem o suporte dentro e fora do contexto escolar, recorrendo às plataformas disponíveis, nomeadamente, Teams, WhatsApp e SMS, facilitando a interação entre os pares. Do questionário aplicado aos alunos no final do ano letivo, verificou-se que os alunos intervenientes avaliaram o programa de forma positiva e ajustado às suas necessidades e expectativas. Outro ponto forte do sucesso da implementação do programa, deveu-se, essencialmente, ao facto de haver um professor acompanhante que lecionou as turmas dos discentes participantes, facilitando desta forma, a interação, acompanhamento e a monitorização das atividades e dos alunos. Como ponto fraco, foi destacado o reduzido número de alunos participantes e a elevada falta de interesse por parte dos discentes.

Relativamente ao “apadrinhamento”, foi definido “O 7 bate à porta do 9”. O apadrinhamento tem como principal objetivo facilitar a integração dos novos alunos do 7.º ano na escola e, em simultâneo, promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Numa fase inicial, os diretores de turma do 9.º ano divulgaram esta iniciativa junto dos alunos da sua direção de turma, sensibilizando-os para a importância do seu papel em relação aos alunos mais novos e alunos estrangeiros. Nos dias 4 e 6 de outubro do presente ano letivo, realizou-se uma sessão em que os alunos do 7.º ano visitaram os do 9.º ano para se conhecerem, através de uma atividade dinamizada pelo SPO. Na semana de 9 a 12 de outubro, o diretor de turma ajudou os alunos do 7.º ano a escolherem o seu padrinho com base nas características reveladas no momento em que se conheceram. Nos dias 13 e 16 de outubro, teve lugar a cerimónia de “apadrinhamento”. O que se espera do “padrinho”? Contribuir para a integração do seu “afilhado” no meio escolar; Estar disponível para ajudar o “afilhado” a sentir-se confiante na adaptação à nova escola, desenvolvendo com ele uma relação privilegiada de proximidade e apoio; Colaborar ao nível da valorização da escola e do estudo, bem como no desenvolvimento da cidadania. O “padrinho” não poderá, em caso algum, pôr em causa a individualidade e autonomia do seu “afilhado”. O que se espera do “afilhado”? Respeitar o seu “padrinho”; Recorrer ao seu “padrinho” se precisar de ajuda. Paralelamente a esta última atividade, celebra-se nesta escola,

anualmente, o dia da “Diversidade”, onde são apresentados trajes/peças de vestuário, produtos identitários, aspetos culturais, gastronomia, entre outros, das diferentes nacionalidades.

4.6. Projetos e atividades diversificadas promotoras do sucesso dos alunos

Através do processo de descentralização das competências, a escola tem desenvolvido muitas das atividades fora dos seus “muros”, promovidas pelo Projeto Educativo Municipal e no âmbito do Plano Anual de Atividades. A dinamização de projetos educativos municipais / locais têm contribuído para o desenvolvimento de uma cultura de colaboração entre municípios e escolas, através de parcerias educativas que procuram garantir uma justa e equilibrada repartição de encargos e competências. Os municípios, no âmbito da Educação, têm promovido uma política educativa ampla, com carácter transversal e inovador, devendo a priori definir políticas locais possíveis de concretizar e de avaliar, para além de obterem as normas legislativas oportunas de outras administrações, centrais ou regionais (Frazão et al., 2014). A escola desempenha um papel preponderante no processo de articulação entre as necessidades de desenvolvimento local e os conhecimentos correspondentes, proporcionando aos alunos iniciativas mais conscientes e humanizadas. Há todo um trabalho para compreender o que está a acontecer, de modo a construir novos desafios e outras possibilidades para a vida na escola, na comunidade e na cidade (Frazão, 2018). A escola do nosso estudo tem uma grande diversidade de projetos e clubes: Grupo de Teatro; Plano Nacional de Cinema; Desporto Escolar; Educação para um Ambiente Sustentável; GSP (Grupo Socorros Primário); Eco Escolas; Projeto Social; Plano Nacional das Artes; Plano Cultural de Escola; Projeto Erasmus+ KA1 (mobilidade de alunos e de professores); Projeto Erasmus+ KA2 (intercâmbio); Clube da Programação e Robótica; Parlamento de Jovens; Saber+FQ; Recolha de Resíduos; Horta Biológica; Projeto de Empreendedorismo nas Escolas; F1 School, entre outros. O impacto destes projetos/clubes emanam do que se encontra plasmado no Projeto Educativo da escola e na formação dos alunos, nas suas múltiplas vertentes com vista à sua realização pessoal e social e no quadro da Estratégia da Educação para a Cidadania. A taxa de realização destes projetos é bastante satisfatória, destacando o reforço da integração curricular e a ligação entre Domínios de Autonomia Curricular. Verifica-se ainda, um impacto positivo sobre as suas aprendizagens que tem vindo a traduzir-se na melhoria do processo de avaliação e das respetivas classificações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados parecem evidenciar que os alunos (21% do ensino básico) que usufruíram de medidas de apoio e tutorias, melhoraram o sucesso, tendo-se reduzido, por outro lado, o abandono escolar. No ensino secundário, os alunos puderam usufruir de apoios nas disciplinas com maior insucesso (Português, Física e Química e Matemática) e participaram em clubes e projetos de estudo e aulas de apoio. Estas medidas estão a decorrer até ao final do presente ano letivo e é expectável que mais de cinquenta por cento destes alunos atinja o sucesso escolar. Com o objetivo de identificar as causas dos comportamentos disruptivos dos alunos, sinalizados ou com registos de ordem de saída da sala de aula, em articulação com os coordenadores de diretores de turma e diretores de turma, e de modo a propiciar aprendizagens de qualidade, potenciadoras do sucesso educativo, continuarão a ser desenvolvidas as seguintes atividades: “Mediação de conflitos”, “Acompanhamento de alunos”, “Identificação/ registo de casos comportamentais disruptivos” e “Coadjuvação comportamental”. As dificuldades de integração dos alunos na turma, na escola e na cultura escolar, a desmotivação para as aprendizagens escolares, as situações conflituais e os problemas de relacionamento e de comunicação, bem como os casos de comportamento perturbador, estão na base da construção de um Projeto Pró Sucesso, enquanto parte de uma estratégia global de resposta aos problemas educacionais dos nossos alunos.

Em termos gerais, concluímos que as políticas educativas emanadas pelo Ministério da Educação, desde 2018, têm colocado às escolas grandes desafios para a promoção do sucesso escolar, onde a inclusão, a cidadania, a autonomia e flexibilidade curricular, a educação para a sustentabilidade, a educação digital são parte desse processo. Outras práticas e desafios se colocam às escolas, tais como, os Planos de Inovação Pedagógica que promovem a melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem e garantem uma escola mais inclusiva, que promova a igualdade de oportunidades. A escola deste estudo está a elaborar um Plano de Inovação Curricular no âmbito da Portaria 181/2019, de 11 de junho, que permite efetuar uma gestão superior a 25% da matriz curricular, de forma a responder melhor às necessidades e ambições dos alunos. Este é um processo fundamentado e intencional de conceção, desenvolvimento e avaliação de mudanças nas práticas educativas e sempre com o foco

no aluno e nas aprendizagens. Defende-se assim, a melhoria da ação da escola, de forma a preparar os alunos para utilizarem recursos e novas tecnologias, para exercerem novas atividades profissionais, para resolverem problemas num mundo globalizado e em constante transformação. Esta gestão mais flexível do currículo utiliza como guia o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Paralelamente a este recurso, as Aprendizagens Essenciais funcionam como documento de orientação curricular que descreve as bases para o planeamento, realização e avaliação de cada disciplina. A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania foi também criada para apoiar os alunos na aquisição de competências, conhecimentos e valores de cidadania, de acordo com o PASEO. Os processos de “mentorias”, “tutorias” e de “apadrinhamento” implementados nesta escola têm atenuado o insucesso escolar, assim como a indisciplina em sala de aula. Tem-se constatado a existência de um trabalho mais colaborativo entre docentes, particularmente na elaboração de domínios de autonomia curricular e na gestão de equipas educativas. Cumpre ainda referir, o desafio de incentivar e apoiar os alunos a participarem ativamente em projetos que promovam sociedades mais justas e inclusivas. A Tecnologia Educacional com mais de setecentos kits digitais efetivamente atribuídos a alunos e à maioria dos professores desta escola, tem sido uma medida pedagógica de sucesso, apesar da rede wireless minedu carecer de aumento da capacidade e atualização. Consideramos, no entanto, algumas medidas para ultrapassarem as fragilidades identificadas, caso as escolas tivessem mais autonomia, nomeadamente, a redução do número de alunos por turma e a criação de turmas mais uniformes nas dificuldades, especialmente às disciplinas de Português, Inglês, Língua Estrangeira II e Matemática, tendo em conta os alunos imigrantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Frazão, M.C. & Amador, F. (2014). *Convergências e divergências no contexto de uma Cidade Educadora: o caso do Município de Leiria*. In Territórios, Comunidades Educadoras e Desenvolvimento Sustentável. Livro de Atas do I Congresso Internacional. Coimbra: Departamento de Geografia da Universidade de Coimbra. ISBN 978-989-96810-2-6.
- Frazão, M. (2018). *As Cidades Educadoras e o Desenvolvimento Local-Caminhar para a Sustentabilidade*. Um estudo de Caso do Município de Leiria. Lisboa. Universidade Aberta. Tese de Doutoramento.
- Inclusão de Alunos Migrantes em Meio Educativo* (2024). Edição Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Langhout, R. D., Rhodes, J. E., & Osborne, L. N. (2004). An exploratory study of youth mentoring in an urban context: Adolescents' perceptions of relationship styles. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 293-306.
- Laursen, E. K., & Birmingham, S. M. (2003). *Caring relationships as a protective factor for at-risk youth: An ethnographic study*. *Families in Society*, 84(2), 240-246.
- Lucinda, F. L. (2012). *Tutoria. Um caminho possível para o sucesso escolar*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Referencial para a Inovação Pedagógica nas Escolas (2023). Conselho Nacional de Educação.
- Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril.
- Decreto-Lei n.º 20-H/2020, de 14 de maio.
- Despacho Normativo n.º 6/2018.
- Despacho n.º 5754-A/2019.
- Despacho n.º 6906-B/2020.
- Diário da República, 1.^a série, N.º 138 de 18 de julho de 2023.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2023/07/13802/0000200010.pdf>

Aprender na Prática: Português Língua Estrangeira através de Tarefas

Learning by Doing: Portuguese Foreign Language through Assignments

Ana Barbosa

ESECS, Politécnico de Leiria

Ka I Leong

ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

A realização de um estágio de mestrado no âmbito do ensino de português como língua estrangeira possibilitou a concretização de uma proposta de ensino dentro dos princípios do ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT). O público-alvo era constituído por estudantes chineses de português língua estrangeira, com um ou dois anos de estudo, em situação de imersão linguística, e que tinham revelado uma proficiência linguística inferior ao necessário para acompanhar as aulas dos seus cursos. A estagiária propôs-se seguir o ELBT, que aqui se expõe brevemente, para nortear as sessões de reforço linguístico por considerar que se trata do modelo mais adequado às especificidades destes estudantes. O trabalho faz uma breve descrição das especificidades dos estudantes, dos objetivos de ensino-aprendizagem, dos princípios teóricos norteadores, da sua adequação às necessidades dos estudantes e aos objetivos definidos e da sua concretização na prática de aula. Por fim, apresentam-se as reflexões da estagiária resultantes da experiência em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), português língua estrangeira, comunicação, interação orais

ABSTRACT

A master's internship in the field of teaching Portuguese as a foreign language provided an opportunity to develop a teaching proposal grounded in the principles of task-based language teaching (TBLT). The proposed approach targeted Chinese students studying Portuguese as a foreign language, with one or two years of prior study, immersed in a linguistic environment, and exhibiting a lower level of linguistic proficiency than required for their course curriculum. In response to these specific needs, the trainee opted to implement TBLT to structure language reinforcement sessions. This article outlines the characteristics of the student, the learning objectives, the theoretical framework guiding the approach, its alignment with student needs, and its practical implementation in the classroom. Lastly, the article reflects on the classroom experience from the perspective of the trainee.

Keywords: Task-Based Language Teaching (TBLT), Portuguese as a foreign language, oral communication, interaction

INTRODUÇÃO

No âmbito do estágio do curso de mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa (UNL), realizou-se uma experiência educativa de ensino de português língua estrangeira, decorrida no primeiro semestre do ano letivo 2023/24 na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL).

O estágio consistiu principalmente na lecionação de aulas, em regime de reforço linguístico, de português língua estrangeira a estudantes oriundos da China a frequentar cursos da ESECS que implicam a aprendizagem de português como língua estrangeira. Estas sessões visavam colmatar as fragilidades linguísticas identificadas nos estudantes e promover a comunicação e interação orais, áreas nas quais revelam particulares dificuldades por razões de ordem linguística, mas também cultural. O

trabalho desenrolou-se no quadro do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas.

Apresenta-se aqui uma panorâmica desta experiência educativa, expondo as expectativas e o seu confronto com a realidade da sala de aula. Faz-se uma caracterização dos estudantes, expõem-se os objetivos de ensino-aprendizagem definidos, os pressupostos teóricos norteadores, o porquê da sua escolha e o modo como se concretizaram na prática da sala de aula, e, por fim, os resultados alcançados e as aprendizagens realizadas pela própria estagiária.

A PREPARAÇÃO

Um conjunto vasto de fatores, desde as especificidades dos estudantes ao quadro teórico selecionado, teve um papel determinante para o trabalho realizado posteriormente com os estudantes. Os mais relevantes desses fatores são apresentados explicitando-se de que modo contribuíram para a experiência letiva.

Caracterização dos estudantes

As sessões de reforço linguístico, que se realizam anualmente na ESECS, destinam-se a estudantes das licenciaturas em Língua Portuguesa Aplicada (LPA), Tradução e Interpretação Chinês-Português (TIPC), Relações Comerciais China-Países Lusófonos (RCCPL) e Língua e Cultura Portuguesa (LCP). São alunos de intercâmbio provenientes da China que já têm um a dois anos de experiência na aprendizagem da língua portuguesa, porém, à chegada, nem todos atingiram plenamente o nível A2/B1 como seria esperado de acordo com os planos curriculares dos cursos que frequentam.

Para apoiar a integração e a aprendizagem dos estudantes, a ESECS tem assegurado sessões de reforço linguístico em língua portuguesa aos estudantes que dele necessitam. A aplicação de um Teste de Proficiência Linguística em Língua Portuguesa aquando da sua chegada permite identificar os estudantes que carecem deste apoio suplementar.

Determinação dos objetivos de ensino-aprendizagem

Para as sessões de reforço linguístico foram definidos dois grandes objetivos: colmatar as dificuldades apresentadas ao nível A2, cobrindo todos os domínios (compreensão leitora, produção escrita, compreensão oral e produção oral), e promover a comunicação e a interação orais.

Desenvolver a competência comunicativa oral dos aprendentes implica promover a confiança dos alunos recém-chegados para falarem língua portuguesa em público e auxiliar a sua integração social no país e na instituição de acolhimento. Na experiência de ensino de língua portuguesa a estes estudantes, os docentes verificam que “a maior parte dos aprendentes tem medo de errar e de ser criticada” (Xu, 2019, p. 154). O trabalho realizado em aula e o contexto de imersão linguística em que se encontram pretendem contrariar este sentimento, contudo prevalece “a tradicional timidez quando se comunicam face a face com outros.” (Xu, 2019, p. 155). Ultrapassar estas barreiras é um desafio exigente que tem levado ao desenvolvimento de diversas estratégias.

Opção pelo Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

Como suporte teórico do trabalho a realizar com os estudantes, escolheu-se o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT). Acredita-se que a visão que apresenta do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira serve os objetivos definidos, sobretudo tendo em consideração as características específicas dos estudantes.

Como referido, os estudantes são oriundos da China, país que adota um método de ensino significativamente diferente dos adotados em Portugal. Os estudantes têm, por isso, uma formação com objetivos de aprendizagem distintos dos que têm de alcançar em Portugal e estão habituados a um trabalho, dentro e fora de sala de aula, igualmente distinto. Estes factos constituem barreiras culturais e de aprendizagem que têm de ultrapassar.

O método tradicional no ensino de línguas estrangeiras na China tende a seguir uma abordagem unidimensional, caracterizada por enfatizar a autoridade do professor, por vezes em detrimento do envolvimento ativo dos alunos.

Como os professores seguem uma metodologia fixa para ensinar a leitura intencional (explicação do texto, explicação da gramática, aplicação prática através de

exercícios), este tipo de aprendizagem torna-se demasiadamente passivo, ou seja, os alunos limitam-se a receber passivamente os conhecimentos. As consequências deste tipo de ensino determinam que os alunos chineses percebam bem todos os conhecimentos mas não os conseguem usar ou não os usam bem em contextos reais de comunicação. Como mudar a metodologia de ensino de um paradigma passivo para outro activo, não é fácil (Zheng, 2010, p. 50).

Por conseguinte, o desenvolvimento das competências de comunicação e interação tem sido relegado para segundo plano. Existem casos em que os aprendentes não conseguem expressar-se livremente na língua-alvo, mesmo que tenham estudado por vários anos; ao contrário do que sucede com a sua competência escrita que apresenta frequentemente um nível mais elevado.

Em contrapartida, o ELBT incorpora uma metodologia para o ensino de uma língua segunda (L2) ou língua estrangeira (LE) na qual os alunos assumem o papel central no processo de aprendizagem da língua. É uma versão forte da abordagem comunicativa que estimula o desenvolvimento da linguagem através da sua utilização. Foca-se no uso de tarefas como unidade central de planeamento e ensino de línguas, uma vez que estas proporcionam uma condição ideal para pôr em prática os conhecimentos aprendidos e adquirir uma nova língua (Castro, 2017). Ao participarem em tarefas que requerem a procura de informação, a reflexão e a partilha de opiniões, os alunos são impulsionados para a utilização da língua-alvo. Por enfatizar as tarefas como componentes essenciais das aulas de línguas, o ELBT otimiza os processos de aquisição dos alunos, promovendo a utilização interativa e comunicativa da língua e dispensando os alunos da preocupação constante e excessiva com o erro cometido. Portanto, esta abordagem de ensino-aprendizagem está orientada para a promoção das competências que se pretendem estimular nas sessões de reforço linguístico.

Sendo a tarefa o cerne do modelo adotado, importa compreender melhor em que consiste. Entre várias definições propostas, a que parece mais abrangente é a apresentada por Ellis (2003):

A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills and also various cognitive processes. (p. 16)

Por sua vez, Nunan (2004) complementa o conceito de tarefa concebendo-a como:

a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. (p. 4)

Observa-se que uma tarefa é um plano pragmático que incentiva os aprendentes a processarem a língua de forma pragmática, concentrando-se no significado e utilizando os seus recursos linguísticos. O seu objetivo é produzir um uso da língua que se assemelhe ao uso no mundo real, envolvendo competências produtivas e recetivas, bem como processos cognitivos. De modo geral, ambas as definições sublinham o facto de as tarefas envolverem o uso comunicativo da língua, no qual a atenção do utilizador se centra no significado em detrimento da forma gramatical (Dias, 2008). Contudo, isto não significa que a forma não seja importante. Com base na definição de Nunan, se for necessária alguma informação nova, como estruturas linguísticas e vocabulário desconhecido, o professor servirá de facilitador, fornecendo-os para garantir que os alunos não interrompam o processo e atinjam o resultado desejado. Em suma, as tarefas são concebidas para facilitar a participação dos alunos em atividades contextualizadas de situações de interação tão próximas quanto possível da realidade. Apesar de o ELBT dar ênfase ao contexto, o significado e a forma estão altamente inter-relacionados e a gramática existe para permitir ao utilizador da língua comunicar de modo mais fácil e eficaz.

Os modelos de tarefas propostos por Willis (1996) e Ellis (2003) preveem um período da aula para se concentrar na forma. Neste trabalho, baseamo-nos somente o esquema apresentado por Willis (Figura 1):

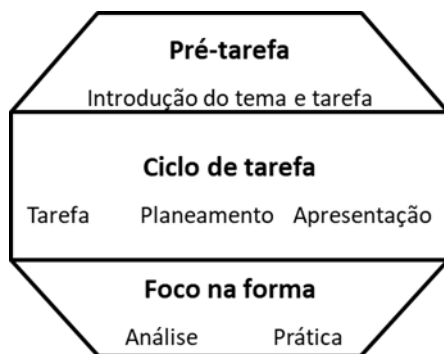


Figura 1: Esquema do ELBT de Willis (tradução das autoras)

A realização da tarefa consiste em três fases: pré-tarefa, ciclo de tarefa e foco na linguagem. A etapa inicial permite introduzir o tópico a tratar no trabalho, motivar os alunos e ativar o seu repertório linguístico. Na segunda fase, conhecida como o ciclo de tarefas, os alunos têm a oportunidade de se envolver em tarefas do mundo real sob a orientação do professor. Recomenda-se que, durante esta fase, os alunos colaborem em pares ou em pequenos grupos. Além disso, no processo de planeamento, o professor deve dar todos os contributos necessários, servindo de facilitador. Os alunos definem estratégias sobre como apresentar o seu trabalho, normalmente trocando e comparando os resultados. A última fase, centrada na linguagem, envolve uma análise e prática mais pormenorizada da linguagem utilizada e dos elementos linguísticos observados durante as duas fases anteriores.

A aprendizagem de línguas estrangeiras baseada em tarefas tem inúmeras vantagens (Ellis, 2009); mostram-se as mais relevantes para as sessões de reforço linguístico:

- Oferece a oportunidade de uma aprendizagem “natural” dentro do contexto da sala de aula;
- Dá ênfase ao significado em detrimento da forma; porém, ainda mantém espaço para a sua aprendizagem;
- Centra-se principalmente no aluno, ao mesmo tempo que permite o contributo e a orientação do professor;
- É mais prático porque as tarefas estão em torno da vida quotidiana.

Acreditando nas mais valias da proposta do ELBT, tomou-se a decisão de o aplicar nas sessões de reforço linguístico. Esta decisão é reforçada pelas necessidades específicas do grupo, a promoção da comunicação e interação orais, que muito podem beneficiar de uma prática de aula como a proposta.

A PRÁTICA

A base de trabalho anteriormente exposta foi colocada em prática nas sessões de reforço linguístico de português língua estrangeira asseguradas pela estagiária.

O primeiro passo consistiu em analisar as necessidades dos aprendentes considerando o panorama educativo da China e a experiência pessoal como professora e aluna de PLNM. Além disso, verifica-se que os alunos chineses em mobilidade evitam sempre fazer perguntas durante a aula e raramente tomam a iniciativa de responder às perguntas colocadas pelos professores. Por um lado, receiam receber críticas dos professores, e, por outro, têm vergonha de perguntar e responder individualmente. Contrariamente, a “Task-Based Instruction should favour learner-centredness rather than teacher control.” (Swain, 2015, p. 377). Assim, o ELBT tem as características e recursos necessários para contrariar o posicionamento passivo do aluno diante do professor, por ser uma abordagem centrada no aluno que oferece oportunidades de aplicar a língua de modo multifacetado.

Ao elaborar o plano das aulas e criar tarefas comunicativas, priorizaram-se os seguintes critérios para ser satisfeitos no nosso programa segundo a metodologia do ELBT:

1. Ter foco primeiro no significado, depois na forma;
2. Ter uma relação estreita e relevante com a vida real dos alunos;
3. Proporcionar espaço aos alunos para porem em prática o conhecimento adquirido;
4. Usar a língua como um meio de comunicação, em vez de ser uma finalidade.

A seguir, escolheram-se os domínios relevantes ou áreas de interesses na perspetiva do aluno porque

um tópico que tenha relação estreita com a realidade dos alunos pode ser um motor de aprendizagem nas aulas. De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) e o Referencial Camões PLE (Direção de Serviços de Língua e Cultura, 2017), a vida social de um estudante pertence sobretudo aos domínios educativo, privado e público. No nível A2, encontra-se a maioria dos descritores que indicam relações sociais, ou seja, situações simples do quotidiano. Na mesma linha do pensamento, o ELBT também destaca a função significativa no uso e a relação com o mundo real das tarefas (Ellis, 2003). Por isso, os temas escolhidos incluíram “Relações sociais”, “Tempo livre e festas”, “Alimentação”, “Compras e Serviços”, “Saúde e bem-estar” e “Atualidades”, entre outros. Esta decisão coaduna-se com o objetivo estabelecido para as sessões de reforço linguístico, uma vez que os temas atendem às necessidades comunicativas de sobrevivência para um estrangeiro a residir num novo país. A partir desses temas, conceberam-se as tarefas-alvo com objetivos comunicativos e elaboraram-se as fichas de trabalho para serem utilizadas durante as sessões.

Por último, anteciparam-se os conteúdos linguísticos para trabalhar com os alunos. Os princípios primários na realização das tarefas são: i) prevalência do significado sobre a forma; ii) mobilização dos recursos linguísticos adquiridos anteriormente. De acordo com Willis & Willis (2007), “if we begin with a pronounced focus on form it is almost impossible for learners to switch immediately to a focus on meaning. The benefits of a focus on meaning will be lost.” (p. 19). Isto é, o resultado comunicativo de uma tarefa deve ser alcançado antes de se dar atenção à parte linguística, incluindo o conteúdo gramatical. Portanto, o foco na forma estava em último lugar nas nossas prioridades, uma vez que se pretendia somente prever, mas não condicionar a utilização de determinado sistema gramatical por parte do aluno. Ainda por cima, a intervenção súbita na fase pré-tarefa ou ciclo de tarefa pode causar impacto negativo na *performance* do utilizador da língua. Desta forma, optou-se por dar mais espaço aos alunos para demonstrarem capacidade e criatividade na produção oral, ou seja, arriscarem a exprimirem ideias sem demasiadas instruções da professora.

Para desenvolver a competência comunicativa e promover uma atitude mais ativa e participativa dos alunos no processo de aprendizagem, foram concebidas oito tarefas de acordo com as etapas descritas.

Metodologias ativas Investigação Narrativa digital



Interdisciplinaridade Inteligência artificial

Tabela 1: Lista das tarefas realizadas nas sessões de reforço linguístico

ALGUMAS REFLEXÕES

Muitas foram as reflexões que a implementação do trabalho suscitou e muitas outras as que continuam a surgir quando sobre ele se olha retrospectivamente. Apresentam-se em seguida as principais dessas reflexões.

Aspetos positivos das aulas

Em retrospectiva, as tarefas realizadas tornaram as aprendizagens mais contextualizadas, sendo que trazem a autenticidade para a sala de aula. A utilização do ELBT revelou-se útil e oportuna, com alguns resultados consideráveis:

1. O uso de ELBT permitiu a criação de oportunidades e condições prévias para os alunos praticarem as suas competências de comunicação, quer no contexto escolar, quer no contexto social. Ao realizar uma série de tarefas relacionadas com a vida quotidiana, os alunos adquiriram um certo nível de familiaridade com vários cenários possíveis encontrados na realidade. O que minimizou a dificuldade de pôr em prática a língua-alvo. Assim, as hipóteses de utilizar a competência comunicativa no futuro aumentaram consideravelmente.
2. A execução das tarefas facilitou e ajudou na integração social em Portugal, em particular no IPL, instituição de acolhimento. Com as tarefas 1 (Conhecer colegas portugueses na escola) e 5 (Interagir na reprografia e biblioteca da escola), os estudantes estrangeiros tiveram a oportunidade de relacionar-se com colegas e funcionários locais. Esta ligação é essencial para fomentar um sentimento de pertença à comunidade escolar e para obter uma compreensão mais profunda da cultura local.
3. A partilha de conhecimentos professor-aluno clarificou alguns usos coloquiais da língua portuguesa que surgiram devido ao contexto de imersão linguística. Uma vez que os portugueses têm mais expressões coloquiais nas suas conversas quotidianas, que diferem das expressões escritas, os diálogos e áudios informais foram incluídos nas fichas de trabalho para reduzir as suas dificuldades na interação diária com pessoas nativas.
4. O uso de ELBT aumentou a motivação e a confiança dos alunos quanto à utilização da língua, nomeadamente na expressão oral. A autoconfiança de um aprendente desempenha um papel importante na expressão oral em línguas não maternas. Portanto, muitas atividades que possuíam a parte de produção oral eram realizadas com companheiros. Além disso, a professora desempenha sempre o papel de motivador durante a realização de tarefas, evitando a correção rígida e constante dos erros dos alunos.
5. O uso de ELBT potenciou a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, em comparação com as aulas conduzidas em método tradicional. Anteriormente, numa sala de aula tradicional, os alunos estavam habituados a ficar sentados a ouvir as explicações do professor e memorizar os conhecimentos. No entanto, neste curso, a participação não se limita a estas ações, mas é levada a cabo como um evento menos formal. Há uma variedade de formas para agrupar os alunos, como discussão em pares, *role-play*, simulação dos diálogos, mesa-redonda, entre outras.
6. A aprendizagem ativa tornou o aluno reflexivo, ou seja, ser capaz de fazer autoavaliação/correção e heteroavaliação entre colegas. As tarefas realizaram-se de forma a estimular o pensamento crítico dos alunos, uma vez que eles tiveram de comunicar frequentemente com os colegas e até encontrar soluções para resolver problemas em conjunto. Mais importante ainda, durante a fase de apresentação, foram solicitados a ouvir os resultados do trabalho e medir o desempenho dos outros ou de si próprios, apontando, por exemplo, os pontos fortes ou fracos e os erros cometi-

dos com alta frequência.

7. A adoção de ELBT promoveu a interação entre professor e alunos durante aulas e pós-aulas. Muitas vezes, as tarefas em pares e grupos criaram uma atmosfera de aula mais descontraída. Aliás, os tópicos também encaixavam bem nos seus interesses, por isso tinham sempre gosto em partilhar as suas opiniões com colegas e professora. Quer fosse na aula ou depois da aula, pediam ativamente conselhos quando tinham dificuldade em compreender o uso de uma estrutura gramatical.
8. A prática do ELBT encorajou os alunos a trabalhar coletivamente, com troca de opiniões na língua-alvo. Não é surpreendente que os alunos da mesma nacionalidade tenham optado naturalmente por utilizar a sua língua materna quando trabalharam conjuntamente numa tarefa porque isso facilitou a comunicação. No entanto, para aumentar o tempo de contacto com a língua-alvo, insistiu-se primeiramente em falar com eles ou entre eles em português.

O leque de tarefas contribuiu, por um lado, para proporcionar aos alunos uma oportunidade de mobilizar as suas capacidades potenciais na utilização hábil da língua-alvo e compreender o contexto social em que a língua funciona. Por outro lado, contribuiu para ajudar os professores a colmatar o fosso entre a língua utilizada na realidade e a linguagem ensinada na escola. No entanto, como alunos chineses têm geralmente uma atitude de aprendizagem passiva, são necessários mais tempo e paciência para modelar esse hábito. Portanto, no início da prática pedagógica do ELBT, os estudantes mostraram-se reservados e relutantes em adaptar-se ao novo método de ensino. Contudo, à medida que se foram familiarizando com os procedimentos, adotaram uma atitude positiva no sentido de completarem as tarefas atribuídas e de levantarem perguntas adicionais sobre o uso linguístico. Em suma, a competência comunicativa, o pensamento crítico, a capacidade de lidar com problemas diários e a construção de relações e comunicação interpessoal dos alunos foram apoiados e estimulados durante as sessões de reforço linguístico.

Papel do professor

Ao testemunhar a transformação positiva por parte dos alunos, como professora, impõe-se fazer uma autoreflexão sobre o papel de quem ensina. Este líder predefinido ainda assume outros papéis como o de motivador e facilitador, nas fases de pré-tarefa e ciclo de tarefa para criar um ambiente de aprendizagem adequado e confortável aos alunos (Willis & Willis, 2007). Na fase pós-tarefa, reassume-se como professor de língua, explica os erros e resolve dificuldades que a turma encontrou durante as etapas anteriores. Em vez de examinar o uso de línguas dos alunos com muita frequência, optou-se muitas vezes por manter distância a monitorizar os alunos. Contudo, como eles são iniciantes, tanto na aprendizagem da língua portuguesa, como na aprendizagem baseada em tarefas, era inevitável oferecer níveis sucessivos de apoio temporário para auxiliar os alunos a executar as tarefas, como por exemplo, estabelecer mais parâmetros, diretrizes ou sugestões em etapas distintas.

A partir de uma interação quase nula na primeira aula, os alunos começaram gradualmente a ser mais ativos e a participar na discussão durante a aula, até que, finalmente, quase todos os alunos não resistiam mais a exprimir os seus próprios pontos de vista. Quanto mais contacto havia, mais claramente se podia perceber as suas necessidades e os aspetos linguísticos que ainda precisavam de ser praticados.

Foi uma experiência enriquecedora que permitiu observar e acompanhar o progresso da turma desde o início até ao fim do curso. Todas as mudanças se deveram ao esforço e trabalho colaborativo entre alunos e professora, orientados pela metodologia utilizada do ELBT que sustentou e favoreceu bastante esta evolução.

Lições aprendidas pela estagiária

Como referido na parte precedente do texto, dedicou-se tempo a planear meticulosamente as aulas com antecedência, incluindo a identificação dos objetivos de aprendizagem, a preparação de materiais e a elaboração de planos de aula. Entretanto, isso não significa que não existissem obstáculos.

Na planificação das aulas, determinou-se um tempo específico para cada componente da tarefa de modo a prever o tempo necessário para cada atividade. Durante a aula, verificava regularmente o relógio e adaptava o ritmo da aula. Todavia, devido à modalidade inovadora da aula e a incerteza da atitude dos alunos, não consegui garantir todas as vezes a conclusão atempada das tarefas. Aprendi

a ajustar o plano de aulas em função das circunstâncias específicas. Se ficasse sem tempo, teria de priorizar as atividades mais essenciais para atingir os objetivos de aprendizagem e deixar as menos importantes para outra aula ou para casa.

Garantir a autenticidade da tarefa tem um peso significativo na implementação de uma abordagem ELBT, uma vez que permite aos alunos adquirir as competências necessárias para aplicar efetivamente a língua em cenários de comunicação prática. No entanto, os materiais autênticos são difíceis de encontrar no ensino de uma língua não materna (Caeiro, 2022). Por isso, a personalização e adaptação dos recursos pedagógicos para satisfazer as necessidades coletivas dos estudantes são imprescindíveis.

Quando se trata do ensino, encontrar um equilíbrio harmonioso entre proximidade e distância entre o professor e os alunos constitui um desafio considerável. Não posso apresentar uma figura superior aos outros nem acessível demais, porque pode prejudicar a autoridade necessária para conduzir o processo de aprendizagem.

A gestão do tempo, a seleção dos materiais didáticos e o relacionamento com alunos foram pontos marcantes na prática como professora estagiária, ainda que haja outros aspetos específicos a que se deva prestar atenção para garantir uma prática eficaz e construtiva. Em cada aula, deparou-se com desafios e oportunidades de aprendizagem, e ao superá-los, deu-se um passo em frente no crescimento profissional. Cada aula, uma lição; uma lição, um avanço.

Limitações do ELBT

Na experiência com as sessões de reforço linguístico, as tarefas ocupavam frequentemente grande parte do tempo da aula, reduzindo o tempo disponível para os alunos se concentrarem na correção linguística. A partir disso, percebeu-se que o ELBT se mostrou mais eficaz para reforçar as competências comunicativas dos alunos quando o vocabulário e expressões utilizados na tarefa já haviam sido aprendidos anteriormente. No entanto, tornou-se relativamente difícil para introduzir novos módulos. Isto decorreu do facto de a breve exposição à língua e à prática durante a fase pre-tarefa e o ciclo da tarefa não serem suficientes para ajudar os alunos a dominar uma nova temática.

Frequentemente, era necessário atribuir trabalho de casa para avaliar e confirmar o grau de consolidação de conhecimentos. Além disso, notou-se que os alunos que realmente beneficiavam de ELBT eram aqueles que já tinham uma base linguística sólida, neste caso, o nível A1, e um elevado nível de auto-disciplina. Já que eles conseguiam supervisionar e refletir melhor sobre o seu próprio processo de realização das tarefas. Por outro lado, os alunos que à partida apresentaram mais fragilidades precisavam de mais esforço para aplicar a língua. A ênfase excessiva no treino da comunicação oral às vezes causou frustração.

De referir ainda que a preparação de materiais com tarefas não foi fácil. O ELBT valoriza muito os materiais didáticos que contenham “linguagem real” para o ensino (Widdowson, 2003). No entanto, existem poucos recursos didáticos deste tipo e, conseqüentemente, foram necessários muito tempo e trabalho na criação dos próprios materiais.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, analisa-se como os alunos chineses das licenciaturas em LPA, TIPC, RCCPL e LCP da ESECS-IPLeiria reagiram ao ensino de línguas baseado em tarefas. Tendo em consideração as suas principais dificuldades linguísticas, o seu interesse e o modelo de aprendizagem na China, adota-se o ELBT na aula para mudar o posicionamento dos alunos e repensar o paradigma tradicional na educação. Concluiu-se que o ELBT tornou a aprendizagem de língua portuguesa não materna mais motivante e contextualizada, quebrando-se as fronteiras e construindo pontes de diálogo. As tarefas concebidas criaram oportunidades para praticar competências comunicativas não só no seio das sessões de reforço linguístico, mas com pessoas locais. Possibilitaram ainda a utilização da língua em contexto real e cooperação entre alunos na realização de tarefas, recorrendo à língua portuguesa como uma ferramenta de comunicação.

Embora ainda existam algumas limitações de ELBT, como a secundarização da forma, ausência de materiais dedicados a esta abordagem no PLNM e requisitos altos para a determinação dos alunos na conclusão das tarefas e qualificação dos professores, as metas estabelecidas no início foram alcançadas. Por outras palavras, implementaram-se tarefas adaptadas para responder às necessidades

comunicativas orais no nível de proficiência A2, puseram-se em prática os conhecimentos dos alunos e estabeleceu-se uma atmosfera agradável para assegurar que os alunos se sentiam apoiados e motivados no seu percurso inicial de aprendizagem no estrangeiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caeiro, P. M. B. (2022). *O uso de materiais autênticos com estudantes A1 no ensino de português língua não materna para fins específicos* [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <http://hdl.handle.net/10400.2/11957>
- Castro, C. (2017). *Ensino de Línguas Baseado em Tarefas: da Teoria à Prática*. Lidel.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edições ASA.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment* (Companion volume). Council of Europe Publishing.
- Dias, H. B. (2008). *Português europeu língua não materna a distância : (per)cursos de iniciação baseados em tarefas* [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <http://hdl.handle.net/10400.2/3281>
- Direção de Serviços de Língua e Cultura. (2017). *Referencial Camões PLE*. Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221–246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Swan, M. (2005). Legislation by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), 376–401. <https://doi.org/10.1093/applin/ami013>
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford University Press.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.
- Xu, Y. (2019). Ensino de Português na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai. In Y. Qiaorong & F. D. Albuquerque (org.), *O Ensino de Português na China: Parâmetros e Perspectivas* (pp.141-162). Editora UFNR.
- Zheng, S. (2010). *O ensino da língua portuguesa na China: caracterização da situação actual e propostas para o futuro* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositórioUM. <https://hdl.handle.net/1822/21944>

O Caderno de Leituras como recurso de promoção da Leitura

The reading notebook as a resource to promote reading

Sandra Bastos

ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

A escola tem um papel preponderante na motivação dos alunos para a leitura de textos literários, criando ambientes que propiciem o gosto pela leitura e o diálogo com o texto. Os Círculos de Leitura têm-se afirmado como uma estratégia eficaz na leitura de obras literárias em contexto de sala de aula (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003; Sousa, 2007). Os Cadernos de Leitura, por sua vez, podem ser integrados em diversas atividades relacionadas com a leitura (Leite, 2017). Quando utilizados em parceria com os Círculos de Leitura, as potencialidades abrangem outros domínios além da compreensão leitora, como a expressão escrita e artística (ilustrações) e a componente lexical. Neste trabalho, sustentado numa reflexão sobre a própria prática (Ponte, 2003), relata-se uma experiência de ensino-aprendizagem inspirada nos Círculos de Leitura, em que é realizada a leitura extensiva de uma obra literária com o apoio do Caderno de Leituras. Observou-se o comportamento em sala de aula de alunos de uma turma do 6.º ano de escolaridade do distrito de Leiria e avaliou-se o seu grau de satisfação através de um inquérito por questionário. Com base nos dados obtidos, conclui-se que o Caderno de Leituras associado ao Círculo de Leituras é um recurso que promove a formação de leitores e que é apreciado pelos alunos.

Palavras-chave: caderno de leituras, círculos de leitura, leitura extensiva

ABSTRACT

The school plays a preponderant role in motivating students to read literary texts, creating environments that foster a love for reading and dialogue with the text. Reading Circles have emerged as an effective strategy in reading literary works in the classroom setting (Terwagne, Vanhulle & Lafontaine, 2003; Sousa, 2007). Reading Notebooks, on the other hand, can be integrated into various reading-related activities (Leite, 2017). When used in partnership with Reading Circles, their potential extends beyond reading comprehension to include other domains such as written and artistic expression (illustrations) and lexical components.

In this work, supported by a reflection on practice (Ponte, 2003), a teaching-learning experience inspired by Reading Circles is reported, in which extensive reading of a literary work is conducted with the support of a Reading Notebook. The behavior in the classroom of 20 students from a 6th-grade class in the Leiria district was observed, and their level of satisfaction was assessed through a questionnaire survey. Based on the data obtained, it is concluded that the Reading Notebook associated with the Reading Circle is a resource that promotes reader development and is appreciated by students.

Keywords: reading notebooks, reading circles, extensive reading

INTRODUÇÃO

Um dos desafios que se impõe aos professores de Português é a motivação dos seus alunos para a leitura de textos literários. Não obstante a Educação Literária estar patente nas *Aprendizagens Essenciais* e ser apoiada pelo *Plano Nacional de Leitura*, na prática pedagógica há ainda o hábito de centrar a leitura em excertos de obras literárias, integrados no manual escolar. Realizar a leitura extensiva de uma ou várias obras literárias em sala de aula constitui um desafio para os professores, nomeadamente no que concerne à motivação dos alunos para a fruição da leitura.

Neste trabalho, apresenta-se um relato reflexivo de uma experiência de ensino-aprendizagem desen-

volvida numa turma do 6º ano de escolaridade. A experiência inspirou-se nos Círculos de Leitura (Terwagne, Vanhulle e Lafontaine, 2003; Sousa, 2007), como estratégia de interpretação interativa, em grupos de alunos, de uma obra literária *Pedro Alecrim* de António Mota. Paralelamente, esta proposta integra um Caderno de Leituras (Leite, 2017), como recurso de promoção da leitura, não só em sala de aula, mas também noutros espaços de leitura escolhidos pelo aluno. Assim, o objetivo deste estudo é perceber se os Cadernos de Leituras associados ao Círculo de Leituras constituem um recurso de promoção da leitura numa turma do 6.º ano do ensino básico.

Primeiramente, é apresentada a sustentação teórica desta proposta, seguindo-se os objetivos, a contextualização do ambiente educativo onde decorreu a implementação, os procedimentos realizados, a recolha de dados, os resultados e a conclusão.

O CADERNO DE LEITURAS COMO APOIO AOS CÍRCULOS DE LEITURA

Os Círculos de Leitura consistem numa estratégia didática que implica a distribuição dos alunos por vários grupos, com o objetivo de construir uma interpretação coletiva de um texto literário de forma interativa (Terwagne, Vanhulle e Lafontaine, 2003). Deste modo, os Círculos de Leitura permitem o envolvimento ativo dos alunos enquanto leitores na construção de uma interpretação coletiva de uma obra literária, numa perspetiva de interação social entre pares, fundamental para o desenvolvimento. Para Sousa (2007, p. 54), “ler e discutir livros com os seus pares é uma estratégia que, reconhecidamente, cria/aumenta o gosto pela leitura, pois permite aos alunos criar uma relação pessoal com o texto literário”.

Este conceito do envolvimento ativo do aluno na interpretação de texto segue o modelo transacional de leitura de Rosenblatt (1982), que coloca o aluno como agente ativo na relação com o texto, num duplo sentido – do texto ao leitor e do leitor ao texto, relacionando-o com as suas próprias experiências e conhecimentos prévios (Rosenblatt, 1982). A teoria transacional pressupõe, da parte do leitor, uma posição estética (prazer da leitura), que usufrui durante a leitura, e uma posição eferente, em que constrói conhecimento a partir do que lê (Rosenblatt, 1982).

As transações entre o texto e o leitor são únicas já que envolvem estratégias que vão além da compreensão literal do texto, ou seja, implicam inferir significados, formular hipóteses, questionar e criticar o texto, assim como refletir sobre os próprios sentimentos durante a leitura (Terwagne, Vanhulle e Lafontaine, 2003).

Ao estimular a discussão entre os alunos, que assumem diferentes papéis, os Círculos de Leitura possibilitam um contexto propício à motivação para leitura. Nesse sentido, o Caderno de Leituras surge como “ponto de partida e de chegada de diversas atividades centradas no envolvimento dos leitores com os livros” (Leite, 2017, p. 7), tendo em conta que “convida a ler, a refletir e a partilhar ideias sobre os textos”, abrindo espaço também “à expressão individual e à criatividade” (p. 7). Um dos objetivos do Caderno de Leituras é o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de refletir sobre os textos e associá-los às suas vivências pessoais ou a outras leituras. Através do Caderno de Leituras, os alunos aprendem a “verbalizar ideias, sentimentos, perplexidades, conclusões e opiniões” (Leite, 2017, p. 8). Para Terwagne, Vanhulle e Lafontaine (2003), os Círculos de Leitura propiciam um contexto favorável à escrita de notas de leitura, que podem ser posteriormente discutidas com os colegas e suscitar novos temas para discussão.

De acordo com as *Aprendizagens Essenciais de Português para o 6º ano de escolaridade*, a leitura integral de obras literárias narrativas pode ser acompanhada por um projeto de leitura, “que integre explicitação de objetivos de leitura pessoais” (Direção-Geral de Educação, 2018, p. 10). Os Círculos de Leitura têm todas as condições para corresponder ao objetivo das *Aprendizagens Essenciais* de “fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida e encontrar nos livros motivação para ler e continuar a aprender”, através de “experiências gratificantes de leitura, a desenvolver a partir de recursos e estratégias diversificados” (Direção-Geral de Educação, 2018, p. 3). Simultaneamente, os alunos estarão a trabalhar várias competências recomendadas pelo *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, como “linguagens e textos”; “informação e comunicação”; “pensamento crítico e pensamento criativo”; “relacionamento interpessoal” e “desenvolvimento pessoal e autonomia” (Martins *et al*, 2017).

Em relação à leitura literária, pretende-se que o Caderno de Leituras crie “uma relação entre os leitores e os textos decerto mais entusiasmante e intenso do que aquele que se estabelece com base nas fichas de exercícios e atividades com perguntas previsíveis e respostas ideais” (Leite, 2017, p.

8). E ao apoiar um trabalho de equipa, pode também motivar os alunos com mais dificuldades na interpretação. Não precisam de “acertar” nas respostas que o professor quer, já que não há respostas certas num trabalho de reflexão. Podem explorar o texto partindo das Palavras Mágicas ou mesmo da Ilustração, até encontrarem pontos de segurança para avançarem na compreensão.

METODOLOGIA

Esta experiência de ensino-aprendizagem assenta na reflexão da própria prática: “A investigação sobre a prática visa resolver problemas profissionais e aumentar o conhecimento relativo a estes problemas, tendo por referência principal, não a comunidade académica, mas a comunidade profissional” (Ponte, 2002, p. 8). Privilegia-se a análise qualitativa de dados a partir da observação direta (comportamentos dos alunos durante a implementação da experiência) e das respostas dos alunos a um inquérito por questionário (em anexo). O inquérito foi elaborado para o efeito, sendo constituído por cinco questões, que visam apurar o grau de satisfação dos alunos relativamente ao Caderno de Leituras.

Objetivos

Partimos da questão “Os Cadernos de Leituras associados ao Círculos de Leituras contribuem para a promoção da Leitura?”, com os objetivos de avaliar se o Caderno de Leituras é um recurso didático que motiva os alunos para a leitura extensiva; e aferir o grau de satisfação dos alunos relativamente aos Cadernos de Leituras.

Contexto

O contexto onde foi realizado o estudo foi numa Escola do Ensino Básico, no distrito de Leiria, no ano letivo de 2023/2024 numa turma do 6º ano de escolaridade, com 20 alunos (sete do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os onze e os treze anos de idade), durante nove tempos de letivos de 50 minutos da disciplina de Português. Neste grupo de alunos, todos têm o Português como Língua Materna, à exceção de um aluno, cuja língua materna é o ucraniano.

Procedimentos

Vários autores, como Daniels (1994) e Giasson (2005), têm realizado trabalhos sobre a implementação dos Círculos de Leitura. Esta proposta inspirou-se na investigação de Terwagne, Vanhulle e Lafontain (2003) e na adaptação portuguesa de Otilia Sousa (2007), que defendem a organização de um projeto de leitura, com objetivos e etapas bem definidas.

Sousa (2007) privilegia a escrita e o desenho como base da discussão (são importantes os diários de leitura); a discussão a partir dos alunos, que assumem papéis diferentes na leitura e discussão com a turma. O papel do professor é facilitar/apoiar o trabalho dos grupos, mas sem interferir. Terwagne, Vanhulle e Lafontain (2003) destacam a leitura dos textos com anotações em cadernos de leitura ou de pesquisa; a discussão em pequenos grupos e a apresentação em conjunto, onde cada elemento do grupo tem um papel, uma função definida, como uma comunidade de aprendizes interdependentes.

Com efeito, foi planeada uma experiência de ensino-aprendizagem de nove sessões com duração de 50 minutos cada, tendo como foco a leitura extensiva, em sala de aula, da obra *Pedro Alecrim* de António Mota. Na primeira sessão foi apresentada a obra e o autor, de acordo com o paradigma histórico-literário.

A segunda sessão foi dedicada à apresentação do Caderno de Leituras, com a distribuição de um caderno com folhas em branco e capa de cartolina a cada aluno. Foram entregues vinte e um cadernos. Tal como sugere Leite (2017), de acordo com *Reader's Notebook*, editado pela Heinemann (editora britânica e norte-americana), o caderno está separado em quatro secções, cada uma com a sua finalidade: Diário de Leituras; Palavras Mágicas e Ilustrações. Nas primeiras páginas do Caderno, os alunos deviam colocar os livros que leram, os que gostavam de ler e aqueles que não acabaram de ler, com a respetiva justificação (Leite, 2017). No Diário de Leitura, também inspirado em Leite (2017), deviam escrever excertos/citações; comentários, ideias, reflexões, críticas e relação com as vivências pessoais sobre livros que tenham lido e questões da discussão coletiva e das apresentações dos colegas do Círculo de Leitura. A escolha das últimas duas secções teve em conta os papéis definidos pelos Círculos de Leituras sugerido por Sousa (2007). O separador das Palavras Mágicas era dedicado à

componente lexical, onde deveriam escrever as palavras desconhecidas, engraçadas, difíceis ou raras e o respetivo significado. Este separador implica a consulta de um dicionário. Por fim, no separador das Ilustrações, os alunos podiam fazer desenhos, recortes, colagens o pinturas sobre alguma ação ou personagem dos livros lidos. Foi explicado aos alunos que o Caderno de Leituras era uma ferramenta de trabalho autónoma, a ser usada tanto em casa como na escola.



Figura 1. Cadernos de Leitura entregues aos alunos



Figura 2. Caderno de Leituras de uma aluna



Figura 3. Caderno de Leituras de um aluno

Na terceira sessão foi explicada a organização da leitura da obra e o modelo adaptado dos Círculos de Leitura de Sousa (2007). Os vinte e um alunos foram distribuídos por sete grupos, com três elementos cada, escolhidos previamente pelas professoras cooperante e estagiária, de modo que ficassem equilibrados. Cada grupo teria de ler dois a três capítulos do Pedro Alecrim. Os três elementos do grupo tinham papéis diferentes a desempenhar. Como papéis do Círculo de Leitura (Sousa, 2007) um aluno ficou simultaneamente com o “Senhor do Essencial” e o “Animador da Discussão”; o “Mágico das Palavras”; e o “Senhor dos Excertos” e ajudante do “Senhor do Essencial”. O papel do ilustrador podia ser realizado por todos nos seus cadernos de leituras. O “Animador da Discussão” teria de liderar a discussão no seu grupo e também aquando da apresentação oral e como “Senhor do Essencial”, com a ajuda de outro colega, tinha a função de fazer um pequeno resumo dos capítulos lidos. O “Mágico das Palavras” tinha de procurar e anotar as palavras desconhecidas e respetivo significado, assim como palavras que achasse mais interessantes, curiosas ou raras, fazendo uso dos dicionários requisitados na biblioteca da escola para esse efeito. O “Senhor dos Excertos” tinha de escolher duas ou três passagens/excertos do texto para discutir e refletir em grupo e com a turma. “Os excertos selecionados devem ser importantes, dignos de serem lembrados por serem surpreendentes, difíceis, particularmente bem escritos” (Sousa, 2007, p. 57).

Na quarta sessão, foram lidos os dois primeiros capítulos de Pedro Alecrim, em voz alta, pelos alunos. A compreensão e o resumo foram realizados coletivamente, de forma interativa entre a professora e os alunos.

O trabalho em grupo decorreu na quinta, sexta e sétima sessões, incluindo a preparação da apresentação em PowerPoint, no computador. No modelo de apresentação previamente dado a cada grupo, devia ser escrito o resumo de cada capítulo, no máximo de três linhas; os dois excertos escolhidos; o vocabulário selecionado pelo Mágico das Palavras e a questão de ligação com a vida pessoal/real. Na oitava sessão, foram realizadas as apresentações orais. A nona e última sessão só foi concretizada na intervenção seguinte, quinze dias depois, e foi totalmente dedicada ao trabalho autónomo no Caderno de Leituras.

RESULTADOS

Pela observação direta foi possível constatar o entusiasmo dos alunos na receção do Caderno de Leituras (visível no facto de os alunos aderirem à atividade durante mais tempo do que o habitual em relação a outras atividades) e no empenho da ilustração da capa e dos separadores (ver figuras 2 e 3). Na sessão dedicada ao trabalho autónomo nos cadernos, foi notória uma preferência pelo trabalho

nos separadores das Palavras Mágicas e das Ilustrações. No contacto direto com os alunos, foram observadas dificuldades na compreensão da função do separador dos Diários de Leitura, sobretudo

por envolverem competências de literacia crítica e escrita de um texto, mesmo que pequeno, de opinião. Na observação dos próprios cadernos, foi possível constatar que muitos alunos ainda não tinham escrito nada no Diário de Leituras. Terwagne, Vanhulle e Lafontain (2003) sublinham que a leitura requer muito esforço por parte dos alunos, nomeadamente no que concerne à exploração das camadas implícitas do texto, por isso a opção por estratégias de discussão com os colegas motiva-os a tornarem-se leitores. Tendo em conta que o Diário de Leituras implica um diálogo profundo do leitor com o texto, ao fazê-lo sozinho, o aluno pode não conseguir superar as suas dificuldades, sendo necessário um maior apoio do professor no início deste processo de leitura transaccional.

O inquérito por questionário tinha cinco questões. A primeira questão tinha como objetivo verificar se os alunos tinham gostado do Caderno de Leituras, com justificação da sua resposta. A segunda questão pretendia apurar qual o separador preferido. Na terceira questão era apresentada uma tabela com duas colunas, uma com as dificuldades e outras com as facilidades que os alunos encontraram na utilização dos Cadernos de Leituras. A quarta questão, que não foi usada para efeitos de análise de dados, pretendia apurar em que local os alunos utilizavam o Caderno, se em casa, na escola ou noutro local. Por fim, a última questão pretendia aferir o grau de motivação para a leitura após a implementação do Caderno de Leituras e a respetiva justificação.

Dos vinte alunos que responderam ao questionário, 17 disseram que gostam do Caderno de Leituras, constituindo 86 % da amostra; 3 alunos disseram que não gostam do Caderno de Leituras, correspondendo a 15 % da amostra.

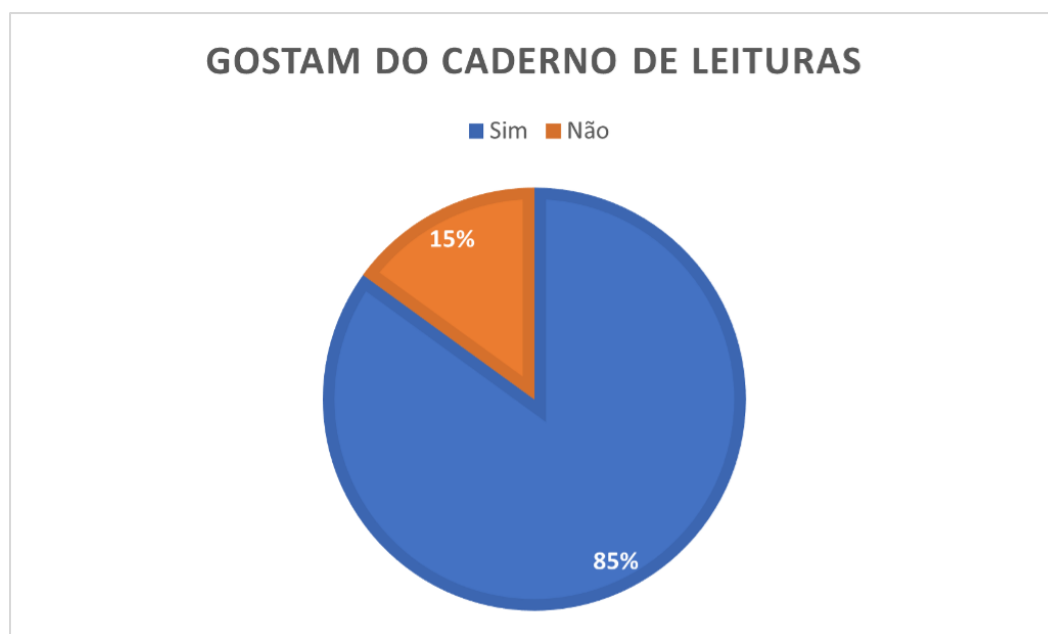


Gráfico 1. Alunos que gostam do Caderno de Leituras¹

As razões apontadas pelos alunos para justificarem a sua resposta -SIM ou NÃO, são diversas, não sendo possível organizá-las em categorias. Apresentamos uma seleção das respostas de justificação daqueles que afirmam gostar do Caderno de Leituras: “é uma experiência nova”; “gosto de fazer ilustrações dos livros que li”; “gosto de apontar as coisas e escrever”; “gosto de anotar o que mais gostei dos livros que eu li”; “é muito giro e organizado”; “é necessário para pôr as palavras difíceis”; “consigo me orientar com os livros que já li”; “é mais divertido ler um livro e escrever no caderno sobre o livro e desenhar”; “há ilustrações e palavras mágicas e posso aprender coisas novas”. Nas justificações apresentadas pelos alunos há referências às ilustrações, à descoberta de vocabulário; à escrita, à organização das leituras e ao efeito novidade. Importa referir que o fator novidade facilita o sucesso da implementação de uma atividade, como mostram os resultados. Ao serem apresentados no âmbito de um projeto de leitura, os Cadernos de Leitura beneficiam desta motivação, também estimulada pelo recurso ao trabalho em grupo e às interações sociais, com o envolvimento de todos, em redes de colaboração na sala de aula (Terwagne, Vanhulle e Lafontain, 2003).

Nas razões relativas aos três alunos que não gostaram, as respostas são claras em relação aos hábitos de leitura: “não leio muito”; “não utilizo”; “não gosto de ler nem de escrever”.

Nesta questão dos separadores preferidos era permitida mais do que uma resposta, no caso de algum aluno ter mais do que um separador preferido. Apenas um aluno afirmou não gostar de nenhum separador, 4 alunos preferem o Diário de Leituras e 5 o das “Palavras Mágicas”. Uma clara maioria, 13 alunos, preferem o das Ilustrações. O fator estético do Caderno de Leituras foi, de facto, preponderante para cativar os alunos.

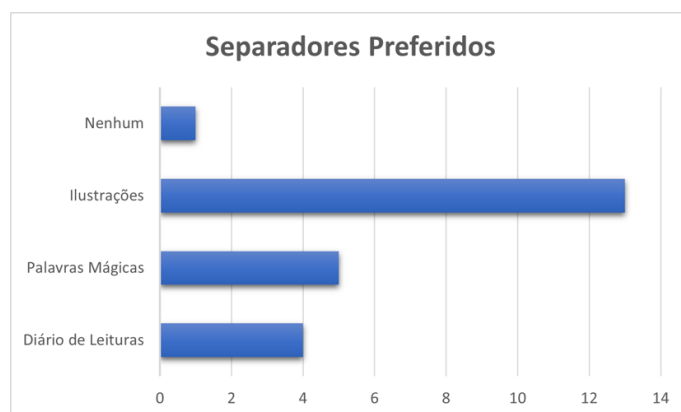


Gráfico 2. Separadores Preferidos²

Um dos objetivos deste estudo era identificar as facilidades e dificuldades que os alunos encontraram na utilização do Caderno de Leituras. Esta questão era de resposta aberta, podendo cada aluno identificar mais do que uma dificuldade e/ou facilidade. Tanto para as dificuldades como para as facilidades as respostas foram as mesmas Ilustrações e Palavras Mágicas, no entanto, com diferentes valores. As Ilustrações e as Palavras Mágicas são consideradas “fáceis de fazer” por 12 e 10 alunos, respetivamente. Destaque para as respostas que apontaram “escrever”; “Diário de Leituras” e “resumos” como facilidades.

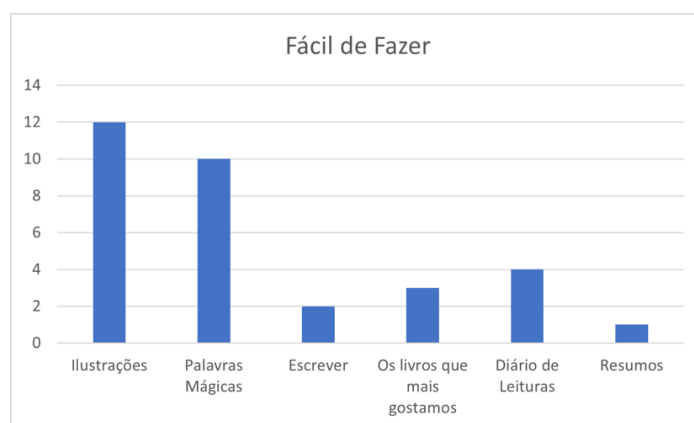


Gráfico 3. Facilidades na utilização do Caderno de Leituras³

O número de respostas que identificam as Ilustrações e as Palavras Mágicas como “difícil de fazer” foram de 7 e 3, respetivamente, ou seja, constituem cerca de metade em relação aos que definem estes separadores como fáceis. Destaque para dois alunos que não responderam à questão das dificuldades e outro que diz que “nada” foi difícil. Não podemos saber se os dois alunos que não responderam queriam dizer também que nada foi difícil ou simplesmente não souberam o que responder. Apenas três respostas apontam o Diário de Leituras como “difícil de fazer”, não conferindo com o que foi observado.

² “Qual o separador onde gostas mais de trabalhar? (podes seleccionar mais do que uma opção)”

³ “Nos Cadernos de Leituras, para mim, é mais fácil fazer...”



Gráfico 4. Dificuldades na utilização do Caderno de Leituras⁴

Por fim, a última questão pretendia aferir o grau de motivação para a leitura após a implementação dos Cadernos de Leituras. Curiosamente, surge um empate, com 50% (10 alunos) a declararem que não se sentem mais motivados para a leitura com o apoio do Caderno de Leituras e outros 50% (10 alunos) a declararem o oposto. A justificação à questão era de resposta aberta e, mais uma vez, a diversidade de respostas não permite uma categorização. Os alunos que se sentem mais motivados apontam as seguintes razões: “posso anotar as palavras, ilustrar e isso me motiva”; “dá uma noção de que queremos completar o caderno com todos os livros que temos e lemos”; “ajuda-me a aprender vocabulário”; “é muito divertido”; “assim é mais fácil saber o significado das palavras”; “escrevo os livros que li e faço ilustrações e ajuda-me também na parte das palavras mágicas”. Dos que não se sentem mais motivados, a variedade de respostas também é interessante: “embora tenha gostado, não me motivou muito”; “não gosto de ler”; “nem sempre preencho”; “quase nunca utilizo”; “é igual para mim”; “vou continuar a não gostar de ler”; “gosto de ler, o Caderno de Leituras não fez diferença”; “adoro ler, o Caderno de Leituras só me ajuda a organizar o que leio”.

Para Leite (2017, p. 8), “o grau de maturidade e autonomia requerido para utilizar este caderno de acordo com as expectativas é bastante elevado”, por isso as respostas dos alunos podem variar de acordo com as suas características pessoais, nomeadamente maturidade, autonomia e disciplina, assim como “competência e vontade para refletir sobre os textos e verbalizar ideias, sentimentos, perplexidades, conclusões e opiniões” (p. 8).



Gráfico 5. Motivação para a Leitura⁵

Tanto no caso dos alunos que se sentem mais motivados como naqueles que não se sentem mais motivados para a leitura poderão estar implícitas outras variáveis como as características individuais, os hábitos de leitura e a própria operacionalização da experiência de ensino-aprendizagem. Por exemplo, nem todos os alunos apreciaram a obra *Pedro Alecrim* apesar de gostarem de ler e o facto de durante uma quinzena não ter havido nenhuma atividade que envolvesse a utilização dos Cadernos de Leituras podem ter contribuído para o esmorecimento do entusiasmo inicial. Teriam de ser aplicadas mais propostas didáticas que envolvessem este recurso para podermos aferir com mais certeza a fidelidades destes dados.

4 “Nos Cadernos de Leituras, para mim, é mais difícil fazer...”

5 “Senteste mais motivado (a) para a leitura com os Cadernos de Leituras?”

Nesta experiência, o Caderno de Leituras revelou-se ainda uma ferramenta de desenvolvimento lexical no caso do aluno de PLN. De facto, o aluno ucraniano afirmou gostar do Caderno de Leituras porque: “eu posso escrever palavras que não sei”. O seu separador preferido foi o das Palavras Mágicas por ter sido mais fácil de criar. Disse estar também mais motivado para a leitura.

Não obstante o Caderno de Leituras potenciar “uma relação entre os leitores e os textos decerto mais entusiasmante e intensa do que aquela que se estabelece com base nas fichas de exercícios e atividades com perguntas previsíveis e respostas ideais (Leite, 2017, p. 8 e 9), a leitura individual “apenas constitui um primeiro passo essencial para a aprendizagem baseada na co-construção do conhecimento”. Nesta experiência de ensino-aprendizagem faltou a orientação da reflexão “na direção da partilha e da troca de impressões” (p. 9), ou seja, a função socializante do Caderno de Leituras, que poderia ter um maior efeito na motivação para a leitura.

Considerações Finais

Relativamente aos objetivos estabelecidos para este estudo, conseguimos avaliar o Caderno de Leituras como um recurso didático que motiva os alunos para a educação literária, partindo dos dados recolhidos. Nas respostas à questão “estão a gostar do Caderno de Leituras”, 85% afirmam que sim, enquanto apenas 15% referem não estar a gostar. Verificamos, deste modo, que uma larga maioria dos alunos apreciou o Caderno de Leituras.

Na utilização dos Cadernos de Leituras, identificamos como dificuldades a realização de ilustrações e o preenchimento dos separadores das Palavras Mágicas e do Diário de Leituras. Como facilidades, identificamos, mas com número superior de respostas, as ilustrações e o separador das Palavras Mágicas. A variedade de respostas é menor nas facilidades, quando comparada com a das dificuldades. Por fim, no objetivo de aferir o grau de motivação para a leitura após a implementação dos Cadernos de Leituras a interpretação não é clara, já que obtivemos um empate na questão da motivação para a leitura.

O principal objetivo deste estudo era apurar se os Cadernos de Leitura contribuem para a promoção da Leitura. Se tivermos em conta apenas a resposta à pergunta do questionário sobre a motivação para a leitura, só seria possível afirmar que sim em 50% dos alunos. Podemos avançar para um “Sim” mais robusto se tivermos em conta os 85% que disseram gostar do Caderno de Leituras. Gostar por si só não constitui fator de motivação, mas pode ser considerado um princípio de motivação. Assim, pela leitura dos dados recolhidos, incluindo a observação direta, podemos afirmar que os Cadernos de Leitura contribuem para a promoção da Leitura.

A diversidade constatada nas respostas de justificação pode apontar para outras variáveis que não tivemos em conta neste estudo e que podem estar fora do controlo do professor, como as características individuais de cada aluno e os fatores de motivação intrínseca. No entanto, podemos aferir que para uma aplicação a curto prazo estes resultados são positivos. Com efeito, o Caderno de Leituras afirmou-se como uma ferramenta capaz de chamar a atenção dos alunos e de os envolver e, tal como defende Leite (2017, p. 7), abriu espaço também “à expressão individual e à criatividade”. Já o objetivo de desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de capacidade de refletir sobre os textos e associá-los às suas vivências pessoais ou a outras leituras (Leite, 2017) ficou por cumprir para a maioria dos alunos. Foi lançada a semente, mas é preciso regá-la para que floresça e dê frutos.

O envolvimento dos alunos tem de ser estimulado pelo professor constantemente, pelo menos, até que o Caderno de Leituras se enraíze como hábito. Assim, as alterações desejadas nos comportamentos em relação à leitura só poderão ser verificadas a médio ou longo prazo, com a utilização regular do Caderno de Leituras nas aulas e durante todo o ano letivo, sem colocar em risco o carácter livre e criativo que lhe é inerente e no sentido de uma leitura de fruição..

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Direção-Geral de Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português, 6º Ano | 2º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Acedido em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/6_portugues.pdf
- Leite, S. A. (2017). O Caderno de Leitura: Um recurso a explorar. *Revista Dobra*, n.º1. Acedido em: https://revistadobra.weebly.com/uploads/1/1/1/8/111802469/sara_leite.pdf

- Martins, G. D. O. et al (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência. Acedido em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ponte, J. P. Investigar a nossa própria prática. In: GTI (Ed.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2002. p. 5-28. Acedido em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7493006/mod_resource/content/1/Investigar_a_pr%C3%A1tica.pdf
- Rosenblatt, L. M. (1982). The Literary Transaction: Evocation and Response. *Vol. 21, No. 4, Children's Literature* (Autumn, 1982), pp. 268-277
- Sousa, O. (2007). O texto literário na escola: Uma outra abordagem Círculos de leitura. In F. Azevedo (Ed.), *Formar Leitores das teorias às práticas* (1.ª ed., pp. 45 68). Lidel.
- Terwagne, S., Vanhulle S. & Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. De Boeck, Bruxelas.

ANEXOS

Inquérito



INQUÉRITO SOBRE O CADERNO DE LEITURAS

Este inquérito é anónimo e tem como objetivo conhecer a tua opinião sobre o Caderno de Leituras.

1. Estás a gostar do Caderno de Leituras?

| | |
|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> |
| Não | <input type="checkbox"/> |

Justifica a tua resposta.

| |
|--|
| |
| |
| |

2. Qual o separador onde gostas mais de trabalhar? (Podes seleccionar mais do que uma opção.)

| | |
|--------------------|--------------------------|
| Diário de Leituras | <input type="checkbox"/> |
| Palavras Mágicas | <input type="checkbox"/> |
| Ilustrações | <input type="checkbox"/> |
| Nenhum | <input type="checkbox"/> |

3. Completa a tabela.

| Nos Cadernos de Leituras, para mim, é mais... | |
|---|------------------|
| fácil fazer ... | difícil fazer... |
| | |
| | |
| | |

4. Onde utilizas os Cadernos de Leituras? Porquê?

| |
|--|
| |
| |
| |

5. Sentes-te mais motivado (a) para a leitura com os Cadernos de Leituras?

| | |
|-----|--------------------------|
| Sim | <input type="checkbox"/> |
| Não | <input type="checkbox"/> |

Justifica a tua resposta.

| |
|--|
| |
| |
| |

Obrigada pela tua colaboração!

Psychologists in sports contexts: Yes? No? Perhaps?

A. Rui Gomes

Psychology Research Centre. School of Psychology. University of Minho. Braga, Portugal

Catarina Morais

Research Centre for Human Development, Faculty of Education and Psychology, Universidade Católica Portuguesa. Porto, Portugal

Catarina Branco

School of Psychology. University of Minho. Braga, Portugal.

ABSTRACT

This work provides a reflection about the development of sport psychology as a scientific, professional, and practical domain, emphasizing that mental factors can impact the performance and wellbeing of sports agents (particularly athletes). Specifically, the manuscript is organized into three sections: (a) some important historical events that helped build sport psychology as a scientific domain and main scientific and professional associations that contributed to spread knowledge and practice of sport psychologists; (b) some data about research and practice of sport psychology; and (c) a reflection of what conditions can facilitate or debilitate the employment of sport psychology professionals by providing a decision tree (and a related questionnaire) that can help the decision for hiring or not a sport psychology professional.

Keywords: sport psychology, psychological factors, psychological intervention, sport psychologists' integration questionnaire

PSYCHOLOGISTS IN SPORTS CONTEXTS: YES? NO? PERHAPS?

Sport psychology is an exciting and well-established area of psychology, with over a century of research that strengthened this scientific domain, with several implications to practitioners. Thus, it makes sense to reflect about the employment of sport psychology professionals in real sports contexts. In this work, we briefly describe some key moments of the development, research and practice of sport psychology that help to understand this field of knowledge and serve as basis to discuss the dissemination of sports psychologists in sports. In simple words, we will discuss the favorable and unfavorable conditions to the practice and employment of sport psychologists in sports contexts.

SPORT PSYCHOLOGY: HISTORICAL PERSPECTIVE

Sport psychology refers to the scientific study of individuals and their behavior within sport contexts, as well as the practical application of that knowledge (Gill & Williams, 2008). Thus, among others, sport psychologists are interested in understanding how psychological factors impact performance, and on how participating in sport contexts impacts one's psychological development, health, and well-being (Araújo & Serpa, 2004; Weinberg & Gould, 2024). The population base of sport psychologists is broad, and includes children, adults, elite athletes, seniors, and people with disabilities to achieve maximum participation, peak performance, and personal satisfaction and development through participation in a sport context (Weinberg & Gould, 2024). Apart from athletes and sport participants, sport psychologists also develop their work with sport organizations as a whole, including federations, clubs, staff, managers, coaches, referees, and parents. Even though Sport Psychology is a fairly recent field of research and psychological intervention, it is a solid area of research and professional practice, and has come a long way to establish itself as an independent field of psychological science.

HISTORICAL DEVELOPMENT

The first research related to sport psychology was published in 1898 by the American psychologist Norman Triplett whose work is considered the first experiment in the field of Sport Psychology (Cruz, 1996). Triplett studied how the presence of others may hinder or increase performance by comparing the average speed of cyclists when racing alone (against the clock), racing with pacers, or

racing in a competition (against other cyclists). In a nutshell, Triplett concluded that, when racing against others or with pacers, cyclists tend to be faster and, therefore, that the presence of others can influence performance. Over a decade later, in 1913, an important step was taken in Europe, when Pierre de Coubertin, even though he was not a psychologist, promoted a scientific meeting (Congress of Lausanne) in which, under the general theme of “Psychology and Physiology of Sports”, aimed to launch and disseminate sport psychology as a new scientific area (cf. Serpa, 2009). In the subsequent decades important steps followed that event, particularly the development of sport psychology laboratories in the United States of America, Russia, Japan, and Germany (Weinberg & Gould, 2024). However, only in the 60s Sport Psychology was definitely recognized as a scientific discipline and professional practice.

Indeed, the period between 1960-1980 was key to establish Sport Psychology as an independent branch of research and practice within Psychology. Particularly, it is important to highlight the I World Congress of Sport Psychology (Rome, 1965), in which the International Society of Sport and Exercise Psychology was officially created followed by the European Federation of Sport Psychology four years later (Serpa, 1995). During this period, sport psychology became a separate component of physical education (nowadays referred as kinesiology or exercise and sport science), and was mainly focused on studying how psychological factors (e.g., anxiety, personality, self-esteem) influenced performance and, on the other hand, how participating in sport influenced psychological development (e.g., personality development, aggression) (Weinberg & Gould, 2024).

From 1981 onwards, Sport Psychology registered a tremendous growth, not only in North-America and Europe, but around the world, and American Psychological Association (APA) decided to create a special division dedicated to this field. In the early years of the 80s, the elite athlete was the main focus and researchers tried to understand how to best develop psychological preparation to competition (Brito, 1996). It is important to note that, in this period, most research topics were centered around “problematic athletes” because these were the athletes that concerned sport agents and that looked for the help of psychologists. Thus, it was mostly clinical psychology applied to athletes who were looking for changing their behavior in this context (Brito, 1996). At the end of that decade, the shift has changed from studying personality, perception, motivation, anxiety, and stress to developing specific techniques of mental training and cognitive strategies (Cruz, 1996). Therefore, sport psychologists were particularly interested in developing an in-depth knowledge about athletes and their psychological profiles in order to develop interventions to maximize performance. Achieving excellency was the pivotal point in this period, and sport psychologists were focused on helping athletes preparing for training and competition and optimizing their performance became the main aim, and specific training programs of mental skills for sport and performance started to emerge (Brito, 1996). In the mid-90s, Sport Psychology was established in the scientific and practice communities, and an interest for sport participation, youth development in sport, motivation, and other initial concerns became hot topics again.

In the recent years, new trends have been considered. The biggest shift is, however, the concern for the athlete as a whole person, reinforcing that sport is only a part of athletes do, along with other matters and non-athletic environments. This has important implications. First, more attention has been given to health, and particularly to mental health which is today at the center of sport psychologists’ concerns, as it constitutes a major resource for athletes’ development and performance (cf. Schinke et al., 2017). The recognition that sport environment can constitute an increased mental health risk (due to their training loads, competition, and stressful lifestyle), lead the International Society for Sport Psychology to issue a Position Stand highlighting the concerns for mental health in athletes, and the need for sport psychologists not only intervene and monitor athletes’ mental health, but also proactively work in preventing mental ill-being (cf. Schinke et al., 2017). A second important implication is a more holistic approach in intervening with athletes, taking a wider perspective of different challenges and transitions that athletes face and the need for athletic and non-athletic development. Specifically, the discourse around athletes’ career has changed, and athletic career is now seen as part of a life career (Stambulova & Wylleman, 2014), which has import implications, namely by expanding the meaning of athletic experiences “from doing sport for the sake of sport to doing sport for the sake of sport and life” (Stambulova et al., 2020, p. 527). Finally, a second important change refers to the broader application of the sport psychology principles to other contexts, specifically to other performance contexts. The conceptualization of Sport Psychology as “Sport and Performance Psychology” has increased in the recent years, as a form of reinforcing the application of sport psychology principles and techniques to other high-performance areas, such as artistic performance, business, medicine, military, among others. Thus, Performance Psychology is emerging as

an area of interest and opportunity for Sport Psychologists to develop their careers.

MAIN SCIENTIFIC AND PROFESSIONAL ASSOCIATIONS

Some of the most important North-American and European scientific and professional associations include:

- International Society of Sport and Exercise Psychology (ISSP)
- North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity (NASPSPA)
- European Federation of Sport Psychology (FEPSAC)
- Association for Applied Sport Psychology (AASP)
- American Psychological Association (APA) Division 47 – Exercise and Sport Psychology
- Sociedad Iberoamericana de Psicología del Deporte
- Portuguese Society for Sport Psychology

The aforementioned historical development of Sport Psychology shows this is a young profession, and this scientific and professional associations are fairly recent. Most importantly, these associations provide important guidelines regarding the ethical principles that sport psychologists have to respect and that guide their practice having athletes' or other sport clients' welfare on the top of their priorities. Some of these associations (as APA, for example) also define guidelines for specific knowledge (about social, historical, cultural, and developmental issues related to sport participation, and well as the bio behavioral bases of sport and exercise), as well as for certification that psychologists need to acquire to complete their practice license. These certifications protect those who request their services, ensuring that the professional they seek possesses an in-depth and specialized knowledge in order to intervene with adequate and specific science-based strategies.

SPORT PSYCHOLOGY: RESEARCH AND PRACTICE

Sports Psychology combines today a very significant volume of data about the evidence of psychological intervention in different sport contexts and in a significant variety of intervention targets.

TARGETS, CONTEXTS, AND PURPOSE OF INTERVENTION

Achieving peak performance requires much more than the development of physical and sport abilities. Mental abilities are increasingly valued because having “natural” talent does not explain per se sport excellence. Therefore, sports psychology aims to provide athletes and other sports agents mental and behavioral resources that enhance their performance and well-being. It is important to highlight that the work of a sports psychologist is not limited to elite athletes. It is often assumed that sports psychologists work exclusively with high-performance athletes or their teams; however, sport psychology extends far beyond high performance. Psychologists support individuals of all ages and in various sport contexts, such as athletes, coaches, parents and other amateur or elite sports agents, participants of physical exercise of all ages, levels and for different reasons (e.g., students engaging in physical activity in schools, gym-goers, individuals exercising for health improvement, among others) (Weinberg & Gould, 2024).

Thus, sport psychology encompasses not only practical activities such as high-performance sports, creative sports, or other physical activities, but also research, clinical, and educational areas (Singer, 1993). Therefore, in the sports context, sports psychologists work in various settings, most notably in sports clubs and national federations, but also in schools (e.g., elementary, secondary, or university education), amateur institutions, and adapted sports contexts.

Another important aspect refers to how sports contexts represent a positive educational environment that allow athletes to develop not only as players but also as individuals, specifically regarding to how athletes learn sports skills, including psychological skills. In other words, can sports represent an educational context that favors the personal and technical development of athletes? The answer to this question may depend on if sports context stimulates the development of athletes' life skills. Life skills in sports concerns to personal abilities of athletes (e.g.: motivation, stress management, communication, etc) that can be learned in this specific context and then transferred to other life domains of athletes. To facilitate the learning of life skills, Gomes and Resende (2020) propose that

athletes should be provided to opportunities do learn life skills by following four stages: (a) motivation, informing athletes about the interest and usefulness of learning a life skill; (c) learning, delivering specific training opportunities for athletes to learn the life skills; (c) automatization, providing athletes with specific opportunities to use the life skills in a certain sport situation; and (d) transference, where athletes are provided with different opportunities inside or outside sport to use the life skills learned in sports. This educational model of life skills, used by sport psychologists, can indeed reinforce the developmental value of sports to the wellbeing and growth of athletes.

INTERVENTION AREAS

Despite the diversity of intervention contexts, effective practice in the field of sports psychology involves the use of evidence-based approaches, methods, and interventions. Depending on the professional conducting the intervention and the clients' needs, sport psychology practice may involve individual or group sessions directed to improve several mental skills, such as (a) motivation, by using goal setting strategies; (b) concentration, by using mental plans for competition and imagery; (c) control of arousal and emotions by using relaxation and cognitive strategies; (d) cohesion, by using team building techniques; (e) leadership of team captains, coaches, and sport managers by using communication training techniques. Sport psychology interventions also include promoting the mental health of athletes when they face injuries, loss of sport confidence, and other adverse consequences of sports (Balaguer et al., 2015; Northouse, 2021; Weinberg & Gould, 2024).

RESEARCH DATA

Psychological interventions contribute to athletes' performance improvement, being particularly evident when performance depends more of cognitive elements (Brown & Fletcher, 2017; Lochbaum et al., 2022). Thus, it is not surprising that several scientific and professional journals and books are dedicated to understanding how psychological skills are applied to sports (Hill & Mellano, 2021). Regarding motivation and concentration competencies, they are key factors to help athletes (particularly the youngest) overcoming challenges and consequently achieving excellence (Dohme et al., 2019). In what concerns arousal and emotions control, data indicates that relaxation helps athletes to face the competitive context in a more adaptive manner (Diaz, 2011; Renaghan et al., 2023). In similar way, imagery is quite powerful for helping athletes to concentrate for competition, with significant advantages for those who use this strategy compared to those who do not (Feltz et al., 1983; Toth et al., 2020). Concerning team cohesion, results indicate that when coaches prioritize cooperation and union in their teams, athletes tend to be more united in pursuing common goals (Balaguer et al., 2015; Moustakas & Robrade, 2023). Finally, sport psychology can also help to improve the leadership competency of coaches, existing evidence that the use of positive leadership behaviors (e.g., transformational leadership behaviors, positive feedback, among others) associated with the ability to solve conflicts can impact the performance and wellbeing of athletes (Edelmann et al., 2020; Gomes et al., 2022; Morais & Gomes, 2019; Weinberg & Gould, 2024).

SPORT PSYCHOLOGY: WHERE DO WE STAND?

The previous sections answer the question of "where do we stand?" clearly: sport psychology is a solid scientific and professional field that can benefit all individuals involved in this context. If this is the case, the question is whether sports psychologists have gained the prominence that would have been expected. And the answer is, unfortunately, no! It is therefore worth thinking about the factors that facilitate and debilitate the effective credibility of the sports psychologist in the sports community.

FACTORS FACILITATING THE DIFFUSION OF SPORT PSYCHOLOGY

There are three main arguments in favor of hiring sport psychologists:

1. Science with Empirical Evidence

This is the main reason for accepting sport psychology among other areas of knowledge related to sport. In fact, it is possible to scientifically demonstrate the validity and usefulness of the intervention strategies and techniques used by sport psychology professionals, and these professionals effectively add value to the actions of all sports agents, most notably to athletes.

2. Application to Multiple Contexts and Targets

As mentioned before, it is quite evident that sport psychology is a consolidated scientific field, and that have produced relevant knowledge about how to intervene with children and young athletes doing juvenile sports, young and adults athletes doing high-performance sports, adults and older people practicing sports and exercise for health and well-being reasons, until a point that sport psychology can even be divided in distinct fields: sport psychology for young athletes, sport psychology for high-performance athletes, sport psychology for individuals interested in doing sports without competitive purpose (“participant sports”), and exercise psychology for all individuals interested in improving their physical and mental conditions. Besides, sport psychologists can work with a wide range of individuals, including the most referred ones (athletes of all ages), sports coaches (from different sports), managers and administrators (from different sports), families and significant others of athletes, and all of those involved in sports for fun and professional motives (fans, media, etc.).

3. Response to Multiple Demands

This reason stems from the diversity of interventions that sports psychology professionals can assume (from a more clinical to a more organizational approach to intervention), which demonstrates the richness and interest of this scientific field. Specifically, there are interventions carried out with preventive purpose (e.g., to improve emotional control of athletes and coaches when facing the demands of competition or improving self-control of parents of young athletes while watching their competitions), illustrating a more clinical perspective of the intervention. On the other hand, there are interventions carried out to develop and promote psychological skills that facilitate individuals’ ability to adapt and respond to the demands of competition (e.g., improve communication and leadership skills of team captains, coaches, sports managers). In this case, it is assumed a more educational perspective of the intervention provided by the sport psychologist professional. Finally, an organizational perspective is illustrated by interventions carried out to promote better organizational policies that facilitate the way sports is delivered for all agents involved; for example, sport psychologists can be involved in establishing sport policies that increase fair play among those involved.

FACTORS DEBILITATING THE DIFFUSION OF SPORT PSYCHOLOGY

Regardless the innumerable advantages of working with sport psychologists, their establishment in sport organizations are not yet a reality. Three factors serve as obstacles to hire sport psychologists:

1. Costs

Just like any other professional, hiring a sport psychology represents a cost. This aspect is exacerbated by the poor financial conditions in which many sports organizations operate, where scarce resources are directed towards basic operating needs. This represents an extremely damaging consequence for the development of sport psychology: it simple does not allow professionals in this field to have a long and consistent career in sports contexts, limiting the opportunity to consolidate psychological interventions and scientific knowledge itself. It is therefore urgent to stop seeing sport psychology professionals as a cost, but rather as an investment.

2. Alternative Professionals and Knowledge

The idea that other professionals with no basic training in psychology can achieve the extraordinary feat of being more effective in their “mental interventions” than psychologists themselves is a prevalent and extremely dangerous myth within sports contexts. The emergence of “new professionals” such as “mental coaches”, who, without any basic training in psychology, present themselves as the professionals best prepared to intervene in the mental factors in sports hindrance the expansion of sports psychologists (who sometimes, in desperation, stop calling themselves psychologists and adopt the terminology mentioned above) and, even worse, increases the likelihood that alternative knowledges are provided in sports without scientific and professional certification.

3. Few Training Opportunities

Even though, and as aforementioned, sport psychology is a well-established field of psychology, it has yet to be fully consolidated within the formal education and training of psychologists, having

still few opportunities for progression and improvement. The right opportunities for training sports psychologists are not always available due the fact that the traditional areas of psychology in Masters' degrees (e.g., clinical, educational, and organizational psychology) are still prevalent. Besides, the development of postgraduate study plans in sport psychology is complex because it entails the combination of knowledge from different scientific areas (e.g., sports training, sports medicine, sports technology, sports pedagogy, among others). This scenario challenges the development of sports psychology and, unfortunately, can favor the spread of such alterative knowledge to psychology.

In sum, considering the aforementioned benefits and obstacles, the question remains: Psychologists in sports contexts: Yes? No? Perhaps? There is no simple answer, but the decision may rely in the conditions that may be present when the opportunity to hire a sport psychology professional arise. Despite the diversity of factors that may influence hiring such a professional, four major areas of decision can be considered: beliefs about science (i.e., how much value is given to sport psychology as a scientific and practical field), about ethical issues (i.e., how much acceptance is given to ethical procedures adopted by sport psychology), career opportunities (i.e., how much interest is given to the need of offering a stable career to the sport psychologist), and work conditions (i.e., how much interest is given to the need of offering the necessary structural conditions that allow the sport psychologist to do the expected activities). Figure 1 describes in more detail these four factors, helping to make the final decision of hiring or not a sport psychology professional. Thus, depending of these four answers, a final decision may be selected, meaning that it can be “Yes” (conditions for hiring are met), “No” (conditions for hiring are not met), and even “Perhaps” (conditions are not fully met but they can be rearranged to make possible the integration of the sport psychology – “changeable scenarios” of Figure 1).

| | | |
|---|-----------------|------------------------|
| <p>A. Beliefs about science</p> <p>➤ Do you believe in sport psychology as a valid scientific domain and practical tool that can help the development of all involved?</p> <p>Implies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accepting that sport psychology is a scientific domain based in empirical data and scientific assumptions; • Accepting that sport psychologists offer unique contributes to help human development of all sports agents. <p>Changeable scenario</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Not all potential targets of sport psychology intervention in a specific context are aware of the validity of sport psychology but they are sensible to training or they do not take decisions regarding the sport psychology activity. | ↓ | ↓ |
| Decision tree | Yes | No |
| <p>B. Ethical issues</p> <p>➤ Do you understand and respect the ethical code of action of (sport) psychologists?</p> <p>Implies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accepting the professional responsibility and technical-scientific autonomy of sport psychologists. <p>Changeable scenario</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Not all potential targets of sport psychology intervention in a specific context are aware of the ethical issues of sport psychology but they are sensible to training or they do not take decisions regarding the sport psychology activity. | ↓ | ↓ |
| Decision tree | Yes | No |
| <p>C. Career perspectives</p> <p>➤ Do you have conditions to offer a contract to a sport psychologist?</p> <p>Implies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accepting that sport psychologists are like any other professionals that need to be paid to do their job. <p>Changeable scenario</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ There are no conditions to offer a full contract to the sport psychologist but there are alternatives of payment until conditions for a full contract are met (consultancy, project-based contracts, partial time contracts, among others). | ↓ | ↓ |
| Decision tree | Yes | No |
| <p>D. Work conditions</p> <p>➤ Do you have structural conditions that allow the sport psychologists to do their job efficiently?</p> <p>Implies</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accepting that sport psychologists need resources, materials, and tools provided by the organizations to work. <p>Changeable scenario</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Not all structural conditions are available but minimal conditions are available to start the activity of the sport psychology professional and there is a plan to provide all the necessary resources. | ↓ | ↓ |
| Decision tree | Yes | No |
| <p>Scenarios</p> <p>1. The basic conditions to employ the sport psychologist in the organization are guaranteed, being important to monitor them over time.</p> <p>2. The basic conditions to employ the sport psychologist in the organization are not guaranteed, being important to openly discuss if there is something that could be done to solve these issues.</p> | Hire (1) | Do not hire (2) |

Figure 1 Decision Tree for Hiring a Sport Psychology Professional

CONCLUSION

Sport psychology is a fascinating domain of science and intervention, where performing under demanding circumstances is required. Achieving excellence in sport contexts is without any doubt the combination of several factors that can explain why the most well-prepared athletes can fail when pressure arise or why the most talented young athletes simple do not progress as expected. Beyond all factors explaining human behavior in sports contexts, the ones related to psychological are certainly worth of consideration. However, despite the enthusiastic growth of sport psychology in academia and scientific organizations, the establishment of sports psychologists in the field is far from the potentialities that sport psychology can offer. This paper discussed the development of sport psychology over time and the conditions involved in the employment of sport psychologists in sport organizations, arguing that “Yes” should be answer when the question is to hire or not a sport psychologist.

ACKNOWLEDGMENTS

This work was conducted at two different research centers: Research Centre for Human Development (supported by the Foundation for Science and Technology, ref. UIDB/04872/2020) and by the Psychology Research Centre (CIPsi/UM) School of Psychology, University of Minho (supported by the Foundation for Science and Technology, ref. UIDB/01662/2020).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, D., & Serpa, S. (2004). Psicologia do desporto em Portugal: Passado, presente e futuro. *Povos e Culturas*, 9, 359-374. <https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2004.8837>
- Balaguer, I., Castillo, I., Ródenas, L., Fabra, P., & Duda, J. L. (2015). Los entrenadores como promotores de la cohesión del equipo. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 15(1), 233–242. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232015000100022>
- Brito, A. P. (1996). A psicologia do desporto como ciência e como prática. In J. F. Cruz et al. (ed.), *Manual de Psicologia do Desporto* (pp. 67-76), S.H.O. – Sistemas Humanos e Organizacionais.
- Brown, D. J., & Fletcher, D. (2017). Effects of psychological and psychosocial interventions on sport performance: A meta-analysis. *Sports Medicine*, 47, 77-99. <https://doi.org/10.1007/s40279-016-0552-7>
- Cruz, J. F. (1996). Psicologia do desporto e da actividade física: Natureza, história e desenvolvimento. In J. F. Cruz et al. (Ed.), *Manual de Psicologia do Desporto* (pp. 17-41), S.H.O. – Sistemas Humanos e Organizacionais.
- Diaz-Ocejo, J. (2011). The effects of a 6-month intervention on student-athletes’ reactive stress tolerance. *Qatar Foundation Annual Research Forum Proceedings*. <https://doi.org/10.5339/qfarf.2011.ahp2>
- Dohme, L., Piggott, D., Backhouse, S., & Morgan, G. (2019). Psychological skills and characteristics facilitative of youth athletes’ development: A systematic review. *The Sport Psychologist*, 33(4), 261-275. <https://doi.org/10.1123/tsp.2018-0014>
- Edelmann, C. M., Boen, F., & Fransen, K. (2020). The power of empowerment: Predictors and benefits of shared leadership in organizations. *Frontiers in Psychology*, 11, 582894. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.582894>
- Feltz, Deborah L.; Landers, Daniel M. (1983). The effects of mental practice on motor skill learning and performance: A Meta-analysis. *Journal of Sport Psychology*, 5(1), 25-57. <https://doi.org/10.1123/jsp.5.1.25>
- Gill, D., & Williams, L. (2008). *Psychological dynamics of sport and exercise* (3rd ed.). Human Kinetics.
- Gomes, A. R., Gonçalves, A., Morais, C., Simões, C., & Resende, R. (2022). Leadership efficacy in youth football: Athletes and coaches perspective. *International Sport Coaching Journal*, 9(2), 170–178. <https://doi.org/10.1123/iscj.2020-0128>
- Gomes, A. R., & Resende, R. (2020). Coaching life skills to young athletes in sport participation situations. In R. Resende & A. R. Gomes (Eds.), *Coaching for human development and per-*

formance in sports (pp. 199-223). Springer.

- Hill, C. R., & Mellano, K. T. (2021). Taking the field: An introduction to the field of sport psychology. *Essentials of Exercise and Sport Psychology: An Open Access Textbook*, 19, 439-453. <https://doi.org/10.51224/B1019>
- Lochbaum, M., Stoner, E., Hefner, T., Cooper, S., Lane, A. M., & Terry, P. C. (2022). Sport psychology and performance meta-analyses: A systematic review of the literature. *Plos One*, 17(2), e0263408. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0263408>
- Morais, C., & Gomes, A. R. (2019). Pre-service routines, mental toughness and performance enhancement of young tennis athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 50(2), 176-192. doi:10.7352/IJSP.2019.50.176
- Moustakas, L., & Robrade, D. (2023). Sport for social cohesion: From scoping review to new research directions. *Sport in Society*, 26(8), 1301–1318. <https://doi.org/10.1080/17430437.2022.2130049>
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.
- Renaghan, E., Wishon, M. J., Wittels, H. L., Feigenbaum, L. A., Bellamy, K., Hatfield, M., Girardi, J., Lee, S., McDonald, S. M., & Wittels, S. H. (2023). The effects of relaxation techniques following acute, high intensity football training on parasympathetic reactivation. *Frontiers in Sports and Active Living*, 5:1267631. <https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1267631>
- Schinke, R. J., Stambulova, N. B., Si, G., & Moore, Z (2017). International Society of Sport Psychology Position stand: Athletes' mental health, performance, and development. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2017.1295557>
- Serpa, S. (1995). Psicologia do desporto: Evolução em Portugal. *Psicologia*, 10(1/2), 7–14. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v10i1/2.645>
- Serpa, S. (2009). Olympic Games and sport psychology. In E. Tsung-Min Hung, R. Lidor & D. Hackfort (Eds). *Psychology of sport excellence* (pp. 33-34), FIT.
- Singer, R. (1993) Sport psychology: An integrated approach. In S. Serpa, J. Alves, V. Ferreira & A. Brito, *Proceedings of the 8th world congress in sport psychology* (pp. 131-146). SPPD – FMH.
- Stambulova, N. B., Ryba, T. V., & Henriksen, K. (2020). Career development and transitions of athletes: The International Society of Sport and Psychology Position stand revisited. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(4), 524-550. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2020.1737836>
- Stambulova, N. B., & Wylleman, P. (2014). Athletes' career development and transitions. In A. Papaioannou, & D. Hackfort (Eds.), *Routledge companion to Sport and Exercise Psychology* (pp.605–621). Routledge.
- Toth, A. J., McNeill, E., Hayes, K., Moran, A. P., & Campbell, M. (2020). Does mental practice still enhance performance? A 24 year follow-up and meta-analytic replication and extension. *Psychology of Sport and Exercise*, 48, 101672. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101672>.
- Weinberg, R. S. & Gould. D. (2024). *Foundations of sport and exercise psychology* (4th Ed.). Human Kinetics.

APPENDIX

Sport Psychologists Employment Questionnaire

Please read carefully each question below, analyzing the implications of each one. Please try to answer the questions not thinking about “ideal scenarios” BUT thinking about what happens right in your professional context.

| | Yes | No | Somewhat |
|--|------------|-----------|-----------------|
| A. Beliefs about science 1. Do you believe in sport psychology as a valid scientific domain and practical tool that can help the development of all involved? Implies <ul style="list-style-type: none"> • Accepting that sport psychology is a scientific domain based in empirical data and scientific assumptions; • Accepting that sport psychologists offer unique contributes to help human development of all sports agents. | | | |
| B. Ethical issues 2. Do you understand and respect the ethical code of action of (sport) psychologists? Implies <ul style="list-style-type: none"> • Accepting the professional responsibility and technical-scientific autonomy of sport psychologists. | | | |
| C. Career perspectives 3. Do you have conditions to offer a contract to a sport psychologist? Implies <ul style="list-style-type: none"> • Accepting that sport psychologists are like any other professionals that need to be paid to do their job. | | | |
| D. Work conditions 4. Do you have structural conditions that allow the sport psychologists to do their job efficiently? Implies <ul style="list-style-type: none"> • Accepting that sport psychologists need resources, materials, and tools provided by the organizations to work. | | | |
| Sum of answers | | | |

| Interpretation of scores | Scenarios |
|---|--------------------------------|
| Total of “YES” answers equal to 4 Decision <ul style="list-style-type: none"> • The basic conditions to employ the sport psychologist in the organization are guaranteed, being important to monitor them over time. | Favorable scenario to employ |
| Total of “NO” answers equal to 4 Decision <ul style="list-style-type: none"> • The basic conditions to employ the sport psychologist in the organization are not guaranteed, being important to openly discuss if there is something that could be done to solve these issues. | Unfavorable scenario to employ |
| Less than 4 YES answers Less than 4 NO answers One or more “SOMEWHAT” answers Decision <ul style="list-style-type: none"> • The basic conditions to employ a sport psychologist in the organization are not guaranteed in one or more areas, being important do discuss specific strategies that can be implemented to solve the issues in question; • If there is an agreement regarding strategies to implement, then there is a favorable scenario to integrate the professional; • If there is no agreement regarding strategies to implement, then there is an unfavorable scenario to integrate the professional. | Negotiable scenario to employ |

Note. The instrument can be adapted to be used in other fields of psychology activity. For that it should be changed “sports” for the alternative context.

Aprender na Prática: Português Língua Estrangeira através de Tarefas

Learning by Doing: Portuguese Foreign Language through Assignments

Ana Barbosa

ESECS, Politécnico de Leiria

Ka I Leong

ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

A realização de um estágio de mestrado no âmbito do ensino de português como língua estrangeira possibilitou a concretização de uma proposta de ensino dentro dos princípios do ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT). O público-alvo era constituído por estudantes chineses de português língua estrangeira, com um ou dois anos de estudo, em situação de imersão linguística, e que tinham revelado uma proficiência linguística inferior ao necessário para acompanhar as aulas dos seus cursos. A estagiária propôs-se seguir o ELBT, que aqui se expõe brevemente, para nortear as sessões de reforço linguístico por considerar que se trata do modelo mais adequado às especificidades destes estudantes. O trabalho faz uma breve descrição das especificidades dos estudantes, dos objetivos de ensino-aprendizagem, dos princípios teóricos norteadores, da sua adequação às necessidades dos estudantes e aos objetivos definidos e da sua concretização na prática de aula. Por fim, apresentam-se as reflexões da estagiária resultantes da experiência em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT), português língua estrangeira, comunicação, interação orais

ABSTRACT

A master's internship in the field of teaching Portuguese as a foreign language provided an opportunity to develop a teaching proposal grounded in the principles of task-based language teaching (TBLT). The proposed approach targeted Chinese students studying Portuguese as a foreign language, with one or two years of prior study, immersed in a linguistic environment, and exhibiting a lower level of linguistic proficiency than required for their course curriculum. In response to these specific needs, the trainee opted to implement TBLT to structure language reinforcement sessions. This article outlines the characteristics of the student, the learning objectives, the theoretical framework guiding the approach, its alignment with student needs, and its practical implementation in the classroom. Lastly, the article reflects on the classroom experience from the perspective of the trainee.

Keywords: Task-Based Language Teaching (TBLT), Portuguese as a foreign language, oral communication, interaction

INTRODUÇÃO

No âmbito do estágio do curso de mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa (UNL), realizou-se uma experiência educativa de ensino de português língua estrangeira, decorrida no primeiro semestre do ano letivo 2023/24 na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL).

O estágio consistiu principalmente na lecionação de aulas, em regime de reforço linguístico, de português língua estrangeira a estudantes oriundos da China a frequentar cursos da ESECS que implicam a aprendizagem de português como língua estrangeira. Estas sessões visavam colmatar as fragilidades linguísticas identificadas nos estudantes e promover a comunicação e interação orais, áreas nas quais revelam particulares dificuldades por razões de ordem linguística, mas também cultural. O

trabalho desenrolou-se no quadro do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas.

Apresenta-se aqui uma panorâmica desta experiência educativa, expondo as expectativas e o seu confronto com a realidade da sala de aula. Faz-se uma caracterização dos estudantes, expõem-se os objetivos de ensino-aprendizagem definidos, os pressupostos teóricos norteadores, o porquê da sua escolha e o modo como se concretizaram na prática da sala de aula, e, por fim, os resultados alcançados e as aprendizagens realizadas pela própria estagiária.

A PREPARAÇÃO

Um conjunto vasto de fatores, desde as especificidades dos estudantes ao quadro teórico selecionado, teve um papel determinante para o trabalho realizado posteriormente com os estudantes. Os mais relevantes desses fatores são apresentados explicitando-se de que modo contribuíram para a experiência letiva.

Caracterização dos estudantes

As sessões de reforço linguístico, que se realizam anualmente na ESECS, destinam-se a estudantes das licenciaturas em Língua Portuguesa Aplicada (LPA), Tradução e Interpretação Chinês-Português (TIPC), Relações Comerciais China-Países Lusófonos (RCCPL) e Língua e Cultura Portuguesa (LCP). São alunos de intercâmbio provenientes da China que já têm um a dois anos de experiência na aprendizagem da língua portuguesa, porém, à chegada, nem todos atingiram plenamente o nível A2/B1 como seria esperado de acordo com os planos curriculares dos cursos que frequentam.

Para apoiar a integração e a aprendizagem dos estudantes, a ESECS tem assegurado sessões de reforço linguístico em língua portuguesa aos estudantes que dele necessitam. A aplicação de um Teste de Proficiência Linguística em Língua Portuguesa aquando da sua chegada permite identificar os estudantes que carecem deste apoio suplementar.

Determinação dos objetivos de ensino-aprendizagem

Para as sessões de reforço linguístico foram definidos dois grandes objetivos: colmatar as dificuldades apresentadas ao nível A2, cobrindo todos os domínios (compreensão leitora, produção escrita, compreensão oral e produção oral), e promover a comunicação e a interação orais.

Desenvolver a competência comunicativa oral dos aprendentes implica promover a confiança dos alunos recém-chegados para falarem língua portuguesa em público e auxiliar a sua integração social no país e na instituição de acolhimento. Na experiência de ensino de língua portuguesa a estes estudantes, os docentes verificam que “a maior parte dos aprendentes tem medo de errar e de ser criticada” (Xu, 2019, p. 154). O trabalho realizado em aula e o contexto de imersão linguística em que se encontram pretendem contrariar este sentimento, contudo prevalece “a tradicional timidez quando se comunicam face a face com outros.” (Xu, 2019, p. 155). Ultrapassar estas barreiras é um desafio exigente que tem levado ao desenvolvimento de diversas estratégias.

Opção pelo Ensino de Línguas Baseado em Tarefas

Como suporte teórico do trabalho a realizar com os estudantes, escolheu-se o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT). Acredita-se que a visão que apresenta do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira serve os objetivos definidos, sobretudo tendo em consideração as características específicas dos estudantes.

Como referido, os estudantes são oriundos da China, país que adota um método de ensino significativamente diferente dos adotados em Portugal. Os estudantes têm, por isso, uma formação com objetivos de aprendizagem distintos dos que têm de alcançar em Portugal e estão habituados a um trabalho, dentro e fora de sala de aula, igualmente distinto. Estes factos constituem barreiras culturais e de aprendizagem que têm de ultrapassar.

O método tradicional no ensino de línguas estrangeiras na China tende a seguir uma abordagem unidimensional, caracterizada por enfatizar a autoridade do professor, por vezes em detrimento do envolvimento ativo dos alunos.

Como os professores seguem uma metodologia fixa para ensinar a leitura intensiva (explicação do texto, explicação da gramática, aplicação prática através de exercícios), este tipo

de aprendizagem torna-se demasiadamente passivo, ou seja, os alunos limitam-se a receber passivamente os conhecimentos. As consequências deste tipo de ensino determinam que os alunos chineses percebam bem todos os conhecimentos mas não os conseguem usar ou não os usam bem em contextos reais de comunicação. Como mudar a metodologia de ensino de um paradigma passivo para outro activo, não é fácil (Zheng, 2010, p. 50).

Por conseguinte, o desenvolvimento das competências de comunicação e interação tem sido relegado para segundo plano. Existem casos em que os aprendentes não conseguem expressar-se livremente na língua-alvo, mesmo que tenham estudado por vários anos; ao contrário do que sucede com a sua competência escrita que apresenta frequentemente um nível mais elevado.

Em contrapartida, o ELBT incorpora uma metodologia para o ensino de uma língua segunda (L2) ou língua estrangeira (LE) na qual os alunos assumem o papel central no processo de aprendizagem da língua. É uma versão forte da abordagem comunicativa que estimula o desenvolvimento da linguagem através da sua utilização. Foca-se no uso de tarefas como unidade central de planeamento e ensino de línguas, uma vez que estas proporcionam uma condição ideal para pôr em prática os conhecimentos aprendidos e adquirir uma nova língua (Castro, 2017). Ao participarem em tarefas que requerem a procura de informação, a reflexão e a partilha de opiniões, os alunos são impulsionados para a utilização da língua-alvo. Por enfatizar as tarefas como componentes essenciais das aulas de línguas, o ELBT otimiza os processos de aquisição dos alunos, promovendo a utilização interativa e comunicativa da língua e dispensando os alunos da preocupação constante e excessiva com o erro cometido. Portanto, esta abordagem de ensino-aprendizagem está orientada para a promoção das competências que se pretendem estimular nas sessões de reforço linguístico.

Sendo a tarefa o cerne do modelo adotado, importa compreender melhor em que consiste. Entre várias definições propostas, a que parece mais abrangente é a apresentada por Ellis (2003):

A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills and also various cognitive processes. (p. 16)

Por sua vez, Nunan (2004) complementa o conceito de tarefa concebendo-a como:

a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. (p. 4)

Observa-se que uma tarefa é um plano pragmático que incentiva os aprendentes a processarem a língua de forma pragmática, concentrando-se no significado e utilizando os seus recursos linguísticos. O seu objetivo é produzir um uso da língua que se assemelhe ao uso no mundo real, envolvendo competências produtivas e recetivas, bem como processos cognitivos. De modo geral, ambas as definições sublinham o facto de as tarefas envolverem o uso comunicativo da língua, no qual a atenção do utilizador se centra no significado em detrimento da forma gramatical (Dias, 2008). Contudo, isto não significa que a forma não seja importante. Com base na definição de Nunan, se for necessária alguma informação nova, como estruturas linguísticas e vocabulário desconhecido, o professor servirá de facilitador, fornecendo-os para garantir que os alunos não interrompam o processo e atinjam o resultado desejado. Em suma, as tarefas são concebidas para facilitar a participação dos alunos em atividades contextualizadas de situações de interação tão próximas quanto possível da realidade. Apesar de o ELBT dar ênfase ao contexto, o significado e a forma estão altamente inter-relacionados e a gramática existe para permitir ao utilizador da língua comunicar de modo mais fácil e eficaz.

Os modelos de tarefas propostos por Willis (1996) e Ellis (2003) preveem um período da aula para se concentrar na forma. Neste trabalho, baseamo-nos somente o esquema apresentado por Willis (Figura 1):

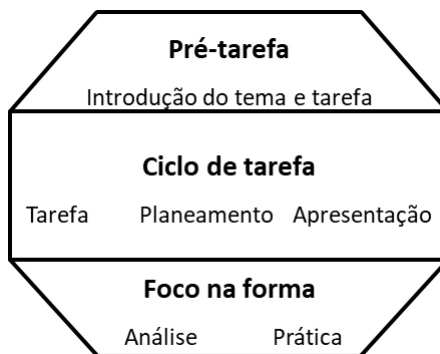


Figura 1: Esquema do ELBT de Willis (tradução das autoras)

A realização da tarefa consiste em três fases: pré-tarefa, ciclo de tarefa e foco na linguagem. A etapa inicial permite introduzir o tópico a tratar no trabalho, motivar os alunos e ativar o seu repertório linguístico. Na segunda fase, conhecida como o ciclo de tarefas, os alunos têm a oportunidade de se envolver em tarefas do mundo real sob a orientação do professor. Recomenda-se que, durante esta fase, os alunos colaborem em pares ou em pequenos grupos. Além disso, no processo de planeamento, o professor deve dar todos os contributos necessários, servindo de facilitador. Os alunos definem estratégias sobre como apresentar o seu trabalho, normalmente trocando e comparando os resultados. A última fase, centrada na linguagem, envolve uma análise e prática mais pormenorizada da linguagem utilizada e dos elementos linguísticos observados durante as duas fases anteriores.

A aprendizagem de línguas estrangeiras baseada em tarefas tem inúmeras vantagens (Ellis, 2009); mostram-se as mais relevantes para as sessões de reforço linguístico:

- Oferece a oportunidade de uma aprendizagem “natural” dentro do contexto da sala de aula;
- Dá ênfase ao significado em detrimento da forma; porém, ainda mantém espaço para a sua aprendizagem;
- Centra-se principalmente no aluno, ao mesmo tempo que permite o contributo e a orientação do professor;
- É mais prático porque as tarefas estão em torno da vida quotidiana.

Acreditando nas mais valias da proposta do ELBT, tomou-se a decisão de o aplicar nas sessões de reforço linguístico. Esta decisão é reforçada pelas necessidades específicas do grupo, a promoção da comunicação e interação orais, que muito podem beneficiar de uma prática de aula como a proposta.

A PRÁTICA

A base de trabalho anteriormente exposta foi colocada em prática nas sessões de reforço linguístico de português língua estrangeira asseguradas pela estagiária.

O primeiro passo consistiu em analisar as necessidades dos aprendentes considerando o panorama educativo da China e a experiência pessoal como professora e aluna de PLN. Além disso, verifica-se que os alunos chineses em mobilidade evitam sempre fazer perguntas durante a aula e raramente tomam a iniciativa de responder às perguntas colocadas pelos professores. Por um lado, receiam receber críticas dos professores, e, por outro, têm vergonha de perguntar e responder individualmente. Contrariamente, a “Task-Based Instruction should favour learner-centredness rather than teacher control.” (Swain, 2015, p. 377). Assim, o ELBT tem as características e recursos necessários para contrariar o posicionamento passivo do aluno diante do professor, por ser uma abordagem centrada no aluno que oferece oportunidades de aplicar a língua de modo multifacetado.

Ao elaborar o plano das aulas e criar tarefas comunicativas, priorizaram-se os seguintes critérios para ser satisfeitos no nosso programa segundo a metodologia do ELBT:

1. Ter foco primeiro no significado, depois na forma;
2. Ter uma relação estreita e relevante com a vida real dos alunos;
3. Proporcionar espaço aos alunos para porem em prática o conhecimento adquirido;
4. Usar a língua como um meio de comunicação, em vez de ser uma finalidade.

A seguir, escolheram-se os domínios relevantes ou áreas de interesses na perspetiva do aluno porque um tópico que tenha relação estreita com a realidade dos alunos pode ser um motor de aprendizagem nas aulas. De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) e o Referencial Camões PLE (Direção de Serviços de Língua e Cultura, 2017), a vida social de um estudante pertence sobretudo aos domínios educativo, privado e público. No nível A2, encontra-se a maioria dos descritores que indicam relações sociais, ou seja, situações simples do quotidiano. Na mesma linha do pensamento, o ELBT também destaca a função significativa no uso e a relação com o mundo real das tarefas (Ellis, 2003). Por isso, os temas escolhidos incluíram “Relações sociais”, “Tempo livre e festas”, “Alimentação”, “Compras e Serviços”, “Saúde e bem-estar” e “Atualidades”, entre outros. Esta decisão coaduna-se com o objetivo estabelecido para as sessões de reforço linguístico, uma vez que os temas atendem às necessidades comunicativas de sobrevivência para um estrangeiro a residir num novo país. A partir desses temas, conceberam-se as tarefas-alvo com objetivos comunicativos e elaboraram-se as fichas de trabalho para serem utilizadas durante as sessões.

Por último, anteciparam-se os conteúdos linguísticos para trabalhar com os alunos. Os princípios primários na realização das tarefas são: i) prevalência do significado sobre a forma; ii) mobilização dos recursos linguísticos adquiridos anteriormente. De acordo com Willis & Willis (2007), “if we begin with a pronounced focus on form it is almost impossible for learners to switch immediately to a focus on meaning. The benefits of a focus on meaning will be lost.” (p. 19). Isto é, o resultado comunicativo de uma tarefa deve ser alcançado antes de se dar atenção à parte linguística, incluindo o conteúdo gramatical. Portanto, o foco na forma estava em último lugar nas nossas prioridades, uma vez que se pretendia somente prever, mas não condicionar a utilização de determinado sistema gramatical por parte do aluno. Ainda por cima, a intervenção súbita na fase pré-tarefa ou ciclo de tarefa pode causar impacto negativo na *performance* do utilizador da língua. Desta forma, optou-se por dar mais espaço aos alunos para demonstrarem capacidade e criatividade na produção oral, ou seja, arriscarem a exprimirem ideias sem demasiadas instruções da professora.

Para desenvolver a competência comunicativa e promover uma atitude mais ativa e participativa dos alunos no processo de aprendizagem, foram concebidas oito tarefas de acordo com as etapas descritas.

| | Tema | Tarefa | Objetivo Comunicativo |
|----------|-----------------------|---|---|
| Tarefa 1 | Relações sociais | Conhecer colegas portugueses na escola | Iniciar conversas com colegas portugueses na escola; trocar informações pessoais, sobre estudos e sobre interesses. |
| Tarefa 2 | Rotinas pessoais | Narrar um dia na vida em Portugal | Descrever as rotinas pessoais e profissionais ao longo de um dia completo. |
| Tarefa 3 | Tempo livre e festas | Convidar os colegas para eventos | Fazer convites aos colegas; expressar opiniões diferentes sobre eventos, mas, no fim, chegar a um acordo. |
| Tarefa 4 | Alimentação | Fazer um pedido da comida | Falar sobre hábitos e preferências alimentares com colegas; fazer pedido num restaurante. |
| Tarefa 5 | Compras e vendas | Interagir na reprografia e biblioteca da escola | Interagir em lojas e serviços; saber quais serviços são fornecidos nos estabelecimentos. |
| Tarefa 6 | Viagens e deslocações | Relatar a sua viagem favorita | Narrar experiências pessoais sobre uma viagem nacional ou internacional. |
| Tarefa 7 | Saúde e bem-estar | Ir a uma consulta médica | Expressar problemas de saúde. |
| Tarefa 8 | Atualidades | Debater com colegas o uso da Internet | Expor ponto de vista positivo e negativo sobre a Internet. |

Tabela 1: Lista das tarefas realizadas nas sessões de reforço linguístico

ALGUMAS REFLEXÕES

Muitas foram as reflexões que a implementação do trabalho suscitou e muitas outras as que continuam a surgir quando sobre ele se olha retrospectivamente. Apresentam-se em seguida as principais dessas reflexões.

Aspetos positivos das aulas

Em retrospectiva, as tarefas realizadas tornaram as aprendizagens mais contextualizadas, sendo que trazem a autenticidade para a sala de aula. A utilização do ELBT revelou-se útil e oportuna, com alguns resultados consideráveis:

- i. O uso de ELBT permitiu a criação de oportunidades e condições prévias para os alunos praticarem as suas competências de comunicação, quer no contexto escolar, quer no contexto social. Ao realizar uma série de tarefas relacionadas com a vida quotidiana, os alunos adquiriram um certo nível de familiaridade com vários cenários possíveis encontrados na realidade. O que minimizou a dificuldade de pôr em prática a língua-alvo. Assim, as hipóteses de utilizar a competência comunicativa no futuro aumentaram consideravelmente.
- ii. A execução das tarefas facilitou e ajudou na integração social em Portugal, em particular no IPL, instituição de acolhimento. Com as tarefas 1 (Conhecer colegas portugueses na escola) e 5 (Interagir na reprografia e biblioteca da escola), os estudantes estrangeiros tiveram a oportunidade de relacionar-se com colegas e funcionários locais. Esta ligação é essencial para fomentar um sentimento de pertença à comunidade escolar e para obter uma compreensão mais profunda da cultura local.
- iii. A partilha de conhecimentos professor-aluno clarificou alguns usos coloquiais da língua portuguesa que surgiram devido ao contexto de imersão linguística. Uma vez que os portugueses têm mais expressões coloquiais nas suas conversas quotidianas, que diferem das expressões escritas, os diálogos e áudios informais foram incluídos nas fichas de trabalho para reduzir as suas dificuldades na interação diária com pessoas nativas.
- iv. O uso de ELBT aumentou a motivação e a confiança dos alunos quanto à utilização da língua, nomeadamente na expressão oral. A autoconfiança de um aprendente desempenha um papel importante na expressão oral em línguas não maternas. Portanto, muitas atividades que possuíam a parte de produção oral eram realizadas com companheiros. Além disso, a professora desempenha sempre o papel de motivador durante a realização de tarefas, evitando a correção rígida e constante dos erros dos alunos.
- v. O uso de ELBT potenciou a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, em comparação com as aulas conduzidas em método tradicional. Anteriormente, numa sala de aula tradicional, os alunos estavam habituados a ficar sentados a ouvir as explicações do professor e memorizar os conhecimentos. No entanto, neste curso, a participação não se limita a estas ações, mas é levada a cabo como um evento menos formal. Há uma variedade de formas para agrupar os alunos, como discussão em pares, role-play, simulação dos diálogos, mesa-redonda, entre outras.
- vi. A aprendizagem ativa tornou o aluno reflexivo, ou seja, ser capaz de fazer autoavaliação/correção e heteroavaliação entre colegas. As tarefas realizaram-se de forma a estimular o pensamento crítico dos alunos, uma vez que eles tiveram de comunicar frequentemente com os colegas e até encontrar soluções para resolver problemas em conjunto. Mais importante ainda, durante a fase de apresentação, foram solicitados a ouvir os resultados do trabalho e medir o desempenho dos outros ou de si próprios, apontando, por exemplo, os pontos fortes ou fracos e os erros cometidos com alta frequência.
- vii. A adoção de ELBT promoveu a interação entre professor e alunos durante aulas e pós-aulas. Muitas vezes, as tarefas em pares e grupos criaram uma atmosfera de aula mais descontraída. Aliás, os tópicos também encaixavam bem nos seus interesses, por isso tinham sempre gosto em partilhar as suas opiniões com colegas e professora. Quer fosse na aula ou depois da aula, pediam ativamente conselhos quando tinham dificuldade em compreender o uso de uma estrutura gramatical.
- viii. A prática do ELBT encorajou os alunos a trabalhar coletivamente, com troca de opiniões na língua-alvo. Não é surpreendente que os alunos da mesma nacionalidade tenham optado naturalmente por utilizar a sua língua materna quando trabalharam conjuntamente numa

tarefa porque isso facilitou a comunicação. No entanto, para aumentar o tempo de contacto com a língua-alvo, insistiu-se primeiramente em falar com eles ou entre eles em português.

O leque de tarefas contribuiu, por um lado, para proporcionar aos alunos uma oportunidade de mobilizar as suas capacidades potenciais na utilização hábil da língua-alvo e compreender o contexto social em que a língua funciona. Por outro lado, contribuiu para ajudar os professores a colmatar o fosso entre a língua utilizada na realidade e a linguagem ensinada na escola. No entanto, como alunos chineses têm geralmente uma atitude de aprendizagem passiva, são necessários mais tempo e paciência para modelar esse hábito. Portanto, no início da prática pedagógica do ELBT, os estudantes mostraram-se reservados e relutantes em adaptar-se ao novo método de ensino. Contudo, à medida que se foram familiarizando com os procedimentos, adotaram uma atitude positiva no sentido de completarem as tarefas atribuídas e de levantarem perguntas adicionais sobre o uso linguístico. Em suma, a competência comunicativa, o pensamento crítico, a capacidade de lidar com problemas diários e a construção de relações e comunicação interpessoal dos alunos foram apoiados e estimulados durante as sessões de reforço linguístico.

Papel do professor

Ao testemunhar a transformação positiva por parte dos alunos, como professora, impõe-se fazer uma autoreflexão sobre o papel de quem ensina. Este líder predefinido ainda assume outros papéis como o de motivador e facilitador, nas fases de pré-tarefa e ciclo de tarefa para criar um ambiente de aprendizagem adequado e confortável aos alunos (Willis & Willis, 2007). Na fase pós-tarefa, reassume-se como professor de língua, explica os erros e resolve dificuldades que a turma encontrou durante as etapas anteriores. Em vez de examinar o uso de línguas dos alunos com muita frequência, optou-se muitas vezes por manter distância a monitorizar os alunos. Contudo, como eles são iniciantes, tanto na aprendizagem da língua portuguesa, como na aprendizagem baseada em tarefas, era inevitável oferecer níveis sucessivos de apoio temporário para auxiliar os alunos a executar as tarefas, como por exemplo, estabelecer mais parâmetros, diretrizes ou sugestões em etapas distintas.

A partir de uma interação quase nula na primeira aula, os alunos começaram gradualmente a ser mais ativos e a participar na discussão durante a aula, até que, finalmente, quase todos os alunos não resistiam mais a exprimir os seus próprios pontos de vista. Quanto mais contacto havia, mais claramente se podia perceber as suas necessidades e os aspetos linguísticos que ainda precisavam de ser praticados.

Foi uma experiência enriquecedora que permitiu observar e acompanhar o progresso da turma desde o início até ao fim do curso. Todas as mudanças se deveram ao esforço e trabalho colaborativo entre alunos e professora, orientados pela metodologia utilizada do ELBT que sustentou e favoreceu bastante esta evolução.

Lições aprendidas pela estagiária

Como referido na parte precedente do texto, dedicou-se tempo a planear meticulosamente as aulas com antecedência, incluindo a identificação dos objetivos de aprendizagem, a preparação de materiais e a elaboração de planos de aula. Entretanto, isso não significa que não existissem obstáculos.

Na planificação das aulas, determinou-se um tempo específico para cada componente da tarefa de modo a prever o tempo necessário para cada atividade. Durante a aula, verificava regularmente o relógio e adaptava o ritmo da aula. Todavia, devido à modalidade inovadora da aula e a incerteza da atitude dos alunos, não consegui garantir todas as vezes a conclusão atempada das tarefas. Aprendi a ajustar o plano de aulas em função das circunstâncias específicas. Se ficasse sem tempo, teria de priorizar as atividades mais essenciais para atingir os objetivos de aprendizagem e deixar as menos importantes para outra aula ou para casa.

Garantir a autenticidade da tarefa tem um peso significativo na implementação de uma abordagem ELBT, uma vez que permite aos alunos adquirir as competências necessárias para aplicar efetivamente a língua em cenários de comunicação prática. No entanto, os materiais autênticos são difíceis de encontrar no ensino de uma língua não materna (Caeiro, 2022). Por isso, a personalização e adaptação dos recursos pedagógicos para satisfazer as necessidades coletivas dos estudantes são imprescindíveis.

Quando se trata do ensino, encontrar um equilíbrio harmonioso entre proximidade e distância entre

o professor e os alunos constitui um desafio considerável. Não posso apresentar uma figura superior aos outros nem acessível demais, porque pode prejudicar a autoridade necessária para conduzir o processo de aprendizagem.

A gestão do tempo, a seleção dos materiais didáticos e o relacionamento com alunos foram pontos marcantes na prática como professora estagiária, ainda que haja outros aspetos específicos a que se deva prestar atenção para garantir uma prática eficaz e construtiva. Em cada aula, deparou-se com desafios e oportunidades de aprendizagem, e ao superá-los, deu-se um passo em frente no crescimento profissional. Cada aula, uma lição; uma lição, um avanço.

Limitações do ELBT

Na experiência com as sessões de reforço linguístico, as tarefas ocupavam frequentemente grande parte do tempo da aula, reduzindo o tempo disponível para os alunos se concentrarem na correção linguística. A partir disso, percebeu-se que o ELBT se mostrou mais eficaz para reforçar as competências comunicativas dos alunos quando o vocabulário e expressões utilizados na tarefa já haviam sido aprendidos anteriormente. No entanto, tornou-se relativamente difícil para introduzir novos módulos. Isto decorreu do facto de a breve exposição à língua e à prática durante a fase pre-tarefa e o ciclo da tarefa não serem suficientes para ajudar os alunos a dominar uma nova temática.

Frequentemente, era necessário atribuir trabalho de casa para avaliar e confirmar o grau de consolidação de conhecimentos. Além disso, notou-se que os alunos que realmente beneficiavam de ELBT eram aqueles que já tinham uma base linguística sólida, neste caso, o nível A1, e um elevado nível de auto-disciplina. Já que eles conseguiam supervisionar e refletir melhor sobre o seu próprio processo de realização das tarefas. Por outro lado, os alunos que à partida apresentaram mais fragilidades precisavam de mais esforço para aplicar a língua. A ênfase excessiva no treino da comunicação oral às vezes causou frustração.

De referir ainda que a preparação de materiais com tarefas não foi fácil. O ELBT valoriza muito os materiais didáticos que contenham “língua real” para o ensino (Widdowson, 2003). No entanto, existem poucos recursos didáticos deste tipo e, conseqüentemente, foram necessários muito tempo e trabalho na criação dos próprios materiais.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, analisa-se como os alunos chineses das licenciaturas em LPA, TIPC, RCCPL e LCP da ESECS-IPLeiria reagiram ao ensino de línguas baseado em tarefas. Tendo em consideração as suas principais dificuldades linguísticas, o seu interesse e o modelo de aprendizagem na China, adota-se o ELBT na aula para mudar o posicionamento dos alunos e repensar o paradigma tradicional na educação. Concluiu-se que o ELBT tornou a aprendizagem de língua portuguesa não materna mais motivante e contextualizada, quebrando-se as fronteiras e construindo pontes de diálogo. As tarefas concebidas criaram oportunidades para praticar competências comunicativas não só no seio das sessões de reforço linguístico, mas com pessoas locais. Possibilitaram ainda a utilização da língua em contexto real e cooperação entre alunos na realização de tarefas, recorrendo à língua portuguesa como uma ferramenta de comunicação.

Embora ainda existam algumas limitações de ELBT, como a secundarização da forma, ausência de materiais dedicados a esta abordagem no PLN e requisitos altos para a determinação dos alunos na conclusão das tarefas e qualificação dos professores, as metas estabelecidas no início foram alcançadas. Por outras palavras, implementaram-se tarefas adaptadas para responder às necessidades comunicativas orais no nível de proficiência A2, puseram-se em prática os conhecimentos dos alunos e estabeleceu-se uma atmosfera agradável para assegurar que os alunos se sentiam apoiados e motivados no seu percurso inicial de aprendizagem no estrangeiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cairo, P. M. B. (2022). O uso de materiais autênticos com estudantes A1 no ensino de português língua não materna para fins específicos [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <http://hdl.handle.net/10400.2/11957>
- Castro, C. (2017). Ensino de Línguas Baseado em Tarefas: da Teoria à Prática. Lidel.
- Conselho da Europa. (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem

gem, Ensino, Avaliação. Edições ASA.

- Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment (Companion volume). Council of Europe Publishing.
- Dias, H. B. (2008). Português europeu língua não materna a distância : (per)curso de iniciação baseados em tarefas [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <http://hdl.handle.net/10400.2/3281>
- Direção de Serviços de Língua e Cultura. (2017). Referencial Camões PLE. Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.
- Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221–246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge University Press.
- Swan, M. (2005). Legislation by Hypothesis: The Case of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), 376–401. <https://doi.org/10.1093/applin/ami013>
- Widdowson, H. G. (2003). Defining issues in English language teaching. Oxford University Press.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). Doing task-based teaching. Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). A framework for task-based learning. Longman.
- Xu, Y. (2019). Ensino de Português na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai. In Y. Qiaorong & F. D. Albuquerque (org.), *O Ensino de Português na China: Parâmetros e Perspectivas* (pp.141-162). Editora UFNR.
- Zheng, S. (2010). O ensino da língua portuguesa na China: caracterização da situação actual e propostas para o futuro [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositórioUM. <https://hdl.handle.net/1822/21944>

Exploração da moldura do 10 num contexto de resolução de problemas

Exploring the 10 frame in a problem-solving context

Beatriz Pinto

ESECS, Politécnico de Leiria

Rita Cadima

ESECS, Politécnico de Leiria

Sílvia Antunes

ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

O presente artigo pretende apresentar uma experiência prática desenvolvida numa turma de 1.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que teve por objetivo compreender o contributo da resolução de problemas para a aquisição do sentido de número, o cálculo mental e o raciocínio matemático. Para alcançar este objetivo foi implementada uma tarefa de resolução de problemas, com a exploração da moldura do 10. Este estudo assenta numa metodologia de carácter interpretativo e descritivo e encontra-se dividido em três partes fundamentais: seleção do problema, implementação da tarefa em sala de aula e análise dos dados recolhidos. Os resultados desta investigação permitiram compreender que a tarefa implementada potenciou o desenvolvimento do sentido de número na turma selecionada.

Palavras-chave: *resolução de problemas, sentido de número, raciocínio matemático, cálculo mental*

ABSTRACT

This article intends to present a practice carried out in a 1st year primary school class, that aims to understand the contribution of problem solving to the acquisition of number sense, mental calculation, and mathematical reasoning. To achieve this goal, a problem-solving task was implemented, exploring the 10 frame. This study is based on an interpretative and descriptive methodology and it is divided into three fundamental parts: selecting the problem, implementing the task in the classroom, and analyzing the data collected. The results of this research made it possible to realise that the task implemented fostered the development of a number sense in the selected class.

Keywords: *problem-solving, number sense, mathematical reasoning; calculation*

INTRODUÇÃO

Atualmente, a Matemática assume um papel principal no currículo de qualquer país, sendo fundamental proporcionar estratégias e métodos inovadores e diversificados para incentivar uma relação positiva com esta disciplina. A Direção Geral da Educação (DGE) (2018) define como valores de aprendizagem em Matemática, sendo intrínsecos aos seus domínios, a autoconfiança, a criatividade, a iniciativa, a autonomia, a autorregulação, a valorização da Matemática, o espírito crítico, a perseverança e a colaboração. A DGE (2018) defende que existem vários fatores a ter em conta na promoção da aprendizagem da Matemática, salientando como ideias-chave: a abordagem em espiral, a articulação de conteúdos, o papel do aluno, a dinâmica da aula, as tarefas, os modos de trabalho e os recursos utilizados. Só considerando todos estes fatores e adequando-os a cada grupo/ turma, serão realizadas tarefas que promovam a aprendizagem da Matemática. Neste sentido, não podemos dissociar os conceitos de sentido de número e de ensino exploratório como ferramentas chave intrínsecas na resolução de problemas.

Este estudo pretendeu explorar contributo da resolução de problemas no desenvolvimento do sentido de número, do cálculo mental e do raciocínio matemático, tendo para isso sido selecionada uma tarefa aberta de exploração da moldura do 10. Esta tarefa, que visou também promover a aprendizagem ativa e significativa e o trabalho cooperativo, foi aplicada a uma turma do 1º ano do 1º Ciclo, no contexto da Prática Pedagógica.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Um processo de ensino-aprendizagem através da resolução de problemas matemáticos é um método eficaz para a preparação para o futuro, ou seja, é uma ferramenta que prepara os alunos para a resolução de problemas no seu futuro dia a dia, profissional e pessoal. Vale, Pimentel e Barbosa (2015, p. 43) defendem que a resolução de problemas em matemática “têm potencial para proporcionar desafios intelectuais que podem aumentar o desenvolvimento e a compreensão dos alunos”. Também relativamente ao desenvolvimento do sentido de número, Kraemer et al. (2008) defende que este é adquirido mais facilmente com a inovação curricular e com a resolução de problemas e salienta a importância de criar materiais que facilitem o desenvolvimento do sentido de número, compreender o modo como o grupo de crianças desenvolve problemas e identificar práticas e o currículo que favorecem este desenvolvimento.

No âmbito da gestão curricular, Ponte (2005, p. 24) defende que “ao fazer a gestão do currículo, tanto na fase de planificação e seleção de tarefas como na fase de realização na sala de aula, tendo em conta os necessários momentos de avaliação e reflexão, o professor reconstrói necessariamente esse mesmo currículo, contribuindo de modo decisivo para a sua reinterpretação e transformação. São as experiências dos professores, muitas vezes inspiradas em projectos e materiais produzidos em conjunto com educadores matemáticos, que abrem o caminho para a inovação curricular e para o desenvolvimento do currículo em profundidade”. O autor defende que é o professor que constrói o currículo do aluno, sendo este um elemento fundamental num ensino aprendizagem de qualidade.

Tendo como principal objetivo selecionar uma tarefa que permitisse diversificar as estratégias de ensino-aprendizagem implementadas durante a minha Prática Pedagógica, optei por seguir uma abordagem exploratória, onde os alunos têm a possibilidade de explorar, descobrir e aprofundar os conhecimentos de forma autónoma ou coletiva, atribuindo diferentes significados. Ponte (2005) defende que a abordagem exploratória se pode dividir em três fases: a) a apresentação da tarefa,

b) a realização de trabalho autónomo, individualmente ou em grupo, e, por fim, c) um momento de discussão e realização de uma síntese final. Relativamente ao último momento, em que são discutidas as estratégias utilizadas e os resultados obtidos, Canavarro (2011, p. 16) refere que “numa aula cujo principal propósito é o de desenvolver a capacidade de resolução de problemas dos alunos, é importante que as estratégias diversas de resolução apresentadas sejam confrontadas”.

As situações de resolução de problemas requerem que os alunos investiguem soluções, fazendo questões, expondo ideias, discutindo. Estas situações auxiliam no desenvolvimento de aspetos relacionados com a Matemática, contudo, também são uma ferramenta no desenvolvimento pessoal, pois as soluções podem ser estratégias utilizadas em situações do dia a dia. A definição de resolução de problemas é vasta, no entanto Polya, o “defensor pioneiro da resolução de problemas na sala de aula”, referia que “ter um problema significa procurar conscienciosamente alguma ação apropriada para atingir um objetivo claramente definido, mas não imediatamente atingível” (Vale & Pimentel, 2004, p. 13).

Com a utilização em sala de aula de problemas abertos, que podem envolver pequenas tarefas de exploração e investigação, os alunos podem realizar explorações para descobrir regularidades e formar conjecturas, desenvolvendo assim o raciocínio e o espírito crítico. Boavida et al. (2008, p. 22) referem que “numa investigação, poderá haver alunos que fazem uma exploração total da questão e outros que só descobrem algumas possibilidades, mas todos têm oportunidade de fazer alguma descoberta, de acordo com os seus conhecimentos e capacidades. Cabe ao professor acompanhar o trabalho dos alunos e ir fornecendo pistas de modo a que possam ir desenvolvendo, cada vez mais, o seu raciocínio indutivo e dedutivo.”

Em suma, é defendida a pertinência de um ensino através da resolução de problemas, cabendo ao professor essa opção e intenção.

A tarefa selecionada visou explorar a representação do número 10. Num primeiro momento foram distribuídas, a cada par de alunos, duas molduras do 10 (ver Figura 1) e 10 rolhas e foi pedido aos alunos que colocassem as rolhas organizadas nas molduras. Num segundo momento, após uma fase de exploração, foi solicitado aos alunos que desenhassem na moldura a representação utilizada para o número 10. Num terceiro momento, foi pedido que apresentassem os seus resultados e que explicassem oralmente, e posteriormente por escrito, como pensaram.

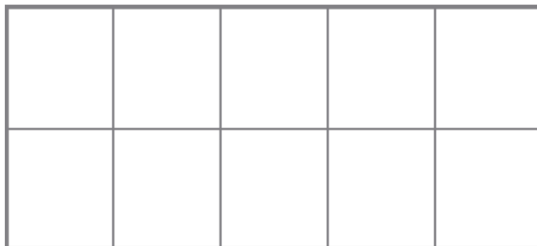


Figura 1. Moldura do 10

Com a concretização desta tarefa pretendia-se que os alunos compreendessem que existe mais do que uma hipótese de resolução do problema, e que, conseqüentemente, associassem às várias formas de representar o mesmo número.

Através desta tarefa procurou-se contribuir para o desenvolvimento dos seguintes objetivos de aprendizagem:

- Ler e representar números, pelo menos até 10, usando uma diversidade de representações;
- Decompor números naturais até ao 10, de diversas formas, utilizando diferentes representações;
- Descrever oralmente, os processos de cálculo mental usados por si;
- Ouvir os outros, questionar e discutir as ideias de forma fundamentada, e contrapor argumentos;
- Analisar criticamente as resoluções realizadas por si e melhorá-las.

A tarefa a aplicar foi delineada para uma turma de 1.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constituída por 18 alunos dos quais 10 eram do sexo masculino e 8 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos de idade. Esta tarefa foi aplicada no primeiro tempo (das 9h00 às 10h30) da manhã de uma terça-feira e para a concretização desta, foi necessária uma hora e trinta minutos. Foi utilizada uma metodologia de estudo de caso, com base na análise documental e na observação participante. Como instrumentos de recolha de dados, foram utilizadas as produções dos alunos, fotografias e vídeos.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Após a distribuição e apresentação do material e uma primeira fase de exploração das representações do número 10 utilizando as rolhas, solicitou-se que cada par organizasse as 10 rolhas pelas duas molduras e que contornassem as mesmas com o lápis. Todos os alunos conseguiram cumprir com o proposto, tendo sido observados registos com diferentes representações. Por exemplo, na Figura 2 observa-se que o grupo 1 optou por colocar todas as rolhas na moldura da direita e, na Figura 3, observa-se que o grupo 2 optou por colocar 5 rolhas em cada uma das molduras.



Figura 2 Resolução do grupo 1

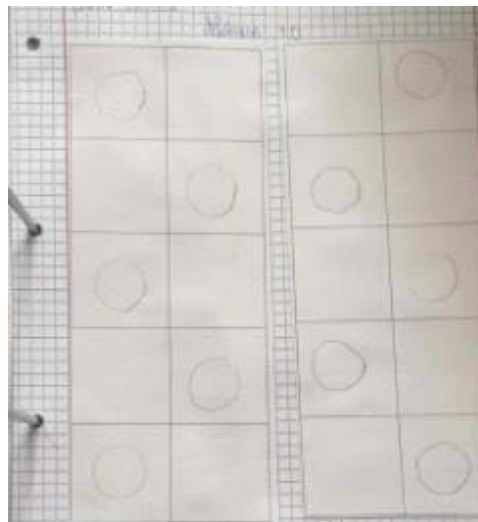


Figura 3 Resolução do grupo 2

De seguida, solicitou-se aos alunos que representassem (usando números) junto às molduras, a forma como pensaram. Nesse momento surgiram algumas dificuldades, dado que grande parte dos alunos não sabia como representar o seu pensamento, tendo-se gerado alguma discussão em torno de qual seria a maneira mais correta.



Figura 4. Representação do grupo 1



Figura 5 Representação do grupo 3

Quando se solicitou ao grupo 1 que explicassem o modo como tinham pensado (ver Figura 4), um aluno referiu “Como coloquei 5 rolhas numa coluna e 5 noutra, fiz $5+5=10$ ”, optando pela representação simbólica. Posteriormente, explorou de novo a moldura do 10 e apercebeu-se que $1+9=10$ e então, acrescentou com uma representação gráfica, desenhando bolinhas, de bolinhas o seu novo raciocínio.

Na Figura 5 é perceptível o raciocínio do grupo 3, que distribuiu 4 rolhas na moldura da esquerda e 6 na segunda moldura da direita, obtendo a expressão $4+6=10$.

Na figura 6, é possível observar que o grupo 4 representou inicialmente 7 rolhas na moldura da esquerda e 3 na moldura da direita. Dado que a forma como queriam dispor as rolhas nas molduras não era consensual, foi-lhes pedido que tomassem uma decisão em grupo, chegaram a um consenso e acabaram por escolher colocar 4 rolhas na moldura da esquerda e 6 na moldura da direita. De seguida, quando questionados sobre a sua representação, responderam:

Criança M.: “Desenhei 4 rolhas por baixo da primeira moldura porque estavam quatro rolhas aqui”

Criança F.: “Eu desenhei 6 rolhas porque estavam seis rolhas aqui”

Percecionou-se que tinham finalmente conseguido trabalhar em equipa e que perceberam que era possível representar de muitas maneiras o número 10.



Figura 6 Representação do grupo 4



Figura 7 Representação do grupo 5

O grupo 5 (figura 7), após algumas tentativas (visíveis através das marcas do lápis na folha), optou por colocar 5 rolhas em cada moldura. Utilizou uma representação simbólica através de números para escrever como pensou. Contudo, o grupo não conseguiu explicar oralmente a razão pela qual colocaram o número 5 por baixo de cada moldura.

Relativamente à colaboração entre os elementos de cada grupo, sistematizou-se as informações num gráfico circular (ver Gráfico 1), tendo sido utilizada uma classificação em 3 níveis de colaboração dos elementos de cada grupo:

Nível 1 Os elementos do grupo não trabalharam em equipa, existindo conflitos e dificuldades.

Nível 2 Os elementos do grupo trabalharam em conjunto de forma eficaz, contudo existiram dificuldades ou conflitos.

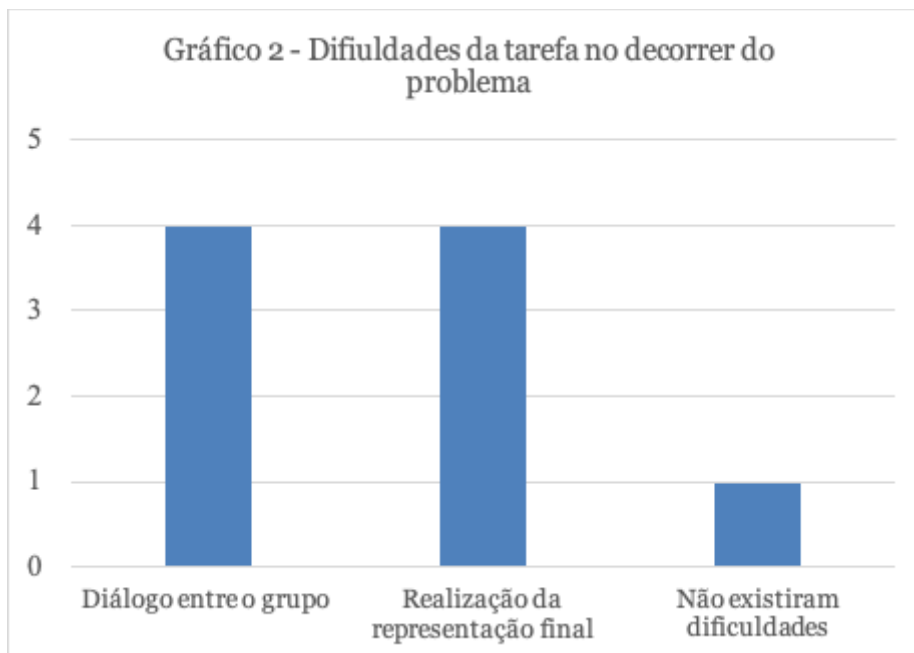
Nível 3 Os elementos do grupo trabalharam em colaboração uns com os outros e de forma harmoniosa.

No Gráfico 1 observa-se que a maioria dos grupos conseguiu trabalhar em equipa, contudo, existiu 1 grupo que não conseguiu colaborar e 2 grupos em que se observaram conflitos e algumas dificuldades.



■ Nível 1 ■ Nível 2 ■ Nível 3

No Gráfico 2, estão representadas as principais dificuldades observadas nos cinco grupos de alunos durante a resolução da tarefa.



Observa-se no Gráfico 2 que só um grupo é que não teve dificuldades na concretização da tarefa. Verificou-se que quatro grupos tiveram muita dificuldade no diálogo com o par, acabando por exigir um maior apoio por parte da professora para a gestão dos conflitos existentes. Por fim, quatro grupos demonstraram necessidade de apoio na concretização da representação final, relativa à forma como posicionaram as rolhas, justificando com a representação do seu pensamento.

- Ler e representar números, pelo menos até 10, usando uma diversidade de representações;
- Decompor números naturais até ao 10, de diversas formas, utilizando diferentes representações;

CONCLUSÕES

Com os dados recolhidos, foi possível verificar que a maioria dos objetivos delineados foram trabalhados, nomeadamente, ler e representar números usando uma diversidade de representações e decompor o número 10 de diversas formas através de combinações de pares de números. Durante a concretização da tarefa foi possível perceber a evolução do raciocínio mental dos alunos, verificar que conseguiram realizar operações mentalmente e associar facilmente a quantidade ao número correspondente.

Relativamente às dificuldades verificadas, muitas surgiram no âmbito do trabalho em pares, por os alunos terem dificuldade em partilhar e em escutar o outro. Ao longo das intervenções sentiu-se a necessidade de promover diversas formas para aprenderem a respeitar o outro e a relacionar-se com o seu par.

Face aos resultados obtidos, consideramos que este tipo de tarefas de resolução de problemas promove o desenvolvimento do sentido de número, do cálculo mental e do raciocínio matemático e acreditamos que será importante repetir esta tarefa com outros números, para continuar a promover o desenvolvimento dos objetivos estabelecidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boavida, A., Paiva, A. L., Cebola, G., Vale, I., & Pimentel, T. (2008). *A Experiência Matemática no Ensino Básico*. Ministério da Educação.
- Delgado, C., Mendes, F., & Mata-Pereira, J. (2022). *Raciocínio Matemático nos 1.º e 2.º Ciclos: Números*. REASON.
- Kraemer, J., Loureiro, C., Dolk M., Boavida, A. M. R., Brown, M., Millet, A., Askew, M., Ponte, J. P.,

Brocardo, J., Serrazina, L., Castro, J. P., Rodrigues, M., Ferreira, E., Mendes, F., Delgado, C., Rocha, I., Menino, H., Pinto, H., & Monteiro, C. (2008). O sentido do número: Reflexões que inter cruzam teoria e prática. Escolar Editora & CIEFCUL.

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery., & Rodrigues, S. (2017). Perfil do aluno à saída escolaridade obrigatória. Direção-Geral da Educação & Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Mestre, C., Martins, C., Tourais, C., & Guerra, I. (2023). Aprendizagens Essenciais em Matemática para o Ensino Básico: Coletânea de tarefas.

Ministério da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais. 1.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Matemática. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_1.o_ano.pdf

Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em matemática. APM.

Vale, I., & Pimentel, T. (2004). Resolução de problemas. Lidel. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4224/1/Ponte%20RE%201992.pdf>

Investigação,
Práticas
e Contextos
em Educação
2024

Research,
Practices
and Contexts
in Education
2024

**Relatos/
Reports**

Educação Parental: Um programa inovador na ESALV

Parental Education: An innovative program at ESALV

Patrícia Alves

Escola Secundária Afonso Lopes Vieira

Maria Celeste Frazão

Escola Secundária Afonso Lopes Vieira

Maria João Sousa Santos

Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

RESUMO

As escolas de hoje apresentam grandes desafios no âmbito do desenvolvimento de competências de literacia parental. Após a pandemia COVID19, o bem-estar dos alunos associado ao seu sucesso escolar foi a tónica do Ministério da Educação, através da implementação do Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE) e do Plano Escola + 21/23. A ESALV aderiu a estes Planos, que estão enquadrados no Eixo Ensinar e Aprender /Domínio Família/ Ação Família + Perto, a fim de contribuir para o desenvolvimento de competências de educação parental, junto dos educadores de alunos referenciados e com comportamentos disruptivos.

Palavras-chave: *Educação Parental, Promoção do Sucesso Escolar*

ABSTRACT

Today's schools present major challenges in terms of developing parental literacy skills. After the COVID19 pandemic, the well-being of students associated with their academic success was the focus of the Ministry of Education, through the implementation of the National Plan for the Promotion of School Success (PNPSE) and the Plano Escola + 21/23. ESALV adhered to these Plans, which are part of the Teaching and Learning Axis /Family Domain/Ação Família + Perto, in order to contribute to the development of parental education skills, with educators of referenced students and with disruptive behaviours.

Keywords: *Parental Education, Promotion of School Success*

INTRODUÇÃO

As escolas de hoje apresentam grandes desafios no âmbito do desenvolvimento de Educação Parental. O presente estudo tem como objetivo contribuir para uma educação parental dos educadores dos alunos da ESALV.

Este estudo teve o seu início no presente ano letivo 2022/2023 e pretende estabelecer e aprofundar o elo de ligação entre a escola e a família de modo a contribuir para uma parentalidade mais positiva e conseqüentemente, um maior sucesso escolar. Neste estudo foi utilizada a metodologia de Investigação-Ação.

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Neste estudo destacamos a importância da Educação Parental, como forma de fornecer aos pais e encarregados de educação os conhecimentos específicos e as estratégias que ajudem a promover o desenvolvimento dos alunos. Segundo Simões (2013,p.32), “as escolas podem ajudar os pais a estarem mais envolvidas na educação dos seus filhos, através de parcerias entre a escola, a família e

a comunidade. Uma forma de o fazer é através da realização de programas de Educação Parental nas escolas.”

O estudo incide na capacitação parental, através da dinamização de sete sessões de formação a educadores, sendo as áreas e conteúdos definidos e ajustados de acordo com as necessidades prementes, evidenciadas pelos diretores de turma destes alunos, assim como da CPCJ.

Definimos neste estudo como objetivos principais: promover a educação parental em contexto escolar e contribuir para o sucesso escolar através da proximidade dos educadores à escola.

A metodologia utilizada neste estudo, centrada na Investigação-Ação, tem como finalidade ajudar na transformação da realidade social e concomitantemente, contribuir para a melhoria de vida das pessoas envolvidas, que, segundo Barbier (1985,p.38.Revista Onis) a Investigação-Ação tem a sua “origem como pesquisa psicológica de campo, e tem como objetivo uma mudança de ordem psicossocial”.

Durante a execução do estudo serão utilizados como instrumentos de recolha de dados a análise de questionários sociodemográficos, a fim de avaliar a estrutura social e familiar dos educadores. Paralelamente, será efetuado o questionário de estilos parentais a educadores “QEDP do Laboratório de Neuropsicologia” e a educandos que, segundo Baumrind (1991, p.3), “O QEDP é um questionário breve utilizado para avaliar os estilos parentais de pais e mães de crianças e adolescentes em idade escolar. Pode ser respondido tanto pelo pai quanto pela mãe”. De momento, o questionário sócio demográfico e o questionário de estilos parentais inicial já foram aplicados, ficando a faltar o questionário de estilos parentais final.

Da análise dos inquéritos sociodemográficos foi possível realizar a caracterização da amostra. Assim, a maioria dos participantes são do sexo feminino, com uma média de idades entre os 35 e os 45 anos de idade. Em relação ao emprego, somente um dos participantes se encontra desempregado. De referir que 54,5% dos participantes têm o Ensino Secundário concluído, 27,3% o 3ºCiclo, 9,1% o 2ºCiclo e 9,1% é licenciado. Estes participantes, na sua maioria, têm uma média de 3 filhos, no entanto, 27,3% destes filhos não são filhos do mesmo pai ou da mesma mãe. Quanto ao estado civil, 54,5% são casadas,18,2% divorciadas,18,2% vivem em união de facto e 9,1% são mães solteiras. Quanto ao percurso escolar dos educadores, 54,5% destes reprovaram pelo menos uma vez no seu percurso escolar, no entanto, têm uma visão positiva da escola e percebem a importância da mesma no presente e no futuro dos seus educandos.

Relativamente à segunda fase de execução deste estudo, as sessões dinamizadas vão ao encontro das necessidades identificadas na segunda parte do Inquérito sócio demográfico, que foi elaborado pela investigadora tendo em conta as necessidades identificadas pela escola e os objetivos do estudo. Deste modo, no que diz respeito aos comportamentos e regras dos educandos/filhos, os participantes revelaram que os seus educandos apresentam dificuldades no cumprimento de regras (27,3% não consegue fazer com os seus educandos cumpram as regras; 27,3% referem que os mesmos só cumprem regras quando lhes apetece; 45,5% referem que os mesmos cumprem as regras pré-definidas pelos seus educadores). Atendendo às necessidade identificadas as sessões foram programadas com base nas seguintes temáticas:

- O papel do Educador nos dias de hoje;
- O estímulo como motor da educação;
- Gestão do tempo (Dedicar mais tempo aos seus educandos);
- Comportamentos a adotar em casa e na escola (definição de regras...);
- Escuta ativa/estilos de comunicação entre educadores e educandos;
- Educação Democrática;
- O papel da escola e o papel dos educadores na educação dos educandos (O que compete à escola e o que compete aos educadores).

Nesta fase do estudo, estamos a implementar a intervenção que tem por objetivo mudar o comportamento destes educadores junto dos seus educandos. Perspetiva-se que esta estratégia de Educação Parental se concretize numa mudança da relação entre a escola e os pais e uma mudança de compor-

tamento nos seus educandos com um aumento do sucesso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERNCES

- Baumrind, D., (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*.
- Fonseca, Karla.,(setembro-dezembro 2012) Revista ONIS Ciência, Investigação – Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- LabepNeuro,Laboratório de Ensino e Pesquisa em Neuropsicologia, Questionário de Estilos e Dimensões Parentais. <https://www.labepneuro.net/copia-escala-gadl>
- Ministério da Educação (2020),Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. <https://pnpse.min-educ.pt/>
- Ministério da Educação (2021) Plano 21|23 Escola+. <https://escolamais.dge.mec.pt/>
- Simões, M.G.(2013).Formação Parental em contexto escolar: Promoção da construção de pontes entre Escola e Família. Universidade de Coimbra.

Participar num estudo de aula na formação inicial de professores de Matemática: que aprendizagens sobre a preparação de aulas exploratórias?

Participating in a classroom study in the initial training of Mathematics teachers: what lessons to learn about preparing exploratory lessons?

Ana Salvador

ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

Partilhamos as nossas principais aprendizagens sobre a preparação de aulas feita num estudo de aula realizado com futuras professoras do 1.º ciclo e a supervisora e integrado na prática pedagógica, numa turma do 2.º ano.

Palavras-chave: estudo de aula, ensino da Matemática, ensino exploratório

ABSTRACT

We share our main learnings about lesson preparation from a lesson study carried out with pre-service teachers (grades 1-4) and the supervisor and integrated into teaching practice in a 2nd grade.

Keywords: lesson study, Mathematics teaching, exploratory teaching

INTRODUÇÃO

As escolas de hoje apresentam grandes desafios no âmbito do desenvolvimento de Educação Parental. O presente estudo tem como objetivo contribuir para uma educação parental dos educadores dos alunos da ESALV.

Este estudo teve o seu início no presente ano letivo 2022/2023 e pretende estabelecer e aprofundar o elo de ligação entre a escola e a família de modo a contribuir para uma parentalidade mais positiva e conseqüentemente, um maior sucesso escolar. Neste estudo foi utilizada a metodologia de Investigação-Ação.

INTRODUÇÃO

O estudo de aula (EA) é um processo através qual os professores desenvolvem competências e conhecimento relativamente à prática de ensino, com ênfase na aprendizagem dos alunos. Este favorece a colaboração entre professores através de momentos de discussão, nomeadamente sobre o problema identificado e sobre a planificação da aula de investigação, mas também na sua condução, discussão e reflexão acerca do processo. O desempenho e avaliação do professor não são o foco do estudo de aula, mas sim as aprendizagens dos alunos e, de forma secundária, o conhecimento desenvolvido pelo professor para as promover (Fujii, 2018). O EA, usado por professores e investigadores, também pode ser integrado em cursos de formação inicial (Shimizu & Chino, 2015) e é reconhecido como promotor de parti-lha de estratégias pedagógicas inovadoras, que avançam melhorias na qualidade do sistema educativo (Lewis et al., 2006). Este cria oportunidades de aprendizagem ao nível do conhecimento didático (Leavy & Hourigan, 2016) e dos conhecimentos matemáticos específicos (Cavanagh & Gar-

vey, 2013).

APRENDER A PREPARAR AULAS EXPLORATÓRIAS ATRAVÉS DO ESTUDO DE AULA

Recebemos a proposta, por parte da supervisora, de participarmos num EA dinamizado por ela, com outras duas nossas colegas do 1.º ano do Mestrado em Ensino do

1.º ciclo e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º ciclo. O EA foi parte integrante da unidade curricular de Prática Pedagógica, que realizávamos numa turma de 2.º ano, e contemplou 13 sessões de, aproximadamente, 2 horas. O EA foi organizado em 5 etapas (Fujii, 2018): 1) identificação do problema; 2) planificação da aula; 3) condução da aula; 4) discussão pós-aula; e 5) reflexão. Todo o trabalho desenvolvido teve por base a abordagem exploratória como estratégia de ensino e aprendizagem do tópico selecionado: resolver problemas com arranjos retangulares que mobilizem a compreensão da relação entre a multiplicação e a adição. Planificámos a aula exploratória atendendo aos seus 3 momentos: introdução da tarefa; trabalho autónomo dos alunos; discussão coletiva e síntese final (Canavarro et al., 2014).

Depois de selecionado o tópico matemático, planificámos detalhadamente a aula exploratória, começando por ler artigos sobre esta abordagem. Selecionámos uma tarefa desafiante para os alunos, analisando o seu grau de abertura e desafio, e adaptámo-la, nomeadamente criando um contexto para o enunciado, alterando os números e o vocabulário e ainda distribuindo as questões por alíneas de forma a orientar o raciocínio dos alunos de forma discreta. Depois, resolvemos a tarefa através de diversas estratégias que os alunos poderiam utilizar em aula, bem como possíveis dúvidas que podiam surgir. Antecipámos questões e outras intervenções durante a aula no sentido de apoiar os alunos, mas também para preparar cada fase da aula exploratória. Pensámos como iríamos introduzir a tarefa e optámos por ler o enunciado em voz alta e esclarecer dúvidas dos alunos que comprometessem a sua interpretação. Prevemos a monitorização do trabalho autónomo dos alunos, antecipando questões desafiantes a colocar-lhes, bem como a seleção e sequenciação das respostas dos alunos por grau crescente de complexidade e sofisticação. Preparámos também a discussão coletiva, quanto à promoção de desacordos entre os alunos, à nossa intervenção, ao estabelecimento de conexões entre as respostas dos alunos, representações e conceitos matemáticos. Por fim, decidimos que a síntese final seria feita com a colaboração dos alunos através do preenchimento coletivo de um quadro-síntese preparado por nós.

As sessões seguintes destinaram-se à condução desta aula pela primeira autora e observada pela segunda autora, supervisora e cooperante.

CONCLUSÕES

Com este EA reconhecemos que realizámos diversas aprendizagens no campo do conhecimento didático, quanto à prática letiva de uma aula exploratória e quanto aos alunos e aos seus processos de aprendizagem (Ponte, 2012), destacando a importância de antecipar respostas e dificuldades dos alunos para nos sentirmos confiantes para conduzir uma aula desta natureza, em particular, a discussão coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERNCES

- Amador, J. M. & Carter, I. S. (2018). Audible conversational affordances and constraints of verbalizing professional noticing during prospective teacher lesson study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 21(5-34).
- Canavarro, A., Oliveira, H. & Menezes, L. (2014). Práticas de ensino exploratório da Matemática: Ações e intenções de uma professora. In I.E., Universidade de Lisboa, Práticas Profissionais dos Professores de Matemática, 217-236. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Cavanagh, M. S. & Garvey, T. (2013). A professional experience learning community for pre-service secondary mathematics teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(12), 57-75.
- Fujii, T. (2018). Lesson study and teaching mathematics through problem solving: The two wheels of a cart. In M. Quaresma, C. Winslow, S. Clivaz, J. P. da Ponte, A. N. Shúilleabháin, A. Takahashi (Eds.), *Mathematics lesson study around the world*, pp. 1-21. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75696-7_1
- Leavy, A. & Hourigan, M. (2016). Using lesson study to support knowledge development in initial teacher education: Insights from early number classrooms. *Teaching and Teacher Educa-*

tion, 57, 161-175.

- Lewis, C., Perry, R. & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X035003003>
- Ponte, J. P. (2012). Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. In N. Planas (Ed.), *Educación matemática: Teoría, crítica y práctica* (pp. 83-98). Graó.
- Shimizu, S. & Chino, K. (2015). History of lesson study to develop good practices in Japan. In M. Inprasitha, M. Isoda, P. Wang-Iverson, & B. H. Yeap (Eds.), *Lesson study challenges in mathematics education*, 123-140. World Scientific.

O Fanzine vai à Escola relato de uma experiência

The Fanzine goes to School report of an experience

Elisabete Maria Brás Carvalho Ferreira

Agrupamento de Escolas de Vieira de Leiria

RESUMO

Este relato visa partilhar a experiência da exploração do fanzine como instrumento pedagógico. A experiência relatada decorreu no ano letivo 2020-2021, em turmas do segundo ciclo, nas disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica. A exploração do fanzine permite que os alunos desenvolvam habilidades que vão desde a escrita à produção. Todo este processo permite motivar para a leitura e escrita, para a promoção do pensamento crítico, para a autoexpressão e comunicação, interdisciplinaridade e sensibilização para questões sociais e culturais. Em suma, promove a criatividade e a experimentação, a expressão pessoal e coletiva e o desenvolvimento de habilidades práticas, ao mesmo tempo que promove uma maior diversidade de vozes e perspetivas de ver e estar no mundo.

Palavras-chave: Fanzine, comunicação, criatividade

ABSTRACT

This report aims to share the experience of exploring the fanzine as a pedagogical tool. The reported experience took place in the 2020-2021 school year, in second cycle classes, in the disciplines of Visual Education and Technological Education. Fanzine exploration allows students to develop skills ranging from writing to producing. This whole process allows motivating for reading and writing, for the promotion of critical thinking, for self-expression and communication, interdisciplinarity and awareness of social and cultural issues. In short, it fosters creativity and experimentation, personal and collective expression, and the development of practical skills, while fostering a greater diversity of voices and perspectives of seeing and being in the world.

Keywords: Fanzine, communication, creativity

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

O desenvolvimento desta experiência pedagógica assentou na convergência de quatro fatores. O primeiro foi a necessidade de voltar ao “analógico”, mais concretamente ao suporte papel, uma vez que se constatava alguma dependência dos alunos face aos écrans. O segundo fator foi a existência de recursos, nomeadamente a Biblioteca Escolar e a reprografia do Agrupamento. Os dois últimos fatores estão interligados: um deles foi a formação frequentada pelos docentes dos grupos 240 e 600, onde lhes foi dado a conhecer o fanzine, surgindo, assim, o último fator que foi a “Descoberta” de uma estratégia/atividade passível de adoção/exploração por outras áreas curriculares.

FANZINE

O termo “Fanzine” provém do inglês e da junção de “Fan” com “Magazine”, ou seja, a revista do fã, (revista amadora). Os fanzines são edições limitadas, de caráter amador, realizadas pelo simples interesse e entusiasmo no assunto.

A produção de Fanzines permite que cada pessoa se torne autora (ou coautora) e desenvolva temas em diferentes formatos físicos (e/ou virtuais), expressando-se a partir de artigos, Banda Desenhada, contos, textos, poesias, posições políticas, apreciações temáticas, experiências (gráficas e/ou literárias também) etc. Deste modo, são um meio de divulgação acessível, mesmo para quem tem menos

competências no domínio linguístico e/ou tecnológico. Segundo Andrade e Senna (2015), trata-se de uma publicação artesanal e alternativa que se destaca não só pela autoralidade como pelo seu caráter libertário e anárquico, não se enquadrando em categorias estéticas ou comunicacionais estabelecidas. Numa breve abordagem à história do Fanzine, podemos dizer que surge nos Estados Unidos da América, na década de trinta, mas, no entanto, o termo “Fanzine” só aparece dez anos depois. Na década de sessenta, destaca-se o norte americano Robert Crumb com a publicação independente “Zap Comix” que não se enquadrava no perfil das grandes editoras, estando, assim, inaugurado o período das publicações alternativas. Contudo, são os anos setenta e o movimento punk que trazem os fanzines para a ribalta, estes ganham identidade e assumem-se como meio de contestação à sociedade de consumo. Neste contexto, destaca-se o aparecimento do primeiro fanzine punk, “Sniffin’ Glue” que rompia com todos os padrões estéticos impostos pela imprensa convencional ao misturar textos datilografados, colagens, textos escritos à mão em formatos não normalizados, promovendo o conceito “do yourself”, levando à propagação dos fanzines pelo mundo. Em Portugal, o primeiro fanzine (assim considerado) foi o “Árgon” produzido por jovens e dedicado a bandas desenhadas.

O FANZINE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

A conceção e produção de fanzines permitem que os alunos tenham voz no contexto de ensino/aprendizagem a partir do seu próprio universo cultural. A partir da produção de um fanzine, o aluno pode escolher o assunto que quer estudar, ler e produzir. Através do fanzine, além do estímulo da criatividade e do protagonismo na sala de aula, também se pode trabalhar qualquer componente curricular, de forma reflexiva, consciente e divertida (Campos, 2009). Assim, a prática zinesca veicula formas de aprender, construindo e reconstruindo saberes que potenciam o poder de intervir como sujeitos no meio (Nascimento, 2010).

O PROCESSO

O processo de exploração do fanzine aconteceu no terceiro período, em três turmas do sexto ano, nas disciplinas de educação visual e educação tecnológica. Importa ressaltar que, na escola, estas duas disciplinas são lecionadas pelo mesmo docente, o que permite articular e rentabilizar tempo e recursos. Assim, o fanzine surgiu como uma Unidade de Trabalho paralela e, tal como as outras, obedeceu ao método de resolução de problemas. O problema identificado pelos alunos foi “o que fazer enquanto esperamos que os outros terminem o trabalho” (o trabalho em curso era a pintura de uma tela). Então, como resposta ao problema, lançou-se o desafio “E se fizéssemos um Fanzine?”. Os alunos acharam graça à palavra “Fanzine” e ficaram curiosos, o que os levou, de forma completamente autónoma, à Biblioteca Escolar onde pesquisaram e construíram uma definição de fanzine que depois serviu para, coletivamente, cada turma elaborar a sua definição.

A próxima etapa foi dedicada à seleção do tema. Cada aluno selecionou, autonomamente, o tema do seu fanzine. Na posse de cada tema, os alunos voltaram à biblioteca e pesquisaram sobre o tema pretendido, selecionando e recolhendo informações. Chegados a esta fase, a docente apresentou o suporte para o fanzine, baseado nos livros instantâneos de Bruno Munari e cada aluno procedeu à execução do mesmo. De seguida, e na presença do suporte para o fanzine, os alunos elaboraram os textos, selecionaram e recortaram imagens e desenharam. A etapa seguinte centrou-se na composição e no tratamento gráfico e visual das páginas do fanzine. Esta fase foi a mais demorada e aquela que teve mais orientação da docente, permitindo a integração, exploração e consolidação de conteúdos. Durante esta etapa, foi possível verificar que os alunos iam demonstrando interesse nos fanzines dos colegas e iam já preparando possíveis trocas. À medida que os alunos terminavam o seu fanzine, gravavam, a pares, o respetivo vídeo de apresentação. Por último e em grupo, organizaram a Feira de Trocas de Fanzines, incluindo o material de divulgação e decorações para o espaço exterior onde decorreu a feira. A docente recolheu todos os Fanzines e cada aluno viu o seu fanzine reproduzido três vezes, o que lhe permitiu efetuar também três trocas. A Unidade de Trabalho terminou com a participação das turmas na Feira, o visionamento dos vídeos de apresentação dos fanzines e o balanço do trabalho realizado.

Em jeito de conclusão, foi possível observar e constatar, durante o desenvolvimento da Unidade de Trabalho e no fim da mesma, o seguinte:

O entusiasmo dos alunos;

A autonomia nas pesquisas;

A possibilidade de combinar vários meios de expressão e registo;

Empenho e cuidado;

Partilha de conhecimento;

Ampliação e reforço de aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória não se coaduna com a repetição anual dos mesmos exercícios ou das mesmas atividades, o que exige dos professores uma maior responsabilização na adequação, gestão e organização do ensino e da aprendizagem. A transversalidade das áreas expressivas assume-se como um dos pressupostos para a construção e sedimentação de uma cultura científica e artística de base humanista, neste âmbito os livros de autor e edições independentes, nomeadamente o fanzine, são meios privilegiados para essa construção e sedimentação, uma vez que têm potencialidades artísticas e pedagógicas significativas. A sua importância é reforçada pelo contexto atual, ou seja, pela necessidade cada vez mais premente de controlar e monitorizar o acesso que os alunos têm às ferramentas digitais, nomeadamente a formas e meios de comunicação digital.

Através desta experiência foi possível observar que a exploração pedagógica de fanzines permite que os alunos desenvolvam habilidades que vão desde a escrita à produção. Todo este processo permite motivar para a leitura e escrita, para a promoção do pensamento crítico, para a autoexpressão e comunicação, interdisciplinariedade e sensibilização para questões sociais e culturais. Em suma, promovem a criatividade e a experimentação, a expressão pessoal e coletiva e o desenvolvimento de habilidades práticas, ao mesmo tempo que promovem uma maior diversidade de vozes e perspetivas de ver e estar no mundo. É neste contexto e pela experiência relatada que o fanzine se afirma como um instrumento pedagógico de múltiplas potencialidades, das quais destacamos: articulação; trocas dentro da mesma turma e/ou turmas diferentes, escolas, ciclos; divulgação para o exterior (comunidade); publicação periódica em papel e/ou formato digital; criação de uma Fanzineteca; intercâmbios com outras escolas, participação em Feiras; etc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERNCES

- Andrade, S. S. & Senna, N. C., (2015). Fanzines na sala de aula: expressividade e autoralidade. Santa Maria. Disponível em:
https://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s5/sandro_silva_de_andrade_nadia_da_cruz_senna.pdf
- Campos, F. R., (2009). Fanzine: da publicação independente à sala de aula. Poster apresentado no III Encontro Nacional sobre Hipertexto. Centro de Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/txt/article/view/11156>.
- Guimarães, E. (2005). Fanzine. João Pessoa. Marca de Fantasia.
- Nascimento, I. S., (2010). Da marginalidade à sala de aula: o fanzine como artefato cultural, educativo e pedagógico. In C. MUNIZ, C. (Org). Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si, (pp. 121-133). Edições UFC.
- Pinto, R. D. (2020). Fanzine na Educação: algumas experiências em sala de aula. Marca de Fantasia.
- VASCONCELOS, E, et all (2023). O uso do fanzine como recurso pedagógico para a produção de conhecimento e divulgação científica do tema água. Revista Educação Pública. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/8/o-uso-do-fanzine-como-recurso-pedagogico-para-a-producao-de-conhecimento-e-divulgacao-cientifica-do-tema-agua>
- Pinto,R (2020). Fanzine na Educação: algumas experiências em sala de aula. Disponível em: <https://www.marcadefantasia.com/livros/quiosque/fanzinenaeducacao/fanzinenaeducacao2ed.pdf>.
- Vasconcelos, E. S.; Rizzatti, I. M.; Machado, A. C. F.; Santos, V. S.; Rodrigues, H. C. A.; Santos, M. A.; Silveira, E. da S. (2023). O uso do fanzine como recurso pedagógico para a produção de conhecimento e divulgação científica do tema água. Revista Educação Pública, 23(8).

A motricidade e a promoção de autonomia: projeto piloto em contexto de pré-escolar

Motricity and the promotion of autonomy: pilot project in a preschool context

Sara Gomes

ESECS, Politécnico de Leiria

Inês Sales

ESECS, Politécnico de Leiria

Regina Marques

ESECS, Politécnico de Leiria

Raul Antunes

CIDESD, ESECS, Politécnico de Leiria

Regina Marques

CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

Relata-se o contributo dos jogos motores para a autonomia de 18 crianças do pré-escolar num programa de intervenção semanal (2 meses). Destacam-se melhorias na autonomia e a elevada satisfação das crianças com o programa.

Palavras-chave: *autonomia, inclusão, jogos motores*

ABSTRACT

The contribution of motor games to the autonomy of 18 preschool children in a weekly intervention program (2 months) is reported. Improvements in autonomy and the children's high satisfaction with the program stand out.

Keywords: *autonomy, inclusion, motor games*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

A diversidade existente nas escolas apela à adoção de práticas inclusivas e equitativas, através da valorização e participação dos alunos num processo educativo baseado nos seus interesses. No pré-escolar, a motricidade, atividade natural da infância, é um meio para promover o desenvolvimento integral das crianças e, em particular, da autonomia (Lopes da Silva et al., 2016; Neto, 2020). Esta é uma capacidade essencial para todas as crianças, indispensável para a sua vida futura e para a sua participação na sociedade (Montandon & Longchamp, 2007).

Centrado na Inclusão, Motricidade e Autonomia, o projeto teve como objetivo perceber qual o contributo da motricidade, em particular dos jogos motores, no desenvolvimento da autonomia das crianças do pré-escolar, com ou sem necessidades específicas. Participou no estudo um grupo de 18 crianças, com uma média de idades de 4,5 anos, de uma escola da rede pública do Ministério da Educação. Foi implementado e testado um programa de intervenção baseado em jogos motores, com o objetivo de promover a autonomia das crianças. O programa teve a duração de 2 meses, com uma sessão de 45 minutos por semana (Antunes et al., 2021, 2022; Silva et al., 2016). Foi avaliada, com um inquérito elaborado para o efeito (Branquinho et al., 2017; Gaspar & Gaspar de Matos, 2015; Lopes da Silva et al., 2016; Montandon & Longchamp, 2007) e aplicado pelo investigador, a autonomia das crianças, no momento pré e pós intervenção (Antunes et al., 2022; Branquinho et al., 2017; Silva

et al., 2016; Teixeira Costa et al., 2015). Avaliou-se em todas as sessões a satisfação das crianças (Antunes et al., 2022; Branquinho et al., 2017). Como resultados principais, destacam-se melhorias na autonomia de todas as crianças e a sua elevada satisfação com o programa. Procurou-se apresentar uma proposta de intervenção diferenciada, priorizando uma intervenção precoce, baseada na componente lúdica associada ao movimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERNCES

- Antunes, R., Amaro, N., Matos, R., Ribeiro, A., Coelho, B., & Mangas, C. (2021). Projeto jogamos tudo, jogamos todos: o arranque. 8a Conferencia de Mediação Intercultural e Intervenção Social Ócio, Jogo e Brincadeira: aprendizagens e medicação intercultural, Leiria.
- Antunes, R., Mangas, C., Monteiro, I., Sereno, M., Amaro, N., Matos, R., & Frontini, R. (2022). Análise quantitativa e qualitativa de uma intervenção com jogos motores adaptados: Projeto “Jogamos Tudo, Brincamos Todos”. *Motricidade*, 18(3), 449–457. <https://doi.org/10.6063/motricidade.27088>
- Branquinho, C., Fauvelet, C., Cruz, J., Santos, T., Gaspar, T., & Gaspar de Matos, M. (2017). Dream kids, dar voz às crianças: o futuro já começou, com participação social, autonomia e responsabilidade. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 8(2), 13-27. <https://www.researchgate.net/publication/336239040>
- Gaspar, T., & Gaspar de Matos, M. (2015). “Para mim é fácil”: Escala de avaliação de competências pessoais e sociais. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 16(2), 199–211. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36242128006>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direcção Geral da Educação (DGE).
- Montandon, C., & Longchamp, P. (2007). Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. *PERSPECTIVA*, 25(1). https://www.researchgate.net/publication/268286711_Voce_disse_autonomia_Uma_breve_percepcao_da_experiencia_das_crianças
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças A urgência de brincar e ser ativo* (1.a ed.). Contraponto.
- Silva, M., Neves, G., & Moreira, S. (2016). Effects of an Educational Psychomotor Intervention program in preschool children. *Sportis Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(3). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1563>
- Teixeira Costa, H. J., Abelairas-Gomez, C., Arufe-Giráldez, V., Pazos Couto, J. M., & Barcala-Furelos, R. (2015). Influence of a physical education plan on psychomotor development profiles of preschool children. *Journal of Human Sport and Exercise*, 10(1), 126–140. <https://doi.org/10.14198/jhse.2015.101.11>

Uma história na floresta: uma experiência educativa em creche

A Story in the Forest: an educational experience in a nursery

Ana Teresa Ribeiro Santos

ESECS, Politécnico de Leiria

Carolina Mendes Lopes

ESECS, Politécnico de Leiria

Beatriz Morgado

ESECS, Politécnico de Leiria

Rita Leal

ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

Relata-se uma experiência educativa vivida com 18 crianças em contexto de creche, onde a leitura de uma história no espaço exterior, a floresta, permite refletir sobre o papel do adulto neste contexto.

Palavras-chave: *espaço exterior, papel do adulto, creche*

ABSTRACT

We report on an educational experience with 18 children in a nursery setting, where reading a story in the outdoor space, the forest, allowed us to reflect on the role of the adult in this context.

Keywords: *outdoor space, role of the adult, nursery*

UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM CRECHE

Na Unidade Curricular Prática Pedagógica em Creche, do Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESECS-IPL, no ano letivo 2023/2024, desenvolvemos uma experiência educativa com dezoito crianças entre os 24 e os 36 meses de idade.

Sendo um grupo de crianças interessado em histórias infantis, e respeitando cada criança como única, priorizando as suas necessidades (Silva, 2022), optámos por contar uma história num espaço diferente da sala de atividades, ou seja, no espaço exterior, na floresta. A realização de experiências no espaço exterior cria “momentos de fascínio e de proximidade com a Natureza, fomentadores de sentimentos positivos em torno do processo de aprendizagem” (Bilton et al., 2017, p. 29).

Partindo de uma metodologia qualitativa, procurámos, com a experiência relatada e através da observação participante, (i) descrever como é que o grupo de crianças viveu esta experiência e (ii) refletir sobre o papel do educador na escolha deste tipo de propostas no exterior.

A história “A Caixa”, de Min Flyte, foi narrada de livro na mão, na manhã de 27 de novembro, na floresta, para as 18 crianças participantes e requereu preparar o ambiente antes, pedindo às crianças que vestissem os casacos (pois estava algum frio e humidade nesse dia) e colocando uma manta no chão previamente à chegada ao local. O espaço da floresta caracteriza-se por ser um espaço natural amplo, com algumas árvores, elementos naturais e materiais como painéis e ancinhos.

As observações realizadas demonstraram que as crianças chegaram à floresta e dirigiram-se à manta onde se sentaram espontaneamente, sem qualquer indicação. Sentámo-nos com elas, a mestranda que ia ler a história, ficou de frente para o grupo e perguntou se queriam ouvir uma história, ao qual o grupo mostrou de imediato interesse. Desta forma, a mestranda iniciou a leitura, sempre com o livro

na mão, mostrando as ilustrações no fim de ler o texto de cada página. Durante a leitura, as crianças demonstraram-se calmas e atentas, e o seu olhar dirigia-se às imagens do livro. Nesta proposta, o grupo teve a oportunidade de vivenciar algo que fazia parte da sua rotina, mas num espaço diferente, um espaço que muitas das vezes, não vemos outros potenciais que nos oferecem, e tal como referem Marques et al. (2024), “Trata-se, em primeiro lugar, de reconhecer o forte potencial pedagógico do espaço exterior, ultrapassando a sua associação a um mero lugar de desgaste de energia” (p.50). Após a leitura da história, as crianças envolveram-se na exploração de caixas de cartão (preparadas depois da história), no mesmo espaço, utilizando os vários sentidos para captar informação sobre o que estava ao seu redor (Dias & Correia, 2015), e contactando com o espaço exterior, algo importante para o seu desenvolvimento.

A experiência educativa partilhada tornou claro o papel do educador como alguém que (i) cuida e organiza estrategicamente o ambiente educativo partindo dos interesses das crianças, (ii) contribui na criação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento saudável das crianças, compreendendo que todos os espaços, incluindo os exteriores, são propícios à aprendizagem, (iii) olha para a criança através de diferentes lentes, como uma pessoa curiosa, ativa, competente e com grande capacidade de aprender em vários espaços com significado para si (Lino, 2018).

Proporcionar experiências educativas e viver momentos da rotina das crianças em espaços diferentes do comum, nomeadamente em espaços exteriores e com ligação à natureza, “é compreender que não existe um conceito único de criança e de infância, como se fosse uma resposta universal” (Benardo et al., 2023, p. 17) e permitir que, na diversidade, cada criança seja capaz de construir a sua identidade através das observações e explorações que realiza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERNCES

- Bernardo, E. A., Nascimento, J. L., & Kassburg, K. (2023). O Papel do Educador: Educação das crianças de zero a três anos (2ª ed.). Editora Arche. <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11749/5226>
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas. Porto Editora.
- Dias, I. S., & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Iberoamericana de Educación* 60(1), 1-10. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1330/2409>
- Lino, D. (2018). A abordagem Pedagógica de Reggio Emilia para a Creche. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Org.), *Modelos Pedagógicos para a Educação em Creche* (pp. 93-111). Porto Editora.
- Marques, A., Azevedo, A., Marques, L., Folque, M. A., & Araújo, S. B. (2024). Orientações pedagógicas para Creche. Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).
- Silva, I. J. C. (2022). Reflexões da Psicologia do Desenvolvimento Infantil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 8(11), 220-233 <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/7578/2933>

Aprendizagem ativa – uma abordagem digital

Active learning – a digital approach

Cidália Baptista

Agrupamento de Escolas Martim de Freitas

Maria Margarida Rodrigues

Agrupamento de Escolas Martim de Freitas

RESUMO

Atividade interdisciplinar, realizada numa turma de 8.º ano, mobilizando a componente digital na aprendizagem ativa. Os alunos criaram uma narrativa digital da atividade laboratorial “Recolha, observação e identificação de invertebrados do solo”, recorrendo-se à inteligência artificial e à estratégia de aula invertida para construir o guião da narrativa digital, ao ensino por investigação para a atividade prática e à aprendizagem cooperativa para partilha de responsabilidades e produção do vídeo.

Palavras-chave: *aprendizagem ativa, investigação, narrativa digital, inteligência artificial, aula invertida, interdisciplinaridade*

ABSTRACT

Interdisciplinary activity, carried out in an 8th grade class, mobilizing the digital component in active learning. The students created a digital narrative of the laboratory activity “Collection, observation and identification of soil invertebrates”, using artificial intelligence and the flipped classroom strategy to build the digital narrative script, research-based teaching for practical activity and cooperative learning to share responsibilities and produce the video.

Keywords: *active learning, research, digital storytelling, artificial intelligence flipped classroom, interdisciplinarity*

A aprendizagem ativa é uma abordagem que valoriza a participação dos alunos na construção do seu conhecimento e compreensão, em resposta a oportunidades de aprendizagem desenvolvidas pelo professor (Cambridge Assessment International Education, 2020). Essa abordagem envolve uma variedade de estratégias, que podem incluir o uso de recursos educativos digitais (RED), a realização de tarefas desafiadoras e significativas, o feedback contínuo e o papel do professor como ativador e facilitador da aprendizagem (Lima & Mesquita, 2021). A rápida digitalização que marcou a última década transformou a escola e refletiu-se nas metodologias de aprendizagem ativa. A tecnologia digital, quando utilizada de forma eficiente, equitativa e eficaz pelos professores, pode contribuir significativamente para uma educação e formação inclusivas e de elevada qualidade para todos, promovendo uma aprendizagem mais personalizada, flexível e centrada no aluno (Comissão Europeia, 2020).

Tendo por base estes pressupostos, realizou-se a atividade interdisciplinar no âmbito das disciplinas de Ciências Naturais (CN), Oficina Digital (OD) e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), numa turma do oitavo ano da EB 2/3 Martim de Freitas, com o objetivo de criar uma narrativa digital da atividade laboratorial “Recolha, observação e identificação de invertebrados do solo”, assente nas aprendizagens essenciais definidas nas orientações curriculares das disciplinas. Em CN foi lançado o desafio aos alunos e proposta a construção de um guião para a narrativa digital, trabalhando a turma em pequenos grupos. Segundo a Comissão Europeia (2022), a inteligência artificial generativa (ChatGPT) é uma ferramenta que permite criar textos originais a partir de um tema ou de um início de frase. Recorreu-se a esta ferramenta para gerar uma proposta que foi adaptada aos objetivos da aula e preparada para ser concluída pelos alunos. A conclusão deste guião pelos alunos utilizou a

metodologia de aula invertida, sendo facultados pelas professoras todos os recursos necessários, privilegiando-se os disponíveis nas plataformas das editoras de manuais escolares. Realizaram-se as aulas práticas para a execução do procedimento experimental e recolha do material digital (vídeos e fotografias) nas aulas em que a turma se encontra por turnos.

Em paralelo com as aulas de CN, os alunos, nas disciplinas de OD e TIC, mobilizaram estratégias e ferramentas de comunicação e colaboração utilizando meios digitais. Os grupos de trabalho editaram colaborativamente o guião da narrativa digital, acederam a RED, a plataformas de ensino e aprendizagem e utilizaram ferramentas online para criar artefactos digitais criativos. Através de um brainstorming guiado, cada grupo de trabalho, elaborou um storyboard, a planificação do vídeo que pretendiam realizar, combinando representações visuais sequenciais das cenas com elementos de texto. Recordaram e reproduziram os conceitos e procedimentos aprendidos na aula de CN sobre os invertebrados do solo, bem como os conhecimentos sobre a linguagem audiovisual das aulas de OD e TIC do ano transato. Após a conclusão destas etapas, iniciaram a edição do vídeo integrando os elementos visuais, sonoros e textuais que recolheram, que combinados de forma eficaz, evidenciam as aprendizagens realizadas.

O acompanhamento das tarefas foi realizado em aula e a partir da plataforma Google Classroom, sendo dado feedback do trabalho desenvolvido aos alunos. A avaliação das várias tarefas foi dividida, de acordo com a sua especificidade, pelas disciplinas envolvidas.

A atividade interdisciplinar proporcionou aos alunos uma experiência de aprendizagem rica e significativa, integrando conceitos de CN e linguagem audiovisual com o desenvolvimento de habilidades digitais essenciais para o século XXI os alunos aprofundaram os seus conhecimentos e aprimoraram as suas habilidades digitais, a sua capacidade de trabalhar em equipa, de comunicar de forma eficaz e de pensar criticamente, coadunando-se com o que se preconiza no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Na figura 1 apresenta-se a resenha fotográfica desta atividade.



Figura 1 -Resenha fotográfica

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERNCES

- Cambridge Assessment International Education. (2020). Aprendizagem ativa [Folheto informativo]. <https://www.cambridgeinternational.org/Images/582303-active-learning-factsheet-portuguese-.pdf>
- Comissão Europeia. (2020). Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027: Reconfigurar a educação e a formação para a era digital [Comunicação]. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624>
- Comissão Europeia. (2022). Orientações éticas para educadores sobre a utilização de inteligência artificial (IA) e de dados no ensino e na aprendizagem. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. ISBN: 978-92-76-54204-9. doi:10.2766/07.
- Lima, R. & Mesquita, D. (2021). IDEAdigital #33: Glossário de Abordagens de Aprendizagem Ativa. Idea.uminho.pt. <https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada33.aspx>

Uma manhã diferente das outras: O descobrir, brincar e cuidar dos animais no contexto de Creche

A morning different from the others: Discovering, playing and caring for animals in the Daycare context

Gonçalo Oliveira Cruz

ESECS, Politécnico de Leiria

Sara Leal Antunes

ESECS, Politécnico de Leiria

Mariana Ferreira Marques

ESECS, Politécnico de Leiria

Rita Leal

ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

Neste relato dá-se a conhecer uma vivência em creche, durante a qual alguns animais foram o centro de exploração e brincadeira de dezasseis crianças, realçando o papel do adulto na planificação de experiências significativas.

Palavras-chave: *creche, papel do adulto, animais*

ABSTRACT

This report describes a daycare experience during which some animals were the focus of exploration and play for sixteen children, highlighting the role of the adult in planning meaningful experiences.

Keywords: *daycare, role of the adult, animals*

UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA EM CRECHE

No âmbito da prática pedagógica em creche do Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESECS-IPL, desenvolvida no ano letivo 2023/2024, foi concretizada uma experiência educativa com dezasseis crianças, com idades compreendidas entre os 24 e 36 meses. Durante o período de observação, num passeio a um jardim próximo à instituição, foi possível identificar o interesse e a curiosidade das crianças perante os patos que aí se encontravam. As crianças ofereceram parte das suas bolachas aos patos enquanto tentativa de se aproximarem. Não sendo possível alcançá-los, as crianças observaram e acompanharam de perto as suas ações, comunicando entre si durante esta interação e questionando os adultos presentes: “O que está a fazer?” ou “É o pato?”. Segundo Parente (2012), a observação e interpretação das ações das crianças são cruciais para o planeamento de experiências que correspondam aos seus interesses, permitindo aos adultos aproveitar a curiosidade inata das crianças. Refletindo sobre este momento, questionámo-nos como seria proporcionar, na semana seguinte, uma experiência direta com um animal diferente – um cão, pois é “graças ao animal que a criança enriquece a sua paleta de sensações” (Vallonton, 1979), ou seja, toma consciência de si própria (da sua temperatura e expressão corporal, da sua capacidade de sentir e desenvolver afeto pelo animal, das suas necessidades espelhadas no animal...), do mundo que a rodeia e das relações que se estabelecem. Relacionar-se com o animal permite, à criança, adaptar-se ao outro e desenvolver-se tanto a nível motor como cognitivo e emocional.

Neste sentido, no dia 10 de outubro de 2023, levámos uma cadela para a creche, sendo esta um animal calmo e afetuoso (e sendo um de nós o seu proprietário). Dos registos fotográficos e notas de

campo efetuados na interação com o animal, as crianças, inicialmente, ficaram admiradas e curiosas com a presença do animal, aproximando-se dele para o acariciar. Entre si, questionavam, com preocupação, se ela tinha fome, sede ou sono, possuindo a liberdade e autonomia para alimentá-la se assim o desejassem. Ao longo do dia, as crianças mostraram interesse em verificar regularmente o bem-estar da cadela, e uma delas até se aproximou com um estetoscópio para auscultar o coração do animal e confirmar se estava saudável. Contudo, também foi observado que uma das crianças manifestou receio de tocar no animal e apenas se sentiu segura na presença da educadora, revelando-se mais tarde, em conversa com os pais, que este medo derivava de um episódio anterior de ataque por parte de um cão.

Perante esta experiência educativa, torna-se perceptível a importância de o educador observar, refletir e, posteriormente, planificar a partir dos interesses das crianças, promovendo experiências significativas, onde as crianças tenham um papel ativo e possam explorar por si próprias, visando o seu desenvolvimento holístico (Leite, 2022). Neste caso, a interação com o animal na primeira infância torna-se relevante, pois ao interagir com ele, a criança consegue compreender melhor as suas necessidades (também ela tem fome, sede e sono... necessidades identificadas no animal, nas observações realizadas), relacionando as do animal com as do ser humano (Vallonton, 1979). Concluindo, uma interação próxima entre a criança e o animal permitirá novas descobertas e o desenvolvimento holístico da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERNCES

- Leite, B. (2022). Prefácio. In M., Oliveira, M., Rodrigues & S. Milhano (Orgs.), *A voz e a agência da criança: Abordagem de Projeto na Formação de Educadores de Infância* (pp. 9-14). Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Vallonton, M. (1979). *A criança e o animal na educação*. Livraria Civilização.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Quem é a criança dos 0 aos 3 anos? Uma descoberta partilhada num encontro aberto à comunidade

Who is the child from 0 to 3 years old? A discovery shared at a meeting open to the community

Rita Leal

ESECS, Politécnico de Leiria

Sónia Correia

ESECS, Politécnico de Leiria

Isabel Simões Dias

CIEQV, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

No âmbito da formação de professores, 39 estudantes foram desafiados a descobrir a criança até aos 3 anos. Este relato dá a conhecer o encontro aberto à comunidade que visou socializar o conhecimento co-construído.

Palavras-chave: *criança pequena, imagem, didática da creche*

ABSTRACT

As part of the teacher training, 39 students were challenged to discover the child up to the age of 3. This report makes is about the meeting open to the community that aimed to socialize the co-constructed knowledge.

Keywords: *little child, daycare didactics*

QUEM É A CRIANÇA (DOS 0 AOS 3 ANOS DE IDADE) QUE VEMOS?

No ano letivo 2023/2024, no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Didática da Educação de Infância – Creche, realizou-se um encontro com o objetivo de partilhar a imagem que um grupo de 39 estudantes do 1.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foi co construindo ao longo da UC sobre a criança na primeira infância.

Para a (re)construção desta imagem da criança pequena (até aos 3 anos de idade) os estudantes desenvolveram as seguintes atividades: (i) seleção e registo de 19 histórias vividas com crianças a partir de contextos de prática pedagógica, (ii) identificação de âmbitos/referentes de análise das histórias construídas; (iii) pesquisa e leitura de artigos científicos sobre os âmbitos/referentes de análise encontrados; (iv) partilha das histórias com o Grupo Projeto Creche¹ e recolha dos seus contributos/ pareceres; (v) representações das histórias registadas através da realização de 18 exposições, nas instituições em que as mesmas ocorreram; e (vi) reformulação das histórias construídas e elaboração da sua análise a partir dos contributos recolhidos.

O encontro/exposição “Quem é a criança que vemos? A infância dos 0 aos 3 anos”, ocorrido no dia 19 de fevereiro de 2024 na ESECS, surgiu na sequência do trabalho desenvolvido na UC como forma

¹ O Grupo Projeto Creche é uma comunidade de prática da ESECS-IPL que existe desde 2008 no contexto de formação contínua de educadores de infância.

de socializar o conhecimento (re)construído com/pelos estudantes. Organizado em dois momentos (mesa-redonda e exposição das 18 exposições realizadas nos locais de Prática pedagógica), procurou colocar em diálogo representantes dos intervenientes que contribuíram para este itinerário formativo: 2 docentes da UC/voz A e voz B, 1 coordenadora da UC/voz C, 1 estudante/voz D, 1 educadora cooperante/voz E, 1 coordenadora pedagógica/voz F e 1 elemento do Grupo Projeto Creche/voz G. De forma a incluir um olhar externo e distanciado sobre os processos vivenciados pelos estudantes, também participou na conversa 1 docente aposentada da ESECS-IPL/voz H, com vasta experiência na área da educação de infância.

Fazendo uma análise da partilha com os 96 participantes neste encontro, destaca-se a imagem de uma criança pequena que é *ativa, competente* (voz de D), capaz de aprender e com iniciativa (... *que vai na frente*, voz de F). É uma pessoa com ritmos próprios e diferenciados ao nível do desenvolvimento e da aprendizagem, é singular, *sabe o que quer e o que precisa para se desenvolver* (voz de E) e procurar respostas às suas necessidades básicas (sono, fome, relações... voz de A). É uma criança comunicativa, que vive e sente emoções (... *onde também o choro é uma forma natural de comunicação que temos dificuldade em abraçar*, voz de B) e que precisa de um espaço e um tempo individualizados, com respeito e intencionalidade por parte do adulto (*a criança dá sinais, mas nós insistimos com a nossa ideia*, voz de B). É um ser *social* (voz de G) que gosta de estar com os outros, crianças e/ou adultos (*a educadora faz boa companhia à criança e vice-versa*, voz de H) e que desenvolve as suas competências quando atribui um sentido e um significado às interações quando acontecem *em boa companhia*.

As descobertas dos estudantes sobre quem é a criança na primeira infância refletem conhecimento transformado e (re)construído ao longo da UC. Os saberes partilhados nas aulas e na Prática Pedagógica, sustentados em autores de referência (e.g., Tomás et al., 2018; Portugal, 2000), terão permitido olhar a criança pequena, em contexto de creche, como um ser autónomo e comunicativo, como alguém que participa e se envolve no que lhe diz respeito, alguém que faz e sente. Ao socializar estes saberes, os intervenientes educativos que participaram nestes processos de descoberta, apropriaram-se destes conhecimentos e problematizaram o trabalho pedagógico desenvolvido em creche.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Estímulo ao Emprego Científico – Apoio Institucional CEECINST/00051/2018 e no âmbito do Projeto n.º UID/CED/04748/2020.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERNCES

- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em creche: Perspetivas de formação teóricas e práticas. *Infância e educação: Investigação e práticas*, 1, 85-106.
- Tomás, C., Almeida, T., & Lino, D. (2018). *Educação e práticas pedagógicas com crianças dos 0 aos 3 anos: Diálogos entre pedagogia, psicologia e sociologia*. CIED.

Socializando aprendizagens com metáforas musicais: uma experiência na formação de educadores de infância

Socializing learning with musical metaphors: an experience in the training of kindergarten teachers

Rita Leal

ESECS, Politécnico de Leiria

Sónia Correia

ESECS, Politécnico de Leiria

Maria José Gamboa

ESECS, Politécnico de Leiria

Beatriz Guilherme

ESECS, Politécnico de Leiria

Beatriz Morgado

ESECS, Politécnico de Leiria

Inês Anjos

ESECS, Politécnico de Leiria

Joana André

ESECS, Politécnico de Leiria

Joana Freitas-Luís

ESECS, Politécnico de Leiria

Mariana Marques

ESECS, Politécnico de Leiria

Miguel Oliveira

ESECS, Politécnico de Leiria

Princy Thykoottathil

ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

No âmbito da formação de educadores, relata-se uma experiência de socialização dos percursos de aprendizagem realizados em contextos de prática pedagógica, partindo de metáforas musicais.

Palavras-chave: : formação de educadores de infância, aprendizagem, metáforas musicais

ABSTRACT

In the context of the training of educators, and using musical metaphors, an experience of socialization of the learning processes carried out in contexts of pedagogical practice is reported.

Keywords: Ptraining of kindergarten teachers, learning, musical metaphors

UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

No ano letivo 2023/2024, no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica (PP) em Jardim de Infância II, realizou-se um encontro entre 5 supervisores e 14 estudantes do 2.º ano do

Mestrado em Educação Pré-Escolar da ESECS com o objetivo de partilhar ideias e refletir sobre os percursos de aprendizagem realizados.

O encontro decorreu na tarde do dia 28 de novembro, tendo sido o ambiente intencionalmente preparado. Foram colocadas mantas no chão da sala para que todos se sentassem em roda. A sala foi aquecida a uma temperatura agradável, foi preparado um pequeno lanche e o encontro começou com música tocada à viola por dois dos supervisores. A equipa de supervisão procurou criar um ambiente de aprendizagem pautado pela interação significativa entre supervisores e estudantes, capacitando-os para o exercício crítico e reflexivo tão desejável na criação de autonomia do pensamento e de espírito de iniciativa (Esteves, 2010).

O ambiente foi bem acolhido pelos estudantes que, rapidamente, se juntaram e começaram a cantar as músicas tocadas. Quando se iniciou o momento de reflexão sobre as aprendizagens que estavam a ocorrer na PP, uma estudante sugeriu que este exercício fosse feito a partir da seleção de uma música conhecida. A sugestão foi aceite por todos e cada par de PP iniciou a tarefa proposta: identificar e partilhar as aprendizagens realizadas na PP, recorrendo, neste caso, a uma metáfora musical. A metáfora musical unifica razão e imaginação, e a construção da narrativa do intérprete permite uma interpretação interligada aos significados, neste caso, do vivido nas PP. A metáfora é, assim, um meio de (re)construir conhecimento pela desconstrução dos sentidos (Sá-Chaves, 2011). As opções musicais escolhidas e o significado atribuído em termos de aprendizagens realizadas foram partilhados em grande grupo, fazendo-se os seguintes registos escritos:

Música 1: Quero é viver de Humanos (António Variações); Significado à luz da PP: ter sempre curiosidade em saber mais, ter prazer em descobrir, em encontrar e renovar e reviver os processos;

Música 2: Tu és mais forte do Boss AC; Significado à luz da PP: acreditar nos processos sem medos, vai correr bem, no fim há sempre vitória;

Música 3: A sky full of stars dos Coldplay; Significado à luz da PP: há estrelas no céu, ou seja, os processos são acompanhados para que o caminho se faça em luz (conhecimento), sem medos;

Música 4: Melhor de mim de Mariza; Significado à luz da PP: caminhar sem medo de errar, acreditar nos processos e construir conhecimento;

Música 5: Vamos fazer o que ainda não foi feito de Pedro Abruñosa; Significado à luz da PP: vamos fazer o que ainda não foi feito, há conhecimento por descobrir;

Música 6: O macaco Juvenal do grupo de crianças da PP; Significado à luz da PP: aprendizagens ligadas à realização de projetos com as crianças;

Música 7: Olélé molibá makasi (antiga cantiga da África); Significado à luz da PP: a planificação tem de ser adaptada aos vários contextos, o trabalho em equipa, ter coragem.

A análise de conteúdo dos registos recolhidos permite observar que as estudantes selecionaram músicas que melhor revelassem os seus processos de aprendizagem, expressando metaforicamente o seu sentir. A partilha cantada e as metáforas refletidas evidenciam que essas aprendizagens se situam (i) na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (*confiança, resiliência, coragem de arriscar, trabalho de equipa*) e (ii) na conceção e desenvolvimento do currículo (*planificação, projetos com as crianças*) (DL 241/2001).

A reflexão ativada intencionalmente em torno dos processos de aprendizagem vividos em contexto de PP, a partir das canções selecionadas, potencia a construção de um conhecimento pessoal transformador sobre o papel e a ação educativa de um educador de infância. E faz, igualmente, emergir a possibilidade de melhorar a qualidade da formação em educação de infância através da implementação e reflexão de novas estratégias (como o uso de metáforas musiciais) para tornar acessível, explícito e comunicável o conhecimento tácito (singular e difícil de comunicar) do estudante. .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERNCES

Decreto-lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República: I Série A, n.º201/2001.

Esteves, M. (2010). Sentidos da inovação pedagógica no Ensino Superior. In C. Leite (Org.), *Sentidos*

***Cá dentro, Lá fora / Lá dentro, Cá fora:* Correspondência de Diários Gráficos um projeto para a Cidadania e Inclusão Social**

Inside In, Outside Out: Graphic Diary Correspondence a project for Citizenship and Social Inclusion

Filipa M. Rodrigues

ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

O Projeto piloto “Cá dentro, Lá fora / Lá dentro, Cá fora”: Correspondência de Diários Gráficos’um projeto para a Cidadania e Inclusão Social situa-se no cruzamento entre uma experiência de Ensino e Aprendizagem e uma iniciativa no âmbito do Desenvolvimento Comunitário.

Palavras-chave: diários gráficos, artes, inclusão

ABSTRACT

The pilot project “Inside In, Outside Out”: Correspondence of Graphic Diaries’ a project for Citizenship and Social Inclusion is located at the intersection between a Teaching and Learning experience and an initiative within the scope of Development Community.

Keywords: graphic diaries, art, inclusion

INTRODUÇÃO

As escolas de hoje apresentam grandes desafios no âmbito do desenvolvimento de Educação Parental. O presente estudo tem como objetivo contribuir para uma educação parental dos educadores dos alunos da ESALV.

Este estudo teve o seu início no presente ano letivo 2022/2023 e pretende estabelecer e aprofundar o elo de ligação entre a escola e a família de modo a contribuir para uma parentalidade mais positiva e conseqüentemente, um maior sucesso escolar. Neste estudo foi utilizada a metodologia de Investigação-Ação.

APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

O Projeto piloto “Cá dentro, Lá fora / Lá dentro, Cá fora” : Correspondência de Diários Gráficos’ é um projeto interinstitucional com início em outubro de 2023, tendo sido protocolada a colaboração entre a Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria (ESECS), a Escola Secundária Francisco Rodrigues Lobo (ESFRL) e Estabelecimento Prisional de Leiria (Jovens). São também parceiros o Município de Leiria e o Plano Nacional das Artes. O objetivo foi desenvolver um projeto piloto que pudesse ser replicado em outras instituições de ensino e estabelecimentos prisionais após vários ciclos de avaliação dos impactos e benefícios comprovados entre todos os participantes. O projeto foi concebido e organizado pela docente Filipa Rodrigues e procurou a cocriação e correspondência quinzenal de oito dezenas de diários gráficos entre jovens da mesma faixa etária (17-23 anos).

O Diário Gráfico é um instrumento individual que permite o registo gráfico de ideias, emoções, observação de espaços ou objetos, podendo ainda conter frases ou expressões. É livre quanto às técnicas a utilizar: texto, desenho, pintura, colagem, entre outras, e permite a criação e partilha de universos

e subjetividades pessoais. De acordo com a Safe Streets Arts Foundation (2020), a participação em atividades artísticas na prisão ajuda os reclusos a desenvolver um sentimento de realização e autoestima, que são vitais para uma reintegração bem-sucedida na sociedade.

Também a vertente relacional e de contacto com a comunidade se revelou fundamental, além do fator da Inclusão, da Educação para a Cidadania e contributo para a Reinserção Social. Uma primeira exposição dos Diários foi realizada durante o primeiro semestre na ESECS, bem como uma segunda exposição no EP Leiria Jovens, com um encontro-convívio entre reclusos e os participantes da ESECS. A exposição na Biblioteca José Saramago marcará o final do primeiro ano do projeto, com a edição de um livro/catálogo com contribuições de autores e investigadores nacionais e internacionais.

Ao nível da metodologia, foi aplicado um inquérito numa fase inicial a todos os participantes com questões relacionadas com as expectativas, a motivação, aspetos positivos e a melhorar no projeto. A frequente organização de momentos de avaliação do projeto entre os interlocutores forneceu dados sobre as perceções dos participantes, as mudanças na organização e a reflexão coletiva do potencial desta correspondência entre instituições. Dimensões como “motivação”; “inspiração”; “comunicação com outras pessoas através das artes”; “empatia”; “partilha de emoções e pensamentos” e “uma ferramenta terapêutica e de reabilitação eficaz que oferece uma forma de comunicação” foram identificadas nos inquéritos. Os dados recolhidos vão ao encontro da afirmação de Djurichkovic (2011), isto é, as artes oferecem uma sensação de liberdade, de poder, de normalidade. Foram posteriormente associados dados recolhidos num *focus group*, bem como realizada análise de conteúdo dos Diários Gráficos. Foi possível categorizar os temas escolhidos pelos diferentes grupos na sua correspondência. Apesar de alguma inibição no desenho, os jovens reclusos centravam a sua atividade artística sobretudo na comunicação de mensagens escritas, colagens de imagens de revistas ou jornais ou “depoimentos” relacionados com os seus interesses. Um dos jovens reclusos combinou frequentemente desenhos de ótima qualidade com letras de músicas em dialeto crioulo. Dimensões como escapismo/engajamento com a imaginação, desejo de liberdade; preocupações com sexualidade; referências familiares; identidade e autoestima transmitem suas reflexões sobre a vida na prisão. Esta ligação com estudantes no exterior criou sentimentos de ligação e permitiu a cada um transcender a sua própria realidade e circunstâncias. O projeto é considerado pelos participantes como “original”, “inclusivo”, “heterogéneo”, entre outros, e representa desafios para a presença das artes nas escolas e na sociedade em termos de ideias, conceitos e valores que visam correlacionar Cidadania através da Arte e da Educação Artística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERNCES

- Brown, B. (2012). *Daring Greatly: How the Courage to be Vulnerable Transforms the Way We Live, Love, Parent and Lead*, Gotham Books.
- Djurichkovic, A. (2011). *Art in Prisons*, UTS Shopfront in the Student Series, pp1719 <https://artsaccessaustralia.org/>
- Noble, J. (2019). *Theory of change in ten steps*. NPC. <https://www.thinknpc.org/resource-hub/ten-steps/>
- Prisoner Correspondence Project: *Getting a Penpal*. (2007-2024) <https://prisoner-correspondence-project.com/getting-a-penpal/>
- Savva, A. (2021), *Art and Citizenship in Education: A Conceptual Framework*, Gonçalves, S. and Majhanovich, S. (Ed.) *Art in Diverse Social Settings*, pp. 61-72. DOI: 10.1108/978-1-80043-896-520211003
- Tewksbury, D. (2013) ‘Prison Landscapes’ and the interior world of the incarcerated. <https://www.pbssocial.org/shows/artbound/prison-landscapes-and-the-interior-world-of-the-incarcerate>

O espaço enquanto terceiro educador: uma experiência em educação de infância

The space as a third educator: an experience in early childhood education

Inês Cardoso Anjos

ESECS, Politécnico de Leiria

Mariana Ferreira Marques

ESECS, Politécnico de Leiria

Carina Barreiros

ESECS, Politécnico de Leiria

Sónia Correia

ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

Neste relato dá-se a conhecer uma vivência em educação de infância de reorganização do espaço, que promoveu a autonomia e o envolvimento das crianças e modificou a perspetiva das mestrandas em relação ao mesmo.

Palavras-chave: *educação pré-escolar, espaço, autonomia*

ABSTRACT

This report describes an experience in early childhood education of reorganizing the space, which promoted the children's autonomy and involvement and changed the master's students' perspective of it.

Keywords: *pre-school education, space, autonomy*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

A experiência apresentada decorreu no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica (PP) em educação de infância do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Politécnico de Leiria (ano letivo 2022/2023) numa instituição educativa privada (Leiria), orientada pedagogicamente pela abordagem Reggio Emilia. Foi vivida por 20 crianças (entre os 3 e 5 anos de idade), por 1 educadora, 1 auxiliar de ação educativa e 2 mestrandas e centrou-se no processo de reorganização do espaço da sala e o modo de o experienciar.

No contexto das propostas orientadas planificadas pelas mestrandas, as opções pedagógicas passavam por organizar um pequeno grupo de crianças, num espaço específico da sala, de modo a ser possível acompanhar da melhor forma cada uma delas. Enquanto estas crianças desenvolviam a proposta com o apoio das mestrandas, as restantes eram convidadas a brincar autonomamente nos vários espaços da sala. Após algumas semanas, verificou-se que as crianças que estavam a brincar nos restantes espaços começaram a elevar o tom de voz e a correr pela sala, fazendo com que os níveis de envolvimento das crianças presentes na sala diminuíssem. Como referido por Edwards (2016), sendo o educador o primeiro responsável por garantir a existência de condições favoráveis ao desenvolvimento da criança, refletiu-se em equipa (em contexto de supervisão pedagógica) sobre o que estaria a acontecer com o grupo, e uma questão principal emergiu: *Como poderemos aumentar os níveis de envolvimento de todas as crianças?* As ideias debatidas confluíram na decisão de repensar os espaços e o tempo de permanência nos mesmos.

Na abordagem Reggio Emilia, os diferentes espaços são construídos com intencionalidade, procurando-se que os mesmos sejam promotores de interação social e de comunicação entre os vários intervenientes, sendo, por isso, considerado o terceiro educador, “na medida em que sustenta e apoia as relações entre os três protagonistas do processo educativo – os professores, as crianças e os pais” (Lino, 2013, p. 119). Perante esta reflexão, passaram a ser planificadas e implementadas diferentes propostas educativas, em simultâneo, nos diferentes espaços da sala. Por exemplo, durante a realização do projeto “Barcos”, e num brincar sustentado pelo imaginário dos piratas, a sala foi organizada em várias áreas onde as crianças circulavam autonomamente para: construir um mapa do tesouro em lã, atravessar uma “ponte” (desafio motor) e “escavar” pedras na areia.

Neste caso, através da observação, percebemos que os níveis de envolvimento do grupo aumentaram, uma vez que as crianças que se encontravam noutros espaços já não elevavam o tom de voz nas suas brincadeiras, resultando numa maior concentração de todas as crianças envolvidas. Com esta organização, verificou-se ainda uma maior autonomia das crianças na realização das suas escolhas. Percebemos que “Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas suas experiências” (Malaguzzi, 2016, p. 84). Esta experiência possibilitou às mestrandas olhar para o espaço enquanto potenciador de diferentes vivências e da autonomia das crianças, assumindo que as mesmas têm voz, deixando-as mais livres para definir o seu próprio “percurso de aprendizagem”. Permitiu-lhes, ainda, reconhecer a importância de disponibilizar a sua atenção para apoiar todas as crianças do grupo, ao invés de a focar apenas num pequeno grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERNCES

- Edwards, C. (2016). Professor e aprendiz, parceiro e guia. O papel do professor. In C., Edwards, L., Gandini, & G., Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 153-174). Penso.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J., Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.ª ed., pp. 109-140). Porto Editora.
- Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e filosofia básica. In C., Edwards, L., Gandini, & G., Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (pp. 57-98). Penso.

A surpresa de um Carrinho dos Livros e as suas potencialidades no Jardim de Infância

The surprise of a Book Cart and its potential in Kindergarten

Gabriela Marina Ferreira Cordeiro

ESECS, Politécnico de Leiria

Joana Freitas-Luís

ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

O presente relato apresenta uma experiência educativa realizada com um grupo de crianças, entre os 4 e os 6 anos, num Jardim de Infância de Leiria. Tendo como foco promover o interesse pelos livros com recurso a um cantinho da leitura que cada criança desloca até locais prazerosos para si.

Palavras-chave: *estratégia, livros, promoção da leitura.*

ABSTRACT

This report presents an educational experience carried out with a group of children aged between 4 and 6 in a kindergarten in Leiria. It focussed on promoting interest in books by using a reading corner that each child moves to places that are pleasurable for them.

Keywords: *strategy, books, reading promotion.*

TEXTO DA COMUNICAÇÃO

O intuito deste relato é partilhar uma experiência educativa realizada no âmbito de um projeto de investigação integrado na Prática Pedagógica em Jardim de Infância do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Com esta experiência específica que se apresenta procurava-se proporcionar às crianças de um grupo de Jardim de Infância da região de Leiria, sob a orientação do Educador, um maior contacto com os livros e estimular o seu interesse pelos mesmos. Cordeiro (2015) refere que os livros devem assumir uma presença constante na vida da criança e foi nesta linha de pensamento que se avançou com esta experiência.

Quem tem a oportunidade de ter livros presentes no seu quotidiano, tem nas suas mãos um tesouro inestimável, que lhe permite adquirir conhecimento e voar pelo mundo mágico dos sonhos. Através da leitura, ganha criatividade, imaginação e força para lutar por eles no mundo em que vive.

No contexto de Jardim de Infância onde se realizou esta experiência, apesar da existência de uma prateleira com vários livros, não existia um local cómodo para os explorarem. Este foi sem dúvida um indutor para incentivar a vontade de despertar o olhar das crianças para o mundo dos livros. Para além de que a sua presença na vida das crianças seja uma mais-valia, é essencial que na sua prática, o educador de infância, o estimule e tenha como objetivo uma “aprendizagem centrada nos interesses e necessidades das crianças” (Oliveira et al., 2022, p. 7).

Tendo sido identificada uma necessidade específica no contexto surgiu, então, a ideia de criar um carrinho de livros, isto é, uma estrutura específica, apelativa e funcional, que permitisse às crianças guardar os livros e explorá-los livremente. Assim, foi criada uma estrutura em madeira que permitia que as crianças se sentassem em qualquer lugar e explorassem livros. O carrinho tinha uma prateleira própria para a colocação de livros e o transporte do mesmo era possível fazer para qualquer lugar, uma vez que a estrutura tinha rodas, o que permitia às crianças autonomamente movimentarem a mesma para locais escolhidos por si (ver Figura 1).



Figura 1 Fotografia de crianças a empurrarem o Carrinho dos Livros

O momento de dar a conhecer o carrinho às crianças foi uma surpresa para o grupo, este foi reunido no jardim no qual se encontrava o carrinho (ver Figura 2). A surpresa foi notória nos olhares curiosos das crianças que se sentaram de frente a este para o observar melhor. Depois iniciou-se um momento de diálogo com o objetivo de partilharem o que poderiam fazer com o mesmo, isto porque, como defende Falk (2022) o facto de as crianças estarem implicadas e participarem proporciona aprendizagens mais significativas do que se fosse apenas o adulto a apresentar (p.31).

Assim, foi através de partilhas, tais como, “É uma cama, porque tem almofadas”, “Tem livros” e “É uma livraria” que a utilidade do Carrinho dos Livros foi descoberta pelas crianças “É para ler e descansar”. E, ainda, ao aproximarem-se da estrutura, perceberam que as rodas da frente tinham um sistema de segurança que permitia que o carrinho ficasse imobilizado, o que as levou a concluir: “É para o carrinho não se mexer e não sair do lugar”.



Figura 2 – Fotografia do momento de descoberta do Carrinho dos Livros

A partir do dia em que as crianças tiveram à sua disposição o que apelidaram de “Carrinho dos Livros”, autonomamente, sentavam-se a explorar livros. Todos os dias existiam crianças a usá-lo na sala quando se dividiam pelos diversos cantinhos no momento de exploração livre ou levavam-no para os momentos de brincadeira no exterior. Ninguém conseguiu ficar indiferente a este carrinho que andava de um lado para o outro; crianças de outros grupos pediram um para elas e até os adultos que por ele passavam, paravam e sonhavam sentar-se.

Este “Carrinho dos Livros” não potenciou apenas a exploração de livros, foi mais além, permitiu a partilha de momentos de afeto e carinho que emocionava qualquer pessoa que observasse ou vivenciasse (ver Figura 3). Algo que vai ao encontro do que refere Gomes (2017), ao dizer que ler “reforça, além do mais, laços afetivos ... além de estimular a comunicação ... o que, só por si, é de inestimável valor” (p. 88).



Figura 3 Fotografia de um momento no Carrinho dos Livros

Dentro e fora da sala, as vivências potenciadas – momentos de leitura e exploração autónoma de livros – através do uso do carrinho, superaram as expectativas. As crianças demonstraram maior interesse em explorar livros, bem como o Carrinho dos Livros proporcionou momentos de descanso, diversão e a promoção da autonomia e responsabilidade em relação ao cuidado com os livros e ao arrumar do carrinho (ver Figura 4).

Exemplo do quanto as crianças se sentiam bem no Carrinho dos Livros, é o facto de o terem procurado para descansar, afirmando que queriam “Ir descansar para o Carrinho”. E, visto que nos momentos de descanso se quer conforto e bem-estar, podese concluir que o carrinho potenciou isso mesmo, dado que era o local selecionado.



Figura 4 Fotografia de crianças no Carrinho dos Livros na sala

Segundo Marques (1997) “Ler é algo mais do que decifrar o significado das palavras. É uma experiência social” (p.7). Algo que as crianças conseguiram ter a perceção através do carrinho, dado que após solicitarem a um adulto a leitura de um livro sentavam-se a ouvir. Momento esse que se iniciava com uma ou duas crianças e terminava com meia dúzia à volta de quem lia. Outras vezes, observou-se uma criança a inventar a história baseando-se nas ilustrações ou a realizar o reconto com base no que se lembrava. Estes são exemplos magníficos de convivência entre crianças em que sem intervenção de um adulto foi estimulada a criatividade e a imaginação com muita diversão e gargalhadas (ver Figura 5).



Figura 5 Fotografia de 3 crianças a partilharem momento no Carrinho dos Livros

É, de destacar, que ao criar-se este recurso a ideia foi de promover momentos de exploração de livros no exterior, pois potenciar instantes de descoberta são atualmente “mais que uma necessidade, uma opção de qualidade em educação” (Aresta, 2015, p.16). E, ainda, pelo facto de o grupo demonstrar um grande interesse e gosto por contactar e vivenciar experiências no exterior.

Com algo simples como uma estrutura de madeira com rodas, as crianças aproximaram-se do mundo dos livros, partilharam opiniões sobre os mesmos, dando-se a descobrir umas às outras; tudo isto com prazer e diversão. Isto, porque como afirma Gonzalez (2012) “Quem escreve um livro constrói um castelo, e quem o lê passa a habitá-lo” (p. 3).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERNCES

- Aresta, F. (2015). A rua é minha! Cadernos de Educação de Infância, (106), 16-19. Cordeiro, M. (2015). O Livro da Criança – Do 1 aos 5 anos. A Esfera dos livros.
- Falk, J. (2022). Os alicerces da relação – A relação entre o profissional e a criança através dos momentos dos cuidados. Cadernos de Educação de Infância, (125), 31-39.
- Gomes, J. (2017). Crescer a ler: uma reflexão sobre o papel da família. In A. C. Vasconcelos, M. Neira Rodríguez, & S. R. Silva (Eds.), *Primeiros Livros Primeiras Leituras / Primeiros Libros Primeiras Lecturas* (pp. 87-93). Tropelias & Companhia.
- Gonzalez, M. (2012). O Castelo dos Livros. Babel.
- Marques, R. (1997). *Ensinar a ler, Aprender a ler*. Texto Editora.
- Oliveira, M., Rodrigues, M., & Milhanos, S. (2022). Introduzindo a abordagem de projeto na formação inicial de educadores. *A voz e a agência da criança: Abordagem de Projeto na Formação de Educadores de Infância*. Associação de Profissionais de Educação de Infância e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Formação docente – uma experiência de supervisão partilhada

Teacher training – a shared supervisory experience

Diana Filipa da Costa Martins

ESECS, Politécnico de Leiria

Sónia Correia

ESECS, Politécnico de Leiria

Isabel Simões Dias

CIEQV, Ci&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria

RESUMO

Este relato apresenta experiência(s) de supervisão partilhada no contexto da formação inicial de educadores. Valorizando o trabalho colaborativo, assume-se a reflexão como vetor de desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: *supervisão pedagógica, trabalho colaborativo, reflexão*

ABSTRACT

This report presents shared supervision experience(s) in the context of initial educator training. Valuing collaborative work, reflection is assumed as a vector for teaching professional development.

Keywords: *pedagogical supervision, collaborative work, reflection*

INTRODUÇÃO

Acreditando que a supervisão pedagógica na formação inicial pode ser entendida como uma vivência colaborativa, sustentada numa atmosfera afetivo-relacional facilitadora da aprendizagem profissional, realizaram-se experiências pedagógicas onde professoras supervisoras realizaram observações de práticas de grupos e contextos diferentes dos seus. Este relato pretende descrever estas experiências e apresentar o significado das mesmas para os diferentes intervenientes (estudantes, professoras supervisoras e educadoras cooperantes).

SUPERVISÃO PARTILHADA: OLHARES À NOSSA EXPERIÊNCIA

A supervisão assume-se como um conceito abrangente e contextualizado por quem o investiga e desenvolve (Alarcão & Tavares, 2013; Alarcão & Canha, 2013). Para nós, supervisoras, o mesmo caracteriza-se como o acompanhamento do desenvolvimento profissional de futuros profissionais, realizado em contextos educativos formais, com intencionalidade orientadora, transformadora, reflexiva e colaborativa, que valoriza um clima afetivo relacional harmonioso (Vieira & Moreira, 2011; Alarcão & Tavares, 2013). Neste clima as interações e a reflexão são suporte para a regulação das práticas supervisionadas, potenciando o desenvolvimento e aprendizagem de formandos e supervisores. As experiências de supervisão partilhada ocorridas na Unidade Curricular de Prática Pedagógica em Educação de Infância – Creche (1.º semestre, ano letivo 2023/2024) dos mestrados em Educação Pré-Escolar (MEPE) e Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB (MEPE1CEB), são exemplos de como a reflexão em colaboração pode aportar aprendizagens para todos os intervenientes. Ao colocar em concordância 3 professoras supervisoras, 5 educadoras cooperantes e 10 estudantes (6 de MEPE e 4 de MEPE1CEB), foi possível as supervisoras trocarem de contextos formativos e realizarem supervisão pedagógica a outros grupos. No total foram realizadas 2 díades de supervisão partilhada, em

3 contextos educativos diferentes, e realizados 3 momentos de reflexão conjunta (supervisoras-grupos de estudantes e supervisor-supervisor).

O primeiro momento de troca entre supervisoras aconteceu no dia 29 de novembro, entre 2 supervisoras e 4 grupos (8 estudantes – 3 grupos estavam na mesma instituição). Antes deste momento as professoras supervisoras partilharam características dos grupos, desafios, intencionalidades educativas, e, solicitaram aos intervenientes consentimento para a troca. Durante a troca, os grupos foram observados com as crianças, e, posteriormente, dialogou-se com cada uma das educadoras. Após a observação, houve um momento de reflexão entre as professoras supervisoras e, depois, com dois dos grupos (4 estudantes), acerca do vivido. O segundo momento de troca aconteceu no dia 20 de dezembro, com outra diáde de professoras e 4 grupos (8 estudantes 3 grupos estavam na mesma instituição). Tal como a experiência anterior, houve três momentos distintos: antes, durante e após observação. Os dois primeiros decorreram como descrito anteriormente, o último momento, a reflexão, aconteceu apenas entre as professoras supervisoras (por constrangimentos de horários dos estudantes e interrupção letiva do Natal).

Refletindo sobre estas experiências, percebemos que foram significativas para todos os intervenientes: i) as estudantes referiram ter tido uma oportunidade de aceder a diferentes formas de ver a ação educativa, acolhendo feedbacks importantes para a construção da identidade profissional; ii) as professoras supervisoras puderam situar e regular a sua ação pedagógica nesta UC, balizar critérios de ação/avaliação e colaborar no processo formativo das estudantes; e, iii) as educadoras cooperantes apontaram a vivência como um processo enriquecedor para o acolhimento de novos olhares ao trabalho desenvolvido com as crianças e na equipa supervisiva. Estas evidências revelam que estas experiências de supervisão partilhada ofereceram a todos oportunidades de refletir acerca dos seus saberes e competências, no trabalho com as crianças e com adultos. Pode-se inferir que a colaboração e a reflexão facilitada por este tipo de supervisão são importantes indutores do desenvolvimento profissional docente.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Estímulo ao Emprego Científico – Apoio Institucional CEECINST/00051/2018 e Projeto CIEQV nº UID/04748/2020.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERNCES

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2013). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Edições Almedina.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração – Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério de Educação.

Utilização pedagógica do espaço exterior: relato(s) de educadoras de infância

Pedagogical use of outdoor space: report(s) of kindergarten teachers

Isabel Simões Dias

CIEQV, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria

Helena Luís

CIEQV, ESE, Instituto Politécnico de Santarém

Rosa Montez

Agrupamento Alexandre Herculano, Santarém

Aurélia Gaivoto

Agrupamento Alexandre Herculano, Santarém

RESUMO

Situado no Projeto Educação STEAM outdoor (CIEQV), este relato visa partilhar práticas educativas outdoor em contexto de Jardim de Infância. Através de entrevistas a duas Educadoras de Infância, descrevem-se atividades lúdico-expressivas de cariz integrador.

Palavras-chave: jardim de Infância, outdoor, pedagogia da infância

ABSTRACT

Situated in the Outdoor STEAM Education Project (CIEQV), this report aims to share outdoor educational practices in the context of kindergarten. Through interviews with two Early Childhood Educators, playful-expressive activities of an integrative nature are described.

Keywords: kindergarten, outdoor, childhood pedagogy

UTILIZAÇÃO PEDAGÓGICA DE ESPAÇOS EXTERIORES

Os espaços exteriores possibilitam experiências de aprendizagem diversas (van Dijk-Wesselius et al., 2020; Sahrakhiz et al., 2018), contribuindo para o desenvolvimento holístico das crianças (Asma & Yildiz, 2023). Enquanto locais de exploração, investigação, contemplação, conexões múltiplas (Molina & Tasiopoulou, 2023), os espaços ao ar livre promovem a aprendizagem cinestésica, sensorial e experiencial, que se estende além do currículo formal (Johnson, 2007). Valorizando o espaço exterior como contexto de aprendizagem, este relato situa-se no **Projeto Educação STEAM outdoor** (CIEQV 2023-2024) e procura dar resposta a um dos seus objetivos: conhecer e descrever a utilização pedagógica do espaço exterior de docentes de um agrupamento de escolas de Santarém. Neste contexto, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas (organizadas à volta de 4 dimensões: caracterização profissional, intenções e perceções sobre o espaço exterior enquanto contexto de aprendizagem, práticas realizadas no exterior e formação necessária para a utilização pedagógica do exterior) a duas educadoras de Infância com mais de 30 anos de experiência fundamentalmente na rede pública (em contextos e localizações geográficas variadas). Preocupadas com o seu desenvolvimento profissional, ambas procuraram formação complementar que se estendeu, no caso da Educadora B, ao Mestrado em Arte e Educação. Atualmente exercem funções no jardim de infância, num edifício independente com duas salas e um espaço exterior comum.

Quanto ao espaço exterior como recurso educativo, defendem a sua potencialidade para trabalhar várias áreas de conteúdo. Destacam a sua utilização como área complementar, usando o espaço ex-

terior do jardim de infância para desenvolver atividades (tal como acontece em contexto de sala de atividades) e defendem que o espaço exterior fora do jardim de infância deve ser uma valência a ser explorada. A Educadora B valoriza o espaço exterior urbano e relembra uma exposição realizada pelo conjunto dos jardins de infância do município que resultou do olhar da(s) criança(s) sobre a exploração realizada na(s) sua(s) comunidade(s). Desta experiência no espaço exterior, com crianças e comunidade, surgiram diferentes projetos que mobilizaram saberes multidisciplinares (e.g., os caminhos para a escola, as portas e as janelas da cidade, um monumento, uma fonte, uma árvore especial, etc.). Estas educadoras sublinham as potencialidades do trabalho interdisciplinar, argumentando que as atividades lá fora não se devem limitar à exploração motora ou ao trabalho na área das ciências. A Educadora A considera importante que haja um especial cuidado na organização do espaço exterior de forma a que este possa oferecer diferentes tipos de exploração (e.g., brincar ao faz de conta/fazer cozinhas de lama; subir a uma estrutura ou trepar uma árvore, algo impossível de concretizar num espaço interior). Defende, ainda, o espaço exterior como contexto que coloca desafios (novos) que a(s) criança(s) resolve(m) em autonomia e/ou em colaboração com os seus pares.

Ambas relatam a utilização recorrente do espaço exterior da escola, seja para “(...) a criação de hortas pedagógicas, [para a] exploração da sombra e da luz, [para] desenhar com materiais naturais, [...] para gravar os sons da rua, [para] decalcar as texturas dos materiais, [para] fotografar ...” (Educadora A) ou para realizar “(...) atividades lúdico-expressivas, fazer instalações artísticas, com paus, trapilhos, etc ...” (Educadora B). A Educadora B refere, ainda, que as crianças podem usar o espaço exterior para realizar atividades que usualmente fazem dentro da sala (e.g., desenhar) e que esta experiência contribui para acolher novos estímulos, promover o bem-estar e fomentar o funcionamento do grupo. Quanto aos benefícios para as crianças da utilização pedagógica do espaço exterior, defendem: “O bem-estar, as aprendizagens, a perceção do ambiente natural, novas experiências e estímulos” (Educadora A) e “(...) possibilidade de aprendizagens ao nível da ciência, da biologia, da zoologia etc. Os miúdos são muito curiosos, querem aprender sobre os insetos, as árvores, as plantas (...)” (Educadora B). Estas palavras remetem-nos para o papel de ambientes diversos (e.g., espaços exteriores da escola e áreas naturais) na promoção de experiências de aprendizagem formal e informal (van Dijk-Wesseliuss et al., 2020; Sahrakhiz et al., 2018), numa lógica de Educação outdoor. Conforme Molina e Tasiopoulou (2023), as atividades em espaços exteriores contribuem para o envolvimento das crianças numa aprendizagem exploratória e de investigação com um carácter holístico e multidisciplinar.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Estímulo ao Emprego Científico – Apoio Institucional CEECINST/00051/2018 e no âmbito do Projeto n.º UID/CED/04748/2020.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERNCES

- Asma, M., & Yıldız, K. (2023). Orienteering as a Supportive Educational Tool: The Case of Mathematics and Science. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(20), 272-300. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.643>
- Johnson, P. (2007). Growing physical, social and cognitive capacity: engaging with natural environments. *International Education Journal*, 8(2), 293-303.
- Molina A. M., & Tasiopoulou. E. (2023). Outdoor Learning in ECEC using EdTech and the STE(A)M approach. *Scientix Observatory*.
- Sahrakhiz, S., Haring, M., & Witte, M. D. (2018). Learning opportunities in the outdoor school—empirical findings on outdoor school in Germany from the children’s perspective. *Journal Adventure Educational Outdoor Learning*. 18, 214–226. <https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1413404>
- van Dijk-Wesseliuss, J. E., Van den Berg, A. E., Maas, J., & Hovinga, D. (2020). Green schoolyards as outdoor learning environments: Barriers and solutions as experienced by primary school teachers. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02919>

O Desafio Pedagógico da transição de estudantes com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais para o Ensino Superior

The Pedagogical Challenge of the Transition of Students with Intellectual and Developmental Difficulties to Higher Education

Adalayne Lisboa Santos

Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro/CIDTFF, SEEDF/GDF, Brasil

Marlene da Rocha Migueis

Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro/CIDTFF

Paula Coelho Santos

Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro/CIDTFF

RESUMO

Contempla as percepções de professores do ensino secundário sobre a transição de estudantes com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais para o ensino superior. Em uma formação contínua de docentes, foram referidas práticas pedagógicas inclusivas, como aprendizagem ativa, e experiências bem-sucedidas de transição.

Palavras-chave: *formação docente, transição para o Ensino Superior, dificuldade intelectual e desenvolvimental*

ABSTRACT

It contemplates the perceptions of secondary school teachers about the transition of students with intellectual and developmental difficulties to higher education. In ongoing teacher training, inclusive pedagogical practices, such as active learning, and successful transition experiences were mentioned.

Keywords: *teacher training, transition to Higher Education, intellectual and developmental difficulties*

INTRODUÇÃO

A formação de professores para potencializa a transição de estudantes com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID) do ensino secundário para o ensino superior é parte de uma investigação de doutoramento. Essa formação contínua e colaborativa constituiu um dos métodos de coleta de dados, visando examinar a percepção dos professores sobre a transição de estudantes com DID e para desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas.

Os estudos de Machado et al. (2019) e Neves e Morgado (2019) sustentam a perspectiva de que a continuidade dos estudos para indivíduos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais, transcende a esfera acadêmica, influenciando parâmetros, atitudes e comportamentos ao longo do tempo. A inclusão desses estudantes no ensino superior demanda uma abordagem sensível que considere não apenas as necessidades acadêmicas, mas também os aspetos emocionais e sociais.

Ampliar a compreensão do processo de transição implica que os professores considerem o crescimento e as conquistas acadêmicas, mas também os fundamentos sociais e culturais que permeiam

esse processo (Machado et al,2019). Esta abordagem holística ressalta a importância da mediação do professor não como técnico, mas como participante ativo do desenvolvimento humano, contribuindo para a construção de relações e atitudes equitativas na sociedade.

Este estudo, enquadrado em uma metodologia fenomenológica qualitativa de estudo de caso, busca uma análise contextual e aprofunda do processo de transição dos estudantes com dificuldades intelectuais. Alinhado a essa abordagem, explora questões complexas e experiências dos participantes em resoluções aplicadas ao ambiente profissional (Denzin e Lincoln, 2006).

Ao longo de aproximadamente três meses, os professores participantes interagiram com especialistas, compartilharam práticas e desenvolveram conhecimentos para promover a inclusão, não apenas escolar, mas também na comunidade. A formação, conduzida pelo Centro de Aprendizagem ao Longo da Vida (ContinUA), acreditada pelo Conselho Científico Pedagógico de Formação Contínua (CCPFC), resultou em visível engajamento e comprometimento dos professores.

Os participantes expressaram seu empenho durante a formação, gerando resultados imediatos em seus locais de trabalho, onde passaram a discutir o acesso e atendimento no ensino superior a estudantes com dificuldades intelectuais. Preparar esses estudantes para ingressarem nas universidades foi destacado como uma nova perspectiva para muitos docentes, o que registaram durante as sessões e nos escritos que produziram.

A formação identificou lacunas no conhecimento sobre programas de inclusão no ensino superior, a oferta restrita, e a necessidade de formação para interação com estudantes com dificuldades intelectuais. A conclusão foi a necessidade de implementar políticas de apoio, fomentar investigações e educar para a diversidade, através de mentorias, projetos colaborativos e eventos de conscientização.

As perspectivas legislativas de Portugal, Lei 54/2018, indicam caminhos promissores para a inclusão e o progresso educacional, com apontamentos quanto a formação de professores. Corroborando, a literatura de Alves (2020) destaca a importância da formação contínua de professores, enfatizando abordagens cooperativas como instrumentos eficazes na promoção do desenvolvimento educacional.

Entre os itens da formação o diálogo sobre a legislação pertinente, atores envolvidos e suas funções, estratégias pedagógicas inclusivas, aprendizagem ativa e tecnologia assistiva, foram os destaques. Tema transversal foi a responsabilização docente e pessoal de transformação coletiva quanto a quebra de paradigmas limitantes e estigmas quanto a inclusão (Santos e Morato, 2012).

A fala de um dos participantes resumiu a formação como “proporcionou-me experiências e relatos que me ajudarão a identificar e eliminar barreiras à aprendizagem, e promover uma participação mais ativa dos meus alunos”. E um outro participante declarou que “recomendo que muitos dos meus pares façam, para perceberem melhor as dificuldades dos nossos alunos e da nossa futura sociedade”. As palavras dos professores participantes ilustram a importância da formação contínua, influência no desenvolvimento pessoal e profissional e aplicabilidade na promoção da inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERNCES

- Alves, A. (2020). Formação Contínua de Professores: Abordagens Cooperativas. Educação e Saberes. Decreto-Lei n.º 54/2018 Educação inclusiva : <https://www.dgeec.mec.pt/np4/428/>
- Denzin, Norman, e Lincoln, Yvonna (2006). O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens. Artmed.
- Machado, M. M.; Santos, P. C., & EspeSherwindt, M. (2019). Inclusão de jovens adultos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais no ensino superior: contributos da literatura no contexto europeu. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, 19, 141-166. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacioanl.2019.5296>.
- Morato, P., & Santos, S. (2007). Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais: a Mudança de Paradigma na Concepção da Deficiência Mental. Revista Educação Especial e Reabilitação, 14, 51-55.
- Neves, V., & Morgado, N. J. (2019). “Inclusive education in Portugal: Teacher training and practices.” International Journal of Inclusive Education, 23(5), 487-502.
- Santos, S., & Morato, P. (2012). Acertando o passo! Falar de deficiência mental é um erro; deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê?. Revista Brasileira de Educação Especial, 18(1), 3-16.

Peças soltas: Uma experiência educativa em contexto de creche

Loose pieces: An educational experience in a daycare context

Beatriz Vicente

Centro Social Paroquial de Alfeizerão Creche e Jardim de Infância, Grupo Projeto Creche

Carolina Fernandes

Lugar dos Príncipes Creche e Jardim de Infância, Grupo Projeto Creche

Isabel Simões Dias

CIEQV, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, Grupo Projeto Creche

RESUMO

Este relato pretende valorizar as experiências educativas com peças soltas, apresentando uma experiência de utilização da terra em contexto de creche (sala de 2 anos).

Palavras-chave: *peças soltas, primeira infância, desenvolvimento e aprendizagem, práticas pedagógicas*

ABSTRACT

This report aims to enhance educational experiences with loose pieces, presenting an experience using land in a daycare context (2 years old children activity room).

Keywords: *loose pieces, early childhood, development and learning, pedagogical practices*

INTRODUÇÃO

Há muitas formas de apresentar os materiais que suscitam o interesse e a curiosidade das crianças: peças soltas (Nicholson, 1971; Daly & Beloglovsky, 2022ab), materiais de fim aberto (Brickman & Taylor, 1991), materiais não estruturados (Post & Hohmann, 2011), por exemplo. Neste relato iremos assumir a expressão peças soltas para partilhar uma experiência realizada com 15 crianças com idade compreendida entre os 24 meses e os 36 meses, em contexto de creche.

PEÇAS SOLTAS?

Em 1971, Nicholson apresenta o termo peças soltas para falar de materiais que, sem terem uma finalidade em concreto, podem ser utilizados e manipulados de múltiplas formas. O arquiteto descontruiu a ideia de que a criatividade estava reservada a um limitado número de pessoas, defendendo que todos somos potencialmente criativos quando estamos num ambiente que permite brincar com as componentes e variáveis do mundo (Nicholson, 1971).

Para Daly e Beloglovsky (2022a, p.3), as peças soltas podem ser entendidas como “materiais que não são acompanhados de um conjunto de instruções e podem ser utilizados separadamente ou combinados com outros”. São cativantes e esteticamente agradáveis e permitem que as crianças os manipulem, controlem e/ou modifiquem.

Nos primeiros anos (0/3 anos) as crianças aprendem heurísticamente sobre o mundo, através das oportunidades de investigação que vão surgindo nas suas brincadeiras, o que implica que recorram aos seus cinco sentidos (Post & Hohmann, 2011). As peças soltas, ao poderem ser usadas de modos distintos, permitem infinitas possibilidades de exploração que podem divergir de acordo com a faixa etária de cada grupo e com o seu nível de desenvolvimento e aprendizagem. Conforme Daly e Beloglovsky (2022b, p.7), as peças soltas “apoiam a natureza dinâmica e multidimensional da aprendiza-

gem das crianças pequenas [e] [...] não há uma forma certa e errada de trabalhar com estes objetos, podem utilizá-los, de acordo com a sua capacidade e interesse”.

VAMOS BRINCAR COM A TERRA?

Na ação educativa das educadoras em contexto de creche, as peças soltas podem ser um recurso educativo facilitador da exploração e expressão das crianças. Estas peças soltas podem ser elementos naturais (e.g., paus, areia, bugalhos, folhas, bolotas, pinhas, terra, frutas) e/ou elementos recicláveis (rolos, argolas, caixas de cartão, cones, tachos, bases de madeira). Destacamos, a título de exemplo, uma experiência realizada em parceria com as famílias de um grupo de 15 crianças entre os 24 e 36 meses anos numa creche da região do Oeste. Conhecendo as características/ interesses do grupo e valorizando as peças soltas como facilitador da aprendizagem, solicitou-se às famílias que recolhessem e fizessem chegar à creche terra que tivessem na sua casa ou estivesse em local próximo. Na creche, a equipa educativa preparou o espaço para acolher os diversos tipos de terra que vinham das famílias e organizou material (e.g., pincéis, folhas brancas A4, utensílios de cozinha, água...) que considerou necessário para as crianças poderem desfrutar do momento de exploração em segurança. Os momentos vividos com as crianças revelaram a sua criatividade no uso da terra (e.g., fizeram pinturas, brincaram ao faz-de-conta...), permitiram observar as crianças a desfrutar do momento e descobrir potencialidades deste elemento natural de forma lúdica. Face à riqueza da experiência para todos os intervenientes educativos, realizou-se uma exposição na creche aberta à comunidade educativa. Esta experiência permitiu confirmar que as peças soltas apresentam diversas potencialidades de exploração, o que possibilita uma aprendizagem heurística rica e significativa.

AGRADECIMENTOS / ACKNOWLEDGEMENTS

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Estímulo ao Emprego Científico – Apoio Institucional CEECINST/00051/2018 e no âmbito do Projeto n.º UID/CED/04748/2020.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Daly, L., & Beloglovky, M. (2022a). *Peças soltas 1: Inspirando o brincar nas crianças*. APEI.
- Daly, L., & Beloglovky, M. (2022b). *Peças soltas 2: Inspirando o brincar de crianças do nascimento aos três anos*. APEI.
- Nicholson, S. (1971). How not to cheat children: The theory of loose parts. *Landscape architecture*, 62, 30-34.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados de Primeiras Aprendizagens*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Investigação,
Práticas e Contextos
em Educação
2024

Research, Practices
and Contexts
in Education
2024

**Escola Superior de Educação
e Ciências Sociais**

Instituto Politécnico de Leiria

2024