

**ENTRE  
A LINGUÍSTICA  
E A DIDÁTICA:  
DESENVOLVIMENTO  
INTEGRADO DE  
APRENDIZAGENS  
NO 1.º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO  
EM PORTUGAL<sup>1</sup>**

**ENTRE LINGÜÍSTICA Y DIDÁCTICA: DESARROLLO DEL APRENDIZAJE INTEGRADO EN  
EL 1ER CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN PORTUGAL**

**BETWEEN LINGUISTICS AND DIDACTIC: INTEGRATED LEARNING DEVELOPMENT IN  
PRIMARY SCHOOL IN PORTUGAL**

**Celda Morgado\***  
**José António Costa\*\***  
**Ana Sofia Lopes\*\*\***  
**Juliana Ferreira\*\*\*\***

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

---

<sup>1</sup> Artigo com quatro autores: exceção aberta para o Dossiê (Nota do Editor).

\* Doutorada em Linguística, docente na Unidade Técnico-Científica de Ciências da Linguagem e Literatura, da Escola Superior de Educação do IPP, atua nas áreas da Linguística e da Linguística Aplicada, no âmbito da formação de Educadores e Professores do Ensino Básico. Coordenadora da Licenciatura em Educação Básica. E-mail: [celda@ese.ipp.pt](mailto:celda@ese.ipp.pt).

\*\* Doutorado em Ciências da Linguagem – Didática de Línguas, docente na Unidade Técnico-Científica de Ciências da Linguagem e Literatura, da Escola Superior de Educação do IPP, atua nas áreas da História da Línguas, Linguística Aplicada e Didática da língua, no âmbito da formação de Educadores e Professores do Ensino Básico. Coordenador do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB. E-mail: [joseacosta@ese.ipp.pt](mailto:joseacosta@ese.ipp.pt).

\*\*\* Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, docente na Unidade Técnico-Científica de Ciências da Linguagem e Literatura, da Escola Superior de Educação do IPP, atua na área da Didática do Português, no âmbito da formação de Professores do Ensino Básico. E-mail: [anasofia\\_lopes@hotmail.com](mailto:anasofia_lopes@hotmail.com).

\*\*\*\* Mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, docente do 1.º CEB. E-mail: [julianaferreira\\_18-hotmail.com](mailto:julianaferreira_18-hotmail.com).

RESUMO: Ser professor implica uma formação de base específica, que, segundo Shulman (1987), assenta-se na interseção entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento do conteúdo, numa triangulação com o conhecimento do contexto. Uma formação docente baseada neste quadro teórico favorecerá o desenvolvimento de práticas mais sustentadas e atualizadas, determinantes para o desenvolvimento de competências múltiplas e para a abordagem de vários conteúdos (trans)disciplinares. Neste artigo, refletiremos sobre as pontes possíveis e necessárias entre a Linguística e a Didática, advogando uma inseparabilidade entre o ensino da língua e da literatura nos primeiros anos de ensino formal. Apresentaremos como evidências a análise de conteúdo de um percurso semanal integrador para os 1.º e 2.º anos de escolaridade do programa #EstudoEmCasa, decorrido durante o primeiro confinamento em Portugal, no quadro da pandemia provocada pela COVID-19.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Ensino da Língua Portuguesa. Linguística. Didática. Literatura.

RESUMEN: Ser docente implica una formación específica, que, según Shulman (1987), se basa en la intersección entre el conocimiento pedagógico y el conocimiento de los contenidos, en una triangulación con el conocimiento del contexto. La formación del profesorado basada en este marco teórico favorecerá el desarrollo de prácticas más sostenidas y actualizadas, cruciales para el desarrollo de competencias múltiples y para el abordaje de diversos contenidos (trans) disciplinarios. En este artículo reflexionaremos sobre los puentes posibles y necesarios entre Lingüística y Didáctica, abogando por una inseparabilidad entre la enseñanza de la lengua y la literatura en los primeros años de educación formal. Presentaremos como evidencia el análisis de contenido de una ruta integradora semanal para el 1º y 2º año de escolaridad del programa #EstudoEmCasa, que tuvo lugar durante el primer confinamiento en Portugal, en el contexto de la pandemia provocada por COVID-19.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores. Enseñanza de la lengua portuguesa. Lingüística. Didáctica. Literatura.

ABSTRACT: Being a teacher requires a specific basic training, which, according to Shulman (1987), is based on the intersection between pedagogical knowledge and content knowledge, in a triangulation with the knowledge of the context. A teacher training based on this theoretical framework will favor the development of more sustained and updated practices, which are crucial for the development of multiple competencies and for the approach of various (trans)disciplinary contents. In this article, we will reflect on the possible and necessary bridges between Linguistics and Didactics, advocating an inseparability between the teaching of language and literature in the first years of formal education. We will present as evidence the content analysis of a weekly integrating route for the 1st and 2nd years of schooling of the #EstudoEmCasa program, which took place during the first confinement in Portugal, in the context of the pandemic caused by COVID-19.

KEYWORDS: Teacher training. Teaching of the Portuguese language. Linguistics. Didactics. Literature.

## 1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Para se ser professor de Português constitui-se como requisito o domínio de um lato conhecimento (meta)linguístico, alicerçado em disciplinas como a Linguística, a Linguística Aplicada, a História da Língua, a Linguística Educacional e a Didática da Língua; visto que o docente deverá ser “[...] um utilizador proficiente da Língua Portuguesa” (DUARTE, 2001, p. 29). Nesta perspetiva, deverá assumir-se como um utilizador competente da língua e também como o responsável máximo pelo crescimento de futuros falantes competentes (CHOUPINA; BAPTISTA; COSTA, 2014). No entanto, este conhecimento necessita de ser complementado com um sólido conhecimento pedagógico, isto é, com saberes do domínio da Didática, especificamente da didática do Português (LEAL, 2009).

Por conseguinte, a formação docente específica, segundo o modelo de Shulman (1987), assenta-se na interseção entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento do conteúdo, numa triangulação com o conhecimento do contexto.

A concepção de professor de Português apresentada sustentou, em larga medida, o conteúdo e os princípios do presente texto, que, por sua vez, se encontra organizado em três grandes partes, para além das considerações iniciais. Na primeira parte, clarificar-se-á em que consiste a Didática e como se afirmou como ciência e focar-se-á a articulação existente entre esta área e a Linguística. A segunda parte dedicar-se-á à defesa de uma inseparabilidade entre a Língua e a Literatura no ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), sendo a argumentação estruturada em três subpartes. A terceira e última parte deste texto corresponderá à análise de

conteúdo de um percurso semanal para os 1.º e 2.º anos do 1.º CEB, apresentado no programa #*EstudoEmCasa*, decorrido durante o primeiro confinamento em Portugal, no âmbito da pandemia provocada pela COVID-19. Este percurso foi centrado na obra literária *Silvio, Guardador de Ventos*, de Francisco Duarte Mangas e Madalena Moniz. Refletiremos sobre a capacidade integradora de aprendizagens deste percurso didático, fornecendo algumas recomendações para o desenvolvimento deste tipo de percursos.

## 2 PONTES ENTRE A LINGUÍSTICA E DA DIDÁTICA

A partir dos anos 70 e 80 do século XX, a Didática começou a emergir com o intuito de se constituir como ciência, advogando para si um objeto de estudo próprio, ou seja, tudo aquilo que se passa na sala de aula, e tendo como objetivo basilar a resolução de problemas emergentes da prática pedagógica. Pese embora o exposto, esta área não descurou da articulação com outras áreas do saber (ALARCÃO, 2010), uma vez que tal relação contribuiu para reunir um leque de informações pertinentes para a atuação do professor. Assim, a Didática foi-se afirmando, sobretudo, por meio da diferenciação relativamente à Pedagogia e às Ciências da Educação, traduzindo-se, em Portugal, a título de exemplo, no ensino de disciplinas de Didática e de Metodologia nas várias Universidades e Escolas Superiores de Educação.

No que concerne especificamente à Didática das Línguas, a sua afirmação ocorreu noutros moldes, ou seja, por meio de um movimento de emancipação em relação à Linguística Aplicada, afigurando-se como uma área direcionada para o *fazer aprender* e o *como fazer aprender* (COSTA, 2016). De acordo com o autor citado, a constituição da Didática das Línguas como ciência não pode dissociar-se da interação instituída com a Linguística, já que esta última pode trazer contributos significativos para a investigação e a ação em Didática e vice-versa. Desta forma, é possível e desejável falar-se de uma relação de inseparabilidade entre a Didática e a Linguística quando em causa estão questões relativas ao ensino da língua e sem prejuízo de se considerarem as especificidades de cada uma das disciplinas.

A referida inseparabilidade entre ambas as áreas é evidente se, por exemplo, se recordar a ideia de que, na gênese da Didática das Línguas, se encontrou, precisamente, a Linguística Aplicada e se se tiver em consideração que muitas das questões que se levantam no âmbito do ensino da Língua suscitam contributos da investigação em Linguística, por forma a que se desenvolvam práticas pedagógicas mais sustentadas. Ademais, quer a Didática quer a Linguística Aplicada visam a resolução de problemas relacionados com os usos linguísticos, bem como ambas assumem a Língua concomitantemente como objeto e meio de estudo. Inclusive, autores como Fernanda Irene Fonseca e Joaquim Fonseca (FONSECA; FONSECA, 1990) afirmam que, hoje, as funções que cabiam à Linguística Aplicada recaem na Didática das Línguas.

Em consonância com o referido, torna-se viável afirmar que, enquanto as conclusões da investigação linguística são provisórias, necessitando de uma revisão constante, em virtude dos novos contributos e das diferentes perspetivas (CAMPS, 1998), a atuação didática afeta o quotidiano dos agentes educativos e possui um papel primordial na formação de indivíduos, pelo que não pode avançar *por saltos*, mas de forma progressiva e sustentada (COSTA, 2016). Segundo o autor citado precedentemente, os resultados da investigação em Didática, que interagem com a Linguística sincrónica e a Linguística diacrónica, são orientados para o objetivo principal de desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e, por consequência, são encaminhados para quem tem a função de os prosseguir – os professores. Por conseguinte, tendo os docentes a função de transformar os conhecimentos científicos em conhecimentos pedagógicos adequados aos contextos, é fundamental que os mesmos beneficiem de uma formação inicial e contínua que valorize uma dimensão enunciada por Lee Shulman (1986; 1987), o *conhecimento pedagógico do conteúdo*, que, no caso do professor de Português, envolve a Linguística, a Didática e todas as ciências que com elas dialoguem, como, por exemplo, a Literatura, como adiante veremos.

Por fim, não obstante os pontos de contato entre a Didática e a Linguística, é possível detetar algumas diferenças entre ambas. Repare-se que, enquanto a Didática se foca no conjunto complexo de processos de ensino e de aprendizagem das línguas, assumindo-se como uma área de intervenção, a Linguística evidencia uma vocação mais descritiva e explicativa e, de certa forma, não interventiva. A par disto, a Linguística Aplicada encontra-se num espaço de transição entre a Didática e a Linguística, não fornecendo técnicas de ensino, mas possuindo princípios teóricos importantes neste âmbito (McCARTHY, 2001) e permitindo

delinear estratégias de intervenção cientificamente sustentadas. Na verdade, muitos percursos pedagógicos na área do ensino das línguas organizam-se em passos didáticos que apenas conhecimentos sólidos de Linguística Aplicada, de Linguística Descritiva e de Psicolinguística permitem estruturar.

### 3 INSEPARABILIDADE DA LÍNGUA E DA LITERATURA NO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

#### 3.1 DA TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA NO CURRÍCULO

Bartolomeu e Sá (2008, p.18) defendem que a Língua Portuguesa constitui “[...] o instrumento de aprendizagem em todo o currículo: é veículo de comunicação entre professores e alunos e um espaço privilegiado para o desenvolvimento das competências cognitivas, linguísticas e comunicativas dos alunos”.

Com efeito, o domínio da língua é crucial para o sucesso na vida extraescolar e para o sucesso académico do indivíduo (SÁ, 2016). O conhecimento explícito da língua e a reflexão sobre a sua estrutura afiguram-se, segundo a autora, como imprescindíveis para o favorável desempenho nas outras áreas do saber e até para o sucesso no âmbito profissional. Inclusivamente, nos documentos referentes às recentes políticas educativas internacionais (EUROPEAN COMMISSION, 2018) e nacionais (MARTINS *et al.*, 2017), advoga-se um ensino direcionado para o desenvolvimento de competências, sendo atribuído um lugar relevante ao ensino da Língua Materna. Este destaque compreende-se pelo fato de a Língua Materna potenciar o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita, essenciais à vida no século XXI e transversais a todas as áreas do saber (SÁ, 2019).

Compreende-se a preponderância de uma formação inicial e contínua de professores que favoreça o desenvolvimento de competências em trabalho colaborativo, bem como a abordagem transversal da Língua Portuguesa nos diferentes níveis de escolaridade (SÁ, 2012).

#### 3.2 LÍNGUA E LITERATURA NA AULA DE PORTUGUÊS

A aula de Português é, sobretudo, uma aula de língua e, de acordo com Fernanda Irene Fonseca (FONSECA, 1994, p.120-121), no seu ensino é crucial que se prime pela transparência, uma vez que não importa apenas “[...] fazer ver a realidade a que a língua dá acesso, mas essencialmente fazer ver a língua como sendo ela própria uma realidade e uma forma de criar realidade”. Assim, a caracterização de uma aula de Português implica também, e indubitavelmente, a referência ao texto e à leitura, constituindo um momento privilegiado de ensino e de aprendizagem. O texto corresponde a um elemento central, visto que é o núcleo de toda a aula (BERTOCHI, 2006). Neste sentido, o texto jamais deve ser encarado como um pretexto (DUARTE, 2008).

De acordo com Bronckart (2005), o texto consiste num meio através do qual os discursos são manifestados linguisticamente. É fundamental a consciência de que os textos são produzidos pela atividade de vários mecanismos estruturantes, heterogêneos e facultativos, os quais se dividem em operações diversas que se realizam explorando os recursos linguísticos. Logo, a produção de texto envolve escolhas, referentes quer à seleção quer à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e das suas modalidades linguísticas de execução (BRONCKART, 2005). Acrescente-se ainda que, segundo o autor, o texto é qualificado como uma unidade comunicativa, uma vez que as suas condições de abertura, de fechamento e até de planificação geral são totalmente definidas pela ação que o concebeu. De igual forma, Coutinho (2003, p.122) enfatiza esta função comunicativa ao referir que o texto é encarado como uma “produção linguística inserida numa prática social”.

Não obstante o exposto, é fundamental ter por base que, embora a aula de Português tenha já constituído um espaço mais normativo, do ponto de vista discursivo e pedagógico, e portanto menos focado na Educação Linguística e demasiadamente numa abordagem pouco produtiva da Literatura, atualmente, assiste-se à sua reorientação no caminho do progresso metalinguístico e comunicativos dos alunos, enfatizando a especificidade do professor de português (LEAL, 2009). A este propósito, há que realçar o

fato de a habitual e tradicional abordagem à literatura ao serviço do ensino da língua só ser profícua se ambas as vertentes forem exploradas e trabalhadas com a individualidade e a articulação necessárias.

Neste âmbito, importa salientar a Pedagogia dos Discursos, uma metodologia proposta por Joaquim Fonseca (1992) e que tem como propósito principal a exploração das coordenadas enunciativo-pragmáticas que caracterizam os usos linguísticos. Por outras palavras, pretende-se que a linguagem seja analisada através do seu funcionamento nos textos (OLIVEIRA, 2001), para que se assista ao ensino da língua em uso e para o uso, constatando-se a sua funcionalidade e procurando-se inseri-la em situações que se aproximem mais da realidade (COUTINHO, 2012).

Em boa verdade, tal como afirma Fonseca (2000), a língua e a literatura correspondem a termos que se associam de um modo praticamente automático, formando um sintagma sólido e coeso.

### 3.3 LÍNGUA E LITERATURA NA AULA DE OUTRAS COMPONENTES DO CURRÍCULO

No ensino do Português, a língua e a literatura surgem, recorrentemente, lado a lado. No entanto, esta articulação com a Literatura não se restringe unicamente a esta área do saber, uma vez que, nos últimos anos, em Portugal, se tem expandido para outras componentes do currículo. Assim, tem-se assistido a um reconhecimento da preponderância do texto literário e da sua abordagem no âmbito das várias áreas curriculares, muito particularmente no âmbito do 1.º CEB.

Numa primeira instância, ressalte-se a componente do currículo da Matemática, visto que esta área do saber requer do aluno uma significativa capacidade de compreensão na leitura, com o propósito do desenvolvimento e da construção do conhecimento matemático. Porém, em Portugal, a Matemática e a Língua afiguravam-se como áreas que, tradicionalmente e em termos escolares, se encontravam pouco articuladas e, porventura, esta constitui uma das razões pelas quais se assistiu a uma dicotomia entre a Matemática e a Língua Portuguesa e uma tendência para a preferência dos alunos por uma destas áreas do saber em detrimento da outra (MENEZES, 2011). Apesar do mencionado, há uma relação de complementaridade entre a Língua e a Matemática, o que tem aproximado, nos anos iniciais de formação, a Literatura da Matemática.

No que respeita especificamente à articulação entre a Matemática e a Literatura, é de salientar que, desta forma, se possibilita a criação de situações de ensino que favorecem as relações existentes entre a Língua Materna e a Matemática. Um estudo realizado por Silva (2003) confirma as afirmações apresentadas anteriormente. Neste estudo, foram alvo de análise as aprendizagens dos alunos perante o processo de construção do conceito de multiplicação, tendo sido possível constatar uma superior compreensão da linguagem matemática presente em textos literários e em situações problemáticas, assim como um enriquecimento da compreensão e interpretação dos textos. Por conseguinte, revela-se crucial que o docente valorize e incentive a compreensão do texto literário e que estabeleça as relações entre Língua Portuguesa e a Linguagem Matemática. Logo, “[...] a literatura não será utilizada simplesmente como um ponto de partida, mas sim em conexão real com outras áreas do conhecimento” (SOUZA; OLIVEIRA, 2010, p. 960).

Por sua vez, sublinhe-se a relevância da Literatura para o ensino das Ciências Naturais e das Ciências Humanas e Sociais. Galvão (2006, p.32) indica que “[...] ciência e literatura, apesar de terem linguagens específicas e métodos próprios, podem ficar valorizadas quando postas em interação, proporcionando diferentes leituras e novas perspetivas de análise”. Com efeito, foi possível observar, em vários estudos, que os alunos que aprendem conteúdos de ciências naturais com recurso a obras literárias se revelam mais capazes de compreender os conceitos científicos e se encontram mais predispostos para a leitura de livros científicos (MOORE; MOORE, 1989; MORROW *et al.*, 1990 *apud* SHROEDER *et al.*, 2009).

No âmbito das Ciências Sociais e Humanas, e considerando que a Literatura permite ler e interpretar o mundo e oferece ao leitor variadas vantagens, nomeadamente tornando-o mais crítico e culto e desenvolvendo a sua capacidade de imaginação e de pensamento (AZEVEDO, 2004), a sua incorporação nas aulas de História, por exemplo, revela-se também vantajosa, contribuindo para o desenvolvimento da compreensão dos alunos sobre determinados conteúdos e construindo aprendizagens significativas.

Efetivamente, a História e a Literatura permitem mutuamente representar as questões culturais que refletem uma sociedade, sendo que a segunda acrescenta algo mais à primeira, e o que as distingue é o conceito de verdade, ou seja, uma apresenta a realidade e a outra pode representá-la, inclusive de forma ficcionada, ou seja, é uma forma de interpretação da realidade (ENGEL, 2007; NOGUEIRA, 2012).

Em conclusão, são múltiplas as áreas do saber<sup>2</sup> que beneficiam da articulação com a Literatura, para além das mencionadas, e esta estreita relação potencia a aquisição de saberes e o desenvolvimento ao nível de várias capacidades, desde o nível científico ao nível literário e de desenvolvimento pessoal e social.

#### 4 PERCURSOS DIDÁTICOS INTEGRADORES NO 1.º CEB: ANÁLISE DE CONTEÚDO DE UM PERCURSO SEMANAL PARA OS 1.º E 2.º ANOS DE ESCOLARIDADE DO PROGRAMA #ESTUDOEMCASA EM PORTUGAL

##### 4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Com a declaração de pandemia, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a 11 de março de 2020 e o subsequente fecho das Instituições de Ensino, em Portugal, bem como o confinamento nacional obrigatório, as escolas tiveram de se recriar e reinventar para dar continuidade ao ensino e à formação dos alunos que albergavam e, assim, surgiu, como resposta político-educativa, o programa televisivo #*EstudoEmCasa* (2020), que passou a ser transmitido a partir de abril de 2020.

O programa televisivo foi transmitido no canal RTP Memória, podendo ser acessível na TDT. Foi ainda criada uma aplicação digital para que os alunos pudessem aceder às aulas, em diferido. Este programa de televisão foi pensado para os alunos que não tinham facilidade no acesso a recursos informáticos e aos recursos físicos e digitais inerentes para a sua utilização. Ainda que o #*EstudoEmCasa* surgisse para esse efeito, o mesmo, por si só, não garantia as aprendizagens dos alunos, como tal, seria necessário o acompanhamento do docente para auxiliar o aluno na construção do conhecimento.

O programa decorreu ao longo dos dias úteis do ano letivo 2019/2020, particularmente no 3.º período, sendo que as primeiras aulas do dia eram dos 1.º e 2.º anos de escolaridade, das 9 horas até às 10 horas e 10 minutos, tendo duas aulas em ciclos de 30 minutos, terminando às 17 horas e 50 minutos. Todos os dias, os alunos tinham componentes curriculares distintas.

Verificou-se que este projeto educativo no contexto dos 1.º e 2.º anos de escolaridade se baseou numa articulação das componentes curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, com vista à criação de um projeto semanal, partindo de uma obra literária, lida no primeiro dia da semana e levando a cabo a abordagem dessa obra ao longo da semana, explorando-se as diversas componentes curriculares.

##### 4.2 OPÇÃO METODOLÓGICA

Dedicando-se o presente ponto à metodologia adotada neste trabalho, sublinhe-se, de imediato, a opção pela análise de conteúdo, que apresenta um conjunto de procedimentos metodológicos muito recorrentes em trabalhos de investigação no âmbito da educação. De acordo com Laurence Bardin (2011), a análise de conteúdo encontra-se estruturada em três polos cronológicos, designadamente pré-análise, exploração do material e tratamento, inferência e interpretação. Assim, num primeiro momento (pré-análise), procedeu-se à recolha do material a ser submetido a análise. Como tal, o *corpus* deste trabalho é constituído por cinco aulas de diferentes áreas do saber, construídas no âmbito da abordagem à obra literária *Sílvio, Guardador de Ventos*, de Francisco Duarte Mangas e Madalena Moniz. Detalhadamente, analisar-se-á o projeto semanal que decorreu na semana de 27 a 30 de abril de 2020, composto por um percurso articulado de duas aulas de Português, uma aula de Matemática, uma aula de Estudo do Meio e uma aula de Estudo do Meio e Cidadania. A opção por este projeto semanal prendeu-se, unicamente, ao fato de coincidir com a semana

<sup>2</sup> Poderíamos ainda referir a evidente relação com as Artes Visuais, a Música e o Drama. Não é o âmbito deste estudo.

em que este estudo estava a ser desenvolvido.

Posteriormente à constituição do *corpus*, tornou-se importante a realização de uma atividade de leitura “flutuante” (BARDIN, 2011), que, neste caso concreto, consistiu numa observação repetida e com algumas paragens das cinco aulas em análise. Com esta atividade, pretendeu-se a projeção de teorias e a construção de categorias a utilizar para o tratamento dos dados (ESTEVES, 2006).

Ao nível da exploração do material, a análise iniciou-se com a definição das categorias, elaboradas *a priori*, sem se abandonar uma postura de flexibilidade, caso se revelasse necessária sua reformulação. Por conseguinte, estabeleceram-se critérios para o registo de observação das várias componentes do currículo, que vieram a funcionar como categorias de análise do conteúdo, nomeadamente:

- i) *Organização da aula e gestão do espaço-tempo;*
- ii) *Promoção de competências de interação pedagógica;*
- iii) *Atuação científico-pedagógica;*
- iv) *Articulação e flexibilidade curricular;*
- v) *Metodologias e instrumentos.*

Por fim, em termos do último polo cronológico, proceder-se-á ao tratamento qualitativo, à interpretação e à inferência dos dados recolhidos nas cinco aulas em análise, elencando-se recomendações para a conceção de percursos integradores no 1.º CEB.

#### 4.3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DO PERCURSO INTEGRADOR EM TORNO DA OBRA *SÍLVIO, GUARDADOR DE VENTOS*, DE FRANCISCO DUARTE MANGAS E MADALENA MONIZ

##### **1.ª AULA – PORTUGUÊS**

A primeira aula foi transmitida no programa *#EstudoEmCasa* no dia 27 de abril de 2020, iniciando às 9 horas. A 1.ª aula organizou-se em cinco momentos.

Ainda sobre o programa, é disponibilizada, na página *web* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2020, [<https://estudoemcasa.dge.mec.pt/>], por cada aula, a indicação de um conjunto de competências, pautadas pelas Aprendizagens Essenciais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

A sequencialização desta aula permitiu ao aluno compreender uma lógica contínua de atividades, o que é fulcral para a sua aprendizagem e motivação para a realização das tarefas propostas. Não obstante, esta é a primeira aula da semana, que concorre para o desenvolvimento do projeto nos 1.º e 2.º anos de escolaridade, como acima mencionado.

O primeiro momento de aula é recorrente, sendo que, em todas as aulas, a docente se apresenta e cumprimenta os alunos. Seguidamente, apresenta um “plano de aula”, contendo os assuntos a trabalhar naquela aula.

No segundo momento, que corresponde à leitura da obra *Sílvio, Guardador de Ventos*, de Francisco Duarte Mangas e Madalena Moniz, realizada pela docente, não é feita qualquer apresentação ou exploração dos elementos paratextuais, iniciando-se de imediato com a leitura do texto. Esta leitura poderia ter sido feita, por exemplo, com a docente de pé, melhorando assim a projeção de voz e concorrendo para que o texto seja visto enquanto ato comunicativo, sendo interativo como se fosse um diálogo, uma vez que a obra convidava a este tipo de leitura. Exige-se, desta forma, que o leitor se aproprie do texto, se esforce para ser claro, relevante e captar a atenção de quem o ouve (AMOR, 2006). Ainda que este programa se realize como resposta de ensino de emergência à situação que decorria à data, existem momentos de extrema importância, como é o caso da leitura da obra, que devem ser pensados, programados e significativos.

Relativamente ao terceiro momento de aula, a docente indicou que os alunos iriam trabalhar a compreensão textual. Os exercícios são diversificados, no entanto, nem todos concorrem para a compreensão textual. Um dos exercícios consistia na apresentação de um conjunto de palavras retiradas do texto que os alunos deviam ilustrar. A docente propõe, de imediato, a construção de um dicionário ilustrado, quando o que parecia pretender era a ilustração de uma lista de palavras isoladas, ainda que retiradas de um texto anteriormente lido. Convém ressaltar, porém, que existem palavras que não são passíveis de ilustração com facilidade pelas crianças desta faixa etária, dado que nem todas as palavras designam referentes ou situações fisicamente visíveis ou suscetíveis de representação por meio de um desenho, como, por exemplo: o aluno pode ilustrar referentes de comida ou objetos de casa, mas não pode ilustrar sentimentos como a saudade ou o ódio, apenas desenhar as situações que ilustram as causas ou as consequências desses sentimentos, além de que parecia não existir uma relação motivada entre as palavras escolhidas e a compreensão textual a efetuar.

Seguidamente, foi proposta uma atividade de escrita a partir de palavras. No entanto, aconteceu o mesmo que anteriormente - esta ocorre descontextualizada e distanciada da interpretação que o texto exigia. Ainda assim, a docente adotou uma postura de reforço positivo aos alunos, apresentando como modelo a sua escolha e a razão para tal:

(1) “eu escolhi livros, que frase é que posso escrever com livros? Se vocês sentirem que não estão a conseguir escrever alguma palavra.... que querem escrever uma palavra, mas não conseguem, parem para pensar um pouco no som dessa palavra e arrisquem... não deixem de escrever porque acham que não sabem, peçam ajuda, peçam ajuda aos pais, à vossa família aí em casa, mas peçam também ajuda aos vossos professores, [es]tá bem? Sempre que sentirem alguma dificuldade, é importante partilharem” (transcrição ortográfica realizada a partir da observação).

Ainda que haja distanciamento da interpretação do texto, este tipo de intervenção pareceu permitir não só a entreaajuda e a cooperação adulto-criança, mas também o pensamento reflexivo e crítico promulgado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (MARTINS *et al.*, 2017). Sendo a reflexão uma estratégia de interação, o seu uso contextualizado permite à criança evoluir no seu percurso, compreendendo que a reflexão sobre a língua favorece a aprendizagem (SIM-SIM, DUARTE & FERRAZ, 1997). Ainda neste momento, a docente iniciou a compreensão das diferentes profissões abordadas pelo Sílvio; porém, não faz a exploração do motivo de ele querer ser “Guarda”, a partir da exploração de expressões como, por exemplo, *guarda-costas*, *guarda-redes*, *guarda-florestal*, *guarda nacional republicana*, *guarda-rios*, *guarda do sol* e *guarda-sol*, além de que as profissões enumeradas como hipótese durante o diálogo que Sílvio estabelece com a mãe são diferentes e distintas, deixando por responder questões como: Para que serve?, O que se produz?, Quais as suas funções?, Que formação exige?, Que importância tem para a Sociedade?.

A docente também não faz a interpretação das associações que a mãe vai fazendo, quando responde a Sílvio, de forma a demovê-lo das hipotéticas profissões que aquele vai elencando. Muito contribuía para a interpretação textual a compreensão da associação feita entre, por exemplo, “guardar o sol” e “ficar cego”; “guarda da chuva” e “constipações”, entre outras:

(2) *Quando for grande quero guardar o Sol.*

*Podes ficar cego!*

*- diz a mãe.*

*E se for guarda da chuva?*

*É uma vida de constipações....*

*- diz a mãe.*

Também não se explora o título – *Sílvio, Guardador de Ventos* – e as possíveis explicações para a sua atribuição. Portanto, não se conclui sobre qual é ou virá a ser a profissão de Sílvio e a associação ao “guardador de ventos”. Sílvio viria a ser escritor, tal como se comprova no final da obra, quando a mãe aprova a sua última opção:

(3) *“Limpo o musgo das palavras sombrias, afago ternura*



*nas desavindas. Água fresca dou às palavras mais velozes e agasalho às que se perderam na noite”.*

*Muito bem, Sílvio! E serás uma autoridade.  
- diz a mãe.*

No quarto momento da aula, abordou-se o gênero gramatical, dando-se continuidade à introdução a este conteúdo, que já tinha sido feita no projeto semanal anterior, bem como se introduziu o conteúdo número formal. Especificamente, a abordagem do gênero centrou-se em “regras de formação do feminino de nomes e adjetivos”, ou seja, foram apresentados alguns processos de marcação/atribuição do gênero (como *alternância do índice temático* e *redução da forma do masculino*), recorrendo a exemplos presentes na obra em estudo, e propostos alguns exercícios com base na exposição realizada. Já ao nível do estudo do segundo conteúdo gramatical, a docente procurou clarificar os dois valores de número – singular e plural –, recorrendo a exemplos como *o lobo/os lobos; o peixe/os peixes*, e explicar o processo de formação do plural.

Ainda neste âmbito, a professora apresentou duas listas de palavras retiradas previamente da obra literária – uma com nomes no singular e outra com nomes no plural – e, seguidamente, expôs somente a lista de palavras no singular, solicitando a formação do plural. Considera-se que este momento da aula, que inicia com a gramática, se torna um momento extra, para além do texto, cuja introdução não foi natural nem sequencial e o treino foi a partir de uma lista de palavras isoladas, descontextualizadas e afastadas do seu contexto morfossintático, sendo que não contribuiu nem para a compreensão textual nem para a reflexão (meta)linguística dos alunos. Por outro lado, apresenta algumas informações equívocas do ponto de vista científico, designadamente no que respeita ao estatuto que a categoria gênero evidencia na língua, tal como veremos adiante, na segunda aula de Português, de forma mais pormenorizada.

Sublinhe-se que a gramática deve proporcionar aprendizagens para uma melhor compreensão do texto nos primeiros anos de escolaridade, devendo estar devidamente articulada. Como tal, a pertinência não está num enorme número de atividades e exercícios propostos aos alunos, mas sim no modo como esses mesmos são aproveitados em prol da compreensão dos textos, como forma de desenvolvimento de competências de compreensão e de comunicação, no processo de ensino e de aprendizagem.

O último momento da aula demarca-se dos restantes por conter a apresentação dos desafios para casa, tradicionalmente conhecidos como *trabalho para casa*. Os desafios propostos são amplos e pouco diversificados, sendo que quatro das cinco atividades propostas são de escrita e, como parece não existir ao longo da aula uma orientação de escrita compositiva longa. Na aula seguinte, não existiu uma correção destes exercícios de escrita, nem foram apresentados modelos, apenas houve a valorização pragmático-discursiva da importância das atividades de escrita.

## **2.ª AULA – ESTUDO DO MEIO E CIDADANIA**

A aula de Estudo do Meio e Cidadania decorreu no dia 28 de abril de 2020, às 9 horas. Foi a primeira aula do dia e organizou-se em cinco momentos de destaque.

No que concerne ao primeiro momento da aula, a docente cumprimentou os alunos, estabeleceu um momento simulado de diálogo e indicou que seria uma aula de Estudo do Meio e Cidadania (isto porque existem duas aulas de Estudo do Meio na semana; no entanto, apenas uma integra Cidadania). Subsequentemente, questionou se os alunos estão sentados e se lavaram as mãos, procurando concorrer para a nova normalidade associada à pandemia de COVID-19. Este tipo de questões foi regular nesta docente, sendo que demonstrou este tipo de preocupação no decorrer das diversas aulas. Posteriormente, a professora procurou saber se os alunos realizaram o desafio da aula anterior e, considerando que não os pode visualizar nem obter uma resposta, tal como indicou, prosseguiu para a apresentação dos seus dois exemplos de caderno de campo, com os devidos registos.

Seguidamente, a docente indicou que o tema da presente aula será a água, dado que o Sílvio era um menino curioso, apresentando o “plano de aula”, questionando os alunos: “O que vamos descobrir hoje?”. Este jogo de simulação de diálogo é pertinente, dado que os alunos ficam integrados e são convidados a participar na planificação. Por conseguinte, indicou o que iriam aprender sobre a água, nomeadamente a sua estrutura e a sua importância, e que realizarão uma atividade que se denomina “flutua ou não flutua?”. A professora reforçou ainda que este era um “plano de descobertas” a realizar na aula.

Foi no segundo momento da aula que a docente contextualizou o tema da aula no quadro da obra literária do projeto semanal, apresentando o momento em que a personagem Sílvio decide ser guardador da chuva. Neste contexto, questionou os alunos relativamente ao que é a chuva, de que é feita e de onde vem. A docente fez as perguntas muito pausadamente, supostamente para que, em casa, os alunos tivessem tempo de responder. Posto isto, a professora iniciou as atividades com uma apresentação em que surge a molécula da água, com o seu nome científico “H<sub>2</sub>O” e explicou o seu significado. Para que este novo vocábulo fosse fixado no léxico mental da criança, a docente deu alguns exemplos de uso, integrando-o em momentos de uso do quotidiano dos alunos.

Já no terceiro momento da aula, foi realizada a apresentação de um vídeo intitulado “aquametragem”, a partir do qual se desencadeou o estudo da água e os restantes momentos da aula. A aula terminou com os desafios para casa.

### 3.ª AULA – PORTUGUÊS

A terceira aula, dedicada à área de Português, foi transmitida no dia 29 de abril de 2020, iniciando às 9 horas. A aula organizou-se em quatro momentos.

No primeiro momento da aula, a professora começou por saudar os alunos e indicar que iriam continuar com a abordagem à obra literária *Sílvio, Guardador de Ventos*, de Francisco Duarte Mangas e Madalena Moniz. A docente aproveitou o momento para relembrar que, na aula anterior, não foram terminados os exercícios, sendo que nesta aula os retomariam. No “plano de aula” incluíam-se “regras para formar feminino; determinantes; singular e plural”. No final deste primeiro momento de aula, a docente questionou os alunos sobre se estes se recordaram da “história de Sílvio”, que, sendo um menino corajoso e com o auxílio da sua mãe, optou pela profissão de guardador de palavras. Neste quadro, a professora poderia ter aproveitado este momento para a exploração da expressão “guardador de palavras” e a compreensão da temática central da obra, contrariamente ao que ocorreu. Seguidamente, recordou, ainda que de forma muito breve, que os alunos poderiam realizar diferentes tarefas, que implicassem atividades de escrita, para aprimorar competências; promovendo, deste modo, a reflexão nos alunos, algo que se verificou também na aula anterior e se verifica no decorrer das aulas. A obra literária ficou pousada na sua secretária e prosseguiu para o segundo momento da aula.

Neste segundo momento de aula, retomou-se a parte final da aula anterior – o gênero linguístico –, partindo do exemplo “filho/filha”, em que apenas se altera a última vogal da palavra para a formação do feminino. Seguidamente, a professora apresentou diferentes exemplos, indicando aos alunos que agora tinham de pensar mais um pouco sobre as palavras, utilizando exemplos como “pai/mãe; cavalo/égua; cão/cadela; carneiro/ovelha”.

Salienta-se a importância deste momento, dado que se compreende que a criança tem experiências e conhecimentos aquando da entrada no ensino, como tal, a criança já conhece o léxico e a sua aplicação, principalmente no que refere aos contextos que lhe são mais próximos. Porém, é inevitável a referência ao fato de a professora expor os exemplos – “pai/mãe; cavalo/égua; cão/cadela; carneiro/ovelha” – como pares de gênero, quando efetivamente se trata de contrastes de sexo entre as entidades que os nomes designam. Melhor dizendo, são oposições em termos da referência semântica, uma vez que cada vocábulo apresenta sempre o mesmo gênero, o que se verifica é a existência de palavras distintas porque contêm radicais distintos (heteronímia de radicais). Por conseguinte, com esta abordagem, verifica-se a ausência de atualização dos conhecimentos científicos do docente, em articulação com os conhecimentos pedagógicos.

Subsequentemente, a docente apresenta alguns nomes e adjetivos, embora não distinga objetivamente as duas classes e as propriedades que as definem, e indica que nem todos flexionam quanto ao género (“motorista; forte; guarda-redes; artista; veloz”). Em seguida, para terminar este momento, são realizados exercícios de consolidação do conteúdo gramatical, que consistem na realização de correspondências de palavras, indicando qual a palavra oposta ao nível do género.

No terceiro momento da aula, a professora afirma “*vamos agora entrar aqui nos determinantes*” (transcrição ortográfica realizada a partir da observação), explicando a definição dos determinantes artigos definidos e indefinidos e apresentando o típico quadro dos determinantes. Compreende-se, ao longo das aulas, a tentativa da docente de aproximação do seu discurso ao nível escolar dos alunos, no entanto, em determinados momentos, o seu discurso cientificamente não é o mais correto, nomeadamente ao indicar que “*os determinantes são umas palavras pequeninas que vêm sempre antes do nome*” (transcrição ortográfica realizada a partir da observação). Este é um dos diversos momentos em que a docente, ao tentar adaptar o seu discurso, incorre no reducionismo. Posteriormente, a docente explica a utilização do determinante na frase, ilustrando com algumas estruturas agramaticais de modo a explicar que o conhecimento intuitivo é importante para esta aplicação. Seguidamente, realiza diversos exercícios de aplicação: realizar correspondências, indicar qual o determinante certo, sublinhar e completar frases. Para terminar, são realizados dois exercícios finais de reescrita de frases, colocando no feminino e no plural, retomando, assim, o tema anterior da aula.

No último momento da aula, a docente apresentou três desafios para realizar em casa, até à aula seguinte, reforçando o pedido para que escrevam bastante, valorizando a escrita. Tal como na aula anterior, a docente procurou diversificar as tarefas para casa. Seguiu-se a despedida.

#### 4.ª AULA – MATEMÁTICA

Relativamente à Matemática, destaca-se que a aula observada foi transmitida no programa #*EstudoEmCasa* a 29 de abril de 2020. Assim, a aula organizou-se em torno de cinco momentos.

O primeiro momento da aula é crucial para o desempenho dos alunos, na medida em que o docente explicou o que será feito, fomentando e estimulando o aluno para os processos conjuntos de ensino e de aprendizagem, ainda que à distância. Neste contexto, foi apresentado o “plano de aula” (como é intitulado pelo professor) e foi retomada a obra literária, pretendendo-se imaginar que a personagem Sílvia pudesse ser “Guardador de Números”.

No segundo momento da aula, o docente questionou os alunos acerca do que poderão ser números par e números ímpar e coloca uma questão-problema que orienta toda a atividade: “*O Sílvia decidiu organizar as suas pedras preciosas, formando grupos de 2 elementos e registou a informação numa tabela. Vamos ajudar o Sílvia a completá-la?*”. Esta atividade remeteu para uma correlação da Matemática com a obra, ainda que se pretenda a Matemática a par do quotidiano, para que exista um sentido de aprendizagem que seja verificado no dia-a-dia e, no caso, o conjunto de pedras preciosas pode ser pouco realista para o aluno (BOAVIDA *et al.*, 2008). Assim, a atividade caracterizou-se pelo distanciamento relativamente aos conteúdos de Matemática com os quais o aluno contacta no dia-a-dia.

No terceiro momento da aula, o docente questionou os alunos sobre a pós-reflexão e expõe as definições de número par e de número ímpar, para clarificar qualquer dúvida que pudesse existir sobre o tema.

Por sua vez, o quarto momento da aula prendeu-se com a consolidação, em que são propostos vários desafios que concorrem para as aprendizagens da aula. O primeiro desafio desenrolou-se através de várias etapas: indicar se o número total era par ou ímpar; indicar o total de pedras preciosas e se o número era par ou ímpar; síntese oral de como descobrir se um número é par ou ímpar. O segundo desafio deste quarto momento de aula continha elementos da obra literária, nomeadamente o copo dos lápis de Sílvia, indicando que existiam 5 copos e cada um com 4 lápis. Para o resolver, o docente optou por recorrer ao quadro de escrever, escrevendo a operação matemática na horizontal e resolvendo-a através da estratégia “amigos do 10”, algo que é regular os alunos

utilizarem para auxiliar o cálculo mental, seguindo o desafio e indicando se o número é par ou ímpar. No terceiro desafio remeteu para a obra literária novamente, momento em que Sílvio decidiu ser guarda de livros: a de uma estante com vários livros, deve ser indicado qual o conjunto que só compreende números ímpares. O quarto e último desafio consistiu em organizar os números, colocando-os em potes de par e ímpar. Salienta-se que, ao longo da realização dos exercícios, o docente foi realizando pequenas paragens para que os alunos pudessem também tentar dar uma resposta, ainda que o mesmo não as pudesse ouvir, a interação pedagógica professor-aluno pareceu valorizar-se neste ensino remoto de emergência.

No último momento da aula, o docente indicou que tinha outro desafio, mas que não seria possível de realizar uma vez que a aula terminou. Não houve tempo para o fecho da aula e a despedida final.

### 5.ª AULA – ESTUDO DO MEIO

A quinta e última aula do percurso semanal observado foi uma aula de Estudo do Meio e decorreu no dia 30 de abril de 2020, pelas 9 horas. A aula organizou-se em: saudação e retoma do desafio da última aula, e “plano de aula”; atividade para reconhecimento das propriedades da água; apresentação dos locais da Terra onde existe água; realização de uma atividade experimental, para verificar o estado físico dos elementos; resolução de exercícios; e, por fim, apresentação do desafio para casa e de um breve resumo dos conteúdos da aula.

O primeiro momento de aula iniciou-se com a apresentação de um modelo de resolução do desafio integrado no *trabalho para casa* e integrou ainda o “plano da aula”, com o tema a abordar.

No segundo momento, a docente propôs que os alunos utilizassem um copo com água para a identificação das propriedades, de acordo com os sentidos, nomeadamente a visão, o olfato e o paladar. A sequência em que tal aconteceu preconizou um momento de demonstração e aprendizagem ativa, próprio da área curricular. Seguiu-se um momento de transição, com a retoma da obra estipulada para o projeto da semana, com a pertinência do Sol para a existência da vida.

No que diz respeito ao terceiro momento da aula, neste contextualizaram-se os locais naturais onde a água existe, recordando que a água é o bem essencial à vida humana e, como tal, é necessário compreendê-la. Posto isto, o quarto momento da aula compreendeu a realização de uma outra atividade experimental, que serve para compreender os estados em que a água se pode encontrar. O quinto momento da aula prendeu-se com a resolução de exercícios de aplicação, pressupondo as aprendizagens ao longo da aula e esclarecendo eventuais dúvidas. No último momento da aula, a docente apresentou o desafio para casa, denominado por “Gotas na minha cozinha”, sendo solicitada aos alunos a realização de uma atividade experimental idêntica à realizada naquela aula.

## 5 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E RECOMENDAÇÕES PARA A CONCEÇÃO DE PERCURSOS INTEGRADORES NO 1.º CEB

Neste ponto, procuraremos interpretar os dados, sendo que organizaremos a reflexão segundo as categorias de análise que nos permitiram a observação das várias sessões do percurso. Sempre que se manifeste pertinente, faremos recomendações para a conceção de futuros percursos integradores de conhecimentos e competências várias no 1.º CEB.

*Organização da aula e gestão do espaço-tempo.* As aulas foram organizadas em torno de momentos bem delimitados, entre quatro a seis momentos: o primeiro correspondeu à saudação inicial e à apresentação do “plano de aula”; o segundo momento integrava, na generalidade, a retoma de atividades propostas para casa na aula anterior; já os terceiro e quarto momentos destinavam-se à apresentação dos conteúdos e ao treino de competências; o quinto e/ou sexto momento da aula abrangia(m) os desafios para casa e a despedida. Nas aulas com seis momentos, o quinto era dedicado a uma síntese da aula.

Estes momentos eram apresentados inicialmente e eram constantemente retomados ao longo das aulas. Todas as sessões do projeto iniciavam com um plano de aula e terminavam com o lançamento de desafios para casa. Embora não houvesse grande criatividade no âmbito da organização da aula e da gestão do espaço-tempo, esta estrutura facilitou uma aproximação à estrutura de uma aula tradicional, o que, de algum modo, trouxe alguma continuidade ao estilo de aprendizagens da maior parte dos alunos que assistia ao programa.

*Promoção de competências de interação pedagógica.* Ao longo da aula, os docentes procuraram promover o envolvimento constante dos seus alunos nos vários momentos, nomeadamente, logo no início da aula, com a antecipação da sua ação e durante a realização das tarefas propostas, com as questões que iam lançando e permitiam a orientação do pensamento e da aprendizagem dos alunos. É notório também que, no decurso da aula, os professores interagiam frequentemente com os alunos, questionando-os, colocando hipóteses e dando, recorrentemente, alguns segundos antes de responder ou de apresentar um modelo de resposta. Exemplo disso foi no início da aula de Estudo do Meio, em que a docente pediu aos alunos que fossem buscar um copo com água ou uma garrafa de água reutilizável e aguardou, tal como faria em contexto presencial, antes de dar início à experiência sobre as propriedades da água. Apesar de não terem os alunos no mesmo espaço físico, os docentes promoviam a permanente interação, simulando o diálogo pedagógico, tendo também situações de questionamento, a fim de promover a reflexão nos alunos. De um modo geral, todos os docentes procuraram colocar questões que permitissem a orientação e a reflexão, sendo vistas como meio facilitador de aprendizagem. Aliás, boas perguntas são aquelas que levam à reflexão do aluno, implicam a aprendizagem para se responder, que compelem à análise, à reflexão e à explicação de raciocínio, mesmo que permitam uma diversidade de estratégias para a conclusão ou a resposta (BOAVIDA *et al.*, 2008).

Por conseguinte, com esta metodologia, os docentes deram continuidade à promoção de competência fundamentais (MARTINS *et al.*, 2017), nomeadamente: o raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; saber científico, técnico e tecnológico.

*Atuação científico-pedagógica.* A atuação científico-pedagógica dos docentes deve ser enformada científica e pedagogicamente por conhecimento e competências sólidos, fundados nas especialidades, em particular, e na pedagogia, em geral, capazes de alterar as metodologias e adaptar os instrumentos aos objetivos da aula e das aprendizagens a promover, num contexto educativo muito particular (SHULMAN, 1987).

No que se refere às aulas de Português, foi evidente que não foram promovidas atividades que desencadeassem a compreensão da obra literária em questão, em nenhuma das suas componentes da compreensão na Leitura: literal, inferencial, reorganizativa e crítica (VIANA *et al.*, 2010). Neste sentido, também não foram promovidos momentos de exploração dos sentidos conotativo e denotativo das expressões linguísticas (Leitura e Educação Literária). Ao não se promover a compreensão da obra e não se levar o aluno a refletir sobre os sentidos que envolve, parece-nos que os textos ficam muito reduzidos a outros propósitos que não o de serem textos e valerem enquanto textos.

Os exercícios direcionados para o trabalho com os conteúdos gramaticais, apesar de o material linguístico, na maior parte dos casos, advir do texto da obra literária de base ao projeto, mobilizaram palavras em lista, sem contexto linguístico e sem cooperação para a compreensão textual e o desenvolvimento de competências metalinguísticas das crianças. Desta forma, o texto foi apenas encarado como repositório de material linguístico, como pretexto; quando o que se pretende é que seja o núcleo da aula, a partir do qual se definem os conteúdos passíveis de abordagem (BERTOCHI, 2006; DUARTE, 2008). Neste contexto, é possível exemplificar o referido com a abordagem da categoria gramatical género, uma vez que foi promovido um trabalho assente em listas isoladas de palavras, sem contexto linguístico e sem concorrer para a compreensão na Leitura. As atividades propostas procuraram, sobretudo, que os alunos formassem o feminino de um conjunto de palavras retiradas previamente da obra literária, recorrendo aos processos de alternância do índice temático e heteronímia de radicais. O recurso a estes processos pode conduzir a uma confusão entre a regra de identificação do valor de género (anteposição do artigo definido) e a pseudorregra (alternância do índice temático *-a* ou *-o*), bem como entre género e sexo dos referentes, pois a heteronímia de radicais é um processo de sinalização de um contraste do sexo dos referentes e não de marcação e atribuição de género. Não obstante o exposto, importa realçar uma das atividades apresentadas neste âmbito, que, embora se baseie numa lista isolada de palavras, parece reveladora de algum acompanhamento da investigação

científica desenvolvida em torno deste conteúdo gramatical, já que se solicita a identificação do valor de gênero de um conjunto de nomes que se encontram anteceditos por determinantes artigos definidos. Desta forma, crê-se que exista uma tentativa de demonstrar que a identificação do valor de gênero não se baseia no índice temático (-a ou -o), mas sim na anteposição do artigo definido (o, a, os, as) (BECHARA, 2003).

Ademais, é de ressaltar o fato de o ensino do gênero ter ocorrido, simultaneamente, no nome e no adjetivo, sem qualquer distinção. Em boa verdade, o gênero é uma propriedade inerente aos nomes, sendo obrigatório e idiossincrático; contrariamente ao que se verifica com os adjetivos, visto que estes ganham um gênero sintaticamente, ou seja, esta categoria é transmitida pelo nome (VILLALVA, 2000). Tais conhecimentos linguísticos devem encontrar-se em articulação com os conhecimentos pedagógicos do docente, para o desenvolvimento de práticas devidamente sustentadas e atualizadas, que contribuem para o progresso linguístico dos alunos.

Quanto ao domínio da escrita, deve ser notado que as atividades principais de escrita foram relegadas para o *trabalho para casa*, pressupondo que: i) todos os alunos tinham acompanhamento por parte dos professores titulares da sua turma, o que não acontecia porque alguns não beneficiaram do ensino a distância (síncrono ou assíncrono) por falta de recursos necessários para tal; ii) os alunos tinham um apoio extra fora da escola que lhes permita realizar atividades escolares, que, de partida, sabemos serem complexas, exigindo tempo e apoio de um profissional científica e pedagogicamente competente.

*Articulação e flexibilidade curricular.* Parece ser evidente que em todas as áreas científicas houve uma tentativa de articulação a temas emergidos da obra literária que estava na base deste projeto semanal – *Silvio, Guardados de Ventos*, de Francisco Duarte Mangas e Madalena Moniz. Por conseguinte, parece reconhecer-se a importância da Língua Portuguesa e a sua transversalidade (BARTOLOMEU; SÁ, 2008). Segundo os autores, a Língua Portuguesa consiste num instrumento de aprendizagem presente em todo o currículo, sendo relevante para a promoção de competências cognitivas, linguísticas e comunicativas. A título de exemplo, a articulação entre o Português e a Matemática constitui uma mais-valia pela influência dos conhecimentos linguísticos, em termos dos conhecimentos lexical e sintático, em relação à compreensão dos enunciados dos problemas matemáticos (CORREIA, 2016). Note-se também a relevância da Literatura Portuguesa, em articulação com outras áreas do saber que não o Português, para os processos de ensino e de aprendizagem, conforme se pretende realçar nas linhas seguintes.

Na aula de Estudo do Meio e Cidadania, a docente contextualizou o tema da aula – a água – no quadro da obra literária do projeto semanal, apresentando o momento em que a personagem Sílvio decide ser guardador da chuva, ainda que não se tenha explicado o fenómeno que leva à ocorrência de chuva. Na aula de Estudo do Meio, retomou-se o tema da água, seguindo-se um momento de transição, com a retoma da obra selecionada, ao enunciar-se a pertinência do Sol para a existência da vida. Em consonância com o propósito destas duas aulas, e de acordo com o que advoga Galvão (2006), confirma-se que a Ciência e a Literatura, muito embora possuam linguagens próprias, podem tirar partido da interação e do diálogo pedagógico. A Literatura no ensino das Ciências possibilita um maior envolvimento dos alunos nas diferentes atividades e proporciona uma abordagem significativa e equilibrada para a aprendizagem (FILIPE, 2012). Neste caso específico, o estudo da água surge contextualizado no âmbito da obra literária *Silvio, o Guardador de Ventos*, favorecendo um crescente envolvimento e uma maior motivação dos alunos para a abordagem do mesmo. No entanto, estas aulas não contribuíram para a compreensão inferencial da obra, nem para a compreensão literal das referências à chuva e às constipações, por exemplo.

A transição para a área científica da Matemática foi feita com recurso ao imaginário, extrapolando claramente o âmbito do texto em análise. Foi retomada a obra literária inicialmente apenas para levar os alunos a imaginar que a personagem Sílvio pudesse ser “Guardador de Números”. Esta passagem leva-nos a questionar se, efetivamente, toda e qualquer obra literária permite a articulação com o conteúdo matemático ou devemos deixar que as obras permitam tal articulação, sem forçar uma imperiosa relação entre a Literatura e a Matemática. Com efeito, quando a obra literária o permite e se revela adequada e pertinente, esta articulação promove, não só uma superior compreensão da linguagem matemática, mas também contribui para a compreensão textual (SILVA, 2003). Neste caso específico, a criação desta nova profissão para a personagem Sílvio – “Guardador de Números” –, assim como todas as atividades elaboradas, tendo por base a personagem e a ação narrativa, poderão não ter contribuído para a compreensão da obra; no entanto, poderão ter enriquecido o imaginário e favorecido a motivação e o envolvimento dos alunos na abordagem do conteúdo

matemático; por muito que não se trate de uma articulação, à primeira vista, evidente.

*Metodologias e instrumentos.* No que concerne às metodologias adotadas, estas são características da área curricular em questão. Primeiramente, na área do Português, é visível a exploração dos conteúdos numa lógica de interação pergunta-resposta, procurando-se, porventura, promover a reflexão da língua por parte dos alunos; assim como a promoção de exercícios de gramática em moldes muito tradicionais. Estes últimos encontram-se, maioritariamente, centrados na classificação de entidades gramaticais e na aplicação da regra pela regra, não evoluindo para a análise efetiva (SILVA; PILATI; DIAS, 2010) e não requerendo, da parte do aluno, a reflexão e a explicitação metalinguísticas (DAMAR, 2009).

Nas Ciências, recorreu-se ao método experimental. Este método não só envolve os alunos como os torna mais curiosos do mundo que os rodeia, fomentando os processos de ensino e de aprendizagem (CARVALHO; FREITAS, 2010). Sabendo que esta aula foca essencialmente o ensino das ciências, importa ressaltar que o professor tem ao seu dispor um conjunto de orientações que o auxiliam nas suas atividades e que pretendem produzir bons níveis de literacia científica: a abordagem CTS (Ciência Tecnologia Sociedade). A tentativa de manter esta abordagem, recorrendo ao trabalho com variáveis experimentais e realização de experiências, com usos do seu quotidiano, motivando a atitude científica, nomeadamente questionar, respeitar as evidências, refletir criticamente, ter espírito de abertura, perseverança e cooperação (ROLDÃO, 1995; CARVALHO; FREITAS, 2010), foi evidente.

Na Matemática, a colocação de problemas aproximados ao quotidiano não foi bem conseguida inicialmente, porém, depois, com a introdução de elementos como os lápis, o copo para os colocar, os livros e as estantes, foi notória a tentativa de promoção de uma crescente aproximação e de um maior envolvimento dos alunos. As obras literárias cada vez mais se sustentam na realidade quotidiana, por isso constituem uma excelente ferramenta para a abordagem de conteúdos matemáticos, desde que devidamente contextualizados.

Em suma, tendo por base o enquadramento teórico, a descrição do observado nas aulas que integraram o projeto semanal em estudo e, ainda, as considerações tecidas neste ponto, torna-se possível afirmar que o desenvolvimento de um percurso integrador não foi alcançado com pleno sucesso. Apesar de todo o projeto ter decorrido em torno de uma obra literária, as atividades desenvolvidas não promoveram, na sua totalidade, a integração de saberes. Se, por um lado, muitas das atividades propostas assentaram numa articulação forçada entre a obra e os conteúdos programáticos; por outro, muitas foram as que não concorreram para a compreensão do texto. Por último, resta sublinhar que, embora possuindo diferenças estruturais, metodológicas e orientadoras, a Didática e a Linguística caminham lado a lado em prol do ensino da Língua e das restantes áreas do saber. Como tal, não devem colocar em causa as suas identidades, mas sim conviver com interações e negociações refletidas e profícuas para os processos de ensino e de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. A constituição da área disciplinar de Didática das Línguas em Portugal. *LINGVARVM ARENA*, v.1, n.1, p. 61-79, 2010.

AMOR, E. *Didática do Português - fundamentos e metodologia*. 6. ed. Lisboa: Texto Editores, Lda, 2006.

AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a Literatura. In: R. J. SOUZA (org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004. p.37-48.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Grupo Almedina, 2011.

BARTOLOMEU, R.; SÁ, C. M. A operacionalização da transversalidade da língua portuguesa no âmbito da Gestão Flexível do Currículo. *Palavras*, n. 33, p. 15-25, 2008.

- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed.. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.
- BERTOCHI, D. O trabalho com o texto literário no ensino obrigatório. In: LOMAS, C. *O valor das Palavras (II)*. Gramática, literatura e cultura de massas na aula. Porto: Edições ASA, 2006. p. 89-112.
- BOAVIDA, A. M. *et al.* *A experiência matemática no ensino básico*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.
- BRONCKART, J. P. Os géneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações de desenvolvimento. In: F. MENENDEZ, F. (org.). *Análise do discurso*. Lisboa: Hugin Editores, 2005. p. 37-79.
- CAMPS, A. La especificidad del área de didáctica de la lengua: una visión sobre la delimitación de contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. In: A. MENDOZA FILLOLA, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori Editorial, 1998. p. 33-47.
- CHOUPINA, C., BAPTISTA, A. & COSTA, A. A gramática intuitiva, o conhecimento linguístico e o ensino aprendizagem do género em PE. In: MESQUITA, E. C. (org.). *Anais do IV SIELP - Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa*, Uberlândia: EDUFU, 2014. p.1-10.
- CORREIA, D. O papel crucial da leitura e do processamento da informação na resolução de problemas de matemática. *Revista de Investigação em Educação e Ciências Sociais*, v.1, n.1, p. 9-36, 2016.
- COSTA, J. A. *As pontes entre didática e linguística: o possível e o necessário*. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Porto, Portugal, 2016.
- CARVALHO, G. S.; FREITAS, M. L. *Metodologia do estudo do meio*. Porto: Plural Editores, 2010.
- COUTINHO, A. M. Dos géneros de texto à gramática. *D.E.L.T.A.*, v. 28, n.1, p. 27-50, 2012.
- DAMAR, M. Les representations des pratiques grammaticales en français langue étrangère: une enquête en Belgique francophone. In: J. DOLZ & C. SIMARD (ed.). *Pratiques d'enseignement grammatical*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval, 2009. p. 289 -313.
- DUARTE, I. A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In: I. SIM-SIM (org.). *A formação para o ensino da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora, 2001. p. 27-34.
- DUARTE, I. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular –Ministério da Educação, 2008.
- COUTINHO, M. A. *Texto(s) e competência textual*. Lisboa: FCG e FCT, 2003.
- ENGEL, O. *Literatura e história: diálogos na sala de aula*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil, 2007.
- EUROPEAN COMMISSION. *Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning*. Brussels: European Commission, 2018.
- ESTEVES, M. Análise de conteúdo. In: LIMA, J. Á. (org.). *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora, 2006. p. 105-126.



- ESTUDE EM CASA. 2020. Disponível em: <https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/ano-letivo-2020-2021/1-ano/todos>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- FILIFE, R. *A promoção do ensino das ciências através da literatura infantil*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2012.
- FONSECA, F. I. *Gramática e pragmática: estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*. Porto: Porto Editora, 1994.
- FONSECA, F. I.; FONSECA, J. *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1990.
- FONSECA, F. I. Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In: REIS, C. et al. (org.). *Didáctica da língua e da literatura. Atas do I Congresso Internacional* (vol. I, 1998). Coimbra: Almedina, 2000.
- FONSECA, J. *Linguística e texto / discurso - teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação, 1992.
- FRANCO, J. A. *A poesia como estratégia*. Porto: Tropelias & Companhia, 2012.
- GALVÃO, C. Ciência na Literatura e Literatura na Ciência. *Interações*, n. 3, p. 32-51, 2006.
- LEAL, S. Ser professor... de Português: Especificidades da formação de professores de língua maternal. In: SILVA, B. et al. (org.). *Actas do X Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009. p.1302-1315.
- MARQUES, S. M. C. *Ludicidade e desenvolvimento de competências em comunicação escrita*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2011.
- MARTINS, G. et al. *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, 2017.
- McCARTHY, M. *Issues in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- MENEZES, L. Matemática, literatura e aulas. *Educação e Matemática*, n.115, p. 67-71, 2011.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Aprendizagens essenciais*. Portugal: Direção Geral da Educação; Ministério da Educação, 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Estudo em casa, 2020. Disponível em: <https://estudoemcasa.dge.mec.pt/>. Acesso em: 22 ago. 2021.
- NOGUEIRA, L. História e literatura – O debate na sala de aula. *Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia*, n. 4, p. 115-125, 2012.
- OLIVEIRA, A. *Gramática e ensino de língua: perspectivas científicas e ideológicas*. Tocantins: Universidade Federal, 2001.
- ROLDÃO, M. d. *O estudo do meio no 1.º ciclo: fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora, 1995.
- SÁ, C. M. Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Português: Investigação e Ensino*, p. 364-372, 2012.

SÁ, C. M. Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa nos primeiros anos de escolaridade: gestão das fronteiras entre saberes. *Investigações – Linguística*, v. 29, n. 2, p. 208-221, 2016.

SÁ, C. M. Ensino da língua materna no séc. XXI e desenvolvimento de competências em oralidade. IVIEGAS, V. *et al.* (org.). *Atas do 13.º ENAPP - Percursos da Interdisciplinaridade em Português: dos projetos às práticas*. Lisboa: Associação de Professores de Português, 2019.p.167-184.

SHROEDER, M. *et al.* The contribution of trade books to early science literacy: in and out of school, *Res. Sci Educ*, p. 39-231, 2009.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n.1. p.1-22, 1987.

SILVA, A. C. *Matemática e Literatura Infantil: um estudo sobre a formação do conceito de multiplicação*. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, Brasil, 2003.

SILVA, K., PILATI, E. & DIAS, J. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.10, n. 4, p. 975-994, 2010.

SILVANO, P.; RODRIGUES, S. V. A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In: A. M. BRITO (org.). *Gramática: história, teorias e aplicações*. Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras, 2010. p. 275-286.

SIM-SIM, I.; DUARTE, I.; FERRAZ, M. J. *A língua materna na educação básica competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento de Educação Básica, 1997.

SOUZA, A.; OLIVEIRA, R. Articulação entre Literatura Infantil e Matemática: intervenções docentes. *Bolema*, v. 23, p. 37, p. 955-975, 2010.

VIANA, F. L. *et al.* *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina, 2010.

VILLALVA, A. *Estruturas morfológicas: unidades e hierarquias nas palavras do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2000.



Recebido em 15/12/2020. Aceito em 07/04/2021.