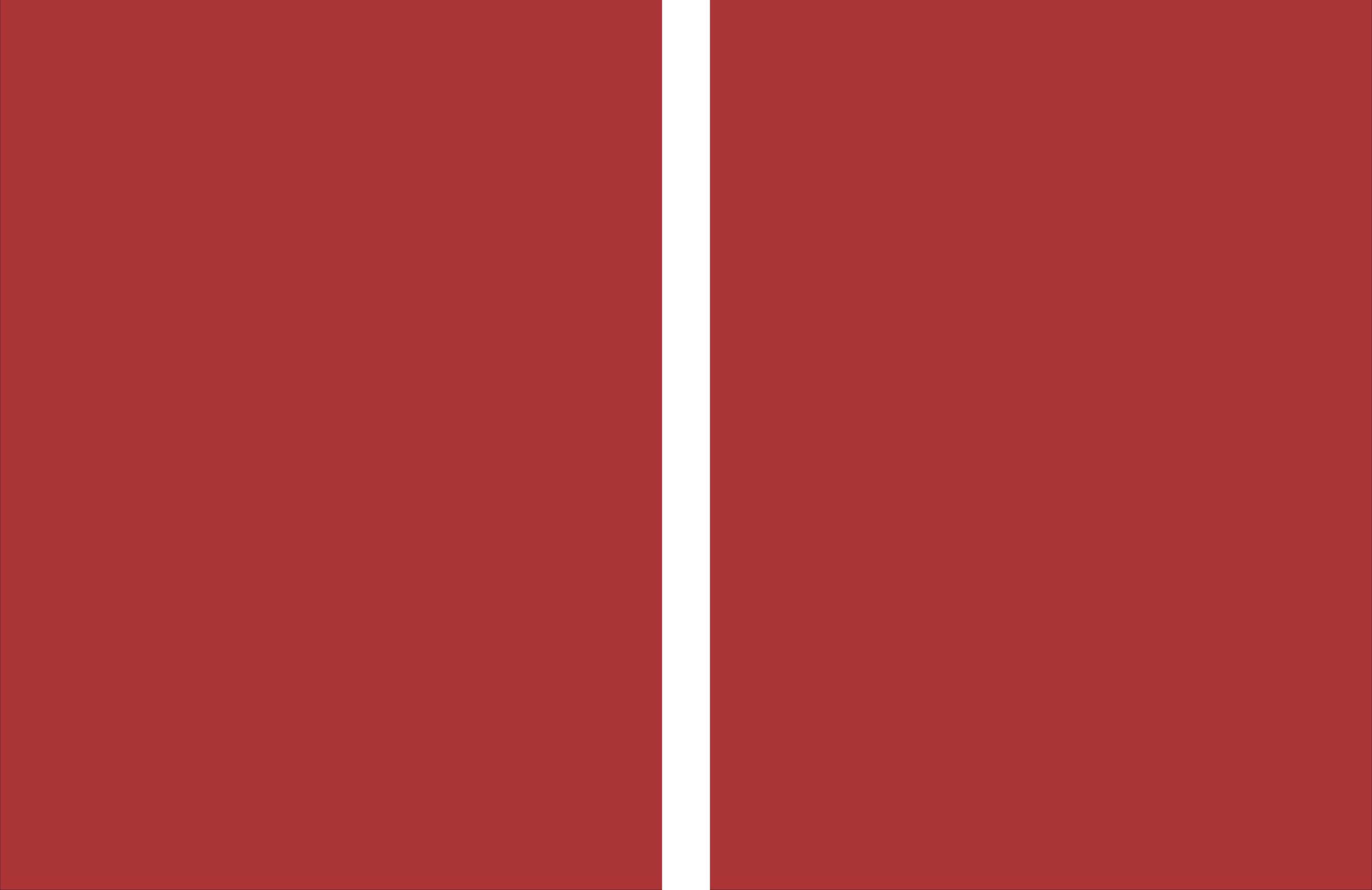




Branca Luísa dos Santos Rodrigues

O papel da linguagem no processo de ensino/aprendizagem – um estudo no âmbito de diferentes disciplinas escolares





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Branca Luísa dos Santos Rodrigues

O papel da linguagem no processo de ensino/aprendizagem – um estudo no âmbito de diferentes disciplinas escolares

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Literacias e Ensino do Português

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José António Brandão de Carvalho

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.-

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição CC BY : <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Terminado este longo percurso de investigação e de escrita, é chegado o momento em que se impõe olhar para trás e reconhecer as ajudas e os apoios sem os quais a caminhada teria sido impossível.

É portanto o momento de agradecer, nomeando pessoas e entidades cujos contributos, ainda que diversos, possibilitaram a minha chegada a bom porto.

De maneira muito especial, quero expressar a minha gratidão ao Professor Doutor José António Brandão Soares de Carvalho, pela partilha de conhecimento, pela disponibilidade demonstrada na orientação do trabalho e, sobretudo, pela sua dimensão humana de compreensão das dificuldades da minha vida familiar, não me deixando fraquejar, nem desistir.

Quero também agradecer a todos os professores que colaboraram neste estudo, tanto aos que se dispuseram a responder ao questionário e a serem entrevistados, como aos que estavam nas direções das escolas e agrupamentos, e generosamente me acolheram e facilitaram todas as diligências necessárias.

Aos meus colegas, pela paciência e compreensão de estados de espírito menos positivos, e alguma perturbação na realização das tarefas escolares.

Finalmente, às editoras que, a título gracioso, me ofereceram os manuais escolares de que precisava, como o grupo Leya, o grupo Porto Editora e a Santillana.

Por fim, e sempre, ao meu marido, pela compreensão, pela colaboração e aconselhamento, nesta viagem, como em todas da nossa vida em comum.

DEDICATÓRIA

Sê todo em cada coisa. Põe quanto és ...

No mínimo que fazes.

(Ricardo Reis)

A memória de meus pais.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

TÍTULO: O papel da linguagem no processo de ensino/aprendizagem – um estudo no âmbito de diferentes disciplinas escolares

RESUMO

A importância da linguagem verbal no sucesso dos alunos é uma verdade incontestada, e reconhecida, em várias instâncias, por todos os agentes educativos, tendo suscitado inúmeros estudos que têm incidido sobre as suas diferentes dimensões e domínios. A perspetiva que aqui desenvolvemos focou-se no papel da linguagem no processo de ensino/aprendizagem, em disciplinas de Ciências e de História, do ensino básico ao secundário, procurando conhecer a sua relevância através das crenças e perceções dos professores, e também das suas práticas, nomeadamente na implementação de estratégias que materializassem as orientações constantes dos textos programáticos oficiais, neste âmbito.

Partindo de pressupostos como o facto de o Discurso Pedagógico Oficial sofrer sucessivas interpretações até à sua realização em contexto escolar, e de os manuais escolares serem instrumentos essenciais na regulação das práticas docentes, apesar de plasmarem uma visão parcial dos programas, quisemos, através do nosso estudo, atingir os seguintes objetivos: (1) Conhecer a operacionalização da integração da linguagem na construção de estratégias de ensino/aprendizagem em Ciências e em História; (2) Avaliar o conhecimento que os professores têm dos programas e dos documentos oficiais orientadores, designadamente nos aspetos relativos ao papel da linguagem nas respetivas disciplinas; (3) Analisar o papel dos manuais escolares na determinação das práticas docentes na integração da linguagem.

A dissertação está organizada em duas partes: a do enquadramento teórico, em que privilegiámos a literatura que incidisse sobre um amplo espectro do conceito de linguagem, e uma segunda parte, a do estudo empírico, em que apresentámos e analisámos os resultados que nos permitiram chegar a algumas conclusões. Em síntese, a interpretação dos dados indicaram que (1) a operacionalização da integração da linguagem na construção de estratégias de ensino/aprendizagem fica aquém das potencialidades que a literatura lhe atribui; (2) o papel da linguagem, que todos os programas reconhecem e contemplam, não se reflete nas práticas dos docentes, o que evidencia um conhecimento superficial dos mesmos; (3) os manuais desempenham uma forte influência nas práticas dos professores, o que tem um impacto nocivo sobre as suas opiniões e decisões pedagógicas, por serem escamoteadas muitas indicações e orientações dos textos programáticos, nomeadamente na esfera da linguagem, tanto na comunicação, como na criação de instrumentos coadjuvantes da aprendizagem.

Palavras-chave: aprendizagem; ensino; linguagem

TITLE: The role of language in the teaching/learning process - a study in the context of different school disciplines

ABSTRACT

The importance of verbal language in the students' success cannot be questioned. It is recognized in several instances, by all educational agents, originating numerous studies that have focused on its different dimensions and domains. The perspective that we developed here focused on the role of language in the teaching/learning process, in Science and History, in intermediate and high school. We aimed at identifying teachers' beliefs and perceptions on this issue, as well as its implication in their practices, namely in the implementation of strategies that materialize the guidelines contained in the official syllabi.

Based on the assumption that the Official Pedagogical Discourse receives successive interpretations until its accomplishment in the school context, and that school textbooks are essential instruments in the determination of teaching practices, despite forming a partial view of the syllabus, we wanted, through our study, to achieve the following objectives: (1) to know how language is integrated in the construction of teaching/learning strategies in Science and History; (2) to assess teachers' knowledge about the syllabi and other official documents, in what concerns the role of language in their own disciplines; (3) to analyse the role of school textbooks in the definition of teaching practices in language integration.

The thesis is organized in two parts: the theoretical framework in which we have privileged the literature focussing on a broad language concept, and a second part, the empirical study, in which we present and analyse the results that allowed us to get some conclusions. In summary, the interpretation of the data indicates that (1) the integration of language in the construction of teaching/learning strategies falls short of the potential that the literature attributes to it; (2) the role of language, which the syllabi recognize and contemplate, is not reflected in the teachers' practices, what shows that they have a superficial knowledge of such documents; (3) the textbooks have a strong influence on the teachers' practices, causing a harmful impact on their opinions and pedagogical decisions, once many indications and orientations of the programmatic texts are concealed, namely in the sphere of language, both for communication purposes as for the creation of supporting learning instruments.

Keywords: language; learning; teaching

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE FIGURAS	xiii
LISTA DE TABELAS.....	xiii
LISTA DE GRÁFICOS	xiv
LISTA DE QUADROS	xvi
INTRODUÇÃO	18
I. PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	24
Nota preambular	24
I. CAPÍTULO – PONTO DE PARTIDA.....	25
1. O que é a linguagem?	25
2. A linguagem e o desenvolvimento dos alunos.....	28
Apontamento final	29
II. CAPÍTULO - FUNDAMENTOS PARA UMA VISÃO INTEGRADORA DO PAPEL DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO.....	30
1. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem	30
2. Pensamento e linguagem	32
2.1. Gênese e desenvolvimento do pensamento e da linguagem	33
2.2. O dever do pensamento e a sua expressão - a articulação entre significação e sentido	34
2.3. Fluxo do pensamento e articulação entre linguagem exterior e linguagem interior	36
3. O papel da linguagem na aprendizagem	37
3.1. A perspectiva sociocultural de Vygotsky	38
3.2. A perspectiva sociolinguística de Halliday	41
3.2.1. O papel da linguagem na educação.....	43
3.2.2. A aprendizagem baseada na linguagem.....	46
4. A oralidade e a escrita	47
Apontamento final	49
III. CAPÍTULO –ORALIDADE, ESCRITA E LITERACIA – REFLETIR (SOBRE) O PASSADO, PARA COMPREENDER O PRESENTE	50
1. Oralidade.....	50
2. Escrita.....	54
3. O oral e a escrita – diferenças e interdependências.....	59
3.1 Os processos de apropriação da linguagem oral e da linguagem escrita	59
3.2 Evolução e oscilação das relações entre oralidade e a escrita	61
4. Usos e sentidos da oralidade e da escrita na educação formal	64
4.1. Noção de saber – Transmissão, aquisição, construção	65
4.2. Processo de ensino/aprendizagem – modelos de ensino	69
4.3. Práticas comuns	73
4.4. Práticas desejáveis	75
5. Literacia e literacias.....	77

5.1	Os termos e os conceitos – analfabetismo e iliteracia <i>versus</i> alfabetismo e literacia	78
5.2	Evolução dos conceitos – alfabetismo e literacia	79
5.2.1	Do alfabetismo/literacia à literacia funcional	81
5.3	“Nova” literacia, ideologia e poder	81
5.3.1	Novos Estudos de Literacia – Literacias	84
5.3.2	Literacia e as perspetivas moral e política	86
5.4	Literacias, literacia crítica e práticas pedagógicas	88
5.4.1	Literacia em contexto escolar – ensino, perceções e práticas	88
5.4.2	Literacias, literacia crítica e pensamento crítico	91
5.4.3	Múltiplas literacias e ensino	95
	Apontamento final	99
IV.	CAPÍTULO – A ESCRITA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM.....	100
1.	Cultura escritural da escola	100
1.1	Ambiguidades e constrangimentos da cultura escritural da escola	104
1.1.1	Textualidade dos saberes e dificuldades escolares, de alunos e professores	108
1.1.2	Naturalização da escrita	113
2.	Escrita, cognição e comunicação	116
2.1	Escrever para aprender	123
2.1.1	A escrita na conceção de estratégias de aprendizagem	136
2.2	Escrita intermediária	143
2.2.1	Variantes, características e implicações da escrita intermediária	150
2.3	Escrever para comunicar	164
	Apontamento final	167
II.	PARTE – ESTUDO EMPÍRICO	168
I.	CAPÍTULO - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	168
1.	Introdução – Considerações prévias	168
2.	Opções metodológicas	170
2.1.	Tipo de estudo	170
2.2.	Escolha de instrumentos	172
3.	População e amostra	172
3.1.	Entrevistas	175
3.1.1.	Caracterização dos entrevistados	175
3.2.	Questionários	175
3.2.1.	Caracterização da amostra total	176
3.2.1.1.	Género	176
3.2.1.2.	Idade	177
3.2.1.3.	Quadro de pertença institucional	177
3.2.1.4.	Posição na carreira	178
3.2.1.5.	Distribuição dos respondentes por disciplinas e níveis de ensino	180
4.	Construção dos instrumentos de recolha de dados	181
4.1.	Entrevistas	181
4.2.	Questionários	184
4.2.1.	Análise de programas	184
4.2.2.	Planeamento/conceptualização e construção das variáveis	192
a)	Quadro do ensino básico	194
b)	Quadro do ensino secundário	195
4.2.3.	Construção dos questionários	196
5.	Aplicação dos instrumentos e recolha de dados	197
5.1.	Entrevistas	197
5.1.1.	Distribuição por disciplinas/ciclos	197
5.2.	Questionários	198
6.	Tratamento dos dados	200

6.1.	Entrevistas	200
6.2.	Questionários	202
II.	CAPÍTULO – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	203
1.	Nota introdutória	203
2.	Apresentação e análise dos resultados das entrevistas	204
a)	Entrevista A - HISTÓRIA A	205
b)	Entrevista B – CIÊNCIAS NATURAIS (3º ciclo) e BIOLOGIA E GEOLOGIA	209
c)	Entrevista C – CIÊNCIAS NATURAIS (2º ciclo)	212
d)	Entrevista D – CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º ciclo) e FÍSICA e QUÍMICA A	215
e)	Entrevista E – CIÊNCIAS NATURAIS (3º ciclo) e BIOLOGIA E GEOLOGIA	218
f)	Entrevista F – CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º ciclo) e FÍSICA e QUÍMICA A	221
g)	Entrevista G – HISTÓRIA (e Geografia de Portugal) (2º ciclo)	225
h)	Entrevista H – HISTÓRIA (3º ciclo) e HISTÓRIA A	229
2.1.	Observações finais.....	240
3.	Apresentação e análise dos resultados dos questionários nas várias categorias	243
3.1.	Grau de importância atribuída à linguagem verbal	243
3.1.1.	Grau de importância da linguagem verbal na amostra total	243
3.1.2.	Grau de importância da linguagem verbal por disciplinas/níveis de ensino	244
3.1.2.1.	CIÊNCIAS	244
3.1.2.2.	HISTÓRIA	244
3.2.	Grau de conhecimento dos documentos orientadores	245
3.2.1.	Conhecimento dos documentos orientadores por disciplinas/ciclos	245
3.2.1.1.	CIÊNCIAS - ENSINO BÁSICO.....	245
a)	CIÊNCIAS NATURAIS – 2º ciclo	246
b)	CIÊNCIAS NATURAIS – 3º ciclo	246
c)	CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS – 3º ciclo.....	247
3.2.1.2.	CIÊNCIAS – ENSINO SECUNDÁRIO	247
a)	BIOLOGIA e GEOLOGIA	248
b)	FÍSICA e QUÍMICA – A	248
3.2.1.3.	HISTÓRIA – ENSINO BÁSICO	249
a)	HISTÓRIA – 2º ciclo.....	249
b)	HISTÓRIA – 2º e 3º ciclos	250
c)	HISTÓRIA –3º ciclo.....	250
3.2.1.4.	HISTÓRIA – ENSINO SECUNDÁRIO	251
a)	HISTÓRIA A	251
3.2.2.	Consulta dos documentos orientadores por disciplinas/ciclos	252
3.2.2.1.	CIÊNCIAS – ENSINO BÁSICO	252
a)	CIÊNCIAS NATURAIS – 2º ciclo	252
b)	CIÊNCIAS NATURAIS – 3º ciclo	253
c)	CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS – 3º ciclo.....	253
3.2.2.2.	CIÊNCIAS – ENSINO SECUNDÁRIO	254
a)	BIOLOGIA e GEOLOGIA	254
b)	FÍSICA e QUÍMICA – A	255
3.2.2.3.	HISTÓRIA – ENSINO BÁSICO	256
a)	HISTÓRIA – 2º ciclo.....	256
b)	HISTÓRIA – 2º e 3º ciclos	257
c)	HISTÓRIA – 3º ciclo.....	258
3.2.2.4.	HISTÓRIA – ENSINO SECUNDÁRIO	259
a)	HISTÓRIA A	259
3.3.	Práticas de Implementação	260
3.3.1.	Preparação/formas de trabalho por disciplinas/ciclos	260
3.3.1.1.	CIÊNCIAS - ENSINO BÁSICO.....	260
i)	Frequência de consulta <i>versus</i> níveis de planificação.....	260

ii)	Frequência de consulta <i>versus</i> contextos de trabalho.....	261
iii)	Frequência de consulta de outras fontes.....	261
a)	CIÊNCIAS NATURAIS – 2º ciclo	262
i)	Frequência de consulta <i>versus</i> níveis de planificação.....	262
ii)	Frequência de consulta <i>versus</i> contextos de trabalho.....	263
iii)	Frequência de consulta de outras fontes.....	263
b)	CIÊNCIAS NATURAIS – 3º ciclo	264
i)	Frequência de consulta <i>versus</i> níveis de planificação.....	264
ii)	Frequência de consulta <i>versus</i> contextos de trabalho.....	264
iii)	Frequência de consulta de outras fontes.....	265
c)	CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS – 3º ciclo.....	266
i)	Frequência de consulta <i>versus</i> níveis de planificação.....	266
ii)	Frequência de consulta <i>versus</i> contextos de trabalho.....	266
iii)	Frequência de consulta de outras fontes.....	267
3.3.1.2.	CIÊNCIAS – ENSINO SECUNDÁRIO.....	267
a)	BIOLOGIA e GEOLOGIA.....	267
i)	Frequência de consulta <i>versus</i> níveis de planificação.....	267
ii)	Frequência de consulta <i>versus</i> contextos de trabalho.....	268
iii)	Frequência de consulta de outras fontes.....	269
b)	FÍSICA e QUÍMICA – A.....	269
i)	Frequência de consulta <i>versus</i> níveis de planificação.....	269
ii)	Frequência de consulta <i>versus</i> contextos de trabalho.....	270
iii)	Frequência de consulta de outras fontes.....	270
3.3.1.3.	HISTÓRIA – ENSINO BÁSICO	271
i)	Frequência de consulta <i>versus</i> níveis de planificação.....	271
ii)	Frequência de consulta <i>versus</i> contextos de trabalho.....	272
iii)	Frequência de consulta de outras fontes.....	272
a)	HISTÓRIA – 2º ciclo.....	273
i)	Frequência de consulta <i>versus</i> níveis de planificação.....	273
ii)	Frequência de consulta <i>versus</i> contextos de trabalho.....	274
iii)	Frequência de consulta de outras fontes.....	274
b)	HISTÓRIA – 2º e 3º ciclos.....	275
i)	Frequência de consulta <i>versus</i> níveis de planificação.....	275
ii)	Frequência de consulta <i>versus</i> contextos de trabalho.....	276
iii)	Frequência de consulta de outras fontes.....	276
c)	HISTÓRIA – 3º ciclo.....	277
i)	Frequência de consulta <i>versus</i> níveis de planificação.....	277
ii)	Frequência de consulta <i>versus</i> contextos de trabalho.....	278
iii)	Frequência de consulta de outras fontes.....	278
3.3.1.4.	HISTÓRIA – ENSINO SECUNDÁRIO.....	279
a)	HISTÓRIA A.....	279
i)	Frequência de consulta <i>versus</i> níveis de planificação.....	279
ii)	Frequência de consulta <i>versus</i> contextos de trabalho.....	280
iii)	Frequência de consulta de outras fontes.....	280
3.3.2.	Identificação de capacidades/aptidões/competências por disciplinas/ciclos	282
3.3.2.1.	CIÊNCIAS – ENSINO BÁSICO	282
a)	CIÊNCIAS NATURAIS – 2º ciclo	284
b)	CIÊNCIAS NATURAIS – 3º ciclo	284
c)	CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS – 3º ciclo.....	284
3.3.2.2.	CIÊNCIAS – ENSINO SECUNDÁRIO.....	288
a)	BIOLOGIA e GEOLOGIA.....	288
b)	FÍSICA e QUÍMICA – A.....	289
3.3.2.3.	HISTÓRIA – ENSINO BÁSICO	292

a) HISTÓRIA – 2º ciclo.....	292
b) HISTÓRIA – 2º e 3º ciclos.....	293
c) HISTÓRIA – 3º ciclo.....	293
3.3.2.4. HISTÓRIA - A – ENSINO SECUNDÁRIO.....	298
3.3.3. Seleção/valorização de atividades por disciplinas/ciclos.....	300
3.3.3.1. CIÊNCIAS – ENSINO BÁSICO.....	301
a) CIÊNCIAS NATURAIS – 2º ciclo.....	305
b) CIÊNCIAS NATURAIS – 3º ciclo.....	308
c) CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS – 3º ciclo.....	311
3.3.3.2. CIÊNCIAS – ENSINO SECUNDÁRIO.....	314
a) BIOLOGIA e GEOLOGIA.....	314
b) FÍSICA e QUÍMICA – A.....	318
3.3.3.3. HISTÓRIA – ENSINO BÁSICO.....	322
a) HISTÓRIA – 2º ciclo.....	326
b) HISTÓRIA – 2º + 3º ciclos.....	329
c) HISTÓRIA – 3º ciclo.....	332
3.3.3.4. HISTÓRIA – ENSINO SECUNDÁRIO.....	335
a) HISTÓRIA A.....	338
3.3.4. Seleção e modos de operacionalização de atividades por disciplinas/ciclos.....	339
3.3.4.1. CIÊNCIAS – ENSINO BÁSICO.....	341
a) CIÊNCIAS NATURAIS – 2º ciclo.....	344
b) CIÊNCIAS NATURAIS – 3º ciclo.....	347
c) CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS – 3º ciclo.....	350
3.3.4.2. CIÊNCIAS – ENSINO SECUNDÁRIO.....	352
a) BIOLOGIA e GEOLOGIA.....	352
b) FÍSICA e QUÍMICA – A.....	355
3.3.4.3. HISTÓRIA – ENSINO BÁSICO.....	357
a) HISTÓRIA – 2º ciclo.....	361
b) HISTÓRIA – 2º e 3º ciclos.....	363
c) HISTÓRIA – 3º ciclo.....	366
3.3.4.4. HISTÓRIA – ENSINO SECUNDÁRIO.....	369
a) HISTÓRIA A.....	369
3.3.5. Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica por disciplinas/ciclos.....	373
3.3.5.1. CIÊNCIAS – ENSINO BÁSICO.....	374
a) CIÊNCIAS NATURAIS – 2º ciclo.....	375
b) CIÊNCIAS NATURAIS – 3º ciclo.....	377
c) CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS – 3º ciclo.....	378
3.3.5.2. CIÊNCIAS – ENSINO SECUNDÁRIO.....	379
a) BIOLOGIA e GEOLOGIA.....	380
b) FÍSICA e QUÍMICA – A.....	381
3.3.5.3. HISTÓRIA – ENSINO BÁSICO.....	382
a) HISTÓRIA – 2º ciclo.....	384
b) HISTÓRIA – 2º e 3º ciclos.....	385
c) HISTÓRIA – 3º ciclo.....	386
3.3.5.4. HISTÓRIA – ENSINO SECUNDÁRIO.....	387
a) HISTÓRIA A.....	387
III. CAPÍTULO - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	390
1. Nota introdutória.....	390
2. Interpretação de resultados.....	390
BIBLIOGRAFIA.....	403
ANEXOS.....	412

Anexo A – Carta aos diretores com pedido de autorização	413
Anexo B – Carta de Recomendação	414
Anexo C – Carta de apresentação da investigadora	415
Anexo D – Guiões de entrevista	416
Anexo E - Rosto dos envelopes	428
Anexo F – Questionário de Ciências – 2º+3º ciclos	431
Anexo G – Questionário de História – 2º+3º ciclos.....	439
Anexo H – Questionário de Biologia e Geologia – Ensino Secundário	447
Anexo I – Questionário de Física e Química A – Ensino Secundário	456
Anexo J – Questionário de História A – Ensino Secundário	465
Anexo K – Gráficos parciais.....	473

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões da linguagem	44
Figura 2 - Modelo de Escrita de Transformação do conhecimento	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Entrevistas G e H – HISTÓRIA do Básico - Atividades realizadas com os alunos	233
Tabela 2 - Entrevista A - História A do Secundário- Atividades realizadas com os alunos.....	234
Tabela 3 - Entrevistas B, C, D, E, F – CN e FQ do Básico - Atividades realizadas com os alunos	235
Tabela 4 - Entrevistas B e E – Biologia e Geologia do Secundário - Atividades realizadas com os alunos	236
Tabela 5 - Entrevistas D e F – Física e Química A do Secundário - Atividades realizadas com os alunos	237
Tabela 6 - Entrevistas G e H – HISTÓRIA do Básico – Instrumentos de mediação pedagógica.....	238
Tabela 7 - Entrevista A - História A do Secundário- Instrumentos de mediação pedagógica	238
Tabela 8 - Entrevistas B, C, D, E, F – CN e FQ do Básico - Instrumentos de mediação pedagógica.....	239
Tabela 9 - Entrevistas B e E – Biologia e Geologia do Secundário - Instrumentos de mediação pedagógica	239
Tabela 10 - Entrevistas D e F – Física e Química A do Secundário - Instrumentos de mediação pedagógica.....	240
Tabela 11 - Atividades realizadas com os alunos – Ciências - Nível Básico (2º+3ºciclos)	301
Tabela 12 - Atividades realizadas com os alunos (CN - 2º ciclo)	305
Tabela 13 - Atividades realizadas com os alunos (CN - 3º ciclo)	308
Tabela 14 - Atividades realizadas com os alunos (FQ - 3º ciclo)	311
Tabela 15 - Atividades realizadas com os alunos (Biologia e Geologia).....	314
Tabela 16 - Atividades realizadas com os alunos (Física e Química A).....	318
Tabela 17 - Atividades realizadas com os alunos - História – Nível Básico (2º + 3º ciclos)	322
Tabela 18 - Atividades realizadas com os alunos (História – 2º ciclo).....	326
Tabela 19 - Atividades realizadas com os alunos (História – 2º + 3º ciclos).....	329
Tabela 20 - Atividades realizadas com os alunos (História – 3º ciclo).....	332
Tabela 21 - Atividades realizadas com os alunos (História – A)	335
Tabela 22 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita - Ciências – Nível Básico (2º + 3º ciclos)	341
Tabela 23 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade - Ciências – Nível Básico (2º + 3º ciclos).....	343
Tabela 24 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (Ciências - 2º ciclo)	344
Tabela 25 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (Ciências - 2º ciclo).....	346
Tabela 26 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (Ciências - 3º ciclo)	347
Tabela 27 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (Ciências - 3º ciclo).....	348
Tabela 28 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (FQ - 3º ciclo).....	350
Tabela 29 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (FQ - 3º ciclo)	351
Tabela 30 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (Biologia e Geologia)	352
Tabela 31 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (Biologia e Geologia).....	354
Tabela 32 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (Física e Química A)	355
Tabela 33 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (Física e Química A).....	357
Tabela 34 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita -História – Nível Básico (2º + 3º ciclos).....	358
Tabela 35 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade - História – Nível Básico (2º + 3º ciclos)	360
Tabela 36 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (História – 2º ciclo)	361
Tabela 37 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (História – 2º ciclo).....	362
Tabela 38 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (História – 2º e 3º ciclos)	363
Tabela 39 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (História -2º e 3º ciclos)	365
Tabela 40 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (História – 3º ciclo)	366
Tabela 41 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (História - 3º ciclo)	367
Tabela 42 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (História – Secundário).....	369
Tabela 43 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (História – Secundário)	371
Tabela 44 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica-Ciências–Nível Básico (2º+3ºciclos)	374
Tabela 45 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (Ciências - 2º ciclo)	375
Tabela 46 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (CN - 3º ciclo).....	377
Tabela 47 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (FQ - 3º ciclo).....	378
Tabela 48 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (Biologia e Geologia)	380

Tabela 49 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (Física e Química A)	381
Tabela 50 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica-História-Nível Básico (2º+3ºciclos)	383
Tabela 51 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (História - 2º ciclo).....	384
Tabela 52 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (História - 2º e 3º ciclos).....	385
Tabela 53 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (História - 3º ciclo).....	386
Tabela 54 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (História – Secundário).....	388

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição geográfica da amostra por agrupamentos	174
Gráfico 2 - Distribuição geográfica da amostra por escolas não agrupadas	174
Gráfico 3 - Composição da amostra total segundo o sexo dos respondentes	176
Gráfico 4 - Composição da amostra total segundo a idade dos respondentes.....	177
Gráfico 5 - Composição da amostra total segundo o quadro de pertença	177
Gráfico 6 - Composição da amostra em Ciências, segundo o escalão na carreira (em percentagens)	178
Gráfico 7 - Composição da amostra em História, segundo o escalão na carreira (em percentagens)	179
Gráfico 8 - Distribuição dos respondentes de Ciências, do 2º ciclo ao Secundário	180
Gráfico 9 - Distribuição dos respondentes de História, do 2º ciclo ao Secundário	180
Gráfico 10 - Distribuição dos entrevistados por disciplinas/ciclos.....	197
Gráfico 11 - Entrevistas – Importância atribuída à linguagem	204
Gráfico 12 - Frequências da Importância da linguagem verbal na amostra total	243
Gráfico 13 - Grau de importância da linguagem verbal – CIÊNCIAS (Básico e Secundário)	244
Gráfico 14 - Grau de importância da linguagem verbal – HISTÓRIA (Básico e Secundário).....	244
Gráfico 15 - Grau de conhecimento dos documentos orientadores - CN+FQ - Nível Básico (2º+3º ciclos).....	245
Gráfico 16 - Grau de conhecimento dos documentos orientadores (CN - 2º ciclo).....	246
Gráfico 17 - Grau de conhecimento dos documentos orientadores (CN – 3º ciclo)	246
Gráfico 18 - Grau de conhecimento dos documentos orientadores (FQ – 3º ciclo)	247
Gráfico 19 - Grau de conhecimento dos documentos orientadores (Biologia e Geologia)	248
Gráfico 20 - Grau de conhecimento dos documentos orientadores (Física e Química A)	248
Gráfico 21 - Grau de conhecimento dos documentos orientadores-História-Nível Básico (2º+ 3º) ciclos)	249
Gráfico 22 - Grau de conhecimento dos documentos orientadores (História - 2º ciclo).....	249
Gráfico 23 - Grau de conhecimento dos documentos orientadores (História - 2º e 3º ciclos).....	250
Gráfico 24 - Grau de conhecimento dos documentos orientadores (História - 3º ciclo).....	250
Gráfico 25 - Grau de conhecimento dos documentos orientadores (História - A)	251
Gráfico 26 - Frequência de consulta dos documentos orientadores CN+FQ-Nível Básico (2º+3º ciclos)	252
Gráfico 27 - Frequência de consulta dos documentos orientadores (CN - 2º ciclo)	253
Gráfico 28 - Frequência de consulta dos documentos orientadores (CN - 3º ciclo)	253
Gráfico 29 - Frequência de consulta dos documentos orientadores (FQ - 3º ciclo)	254
Gráfico 30 - Frequência de consulta dos documentos orientadores (Biologia e Geologia)	254
Gráfico 31 - Frequência de consulta dos documentos orientadores (Física e Química – A).....	255
Gráfico 32 - Frequência de consulta dos documentos orientadores História (Ensino básico).....	256
Gráfico 33 - Frequência de consulta dos documentos orientadores (História - 2º ciclo)	257
Gráfico 34 - Frequência de consulta dos documentos orientadores (História - 2ºe 3º ciclos)	257
Gráfico 35 - Frequência de consulta dos documentos orientadores (História - 3º ciclo)	258
Gráfico 36 - Frequência de consulta dos documentos orientadores (História - A)	259
Gráfico 37 - Frequência de consulta vs níveis de planificação - CN+FQ – Nível Básico (2º + 3º ciclos)	260
Gráfico 38 – Frequência de consulta vs contextos de trabalho - CN+FQ – Nível Básico (2º + 3º ciclos).....	261
Gráfico 39 - Frequência de consulta de outras fontes - CN+FQ – Nível Básico (2º + 3º ciclos).....	262
Gráfico 40 - Frequência de consulta vs níveis de planificação (CN - 2º ciclo)	262
Gráfico 41 - Frequência de consulta vs contextos de trabalho (CN - 2º ciclo)	263
Gráfico 42 - Frequência de consulta de outras fontes (CN - 2º ciclo)	263
Gráfico 43 - Frequência de consulta vs níveis de planificação (CN - 3º ciclo)	264
Gráfico 44 - Frequência de consulta vs contextos de trabalho (CN - 3º ciclo)	265
Gráfico 45 - Frequência de consulta de outras fontes (CN - 3º ciclo)	265
Gráfico 46 - Frequência de consulta vs níveis de planificação (FQ - 3º ciclo)	266

Gráfico 47 - Frequência de consulta vs contextos de trabalho (FQ - 3º ciclo)	266
Gráfico 48 - Frequência de consulta de outras fontes (FQ - 3º ciclo)	267
Gráfico 49 - Frequência de consulta vs níveis de planificação (Biologia e Geologia)	268
Gráfico 50 - Frequência de consulta vs contextos de trabalho (Biologia e Geologia)	268
Gráfico 51 - Frequência de consulta de outras fontes (Biologia e Geologia)	269
Gráfico 52 - Frequência de consulta vs níveis de planificação (Física e Química A)	269
Gráfico 53 - Frequência de consulta vs contextos de trabalho (Física e Química A)	270
Gráfico 54 - Frequência de consulta de outras fontes (Física e Química A)	271
Gráfico 55 - Frequência de consulta vs níveis de planificação-História-Nível Básico (2º+3º ciclos)	271
Gráfico 56 - Frequência de consulta vs contextos de trabalho - História-Nível Básico (2º+3º ciclos)	272
Gráfico 57 - Frequência de consulta de outras fontes - História-Nível Básico (2º+3º ciclos)	273
Gráfico 58 - Frequência de consulta vs níveis de planificação (História - 2º ciclo)	273
Gráfico 59 - Frequência de consulta vs contextos de trabalho (História - 2º ciclo)	274
Gráfico 60 - Frequência de consulta de outras fontes (História - 2º ciclo)	275
Gráfico 61 - Frequência de consulta vs níveis de planificação (História - 2º e 3º ciclos)	275
Gráfico 62 - Frequência de consulta vs contextos de trabalho (História - 2º e 3º ciclos)	276
Gráfico 63 - Frequência de consulta de outras fontes (História - 2º e 3º ciclos)	277
Gráfico 64 - Frequência de consulta vs níveis de planificação (História - 3º ciclo)	277
Gráfico 65 - Frequência de consulta vs contextos de trabalho (História - 3º ciclo)	278
Gráfico 66 - Frequência de consulta de outras fontes (História - 3º ciclo)	279
Gráfico 67 - Frequência de consulta vs níveis de planificação (História - A)	279
Gráfico 68 - Frequência de consulta vs contextos de trabalho (História - A)	280
Gráfico 69 - Frequência de consulta de outras fontes (História - A)	281
Gráfico 70 - Desenvolvimento de capacidades/competências CN+FQ - Nível Básico (2º + 3º ciclos)	283
Gráfico 71 - Desenvolvimento de capacidades/competências (CN - 2º ciclo)	285
Gráfico 72 - Desenvolvimento de capacidades/competências (CN - 3º ciclo)	286
Gráfico 73 - Desenvolvimento de capacidades/competências (FQ - 3º ciclo)	287
Gráfico 74 - Desenvolvimento de capacidades/competências (Biologia e Geologia - Secundário)	290
Gráfico 75 - Desenvolvimento de capacidades/competências (Física e Química A - Secundário)	291
Gráfico 76 - Desenvolvimento de capacidades/competências – História - Nível Básico (2º+3º ciclos)	294
Gráfico 77 - Desenvolvimento de capacidades/competências (História 2º ciclo)	295
Gráfico 78 - Desenvolvimento de capacidades/competências (História 2º+3º ciclos)	296
Gráfico 79 - Desenvolvimento de capacidades/competências (História 3º ciclo)	297
Gráfico 80 - Desenvolvimento de capacidades/competências (História -A)	299
Gráfico 81 - Atividades realizadas com os alunos - CIÊNCIAS – Nível Básico (2º + 3º ciclos)	302
Gráfico 82 - Atividades realizadas com os alunos (CN - 2º ciclo)	307
Gráfico 83 - Atividades realizadas com os alunos (CN - 3º ciclo)	310
Gráfico 84 - Atividades realizadas com os alunos (FQ - 3º ciclo)	313
Gráfico 85 - Atividades realizadas com os alunos (Biologia e Geologia)	317
Gráfico 86 - Atividades realizadas com os alunos (Física e Química A)	321
Gráfico 87 - Atividades realizadas com os alunos - História – Nível Básico (2º + 3º ciclos)	325
Gráfico 88 - Atividades realizadas com os alunos (História – 2º ciclo)	328
Gráfico 89 - Atividades realizadas com os alunos (História – 2º + 3º ciclos)	331
Gráfico 90 - Atividades realizadas com os alunos (História – 3º ciclo)	334
Gráfico 91 - Atividades realizadas com os alunos (História – A)	338
Gráfico 92 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita - Ciências – Nível Básico (2º + 3º ciclos)	341
Gráfico 93 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade - Ciências – Nível Básico (2º + 3º ciclos)	343
Gráfico 94 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (Ciências - 2º ciclo)	345
Gráfico 95 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (Ciências - 2º ciclo)	346
Gráfico 96 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (Ciências - 3º ciclo)	348
Gráfico 97 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (Ciências - 3º ciclo)	349
Gráfico 98 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (FQ - 3º ciclo)	350
Gráfico 99 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (FQ - 3º ciclo)	351
Gráfico 100 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (Biologia e Geologia)	353
Gráfico 101 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (Biologia e Geologia)	354
Gráfico 102 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (Física e Química A)	356
Gráfico 103 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (Física e Química A)	357

Gráfico 104 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita -História – Nível Básico (2º + 3º ciclos).....	359
Gráfico 105 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade - História – Nível Básico (2º + 3º ciclos)	360
Gráfico 106 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (História – 2º ciclo)	361
Gráfico 107 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (História – 2º ciclo).....	363
Gráfico 108 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (História – 2º e 3º ciclos)	364
Gráfico 109 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (História -2º e 3º ciclos)	365
Gráfico 110 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (História –3º ciclo)	367
Gráfico 111 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (História - 3º ciclo)	368
Gráfico 112 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (História –Secundário)	370
Gráfico 113 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (História - Secundário)	371
Gráfico 114 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica -Ciências–Nível Básico (2º+3ºciclos).....	375
Gráfico 115 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (Ciências - 2º ciclo)	376
Gráfico 116 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (CN - 3º ciclo).....	377
Gráfico 117 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (FQ - 3º ciclo).....	379
Gráfico 118 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (Biologia e Geologia)	380
Gráfico 119 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (Física e Química A)	382
Gráfico 120 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica-História–Nível Básico (2º+3ºciclos).....	383
Gráfico 121 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (História - 2º ciclo).....	384
Gráfico 122 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (História - 2º e 3º ciclos).....	386
Gráfico 123 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (História - 3º ciclo).....	387
Gráfico 124 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (História - Secundário).....	388

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Estratégias de aprendizagem e de escrita	127
Quadro 2 - Taxonomia das estratégias metacognitivas	140
Quadro 3 - Taxonomia das estratégias cognitivas de processamento.....	141
Quadro 4 - Taxonomia das estratégias cognitivas de execução	142
Quadro 5 - Caracterização dos entrevistados	175
Quadro 6 - Caracterização dos respondentes ao questionário.....	176
Quadro 7 - Planeamento do guião de entrevistas (I)	182
Quadro 8 - Planeamento do guião de entrevistas (II)	183
Quadro 9 - Análise comparativa dos programas de Ciências e História do 2º ciclo.....	185
Quadro 10 - Análise comparativa dos programas de Ciências e História do 3º ciclo.....	186
Quadro 11- -Análise comparativa dos programas de Ciências e de História do Secundário	190
Quadro 12 - Planeamento/conceptualização e construção das variáveis do ensino básico.....	194
Quadro 13- Planeamento/conceptualização e construção das variáveis do ensino secundário	195
Quadro 14 - Mapa para aplicação de questionários	198
Quadro 15 - Identificação dos entrevistados	201
Quadro 16 - Categorias: valorização e operacionalização da integração da linguagem.....	201
Quadro 17 - Categorias: seleção de atividades para a integração da linguagem	201
Quadro 18 - Categorias: construção de instrumentos de mediação pedagógica	202
Quadro 19 - Categorias: uso do manual escolar	202
Quadro 20 - Entrevista A – HISTÓRIA A – (perguntas 1 a 4)	205
Quadro 21 - Entrevista A – HISTÓRIA A – (perguntas 5 a 8)	207
Quadro 22 - Entrevista A – HISTÓRIA A – (Uso do manual)	208
Quadro 23 - Entrevista B – CIÊNCIAS NATURAIS (3º ciclo) e BIOLOGIA E GEOLOGIA (perguntas 1 a 4)	209
Quadro 24 - Entrevista B – CIÊNCIAS NATURAIS (3º ciclo) e BIOLOGIA E GEOLOGIA (perguntas 5 a 8)	210
Quadro 25 - Entrevista B - CIÊNCIAS NATURAIS (3º ciclo) e BIOLOGIA E GEOLOGIA – (Uso do manual).....	211
Quadro 26 - Entrevista C – CIÊNCIAS NATURAIS (2º ciclo) (perguntas 1 a 4).....	212
Quadro 27 - Entrevista C – CIÊNCIAS NATURAIS (2º ciclo) (perguntas 5 a 8).....	213
Quadro 28 - Entrevista C - CIÊNCIAS NATURAIS (2º ciclo) – (Uso do manual)	214
Quadro 29 - Entrevista D – CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º ciclo) e FÍSICA e QUÍMICA A (perguntas 1 a 4).....	215
Quadro 30 - Entrevista D – CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º ciclo) e FÍSICA e QUÍMICA A (perguntas 5 a 8).....	216

Quadro 31 - Entrevista D - CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º ciclo) e FÍSICA e QUÍMICA A – (Uso do manual)	217
Quadro 32 - Entrevista E – CIÊNCIAS NATURAIS (3º ciclo) e BIOLOGIA E GEOLOGIA (perguntas 1 a 4)	218
Quadro 33 - Entrevista E – CIÊNCIAS NATURAIS (3º ciclo) e BIOLOGIA E GEOLOGIA (perguntas 5 a 8)	219
Quadro 34 - Entrevista E - CIÊNCIAS NATURAIS (3º ciclo) e BIOLOGIA E GEOLOGIA – (Uso do manual).....	220
Quadro 35 - Entrevista F – CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º ciclo) e FÍSICA e QUÍMICA A (perguntas 1 a 4)	221
Quadro 36 - Entrevista F – CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º ciclo) e FÍSICA e QUÍMICA A (perguntas 5 a 8)	222
Quadro 37 - Entrevista F - CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º ciclo) e FÍSICA e QUÍMICA A – (Uso do manual) - I.	223
Quadro 38 - Entrevista F - CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º ciclo) e FÍSICA e QUÍMICA A – (Uso do manual) - II	224
Quadro 39 - Entrevista G – HISTÓRIA (e Geografia de Portugal) (2º ciclo) (perguntas 1 a 4)	225
Quadro 40 - Entrevista G – HISTÓRIA (e Geografia de Portugal) (2º ciclo) (perguntas 5 a 8)	226
Quadro 41 - Entrevista G - HISTÓRIA (e Geografia de Portugal) (2º ciclo) – (Uso do manual) - I	227
Quadro 42 - Entrevista G - HISTÓRIA (e Geografia de Portugal) (2º ciclo) – (Uso do manual) - II	228
Quadro 43 - Entrevista H – HISTÓRIA (3º ciclo) e HISTÓRIA A (perguntas 1 a 4)	229
Quadro 44 - Entrevista H – HISTÓRIA (3º ciclo) e HISTÓRIA A (perguntas 5 a 8)	230
Quadro 45 - Entrevista H - – HISTÓRIA (3º ciclo) – (Uso do manual) - I	231
Quadro 46 - Entrevista H - – HISTÓRIA (3º ciclo) – (Uso do manual) - II	232

INTRODUÇÃO

A decisão de empreender um projeto com a dimensão deste trabalho decorre de múltiplas razões e, na fase da vida profissional em que me encontro, constitui o corolário de um percurso que se pautou por uma contínua insatisfação perante o meu desempenho enquanto docente, insatisfação provocada pelos resultados invariavelmente escassos dos alunos, e que, afinal, espelhavam a imagem do meu próprio insucesso. Contudo, esta disposição, ao invés de se traduzir num estado de espírito de autocomiseração ou de autocomplacência, ou sequer de comprazimento na procura dos “culpados do costume”, inseriu-se sempre na perspetiva, de algum modo otimista e benevolente, de me considerar uma professora em construção e, portanto, salutarmente inconformada.

Por isso, no presente contexto, impõe-se uma reflexão prévia sobre o que significa ser professor e quais as especificidades da profissão. Segundo Day (2001: 21-22), a noção de profissionalismo na docência tem implícita a perceção de uma tradição segundo a qual os professores são detentores de uma formação que lhes proporciona o domínio do conhecimento especializado da disciplina, da pedagogia e dos alunos. Contudo, dado que a classe não detém o controlo sobre os padrões profissionais, o ensino tem sido encarado como uma “semiprofissão”, em que se podem identificar dois tipos de profissionalidade: restrita e ampla. Na primeira perspetiva, prevalece a intuição, privilegia-se o espaço da sala de aula e a experiência sobrepõe-se à teoria. Ainda que bom profissional, no sentido em que revela sensibilidade ao desenvolvimento dos alunos e é criativo, esta postura docente tem como consequência um fechamento sobre si próprio, pois não se comparam atividades entre os pares, nem se enquadra o trabalho da sala de aula num contexto mais alargado. Na segunda aceção, o profissionalismo tem um sentido mais lato, observando-se que o professor se preocupa em inserir as atividades de sala de aula num contexto educacional mais vasto, partilha o seu trabalho com os demais, avalia-o de forma sistemática e trabalha colaborativamente. Neste tipo de profissionalidade, verifica-se que os professores se interessam pela teoria e pelos desenvolvimentos educacionais, leem livros e revistas da especialidade, envolvem-se ativamente em diversas iniciativas e preocupam-se em promover o seu próprio desenvolvimento profissional através do estudo e do trabalho contínuos.

Perante este retrato, julgamos que é consensual a opção por um profissionalismo mais amplo, sem contudo se poder escamotear a existência, nas nossas escolas, da visão mais restrita da profissão. Esta constatação, acompanhando ainda o pensamento de Bay (*opus cit.* 24-25) suscita-nos algumas considerações, que se prendem com a aquisição de qualificações e com o saber agir profissionalmente. Em qualquer carreira profissional, a atualização das qualificações constitui uma condição essencial para o exercício competente de funções. No caso da docência, se o conhecimento da disciplina precisa de ser

atualizado, também a organização do ensino, os métodos e as competências devem ser reavaliados, à medida que a informação se torna mais acessível, dados os avanços tecnológicos, em função da cada vez maior heterogeneidade dos alunos, e ainda tendo em conta as profundas e aceleradas mudanças que ocorrem na sociedade. Efetivamente, neste quadro, a diversidade humana que existe nas turmas, a inserção em meios sociais desfavorecidos, constituem um desafio para o desenvolvimento da aprendizagem, que os professores deviam abraçar. A este propósito, Christopher Day diz o seguinte:

(...) um bom ensino exige que os professores (re)analise e revejam regularmente a forma como aplicam princípios de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no “que” e no “como” ensinar, mas também no “porquê”, ao nível dos seus propósitos “morais” básicos. (*opus cit.* 25)

Acerca do ensino como uma empresa moral, referem-se algumas implicações que se devem refletir no exercício da docência, de que destacamos, pela sua relevância, as seguintes:

(...) um compromisso moral de servir os interesses dos alunos, através da reflexão sobre o seu bem-estar e o seu progresso e através da tomada de decisão sobre a melhor maneira de promover o seu desenvolvimento; uma obrigação profissional de rever periodicamente a natureza e a eficácia da própria prática, com vista à melhoria da qualidade da própria gestão, pedagogia e tomada de decisão; (*opus cit.* 37)

É justamente diante desta “obrigação profissional de rever periodicamente a natureza e a eficácia da própria prática, com vista à melhoria da qualidade da própria gestão, pedagogia e tomada de decisão”, que pressupõe um autoquestionamento e uma avaliação permanentes, que enquadrámos a realização do nosso estudo.

Porquê a linguagem? A primeira motivação decorreu da própria experiência, da constatação da dificuldade em ensinar a língua, em desenvolver a competência linguística e de comunicação dos alunos. O desassossego de saber ensinar a traduzir em palavras o pensamento e o pensamento em palavras polarizou todas as preocupações e constituiu um desafio na procura de medidas pedagógicas adequadas e eficazes, medidas que, todavia, sempre se revelaram goradas. Da experiência surgiu a intuição de que este seria um empreendimento que exigiria conhecimento específico e práticas profissionais diversas, num ótica intra e interdisciplinar, presumindo-se que a formação e o trabalho colaborativo entre professores, partilhando preocupações e objetivos afins, constituiria uma resposta fiável e profícua, em linha com a Lei de Bases do Sistema Educativo que, no seu artigo 47º - 7, estipula:

O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos Básico e Secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em Português.

Contudo, talvez devido à cultura escolar instalada, a busca profissional de soluções não teve eco, mantendo-se, no entanto, o discurso recriminatório permanente de que os alunos não sabiam ler, nem escrever, nem dominavam sequer o vocabulário básico comum. Perante esta realidade, julgamos razoável e apropriada a citação de Gaston Bachelard, feita por Nóvoa (2005: 10), quando refere que se trata de um estranho modo de vida, que nos leva de ruído em ruído, preferindo o “aborrecimento de viver” à “alegria de pensar”.

Na nossa perspetiva, a transversalidade da língua portuguesa, cuja importância se anuncia na própria lei de bases, não devia ser encarada como tendo meramente reflexos na competência linguística e comunicativa dos alunos. Para dar corpo a uma real e eficaz relevância da linguagem, seria essencial estabelecer objetivos, atualizar teorias de aprendizagem e aferir estratégias. Ampliar o conceito de linguagem, refletir sobre as suas funcionalidades, contextualizar o seu papel nos procedimentos inerentes ao ensino e à aprendizagem de cada disciplina, na lógica do desenvolvimento de literacias específicas, seria, na nossa opinião, um projeto que a escola podia abraçar. Para tal, dever-se-ia reavaliar as referências ao uso da língua constantes dos textos programáticos, nomeadamente na definição de competências a atingir, e integrar a linguagem explorando o seu máximo potencial pedagógico através de práticas intra e interdisciplinares. Ao invés de se interpretar a transversalidade como uma soma de “caixinhas” de atuação disciplinar, sem interligação, preconizamos uma abordagem que assumira a existência de múltiplas literacias e de retóricas específicas de cada saber, de cada área do conhecimento, que, contudo, se deveriam articular, conhecendo e reconhecendo as diferenças, mas também identificando e incrementando o que é comum, possibilitando um *transfert* significativo.

Portanto, e uma vez mais, porquê a linguagem? Esta questão fundadora, cuja multiplicidade de respostas temos a expectativa de esboçar ao longo do nosso estudo, suscita-nos a evocação do pensamento de alguns autores que refletiram, com magnífica maestria, sobre o papel da linguagem no desenvolvimento humano, através da interação social e do eclodir do pensamento complexo, o que nos permite compreender e perspetivar a sua importância na educação.

Numa abordagem de teor mais filosófico, Edgar Morin, citado por Ivone Niza (1994: 13) diz o seguinte:

a linguagem está em nós e nós estamos na linguagem; fazemos a linguagem que nos faz; somos na e pela linguagem; abertos para o outro, através da comunicação, fechados para o outro na mentira, no erro, no desentendimento; abertos para as ideias, fechados nas ideias; abertos para o mundo, fechados para o mundo. Vivemos o paradoxo cognitivo principal: somos encerrados por aquilo que nos liberta e libertos por aquilo que nos encerra.

Centrando-se nas primeiras evidências que equacionam a problemática da língua em meio escolar, Braun & Forges (1998: 9) referem que para que uma criança se desenvolva harmoniosamente deve poder interagir com o mundo que a rodeia. Para isso, tem de perceber o que se passa à sua volta, dar um sentido às suas percepções, exprimir o que sente e o que deseja, sendo a linguagem um dos meios de comunicação de que se apropria pouco a pouco, primeiro de forma intuitiva e natural, depois de forma sistematizada na escola. Portanto, um bom domínio da linguagem torna-se uma condição indispensável para a aquisição de aprendizagens fundamentais, que permitirão o desenvolvimento gradual de comportamentos eficazes no domínio da leitura e da escrita. Estas aprendizagens permitir-lhe-ão também organizar cada vez melhor o pensamento e a reflexão pessoal, integrando os conteúdos ensinados/aprendidos, que são veiculados, na sua maior parte, através da linguagem. Contudo, a questão levantada pelos autores, congruente com as preocupações de Basil Bernstein, precursor nesta matéria, prende-se com a constatação de que a língua da escola não está acessível a todos os alunos. De facto, a escola, sendo um lugar de comunicação, onde se desenvolvem processos de ensino/aprendizagem, em que professores e alunos interagem, na transmissão e aquisição de conteúdos, em que a consulta dos manuais e outros documentos é uma constante, parte do princípio de que todos são detentores de uma linguagem comum e única. Todavia, tal não acontece, pois a língua que prevalece no meio educativo constitui uma linguagem específica, designada pelos autores como língua de ensino. O problema adensa-se quando se constata que o discurso educativo se dirige a um aluno-tipo, para o qual são preparados os programas, mas que “nunca nenhum pedagogo encontrou”. Este facto teve e tem como consequência a criação de uma forma de linguagem que se dirige apenas a um aluno virtual médio, oriundo de um meio social médio, e possuindo uma bagagem cultural média, aluno esse que, se alguma vez existiu, não tem certamente cabimento no mosaico social e cultural que caracteriza a população escolar atualmente. O desconhecimento ou a negação da existência da língua de ensino, que cruza todas as disciplinas, e a desconsideração da necessidade de se equacionar e resolver este problema tem conduzido ao desinvestimento no estudo, ao insucesso, e ao abandono escolar precoce de muitos alunos.

Na esfera da oralidade, que materializa a relação pedagógica, Damas (2002: 241) refletindo sobre um tipo de comunicação que se pretende cada vez mais diferenciada, defende que a relação professor/aluno, que considera fundante do processo de ensinar e de aprender, deve ser entendida como um processo dialógico, dinâmico e inter-relacional. Segundo o autor (*opus cit*: 242), deve entender-se a educação na sua dimensão comunicacional, o que significa “... olharmo-nos de frente e assumirmos que, não sendo deuses, apenas nos fazemos uns com os outros no mais profundo respeito e desejo de

intercompreensão solidária”. Densificando o seu pensamento, tece algumas considerações, que julgamos muito pertinentes, ao ponderar a construção do sentido. De acordo com Damas (*opus cit.* 246-247), o sentido não é dado, não se encontra no objeto, nem no emissor no processo comunicacional. Do mesmo modo, também não está no sujeito recetor da mensagem, em que apenas se espelhasse fielmente o objeto, uma vez que o recetor nunca ouve exatamente o que o emissor diz, mas sim o que ele pensa que o emissor diz. Conclui-se que o recetor de uma qualquer mensagem interlocutiva apenas ouve o que for capaz de compreender, ou seja, de interpretar mediante as circunstâncias em que o jogo comunicacional decorre. Vislumbra-se nesta perspetiva a complexidade da codificação e descodificação de saberes, e a sofisticação dos procedimentos de comunicação, que se prolongam na especificação do processo de construção de sentido. Assim, nas palavras do autor, o grande problema e desafio é tornar o dizer audível, tornando quem ouve cúmplice do dizer, o que significa:

... construir sentido no processo dialógico e intersubjetivo que se desenvolve no jogo entre o eu falo e o tu ouves com vista à construção do nós dizemos, expressão do saber construído na partilha cúmplice entre sujeitos historicamente situados. (*opus cit.*: 247)

Se os autores que evocámos iluminaram, de forma lapidar, alguns dos fundamentos que motivaram a realização da nossa investigação sobre o papel da linguagem, cremos ser imprescindível destacar a escrita, pela sua relevância e omnipresença em todo o sistema de ensino.

A sua multifuncionalidade, constituindo um ponto fulcral da nossa abordagem, tem sido estudada por inúmeros investigadores, cuja referenciação não encontra aqui o espaço adequado. Contudo, a título meramente ilustrativo, remetemos para Carvalho & Pimenta (2005: 1877), por discorrerem, de forma concisa, mas precisa, sobre várias influências da escrita na organização do pensamento, tanto para dar resposta a tarefas específicas, como contribuindo para o próprio desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, dizendo o seguinte:

A linguagem escrita, pelas suas características e pela natureza processual, problemática e social do seu uso, pode ser considerada um elemento facilitador da estruturação do pensamento, quer no quadro mais restrito da realização de uma tarefa específica, quer no quadro mais alargado do desenvolvimento cognitivo de um sujeito, contribuindo mesmo para a emergência do raciocínio lógico e formal. A escrita facilita a reflexão sobre as ideias e sobre a linguagem que no papel, ou num ecrã, se tornam concretas e permanentes. Enquanto processo cognitivo, o acto de escrever facilita a geração, a organização e o aprofundamento das ideias. Da natureza social e cultural do seu uso decorre a necessidade de enquadramento na forma de expressão adequada (géneros textuais) e a sua reestruturação pelo seu confronto com a dimensão retórica – objectivos, destinatário, etc.

Focando-nos no meio educativo, mencionaremos ainda Carvalho, Silva & Pimenta (2013: 21), por distinguirem a escrita como uma das principais competências que deve ser adquirida e desenvolvida

ao longo do percurso escolar, atestando que pode ser considerada como um importante fator do sucesso dos alunos em função do papel de relevo que desempenha nos processos de construção, elaboração e expressão de conhecimento no quadro das diferentes áreas disciplinares. Na mesma linha, Carvalho & Barbeiro (2013: 610) também referem que a linguagem escrita desempenha no contexto escolar um papel relevante, constituindo-se como veículo privilegiado da comunicação pedagógica, tanto na dimensão da transmissão dos saberes, como na sua explicitação por parte dos alunos, nomeadamente nas situações de avaliação que têm lugar no contexto escolar.

Finalmente, por descrever de forma efusiva e eloquente o poder da escrita no processo de elaboração do pensamento, citaremos José Barata-Moura, que se expressa da seguinte forma:

Na produtividade inerente ao acto de escrever, e nele ínsita, corre, plasma-se, palpita — muitas vezes, e, não raro, de modo constitutivo — a própria materialização do pensar, que se precisa, ganha forma, revê, relê e reconfigura porque num suporte se assenta ou inscreve. Efectivamente, em muitos casos — e, com frequência, por deliberação assumida de escreventes pensadores ou de pensadores que escrevem —, o próprio pensamento se constitui, ordena e coordena, na feitura do texto, como se o desenho das letras e o conjuntar das frases arrastasse acréscimos de nitidez na determinação das ideias e no membramento do raciocínio. (Barata-Moura, 1998: 8)

Antes de concluir estas divagações sobre a temática que iremos abordar, gostaríamos de nos apropriar e remeter para uma imagem que reputamos como muito elucidativa sobre o processo de desenvolvimento da escrita:

A aprendizagem da escrita é um desiderato inesgotável, um projecto de vida. (...) Não se aprende a escrever por um caminho único e linear, num percurso com hora de partida e de chegada. Parte-se sempre sem saber exactamente quando e onde se chega. E chega-se sem saber se se avançou ou se recuou. Importante é continuar a viagem ... (Amor, 2001:168)

I. PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nota preambular

Delinear e delimitar o enquadramento teórico deste projeto, a que demos o título de «O papel da linguagem no processo de ensino/aprendizagem- um estudo no âmbito de diferentes disciplinas escolares », constituiu um problema, mas, sobretudo, um desafio, dadas as inúmeras linhas de estudo e de conhecimento que convergem, se interpelam e se entrecruzam, quando vem à liça a linguagem humana. Recordando e inspirando-nos em Bazerman (2013: 191), ao fazê-lo, mergulhamos num vórtice de campos epistemológicos, de áreas tão diversas como a Psicologia, a Sociologia, a Linguística, a Semiótica, a Retórica, a Filosofia ou a Pragmática, cujas diferentes incidências sobre os fenómenos que são objeto do nosso estudo consideramos fulcrais na construção de um *puzzle* que, afinal, define o homem na e pela linguagem. Ao investigar a linguagem no seio do processo pedagógico não podemos escamotear, como menciona Bazerman, a emergência da linguagem e, em particular, da literacia, e o seu papel na construção, expressão e transmissão do conhecimento, as relações intertextuais, a história e as transformações dos géneros (discursivos/textuais), as teorias sociais, a ação letrada e as suas circunstâncias, a formação da consciência e o desenvolvimento cognitivo.

Contudo, abarcar explicitamente um quadro tão abrangente seria tarefa inglória, se não mesmo despropositada, no presente contexto. Pelo exposto, debruçar-nos-emos sobre os aspetos que reputamos como mais importantes, seguindo um fio condutor que nos permita refletir sobre a problemática, através da menção a autores de eleição, cujas obras têm deixado marcas indeléveis na construção deste edifício teórico.

I. CAPÍTULO – PONTO DE PARTIDA

1. O que é a linguagem?

Esta questão apriorística tem como objetivo ponderar múltiplas aceções possíveis a que se pode associar o conceito de linguagem. Constituindo um ponto de partida, que nos conduzirá à circunscrição dos aspetos que polarizam o nosso interesse, faremos referência a três dimensões: a linguagem enquanto faculdade especificamente humana, a linguagem enquanto sistema e a linguagem como meio de expressão e uso.

Em relação à primeira dimensão, Saussure (1977: 34-36) refere a linguagem como uma faculdade que recebemos da natureza, que é multiforme e heteróclita e que se estende sobre vários domínios: físicos, fisiológicos e psíquicos, individuais e sociais. Considera ainda que não é a linguagem falada que é natural ao homem, mas sim a sua faculdade de constituir uma língua, isto é, um sistema de sinais distintos correspondendo a ideias distintas. Na definição de Sapir (1921: 9), a linguagem é um método puramente humano e não-instintivo de comunicar ideias, emoções e desejos, através da produção voluntária de símbolos. Procurando uma resposta cujo foco se situa na esfera da biologia, em que se releva a importância da eclosão da faculdade de linguagem ao longo da filogénese, e se alude ao processo ontogénico de aquisição e desenvolvimento das línguas, remetemos para Habib (2003), cuja perspectiva neurológica sobre o comportamento humano integra outras incidências que consideramos interessantes. Assim, este autor, estudando as relações entre o cérebro e a linguagem, refere que a linguagem constitui, de todas as funções do cérebro, aquela em que a organização cerebral atinge o seu mais alto grau de complexidade, oferecendo, por isso, um modelo privilegiado para a compreensão dos mecanismos da evolução. Na sua definição de linguagem, menciona o conjunto de processos que permitem usar um código ou um sistema convencional que serve para representar conceitos e comunicá-los, através da utilização de um conjunto de símbolos arbitrários, recorrendo às suas diversas combinações. Quanto à ontogénese da linguagem humana, faz-se alusão aos mecanismos que presidem ao seu estabelecimento, considerando a existência de uma parte inata e outra adquirida. Reportando-se a Chomsky (*opus cit.* 244), diz-se que a criança possui de maneira inata um certo tipo de conhecimento que lhe permite restringir consideravelmente o número de regras gramaticais diferentes que terá que adquirir. Estas regras, designadas “universais da linguagem”, refletem um conjunto geneticamente predeterminado de circuitos neurónicos que limitam as características possíveis de uma linguagem. À tese inatista de Chomsky, contrapõe-se a teoria construtivista de Piaget (*opus cit.* 245), que propõe, como hipótese explicativa da facilidade com que as crianças adquirem a linguagem, a existência de precursores cognitivos a partir dos quais emergem e se diferenciam estruturas linguísticas específicas.

Terminando as suas considerações sobre os mecanismos explicativos do desenvolvimento da linguagem, Habib refere ainda a tese de “compromisso biológico” defendida por J.P. Changeux, que articula as teses anteriores, sugerindo que a aprendizagem da linguagem se realiza através da “estabilização seletiva” das sinapses.

Quanto ao segundo âmbito – a linguagem enquanto sistema, em termos genéricos, remete para formas de funcionamento e de estruturação dos signos que permitem o exercício da faculdade de linguagem. Segundo Eco (1973: 90-100), os signos organizam-se paradigmática e sintagmaticamente, constituindo-se em estruturas que se aplicam a todos os fenómenos comunicativos. Por outras palavras, subscrevendo o pensamento de Jakobson (1963, *opus cit.* 90), explicita-se que na produção da linguagem, combinam-se elementos de um eixo de seleção na base do qual se escolhem as unidades a dispor sobre um eixo de combinação. A língua põe assim à disposição um paradigma, um repertório de unidades combináveis, donde se retiram as unidades a combinar sintagmaticamente. Quanto ao modo de funcionamento semântico da linguagem, referindo-se à constituição do signo, Eco considera que em todos os processos sígnicos existe um elemento de expressão (que corresponde ao conceito saussuriano de significante) que veicula um elemento de conteúdo (conceito saussuriano de significado). Para concluir as nossas breves alusões à noção de linguagem enquanto sistema, importa acentuar a sua condição de construção social. Para isso, remetemos para Saussure (1977: 33) que, destacando que é a língua, enquanto sistema de signos verbais, que faz a unidade da linguagem, sublinha o seu carácter essencial enquanto produto social. Este sistema de signos verbais resulta de um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social, para permitir aos indivíduos o exercício da faculdade de linguagem. Ampliando a aceção de linguagem, podemos congrega signos sonoros e gráficos, as línguas faladas e escritas, a linguagem gestual e os vários tipos de códigos, portadores e potenciadores de significação, organizados em sistemas resultantes de processos convencionalizados e socializados.

Por último, centrando-nos na dimensão da linguagem enquanto meio de expressão, entramos no domínio filosófico mais complexo do que significa a linguagem para o ser humano. Segundo Eco (1973: 127-129), o homem é um animal simbólico pois, para além da linguagem verbal, em toda a cultura ele encerra a sua experiência para a tornar intermutável, sublinhando-se que a humanidade se instaura quando se instaura a sociedade, mas que esta apenas se instaura quando há troca de signos. Por sua vez, Lacan (1966, *opus cit.* 129) menciona que na origem da própria formação do “eu” existe uma cadeia significante, considerando que a linguagem nos precede e nos determina. Ainda segundo Eco (1973: 147), associando linguagem e pensamento, afirma-se que a língua não é aquilo através de que se pensa, mas aquilo com que se pensa ou pelo que somos pensados.

Estas considerações perspetivam a linguagem em dois planos: um plano interior, em que o homem se define a si próprio pela linguagem, e um plano exterior, que remete para a condição social dos indivíduos e para a sua interação em grupo, através da criação e permuta de símbolos. Para Fonseca & Fonseca (1977: 93), a linguagem verbal, enquanto meio de comunicação por excelência, perfaz a comunidade dos homens, constituindo o seu grande vínculo congregador. Subjacente a estas ideias surge a noção de expressão, como forma de construir e permutar sentidos, que permite aos sujeitos o intercâmbio social, através de diferentes usos da linguagem. Neste sentido, afigura-se-nos essencial sublinhar o seu carácter social e pragmático, apoiando-nos em Faria (2003: 57) que afirma que a linguagem é fundamentalmente utilizada para fins sociais, sendo o seu uso uma espécie de ação conjunta que envolve a produção de sentido por parte de quem fala e a compreensão por parte de quem ouve. Do pensamento da autora importa reter alguns aspetos que se relacionam com as características inerentes à interação verbal. Assim, sendo a linguagem utilizada sobretudo para fins sociais, presume-se que há sempre algo que se pretende atingir ou realizar, constituindo-se a linguagem, por este motivo, num instrumento da atividade social. Por outro lado, sendo vista como uma espécie de ação conjunta, isso implica que existam, pelo menos, dois interlocutores, mesmo que um deles seja produto da imaginação. Especificando o processo de produção de sentido, refere-se que a utilização da linguagem envolve sempre o significado daquele que fala e a compreensão daquele que ouve, implicando um circuito de produção de sinal por A, o seu reconhecimento por B e, em princípio, a compreensão entre A e B. Finalmente, reportando-se ao estudo do uso da linguagem, Faria (2003) perspetiva duas abordagens cuja conjugação são necessárias para uma visão global do fenómeno – uma vertente cognitiva e uma vertente social. Do ponto de vista da ciência cognitiva, os falantes são estudados enquanto indivíduos, na perspetiva das ciências sociais, sobressai a ação social resultante do uso da linguagem.

Do conjunto de tópicos que abordámos, na tentativa de encontrar respostas à nossa pergunta inicial – o que é a linguagem?, conclui-se que se trata de uma faculdade da espécie humana, cujo desenvolvimento está dependente da interação social. De entre as diversas formas de linguagem criadas pelo homem, a língua constitui o sistema mais elaborado, cuja utilização permite que os sujeitos comuniquem entre si, desde que haja produção e compreensão de signos, podendo a linguagem constituir-se igualmente como instrumento, tanto no plano interno de cada indivíduo, como no plano externo, pela sua ação social.

Apresentados estes aspetos genéricos, importa delimitar os planos de incidência da linguagem no processo de ensino/aprendizagem, em contexto escolar, especificamente através da sua multifuncionalidade, numa perspetiva transversal e transdisciplinar.

2. A linguagem e o desenvolvimento dos alunos

Ao analisarmos a linguagem em contexto escolar, de imediato nos ocorre considerá-la simultaneamente como meio e substância, processo e produto, identidade e alteridade. Pensar a linguagem no desenvolvimento dos alunos implica assumir uma visão ampla, estratégica e integradora de vários planos, tomando consciência do seu papel de trave-mestra do edifício pedagógico, não só na construção do conhecimento, como no desenvolvimento dos processos psicológicos que lhe são inerentes. Para tal, perspetivamos a assunção de um conceito alargado de linguagem, abrangendo a língua, oral e escrita, multimodal, assim como outros sistemas sógnicos, nomeadamente gráficos, culturalmente construídos e suscetíveis de interpretação. Por outro lado, há que discernir os planos de influência da linguagem que, ao invés de salientar uma visão atomística, permitam uma ação pedagógica integradora. Pensar nos planos de incidência da linguagem no desenvolvimento implica ter consciência do ser humano em construção, na sua identidade pessoal, pelos valores estéticos, morais e humanistas que a enformarão, no seu papel de cidadão crítico e consciente, e ainda nas suas opções profissionais. Neste sentido, uma visão estratégica do papel da linguagem deverá integrar a dimensão interna e a dimensão externa da vida dos sujeitos, numa dialética constante entre o ser único e individual e a sua inserção grupal, no desempenho de vários papéis sociais. A escola, enquanto comunidade, sendo um microcosmos social, pode projetar-se como um simulacro de contextos diversos, estabelecendo pontes entre áreas do conhecimento e incentivando a diversidade no relacionamento humano, nomeadamente derrubando barreiras, característica dos currículos de coleção, e fomentando um currículo de integração, segundo a conceptualização bernsteiniana (Domingos et al, 1986). Para a concretização desta visão integradora da linguagem, para que seja efetivamente estratégica nos seus efeitos, deverá englobar todo o currículo e mobilizar várias instâncias do sistema educativo, com o objetivo de transformar mentalidades e práticas prevaletentes. Para tal desiderato, ponderamos uma integração transdisciplinar da linguagem, cujos contornos Ferreira (2010) elucidou exemplarmente. Segundo o autor (*opus cit.* 4), o prefixo trans- significa aquilo que está entre, através e além, sendo diferente dos prefixos multi-, pluri- e inter-, cuja significação, sendo também, no presente contexto, relevantes, não traduzem a visão mais ampla que preconizamos. A palavra transdisciplinaridade significa a possibilidade de inter-relacionar disciplinas, de atravessar e de ir além das disciplinas. O próprio conceito do que é disciplinar altera-se, pois, se disciplinar é aquilo que especifica conhecimento, numa ótica transdisciplinar, disciplina tem uma

aceção mais plural. Assim, segundo o autor, o disciplinar não implica a fragmentação do todo em pequenas partes e não implica separar a teoria da prática. A educação transdisciplinar pretende compreender e explicar o conhecimento como uma ocorrência reflexiva, logo uma ocorrência inter-relacional, espécie de fenómeno caracterizado pelo intenso diálogo entre as mais diversas partes que constituem o todo. A perspectiva transdisciplinar que aqui reportamos pressupõe que o todo não é o somatório das partes, nem a junção das partes de maneira sobreposta, mas a interação constante e intensa entre as partes que constituem o todo. As partes do todo não se separam de modo estanque e definitivo, mas alimentam-se mutuamente e de modo interdependente. Para complementar a noção de linguagem na ótica transdisciplinar que mencionamos, transcrevemos, a título ilustrativo, os seguintes excertos de Ferreira (2010: 6-8):

[Em] *Pedagogia do oprimido*, Freire (2000) explica que a prática educativa pode ser uma ação mecânica, irreal e pouco democrática, visto que entende o/a estudante como sendo um depositário vazio e apto a receber informações oriundas do depositante. A prática educativa bancária é criticada por Freire, posto que ela não consegue compreender o processo ensino-aprendizagem como sendo uma ação/reflexão/ação complexa e dinâmica. (...)

Numa visão de educação transdisciplinar, o planejamento de ensino é contextual, flexível, inter-relaciona teoria e prática, compreende que é menos importante o ensino e mais importante a aprendizagem, propõe diálogo entre os objetivos e os desejos dos alunos e das alunas. Numa visão transdisciplinar, o conceito de currículo escolar não se restringe à visão de currículo como grade, como plano, como estrutura feita a priori, fragmentada, hierárquica, centrada em padrões identitários. (...)

A transdisciplinaridade entende que o/a aprendiz é *biopsicoantropossocial*.

Delineado o quadro em que inserimos os planos de incidência da linguagem no processo de ensino/aprendizagem, centraremos a nossa atenção nos planos psicológico e sociológico. No plano psicológico, debruçar-nos-emos sobre o papel da linguagem na cognição e na aprendizagem. No plano sociológico, abordaremos a linguagem como meio de ação e de comunicação, permitindo a participação e a interação do indivíduo em vários contextos. Entre estes dois planos, que apelidamos de interno e externo, reiteramos a sua funcionalidade dicotômica, a reciprocidade da sua influência na formação do indivíduo, ocorrendo-nos a expressão de Gil (2005:18): “dupla causalidade recíproca”, para caracterizar esta inter-relação.

Apontamento final

Esboçadas as linhas gerais do caminho, iniciaremos o nosso percurso convocando saberes que, a montante, devem, na nossa perspectiva, contextualizar e orientar, de forma consciente, a atuação de docentes e da tutela.

II. CAPÍTULO - FUNDAMENTOS PARA UMA VISÃO INTEGRADORA DO PAPEL DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO

1. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem

Na moldura que pretendemos construir, para uma compreensão e tomada de consciência do papel da linguagem, dois vetores se salientam: princípios básicos da psicologia de desenvolvimento cognitivo e da psicologia da aprendizagem. Para tal, teremos sobretudo em consideração o pensamento de Vygotsky e, pontualmente, a teoria de Piaget, assinalando áreas de divergência e de complementaridade entre ambos. Sobre estes psicólogos, Lourenço (2005) diz serem dois génios do desenvolvimento psicológico, sendo tal o seu impacto na psicologia e na educação que se pode afirmar que é demasiado omnipresente para ser notado e demasiado monumental para ser abarcado. Esta declaração lapidar permite-nos, por um lado, reforçar a pertinência da sua referenciação neste contexto e, por outro, enunciar a modéstia e as limitações da nossa incursão, dada a vastidão, abrangência e complexidade das obras destes investigadores.

O mesmo autor (2002: 29-32) refere que falar de desenvolvimento significa falar de um processo básico relativo aos organismos e à sua conduta, que mudam permanentemente, desde o nascimento até à morte. Citando Piaget e Wallon, diz-se que a vida é uma marcha para o equilíbrio, e que o desenvolvimento psicológico implica mudança, génese e diacronia. Portanto, o conceito de desenvolvimento é em primeiro lugar associado à ideia de mudança e, depois, à ideia de idade, mais apropriadamente à ideia de mudanças ligadas à passagem do tempo. Contudo, para o autor, nem todas as mudanças merecem o nome de mudanças de desenvolvimento, alertando para a distinção entre os conceitos de desenvolvimento e de aprendizagem. Assim, a noção de desenvolvimento, implicando mudança, só ocorre quando esta se dá numa determinada direção. Remetendo para Chapman (*opus cit.* 32) explicita-se: “[direção] em relação a uma maior diferenciação e integração, em relação a uma melhor adaptação e organização, e em relação a níveis mais elevados de equilíbrio”. Rejeitando a ideia de desenvolvimento como uma simples transição de estado, envolvendo uma mera variação traduzida em “mais do mesmo”, destacam-se os processos de integração e transformação. Neste sentido, considera-se pertinente a definição de Carlsen:

Um processo de transformação que ocorre quando uma pessoa passa de um sistema de estruturação do mundo para um outro ...Não se trata, pois, de um processo cumulativo [saber mais, por exemplo], mas antes de um processo transformativo e integrativo [saber melhor, por hipótese]. (*opus cit.* 32)

Vygotsky (2007: 246-255), analisando diferentes perspetivas sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, refere três hipóteses em particular. A primeira, partilhada por Piaget,

baseia-se na ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento são dois processos distintos e independentes, considerando-se que a criança se desenvolve num processo que se submete às leis da natureza, segundo o grau de maturação. Neste sentido, o desenvolvimento cria as potencialidades e a aprendizagem realiza-as. Assim, nesta perspetiva, os processos mentais implicados na aprendizagem reduzem-se aos tipos de funções e ao grau de maturação necessários para que esta possa ter lugar. Conclui-se que a aprendizagem depende do desenvolvimento e não influencia o seu curso. A segunda hipótese mencionada, preconizada por William James e perfilhada por Edward Thorndike, situa-se no extremo oposto, considerando-se que a aprendizagem e o desenvolvimento se confundem, sendo dois processos que se identificam mutuamente. Esta tese concebe o desenvolvimento do intelecto da criança como uma acumulação sucessiva e gradual de reflexos condicionados, e a aprendizagem decorre nos mesmos termos, na medida em que o desenvolvimento é a aprendizagem e a aprendizagem é o desenvolvimento. Por último, o autor refere um terceiro grupo de teorias, cujo principal mentor é Kurt Koffka, em que se pretende conciliar as teses anteriores, defendendo que o desenvolvimento tem sempre um carácter dual, sendo necessário distinguir o desenvolvimento como maturação e o desenvolvimento como aprendizagem. Em relação a esta terceira hipótese, Vygotsky identifica algumas virtualidades, tais como a influência da aprendizagem sobre a maturação, e vice-versa, e a consideração de que a aprendizagem implica a emergência de novas estruturas e o correspondente desenvolvimento das mais antigas. Explicitando estas novas aceções, refere-se que quando uma criança forma uma estrutura ou aprende uma operação no decorrer da aprendizagem, adquire mais do que a possibilidade de reproduzir essa estrutura ou operação. Adquire potencialidades muito superiores que se estendem aos domínios de outras estruturas. Finalmente, dá-se especial relevância à questão da ordem da sucessão entre a aprendizagem e o desenvolvimento, pois revela-se uma conceção inovadora de aprendizagem ao constituir-se como um processo estrutural e dotado de sentido. Em síntese, sublinha-se que a aprendizagem pode não só seguir o desenvolvimento, avançando ao mesmo ritmo, mas também antecipar-se-lhe, fazendo-o progredir e suscitando o aparecimento, no seu processo, de novas formações.

Da exposição que acabámos de fazer, depreende-se uma divergência, pelo menos aparente, entre o pensamento de Vygotsky e Piaget. Assim, a tese de Piaget é de que a aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento, uma vez que, ocorrendo em paralelo, os processos de aprendizagem apenas são possíveis se inseridos na sequência adequada dos estádios de desenvolvimento cognitivo (Lourenço, 2005: 53). Para Vygotsky, todavia, a aprendizagem pode fazer catapultar o desenvolvimento, através da ação deliberada de mediadores. Contudo, esta disparidade de entendimento sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é desvalorizada por Piaget (2007: 383) pois, ao refutar as críticas

de Vygotsky, afirma que no seu espírito não estaria presente a desconsideração do processo de aprendizagem no desenvolvimento espontâneo da criança, mas sim o tipo de aprendizagem escolar, que ignora o partido que poderia tirar do desenvolvimento espontâneo dos alunos, e que deveria reforçá-lo através de procedimentos adequados, em vez de o contrariar como frequentemente acontece. Contribuindo para a diluição desta disparidade entre os dois psicólogos, importa destacar o que Piaget pensa sobre o desenvolvimento cognitivo, e que, em nosso entender, converge com o pensamento de Vygotsky, na medida em que ambos dão primazia às mudanças estruturais e qualitativas do desenvolvimento. Assim, de acordo com Lourenço (2002: 74-75), Piaget considera o desenvolvimento cognitivo como uma competência geral e estrutural dos sujeitos para pensarem e raciocinarem sobre o mundo físico e lógico-matemático, sob um ponto de vista científico. Neste processo de desenvolvimento, a aquisição de conhecimentos específicos, a que em geral se chama conhecimento declarativo (i.e., saber que), tal como a aquisição ou descoberta de determinadas estratégias, regras ou esquemas, que se costuma designar conhecimento procedimental (i.e., saber como) ou a aquisição de conhecimento metacognitivo, ou seja, saber como conhecer (i.e., como saber) não assumem o papel preponderante no processo de mudanças no desenvolvimento cognitivo. Para Piaget, o que muda com o desenvolvimento cognitivo é o conhecimento estrutural, ou categorial, ou seja, o modo de conhecer e pensar, em oposição ao conhecimento factual, isto é, os conhecimentos que se possuem. A esta competência, resultante de um determinado processo de desenvolvimento cognitivo, Piaget chama inteligência.

2. Pensamento e linguagem

Para estudar a relação entre pensamento e linguagem, Vygotsky (2007: 39-46) toma como unidade de análise a palavra, por considerar que possui todas as características fundamentais inerentes ao fenómeno completo do pensamento verbal. Para isso, ao invés de tomar como objeto o seu aspeto exterior (som), analisa o seu aspeto interior, isto é, o sentido, por constituir o nó que representa o fenómeno do pensamento verbal. Assim, o seu método consiste numa análise semântica, em que tem em conta duas funções essenciais da linguagem: a linguagem como meio de interação social, um meio de expressão e de compreensão e a linguagem enquanto função intelectual, considerando que operam em interdependência mútua. Toda a palavra pressupõe um ato de generalização em relação a um mundo exterior, a um grupo ou classe de objetos, sendo, por isso, já um ato verbal de pensamento. Para a ocorrência deste processo, é necessária uma interação social baseada na compreensão racional, numa transmissão intencional da experiência e do pensamento, o que, requerendo um sistema de meios, fez emergir a linguagem humana. Assim, se a interação social é impossível sem signos, é também impossível

sem sentido, pressupondo a generalização e o desenvolvimento do sentido verbal. Através do pensamento, o homem reflete a realidade em termos generalizadores.

2.1. Gênese e desenvolvimento do pensamento e da linguagem

Definidos os contornos da palavra enquanto unidade de análise que permite estudar a relação entre pensamento e linguagem, Vygotsky (2007: 117-146) investiga estes processos em termos de gênese e desenvolvimento, postulando que têm raízes genéticas inteiramente diferentes, e que não se desenvolvem paralelamente, nem mantêm uma relação constante. Na ontogênese, tal como na filogênese, são identificadas uma fase pré-linguística no desenvolvimento intelectual e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da linguagem. A linguagem da criança, durante os primeiros meses de vida, caracterizada pelo riso, pelo balbuceio e pelo gesto, aparece como um meio de contacto social, de cariz emocional. Por volta dos dois anos de idade, ocorre um momento crítico no processo de desenvolvimento, constatando-se que as linhas que representam o pensamento e a linguagem, que até então se mantinham mutuamente independentes, passam a cruzar-se e começam a coincidir. Este fenómeno, de enorme relevância para a vida mental da criança, revela-se pela emergência de uma vaga consciência da natureza significativa da linguagem e pela sua vontade em se apropriar dela, descobrindo que cada coisa tem um nome. Este momento, identificado pela atitude sintomática da criança em querer expandir ativamente o seu vocabulário, traduz-se num aumento extremamente rápido do seu léxico e corresponde a um novo estágio de desenvolvimento, afetivo-volitivo. Observando o seu comportamento, verifica-se que sente necessidade e manifesta vontade em apoderar-se do signo que pertence ao objeto, o que lhe permitirá a nomeação e a comunicação. Ao descobrir a função simbólica da linguagem, a criança inicia a fase intelectual do seu desenvolvimento. A partir deste ponto, as duas linhas cruzam-se, o pensamento torna-se verbal e a linguagem intelectual.

Procurando esclarecer a inter-relação entre pensamento e linguagem através do modo como ambos os processos evoluem, Vygotsky considera que a linguagem interior, cuja origem se encontra na linguagem egocêntrica da criança, está na gênese do pensamento verbal. Analisando-a, conclui que a linguagem interior floresce a partir da linguagem exterior, que se vai internalizando, através da diferenciação das funções sociais e egocêntricas. Este processo realiza-se durante uma longa série cumulativa de transformações funcionais e estruturais, culminando com a estrutura fundamental do pensamento. Remetendo para Piaget, considera-se que o desenvolvimento da lógica da criança é uma função direta da sua linguagem socializada, formalizando-se esta posição afirmando que o desenvolvimento do pensamento da criança depende da sua apropriação dos meios sociais do pensamento, ou seja, da sua apropriação da linguagem.

Contudo, sublinha-se que o pensamento verbal não esgota todas as formas de pensamento, referindo-se, neste caso, o pensamento instrumental e técnico, como exemplos de inteligência prática, assim como nem todos os processos de linguagem podem ser considerados intelectuais, exemplificando-se com a simples produção de memória de um texto verbal.

2.2. O devir do pensamento e a sua expressão - a articulação entre significação e sentido

Deslocando o foco da sua análise do plano genético para o plano funcional da linguagem e do pensamento, Vygotsky (2007: 313-373) debruça-se sobre o sentido da palavra, resultante de um processo de generalização, e a sua natureza dinâmica, que afeta os diferentes modos de funcionamento do pensamento.

Numa linha tradicional de análise, o sentido da palavra reflete a conjunção do pensamento e da linguagem. Em termos psicológicos, o sentido resulta de um processo de generalização que permite formar o conceito, constituindo um ato de pensamento particular. Por conseguinte, o sentido das palavras é um fenómeno linguístico e ao mesmo tempo intelectual. Trata-se de um fenómeno de pensamento na medida em que o pensamento se conecta com a palavra e se incorpora nela. É um fenómeno de linguagem na medida em que a linguagem se conecta com o pensamento e é iluminada por ele. É, portanto, uma reunião da palavra e do pensamento.

Não apresentando objeções a esta perspectiva, a Vygotsky interessa, contudo, outra incidência conceptual, que supere o postulado da constância e da imutabilidade do sentido da palavra. Na sua tese, considera que o sentido de uma palavra não é uma formação estática, mas sim dinâmica, que se desenvolve e transforma ao longo do processo de desenvolvimento, e com as diferentes formas de funcionamento do pensamento. Para explicar a sua tese, centra-se no esclarecimento do papel funcional do sentido verbal no processo vivo do pensamento, mostrando que a cada estágio de desenvolvimento corresponde não só uma estrutura específica do sentido verbal, como uma relação particular entre o pensamento e a linguagem, que define essa estrutura. Desenvolvendo uma conceção dinâmica da relação entre os dois processos, caracteriza-a como um movimento do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento, transformando-se ao longo do desenvolvimento dos sujeitos, independentemente da idade, passando por uma série de estádios. Trata-se, portanto, de um desenvolvimento funcional, em que o pensamento não se conclui, mas exprime-se na palavra, e que se pode explicar como um processo constante do devir do pensamento na palavra. Acentuando o cariz dinâmico desta relação, refere-se que todo o pensamento é movimento, desdobrando-se com a finalidade de resolver problemas ou cumprir certas funções. Assim, esta corrente do pensamento realiza-se como

um movimento interno através de vários planos, enquanto transição do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento.

Procurando elucidar os contornos do dinamismo desta relação, Vygotsky (2007: 327-359) distingue dois planos da linguagem: a linguagem externa e a interna, pondo em evidência as diferenças entre a sua organização semântica e sintática, e a sua articulação com a gramática específica do pensamento. Relativamente à linguagem interior, mencionam-se algumas características que contrastam com a linguagem exterior, designadamente a ausência de realização oral. Em primeiro lugar, a linguagem interior não visa a comunicação. É uma linguagem de si para si, com uma função organizadora, através da qual o mundo complexo de estímulos é vertido numa estrutura dotada de sentido, revestindo-se por isso de uma natureza eminentemente psicológica. Sendo uma linguagem monológica, dispensa não só os aspetos fonológicos, como a sua estrutura se caracteriza pela fragmentação e abreviação, subentendendo-se o sujeito (o próprio), os seus atributos, intenções ou estado de espírito. Dado que é sempre conhecido o tema e a situação interna, a linguagem interior dispensa uma formulação por palavras precisas, revelando uma sintaxe condensada e uma semântica simples, totalmente predicativa. A linguagem exterior, pelo contrário, é uma linguagem para os outros, em que o pensamento se transforma em palavras, através da materialização e a objetivação do pensamento. Tratando-se de uma linguagem dialógica, pressupõe um conhecimento comum disponível entre os interlocutores, uma vez que a atribuição de um conteúdo diferente a uma mesma palavra, ou que esta seja portadora de pontos de vista diferentes, pode originar incompreensão. Deste modo, o grau de partilha do conhecimento do assunto, a situação vivida entre os interlocutores, assim como a intencionalidade da comunicação condicionam tanto a semântica, através da escolha do sentido das palavras, como a sua organização sintática e a disposição das frases no discurso, requerendo níveis variáveis do teor explicativo da linguagem.

Distinguindo o conceito de significação de uma palavra do seu sentido, Vygotsky (2007: 359-361) considera que, tomando isoladamente o léxico, uma palavra tem uma significação delimitada. Contudo, essa significação é apenas uma possibilidade que só se realiza através da linguagem viva, constituindo uma pedra angular do edifício do sentido. O sentido resulta do agregado de todos os factos psicológicos que surgem na consciência por efeito da palavra. Trata-se, portanto, de uma formação mutável, fluida e complexa onde existem diferentes zonas cuja estabilidade varia, sendo a significação apenas uma dessas zonas do sentido. A significação da palavra adquire sentido no contexto do discurso. Assim, enquanto o sentido se transforma, segundo os contextos em que surge, a significação é, comparativamente, um ponto fixo e estável, ainda que inconstante, porque sempre suscetível de

transformação. Neste processo, dá-se um enriquecimento da palavra através do sentido que lhe é atribuído nos diferentes contextos e também em função das diversas realidades psicológicas. Pode mesmo afirmar-se que, na dinâmica da significação, o sentido de uma palavra é único para cada consciência, em circunstâncias diferentes. Em última análise, não sendo nunca o sentido de uma palavra integral, a palavra constitui uma fonte inesgotável de novos problemas, pois apoia-se numa conceção do mundo e na estrutura interna da personalidade.

Em síntese, em relação à linguagem interior, constata-se uma preponderância absoluta do sentido sobre a significação, e releva-se o sentido verbal amplo em que imperam leis de unificação e de fusão específicas, fenómeno traduzido na expressão sintática do sentido. Nesta sintaxe, a utilização interna de cada palavra assume gradualmente diferentes tonalidades, diferentes cambiantes de sentido, que se transformam numa nova significação da palavra. Na linguagem interior, o sentido da palavra é sempre pessoal e apenas compreensível no plano interior, pois a infusão de conteúdo de sentido variado numa só palavra é um processo individual e intraduzível.

2.3. Fluxo do pensamento e articulação entre linguagem exterior e linguagem interior

A linguagem exterior é um processo que comporta a transformação do pensamento em palavra, e a linguagem interior realiza o processo inverso, através de um movimento de fora para dentro, em que a linguagem se evapora em pensamento. Enquanto a linguagem exterior implica a encarnação do pensamento na palavra, na linguagem interior a palavra morre e faz nascer o pensamento. No entanto, as unidades do pensamento e da linguagem não se correspondem pois, manifestando uma unidade, não constituem uma identidade. O pensamento caracteriza-se por um movimento, um desdobramento constante, estabelecendo relações entre uma coisa e outra, desempenhando funções diversas. Portanto, o fluxo e o movimento do pensamento não coincidem diretamente com o desenrolar da linguagem.

Remeteremos ainda para Bruner (2007:15-17) que, comentando o trabalho de Vygotsky, seleciona aspetos fundamentais da sua obra que expressam, com grande clareza, a relação entre pensamento e linguagem. Bruner salienta que a frase viva, dita pela pessoa viva, tem sempre um subtexto, havendo sempre um pensamento que se dissimula por detrás dela. Do mesmo modo que uma simples frase pode servir para exprimir uma variedade de pensamentos, um mesmo pensamento pode exprimir-se através de uma variedade de frases. Na linguagem, o pensamento reparte-se por palavras separadas umas das outras, mas o pensamento contém-se na mente sempre como que um todo, algo de notavelmente maior em extensão e volume do que a palavra isoladamente considerada. Não emerge passo a passo em unidades separadas, da mesma maneira que a linguagem se desdobra. Aquilo que o pensamento contém na simultaneidade, desdobra-se na linguagem em termos de sucessão (temporal,

na oralidade, e espaciotemporal na linearidade da escrita). O pensamento pode ser comparado a uma nuvem densa que se derrama numa chuva de palavras. Portanto, a transição do pensamento para a linguagem é um processo complexo que implica a repartição e a recriação do pensamento em palavras, e não coincide sequer com as significações das palavras em que se exprime. Há sempre um pensamento em fundo, um subtexto dissimulado na linguagem, o que permite afirmar que a transição direta do pensamento para a palavra é uma impossibilidade. Por isso, é sempre requerida a construção de uma via complexa, a que subjaz o lamento sobre a incompletude das palavras, a queixa de que o pensamento é inexprimível.

Em qualquer ato de linguagem, exprimem-se pretensões quer culturais e históricas, quer pessoais e idiossincráticas, que o destinatário tem de interpretar. Adquirir o uso da linguagem, deve ser concebido não só como aprender a dominar as palavras ou a gramática, ou ainda as convenções ilocucionárias, mas também aprender a textualizar a intenção própria e a situar adequadamente a locução num contexto pessoal, envolvendo outros que partilham o mesmo contexto sociocultural.

3. O papel da linguagem na aprendizagem

Sobre esta temática centrar-nos-emos essencialmente no pensamento de dois académicos, o linguista M.A.K. Halliday e o psicólogo Lev Vygotsky por, apesar de terem focos conceptuais diferentes, convergirem nas suas teorias sobre linguagem e aprendizagem, transcendendo ambos a esfera específica das respetivas áreas de conhecimento.

Segundo Wells (1994), o interesse de Vygotsky está no efeito transformador que resulta da introdução de ferramentas na relação entre os seres humanos e seu ambiente e, em particular, nos efeitos dos signos usados como instrumentos psicológicos para mediar a atividade mental. Quanto a Halliday, é a preocupação com o contributo da linguagem para a vida social que fornece o princípio organizador. Em certo sentido, a sua perspetiva genética faz parte da tentativa mais geral de corrigir o desequilíbrio que vê em alguns trabalhos na área da linguística, em que o interesse por uma "competência linguística" idealizada, fora da história e da cultura, levou a uma desconsideração do que as pessoas realmente dizem e dos usos a que a linguagem é submetida em situações reais. Por isso, a teoria linguística que Halliday desenvolveu é, na sua orientação, inerentemente social e funcional. Tratando a linguagem simultaneamente como sistema e recurso, código e comportamento, o objetivo de Halliday é explicar, no seio de qualquer comunidade cultural e linguística específica, o que as pessoas podem significar e como usam os seus recursos linguísticos para fazê-lo. Portanto, para Vygotsky e Halliday, a linguagem é uma "invenção" humana que é usada como um meio de alcançar objetivos da vida social.

Em síntese, pode dizer-se que a intenção última de Vygotsky é uma explicação do funcionamento mental dos indivíduos, debruçando-se sobre vários aspetos, como a relação entre pensamento e linguagem e a sua génese e desenvolvimento, enquanto que para Halliday é a natureza e a organização da linguagem como um recurso para a vida social humana.

3.1. A perspetiva sociocultural de Vygotsky

A teoria sociocultural de Vygotsky permite-nos compreender a dimensão da importância da linguagem na aprendizagem e no desenvolvimento. Caracterizando os aspetos tipicamente humanos do comportamento, Vygotsky (1998) estuda o modo como esses traços específicos se formaram ao longo da história humana (filogénese) e como essas características se desenvolvem durante a vida de um indivíduo (ontogénese). Para isso, analisa três áreas fundamentais: a relação do homem com o ambiente físico e social, os tipos de atividade que influenciaram o relacionamento do ser humano com a natureza e consequentes alterações psicológicas e, finalmente, a natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem.

Remetendo para Shapiro e Gerke, Vygotsky (1998: 29-36) sublinha o papel dominante da experiência social no desenvolvimento humano, e releva que o raciocínio prático, que corresponde à fase inicial do desenvolvimento cognitivo da criança, se desenvolve através de um processo de imitação, designadamente pela observação e repetição dos gestos de manipulação de objetos realizada pelos adultos. As ações repetidas acumulam-se, sobrepondo-se como uma fotografia de exposição múltipla. A consequência deste processo traduz-se na cristalização de um esquema, definindo cada atividade. À medida que adquire mais experiência, a criança aumenta o número de modelos que compreende, criando-se um esquema cumulativo que categoriza todas as ações semelhantes, constituindo uma espécie de plano preliminar para vários tipos de ação possíveis a realizar futuramente. Considerando pertinente esta análise, o autor menciona, contudo, a sua insuficiência por não ter em conta a contribuição da linguagem verbal para o desenvolvimento de uma nova organização estrutural da atividade prática, postulando que a fala desempenha um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores. Neste sentido, debruçando-se sobre a relação entre a fala e o uso de instrumentos, Vygotsky defende a existência de uma unidade dialética entre inteligência prática e fala, constituindo a essência do comportamento humano complexo. Pela observação de crianças em atividade, constata-se que agem e falam ao mesmo tempo, assumindo a linguagem verbal o papel de guia para a ação. Pelo uso da fala egocêntrica, a criança adquire a capacidade de ser simultaneamente sujeito e objeto do seu próprio comportamento.

Pelo contrário, Piaget (Vygotsky, 2007: 73-79) desvaloriza a fala egocêntrica, considerando-a um acessório da atividade infantil, um reflexo da natureza egocêntrica do seu pensamento. Nesta ótica, esta forma de linguagem, visando a autossatisfação, não pode mudar nada de importante na ação da criança, interpretando Piaget, como prova da sua irrelevância, o seu desaparecimento no início da idade escolar.

Em relação a este ponto, a divergência de Vygotsky é substancial, pois conduz a uma análise diferente relativamente ao desenvolvimento do pensamento verbal. Para o psicólogo russo, a fala egocêntrica, para além de desempenhar um papel relevante na condução da ação da criança, não desaparece por deixar de ser vocalizada. O autor considera-a um estágio transitivo no desenvolvimento da linguagem, do exterior para o interior, que deverá ser associado à lógica da ação e do pensamento, racionais e finalizados. Assim, Vygotsky (1998: 37-38) caracteriza a relação entre a fala egocêntrica e a ação da criança como uma relação dinâmica, que ocorre ao longo do desenvolvimento. Numa primeira fase, a fala acompanha as atividades infantis e reflete as contingências do processo de solução de problemas com que ela se depara, mas de forma dispersa e caótica. Posteriormente, verifica-se que a fala tende a surgir numa fase cada vez mais precoce do processo de realização de tarefas, culminando com a sua deslocalização temporal para um momento prévio à própria ação. Estas alterações de ordem temporal indicam uma mudança na função da fala. Ao deslocar-se para o início da tarefa a realizar, a fala revela uma nova funcionalidade, sendo a palavra a dirigir, a determinar e a dominar o curso da ação. Conclui-se que a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas, a superar a ação impulsiva e irrefletida, pois permite planejar soluções para problemas, antes da sua execução, e controlar o próprio comportamento. Para o autor, são estas formas tipicamente humanas de comportamento que produzirão o intelecto, e também as formas especificamente humanas de uso de instrumentos.

Sousa (2005: 44-46), reportando-se à teoria sociocultural de Vygotsky, afirma que este concebe o desenvolvimento cognitivo como um processo de interiorização dos instrumentos e sinais, mediante a transformação dos sistemas de regulação externa (interação com o objeto; interação social) em meios de regulação interna de autorregulação. A função do instrumento consiste em servir de orientador (mediador) da atividade humana sobre o objeto, encontrando-se orientado exteriormente e devendo operar mudanças sobre ele. Quanto ao sinal, em especial a linguagem, é concebido como um meio de atividade interna, que é orientado do interior. Por isso, a consciência emerge através do contacto social, e consigo próprio, e tem uma estrutura semiótica. Para a autora, sendo Vygotsky um dos primeiros investigadores a defender que a linguagem desempenha um papel fundamental na formação dos processos cognitivos, isso implica a assunção de que a aquisição de um sistema linguístico supõe a

reorganização de todos os processos cognitivos da criança. A percepção, a atenção, a memória, a imaginação, a consciência e a ação deixam de ser consideradas como propriedades mentais simples, perenes e inatas e passam a ser entendidas como formas complexas de processos mentais, como complexos sistemas de funções que resultam da atividade infantil nos processos de interação social, constituindo-se em atos reflexivos e elaborados, em cujo conteúdo surge a linguagem, desempenhando uma função determinante.

Confluindo no mesmo entendimento, Bruner (2007: 10-11) menciona que Vygotsky sublinha intensamente o papel da linguagem na vida mental do homem e na formação que a cultiva ao longo do processo de crescimento. Para Vygotsky, a linguagem é ao mesmo tempo um resultado das forças históricas, que lhe deram a sua forma, e uma ferramenta do pensamento que molda o próprio pensamento. Neste sentido, a linguagem é o principal meio de integração e de ordem na vida mental e é usada ao serviço de outras funções mentais superiores, inclusivamente o exercício da vontade.

Para concluir a nossa referência aos aspetos socioculturais da teoria de Vygotsky, importa sublinhar e refletir sobre a relevância da sua aceção de instrumento, tanto do ponto de vista filogenético, como ontogenético. Bruner (2007:11), referindo o pensamento vygotkiano, menciona que é através do uso de instrumentos que o homem se transforma a si próprio e à sua cultura, aproximando-se da ideia de que a evolução humana é alterada pelos instrumentos feitos pelo homem, cuja utilização cria um modo de vida técnico-cultural. Cole & Wertsch (1996), por seu turno, relevam a característica mental dos seres humanos de necessitarem, e de terem a capacidade, de mediar as suas ações através de artefactos. Quanto à linguagem, enquanto ferramenta psicológica, constitui a principal forma de mediação e, tomada em sentido amplo, abarca múltiplos sistemas de significação, como a escrita, esquemas, diagramas, etc. Com base nestes pressupostos, consideram como diferença crucial, em relação ao postulado de Piaget, a importância conferida à cultura, em particular aquilo que tem a ver com o uso de artefactos e o papel de mediadores que estes desempenham nas atividades humanas, influenciando o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Desta forma, dão primazia a um terceiro fator no processo de coconstrução do conhecimento: os produtos acumulados pelas gerações anteriores, a cultura, o meio através do qual os dois outros princípios ativos do desenvolvimento (indivíduo e ambiente social) interagem. Nas palavras de Sousa (2005:43), a influência do meio social no desenvolvimento do indivíduo torna-o ativo e interativo, na medida em que constrói o seu conhecimento através de instrumentos e sinais oriundos do meio cultural.

Congregando, em certa medida, o que se acaba de referir, Morgado (2002: 54-55) diz o seguinte:

Na perspectiva vygotkiana a formação dos processos mentais pressupõe a acção cultural dos seres humanos que é mediada por símbolos e signos de que a linguagem é o principal expoente. O pensamento é assim o resultado da interligação da acção desencadeada pelos objectos do meio ambiente. Neste processo tem particular relevo o adulto, pela possibilidade que lhe advém de atribuir significado às acções da criança (...) Assim (...) os adultos modelam social e culturalmente [as crianças] através da linguagem de que se servem, das convenções que adoptam, dos valores que transmitem, etc.

3.2. A perspetiva sociolinguística de Halliday

Halliday (2009:48-95) considera que a linguística, enquanto ciência autónoma, tem o seu próprio objeto de conhecimento: a língua. Contudo, para o autor, esta autonomia é condicional e temporária, pois não é autossuficiente em termos do processo de idealização. Argumenta-se que este problema é igualmente detetado por Chomsky, que considera a linguística como um ramo da psicologia teórica, mas, concordando com a necessidade de um ponto de partida do exterior da língua, este não deve ser circunscrito apenas à lógica, devendo ponderar-se o campo da sociologia, com o qual a linguística não está menos próxima, pois o estudo da linguagem como comportamento social é, em última instância, um conjunto de opções semânticas que derivam da estrutura social.

Halliday (*opus cit.*) considera que existe sempre alguma forma de idealização em que se inserem as generalizações linguísticas. Tendo em vista o papel da linguagem na perspetiva social, deve-se integrar o grau e o género de idealização adequados a cada contexto, através de um processo que designa de potencial de significação, formado pela gama de variações significantes que se encontra à disposição do falante. Este, através da seleção de um leque de opções disponíveis de entre diversas categorias gramaticais e lexicais, realiza o seu processo de significação, tendo como pano de fundo o contexto social e o contexto situacional. O conceito de potencial de significação, enquanto rede de opções sociossemânticas, fornece assim uma perspetiva sobre a natureza da linguagem, que decorre da sua função na estrutura social. Para o autor, é esta a significância das teorias funcionais da linguagem que, na sua essência, não deveriam limitar-se a enumerar e a classificar as funções dos atos de fala, mas providenciar uma base para explicar a natureza do sistema de linguagem, uma vez que o próprio sistema espelha as funções que se desenvolveram para servir cada contexto. Nesta perspetiva, a organização de opções na gramática das línguas naturais parece decorrer de uma base funcional e, por isso, a noção de “funções da linguagem” não deveria ser equacionada meramente como uma teoria do uso da linguagem, mas sim exprimir o princípio que rege a organização do sistema linguístico.

Densificando o seu pensamento, sugere que as opções na gramática de uma língua derivam ou relacionam-se com três funções muito generalizantes da linguagem: ideacional, interpessoal e textual, pois a construção de significados, realizada em contextos sociais e situacionais particulares, exprime-se através de seleções de ordem gramatical e lexical que indiciam estas três origens. As três funções

fundamentais referidas constituem-se como três princípios distintos, organizadores na estrutura das unidades gramaticais. O primeiro princípio, ideacional, reúne um conjunto de opções em que a linguagem funciona para exprimir a experiência individual, tanto do mundo exterior, como do mundo interior, da própria consciência, juntamente com uma subcomponente que expressaria algumas relações lógicas de base. O segundo princípio, o interpessoal, relaciona-se com a linguagem no papel de mediadora, incluindo, por um lado, tudo o que pode ser entendido como a expressão da personalidade e de sentimentos pessoais e, por outro lado, formas de interação e de troca social com outros participantes nas situações de comunicação. A terceira componente, a textual, tem uma função capacitante, a de criar texto, o que significa a operacionalização da linguagem, que é diferente da ideia de fileiras de palavras ou de frases e proposições isoladas. É esta componente que habilita o falante a organizar o que diz de modo a que faça sentido em cada contexto, e preencha a sua função de mensagem.

Halliday acrescenta ainda que a enunciação típica é funcionalmente complexa, pois podem combinar-se vários usos da linguagem num único ato de fala. Por esta razão, a gramática torna-se necessária ao providenciar regras de organização, que medeiam conteúdo e expressão, que integrem as várias seleções significativas que cumprem funções distintas, combinando-as em estruturas integradas. Quanto ao potencial de significação, em qualquer contexto, ele é ilimitado, no sentido em que não há limite para as distinções de significados que se podem apreender. Quando se refere o que o falante pode fazer, no sentido especial de “poder dizer”, está implícito que se podem reconhecer diferenciações substanciais dentro daquilo que se pode querer dizer, o que faz parte da noção de linguagem potenciadora de discursos.

Esclarecendo o seu pensamento sobre o que entende por abordagem sociológica, refere que a imagem da linguagem na sua forma pura (língua) que se deixa contaminar no processo de se traduzir em discurso (fala) tem pouco valor, não pretendendo por isso estabelecer um limite entre língua e discurso, nem entre pares como língua e fala, ou entre competência e desempenho, exceto quando estes pares se reduzem a sinónimos de “poder fazer” e “fazer”. Halliday postula como conceito mais útil o leque de comportamentos potenciais que são determinados pela estrutura social (contexto cultural). Nesta ótica, o objeto de atenção dos estudos linguísticos não é uma espécie de linguagem não processada, pois quando a linguagem é estudada numa perspetiva social, o objeto de atenção é o texto, o que significa linguagem num contexto, tratando-se de uma construção idealizada. Esta construção, do ponto de vista linguístico, deve ser bem formada e ser avaliada de modo criterioso. Contudo, estes critérios não se encontram apenas no âmbito da língua, encarada como entidade autónoma, situando-se mais facilmente nas interfaces entre linguagem e não linguagem, tendo por referência qualquer coisa

exterior à língua. Num contexto social, o grau e tipo de idealização é determinado na interface sociossemântica, em que o que é bem formado é tudo aquilo que pode ser interpretável como uma seleção possível de um conjunto de opções baseadas em hipóteses motivadoras do comportamento linguístico. Para compreender a língua, examina-se a maneira como a estrutura social se realiza através da linguagem: como são transmitidos os valores, como são definidos os papéis e como se manifestam os padrões de comportamento.

Tendo apresentado alguns apontamentos sobre a conceção de língua numa perspetiva social, passaremos a debruçarmo-nos sobre o pensamento de Halliday relativamente ao papel da linguagem na educação.

3.2.1. O papel da linguagem na educação

Halliday considera que o papel da linguagem no processo educativo constitui um aspeto especial da relação entre linguagem e estrutura social. Apesar das diferenças entre a educação não formal e formal, considera que, no desenvolvimento da criança como ser social, a linguagem desempenha um papel central. A linguagem é o principal canal através do qual os padrões de vida são transmitidos, através do qual ela aprende a agir enquanto membro de uma sociedade – no seio e por intermédio de vários grupos sociais, como a família, a vizinhança e os amigos, adotando a sua cultura, os seus modos de pensamento e de ação, as suas crenças e os seus valores. Este crescimento social, numa fase pré-escolar, verifica-se sobretudo sem instrução direta, realizando-se indiretamente através da experiência acumulada de inúmeros pequenos acontecimentos, em que a linguagem é um fator determinante.

Debruçando-se sobre o campo educacional formal, enfatiza os aspetos da linguagem e do ser humano social que são mais relevantes para o professor em sala de aula. Para isso, considera que a capacidade para falar e compreender surge, e faz sentido, apenas porque há outros organismos próximos, e é natural pensar-se num fenómeno a ser estudado na perspetiva de um interorganismo. Contudo, é também possível investigar a linguagem a partir do foco da construção interna do organismo, englobando a estrutura cerebral, os processos mentais que estão envolvidos nas ações de falar e compreender, e também nos processos de aprendizagem da fala e na compreensão. Neste sentido, perspetiva-se a linguagem sob dois pontos de vista: o de um intraorganismo e de um interorganismo. Apesar de estes dois focos serem complementares, Halliday salienta o facto de existir a tendência de se oscilar entre ambos, através de uma cultura escolar que, perseguindo modas, ora se concentra numa perspetiva, descurando a outra, ora realiza o processo inverso. Referindo-se ao foco direcionado para o que designa intraorganismo, menciona o estudo centrado na linguagem como conhecimento, o interesse por aquilo que o falante sabe, negligenciando-se, de algum modo, o social. Quanto ao movimento inverso,

direcionado para uma abordagem centrada no interorganismo, verifica-se uma preocupação com os aspetos sociais da linguagem e com os comportamentos sociais decorrentes dos usos linguísticos, isto é, a linguagem em relação ao homem social.

Procurando apresentar uma imagem integradora da linguagem, numa visão institucional ampla, Halliday desenha um diagrama (Figura 1) em que abarca, de modo explícito e detalhado, as várias dimensões da linguagem existentes na escola.

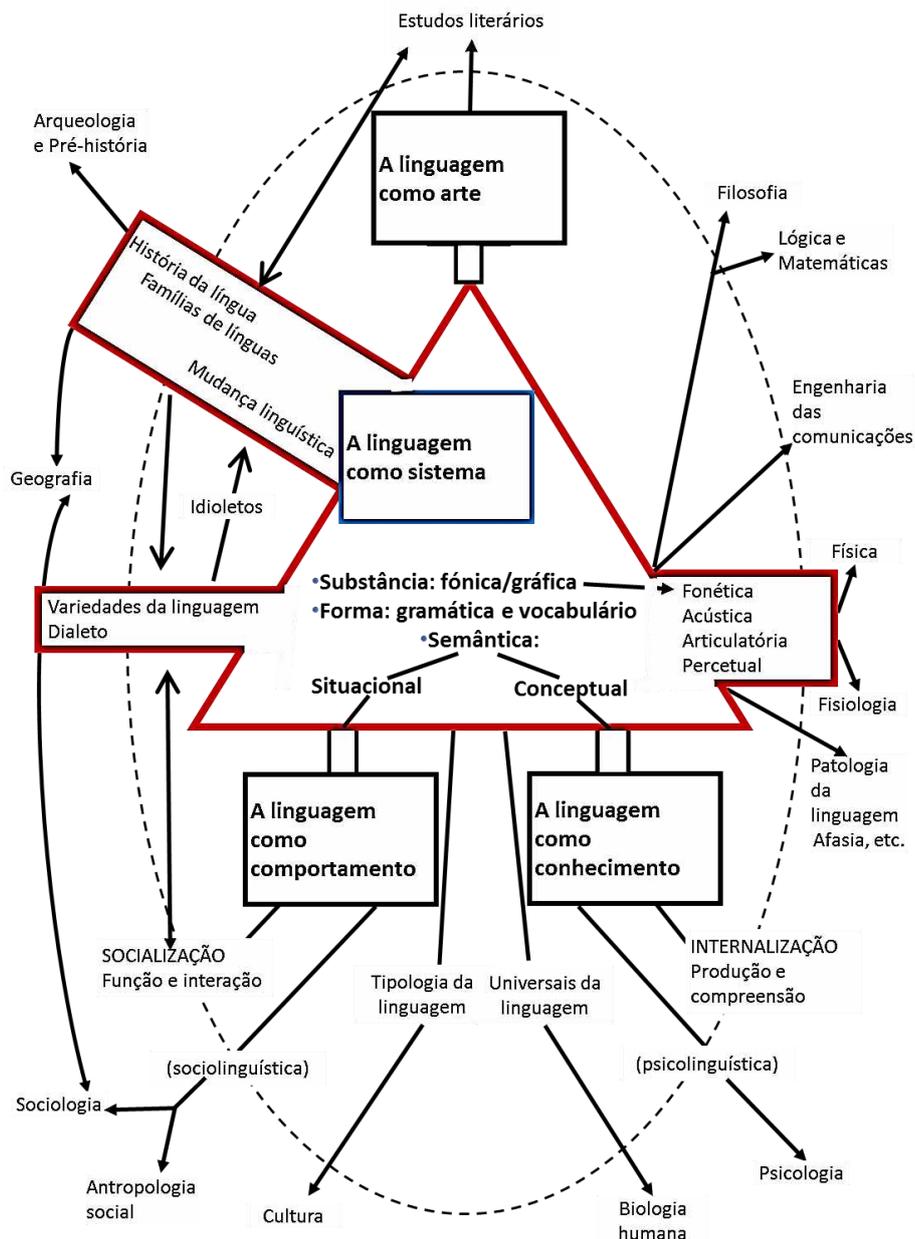


Figura 1 - Dimensões da linguagem (Halliday, opus cit: 69, tradução livre)

Concebe um espaço central onde situa a natureza dos estudos linguísticos, remetendo também para campos do conhecimento com os quais estes estudos estão próxima ou remotamente relacionados.

Da análise do diagrama, destacam-se os domínios do estudo da linguagem, delimitados por uma linha quebrada, por nós assinalada a vermelho, inserindo-se no seu interior todos os aspetos e ramos dos estudos linguísticos. Na parte central sobressai um triângulo onde se inclui, como núcleo principal, a linguagem como sistema, onde são identificados componentes como substância, forma e semântica. Exteriores ao triângulo e à linha quebrada, são sinalizadas as três principais perspetivas que devem ser tidas em consideração se não se pretender um fechamento dos estudos linguísticos sobre si próprios: a linguagem como conhecimento, a linguagem como comportamento e a linguagem como arte. Para Halliday, qualquer estudo da linguagem implica ter em atenção outras disciplinas, que se projetam a partir do triângulo central do diagrama e que se relacionam com algo mais. A partir das vertentes indicadas, surge representada uma rede de inter-relações, em que a multidimensionalidade da linguagem fica evidente, destacando-se, no entanto, a linguagem como comportamento, que associaríamos à noção de interorganismo, e a linguagem como conhecimento, que remete para a noção de intraorganismo. Estas dimensões convocam outras incidências de análise, permitindo elucidações complementares sobre o papel da linguagem na aprendizagem escolar. Assim, a elipse a tracejado esboça o limite onde se inserem outras disciplinas, cujos objetos de estudo se associam à linguagem, como a sociolinguística e a psicolinguística e, no seu exterior, faz-se o elenco de campos do conhecimento, que embora mais remotamente, ainda se articulam com a linguagem.

Concluindo, o autor considera que a assunção desta conceptualização, associando teoria e prática, contribui para uma tomada de consciência da natureza e dimensões da linguagem em contexto escolar. Esta visão integradora permite compreender a falência da escola, nomeadamente no que diz respeito aos processos, em larga medida linguísticos, mas que tradicionalmente se centram na linguagem como sistema, e na linguagem como arte, escamoteando-se as vertentes da linguagem como comportamento e como conhecimento. Sendo o indivíduo encarado enquanto membro da sociedade, ou seja, em interação com outros indivíduos, surge a necessidade de desenvolvimento do seu potencial de linguagem, entendido como o meio através do qual estabelece, desenvolve e mantém relações com os outros. Isto significa que se assume uma perspetiva funcional da linguagem, no sentido em que importa saber o que a linguagem pode fazer, ou o que o falante, criança ou adulto, pode fazer com a linguagem.

Em termos educacionais, Halliday considera que a capacidade de controlar as variedades de linguagem que são adequadas a diferentes usos é uma pedra basilar do sucesso linguístico e do sucesso escolar do aluno. O desenvolvimento desta capacidade fica dependente de um conceito básico, o conceito de contexto de situação, em que se postula que a linguagem apenas ganha vida quando é inserida num determinado ambiente, social ou cultural, cujas características ajudam a determinar as realizações

linguísticas adequadas. Para a definição de um contexto (situacional e cultural) propõe três tópicos: o campo, que engloba quer o assunto, quer a atividade específica e/ou campo do discurso comuns ao falante e aos participantes; o modo, que tem em conta o canal de comunicação adotado, ou seja, o meio oral e o meio escrito, e as opções relativas à maneira como a linguagem é usada; e, finalmente, o terceiro tópico, o enunciador, que tem em consideração o sujeito enunciador e o tipo de relações que mantém com os alocutários.

3.2.2. A aprendizagem baseada na linguagem

Segundo Halliday (1993: 93-94), apesar do facto de o conhecimento educacional ser massivamente dependente da aprendizagem verbal, as teorias da aprendizagem não têm derivado de observações do desenvolvimento da linguagem das crianças. Halliday considera que, se a característica distintiva da aprendizagem humana é ser um processo de construção de sentido, um processo semiótico, e se a forma prototípica da semiótica humana é a linguagem, então a ontogénese da linguagem é, ao mesmo tempo, a ontogénese da aprendizagem. Partindo deste pressuposto, propõe que se deve procurar modelar os processos de aprendizagem, de modo geral, em termos de como as crianças constroem os seus recursos para atribuir e construir sentido, como é que, simultaneamente, se envolvem na “linguagem de aprendizagem” e na “aprendizagem através da linguagem”. Seja qual for a cultura, ao aprender a falar, as crianças estão a aprender uma semiótica que tem vindo a evoluir ao longo de milhares de anos. Historicamente mais recente, a natureza desta semiótica assumiu uma nova forma de expressão, a escrita, e, na sua sequência, surgiu uma forma institucionalizada de aprendizagem, a que se chamou educação. As crianças passaram a aprender a linguagem não só em casa e na sua vizinhança, mas também na escola. Com novos modos de desenvolvimento da linguagem, surgiram novas formas de conhecimento, conhecimento educacional, distinto daquilo que se designa senso comum. Ao mesmo tempo, o processo de desenvolvimento da linguagem continua a ser um processo contínuo de aprendizagem, que vem desde o nascimento, atravessa a infância e a adolescência, e continua a ocorrer na idade adulta. Apesar desta interdependência, a maior parte das teorias da aprendizagem, incluindo as que têm em consideração a aprendizagem da linguagem, vêm do exterior do estudo da linguagem. Tendem quer a ignorar o seu desenvolvimento, quer a tratá-la apenas como um domínio de aprendizagem. Para o autor, a linguagem não é um domínio do conhecimento humano, excetuando o contexto específico da linguística, a linguagem é a condição essencial do ato de conhecer, o processo através do qual a experiência se transforma em conhecimento.

Tendo estas considerações em mente, sugere-se que se possam explorar abordagens à teoria da aprendizagem que sejam baseadas na linguagem. Por outras palavras, que se possa interpretar a

aprendizagem como algo que é por inerência um processo semiótico. Neste sentido, a dada altura específica (*opus cit.*: 112) que toda a aprendizagem – quer seja aprendizagem da linguagem, aprendizagem através da linguagem, ou aprendizagem sobre a linguagem – implica aprender a compreender coisas de mais de uma maneira. Numa cultura escrita, em que a educação faz parte da vida, as crianças aprendem a interpretar a sua experiência através de dois modos complementares: o modo dinâmico, do dia a dia, da gramática do senso comum, e o modo sinótico da gramática elaborada da escrita. Qualquer caso particular, de qualquer tipo de fenómeno, pode ser interpretado como algum produto dos dois modos, desde que se tenha ultrapassado a barreira semiótica entre eles. Havendo uma compreensão desta aprendizagem multimodal, haverá que saber usar uma larga variedade de registos linguísticos: tanto da linguagem escrita, que situam os alunos no mundo metafórico das coisas, como os da linguagem falada, que relaciona o que estão a aprender com o mundo do dia a dia, do fazer e do acontecer. Um primeiro plano estrutura e estabiliza, o outro faz funcionar e flui.

Em síntese, propõe-se a adoção de uma perspetiva tripartida: aprendizagem da linguagem, aprendizagem através da linguagem e aprendizagem sobre a linguagem. Com esta formulação, estabelecem-se dois princípios unificadores: primeiro, que se deveria reconhecer não apenas uma continuidade desenvolvimental, desde o nascimento até à vida adulta, integrando a linguagem em casa, na vizinhança/em seu redor, na escola primária, no secundário, e no local de trabalho; segundo, reconhecer também uma continuidade estrutural, cruzando todas as componentes e processos de aprendizagem. Neste sentido, a expressão “aprendizagem através da linguagem” é concebida não só para salientar esta continuidade estrutural, mas também para a situar em relação aos contextos em que a aprendizagem está efetivamente focada na linguagem.

O autor conclui que deveria ser possível apreender estas duas continuidades numa teoria da aprendizagem, encarando a própria aprendizagem como um processo semiótico: aprendizagem é aprender a significar, e aprender a expandir o potencial de significação de cada um.

Apresentados os aspetos marcantes de ambos os investigadores, no âmbito da linguagem e da aprendizagem, formal e informal, centrar-nos-emos de novo na teoria vygotskiana, nomeadamente na diferenciação que estabelece entre oralidade e escrita.

4. A oralidade e a escrita

Ao estudar a psicologia da linguagem escrita, Vygotsky (2007) constata que as funções mentais que a formam são fundamentalmente diferentes das que formam a linguagem oral. Trata-se de uma forma mais difícil, mais complexa da atividade verbal intencional e consciente. As diferenças radicais entre a oralidade e a escrita, em termos da sua aquisição, relacionam-se com o facto de na linguagem

oral as atividades serem espontâneas, involuntárias e sem tomada de consciência e, na aprendizagem da linguagem escrita, as atividades serem abstratas, voluntárias e caracterizadas pela tomada de consciência. O autor sublinha ainda que, quando a aprendizagem da escrita começa, as funções mentais fundamentais necessárias à sua aquisição ainda não estarem desenvolvidas. Isto é, a aprendizagem depende de processos que ainda não amadureceram.

Explicitando a sua análise para a diferenciação entre a aprendizagem da linguagem oral e a aprendizagem de linguagem escrita, Vygotsky começa por refutar perentoriamente qualquer semelhança entre os dois processos, afirmando que o desenvolvimento da escrita não reproduz o da oralidade. A escrita é considerada uma função inteiramente original da linguagem, sendo a sua estrutura e modo de funcionamento, comparando-os com os da oralidade, tão distintos como os da linguagem interior em relação à linguagem exterior.

O nível mínimo de desenvolvimento da linguagem escrita exige um elevado grau de abstração, comprovável pela constatação de várias evidências. Assim, à linguagem escrita, faltando o material sonoro, a entoação e a expressão, salienta-se o seu cariz de uma linguagem do pensamento, formada por representações gráficas. Por outro lado, se através da linguagem oral a criança atingiu um nível de abstração bastante superior ao do mundo dos objetos, com a escrita ela é confrontada com uma nova tarefa, pois tem de abstrair-se do aspeto sensorial da linguagem, e passar para um segundo nível de abstração. A linguagem escrita requer que seja capaz de usar representações de palavras em vez de palavras. Ainda na esfera da abstração, menciona-se também a ausência de interlocutor, pois apesar de a escrita ser monológica, pressupõe todavia uma espécie de conversação com uma página em branco, com um interlocutor imaginário ou conceptualizado. Estabelecendo uma analogia com a aprendizagem da aritmética e da álgebra, considera-se que a linguagem escrita, requerendo uma simbolização de segundo grau, é mais difícil do que a oralidade, tal como a álgebra é mais difícil do que a aritmética. Em termos de processos de aprendizagem, refere-se que, tal como a aprendizagem da álgebra não repete o processo utilizado para a aritmética, pois trata-se de um nível superior novo no desenvolvimento do pensamento matemático abstrato, que se redefine e constrói acima do nível da aritmética, também a linguagem escrita introduz a criança num plano abstrato que se constrói acima do sistema já desenvolvido da linguagem oral.

Para além das observações relativas ao grau de abstração, Vygotsky analisa outros traços diferenciadores das duas formas de linguagem, que se prendem com a motivação, a volição e a tomada de consciência, aspetos considerados na situação comunicacional, na fonética, na sintaxe e na semântica. Salientando a volição e a tomada de consciência que se manifestam de modo diferente,

refere-se que, na oralidade, a palavra é pronunciada automaticamente, sem a sua decomposição em sons separados, ao passo que na escrita a palavra torna-se objeto de análise e de discriminação, obrigando a criança a tomar consciência da sua estrutura, e a recriá-la voluntariamente em signos gráficos. Quanto à sintaxe, a situação é análoga, pois a criança constrói a frase do mesmo modo voluntário e intencional que usa para criar a palavra a partir de diferentes letras. Do ponto de vista semântico, para alcançar o sentido desejado, torna-se necessário que as significações verbais se disponham e organizem segundo uma ordem de sucessão sintática intencional, requerendo uma volição consciente no trabalho sobre o sentido das palavras. Este aspeto faz sobressair o facto de a linguagem escrita manter uma relação diferente com a linguagem interior. Assim, a transição da linguagem interior para a linguagem escrita requer uma semântica voluntária, sendo a organização sintática profundamente diferente. A linguagem interior é contraída, abreviada e telegráfica, a linguagem escrita é desenvolvida e formal no seu máximo expoente. Com a linguagem interior, o conteúdo é conhecido pelo sujeito que pensa, estando o objeto, o referente sempre implícitos, formando o pano de fundo da consciência. Em contraste com a linguagem interior, e com a própria oralidade, a linguagem escrita requer que a situação seja explicitada com a precisão suficiente de modo a que o recetor a compreenda.

Concluindo, Vygotsky considera que a diferença entre o desenvolvimento da linguagem falada e o da linguagem escrita está no facto de o segundo processo ser dirigido quase desde início pela consciência e pela intenção. Quanto à motivação, esta é mais abstrata, intelectualizada e independente da necessidade. Desta forma, a criança aprende os signos da linguagem escrita e a utilização consciente e voluntária desses signos, obrigando-se a agir de modo mais intelectual, e tomando consciência do próprio processo da linguagem falada. Apesar de a criança em idade pré-escolar possuir todas as formas gramaticais e sintáticas fundamentais, não adquirindo através do ensino escolar novas estruturas de relevância, ela aprende na escola a tomar consciência daquilo que faz. A sua capacidade passa de um plano inconsciente e automático para um plano voluntário, intencional e consciente. A gramática e a escrita possibilitam o acesso a um nível superior de desenvolvimento da linguagem.

Apontamento final

Concluída a apresentação de aspetos contextualizadores, que pretendem suscitar uma perceção e reflexão consciente sobre a linguagem, sobre a sua origem, o seu significado e funcionamento, tendo como pano de fundo a intenção de mobilizar ações institucionais e atuações pedagógicas consequentes e integradoras, passaremos a incidir o nosso foco nas relações entre oralidade, escrita e literacia. Num primeiro momento, referiremos a sua importância sociohistórica, para, num segundo momento, nos debruçarmos sobre o seu significado na educação formal.

III. CAPÍTULO –ORALIDADE, ESCRITA E LITERACIA – REFLETIR (SOBRE) O PASSADO, PARA COMPREENDER O PRESENTE

Pensar nas peculiaridades da oralidade diante da escrita e nas relações entre ambas, e caracterizar o pensamento que se funda em cada uma destas modalidades de comunicação, constitui matéria de interesse, pois permite-nos perspetivar o papel da oralidade, em confronto com o da escrita, no processo de ensino/aprendizagem. Neste contexto, alargaremos a nossa reflexão a outros conceitos complementares, como o de literacia e literacias.

Para sistematizarmos a nossa análise, focaremos separadamente cada tema, e teceremos algumas considerações relativamente às diferenças e interdependências entre a oralidade e a escrita, quer do ponto de vista antropológico, quer enquadrando esta inter-relação na esfera educativa.

1. Oralidade

Segundo Ong (1982:7-10), onde quer que os seres humanos existam, eles têm uma linguagem e, em todos os casos, uma linguagem que existe basicamente como falada e ouvida, no mundo do som. Medeiros (2007:2), citando Ong, destaca o seguinte:

... a despeito dos mundos maravilhosos que a escrita abre, a palavra falada ainda subsiste e vive. Todos os textos escritos devem, de algum modo, estar direta ou indiretamente relacionados ao mundo sonoro, *habitat* natural da linguagem, para comunicar os seus significados.

Ong (1982) considera a existência de dois tipos de oralidade, a oralidade de uma cultura totalmente intocada por qualquer conhecimento de escrita ou impressão, que designa como “primária” e, por contraste, uma "oralidade secundária", que corresponde à cultura atual de alta tecnologia, em que uma nova oralidade é sustentada pelo telefone, rádio, televisão e outros dispositivos eletrónicos que dependem da sua existência, e que funcionam com base na escrita e na impressão. De acordo com Medeiros (*opus cit.*: 2), citando o mesmo autor, em sociedades de oralidade primária, a palavra é apenas som, já que não ganha a forma escrita e, reportando-se a Malinowski, lembra que “a linguagem é um modo de ação e não simplesmente uma confirmação do pensamento” e que o som é dotado de poder e de potencialidades mágicas.

Complementando estas noções, Zumthor (1989:21) distingue três tipos de oralidade, que correspondem a três situações culturais diferentes. Uma delas, primária e imediata, não comporta qualquer contacto com a escrita e só se encontra nas sociedades desprovidas de qualquer sistema de simbolização gráfica, ou em grupos sociais isolados e analfabetos. Menciona ainda outros dois tipos de tradição oral, cuja característica comum é coexistirem dentro do grupo social com a escrita. Quando a

influência da escrita permanece exterior, ou é parcial e tardia, designa-a de oralidade mista. No caso em que a oralidade se constitui a partir da escrita, num ambiente em que esta tende a enfraquecer os valores da voz no uso e na imaginação, qualifica-a como oralidade segunda. Em síntese, a oralidade mista proviria da existência de uma cultura “escrita”, em que se sabe ler e escrever; e a oralidade segunda, de uma cultura "erudita", em que toda a expressão é influenciada pela escrita.

Refletindo sobre as relações entre oralidade e escrita, e as suas implicações em diversos planos, Ong (1982) alerta para a complexidade e necessária profundidade de análise da questão, uma vez que vivendo num mundo de leitores, é difícil conceber um universo oral de comunicação ou pensamento. Tendo em fundo a influência da escrita na cultura, refere que sendo a fala inseparável da nossa consciência, foi desde sempre motivo de fascínio para os seres humanos e suscitou uma reflexão séria sobre si mesma, desde os primeiros estádios da consciência, muito antes do surgimento da escrita. Contudo, apesar de todo o pensamento, inclusive o das culturas orais primárias, ser, até certo ponto, analítico, dividindo as matérias em vários componentes, dificilmente se torna abstratamente sequencial, classificatório e explicativo, permitindo o exame de fenómenos, ou a declaração de verdades, sem a emergência da escrita. Conclui, afirmando: “Os seres humanos, nas culturas primárias orais, as que não foram tocadas pela escrita sob qualquer forma, aprendem muito e possuem e praticam grande sabedoria, mas não "estudam". (*opus cit.*:8). Especificando esta realidade, menciona que o fascínio com a fala oral continuou inabalável, séculos depois de a escrita entrar em uso. Tal facto encontrar-se-ia comprovado no ocidente, entre os gregos antigos, pela elaborada arte da retórica, que constituiu o assunto académico mais abrangente em toda a cultura ocidental. Todavia, e assim começa a delinear-se o paradoxo, os discursos, ou quaisquer outros desempenhos orais, estudados como parte da retórica, dificilmente poderiam ser discursos estudados tal como tinham sido oralmente emitidos. Depois de o discurso ter sido pronunciado, nada dele permanecia para ser trabalhado. O que se usava para "estudar" tinha que ser o texto dos discursos que haviam sido registados por escrito. Desta forma, mesmo os discursos orais foram estudados não como discursos, mas como textos escritos.

Continuando a abordar as formas de interligação entre a oralidade e o pensamento, Medeiros (*opus cit.*:3) menciona que o pensamento apoiado numa cultura oral está preso à comunicação, o que implica a presença daquele que fala e daquele com quem se fala. Esta situação é definida por Paul Zumthor como coincidência de comunicação e receção no tempo, em que fora do sujeito que pensa não existe nada que lhe permita recuperar o raciocínio desenvolvido. No que diz respeito à estruturação do pensamento, constata-se o predomínio de estruturas aditivas em vez das subordinativas, facto que se torna evidente quando se observam produções verbais orais. As estruturas aditivas facilitam a retenção

da frase na memória do falante ou do ouvinte, bem como permitem que se façam acréscimos ao original. Pondo em paralelo a oralidade e a escrita, Ong (cit. in Medeiros, 2007:3) lembra que “as estruturas orais muitas vezes consideram a pragmática (a conveniência do falante)”, ao passo que “as estruturas quirográficas [as que têm algum tipo de escrita ou cultura tipográfica] levam mais em conta a sintaxe (organização prática do discurso)”, ou seja, a organização do pensamento e da linguagem, em culturas de oralidade primária, prioriza o sujeito que se comunica – o emissor da mensagem, enquanto que o código e a sua organização mobilizam as formas de pensar e estruturar a linguagem onde a escrita domina. Relativamente à significação das palavras, considera-se pertinente registar o seu valor na vida real e contemporânea, descartando-se as memórias que não são relevantes para o presente, pois, como é referido pela autora (*opus cit.*:4), a palavra dita tem de ser percebida imediatamente. Citando Ong, transcreve-se o seguinte excerto, alusivo a esta realidade:

As palavras adquirem significados somente do seu *habitat* real sempre constante, que não consiste meramente, como num dicionário, em outras palavras, mas inclui também gestos, inflexões vocais, expressão facial e todo o cenário humano e existencial em que a palavra real, falada, sempre ocorre. Os significados da palavra nascem continuamente do presente, embora os significados passados obviamente tenham moldado o significado presente em muitos e diferentes aspetos, já não reconhecidos. (in Medeiros, 2007: 4)

Quanto à forma de conceptualização do saber, Medeiros (2007:5) destaca que todo o pensamento, exigindo um certo nível de abstração, levou a que, nas culturas orais, se procurasse empregar conceitos minimamente abstratos e próximos do quotidiano. No que diz respeito à natureza do saber, referindo-se ainda ao pensamento de Ong, menciona que aprender ou saber significa atingir uma identificação íntima, empática, em comunhão com o conhecido, contrariamente ao que se passa nas culturas em que predomina a escrita, as quais, ao separar conhecedor e conhecido, criam a objetividade, que implica desprendimento e distanciamento.

Concluindo a enumeração das características que distinguem as marcas do pensamento e da linguagem em culturas de oralidade primária, remeteremos ainda para Ong (1982) que, reportando-se à transição, e contágio, entre escrita e oralidade salienta as consequências ideológicas das práticas que se foram instituindo. Assim, referindo o foco académico dado aos textos escritos, sublinha o facto de os estudiosos frequentemente passarem a assumir, muitas vezes sem reflexão, que a verbalização oral era essencialmente a mesma que a verbalização escrita, com a qual normalmente tratavam, e que as formas de arte oral eram, para todas as intenções e fins, simplesmente textos, exceto pelo facto de não serem reduzidos a escrito.

Por ser emblemática desta transformação cultural, transcrevemos a seguinte frase: “A escrita tinha instituído a palavra, originalmente falada, num espaço visual. A imprensa cravou, mais definitivamente, a palavra no espaço” (*opus cit.*:120).

Os aspetos que acabámos de referir, ajudam-nos a compreender o processo histórico de transição da influência da oralidade para a escrita, em duas vertentes. Numa primeira vertente, constatamos que os intelectuais, ou “estudiosos”, como refere Ong, inicialmente, não foram sensíveis às diferenças entre estes dois modos de configurar a expressão e o pensamento, e que a percepção, historicamente tardia, desta diferenciação terá ainda, na atualidade, consequências, nomeadamente na comunicação pedagógica. De facto, facilmente se observa a presunção de que o que é dito, é como que “escrito”, ou “impresso”, na mente dos alunos que, por sua vez, tendo “ouvido” conteúdos e processos, estarão “naturalmente” habilitados a reproduzi-los, na forma escrita. Uma outra vertente relaciona-se com a progressiva relevância da escrita, potenciada pela tecnologia, iniciada com Gutenberg, que contribuiu para a democratização dos que podiam aceder à palavra escrita impressa, e a diluição correlativa da importância da oralidade.

Destes apontamentos sobre a oralidade, de focalização eminentemente antropológica, passaremos a debruçar-nos sobre o seu papel social, perspetivando os sentidos dos usos da oralidade numa esfera social ampla, de modo a compreender, por analogia e contraste, a ambiguidade da sua utilização em ambientes escolares. Para tal, referir-nos-emos a Bazerman (2013), investigador que reflete sobre como os indivíduos interagem, sobretudo oralmente, nas suas relações sociais.

De acordo com o autor (*opus cit.*:90), a linguagem não tem qualquer significado para além dos usos das pessoas, e os usos apenas são exatos quando dependentes de requisitos específicos de cada situação e da interação com os outros. Nesta linha de pensamento, remetendo para Lev Vygotsky e George Mead, considera que a fala é uma forma de agir, não um ato de significação desencarnado, sendo sempre formulada em ação, como parte da ação e agindo sobre o mundo. Assim, os significados que se desenvolvem através da interação e os pensamentos que se ponderam estão saturados com os matizes de ações anteriores e as expectativas ou a antecipação de novas ações. Neste quadro, coexistem as fórmulas de enunciados habituais, não ponderados e não problemáticos, que fazem parte das atividades conhecidas, ou rotineiras, e a fala refletida, isto é, a que seleciona as palavras que fazem pensar, ou que necessitam de ser analisadas antes de serem pronunciadas, normalmente diante de um problema a que é preciso dar resposta. (*opus cit.*: 96). Assumindo o postulado de que as pessoas, imersas na comunidade humana, constroem e reconstróem sentidos nas diversas interações que estabelecem, entende-se que atuem segundo os seus horizontes de interesse, conhecimentos e

motivações próprias, mobilizando a sua atenção e possibilitando o seu envolvimento ativo. Presume-se, igualmente, que respondam e ajam em reação a situações, impulsionadas por desejos e sentimentos. Para que tal seja viável, numa comunicação competente, o indivíduo tem de aprender a antecipar como os interlocutores podem retirar algum significado de qualquer palavra ou gesto, e como esse significado pode desencadear respostas ou reações dos outros a comentários ou comportamentos (*opus cit.*.93). Especifica-se que, ao aprender a falar uns com os outros, aprendem-se os valores e as normas comuns, desenvolvendo-se uma consciência social e um sentido de orientação relativamente à manutenção do grupo (*opus cit.*.96). Aprende-se, em suma, a ajustar o comportamento e os relacionamentos. Durante este processo, a pessoa aprende a gerir o conflito entre o “eu social” e o “eu impulsivo” e aprende a conviver. Contudo, sublinha-se a influência permanente da individualidade de cada um na perceção, no julgamento, avaliação, decisão e ação, em cada situação específica. Na construção dessa individualidade, intervêm fatores como a educação, a ocupação, a classe social, a bagagem cultural, a organização familiar, e até a prosperidade e o momento histórico. Nesta perspetiva, refere-se que, tal como Vygotsky, Mead vê a mente humana formada através do aprender a fazer sentido com e para os outros, à medida que se observam os efeitos da comunicação. Assim, Mead e Vygotsky convergem no sentido em que ambos consideram que o “eu” e a mente são produtos do uso da linguagem na sociedade (*opus cit.*.96).

Tendo salientado os pontos que reputamos como mais importantes para o entendimento da oralidade, antecipando as suas especificidades, individuais e sociológicas, no âmbito do nosso estudo, incidiremos a nossa reflexão sobre a escrita, com objetivos semelhantes.

2. Escrita

Segundo Goody & Watt (1963), o estudo formal do passado e do presente da humanidade baseia-se, de forma alargada, no desenvolvimento da linguagem, em primeiro lugar, e, mais tarde, no desenvolvimento da escrita. Referindo o modo de transmissão cultural através da tradição oral, sublinha as suas especificidades, em contraste com as formas características das sociedades letradas.

Nas sociedades de tradição oral, a cultura transmitida surge sobretudo circunscrita aos costumes sociais e aos saberes laborais, que eram adquiridos por observação e imitação, e replicados de geração em geração. No que diz respeito aos aspetos de organização e regulação sociais, estes eram remetidos para uma cartografia hierárquica dos seus membros, de algum modo estabelecida pela tradição histórica, através da criação de longas genealogias, memorizadas e preservadas no tempo pela realização de rituais, em que a sua recitação lhes conferia um caráter quase sagrado. Contudo, estas listagens genealógicas, para cumprirem a sua função de mnemónicas das relações sociais, eram sujeitas a

reajustamentos à medida das necessidades que a evolução, ao longo do tempo, ditava. Por outro lado, as narrativas orais, inseridas em celebrações religiosas, na transmissão de mitos cosmogônicos, ou na narração de histórias e lendas, que ocupavam momentos de convívio e de lazer, foram sendo transmitidas de geração em geração, integrando inúmeras alterações, fruto da imaginação, ou amnésia, dos sucessivos narradores. Estas particularidades, a que aludimos porventura de forma demasiado simplista, pretendem mostrar a inconsistência do repertório cultural herdado ao longo das gerações, dadas as condições da sua transmissão, e as imposições pragmáticas da sua funcionalidade.

Mencionando a importância de Platão na construção de princípios de elaboração do pensamento, englobando a lógica e categorias de compreensão, Goody & Watt (1963) sublinham os modos como estes estão intrinsecamente ligados à escrita, e como se disseminaram culturalmente, sobretudo através de duas áreas: a epistemologia e a taxonomia. Em relação à primeira, referem que a obra de Platão, herdeiro da tradição grega na procura da verdade (*episteme*), destrinchando-a da opinião corrente (*doxa*), revelando uma consciência epistemológica, coincide no tempo com a adoção em larga escala da escrita. Argumentam neste sentido porque a palavra escrita implica um ideal de verdades definíveis, possuindo uma autonomia inerente, e uma permanência muito diferente dos usos da palavra oral, condicionada pelo fluxo temporal, e pelas contradições resultantes do modo de transmissão. Quanto à segunda, refere-se o estabelecimento, ou aceitação, de várias categorias nos ramos do conhecimento: teologia, física, biologia, etc.

Os autores acrescentam que, uma vez obtida a realidade física da palavra escrita, esta adquire uma vida própria, sendo uma preocupação do pensamento grego, por um lado, a explicação dos seus significados, por outro o relacionamento destes significados com princípios universais de ordem racional (*logos*). Tomando as palavras de Oswald Spengler, Goody & Watt (1963: 330) dizem que a escrita implica uma mudança completa das relações do homem com o despertar da consciencialização, na medida em que esta o liberta da tirania do presente, e que as atividades de escrita e de leitura são infinitamente mais abstratas do que as da fala e da audição.

Postulando como inquestionável a influência da civilização grega na criação dos métodos que caracterizam o pensamento ocidental, intrinsecamente ligados à escrita, designadamente pela adoção do princípio alfabético e da generalização da literacia na sociedade, Grabe & Kaplan (1996:12, *tradução livre*), sintetizando os argumentos de Goody & Watt (1963), mencionam que a emergência da literacia levou a um número muito substancial de mudanças, tanto na sociedade, como nos indivíduos, destacando os seguintes pontos:

- ♦ o domínio da história sobre o mito

- ◆ a distinção entre o natural e o sobrenatural
- ◆ a capacidade para armazenar e aceder a grandes quantidades de conhecimento
- ◆ a criação da dedução lógica abstrata
- ◆ a capacidade de analisar a linguagem como objeto
- ◆ a consciencialização do indivíduo da sua autonomia, distinto do grupo, e conseqüentemente a necessidade de introspeção
- ◆ a emergência do ceticismo crítico em relação aos conhecimentos e crenças anteriormente construídos
- ◆ a emergência de instituições democráticas

Por seu lado, Rey (2007) debruça-se sobre as especificidades das sociedades com escrita e sem escrita, alertando para o facto de muitos investigadores e intelectuais, ao estarem imersos numa cultura escritural, não se aperceberem das suas particularidades. O autor sublinha que o termo “escritural” tendo, evidentemente, a ver com o escrito, com a escrita, com o que se chama “prática escritural”, não se restringe aos atos de leitura e de escrita, comportando um conjunto complexo de atitudes, de maneiras de ser e de pensar que resultam de uma longa familiaridade com a escrita.

Reportando-se a Jack Goody, Rey (2007:24) refere que quando a escrita aparece numa sociedade, mesmo sob formas arcaicas, o equipamento intelectual dos indivíduos que a utilizam muda profundamente. Torna-se possível estabelecer listas: de objetos, de animais com determinadas características, de plantas com determinada propriedade, de ferramentas e de materiais necessários a certa tarefa, etc. Podendo existir sob forma oral, antes do uso da escrita, quando estas são passadas a escrito, deixam de variar quando são transmitidas de um indivíduo para outro, ou para um mesmo indivíduo, deixando assim de variar entre momentos diferentes. Conclui afirmando que é a categorização das coisas do mundo que se torna mais estável, mais precisa e mais facilmente partilhada por diferentes indivíduos. Contudo, este procedimento, que assegura o conhecimento coletivo e a permanência no tempo, não se restringe à listagem e categorização de objetos. Torna-se também possível organizar listas de ações, em especial de ações a executar, permitindo a escrita conferir uma amplitude considerável à prática de planificação: tomada de decisão com antecedência, ações sucessivas a realizar relativamente a projetos e, graças à perenidade da escrita, cumpri-las ou, pelo menos, ter consciência clara das modificações que forem introduzidas no desenvolvimento previsto. A condução da própria vida deixa de ser uma reação aos acontecimentos que ocorrem, para ser, ao longo do tempo, conforme a um plano premeditado em relação ao qual os acontecimentos são considerados favoráveis ou desfavoráveis.

Focando outros aspetos da diferenciação cultural entre as sociedades com escrita e sem escrita, Rey refere que a escrita abriu a possibilidade a um conhecimento científico da realidade e a sua exploração técnica, pois permitiu que a percepção do mundo escapasse a dois fechamentos: o fechamento no instante e o fechamento na percepção individual. Por outro lado, introduziram-se novos usos da linguagem, pois as palavras escapam ao instantâneo, podendo ser armazenadas, conservadas e

aproximadas umas das outras. A escrita tornou copresentes enunciados que, na oralidade, existiriam apenas na efemeridade do tempo e do espaço. Fez, por esta via, emergir eventuais divergências ou contradições entre os enunciados, instalando-se assim uma sensibilidade maior à lógica, à coerência e à contradição.

Tendo apresentado vários planos de mudança que a escrita potenciou ao longo da história da humanidade, uma última referência a Goody & Watt (1963: 339-340) merece o nosso registo, pela controvérsia que suscita ao especular sobre o surgimento de uma nova cultura, em parte semelhante à das sociedades sem escrita. Debruçando-se sobre as características das sociedades de tradição oral e as consequências sociais e individuais nas culturas em que a escrita se disseminou, referem a menor individualização da experiência pessoal nas culturas orais, em que o relacionamento social se limitaria, citando Émile Durkheim, a uma espécie de “solidariedade mecânica”¹. Em contraste, mencionam a maior individualização da experiência pessoal nas sociedades letradas, justificando-se tal constatação por várias razões, de entre as quais se destacam as técnicas de leitura e de escrita. Esta assunção é explanada sob quatro pontos de vista: em primeiro lugar, a distinção que a cultura alfabética enfatizou entre a ordem do divino, do natural e do humano; em segundo lugar, a diferenciação social a que as instituições da cultura letrada deram origem; em terceiro lugar, o aparecimento, com uma dimensão inédita, de profissões intelectuais especializadas e, por último, a imensa variedade de escolha, apenas possível pela existência de todo um *corpus* de literatura, fixada pela escrita. Do conjunto destes quatro fatores, sobressai a possibilidade de opção e posicionamento do indivíduo na sua relação social, designadamente no seu envolvimento e/ou inserção em grupos diferenciados. Efetivamente, através da escrita, objetivando a palavra, tornando-a significativa para um escrutínio mais prolongado e intenso do que a oralidade permitia, incentivou-se o pensamento privado. Ao contrário do que acontece com a transmissão regulada e uniforme da tradição cultural entre povos não letrados, as sociedades letradas conferem um maior espaço aos seus membros: menor homogeneidade na sua tradição cultural, maior livre arbítrio ao indivíduo, especialmente ao intelectual ou, mais propriamente, ao especialista letrado. Isto é conseguido através do sacrifício de uma orientação única para a vida, num formato pronto a usar. Assim, à medida que o sujeito participa numa cultura letrada, a sua coerência como pessoa resulta, em grande medida, da seleção que é feita de um repertório cultural altamente diferenciado, através da adaptação e eliminação pessoal de itens.

¹ **Solidariedade mecânica** caracteriza as sociedades primitivas, em que a coesão se alcança através da partilha de ideias e crenças; em oposição, Durkheim refere a **Solidariedade orgânica**, caracterizando as sociedades modernas, em que a coesão, apesar do elevado grau de especialização, se obtém através da divisão do trabalho e pelo consenso linguístico.

Transpondo o contraste até aos nossos dias, e tendo em consideração o desenvolvimento exponencial dos meios de comunicação, desde a invenção da imprensa e do poder da imprensa escrita, passando pela rádio, pelo cinema e pela televisão, os autores conjecturam sobre a emergência de um novo tipo de sociedade. Uma vez reconhecida a sua função efetiva de agências de orientação social, sobretudo dos meios de comunicação mais recentes, que não possuem a leitura e a escrita abstrata e solitária, identificam-se aspetos da mesma natureza, e causando impacto semelhante, aos das interações pessoais que caracterizavam as culturas orais. Partindo destas observações, Goody & Watt (1963) aventam a hipótese de estes novos modos de comunicar, através de som e imagem, sem quaisquer limites de tempo e de espaço, venham a conduzir a uma nova espécie de cultura: menos intimista e individual do que a cultura letrada, e partilhando alguns traços da relativa homogeneidade das sociedades de tradição oral (sociedades primitivas).

Estas suposições, delineadas numa época em que não se antevia o fenómeno da globalização, nem as suas consequências, quando não se vislumbrava o surgimento da *internet*, nem dos instrumentos criados pelas novas tecnologias, com a dimensão e os efeitos sociais e individuais que hoje conhecemos, merecem a nossa atenção, pois proporcionam-nos linhas de reflexão relevantes para a interpretação e compreensão da complexa sociedade em que a escola se insere. Estaremos a “regredir” para um tipo de sociedade em que o pensamento privado parece estar estrangido por “redes sociais” cuja lógica simplista, mas de rápida propagação, conduz à tipificação e à uniformização de comportamentos e ideias? Efetivamente, com grande dimensão e impacto social, estas cadeias de (re)transmissão de opiniões revelam ser avessas à ponderação e à reflexão crítica, exibindo muitas vezes características de uma “sociedade mecânica, de orientação única para a vida, num formato pronto a usar”.

Compreender a sociedade em que vivemos, tendo como elemento-chave de interpretação a escrita, pelo seu significado antropológico e pela transformação dos seus usos, permite-nos ler a realidade escolar de uma forma mais abrangente. Seguindo a linha de questionamento apresentada por Reis (1997:109), e dada a relevância da linguagem em contexto escolar, comparando os recursos intelectuais de selvagens e civilizados, infere-se que o sistema educativo (ocidental), designadamente através da escolarização compulsiva, desenvolveu as competências intelectuais devido às qualidades intrínsecas da literacia, na medida em que as funções da linguagem foram significativamente afetadas pelo domínio do sistema da escrita, particularmente as funções lógicas. Ainda de acordo com o mesmo artigo, os membros das sociedades letradas e escolarizadas têm a possibilidade de desenvolver essas funções lógicas, confirmando-se, através de estudos em que se confrontam crianças escolarizadas e não

escolarizadas, que o pensamento das primeiras é caracterizado pela capacidade de abstração, ao passo que o das crianças não escolarizadas se caracteriza como sendo “dependente do contexto”.

Concluída a apresentação das observações de vários investigadores, que, sob prismas diversos, fizeram análises que qualificamos como muito significativas, relativamente à oralidade e à escrita, centrar-nos-emos na sua referenciação na esfera do ensino, e nas relações que se estabelecem entre ambas.

3. O oral e a escrita – diferenças e interdependências

As considerações que fizemos, relativamente à oralidade e à escrita, requerem que seja ainda explicitado um quadro das diferenças entre estas duas dimensões da linguagem. Numa primeira abordagem referiremos os modos da sua apropriação e os móveis acionadores, posteriormente, teceremos alguns apontamentos sobre a evolução e oscilação das relações entre oralidade e a escrita e, finalmente, analisaremos os seus usos e o significado na educação formal.

3.1 Os processos de apropriação da linguagem oral e da linguagem escrita

Recordando o pensamento de Vygotsky (2007), começaremos por sublinhar as diferenças radicais entre a oralidade e a escrita, em termos da sua aquisição, pelo facto de na linguagem oral as atividades serem espontâneas, involuntárias e sem tomada de consciência e, na aprendizagem da linguagem escrita, as atividades serem abstratas, voluntárias e caracterizadas pela tomada de consciência. Para além destas diferenças essenciais, o autor salienta ainda que a escrita é uma função inteiramente original da linguagem, não havendo qualquer semelhança entre os dois processos e que o desenvolvimento da escrita não reproduz o da oralidade.

Para Sim-Sim (2002:200-201), a aquisição do discurso oral da língua materna, com todas as suas regras de estrutura e uso, é realizada no seio do grupo de socialização primário, a família, sendo por isso designado por James Paul Gee como discurso primário. A autora estabelece ainda a diferenciação entre aquisição e aprendizagem, entendendo por aquisição o processo de apropriação subconsciente do código linguístico, via exposição, sem que seja necessário um mecanismo formal de ensino. Quanto à apropriação do discurso escrito, em contraponto com o oral, refere-se a um processo de aprendizagem, que envolve um conhecimento consciente, obtido através do ensino, que contempla a explicação e análise por parte de quem ensina e um certo nível de metachecimento, por parte de quem aprende.

Amor (2003:11-12), por sua vez, tendo subjacente a distinção entre aquisição e aprendizagem, caracteriza os dois modos de apropriação, adjectivando o processo de aquisição da oralidade como

“natural”, por se realizar via exposição ao meio linguístico e através dos processos de socialização, e a aprendizagem, em contexto escolar, que qualifica como “institucional”. No que diz respeito à aquisição da oralidade, a autora caracteriza o processo como sendo intuitivo, subconsciente e implícito, por se tratar de um saber “como” e não um saber “sobre”, assistemático e instável, orientado sobretudo para a produção de sentido, mais do que para a forma, e socialmente marcado, porque é resultante de múltiplas interações em que o falante se vê envolvido, desde o nascimento. Quanto ao processo de aprendizagem, em contexto escolar, pressupondo-se implicitamente a coexistência e a interdependência entre o capital linguístico oral pré-existente e a nova aprendizagem do código escrito, a autora descreve-o como reflexivo, consciente e explícito, sistematizado, orientado para as relações forma-sentido, e tendente, pela via da regularização e da padronização, ao exercício do controlo normativo da produção verbal.

Para concluir as nossas referências aos dois processos de apropriação da linguagem, remetemos para as observações de Sim-Sim (2002: 201), que salienta as suas diferenças em termos dos produtos resultantes. Segundo a autora, os desempenhos resultantes da aquisição são mais fluentes e automáticos do que as realizações construídas na base da aprendizagem, que refletem uma maior consciência da apropriação do conhecimento.

Para terminar, cremos ser relevante destacar ainda outros aspetos que acentuam as diferenças e dificuldades entre os processos de apropriação e uso da linguagem oral e da linguagem escrita, recorrendo à descrição comparativa de Vygotsky, quer quanto às formas de simbolização abstrata, quer fazendo menção aos motivos que acionam e mantêm a comunicação, assim como a algumas observações de Carvalho (2011) que, na mesma linha, refere a oposição entre oralidade e escrita.

Assim, Vygotsky (2007) sublinha que a linguagem escrita introduz a criança num plano abstrato que se constrói acima do sistema já desenvolvido da linguagem oral. Como referimos anteriormente, terá de ser capaz de usar representações de palavras em vez de palavras e conceptualizar o interlocutor a quem se dirige. Quanto à motivação para os usos da linguagem, o autor refere que a comunicação oral se desenvolve espontaneamente ao longo da infância, permitindo o desenvolvimento da linguagem, possibilitando a compreensão e produção de palavras imbuídas de sentido. No entanto, quando se inicia a instrução escolar, constata-se que a necessidade da linguagem escrita se encontra ainda pouco desenvolvida. No caso da oralidade, cada conversa e cada frase são precedidas por uma motivação. A cada momento, a situação implicada pela linguagem oral cria a motivação de cada segmento de conversação. A necessidade produz o pedido, tal como a pergunta cria a resposta. A expressão veicula a réplica, tal como a incompreensão requer a explicação. Existe toda uma multiplicidade de relações

semelhantes entre linguagem e motivação que é determinada pela situação inerente à linguagem oral efetiva. Por isso, a linguagem oral é regulada pela dinâmica da situação. Em contrapartida, com a linguagem escrita, o processo situacional-motivacional referido, condicionado pelo contexto comunicacional, não se verifica. Na produção escrita, os sujeitos são obrigados a criar a situação, isto é, a representá-la em pensamento. O uso da escrita pressupõe, por isso, uma relação diferente com a situação, uma relação mais livre, mais independente e mais voluntária, mas cuja motivação e realização são de grande complexidade no início da aprendizagem escolar.

Por seu turno, Carvalho (2011) referindo-se igualmente às formas de simbolização, diz que a oralidade está assente num sistema fonológico e é materializada em sons, ao passo que a escrita assenta num sistema ortográfico e é materializada em símbolos gráficos visíveis numa superfície. Sublinha ainda que a correspondência entre as unidades constituintes do código oral e as do código escrito, entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, não é unívoca e linear na medida em que o número de fonemas não corresponde ao dos grafemas, havendo fonemas diferentes representados pelo mesmo grafema e grafemas diferentes a representar um mesmo fonema. Para o autor, há outras dimensões da oralidade, do domínio prosódico, que não são passíveis de representação na escrita e dimensões da escrita sem correspondência na oralidade. Se, do ponto de vista físico, as duas variedades podem ser objeto de comparação num quadro dicotómico, no que respeita aos aspetos decorrentes da situação em que a comunicação ocorre e ao produto que dela resulta (o enunciado, entendido como a sequência linguística concreta realizada por um emissor numa situação comunicativa cuja interpretação depende não só do conteúdo semântico mas também das condições em que ocorre), tal deixa de ser possível.

Depois de apontarmos alguns aspetos distintivos da oralidade, em relação à escrita, centrar-nos-emos nas interdependências entre estas formas de linguagem.

3.2 Evolução e oscilação das relações entre oralidade e a escrita

De acordo com a análise de vários autores (Ong, 1982, Gadet, 1996, Marcushi, 2005), no dealbar do século XX, com a eclosão de novas tecnologias e a criação de artefactos como o telefone, a rádio, o cinema sonoro, a televisão e outros, que permitiram a difusão da palavra dita à distância, recuperou-se o prestígio do oral, desenvolveu-se um interesse específico da linguística pelo estudo da linguagem falada e foram criados novos géneros. Citando Robert Le Bidois, Gadet (*opus cit.*:13) refere, a este propósito, que um dos méritos da linguística foi ter devolvido à língua falada comum a importância que os preconceitos da gramática tradicional lhe tinham recusado, em benefício da língua literária e da língua escrita. Contudo, apenas na década de 70 surge realmente a vontade de descrição do oral, que, no entanto, se revela de extrema complexidade, dadas as dificuldades de delimitação de um *corpus* de

estudo, não tanto nos aspetos fónicos, mas sobretudo na gramática, a que acresce a circunstância de muitos considerarem ainda a oralidade como pouco digna de descrição.

Se, nos planos social e epistemológico, se mantiveram atitudes de algum preconceito relativamente à fala oral, as flutuações da relação entre ambas as modalidades da linguagem revelaram-se incontornáveis. Ainda de acordo com Gadet (*opus cit*:14-17), desde a invenção da imprensa que não se verificara uma convulsão tão marcante na interligação entre o oral e a escrita, dando origem ao que Ong (1982) designa por “oralidade secundária”, já aqui referida.

Este tipo de oralidade, cuja relação com a escrita se poderia caracterizar como uma espécie de osmose, pressupõe a intermediação da escrita. Efetivamente, como sublinham Gadet (1996) e Marcushi (2005), a evolução tecnológica, e os equipamentos a que deram origem, afetaram e transformaram a vida quotidiana dos indivíduos, nomeadamente nas suas formas de (inter)agir verbalmente. Através do telefone, da rádio, desde o início dos anos 20, que permitiram a difusão em larga escala de um oral cada vez mais espontâneo, passando pelo cinema falado, pela televisão nos anos 40, pelo gravador e o dictafone, até ao computador e a generalização da internet, as oscilações e interdependências entre o oral e a escrita, assim como a simbiose dos aspetos característicos de cada modalidade, deram origem a novas realidades nos usos da linguagem. A título meramente exemplificativo, poderemos referir questionários, entrevistas, relatórios escritos de diversos tipos de reunião, registos de negociações e argumentações, *emails*, *sms*, não deixando de sinalizar toda a parafernália de recursos utilizados pelos meios de comunicação social, constituindo, ou recriando, géneros orais, escritos ou mistos que, estando disseminados na vivência social dos sujeitos, testemunham vários posicionamentos intermediários entre a escrita formal e o oral espontâneo. Na opinião de Françoise Gadet, as pessoas adaptam-se cada vez mais aos diversos meios e situações de comunicação, o que tem como consequência o enriquecimento de um *continuum* entre o oral e a escrita (escrita-fala, fala-escrita e toda uma série de formas intermediárias).

Analisando o século XX como teatro de movimentos divergentes na relação entre a oralidade e a escrita, investigadores como Gadet (1996) e Luna (2016) refletem sobre algumas características do oral, em contraponto com a escrita, de que destacaremos os pontos mais significativos para a compreensão dos usos da linguagem como estratégias na construção do conhecimento em contexto pedagógico.

Recuando até ao início do século XX, constata-se um desenvolvimento considerável da escrita, como consequência da elevação do nível de instrução das populações, o que fez aumentar o número de leitores potenciais. Concomitantemente, a imprensa assegurara o primado do olhar, até aos anos 30, período em que os meios de comunicação oral dão origem à escuta passiva, sem esforço, e sem

aprendizagem, contrariamente ao requerido pela leitura. Inicia-se assim uma prevalência do oral ouvido, sobre o oral produzido. Depois dos anos 70, com o computador e a internet, assiste-se ao regresso de uma posição favorável da escrita, ainda que com contornos muito diferentes dos que se observavam anteriormente, pois esta escrita já não implicava a língua trabalhada e cuidada. De acordo com os autores (Gadet, 1996, Luna, 2016), doravante não faria sentido opor o oral, espontâneo, com os seus resíduos ou excrescências, na terminologia de Gadet, à escrita, trabalhada e apresentada como produto acabado, nem tão-pouco encarar a escrita como algo produzido para durar, nem o oral como volátil.

Estas transformações, revelando uma atenuação das fronteiras entre estas duas dimensões da linguagem, suscitam contudo uma ponderação sobre o modo de funcionamento de cada uma. De entre os numerosos traços que distinguem a oralidade e a escrita, a que por diversas vezes fizemos alusão, sublinhamos os que valorizam a oposição entre a tendência para a estabilidade da escrita e a tendência para a flutuação do oral. Assim, é facilmente constatável a aparente heterogeneidade da oralidade, em oposição à relativa homogeneidade da escrita, decorrentes das suas formas de realização. A escrita é codificada, estabilizada e regulada por regras (gramáticas, prontuários, dicionários), que “normalizaram” e fixaram os seus usos ao longo do tempo, enquanto o oral, pelo seu desenvolvimento espontâneo, e expansão contínua do seu fluxo, dificilmente pode ser refreado e constrangido.

A distinção que acabámos de destacar surge de modo propositadamente simplista, para cumprir o objetivo da nossa demonstração, o que justifica que tenhamos escamoteado as variações de registo de língua e a variedade de géneros existentes em ambas as dimensões. Efetivamente, como desenvolveremos adiante, consideramos que esta diferenciação, entre a produção escrita e a produção oral, permite, em contexto pedagógico, desenvolver estratégias que facilitam a construção do conhecimento, implicando uma abordagem funcional da linguagem, num plano integrado, tanto para fins cognitivos e metacognitivos, como de interação social. Densificando alguns dos nossos pressupostos, podemos observar que a escrita, enquanto produto acabado, não apresenta normalmente vestígios de resíduos que denunciem a sua elaboração. Pelo contrário, na oralidade, estes resíduos, ou excrescências, são reveladores do processo de produção. Qualquer manifestação oral, mesmo no oral formal, é marcada por pausas, hesitações, retomas, procura de palavras, incompletudes, repetições, antecipações e autointerrupções. Estes resíduos são absorvidos pelo ritmo do desenvolvimento do discurso e pela capacidade de compreensão do ouvinte. Ao invés de avaliar negativamente esta característica, precisamente porque não tem equivalente na escrita (com exceção do rascunho), considera-se que se pode recorrer a estes vestígios e encará-los como indícios da elaboração dos enunciados pelos locutores, na constituição do sentido.

Aquilo que aventamos, em termos do papel da linguagem no processo de ensino/aprendizagem, é a valorização da estabilidade e fixação da escrita, mas também o benefício da instabilidade da transmissão oral do pensamento, na determinação de sentidos, na delimitação de conceitos e na formulação de raciocínios e procedimentos, criando estratégias que, integradamente, articulem o oral e a escrita.

O que sucintamente acabámos de mencionar requer que se apresente uma reflexão sobre o papel do oral e da escrita em contexto escolar.

4. Usos e sentidos da oralidade e da escrita na educação formal

Abordar a questão dos usos da oralidade e da escrita na escola deve pressupor a natureza das práticas sociais que se realizam através da linguagem, e ter em conta as finalidades que se pretendem atingir. Analisar estes aspetos permitir-nos-á identificar a diversidade de sentidos pedagógicos que são, consciente ou inconscientemente, assumidos pelos professores na sua prática profissional. Enquanto agentes da instituição escolar, é suposto que procurem atingir os objetivos da educação formal, estabelecidos pelos princípios ideológicos dominantes, e constantes dos diversos documentos orientadores, sendo contudo compreensível que o discurso pedagógico oficial, na terminologia de Bernstein (Domingos et al., 1986), seja sujeito a uma refração nos seus pressupostos, determinada quer pelas diversas leituras efetuadas, quer pelo contágio de crenças prévias, assim como pela inércia das práticas tradicionalmente estabilizadas.

Problematizando a questão, e acompanhando Perrenoud (1994), a escola existe para que os alunos se apropriem dos saberes e dos saber-fazer que são reconhecidos como legítimos, fundamentados, úteis e importantes. Por sua vez, o papel do professor será banir o erro, erradicar as representações falsas, as ideias preconcebidas, para as substituir pela verdade científica, e também estética e moral, do momento. A eficácia desta mensagem sobre o papel da escola e do professor é irrepreensível em termos do pensamento comum. A problemática adensa-se quando nos questionamos sobre como ensinam os professores e sobre como aprendem os alunos, isto é, esmiuçando as nossas interrogações, como se transmitem os saberes e os saber-fazer? Como são adquiridos os saberes e os saber-fazer transmitidos? Em síntese, como e o que se comunica na escola?

Para responder a estas questões, e antes de nos referirmos sucintamente às práticas de comunicação pedagógica, as mais comuns e as desejáveis, julgamos pertinente analisar alguns pressupostos, e equívocos, que, a montante, podem, por um lado, contribuir para a compreensão dos modos de utilização comum da linguagem e, por outro, fundamentar um tipo de práticas diverso. Para

tal, afigura-se-nos relevante abordarmos duas vertentes: a noção de saber e a expressão “processo de ensino/aprendizagem”, interpretando o seu significado, e inserindo-a em diferentes modelos de ensino.

4.1. Noção de saber – Transmissão, aquisição, construção

Na tradição filosófica e, de um modo geral, na nossa civilização, de acordo com Rey (1996:44-45), a noção de saber é definida como um discurso verdadeiro que deve ser protegido daquilo que o possa falsear. Neste sentido, as ações quotidianas, incertas e inseguras, a sua irracionalidade, assim como afirmações pessoais espontâneas, despidas de justificação, consequências eventuais da índole humana, que é influenciável pela experiência de vida, pelas emoções e paixões, eram consideradas como elementos ameaçadores do conhecimento verdadeiro. Nesta maneira de ver, o saber é perspectivado como um enunciado solitário, privado de ligações orgânicas de causalidade, de implicações e de inclusões, que poderia manter com outros enunciados no âmbito dos conjuntos sistémicos organizados, que designamos por ciências ou disciplinas. Trata-se de um saber concebido como resultado puro, desligado quer das etapas que lhe deram origem, quer do projeto intelectual no seio do qual poderia ser utilizado, constituindo, por isso, um objeto morto, um documento de arquivo que, desprovido de sentido para o aluno, é sujeito a um registo mecânico. Remetendo para a taxonomia de Bloom, o autor considera ainda que esta conceção de saber corresponde ao nível "conhecimento", isto é, um material armazenado na memória, em que o único uso que se lhe poderia dar seria a mera restituição.

Esta ideia de um saber exterior aos sujeitos propagou-se até aos nossos dias e tem alimentado uma desconfiança em relação à pedagogia. Esta perceção do saber, como uma realidade estruturada, mas transcendente, autonomizada e exterior ao indivíduo, tem assombrado as discussões sobre a escola, conduzindo, por vezes a uma ostracização de qualquer teoria pedagógica que lese a pureza e transcendência do saber, nomeadamente as que integram o aluno como ser cognoscente, acionando o seu funcionamento cognitivo e desenvolvendo o seu potencial de construção do conhecimento.

Se este posicionamento em relação ao saber contribui, na nossa ótica, para a compreensão de práticas de cariz tradicional, não é despicienda, neste contexto, a utilização indiferenciada, na língua corrente, dos termos informação, conhecimento e saber, que são empregues frequentemente como sinónimos, mesmo em textos de carácter pedagógico, quando se pretende evitar a repetição “deselegante” de vocábulos. Para Astolfi (1992:67-77), contudo, este tipo de amálgama conceptual entre informação, conhecimento e saber confere aos saberes escolares um estatuto híbrido que, seguindo a sua linha de análise, passaremos a elucidar, com o objetivo de delinear respostas compreensivas às interrogações feitas anteriormente: como se transmitem os saberes e os saber-fazer? Como são adquiridos os saberes e os saber-fazer transmitidos? Como e o que se comunica na escola?

Dado que decorre da nossa intenção analisar a relação pedagógica face ao “conhecimento”, reputamos como pertinente descrever esta interação através de uma triangulação, em cujos vértices colocaríamos o professor, o aluno e o saber. Neste sentido, destacaríamos, em primeiro lugar, a diferenciação dos três conceitos em termos da sua ligação aos indivíduos: à informação Astolfi reconhece o primado da objetividade, ao conhecimento, o primado da subjetividade e, ao saber, o primado da objetivação.

A propósito do conceito de informação, refere-se que as suas principais características são ser exterior ao sujeito, que lhe pode aceder e dela tomar conhecimento; ser armazenável e quantificável, de diversas formas, nomeadamente em bibliotecas e ficheiros informáticos (não excluindo algum tipo de armazenamento na memória, mas não fazendo apelo à construção de sentido, p.e. números de telefone) e, finalmente, a sua formalização, que permite a circulação e a transação.

De modo completamente diferente, o conhecimento implica uma relação com as categorias mentais de cada pessoa ao apreender a informação. Assim, o conhecimento é caracterizado como consubstancial ao indivíduo e à sua história, sendo o resultado interiorizado da experiência individual de cada um. Esta extrema subjetividade justifica a impossibilidade da sua transmissão, na medida em que não existiria linguagem que exprimisse a sua globalidade, permanecendo, por isso, ininteligível para os outros, pelo menos de modo direto e completo, sendo apenas comunicáveis elementos parciais, desde que sujeitos a processos de inferência prudentes. Do ponto de vista etimológico (em francês “connaissance”=conhecimento), a palavra é associada à ideia de “nascimento com” (con+naissance), o que, literalmente, traduz o percurso de cada pessoa na construção de um sistema explicativo do mundo e de si própria. Este conceito de conhecimento integra laços estreitos entre o afetivo, o social, os valores e a volição.

As consequências, em termos pedagógicos, desta perspetiva, refletem-se na conceção de aluno que, à entrada da escola deve ser encarado como portador de certas representações das noções que se lhe pretendem ensinar. Estas conceções pessoais, assim como as variáveis sociolinguísticas, interferem com o projeto de ensino e constituem resistências que importa ter em conta em contexto escolar. Alerta-se para a circunstância de as informações transmitidas pelo professor poderem ser restituídas de modo satisfatório pelo aluno, inclusivamente no seu sucesso em procedimentos de avaliação canónicos, sem, no entanto, se ter conseguido modificar o conhecimento interiorizado previamente.

Finalmente, no que diz respeito ao conceito de saber, que, no plano escolar, surge expresso no plural, através de termos como “conhecimentos” ou “saberes”, ao autor importa o domínio epistemológico. Assim, em oposição à informação, caracterizada pela objetividade exterior ao indivíduo,

e ao conhecimento, sincreticamente ligado à história de cada pessoa, o saber resulta de um esforço de objetivação importante. Isto significa que um saber é sempre fruto de um processo de construção intelectual e que, para ser alcançado, o indivíduo deve elaborar um quadro teórico, um modelo, uma formalização. Trata-se de uma problematização do real que permitirá um novo olhar sobre a realidade e a construção de novos objetos. Sublinha-se que se trata de um processo altamente socializado, mas em que cada um deve refazer individualmente o caminho.

Em síntese, o que caracteriza o saber é a sua construção pelo sujeito, através da elaboração com base numa fundamentação teórica, o facto de apenas poder explicitar uma parte do conhecimento do indivíduo, recorrendo a uma linguagem apropriada, e ainda permitir gerar novas questões, ou seja, novas perguntas que contribuam para novos modos de ler a realidade empírica.

Tendo apresentado a diferenciação nocional entre informação, conhecimento e saber, importa referir os modos de passagem entre eles, o que implica uma circulação de um plano para outro, articulando o universo empírico exterior e o universo mental dos sujeitos.

Na passagem da informação ao conhecimento, na conceção piagetiana, falaríamos de um processo de assimilação-acomodação, que pressupõe a incorporação de dados externos na rede conceptual dos indivíduos. No entanto, por tornar mais claro este processo, em termos das suas ilações pedagógicas, descrevê-lo-emos de acordo com David Paul Ausubel, citado por Astolfi (*opus cit:72-73*), que parte do postulado de que cada pessoa possui uma estrutura cognitiva, que é constituída por uma rede semântica que lhe permite interpretar, e também integrar informações exteriores. Simbolizando esta rede semântica com a letra “A” e a informação nova com a letra “a”, Ausubel considera que os dados novos se agregam e interagem com os elementos que constituem a estrutura cognitiva, através de um mecanismo não simplesmente aditivo, mas complexo, traduzido esquematicamente na fórmula « $A+a \rightarrow A' a'$ ». Explicitando o seu pensamento, considera-se que a junção « $A+a$ » é obliterante, correspondendo a um mecanismo duplo. Por um lado, a intrusão de uma informação nova [a], se interferir de modo efetivo com o estado da estrutura cognitiva [A], não a deixa incólume, mas provoca a sua reorganização [A']. Por outro lado, de modo recíproco, a nova informação [a] não é, na maior parte das vezes, incorporada de forma indemne pela estrutura cognitiva de cada sujeito, sofrendo uma modificação [a'].

Este mecanismo complexo merece ainda, na nossa perspetiva, ser complementado com observações de Ausubel relativamente ao tipo de aprendizagens realizadas pelos sujeitos. O autor considera existirem formas diversas de aprender, dependendo do modo de assimilação-acomodação da nova informação, colocando em oposição aquilo que designa como “aprendizagem mecânica” e

“aprendizagem significativa”. No primeiro caso, os indivíduos tentam pura e simplesmente memorizar a informação, sem procurar estabelecer qualquer ligação com os conhecimentos prévios, sendo por isso um mero automatismo, uma “aprendizagem mecânica”. No segundo caso, a pessoa que aprende procura relacionar a nova informação com o seu capital de conhecimentos, implicando uma busca de sentido, de que resulta uma “aprendizagem significativa”.

Debruçando-se sobre a transição do conhecimento ao saber, Astolfi (*opus cit.*) sublinha a necessidade de se ter consciência de que este processo contém em si a assunção de uma rutura, que o indivíduo se dispõe a fazer face ao conforto das suas certezas íntimas, explicativas de si mesmo e da sua visão do mundo. Para o autor, o saber começa quando pode ser colocada uma questão que venha perturbar o reino da evidência, em que as pessoas interiorizem que devem saber refrear as explicações imediatistas e espontâneas, que constituem entraves ao pensamento crítico.

Fechando o anel, a passagem do saber à informação ocorre quando, tendo sido estabilizado um saber, através da sua problematização e a sua assunção como conhecimento comum, este é reificado, transformado em informação, traduzido numa linguagem apropriada, disponibilizado e posto em circulação, por diversas vias, e assim ser submetido à apreciação pública.

Antes de terminarmos a nossa exposição sobre o conjunto nocional que envolve o saber, em que nos focámos na sua relação com o aprendente, nomeadamente através dos processos de apreensão, compreensão e apropriação, referir-nos-emos especificamente aos saberes escolares e ao papel do professor, completando a triangulação que mencionámos anteriormente.

Uma primeira constatação que pode ser inferida é que, face ao saber disciplinar, o professor ocupa o lugar de especialista e o aluno o lugar de noviço. Esta constatação óbvia suscita a tomada de consciência de alguns aspetos, que Astolfi (*opus cit.*:75) desenvolve em três pontos. Em primeiro lugar, quando o professor comunica uma informação, esta situa-se na sua própria estrutura cognitiva, na sua própria rede semântica, supostamente decorrentes das fases descritas, e pode não ter a perceção de que a informação transmitida é recebida pelos alunos numa estrutura cognitiva e rede semântica diferentes, o que pode levar a uma “tradução” da informação. Em segundo lugar, ao desenvolver um conceito científico, este faz parte de um quadro conceptual que é específico e fundador da sua disciplina, não se dando conta de que os alunos dispõem dos seus próprios conhecimentos e das suas próprias representações, e que os seus modos de aprender podem não implicar a necessidade de acomodação do novo conceito. Em terceiro lugar, a preocupação legítima que um professor possa ter em apresentar dados objetivos, que resultem da investigação empírica e teórica da sua área disciplinar, pode não atingir

o objetivo pretendido. Efetivamente, o docente pode não se aperceber de que estes dados sejam entendidos como simples informações a memorizar de modo mecânico.

Como corolário destes três pontos, importa ainda pôr em paralelo o conceito plausível de disciplina, na perspectiva do aluno, na perspectiva do professor e a sua aceção real. Para os alunos, o conceito de disciplina é difuso, sendo normalmente identificado com o professor, com o tempo letivo, por vezes com a ocupação de determinadas salas e, na melhor das hipóteses, associado ao objeto de estudo, ou a “coisas” para saber. Quanto aos professores, é frequente associarem a sua disciplina a determinados objetos de estudo, esquecendo que um mesmo objeto pode ser investigado por várias disciplinas, distinguindo-se pelo tipo de análise que é feita e pelo tipo de conceitos mobilizados. A falta de rigor e de reflexão, sobre o que define a aceção real de disciplina, contamina nocivamente a prática docente, pois, ao não assumirem que não são os objetos que definem cada disciplina, mas sim o tipo de questionamento que se faz relativamente ao objeto, leva-os a não integrarem a problematização, a construção de hipóteses e de variáveis como estratégias de ensino que estimulem aprendizagens significativas.

Terminando, presume-se que os saberes não podem ser transmitidos, e que cada aluno deve reconstruí-los, de acordo com o processo descrito. Todavia, continua a verificar-se que a maior parte dos estudantes atravessa a escolaridade conservando intactas as representações, apesar da avalanche de informações a que é submetida.

4.2. Processo de ensino/aprendizagem – modelos de ensino

O que acabámos de referir quanto à noção de saber suscita ainda uma reflexão sobre alguma terminologia profissional, comumente usada em contexto educativo, mas cujos conceitos se afiguram difusos, ambíguos ou mesmo adulterados, merecendo um escrutínio crítico sobre os sentidos que lhes são atribuídos. Com este objetivo, Astolfi (2008:58) chama a atenção para o uso de noções fluidas para traduzirem ideias pedagógicas, que são frequentes, mas que nunca são definidas com exatidão, levando à situação paradoxal de haver consensos totais infundados, ou baseados em malentendidos, ou mesmo em entendimentos díspares.

No presente contexto, circunscrever-nos-emos à expressão “processo de ensino/aprendizagem”, e aos diferentes modelos de ensino em que, apesar da sua diversidade, esta mesma designação é usada. Remetendo para Jean Houssaye, uma primeira observação se salienta, pois ao associar o termo “processo” à expressão “ensino/aprendizagem” pode intuir-se, erroneamente, que o processo é único e global, quando se trata, pelo contrário, de dois processos distintos, que não são miscíveis. Ao colocar as palavras “ensino” e “aprendizagem” a par, sugere-se uma conceção paralela dos dois processos, como

se o desenvolvimento didático fosse síncrono, o que equivale a dizer que, a cada fase da explicação do professor, pudesse ser dado, como que em eco, um passo equivalente de compreensão por parte dos alunos. Nesta representação comum, o que é ensinado pelo docente seria gravado silenciosamente na cabeça do discente, e que, à medida que a explicação avançasse, a aprendizagem aconteceria. Alerta-se, porém, para a circunstância real de que, efetivamente, a aprendizagem começa apenas quando o professor terminou, e surgem tarefas posteriores.

Para além da assincronia dos processos, outra faceta divergente deverá ainda ser mencionada: a relação entre o simples e o complexo. Enquanto o professor orienta o ensino numa progressão que vai da simplicidade à complexidade, o aluno, ao aprender, vê-se confrontado com um processo inverso, pois o que se lhe impõe, em primeiro lugar, é a complexidade, tendo a percepção de simplicidade apenas no termo do processo, quando pode conceber a sua globalidade. Explicitando melhor este percurso diverso entre ensinar e aprender, diríamos que o professor está habilitado a transmitir as matérias desta forma porque conhece à partida o que vai dizer a seguir, isto é, tem a percepção total da sequência, tornando-se numa espécie de “dono do tempo”, na expressão de Gérard Sensevy (in Astolfi, *opus cit.*:59). Este posicionamento é-lhe possível, dado o seu estatuto de especialista face ao saber, de acordo com o que anteriormente mencionámos. Quanto ao aluno, enquanto noviço, é-lhe dificultado este caminho, pois a sua estrutura cognitiva é diferente, e os quadros conceptuais são igualmente diferentes dos do professor. Por isso, os novos saberes são sempre, na realidade, difíceis porque ele não pode antecipar aonde o assunto transmitido o irá conduzir. Entre o início e o fim do processo de cada aprendizagem, o aluno vai construindo hipóteses pessoalmente significativas que poderão, ou não, verificar-se no termo da sequência. Por este facto, na aprendizagem, a facilidade revela-se apenas no final, desde que haja compreensão e que, de forma retrospectiva, tudo ganhe sentido e se torne, por esta via, simples.

De modo genérico, Vinh Bang (in Astolfi, 1992:93) refere-se ao ensino como a transmissão didática de informações, através da elaboração da situação de aprendizagem, cujos pressupostos residem, por um lado, na disciplina ensinada, por outro, na representação do aluno. Assim, o professor, através do procedimento didático que constrói, propõe aos alunos as noções a aprender. Contudo, o funcionamento do processo de aquisição faz com que cada aluno aprenda não o que o professor propõe, mas o que ele pode assimilar, em função do seu modo de apreensão da informação, da sua capacidade de organização mental, com os instrumentos intelectuais de que dispõe. É portanto o aluno que faz a triagem, elimina, reajusta, organiza e reorganiza, coordena e transforma a informação, mas apenas aquela que, precisamente, ele é capaz de assimilar.

Estas observações, na nossa perspetiva, devem ser associadas aos modelos de ensino mais disseminados, e coexistentes nas escolas, que se inspiram em pedagogias ora focadas no ensino, e no professor, ora focadas no aluno e na aprendizagem, fazendo oscilar a centralidade dos seus atores. Para tal, faremos alusão ao ensino tradicional, ao ensino de inspiração behaviorista, também designado pedagogia por objetivos, e ao modelo de ensino construtivista, recorrendo a Astolfi (1992:123-130), que apresenta os princípios que subjazem a estas práticas e analisa os seus reflexos na aprendizagem.

Num ensino de tipo tradicional, o aluno é perspetivado como um recipiente vazio que é necessário preencher com conhecimento. Este conteúdo seria organizado e transmitido pelo docente de tal forma que o saber seria registado na mente vazia do discente sem dificuldade. Neste modelo, o aluno assume um papel bastante passivo, esperando-se que adote as atitudes corretas face às tarefas propostas, que se mantenha atento, regular no trabalho e no esforço, e que revele constância na vontade de aprender. Quanto ao professor, as suas funções orientam-se por uma pedagogia das ideias claras, em que se pressupõe que explique com clareza, que estabeleça um início e exponha a matéria de maneira progressiva, dando bons exemplos. Em caso de erro, ou insucesso do aluno, este é sancionado, pois se presume que a responsabilidade do mau resultado decorre do incumprimento das atitudes expectáveis.

Reconhecendo algum mérito a este modelo, no sentido em que a transmissão pode ser eficaz, desde que não seja exclusiva no processo de ensino/aprendizagem, o autor aponta alguns pressupostos que explicam a sua falência, por não serem generalizáveis a todos os alunos, nem terem em conta a heterogeneidade social da população escolar. Nestes pressupostos, referem-se a necessidade de motivação e de comportamentos avisados, a assunção de iniciativas positivas face ao conhecimento, a existência de estruturas intelectuais comparáveis às do professor que, ultrapassando a dissemetria de conhecimentos disciplinares, permitissem que a mensagem chegasse pela simples emissão/receção. Finalmente, uma última pressuposição, a de que o aluno dispusesse, antecipadamente, de elementos suficientes do domínio de aprendizagem em causa, de modo a poder beneficiar da exposição sistemática do docente, e assim poder organizar e reestruturar as informações prévias existentes, lacunares e mal hierarquizadas.

Ilustrando os paradoxos deste tipo de ensino, transcreve-se o pensamento de Gaston Bachelard (in Meirieu, 1998:47):

Em educação, a noção de obstáculo pedagógico é ignorada. Muitas vezes, fiquei chocado com o facto de que os professores de ciências, muito mais do que os outros, se isso é possível, não compreendem que alguém não compreenda (...). Os professores imaginam que o espírito começa como uma lição, que se pode sempre refazer uma cultura negligente reprovando uma turma, que se pode fazer com que uma demonstração seja compreendida repetindo-a ponto por ponto.

No que diz respeito à comumente designada pedagogia por objetivos, esta surgiu como uma tentativa de alterar o modelo anterior, atribuindo um papel diferente aos intervenientes. Neste sentido, a abordagem didática do professor deveria incorporar o desempenho dos alunos, e a eficácia do processo de ensino/aprendizagem seria aferida através da definição minuciosa de objetivos, traduzidos na descrição de comportamentos expectáveis, e observáveis no final da aprendizagem. Contudo, é ao professor que compete estabelecer os saberes a adquirir, não em termos cognitivos, como compreender, saber ou refletir, mas através de uma verificação realizada pela observação de atitudes expressas por verbos de ação, como distinguir, nomear, reconhecer, identificar, classificar, etc.. Com o recorte da aprendizagem em unidades mínimas, pretende-se alcançar o sucesso dos alunos e, ao invés de penalizar o erro, preconizam-se estratégias de remediação.

Este modelo revelou aspetos positivos, designadamente ao levar o professor a centrar-se no aluno e nas tarefas intelectuais que deveria realizar, e não exclusivamente na sua palavra e na organização discursiva do seu saber, assim como pela definição de objetivos a que se obrigava. Por esta via, os docentes tomaram consciência das distorções existentes entre o que se propunham atingir, em termos de aquisição, e o que realmente se passava com o desempenho dos alunos, ao incumprirem os objetivos operacionais. O que tornou patente a falência deste modelo prende-se com o facto de tanto os professores, como os alunos, se verem confrontados com um número excessivamente grande de objetivos possíveis, em simultâneo, o que inviabilizava tanto o ensino, como a aprendizagem. Efetivamente, segundo Astolfi (*opus cit.*), a aprendizagem inteligente não pode reduzir-se tão facilmente a uma série de comportamentos finais, por mais observáveis que possam ser.

A estes dois modelos de ensino, sucedem-se projetos de inspiração cognitivista, de que o construtivismo de Piaget e o socioconstrutivismo de Vygotsky são as principais referências. Relativamente aos modelos precedentes, acentua-se a centralidade do aluno, e o “erro” é perspectivado não como algo a sancionar, ou a remediar, mas como uma ocorrência, de algum modo oportuna, que dá indícios sobre como o professor deve orientar o seu ensino. A aprendizagem é apresentada como um processo natural, desde que se mantenha o foco no sujeito cognoscente, e resulta de um processo de autoestruturação, através da estimulação da atividade intelectual do aluno, colocando-o perante situações-problema. O desenho didático destas situações-problema deve permitir ao aluno, vencendo obstáculos e resolvendo desafios, alcançar o saber, de forma significativa. Neste modelo, o professor assume frequentemente o papel de facilitador da aprendizagem, acompanhando e orientando o aluno num processo mental de construção do saber.

Escusando-nos, por considerarmos despropositada neste contexto, à emissão de juízos críticos sobre os modelos referidos, achamos no entanto legítimo presumir que nas escolas impere uma amálgama de práticas e de modelos, em formatos puristas ou híbridos. Postulamos como igualmente aceitável a ilação de que, por constrangimentos vários, nomeadamente os decorrentes da extensão dos programas e da cronologia institucionalmente estabelecida para o seu cumprimento, o modelo construtivista merecer uma menor receptividade por parte dos professores, dada a morosidade das estratégias preconizadas.

Concluindo, as reflexões que fizemos quer sobre o conceito de saber, quer sobre os sentidos de “processo de ensino/aprendizagem”, em vários modelos de ensino, permitem desenhar um cenário que nos ajuda a entender, por um lado, a relevância que atribuímos à linguagem e às práticas desejáveis da sua utilização em contexto educativo e, por outro, compreender algumas das razões que justificam, apesar de tudo, uma prevalência do que chamamos práticas comuns.

4.3. Práticas comuns

Segundo Lewis (2007), as abordagens tradicionais do ensino, encarando os alunos como recipientes, ou como páginas em branco, prontos a serem preenchidos, conduzem a práticas de transmissão em que o professor fala e os alunos ouvem e registam. O docente é considerado como a principal fonte de conhecimento e parte-se do pressuposto de que os discentes não têm conhecimentos prévios ou pertinentes. Nesta situação, a expectativa é que os alunos aprendam o que se lhes diz, e da maneira como se lhes diz, não esperando que ponham em dúvida, ou interpretem o novo saber, ou sequer que o traduzam na sua própria linguagem. Nonnon (1999), remetendo para Perrenoud, sublinha que a escola tem tendência para substituir o saber-fazer, designadamente linguístico, pela inculcação de um discurso sobre o objeto, através de um aplicacionismo redutor. Neste quadro, sinteticamente traçado, em que prevalece um registo monologal, muitas vezes justificado pelos constrangimentos de tempo e/ou extensão do programa a cumprir, ocorre contudo um pseudodiálogo organizado pelo professor que lhe permite avançar e conduzir os alunos até ao ponto a que estava planeado chegarem. Perrenoud (1996) compara esta atitude do professor à de um chefe de orquestra da comunicação, pois ele é o iniciador, o organizador e o garante das trocas verbais, do seu conteúdo e nível, da sua correção, duração, e da sua progressão em direção à finalidade pretendida. Na perspetiva de De Pietro e Wirthner (1998) e de Grandaty (2005), este tipo de oralidade, que é utilizado nas interações escolares, não favorece a construção de conhecimentos, sobretudo porque induz uma maneira de ensinar e de aprender que se resume, na sua essência, a uma série de pares de pergunta-resposta, com o objetivo de fazer surgir um saber aos pedaços, em que os alunos ocupam sempre o mesmo lugar interacional, que se limita muitas

vezes a uma resposta de palavra única. Na mesma linha de análise, Astolfi (2008:63) refere que a este tipo de trocas pedagógicas, tendo uma aparência dialogal, sobrevém efetivamente o comportamento monológico do professor, pois partilhando uma mesma e única unidade discursiva, a turma intervém limitando-se ao preenchimento de uma espécie de “texte oral à trous”. Os alunos participam apenas do discurso magistral, sem terem a sua própria palavra, e respondendo ao professor, em vez de responderem, de facto, às suas perguntas. Noutra contexto, o mesmo autor (1992), caricaturando as intenções de dinamismo dialógico dos docentes, refere o “efeito TGV”, pois ao pretenderem que um número máximo de alunos fale, ainda que com brevidade, se acelera o ritmo de trocas verbais a uma frequência de 300 ocorrências, numa só hora, o que corresponde à velocidade daquele comboio. Este estudo confirmou o modo de resposta externa dos alunos, independente do conteúdo real das perguntas, sendo a atividade escolar constituída por uma espécie de aposta, ou adivinhação, em grande velocidade, das respostas plausíveis, apoiada naquilo que é previamente dito.

Resumindo o que se espera dos intervenientes neste tipo de relação de ensino e de aprendizagem, diríamos que ao professor cabe concentrar-se nos conteúdos nocionais e metodológicos, informando, explicando, argumentando, interrogando e reclamando a constante atenção dos alunos que, por sua vez, devem ouvir, seguir o discurso do professor, compreender, memorizar, permanecer em silêncio, ou responder às perguntas (orais e escritas) do professor, quando solicitados.

Complementando este panorama, verifica-se um desequilíbrio entre a oralidade e a escrita, em que à transmissão oral do saber, corresponde normalmente uma aferição escrita da sua aquisição. Como explicitam Richard e Couture (2009), os alunos escrevem pouco, servindo a escrita sobretudo para reter conhecimentos e controlar as aprendizagens. No primeiro caso, através de registos nos cadernos de notas ouvidas/ditadas pelos professores, ou copiadas do quadro, no segundo caso, através de respostas escritas, para avaliação sumativa, na aula ou em exame.

Ao fazer estas referências, aludimos a uma certa forma de articulação entre o oral e o escrito que, na análise de Carvalho (2011), não constitui uma interdependência positiva na construção e na apropriação do conhecimento. Remetendo para Martin Nystrand, que defende o princípio da reciprocidade subjacente a toda a comunicação, o que tem a ver com a partilha de conhecimento entre emissor e destinatário, afirma-se que comunicar exige um quadro comum de referência que relacione as perspetivas dos intervenientes com vista à construção de um estado de equilíbrio ou homeostase que, quando alterado, deverá ser restabelecido. Nesta ótica, não se afigura que, no tipo de interação pedagógica descrito, se possa verificar uma partilha efetiva de conhecimento, dado o desequilíbrio existente quanto ao domínio do quadro de referência, isto é, o conteúdo lecionado. Reforçando a nossa

análise, diz-se ainda que um enunciado não é explícito quando integra toda a informação possível, mas quando esta resulta da fusão do que é necessário ser dito com aquilo que pode ser assumido pelo alocutário. Apoiando-se em J. Danielewicz, D. Tannen, e M. Nystrand, o autor refere que, tendo em conta a relatividade decorrente da natureza específica de cada situação concreta de comunicação, a oralidade e a escrita situam-se ao longo de um *continuum*, baseado na crescente dificuldade de transposição de uma para a outra, e ao longo do qual qualquer forma, destinada a cumprir uma determinada função comunicativa, se posicionaria. Nos polos desse *continuum*, teríamos a linguagem oral espontânea, que privilegiaria o envolvimento interpessoal, e a linguagem escrita expositiva, que se centraria no conteúdo da mensagem.

Estas breves observações alertam para formas de articulação profícua entre o oral e o escrito, em contexto pedagógico, que promovam a qualidade das aprendizagens, o que nos dá o mote para nos debruçarmos sobre os fundamentos em que a literatura consultada enquadra as práticas desejáveis.

4.4. Práticas desejáveis

Referir as práticas desejáveis de uso da oralidade e da escrita implica ter em conta não só o modelo de ensino e o conceito de saber, mas sobretudo elucidar o que os docentes fazem nas suas práticas com a linguagem, isto é, quais as representações subjacentes, quais as estratégias preconizadas e quais as tarefas e dispositivos utilizados.

Nesta perspetiva, de acordo com Dabène e Ducancel (1997), qualquer prática de linguagem é uma prática social e, por isso, deve ser explicitado ao aluno o que se lhe pede para fazer, quer em termos de produção de linguagem, quer em termos da sua receção, e quais as características dessas práticas, isto é, qual o contexto situacional, quais os seus objetivos e impactos na situação educativa. Através do desenvolvimento da aula, analisam-se as atividades de linguagem dos alunos, as suas práticas em grupo, a sua focalização e dinâmica, permitindo identificar as dificuldades que revelam, e também levá-los a que tomem consciência dos problemas que se colocam e delinear estratégias de resolução. Esta abordagem convoca referentes teóricos que remetem para uma dupla didatização, da disciplina e da linguagem, fazendo apelo a referentes plurais, do âmbito da linguística, da psicolinguística, da psicologia cognitiva (noção de problema e de conflito sociocognitivo) e especificamente didáticos (noção de situação-problema, avaliação formativa e instruções de escrita). O pensamento destes autores enquadra-se numa conceção de linguagem como instrumento e mediadora da aprendizagem, inserida num modelo de ensino construtivista e socioconstrutivista, preconizando a articulação organizada entre momentos de utilização do oral e momentos de escrita, em situações sociais de trabalho individual e em grupo.

Confluindo na elucidação dos usos do oral e da escrita nas práticas escolares, Bautier (1997) menciona a relevância da coconstrução dos saberes através da linguagem, em grupos, pelo diálogo, na dinamização de estratégias que promovam o conflito sociocognitivo. Para a autora, estas práticas sociais de linguagem consistem na sua utilização pelos alunos para aprenderem, sendo suposto que assumam que se pode construir coletivamente um saber, através da interação verbal, e passar de um modo oral plural, à apropriação de um registo escrito, frequentemente individual. Tais práticas divergem das conceções e hábitos, ainda prevalentes na escola, que se centram nos produtos e não nos processos e atores. Para Bautier, o docente deve focalizar a sua atenção, e a dos alunos, não apenas nos textos orais e escritos acabados, mas também na atividade de linguagem inserida no decorrer de procedimentos de aprendizagem. Esta postura conduz a um interesse particular pelos “textos intermediários”, através dos quais é possível observar os vestígios (ou resíduos, na terminologia de Gadet, 1996) da atividade cognitiva e linguística, e também identitária e social do aluno que, nesta abordagem, vai mudando e modificando os seus enunciados, em função das trocas verbais com os seus pares, com os textos lidos, e em consonância com o papel desempenhado na situação de aprendizagem delineada pelo professor.

Contudo, não escamoteando o papel da oralidade e da escrita para expressar os saberes disciplinares, nomeadamente para fins de avaliação sumativa, inserem-se os textos como produtos acabados, pressupondo, todavia, a sua adequação a modelos objetiva e criteriosamente ensinados pelo professor. Fazendo referência a Garcia-Debanco (in Bautier, *opus cit.*:18) sobre a produção de textos explicativos em ciências, explicita-se que, neste caso, se privilegiará a avaliação das características formais da escrita científica, subalternizando o conteúdo nocional.

Em síntese, remetendo para Anne Vérin (in Bautier, *opus cit.*:18), considera-se que na utilização da linguagem como instrumento de aprendizagem, o professor acompanha o aluno na elaboração do pensamento, que segue a par e passo a construção do texto, sendo necessário, para isso, ajudá-lo a interpretar, a discutir o ponto de vista do outro, e a modificar e a reajustar o seu próprio ponto de vista. As práticas de linguagem a privilegiar seriam, portanto, as que desenvolvem o diálogo, a escrita que permite elaborar o pensamento, e agir através da linguagem. Neste contexto, como último apontamento, Bautier faz ainda referência à distinção entre “língua” e “linguagem”, considerando que a língua corresponde ao sistema gramatical e lexical que constrói a frase, e que a linguagem corresponde ao modo como se utiliza esse sistema para “fazer coisas”, traduzido na expressão práticas de linguagem, tais como pensar, agir sobre as pessoas e situações, interagir, apropriar-se do mundo, construir saberes, atos e ações que não são redutíveis à dimensão linguística.

À guisa de conclusão, recorreremos a Perrenoud (1996:116), referindo que o tempo do “Escreve, cala-te!”, citação de D. Fontaine, certamente terá sido, de algum modo, ultrapassado. No entanto, apesar do reconhecimento de uma certa evolução, o diálogo pedagógico continua assimétrico, pois a ideia de que o saber se constrói na interação, através da cooperação, não é comum. A didática em uso não é fundamentalmente construtivista e baseia-se numa imagem demasiado racional da aprendizagem e da comunicação, não havendo espaço para pensar em voz alta, enganar-se ou hesitar. A frase “Aquilo que é bem compreendido, enuncia-se claramente e as palavras para o dizer chegam com facilidade” (Perrenoud, 1996:121, *tradução livre*) ilustra o conceito de linguagem ainda dominante.

A exposição que fizemos sobre os usos e sentidos da oralidade e da escrita na educação formal, em que valorizamos as práticas que pressupõem que precisamos da linguagem para pensar, para construir conhecimentos, para comunicar, agir e interagir, requer que nos debruçemos ainda sobre as características particulares dos conhecimentos disciplinares, e sobre as suas linguagens específicas, assumindo o pensamento de Bazerman (2013: 167), quando refere que o significado surge, depende, é avaliado e é restringido no seio de processos sociais. Por considerarmos pertinente, como introdução ao conceito de literacias, a que aludiremos a seguir, transcrevemos o seguinte excerto do autor:

(...) os leitores constroem significados diferentes a partir do texto, ou avaliam o significado de maneira diferente, mas as leituras individualizadas que desenvolvem apenas são socialmente consequentes se forem devolvidas para um diálogo social que negoceia um significado comunitário ou, pelo menos, cria uma contenção focada sobre o significado. (...) profissões, disciplinas, comunidades de crenças e outros grupos sociais epistémicos servem para alinhar os participantes na mesma configuração de crenças, associações, experiências, textos e outros materiais que formam um contexto relevante para a compreensão e avaliação de cada novo texto. (Bazerman, *opus cit.:169, tradução livre*)

5. Literacia e literacias

Para abordarmos esta temática, estruturámos a nossa análise em vários pontos, com o objetivo de delinear um percurso que elucidasse a terminologia, os conceitos, e a sua evolução, permitindo-nos compreender e refletir sobre o espectro alargado da palavra literacia e, sobretudo, explicitar a sua importância no âmbito escolar, através das implicações que deve ter no ensino, nomeadamente no uso da linguagem. Assim, num primeiro momento, referimo-nos aos termos e aos conceitos, para depois nos focarmos na sua evolução, na consideração do conceito de literacia em termos de ideologia e poder, dando destaque à perspetiva crítica, que julgamos crucial para o desenvolvimento do pensamento crítico, consubstanciado através de uma pedagogia para a literacia.

5.1 Os termos e os conceitos – analfabetismo e iliteracia *versus* alfabetismo e literacia

Os termos, e os conceitos a eles associados, surgem nas sociedades pela necessidade de se expressar a realidade, através da complexa forma de representação do mundo em palavras. A opção por determinados vocábulos, subalternizando outros, não surge aleatoriamente, mas resulta da relevância do fenómeno que se pretende representar, em momentos e espaços específicos.

Como temos vindo a referir, a racionalidade progressivamente centrada e construída sobre a escrita refletiu-se nas sociedades, sob diferentes prismas e, do ponto de vista histórico, como observa Soares (1995), constata-se uma diacronia no tipo de relação entre escrita, sociedade e cultura. De acordo com a autora, à medida que as exigências sociais relativamente ao uso amplo da leitura e da escrita se foram intensificando, salientou-se a perceção do estado ou condição daqueles que não sabiam ler, nem escrever, aparecendo os termos vernáculos analfabetismo e analfabeto.

Para além da referência à prevalência de uma terminologia que se focaliza na ausência de determinadas capacidades no domínio da escrita, em detrimento de termos que pudessem centrar-se na sua designação pela positiva (p.e., alfabetismo), devemos debruçarmo-nos, neste contexto, sobre o contágio nocional resultante da tradução de documentos internacionais (p.e., UNESCO), escritos em inglês, como é o caso paradigmático das palavras “literacy”, “literate”, “illiteracy” e “illiterate”, cuja correspondência com o português é ambígua. Desde logo constatável, a título de exemplo, pela divergência entre as variantes europeia e brasileira para o termo “literacy” que, respetivamente, optaram pela tradução literacia e letramento, mas cujo sentido pode ainda remeter para alfabetismo. Outras disparidades e imprecisões, ainda segundo Soares (1995, 1999), surgem na tradução de “literate”, cujo significado se aproxima de alfabetizado, e não de letrado, que conserva em português o sentido de “versado em letras, erudito”, assim como “illiterate”, ambigualmente traduzível por analfabeto, e cuja aceção mais rigorosa requereria o conhecimento do contexto para que se distinguissem os conceitos inerentes, mas diversos, de iliteracia e de analfabetismo. Se enquadrarmos o francês nesta problemática, equacionando termos e sentidos, encontramos a palavra “illettrisme” que, supostamente, segundo Soares (1999), corresponde ao inglês “illiteracy” e, por sua vez, “analphabétisme/anaphabète”, que designam o que não sabe ler, nem escrever, ao passo que “illettré” é a pessoa que lê e escreve mal, não sabendo fazer uso da leitura e da escrita.

Como refere a autora (*opus cit.*19), “(...) novas palavras são criadas, ou a velhas palavras dá-se novo sentido, quando emergem novos factos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenómenos”. Tal terá sido o caso do termo literacia, conceptualmente diferente de alfabetismo, tal como mencionam Carvalho e Sousa (2011), ao dizerem que o conceito terá surgido na década de 80 em vários

países, registrando-se a ocorrência de termos como letramento no Brasil, literacia em Portugal e “literacy” nos Estados Unidos da América, como resposta a mudanças estruturais, numa sociedade em constante transformação e com novas exigências, diversas das que o termo alfabetismo designava.

Tendo deixado patente a complexidade da expressão e dos conceitos, passaremos a referir-nos à evolução do termo literacia, reportando-nos, primeiramente, ao seu significado etimológico, para, em seguida, expormos brevemente algumas “nuances” na sua delimitação nocional, apoiando-nos, designadamente, em documentos da UNESCO.

5.2 Evolução dos conceitos – alfabetismo e literacia

Segundo Botelho (2009), a palavra literacia tem origem latina e significava “estudos elementares”, referindo-se a saber ler, escrever e contar. Este conceito perdurou ao longo da história mas, à medida que as sociedades se foram desenvolvendo e exigindo novas competências, acentuou-se a preocupação com o nível de desempenho dos indivíduos, no domínio da leitura e da escrita. De acordo com Soares (1995), recorrendo ao termo alfabetismo para designar o estado de quem sabe ler e escrever, refere-se que esta condição não se traduz, contudo, num comportamento único, mas num conjunto de comportamentos que se caracterizam pela sua variedade e complexidade, distinguindo as suas dimensões individual e social. Assim, o desempenho dos indivíduos não é apenas perspetivado como sabendo ler e escrever, por simplesmente dominarem uma tecnologia, mas considera-se também o uso que possam fazer desta capacidade, incorporando-a na sua vivência social.

Acentuando a complexidade do conceito, na dimensão individual, a autora analisa ainda a existência de dois processos distintos, inerentes ao alfabetismo, a leitura e a escrita, que considera serem radicalmente diferentes, inclusive nos modos da sua aprendizagem. Ilustrando esta realidade, diz-se o seguinte:

(...) apesar dessas diferenças, em geral conceitua-se alfabetismo desprezando-se as peculiaridades e dissemelhanças entre leitura e escrita, significativas de tal forma que alguém pode ter o domínio da leitura sem que tenha o domínio da escrita – pode saber ler sem saber escrever; pode ser um leitor fluente e um mau escritor (Soares, 1995:8)

Prosseguindo a sua análise, refere-se que se as capacidades e conhecimentos implicados no ato de ler se estendem desde a descodificação das palavras escritas até à integração da informação obtida em diferentes textos, as capacidades e conhecimentos de escrita vão desde a transcrição de sons até à competência de comunicar adequadamente com um leitor potencial. Considerando dois extremos de níveis de desempenho num *continuum*, explicita-se que ler pode implicar simplesmente a capacidade de traduzir em sons sílabas isoladas, até às capacidades de pensamento cognitivo e metacognitivo, incluindo a descodificação de símbolos escritos, a captação do sentido de um texto, interpretando a sequência de

ideias ou acontecimentos, a compreensão de analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, assim como a capacidade de fazer predições iniciais sobre o significado de um texto, construir o significado mobilizando conhecimentos prévios, controlar a compreensão, modificando “chaves” de leitura, refletir sobre o que foi lido, avaliar e tirar conclusões. Quanto ao ato de escrever, é um processo que pode oscilar entre o simples relacionamento entre unidades sonoras e símbolos escritos, até à capacidade de expressão de ideias e de organização do pensamento sob a forma escrita. Estas capacidades, desde a tradução de fonemas em grafemas, até às competências cognitivas e metacognitivas, implicam a motricidade, a ortografia, o uso adequado da pontuação, a seleção de informação relevante para o texto em composição, a identificação dos leitores que são os seus destinatários, a fixação de objetivos, a capacidade de organização, desenvolvimento, e articulação das ideias, de modo a expressá-las adequadamente, segundo a intenção do escritor.

Conclui-se que as capacidades e conhecimentos implicados tanto na leitura, como na escrita, pressupõem a compreensão e a produção de uma grande variedade de materiais escritos, que vão desde a simples assinatura do próprio nome, à elaboração de ensaios, desde a leitura de horários, receitas, anúncios ou avisos, até à leitura de obras literárias, textos técnicos, e outros de características mais complexas.

Através da análise que aqui sintetizamos, salienta-se a imprecisão do conceito de alfabetismo, que, ainda segundo o pensamento de Soares (1995:9), se trata de uma variável contínua, e não dicotômica, tornando-se difícil estabelecer de forma não arbitrária um determinado ponto nesse *continuum*, indicando a separação entre analfabetismo e alfabetismo.

Remetendo para documentos da UNESCO de 1957, que exprimem a impossibilidade de referir alfabetismo e analfabetismo como duas categorias diferentes, a dada altura afirma-se que “(...) o conceito de alfabetismo [‘literacy’ no original] é muito flexível, e o seu âmbito pode ser alargado para abranger todos os níveis de capacidade, desde um mínimo absoluto a um máximo indeterminado” (in Soares, 1995:9, *tradução livre*). Perante esta flexibilidade conceptual, em 1958, para fins de padronização das estatísticas educacionais, a UNESCO procura estabelecer uma distinção, referindo o seguinte:

A person is literate who can with understanding both read and write a short simple statement on his everyday life. A person is illiterate who cannot with understanding both read and write a short simple statement on his everyday life. (in Soares, 1995:9)

Pelo exposto, entende-se que, no período referido, a delimitação do conceito considerava uma pessoa alfabetizada aquela que sabia ler e escrever com compreensão, e que essas capacidades aplicar-se-iam a textos curtos e simples da vida quotidiana.

5.2.1 Do alfabetismo/literacia à literacia funcional

Tendo, no ponto anterior, abordado aspetos que caracterizam a dimensão individual da pessoa alfabetizada, e a definição conceptual apresentada pela UNESCO em 1958, passaremos a focar a sua dimensão social e a respetiva influência na evolução do próprio conceito.

Como refere Soares (1995, 1999), o alfabetismo não é apenas um estado ou condição pessoal, é, sobretudo, uma prática social, através da relação que se estabelece entre as capacidades e conhecimentos individuais de leitura e de escrita e as necessidades, os valores e os contextos sociais em que essas competências se realizam. Da conceção minimalista de saber ler e escrever, o nome ou um bilhete simples, passou-se progressivamente para um conceito que integrasse a capacidade de resposta às exigências sociais caracterizadas pelo uso amplo da leitura e da escrita. Decorre desta perspetiva a valorização das formas empíricas de alfabetismo na dimensão social, em que se preconiza que o indivíduo funcione adequadamente em determinados contextos sociais. Com esta nova focalização surge a noção de “functional literacy”, traduzida em português europeu por literacia funcional, ou simplesmente literacia.

A UNESCO, em 1978, procedendo à revisão da recomendação de 1958, define “functional literate”, acentuando os usos sociais da leitura e da escrita, da seguinte forma:

A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development. (in Soares, 1995:10)

A esta nova perspetiva subjaz a crença de que a literacia tem exclusivamente consequências positivas para o indivíduo e para a sociedade, na medida em que não só permite o funcionamento adequado das pessoas nos contextos em que atuam, como contribui para a sua realização pessoal, através de uma participação ativa, para o desenvolvimento cognitivo e económico, dadas as possibilidades acrescidas de mobilidade social, de progresso profissional e de promoção da cidadania. Contudo, esta visão progressista, fundando-se numa ideia neutra de literacia, é problematizada por vários autores, como James Paul Gee, Brian Street e Paulo Freire, cujas análises sustentam o subcapítulo seguinte.

5.3 “Nova” literacia, ideologia e poder

Segundo Gee (1999 b), a partir das décadas 80 e 90 do século passado, observou-se, de modo transversal a várias áreas do conhecimento, uma transição da tendência do individualismo, de que o behaviorismo e o cognitivismo são paradigmáticos, ao social e à interação cultural. Movimentos

provenientes de disciplinas diferentes influenciaram-se mutuamente, revelando alguns posicionamentos sobreponíveis, evidenciando, desta forma, a complexidade da interligação e interdependência das perspectivas assumidas. De entre os vários movimentos, selecionamos aqueles que, do nosso ponto de vista, foram mais significativos para uma profunda mudança do conceito de literacia.

Assim, no âmbito da etnografia da fala, argumentou-se que a linguagem em uso não transmite significados genéricos e descontextualizados, afirmando-se, pelo contrário, que os participantes em interação utilizam uma variedade lexical e estrutural, assim como pistas prosódicas, tanto no discurso oral, como no escrito, para inferirem qual o contexto que é relevante, e como esse contexto atribui aos significados das palavras a sua própria especificidade. A forma e o significado destas pistas de contextualização variam de cultura para cultura, e são igualmente diversas entre pessoas oriundas de diferentes grupos sociais, ainda que falem o mesmo idioma.

Na esfera da psicologia sociohistórica, a que já fizemos menção, sob influência de Lev Vygotsky e Mikhail Bakhtin, defendeu-se que a mente humana é como que capacitada através de um processo de internalização de atividades sociais em que os sujeitos se veem envolvidos, equipando-se de imagens, padrões e palavras. Além disso, considera-se que o pensamento não é exclusivamente privado, mas quase sempre mediado por instrumentos culturais, como artefactos, símbolos, ferramentas, tecnologias e formas de linguagem, que foram histórica e culturalmente moldadas para desempenharem determinadas funções e transmitirem certos significados.

Relativamente aos estudos da cognição situada, incorporando igualmente o pensamento de Vygotsky, defendeu-se que o conhecimento e a inteligência não se encontram unicamente nas mentes, mas estão como que distribuídos por práticas sociais, incluindo práticas de linguagem, assim como os vários instrumentos, tecnologias e sistemas semióticos que determinadas comunidades de prática usam para implementarem as atividades que lhes são características.

Quanto à teoria da composição, atribuída a Charles Bazerman, entre outros, sublinharam-se os modos como o conhecimento e a construção de significados se inserem em formas características de fala, de escrita, de ação, e em géneros, ou padrões, específicos das disciplinas, ou de outros domínios especializados. São estes géneros, historicamente em constante mutação, que criam as condições e delimitam aquilo que pode ser dito e feito numa determinada disciplina, e num dado momento e lugar. Bazerman (2013:151-152), remetendo para Mikhail Bakhtin e Valentin Volosinov, especificamente refere que os significados são construídos situacionalmente pelos participantes na interação, à medida que interpretam a intenção das palavras produzidas por cada um. Explicita-se que o significado não é uma propriedade da linguagem em si, e não é imanente da língua, mas sim uma construção realizada pelas

peças ao interpretar a linguagem no seio de contextos específicos de uso. Para entender o sentido, precisamos de apreender a expressão e a elaboração do significado por parte das pessoas, interligando-as às nossas unidades fundamentais de análise. Esta visão da linguagem é dialógica e funda-se no intercâmbio humano.

A montante dos movimentos a que acabámos de nos referir, no âmbito de trabalhos enquadráveis no pós-estruturalismo e no pós-modernismo, sob influência de Mikhail Bakhtin, Pierre Bourdieu e Michel Foucault, a discussão centrou-se na noção de discursos, postulando-se que estes, formados social e culturalmente, mas sempre em transformação/adaptação ao longo da história, são maneiras características de falar e escrever, constituindo-se igualmente como formas de agir e de interagir, com objetos e pessoas. Associada à noção de discursos, Gee (1999 a, 2013) reflete sobre o significado daquilo que designa como “linguagens sociais”, afirmando que quando lemos, escrevemos ou falamos, estamos sempre a ler, a escrever e a falar não apenas uma língua em particular, mas numa forma específica dessa língua, adaptada a atividades específicas, e relacionadas com uma identidade social específica, que, por sua vez, se ligam a tipos distintos de motivações, objetivos e propósitos. Desta forma, os significados das palavras e frases são sempre situados, ou seja, adaptados aos contextos em que surgem, e veiculam tanto ações, como posicionamentos individuais, alicerçando a afiliação humana em culturas, grupos sociais e instituições. Considera-se, portanto, que nenhuma formulação em palavras é neutra ou traduz apenas os factos, pois todas as formulações, dada a natureza própria da linguagem, são perspetivas sobre a experiência, que se confrontam com perspetivas concorrentes ou divergentes nas interações sociais reais. Assim, as linguagens sociais, estando inseridas em discursos (que delimitam e reconhecem socialmente campos, identidades, atividades e práticas significativas) ativam identidades e atuações em contextos situados. James Paul Gee (2013:143) fala-nos nos Discursos, com letra maiúscula, como “kits” de identidade, constituindo-se como uma espécie de caixa de ferramentas cheia de dispositivos específicos, ou seja, formas de usar as palavras, ações, modos de pensamento, valores, interações, objetos, ferramentas e tecnologias, em cujos termos se pode ativar uma identidade específica e participar em determinadas atividades, associadas a essa identidade.

Da exposição de pontos de vista que acabámos de sintetizar sobre a leitura e a escrita, prevalece uma visão em que se depreende que estas competências, complexas, apenas fazem sentido quando estudadas nos cenários sociais e culturais em que ocorrem, requerendo, simultaneamente, como pano de fundo analítico, um enquadramento abrangente, que equacione o papel dos contextos – histórico, político e económico – na determinação das práticas de literacia que são valorizadas. Nos pontos seguintes, focar-nos-emos no movimento NLS (New Literacy Studies) – Novos Estudos de Literacia, que

introduziu novas linhas de reflexão pertinentes sobre esta problemática, nomeadamente ao pôr em causa a visão benigna de literacia, descontextualizada e universal, e sem ponderar as perspetivas moral e política que relativizem os usos da literacia.

5.3.1 Novos Estudos de Literacia – Literacias

Os Novos Estudos de Literacia, segundo Gee (2015 a), incorporando a tendência dos anos 80 para a focalização social dos fenómenos, abrangem um corpo diversificado de trabalhos cuja origem se insere em diferentes campos do conhecimento, que converge numa mesma visão partilhada sobre literacia. O seu cerne, de acordo com o mesmo autor (1999 a, 1999 b, 2015 a), é o nexó integrado entre linguagem social – atividade – identidade, sendo infrutífera a focalização única num destes aspetos, sem a consideração dos outros. Se assumirmos como metáfora o funcionamento em rede, o conhecimento e a significação emergem das práticas sociais ou atividades, em que as pessoas, os ambientes, as ferramentas, as tecnologias, objetos, as palavras, atos e símbolos se encontram, na sua totalidade, interligados, interagindo de forma dinâmica. Postula-se, por isso, que estas componentes apenas adquirem significado e valor em função de cada contexto, esclarecendo-se que as palavras atribuem sentido aos contextos, assim como os contextos dão significado às palavras, funcionando, palavras e contextos, como dois espelhos que se refletem mutuamente. Neste quadro, em que se refere a natureza mutuamente constitutiva das palavras e contextos, destaca-se a pessoa como agente que escreve, de modo consciente ou inconsciente, com objetivos e finalidades pessoais, sociais, culturais e políticas.

Abordando a literacia como parte integrante e intrínseca de práticas sociais, culturais, institucionais e políticas, diversas e específicas, o termo deixa de poder expressar um conceito singular, para se tornar plural, pois a leitura e a escrita, sendo moldadas e transformadas de forma diferente, no seio de diferentes práticas socioculturais, assumem múltiplas formas, traduzindo-se em diferentes literacias. Assim, a linguagem escrita é usada de modo diferente, em diferentes práticas, e é utilizada de maneiras diferentes por uma enorme diversidade de grupos sociais e culturais. Densificando esta explicitação, refere-se que os indivíduos não se limitam apenas a ler e a escrever textos, agem por seu intermédio, fazendo coisas que implicam mais do que simplesmente a leitura e a escrita, partilhando identidades socialmente significativas, no âmbito de diferentes atividades: advocacia, biologia, economia, jogos, desporto, etc.. Cada pessoa identifica os membros do seu grupo e avalia criticamente aqueles que lhe são exteriores, detetando a (in)conformidade das suas linguagens, face à normas, convenções e práticas estabelecidas. Neste sentido, a literacia é plural – literacias – pois existem práticas sociais, históricas e culturais diferentes, que incorporam literacias específicas, como a literacia legal, a literacia dos jogos, da música, literacia académica, literacia das disciplinas, etc..

Do ponto de vista educativo, Gee (2015 a:42-43), remetendo para trabalhos de Sylvia Scribner, Michael Cole e Brian Street, e em linha com as preocupações sociolinguísticas de Basil Bernstein, Elizabeth Bautier, entre outros, refere que os indivíduos que não tenham sido socializados nas práticas discursivas que constituem a literacia prevalecente na escola têm de ser socializados nessas práticas, se se pretender, efetivamente, que venham a adquiri-las. Alerta-se ainda para a contingência de, ao contrário da pressuposição existente em meio escolar, muitos alunos não terem sido expostos, na sua socialização familiar, a práticas de linguagem que os preparassem para o que poderemos designar como literacia escolar. Neste sentido, deve ter-se presente que, para muitos grupos sociais, a mudança de práticas discursivas pode significar uma mudança de identidade e a adoção de uma realidade diferente em muitos aspetos da sua vivência pessoal. Esta perspetiva, em certa medida, denuncia o que o autor designa como “o mito da literacia”, em que se crê que a aprendizagem da leitura e da escrita na escola tem efeitos cognitivos, independentemente do contexto em que existe e dos usos que se lhe colocam. Esta postura faz parte de um conjunto de conceitos, convenções e práticas que privilegiam uma certa formação social como se fosse natural, universal ou, pelo menos, resultante de uma progressão normal do desenvolvimento, apenas atingível por algumas culturas, graças à sua inteligência ou à sua tecnologia.

Contudo, Gee (2013:141-143) reivindica que a linguagem humana não é algo de geral, como um idioma, mas sim composta por uma grande variedade de estilos, registos de língua ou linguagens sociais diferentes. Isto é, diferentes reportórios vocabulares, sintaxe (construções frásicas) e conectores discursivos, que constituem diferentes linguagens sociais, estando, cada uma delas, ligada a certas atividades, características de grupos específicos, socialmente situados, sendo possível reconhecer essas diferentes linguagens ao identificarmos os traços que formam um determinado padrão.

Quando as pessoas aprendem uma nova linguagem social com um nível de desempenho em que sejam capazes de não somente a entender, mas também de a produzir, presume-se que tenham sido socializadas num Discurso próprio, a que o autor se refere da seguinte forma:

Os Discursos envolvem sempre linguagem (isto é, mobilizam linguagens sociais específicas), mas também envolvem sempre mais do que a linguagem. As linguagens sociais estão inseridas nos Discursos e só têm relevância e significado dentro deles. Um Discurso integra modos de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir (e usar vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias) ao serviço da ativação de identidades e atividades socialmente situadas. (...)
(Gee, 2013:143, *tradução livre*)

Ainda segundo o mesmo autor (2015 b:35-38), a literacia, neste quadro, é o desenvolvimento da linguagem no sentido em que é parte integrante da aquisição do que podemos chamar de linguagens sociais, que realizam identidades e atividades diversas. O autor distingue dois tipos de linguagens sociais: vernáculas e especializadas. As linguagens sociais vernáculas mobilizam palavras do dia a dia,

relativamente informais e não técnicas, enquanto que as linguagens sociais especializadas requerem o uso de um vocabulário formal, com uma terminologia técnica específica, em função de cada área de especialização, e que frequentemente combinam o recurso a nominalizações, a utilização de verbos copulativos e estativos, e certo tipo de construções sintáticas e de organização textual. Pondo em paralelo cada uma destas linguagens, expressando o mesmo referente, dá-se como exemplo a frase vernácula “Os gatos variam muito de aspeto”, em contraponto com “A aparência felina exhibe uma quantidade estatisticamente significativa de variação” (Gee, 2015 b:36), que exemplifica uma linguagem social especializada, com uma fraseologia diferente.

Se a noção de linguagens sociais dá substância ao conceito plural de literacia, pelas razões já apontadas, impõe-se uma última reflexão, inspirada em obras de vários autores, já citados: Brian Street, Magda Becker Soares, Paulo Freire, corroborados por James Paul Gee, e também Íris Pereira, que, problematizando a visão benigna das vantagens da literacia, discorrem sobre o tema numa perspetiva moral e política, analisando os aspetos ideológicos e de “empowerment” que lhes estão associados.

5.3.2 Literacia e as perspetivas moral e política

Magda B. Soares (1995), referindo-se à corrente epistemológica que questiona a visão neutra de literacia, diz que as práticas de literacia, sendo socialmente construídas e configuradas por processos sociais amplos, são sempre responsáveis por reforçar, ou questionar, valores, tradições e padrões de poder presentes nos diferentes contextos. Por isso, remetendo para Brian Street, cujo pensamento se insere numa conceção alternativa, considera-se que a literacia tem significados ideológicos e políticos, e não pode ser vista separadamente desses significados. De acordo com Street (2003:77), Os Novos Estudos de Literacia, ao reconhecerem a existência de múltiplas literacias, variando em função do tempo e do lugar, mas também nas relações de poder, trouxeram a terreiro a problemática sobre o valor da literacia, questionando a determinação das literacias consideradas dominantes e das literacias marginalizadas ou resistentes.

Analisando o problema, propõem-se dois tipos de literacia: o modelo de literacia autónomo e o modelo de literacia ideológico. O modelo autónomo, correspondendo à noção neutra aqui referida, remete para a crença de que a aprendizagem da leitura e da escrita, pelas camadas sociais mais pobres, analfabetas, tanto das aldeias, como da cidade, terá efeitos positivos nas suas competências cognitivas, contribuindo para a melhoria económica das suas vidas, melhorando, simultaneamente, as condições de exercício da cidadania. Para Street (*opus cit.*), este modelo omite a relevância do contexto, escamoteando os pressupostos culturais e ideológicos em que se baseia ao defender os efeitos benévolos da literacia, de modo incontestante e universal. Em alternativa, o modelo de literacia ideológico, funda-

se no pressuposto de que as práticas de literacia variam de contexto para contexto, e também de cultura para cultura, tendo conseqüentemente efeitos diferenciados, de acordo com condições específicas. Nas palavras de Carvalho (2013), este modelo preconiza uma visão de literacia situada, que é indissociável dos contextos sociais em que as práticas se desenvolvem, acentuando as questões de poder e de autoridade que lhe são inerentes. No pensamento de Street (*opus cit.*), ao invés do modelo autónomo, que impõe uma conceção ocidentalizada de literacia a outras culturas, ou a perspectiva única de um grupo social, desvalorizando os outros, o modelo ideológico acolhe a diversidade, incorporando práticas sociais que traduzem o posicionamento dos indivíduos em múltiplos contextos. O autor considera por isso que as várias versões específicas de literacia são sempre ideológicas, porque são sempre enraizadas em mundividências particulares e no desejo de que essas perspectivas prevaleçam, ou mesmo marginalizem outros pontos de vista.

Deste modo, as conseqüências da literacia estão relacionadas com um enquadramento social mais abrangente, pelo qual são modeladas, implicando processos que definem, transmitem e reforçam determinados valores, hábitos e padrões ideológicos. Neste pressuposto, a literacia apenas será incondicionalmente considerada benéfica e desejável por aqueles que não questionem a natureza e a estrutura da sociedade, enquanto que outros, pondo em causa as relações e práticas sociais, consideram a literacia como um instrumento ideológico que pode manter o “status quo”, acomodando as pessoas às circunstâncias existentes.

Tendo como pano de fundo o pensamento de Paulo Freire, Kishimoto, 2010, Soares, 1995, Gee, 2014, refletem sobre o significado ideológico de literacia, postulando que ser capaz de usar a leitura e a escrita deveria implicar ser capaz de encarar essas capacidades como meios de se tornar consciente da realidade e de transformá-la, contribuindo para a libertação do indivíduo. O sentido crítico implícito nesta aceção de literacia ficou patente na obra de Paulo Freire ao relacionar a leitura da palavra com a leitura do mundo, pois, como expressa Gee (2014:7, *tradução livre*) “... ‘ler o mundo’ envolve sempre uma interpretação do ‘modo como as coisas são’ em termos do que é ‘apropriado’, ‘normal’, ‘natural’ ou ‘correto’ em relação à distribuição de bens sociais. (...)”, concluindo que a literacia se encontra ligada, inerente e diretamente, a questões morais. Explicita ainda o seu pensamento da seguinte forma:

“ ‘Ler o mundo’ e ‘ler a palavra’ são processos profundamente similares e, em certa medida, equivalentes. Não se pode ‘ler a palavra’, em qualquer domínio, a não ser que se tenha aprendido a ‘ler o mundo’ nesse domínio específico e, além disso, os modos como ‘se lê a palavra’ e ‘se lê o mundo’ são mutuamente influenciáveis e inextricavelmente interdependentes.” (Gee, 2014:6, *tradução livre*)

Assim, “ler o mundo e ler a palavra” são ambos processos incorporados de os indivíduos se situarem na realidade social em que se inserem, podendo fazê-lo de forma consciente ou inconsciente. As formas de internalização das perspectivas das figuras de autoridade, ou, nas palavras de Paulo Freire, a internalização da voz do opressor, veiculadas através da atribuição de sentido, potenciam a permanência do “status quo”, em contraponto com a assunção de perspectivas alternativas que representem melhor os interesses próprios, através da promoção de uma literacia crítica.

Pelo exposto, no plano do uso e da ação, a atribuição de significado é também uma questão política, não devendo ser omitida quando se discute a literacia.

Para concluir, remetemos para Pereira (2009), que elucida lapidarmente as questões que temos vindo a referir, sublinhando a natureza ideológica da linguagem humana. De acordo com a autora, qualquer discurso é ideologicamente enviesado porque é sempre manifestação de modelos culturais que representam um determinado ponto de vista a que se visa conformar os indivíduos, ao mesmo tempo que silencia outros modelos culturais e outros pontos de vista. Citando James Paul Gee, diz-se que todos os modelos culturais tendem, em última instância, a limitar a perceção das diferenças e a consciencialização de novas possibilidades, permitindo que os indivíduos funcionem facilmente no mundo, mas à custa de estereótipos e de formas rotineiras de pensar e de perceber a realidade.

Nesta sequência, focando em particular a linguagem, refere-se que esta tanto pode ser vista como um instrumento de emancipação (“empowerment”) que capacita as pessoas a atuar de forma produtiva, tanto nas suas vidas sociais, como pessoais, como pode, igualmente, ser perspectivada como a própria essência daquilo que restringe os indivíduos, circunscrevendo-os a determinadas maneiras de pensar e de ser e, por isso, funcionar como algemas que os mantêm manietados.

Pereira (2009:19), a dada altura, especifica que “cada evento de literacia em que tomamos parte é estruturado por, e contribui para estruturar ideologias e configurações sociais ... a não ser que sejamos capazes de praticar uma literacia crítica”.

Esta última citação, ao aludir ao conceito de literacia crítica, serve-nos de transição para o último ponto da nossa análise, em que nos debruçaremos sobre as literacias em contexto escolar e a formas da sua pedagogia.

5.4 Literacias, literacia crítica e práticas pedagógicas

5.4.1 Literacia em contexto escolar – ensino, perceções e práticas

Em meio escolar, em diversa literatura da esfera educacional e em vários documentos oficiais tornou-se recorrente o uso do termo literacia, normalmente associado a determinadas disciplinas como:

literacia matemática, literacia científica, literacia digital, literacia visual, musical, etc., mas também com um sentido genérico, cuja ambiguidade nos remete para uma universalidade de contornos indefiníveis, logo inconsequente na sua inteligibilidade. Tal será o caso da palavra no seguinte excerto: “Neste século XXI que se inicia, deve a escola, a par das famílias, tomar consciência que sem a entrada no mundo da literacia, jamais qualquer cidadão poderá ser interventivo, livre e, em consequência, feliz.” (Santos e Sardinha, 2009: 115).

O termo acolhe portanto noções muito diversas, em vários campos, remetendo para práticas de enorme elasticidade. Se a situação é compreensível e decorrente do reconhecimento da existência de múltiplas literacias, afigura-se-nos crucial refletir sobre o significado do conceito em contexto escolar, contrapondo o discurso pedagógico oficial sobre a relevância da leitura e da escrita nas diferentes disciplinas do currículo, com o tipo de ensino, percepções e práticas prevalecentes.

A ideia comum sobre o papel da escola é traduzida por Gee (2008) como um lugar onde toda a gente deve aprender as mesmas coisas, coisas que todos precisam de saber. Esta representação generalizada da instituição projeta-se na percepção e práticas dos agentes educativos, designadamente professores, através da preocupação recorrentemente assumida de “cumprimento do programa”, “dando a matéria”. De acordo com o mesmo autor (2004, 2008), a escola atual ainda se baseia no *fetichismo* pelo conteúdo, pelas coisas que todos precisam de saber, crendo-se que as disciplinas são compostas por factos, e que sabendo factos e princípios, normalmente constantes dos manuais, o aluno adquire o domínio de cada área do saber. Esta visão da escola e da aprendizagem enquadra-se no “modelo bancário” de Paulo Freire que, na interpretação de Gee (2014), corresponde às práticas pedagógicas em que os professores transmitem informações, sobretudo sob a forma verbal, a estudantes que armazenam essa informação, acreditando-se que as frases expressam uma espécie de linguagem universal do pensamento, e que, por isso, está disponível e acessível a todos. Contudo, remetendo para o significado da palavra compreensão, alerta-se para a circunstância de que, se se ensinam factos, os alunos não podem fazer nada com eles, a não ser restituí-los em testes, não sendo sequer capazes de os reter durante muito tempo. O autor (Gee, 2004, 2008) sublinha a necessidade de tomada de consciência de que as áreas de conteúdo escolares (estudos sociais, matemática, arte, ciências, etc.) constituem linguagens sociais especializadas, e que, por esta razão, a aprendizagem, se se pretender que seja real, deve implicar sempre o uso dessa linguagem especializada em contextos específicos, permitindo uma compreensão situada que envolva a capacidade de associar imagens, ações, sensações, experiências, objetivos e diálogo, com palavras e outros símbolos. Do ponto de vista pedagógico, considera-se que o envolvimento dos alunos nas atividades e estratégias inerentes a cada disciplina,

assumindo que os “factos” podem também ser ferramentas, conduzirá ao desenvolvimento de uma literacia lucidamente funcional. Clarificando o seu pensamento, apresenta dois modos distintos de compreender uma palavra ou conceito: uma compreensão genérica e uma compreensão situada. No primeiro caso, as pessoas revelam o seu entendimento através da verbalização do significado com recurso a outros termos, tal como acontece num dicionário; no caso de uma compreensão situada, a manifestação do entendimento da palavra ou do conceito não se traduz apenas em palavras que substituem palavras, mas sim na sua capacidade de as associarem a uma experiência significativa específica, corporizada em atos, sensações, diálogos, em contextos diferenciados. Numa aprendizagem situada, os alunos não adquirem definições, mobilizam e associam palavras a ações físicas e a argumentos dialógicos.

Todavia, conclui-se que a maior parte das escolas mal tem consciência das variedades da linguagem – vernácula, ou do dia a dia, e a especializada, aquela que predomina no ensino. Sobretudo desconhece-se que as linguagens especializadas estão integralmente relacionadas com formas de pensar complexas, utilizando um léxico técnico, constituindo-se em instrumentos através dos quais os conteúdos são pensados e acionados.

Para terminar a nossa breve alusão ao que significa a literacia em contexto escolar, referir-nos-emos à investigação de Dionísio, Viseu e Melo (2011) sobre esta problemática, em que, assumindo “que literacias, aprendizagem e ensino para além de serem processos intimamente interligados são específicos das disciplinas em que ocorrem” (*opus cit.*:1141) se apresentam dados acerca do modo como se está a traduzir o discurso oficial na prática das escolas. Refletindo os resultados de uma fase exploratória, o estudo inquiriu 75 professores do Ensino Básico/2.º e 3.º ciclos, de várias disciplinas, entre as quais: Ciências / Físico-Química, Matemática / Ciências da Natureza, Matemática, História / Geografia, e Português / Línguas Estrangeiras (Francês, Inglês). Estes investigadores concluem que nas escolas não se estarão a criar aos alunos oportunidades para o acesso e desenvolvimento da fluência nas múltiplas linguagens especializadas do currículo e que “...[as] práticas de leitura e escrita (...), embora presentes na generalidade das disciplinas, não parecem reunir condições (...) para se poder falar em literacia no currículo (...)” (*opus cit.*:1155). Ainda que indiretamente ligado ao estudo, os autores não deixam de registar que as práticas identificadas refletem uma conceção de ensino centrada na autoridade do professor para legitimar a informação, que ele próprio transmite e descodifica para os alunos, constituindo-se como o único que pode ter a chave do conhecimento.

Enquadrando, de algum modo, o assunto que abordaremos a seguir, remetemos ainda para a análise constante neste excerto:

A fraca variedade de géneros textuais, incluindo os que decorrem dos novos meios digitais, a par da dependência do manual escolar, que se viu ser o recurso de leitura por excelência, configura uma prática inibidora do desenvolvimento, nos alunos, de competências como a pesquisa, selecção, tratamento e aplicação crítica da informação, competências basilares à construção de um pensamento crítico face aos múltiplos textos a que os alunos acedem nas suas relações com o mundo. (*opus cit.*:1155)

5.4.2 Literacias, literacia crítica e pensamento crítico

Das breves considerações que recolhemos relativamente à situação escolar, e partindo do conceito plural de literacia – literacias, importa interrogar o ensino e as suas estratégias na integração do papel da leitura e da escrita em todas as disciplinas, possibilitando, na formulação de Dionísio (2007:97), “o desenvolvimento da ‘fluência’ no uso de linguagens especializadas e géneros específicos de determinados Discursos, especificamente o da escola”, de modo a formar indivíduos ativos, conscientes e críticos, capazes de dar resposta a solicitações sociais de várias naturezas.

Como referia Neil Postman nos anos 70 do século passado:

Quase tudo do que habitualmente chamamos “conhecimento” é linguagem, o que significa que a chave para entender um assunto está no entender da sua linguagem. Uma disciplina é um modo de conhecer, e qualquer que seja o que é aprendido é inseparável dos símbolos (a maioria são palavras) em que o conhecimento é codificado (...). (in Valente, 2002:6)

Desenvolvendo esta ideia, Postman e Weingartner (1971: 85) esclarecem que “... language is not merely a vehicle of expression, it is also the driver; and that what we perceive, and therefore can learn, is a function of our languaging processes.”

Portanto, tomando as palavras de Carvalho (2013), há que considerar o papel que a linguagem desempenha nos processos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, mas igualmente a diversidade de contextos em que esses processos ocorrem e a especificidade das linguagens que são usadas. Em termos pedagógicos, do nosso ponto de vista, haverá também que implementar estratégias em que “o conhecimento [seja] problematizado por meio da estimulação constante do hábito de interpelar o que parece óbvio e natural, desvelando e pondo em confronto pontos de vista, dando conta dos dispositivos discursivos que visibilizam perspectivas sobre o mundo” e em que “o processo de aprendizagem [seja] visto como uma série de movimentos orquestrados entre tipos e níveis de conhecimento, sejam eles pessoais, quotidianos ou técnicos.” (Dionísio, 2007:104). Para a posição que aqui se defende, afigura-se pertinente a chamada de atenção de Carvalho e Sousa (2011) que, tendo em conta a era da informação em que vivemos, alertam para a importância do alargamento das competências de uma literacia situada, para níveis mais exigentes, de literacia crítica.

Contribuindo para esta perspectiva, Almeida e Franco (2011) referem que, dadas as características da sociedade atual, em que o acesso fácil a grandes quantidades de informação é uma realidade incontornável, torna-se crucial saber como apreender a informação que é essencial e saber como submetê-la a um tratamento apropriado, quer seja para a aceitar como fiável e merecedora de ser processada, quer para a classificar como falaciosa e descartável. Para isto, os autores consideram que o desenvolvimento do pensamento crítico constitui um recurso cognitivo fundamental.

Refletindo sobre a interdependência entre literacia crítica e pensamento crítico, vários autores têm analisado modos diversos de consecução desta relação, incidindo especialmente no ensino formal.

Segundo Tenreiro-Vieira e Vieira (2013), focando-se na interligação entre literacia e pensamento crítico para a educação, afirmam existir uma ampla interdependência e sobreposição entre as capacidades, as disposições, atitudes e valores envolvidos em ambos os conceitos.

De acordo com Almeida e Franco (2011) e Tenreiro-Vieira e Vieira (2013), estes aspetos, no que diz respeito ao pensamento crítico, manifestam-se através da capacidade de atribuir significado a ideias dispersas, permitindo, em contexto escolar, que os alunos organizem a sua aprendizagem e também supervisionem e avaliem as tarefas escolares, afetando positivamente o seu desempenho académico.

Congregando alguns traços comuns a diversas definições de pensamento crítico, mencionadas pelos autores supracitados, concluímos que este deve ser perspectivado em função de cada assunto científico específico e aplicável a múltiplos contextos. Para tal, pressupõe-se uma atitude questionadora que analise criticamente tanto factos como crenças, presumindo-se que o conhecimento não é factual, mas sim circunstancial e relativo, sendo fortemente marcado e dependente de idiosincrasias individuais. Por outras palavras, o pensamento crítico pode ser definido como uma forma de pensamento racional, reflexivo, focado na decisão em que acreditar ou o que fazer, implicando espírito crítico.

Nesta base, sublinha-se o posicionamento cético dos indivíduos que, perante um problema determinado, em áreas específicas, recorrem a formas de pensamento próprias de cada disciplina, fundamentando-se em critérios e em normas epistemológicas. Assim sendo, o pensamento crítico varia de domínio para domínio e não pode ser visto como um conjunto de capacidades gerais transferíveis para qualquer contexto.

Em relação à literacia crítica, Pereira (2009: 19) refere que o conceito surge associado a práticas sociais em que os leitores e/ou ouvintes não utilizam os textos de forma simples, mas vão mais além, realizando deliberadamente uma análise questionadora dos significados presentes e da influência que essas representações têm sobre si próprios nos contextos sociais. Remetendo para Mary Macken-Horarik, a autora apresenta a seguinte elucidação:

Critical literacy (...) takes readers and writers into a reflexive world through which they can learn to recognise *and* resist the reading positions(s) constructed for them by any text. Via strategies like deconstruction, critique and subversion, they come to denaturalise the taken-for-granted assumptions which underlie compliant readings and to see all texts as discursive *constructs* rather than *windows* on reality – and thus open to challenge and radical renewal. (in Pereira, 2009:19, itálico no original)

Depreende-se que os indivíduos, para além de descodificarem o código, de construírem mentalmente a representação de um texto coeso e coerente, mobilizando conhecimentos linguísticos e realizando inferências através da evocação de esquemas individuais e da sua leitura do mundo, são capazes, do ponto de vista da literacia crítica, de ver por trás da “cortina linguística”, na expressão de Íris Pereira.

Contudo, remetendo para Vivian Maria Vasquez e Courtney B. Cazden, a autora chama a atenção para a circunstância de a literacia crítica não se poder limitar a um tipo de atitude intransitiva e confortavelmente desconstrutiva, que poderia ter subjacente algum cinismo ou mesmo constituir uma forma de alienação. Por isso, contrapõe, citando Vasquez, defendendo que “Critical literacy is also about imagining thoughtful ways of thinking about reconstructing and redesigning texts and images to convey different, more socially just and equitable messages that have real life effects in the world” (in Pereira, 2009:23).

Centrando-se na educação formal, Flower (1990:4-6) diz que o teste real da literacia crítica corresponde ao tipo de pensamento que um estudante é capaz de fazer através da escrita e da leitura, permitindo distinguir o processo recetivo da literacia básica do processo transformativo da literacia crítica. Deste modo, considera-se que as disposições individuais compatíveis com o conceito implicam, para além da capacidade de construir significados adequados, ser sobretudo capaz de ultrapassar a mera receção e compreensão e assumir com veemência uma atitude de questionamento e de verificação. A pessoa competente em literacia crítica questiona as fontes, procura suposições ou hipóteses e estuda intenções, não se limitando aos factos. Além disso, presume-se que este tipo de posicionamento possa vir a significar, para cada indivíduo, o surgimento de atitudes de autoquestionamento relativamente às próprias convicções e assunções, tanto enquanto leitor, como enquanto escritor. Tal como no excerto transcrito em cima (Pereira, 2009:23), sublinha-se como importante a ênfase transformadora inerente ao conceito de literacia crítica, o que significa que é expectável que os sujeitos não só compreendam a informação, como a transformem, tendo em vista um novo propósito, ou uma nova finalidade.

Tendo apresentado uma breve síntese das características dos dois conceitos em análise, afigura-se-nos evidente a interseção entre literacia crítica e pensamento crítico, que ganha substância quando se sugerem formas para a sua operacionalização, nomeadamente em contexto escolar, em que se destacam as estratégias dependentes da linguagem. Ilustrando o que acabámos de mencionar, remetemos para Almeida e Franco (2011) e Tenreiro-Vieira e Vieira (2013) que, apoiando-se em trabalhos

de Robert Hugh Ennis, Diane F. Halpern, Peter A. Facione e Mathew Lipman, referem dimensões e formas diversas de operacionalização do pensamento crítico, cujos contornos envolvem, direta ou indiretamente, o uso da linguagem, tanto para pensar, como para comunicar.

De entre as várias dimensões preconizadas por Ennis, selecionámos os procedimentos de clarificação, elementar e elaborada, em que se considera necessário formular e responder a questões de clarificação ou desafio, analisar argumentos identificando as razões enunciadas, definir termos e avaliar definições, e ainda identificar assunções. Na dimensão de estratégias e táticas, menciona-se a definição de problemas, a formulação de soluções alternativas e o controlo do processo de tomada de decisão. Ainda no âmbito desta dimensão, refere-se a reação a denominações falaciosas e a apresentação de uma posição perante audiências específicas. Na dimensão inferencial, na esfera da inferência de conclusões e de hipóteses explicativas, são apontadas atitudes de explicação da evidência, consistência e plausibilidade.

Confluindo em vários pontos, Lipman considera ainda que o desenvolvimento do pensamento crítico exige várias capacidades associadas a processos de investigação, raciocínio e de organização e transposição da informação. Para isso, de entre várias atitudes sugeridas, retivemos ser-se capaz de formular conceitos de forma precisa, construir definições com palavras familiares, formular questões, fazer juízos de valor, fornecer razões, e reconhecer consistência e contradições.

Englobando muitos dos aspetos referidos, Almeida e Franco (2011:179), recolhendo contributos de Facione e de Halpern, dizem o seguinte:

In terms of its operationalization, critical thinking presumes a repertoire of faculties: articulation of ideas; meaning elicitation; consideration of divergent arguments and search of evidence to evaluate the legitimacy of each one; formulation of hypothesis; justification of personal arguments and beliefs; decision making; problem solving; monitoring and evaluation of personal cognitions and actions (...) capacities of idea/argument decomposition and synthesis, but also the capacity to evaluate the performance and products resulting from personal action, during and after the process.

Para terminar, consideramos relevante a chamada de atenção de Almeida e Franco (*opus cit.*) que, citando Facione, entre outros, dizem que o pensamento crítico não é uma capacidade inata e intuitiva que brote espontaneamente, pelo contrário, emerge de um processo de ensino/aprendizagem. Presume-se que este processo deva ser gradual e deliberadamente adquirido, implicando um domínio prévio e simbiótico de um conjunto de competências básicas como a compreensão da leitura, análise e produção de argumentos ou ainda a procura de provas para a defesa de um ponto de vista específico.

Esta declaração, que evidencia o contraste existente com as práticas escolares dominantes, a que já nos referimos, permite-nos a articulação com o último ponto da nossa análise, que incidirá sobre a pedagogia da literacia na educação formal.

5.4.3 Múltiplas literacias e ensino

Segundo Azevedo, Sardinha e Palhares (2009:210), citando Terezinha Nunes, “a escola tem duas funções extremamente significativas no desenvolvimento da inteligência: propor aos alunos novos objectos para pensar e oferecer novas ferramentas para pensar”. Ainda de acordo com estes autores, são os objetos de pensamento e as ferramentas a que recorrer para se pensar que se relacionam diretamente com a aquisição da literacia. No entanto, esclarece-se que a aprendizagem de um facto não pressupõe a sua compreensão, nem a sua contextualização, pois pode-se aprender um facto sem que, contudo, este se torne num objeto de pensamento, isto é, sem que se venha a constituir como ferramenta. De algum modo esboçando um tipo de ensino diferente daquele que, metaforicamente, aqui foi mencionado como “modelo bancário”, considera-se que a escola é detentora de oportunidades para desenvolver o pensamento, envolvendo os alunos em atividades que os levem a pensar sobre os objetos, ou, nas palavras de Gee (2004), sobre os factos e “coisas”, que podem ser usados para futuras aprendizagens, proporcionando igualmente formas de ver o mundo, objetos e situações que devem aprender a manipular para aumentar o conhecimento.

Todavia, Gee (*opus cit.*) considera que as escolas acham que se pode ensinar a pensar, sem se preocuparem com os instrumentos que os estudantes possam ter para realizar esse pensamento. Na opinião do autor, cria-se nas instituições escolares uma espécie de alienação sobre o que são variedades da linguagem, não tendo em consideração que, na aprendizagem efetiva e significativa, o funcionamento da mente humana se associa à experiência vivida para a compreensão de novos assuntos e para a preparação da sua atuação no mundo. Acrescenta-se ainda que as pessoas aprendem na escola, e fora dela, linguagens especializadas, assim como, concomitantemente, formas de pensar melhor, quando são capazes de ligar as palavras e as estruturas dessas linguagens às experiências que tiveram, experiências com as quais podem construir simulações para se prepararem para a ação, em domínios em que cada linguagem especializada será mobilizada.

Iluminando a noção de literacia, Bautier (1997), através de uma focalização multifacetada sobre as atividades associadas à linguagem, refere que esta deve ser perspectivada não apenas como uma atividade sempre simultaneamente cognitiva, social, subjetiva e, claro, linguística (pois faz-se acompanhar da mobilização e da elaboração de formas lexicais, sintáticas e textuais), mas também enquanto produção heterogénea. Isto é, a linguagem abrange obrigatoriamente dimensões culturais e sociais, ao mesmo tempo singulares (i.e., próprias do sujeito que as produz), e partilhadas (i.e., próprias do grupo, que as reconhece, e que construiu as suas formas, tornando-as assim normativas).

As ideias apresentadas coadunam-se com o pensamento de Azevedo (2009 a:1) ao afirmar que não existe uma forma única de garantir o sucesso em literacia, porque as literacias são múltiplas e devem ser exercitadas tendo em conta as diversas práticas sociais. O mesmo autor (2009 b:239) refere ainda que fomentar boas práticas de literacia implica olhar com particular cuidado para os processos pelos quais a aprendizagem do aluno e a sua aquisição de competências são desenvolvidas, devendo ter-se presente que um dos objetivos maiores da educação reside em formar sujeitos capazes de aprender de forma autónoma, independente, ativa e crítica. Confluindo com esta perspetiva, Gee (2008) considera que o sucesso da escola requer que os alunos compreendam linguagens disciplinares complexas, o que apela ao domínio de um vocabulário de base escolar e a apropriação de estruturas sintáticas e discursivas específicas. Para que fiquem habilitados a mobilizar esse tipo de linguagem, os estudantes têm de ser socializados na sua utilização através da implementação de várias atividades (escolares, disciplinares) que recriem diferentes contextos, através da conceção de ambientes de aprendizagem adequados. Neste quadro, Gee (1999 a) reputa como crucial a promoção de instruções, dentro desse ambiente de imersão em contextos específicos, que apoiem o desenvolvimento de linguagens especializadas, envolvendo tanto falar/ouvir, como escrever/ler. Aventa-se igualmente que este tipo de apoio instrucional, nomeadamente através da interação verbal, contribui não só para o domínio das formas orais e escritas das linguagens sociais, como para o desenvolvimento do pensamento complexo e para formas de resolução de problemas, inerentes a cada área de conhecimento, conjugando forma e função da linguagem. Ilustrando esta perspetiva, Street diz o seguinte: “A forma como os professores ou os facilitadores e os seus alunos interagem já é uma prática social que afeta a natureza da literacia a ser aprendida e as ideias sobre literacia assumidas pelos participantes (...)” (Street, 2003:78, *tradução livre*).

Os procedimentos de ordem pedagógica que acabámos de referir inserem-se naquilo que Gee (1999 a, 2004, 2008, 2010, 2013, 2014, 2015 b) designa como aprendizagem situada, em que a atribuição de significado é incorporada em práticas sociais. Este investigador considera que, através da experiência, a significação conduz a uma compreensão e a uma aprendizagem profundas, e, comparando com a situação observada em jovens que jogam na internet, utiliza-se a metáfora de ser necessário que os alunos “joguem o jogo”, envolvendo-se intensamente em ações, e usando linguagens que promovam efetivamente as aprendizagens escolares. Gee (2015 b:42) sintetiza o seu pensamento da seguinte forma:

“Literacy events” (which today often include digital media and multimodality) are best studied as specific practices (...) based on the development of ways with words (“social languages”) associated with specific Discourses (ways of enacting and recognizing specific socially meaningful identities and activities) through the development of situated/embodied meanings for

words (and indeed deeds, too), meanings that require that one has experienced the worlds and contexts in which the words live and mean and change.

Em nossa opinião, as considerações apresentadas deveriam conduzir a uma deslocalização do ponto de vista habitual sobre o papel da linguagem na aula, para introduzir a diversidade dos seus usos em função dos saberes, dinamizando e incentivando as relações entre textos, sujeitos e contextos, operacionalizando desta forma uma educação em literacia. Como refere Azevedo (2011), isto implicará reconhecer relevância aos materiais escritos, incluindo o processamento da informação, o que apenas se conseguirá através de um trabalho de planificação consciente de práticas intencionais e sistemáticas, com processos de monitorização constantes, e de avaliação, com um espírito de abertura à inovação e à criatividade. Num alinhamento coerente com esta posição, mas acentuando a dimensão crítica da literacia, Pereira (2009: 30) refere que a construção e gestão pedagógicas deste tipo de ensino é particularmente exigente para os professores, necessitando que estes assumam uma multiplicidade de papéis e detenham algumas características relevantes, como: a) serem guias ideologicamente informados, conscientes da existência do “lado oculto dos textos”; b) serem possuidores de formação linguística e sociocultural suficiente para reconhecer a linguagem como instrumento de posicionamento social, político e ideológico; c) serem investigadores do conhecimento alternativo, i.e., que tenham, eles próprios, a experiência de uma relação menos confiada e confiante com os textos; d) serem pedagogicamente capazes de planificar e gerir momentos de questionamento, com uma tripla finalidade: 1) “interromper” as expectativas que os alunos tenham construído (caso não tenham realizado uma leitura desconstrutiva do texto); 2) levá-los ao reconhecimento de posicionamentos alternativos; 3) ajudá-los gradualmente a reconhecer e a desenvolver explicitamente capacidades e procedimentos de análise crítica dos textos de uma forma autónoma.

Remetendo para Tenreiro-Vieira e Vieira (2013:184), destacamos ainda alguns aspetos que, na nossa ótica, contribuem para complementar a conceção deste empreendimento pedagógico, designadamente quando identificam a necessidade de formação de professores orientada para o desenvolvimento de práticas consonantes com metas de literacia, e ao sugerirem um conjunto de atitudes e de ações dos docentes na sua relação pedagógica com os alunos. De entre as sugestões apresentadas, selecionámos as seguintes, como mais significativas:

(...) delinear situações, para vivenciar a participação/acção, capazes de despoletar a necessidade de (re)construir e desenvolver, de forma integrada, conhecimentos, capacidades de pensamento e disposições no quadro da formação de cidadãos activos e agentes de coesão social numa sociedade democrática plural, científica e tecnologicamente avançada.

[Estas] situações devem (...) pautar-se pelo criar de múltiplas oportunidades para os alunos (re)construírem conhecimento, desenvolverem atitudes e capacidades de pensamento crítico. (...) nomeadamente, o criar e sustentar um ambiente de

aprendizagem que estimule os alunos a expressar e a defender as suas ideias, a explorar, a assumir riscos, a partilhar sucessos e insucessos e a questionarem-se mutuamente.

Para concluir a nossa reflexão sobre o ensino da literacia, ocorre-nos inserir neste xadrez a peça central que é o aluno, procurando compreender os constrangimentos a que é sujeito, face às expectativas tradicionalmente elevadas que os professores têm relativamente ao seu desempenho, nomeadamente em métodos de estudo, aferição de conhecimentos e competências, com recurso à escrita. Sobre este assunto, Bautier (2009:12-14) tece algumas considerações interessantes, que contribuem para uma tomada de consciência das dificuldades dos alunos em matéria de literacia. Enquadrando o problema nas características de uma literacia alargada, prevalecente na sociedade atual, expressa o seu pensamento do seguinte modo:

La forme littéraciée d'usages du langage va, en se développant, permettre à l'enfant, à l'élève, de participer des modes actuellement dominants de traitement des savoirs scolaires et non scolaires, des relations sociales, des modes de construction des raisonnements qui portent sur la compréhension de phénomènes, de processus, plus que sur la mémorisation des faits ou des définitions. (Bautier, 2009:12)

Segundo a autora, o poder cognitivo da linguagem, patente na escrita, explica o significado da literacia alargada existente nas expectativas e hábitos escolares, estando-lhe, de facto, subjacente, sem que, contudo, haja uma consciência clara dos seus efeitos por parte dos professores. Explicita-se que são atividades várias e complexas, que implicam usos de recodificação e de recuperação, quando se espera que os estudantes escrevam um texto adequado a uma determinada disciplina, mobilizando fontes tão diversas e heterogêneas como a palavra do professor, o conhecimento retirado de diferentes meios de comunicação, as trocas no seio da sala de aula, a observação de um determinado documento e o seu comentário explícito. Para a autora, a escrita do conhecimento não é apenas anotação, restituição, implementação de técnicas de escrita, mas o desenvolvimento e aquisição de modalidades de pensamento específicas, implicando internalização, distanciamento e trabalho sobre os documentos. Reconhecida a pluralidade de literacias em que os alunos têm de circular, chama-se a atenção para as condições de aprendizagem ou apropriação escolar de todas as disposições cognitivas e sociais que a literacia supõe e que são muitas vezes invisíveis tanto para professores como para os alunos. Apoiando-nos em Lea e Street (1998) e Street (2003), se assumirmos o ponto de vista do aluno, há que ter consciência de que, confrontado com diferentes linguagens específicas, de diferentes disciplinas, este deverá saber movimentar-se entre diferentes literacias, transitando entre práticas, adequadas a cada contexto, e lidar com os significados e identidades que lhes são inerentes. Estes aspetos põem em evidência a complexidade dos comportamentos e das atividades intelectuais que são requeridas no desempenho do papel de estudante, pois trocando de disciplinas, a intervalos curtos e regulares, em

horários arbitrariamente segmentados, este é desafiado a assumir identidades epistemológicas diversas, que mobilizam formas muito diferenciadas de ler e escrever.

Na nossa perspetiva, a ponderação da visão do aluno, colocada nestes termos, em que se constata que este é sujeito a uma alternância de linguagens disciplinares, sem tomada de consciência, nem rede de apoio, deve contribuir para a compreensão dos problemas de escrita que são recorrentemente assinalados pelos professores, denunciando simultaneamente a necessidade de tornar o ensino explícito e direcionado para a consecução das expectativas enunciadas quanto ao desenvolvimento das literacias disciplinares. Esta preocupação deve alertar-nos para a realidade vivida pelos alunos, em confronto com um ensino em que se preconiza que venham a dominar múltiplas literacias, sem contudo haver atuações concretas, deliberadas e conscientes que permitam a sua capacitação para o efeito.

Fechando as nossas considerações, porque deixa bem patente o espectro alargado e a complexidade do tema, transcrevemos o seguinte pensamento de Azevedo (2009:1):

A literacia, potenciando a interação social e estimulando o raciocínio crítico e a comunicação abstracta, é utilizada para desenvolver o conhecimento e a compreensão e para assegurar a formação efectiva e integral da pessoa (...) a literacia [inclui] a capacidade para ler o mundo de uma forma não ingénua, a capacidade de (...) [integração] efectiva e eficaz entre as componentes do falar, do ouvir e do raciocínio crítico com a leitura e com a escrita.

Apontamento final

Ao longo deste capítulo refletimos sobre a linguagem, em vários planos, incidindo sobre as dimensões oral e escrita, e também nas variantes da sua interligação, nomeadamente na sua utilização em contexto escolar.

Através da explanação que fizemos sobre literacia, ficou patente a noção de linguagens sociais, especialmente significativa para a compreensão das especificidades inerentes a cada disciplina curricular. Recordando Ouvrier-Bonnaz (2000), esta noção ajuda a entrar na lógica de construção das disciplinas e permite compreender melhor o estatuto próprio de cada uma – estatuto didático, estatuto social e o estatuto psicológico. Desta forma, refletimos sobre os implícitos próprios de cada disciplina, pois cada uma pressupõe uma maneira específica de ver o mundo e tem o seu próprio objeto de saber, modos de raciocínio específicos e diferentes formas de relacionamento com a verdade.

No capítulo seguinte, dada a omnipresença da escrita na escola, e dada a sua reconhecida importância em todo o processo de ensino/aprendizagem, centrar-nos-emos na literatura que nos elucida sobre a pluralidade da sua incidência, quer em termos cognitivos e de interação social, quer a que estuda formas da sua pedagogia, perspetivando tanto a escrita compositiva, como não compositiva.

IV. CAPÍTULO – A ESCRITA NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Ao longo dos capítulos anteriores referimos e analisámos uma multiplicidade de aspetos envolvendo a linguagem, em várias dimensões, inseridos em quadros epistemológicos diversos mas que, no nosso entendimento, contribuem para uma compreensão ampla dos fundamentos teóricos que sustentam o nosso estudo. Para completar esta visão poliédrica, que almejamos congregadora, debruçar-nos-emos agora sobre a escrita, dedicando-lhe o último capítulo do nosso enquadramento, reconhecendo-lhe, desta forma, uma centralidade, que Carvalho, Silva e Pimenta (2013: 21) traduzem da seguinte forma:

Quer encaremos a escrita como processo cognitivo, quer a vejamos como prática social e cultural, podemos reconhecer o seu contributo para o sucesso na aprendizagem, já que, para além de facilitar a geração e o aprofundamento das ideias, a escrita permite o seu enquadramento numa forma de expressão adequada (géneros textuais) e a sua reestruturação à luz de factores que relevam da dimensão retórica (objectivos, destinatário, etc.), tornando possível a inserção em contextos diferenciados.

A nossa reflexão sobre o papel da escrita na educação formal será estruturada em vários subcapítulos, que incidirão sobre a relação indissociável entre a escola e a escrita, sobre a sua interligação com a cognição, com a comunicação e a construção de conhecimentos, designadamente através da escrita intermediária.

1. Cultura escritural da escola

Adotámos para nomear este subcapítulo a designação “cultura escritural”, inspirando-nos em Bernard Rey (1996, 2007), por expressar a essência das considerações que passaremos a apresentar sobre a ligação umbilical entre a escrita e a escola.

De acordo com Bazerman et al. (2005), as práticas e o desenvolvimento da escrita e da leitura têm estado intimamente ligados à história da escolarização, constituindo mesmo a primeira motivação para a instituição de sistemas educacionais ao longo dos tempos. Ainda que as pessoas no seu dia a dia estejam permanentemente a aprender, quer na interação com os outros, quer através da realização de tarefas, resolvendo desafios, apenas com a escola foram instituídos conjuntos de atividades que deram forma a conhecimentos cuja aprendizagem estava separada das necessidades reais e imediatas da vida quotidiana, e implicaram o uso da escrita. À medida que as solicitações da sociedade face à leitura e à escrita aumentaram e se diversificaram, a escola evoluiu em igual direção, correspondendo às crescentes funções que a literacia ia desempenhando.

Tal foi o caso, primeiramente, da escrita na esfera religiosa, passando pelos registos necessários às atividades burocráticas do comércio e da economia, pelas tarefas de carácter administrativo e

governamentais, até ao plano mais complexo dos usos da leitura e da escrita nas universidades, tanto no âmbito da retórica, como da investigação.

Reuter (2006:133), por seu turno, reportando-se a trabalhos de Jack Goody, refere que, no conceito de forma escolar, que caracteriza a relação de ensino/aprendizagem, assumindo-a como institucionalizada e separada das relações profissionais e familiares, e também tendo em conta as especificidades do tempo, do espaço e da formatação dos saberes, deve sublinhar-se a sua dimensão escritural. Apoiando-se em Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin, menciona os laços profundos que unem a escola e a cultura escrita num todo histórico-social, remetendo, como elucidação, para a constituição do estado moderno, para a progressiva autonomização de campos de prática heterogéneos, para a generalização da alfabetização e da forma escolar. Neste ponto em particular, destaca-se a escola como local específico separado, baseada na objetivação, na codificação e acumulação de saberes, e a construção de uma relação distanciada quer com a linguagem, quer com o mundo (i.e., através de uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo), aspetos que devem ser perspetivados como modalidades específicas de uma realidade em que as relações sociais são engendradas por práticas de escrita e pela relação com a linguagem e com o mundo, que lhe é indissociável.

Analisando esta relação, o autor destaca três vias em que a escrita se impõe como a principal característica da forma escolar: os modos de existência dos saberes, a “pedagogização” das relações de ensino/aprendizagem e a construção dos saberes e distância reflexiva, aspetos de que nos apropriaremos para estruturar a nossa exposição.

No que diz respeito à primeira vertente - os modos de existência dos saberes, sublinha-se o facto de estes se encontrarem separados ou “deslocalizados” das suas práticas reais, organizando-se numa lógica escritural própria (sistematização, formalização, generalização, teorização), autonomizando-se e necessitando de um espaço e de atividades de apropriação específicos.

De acordo com Rey (1996, 2000a), a escrita criou a possibilidade de transmitir práticas através do uso da palavra, que determina as regras, transformando-se assim na condição para que houvesse ensino, ou uma aprendizagem didatizada. A escola está assim vocacionada para as práticas de escrita, não apenas por ser uma das suas missões a aquisição do código escrito mas, sobretudo, por ser o lugar de uma forma de aprendizagem pela explicitação.

Segundo o autor (1996:175-176), a escrita permite consignar o que se faz, colocando a linguagem numa nova posição na sua relação com a ação, isto é, ao uso da palavra ligada ao agir, associa-se uma palavra que descreve a ação, transcendendo-a e controlando-a. Esta função abre-se igualmente à palavra oral, para falar sobre o que se faz, para explicar, justificar ou comentar, tornando-

se, por isso, num oral escritural. Deste modo, porque a escrita permite um distanciamento entre o indivíduo e os seus atos verbais, tornou-se possível fixar e objetivar saberes e saberes-fazer que ganharam autonomia em relação aos atos originais da sua criação e/ou da sua execução. Ao saber-fazer pessoal e intraduzível, sobrepôs-se uma técnica codificada, uma série de ações cujo encadeamento é passível de descrição, constituindo-se assim num saber transmissível. A forma destes saberes, o seu afastamento das circunstâncias singulares, permitiu que fossem transmitidos de uma maneira didatizada, isto é, de uma maneira explícita e segundo uma ordem sistemática, que são características dos saberes escolares. Para Rey (1996), a emergência dos saberes e a emergência da escola são, por isso, indissociáveis, estando, saberes e escola, dependentes da forma social escritural.

Portanto, se a escrita é uma condição para a transmissão escolar dos saberes, ela é também a condição para a existência dos saberes e para o seu desenvolvimento de modo significativo. Para tal, presume-se que um saber é constituído por um conjunto de enunciados, ligados entre si por relações lógicas, que aspira a uma validação que ultrapassa sentimentos e/ou a experiência pessoal dos indivíduos. Neste sentido, a transmissão escolar, ou transmissão didatizada, transformando as práticas em saberes, deve expor a par e passo conteúdos e procedimentos, encadeando os atos que conduzem ao objetivo que se pretende atingir. Exige-se, assim, que os mecanismos, nomeadamente de prova, sejam explicitados segundo as regras da lógica e, deste modo, habilitados a ser difundidos e reproduzíveis por todos. Para que isso aconteça, é necessária uma estruturação do discurso justificador conforme ao valor da verdade. Contudo, esta técnica, ao tornar-se objeto de uma aprendizagem didatizada, dá origem a um texto que se transforma num “saber sobre”, o que pode ser problemático. A este propósito, Rey (2000:228) diz o seguinte:

[porque] estamos numa escola, existe a tendência para explicar como fazer, em vez de fazer fazendo. Muito rapidamente, o discurso sobre a prática assume um ascendente sobre a prática em si. A aprendizagem de uma prática tende a ser substituída pela aprendizagem do saber sobre essa prática. *(tradução livre)*

De algum modo associada a esta preocupação, recorrendo ao conceito de transposição didática de Yves Chevallard, Rey (1996:176) chama a atenção para o facto de a escola sujeitar o “savoir savant” a uma transformação profunda, isolando, do fluxo da investigação real, segmentos de saber descontextualizados, de modo a poderem ser ensinados. No entanto, apesar de, em relação à prática científica, a escola impor ao saber um recorte, uma distorsão e uma dogmatização, este apenas pode ser formalizado através da prática de escrita, de que a instituição escolar é o maior expoente. Acrescenta-se que não existem disciplinas que escapem ao empreendimento da escrita e que não suscitem uma postura mental escritural. Concluindo, o autor nomeia algumas instruções frequentes na esfera

pedagógica, tais como solicitar aos alunos um comentário sobre o trabalho realizado, pedir uma explicitação sobre os procedimentos efetuados, que comprovam a incitação a uma passagem do saber incorporado, ao saber explicitado, o que implica a adoção de um olhar escritural. Mobilizando uma intenção escritural ao suscitar a palavra ao aluno para justificar, comparar, debater, transforma-se o saber-fazer impensado, num saber consciencializado.

Interligando-se a estas observações, surge a segunda via perspectivada por Reuter na sua análise, ao considerar que a pedagogia das relações de ensino/aprendizagem não se pode compreender sem ter em conta o processo de escrituração, ou “escrituralização”, das atividades. Neste âmbito, citando Bernard Lahire, diz-se o seguinte:

Por escrituralização deve entender-se o trabalho duplo de pôr por escrito uma prática, a fim de constituir um saber explícito (que doravante surge como tal), que tem a sua coerência própria, a sua lógica interna e de objetivação das fases, das sequências, dos meios, dos materiais, etc., necessários à aprendizagem: codificação dos saberes e da relação social de aprendizagem. As formas escolares (ou pedagógicas) das relações sociais são indissociáveis do trabalho escritural que converte esquemas práticos, competências culturais difusas num conjunto de saberes objetivados, coerentes, sistematizados. (Reuter, 2006:134, destaques no original, *tradução livre*)

Segundo Bernard Lahire, trata-se de toda uma relação com a linguagem e com o mundo que os pedagogos pretendem inculcar nos alunos através de múltiplas práticas de linguagem, consubstanciadas nas formas escriturais-escolares.

Para Rey (2000:229), a transmissão realizada pela escola assume sempre uma forma didatizada, cujas práticas são objeto de explicitações, traduzidas em instruções, avisos, explicações e descrições do que se pretende fazer. Este tipo de transmissão requer que as regras de atuação sejam objetivadas, permitindo que sejam pensadas de forma exterior ao momento da sua implementação. De acordo com o autor, esta relação de ensino/aprendizagem apenas é possível através da generalização da escrita, que altera a relação que os sujeitos têm com a ação, com o tempo, as coisas e as regras. Confluindo neste sentido, Reuter (2006:138) acentua a influência das dimensões escriturais da forma escolar, tanto na natureza dos saberes, como na modelização das relações de ensino/aprendizagem. A este propósito, destacam-se as metodologias utilizadas pelos professores, que Rey (1996:177) refere como estando imbuídas da cultura escritural. A título ilustrativo, poder-se-á evocar, desde o pré-escolar, a leitura e a escrita de histórias, a textualização de conhecimentos, a sua leitura como ponto de partida de lições, a escrita como instrumento para delimitar assuntos e itens, a categorização das coisas do mundo, formalizadas em esquemas, quadros e tabelas, assim como estratégias de seleção e retenção de informações, como a tomada de notas, os sublinhados, o resumo e a síntese. A escrita revela-se assim não como propriedade exclusiva da literatura, mas sobretudo como ferramenta intelectual

indispensável à compreensão dos mais diversos assuntos. Neste sentido, a escrita, antes de ser mensagem a transmitir aos outros, introduz rigor na classificação e organização das matérias, contribuindo para a construção dos saberes.

Quanto à última vertente analisada por Reuter (*opus cit.*) na sua reflexão sobre a escrita enquanto principal característica da forma escolar – a construção dos saberes e a distância reflexiva, o autor focaliza-se na importância que é conferida a relações distanciadas com as práticas de linguagem, nomeadamente as que participam na construção dos saberes. A escrita, nesta ótica, constituiu-se como meio que responde à necessidade de formação intelectual, permitindo o distanciamento, a abstração, a análise e a reflexividade, que estão na base da construção dos saberes científicos e nas formas escritas de comunicação dos saberes escolares. Especificando a sua análise, remetendo para Bernard Lahire, diz-se que “Este tipo de construção que constitui a narrativa escolarmente aceite necessita de uma relação reflexiva com a linguagem, que se adquiriu, nomeadamente, através de micropráticas repetidas de escrita”. (Reuter, 2006:135, *tradução livre*).

Complementando o que se acaba de referir, Bazerman et al. (2005:7-8) consideram que as atividades de escrita implicam um conjunto vasto de práticas, capacidades e interligações que conduzem os estudantes a um compromisso intelectual com o conhecimento e o raciocínio, promovendo o seu desenvolvimento cognitivo. Nestas práticas compósitas de escrita presume-se a existência de processos de socialização através da aprendizagem de linguagens especializadas, em que os indivíduos participam quer em discussões e debates sobre as matérias em estudo, quer na realização de trabalhos escritos, cujos contornos devem corresponder aos géneros estabelecidos em cada área do conhecimento.

Contudo, se, como referimos, a pedagogia das relações de ensino/aprendizagem está impregnada pelo recurso à “escrituralização”, Reuter (2006:146) interroga-se sobre a maneira como a escrita é portadora de potencialidades de transformação dos modos de pensar, questionando o que se faz na escola, isto é, discernindo as práticas escolares e disciplinares de escrita que favorecem, ou que, pelo contrário, entram as potencialidades cognitivas.

Este posicionamento do autor remete-nos para um outro plano de reflexão, que incidirá sobre algumas ambiguidades, constrangimentos e incongruências da cultura escritural da escola, apoiando-nos em Reuter (2006), em Schneuwly e Dolz (1997), e em Rey (1996, 1999, 2002, 2007a, 2007b, 2011a e 2011b).

1.1 Ambiguidades e constrangimentos da cultura escritural da escola

Constatando uma diversidade de culturas do escrito em contexto escolar, que variam em função dos momentos e dos tipos de curso (cursos gerais, técnicos, profissionais, etc.) e também segundo as

disciplinas e as pedagogias, Reuter (2006:146-148) refere diferentes formas de solicitar e usar a escrita. Desde práticas que oscilam, por exemplo, entre a sua utilização de maneira repressiva (delimitando o número de linhas) até às que acentuam a sua função transcritiva, ao invés da sua função construtiva (do conhecimento), assim como a multiplicidade de situações suscetíveis de fomentar a reflexividade, a variação de papéis atribuídos aos alunos face ao ato de escrever, a relevância conferida à acumulação de saberes, à categorização e à ativação da memória, formas que, no seu conjunto, configuram uma realidade labiríntica carente de sistematização. Perante esta diversidade, o autor esboça um quadro analítico contextualizador das práticas de escrita, delimitando quatro âmbitos orientadores: disciplina, género, universo do escrito e consciência disciplinar.

Em relação ao conceito de disciplina, fundamental em didática, sublinha-se a especificação dos tipos de saberes, o seu modo de organização, as formas próprias de pensar, agir e falar, a que se associa o estatuto disciplinar da escrita e das suas formas, a modelização e articulação entre escrita e leitura, com a oralidade, assim como com outros sistemas e práticas. Interligando-se ao conceito de disciplina, surge a noção de géneros, entendidos como categorias da escrita e de práticas, isto é, como modos de fazer tanto dos professores, como dos alunos, que formatam o escrito, a escrita, a leitura e as modalidades de envolvimento, ou de distanciamento, implementadas. Complementarmente, o autor refere a noção de universo da escrita, que remete para um corte arbitrário, mas heurístico, suscetível de facilitar a modelização de um setor escolar, tanto no seio de uma disciplina, como de maneira transversal a várias disciplinas, permitindo explicitar as relações entre atores, objetos e práticas. Finalmente, o conceito de consciência disciplinar é definido como a maneira de os alunos apreenderem as formas de reconstrução de cada disciplina e a sua clarividência sobre cada uma delas, o que permite explorar o modo como os estudantes constroem o estatuto, as modalidades e as funções da escrita nas diferentes disciplinas.

Estas linhas orientadoras para a compreensão das práticas de escrita identificam-se igualmente em Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e em Bernard Rey, autores a que passaremos a referir-nos.

Rey (1996), debruçando-se sobre a problemática da escrita em contexto escolar, focaliza-se no conceito de competência transversal, complementando, na nossa perspetiva, o questionamento de Reuter (2006) sobre as práticas escolares de escrita. Para tal, analisa as diferenças e a relação entre ciência e disciplina, entre metodologia científica e métodos escolares para delinear o seu pensamento sobre o conceito de transversalidade que, na sua ótica, deve integrar o interesse e a intencionalidade do aluno, e assim fomentar o seu desenvolvimento intelectual. Associando o conceito de transversalidade à possibilidade de *transfert* de competências entre situações, defende que apenas é possível considerar

dois tipos de transversalidade no ensino, que designa como intenção escritural e intenção racional. Para o autor, há que ter presente o que se entende por prática escritural em contexto educativo, nomeadamente pelo seu impacto junto dos alunos, tanto do ponto de vista identitário, como enquanto suporte do saber. Na sua reflexão descortina-se o quadro analítico apresentado por Reuter ao problematizar questões ligadas à didática, à pedagogia e às finalidades da escola. Assumindo como consensual que a instituição escolar tem uma relação privilegiada com a cultura escritural, em que o pensamento escritural é uma das condições de sucesso e “uma das raras competências transdisciplinares” (Rey, 2007a:28), considera-se que a transmissão didatizada do saber, através de atividades de natureza iminentemente escrita, requer ponderação.

Neste sentido, seguimos o seu pensamento (Rey, 1996, 2002, 2007b, 2011a e 2011b) numa reflexão sobre a noção de disciplina, sobre os conceitos de “savoir savant” e de “savoir enseigné”, assim como o seu entendimento relativamente à textualização do saber, aspetos que cremos contribuir para a desambiguação do papel da escrita nas situações didáticas de transmissão/aquisição de conhecimentos.

Para Rey (1996:129-131), as disciplinas constituem um sistema de divisões próprio da escola que está em constante desfasamento com a maneira como os conhecimentos se repartem entre as ciências. Na sua origem, nos finais do século XIX, o termo disciplina era utilizado no singular e não designava ainda as matérias a transmitir, mas sim o exercício intelectual benéfico que seria suposto proporcionar aos estudantes. Ao longo do tempo, o termo foi acolhendo novos sentidos, nomeadamente designando conjuntos de saberes a transmitir, segundo lógicas inerentes à instituição escolar, mas nem sempre compreensíveis fora dela. A título ilustrativo, refere-se a disciplina de Ciências Naturais, que reúne a Geologia e a Biologia, e a disciplina de História e Geografia, salientando-se que se anexam ciências diversas, e que mesmo do ponto de vista das metodologias científicas, estas nem sempre são próximas. Destacando algumas particularidades da divisão por disciplinas, o autor menciona ainda o caso do Francês ⁽²⁾, que remete para várias práticas (a da língua, da escrita, a prática artística que é a literatura) e para uma ciência, a linguística, cujo estatuto careceria de esclarecimento. Conclui-se que, ao surgirem como entidades incertas, de contornos fluidos, as disciplinas devem ser perspetivadas enquanto produtos da história, não devendo ser confundidas com ciência.

Havendo, portanto, uma distância entre os conceitos de ciência e de disciplina, patente mesmo nos casos em que uma disciplina escolar possa ter a aparência de uma ciência, o que importa reconhecer é que a escolarização do saber implica destacar saberes parciais do seio da prática teórica que lhes deu

² Equivalente à disciplina de Português (LM), num contexto educativo lusófono

origem. Assim, remetendo para Michel Verret e para Yves Chevallard (in Rey, 1996:130-131), diz-se que um conteúdo do saber, ao ser assumido como um saber a ensinar, sofre de imediato uma série de transformações adaptativas de tipo didático. Todavia, o que acontece é que esta transposição didática é constantemente esquecida ou recalcada, inclusivamente pelos professores, por exemplo quando surge a opinião de que o saber ensinado deve aparecer conforme ao saber a ensinar ou, por outras palavras, ao não pretenderem colocar a questão da sua adequação, simulando-se uma ficção de identidade, ou de conformidade aceitável. Estas atitudes são interpretadas como resultando de uma necessidade de cautela epistemológica perante a sociedade, em que o saber a ensinar (“savoir savant”) e o saber ensinado (“savoir enseigné”) seriam suficientemente semelhantes (Yves Chevallard, in Rey, 2007b:125). Infere-se que para a escola seria, de certa forma, escandaloso admitir que o que se transmite é uma qualquer outra coisa, diversa das ciências ou das práticas estabelecidas fora dela, que veicula a sua própria verdade, e que as deformações que impõe aos conteúdos são alvo de negação (Rey, 1996, 2007b:125). Fora destes pressupostos, o que mais plausivelmente se admite é que se transmite algo um pouco simplificado para ser compatível com o público jovem que frequenta a escola, para o tornar ensinável. Nesta perspetiva, este processo de simplificação adaptativa corresponde ao papel que se atribui frequentemente à pedagogia, que se transforma numa espécie de técnica de comunicação exterior ao conteúdo ensinado, que seria mantido intacto, tal como existe na ciência. A esta conceção de pedagogia, citando André Chervel, Rey (1996:131) chama “pedagogia-lubrificante”, em que a tarefa dos pedagogos consiste em implementar métodos que permitam que os alunos assimilem o mais rapidamente e o melhor possível a maior porção da ciência em causa. Na nossa ótica, o que se afigura preocupante nesta prática é que, perante os alunos, a ocultação conduz à “despersonalização do saber” (Michel Verret, cit. in Rey, 2007b:125), pois o saber não lhes é apresentado como um conjunto de proposições que emanam de um investigador ou de uma equipa, que submeteriam as suas provas ao controlo e à aprovação da comunidade científica, mas sim como um conjunto de verdades universais.

Em linha com estes considerandos, achamos pertinente insistir sobre o facto de a escolarização do saber consistir em extrair saberes parciais da dinâmica teórico-prática própria em que estes são criados. Desenraizados da sua ciência e dos métodos que lhes deram origem, através da transposição didática, os saberes escolares são recortados, constituindo segmentos do fluxo do processo científico. Citando ainda Yves Chevallard, o autor transcreve o seguinte o excerto: “Pela exigência de uma explicação discursiva, a “textualização” do saber conduz em primeiro lugar à delimitação de saberes “parciais” exprimindo-se cada um num discurso (ficticiamente) autónomo” (in Rey, 1996:132, *tradução livre*). Portanto, o conteúdo de uma disciplina resulta da transposição de uma ordem real original para uma

ordem escolar, de simulacro da realidade, e é inserido em construções programáticas cuja implementação se realiza através de uma aprendizagem didatizada, em que “o saber se apresenta sob a forma de um texto estabilizado, organizado especialmente tendo em vista a sua transmissão” (Michel Verret, in Rey, 2011a:45, *tradução livre*).

Recentrando a nossa reflexão sobre a escrita, nomeadamente no seu papel no processo de ensino/aprendizagem, sublinhamos a relevância que Rey (2007b:128-130) atribui à textualização dos saberes, de modo a torná-los comunicáveis. Pelas razões apresentadas, o autor considera que, na formulação do processo de didatização já não existe um conteúdo prévio (o “savoir savant”) que se transforma num outro conteúdo (o “savoir enseigné”), mas sim uma prática que desemboca num texto que, por seu turno, determina as regras para uma outra prática, a dos alunos, organizada pelo professor. Neste sentido, atribui-se ao termo texto um significado plural, ou seja, constata-se a existência de uma sucessão de textos, de que o manual escolar é um exemplo paradigmático. Assim, no âmbito das disciplinas, postula-se que não há didatização sem texto, e que está subjacente a toda a ação didática a sua existência, que permite traduzir na prática da aula, uma outra prática, designada prática de referência. Autoquestionando-se sobre a hipótese de este posicionamento conduzir à legitimação da afirmação de que o texto se tornaria num conteúdo de saber ou de ensino, o autor refuta esta possibilidade dizendo o seguinte:

(...) o texto não é “aquilo” que é ensinado. É sim um meio de tradução que permite estabelecer uma ligação entre uma prática social e a prática escolar, que permite construir nas condições da prática de ensino um equivalente a uma prática social (Rey, 2007b: 130, *tradução livre*)

1.1.1 Textualidade dos saberes e dificuldades escolares, de alunos e professores

Segundo Rey (2011b:34), o carácter inevitavelmente textual do modo escolar de transmissão engendra junto dos alunos dificuldades de acesso aos saberes. Por isso, a atividade docente, na sua diversidade e na variedade de escolhas didáticas supostamente efetuadas, é uma tentativa constante de resposta a estas dificuldades. Alerta-se ainda para a circunstância de o modo de transmissão, pelas suas características, se refletir na natureza do que é transmitido, reiterando que a escola tem tendência para substituir na aprendizagem de práticas, a aprendizagem de saberes sobre as práticas, dando como exemplo a prática da língua escrita, que é substituída pela aprendizagem da gramática (Rey, 2011b:36). Tendo estabelecido, como tacitamente adquirido, que o funcionamento da transmissão escolar é constrangido pelas dificuldades dos alunos em acederem ao sentido dos textos, o autor (2011b:38-43) analisa esta problemática sob três prismas: a leitura, os conceitos e as terminologias e a construção/atribuição de significação.

Sobre a leitura, sublinha-se que se trata de um ato que exige um envolvimento pessoal do leitor ao pretender captar o sentido de um texto. No entanto, mesmo na situação expectável de que este seja construído por frases sintaticamente corretas, em que haja uma articulação coerente entre elas, com o recurso a conectores linguísticos lógicos, traduzindo a argumentação pretendida pelo autor, todos estes elementos são insuficientes se não forem ativamente procurados e identificados pelo leitor, a quem compete reconstituir as inferências do encadeamento dos enunciados, e construir o seu nexos. Sem este trabalho do leitor, não existe sentido. Portanto, sendo o texto uma “máquina preguiçosa” (Umberto Eco, cit. in Rey, 2011b:38), que nunca funciona sozinho, o autor debruça-se sobre alguns aspetos pertinentes sobre o ato de leitura em situação escolar. O que se verifica é que os alunos nem sempre têm uma vontade espontânea em compreender o sentido dos textos dos saberes, que a escola lhes apresenta e, por isso, não estão disponíveis para se envolverem pessoalmente nos procedimentos e atitudes referidos. Por outro lado, pode acontecer que não tenham assumido como sua responsabilidade a construção do sentido do texto, presumindo que seja uma atribuição do professor fazê-los compreender a matéria, sem que tenham de participar ativamente num processo de compreensão da leitura.

A segunda fonte de dificuldades analisada refere-se aos conceitos e à sua tradução terminológica, que Rey designa como as palavras adequadas ao saber (2011b:38). Para isso, salienta-se que os termos utilizados no âmbito de um saber textualizado apenas ganham sentido porque estão inseridos numa rede de relações entre vários vocábulos, o que significa que, para a delimitação conceptual de uma palavra, há que identificar e compreender a sua interligação com o significado das outras, num mesmo texto. Ou seja, para conhecer o sentido de um termo, é preciso ter uma representação da teia de relações que as palavras do texto mantêm entre elas. Segundo o autor, é este conhecimento que permite utilizar o saber como instrumento de inteligibilidade do mundo, pois não são nem um enunciado, nem um conceito isolados que permitem elucidar a realidade, mas sim o sistema de conceitos que cada texto propõe. Em situação pedagógica, o que se destaca é a divergência entre o especialista, o professor, que assimilou esta característica, estando familiarizado com o que constitui a globalidade de um texto, e o aprendiz, o aluno, para quem, em contrapartida, esta característica constitui uma fonte de problemas, pois não consegue aceder de imediato à rede de conceitos que circunscrevem o significado de um vocábulo, num texto específico. Para ultrapassar este constrangimento, o aluno, iniciado na compreensão dos textos dos saberes escolares, foca-se no significado descontextualizado de cada palavra, o que constitui um obstáculo para o domínio do vocabulário adequado a cada saber.

Por fim, pondo em contraste as situações de interação no quotidiano, em contexto real, entre locutor e interlocutor, em que o entendimento é mútuo, e o carácter textual dos saberes escolares, Rey

sublinha a sua especificidade como uma modalidade de compreensão muito particular, porque diverge do uso corrente da linguagem. Isto é, enquanto no uso comum da linguagem a construção do sentido se faz naturalmente, remetendo para a situação vivida pelos interlocutores, a construção do sentido de um texto escolar não remete para uma situação imediata, mas sim para o próprio texto, em que o sentido constitui para muitos alunos uma barreira suplementar, por vezes intransponível, nomeadamente para aqueles que, na sua vida extraescolar, apenas têm a experiência de um uso da linguagem ligado às situações de comunicação do quotidiano.

Expostas sucintamente as dificuldades dos alunos, decorrentes da textualização dos saberes escolares, passaremos a referir-nos às consequências que decorrem destas constatações, em termos da atuação dos professores. Em primeiro lugar, como preâmbulo, teceremos uma tela de fundo sobre a influência da relação pedagógica na qualidade das aprendizagens, para depois nos focarmos numa tipificação concreta das reações dos docentes face ao quadro de contingências que foram enumeradas.

Rey (1999:137-138) analisa a complexidade e a relevância da relação pedagógica que se estabelece entre alunos e professores na transmissão/aquisição de saberes, segundo um prisma que, a nosso ver, não só permite um entendimento mais global desta problemática, como nos interpela sobre as possíveis implicações do uso da escrita, no âmbito da sua análise.

Embora a relação entre o professor e os alunos seja tema recorrente, pois nunca se afigura simples, e constitua sempre uma fonte de preocupação, uma vez que condiciona a transmissão do conhecimento, Rey considera que é crucial refletir sobre a natureza dos saberes a transmitir, o modo de transmissão e as diferentes formas de aquisição realizadas pelos alunos, em função do tipo de relação que se estabelece entre estes, o professor e o saber. Segundo o autor, o que define um saber, e o que o distingue de uma opinião ou de uma crença, são os princípios epistemológicos que o regem e a metodologia subjacente à sua construção. Quando este saber é transmitido, há que ter em conta a força de persuasão do transmissor, uma vez que, distinto de uma crença, torna-se necessário apresentar o saber através de razões convincentes para que o aquisidor compreenda e aceite. No entanto, este processo, aparentemente linear, não pode escamotear o modo de receção por parte do aluno, nem desvalorizar a sua postura face à escola, nem mesmo a sua experiência extraescolar. Por isso, Rey alerta para o facto de, se ele acolher o saber sem o compreender, recebe-o não porque tenha apreendido a sua racionalidade e, portanto, a sua verdade, mas porque foi influenciado pelo professor. Neste sentido, embora tenha adquirido o discurso do saber, recebeu-o como uma crença, e ainda que tenha aderido à verdade, a sua motivação não tem nada a ver com esta, pois, dada a influência determinante da relação pedagógica, ele poderia igualmente ter aderido a uma falsa crença. Portanto, se a escola tem como

missão transmitir o discurso verdadeiro, é inerente à função do docente instituir um tipo de influência específico, em que a forma banal de influenciar deve ser banida, uma vez que o objetivo é convencer o aluno e não persuadi-lo. Densificando o seu pensamento, diz-se o seguinte:

[o professor] apenas tem como arma legítima, para influenciar os seus alunos, a verdade do discurso que propõe. Deve persuadir não pela violência, não pela superioridade do seu estatuto, não pela chantagem através da punição ou da recompensa, do afeto ou do desprezo, não pela sedução, nem pelo artifício manipulador de um belo discurso. (Rey, 1999:137, *tradução livre*)

Em contrapartida, o que se propõe é que o aluno assuma para si o saber verdadeiro, sem constrangimentos, nem influências, porque o compreendeu racionalmente. Contra a força, e contra os argumentos da autoridade e da sedução, preconiza-se que, para que a ação pedagógica seja bem sucedida, o aluno deve aprender a pensar por si mesmo, sendo determinante, na modalidade de ensino, o discurso racional, em que, na relação interpessoal, o valor da palavra não está dependente do estatuto de quem a profere, mas sim na sua ligação ao saber. Para que esta atuação pedagógica seja possível, considera-se que a prática docente beneficiaria dos conhecimentos da psicologia cognitiva, pois permitiria que o professor se apercesse das sucessivas operações mentais que um aluno tem de realizar para compreender o que se lhe propõe. A este propósito, Rey (1999:135) refere que, frequentemente, o docente esquece, ou desvaloriza, as etapas que devem ser realizadas para se ler uma frase, compreender um escrito, redigir um texto, prestar atenção à correção ortográfica, resolver um problema, ou seguir uma instrução, dado que todos estes procedimentos se tornaram para ele automatismos, passando por isso despercebidos. Todavia, são precisamente as operações elementares, e a sua ligação com a globalidade de uma tarefa, que não podem aparecer obscuras aos olhos do aluno, levando-o eventualmente a duvidar da necessidade de exercícios parcelares, por não compreender o seu significado. Compete, assim, ao professor fazer com que os alunos ascendam a uma comunidade de sentido, a um mundo de razões partilhadas, a uma compreensão obtida não por imposição, mas por adesão.

O quadro complexo e exigente que acabamos de sintetizar faz sobressair um conjunto de variáveis que condicionam o processo de didatização dos saberes, com que a instituição escolar e os seus agentes se veem permanentemente confrontados. Se ponderarmos estas circunstâncias no que diz respeito às dificuldades sentidas pelos docentes perante a incontornável textualização dos saberes, compreender-se-á o pensamento de Rey (2011b:39-43) ao interpretar as oscilações entre as diferentes escolhas didáticas, as microdecisões tomadas durante as aulas como indícios da fragilidade das soluções encontradas, e cuja exemplificação passaremos a indicar.

Em primeiro lugar, o autor menciona que, dada a dificuldade dos alunos em apreender um texto como um conjunto orgânico, e em entender os enunciados nas suas relações mútuas, a primeira resposta dos professores é desistir da intenção de desenvolver esta capacidade e conceder que os alunos memorizem os enunciados. Neste caso, o saber é configurado como uma enumeração de factos, de resultados ou de regras. Numa situação extrema, este tipo de solução consiste em limitar-se ao registo mecânico de frases que, por sua vez, servirá para a avaliação dos alunos, ao ser-lhes solicitado que reproduzam, quase letra a letra, o que aprenderam. Contudo, de um modo geral, a conceção que os professores têm de aprendizagem leva-os a pedir ao aluno que aplique, em várias tarefas, as regras ou os resultados que memorizou. Desta forma, a memorização não constitui um fim em si mesma, mas conduz a uma aplicação que, no entanto, se esgota no exercício escolar imediato. Isto é, exclui-se a possibilidade de o saber adquirido poder modelar aspetos da realidade, tornando-a mais inteligível. Quando os enunciados do saber são apresentados aos alunos desta forma, a reação que surge é que “as coisas são assim e não há espaço para se perguntar porquê” ou então considerar o saber como arbitrário, atitude traduzível pela frase “Faço o que o professor me disse para fazer” (*opus cit.*:40, *tradução livre*). Ainda que esta forma de resolver o problema do acesso dos alunos à textualidade dos saberes possa ser declinada por alguns meios educativos, ainda está muito presente a memorização de enunciados, dada a manifesta impotência, e mesmo angústia, sentidas pelos professores, em levar os alunos a entender o sentido textual do saber.

Como segundo exemplo, de estratégia implementada pelos docentes, refere-se a tentativa de fazer aceder os alunos ao sentido do texto através da explicação dos conceitos pelo significado das palavras, recorrendo à definição e/ou à exemplificação, tomando como referência fenómenos, objetos ou ações visíveis na vida real. Estes procedimentos não favorecem a apreensão do texto como um conjunto orgânico de enunciados, cujo sentido decorre das relações que as palavras têm entre si, num contexto específico, constituindo uma rede de significações coerente. Assim, a fragilidade que se deteta nesta solução é que os objetos, ações e fenómenos nunca correspondem completamente ao sentido que as noções e os enunciados têm na tessitura textual. Apenas são casos particulares ou aproximações, não constituindo definições, no sentido em que definir consiste em pôr em relação um determinado conceito com outros. Considera-se, portanto, que estes procedimentos dão uma falsa representação do que é o saber.

Uma terceira opção para resolver o problema do acesso à textualização, que a didatização do saber requer, consiste em colocar os alunos numa situação ativa, designadamente na modalidade da pedagogia de projeto. Recriando contextos reais em que, através da conceção de situações-problema, os

alunos são confrontados com determinados obstáculos, pressupõe-se que estes, ao serem ultrapassados, os levem a pôr em causa representações e/ou capacidades metacognitivas anteriores, em benefício de novas formas de integrar conceitos e da modificação do tipo de operações intelectuais a acionar, compatíveis com o saber escolar. No entanto, neste tipo de abordagem, em que se promove a realização de atividades, acontece que muitos alunos ficam circunscritos às singularidades da situação em que são colocados e não tomam consciência de que ela remete para um saber que ultrapassa a ação imediata. Isto é, não realizam o *transfer* para novas situações, pois consideram que os exercícios escolares constituem tarefas que devem realizar apenas para satisfazerem o desejo do professor, ou para desempenharem positivamente o papel de aluno, dada a sua imersão na instituição escolar. Está portanto ausente a ideia de que a atividade se destina a que aprendam e que faça parte de uma dinâmica de construção de si próprios, ou seja, não se apercebem do segundo sentido da atividade que é, precisamente, o desafio da aprendizagem.

Por fim, culminando esta tipificação de soluções implementadas pelos professores para a compreensão e adesão aos textos dos saberes escolares, Rey realça a circunstância de esta pretensão não constituir a última finalidade da escola, uma vez que ela tem a ambição não só que os alunos acedam ao sentido dos textos, mas também que saibam utilizá-los em diferentes práticas textuais. Assim, o que se solicita ao aluno é que construa dissertações, resolva problemas em diferentes disciplinas, redija comentários, analise documentos e os sintetize, elabore críticas. Dito de outro modo, apesar da reconhecida dificuldade de fazer aceder os alunos ao sentido dos diversos textos dos saberes escolares, nomeadamente na identificação dos contextos e na capacidade de *transfer* entre situações, pretende-se, ainda assim, que estes sejam autónomos na realização de tarefas em que a escrita surge como instrumento intelectual. Decorre destas observações que, tanto para os alunos, como para os professores, o problema se redobra. Contudo, analisando as práticas docentes, concluir-se-á que, na maioria dos casos, os professores abandonam esta dimensão aos alunos, favorecendo, inconscientemente, fenómenos de discriminação escolar.

Estas considerações, em que abordámos a problemática da textualidade dos saberes enquanto reveladora de ambiguidades e de constrangimentos da cultura escritural da escola, apelam ainda a que refiramos alguns aspetos que se prendem com a naturalização da escrita em contexto escolar e com a ponderação de contingências de ordem sociolinguística.

1.1.2 Naturalização da escrita

De acordo com Bernard Lahire (cit. in Duru-Bellat, 1994:142-143), as reconhecidas e propaladas dificuldades dos alunos relativamente às suas competências escriturais não são resultantes de uma

incapacidade de tratar a língua como objeto autônomo, mas constituem sintomas da sua incompreensão da relação particular com a linguagem, que caracteriza a escola. Na nossa perspectiva, depreende-se desta afirmação um ponto de vista sociolinguístico, inferindo-se que a instituição escolar não reconhece que a cultura escritural é desigualmente distribuída na sociedade, e que, recorrendo a conceitos bernsteinianos, o código elaborado, prevalecente na escola, pode colidir com o código restrito em que muitos são socializados. A desvalorização deste constrangimento permite-nos entender o que Rey (2007a) refere como a incapacidade da escola em transmitir a toda a cultura escritural que a define, remetendo as competências de escrita para a esfera dos requisitos implícitos, sem contudo os ensinar. A este propósito, Fernanda Irene Fonseca diz o seguinte: “[os alunos] não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola, não se ensina a escrever. E não me refiro apenas ao professor de Português; refiro-me igualmente aos das outras disciplinas (...)” (Fonseca, 1994:150).

Segundo Basil Bernstein, para que uma criança seja bem sucedida, à medida que progride na escola, torna-se crítico possuir ou, pelo menos, estar orientada, para um código elaborado. Para este autor, a desvantagem relativa dos alunos da classe trabalhadora mais baixa pode ser uma desvantagem culturalmente induzida, transmitida através das implicações do processo linguístico, que se repercutem na aprendizagem, no conceito de si e nas relações sociais. Neste sentido, considera-se elucidativo o seguinte excerto:

(...) a escola [deve generalizar] a todos aquilo que já faz para os alunos da classe média, ou seja, que as condições materiais da escola, os seus valores, a sua organização social, as formas de controlo, a pedagogia, as aptidões e a sensibilidade dos professores sejam refractados através da compreensão da cultura que os alunos trazem para a escola. (in Domingos et al., 1986:80-81)

A desvalorização da cultura escritural tem como consequência, nas palavras de Rey (2007a:28), “[desencadear] processos de discriminação que fazem com que os alunos oriundos de meios sociais em que a cultura escritural não é adquirida na família tenham mais dificuldade em captar o sentido das actividades escolares”.

Esta breve incursão em preocupações de carácter sociolinguístico permite-nos abordar uma última incongruência da cultura escritural da escola pois, apesar de a escrita ser omnipresente no mundo da educação formal, a sua importância torna-se contudo invisível, ou é minorizada, nomeadamente quando se escrutinam as dificuldades evidenciadas pelos alunos. Esta problemática tem sido analisada por vários autores, que interpretam esta realidade como uma consequência de se encarar a escrita como natural, não se equacionando, por isso, a necessidade do seu ensino, nem se tomando consciência da sua plurifuncionalidade, tanto no ensino, como na aprendizagem, em processos que congregam as suas

dimensões comunicativa e cognitiva. Sobre este assunto, Bazerman et al. (2005:7) alertam para a circunstância de a naturalização da escrita ter levado a que esta seja integrada como uma competência garantida que os estudantes devem possuir, e em que as dificuldades escriturais são remetidas para falhas nos domínios da filologia e dos estudos literários, ou para fragilidades intrínsecas aos próprios alunos. Também Reuter (2006:150), na mesma linha de pensamento, analisando o problema, refere que a naturalização das relações com a escrita, que seriam de alguma forma pré-repartidas socialmente, sem se colocar a hipótese que possam resultar de uma produção escolar, uma consequência dos dispositivos que lhes dão origem, é preocupante, pois atua-se como se a relação forte entre a escola e a escrita implicasse mecanicamente a sistematização e a distância reflexiva. Ao negligenciar as modalidades de ensino implementadas, escamoteia-se a possibilidade de esclarecer alguns paradoxos existentes nas análises do insucesso na relação com a escrita. Para este investigador, o problema da escrita na escola denuncia a ocultação do tipo de abordagem que é feita, o que põe em evidência prismas escolares e disciplinares que são encarados como reveladores, e não como geradores de relações com a escrita. A este propósito, é elucidativa a análise de Schneuwly e Dolz (1997:7-9) sobre a utilização do género como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, em particular no domínio do ensino da produção de textos, designadamente escritos.

Segundo estes autores, a particularidade da situação escolar relativamente aos géneros reside no facto de haver um desdobramento em que, em virtude da sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, o género deixar de ser apenas um instrumento de comunicação, e passar a ser, simultaneamente, um objeto de ensino/aprendizagem. Neste desdobramento, produz-se uma inversão em que a comunicação desaparece quase totalmente em prol da objetivação. O género transforma-se assim em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da perceção. Nesta tradição, os géneros são pontos de referência centrais para a construção da progressão escolar, através dos planos de estudo e dos manuais, especialmente no âmbito da redação ou da composição. Ao longo dos vários ciclos, vão surgindo variações relativamente estereotipadas, como a descrição, a narração e a dissertação, a que se vêm juntar, por vezes, a resenha, o resumo e o diálogo. Apelidados de géneros escolares guias, são considerados, pelos autores, como produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar progressivamente e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos.

O ponto nevrálgico desta análise, relativamente aos géneros, é que, sendo a escola tomada como lugar autêntico de comunicação, e as situações escolares como ocasiões de produção e receção de textos: na aula, entre alunos, entre turmas, e mesmo entre escolas, surgem forçosamente novos géneros que não são referenciados em relação a outros, exteriores à escola, que poderiam ser considerados

modelos ou fontes de inspiração. Nas práticas de aula, a situação de comunicação é vista como geradora quase automática do género, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar. Esta relação com a escrita e com o género é designada pelos autores como uma outra forma de naturalização, uma vez que o género nasce naturalmente da situação e da interação.

Elucida-se, por esta via, o que Reuter (2006:150) refere como uma forma de ocultação das práticas de ensino da escrita pois, tomando como exemplo o género, nas palavras de Schneuwly e Dolz (1997:9), diz-se o seguinte:

Ele não é (...) tratado como tal, não é descrito, nem, menos ainda, prescrito, nem tematizado como forma particular que toma um texto. O género não aparece como tal no processo de aprendizagem; ele não é um instrumento para o escritor que reinventa cada vez a forma linguística que lhe permite a comunicação. Aprende-se a escrever escrevendo, numa progressão que é, ela também, concebida como natural (...) (*tradução livre*)

Tendo enunciado a relevância da escrita na escola e referido alguns dos constrangimentos e ambiguidades da cultura escritural, passaremos a expor o pensamento de vários estudiosos que nos elucidam sobre as relações profícuas entre escrita e cognição, sobre escrita e comunicação, fazendo também referência a diversos modelos de ensino da escrita.

2. Escrita, cognição e comunicação

Como temos vindo a referir, de forma reiterada, a linguagem em contexto educativo, em especial a escrita, assume características muito diferentes do seu uso comum, e deve participar na perseguição e consecução do objetivo essencial do ensino, ou seja, que os alunos se desenvolvam intelectualmente, nomeadamente pela capacidade de elaborarem um pensamento reflexivo e crítico, fundamentado pela *episteme* e não pela *doxa*. Por isso, ao recentrarmos a nossa reflexão sobre a interligação entre a escrita e a cognição, procuraremos clarificar alguns aspetos intuídos no que diz respeito às funcionalidades da linguagem, mas cuja representação comum, junto dos agentes educativos, se nos afigura demasiado holística e de contornos conceptuais vagos. Como sublinha Fonseca (1994:118), a comunicação não é a única função da linguagem, nem sequer é a mais importante, pois existem outras funções e competências a considerar, de ordem cognitiva, permitindo que o homem estabeleça relações com a realidade, com a própria linguagem e consigo mesmo. Seguindo o pensamento da autora (*opus cit.*:155), há que ter presente que a aquisição de uma capacidade de autonomização da linguagem é também coadjuvante da aquisição de uma capacidade de estruturação do pensamento e do raciocínio de tipo discursivo, indispensável tanto à assimilação, como à construção do conhecimento. Especifica-se ainda que “pensar, refletir, raciocinar são também actos de linguagem, são até os actos de linguagem por excelência, uma vez que só por meio da linguagem podem ser realizados.” (*opus cit.*:155). Convergindo

com esta perspectiva, Chabanne e Bucheton (2001:3) afirmam que escrever não é apenas um meio de comunicação ou de memorização, mas também uma ferramenta psíquica que permite um trabalho intelectual específico. Acrescenta-se que a escrita exige um trabalho de elaboração que não é simplesmente linguístico, isto é, não se reduz à tradução em palavras de um discurso preexistente. Escrever é orientar-se para um destinatário ausente e explicitar melhor, o que impõe a capacidade de hierarquizar, condensar ou desenvolver o pensamento. Neste quadro, sublinha-se que é a escrita que permite este trabalho maciço sobre a linguagem, que dá forma ao pensamento.

Creemos que os aspetos apontados constituem evidências consensuais que, todavia, nos suscitam a formulação de algumas perguntas, cujas respostas nos orientam para uma análise compreensiva da problemática da escrita em contexto escolar. Nesta linha, Chabanne e Bucheton (2002a) e Olson e Oatley (2014), concordando sobre a importância da escrita, refletem sobre a pouca atenção que, paradoxalmente, lhe tem sido dada, em termos da sua conceptualização, no pensar sobre a escrita, tanto como uma tecnologia de comunicação, como um instrumento de pensamento. Neste pressuposto, e tendo presentes os diferentes modelos didáticos de escrita que têm sido implementados ao longo dos tempos, considera-se relevante pensar previamente, de forma articulada, sobre algumas questões centrais: 1) como definir a escrita, inserindo-a numa definição abrangente de linguagem, e qual o seu papel na sociedade atual?; 2) para que serve a escrita na escola?; 3) qual o papel da escrita no desenvolvimento dos indivíduos?. Esta sucessão de linhas de reflexão culmina com a terceira pergunta, quanto a nós fulcral, que Chabanne e Bucheton (*opus cit.*) reformulam, colocando-se no lugar do aluno, na sua relação com a escrita: para que me serve aprender a escrever? Em termos pedagógicos, é suposto que estes aspetos interpelem os docentes na sua representação das funcionalidades da escrita, levando-os a ponderar o processo de ensino/aprendizagem, procurando saber como é que o aluno aprende os usos e funções da escrita e, correlativamente, como se ensina a escrita, e em que medida isso determina os modos da sua aquisição.

Trazermos a terreiro estas questões fundamentais para uma tomada de consciência da importância da escrita e, sobretudo, do seu ensino e aprendizagem, não é contudo suficiente se não contrapusermos a tradição e as práticas instaladas nas escolas. Assim, segundo Applebee e Langer (1987:137-138), durante a primeira metade do século XX, as questões de leitura e de escrita foram essencialmente questões de currículo, por um lado por fixarem o que devia ser ensinado e, por outro, por permitirem avaliar o sucesso deste tipo de ensino. Implícita neste modelo havia uma orientação que tratava os propósitos que guiavam a atividade de leitura ou de escrita como essencialmente irrelevantes. Ou seja, as atividades propriamente ditas e o trabalho que resultava de se ter envolvido nessas atividades

recebiam a atenção, enquanto que os seus aspetos funcionais eram ignorados. Através dos anos, as abordagens em sala de aula no ensino de conteúdos e capacidades pré-determinados mudaram, contudo, embora diferentes na sua implementação, todas elas consideravam o professor como um fornecedor de informações, baseando-se fortemente em testes escritos para determinar o que os alunos precisavam de saber. Apesar de a investigação das últimas décadas ser orientada pelo processo e pelo contexto, continuam ainda a existir, nas abordagens contemporâneas ao ensino, a ênfase do papel do professor como transmissor do conhecimento, ao invés da consideração dos alunos como agentes ativos, que devem interpretar e reinterpretar o que estão a aprender. Em vez de uma abordagem que se foque no trabalho em curso, continua a sobrevalorizar-se o teste e a avaliação, atribuindo uma supremacia ao conhecimento declarativo, em detrimento do conhecimento processual. Estas práticas, segundo estes autores, persistem e estão amplamente difundidas, enquadrando-se num modelo de ensino que milita contra os objetivos de aprender a escrever e de escrever para aprender.

Do nosso ponto de vista, há que considerar, portanto, a dialética existente entre as duas dimensões da escrita: a que se realiza para fins comunicativos e a que participa na configuração do pensamento, constituindo duas vertentes solidárias que se articulam num movimento incessante entre o plano interno da linguagem, que consubstancia o pensamento, e o plano externo, de exteriorização da linguagem interior, que possibilita a atuação humana pela expressão escrita de ideias e ações. As perspetivas epistémicas implicadas nesta análise envolvem tanto a psicologia cognitiva como a linguística, ciências que, segundo Santos (1988:100), voltaram a sua atenção para os processos e estruturas complexas, nas últimas décadas do século passado. De acordo com Halté (2002), reportando-se à didática da escrita, estas alterações traduziram-se em dois tipos de renovação: na pedagogia e na didática. No plano pedagógico, passou-se progressivamente de uma abordagem direta centrada no ensino, para uma abordagem mediadora centrada na aprendizagem. Da atenção dada aos saberes, mudou-se para uma focalização no saber-fazer. No plano didático, tendo em conta os objetivos fundamentais de ler, escrever e falar, o conhecimento apareceu em grande número nesses campos, desenvolvido em diversas áreas, como a semiótica, a narratologia, a análise do discurso, a linguística textual, a teoria da argumentação, que se sobrepuseram à escassez de conhecimento sobre a escrita que tinha prevalecido no paradigma anterior. Mais recentemente, contudo, há que ter em consideração uma conceção mais ampla e ajustada da escrita, envolvendo os escritos intermediários, os escritos de trabalho, e outras construções mais subtis que se desenvolvem entre a cognição, a linguagem e a mediação, que levam a mais uma alteração do paradigma. Esta nova efluência resulta da observação do trabalho das turmas, que mostra, entre outras coisas, que o oral e a escrita são usados, em primeiro

lugar, pela sua funcionalidade, de forma espontânea sempre que necessário, muitas vezes sem deliberação consciente, nem por parte do professor, nem por parte dos alunos, de uma forma muito intrincada e pertinente. Neste cenário, em que a noção de registo ganha todo o sentido, a estética da escrita, a norma, a expressão e a ficção, já não devem ser encaradas como o *nec plus ultra* que seria necessário visar, mas como um dos trabalhos ou uma das funções particulares da escrita, que devem ser trabalhados como os outros, na sua diferença com os outros e, em qualquer caso, tirando proveito da exploração racional das propriedades da escrita enquanto meio. Em complemento da análise de Halté, Pudelko e Legros (2000) referem que a escrita com objetivos de aprendizagem provém de uma renovação da corrente construtivista e da crescente influência da abordagem sociocultural no ensino. Neste âmbito, os psicólogos da escola vigotskiana consideram a escrita como um instrumento que aumenta os recursos da linguagem e, portanto, do pensamento. Por esta razão, o uso pedagógico de atividades de escrita leva a uma mudança do seu estatuto na aprendizagem, sendo encarada como um utensílio na construção dos conhecimentos, tendo consciência tanto do seu papel comunicativo, fundamento da mediação interpessoal (interpsicológica), como do seu papel instrumental e transformador dos processos intrapessoais (intrapicológicos). Contudo, para que tal suceda, os autores alertam para o facto de esta internalização não dever ser considerada como uma simples transposição do plano interpsicológico para o plano intrapicológico, pois a verdadeira questão reside, precisamente, nos mecanismos que operam entre esses dois níveis de processos e estruturas cognitivas, uma vez que a sua eficácia condiciona o próprio sucesso da aprendizagem. Por outro lado, em termos de linguagem, remetendo para Lev Vygotsky, chama-se a atenção para a extrema dificuldade da transição da linguagem interior para a escrita. Assim, a passagem da linguagem interior, essencialmente predicativa, reduzida ao máximo, dado que se trata de uma linguagem para o próprio, para a linguagem escrita, que exige um desenvolvimento máximo, pois se dirige a outrem, exige do aprendente operações muito complexas de construção voluntária do tecido semântico. Tendo presentes estes aspetos, considerar a escrita como um "artefacto cognitivo", como já aqui referimos, ou seja, uma ferramenta destinada a conservar, expor e processar informações a fim de satisfazer uma função representacional, implica também a possibilidade de examinar o seu papel nos processos de construção de conhecimento e equacionar o estudo da problemática da relação entre escrita e aquisição de conhecimento numa perspetiva sistémica e não linear. Citando Martine Alcorta, (*opus cit*:14) explicita-se o seguinte pensamento, quanto a nós apelativo da necessidade de reflexão, nomeadamente aquando da conceção de instruções de escrita:

É o nível de complexidade da prática que traz o uso do instrumento e o nível de desenvolvimento mental que permite o seu uso ou, pelo contrário, é o instrumento que torna a atividade complexa e aumenta o potencial cognitivo dos indivíduos? Por

outras palavras, o instrumento é um reflexo de um estado de desenvolvimento, ou o instrumento é o meio pelo qual os indivíduos constroem as suas competências? (*Tradução livre*)

Em resposta à questão colocada, a investigadora propõe a noção de espiral instrumental, pois é preciso atingir um certo nível de domínio de uma prática, de modo a que se possa incorporar novos instrumentos para controlá-la, mas, ao mesmo tempo, esses novos instrumentos permitirão ser mais eficaz e operante permitindo que o indivíduo torne as suas atividades mais complexas. Desta forma, conclui-se: "... quando escrevo para ti, escrevo para mim: escrevo para aprender ..." (*opus cit.15, tradução livre*)

Estas considerações remetem-nos para a necessidade de nos debruçarmos sobre a relação entre os mecanismos de desenvolvimento da escrita e da cognição, pois configuram processos que se influenciam mutuamente. Para tal, apoiar-nos-emos em Carvalho (1999, 2003), designadamente por correlacionar níveis de desenvolvimento linguístico com o desenvolvimento cognitivo, ponderando neste quadro aspetos relacionados com a metacognição. Em nosso entender, se a noção de cognição é um conceito pertinente em termos da bagagem profissional dos docentes, por inerência, a noção de metacognição parece-nos não menos importante. De acordo com Miranda (2002), a cognição pode ser definida como o ato de adquirir conhecimentos, implicando processos mentais como a percepção, a atenção, a memória, a linguagem, a resolução de problemas e mesmo a criatividade, não devendo ser descurados processos psicológicos não-intelectuais, como os afetivos e motivacionais, que influenciam a aprendizagem. Se a cognição diz respeito ao que se sabe, a metacognição refere-se ao modo como se sabe, um saber acerca do saber. O termo surgiu de forma consistente no início dos anos 70 do século passado na obra de John H. Flavell, e refere-se ao conhecimento que incide sobre qualquer atividade cognitiva, ou que controla o processo de cognição. Na opinião da autora, este conceito é particularmente relevante, pois não é suficiente saber o que se conhece (conteúdos), nem o que permite conhecer (cognição), mas também tomar consciência de como regular os procedimentos que permitem conhecer, observações que têm como corolário o pensamento lapidar de Vygotsky sobre a aprendizagem escolar, ao postular que esta apenas se realiza através da tomada de consciência, consciência progressivamente reflexiva, que chega à criança através dos "portais do conhecimento científico" (*opus cit.103*). Remetendo para vários autores, como Ann Leslie Brown, John Nisbet e Janet Shucksmith, sublinha-se que a metacognição permite uma regulação ativa por parte dos alunos sobre os seus processos cognitivos, particularmente nos domínios da resolução de problemas, constituindo a essência da atividade inteligente que resulta do controlo executivo, consciente, das rotinas disponíveis no sistema cognitivo. Acrescenta-se ainda que a metacognição pode ser definida como uma consciência sofisticada

sobre os processos mentais, uma capacidade de reflexão, compreensão e controlo. Este breve enquadramento conceptual permitir-nos-á ter um olhar mais compreensivo sobre a interligação entre escrita e cognição, explanada por Carvalho (1999).

Segundo o autor (1999:77-79), a aprendizagem da escrita, desde um momento inicial, caracterizado por uma progressiva automatização dos aspetos mais mecânicos, até à capacidade de refletir sobre o funcionamento da linguagem, nas suas várias dimensões, decorre num processo contínuo e prolongado, cuja complexidade requer, em cada etapa de desenvolvimento, que sejam atingidos determinados padrões de raciocínio. Assim, numa primeira fase, a criança terá que ter capacidades de seriação, ordenação, classificação múltipla, inclusão de classe, orientação e conservação, para poder seleccionar e discriminar símbolos gráficos e atingir o conceito de letra, relacionar letras e som, organizar as diferentes unidades linguísticas e processar o texto, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Progressivamente, outras características da escrita, designadamente as que têm a ver com as relações diferidas de natureza temporal e espacial, ou seja, entre o momento e o espaço de produção e os da receção, entre o emissor e o destinatário, assim como entre estes e o referente da mensagem, implicam níveis de desenvolvimento cognitivo no plano das operações formais. A comunicação por escrito exige a consideração mental destas instâncias, a capacidade de descentração e a assunção do ponto de vista do outro (leitor), requerendo a capacidade de abstração, na ausência do real. Infere-se que as exigências da aprendizagem da expressão escrita no plano cognitivo, por seu turno, influenciam positivamente a capacitação intelectual dos indivíduos em desenvolvimento. Nas palavras do autor (*opus cit.*:77):

[Estas capacidades, inseridas na fase das operações formais] em que o pensamento hipotético-dedutivo permite a transposição das operações do plano da manipulação concreta para o plano das ideias expressas numa linguagem, torna possível a dedução de conclusões a partir de hipóteses, e não como resultado da observação do real, facilitando a realização de operações independentemente dos objetos e da realidade.

Evidências da reciprocidade e imbricamento de influências entre escrita e cognição estão patentes num estudo realizado pelo autor (1999, 2003), em que assinalou que a evolução do pensamento concreto para o pensamento formal, em crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os sete e os catorze anos, parece traduzir-se numa transformação qualitativa das estruturas sintáticas predominantes. No referido estudo, constatou-se que o uso da coordenação copulativa vai diminuindo progressivamente, aumentando o uso da subordinação e de outras formas mais complexas de coordenação, como a adversativa e a disjuntiva, verificando-se também um aumento notório do uso do complemento do sintagma nominal e um aumento da coordenação de estruturas que se situam a níveis inferiores ao da

frase. Carvalho concluiu que estas transformações resultarão de uma capacidade progressiva de estabelecer relações entre elementos diferentes e de depois os reunir num mesmo esquema sintático.

Confluindo e completando a perspectiva que temos vindo a explicitar, Carvalho (1999:118) refere ainda o conhecimento sobre o funcionamento dos mecanismos cognitivos, a metacognição, que o sujeito vai desenvolvendo durante a aprendizagem da escrita, permitindo-lhe a resolução de problemas. Enquanto as estratégias cognitivas visam o desenvolvimento cognitivo, as estratégias metacognitivas apontam no sentido do controlo do processo de aprendizagem, permitindo a elaboração do conhecimento e um controlo sobre a sua construção. Remetendo para um estudo de Beverly E. Cox, salienta-se ainda que existe uma relação significativa entre o desenvolvimento de processos metacognitivos e a emergência da capacidade de escrever.

Esboçado o percurso em que enquadraremos a nossa exposição, passaremos a referir-nos a alguns autores que se têm dedicado ao estudo das relações entre escrita, cognição e comunicação. Antes, por ilustrarem linhas de força que inspiram este capítulo do nosso trabalho, faremos alusão ao pensamento de duas investigadoras, Mariana Miras e Margaret Martlew, e de um poeta, Paul Valéry.

Mariana Miras, remetendo para Pietro Boscolo, diz-nos o seguinte:

(...) parece necessário distinguir pelo menos dois aspetos na definição de especialista em escrita, aspetos que em geral tendem a ser confundidos e a sobrepor-se. Por um lado, a partir da análise da escrita como uma atividade cognitiva complexa, orientada fundamentalmente por uma função comunicativa, o escritor especialista é um escritor estratégico, sensível ao público, que planeia e organiza a sua produção de maneira racional e coerente, revendo o que escreve com cuidado. Por outro lado, do ponto de vista da escrita como instrumento de aprendizagem, o escritor competente é aquele que é capaz de escrever um texto para si, ou para os outros, e transformar o seu conhecimento ao fazê-lo. Embora os dois níveis de competência estejam geralmente intimamente conectados, não parece conveniente confundi-los. (Miras, 2000:75, *tradução livre*)

Margaret Martlew, citada em Carvalho (1999:54), afirma que escrever decorre da constante interação entre as dimensões cognitiva e comunicativa durante o ato de escrita, constituindo-se como uma tarefa de resolução de problemas.

Quanto ao poeta Paul Valéry, dando testemunho do seu sentir perante a escrita, expressa-se do seguinte modo:

Je n'ai goût à écrire que ce qui m'apprend quelque chose à moi-même — qui me contraint à chercher une expression qui capte un objet de l'esprit difficile à exprimer — imprévu par le langage et qui ne vienne pas comme la parole courante à la bouche-oreille de l'esprit. (in Pudelko e Legros, 2000:12)

2.1 Escrever para aprender

Segundo Applebee (1984:581-582), a interligação entre escrita e raciocínio tem origem na tradição clássica, e relaciona-se com a questão de a escrita permitir uma melhor compreensão dos tópicos a abordar. Ainda que a retórica se preocupasse com a oratória, os clássicos, começando por Aristóteles, forneceram a primeira exploração dos processos de raciocínio que acompanham a composição, através da inclusão da fase da invenção (*Inventio* ou *Invenio*), em que se estabelecia o conteúdo do discurso. Nesta fase, a preocupação incidia no desenvolvimento da compreensão do escritor sobre o tema, recorrendo a um conjunto de procedimentos heurísticos - os *topoi* ou tópicos - destinados a assegurar uma exploração minuciosa de todos os motivos para a discussão, uma espécie de inventário dos tipos de evidência que podiam ser usados para desenvolver um argumento em particular. Contudo, o ensino da escrita, sobretudo a partir do Iluminismo, inspirado na retórica clássica, introduziu distorções, nomeadamente ao transformar esta fase exploratória de preparação do discurso numa parte constitutiva do próprio texto. Dado que o foco era a análise dos "clássicos" - do melhor que tinha sido escrito, enfatizou-se a forma do produto acabado, em substituição do pensamento, ou reflexão sobre um tópico, durante o processo de escrita, tendo-se transformado o ensino da composição prescritivo e orientado para o produto. Em vez de os *topoi* serem utilizados como originalmente, isto é, como técnicas geradoras, heurísticas úteis para explorar um assunto, servindo de guias de raciocínio, estes procedimentos passaram a ser encarados como estruturas de parágrafo ou tipos de redação, para apresentar informação, presumindo que o escritor já a entendia.

A associação entre escrita e pensamento, tratando-se, portanto, de tema antigo, parece ter-se diluído nas brumas da sucessão de práticas e de modelos de ensino, designadamente na falta de consciencialização da incorporação da escrita na aprendizagem. No entanto, como referem Klein e Boscolo (2016:312), os processos envolvidos na escrita: procura de ideias, organização, verificação, revisão, etc., parecem ser os processos através dos quais o pensamento acontece. Ao aprender a escrita escolar, os alunos podem aprender a expor o seu pensamento, seleccionar um léxico apropriado e organizar os seus textos. Em particular, eles podem aprender a tomar consciência dos seus atos cognitivos e metacognitivos, e desenvolverem capacidades para aprender a aprender.

Todavia, se a nossa percepção impressionista sobre a realidade vivida nas escolas aponta para práticas avulsas, incertas e inconsequentes, a compreensão do papel da escrita, quer da linguagem, no desenvolvimento intelectual dos estudantes, através, por exemplo, da aquisição e organização do conhecimento, tem merecido a atenção e o estudo de vários autores, cujos trabalhos constituíram marcos essenciais nesta problemática.

Para se ter uma visão abrangente das perspectivas epistemológicas que têm vindo a informar a problemática da escrita na escola, nomeadamente no seu papel na aprendizagem, Tynjälä, Mason e Lonka (2001) e Preto-Bay (2005) apresentam uma síntese histórica dos principais estudos e equipas de investigadores, oriundos de diversas áreas do conhecimento, que introduziram variáveis pertinentes para a compreensão dos fenómenos em que a escrita e a aprendizagem se intersejam. De entre estes, passaremos a referir-nos aos que, cruzando o olhar da psicologia cognitiva, com o social, delinearam modelos teóricos suscetíveis de fundamentar cientificamente práticas pedagógicas no domínio da escrita.

Condicionando todo o movimento científico neste âmbito, os autores supracitados salientam as mudanças fundamentais que ocorreram na pesquisa sobre a aprendizagem. Assim, a história de ensinar a escrever e da escrita para aprender atravessa a história de diferentes tradições na investigação, desde a escola behaviorista, até à revolução cognitiva e às atuais perspectivas construtivista e socioconstrutivista da aprendizagem. De acordo com Preto-Bay (2005:8-9), o ensino da escrita, inspirado nos princípios do behaviorismo, valorizava a imitação, a memorização e a repetição, bem como o ensino da gramática como fonte de correção textual. Nesta abordagem, o conhecimento do mundo resultava da observação de factos e de fenómenos objetivos, não procurando aceder aos processos mentais que estariam na base dos comportamentos. Decorrente da aplicação destes princípios básicos, as experiências de aprendizagem concentravam-se nos aspetos visíveis da produção escrita e na imitação de textos padrão, cabendo ao professor ensinar gramática e semântica, e controlar a correção linguística dos textos. Considerava-se, por um lado, que o escritor já sabia o que tinha a dizer antes de começar a escrever e, por outro, que o processo mental seguido estaria inacessível, pertencendo à esfera das coisas indizíveis ou inomináveis. Por isso, a escrita era considerada como resultante de um trabalho linear, não suscetível de ensino, e avaliada como um produto acabado.

Tendo presentes estas características, compreende-se a transição, no decurso dos anos 80, das pesquisas sobre a escrita centradas nos modelos comportamentalistas, para os novos modelos de processos cognitivos, de que são exemplo os trabalhos de Linda Flower e John Hayes, de Carl Bereiter e Marlene Scardamalia, entre outros, que passaram a ter em conta o funcionamento da memória, a representação mental do conhecimento e o processamento da informação.

Paralelamente, emergiram modelos do discurso em que a leitura e a escrita foram conceptualizadas como processos construtivos, em que as representações mentais do leitor ou do escritor interagem com o contexto social e com as convenções discursivas. Dadas estas alterações, investigadores e professores de escrita passaram a desenvolver abordagens à composição que enfatizavam o processo e não o produto final.

Procurando reconstituir o caminho percorrido, confrontando, pontualmente, as posições e convicções defendidas com o olhar crítico de visões subsequentes, procedemos a uma revisão da literatura que foi sendo produzida, e cujo contributo para a construção deste edifício dos saberes sobre a escrita avaliámos como mais significativo.

Assim, nos anos 70 e 80 do século passado, autores como James Britton e Janet Emig, alterando o panorama prevalecente à época, propuseram uma abordagem cognitiva ao uso da escrita, considerando-a uma ferramenta do pensamento e um meio de aprender conteúdos, defendendo que as tarefas de escrita poderiam ser utilizadas com sucesso na promoção da aprendizagem dos alunos, em diferentes domínios. Segundo McLeod (2000), esta abordagem pressupõe que a escrita não é apenas uma maneira de mostrar o que se aprendeu, mas é em si mesma um modo de aprendizagem, podendo ser usada como instrumento, para além de um teste à aprendizagem. Os trabalhos de Britton e de Emig basearam-se em teorias construtivistas da educação, que postulam que o conhecimento não é recebido passivamente, mas é construído ativamente por cada aprendiz, antevendo-se que estas construções mudem à medida que o próprio conhecimento muda e aumenta.

A obra de James Britton, de acordo com Durst (2015), aproveitou princípios do trabalho de Michael Halliday, centrando-se nas funções da linguagem, preocupando-se em saber como os alunos usavam a escrita para alcançar determinados fins, e integrou igualmente a visão sociocultural de Lev Vygotsky, ao valorizar o papel do contexto de aprendizagem. Neste sentido, concentrou-se em como os indivíduos usam a linguagem não só para comunicar, mas também para compreender a experiência e dar sentido ao mundo. Britton e os seus colaboradores (*opus cit.*390) defenderam um sistema de funções da escrita subdividido em três categorias principais: transacional, expressiva e poética. A transacional incluía a escrita académica formal, com uma hierarquia intelectual que oscilava entre a cópia e o relatório, o registo, o resumo, a análise e a teorização. A expressiva compreendia os usos pessoais e íntimos da linguagem escrita, como a elaboração de ideias ou sentimentos, para lhes dar sentido. A poética continha os géneros literários padrão, incluindo a ficção, o drama e a poesia. Para Britton, uma das maneiras mais poderosas de ajudar os alunos a construir e a mudar as suas estruturas cognitivas era fazê-los escrever para si mesmos como público, para explicar as coisas para si, antes de terem que explicá-las a outra pessoa. Esta afirmação de que a escrita expressiva servia de matriz a partir da qual as outras funções se desenvolviam tornou-se polémica, pela inaceitabilidade de que, através do uso persistente da escrita expressiva, os alunos adquiririam mais perícia em outras áreas, constituindo-se numa ferramenta crucial para ajudar o escritor a assimilar novos assuntos.

De entre os autores que chamam a atenção para a fragilidade desta convicção, citaremos Klein e Boscolo (2016:323), que denunciam a visão de "domínio-geral" ou "disciplinarmente-neutras" de um uso transversal da escrita (escrita diarística e texto livre), que levaria à aprendizagem numa variedade de disciplinas, após um processo em que os alunos começariam com formas mais livres e intimistas e, em seguida, desenvolveriam um texto mais formal através de um processo de rascunhos e revisão. Klein e Boscolo (*opus cit.*:318) concluíram que a escrita expressiva não contribui mais para aprender do que escrever em outros gêneros, e que o projeto de Britton apenas documentou que, nas salas de aula, a escrita expressiva era menos comum do que a escrita transacional, não comprovando contudo que provocasse processos cognitivos espontâneos, nem investigando se a escrita expressiva e os processos cognitivos espontâneos contribuíam para a aprendizagem. Finalmente, na crítica à teoria de Britton, destaca-se a crença de que a escrita conduziria de forma relativamente automática à aprendizagem, sem necessidade de exigir estratégias específicas por parte do escritor.

Quanto a Janet Emig, a publicação em 1977 do artigo intitulado "A escrita como um modo de aprendizagem" (*tradução livre*) teve um impacto considerável no meio educativo ao proceder à análise e enumeração das características da escrita que preconizava corresponderem de forma única a estratégias de aprendizagem. Da análise que apresenta, relevamos as características que a autora salienta quer relativamente à aprendizagem, quer à escrita, com o objetivo de defender a sua tese através da correspondência biunívoca entre as estratégias de aprendizagem e de escrita (ver quadro 1).

Agrupamento único de correspondências entre certas estratégias de APRENDIZAGEM e certos atributos da ESCRITA	
Características selecionadas de estratégias de APRENDIZAGEM bem-sucedidas	Atributos selecionados de ESCRITA, processo e produto
(1) Tira proveito do reforço multirrepresentacional e integrativo	(1) Representa um processo multirrepresentacional e integrativo único
(2) Procura <i>feedback</i> autoprestado: a) imediato b) longo prazo	(2) Representa uma instância poderosa de <i>feedback</i> fornecido pelo próprio: a) Fornece produtos exclusivamente disponíveis para <i>feedback</i> imediato (revisão e reavaliação) b) Fornece registo da evolução do pensamento, uma vez que a escrita é epigenética como processo e produto
(3) É conectiva: a) Faz agrupamentos conceptuais produtivos, sintéticos e analíticos b) Procede de proposições, hipóteses e outros sumarizadores precisos	(3) Fornece conexões: a) Estabelece agrupamentos conceptuais explícitos e sistemáticos através de dispositivos lexicais, sintáticos e retóricos b) Representa a maioria dos meios disponíveis (linguagem verbal) para o registo económico de formulações abstratas
(4) É ativa, comprometida, marcadamente pessoal, autorritmada	(4) É ativa, comprometida, marcadamente pessoal, autorritmada

Quadro 1- Estratégias de aprendizagem e de escrita
(in Emig, 1977:128, *tradução livre*)

Assim, remetendo para alguns aspetos consensuais sobre aquilo que permite uma aprendizagem de qualidade, menciona o reforço e *feedback*, a necessidade de ser relacional, i.e., que estabelece conexões e associações, e ser seletiva. Alude-se ainda ao facto de recorrer ao uso de proposições e à formulação de hipóteses, devendo ser ativa, individualmente comprometida, e de natureza autorritmada.

Em contraponto a este sumário de características de uma aprendizagem bem-sucedida, a autora, nas palavras de Applebee (1984:581), explora por que razão a escrita funciona de forma especial como uma ferramenta para o raciocínio, salientando que esta se baseia numa variedade de modos de representação, está disponível para revisão e reavaliação, é conectiva, por facilitar agrupamentos conceptuais explícitos e sistemáticos através de dispositivos lexicais, sintáticos e retóricos e, finalmente, por ser, de igual modo, ativa e autorritmada.

Da inventariação das virtudes, ou virtualidades da escrita, cremos ter interesse referirmos a natureza holística que Emig (*opus cit.*124) lhe atribui, postulando que reúne a mão, o olho e o cérebro, correlacionando-as com as três formas principais de representar e lidar com a realidade, defendidas por Jerome Bruner e Jean Piaget. A saber: a ação, pois aprende-se a fazer, fazendo; a forma icónica, na aprendizagem através da representação numa imagem; e a forma representacional ou simbólica, em

que se aprende pela elaboração, ou formulação, em palavras. Na elucubração de Emig, se na aprendizagem pela ação, a mão predomina, na icônica, prevalece o olho, e na simbólica, o cérebro, a escrita, ao implicar a implementação das três maneiras de lidar com a realidade em simultâneo, ou quase simultaneamente, desempenha um papel ímpar na aprendizagem. Explicita-se ainda que:

a transformação simbólica da experiência através do sistema de símbolos específicos da linguagem verbal é moldada num ícone (o produto gráfico) pela mão proativa. Se a aprendizagem mais eficaz ocorre quando esta é reforçada, então escrever através do seu ciclo de reforço inerente, envolvendo a mão, o olho e o cérebro distingue-se como um modo único, multirrepresentacional, excepcionalmente poderoso para aprender.

(*opus cit.*124-125, *tradução livre*).

Sobre a ligação entre a escrita e o cérebro, são pertinentes as suas observações quando proclama a bilateralidade cerebral no processo de escrita, considerando-a integrativa, envolvendo o aspeto orgânico e funcional. Para Emig (*opus cit.*:125) embora, em alguns relatos mais comuns, a escrita seja apresentada principalmente como uma atividade do hemisfério esquerdo, o hemisfério direito parece dar algumas contribuições importantes, nomeadamente por implicar o processo criativo de forma genérica. Apoiando-se em vários investigadores, refere-se que o hemisfério direito, enquanto lugar das emoções, participa na adequação emocional do discurso, sendo igualmente a fonte da intuição, das configurações súbitas, de *flashes* de imagens, e de abstrações que ocorrem como conjuntos visuais ou espaciais, como metáforas iniciais no processo criativo, traduzíveis na escrita.

Finalmente, apropriar-nos-emos da citação de Emig, ao transcrever o parágrafo de Alexander Luria que qualifica como o mais poderoso e racional em prol da escrita, por conter matéria de reflexão estimulante e permanecer atual na explicitação do tema que aqui abordamos:

O discurso escrito está vinculado à inibição de conexões práticas sincréticas imediatas. Assume um processo mediador de análise e síntese muito mais lento e repetido, o que torna possível não só desenvolver o pensamento necessário, mas até reverter para as suas fases anteriores, transformando assim a cadeia de conexões sequencial numa estrutura de autorrevisão simultânea. Desta forma, o discurso escrito representa um novo e poderoso instrumento de pensamento. (*opus cit.*127, *tradução livre*).

Em relação às limitações apontadas aos pressupostos de Janet Emig, Olson, 2014 e Klein e Boscolo, 2016, mencionam o facto de a focalização na ação ativa ser atribuída sobretudo ao texto como meio, e não tanto ao próprio escritor, sugerindo-se a necessidade de alterar a perspetiva de análise, não se centrando unicamente na questão de saber o que a escrita faz às pessoas, para se saber o que é que as pessoas fazem com a escrita.

Em relação a ambos os autores, Britton e Emig, Tynjälä, Mason e Lonka (2001:7-8) reconhecem contudo o seu estatuto pioneiro por terem observado que a escrita nas escolas se focava sobretudo na

comunicação de informação, em vez de encorajar o pensamento e a compreensão, destacando, neste quadro, a influência da obra de Emig na inspiração de iniciativas que integraram a escrita tanto como uma forma de aprender, como de comunicar. Estas experiências levaram a que a escrita se transformasse num assunto que dizia respeito a toda a comunidade escolar, e não apenas aos professores que teriam a incumbência de ensinar a escrever.

A publicação de literatura que passou a descrever o ensino da escrita como processo, que se caracteriza pela recursividade, veio acentuar a associação entre escrita e aprendizagem. De facto, como refere Applebee (1984:583), os estudos que valorizam o processo reivindicam, praticamente sem exceção, que a escrita é igualmente um processo de aprendizagem, havendo muitos aspetos que estão relacionados com a aprendizagem, como é o caso do planeamento, que pode envolver a geração de novas ideias, bem como fazer novas conexões entre as antigas; os processos de monitorização, que podem suscitar a atenção sobre a consistência de um argumento (em vez de simplesmente se centrar em erros na mecânica da transcrição); e, finalmente, a revisão, que pode implicar mudanças na significação ou sentido do que foi escrito.

Mais recentemente, o propósito da literatura sobre a escrita para aprender foi alargado, passando dos estudos experimentais para revisões críticas e meta-análises que prestaram atenção a muitas descobertas contraditórias ou inconclusivas sobre a escrita como uma ferramenta de aprendizagem (p.e., Klein e Boscolo, 2016). Decorrente deste posicionamento, constatou-se a necessidade de enunciar que tipo de escrita poderia melhorar a aprendizagem, e que variantes da aprendizagem poderiam ser alcançadas através da escrita.

De algum modo integrando, com precocidade, este novo foco, Applebee (1984), revelando a intuição de que escrever para aprender não é uma expressão com um significado unívoco, uma vez que as duas atividades que envolve são amplas e complexas, analisa os resultados de vários estudos, realizados por investigadores que testaram os efeitos da escrita sobre a aprendizagem, usando métodos experimentais, e chega a algumas conclusões interessantes. Efetivamente, o autor, procedendo a um discernimento em termos da identificação dos tipos de escrita, e da respetiva influência na aprendizagem, no pressuposto de que esta é diversa, em função dos objetivos de aprendizagem pretendidos, conclui que, colocando em contraste dois tipos de atividade como, por exemplo, um género que exigia a composição de um texto extenso, como um ensaio, e outra atividade num género que exigisse uma composição mais restrita, como responder a perguntas de resposta curta, os resultados indiciam que os tipos de manipulação escrita (mais ou menos complexos) são determinantes na qualidade das aprendizagens.

Esmiuçando algumas das suas conclusões (*opus cit.*:585), que julgamos mais significativas no presente contexto, importa ainda explicitar alguns pressupostos, que estão na base da sua análise, como o recurso à escrita enquanto atividade de coadjuvação para a compreensão das matérias, que frequentemente se limitam a respostas de escolha múltipla ou a respostas curtas e, às vezes, à tomada de notas e ao sublinhar de informação relevante. Apesar desta limitação, as tarefas que foram estudadas partilham certas características com as tarefas de escrita mais complexa, e fornecem informações úteis sobre os efeitos da manipulação ou revisão (a partir do texto ou da memória) durante o processo de aprendizagem de novos materiais.

Refletindo sobre os dados obtidos, o autor, reiterado por Tynjälä, Mason, e Lonka, (2001:10), conclui que os modos de resposta se relacionam com a quantidade de elaboração ou manipulação que se exige do aprendente, sendo que as respostas abertas requerem a participação mais ativa do que as respostas fechadas, e as respostas curtas, por seu turno, requerem mais do que os itens de escolha múltipla, interpretação que é consistente com estudos que analisaram diretamente os efeitos de vários graus de manipulação, elaboração ou "níveis de processamento" sobre a compreensão ou a recordação. Na sua globalidade, estes estudos assumem que o processamento semântico reflete um nível mais profundo do que a atenção às características de superfície do texto, e que, quanto mais forem as etapas intermediárias requeridas para responder a uma pergunta, maior será a complexidade do processamento semântico envolvido. Nestas etapas intermediárias, incluem-se atividades complementares que requeiram maior profundidade de processamento, pois têm efeitos substanciais na compreensão e na recuperação da memória, desde que as tarefas a realizar não se circunscrevam a uma focalização seletiva da atenção em algumas partes de uma passagem, excluindo outras. No que diz respeito à tomada de notas (TDN) e ao sublinhar de informação relevante (SIR), as conclusões convergem no mesmo sentido, isto é, quanto maior a manipulação, mais significativos se revelam os efeitos na aprendizagem. Assim, os efeitos da tomada de notas, que requerem uma escrita mais extensa do que outras formas de atividades complementares coadjuvantes, são mais eficazes do que as estratégias que incluam a leitura ou a escuta simples, embora os resultados dependam das estratégias adotadas e de se as notas forem disponibilizadas para revisão posterior. Comparando as atividades de TDN e de SIR, com a leitura simples, utilizadas por alunos do ensino básico que estudavam uma passagem narrativa relativamente extensa, verificou-se que o grupo de TDN melhorou em relação ao grupo de SIR, e que ambos melhoraram em relação ao grupo que recorreu apenas à leitura.

Finalmente, Applebee (*opus cit.* 587), dando notícia de um estudo que examinou mais diretamente os efeitos da escrita sobre um tipo de aprendizagem que implicasse a recordação de

conteúdos específicos, a organização do conhecimento relevante e a capacidade de aplicar conceitos a um novo contexto, em que se compararam os efeitos da tomada de notas, das questões de resposta curta e do ensaio analítico, destaca os resultados que indicaram a existência de diferenças significativas em prol da escrita de ensaios analíticos.

Sintetizando as conclusões da análise crítica realizada sobre os dados obtidos em diversas investigações, o autor (*opus cit.*: 586-587) diz o seguinte:

1) Primeiramente, dado um determinado conteúdo, pode-se esperar que quanto mais um escritor tiver de manipular o material novo no processo de escrever sobre ele, melhor compreenderá esse material. Esta constatação torna-se particularmente verdadeira se a compreensão for medida através da capacidade de aplicar novos conceitos em novas situações, em vez de apenas reconhecer ou identificar o material que tenha sido previamente apresentado.

2) Em segundo lugar, os efeitos das atividades interpoladas, como a escrita, provavelmente serão mais fortes para a informação específica sobre a qual a escrita está focada. Se as tarefas de escrita diferirem na medida em que explorem uma banda larga, ou estreita, de novas informações, é provável que sejam diferentes no tipo de aprendizagem que promovem. Por isso, se o que se pretender for a aprendizagem de um conjunto geral de informações (uma recordação total), então as tarefas de escrita que se concentram num problema limitado não são suscetíveis de levar a efeitos gerais.

3) Por último, porque é provável que as tarefas de escrita difiram na amplitude da informação extraída e na profundidade do seu processamento, infere-se que diferentes tipos de tarefas de escrita produzirão efeitos bastante diferentes na aprendizagem. Assim, as tarefas que enfatizam o resumo ou a repetição provavelmente levarão a efeitos mais gerais na recuperação de informações factuais, do que as tarefas que requeiram extensão ou aplicação em novas áreas. Por outro lado, as tarefas de redação que exigem a formulação de novos relacionamentos conduzirão, provavelmente, a uma melhor compreensão dessas relações.

Das considerações de Applebee (1984:591), e perante a constatação indubitável de que as instruções prescritivas simples são pouco eficazes, registamos ainda as suas preocupações relativamente aos objetivos de instrução dos professores para as atividades de escrita, que devem ter presente as suas muitas funções na nossa cultura, e que essas funções são suscetíveis de interagir de forma complexa com a natureza da aprendizagem escolar. Uma das variáveis a questionar é em que medida os próprios objetivos devem ser revistos, se as tarefas de pensamento de ordem superior forem consideradas relevantes e importantes.

Focando a sua análise nos processos envolvidos na produção escrita, Bereiter e Scardamalia (1987) puseram igualmente em evidência a participação da escrita na elaboração do pensamento, afirmando que as atividades mentais consideradas na sua investigação são do mesmo gênero dos processos mentais superiores que figuram na investigação cognitiva, em todos os aspetos da inteligência humana, ou seja, definição de objetivos/finalidades, planeamento, busca em memória, resolução de problemas, avaliação e diagnóstico.

Estes autores (*opus cit.*:5-11) propõem duas formas diferentes de composição escrita que as pessoas podem seguir: um modelo que torna a escrita numa tarefa fácil, na medida em que lida com as dificuldades tirando partido das estruturas cognitivas já existentes, e minimizando a extensão de novos problemas que têm de ser resolvidos, que designam como modelo de «Explicitação do conhecimento»; e outro modelo, designado de «Transformação do conhecimento», que assume a escrita como uma tarefa que cresce continuamente em complexidade para se adaptar à competência em expansão do escrevente/escritor. Assim, à medida que a competência cresce, as dificuldades anteriores tendem a ser substituídas por novas dificuldades de um nível superior. Colocando em paralelo ambos os modelos, defende-se que o primeiro é explicável através de uma «psicologia do natural», recorrendo aos dons humanos naturais de competência linguística e de capacidades aprendidas através da experiência social comum, sendo todavia circunscrito por elas; o segundo modelo, de maior complexidade, permite obter maiores ganhos cognitivos através do próprio processo de escrita, requerendo uma «psicologia do problemático» para a sua explanação. Isto implica ir para além dos dons linguísticos normais para capacitar o indivíduo para realizar sozinho o que é normalmente atingido apenas através da interação social, nomeadamente o retroprocessamento do conhecimento. Da comparação entre os dois modelos, sobressaem as capacidades que implicam o controlo deliberado e estratégico sobre partes do processo (Transformação do conhecimento) que não são observadas no processo mais natural de desenvolvimento da capacidade de escrita (Explicitação do conhecimento). A escrita de Transformação do conhecimento vai para além da capacidade comum (normal) de pôr por escrito os pensamentos e conhecimentos, significando, entre outras coisas, ser capaz de moldar um trecho de escrita para alcançar os efeitos pretendidos e reorganizar o próprio conhecimento durante o processo. Por outras palavras, neste modelo de escrita, os escreventes poderão considerar não só mudanças no texto, mas também mudanças no que queriam dizer, constatando-se, assim, que a escrita pode desempenhar um papel no desenvolvimento do seu conhecimento. Esquemáticamente, Bereiter e Scardamalia (*opus cit.*:12) apresentam as componentes e a dinâmica deste modelo (Figura 2), integrando-o num processo de

resolução de problemas, que envolve dois espaços problemáticos de tipo diferente: o do conhecimento do conteúdo e o do conhecimento do discurso.

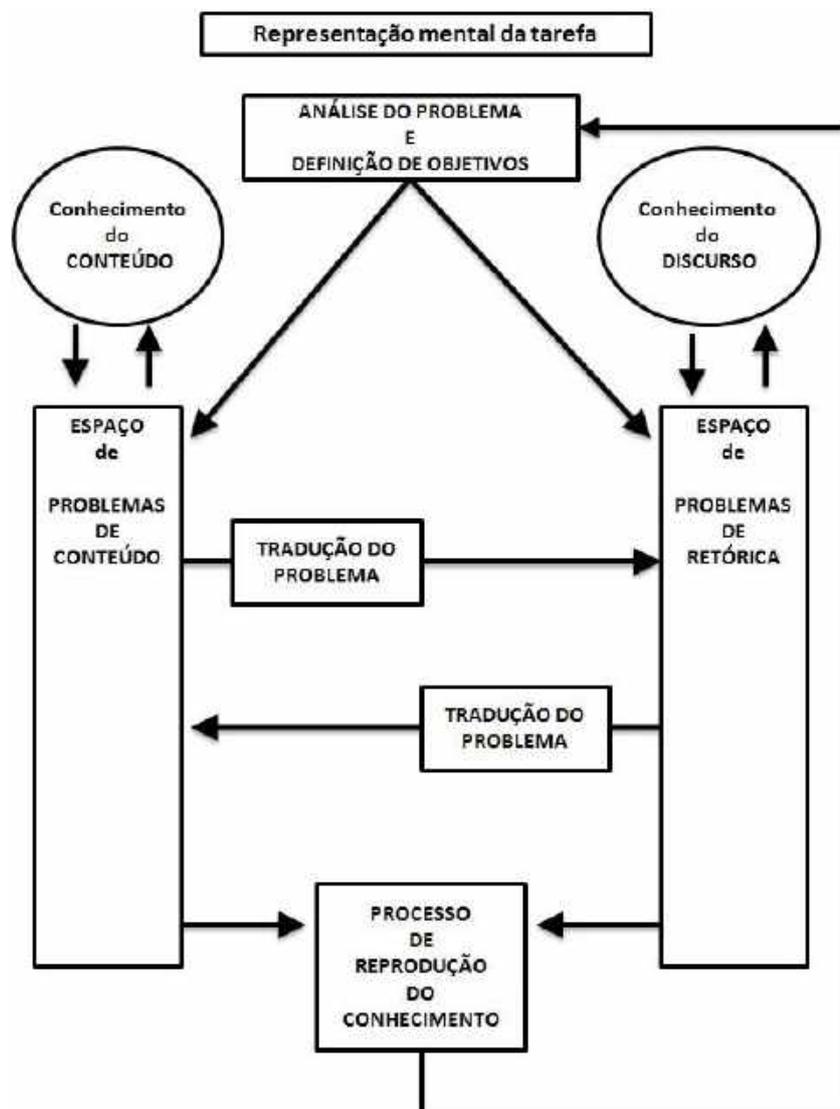


Figura 2 - Modelo de Escrita de Transformação do conhecimento
(in Bereiter e Scardamalia, 1987:12, *tradução livre*)

No espaço de problemas de conteúdo são trabalhados aspectos relativos a crenças e ao conhecimento, e no espaço de problemas de retórica trata-se de questões que têm a ver com o modo de atingir os objetivos da composição. As ligações entre os dois espaços de problema indicam *outputs* de um espaço, servindo de *inputs* para o outro. A título de exemplo, os autores referem que um escritor pode estar a trabalhar no espaço retórico um problema de clareza e chegar à conclusão de que precisa de definir melhor um determinado conceito, à volta do qual está a construir uma argumentação. Mas pode igualmente imaginar-se uma mensagem transitar do espaço de problema retórico para o espaço de problema de conteúdo, se surgir um autoquestionamento sobre a ideia a exprimir. Por sua vez, trabalhar sobre este problema no interior do espaço de conteúdo pode levar à conclusão de que, afinal,

a reflexão, ao produzir alteração nos conceitos a transmitir, suscita uma transição para o espaço retórico, dando início a um trabalho de resolução de problemas que implicam a modificação do texto já escrito, para acomodar a alteração verificada. Esta dinâmica pode fazer surgir outros problemas de conteúdo, que, por seu turno, poderão conduzir a mais mudanças nas crenças do escritor, e assim sucessivamente, até que o texto esteja finalmente criado, incorporando com sucesso o pensamento mais recente do escritor sobre o assunto. Conclui-se que as capacidades do modelo de «Transformação do conhecimento» residem na formulação e resolução de problemas, e fazê-lo de forma a que haja uma interação nos dois sentidos, entre o desenvolvimento contínuo do conhecimento e o desenvolvimento contínuo do texto.

Debruçando-se sobre esta linha teórica de Bereiter e Scardamalia, Tynjälä, Mason, e Lonka (2001:12-13) inferem algumas consequências na educação formal, mencionando que quando as noções de explicitação do conhecimento e de transformação do conhecimento são usadas em articulação com a aprendizagem, também se podem referir aos processos pelos quais um aluno conta ou transforma o conhecimento, recebido de outros ou dos manuais. Neste sentido, podem constituir processos interindividuais ou sociais integrados em situações de aprendizagem. Nesta perspetiva, enquanto formas de escrever, a explicitação do conhecimento e a transformação do conhecimento constituem um par conceptual analógico no campo da aprendizagem. Os autores explicitam o seu pensamento equacionando duas formas divergentes de encarar o ensino e a aprendizagem, referindo que enquanto algumas pessoas consideram a aprendizagem como um processo de aquisição e de ampliação do conhecimento através de atos de reprodução e de memorização de informações prontas a usar (explicitação do conhecimento), outras pensam que a aprendizagem é um processo construtivo e criativo em que um aluno constrói significados e transforma ideias, e que este processo irá mudar a sua forma de pensar (transformação do conhecimento). Assim, as conceções de aprendizagem dos alunos estão relacionadas com a maneira como veem a finalidade ou os propósitos da escrita. A forma como os professores e os alunos entenderem e conceptualizarem a aprendizagem e a forma como compreenderem a escrita, podem também afetar o modo como usam a escrita para aprender. Se os professores pensam que o ensino e a aprendizagem se referem à transmissão e à reprodução do conhecimento, irão conceber instruções de escrita de explicitação do conhecimento, moldando o perfil dos discentes para este conjunto de procedimentos, que determinarão não só o tipo de escrita, como, simultaneamente, as características do conhecimento adquirido. Pelo contrário, se os professores considerarem a aprendizagem como um processo construtivo e transformador, provavelmente tentarão promover este processo atribuindo aos alunos tarefas que impliquem a transformação do conhecimento,

ou seja, tarefas que não lhes permitam simplesmente reproduzir o conhecimento (ou a informação contida) dos manuais, mas que, em vez disso, requeiram que façam as suas próprias inferências e comparações, que encontrem as suas próprias aplicações e os seus próprios exemplos.

Remetendo para as ideias de Bakhtin, sobre a natureza dialógica da comunicação humana, e para a teoria de Vygotsky, acerca da interligação entre linguagem e pensamento, Tynjälä, Mason, e Lonka (2001:14) sublinham ainda que o sentido e a compreensão são criados através do diálogo, numa sala de aula em que ecoem múltiplas vozes, em que escrever e falar sobre certos assuntos são elementos cruciais, pois não se aprendem apenas conteúdos, mas também modos de agir e práticas sociais e culturais. Neste sentido, refletindo especificamente sobre os dois modelos de escrita de Bereiter e Scardamalia, tecem considerações pertinentes sobre a complementaridade da sua implementação em contexto educativo, dizendo o seguinte:

É possível que a escrita de explicitação do conhecimento e a de transformação do conhecimento também não devam ser postas em oposição. Como a escrita de transformação do conhecimento é uma atividade complexa que pode sobrecarregar a memória de trabalho, pode ser sensato aliviar o trabalho do aluno através da facilitação processual, dividindo o processo em duas etapas: geração das primeiras ideias (explicitação do conhecimento), e somente depois a revisão e a reflexão (transformação do conhecimento). (...) Investigadores indicaram que é importante diagnosticar a qualidade e o nível das conceções (corretas ou erradas) do aluno no início da instrução. (...) Estes escritos revelam-se fundamentais para que os próprios alunos tomem consciência dos seus conhecimentos prévios. (...) A ideia de andaimego instrucional pode ser aplicada, por exemplo, empregando registos de aprendizagens (ou diários, cadernos ou portefólios), recorrendo a discussões em grupo, ou em formas especiais de escrita livre. (Tynjälä, Mason, e Lonka, 2001:14, *tradução livre*)

Nas observações que partilhámos sobre a interligação entre a escrita e a aprendizagem, sobressaem a complexidade e a diversidade de instruções que mobilizam o escrito, e os consequentes efeitos na aprendizagem, cuja eficácia se afigura estar dependente das estratégias delineadas pelos professores. Como referem Chabanne e Bucheton (2002b:168), a escrita de aprendizagem, característica das situações escolares, é uma escrita precedida, acompanhada e seguida de muitas interações orais, fortemente entrecidas com passagens para a escrita, ora individuais, ora coletivas, em configurações muito variáveis, e que esse trabalho não existe sem a presença constante do professor, sem as suas múltiplas intervenções. Os autores sublinham que é o docente quem prevê a tarefa, escolhe os suportes para os problemas a resolver, define as questões e determina o princípio acionador das atividades. É igualmente ele quem autoriza o estudante a arriscar, exige que assuma uma posição, estimula o empenhamento no trabalho, incentiva-o, é exigente, pressupondo-se que respeite a diversidade de ritmos, e considera simultaneamente o discente como aluno, e como autor do seu percurso individual na aquisição do conhecimento e das linguagens. Finalmente, é ele quem traz o

conhecimento e cria as situações para a sua aquisição e, em particular, é o professor quem estabelece todas as normas. Tendo presente este quadro, acompanhamos igualmente Chabanne e Bucheton na sua preocupação em elencar os gestos profissionais que integram as diversas práticas de escrita, pois existe a vantagem de que sejam claramente identificados como tal, sobretudo quando muitos deles são ocultados, ou dissimulados, ao surgirem como formas rotineiras, passando por isso despercebidos. Estes saber-fazer invisíveis devem ser trazidos para a ribalta para que possam ser adequadamente desenvolvidos, e implementados de forma coerente e intencional.

Com o objetivo de conhecer e refletir sobre a conceção de estratégias de aprendizagem e sobre a forma como estas são comunicadas e ativadas pelos professores, focar-nos-emos no papel da escrita como coadjuvante de estratégias de aprendizagem.

2.1.1 A escrita na conceção de estratégias de aprendizagem

Segundo Bautier (2001:136-138), o peso dos implícitos das produções dos professores é considerável, dando origem a muitos mal-entendidos, especialmente na comunicação escolar. A título ilustrativo, refere-se a imprecisão dos contratos didáticos e de comunicação construídos pelos professores, inclusivamente quando se trata da orientação do trabalho cognitivo dos alunos. Por isso, é interessante fazer a distinção entre os mal-entendidos que estão diretamente relacionados com os usos diferenciados da linguagem e das suas formas para fins de comunicação, entre professores e alunos, e aqueles que se relacionam com o uso da linguagem na construção dos quadros do trabalho do estudante, através de instruções orientadoras, e cujos problemas de "compreensão" não são redutíveis a problemas de compreensão de palavras ou a formas sintáticas mais ou menos complexas. A compreensão das instruções, como qualquer outra forma de entendimento, remete para os mesmos processos de construção e mobilização de um contexto, que ultrapassam as palavras do texto, na construção do seu significado. Assim, para a autora, as produções de linguagem, por serem práticas sociais, não se referem a características intrínsecas dos falantes, mas remetem para a relação social que esses falantes mantêm, simultaneamente, com a linguagem e com cada situação particular, envolvendo desafios e contingências específicos. Em ambiente escolar, sublinha-se o interesse e a importância do trabalho sobre a forma como os alunos interpretam a situação da comunicação escolar, isto é, fazer uma abordagem centrada no falante que permita ter em consideração os processos interpretativos que estão subjacentes à participação de cada um relativamente ao que acontece na sala de aula. Conclui-se que, de acordo com a interpretação, não apenas os textos e as formas linguísticas produzidas não são os mesmos, como a atividade intelectual e a aprendizagem do aluno também diferem. Comprovando estas afirmações, dá-se conta dos resultados obtidos em diversos estudos sobre a forma como a escrita é usada pelos alunos,

em que se constata que estes não interpretam o pedido do professor da mesma forma. Alguns circunscrevem-se a uma resposta restrita às perguntas que são feitas, outros restituem os conhecimentos, enquanto outros exploram e elaboram sobre a matéria. Esta diferenciação está dependente do significado que cada um atribui à escrita: uma tarefa essencialmente escolar, que tem normas que se devem respeitar, uma maneira de mostrar que se aprendeu, uma atividade que tem finalidades específicas e que permite construir, pensar, entrar em exercícios de linguagem específicos, ou ainda um meio de comunicação, uma maneira de se expressar, tendo sempre presente, como pano de fundo, o que supõem ser as regras de avaliação e a expectativa do docente-leitor. Ilustrando um problema decorrente das práticas comuns de avaliação da escrita, Chabanne e Bucheton (2002b:173) alertam para o facto de, se as tarefas de escrita revelarem ser sistematicamente tarefas gramaticais ou ortográficas, se a avaliação se concentrar sobretudo na norma linguística, sem procurar saber o que está em jogo no texto, o que está em germinação, sem procurar compreender o que se tenta dizer, os alunos limitar-se-ão a essa ambição, perdendo de vista as funções da escrita, com a agravante de os menos capazes perderem a confiança em si mesmos, evitando correr riscos, e acabando por escrever cada vez menos, até ao ponto de decidirem desinvestir completamente.

Pelo exposto, e parafraseando o pensamento de Alain Boissinot (Bautier, *opus cit.*:153) e de Chabanne e Bucheton (2002b:173), sublinhamos a ilação lógica de que para um ensino ser eficaz e democrático, os professores devem ser capazes de explicitar os procedimentos seleccionados, assim como os dispositivos a utilizar, clarificando os requisitos e critérios para cada uma das tarefas de escrita propostas.

Neste sentido, partindo das observações de Bautier (2001) e dos investigadores por si citados, considera-se relevante abordar duas vertentes. Por um lado, ter em atenção o que se entende por estratégias de aprendizagem e, neste âmbito, descortinar formas de integrar, intencional e conscientemente, os usos da linguagem, nomeadamente em atividades de escrita (Bégin, 2008). Por outro, e de acordo com Boré (2011:72-73) ter presente o aluno, e a maneira como este é encarado, ou seja, não apenas como um sujeito didático, definido em função de relações de ensino e aprendizagem institucionalizadas, associadas a objetos de conhecimento, inseridos em disciplinas, mas também, e sobretudo, como sujeito escolar. Enquanto no conceito de aluno como sujeito didático se destaca a sua especificidade institucional, perspetivando-o na sua relação com o conhecimento, com as disciplinas, através de comportamentos cognitivos de ensino/aprendizagem, a noção de sujeito escolar, a que Dominique Bucheton dá primazia, tem em consideração a pessoa real, considerando a vida exterior à escola, que molda social, cultural, afetiva e psicologicamente os indivíduos. Nesta perspetiva, é também

a este sujeito escolar que o ensino se deve dirigir, e que o professor tem como responsabilidade formar, proporcionando e estruturando espaços para que possa exercer o seu pensamento e a sua palavra.

No que diz respeito a estratégias de aprendizagem, Bégin (2008) apresenta uma análise elucidativa que contribui para uma compreensão e sistematização dos quadros de incidência, no âmbito da aprendizagem escolar. Para este autor (2008:51-52), o conceito de estratégia de aprendizagem provém dos trabalhos e investigações com origem na abordagem cognitiva em psicologia, e debruça-se sobre dois aspetos principais: a cognição, que se refere às diferentes atividades mentais relacionadas com o processamento da informação, e a metacognição, que diz respeito ao conhecimento ou consciência que cada pessoa possui do seu próprio funcionamento. Em termos de cognição, a psicologia cognitiva atribui uma importância primordial ao funcionamento da memória para explicar os mecanismos de aprendizagem. Os modelos cognitivos referem-se a sistemas que integram diferentes etapas para o processamento de informações, e para o uso e produção dos conhecimentos presentes na memória. Como tal, a aprendizagem é concebida como uma mudança ou transformação do conteúdo ou da estrutura internos da memória, a partir do processamento da informação ou do trabalho sobre os conhecimentos. Quanto à metacognição, esta deve a sua existência ao facto de ser necessário que cada pessoa tenha um certo olhar sobre o seu próprio funcionamento cognitivo, a fim de ser capaz de ajustá-lo às situações. Depreende-se que as estratégias são, portanto, os meios conscientes pelos quais estes processos são ativados e organizados. Neste sentido, aplicam-se a todos os tipos de conteúdos e podem ser utilizadas em todos os tipos de tarefas (escrita, leitura, etc.). Não constituem automatismos, que seriam simples hábitos de funcionamento, mas sim meios para facilitar a aquisição de novos conhecimentos ou a utilização de conhecimentos já adquiridos, sempre orientadas para uma finalidade para quem as utiliza, associadas a objetivos ou servindo para atingir propósitos específicos. Contudo, analisando a utilização escolar deste conceito, o autor refere que o que acontece na prática é exatamente o oposto, pois verifica-se haver como que um deslize gradual, da psicologia cognitiva para o ensino, que causou uma generalização do conceito de estratégia, a par de aprendizagem, surgindo em todas as situações ou tarefas escolares, sem distinção dos processos cognitivos e metacognitivos envolvidos.

Para modificar este panorama, Bégin (*opus cit.*:53-54) propõe um quadro de referência simplificado que visa uma melhor adequação entre o conceito em psicologia cognitiva e o seu uso em educação, apresentando, como primeiro passo, uma definição que permite diferenciar a estratégia das ações que a compõem e através das quais ela pode ser acionada. Assim, define-se estratégia de aprendizagem, em contexto, como uma categoria de ações metacognitivas ou cognitivas usadas numa situação de aprendizagem, orientada para o objetivo de realizar uma tarefa ou uma atividade escolar, e

usada para efetuar operações sobre os conhecimentos, de acordo com objetivos específicos. Para contornar a distorção conceptual observada nas práticas escolares, Bégin salienta a necessidade de considerar separadamente as estratégias das ações, técnicas, métodos e procedimentos que as compõem, ou pelas quais são implementadas, destacando ainda que uma estratégia é um todo. Ao interpretar as estratégias como categorias de ações, recorda-se a necessidade de serem operacionalizadas por várias ações diferentes. Neste sentido, tirar notas, formular perguntas, estabelecer analogias ou parafrasear informação não são estratégias diferentes, como é frequentemente referido. Pelo contrário, são ações, procedimentos, ou uma variedade de maneiras diversas de operacionalizar a estratégia “elaborar”.

Sendo nosso objetivo vislumbrar cenários diversos em que a linguagem, e em particular a escrita, se inserem em ações e procedimentos enquadráveis em estratégias de aprendizagem, passaremos a apresentar as diferentes taxonomias propostas por Bégin (quadros X, Y, Z), onde é possível descortinar, de forma sistemática, o carácter dinâmico, versátil e heurístico da escrita. O autor propõe três tipos de estratégias de aprendizagem: estratégias metacognitivas, estratégias cognitivas de processamento e estratégias cognitivas de execução.

No que diz respeito ao primeiro quadro, refere-se que, em educação, a metacognição é reconhecida como sendo de suma importância para melhorar a capacidade de os alunos lidarem com as situações escolares. Em geral, os dois elementos importantes da metacognição são a consciência dos próprios processos cognitivos e o conhecimento das tarefas e situações em que a atividade cognitiva está envolvida. Em baixo, apresentamos o quadro 2, onde constam as estratégias metacognitivas de *antecipação* e de *autorregulação*, seguidas da indicação de diversos modos para a sua operacionalização.

Estratégias	Ações, técnicas e procedimentos
<ul style="list-style-type: none"> ● Antecipar: tentar antecipar ou considerar conhecimentos, procedimentos, ações ou situações que possam surgir ou que seriam úteis para tarefas ou situações. ● Antecipar: serve também para considerar os recursos necessários para situações ou condições potenciais. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar os conhecimentos anteriores relevantes em relação às condições ou situações futuras; ● considerar as exigências ou necessidades em relação a futuros possíveis; ● criar representações mentais de possíveis momentos ou eventos futuros; ● planificar; ● fazer suposições.

Estratégias	Ações, técnicas e procedimentos
<p>●Autorregulação: observar os próprios mecanismos e o seu funcionamento para reajustar os comportamentos e os conhecimentos relacionados com as tarefas e as formas de fazer as coisas.</p> <p>●A autorregulação permite uma adaptação através do uso mais eficaz e rentável possível dos recursos pessoais e contextuais. Implica a melhoria ou adaptação às situações e aos acontecimentos, assim como um processo contínuo de ajustamento em função dos conhecimentos e recursos disponíveis.</p>	<p>●Auto-observar-se: tomar conhecimento dos mecanismos, procedimentos e conhecimentos utilizados e das situações ou tarefas envolvidas;</p> <p>●controlar: analisar progressivamente as características e o valor das atividades realizadas em articulação com as exigências e a seleção dos meios acionados, e com os resultados obtidos;</p> <p>●julgar: relacionar os objetivos pretendidos com a eficácia percebida dos recursos envolvidos ou com a precisão dos conhecimentos metacognitivos utilizados na seleção dos recursos;</p> <p>●ajustar: ajustar recursos ou conhecimentos metacognitivos em função dos resultados ou das condições observadas, relativamente às expectativas ou objetivos visados;</p> <p>●informar-se: fazer uma recolha ou procurar informações sobre tarefas, situações e condições para usar os conhecimentos de acordo com as necessidades, exigências e objetivos visados.</p>

Quadro 2 - Taxonomia das estratégias metacognitivas
(Bégin, 2008:56, *tradução livre*)

Em relação às estratégias cognitivas, estas têm em conta, quase exclusivamente, situações em que o aluno precisa de processar a informação para aprendê-la. Embora as situações escolares requeiram uma quantidade significativa de aprendizagem, esta orientação parece ser restritiva em relação às diversas realidades escolares e ao funcionamento cognitivo. Segundo o autor, as taxonomias desenvolvidas até ao momento não têm em conta situações de desempenho, de produção de conhecimento ou de execução de tarefas, ainda que estas sejam, no entanto, situações escolares frequentes. As situações em que os alunos são obrigados a comunicar os seus conhecimentos e a demonstrar que aprenderam, necessitam de procedimentos ou de ações particulares, específicas, quer para responder a perguntas de exame, quer para lidar com várias situações de avaliação e de produção dos conhecimentos. Uma parte importante das tarefas escolares consiste em utilizar ou em demonstrar o domínio dos conhecimentos adquiridos em função de requisitos específicos ou em contextos específicos. Para ter em conta estes dois tipos de situações (aprendizagem e reutilização do

conhecimento), o autor propõe duas categorias distintas de estratégias cognitivas: estratégias cognitivas de processamento e estratégias cognitivas de execução.

Na taxonomia das estratégias de processamento são mencionados seis tipos: *selecionar*, *repetir*, *decompor*, *comparar*, *elaborar*, *organizar*. No quadro seguinte (Quadro 3), descrevem-se os tipos indicados, cotejados por uma exemplificação das diversas ações, técnicas e procedimentos que os concretizam.

Estratégias	Ações, técnicas e procedimentos
<p>●Selecionar: pesquisar e identificar, por vários meios, informações relevantes ou úteis que tenham certos critérios predeterminados ou espontâneos.</p>	<p>●Anotar;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ sublinhar; ○ destacar; ○ enquadrar; ○ escrever; ○ dizer; etc.
<p>●Repetir: Repetir ou reproduzir as informações com frequência pela mesma ação ou procedimento ou por uma combinação de diferentes ações ou procedimentos.</p>	<p>●Dizer várias vezes em voz alta;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ repetir mentalmente várias vezes; ○ reescrever várias vezes; ○ reler várias vezes; ○ rever, etc.
<p>●Decompor: dividir o todo em partes, separar elementos do todo que tenham as suas características próprias ou que sejam unidades completas em si mesmas.</p>	<p>●Separar em pequenas partes;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ identificar as componentes, características; ○ desfazer ou identificar nas suas múltiplas etapas ou procedimentos; etc.
<p>●Comparar: pesquisar itens ou características que possibilitem estabelecer relações ou interligações entre as informações.</p>	<p>●Procurar diferenças;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ procurar parecenças ou semelhanças; ○ procurar relações de dimensão (maiores, menores, iguais); ○ procurar relações de importância; ○ procurar relações de ordenação ou de sequência; etc.
<p>●Elaborar: desenvolver ou transformar a informação para retomar ou expressar de diferentes formas as suas principais características ou componentes.</p>	<p>●Parafrasear</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ formular exemplos; ○ criar analogias; etc.
<p>●Organizar: construir um conjunto de informações ou conhecimentos de acordo com as características ou uma disposição que permita identificar ou aumentar o seu valor semântico ou a sua significância.</p>	<p>●Criar ou aplicar uma técnica mnemónica;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ construir esquemas; ○ construir diagramas ou tabelas; ○ agrupar de acordo com características; ○ agrupar por classes ou conjuntos; etc.

Quadro 3 - Taxonomia das estratégias cognitivas de processamento
(Bégin, 2008:58, *tradução livre*)

Quanto à taxonomia das estratégias cognitivas de execução, propõem-se quatro tipos: *avaliar*, *verificar*, *produzir* e *traduzir*, representando uma categorização das diferentes ações ou procedimentos geralmente associados a situações de desempenho, de produção e de execução. Segundo Bégín (*opus cit:59*), estas componentes, propostas por Robert J. Sternberg e Pierre Audy, fazem parte de modelos de inteligência e de funcionamento eficiente, e são igualmente referidas em pesquisas sobre a descrição dos processos de redação e de produção do escrito, e sobre a resolução de problemas. No quadro 4, que inserimos a seguir, consta uma descrição dos quatro tipos mencionados, assim como uma exemplificação de diferentes ações, técnicas e procedimentos que lhes dão substância.

Estratégias	Ações, técnicas e procedimentos
<p>●Avaliar: ter um olhar crítico sobre os conhecimentos com o objetivo de fazer uma escolha, determinando a sua justeza/exatidão ou valor.</p>	<p>●Determinar o valor dos elementos;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ comparar os relacionamentos; ○ estimar; ○ identificar a importância relativa; etc.
<p>●Verificar: assegurar-se da qualidade ou da coerência das informações ou dos conhecimentos produzidos de acordo com critérios ou exigências externos.</p>	<p>●Identificar as características ou atributos das informações ou dos conhecimentos disponíveis;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ confirmar a presença ou a ausência dos elementos pretendidos em relação aos objetivos ou critérios determinados; etc.
<p>●Produzir: exteriorizar ou expressar de modo concreto os conhecimentos considerados pertinentes.</p>	<p>●Escrever;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ dizer em voz alta; ○ desenhar; etc.
<p>●Traduzir (disseminar): transformar um conhecimento numa outra forma, com a finalidade de o tornar mais explícito ou mais adequado à situação, ou a fim de esclarecer o sentido em função do contexto.</p>	<p>●Transformar na sua forma complementar (algarismo em palavra ou o inverso, símbolo em palavras, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ desenvolver numa mesma forma, tornando mais explícito ou mais simbólico; ○ ajustar a produção em função de critérios determinados.

Quadro 4 - Taxonomia das estratégias cognitivas de execução
(Bégín, 2008:59, *tradução livre*)

Ainda que não constitua objeto do nosso estudo a consideração de componentes socioafetivas implicadas no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, cremos, contudo, ser pertinente aludir à sua relevância, tanto mais que, na moldura que introduziu esta temática, sublinhámos o modo como o aluno deverá ser encarado, ou seja, não apenas como um sujeito didático, mas também como um sujeito escolar, que traz consigo vivências pessoais, exteriores à escola, que o influenciam social, cultural,

afetiva e psicologicamente. Neste sentido, Bégín alerta para a circunstância de o controlo ou a melhoria do domínio afetivo não poder ser limitado a poucas estratégias, apesar de esta ideia estar presente em certas taxonomias, que reduzem o impacto dos fatores afetivos na aprendizagem através de ações que são fáceis de circunscrever e de sugestões simplistas ou pouco operacionais. Para o autor, a complexidade do domínio afetivo ou social, e as variáveis que lhe estão associadas, como a motivação, o *stress*, as capacidades de relação interpessoais, deveriam ser definidas por quadros de referência próprios, posicionamento com o qual concordamos, mas que aqui não poderemos abordar.

Concluindo a análise sobre estratégias de aprendizagem no ensino, sugere-se que se podem propor combinações organizadas de estratégias para realizar as tarefas, quando estas se tornarem mais complexas. Ao apresentar aos alunos formas particulares de lidar melhor com as situações escolares, podem-se propor métodos de trabalho, muitas vezes agrupados sob a designação de metodologia do trabalho intelectual: tomada de notas, fichas de leitura, etc., formas de estudar ou abordagens à leitura, que remetem para métodos, meios, procedimentos ou técnicas que, usados enquanto fazendo parte de certas estratégias, serão relevantes para o desenvolvimento de competências. No paradigma da aprendizagem por competências, em que Bégín se insere, estas são definidas como um saber agir complexo, que se realiza através da mobilização e utilização eficazes de um conjunto de recursos, tendo em conta uma determinada família situações. Neste âmbito, as estratégias são consideradas como fazendo parte dos recursos que o aluno deve saber mobilizar no exercício das suas competências.

O quadro que delineámos permite perspetivar os usos da escrita e do escrito inseridos em estratégias de aprendizagem, que preconizamos que devem ser consciente e explicitamente implementadas pelos professores. Para além da escrita, inserida em estratégias cognitivas de execução, a que nos referiremos no subcapítulo “Escrever para comunicar”, passaremos a focar-nos na escrita não compositiva, que cumpre finalidades enquadráveis tanto nas estratégias de aprendizagem metacognitivas, como nas estratégias de aprendizagem cognitivas de processamento. Por considerarmos mais abrangente, optámos pela designação “Escrita intermediária”, expressão traduzida da literatura que consultámos em língua francesa – “Écrits intermédiaires”.

2.2 Escrita intermediária

No dicionário Priberam da Língua Portuguesa, o verbo *escrevinhar* aparece com os seguintes significados: “escrever mal; produzir obras sem valor; traçar letras ou palavras soltas, sem fim determinado; entreter-se a escrever”. Este conjunto de sentidos atribuíveis ao vocábulo, na nossa interpretação, resulta da representação mais comum do ato de *escrevinhar*. A menorização, e mesmo depreciação, que sobressaem em todas as significações, são elucidativas da falta de ponderação dos

processos mentais que podem ser, ou estar, implicados nesta variante de escrita, o que, no presente contexto, em que estudamos o papel da escrita nos processos de ensino/aprendizagem, nos suscita algumas considerações. Em primeiro lugar, a abrangência da palavra remete-nos para uma diversidade de práticas que, recorrendo apenas ao código verbal ou a linguagens mistas, correspondem a formas de registo frequentemente utilizados na escola, em todas as disciplinas. Referimo-nos a rascunhos, listas, esboços, esquisos, esquemas, diagramas, gráficos, tabelas, tomada de notas, e mapas, muitas vezes complementados por sinais gráficos e outros símbolos. Em segundo lugar, interrogamo-nos sobre a representação dos professores quando solicitam aos alunos este tipo de escrita, nomeadamente o grau de consciência sobre os seus efeitos na aprendizagem e na realização de trabalhos, e que poderá ser determinante para o seu ensino explícito, desenvolvendo intencionalmente representações amplas sobre os usos da escrita, junto dos alunos. Por último, interrogamo-nos sobre os motivos e enquadramento didático-pedagógico da sua prescrição, pois, sendo atividades que não se constituem como um fim, mas sim como um meio para atingir determinados objetivos, questionamo-nos sobre a conceção de estratégias de aprendizagem que implicam a sua inserção, em cada contexto disciplinar. Vários investigadores têm estudado e refletido sobre esta temática, publicando uma literatura que contribui para a elucidação dos tópicos que apresentámos, e que passaremos a mencionar.

De acordo com Halté (2002:47) e Plane (2002:9), a lógica do ensino e a lógica da aprendizagem devem estar alinhadas de maneira ideal. Isso implica o estabelecimento de vínculos dinâmicos, construídos entre atividades de investimento de conhecimentos e atividades de apropriação desses conhecimentos. Decorrente desta perspetiva, impõe-se uma conceção mais ampla e ajustada da escrita. Como tem sido observado, existem questões cruciais colocadas à didática e à pedagogia, que suscitam princípios para a construção de progressões ou organização de dispositivos de ensino, sendo necessário redefinir os atos escriturais, repensar o que é um escritor, e encontrar formas de descrição para caracterizar as produções textuais e atualizar a trama complexa de interações nas quais a escrita ocorre.

Nas palavras de Gere (1985:4-5), a educação que enfatiza a escrita para mostrar a aprendizagem pressupõe que toda a escrita deve chegar a uma fase final, que pode ser "classificada" ou examinada quanto à forma e quanto ao conteúdo. No entanto, escrever para aprender significa aceitar o valor da escrita que não leva a um produto acabado, escrita que evidencia o pensamento, mas não merece o exame minucioso que uma escrita acabada merece. Embora escrever para aprender, como escrever em todo o currículo, enfatize a escrita em todas as disciplinas, o seu objetivo é diferente. Escrever em todo o currículo visa melhorar a qualidade da escrita, ao passo que escrever para aprender se concentra numa melhor forma de pensar e numa aprendizagem de qualidade. Ainda que os alunos

que usam a escrita como forma de aprender geralmente produzam melhores produtos escritos, trata-se de um benefício colateral, não o objetivo principal.

A este propósito, Gere (*opus cit.*: 2-3) reforça a sua argumentação remetendo para Randall Freisinger, quando este afirma que existe uma correlação direta entre a incapacidade comprovada do aluno em lidar com operações formais e a falta generalizada de atenção das escolas dada ao valor da escrita para aprender, sublinhando a seguinte frase deste autor: «“O enfraquecimento cognitivo de um número significativo dos nossos alunos" é devido à negligência escolar relativamente à função de aprendizagem da escrita» (Gere, 1985:2, *tradução livre*). Apoiando-se no pensamento de Jean Piaget, Anne Gere acrescenta ainda que a transição das operações concretas para as operações formais é marcada pela capacidade de pensar de forma abstrata. Questionando-se sobre qual o papel do ensino formal neste âmbito, destaca a veracidade das proclamações sociais, comprovada pela investigação, de que as escolas não ensinam os alunos a pensar. Alguns estudos mostram que, quando os alunos entram na faculdade, apenas um terço faz a transição das operações concretas para as operações formais. Da ilustração desta realidade, retirámos o seguinte:

- Os estudantes foram capazes de fazer declarações sobre o que tinham lido, mas menos de 50% conseguiam dar qualquer explicação ou justificação para essas declarações;
- Quando os alunos não conseguem funcionar ao nível das operações formais, têm dificuldade em discernir a relação causa-efeito;
- Estes alunos têm dificuldade em formar e compreender declarações proposicionais;
- Podem não ser capazes de escrever um argumento convincente sobre as causas da Guerra Civil;
- Têm dificuldade em discriminar observações e inferências, o que significa que podem não ser capazes de distinguir o argumento, do tema numa novela;
- Têm dificuldade em extrair inferências de uma experiência/prova, o que significa que podem não ser capazes de explicar o significado de uma experiência científica mesmo que a conduzam de modo perfeito;
- Têm dificuldade em analisar uma linha de raciocínio;
- Estes alunos têm dificuldade em visualizar resultados;
- Podem não ser capazes de ver como uma série de acontecimentos pode levar a conflitos.
- Têm dificuldade em desenhar analogias, o que significa que a sua capacidade de aprendizagem é limitada porque não conseguem ver o que um conjunto de informações tem em comum com outro conjunto.

Tendo apresentado alguns dos pressupostos que dão substância às nossas preocupações, cremos que os trabalhos sobre os escritos intermediários, ou escritos de trabalho, têm todo o cabimento no presente contexto.

Convergindo na sua análise sobre a problemática da escrita e a multifuncionalidade do seu ensino com a linha de reflexão que temos vindo a delinear, Cellier e Demougin (2000) e Alcorta (2001) apresentam, na nossa interpretação, uma visão inspiradora sobre o modo de enquadrar epistemologicamente esta escrita provisional. Cellier e Demougin, especificamente, partindo dos postulados de que:

- a escrita permite que o sujeito se construa, socialmente, culturalmente, mas também nos planos intelectual e afetivo;
- a escrita só é possível quando o sujeito adere a uma teoria pessoal sobre a escrita, uma representação estruturada do ato, que lhe permita avaliar a sua eficácia social e cultural, mas também para si próprio, no seu devir;
- aprender a escrever, em última análise, leva a uma estruturação do pensamento. O conhecimento processual e o conhecimento académico sobre a escrita são apenas elementos facilitadores exploráveis quando o objetivo principal do ato é apreendido, (Cellier e Demougin, 2000:47, *tradução livre*)

consideram que devemos pensar em formas transversais presentes em todos os tipos de escritos, histórica e teoricamente fundadores, e tecnicamente acessíveis ao aluno. Para tal, propõem deslocar a questão das técnicas herdadas de modelos linguísticos e psico-cognitivos, para um modelo antropológico. Esta nova incidência equivaleria a identificar no universo escolar formas textuais suscetíveis de espoletar práticas reflexivas que proporcionariam a cada discente uma teoria implícita da sua relação com a escrita e com o conhecimento, pondo em ligação a sua atividade como escritor e o seu desenvolvimento intelectual, sem que fosse necessário passar pelo conhecimento académico. Desta forma, na lógica destes autores, o colapso teórico e os riscos de aplicacionismo, recorrentes nas práticas docentes, seriam mitigados.

Concretizando a sua proposta, em busca de uma escrita prototípica, sugerem como exemplo a lista, indo ao encontro das teses, já aqui explicitadas, de Jacques Goody. Na mesma linha de pensamento, Alcorta (2001:97) sublinha que as listas permitem classificar, construir novas generalizações, criar novos significados, organizar o mundo em novas categorias semânticas, configurando uma atividade escritural, a par de outras (disposição em tabelas, estruturas em árvore, etc.), que deram forma ao pensamento conceptual, postulando que o próprio conceito é apenas o produto de uma certa forma de escrituralização do mundo, um modo de conceber a realidade, de construí-la através dos meios semióticos proporcionados pela cultura escrita.

Dos argumentos apresentados por Cellier e Demougin (2000:48) destacamos os seguintes aspetos, em abono do ato de listar. Em primeiro lugar, a lista pertence ao universo escolar e é usada como uma ferramenta extremamente útil, tanto na vida institucional, como nos trabalhos de sala de aula, contribuindo para a realização de várias tarefas (listas de palavras, de conjugações, de regras de comportamento, listas de materiais escolares para comprar, lista de tópicos para preparação de um debate, etc.). Em segundo lugar, perspectivada em função do sujeito e das suas aprendizagens, a lista acompanha o desenvolvimento cognitivo do aluno. Neste sentido, observa-se que os rascunhos dos estudantes ou os escritos espontâneos surgem frequentemente construídos sob a forma de listas, primeiro horizontais, depois verticais. Mais tarde, evidenciando uma evolução desta técnica, a lista é utilizada para reunir ideias, apresentar personagens ou ações, antes de uma tarefa redacional, ou durante o processo de tomada de notas (TDN). Por outro lado, a lista cruza todos os tipos de textos e escritos, pois, pelo seu modo de funcionamento, assegura uma espécie de transversalidade entre todas as atividades escriturais. Por fim, do ponto de vista formal, considera-se útil sublinhar a relativa simplicidade das suas características linguísticas e textuais. Em síntese, depois de considerar formas ambíguas (listas redigidas na horizontal, dispersas em disposições complexas ou em tabelas) são propostos pelos autores (Cellier e Demougin, 2000:48-49) os seguintes critérios de reconhecimento: disposição formal vertical, incluindo muitos espaços gráficos à direita, segundo uma ordem de palavras independente de sequências sintáticas. Como características secundárias, verifica-se a ausência de determinantes no GN, ou repetição de determinantes; prioridade às estruturas nominais (nominalizações, uso de substantivos, com fraca presença de expansões à direita) ou estruturas frásicas correspondentes a uma linha; princípios de organização cronológicos, alfabéticos, numéricos e estruturas lógicas (p.e., ordenação por prioridades). Estas características facilitam o acesso à escrita, na medida em que os problemas de textualização ou, num outro plano, as dificuldades relacionadas com as operações de linearização são fortemente minimizados.

Finalmente, associando os modos de utilização da lista e a organização do pensamento, tendo em vista a redação, refere-se que esta ajuda a concentrar o trabalho do escritor numa fase específica da produção da escrita - a planificação, pois permite abarcar tudo o que se possa querer dizer, numa certa ordenação do mundo, facilitando a organização do pensamento, designadamente através da seleção e hierarquização das informações. A forte materialização da ligação entre a atividade mental e a atividade redacional, designadamente por a leitura de uma lista obrigar a uma atitude interpretativa, (reconstrução de ligações ou elaboração de suposições necessárias) ao excluir as questões sintáticas e os

constrangimentos relacionados com a coesão textual, manifesta, de forma muito direta, a evidência do significado.

Colocando-nos no lugar do aluno, na tentativa de encontrar uma resposta à questão “Para que me serve aprender a escrever?”, a que aqui já fizemos referência, Cellier e Demougin, (2000:52) apresentam algumas considerações interessantes, preconizando, primeiramente, atitudes desejáveis dos professores, nomeadamente na aceitação de que os alunos nem sempre têm que escrever de acordo com as formas normalizadas da comunicação escrita, permitindo-lhes construir, com a lista, formas mais próximas da sua atividade mental (pequenos papéis, rabiscos, rascunhos, escritos íntimos, etc.) que, todavia, requerem o seu olhar profissional, e, em segundo lugar, a sua adesão a um novo modelo didático centrado na dimensão antropológica da escrita. Como corolário destes pressupostos, transcrevemos o seguinte excerto:

Até que ponto a escrita me permite organizar o meu tempo, o meu espaço, o meu pensamento, e como, também, me permite tomar uma posição, fazer valer um ponto de vista? Estas são as questões que precisam de ser levantadas e que dificilmente são possíveis no quadro das abordagens atuais. Elas postulam que a escrita, antes de estar implicada em formas culturalmente construídas, é uma atividade humana que participa na construção da pessoa. A lista é, entre outras, a forma exemplar destes escritos não normatizados que participam diretamente da formação humana. (Cellier e Demougin, 2000:52, *tradução livre*)

Para que esta atualização da funcionalidade da escrita seja exequível, Chabanne e Bucheton (2002b:174) referem que é preciso que se aceite que nem todos os escritos produzidos devem ser corrigidos, que alguns permanecem num estado de rascunhos, que poderão, eventualmente, revelar-se ilegíveis aos olhos do próprio autor, pouco tempo depois. No entanto, isto será pouco importante, uma vez que este escrito serviu de ponto de partida para um trabalho, deu origem a outros escritos ou apoiou uma intervenção oral. Tem o seu lugar em cadernos de trabalho, em portefólios, ou outros dossiês que os integrem com o estatuto que detêm, devendo ser revisitados pelos próprios alunos, enquanto testemunhos de etapas percorridas, permitindo que tomem consciência do trabalho realizado, avaliando os seus próprios progressos (*opus cit.* 172). Como refere Romainville (2007), reportando-se a Jean-Pierre Astolfi, sendo a escrita uma alavanca importante para a metacognição, constituindo um espelho do pensamento, permite não apenas acompanhar a reflexão do aluno, mas também, pela sua capacidade intrínseca de favorecer o distanciamento, espoletar e estruturar a emergência de um conhecimento metacognitivo. Enquanto ferramenta de auto-observação, ajuda o aluno a recuar ou a reconstituir um percurso, permitindo questionar os processos ativados. Assim, uma vez que as formas dos escritos intermediários são necessariamente as de um discurso em gestação, formas embrionárias, incompletas e lacunares, é necessário aceitar as produções muitas vezes fora do padrão, não-lineares, por exemplo,

listagens, usando ou não, concomitantemente, sinais gráficos diversos, como cores, setas, sobre- ou sublinhados, ou molduras, podendo assumir a forma de diagramas ou desenhos. Considera-se, portanto, que é preciso aprender a ler estes escritos em germinação por aquilo que efetivamente são, e saber integrá-los, através de prescrições claras sobre a sua funcionalidade, no seio das atividades a desenvolver.

Para a conceção de estratégias adequadas para a operacionalização da multifuncionalidade da escrita, vários autores (Gere, 1985, Forsman, 1985, Arkle, 1985, Miras, 2000, Tynjälä, Mason, e Lonka, 2001, Chabanne e Bucheton, 2002b, Cellier e Dreyfus, 2002, Milian e Camps, 2005, Portelet, 2011, Durst, 2015, etc.) se têm debruçado sobre o papel essencial dos professores, alertando para mudanças nas suas representações e atitudes, assim como para a necessidade de atualização das competências didático-pedagógicas. Neste sentido, Chabanne e Bucheton (2002b:177) destacam a relevância das instruções de escrita, que exigem dos professores um grande profissionalismo na sua formulação e na conceção de novas situações, que convoquem de forma consistente atividades intelectuais, linguísticas, psico e socioafetivas dos estudantes. O sucesso e o desenvolvimento de competências neste âmbito dependem da precisão das instruções que forem dadas.

Identificando e perspetivando situações em que as práticas de escrita possam ocorrer com frequência, mas com curta duração, em que se produzam escritos de trabalho, sem ter, *a priori*, a intenção de os retomar para serem divulgados, o princípio orientador da instrução de escrita é suscitar o envolvimento dos alunos numa determinada atividade. Estas múltiplas situações, em que se solicita a escrita, de forma simples, integram contudo tarefas complexas e intelectualmente estimulantes, que os autores sumarizam da seguinte forma:

- instruções para lembrar, para recolher de ideias: estabelecer uma lista rápida de palavras, fazer a listagem de expressões contendo um termo, coligar aquilo em que um termo nos faz pensar, etc.;
- instruções que levam a operações de triagem, de classificação, de categorização: preencher ou constituir uma tabela de entrada dupla, construir uma rede de noções em torno de uma palavra-chave, pesquisar rótulos para agrupar conceitos;
- instruções que imponham uma visão sintética: redigir uma definição, dar um título a um esquema, resumir para um número muito limitado de palavras, etc. Deve anotar-se que, deste ponto de vista, não se trata de pedir resumos "formais", (...) mas um resumo feito para si mesmo, de acordo com o que se compreendeu, que constitui uma ferramenta de mobilização intelectual, mais do que um exercício escolar;
- instruções que exigem uma tomada de posição, um ponto de vista: *O que pensas de ...? De que gostaste / detestaste em ...?*
- instruções que implicam a transformação, lúdica ou experimental, de uma representação, de uma ficção, etc. (Chabanne e Bucheton, 2002b:175, *tradução livre*)

Apresentadas as linhas gerais que envolvem este tipo de escrita, caracterizada pela transitoriedade, julgamos significativa a definição dada por Chabanne e Bucheton (2002c:20), que acentua o seu caráter provisional:

(...) intermediário pode ter várias aceções: intermediário entre dois estados de uma escrita em elaboração, entre dois estados de pensamento, entre os membros de um grupo de trabalho, entre o escrito e o oral, etc. Manteremos dois semas essenciais: o caráter mediador, ser uma mediação entre dois sujeitos, entre dois discursos, entre o sujeito e ele próprio; o caráter transitório e ligado a situações de trabalho específicas. (Chabanne e Bucheton, 2002c:20, *tradução livre*)

2.2.1 Variantes, características e implicações da escrita intermediária

Para além da lista e do seu significado prototípico, que referimos no ponto anterior, cremos ser relevante mencionar outras variantes de escrita intermediária, acompanhando os trabalhos de diversos académicos, como Biasi (1998), Boré (2000), Fabre-Cols (2004), Cellier (2006), Alcorta (2001), Piolat (2004, 2010), Piolat, Roussey e Gérouit (2003), Piolat, Roussey e Barbier (2003), Piolat e Boch (2004, 2005), Piolat, Olive e Kellogg (2005), Garcia-Debanc, Laurent e Galaup (2009), Romainville e Noël (2003) e Balula (2007), investigadores que têm estudado esta temática, sob diversos prismas.

a) RASCUNHO

Segundo Biasi (1998:31), de acordo com a definição comum, o rascunho refere-se a um manuscrito de trabalho, escrito com a intenção de ser corrigido, sendo usado para a redação de um texto, ou para o seu aperfeiçoamento definitivo. Citando em nota de rodapé A. Grésillon, acrescenta-se: “manuscrito de trabalho de um texto em elaboração; geralmente coberto com rasuras e reescritas” (*opus cit.*:31, *tradução livre*). Na formulação constante do dicionário Infopédia ^(*) surge o seguinte texto: “trabalho prévio de redação ou desenho, sujeito a emendas, preparatório da forma definitiva; borrão; esboço”. Estas definições, tal como sublinha Biasi, revelam-se vagas, pois o significado da palavra remete para um tipo de escrita fluido e negligenciável relativamente a tudo o que precede a versão final do texto, constituindo uma espécie de espaço indistinto, onde as estruturas de significação e de estilo ainda não estão afinadas e, por isso, permanecem refratárias a um olhar interpretativo. No contexto em que nos inserimos, a nossa perspetiva é contrária, pois no rascunho se podem observar traços significativos do processo de escrita, constituindo, como menciona o autor, um elo essencial na cadeia de transformações genéticas, pela sua mediação entre o projeto inicial do trabalho e o texto definitivo.

(*) <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/rascunho>

Embora as considerações de Pierre-Marc de Biasi tenham como universo os rascunhos do texto literário, estas merecem o nosso registo por elucidarem o que, muitas vezes, apenas é intuído, como acontece no seguinte excerto:

A análise sistemática dos rascunhos torna possível reconstruir uma fase essencial do trabalho do escritor. Tendo gravado cada gesto de escrita, o rascunho é, de certa forma, o filme virtual dos sucessivos momentos da redação: veremos redesdobrar-se, como que em tempo real, as escolhas do escritor, as formas iniciais do seu projeto e as suas metamorfoses, as suas hesitações no campo das possibilidades que inventa, as acelerações e os momentos de desencorajamento ou bloqueio na escrita, as intuições repentinas ou os erros felizes que varrem as dificuldades e fazem recomeçar a escrita num novo caminho, etc. Os rascunhos contam, dia a dia, uma espécie de história, simultaneamente lógica, psicoafetiva e fenomenológica, que é a vida do escritor no seu trabalho. (Biasi, 1998:31-32, *tradução livre*)

Outras declarações do autor são suscetíveis de explicitar o interesse da sua inclusão no âmbito da escrita provisional, nomeadamente quando refere que o rascunho constitui um momento central do processo de escrita, sendo, contudo, um momento intermediário e temporário, tomado entre universos: entre planos possíveis, que podem ser formulados através de notas e cenários iniciais, e os últimos desenvolvimentos de um estado que poderíamos apelidar de “arte-final”. Neste sentido, os rascunhos representam o próprio universo da escrita, pois ilustram as mutações em que o projeto transita do estado lábil do desejo, da ideia ou de um eventual esquema, ao estado de matéria verbal estruturada, após uma série de transformações que conduzem àquilo que virá a ser a versão final do trabalho de escrita.

Feito este breve preâmbulo, passaremos a uma abordagem centrada na perspetiva didática, que encara o rascunho como um objeto a integrar nas metodologias e técnicas de ensino da escrita, de forma não meramente implícita, mas explicitando os seus campos de incidência, enquanto atividade linguística e como instrumento da esfera da cognição, âmbitos que Garcia-Debanc, Laurent e Galaup (2009:28) traduzem ao sublinharem que estes escritos permanecem intimamente associados a situações de elaboração, transitórias, e comportam os traços da atividade do aluno, cumulativamente cognitivos, afetivos, sociais e linguísticos.

De acordo com Boré (2000:23), analisar o rascunho enquanto atividade inerente ao ensino da escrita, deve implicar uma reflexão sobre o que está subjacente à sua utilização, colocando várias questões sobre o que é possível saber a partir da leitura dos rascunhos: a invenção, a procura do que ainda não se sabe, mas de que se tem uma ideia aproximada? a correção, a retoma, a reformulação do que se sabe não ser ainda o resultado visado? a experimentação, a coleta de informação, de dados, o fazer proliferar, expandir para ver ou por prazer? desconstrução e reconstrução? A autora, concluindo que a resposta a todas estas interrogações é afirmativa, podendo as ações referidas ocorrer em simultâneo, dá primazia ao uso plural do termo – rascunhos, acrescentando que, enquanto objeto

concreto, e tendo em conta a heterogeneidade de situações em que a escrita ocorre em contexto escolar, os rascunhos podem integrar formas diversas como: plano, notas, listas, rasuras, versões, cópias sucessivas, etc.

Para aferir parâmetros possíveis na utilização didática do rascunho, Boré (*opus cit.*:29) observa que, durante a sua elaboração, a pessoa que escreve suspende o seu próprio trabalho de enunciação. O rasto destes momentos de paragem surgem em signos semióticos inscritos nos espaço material do rascunho: rasuras, supressões, redundâncias e acumulações confusas, inserção de setas, etc. Neste sentido, o rascunho pode ser tomado como um sinal material, revelando os modos de funcionamento característicos de um sinal, sendo que aquilo que se analisa são as variantes observadas no seu traçado. Assim, estando na confluência de abordagens linguísticas e psicológicas, o rascunho requer um olhar didático do professor na orientação desta atividade, tendo em atenção que, durante a sua elaboração, o aluno escreve, se relê a si próprio e se autocorrige, permitindo, no processo, avaliar e refletir sobre o conteúdo expresso, e reformular ideias ou a tradução de conceitos. Nas palavras de Cellier (2006:2), a sua forma é plural e diversificada porque não é fixada antecipadamente, nem imposta; cada aluno segue o seu próprio caminho, inventa a sua própria formalização e, cada um, com grande autonomia, organiza este tipo de escrita de uma de maneira muito singular, segundo os meios que lhe são próprios.

Neste âmbito, Boré (*opus cit.*:28) e Fabre-Cols (2004:17), alertam para a necessidade de mudança nas atitudes dos docentes, em dois tipos de hábitos, recorrentes na instituição escolar: evitar que a utilização didática do rascunho o transforme num objeto artificial, ao pretender-se controlar ou constringer as etapas da sua produção, criando regras a seguir, e a excessiva focalização na correção normativa. A este propósito, Fabre-Cols diz o seguinte:

Prestar atenção ao processo de escrita deve permitir ao professor e ao aluno não se focarem apenas na receção dos "erros", mas antes na procura de modificações, que constituem indícios, e apreciar, entre outros, os problemas resolvidos, os passos individuais. Para o aluno, isso significaria que estaria autorizado a experimentar e a errar, a fazer tentativas e pesquisas. Para o professor, isso significaria que, a par do seu papel normativo indispensável, adotaria uma atitude mais aberta, de observação e interpretação. (*opus cit.*:17, *tradução livre*).

Por sua vez, Alcorta (2001:97-98) sugere que compete ao professor estabelecer no aluno a necessidade de utilização do rascunho, evitando que este se precipite na redação do texto, para o levar a retomar, a rever, a corrigir e a planear. É, portanto, o professor que fomenta o hábito do rascunho, que cria o tempo pedagógico para este espaço intermediário que precede o produto final.

A mesma autora (*opus cit.*:98), partindo de estudos realizados sobre a utilização do rascunho em estudantes de diferentes níveis etários, conclui que este tipo de escrito participa, do exterior, na construção da arquitetura mental do escritor, variando o seu papel em função da tarefa de escrita e do

nível de escolaridade. Deste modo, observa-se que o rascunho assume modalidades diversas, evoluindo de um formato linear, uma espécie de primeiro lance do produto final, que se pode rever e melhorar, até ao rascunho instrumental, que se tornará numa verdadeira ferramenta para escrever, um instrumento que permite agir sobre o processo de escrita. Em síntese, Alcorta delimita duas tendências na tipologia dos rascunhos: o rascunho linear e o rascunho instrumental, que caracteriza da seguinte forma:

O rascunho linear: é um rascunho que apresenta poucas diferenças em relação ao texto final, está totalmente redigido e pode ser objeto de algumas revisões e reescritas, mas que permanecem muito localizadas.

O rascunho instrumental: é um rascunho que apresenta estruturas escritas que rompem com o aspeto linear da escrita para comunicação. Já não se encontram frases, mas palavras e grupos de palavras, uma utilização bidimensional do espaço gráfico, sob a forma de listas e tabelas, e o recurso a ferramentas gráficas que já não são palavras, mas setas, números e outros símbolos. (*opus cit.:98, tradução livre*)

Ainda que a preferência por cada uma das modalidades surja associada ao nível de escolaridade e ao estado de desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos, do ponto de vista didático cremos ser importante mencionar a complementaridade existente na sua utilização. Assim, a autora sublinha que enquanto o rascunho linear melhora a comunicação, agindo nas operações de linearização, o rascunho instrumental, por outro lado, não havendo a intenção imediata de comunicar com um hipotético leitor, revela todavia a necessidade de comunicar consigo mesmo. Neste sentido, observam-se estruturas de linguagem escrita "para si mesmo", em que não é preciso escrever tudo, instituindo-se uma espécie de ferramenta de autocontrolo do escritor. Em contrapartida, a transição para o texto final exige uma transformação das informações anotadas no rascunho instrumental, para uma linguagem desenvolvida que respeite as convenções linguísticas da escrita de comunicação. A função do rascunho instrumental é construir, controlar, planejar, situando-se a um nível de mediação que está a montante do processo, antes das operações de escrita propriamente ditas.

Segundo a autora, trabalhando desta forma com os rascunhos, os escritores gerem a produção textual em dois níveis, primeiro planificam, organizam, hierarquizam a informação, antes de redigi-la, isto é, antes de a linearizar no texto final. A gestão escrita torna-se numa gestão distribuída entre representações internas e externas, o que transforma a natureza do processo escritural.

Questionando o postulado de investigadores em psicologia cognitiva que diferenciam os escritores especialistas, dos escritores novatos, pelos modos como gerem a produção textual, distinguindo dois níveis: um conceptual, "non langagier", e um nível linguístico, Alcorta, analisando os resultados do estudo que realizou, formula uma hipótese alternativa que, na nossa ótica, merece registo. A autora concede que se possa pensar que o rascunho funciona, num dado momento, como um

instrumento que permite passar de um modo de gestão escrita linear, em que as informações são recuperadas à medida que são escritas, para um trabalho de reorganização dessas informações graças ao uso de escritos tabulares, que permitem estruturar e planejar o futuro texto. As representações internas dos escritores funcionam ainda com base em representações gráficas externas: listas, tabelas de todos os tipos, que lhes oferecem a possibilidade de uma gestão hierárquica da informação que irá ser produzida. Este modo de gestão, que se baseia tanto em operações mentais internas, como em representações gráficas externas, pode subsequentemente ser internalizado e tornar-se numa operação puramente interna, puramente conceptual, o que poderá dar a impressão de estar "de fora" da linguagem. Contudo, em alternativa, propõe que aquilo que pode parecer um nível conceptual "non langagier", possa ser perspectivado como um trabalho conceptual que foi trabalhado, construído, reorganizado durante a aprendizagem da escrita, em interação com ferramentas de linguagem externas, como são os rascunhos instrumentais. Esta perspectiva põe em evidência os instrumentos utilizados pelos indivíduos, tendo subjacente uma visão menos internalista do desenvolvimento cognitivo, em que se valoriza o carácter interativo da cognição humana.

b) TDN – Tomada de Notas

A Tomada de Notas (TDN), de acordo com Piolat e Boch (2004) e Garcia-Debanc, Laurent e Galaup (2009), tal como os rascunhos, é uma escrita privada que, enquanto escrito de trabalho do aluno, não tem merecido a atenção da didática, embora permita armazenar, aprender e refletir. Piolat, Roussey e Gérouit (2003:278) expressam esta realidade dizendo que, apesar de constituir uma atividade de linguagem, diária e intensa, praticada pelos alunos, a aprendizagem da TDN está pouco ou nada presente nos livros didáticos. Os alunos desenvolvem, portanto, de acordo com a sua intuição, processos e métodos que lhes permitem capturar o conteúdo dos ensinamentos. Contudo, estas práticas espontâneas e implícitas não contribuem para a consciencialização da função de escrita como instrumento de reflexão intelectual, levando a que os alunos fiquem confusos com as abordagens propostas pelos docentes, limitando-se a escrever porque o professor pediu.

Na nossa ótica, constituindo as notas uma estruturação intermediária entre o que se obtém da fonte de informação, que foi objeto da TDN, e a utilização que será feita posteriormente, acompanhamos Romainville e Noël (2003) quando referem que, por se tratar de “uma escrita intermediária, privada e instrumental” (*opus cit.:89, tradução livre*), esta deve ser progressivamente adquirida pelos alunos através de solicitações dos professores e treino progressivo, fomentando o uso de técnicas que se adequem melhor a cada um, e que melhor se adaptem a cada contexto disciplinar. Piolat, Roussey e

Barbier (2003), acentuando ilações significativas, que decorrem das características apontadas, referem que:

Enquanto produto "privado", é difícil antever critérios de qualidade das notas produzidas que seriam válidos para todos os anotadores, como é tentado para as produções escritas dos escritores. (...) Deve-se notar que quanto mais as notas são formatadas (abreviaturas de palavras, de frases, disposição espacial), mais difícil é atribuir-lhes critérios de qualidade. Notas ilegíveis para um anotador externo podem ser para o próprio anotador "boas notas". (*opus cit.:132, tradução livre*)

A abordagem preconizada por Romainville e Noël (2003), justamente pelo caráter privado e instrumental da TDN, que dificulta, ou mesmo desaconselha, o estabelecimento de exigências normativas fortes, é de ordem metacognitiva. Neste sentido, estes autores argumentam dizendo o seguinte:

Dada a multiplicidade de funções da TDN e a diversidade das situações em que ocorre, não é muito eficaz, do ponto de vista da ação educativa, tentar ensinar receitas ou técnicas de TDN, que, supostamente, possam ser aplicáveis transversalmente e a qualquer aluno, independentemente do seu perfil de aprendizagem. Esta é uma das razões pelas quais a abordagem metacognitiva é privilegiada quando se procura ajudar os alunos a desenvolver a sua competência de tomar notas. (*opus cit.:89, tradução livre*).

Para uma compreensão cabal do significado pedagógico da TDN, julgamos pertinente proceder a uma súpula de características que contribuam para uma tomada de consciência não só da sua relevância na aprendizagem, como da diversidade e complexidade dos processos convocados para a sua elaboração.

Em primeiro lugar, cremos ser importante chamar a atenção para algumas diferenças entre a escrita da TDN e a escrita convencional. Assim, de acordo com Piolat, Roussey e Gérout (2003:290), aprender a tomar notas implica conceber a escrita como uma transcrição abreviada, em palavras e sintaxe, e como uma maneira de dar forma a informações organizadas, que é diferente da que os alunos habitualmente praticam. Para isso, estes têm que atribuir duas novas funções à escrita, para além do texto convencional: (a) Para constituir um produto escrito privado, pois as notas são relidas e estão acessíveis apenas para si; (b) Produzir uma memória externa cujo formato e leitura podem ser submetidos a outras regras, diferentes da linearização da linguagem escrita convencional.

Em segundo lugar, importa sublinhar as implicações cognitivas e a diversidade de tipos de tomada de notas em contexto escolar, temática que Piolat e Boch (2004, 2005), desenvolvem, analisando o papel da TDN na aprendizagem e os procedimentos inerentes ao desenvolvimento desta prática. Para tal, organizam a sua exposição em resposta a três questões, quanto a nós estruturantes: o que é anotar?, por que é possível aprender e refletir ao tomar notas? e como aprender a tomar notas?

Sobre o significado de tirar notas (Piolat e Boch, 2004:135), refere-se que um dos seus principais objetivos é construir uma memória externa estável para que mais tarde se possa usar o seu conteúdo.

Especificamente em contexto escolar, permite reunir conhecimentos de uma aula, de um livro ou de qualquer outra situação, que os alunos têm de memorizar, a fim de garantir o seu sucesso académico. O modo de armazenamento oscila entre uma estratégia de "cópia-restituição", que se revela eficaz em certos níveis de escolaridade, e uma estratégia de "reformulação-interpretação". Enquanto, no primeiro caso, o anotador se pode contentar em compreender apenas de forma automática e de maneira relativamente pouco aprofundada; no segundo caso, ao ouvir ou ao ler informação que pretende guardar, procura estabelecer relações entre os conhecimentos que já tem e os novos conhecimentos, através dos processos de compreensão. A mobilização dos recursos atencionais é ainda mais importante quando utiliza um método centrado na seleção de ideias e quando dispõe, no espaço da folha, as informações que anota. O aluno, exerce, então, um controlo estratégico de toda a sua atividade de compreensão (Piolat e Boch, 2004:142).

Para além da TDN para reter informação que será reutilizada mais tarde, nomeadamente em momentos de avaliação, há que assinalar uma outra função que se prende com o apoio à reflexão, e que ocorre quando se torna necessário aliviar a memória de trabalho durante um processo de resolução de problemas, em que é preciso registar resultados parciais, ou intermédios. Neste âmbito, sobressai um dos atributos da TDN, como ferramenta de processamento de informações, que contribui para a realização de várias operações intelectuais, como avaliar, resolver, decidir, inclusive quando a reflexão é coletiva. Serão exemplos deste trabalho reflexivo, exercícios de raciocínio matemático, em que as notas poderiam constituir uma espécie de rascunho, facilitando alguns aspetos mnésicos da implementação de soluções. Por outro lado, se o anotador não aderir totalmente ao que é declarado, ou ensinado, pode querer desenvolver um trabalho interpretativo que o incite a procurar conexões entre ideias e a desenvolver uma estrutura geral da informação ouvida. Nesta situação, podem-se considerar aspetos pontuais que são escritos para evitar mantê-los na memória de trabalho e poder usá-los posteriormente, por exemplo, numa etapa da redação de um texto.

Tendo mencionado as duas principais funções que suscitam a TDN: armazenar e refletir, passaremos a descrever os procedimentos inerentes a esta prática (operações mentais e conhecimentos) e à forma como estes são geridos pelos anotadores, nomeadamente ao ativarem processos e ao mobilizarem os recursos necessários para compreender e redigir. Enquadrando esta descrição, faremos referência à complexidade de toda a atividade, através da nomeação detalhada dos condicionalismos envolvidos.

Segundo Piolat e Boch (2004:136), tomar notas implica convocar ativamente os processos de compreensão e de produção escrita. De modo cíclico, e tendo em conta as capacidades da memória de

trabalho, o anotador armazena, através do registo escrito, informações ouvidas, ou lidas, gerindo simultaneamente os processos de compreensão e os processos de produção. Accede ao conteúdo efetuando uma seleção e uma integração das informações, ao mesmo tempo que formata o que transcreve, para além da linearização, usando processos abreviativos, construções sintáticas simplificadas, paráfrases de enunciados e configurações espaciais.

Subjacente a estes procedimentos, há que ter presente as condicionantes da TDN, pois, nas palavras de Piolat (2004:70), a pessoa que tira notas enfrenta problemas de velocidade de processamento de informações, de várias ordens (p.e., execução psicomotora da escrita manual, acesso mental ao léxico apropriado e a conhecimentos correlatos, etc.) que prejudicam a capacidade limitada da sua memória de trabalho. Assim, enquanto escreve, a pessoa está sujeita ao ritmo da fala de um falante e sofre uma pressão de tempo significativa, porque a sua escrita, ainda que abreviada, permanece lenta ao ser realizada. Deve manter informações transitórias na memória de trabalho, cuja gestão temporal é complexa, porque coordena as informações úteis para a compreensão da mensagem, assim como as que são úteis para o que regista por escrito, sublinhando-se, neste contexto, que as notas não consistem numa simples transcrição linear do que o anotador ouve ou lê. O problema da velocidade de escrita não se identifica exclusivamente na TDN de fontes orais, mas também de fontes escritas, acentuando-se a dificuldade, neste caso, pelo desfasamento entre a celeridade do pensamento interior e a lentidão da sua exteriorização escrita, assim como a disparidade de ritmo entre a leitura e o registo de anotações. Contudo, como assinala Balula (2007:104), apoiando-se em Jean Simonet e Renée Simonet e em Florence Le Bras, a fonte escrita dá mais tempo para seleccionar a modalidade de TDN mais ajustada a cada documento e à utilização posterior das notas, não sendo tão necessário dar prioridade à rapidez da assimilação e ao registo das notas, como acontece quando a tomada de notas tem por base uma fonte oral, uma vez que o tempo disponível é menos constrangedor.

Contribuindo para uma perceção global do esforço envolvido na TDN, Piolat, Roussey e Barbier (2003) referem com detalhe as atividades de linguagem, e de ordem cognitiva, que são acionadas, em simultâneo, pela pessoa que toma notas.

Quanto à TDN de fontes orais, mobilizando recursos de linguagem que articulam a escuta, a escrita e a leitura, julgamos elucidativo o seguinte excerto:

- Ouvir, a fim de compreender o que é dito pelo orador (...);
- Escrever, a fim de transcrever o que deve ser mantido, no papel, de acordo com objetivos específicos;
- Leitura para verificar se o que está a ser transcrito é válido à luz do que acaba de ser dito e está de acordo com os objetivos de armazenamento das informações.

A partir de documentos escritos, destaca-se a ativação simultânea de:

- Leitura para aceder às informações dos documentos;
- A escrita de notas;
- A leitura para controlar as notas durante a transcrição. (Piolat, Roussey e Barbier, 2003:119, *tradução livre*)

Estas atividades, desenvolvidas para compreender e para redigir, apelam a conhecimentos armazenados na memória de longo prazo que desempenham um papel crucial. A memória de trabalho serve, por seu turno, de regulador dos recursos atencionais que sofrem uma sobrecarga pela realização simultânea dos processos de manipulação de informações durante a realização das tarefas cognitivas como a aprendizagem, o raciocínio, a compreensão e a produção verbal. O seu funcionamento, que constrange a ativação dos conhecimentos na memória de longo prazo, bem como a mobilização dos processos de transformação desses conhecimentos para atingir os objetivos definidos, é assegurado por três instâncias que executam funções distintas:

- O administrador central tem a função de recuperar informações na memória de longo prazo, sendo simultaneamente responsável pela seleção e execução das operações de processamento. (...);
- O circuito fonológico é composto por uma unidade de armazenamento fonológico que pode manter uma pequena quantidade de informação verbal. Envolve um processo de autorrepetição articulatória que permite atualizar e, portanto, prolongar o traço mnésico de uma informação verbal. Assim, torna possível uma "voz interior" que repete continuamente a informação a reter. (...)
- O bloco de notas visuo-espacial é responsável pelo armazenamento e processamento das informações visuais e espaciais codificadas sob a forma de imagens mentais. A estrutura deste sistema, idêntica à do ciclo fonológico, inclui um registo de armazenamento e um mecanismo de atualização dos traços mnésicos. Esta componente deve desempenhar um papel importante na gestão das marcas ou vestígios gráficos. (...) (Piolat, Roussey e Barbier, 2003:125-126, *tradução livre*)

Para a ativação de operações de processamento, que conduzem à compreensão, as pessoas trabalham a informação realizando, concomitantemente, dois tipos de tratamento da mensagem: microestrutural e macroestrutural. Ao nível microestrutural, o anotador constrói uma representação interpretativa, da fala ou do documento lido, que não contém as palavras lidas ou ouvidas, mas sim os elementos, os estados, as ações que foram evocadas pelo uso dessas palavras, recortando segmentos da mensagem que converte automaticamente em unidades de sentido próximas da literalidade. Por outro lado, a sua representação contém mais informações do que as que foram ditas ou lidas, porque, para construí-la, recorre a vários tipos de conhecimento que guarda na memória de longo prazo, religando-os. Este processamento é efetuado por ciclos sucessivos, em que o anotador faz uma triagem hierárquica dos dados e gere a capacidade restrita da sua memória de curto prazo, eliminando, ou mantendo a

informação, cuja importância se vai revelando, pelo devir do discurso. Quanto ao nível macroestrutural, o anotador constrói uma representação do significado geral da mensagem, constituindo uma espécie de síntese coerente que inclui as informações mais importantes. Para implementar estas macroproposições, usa vários processos que podem ser empregues de maneira inconsciente, mas também de forma deliberada, à semelhança do que faz quando elabora um resumo. A saber: a eliminação de ideias de pormenor, insignificantes, e que não contribuam para a integração na rede semântica em construção; a generalização, em que várias informações são substituídas por uma macroproposição cujo conteúdo mais geral é menos específico e preciso; a construção, em que várias ideias são substituídas por uma macroproposição que é a causa, ou a consequência, do conteúdo que descrevem. (Piolat, Roussey e Barbier, 2003:119-120).

Nos processos envolvidos na compreensão, que mencionámos, destaca-se a realização de uma espécie de orquestração muito complexa de aumento ou redução de informações. O anotador adiciona elementos ao recuperá-los para a memória de longo prazo, a fim de colmatar um elo ausente na mensagem, e pode, também, deliberada ou automaticamente, construir informações, raciocinando por indução, dedução e analogia, e fazer extrapolações. (*opus cit.*:121). Para além das formas de supressão mencionadas, para ajustar o ritmo de seleção-transcrição de informações ao ritmo do fluxo verbal do falante, realizam-se omissões que concorrem para a redução referida. (*opus cit.*:126).

Completando este quadro descritivo dos processos de hierarquização e condensação de informações, conducentes à compreensão da mensagem durante a TDN, em que se salientaram as operações mentais que requerem competências como saber eliminar, globalizar e generalizar, importa mencionar as operações linguísticas que dão forma e substância verbal a estes procedimentos, e que Piolat e Boch (2004) identificam no seguinte excerto:

- Saber como eliminar palavras gramaticais desnecessárias
- Conhecer e saber como usar hiperónimos
- Saber fazer nominalizações
- Saber usar conectores para marcar as ligações cronológicas e lógicas (*opus cit.*:144, *tradução livre*)

Dando sequência ao questionamento de saber qual o papel da TDN na aprendizagem e na reflexão, Piolat e Boch (2004, 2005) referem que, apesar de o seu objetivo poder ser a construção de uma “memória em papel”, uma espécie de armazenamento passivo "externo", cujo conteúdo seria aprendido de maneira diferida, a própria realização da atividade dá origem a uma memorização, a um armazenamento "interno", portanto a uma aprendizagem de conhecimentos. Assim, mais do que o registo linguístico e a transcrição de ideias, ouvidas ou lidas, trata-se de uma atividade de apropriação

peçoal de ideias e pensamentos de outrem, através de um processo de fusão cognitiva. Os autores sublinham duas razões explicativas: por um lado, a TDN suscita uma concentração maior da atenção no acesso, triagem e codificação das informações, que não se verifica através da simples audição de um falante ou pela simples leitura, pois envolve uma atividade de organização das informações no espaço da página, aumentando as ligações conceptuais entre a informação que foi apresentada sucessivamente na aula, ou no livro, interligando também, de forma mais consistente, o novo conteúdo aos conhecimentos já existentes na memória de longo prazo; por outro lado, constitui um fator determinante o facto de se tornar a trabalhar as anotações para reforçar a estruturação do conhecimento, favorecendo a recordação posterior. Na pressuposição de que os anotadores revejam as suas anotações tantas vezes quantas precisarem para aprender o que elas contêm, remete-se para vários estudos que indiciam que são significativos, para a qualidade das aprendizagens, os diferentes métodos da sua exploração, como reler, sublinhar e resumir, assim como o impacto positivo do recurso a fontes de informação diversificadas. Assim, quanto mais o processo usado para aprender implicar operações de compreensão e de transformação das informações, mais a aprendizagem se torna importante e eficaz, sendo preferível sublinhar as notas do que simplesmente relê-las, assim como é melhor resumi-las (reescrevê-las) do que sublinhá-las.

Finalmente, em resposta à terceira questão - como aprender a tomar notas?, recuperamos o que já foi referido, remetendo para Piolat, Olive e Kellogg (2005:292), sublinhando a circunstância de os anotadores assumirem um duplo estatuto: o de leitores ou ouvintes que, para tomarem notas para armazenar informações e aprender devem compreender a mensagem, e o de escritores, pois devem seleccionar as informações para registá-las e formatá-las de maneiras que diferem da forma original. Para tal, empregam operações de abreviação, atalhos sintáticos, paráfrases, e muitas vezes uma formatação física das notas que difere do texto linear da fonte original. A este propósito, Piolat e Boch (2004:137) dizem-nos que, a fim de lidar com a difícil gestão da diferença da cadência entre o débito oral do falante, ou a relativa rapidez da leitura, em confronto com a lentidão da escrita, os anotadores transformam o modo de transcrever a informação para acelerar a captura gráfica, encurtando o que deve ser escrito. Estes encurtamentos dizem respeito às unidades lexicais, mas também ao desenvolvimento da sintaxe, ao mesmo tempo que exploram a disposição espacial da informação no arranjo da página, que assim se afasta da configuração textual classicamente linear da escrita. Especificando processos de condensação, (*opus cit.*:137-138) referem-se a abreviatura lexical obtida pela redução de parte das letras de uma palavra ou frase, a redução por apócope de palavras longas e ainda o uso de ícones e pictogramas. Outros substitutivos são referidos por Piolat (2010:52-53), como a utilização de símbolos matemáticos

(≠), icônicos (↗) e grecoalfabéticos (Ψ), assim como o recurso a traços, flechas ou estrelas, que permitem um estilo telegráfico que evita a notação de itens sintáticos, produzindo efeitos de lista.

Esta escrita de urgência, como é designada por Piolat (2010), pode mudar a fim de se ajustar às condições em que se realiza a atividade e de acordo com as circunstâncias da utilização futura das anotações, convocando métodos diferenciados, como a disposição em árvore, a elaboração de tabelas e esquemas, que, por sua vez, implicam o uso de palavras-chave. Neste sentido, os anotadores podem optar por estratégias diversas, configurando esta escrita privada de forma pessoal. Seguindo a estruturação de tipologias de TDN elaboradas por vários autores, Balula (2007:105-111) enumera sete modalidades: “notas lineares, anotações à margem, notas lineares estruturadas, plano esquemático, resumo, notas baseadas nas palavras-chave e notas pré-planificadas”. Deste conjunto, passaremos a referir as que consideramos mais significativas, destacando, de forma sintética, as respectivas características:

- Notas lineares – trata-se da modalidade mais espontânea e a mais utilizada, apenas requerendo a automatização de procedimentos para abreviar o registro. As notas sucedem-se umas a seguir às outras, de acordo com uma espacialização contínua e simultânea à da mensagem, da esquerda para a direita e de cima para baixo;
- Anotações à margem – esta forma de TDN aplica-se a fontes escritas, sendo possível rentabilizar a leitura através de vários procedimentos, como: sublinhar as palavras-chave, o que permite que, no momento da releitura, se encontrem de imediato as passagens importantes; anotar, na margem do documento ou do livro, o plano, as ideias organizadoras ou os próprios comentários; selecionar e registrar, no início da obra, o número das páginas que se considera merecerem uma nova leitura. Como limitações desta forma de anotação, refere-se que o espaço disponível, circunscrito pelas margens, pode revelar-se insuficiente e, por outro lado, as notas ficarem esparsas ao longo da obra, não permitindo uma visão de conjunto. Pelas razões apontadas, é recomendável complementar esta modalidade com outra, subsequente.
- Notas lineares estruturadas – esta formatação da TDN, aplicando uma lógica estruturante ao método linear, valoriza a disposição de vários elementos na página, de modo a evidenciar a organização das ideias e a sua importância relativa, permitindo que facilmente se consiga captar a informação essencial através da exploração posterior. Para a sua elaboração, recorre-se a diferentes posicionamentos no espaço da folha, p.e., colocando o início das notas mais ou menos avançadas na linha, relativamente à margem esquerda, introduzindo títulos e subtítulos, e o

recurso a sistemas de numeração, alíneas, cores e outros elementos gráficos. Citando Annie Piolat, chama-se a atenção para a circunstância de esta modalidade exigir uma vigilância atencional muito elevada, uma vez que o anotador deve controlar permanentemente a disposição das notas, de modo a manter a coerência do conjunto, e a inserção adequada de cada detalhe.

- Notas baseadas em palavras-chave – esta modalidade, baseada na utilização de palavras-chave, pode assumir uma estruturação linear ou uma estruturação não linear. No primeiro caso, o anotador dispõe as palavras-chave, retiradas da fonte, em quadros, ou ao longo da folha, de forma ordenada. No segundo caso, a apresentação das ideias-chave pode ter variantes diversas, designadas, de acordo com vários investigadores, por esquema heurístico, método arborescente, método sistémico e ainda mapa de ideias ou esquemas representativos. O que sobressai desta modalidade é a valorização da memória visual, que permite uma recordação mais eficaz, pois a própria configuração em esquema, solicitando a análise e a síntese, facilita as conexões e a interligação hierárquica das ideias. Releva-se ainda a exploração do espaço da folha, através do grafismo e da cor, que reforça a possibilidade de se fazerem combinações e de se estabelecerem interações, o que favorece a construção do conhecimento. A título exemplificativo, menciona-se o esquema em árvore e a constelação de palavra-chave, em que, nas palavras de Balula (2007:110):

(...) a ideia principal ou tema é colocada ao centro e as ideias subordinadas são dispostas à sua volta. As ligações e dependências entre as várias ideias podem ser apresentadas de muitas maneiras, utilizando setas, cores e figuras geométricas, podendo ser conciliada uma certa rigidez no valor de cada um destes elementos com uma certa criatividade pessoal e com as diferenças que cada texto fonte pode apresentar.

- Notas pré-planificadas – esta modalidade, referida igualmente por Piolat e Boch (2004:139) como o método das 7 questões (quem?, o quê?, onde?, quando?, como?, quanto?, porquê?) e, por outros autores, como o método dos aspetos e dos pontos de vista, e a modalidade SPRI (Situação, Problema, Resolução, Informação) implica que o anotador conheça à partida o assunto, permitindo-lhe antecipar as categorias de informação que lhe serão úteis. Esta metodologia de pré-formatação das notas, dá lugar à utilização de grelhas de recolha de informação, que são organizadas segundo determinadas categoriais: a resposta às sete questões, os aspetos importantes de uma questão, ou situação, a partir de diferentes pontos de vista e ainda as quatro rubricas da modalidade SPRI.

c) SIR – Sublinhar Informação Relevante

O Sublinhar de Informação Relevante (SIR), de acordo com Balula (2007:81), é uma atividade associada às estratégias de compreensão de textos escritos que, no presente contexto, articulada com a

tomada de notas de fontes escritas, contribui para a manutenção da atenção na leitura e facilita a revisão posterior. Situando-se na interface da relação entre a leitura e a escrita, assume diversas formas de registo não verbais, que vários autores designam como técnicas de marcar o texto, e que aqui consideramos como uma modalidade de “escrito intermediário”, uma técnica de trabalho utilizada recorrentemente pelos alunos, e por isso merecedora de descrição e de ponderação pedagógica.

Remetendo para Daniel Cassany e Marta Luna e Glória Sanz, Balula (2007:95) refere que, quando se sublinha ou marca uma palavra, se exterioriza o processo que ocorre na mente ao processar o significado de um texto. Assim, os sinais utilizados pela técnica de SIR, sendo visíveis e concretos, permitem trabalhar didaticamente, nomeadamente ao observar o modo como são identificadas e hierarquizadas as ideias, principais e secundárias, como são detetados argumentos, a favor ou contra determinados pressupostos, etc.. Os autores citados por Balula (*opus cit.*: 95) descrevem a utilização destas técnicas como formas de sublinhar, de separar partes do texto, destacar pormenores, marcar um excerto relevante, escrever a impressão que um fragmento causa (com sinais como !!!!, ??? ou XXX), destacar palavras desconhecidas, destacar alguns dados para poder localizá-los facilmente num momento posterior, etc.

Do ponto de vista didático-pedagógico, há que enunciar claramente a finalidade da leitura do texto, assim como ter definido os objetivos específicos que se pretendem atingir, de modo a orientar a atividade, tendo presente que, tal como o que foi referido para a TDN, sublinhar informação relevante implica realizar os procedimentos cognitivos necessários para a compreensão da mensagem, e a produção de uma linguagem gráfica de tradução dessa compreensão.

Ilustrando as diferentes formas de aplicar a técnica de SIR, acompanharemos a síntese apresentada por Balula (2007:98-99), que, identificando materiais como lápis, canetas fluorescentes, tiras de papel autocolante, em que as cores reforçam a codificação sígnica, enumera os seguintes exemplos:

- os títulos (sublinhado duplo vermelho);
- as classificações (sublinhado duplo azul);
- os detalhes e ideias importantes (sublinhado normal vermelho);
- as notas explicativas (sublinhado normal azul) (...)
- outros sinais, como + + + +
- ○ - Para circundar epígrafes ou indícios importantes do tema;
- □ - Para destacar as etapas, fases fundamentais, classificações, etc.;
- → ↩ ↶ ↷ ↸ ↹ ↻ ↺ ↻ etc. - Para ligar entre si datas, parágrafos, etc.;

- ——— - Para sublinhar os parágrafos, frases ou palavras que contenham ideias fundamentais ou de interesse;
- | - Para assinalar frases ou parágrafos que interessa destacar;
- = - Para sublinhar as referências geográficas, localizações, obras artísticas, publicações, etc.
- [] - Para indicar os parágrafos essenciais ou que servirão de síntese (podendo-se recorrer igualmente a chavetas) { };
- (*) - Para assinalar as anotações que se podem indicar ou escrever à margem.

Tal como referimos a propósito da TDN, e que Balula (2007:99) reitera, cada indivíduo deve adaptar a técnica de SIR à sua maneira de ser e de funcionar, de modo a poder rentabilizar ao máximo esta atividade, como estratégia facilitadora da compreensão de textos escritos.

Em síntese, o que consideramos importante destacar neste subcapítulo é a consciencialização do papel da escrita como coadjuvante da aprendizagem, nomeadamente pela mediação da sua vertente epistémica. Neste sentido, há que valorizar a diversidade de formatos, e respetivas funções, tanto na ótica do professor, preconizando atividades heurísticas de ensino, como na perspetiva do aluno, no seu caminho de apropriação da escrita na construção de saberes e de competências. Para tal, a ação docente deve implicar não só conhecimentos de ordem didática, mas deve também perspetivar o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo do aluno, atuando intencional e pedagogicamente com o objetivo da sua tomada de consciência sobre a multifuncionalidade da escrita e dos escritos na consecução de objetivos, tanto do domínio intrapsicológico, como do domínio interpsicológico, na realização de trabalhos, individuais e em grupo.

Na fase seguinte do nosso estudo, centrar-nos-emos na escrita com fins comunicativos, cujo ensino assume uma importância fundamental, dado o seu estatuto declaradamente transversal e transdisciplinar.

2.3 Escrever para comunicar

Escrever para comunicar, neste enquadramento, configura uma peça do *puzzle* que temos vindo a construir, peça que deve ser inserida e entendida como parte do desenho global das funções da linguagem na escola, e da escrita em particular.

Refletindo sobre as práticas instituídas nas escolas, é uma evidência que a escrita assume um papel relevante, pois através dela se veicula a transmissão do conhecimento, destacando-se contudo a sua importância como meio de avaliação dos alunos, solicitados a escreverem, em diversos tipos de escritos, para mostrarem as aprendizagens adquiridas. Estes produtos escritos, de algum modo ritualizados e sacralizados nos procedimentos de avaliação, são frequentemente fonte de frustração para muitos professores, pois não só não espelham o saber, supostamente transmitido, como refletem

dificuldades de ordem linguística, que são remetidos para os domínios da ortografia e da sintaxe (da frase), causando indignação e mesmo estupefação.

Partindo destas observações empíricas, cremos ser pertinente colocar algumas questões, à guisa de autoquestionamento, conducentes a uma tomada de consciência sobre a problemática de escrever para comunicar, designadamente, o que se sabe, para, em seguida, fazer umas breves referências aos modelos de ensino da escrita que reputamos como mais ajustados.

Deste modo, antes de se pedir simplesmente aos alunos que escrevam, solicitando um exercício que, sem orientação, se torna forçosamente num ato mecânico de transcrição de conteúdos, pressupõe-se que é necessário desenvolver estratégias suscetíveis de facilitar os processos de construção textual. Em suma, é necessário ensinar o que devem fazer e a maneira de o fazer. Para isso, considera-se crucial, nas instruções de escrita, refletir sobre algumas perguntas contextualizadoras da tarefa como: escrever o quê?, para quê?, para quem?, com que intencionalidade?, ponderando-se, conseqüentemente, a forma de o fazer, ou seja, o como?

De acordo com Gonzalez (2004: 21-23), as direções de trabalho, quer no âmbito dos aspetos cognitivos da aprendizagem, quer nos critérios de construção textual, considerados para a produção de um texto, assumem um papel fundamental uma vez que:

as causas de um desenvolvimento deficiente das actividades de escrita dos alunos residirão, em larga medida, nas características dos enunciados que determinam as diversas tarefas em que esta actividade se decompõe, do ponto de vista do trabalho cognitivo do escrevente e do ponto de vista da estrutura discursivo-textual dos escritos. (*opus cit.* 21-22)

Ainda segundo a mesma autora, a formulação explícita das ações a realizar permite identificar o grau de controlo que se exerce sobre a atividade de escrita do estudante, nomeadamente através das tarefas que congrega, e delimita os saberes nocionais e os saber-fazer que se podem associar como sendo pertinentes para a construção de textos.

Em síntese, afigura-se-nos ser essencial aferir se as condições de produção estão definidas nas instruções de escrita, avaliar como os alunos as representam, nomeadamente através da seleção de conteúdos e da escolha da forma dos textos. Por outro lado, complementarmente, deve proceder-se à observação e monitorização da elaboração de planos do texto, e acompanhar a maneira como organizam os seus escritos.

Para um entendimento contextualizado desta atuação pedagógica, Preto-Bay (2005: 9) faz referência a dois modelos de ensino da escrita, que a descrevem como um processo recursivo, realizado em diferentes etapas, contrapondo modos de escrever de escritores principiantes e experientes. Remetendo para investigadores como Linda Flower e John Hayes, e para Carl Bereiter e Marlene

Scardamalia, que se debruçaram, neste âmbito, sobre aspetos do funcionamento da memória, da representação mental do conhecimento e da tarefa, e sobre o processamento da informação, estes autores, por se inscreverem na área da aplicação dos princípios da psicologia cognitiva no ensino da escrita, esboçam caminhos que julgamos essenciais para uma melhoria de práticas.

De acordo com os pressupostos destes investigadores, e seguindo a análise de Preto-Bay (*opus cit:* 10-11), considera-se que os escritores principiantes são sobretudo narradores, ou seja, reprodutores de conhecimento, enquanto os escritores experientes têm em si a potencialidade de serem transformadores do conhecimento. Assim, os escritores principiantes têm tendência a não conceptualizarem a situação retórica de forma global e, em vez disso, produzem textos que respondem de forma simplista à situação que estão a abordar. Quanto aos escritores experientes, estes são perspetivados como transformadores de conhecimento pois, durante todo o processo de escrita, estão em permanente interação mental com o assunto, os leitores, os tópicos e a situação retórica em geral.

Para facilitar a compreensão das diferenças entre estes dois tipos de escritores, faz-se uma resenha das suas principais características, devendo-se todavia entender que os comportamentos elencados se situam numa linha contínua de desenvolvimento, não constituindo compartimentos estanques de uma qualquer classificação.

Assim, os escritores principiantes têm tendência a (1) começar a escrever sem se questionarem sobre o processo de produção de qualquer texto; (2) pensar somente em termos do que sabem sobre o tema e escrever de forma linear até não terem mais nada para dizer; (3) não adequar o texto às necessidades de comunicação a nível da comunidade para quem estão a escrever; (4) o primeiro rascunho é o único rascunho; (5) escrever sem usarem o apoio dos recursos disponíveis, ou usarem-nos apenas parcialmente; (6) não pedir, nem aceitar sugestões feitas em relação ao seu texto pois têm dificuldade em se desligar da primeira versão; (7) quando reveem o texto, fazem geralmente alterações superficiais, no plano da sintaxe ou da pontuação, raramente no plano do conteúdo ou da macroestrutura do texto; (8) quando o processo de escrita se torna mais complicado, desistem ou ficam desmoralizados; (9) veem com dificuldade a ligação entre a qualidade de um texto e a autodisciplina necessária para seguir um processo eficaz na produção escrita; (10) ao não sentirem o poder sobre o ato de escrita, não gostam de escrever.

No que diz respeito aos escritores experientes, registam-se os seguintes aspetos: (1) não começam a escrever sem se inteirarem completamente do objetivo e finalidade da produção do texto; (2) escrevem de forma recursiva e tentam obter o maior número de dados possíveis: fazem perguntas, escrevem esboços e apontamentos antes de começarem a escrever o texto em si; (3) têm em

consideração as características, necessidades e expectativas dos leitores e da comunidade para quem estão a escrever; (4) têm consciência de que o primeiro rascunho é um trabalho em progresso; (5) usam os recursos ao seu dispor na produção do texto; (6) pedem a terceiros que leiam os seus textos para receberem sugestões; (7) fazem revisões globais, tanto ao nível da sintaxe e da tessitura textual, como no plano da sequência lógica das ideias e abordagem do conteúdo; (8) têm estratégias pessoais para controlar a vontade; (9) antecipam as barreiras que surgem na produção de textos e têm uma atitude de autodisciplina e capacidade de resolução de problemas, que lhes permitem ultrapassar constrangimentos; (10) sentindo que detêm o controlo sobre o ato de escrita, têm gosto pelo processo, e gostam de escrever.

Apresentadas estas características distintivas, indiciadoras, afinal, de um percurso contínuo e progressivo de aprendizagem da escrita, afigura-se-nos ser importante preconizar, para o ensino da escrita em contexto escolar, os modelos de Bereiter e Scardamalia (1987), que descrevem o processo, concebendo dois níveis de diferente complexidade: o de explicitação do conhecimento, e o de transformação do conhecimento.

Apontamento final

Neste capítulo final do nosso enquadramento, o nosso foco incidiu sobre a escrita, procurando compreender os diferentes sentidos e âmbitos da sua importância em contexto escolar. Para isso, abordámos aspetos que explicam historicamente a ligação umbilical entre a escrita e o aparecimento da própria instituição escolar, ponderámos fatores que explicitam as contingências e constrangimentos da cultura escritural da escola, tanto no domínio do ensino, como da aprendizagem e, por fim, apresentámos perspectivas para uma integração plural da escrita, retirando o seu máximo potencial pedagógico em vários planos, tendo em conta o seu papel no desempenho cognitivo e na comunicação. De entre várias incidências, destacámos a escrita para aprender, debruçamo-nos sobre diferentes práticas de escrita intermediária, e concluímos com a referência à escrita para comunicar.

Terminada esta etapa, passaremos à II parte da nossa dissertação, em que descreveremos os procedimentos de investigação e apresentaremos os resultados obtidos no nosso estudo.

II. PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

I. CAPÍTULO - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

1. Introdução – Considerações prévias

No enquadramento teórico que apresentámos, em que se fez uma exploração da literatura sobre a problemática em estudo, procurámos não só abranger um leque alargado de contributos que permitissem contextualizar e compreender o papel da linguagem no processo de ensino/aprendizagem (II capítulo), mas também recentrar-nos, progressivamente, em aspetos mais específicos, com uma focalização em vertentes diversas da linguagem, de que destacamos a explanação feita no III capítulo, sobre oralidade, escrita e literacia, culminando no IV capítulo, com uma reflexão sobre os sentidos plurais da escrita neste âmbito. Cumprida esta etapa, delimitou-se o domínio da investigação empírica ao conhecimento das representações, atitudes e opções dos docentes relativamente à(s) funcionalidade(s) da linguagem nas respetivas disciplinas, assim como a identificação das práticas implementadas.

Os pressupostos que balizaram esta investigação foram os seguintes:

- O Discurso Pedagógico Oficial (4), patente em programas e documentos orientadores emanados da tutela, sofre sucessivas e diversificadas "leituras" até à sua realização em contexto escolar;
- Os manuais escolares, produtos resultantes de interpretações desses documentos, necessariamente limitados por espelharem a visão pessoal dos seus autores, são de facto instrumentos essenciais na regulação das práticas docentes.

Partindo destas premissas, interessou-nos conhecer as diferentes leituras e a apropriação que se fazem destes documentos, de que modo as interpretações feitas se refletem no contexto de trabalho dos docentes, e como condicionam, didática e pedagogicamente, as práticas na sala de aula.

Os dados recolhidos foram disseminados por duas disciplinas – Ciências e História – cruzando vários níveis, 2º ciclo, 3º ciclo e secundário, e anos de escolaridade (do 5º ano ao 12º ano), através do recurso a um *corpus* diversificado. Para tal, destacamos, como documentos charneira, os programas disciplinares, e outros documentos orientadores, assim como os manuais adotados, através do registo das retóricas dos professores, designadamente as que justificam as opções que incidiam nesta temática, e que contribuíssem para a compreensão do uso que é feito destes documentos. Considerou-se,

⁴ A expressão "Discurso Pedagógico Oficial" (DPO) traduz um conceito de Basil Bernstein ao analisar o discurso pedagógico (DP) enquanto voz dos princípios dominantes da sociedade. Analisando com se produz e reproduz o DP, o autor considera três níveis: I – o da geração, que engloba o campo internacional e o campo do estado; II – o da recontextualização, em que intervêm dois campos, o da recontextualização oficial (DPO), a que se sucede o da recontextualização pedagógica (DPR=Discurso Pedagógico de Reprodução); o III nível – o da transmissão, abrange várias dimensões que determinam as transformações do DP (dimensões temporal e espacial, em que se inserem práticas de comunicação e de organização) (Domingos *et al* (1986). capítulo 10)

necessariamente, que o seu peso nesta investigação seria crucial, uma vez que permitiria analisar a articulação entre perfis pessoais, materiais e atividades selecionados, e a sua mobilização na construção das práticas. Assim, através do acesso que tivemos aos seus relatos (entrevista), pela inquirição das suas ações, questionamento de temas e estratégias, e ainda pelo conhecimento das suas crenças e perceções (questionário), constituiu-se um conjunto de dados merecedor de análise.

Para as decisões relativas ao plano de investigação, ponderaram-se vários fatores, de que destacamos as características específicas da população a estudar – professores, e as circunstâncias excecionais do contexto histórico-social que a envolviam, no período em que decorreria a recolha de prova. Efetivamente, ainda no rescaldo do período conturbado que envolveu a classe docente entre 2006 e 2008, Portugal, em 2011, pediu assistência financeira internacional, solicitação formalizada pelo primeiro ministro José Sócrates, a 6 de abril, o que deu origem ao cumprimento de um programa de austeridade rigoroso e muito penalizador, que atingiu fortemente o setor da educação. Apenas a 4 de maio de 2014, o primeiro ministro, Pedro Passos Coelho, anunciou a saída do programa, mantendo-se, todavia, a necessidade de restrições orçamentais severas. A sucessão destes acontecimentos, assim como o facto de, concomitantemente, se terem introduzido profundas alterações no panorama ideológico que enquadrava as políticas educativas, traduzidas na revogação de documentos-chave (p.e., CNEB ⁵), e na publicação de nova legislação (p.e., Metas Curriculares ⁶), as escolas viviam (e vivem) uma fase muito complexa, com grande instabilidade e descontentamento profissional.

Assim, teve-se em consideração, tanto na conceção dos instrumentos de recolha de dados, como na sua aplicação, as características da classe profissional a estudar e o momento de crise vivido.

Quanto ao primeiro fator, atendendo ao habitual recato que caracteriza a atividade dos professores, normalmente avessos ou resistentes à observação direta dos seus comportamentos, encarada como uma invasão da intimidade profissional, optámos por privilegiar o questionário, que reunia a possibilidade de recolher informação de forma mais extensiva, e também condições de aplicação que respeitariam não só a liberdade de participação, como a privacidade no ato de responder, provocando um menor constrangimento e, deste modo, contribuiria para uma maior sinceridade nas opções assinaladas. Contudo, não prescindimos da entrevista, uma vez que nos permitiria cruzar alguns dados com os resultados do inquérito, e também sentir e interpretar outras linguagens, auscultando narrativas menos condicionadas, elementos apenas perceptíveis pela presença física do entrevistado e do entrevistador, e que possibilitariam a atribuição de sentido.

⁵ Despacho n.º 17169/2011

⁶ Despacho n.º 5306/2012, Despacho n.º 10874/2012 e Despacho n.º 15971/2012

Relativamente ao segundo fator, os condicionalismos de carácter histórico-social, procurámos minimizar as dificuldades através de uma explicação pessoal sobre o interesse do estudo e os seus objetivos, conversando com elementos intermediários, mas cruciais no processo, como os diretores, ou os seus representantes, e os coordenadores e subcoordenadores de departamento, delineando para tal uma agenda de contactos faseada e rigorosamente cumprida. Demos uma especial atenção ao período em que iríamos aplicar o questionário que, para atender à disponibilidade dos agrupamentos e escolas participantes, e também devido à sua localização geográfica, se prolongou durante onze meses. Assim, entre janeiro e novembro de 2015, foram realizados todos os procedimentos necessários, como contactos pessoais presenciais, formalização escrita de pedidos de autorização para a realização do estudo, distribuição e recolha de inquéritos. Quanto às entrevistas, realizadas num único agrupamento, onde não se aplicara o questionário, o seu agendamento beneficiou da colaboração estreita da direcção, tendo decorrido no ano de 2015, entre abril e novembro.

Quanto às expectativas do estudo, em termos da sua generalização, foram à partida modestas, dado que tivemos consciência do baixo grau da sua representatividade e significância, relativamente ao universo de professores existente. Todavia, estamos igualmente cientes de que os resultados do nosso estudo, não possibilitando uma generalização científica, poderão constituir um despiste relativamente ao papel da linguagem no processo de ensino/aprendizagem, permitindo conhecer os comportamentos confessos dos professores, suscitando, subseqüentemente, uma reflexão interpretativa dos dados. A informação recolhida pode, nomeadamente, contribuir para o conhecimento de como os pressupostos da relevância da linguagem em geral, e especificamente do português, enunciados recorrentemente na legislação, se relacionam com as perceções e as práticas comuns dos professores.

2. Opções metodológicas

2.1. Tipo de estudo

A escolha de um estudo qualitativo decorreu da constatação de que seria a opção mais adequada, por permitir aceder, através da recolha de dados e análise de discursos, às realidades de âmbito socioprofissional que se pretendiam conhecer. Por outro lado, tal como refere Jean-Marie Van der Maren, “os dados sobre os quais as investigações no campo da educação podem incidir raramente são dados métricos” (Boutin et al, 2010: 88). Todavia, sendo nosso objetivo abranger uma população vasta (cerca de 300 indivíduos), concluímos que as técnicas qualitativas não se revelariam suficientes, nem seriam exequíveis com as condições de que dispúnhamos, pelo que recorreremos a uma metodologia de

investigação mista, de tipo essencialmente descritivo, cruzando dados de natureza qualitativa e quantitativa.

Estando cientes dos aspetos críticos, em termos de cientificidade, frequentemente associados à abordagem qualitativa, procurou-se ultrapassá-los assumindo uma postura investigativa de distanciamento autocrítico e de autorreflexão. Assim, enquanto questão metodológica de partida, antecipámos o problema de como sujeitar a linguagem, e os seus usos em contexto pedagógico, à observação do investigador, minimizando o “enviesamento” resultante de postulados/“preconceitos” pessoais, presentes quer nos discursos das entidades a inquirir, quer na percepção (condicionada) do próprio investigador. Tais fatores, potencialmente nocivos à objetividade, à validade e à fiabilidade epistemológicas que se pretendiam alcançar, foram contornados pela assunção e explicitação fundamentada dos procedimentos a implementar.

Assim, a linguagem – objeto percecionado – e o seu papel em contexto escolar, foram estudados tendo por base metalinguagens disciplinares e profissionais específicas, presentes tanto no discurso dos docentes, como nos documentos e materiais auxiliares por estes utilizados. Justamente, no paradigma interpretativo/compreensivo em que nos situamos, a atribuição de significado afigurou-se-nos ser a questão mais sensível, pois corresponde, no fundo, a uma “reescrita” ou tradução de crenças e conceções dos sujeitos, ao serem escrutinados (direta ou indiretamente) sobre as suas percepções e atitudes. Esta preocupação emerge da diferenciação, estabelecida por Vygotsky (2007), entre significado e sentido. Desta forma, tivemos presente que o sentido de uma palavra é a soma de todas as vivências psicológicas que ela desperta na consciência dos indivíduos, sendo que o significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido. Conscientes desta diferença essencial, procurou-se captar um conjunto de sentidos que identificassem os atos e as opiniões que pretendíamos objetivamente conhecer, de modo a, compreendendo o contexto socioprofissional em que se realizou a investigação, pudéssemos delimitar um sistema de significados que fosse para além da “espuma” do discurso pedagógico comum. Com este objetivo não pretendemos contornar a circunstância de que lidámos com um objeto de análise que é da esfera humana, e que, como referem Boutin et al. (2010: 48), “(...) os factos sociais não são «coisas» (...)”. Acompanhando ainda o pensamento destes autores, houve consciência de que:

(...) o ponto de vista «objectivo» ou «neutro», recomendado pelo positivismo, é uma impossibilidade metodológica e uma ilusão ontológica: estudar o social é compreendê-lo (o que não se torna possível sem o reviver); o objecto social não é uma realidade exterior, é uma construção subjectivamente vivida (*opus cit.* : 48)

Por outro lado, segundo Jacques Herman (*opus cit.* : 60) “O interaccionismo simbólico considera que as pessoas não reagem mecanicamente às acções de outrém, antes interpretam os seus comportamentos em função de significados que elas próprias lhes atribuem”.

2.2. Escolha de instrumentos

Para obviar às questões que aludimos, considerámos fundamental preparar e orientar de forma consistente, e teoricamente sustentada, a construção da prova, delimitando os dados a recolher, em diferentes fontes e através de instrumentos diversificados, em função dos objetivos da investigação que, tal como anteriormente referimos, foram conhecer, globalmente, formas de utilização da linguagem nos processos de ensino e de aprendizagem em Ciências e em História, através das narrativas dos professores, da análise de manuais escolares, e dos modos de apropriação que deles é feita pelos docentes. Mais especificamente, pretendemos conhecer a operacionalização da integração da linguagem na construção de estratégias de ensino/aprendizagem, avaliar o conhecimento que os professores têm dos programas e documentos oficiais orientadores, designadamente nos aspetos relativos ao papel da linguagem, e analisar a influência dos manuais escolares na determinação das práticas docentes na integração da linguagem nas suas disciplinas. Na formulação de Amaro (2009), procurámos saber:

(...) como e com que finalidade os professores utilizam estes dispositivos, identificando os factores que justificam as suas diferentes escolhas em termos de materiais e actividades. (...) de que forma estes se apropriam do manual escolar, de que recursos disponibilizados por este instrumento se servem e, em particular, as suas perspectivas relativamente ao(s) uso(s) que dele(s) fazem. (*opus cit.*: iv).

Na procura de informação que respondesse à nossa problemática, recorreremos à combinatória de várias técnicas: a do inquérito, sob a forma quer de entrevistas, quer de questionários, e à análise documental (de programas, de documentos orientadores e de manuais), que sustentou tanto a elaboração do questionário, como a construção do guião das entrevistas.

3. População e amostra

Como mencionámos em outro contexto, estando conscientes de que ao nos propormos investigar fenómenos humanos teríamos de alguma forma que nos imiscuirmos na esfera da privacidade individual, e tendo presente que ser ético implica “sensibilidade aos princípios dos direitos do outro.(...) [o que] limita as escolhas que se podem fazer na procura da verdade.” (Cohen, Manion, Morrisson, 2006: 56), tivemos a preocupação, desde início, de ponderar as especificidades da população a estudar, de uma forma genérica. Assim, antes de seleccionarmos a amostra, tivemos o cuidado de esboçar um retrato do professor, talvez de um modo um tanto estereotipado, mas que nos ajudou a tomar decisões importantes

para o desenvolvimento da nossa investigação. Podemos constatar que os docentes constituem um grupo socioprofissional cuja formação académica pode ser considerada de nível superior, desenvolvendo uma atividade que implica um elevado grau de especialização, o que permitiu o uso de uma linguagem de cariz mais técnico. Cremos ser igualmente consensual que a natureza específica das tarefas do professor, a multiplicidade das suas funções, especialmente na escola atual, e a sua complexidade cognitiva, são características que se aplicam à generalidade da população a estudar, que contribuem para uma vivência profissional intensa e desgastante. A este conjunto de fatores, podemos adicionar dados de observação empírica, que evidenciam que os docentes mantêm normalmente uma vigilância em relação à imagem profissional que transmitem aos outros, o que resulta numa reserva relativamente à exposição de comportamentos e numa resistência à colaboração em processos de inquérito onde sejam indagadas as suas práticas. Por outro lado, tivemos presente a habitual e compreensível falta de tempo para se disponibilizarem a participar em estudos que, aliás, não veem, de imediato, como um contributo útil para o seu desempenho profissional. Complementarmente ao quadro traçado, avaliámos as circunstâncias excecionais de descontentamento, a que já fizemos referência, e delineámos estratégias que minimizassem o impacto negativo da confluência das condicionantes mencionadas.

Assim, quanto às entrevistas, decidimos selecionar um único agrupamento, onde não fossem aplicados os questionários, para poder beneficiar do facto de se manter um distanciamento relativamente ao conteúdo das questões a colocar, formuladas de modo diverso, mas confluyente com os itens do questionário, o que permitiria cruzar dados, e perceber, comparativamente, algumas diferenças, apenas sensíveis pela observação atenta do entrevistador. A relação cordial entre a investigadora e a direção deste agrupamento facilitou a mobilização dos professores e a disponibilização dos respetivos contactos.

Quanto às escolas e agrupamentos, de onde selecionaríamos a nossa amostra para a aplicação do inquérito, resolvemos alargar o seu número e localização geográfica (Gráficos 1 e 2), prevenindo e prevenindo que a percentagem de adesão ao estudo pudesse ser diminuta, o que comprometeria a dimensão da amostragem que considerávamos adequada.

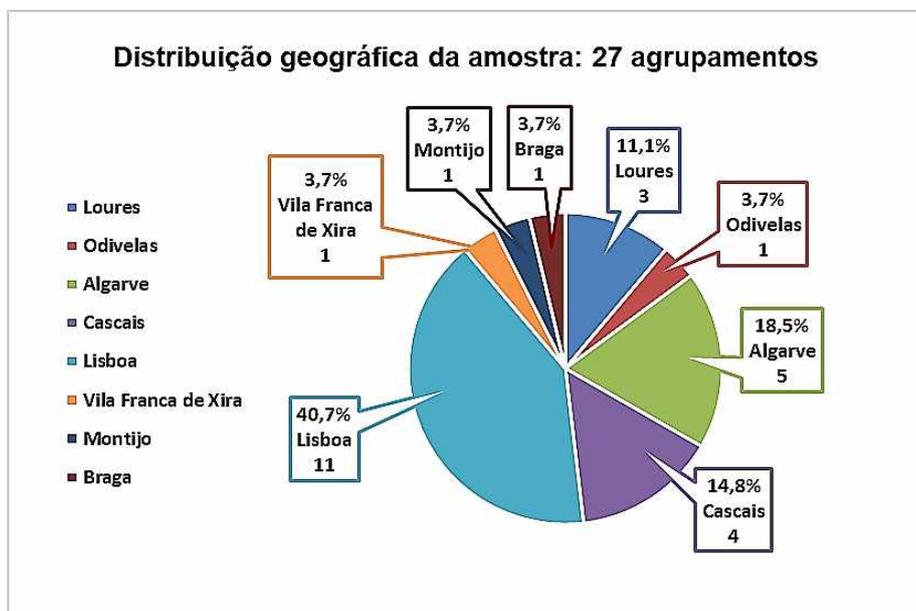


Gráfico 1 - Distribuição geográfica da amostra por agrupamentos

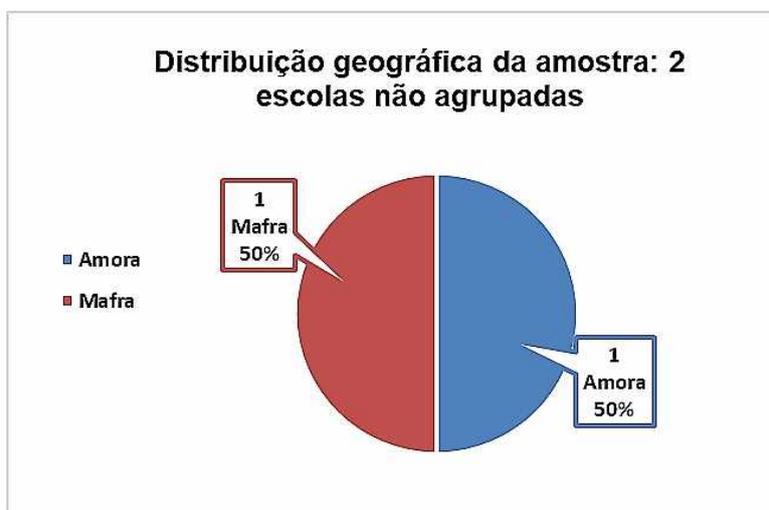


Gráfico 2 - Distribuição geográfica da amostra por escolas não agrupadas

3.1. Entrevistas

Foram realizadas 8 entrevistas, cujos participantes reuniam as características constantes do quadro 5, em baixo:

3.1.1. Caracterização dos entrevistados

Identificação	DATA das entrevistas	Disciplinas lecionadas	Género	Idade	Situação profissional	Escalão
A	29/04/2015	HISTÓRIA – A (Sec.)	M	51-60	QE	8º
B	30/04/2015	CN (3º) e BIOLOGIA E GEOLOGIA (Sec.)	F	51-60	QE	6º
C	04/05/2015	CN (2º)	M	51-60	QE	5º
D	05/05/2015	FQ (3º) e FQ-A (Sec.)	F	51-60	QE	8º
E	05/05/2015	CN (3º) e BIOLOGIA e GEOLOGIA (Sec.)	F	51-60	QE	8º
F	07/05/2015	FQ (3º) e FQ-A (Sec.)	F	46-50	QE	3º
G	15/05/2015	HISTÓRIA (e Geografia Portugal) - (2º)	F	51-60	QZP	4º
H	03/11/2015	HISTÓRIA- (3º) e HISTÓRIA A (Sec.)	F	51-60	QE	4º

Quadro 5 - Caracterização dos entrevistados

3.2. Questionários

Colaboraram no estudo 298 professores e, tal como para a caracterização dos entrevistados, recolhemos dados relativos ao género, idade, quadro de pertença na instituição escolar (situação profissional), posição na carreira (escalão) e distribuição por disciplinas/nível de ensino.

Nos gráficos e quadros seguintes resumimos as características da amostra total, tendo remetido para o Anexo Y (?) os gráficos parciais com os resultados pormenorizados obtidos para cada disciplina e ano lecionado.

3.2.1. Caracterização da amostra total

Género		Não respondem	Idade		Não respondem	Situação profissional		Não respondem
M	54	35	20-30	14	4	QE-Quadro de escola	187	5
F	209		31-45	115		QZP-Quadro de zona	55	
			46-50	56		PC-Professores contratados	51	
			51-60	101				
			61-70	8				

Quadro 6 - Caracterização dos respondentes ao questionário

Nos gráficos seguintes, apresentam-se os perfis dos participantes na inquirição por questionário, segundo as várias categorias, indicando-se as frequências absoluta e relativa.

3.2.1.1. Género

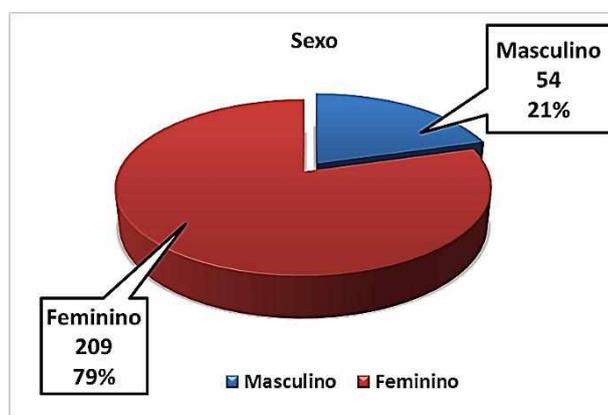


Gráfico 3 - Composição da amostra total segundo o sexo dos respondentes

Neste gráfico regista-se, de forma expressiva, a prevalência de respondentes do sexo feminino (79%), o que é coerente com a perceção impressionista que se tem sobre esta realidade sociológica.

3.2.1.2. Idade

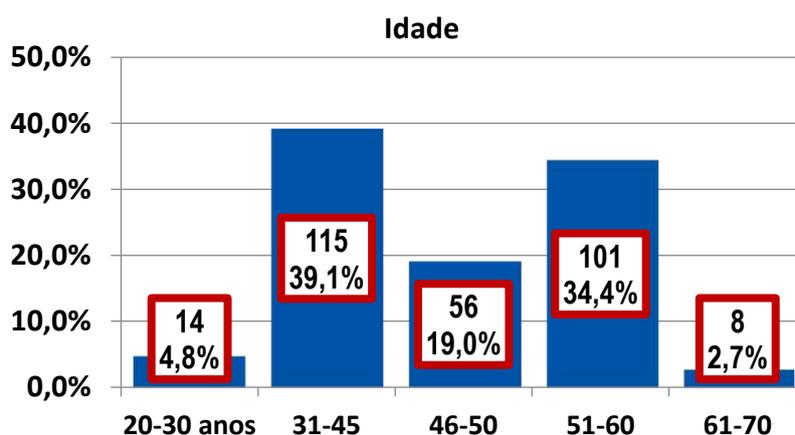


Gráfico 4 - Composição da amostra total segundo a idade dos respondentes

Quanto à idade dos inquiridos, salientam-se as percentagens mais reduzidas dos extremos, 4,8% para a faixa etária entre os 20-30 anos e 2,7% para os que se situavam entre os 61-70 anos. A grande maioria, 92,5%, tem entre 31 e 60 anos, observando-se uma ligeira prevalência da faixa etária entre os 31-45 anos (39,1%).

3.2.1.3. Quadro de pertença institucional

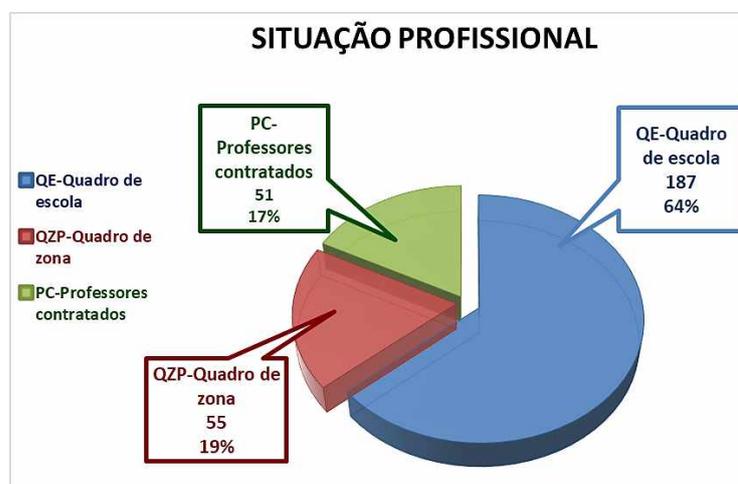


Gráfico 5 - Composição da amostra total segundo o quadro de pertença

Relativamente a esta categoria, considera-se significativa a percentagem de professores que pertencem ao Quadro de escola (64%), traduzindo condições de estabilidade profissional, favoráveis ao desenvolvimento de um trabalho de continuidade.

3.2.1.4. Posição na carreira

Por se tornar mais esclarecedor, em termos comparativos, os gráficos que se apresentam a seguir (Gráficos 6 e 7) expressam a posição na carreira docente nas duas disciplinas estudadas, nos dois níveis de escolaridade abrangidos: básico e secundário.

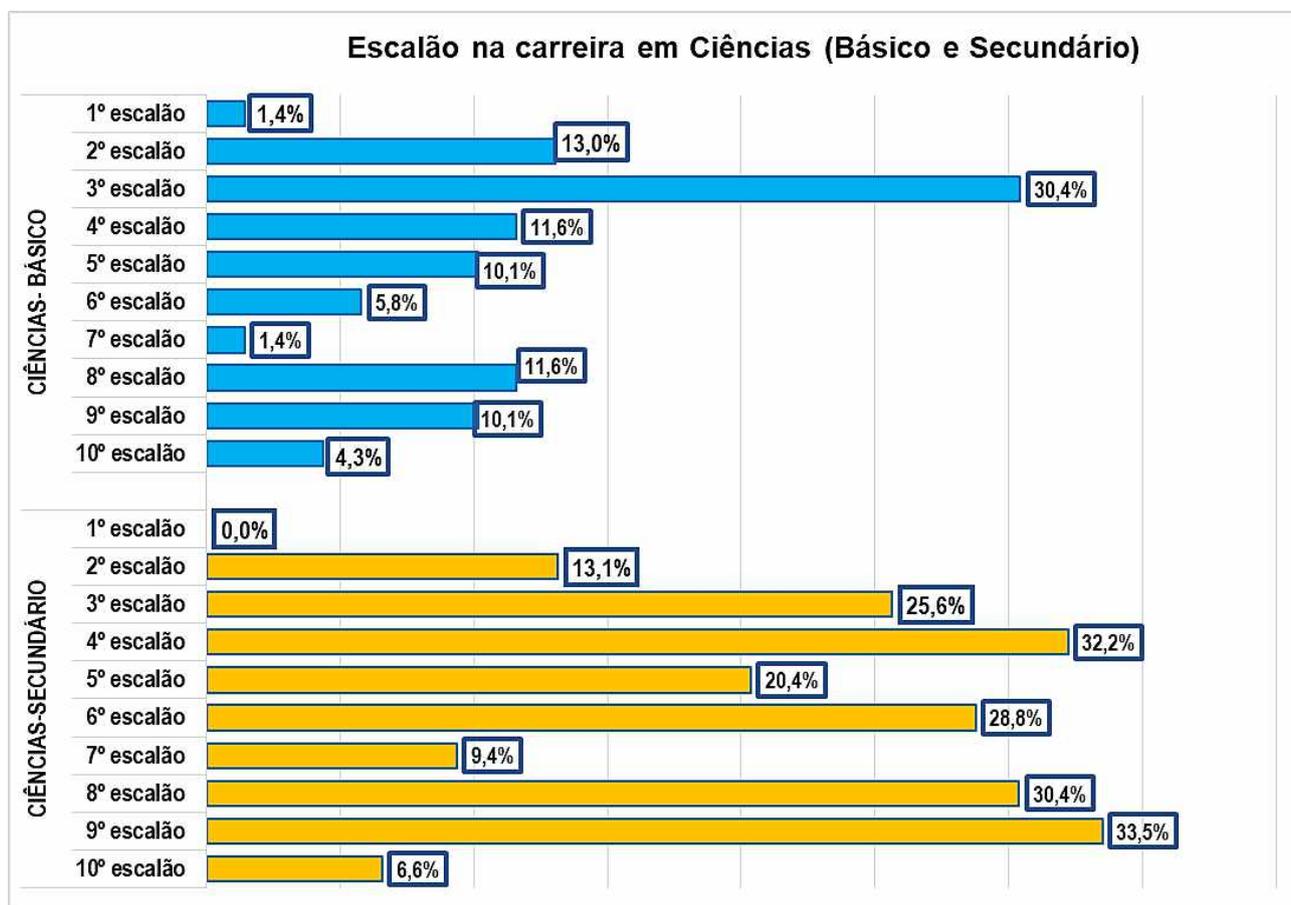


Gráfico 6 - Composição da amostra em Ciências, segundo o escalão na carreira (em percentagens)

Neste gráfico (6), que resume os resultados obtidos em Ciências, observam-se percentagens mais elevadas nos escalões superiores da carreira (a partir do 6^a escalão, e mais evidentes no 8^o e 9^o) nos professores que lecionam o nível secundário. Em ambos os níveis se verifica uma quebra no 7^o escalão, facto que atribuímos às condições mais complexas de transição que lhe estão associadas.

No gráfico seguinte, (Gráfico 7), apresentam-se os resultados relativos aos professores de História.

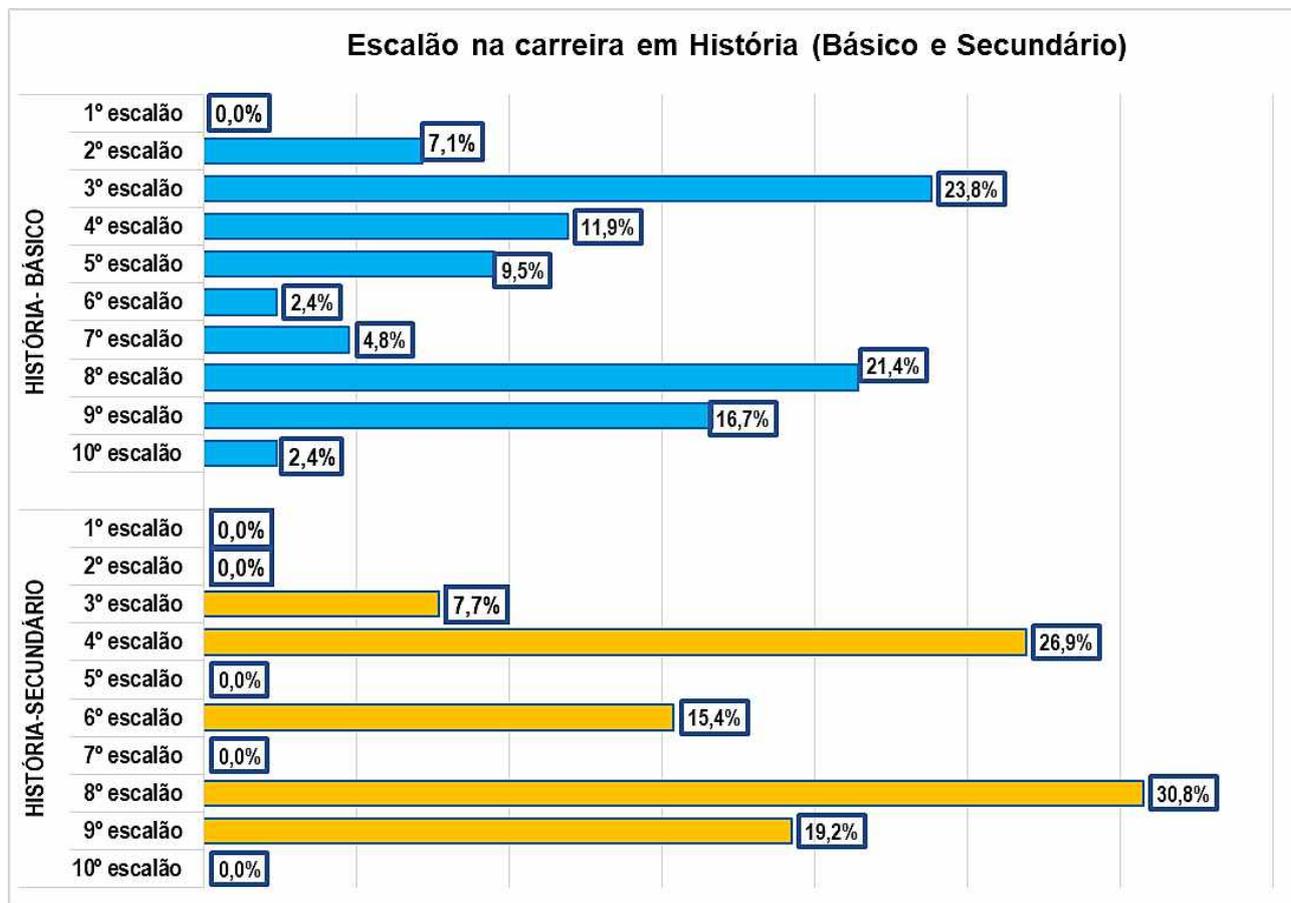


Gráfico 7 - Composição da amostra em História, segundo o escalão na carreira (em percentagens)

Sobressai nestes dados uma distribuição dispar pelos vários escalões, na disciplina de História de nível secundário, verificando-se a inexistência de professores nos 1º, 2º, 5º, 7º e 10º escalões.

3.2.1.5. Distribuição dos respondentes por disciplinas e níveis de ensino

Disciplinas de Ciências, do 2º ciclo ao Secundário

O número de respondentes de docentes de Ciências foi de 192, o que corresponde a 64,4% da amostra total. Assinala-se uma distribuição relativamente equilibrada pelas várias disciplinas e níveis.

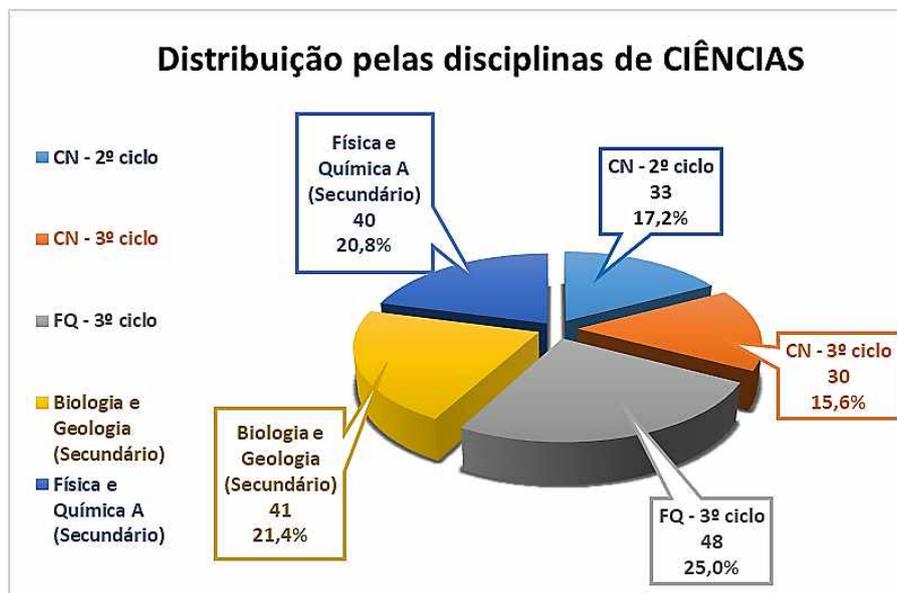


Gráfico 8 - Distribuição dos respondentes de Ciências, do 2º ciclo ao Secundário

Disciplinas de História, do 2º ciclo ao Secundário

O número de respondentes de professores de História foi de 106, e corresponde a 35,6% da amostra total. É observável o maior número de respondentes do 3º ciclo e secundário (66%), com uma distribuição idêntica.

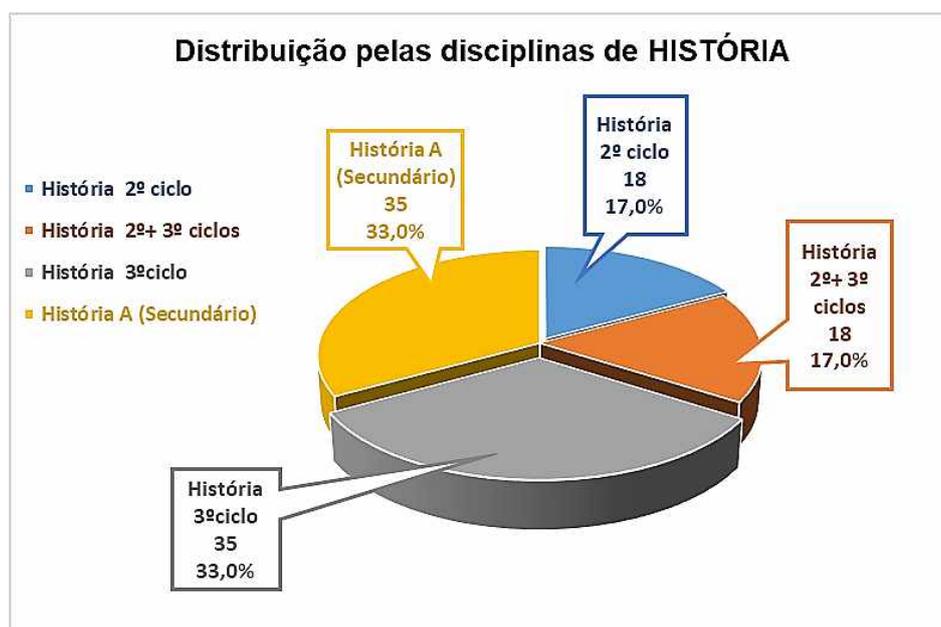


Gráfico 9 - Distribuição dos respondentes de História, do 2º ciclo ao Secundário

4. Construção dos instrumentos de recolha de dados

4.1. Entrevistas

A entrevista permite recolher dados através da interrogação presencial, podendo ser complementados pela observação da linguagem não verbal, o que possibilita estimar o que uma pessoa sabe (informação/conhecimento), o que gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças).

Para a sua concretização, julgámos pertinente que se estabelecesse um diálogo que se fosse adaptando a cada interlocutor, deixando-o à vontade, permitindo que as questões não se tornassem demasiado cerceadoras da liberdade de expressão, mas sem deixar, contudo, de aprofundar os temas que pretendíamos abordar. Para tal, considerou-se que a estrutura semidiretiva seria o formato mais adequado, que nos permitiria ainda otimizar o tempo disponível.

Dado que tínhamos como objetivo conhecer práticas dos professores no âmbito do papel que atribuem à linguagem no processo de ensino/aprendizagem, mas também as suas representações, atitudes e opções relativamente à funcionalidade da linguagem nas respetivas disciplinas, elaborámos um guião constituído por 9 perguntas. As 7 primeiras questões, de resposta mais aberta, permitiriam apreender as vivências do entrevistado, expressas de forma mais espontânea, e com o detalhe que lhes quisessem conferir. Na oitava pergunta, para aferir modos de uso do manual adotado, solicitámos a seleção de atividades que incluíssem a linguagem, em múltiplas finalidades, tanto com objetivos comunicativos, como funcionais, designadamente em termos de coadjuvância ao processo de ensino/aprendizagem. Para isso, a entrevistadora selecionou uma atividade, indagando a opinião e a prática de cada docente, enquanto ao entrevistado se solicitou que o fizesse igualmente, mas de acordo com a sua prática habitual. A nona questão destinou-se, em resposta fechada, a identificar atividades realizadas com os alunos e instrumentos construídos pelos docentes. Com esta pergunta, em que procedemos a uma inventariação de atividades e instrumentos retirados dos documentos orientadores, coincidente com os que selecionámos para o questionário, procurámos verificar, por um lado, a adesão dos entrevistados, por outro, pretendemos cruzar a informação obtida em dois instrumentos de inquirição diversos.

A análise efetuada aos vários manuais adotados pelos professores incidiu, de forma seletiva, sobre a informação específica que pretendíamos obter. Para a tornar mais contextualizada, inserimos as observações e conclusões a que chegámos no tratamento de dados que fizemos, para cada entrevista.

Para o planeamento do guião, elaborámos um quadro síntese (quadros 7 e 8), sendo a partir daí que se construíram os diversos guiões aplicados. Em anexos (Anexo D), constam os guiões que foram

utilizados, constituídos por uma parte comum a todos os entrevistados, variando apenas a questão 9 que, como mencionámos, era específica.

PLANEAMENTO DO GUIÃO DAS ENTREVISTAS (I)

PERGUNTAS	INFORMAÇÃO A OBTER
<p>1. Qual o grau de IMPORTÂNCIA que atribui à linguagem na sua disciplina?</p> <p>a. Pouco importante</p> <p>b. Importante</p> <p>c. Muito importante</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecer grau de importância para “cruzar” com práticas implementadas
<p>2. É (pouco importante, importante, muito importante)?</p> <p>a. Porquê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Primeira perceção da representação do docente sobre o papel da linguagem
<p>3. No que diz respeito à LINGUAGEM, que aspetos são mais importantes? Porquê?</p> <p>a. (Escrita de textos)</p> <p>b. (Leitura de textos, gráficos, imagens)</p> <p>c. (Tirar apontamentos –TDN)</p> <p>d. (Ortografia e sintaxe)</p> <p>e. (Comunicação oral: debates, apresentação de trabalhos)</p> <p>f. (Propriedade vocabular: vocabulário geral e conceitos científicos)</p> <p>g. (Outros)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificação do que os docentes incluem neste conceito ● Identificação de DIFICULDADES dos alunos
<p>4. Na sua aula, quando escrevem os alunos?</p> <p>a. (Testes)</p> <p>b. (Registo de informação escrita no quadro, projetada ou ditada pelo professor)</p> <p>c. (Fichas de trabalho/Exercícios/questionários)</p> <p>d. (Relatórios)</p> <p>e. (Realização de trabalhos)</p> <p>f. (TDN/Resumo/Esquemas/sinopses ...)</p> <p>g. (Outros ...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Inventariação das situações que espoletam o ato de escrita ● Identificação dos objetivos da escrita: <ul style="list-style-type: none"> ○ Comunicativa (Avaliação) ○ Funcional = Escrever para aprender (TDN/Resumo ...)

Quadro 7 - Planeamento do guião de entrevistas (I)

PLANEAMENTO DO GUIÃO DAS ENTREVISTAS (II)

PERGUNTAS	INFORMAÇÃO A OBTER
<p>5. Que instruções e recomendações costuma dar aos alunos relativamente à escrita?</p> <p>a. (Identifica a finalidade=PARA QUÊ?) b. (Refere género de texto=COMO?) c. (Faz MODELAGEM?) d. (Explicita critérios de AVALIAÇÃO: Vocabulário, explicitação de raciocínio, etc.) e. (Outras ...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as práticas dos docentes nas orientações pedagógicas envolvendo a escrita
<p>6. Que tempo é dado aos alunos para escreverem?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a perceção dos docentes relativamente à complexidade do processo de escrita
<p>7. O que valoriza, ou penaliza mais, na linguagem dos alunos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a representação dos docentes na valorização da linguagem • Quais os seus critérios de avaliação neste domínio, quais as suas expectativas
<p>8. Em que situações a LEITURA e a ESCRITA surgem na sua disciplina como instrumentos de ENSINO/APRENDIZAGEM?</p> <p>a. (Trabalho de casa) b. (Métodos de estudo: SIR/TDN/Resumo/Elaboração de esquemas/Quadros-síntese) c. (Atividades da sala de aula. Quais?) d. (Outras ...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • (REMETER para o MANUAL- para indicar que ATIVIDADES realiza): <ul style="list-style-type: none"> ✓ 1º-Escolha do docente ✓ 2º-Opinião do docente sobre seleção de uma atividade pela entrevistadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer metodologias de estudo aconselhadas aos alunos, e praticadas (de modo exemplificativo) pelos docentes ○ CONHECER o MODO de USO do MANUAL: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Através da seleção do docente ✓ Pela opinião do docente diante da pergunta da entrevistadora
<div style="border: 2px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">PERGUNTA 9 – ESPECÍFICA PARA CADA DISCIPLINA/QUESTIONÁRIO</div>	
PERGUNTAS	INFORMAÇÃO A OBTER
<p>9. REPLICAR QUESTIONÁRIO /i.e., PROGRAMA da Disciplina – Resposta SIM/NÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Avaliar o conhecimento que os professores têm dos programas
<p>○ ATIVIDADES que realiza com os seus alunos:</p> <p>Elaboração de ... <input type="checkbox"/> SIM:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecer as práticas dos docentes sobre atividades sugeridas
<p>○ INSTRUMENTOS de mediação/orientação pedagógica CONSTRUÍDOS pelo professor</p> <p>Fichas de leitura orientada/seletiva <input type="checkbox"/> SIM:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Conhecer as práticas dos docentes sobre construção/utilização de instrumentos

Quadro 8 - Planeamento do guião de entrevistas (II)

4.2. Questionários

4.2.1. Análise de programas

Para a construção do questionário, fizemos uma leitura seletiva dos programas e documentos orientadores das disciplinas envolvidas no estudo, focando a nossa análise na sua estruturação, terminologia e conceitos subjacentes, sobretudo os que implicassem a linguagem e os seus usos, em consonância com os objetivos gerais enunciados e as competências a desenvolver. Uma vez que este instrumento de inquirição seria aplicado verticalmente, em duas disciplinas, sintetizámos o estabelecimento de categorias, construindo quadros comparativos, para o básico (Quadros 9 e 10) e para o secundário (Quadro 11). Num segundo momento, este procedimento permitiu-nos elaborar um questionário com uma organização uniforme e conteúdos afins. Respeitando as particularidades epistémicas de cada disciplina, não se alteraram as linguagens especializadas utilizadas nos documentos que analisámos, tendo, contudo, condensado ou uniformizado a fraseologia nos aspetos mais genéricos de descritores que incidissem sobre usos da linguagem, como coadjuvante da aprendizagem e da comunicação de saberes. Esta opção teve como objetivo permitir uma comunicação adequada com os respondentes, pois estaríamos, no inquérito, a reproduzir discursos que, supostamente, seriam do conhecimento profissional, comum à classe docente.

Nos quadros que se apresentam a seguir, (quadros 9 e 10) colocámos a par as disciplinas de Ciências e História, dos 2º e 3º ciclos.

ENSINO BÁSICO – 2º ciclo	
CIÊNCIAS	HISTÓRIA
Ministério da Educação. (1991). <i>Programa de Ciências Naturais do Ensino Básico - 2.º Ciclo: Vol. I; Vol. II</i>	Ministério da Educação. (1991). <i>Programa de História e Geografia de Portugal do Ensino Básico - 2.º Ciclo: Vol. I; Vol. II</i>
Ciências da Natureza	História e Geografia
Objetivos gerais - 3 domínios: ATITUDES; CAPACIDADES; CONHECIMENTOS (Não se especificam os objetivos para cada domínio)	Objetivos gerais - 3 domínios: ATITUDES; CAPACIDADES; CONHECIMENTOS (Os objetivos para cada domínio são especificados)
Objetivos selecionados para o âmbito do estudo: <ul style="list-style-type: none"> • Exprimir-se de forma clara, oralmente e por escrito; • Revelar a capacidade de aprender a pensar; 	Objetivos selecionados para o âmbito do estudo: Domínio das capacidades: 1 Técnicas de investigação: 1.1 Observar e descrever aspectos da realidade física e social. 1.2 Recolher, registar e tratar diferentes tipos de informação. 1.4 Formular hipóteses simples 1.5 Elaborar conclusões simples 2 Comunicação 2.1 Utilizar correctamente vocabulário específico da disciplina. 2.2 Exprimir-se de forma clara, oralmente e por escrito. 2.3 Narrar e descrever acções e situações concretas. 2.4 Utilizar técnicas adequadas de expressão gráfica. 2.6 Expressar, sob a forma plástica ou dramática, ideias e situações. 2.7 Emitir opiniões fundamentadas

Quadro 9 - Análise comparativa dos programas de Ciências e História do 2º ciclo (objetivos gerais, domínios e descritores)

Neste quadro fica patente uma estruturação semelhante em Ciências e em História, sendo coincidentes no estabelecimento de 3 domínios dos objetivos gerais. Todavia, em Ciências não são apresentados, separadamente, os objetivos a atingir em função de cada domínio. No quadro seguinte, referente ao 3º ciclo, esta vacuidade altera-se acentuadamente no programa para as disciplinas de Ciências da Natureza e Ciências Físico-Químicas, resultando numa descrição detalhada do que se pretende com o desenvolvimento de competências específicas para a literacia científica.

ENSINO BÁSICO – 3º ciclo	
CIÊNCIAS	HISTÓRIA
Ministério da Educação. (2001). <i>Programa de Ciências Físicas e Naturais - 3.º Ciclo</i>	Ministério da Educação. (1999). <i>Programa de História do Ensino Básico - 3.º Ciclo: Vol. I; Vol. II</i>
Ciências Físicas e Naturais	História
Área disciplinar de Ciências da Natureza + Ciências Físico-Químicas	
Competências específicas para a literacia científica -4 Domínios: CONHECIMENTO; RACIOCÍNIO; COMUNICAÇÃO; ATITUDES (As competências para cada domínio são especificadas)	Objetivos gerais - 3 Domínios: ATITUDES/VALORES; APTIDÕES/CAPACIDADES; CONHECIMENTOS (Os objetivos para cada domínio são especificados)
Competências selecionadas para o âmbito do estudo: 1 CONHECIMENTO 1.1 Conhecimento processual - pode ser vivenciado através da realização de pesquisa bibliográfica, observação, execução de experiências, (...), avaliação dos resultados obtidos, planeamento e realização de investigações, elaboração e interpretação de representações gráficas. 1.2 Conhecimento epistemológico – (...) análise e debate de relatos de descobertas científicas (...) 2 RACIOCÍNIO 2.1 (...) situações de aprendizagem centradas na resolução de problemas, com interpretação de dados, formulação de problemas e de hipóteses, planeamento de investigações, previsão e avaliação de resultados, estabelecimento de comparações, realização de inferências, generalização e dedução. (...) promover o pensamento de uma forma criativa e crítica (...) 3 COMUNICAÇÃO 3.1 (...) uso da linguagem científica, mediante a interpretação de fontes de informação diversas (...) distinção entre o essencial e o acessório, utilização de modos diferentes de representar essa informação, (...) situações de debate que permitam o desenvolvimento das capacidades de exposição de ideias, defesa e argumentação, o poder de análise e de síntese e a produção de textos escritos e/ou orais onde se evidencie a estrutura lógica do texto em função da abordagem do assunto. Sugere-se que estas experiências educativas contemplem (...) a cooperação na partilha de informação, a apresentação dos resultados de pesquisa, utilizando (...) meios diversos, incluindo as novas tecnologias de informação e comunicação.	Objetivos selecionados para o âmbito do estudo: Domínio das aptidões/capacidades: 1 Iniciar-se na metodologia específica da história 1.1 Selecionar informação sobre temas em estudo 1.3 Interpretar documentos de indole diversa (textos, imagens, gráficos, mapas, diagramas) 1.4 Formular hipóteses de interpretação de factos históricos. 2 Desenvolver capacidades de comunicação 2.1 Aperfeiçoar a expressão oral e escrita 2.2 Utilizar técnicas de comunicação oral, de organização de textos e de expressão gráfica 2.3 Elaborar sínteses orais ou escritas a partir da informação recolhida 2.5 Recriar situações históricas sob a forma plástica ou dramática

Quadro 10 - Análise comparativa dos programas de Ciências e História do 3º ciclo (objetivos gerais/competências, domínios e descritores)

No programa de Ciências do 2º ciclo, não se especificando os objetivos gerais para cada domínio: Atitudes, Capacidades, Conhecimentos, refere-se, como orientação metodológica, que o aluno deve ser agente da sua aprendizagem, e que, para tal, dever-se-ia desenvolver um trabalho que possibilitasse o conhecimento e compreensão do que caracteriza a maneira científica de olhar o mundo, as atitudes que promovessem o seu desenvolvimento, designadamente o pensar criativo e o espírito curioso e crítico e, finalmente, a aquisição de capacidades e métodos de trabalho através dos quais o conhecimento é desenvolvido. (Vol. I:185)

Quanto ao programa de Ciências Físicas e Naturais, do 3.º Ciclo, é de sublinhar uma nomenclatura diversa da do ciclo anterior, introduzindo-se os conceitos de competência e de literacia. Todo o programa está delineado em coerência com este paradigma, sendo elucidativos os seguintes excertos relativamente à forma de abordar os 4 domínios de competências a desenvolver:

O desenvolvimento de um conjunto de competências que se revelam em diferentes domínios, tais como o conhecimento (substantivo, processual ou metodológico, epistemológico), o raciocínio, a comunicação e as atitudes, é essencial para a literacia científica.

O desenvolvimento de competências nestes diferentes domínios exige o envolvimento do aluno no processo ensino aprendizagem, o que lhe é proporcionado pela vivência de experiências educativas diferenciadas. (...) As competências não devem ser entendidas cada uma por si, mas no seu conjunto, desenvolvendo-se transversalmente, e em simultâneo, na exploração das experiências educativas. (página 6)

No que diz respeito ao programa de História do 3º ciclo, verifica-se a alteração da designação de 2 dos 3 domínios que enformam os objetivos gerais da disciplina, passando a mencionar-se Atitudes/Valores, ao invés de apenas Atitudes, e Aptidões/Capacidades, em vez de somente Capacidades. Quanto a este último detalhe, interpretámos como uma manifestação de ambiguidade conceptual, não sendo possível desvendar a sua intencionalidade. Todavia, a observação do uso de terminologias como “capacidades” e “competências”, variando consoante a disciplina e ciclo, que, supostamente, deviam ter subjacentes conceitos e princípios pedagógicos diversos, foi tida em consideração na formulação das categorias e itens do questionário.

Todos os programas incluem, com maior ou menor grau de especificação, uma parte de sugestões ou orientações metodológicas, em que se propõem estratégias e/ou atividades que permitiriam a consecução dos objetivos e o desenvolvimento de capacidades/competências apresentados. No caso do programa de Ciências Físicas e Naturais, do 3.º Ciclo, dá-se preferência à designação “Experiências Educativas”, sugerindo-se situações promotoras de aprendizagem, descritas de forma muito detalhada.

Para o nível secundário, a análise comparativa dos programas disciplinares efetuada consta, sinteticamente, no quadro 11.

Complementarmente à informação que retirámos sobre a estruturação dos programas, sobretudo centrada na enunciação de finalidades, objetivos e capacidades/competências, pois nos permitiria focarmo-nos nas atividades e instrumentos preconizados para a sua consecução, detivemo-nos nos excertos em que a linguagem e o seu papel no processo de ensino/aprendizagem eram aludidos. Neste âmbito, achámos relevante registar as considerações de ordem pedagógica que cruzavam os diversos subcapítulos, assim como retirámos ou, em alguns casos, inferimos, as atividades e instrumentos sugeridos (ou implícitos) nos capítulos de orientação metodológica e de desenvolvimento dos programas, tal como fizéramos para o ensino básico.

Esta opção permitiu-nos formular várias das questões do inquérito, procurando compreender a interpretação que os professores inquiridos faziam dos documentos orientadores, nomeadamente quanto ao seu entendimento do que significa “dar a matéria” e “cumprir” o programa.

Em relação à disciplina de Biologia e Geologia, preconiza-se, a propósito da seleção e organização dos conteúdos, que “a perspectiva de (...) ensinar ciências não deve ser a de transmitir conhecimentos, mas sim a de criar ambientes de ensino e de aprendizagem favoráveis à construção activa do saber e do saber fazer;” (Programa de Biologia e Geologia, 2001, 10º ou 11º anos: 4). Esta chamada de atenção é bastante elucidativa sobre as práticas pedagógicas subjacentes à operacionalização do programa, apesar de a componente de Geologia ser mais explícita relativamente aos objetivos e competências a alcançar pelos alunos, designadamente no que à linguagem diz respeito.

As competências são apresentadas em 3 domínios de conteúdos: conceptuais, atitudinais e procedimentais, considerando-se que se configuraria desta forma a abordagem dos vários temas previstos, atingindo-se os objetivos delineados. A propósito dos conteúdos procedimentais, é referido o seguinte: “(...) os conteúdos procedimentais incluem o domínio de algumas técnicas e destrezas, bem como estratégias de aprendizagem e de raciocínio.” (Programa de Biologia e Geologia, 2001, 10º ou 11º anos: 10). Neste excerto, descortinámos o papel da linguagem, tanto na vertente interna (cognição), como externa (comunicação), o que se confirmou na formulação apresentada, ainda que se nos afigure evidente não existir uma efetiva tomada de consciência sobre a relevância e diversidade de funcionalidades da língua na aprendizagem. Contudo, nos quadros que se apresentam para o desenvolvimento do programa, especificam-se alguns conteúdos procedimentais, direta ou indiretamente associados ao uso da linguagem, como “Problematizar e formular hipóteses; planear (...) pequenas investigações (...); usar fontes bibliográficas de forma autónoma – pesquisando, organizando e tratando

informação; utilizar diferentes formas de comunicação, oral e escrita; (...) redigir conclusões comunicando-as de forma oral e escrita” (Programa de Biologia e Geologia, 2001, 10º ou 11º anos: 25-53).

Como já referimos, a componente de Biologia, mantendo uma estruturação idêntica à de Geologia, é mais ambígua quanto aos usos da linguagem, havendo apenas a referência que se transcreve a seguir:

os alunos poderão desenvolver competências tão diversificadas como, a utilização de lupa binocular ou microscópio óptico, a apresentação gráfica de dados, a execução de relatórios de actividades práticas, a pesquisa autónoma de informações em diferentes suportes ..., sem esquecer o reforço das capacidades de expressão escrita e oral; (Programa de Biologia e Geologia, 2001, 10º ou 11º anos: 70)

Apenas inseridos no capítulo de Avaliação, fazem-se algumas sugestões pertinentes e mencionam-se instrumentos importantes, em que a linguagem desempenha um papel central:

os processos de avaliação deverão integrar as dimensões teórica e prática do ensino da Biologia. Deste modo o objecto da avaliação não poderá ficar limitado ao domínio conceptual mas integrar, necessariamente, os dados relativos aos aspectos procedimentais e atitudinais da aprendizagem dos alunos. (...)

Nesta perspectiva, avaliar é uma tarefa permanente e complexa que supõe o uso de diferentes técnicas e instrumentos. Valorizam-se os processos de observação e, para além dos testes e questionários, sugere-se o recurso a relatórios de actividades, *portfolios*, mapas conceptuais, V de Gowin, listas de verificação, entre outros. (Programa de Biologia e Geologia, 2001, 10º ou 11º anos: 71)

No programa de Biologia do 12º ano, a organização é idêntica, e repetem-se ideias já expressas, designadamente quanto à Avaliação, acrescentando-se apenas, como instrumentos a ter em conta, “ (...) memórias descritivas de actividades, ensaios (...)” (2004: 11).

O programa de Geologia do 12º ano apresenta a mesma estruturação, e reitera os conteúdos procedimentais identificados no programa dos 10º/11º anos.

Quanto ao programa da disciplina de Física e Química A, as considerações iniciais para o ensino da Química e da Física, organizadas em 4 áreas: “A) Finalidades formativas do Ensino Secundário no domínio das Ciências; B) Componentes da formação científica; C) Orientações para o ensino da Física e da Química e D) Nível de aprofundamento, são coerentes com um tipo de abordagem pedagógica que coloca o aluno no centro da aprendizagem e em que se fomentam actividades que o envolvam na construção do conhecimento.

ENSINO SECUNDÁRIO		
CIÊNCIAS		HISTÓRIA
BIOLOGIA e GEOLOGIA	FÍSICA e QUÍMICA A	HISTÓRIA A
Ministério da Educação. (2001-2003). <i>Programa de Biologia e Geologia - 10.º ano ou 11º anos</i> ; Ministério da Educação. (2004). <i>Programa de Biologia - 12.º ano</i> ; Ministério da Educação. (2004). <i>Programa de Geologia - 12.º ano</i> .	Ministério da Educação. (2001). <i>Programa de Física e Química A - 10.º ano ou 11º anos</i> ; Ministério da Educação. (2004). <i>Programa de Física - 12.º ano</i> ; Ministério da Educação. (2004). <i>Programa de Química - 12.º ano</i>	Ministério da Educação. (2001-2002). <i>Programa de História A - 10.º, 11.º e 12.º anos</i>
Finalidades; Objetivos; Competências (Dimensões referidas nos programas) Competências organizadas em função de 3 dimensões de conteúdos: CONCEPTUAIS; ATITUDINAIS; PROCEDIMENTAIS	Finalidades; Objetivos; Competências (Dimensões referidas nos programas) Competências organizadas em função de 3 tipos: PROCESSUAL; CONCEPTUAL; SOCIAL, ATITUDINAL e AXIOLÓGICO	Finalidades; Objetivos; Competências (Dimensões referidas nos programas)
Seleção para o âmbito do estudo 1 Objetivos (Geologia): <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver capacidades de selecção, de análise e de avaliação crítica; • Fomentar a participação activa em discussões e debates públicos (...) • Melhorar capacidades de comunicação escrita (texto e imagem) e oral, utilizando suportes diversos (...) 2 Competências (Geologia): 2.3 Conteúdos procedimentais <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de informação (...); • Compreensão e organização conceptual da informação; • Comunicação da informação. 	Seleção para o âmbito do estudo 1 Finalidades <ul style="list-style-type: none"> • Melhorar as capacidades de comunicação escrita e oral, utilizando suportes diversos (...) 2 Objetivos gerais de aprendizagem e competências 2.1 Objetivos gerais <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de seleccionar, analisar, avaliar de modo crítico, informações em situações concretas • Desenvolver capacidades de trabalho em grupo: confrontação de ideias, clarificação de pontos de vista, argumentação e contra-argumentação na resolução de tarefas, com vista à apresentação de um produto final • Desenvolver capacidades de comunicação de ideias oralmente e por escrito 2.2 Competências 2.2.1 Tipo processual <ul style="list-style-type: none"> • Recolher, registar e organizar dados de observações (quantitativos e qualitativos) de fontes diversas, nomeadamente em forma gráfica 2.2.2 Tipo conceptual <ul style="list-style-type: none"> • Formular uma hipótese sobre o efeito da variação de um dado parâmetro • Elaborar um relatório (ou síntese, oralmente ou por escrito, ou noutros formatos) sobre uma actividade experimental por si realizada 2.2.3 Tipo social, atitudinal e axiológico <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar e discutir na turma propostas de trabalho e resultados obtidos • Utilizar formatos diversos para aceder e apresentar informação (...) 	Seleção para o âmbito do estudo 1 Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar o conteúdo de fontes, utilizando técnicas e saberes adequados à respectiva tipologia. • Aplicar instrumentos de análise das ciências sociais na construção do conhecimento histórico. • Formular hipóteses explicativas de factos históricos. • Utilizar correctamente o vocabulário específico da disciplina. • Desenvolver hábitos de organização do trabalho intelectual, utilizando diversos recursos e metodologias. • Sistematizar conhecimentos e apresentá-los, utilizando diversas técnicas. 2 Competências <ul style="list-style-type: none"> • pesquisar, de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, organizando-a segundo critérios de pertinência; • analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita (...); • analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação susceptível de revisão em função dos avanços historiográficos; • elaborar e comunicar, com correcção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados: (...) utilizando, de forma adequada, terminologia específica;

Quadro 11- -Análise comparativa dos programas de Ciências e de História do Secundário (Finalidades, Objetivos, Competências)

Ilustrando estas e outras preocupações transcrevem-se alguns excertos significativos:

Defende-se (...) que no E.S. se tomem como orientações para o ensino das Ciências, as perspectivas de literacia científica dos alunos, pedra basilar de uma cultura científica (...).

A Física e Química A terá, portanto, de ser encarada como uma via para o crescimento dos alunos e não como o espaço curricular onde se “empacotam” conhecimentos exclusivamente do domínio cognitivo, com pouca ou nenhuma ligação à sociedade. (Programa de Física e Química A - 10.º ano ou 11º anos: 4)

Na área de aprofundamento, destacamos os seguintes princípios organizadores, que convocam funcionalidades diferenciadas da linguagem:

4. Proporcionar interpretações dos fenómenos possíveis de traduzir em linguagem corrente e representacional (...).
 5. Aprender ciência implica aprender a sua linguagem, mas isso deverá ser feito de forma gradual, tentando desenvolver o nível de abstracção dos alunos. (...)
 6. Enfatizar as relações entre as interpretações usadas na disciplina e as desenvolvidas em outros ramos do saber. Este nível de aprofundamento do programa exige que as metodologias de ensino contemplem momentos para os alunos poderem expor as suas ideias, poderem confrontá-las com as dos colegas e de outras pessoas, para serem analíticos e críticos. (...).
- (Programa de Física e Química A - 10.º ano ou 11º anos: 6)

Pelo significado da orientação pedagógica e relevância atribuída à linguagem nesse contexto, sublinha-se a importância das seguintes considerações, apresentadas no capítulo “Visão geral do Programa (Física e Química A) e sugestões metodológicas”:

As aulas deverão ser organizadas de modo a que os alunos nunca deixem de realizar tarefas em que possam discutir pontos de vista, analisar documentos, recolher dados, fazer sínteses, formular hipóteses, fazer observações de experiências, aprender a consultar e interpretar fontes diversas de informação, responder a questões, formular outras, avaliar situações, delinear soluções para problemas, expor ideias oralmente e/ou por escrito. (...). (Programa de Física e Química A - 10.º ano ou 11º anos: 9)

Finalmente, na disciplina de História A, no início do texto programático, são enunciadas as razões da estruturação apresentada, assumindo-se expressamente uma orientação construtivista na conceção e operacionalização do documento, sendo elucidativo o seguinte excerto:

As opções tomadas têm expressão na eleição de finalidades e de objectivos que dimensionam a vertente formativa da disciplina e se operacionalizam num campo alargado de competências. Porém, porque a vertente pedagógica que se adopta decorre de uma opção construtivista, só o envolvimento dos alunos em experiências de aprendizagem significativas proporcionará a constituição de um quadro de referências indiscutivelmente útil, se objecto de apropriação consciente pelos jovens. (Programa de História A: 5)

No final da introdução, destaca-se ainda o seguinte: “Reafirma-se porém que os conteúdos, por si só, não permitirão promover o desenvolvimento das competências consideradas essenciais;” (Programa de História A: 5)

No capítulo “Sugestões metodológicas gerais” (Programa de História A: 11-13), são expressas orientações que, por serem coerentes com a incidência do nosso estudo, sustentaram o estabelecimento de categorias para indagar as práticas docentes (p.e., Atividades e Instrumentos de mediação pedagógica) e contribuíram para a formulação dos respetivos itens. Deste conjunto de sugestões, transcrevemos as que se consideraram especialmente significativas:

(...) incentivar e orientar a pesquisa individual em suportes diversos, dentro e fora da sala de aula; estimular a organização e a recolha de dados (...) comentário crítico de fontes de diferentes tipologias que propiciem uma recolha de dados diversificada; elaboração e a análise de rigorosos quadros cronológicos que ajudem a estruturar a informação recolhida; observação e elaboração de mapas de localização dos fenómenos em estudo que conduzam à formulação de hipóteses interpretativas (...).(Programa de História A: 11)

(...) No trabalho visado é também indispensável que o professor se preocupe com a forma como os alunos estudam. Importará discutir formas de utilizar o manual e formas de ampliar e diversificar a informação nele contida. Será também importante suscitar a consulta de obras historiográficas acessíveis, sendo propiciada informação sobre a elaboração de fichas bibliográficas e fichas de leitura (...).

Os registos escritos de tipo diversificado produzidos pelos alunos, bem como a apresentação oral de actividades realizadas, devem ser, no ensino secundário, particularmente cuidados. Caberá ao professor, na perspectiva de transversalidade da língua portuguesa, consciencializar os alunos da necessidade de aperfeiçoarem a sua produção linguística. (Programa de História A: 12-13)

Por fim, no capítulo de desenvolvimento do programa por módulos, em “Situações de aprendizagem – sugestões” (Programa de História A: 20-60), retirámos, de forma cirúrgica, exemplos de instrumentos e atividades, em que o uso da linguagem surge como fulcral, para incorporar no questionário de História do secundário. No módulo inicial, enquadrando as atividades e instrumentos sugeridos, enfatiza-se o seguinte:

A recolha e o tratamento da informação devem resultar de um trabalho guiado pelo professor, de selecção e consulta de documentos e recursos - em suportes variados e devidamente didactizados – de diversa natureza e índole (...). Importa que o professor, face à sobredensificação da informação, ensine o aluno a procurá-la, a sistematizá-la, a avaliar a sua pertinência. A avaliação diagnóstica deverá também possibilitar a aferição de dificuldades linguísticas, nos domínios da oralidade e da escrita. Deverão, por isso, ser utilizadas técnicas de comunicação oral, trabalhados e produzidos textos para cultivar e melhorar essas competências e incentivar a interactividade entre a oralidade e a expressão escrita. (Programa de História A: 20)

4.2.2. Planeamento/conceptualização e construção das variáveis

Após a análise dos programas, procedemos à conceptualização das categorias e subcategorias que dariam corpo aos objetivos da nossa inquirição, estabelecendo, a partir do conceito-chave “O papel da linguagem no processo de ensino/aprendizagem”, duas vertentes, interligadas: “a linguagem nos

documentos orientadores” e “o professor e os documentos orientadores”. Na primeira vertente, foram considerados, a partir dos programas, três eixos: 1) capacidades/aptidões/competências, 2) orientações/sugestões metodológicas e 3) estratégias/atividades. Na vertente em que se escrutinaria o professor, face à sua apropriação dos programas, foram definidas três incidências: 1) grau de importância atribuída à linguagem verbal, 2) grau de conhecimento dos programas e documentos orientadores e 3) práticas de implementação.

Finalmente, para cada um destes domínios, foram organizadas várias dimensões e subdimensões, de modo a formular, na inquirição, as perguntas que respondessem aos assuntos que pretendíamos conhecer, organizados em diversas secções. Para cada dimensão e subdimensão foram elaborados indicadores, que convocavam os participantes para a sinalização de opções de variáveis ordinais, em escalas de tipo Likert, avaliando a importância ou a frequência, assim como a sinalização de variáveis nominais. Para as dimensões “Seleção e modos de operacionalização de atividades” e “Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica”, recorreremos à formulação de perguntas de resposta alternativa, designadas “resposta do alfaiate” que, segundo Hill & Hill (2005: 121-122), permitem evitar o recurso a respostas abertas. Para tal, o investigador precisa de construir um conjunto de respostas alternativas especificamente redigidas para as perguntas formuladas, isto é, tem de se transformar num “alfaiate” para escrever um conjunto de respostas alternativas “à medida”. Os valores destas respostas podem ser analisados como numa escala de avaliação, pois as escolhas alternativas podem ser consideradas como valores de uma variável contínua ou, não sendo o caso, ser tratadas como categorias numa escala nominal.

Nos quadros que apresentamos a seguir (quadros 12 e 13), sintetizámos o planeamento que acabámos de descrever, sendo um para o ensino básico e outro para o ensino secundário, tendo em conta as especificidades do 2º e 3º ciclos na “identificação de capacidades/aptidões/competências”.

a) Quadro do ensino básico

Conceito	A linguagem nos documentos orientadores	O professor e os documentos orientadores	Dimensões		Indicadores/Itens
O Papel da Linguagem no Processo de Ensino/Aprendizagem	•Capacidades/ aptidões/ competências	•Grau de importância (atribuída à linguagem verbal)	•Nada importante •Pouco importante •Importante •Muito importante		A
		•Grau de conhecimento (dos documentos orientadores)	•Desconhecer •Ouvir falar •Conhecer		B
			•Consultar (frequência)		C
	•Orientações/ sugestões metodológicas	•Práticas de Implementação	•Preparação/formas de trabalho	Planificação	D
				Contextos de trabalho	E
				Fontes	F
			•Identificação de capacidades/ aptidões/ competências	2º ciclo	G (1 a 8)
				3º ciclo	G (9 a 15)
			•Seleção/valorização de atividades		H
			•Seleção e modos de operacionalização de atividades	ESCRITA	I
				ORALIDADE	J
	•Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica		K		

Quadro 12 - Planeamento/conceptualização e construção das variáveis do ensino básico

b) Quadro do ensino secundário

Conceito	A linguagem nos documentos orientadores	O professor e os documentos orientadores	Dimensões		Indicadores/Itens
O Papel da Linguagem no Processo de Ensino/Aprendizagem	•Capacidades/ aptidões/ competências	•Grau de importância (atribuída à linguagem verbal)	•Nada importante •Pouco importante •Importante •Muito importante		A
			•Desconhecer •Ouvir falar •Conhecer		B
		•Grau de conhecimento (dos documentos orientadores)	•Consultar (frequência)		C
	•Práticas de Implementação		•Preparação/formas de trabalho	Planificação	D
		Contextos de trabalho		E	
		Fontes		F	
		•Identificação de capacidades/ aptidões/ competências	Secundário	G	
			•Seleção/valorização de atividades		H
		•Seleção e modos de operacionalização de atividades	ESCRITA	I	
			ORALIDADE	J	
	•Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica		K		

Quadro 13- Planeamento/conceptualização e construção das variáveis do ensino secundário

4.2.3. Construção dos questionários

Estruturalmente, o questionário foi dividido em duas partes, sendo a primeira constituída por uma série de itens relativos à caracterização da amostra, onde incluímos características pessoais e profissionais, assim como uma questão sobre o manual adotado na respetiva escola, que não revelou uma consistência nas respostas dadas que permitisse o seu tratamento no presente estudo.

Numa segunda parte, tal como já mencionámos, foram criadas diversas secções, cada uma focalizada nas seguintes categorias das dimensões: A – Grau de importância atribuído à linguagem verbal; B – Grau de conhecimento dos documentos orientadores (Programas); C – Frequência de consulta dos documentos orientadores (Programas).

Para conhecer as práticas de implementação dos docentes, foram construídos itens que permitissem avaliar as seguintes subdimensões: Preparação/formas de trabalho, através das subcategorias D - Planificação, E – Contextos de trabalho e F - Fontes; Identificação de capacidades/aptidões/competências, através da subcategoria G; Seleção/valorização de atividades, através da subcategoria H; Seleção e modos de operacionalização de atividades, através das subcategorias I – (escrita) e J – (oralidade) e, finalmente, Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica, através da subcategoria K.

Para atender às particularidades das disciplinas abordadas e aos diversos níveis de ensino a estudar, foram elaborados 5 questionários: 2 para o ensino básico (Ciências e História) e 3 para o ensino secundário (Biologia e Geologia, Física e Química A e História A), que constam dos Anexos (F a J).

5. Aplicação dos instrumentos e recolha de dados

5.1. Entrevistas

Como referimos anteriormente, foram realizadas 8 entrevistas a docentes cuja participação se deveu à colaboração da direção do agrupamento a que pertenciam, localizado na periferia norte da cidade de Lisboa. Esta intermediação foi possível graças ao conhecimento e proximidade, pessoal e profissional, entre a investigadora e elementos da referida instituição, que selecionaram os colegas e facultaram os respetivos contactos, fundamentais para uma explicitação prévia relativamente à finalidade do estudo, o anúncio da duração da entrevista (cerca de 30 m) e subsequente agendamento. Contudo, dado que não foi concedida autorização pelo ministério (DGE, n.º de aprovação 0477500001⁷) para se efetuar uma gravação, tomaram-se notas escritas o mais detalhadamente possível. No decorrer das sessões, na operacionalização do guião, procurou-se evitar grandes desvios em relação ao conteúdo das perguntas, de modo a poder obter a informação pretendida de forma objetiva.

5.1.1. Distribuição por disciplinas/ciclos

No gráfico 10, em baixo, apresenta-se a distribuição dos entrevistados, em função das disciplinas e ciclos lecionados.

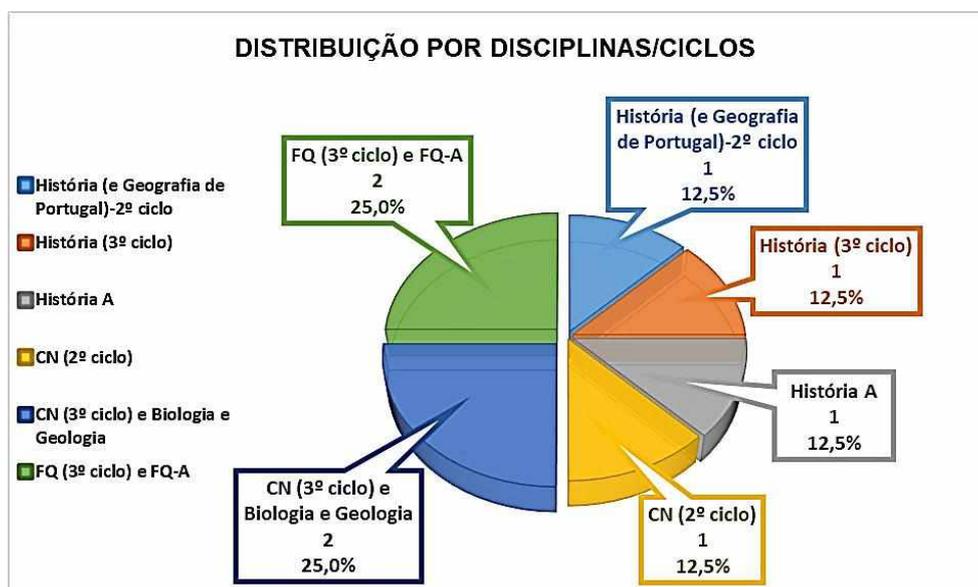


Gráfico 10 - Distribuição dos entrevistados por disciplinas/ciclos

⁷ Excerto do email de autorização de 26/3/2015: «b) Deve considerar-se o disposto na Lei n.º 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. De acordo com a nota metodológica apresentada, as entrevistas a realizar junto dos Docentes não devem ser registadas em suporte áudio ou vídeo mas através de registo escrito, não se identificando ou tornando identificáveis os entrevistados.»

5.2. Questionários

A primeira aproximação às escolas e agrupamentos selecionados para a administração dos questionários foi feita por contacto telefónico, com a finalidade de saber o nome dos Diretores e o respetivo horário, obtendo assim a informação necessária para entregar, formal e pessoalmente, o pedido de autorização. Foram pré-selecionados cerca de 67 agrupamentos/escolas não agrupadas, tendo sido elaborado um mapa (Quadro 14), que se apresenta a seguir, para a organização dos vários procedimentos previstos.

ESQUEMA DE APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS												
http://www.dgeste.mec.pt/index.php/escolas/pesquisa-de-agrupamentos/												
AGRUPAMENTO/SITE	TELEFONE	DIREÇÃO	COORDENADORES E SUBCOORDENADORES: CONTACTOS						DISCIPLINAS-Distribuição/Retorno de questionários		CONTACTOS/ DATA	OBSERVAÇÕES
									Bás-História	Sec-História		
			Dist	Ret	Dist	Ret	Dist	Ret	Dist	Ret		

Quadro 14 - Mapa para aplicação de questionários

No Anexo A, documenta-se o texto de pedido de autorização, ao qual se juntou uma Carta de Recomendação (Anexo B) do professor orientador, Professor Doutor José António Brandão Soares de Carvalho, certificando o interesse do projeto e solicitando o apoio necessário, designadamente no acesso às instituições e possibilitando o contacto com os professores. As exceções a este procedimento apenas se observaram nos agrupamentos e escolas não agrupadas geograficamente mais distantes, ou onde não foi possível contactar as direções presencialmente. Nestes casos, recorreu-se ao email, e à colaboração de docentes indicados pelos órgãos diretivos.

Numa segunda fase, e desde que verificadas as condições necessárias, a investigadora deslocou-se às várias escolas e agrupamentos, solicitando uma conversa com os Diretores, ou membros da direção, indicando o assunto e entregando, em envelope personalizado, os documentos já identificados. Através deste procedimento, houve oportunidade de explicar diretamente os contornos e objetivos da investigação, o que facilitou certamente a autorização do estudo por um número razoável de estabelecimentos de ensino, 29 no final.

Obtida a permissão do órgão diretivo, solicitaram-se de imediato formas de contacto com os Coordenadores e Subcoordenadores dos Departamentos de Ciências e História, para iniciar a terceira fase do processo. Assim, quer por telefonema, quer por deslocação às escolas, em função do horário dos professores com funções de coordenação, houve nova oportunidade para, pessoalmente, explicar o formato e a finalidade da investigação, salientando-se a facilidade de preenchimento do questionário, em termos de sinalização das respostas e tempo requerido. Uma vez mais, deve sublinhar-se a vantagem

desta abordagem, pelo elevado grau de disponibilidade e recetividade que os Coordenadores e Subcoordenadores, genericamente, demonstraram. Para este facto, cremos terem contribuído as conversas informais que se geraram, criando-se ambientes agradáveis e descontraídos. Efetivamente, foi muito importante a mobilização e adesão destes elementos como intermediários, facilitando também a posterior recolha dos questionários. Para agilizar todos os procedimentos, assim como para facultar a informação necessária para um correto preenchimento, foram entregues aos Coordenadores e Subcoordenadores envelopes, com indicação do seu conteúdo e finalidade (Anexo E), assim como formas de contacto com a investigadora, no caso de surgirem dúvidas. Na impossibilidade de haver um contacto pessoal, dado o número elevado de instituições participantes, e constrangimentos de compatibilidade de horários, recorreu-se à redação de uma pequena carta (Anexo C), que seria entregue aos docentes colaboradores.

Após a entrega dos inquéritos a distribuir aos professores, tantos quanto o número de elementos estimado de cada departamento, solicitou-se uma previsão para a data de recolha e o modo de o confirmar. Nesta etapa final as situações foram diversas, mas bem concretizadas em termos de cumprimento de prazos, tendo as poucas exceções sido indicadas via telefone pelos coordenadores. No final houve um retorno de 298 questionários válidos.

6. Tratamento dos dados

Depois de se terem recolhido os questionários e realizado as entrevistas, houve necessidade de organizar o *corpus* obtido, iniciando-se uma nova etapa da investigação, a do tratamento da informação.

De acordo com Bogden e Biklen (cit. in Neves, 2004: 107), esta fase pode ser definida “ (...) como o processo de busca e de organização sistemática de transcrições de entrevistas (...) e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua compreensão (...) e de (...) permitir [ao investigador] apresentar aos outros aquilo que encontrou.”

Quanto à organização da informação, Pardal e Correia (cit. in Neves, 2004: 104) referem que esta “tem como finalidade a sua análise – ao oferecer uma ideia de conjunto, possibilita uma exploração e descrição mais simplificada da colecção de dados, realçando os caracteres mais relevantes da amostra.”

6.1. Entrevistas

No que diz respeito à entrevista, em função dos objetivos específicos que traçáramos:

- Conhecer a operacionalização da integração da linguagem na construção de estratégias de ensino/aprendizagem em Ciências e em História;
- Avaliar o conhecimento que os professores têm dos programas e dos documentos oficiais orientadores, designadamente nos aspetos relativos ao papel da linguagem nas respetivas disciplinas;
- Analisar o papel dos manuais escolares na determinação das práticas docentes na integração da linguagem no processo de ensino/aprendizagem das suas disciplinas,

optou-se pela análise de conteúdo da informação, cuja interpretação nos permitiria o cruzamento com os dados recolhidos no questionário, e levaria a um apuramento dos factos mais consistente. Especificamente, em relação aos manuais, procurámos compreender de que forma os professores se apropriam das sugestões aí apresentadas, i.e.:

- a. Como as interpretam
- b. Como as valorizam
- c. Como as implementam

Vala (1986: 103) apresenta algumas definições desta técnica, reportando-se a vários autores. Assim, citando Berelson, diz-se que se trata “[da] descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” e, segundo Krippendorff (1980), a análise de conteúdo é “uma

técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”. A partir da ideia de inferência, Vala (1986) lembra Laurence Bardin, dizendo que é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas. De acordo com o exposto, Vala (1986:104) refere: “A finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.” Trabalhando a palavra, segundo Laurence Bardin (cit. in Oliveira, 2002: 119) a análise de conteúdo tem como objetivo: “manipular as mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma realidade que não a da mensagem.” Segundo Vala (1986), a prática de análise de conteúdo baseia-se na operação de classificação e de categorização de elementos, de sinais da linguagem. Por sua vez, para Maroy (cit. in Oliveira, 2002), a categoria é um conceito que permite nomear uma realidade presente no material recolhido, constituindo uma forma de classificar os dados descritivos e facilitar a abordagem a este tipo de dados. Para Vala (1986), a construção de um sistema de categorias pode ser feita *a priori* ou *a posteriori*, ou ainda através da combinação destes dois processos.

Dada a restrição estabelecida pela Direção Geral de Educação, (DGE, n.º de aprovação 0477500001), já aqui mencionada, que impediu a gravação das entrevistas, conduziu-nos a que tomássemos notas escritas de forma muito detalhada, que transcrevemos para um mapa de análise de conteúdo, segundo as categorias que constam dos quadros (15 a 19), inseridos em baixo:

ENTREVISTAS				
ID	DATA	DISCIPLINAS	CICLOS	ANOS

Quadro 15 - Identificação dos entrevistados

PERGUNTAS	1	2	3	4	5	6	7	8
	GRAU DE IMPORTÂNCIA	PORQUÊ?	LINGUAGEM: aspetos mais importantes	Quando escrevem alunos?	Que instruções e recomendações dá?	Que tempo é dado?	O que valoriza, ou penaliza mais?	ENSINO/APRENDIZAGEM: Em que situações a LEITURA e a ESCRITA surgem?

Quadro 16 - Categorias: valorização e operacionalização da integração da linguagem

Pergunta 9.1			
DISCIPLINA/CICLO	ATIVIDADES que realiza com os seus alunos	SIM	ID/ Ciclo

Quadro 17 - Categorias: seleção de atividades para a integração da linguagem

Pergunta 9.2			
DISCIPLINA/CICLO	INSTRUMENTOS CONSTRUÍDOS pelo professor	SIM	ID/ Ciclo

Quadro 18 - Categorias: construção de instrumentos de mediação pedagógica

USO DO MANUAL NO ÂMBITO DA LINGUAGEM												
ID	Seleção PROFESSOR						Seleção INVESTIGADORA					
	DISCIPLINA	CICLO /ANO	MANUAL	Pág.	Exercício /questão	Resposta do entrevistado	DISCIPLINA	CICLO /ANO	Manual Caderno ativ.	Pág.	Exercício/ questão	Resposta do entrevistado

Quadro 19 - Categorias: uso do manual escolar

As frases e/ou ideias que transcrevemos testemunham os conteúdos significativos, segundo o critério da categorização que se estabeleceu, sendo a transcrição, por isso, constituída por excertos, segmentos que foram deslocados do seu alinhamento nas narrativas produzidas, para o contexto da categoria.

6.2. Questionários

Procedemos à análise estatística dos dados recolhidos, que envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas) e estatística inferencial. O nível de significância para rejeitar a hipótese nula foi fixado em $\alpha \leq .05$. Para testar a significância da relação entre variáveis qualitativas usou-se o teste do Qui-quadrado de independência. O pressuposto do Qui-quadrado de que não deve haver mais do que 20,0% das células com frequências esperadas inferiores a 5 foi analisado. Nas situações em que este pressuposto não estava satisfeito usou-se o teste do Qui-quadrado por simulação de Monte Carlo.

Considerou-se a amostra representativa da população dos professores de História e Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas, Biologia e Geologia e Física e Química A, a nível nacional, para uma margem de erro de 6% e um nível de significância de 95%.

A análise estatística foi efetuada com o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 25.0 para Windows.

De referir ainda que se optou pelo registo e interpretação de resultados válidos, prescindindo da valorização do número de não respostas, dado o caráter aleatório da sua ocorrência e irrelevância de expressão estatística.

II. CAPÍTULO – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

1. Nota introdutória

Como referimos anteriormente, a nossa investigação foi organizada em duas componentes, utilizando-se dois tipos de instrumento: a entrevista e o questionário.

As 8 entrevistas que foram feitas destinavam-se a conhecer as práticas dos professores, incidindo sobre as suas concepções, atitudes e opções relativamente às funcionalidades da linguagem no processo de ensino/aprendizagem, recolhendo dados que poderiam ser confrontados com a informação obtida nos questionários.

A segunda componente correspondeu a um estudo mais extensivo, e foi concretizada através da realização de um inquérito por questionário, administrado a professores de Ciências e História de 29 agrupamentos/escolas não agrupadas, abrangendo o ensino básico e o ensino secundário. Verificou-se um retorno de 298 questionários válidos.

Na entrevista, o tratamento da informação foi feito utilizando a técnica de análise de conteúdo e privilegiou-se a análise qualitativa.

Quanto ao questionário, privilegiámos a análise quantitativa, através do tratamento estatístico dos dados, sem contudo deixar de analisar qualitativamente a informação obtida, uma vez que os itens foram formulados através de uma inventariação descritiva, ampla, cujo conteúdo foi extraído de documentos reguladores, como os programas, para além da identificação das atitudes e práticas docentes mais comuns entre a classe.

A apresentação e análise dos resultados, que realizamos a seguir, devem pois ser perspectivadas nesta base, ou seja, numa ótica de complementaridade entre as duas amostras, podendo suscitar alguma reflexão, ao confrontarmos resultados, porventura dispares ou contraditórios.

2. Apresentação e análise dos resultados das entrevistas

Para a apresentação dos resultados das entrevistas, optámos pela disposição em tabela, pois permitiria uma leitura globalizante das várias categorias. Como tal, nas páginas seguintes, constarão os dados que obtivemos, as observações que nos foram suscitadas pelas respostas dadas pelos docentes participantes, assim como anotações complementares e inferências a propósito de intervenções espontâneas e significativas para o enquadramento da problemática em estudo. Deste modo, considerou-se relevante registar as perceções sobre as relações que se estabelecem entre modos de ensinar e de aprender, *versus* cumprimento de programas, *versus* exames.

Nos primeiros quadros surge a informação relativa às perguntas 1 a 8. Nos quadros seguintes, constam os resultados da questão 9, organizados de forma a permitir uma leitura comparativa de dados.

Grau de importância atribuída à linguagem

Em relação à primeira pergunta, importância atribuída à linguagem, (Gráfico 11), obtivemos os seguintes dados no conjunto dos entrevistados:

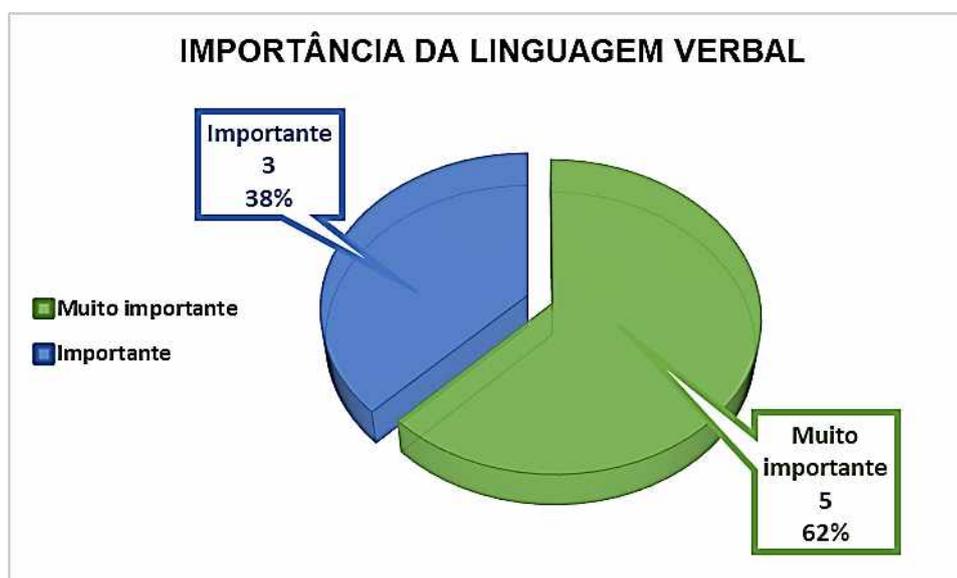


Gráfico 11 - Entrevistas – Importância atribuída à linguagem

Os resultados indicam que todos atribuem um grau de importância elevado à linguagem, distribuindo-se por 62%, que a consideram muito importante, e 38% que a avaliam como importante.

a) Entrevista A - HISTÓRIA A

Nos quadros 20, 21 e 22 apresentamos os dados recolhidos na entrevista A.

		PERG. N°		1	2	3	4
ID	DISCIPLINAS	CICLOS	ANOS	GRAU DE IMPORTÂNCIA	PORQUÊ?	LINGUAGEM: aspetos mais importantes	Quando escrevem alunos?
A	HISTÓRIA A	Sec.	10°, 11°, 12°	Muito importante	<p>Leitura-Análise de fontes, alunos com dificuldade de interpretação;</p> <p>Construir a resposta: dificuldade de escrita (língua)+seleção da informação essencial;</p> <p>Produção escrita e oral são muito importantes; Frases sem nexos, textos sem estrutura</p>	<p>a. (Escrita de textos) «Não refere»</p> <p>b. (Leitura de textos, gráficos, imagens) «Eles não sabem: - Interpretação de gráficos (parece que nunca viram ???) Têm que ser muito guiados, não conseguem tirar conclusões sozinhos;»</p> <p>c. (Tirar apontamentos –TDN) Tirar apontamentos: "Isso era no nosso tempo"; em aulas mais expositivas, alunos ficam estáticos, e divagam; recomenda que escrevam.</p> <p>d. (Ortografia e sintaxe) «Não tem tempo; não desconta, assinala erros e frases mal estruturadas, escreve "ideia confusa", não reformula;</p> <p>e. (Comunicação oral: debates, apresentação de trabalhos) «Estimula muito a debates, participação oral; têm muito medo de errar, do ridículo;»</p> <p>f. (Propriedade vocabular: vocabulário geral e conceitos científicos) «Vocabulário geral muito pobrezinho; os alunos questionam muito sobre a terminologia dos manuais; Não utilizam a terminologia científica, específica; penaliza quando, apesar de estar o conceito, não está a palavra adequada da disciplina; Fomenta a consulta do dicionário;</p> <p>g. (Outros)</p>	<p>«Escrevem constantemente, mesmo nas aulas.»</p> <p>a. (Testes) «Sim»</p> <p>b. (Registo de informação escrita no quadro, projetada ou ditada pelo professor) «Sim, mas devem ser eles a escrever; mas há momentos em que lhes dou sínteses; para o EXAME-treino de competências, mais do que conteúdos;»</p> <p>c. (Fichas de trabalho/ Exercícios/questionários) «Sim, manuais têm muita coisa»</p> <p>d. (Relatórios) «Não»</p> <p>e. (Realização de trabalhos) «Um ou outro trabalho; pois copiam tudo da NET»; Não está para ler cópias;</p> <p>f. (TDN/Resumo/ Esquemas/sinopses ...) «Manda fazer e corrige por amostragem; a maior parte é controlada oralmente; (...) É uma luta - IDEIA-CHAVE - alunos têm imensa dificuldade em resumir, porque acham tudo importante»</p> <p>g. (Outros ...)</p>

Quadro 20 - Entrevista A – HISTÓRIA A – (perguntas 1 a 4)

O docente refere, a propósito da construção de mapas de conceitos, a sua experiência muito positiva com alunos do 7º ano: «A turma aderiu completamente e, chegados ao 9º ano, já os faziam de uma maneira muito perfeita; mudaram de professor e perderam o hábito». Esta referência permite-nos inferir, por um lado, a falta de articulação pedagógica entre docentes e/ou ciclos, por outro, a prática em si afigura-se ser inconsequente, pois surge como um fim, e não como um meio para, por exemplo, ajudar a estruturar e a produzir um texto, sistematizando conceitos e melhorando a propriedade vocabular. Este aspeto parece-nos ser relevante, uma vez que, por diversas vezes, o docente alude às dificuldades dos alunos, em planos como a produção escrita, a capacidade de sintetizar e a falta de vocabulário geral e específico. Apesar de fazer diversas recomendações e prestar orientações, estas ocorrem sobretudo oralmente. A propósito da consulta do dicionário, é significativo o testemunho dado, ao revelar que os alunos expressam dificuldades quanto à terminologia científica existente nos manuais, assim como a

incapacidade de selecionarem ideias-chave, etapa fundamental para a elaboração de resumos e sínteses. Sobre este assunto, apesar da crítica ao manual, depreende-se que os resumos surgem aí feitos e, o próprio docente, para preparar os alunos para o exame, facultá-lhes sínteses elaboradas por si. Acerca do tempo concedido para escreverem, por diversas vezes se faz menção à falta de tempo, o que justifica que apenas lhes seja atribuído, p.e., 20 m para resumos, e se dê preferência a respostas curtas. Quanto a estratégias de modelagem, de ensinar “como fazer, fazendo”, a única alusão que surge é a leitura e comentário dos melhores escritos produzidos pelos alunos.

No que diz respeito ao cumprimento do programa, existem diversas sequências que nos suscitaram algumas considerações. Como indicio da influência do manual escolar, é muito elucidativo o facto de se dizer que se recorre a respostas curtas, porque se tem pouco tempo, “porque tem 3 manuais para dar”. Esta simples expressão elucida-nos sobre os hábitos instalados, pois parece que os docentes “não dão” o programa, mas sim “os manuais”. Quanto a instrumentos de mediação pedagógica, auxiliares do processo de aprendizagem, o entrevistado comenta que “Sim, os manuais têm muita coisa”. Por outro lado, fica patente a importância que é concedida ao exame, única realidade que suscita a referência à necessidade de desenvolver competências, de “treinar competências, mais do que conteúdos”, sem contudo se descortinarem práticas que contribuam para esse fim. É, aliás, incompreensível que se refira que “para se cumprir o programa não se consegue ajudar os alunos naquilo que eles precisam e lhes seria muito útil”, pois será caso para perguntar o que significa cumprir o programa, ou a que programa se refere: o da listagem de conteúdos (declarativos)?, os objetivos? E as competências?

	5	6	7	8	8.1
ID	Que instruções e recomendações dá?	Que tempo é dado?	O que valoriza, ou penaliza mais?	ENSINO/APRENDIZAGEM- Em que situações a LEITURA e a ESCRITA surgem?	MANUAL
A	<p>a. (Identifica a finalidade=PARA QUÊ?) Por causa dos EXAMES- «Explica a diferença entre respostas curtas e longas; refere a introdução; apela à objetividade, sobretudo nas respostas curtas; nas de desenvolvimento recomenda a elaboração de tópicos antes de começarem a escrever (os alunos aderem); mas não treinam na aula, não dá para fazer tudo. Às vezes faz <i>brainstorming</i>, e depois passa à escrita;</p> <p>b. (Refere gênero de texto=COMO?) «Não refere»</p> <p>c. (Faz MODELAGEM?)</p> <p>Não, (só oral) Apontamentos: Recomenda que escrevam, em vez de só ouvir; Sublinhar - Indica aos alunos que sublinhem, ensina, exemplifica com CHAVETA, para auxiliar na estruturação da leitura, para posterior organização da resposta; ajuda a selecionar ideia mais importante. Recomenda: Notas à margem, ajuda a que não esqueçam: trabalho inglório; alguns, poucos alunos, vão fazendo, com relutância. Incentiva ao esforço, que odeiam»; «Ver também em baixo»</p> <p>d. (Explicita critérios de AVALIAÇÃO: Vocabulário, explicitação de raciocínio, etc.) «Dá exemplo, que lê, dos bons produtos escritos dos próprios alunos; chama a atenção para a LINGUAGEM, estrutura e análise (raciocínio) exemplares»</p> <p>e. (Outras ...)</p>	<p>Para RESUMO (20m para um resumo médio, c/análise e dissecação da fonte; noutros casos, 10 minutos, 15 e não mais, porque os alunos se dispersam; mesmo para textos longos;</p> <p>Resposta curta menos tempo; Pouco tempo porque tem 3 manuais para dar.</p>	<p>Rigoroso na utilização da linguagem específica da disciplina; É preciso ter as competências específicas, sobretudo no fim de ciclo. Respostas muito mal estruturadas são penalizadas; Erros ortográficos não são muito penalizados, só quando são muitos.</p>	<p>a. (Trabalho de casa) «Não refere»</p> <p>b. (Métodos de estudo: SIR/TDN/Resumo/ Elaboração de esquemas/Quadros-síntese) «Quadros-síntese-Não, vem muito no manual (...) RESUMO: É uma luta - IDEIA-CHAVE(?) ... , alunos têm imensa dificuldade em resumir, porque acham tudo importante. Crítica ao manual por causa das sínteses, uma vez que os alunos "se perdem" muito».</p> <p>c. (Atividades da sala de aula. Quais?) «Análise de fontes</p> <p>d. (Outras ...)</p>	<p>«O Tempo da História 12 - História A» Porto Editora, Lda</p>

Quadro 21 - Entrevista A – HISTÓRIA A – (perguntas 5 a 8)

Finalmente, indiciador da falta de qualidade do ensino, e das aprendizagens, ainda que inserido numa crítica direta à memorização, registamos a seguinte passagem: «Alunos muito bons a decorar; há um aluno com boas notas, graças à memorização; nos testes "despeja tudo"; na aula, com apelo à compreensão, ao raciocínio - é um desastre».

No quadro 22, inserido a seguir, surgem as questões relativas à utilização do manual.

ENTREVISTA A – HISTÓRIA A – USO do MANUAL

ID	Seleção do(a) docente						Seleção da investigadora					
	DISCIPLINA	CICLO/ANO	MANUAL	Pág.	Exercício / questão	Resposta do(a) docente	DISCIPLINA	CICLO/ANO	-	Pág.	Exercício / questão	Resposta do(a) docente
A	HISTÓRIA A	Sec-10ª, 11ª, 12ª	«O Tempo da História 12 - História A» Porto Editora, Lda	VV	Análise de fontes: textos, iconográficas, etc	(Referência aos exames e à avaliação por competências) Mais uma vez refere os "ALUNOS MUITO BONS A DECORAR, CHEGAM AO TESTE E DESPEJAM. LINDAMENTE, mas produção escrita na aula-zero); SOBRE A ANÁLISE DE FONTES - O professor dá a indicação de lerem as questões e responderem por escrito. TODA A TURMA FAZ. Corrige oralmente , por amostragem.	HISTÓRIA A	Sec-11ª	CADERNO DE ATIVIDADES	5	Pág. 5 - Ex.2	<i>Comentário da investigadora:</i> O Manual não indica o modo de formalizar as respostas. Se estas são escritas, ou orais. Se o trabalho é individual, ou em grupo, etc. <i>COMENTÁRIO DO DOCENTE:</i> Referência à dimensão dos manuais (3 volumes por ano) e ao facto de dificultar a seleção de atividades. São feitos para o ALUNO VIRTUAL, não para o REAL. Também pela qualidade e quantidade dos materiais (fontes) Pág. 5 - Ex.2- Raramente usa o Cad. Atividades, porque uns alunos têm, outros não; ou esquecem-se;
								HISTÓRIA A	Sec-10ª	Vol. I	31, 43, 51	31 Ex.2.3. Elabora um texto 43 Ex.5. Comentário 51 Ex.1.4

Quadro 22 - Entrevista A – HISTÓRIA A – (Uso do manual)

b) Entrevista B – CIÊNCIAS NATURAIS (3º ciclo) e BIOLOGIA E GEOLOGIA

Nos quadros 23, 24 e 25 constam os dados relativos às questões 1 a 8 da entrevista B.

		PERG. Nº		1	2	3	4
ID	DISCIPLINAS	CICLOS	ANOS	GRAU DE IMPORTÂNCIA	PORQUÊ?	LINGUAGEM: aspetos mais importantes	Quando escrevem alunos?
B	CN e BIOLOGIA E GEOLOGIA	3º ciclo e Sec.	8, 9, 10	Importante	Porque a linguagem tem de ser muito clara; procuro que seja muito clara, de modo a transmitir de uma forma mais ... Tem a ver com a comunicação entre o professor e o aluno	<p>«Depende dos anos de ensino/ciclos:»</p> <p>a. (Escrita de textos) «Não refere»</p> <p>b. (Leitura de textos, gráficos, imagens) «Valoriza»</p> <p>c. (Tirar apontamentos –TDN) Comunicação oral e escrita - (9º e 10º) através da apresentação oral ...</p> <p>d. (Ortografia e sintaxe) «Não refere»</p> <p>e. (Comunicação oral: debates, apresentação de trabalhos) «Não refere»</p> <p>f. (Propriedade vocabular: vocabulário geral e conceitos científicos) «VALORIZA transmissão de conceitos científicos»</p> <p>g. (Outros)</p> <p>Referência aos exames nacionais: 11º ano - Maior exigência e preocupação com a apresentação e o cuidado na elaboração dos trabalhos, sobretudo na escrita - seleção da informação, links, como fazer uma bibliografia (no 8º ano, não, a partir do 9º, e no 10º é uma obrigação)</p>	<p>a. (Testes) «Sim»</p> <p>b. (Registo de informação escrita no quadro, projetada ou ditada pelo professor) «Autonomamente -10º- Sim»</p> <p>c. (Fichas de trabalho/ Exercícios/questionários) «Sim, no 3º ciclo/sec.»</p> <p>d. (Relatórios) «Sim, sobretudo o V de Gowin»</p> <p>e. (Realização de trabalhos) «SIM, apresentam oralmente trabalhos em PPT;</p> <p>f. (TDN/Resumo/ Esquemas/sinopses ...) «SIM»</p> <p>g. (Outros ...)</p>

Quadro 23 - Entrevista B – CIÊNCIAS NATURAIS (3º ciclo) e BIOLOGIA E GEOLOGIA (perguntas 1 a 4)

Esta entrevista merece-nos alguns destaques, que passamos sucintamente a referir. Um dos aspetos, por ser recorrentemente mencionado, é o facto de se verificar a desvalorização da escrita até ao 9º ano. A situação muda quando se passa para o secundário, associando-se esta preocupação à realização do exame. Por outro lado, o recurso à estrutura V de Gowin, sugerida no manual, parece-nos muito positivo, dado tratar-se de um instrumento de mediação pedagógica que, segundo a literatura consultada, permite adquirir conhecimentos sobre o próprio conhecimento e sobre o modo como este se constrói e utiliza.

	5	6	7	8	8.1
ID	Que instruções e recomendações dá?	Que tempo é dado?	O que valoriza, ou penaliza mais?	ENSINO/APRENDIZAGEM- Em que situações a LEITURA e a ESCRITA surgem?	MANUAL
B	<p><u>a.</u> (Identifica a finalidade=PARA QUE?) «Escrita também para avaliação-uma grande parte é para avaliação; mas não só ... também para aumentar a LITERACIA sobre o assunto, sobretudo no 10º ano»</p> <p><u>b.</u> (Refere género de texto=COMO?) «Não refere»</p> <p><u>c.</u> (Faz MODELAGEM?) «Desconhece o conceito de MODELAGEM... [Depois de explicado o conceito] - No secundário não. Só no 11º ano é que revelam mais autonomia; Faz com eles o V de Gowin e depois os alunos trabalham em grupo; «Ajuda na seleção da informação» Também diz que indica oralmente como devem proceder quando leem textos: SIR e TDN</p> <p><u>d.</u> (Explicita critérios de AVALIAÇÃO: Vocabulário, explicitação de raciocínio, etc.) «Não refere»</p> <p><u>e.</u> (Outras ...)</p>	<p>Mais tempo para avaliação;</p> <p>Depende do trabalho. Para um relatório, 45 m são suficientes, porque uma parte vai sendo preenchida a par e passo com a realização da experiência. P.ex. Materiais utilizados;</p>	<p>Incorreções, quer no oral, quer na escrita; p.e., conceitos e vocabulário científico, i.e., propriedade vocabular; também o raciocínio ... <u>mas não penaliza tanto.</u></p>	<p><u>a.</u> (Trabalho de casa) «SIM, sobretudo no 3º ciclo...»</p> <p><u>b.</u> (Métodos de estudo: SIR/TDN/Resumo/ Elaboração de esquemas/Quadros-síntese) «SIM, resumos, não utiliza como avaliação, mas como método de estudo»</p> <p><u>c.</u> (Atividades da sala de aula. Quais?) «Experiências e registos que estão associados»</p> <p><u>d.</u> (Outras ...)</p>	<p>«CIENTIC»-8º ano Porto Editora</p> <p>«GEOVIDA»-9º ano Raiz Editora</p> <p>«PLANETA COM VIDA» - 10ºano Santillana</p>

Quadro 24 - Entrevista B – CIÊNCIAS NATURAIS (3º ciclo) e BIOLOGIA E GEOLOGIA (perguntas 5 a 8)

Por fim, causa alguma estranheza, na questão 7, dizer-se que "... não penaliza tanto a expressão do raciocínio", pois afigura-se-nos ser um dos aspetos que mais seria de valorizar.

No quadro 25 consta a informação que recolhemos sobre o uso do manual.

ENTREVISTA B – CIÊNCIAS NATURAIS (3º ciclo) e BIOLOGIA E GEOLOGIA – USO do MANUAL

ID	Seleção do(a) docente						Seleção da investigadora					
	DISCIPLINA	CICLO/ANO	MANUAL	Pág.	Exercício / questão	Resposta do(a) docente	DISCIPLINA	CICLO/ANO		Pág.	Exercício / questão	Resposta do(a) docente
B	Biologia e Geologia	Sec-10º	«PLANETA COM VIDA- Vol. II - Biologia Santiliana	88	V de Gowin	(Vol I - Geologia) Vol II - Biologia - 1) V de Gowin para orientação, apreendem a estrutura, é uma atividade que envolve a escrita; Treinam e DEPOIS FAZEM TUDO SOZINHOS; Fazem ainda os exercícios do manual; 2) Exercícios do manual	CN	3º ciclo 8º	«CIENTIC»-8º ano Porto Editora	10, 12, 32	«CIENTIC»-8º 10-Questão central-(inicial), 12, 32 - PORTEFÓLIO (pesquisa/resumo) 20, 30- Mapa de conceitos 20, 30, 36 - Elabora uma pequena reflexão	<p>Pág 10 - Questão central-(inicial) <i>Comentário da investigadora:</i> Esta questão inicial de uma unidade ou temática é recorrente nos manuais. A dúvida coloca-se no modo como é utilizada pelos professores, ou mesmo se é usada. Pedagogicamente pretende-se implementar os princípios de Ausubel, apelando ao que o aluno "já sabe" sobre o assunto.</p> <p>Resposta da docente: Não explora esta questão inicial; Faz de outra maneira, coloca outras questões, com a finalidade de saber o que eles pensam sobre o assunto;</p> <p>Pág 12, 32 - PORTEFÓLIO - Pesquisa/resumo - A professora não pede este tipo de atividade (o manual é novo, não o conhece bem); a fazer este tipo de trabalho seria em grupo; Estes trabalhos são normalmente apresentados em PPT, e tudo o que envolveu a sua preparação vai para o PORTEFÓLIO - que é da disciplina, e que valoriza; Nele inclui: sumários, apontamentos, pesquisas, trabalho laboratorial -(atividades/relatórios/imagens) Sobre o RESUMO, não manda fazer porque considera que na apresentação oral estaria subjacente esse trabalho;</p> <p>20, 30- Mapa de conceitos - Não fazem ... Eles têm muita dificuldade nos Mapas de conceitos, não conseguem organizar a informação; Nos ANEXOS existem mapas por completar, que eles preenchem; A professora coloca alguns conceitos - umas vezes o central, outras vezes os laterais, para depois os alunos completarem;</p> <p>20, 30, 36 - «Elabora uma pequena reflexão» - A docente disse que os alunos ainda não têm capacidade para esta atividade;</p>
B	CN	3º ciclo					CN	3º ciclo 9º	«GEOVIDA» Raiz Editora	W, 157	WV - Palavras-chave 157 - Área de projeto - Projeto interdisciplinar	<p>WV - Palavras-chave - (O Manual apresenta o trabalho feito); a professora disse que os alunos "às vezes podem" utilizar para organizarem o MAPA CONCETUAL; Não fazem uma definição própria, mas a docente disse que eles adquirem o conceito; colocada a questão de os alunos utilizarem corretamente O CONCEITO/TERMINOLOGIA, é dito que é mais difícil;</p> <p><i>Comentário da investigadora:</i> Coloca-se a questão: o que significa "ADQUIRIR O CONCEITO" ; J</p> <p>157 - Área de projeto - projeto interdisciplinar - Não se faz, opta-se por trabalho de pesquisa, mas sem interdisciplinaridade;</p> <p>30% da avaliação é para trabalho prático, em que o aluno vai seguindo "uma receita"; Crítica a esta metodologia, porque na opinião da docente deveria ser o contrário. A investigação, com o respetivo protocolo, devia ser feita a partir de uma questão que fosse formulada pelo aluno (a questão-problema), e tudo devia partir daí. O recetário ainda existente em alguns manuais é inadequado.</p>

Quadro 25 - Entrevista B - CIÊNCIAS NATURAIS (3º ciclo) e BIOLOGIA E GEOLOGIA – (Uso do manual)

c) Entrevista C – CIÊNCIAS NATURAIS (2º ciclo)

Os dados recolhidos na entrevista C estão inseridos nos quadros 26, 27 e 28, apresentados a seguir.

ID	DISCIPLINAS	PERG. N°	1	2	3	4	
			GRAU DE IMPORTÂNCIA	PORQUÊ?	LINGUAGEM: aspetos mais importantes	Quando escrevem alunos?	
C	CN	2º ciclo	5º, 6º	Muito importante	<p>«Porque os alunos em CN têm que saber aplicar uma linguagem técnica; ex. aluno usou termo "chifre" em vez de "comos", sublinhando o peso da conotação comum desta palavra; Também em termos na expressão do raciocínio, em termos gerais ...»</p>	<p>a. (Escrita de textos) «Construção frásica é o mais importante, explicarem bem o que querem dizer, frases completas, bem escritas»</p> <p>b. (Leitura de textos, gráficos, imagens) «Os alunos não estudam, não leem nada»</p> <p>c. (Tirar apontamentos –TDN) «Não, são muito novinhos, e demoram muito tempo a escrever; uma definição, p.e., escreve no quadro e eles copiam. Copiam tudo: mas quando é muita coisa, usa o PPT e cede a apresentação através de uma "pen" solicitada aos alunos no início do ano»</p> <p>d. (Ortografia e sintaxe) «Erros ortográficos, menos importante, só se forem muitos»</p> <p>e. (Comunicação oral: debates, apresentação de trabalhos) «Não refere»</p> <p>f. (Propriedade vocabular: vocabulário geral e conceitos científicos) «Referiu a sua importância na questão anterior»</p> <p>g. (Outros)</p>	<p>a. (Testes) «Fez referência aos testes, quando se falou dos usos da linguagem»</p> <p>b. (Registo de informação escrita no quadro, projetada ou ditada pelo professor) «Uma definição, p.e., escreve no quadro e eles copiam. Copiam tudo: mas quando é muita coisa, usa o PPT e cede a apresentação através de uma "pen" solicitada aos alunos»</p> <p>c. (Fichas de trabalho/ Exercícios/questionários) «TDC: porque levam todos os dias <i>tdc</i>: de Português e Matemática. Não pede muitos de CN, porque também precisam de brincar, só de 15 em 15 dias»</p> <p>d. (Relatórios) «NÃO»</p> <p>e. (Realização de trabalhos) «Não refere»</p> <p>f. (TDN/Resumo/ Esquemas/sinopses ...) «Não refere»</p> <p>g. (Outros ...)</p>

Quadro 26 - Entrevista C – CIÊNCIAS NATURAIS (2º ciclo) (perguntas 1 a 4)

São os seguintes os aspetos mencionados pelo entrevistado C, que mereceram o nosso destaque:

- 1) Referência à falta de apoio em casa, evidenciando preocupações de ordem social, que justificam a falta de capacidades dos alunos. Tece críticas à sociedade em geral e aos pais, porque também precisariam de "aulas", para saberem ser pais e educadores. Pais de raça negra, que não ligam;
- 2) Referência à extensão do programa;
- 3) Alunos não estudam, nunca leem nada;
- 4) Faz várias referências às aulas de apoio ao estudo, no entanto, parece que estas não são para todos os alunos; sublinha que não se trata do "Estudo acompanhado", resulta da iniciativa da escola. O trabalho descrito não é planificado com os docentes que têm esta CNL no seu horário.

É portanto resultado da iniciativa do entrevistado; há, no entanto, comunicação e bom ambiente entre os docentes;

5) Resumos aparecem feitos, o que é negativo;

6) Refere, sobre relatórios, que só começam "a sério" no 9º, e depois no 10º, em que é absolutamente obrigatório;

7) PAA (Plano Anual do Agrupamento) - muito intenso, e foi numa Semana de Integração que se fez um cartaz;

	5	6	7	8	8.1
ID	Que instruções e recomendações dá?	Que tempo é dado?	O que valoriza, ou penaliza mais?	ENSINO/APRENDIZAGEM- Em que situações a LEITURA e a ESCRITA surgem?	MANUAL
C	<p>Na escrita em sala de aula limitam-se a copiar o que está no quadro; não há exercícios escritos de treino; porque não há tempo (135 m/semana) - SÓ NA ALTURA DOS TESTES É QUE ESCRIVEM, POR SI PRÓPRIOS, POR SUA INTUIÇÃO.»</p> <p>a. (Identifica a finalidade=PARA QUÊ?) «Não refere»</p> <p>b. (Refere género de texto=COMO?) «Não refere»</p> <p>c. (Faz MODELAGEM?) «Não faz com eles; diz-lhes, por vezes, nas AULAS DE APOIO AO ESTUDO, oralmente, pede respostas completas»</p> <p>d. (Explicita critérios de AVALIAÇÃO: Vocabulário, explicitação de raciocínio, etc.) «Nem sempre penaliza, em consequência do incumprimento das orientações que dá, sobre a "correção" da escrita; só avisa e penaliza as turmas muito boas, "como deve ser": (insinua que com os mais fracos não vale a pena)</p> <p>e. (Outras ...)</p>	<p>Escrevem sobretudo nos testes; há vários tipos de perguntas: escolha múltipla, associação, V/F etc; Testes são muito grandes, FAZ MUITAS PERGUNTAS, com 2 capítulos.</p> <p>Chegaram a ser de 12 páginas; a parte de redação de texto propriamente dita ocupa cerca de 1/4 a 1/3 do teste. É a mais valorizada, porque também se vê como escrevem e pensam.</p>	<p>Erros de ortografia, sublinha, emenda, mas raramente desconta. Só se forem muitos. As frases também.</p> <p>Assinala, mas não pede para REFORMULAR. A correção é muito rápida. Faz em word e projeta.</p> <p>Copiam para o caderno as respostas. Quando se atrasam (referência aos NEE), avança.</p>	<p>As indicações são dadas oralmente</p> <p>a. (Trabalho de casa) «Conta para avaliação, controla»</p> <p>b. (Métodos de estudo: SIR/TDN/Resumo/ Elaboração de esquemas/Quadros-síntese) «No apoio ao estudo, obriga-os a estudar; explica - COMO É QUE SE ESTUDA. 1*) Uma leitura geral (p.e., 10/15 págs (?) 2*) Voltar ao princípio, ler calmamente e sublinhar: uma palavra importante, uma definição... 3*) Ir escrevendo, num caderno ao lado, as notas que vão retirando ao longo da leitura; não esquecer de ler as legendas de todas as fotos e esquemas (referência à enorme quantidade desta linguagem) 4*) Recorrer ao dicionário sempre; (Questionado sobre o sucesso da utilização destas recomendações, responde que sim, ALGUNS MELHORAM: Dá exemplo da turma "muito jeitosa" - 5º ano, que tem este ano- 2 alunas)</p> <p>c. (Atividades da sala de aula. Quais?) «Só fazem cópia do que se escreve no quadro, mas é alérgico ao giz ...»</p> <p>d. (Outras ...)</p>	<p>«Páginas da Terra 5» e «Viva a Terra! 6» Porto Editora, Lda</p> <p>Alude aos manuais "antigos", com muito menos imagens, mas que permitiam mais construção e iniciativa pedagógica do professor, tinham mais textos (Rómulo de Carvalho); MANUAIS NÃO APELAM OS DOCENTES, p.e., PARA A IMPORTÂNCIA DE SEREM OS ALUNOS A FAZER OS RESUMOS, em vez de aparecerem feitos;</p>

Quadro 27 - Entrevista C – CIÊNCIAS NATURAIS (2º ciclo) (perguntas 5 a 8)

Como anotações finais, parece-nos ser relevante registar que as dificuldades apontadas aos alunos, ao invés de estimularem uma ação pedagógica conducente à melhoria do seu desempenho, suscitam desistência (exceção feita, aparentemente, nas aulas de apoio ao estudo). Apesar de se tratar de um 2º ciclo, a reconhecida jovialidade apenas serve para argumentar que "são muito pequeninos" para se desenvolverem certas atividades. Uma vez mais se constata que a interação pedagógica se faz sobretudo através da oralidade, numa metodologia de "receituário".

Sobre o uso do manual, inserimos no quadro 28 a informação recolhida.

ENTREVISTA C – CIÊNCIAS NATURAIS (2º ciclo) – USO do MANUAL

ID	Seleção do(a) docente					Seleção da investigadora						
	DISCIPLINA	CICLO/ ANO	MANUAL	Pág.	Exercício / questão	Resposta do(a) docente	DISCIPLINA	CICLO/ ANO	-	Pág.	Exercício / questão	Resposta do(a) docente
C	CN	2º ciclo	«Páginas da Terra 5» e «Viva a Terra! 6» <i>Porto Editora, Lda</i>	133, 165, 185 (Págs a azul)	«VERIFICA SE SABES» e «DESCOBRE E COMUNICA»	Alude ao Caderno de Atividades para TDC; « VERIFICA SE SABES » Explica aos alunos como usar o livro de apoio. 1ª -Estudam, 2ª depois fazem a atividade: porque não gostam de ler, fazem o contrário. FAZEM POR ESCRITO. « DESCOBRE E COMUNICA »	CN OBS: Prevalência absoluta da COMUNICAÇÃO ORAL (Falar, Dizer)	2º ciclo 5º	«Páginas da Terra 5» <i>Porto Editora, Lda</i>	16, 20, 26	«Atividade de campo» e «Experimenta»	16-Não realiza a atividade porque não tem tempo; nem há condições (económicas, dos alunos, e da escola também (que só tem LABORATÓRIOS para o 3º ciclo ?); 20, 26-PALAVRAS-CHAVE: são trabalhadas e definidas <i>(oralmente)</i>
		5º, 6º anos						2º ciclo 6º	«Viva a Terra! 6» <i>Porto Editora, Lda</i>	19	«Atividade prática: FAZER UMA TABELA»	O professor contorna a questão (a tabela era sobre os alimentos que se tomam ao pequeno almoço) dizendo que muitas crianças não tomam o pequeno almoço; Não foi feita tabela, mas foi explicado o seu conteúdo.

Quadro 28 - Entrevista C - CIÊNCIAS NATURAIS (2º ciclo) – (Uso do manual)

d) Entrevista D – CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º ciclo) e FÍSICA e QUÍMICA A

Os dados recolhidos das perguntas 1 a 8 constam dos quadros 29, 30 e 31, inseridos a seguir.

		PERG.	Nº	1	2	3	4
ID	DISCIPLINAS	CICLOS	ANOS	GRAU DE IMPORTÂNCIA	PORQUÊ?	LINGUAGEM: aspetos mais importantes	Quando escrevem alunos?
D	FQ e FQ-A	3º ciclo e Sec.	8º, 10º, 11º	Muito importante	«Quando têm de explicar os cálculos que estão a efetuar, nos relatórios, expressão dos conceitos e raciocínios»	<p>a. (Escrita de textos) «Não refere» b. (Leitura de textos, gráficos, imagens) «Leitura de textos, gráficos e imagens, onde têm muita dificuldade-Interpretação dos mesmos- é o mais importante» c. (Tirar apontamentos –TDN) «É muito importante, não são autónomos, não utilizam conceitos corretamente» d. (Ortografia e sintaxe) «Erros ortográficos, menos importante, a frase é mais importante» e. (Comunicação oral: debates, apresentação de trabalhos) «Apresentação oral de trabalhos; pouco autónomos.» f. (Propriedade vocabular: vocabulário geral e conceitos científicos) «Falham muito nos conceitos científicos, usam muito a linguagem do dia a dia, não sabem ser rigorosos, p.e., dizem DERRETE em vez de FUNDE. Não sabem ser rigorosos no uso da linguagem» g. (Outros)</p>	<p>a. (Testes) «Para avaliação, escrevem nos testes e nos relatórios» b. (Registo de informação escrita no quadro, projetada ou ditada pelo professor) «Nas aulas laboratoriais, quando fazem as fichas, e tiram conclusões à medida que realizam as experiências; transcrevem a informação escrita no quadro; usam o quadro interativo na realização de exercícios, para completar» c. (Fichas de trabalho/ Exercícios/questionários) «Fichas para trabalho laboratorial» d. (Relatórios) «SIM» e. (Realização de trabalhos) «Não refere» f. (TDN/Resumo/ Esquemas/sinopses ...) «SIM, são obrigados a isso». FAZ COM OS ALUNOS g. (Outros ...)</p>

Quadro 29 - Entrevista D – CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º ciclo) e FÍSICA e QUÍMICA A (perguntas 1 a 4)

De destacar a referência às dificuldades dos alunos em dominarem os conceitos científicos, que não distinguem da linguagem comum. Apesar de dizer que os relatórios são feitos em casa, porque o tempo da aula não chega, indica-os como atividade de ensino/aprendizagem em sala de aula.

	5	6	7	8	8.1
ID	Que instruções e recomendações dá?	Que tempo é dado?	O que valoriza, ou penaliza mais?	ENSINO/APRENDIZAGEM- Em que situações a LEITURA e a ESCRITA surgem?	MANUAL
D	<p>a. (Identifica a finalidade=PARA QUÊ?) «Não refere»</p> <p>b. (Refere género de texto=COMO?) «Não refere»</p> <p>c. (Faz MODELAGEM?) «Não refere»</p> <p>d. (Explicita critérios de AVALIAÇÃO: Vocabulário, explicitação de raciocínio, etc.) «Dá mais importância à explicitação do raciocínio; no 8º ano ainda não elaboram relatórios; no secundário, sim, já têm que explicitar o fundamento teórico»</p> <p>e. (Outras ...)</p>	<p>45 m para aulas experimentais, em que seguem o guião das experiências; são atividades muito orientadas; estes guiões estão feitos no manual; o RELATÓRIO é feito em casa, porque na aula não há tempo; os TESTES: não têm muito para escrever, fazem sobretudo respostas de escolha múltipla, e só têm 2 ou 3 questões em que têm que explicitar o raciocínio;</p>	<p>Rigorosa na utilização da linguagem científica. Erros de ortografia e de expressão do raciocínio, os alunos são penalizados.</p>	<p>a. (Trabalho de casa) «SIM»</p> <p>b. (Métodos de estudo: SIR/TDN/Resumo/ Elaboração de esquemas/Quadros-síntese) TEM QUE FAZER RESUMOS E QUADROS-SÍNTESE» Recomenda, oralmente, que sublinhem a informação importante; uns aderem, outros não»</p> <p>c. (Atividades da sala de aula. Quais?) «RELATÓRIOS»</p> <p>d. (Outras ...)</p>	<p>«Fisiquipédia 8» Lisboa Editora, S.A /Raiz Editora - «Ontem e Hoje 10 - Física A» Porto Editora, Lda</p>

Quadro 30 - Entrevista D – CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º ciclo) e FÍSICA e QUÍMICA A (perguntas 5 a 8)

Também nesta entrevista se constata que se diferencia o papel da escrita no 3º ciclo e no secundário, nomeadamente na questão 5, sobre instruções e recomendações dadas aos alunos, em que se menciona não elaborar relatórios no 8º ano.

O papel da escrita parece ser circunscrito à resolução de fichas de trabalho e à leitura de guiões das experiências (feitos no manual) e a atividades daí decorrentes. Quanto aos testes, o entrevistado sublinha que “não têm muito que escrever”, pois estes são constituídos sobretudo por respostas de escolha múltipla e apenas 2 ou 3 questões de explicitação de raciocínio.

Na página seguinte, inserimos o quadro 31, com a informação obtida quanto ao uso do manual.

ENTREVISTA D – CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º ciclo) e FÍSICA e QUÍMICA A – USO do MANUAL

ID	Seleção do(a) docente					Seleção da investigadora					
	DISCIPLINA	CICLO/ ANO	MANUAL	Pág.	Exercício / questão	Resposta do(a) docente	DISCIPLINA	CICLO/ ANO	Pág.	Exercício / questão	Resposta do(a) docente
D	FQ e FQ-A	Bás. e Sec. 8º, 10º, 11º	«Ontem e Hoje 10 - Física A» - <i>Porto Editora, Lda</i>		RELATORIO	No manual não aparecem muitos exercícios que obriguem à escrita de textos, existem mais problemas, aparecem mais é nos EXAMES; Remete para os relatórios (Aludi ao APSA-Atividades Práticas de Sala de Aula)	FQ e FQ-A	Bás. e Sec. 8º, 10º, 11º			
			«Fisiquipédia 8» <i>Lisboa Editora, S.A./Raiz Editora</i>	83	«APLICANDO» Ex.2, e seguintes	Têm que explicar o que acontece, têm que escrever texto, são melhores, porque não se limitam a completar espaços; nos EXAMES, no entanto, prevalecem as questões sem texto, de escolha múltipla.»					
									16, 52/ 53 94 e 137	16 - APSA- Atividades Práticas de Sala de Aula - Questionário 52/53 - APLICAÇÕES - Perguntas: 94 e 137- UM POUCO DE HISTÓRIA	16 - Sim, quando tem que fazer a leitura de um texto e depois criar outro para explicar. Aparece na ligação da química ao ambiente; (Sobre a característica do MANUAL de trazer SOLUÇÕES para TUDO, mesmo na própria página do exercício, a professora concordou que era contraproducente, porque os alunos vão logo ver, antes de tentarem resolver 1º, sozinhos-JÁ NÃO SE LEMBRAVA DESTE PORMENOR; Falta de indicações de escrita, recomenda a Introdução) 52/53 - Questionada sobre a compreensão dos alunos das perguntas feitas, a resposta foi NÃO, MAS este livro até é dos melhores; Quando os alunos não sabem, têm muita dificuldade em interpretar, a prof. lê com eles a pergunta e vai interrogando-os sobre os detalhes do que é referido. Assim vão seguindo e compreendendo o que é preciso fazer; menciona termos como: FREQUÊNCIA, VELOCIDADE. É feito oralmente, com a projeção do exercício) 94 e 137 - Textos - (Não é indicada qualquer atividade;) aproveita os textos para serem lidos aquando da matéria; usa também para fazer perguntas nos testes;

Quadro 31 - Entrevista D - CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º ciclo) e FÍSICA e QUÍMICA A – (Uso do manual)

e) Entrevista E – CIÊNCIAS NATURAIS (3º ciclo) e BIOLOGIA E GEOLOGIA

Nos quadros 32, 33 e 34, constam os dados relativos às questões 1 a 8 da entrevista E.

ID	DISCIPLINAS	PERG. N°		1	2	3	4
		CICLOS	ANOS				
E	CN e BIOLOGIA E GEOLOGIA	3º ciclo e Sec.	9º, 10º, 12º	Muito importante	<p>Nas ciências temos a linguagem "formal" do português e a linguagem científica que tem de ser trabalhada; É preciso levá-los a usar corretamente os termos; É a maneira de nos entendermos, de eu transmitir conhecimentos, e de eles transmitirem ideias, ... mais no 12º ano, fazem-se pequenos debates;</p>	<p>f. (Escrita de textos) «Sim, porque fazem relatórios»; <i>SINALIZADO COMO MAIS IMPORTANTE</i></p> <p>h. (Leitura de textos, gráficos, imagens) «Trabalham muito com estes elementos, porque nos exames também aparecem muito» <i>SINALIZADO COMO MAIS IMPORTANTE</i></p> <p>g. (Tirar apontamentos –TDN) «12º ano, sim, no 9º ano não »</p> <p>g. (Ortografia e sintaxe) «Corrige erros ortográficos, mas está insegura com o AO, que não conhece bem, quanto à sintaxe, refere sobretudo a oralidade»</p> <p>e. (Comunicação oral: debates, apresentação de trabalhos) «SIM »</p> <p>f. (Propriedade vocabular: vocabulário geral e conceitos científicos) «SIM» <i>SINALIZADO COMO MAIS IMPORTANTE</i></p> <p>g. (Outros)</p>	<p>f. (Testes) «SIM, (no 12º ano) a estrutura dos testes segue muito proximamente a dos exames; têm vários tipos de questões: escolha múltipla, de correspondência e resposta aberta, em que eles têm de escrever (ESTAS QUESTÕES SÃO AS QUE VALEM MAIS); Os alunos revelam muita dificuldade; os que sabem não conseguem passar para o papel os conhecimentos, não conseguem organizar ideias, AINDA QUE ISTO SEJA MUITO TRABALHADO, POR CAUSA DO EXAME. No 9º ano também, mas adaptado ao nível deles.»</p> <p>h. (Registo de informação escrita no quadro, projetada ou ditada pelo professor) «No 9º ano, no fim da aula, faço (às vezes com os alunos) um "apanhado" da aula, destacando o mais e o menos importante, através de um esquema organizacional, e eles vão passando o que escreve ... também podem fazer exercícios; eles próprios vão escrevendo, por sua vontade, ou perguntando "É PARA PASSAR?"; No 12º ano já são mais autónomos, e vão tirando apontamentos»</p> <p>c. (Fichas de trabalho/ Exercícios/questionários) «Não refere»</p> <p>g. (Relatórios) «SIM». Refere 2 tipos de relatório: um mais simples, que designa como V de Gowin, que é feito na aula; outro mais extenso, mais elaborado, que é feito em casa, corrigido, e conta para avaliação. No secundário, por Dec-lei, 30% é para a parte prática, onde se inserem os relatórios.»</p> <p>e. (Realização de trabalhos) «Não refere»</p> <p>f. (TDN/Resumo/ Esquemas/sínteses ...) «Começou a obrigar os do 9º ano (135 m) a fazer RESUMOS, embora não fosse coisa que usasse muito, mas é uma forma de os obrigar a ler o manual, a estudar, uns fazem bem, outros copiam tudo, outros nada; NUNCA SE DISPÓS A ENSINÁ-LOS A RESUMIR, mas corrige alguns, quando lhe pedem; No 12º (só 180 m, há 2 anos eram 305 m) já fazem sozinhos, porque começam a perceber a importância de fazer resumos; Já os acompanha desde o 10º (305 m), estão "moldados"»</p> <p>g. (Outros ...)</p>

Quadro 32 - Entrevista E – CIÊNCIAS NATURAIS (3º ciclo) e BIOLOGIA E GEOLOGIA (perguntas 1 a 4)

Nesta entrevista destacam-se alguns detalhes que nos causaram alguma perplexidade em frases como:

- 1) «No 9º ano (3º ciclo) é mais difícil eles comunicarem ideias», o que nos leva a questionarmos sobre quais são os conteúdos comunicados;
- 2) «Quanto à sintaxe, refere sobretudo a oralidade», não se compreende bem esta preocupação com a sintaxe na oralidade, pois é quando pode haver maior tolerância.
- 3) Quando se refere que se treina muito a resposta às questões abertas dos exames, perguntamo-nos como isto é feito, que processos de pedagogia da escrita são acionados?
- 4) Apesar do relatório ter uma estrutura constante, a professora referiu que, quando se muda a experiência, os alunos não replicam o que fizeram, adaptando; isto é, não conseguem fazer

o *transfert* de como se faz um relatório. Este, como outros aspetos aqui mencionados, alertam para a necessidade de um trabalho pedagógico de interdisciplinaridade, que acentuasse a importância de processos (metacognição), o que conduziria (a prazo) quer a uma economia de esforço por parte dos docentes, quer, por outro, a uma rendibilidade nas aprendizagens de metodologias e instrumentos transversais ao currículo.

	5	6	7	8	8.1
ID	Que instruções e recomendações dá?	Que tempo é dado?	O que valoriza, ou penaliza mais?	ENSINO/APRENDIZAGEM- Em que situações a LEITURA e a ESCRITA surgem?	MANUAL
E	<p>a. (Identifica a finalidade=PARA QUÊ?) «Não refere»</p> <p>b. (Refere género de texto=COMO?) «Alguns não sabem bem, por. ex. o que é um comentário, mas vão indo; No RELATÓRIO - <i>Eles não sabem bem o que é interpretar os resultados; para eles interpretar é descrever os resultados</i>; No início exemplifico, escrevo com eles, usando o V de Gowin, que é um relatório mais pequeno»</p> <p>c. (Faz MODELAGEM?) «Refere no ponto anterior»</p> <p>d. (Explicita critérios de AVALIAÇÃO: Vocabulário, explicitação de raciocínio, etc.) «Valoriza o raciocínio, distinção entre descrever e interpretar o que se observa:»</p> <p>e. (Outras ...) «Uns não conseguem passar as ideias para o papel, outros não sabem por onde é que devem começar, então, recomendo que comecem por ler a pergunta, <i>depois vejam qualquer coisa que lá esteja e que vocês saibam</i>, e começam por aí: uma definição ..., o que é que é ...?. <i>E começam a escrever, às vezes depois de começar, as ideias vão surgindo</i>, nunca deixem uma pergunta em branco. Isto para o secundário; no básico não, até porque não tem muita prática do 3º ciclo. Há 7/8 anos que não dava 3º ciclo, e nota uma diferença enorme, no sentido negativo. <u>Os alunos não querem saber, é uma apatia enorme.</u> Dá mais secundário.»</p>	<p>Em casa - O RELATÓRIO (sec); e exercícios (9º ano);</p> <p>Na aula - O V de Gowin, como não tem a interpretação, só tem conclusão, dá tempo para fazer na aula. (Trabalham, no início, com o professor; depois fazem em grupo, fazendo um texto conjunto. Numa outra fase, é individual; o TESTE é de 90 m, dá o intervalo; Uns demoram mais, e não conseguem, outros não.»</p>	<p>Correção da linguagem. Dizem "a coisa". Não gostam de ser interrompidos para correção. NÃO TEM VOCABULÁRIO. Isto na ORALIDADE. Na escrita é mais complicado, têm muita dificuldade.</p>	<p>a. (Trabalho de casa) «Não refere»</p> <p>b. (Métodos de estudo: SIR/TDN/Resumo/ Elaboração de esquemas/Quadros-síntese) NÃO ENSINA ESTES ASPETOS metodológicos. Só seriam precisos quando há necessidade de lerem textos e selecionar informação, o que não é muito frequente na disciplina. Nos textos para leitura e interpretação, às vezes diz para distinguirem o principal do acessório, sublinhando.»</p> <p>c. (Atividades da sala de aula. Quais?) «Não refere»</p> <p>d. (Outras ...)</p>	<p><i>Biodesafios-12. *</i></p> <p><i>Asa Editores II, SA</i></p>

Quadro 33 - Entrevista E – CIÊNCIAS NATURAIS (3º ciclo) e BIOLOGIA E GEOLOGIA (perguntas 5 a 8)

Por fim, o facto de se considerar o V de Gowin como um relatório mais simples, que apenas tem conclusão, leva-nos a inferir que existe alguma incompreensão sobre a finalidade pedagógica deste instrumento.

Na página seguinte (quadro 34), constam os resultados relativos ao uso do manual.

ENTREVISTA E – CIÊNCIAS NATURAIS (3º ciclo) e BIOLOGIA E GEOLOGIA – USO do MANUAL

ID	Seleção do(a) docente						Seleção da investigadora					
	DISCIPLINA	CICLO/ ANO	MANUAL	Pág.	Exercício / questão	Resposta do(a) docente	DISCIPLINA	CICLO/ ANO	Pág.	Exercício / questão	Resposta do(a) docente	
E	CN e BIOLOGIA e GEOLOGIA	Básico 9º Sec- 10º, 12º	«Biodesafios-12.º» Asa Editores II, SA	210	Actividades-3	Faz na aula, e em casa: Por escrito. Não são respostas curtas. <i>Concorda com as propostas de correção, ainda que por vezes não compreenda a formulação da resposta (redação) e a pergunta que é feita. Causa-lhe perplexidade, há pouca ligação entre a pergunta e a correção sugerida.</i>	BIOLOGIA	Bás.- 9º Sec- 10º, 12º	«Biodesafios- 12.º» Asa Editores II, SA	12, 29, 84/ 85	12- Palavras- chave 29- LAB.2 Esquemas/ descrição 84/85 TEXTOS DE ENRIQUECI- MENTO SOBRE TEMÁTICAS ATUAIS (Comentário)	12- Deixa que fique apenas como uma listagem de termos; não pede uma definição própria por parte do aluno, porque são termos que vão sendo trabalhados na aula; Este manual não tem GLOSSÁRIO; No 10º ano, já lhes tem pedido para fazerem glossários: são 2 alunos que fazem, a professora corrige, e depois fica disponível no moodle para todos. <i>Comentário da investigadora:</i> Esta decisão é incompatível com o diagnóstico feito, de que os alunos não têm vocabulário, nem são rigorosos na utilização de terminologia científica, revelando, por parte da docente, uma inconsciência da importância da ESCRITA na construção do conhecimento, e na sua apropriação por parte dos alunos; 29- Esquemas/descrição - Fazem esquemas; Conseguem fazer descrição porque já a sabem (?) , mas se tiverem que olhar e descrever já têm mais dificuldade; <i>Comentário da investigadora: (O que é saber fazer a descrição? É ter ouvido?)</i> 84/85- Existem textos longos. Entre outras perguntas, pede-se para fazer um comentário ; A professora solicita no 12º ano, pois vão conseguindo; (Refere a seleção dos alunos, uma vez que os que não conseguem também não estão no 12º). REFERE MAIS UMA VEZ OS EXAMES, NÃO SE LEMBRANDO SE APARECE O COMENTÁRIO NAS PROVAS. O tempo é curto, apesar dos 305 m.

Quadro 34 - Entrevista E - CIÊNCIAS NATURAIS (3º ciclo) e BIOLOGIA E GEOLOGIA – (Uso do manual)

f) Entrevista F – CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º ciclo) e FÍSICA e QUÍMICA A

Nos quadros 35, 36, 37 e 38 constam os dados da entrevista F.

		PERG. N°		1	2	3	4
ID	DISCIPLINAS	CICLOS	ANOS	GRAU DE IMPORTÂNCIA	PORQUÊ?	LINGUAGEM: aspetos mais importantes	Quando escrevem alunos?
F	FQ e FQ-A	3º ciclo e Sec.	9º, 10º	Importante	É importante uma pessoa saber exprimir-se, a correção em termos da oralidade e de escrita, é importante e tem de ser corrigida aqui na escola;	<p>a. (Escrita de textos) «Não destaca»</p> <p>b. (Leitura de textos, gráficos, imagens) «Não destaca»</p> <p>c. (Tirar apontamentos –TDN) «Não refere»</p> <p>d. (Ortografia e sintaxe) 1* - «Escrever sem erros de ORTOGRAFIA é essencial»</p> <p>e. (Comunicação oral: debates, apresentação de trabalhos) «Não refere»</p> <p>f. (Propriedade vocabular: vocabulário geral e conceitos científicos) 2* - «Falta de vocabulário geral, p.e., um aluno perguntar o que é um "guindaste" ou um "automobilista" (7), o científico também é importante, mas eles vão aprendendo»</p> <p>g. (Outros)</p>	<p>a. (Testes) «Obviamente os alunos escrevem; faz questão de colocar algumas perguntas que impliquem uma justificação-(PARA AVALIAÇÃO)»</p> <p>b. (Registo de informação escrita no quadro, projetada ou ditada pelo professor) «Escreve muito no quadro e eles passam para o caderno»</p> <p>c. (Fichas de trabalho/ Exercícios/questionários) «Não refere»</p> <p>d. (Relatórios) «Mais no secundário (PARA AVALIAÇÃO)»</p> <p>e. (Realização de trabalhos) «Não refere»</p> <p>f. (TDN/Resumo/ Esquemas/sinopses ...) «Raramente tomam notas; há um outro que sim, mas de resto só se o professor disser para escreverem ou passarem qualquer coisa, é que o fazem»</p> <p>g. (Outros ...)</p>

Quadro 35 - Entrevista F – CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º ciclo) e FÍSICA e QUÍMICA A (perguntas 1 a 4)

Do conjunto de dados desta entrevista, destacam-se alguns aspetos, a que faremos referência, não deixando de sublinhar, de imediato, a atividade de leitura em voz alta, para os alunos aprenderem, feita uma única vez, passando logo, e simultaneamente ao ato de ler, para a seleção da informação mais importante, controlada pela intervenção da docente.

Na questão 3, estranha-se a indicação da falta de conhecimento pelos alunos do vocabulário comum, e dizer-se que o vocabulário científico, sendo também importante, eles vão aprendendo. Esta perceção da docente surge ao invés da opinião de outros professores, que indicam como preocupante exatamente o contrário. A entrevistada parece desconhecer totalmente a relevância da escrita como coadjuvante da aprendizagem, demitindo-se, a título de exemplo, da verificação de cadernos diários, que considera como elementos pessoais dos alunos.

Estas observações levam-nos a inferir que o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo é deixado "ao acaso". Por outro lado, afigura-se um pouco estranha a valorização da ortografia, e achar-se que os alunos vão conseguindo escrever relativamente "bem".

A propósito dos manuais, critica-se que estes peçam para os alunos fazerem os protocolos das experiências, esquecendo que eles não conseguem. A opção da professora, perante esta situação, é fazer ela própria o protocolo. Este pormenor evidencia o desconhecimento da relevância que tem serem os alunos a realizarem as atividades que, neste caso, seria, certamente, um contributo para o desenvolvimento da literacia científica.

	5	6	7	8	8.1
ID	Que instruções e recomendações dá?	Que tempo é dado?	O que valoriza, ou penaliza mais?	ENSINO/APRENDIZAGEM- Em que situações a LEITURA e a ESCRITA surgem?	MANUAL
F	<p>a. (Identifica a finalidade=PARA QUE?) «RELATÓRIOS»</p> <p>b. (Refere género de texto=COMO?) «Quando fazem um RELATÓRIO é tudo muito bem explicado, dizendo o que quer que eles façam, quais são os objetivos, etc. É referida a estrutura: as partes que o constituem, p.e., a introdução, a conclusão, ... são bastante orientados.»</p> <p>c. (Faz MODELAGEM?) «Não refere»</p> <p>d. (Explicita critérios de AVALIAÇÃO: Vocabulário, explicitação de raciocínio, etc.) «Explicita sempre, refere o vocabulário, a expressão do raciocínio e dos processos, tudo tem uma cotação. Eles são informados disso; Mesmo nos relatórios é valorizada a apresentação e, claro, a linguagem.»</p> <p>e. (Outras ...)</p>	<p>Os relatórios são feitos em casa, por isso a questão do tempo não se coloca; Nos TESTES, pensa no tempo de 90 m, e fá-lo nessa perspetiva.</p>	<p>Correção ortográfica; (Questionada sobre a correção da frase e a expressão do pensamento) a docente acha que eles vão fazendo, vão conseguindo, com exceção dos alunos estrangeiros, designadamente de origem africana, que têm mais dificuldade.</p>	<p>a. (Trabalho de casa) «SIM, corrige sempre, mas não tudo. As correções das respostas escritas são feitas oralmente, os problemas são corrigidos no quadro. Controla e esclarece dúvidas»</p> <p>b. (Métodos de estudo: SIR/TDN/Resumo/ Elaboração de esquemas/Quadros-síntese) «Refere que faz resumo escrito no quadro, mas é feito pela professora; manda fazer muitos exercícios»</p> <p>c. (Atividades da sala de aula, Quais?) 9º ano - «Leitura em voz alta, interrompida pela docente, para comentar/questionar o que acabam de ler; isto para verificar se retiveram a informação adequada; não pede para sublinhar (para poupar o livro). No final da leitura faz um resumo escrito no quadro: LÊ-SE, DIALOGA-SE, FAZ-SE UM RESUMO, e eles passam para o caderno»</p> <p>d. (Outras ...)</p>	<p>«UNIVERSO DA MATÉRIA 9»</p> <p>Santillana</p> <p>-</p> <p>«Ontem e Hoje 10 - Física A»</p> <p>Porto Editora, Lda</p>

Quadro 36 - Entrevista F – CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º ciclo) e FÍSICA e QUÍMICA A (perguntas 5 a 8)

Nos quadros 37 e 38, inseridos nas páginas seguintes, surgem os dados relativos ao uso do manual, parte I e parte II, respetivamente.

ENTREVISTA F – CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º ciclo) e FÍSICA e QUÍMICA A – USO do MANUAL - I

ID	Seleção do(a) docente						Seleção da investigadora					
	DISCIPLINA	CICLO/ ANO	MANUAL	Pág.	Exercício / questão	Resposta do(a) docente	DISCIPLINA	CICLO/ ANO	Pág.	Exercício / questão	Resposta do(a) docente	
F	FQ	Bás.- 9º	«UNIVERSO DA MATÉRIA 9» <i>Santiliana</i>	187/ 188		Os exercícios que existem no manual são todos feitos; Quanto à ESCRITA, (houve hesitação/resistência), depende dos conteúdos, e que se prestem a fazer resumos. Dá exemplo de uma atividade em que LERAM EM VOZ ALTA e foram fazendo o resumo oral e escrito (feito pela professora, E REGISTADO NO QUADRO); -ESCREVEM SÓ NAS JUSTIFICAÇÕES	FQ	«UNIVERSO DA MATÉRIA 9» <i>Santiliana</i>	18/ 60/ 128; 24/ 55 /59; 68, 210/ 213-	18, 60, 128- IDEIAS- CHAVE e RESUMO em ESQUEMA 24, 55, 59 ATIVIDADES Explica... Comenta 45- CONCLUSÃO 68, 210/213 CIÊNCIA, TECNOLOGIA SOCIEDADE e AMBIENTE	18, 60, 128-IDEIAS-CHAVE-RESUMO (Pede-se RESUMO ESCRITO, COM TÓPICOS- A PROFESSORA NÃO MANDA FAZER, nunca pede aos alunos esquemas para sintetizar); 24, 55, 59 - ATIVIDADES - <i>Explica... Comenta...</i> «SIM, por escrito, e é debatido e comentado, <u>oralmente</u> . Têm dificuldade em saber o que é um comentário» <i>Comentário da investigadora:</i> Apesar disto pede aos alunos que façam o exercício, infere-se que não explique, ou treine; 45- CONCLUSÃO - <i>Após a realização de uma experiência</i> - « É feito por escrito, mas orientada por questões. Neste caso, <u>como é uma atividade experimental</u> , a professora leva para casa para corrigir» 68, 210/213- CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE e AMBIENTE - As atividades são realizadas, mas a leitura dos textos deixa ao critério e interesse/curiosidade dos alunos; (O livro remete para <u>Área curricular não disciplinar</u> (DESAPARECEU). Esta área permitia o trabalho com texto e pesquisa. Não manda fazer as PEQUENAS BIOGRAFIAS, acha que o programa é utópico. MAS ELES OUVIRAM FALAR DESTES SENHORES NAS AULAS. <i>Comentário da investigadora:</i> Refere o problema do TEMPO e o CUMPRIMENTO do PROGRAMA; Acho curioso que o terem OUVIDO FALAR o professor , já seja considerado ter cumprido o programa.	

Quadro 37 - Entrevista F - CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º ciclo) e FÍSICA e QUÍMICA A – (Uso do manual) - I

ENTREVISTA F – CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º ciclo) e FÍSICA e QUÍMICA A – USO do MANUAL - II

ID	Seleção do(a) docente						Seleção da investigadora					
	DISCIPLINA	CICLO/ ANO	MANUAL	Pág.	Exercício / questão	Resposta do(a) docente	DISCIPLINA	CICLO/ ANO	-	Pág.	Exercício / questão	Resposta do(a) docente
F	FQ-A	Sec- 10º	«Ontem e Hoje 10 - Física A» Porto Editora, Lda	12, 13		<p>Prefere este manual, ao do 9º ano, porque tem muitos exercícios; SOBRE AS SOLUÇÕES PARA TUDO, não acha contraproducente, ao contrário da opinião da colega. Acha que os alunos usam as soluções só para confirmar; Faz leitura e discussão de algumas informações mais gerais-ENERGIAS RENOVÁVEIS (não fez resumo, foi só recordar); -ESCREVEM SÓ AS JUSTIFICAÇÕES</p>	FQ-A	Sec-10º		16, 56/ 57	<p>16 - APSA- Atividades: Práticas de Sala de Aula - Questionário</p> <p>52/53- APLICAÇÕES/ Escolha múltipla-</p> <p>56/57 Exs.31 c);32 b) c) 38 c)</p> <p>94/137 - UM POUCO DE HISTORIA</p>	<p>16 - Manda fazer POR ESCRITO e remete para os textos lidos anteriormente em VOZ ALTA; Não corrige, não verifica os textos, verifica e dialoga. <i>Comentário da investigadora:</i> (A professora valoriza a leitura em voz alta); 52/53-APLICAÇÕES- (Questionada sobre se os alunos compreendem as perguntas, algumas extensas, disse:) Alguns dizem que não compreendem, ("o que é que eles dizem aqui?, o que é que eles querem?") Então eu leio, e "BASTA A ENTOAÇÃO" e eles já percebem. Nota, no entanto, que por vezes os alunos nem sequer leem. 56/57 - A docente engloba na JUSTIFICAÇÃO ESCRITA, a EXPLICAÇÃO e a DEFINIÇÃO de SIGNIFICADOS; manda fazer estes exercícios, mas não corrige, apenas oralmente. Só quando os alunos PEDEM QUE ESCREVA, momento em que diz fazer um apanhado da resposta, e escreve no quadro, passando os alunos depois para o caderno; 94/137 - UM POUCO DE HISTÓRIA (Textos, sem questionários feitos no manual -Pergunta-se à docente se e como trabalha com os alunos, e respondeu:) NUNCA UTILIZOU ESTES TEXTOS, embora goste de História da Ciência, mas na sua preparação de aula já aborda esta temática (não referiu como, mas deduzo que pelo método expositivo)</p>

Quadro 38 - Entrevista F - CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS (3º ciclo) e FÍSICA e QUÍMICA A – (Uso do manual) - II

g) Entrevista G – HISTÓRIA (e Geografia de Portugal) (2º ciclo)

Os dados recolhidos das perguntas 1 a 8 constam dos quadros 39, 40, 41 e 42, inseridos a seguir.

		PERG. N°		1	2	3	4
ID	DISCIPLINAS	CICLOS	ANOS	GRAU DE IMPORTÂNCIA	PORQUÊ?	LINGUAGEM: aspetos mais importantes	Quando escrevem alunos?
G	HISTÓRIA (e Geografia de Portugal)	2º ciclo	5º, 6º	Muito importante	É fundamental um muito bom domínio da língua portuguesa (LP) porque é uma disciplina (História) mais teórica, em que os alunos têm de tratar informação, e revelar competências várias. O domínio da LP é fundamental para que haja uma resposta adequada e para que os miúdos se sintam motivados para o ensino/aprendizagem da disciplina	<p>a. (Escrita de textos) «Não refere»</p> <p>b. (Leitura de textos, gráficos, imagens) 1* «É o mais importante»</p> <p>c. (Tirar apontamentos –TDN) 2* «Sobretudo através da construção de quadros-síntese e na sistematização de matérias»</p> <p>d. (Ortografia e sintaxe) «Não refere»</p> <p>e. (Comunicação oral: debates, apresentação de trabalhos) 3* «Embora nesta idade seja difícil, e também dada a dimensão das turmas, mas, por vezes, quando as turmas são organizadas, é interessante, porque constata até que, por este processo, os alunos vão relacionar ideias e aspetos da matéria que noutras situações não fazem. Isto constitui, aliás, um dos objetivos da disciplina».</p> <p>f. (Propriedade vocabular: vocabulário geral e conceitos científicos) «Não refere»</p> <p>g. (Outros)</p>	<p>b. (Testes) «SIM»</p> <p>c. (Registo de informação escrita no quadro, projetada ou ditada pelo professor) «SIM, transcrevem para o caderno»</p> <p>d. (Fichas de trabalho/ Exercícios/questionários) «Fazem mais fichas de trabalho e exercícios, questionários não; fazem em casa e na aula, depende do grau de dificuldade, as de maior complexidade, faz na aula com os alunos, sobretudo na aula de 90m, para gerir melhor o tempo (os alunos dispersam-se); estas atividades são de aprendizagem, e não para avaliação, pois os alunos revelam muitas dificuldades em analisar e interpretar gráficos, mapas e imagens, sozinhos. Acresce que depois têm de escrever para explicar.»</p> <p>e. (Relatórios) «NÃO»</p> <p>f. (Realização de trabalhos) «Não refere»</p> <p>g. (TDN/Resumo/ Esquemas/sinopses ...) «SIM, para sistematizar. Os MANUAIS TÊM estes instrumentos, mas para além do manual, recomenda aos alunos que escrevam, <i>porque enquanto escrevem, aprendem</i>; para além disso, aprender a fazer esquemas faz parte de uma das práticas da História (=Conteúdo processual);» A docente diz utilizar muito materiais interativos para complementar o que vem no manual, e o que faz em conjunto com os alunos na aula. «Isto permite "fugir" à estrutura do manual, onde já está tudo "FIXADO"»</p> <p>g. (Outros ...)</p>

Quadro 39 - Entrevista G – HISTÓRIA (e Geografia de Portugal) (2º ciclo) (perguntas 1 a 4)

Apesar de o tempo para esta disciplina ser apenas de 135 m, é de registar, em relação a esta entrevista, a manifestação de perspetivas e práticas consentâneas com uma postura crítica e reflexiva sobre a atividade docente, nomeadamente sobre os manuais e a sua utilização, assim como o reconhecimento da importância de os alunos beneficiarem do “fazer para aprender”, como estratégia.

Sobre a questão 5, destaca-se a seguinte frase: [os alunos] «Não têm a noção da importância de explicitar o raciocínio, e da transversalidade do Português». Na nossa ótica, a questão a colocar seria sobre os docentes, isto é, têm os docentes esta consciência, não serão as suas práticas que conduzem ao isolamento entre as disciplinas, nomeadamente com o Português? Parece estar associada uma maior importância da linguagem e da língua às disciplinas ditas "mais teóricas".

Contudo, quando descreve o que faz ao responder à questão 8, “Ensino/aprendizagem- em que situações a leitura e a escrita surgem?”, sobre a apetência e utilidade das estratégias implementadas, a docente opinou que eram úteis porque desenvolviam a autonomia dos alunos e melhoravam os hábitos de estudo. Mesmo nas turmas mais turbulentas, quando estão a tentar a realização das tarefas, ficando mais ativos, perturbam menos.

Constatou-se que eram utilizadas metodologias sobre o processo de escrita que eram convergentes com os procedimentos da pedagogia da escrita. Revelou ser uma professora "apaixonada" pela profissão e com compreensão pelos alunos e a sua diversidade. Contudo, todas as atitudes, aqui avaliadas de modo muito positivo, resultam da intuição e, talvez, da experiência profissional, paralelamente a uma capacidade de observação e reflexão sobre a realidade e as próprias práticas. Esta auto-observação crítica, (não partilhada com os colegas, nem mesmo informalmente) sendo espontânea (e solitária), não se consubstancia num conhecimento consciente, nem numa prática intencional e reiterada, que integre a linguagem, em todas as suas dimensões, no processo de ensino/aprendizagem.

	5	6	7	8	8.1
ID	Que instruções e recomendações dá?	Que tempo é dado?	O que valoriza, ou penaliza mais?	ENSINO/APRENDIZAGEM- Em que situações a LEITURA e a ESCRITA surgem?	MANUAL
G	<p>d. (Identifica a finalidade-PARA QUÊ?) «SIM»</p> <p>b. (Refere género de texto-COMO?) «As respostas têm de ser completas, porque a comunicação escrita é muito mais exigente do que a oralidade. (Esta distinção entre o ORAL e a ESCRITA é conscientemente assumida e transmitida pela docente). «Resposta de uma só palavra não é suficiente, mesmo em respostas curtas, quanto mais quando se dá uma opinião»</p> <p>c. (Faz MODELAGEM?) «SIM, faz em simultâneo com os alunos a redação de texto»</p> <p>d. (Explicita critérios de AVALIAÇÃO: Vocabulário, explicitação de raciocínio, etc.) «Não têm noção da importância de explicitar o raciocínio, e da transversalidade do Português»</p> <p>e. (Outras ...)</p>	<p>Nos testes, de 90 m, elabora-os para um tempo de resolução de 60 a 70 m, porque, para estes alunos, nota que a falta de estudo os limita muito na realização dos testes. No próprio dia do teste guarda uns minutos para tirar dúvidas; o cálculo do tempo permite que os alunos nunca fiquem em cima do toque para concluírem. Cuidado também com os NEE</p>	<p>Valoriza a elaboração das respostas completas e gramaticalmente corretas, com o uso adequado dos conectores e da pontuação; Penaliza respostas incompletas e/ou que fogem ao tema. Em termos de ortografia ou sintaxe, as duas coisas são importantes, porque estão interligadas. A gravidade revela-se na quantidade de incorreções que impedem a compreensão.</p>	<p>a. (Trabalho de casa) «Não refere»</p> <p>b. (Métodos de estudo: SIR/TDN/Resumo/ Elaboração de resquemas/Quadros-síntese) «SIM, responde a seguir»</p> <p>c. (Atividades da sala de aula. Quais?) «Fichas de trabalho e utiliza, como estratégia, a audição/visionamento de documentos, seguida da reprodução oral do que ouviram (resumo oral); depois vai ao conteúdo e verifica se compreenderam, testando também a concentração. Também leem textos, pedindo primeiro uma leitura silenciosa, seguida de uma outra leitura feita por alguns alunos; (NÃO REFERE SIR nem TDN). Quanto aos esquemas, copiam do livro, e quando são muito extensos, pede que resumam cada um dos itens, depois fazem o esquema; primeiro individualmente, depois é que é aferido e construído coletivamente no quadro.»</p> <p>e. (Outras ...)</p>	<p>«História e Geografia de Portugal - 5»</p> <p>Porto Editora, Lda</p> <p>-</p> <p>«Novo HGP 6.º ano»</p> <p>Texto Editores, Lda</p>

Quadro 40 - Entrevista G – HISTÓRIA (e Geografia de Portugal) (2º ciclo) (perguntas 5 a 8)

Nos quadros seguintes, 41 e 42, constam os dados recolhidos sobre a utilização do manual.

ENTREVISTA G – HISTÓRIA (e Geografia de Portugal) (2º ciclo) – USO do MANUAL - I

ID	Seleção do(a) docente					Seleção da investigadora					
	DISCIPLINA	CICLO/ ANO	MANUAL	Pág.	Exercício / questão	Resposta do(a) docente	DISCIPLINA	CICLO/ ANO	Pág.	Exercício / questão	Resposta do(a) docente
G	HISTÓRIA (e Geografia de Portugal)	2º ciclo 5º	«História e Geografia de Portugal - 5» <i>Porto Editora, Lda</i> (Referiu o livro anterior. O atual inclui METAS CURRICULARES não é tão bom, sobretudo graficamente)	65	Questões mais teóricas- «AVALIA OS TEUS CONHECIMENTOS»	1* - Pergunta oralmente, 2* - depois o Cad.de Atividades -Frases para completar e esquemas, para sistematização; QUESTÕES MAIS TEÓRICAS: 1* - Pergunta oralmente, 2* depois pede que escrevam (corrige no quadro, passando a resposta correta), para exemplificar a "boa" resposta.	HISTÓRIA (e Geografia de Portugal)	2º- 5º	41-45 56	«História e Geografia de Portugal - 5» <i>Porto Editora, Lda</i>	<p><i>Comentário da investigadora:</i> O Manual não indica o modo de formalizar as respostas. Se estas são escritas ou orais. Se o trabalho é individual, ou em grupo, etc.</p> <p>45 - ATIVIDADES- "Explica" - E dito que os alunos não têm capacidade para responder a este tipo de solicitação; Apenas alguns - 4 ou 5 em 20 (20% a 25%) conseguem. Corrige no quadro este tipo de resposta, que é mais elaborada, mas, dada a idade dos alunos, não pode ser um texto longo. Muda a pergunta do manual (Técnica do resumo):</p> <p>56- "CARTA": Não faz esta atividade, porque não há tempo. Sobre tudo o programa do 5º ano, que é muito extenso (6º é mais pequeno)</p> <p><i>Comentário da investigadora:</i> Colocando a hipótese de trabalho com docentes de PORTUGUÊS, a professora referiu que isso seria possível e muito interessante, mas é muito difícil porque cada um se preocupa com o que é importante na sua disciplina e com o cumprimento do seu programa; se for também professora de Português, "faz a ponte" entre as duas disciplinas lecionadas.</p> <p>48 - INVESTIGA - Este tipo de trabalho (Projeto), que inclui o <i>trabalho de campo</i>, não é possível porque os alunos não têm disponibilidade, nem recursos. (É ambicioso, mas não exequível); Sobre o RESUMO - que aparece já feito, no final da matéria, seguido de perguntas - acha redundante, não manda fazer;</p> <p>39 - 43 - Vocabulário - (não há glossário, aparece no fim o vocabulário) Sobre o trabalho pedagógico relativo ao vocabulário específico, a professora referiu que fazem um mapa de conceitos. A professora dá as definições. <u>Antes de trabalhar os temas da 1ª os conceitos.</u></p> <p><i>Comentário da investigadora:</i> não deveria ser em simultâneo, ou após?)</p> <p>FRISO CRONOLÓGICO - Não costuma mandar fazer, diz não ser obrigatório; ainda que alguns façam, por sua iniciativa. Não faz porque ele está feito no manual. Além disso o friso longo, torna-se confuso para os alunos.</p> <p><i>Comentário da investigadora:</i> Sugerir friso feito por alunos, a par e passo com a matéria, na parede da sala de aula. A professora achou a ideia interessante. (Mais uma vez, a ideia da construção, do fazer para aprender, não é valorizada)</p>

Quadro 41 - Entrevista G - HISTÓRIA (e Geografia de Portugal) (2º ciclo) – (Uso do manual) - I

ENTREVISTA G – HISTÓRIA (e Geografia de Portugal) (2º ciclo) – USO do MANUAL - II

ID	Seleção do(a) docente						Seleção da investigadora					
	DISCIPLINA	CICLO/ ANO	MANUAL	Pág.	Exercício / questão	Resposta do(a) docente	DISCIPLINA	CICLO/ ANO	-	Pág.	Exercício / questão	Resposta do(a) docente
G	HISTÓRIA (e Geografia de Portugal)	2º ciclo 6º	«Novo HGP 6.º ano» <i>Texto Editores, Lda</i> (Referiu-se a <u>colagem</u> - <u>História - DATAS e Geografia - MAPAS</u> do Caderno de Atividades como muito lúdica e útil)	105	Comparar mapas	Comparar mapas para tirar ilações; Manual interpela e solicita o raciocínio; LER e RESUMIR TEXTOS - Os alunos têm tendência para começar logo a escrever, ainda que a docente recomende que leiam e sublinhem primeiro; Têm muita dificuldade em destacar o mais importante - sublinham TUDO. Por isso o ESTUDO ACOMPANHADO , quando era bem aproveitado, era muito importante para os alunos. (COMENTÁRIO DO DOCENTE:) Sobre a existência atualmente de excelentes meios didáticos, referiu a relevância do modo como são utilizados. Esta abundância e facilidade de acesso aos recursos pode levar à acomodação e passividade dos professores, o que é muito grave. É que tudo está feito, e tão feito que ofusca a criatividade docente; Foi dado grande DESTAQUE aos RECURSOS INTERATIVOS que, COMPROVADAMENTE , cativam TODOS os ALUNOS. Mesmo os mais problemáticos, DEPOIS DE COMPREENDEREM , aderem completamente).	HISTÓRIA (e Geografia de Portugal)	2º- 6º	«Novo HGP 6.ºano» <i>Texto Editores, Lda</i>	19, 47	INTERDISCIPLINARIDADE	19, 47 - INTERDISCIPLINARIDADE com a Língua Portuguesa - A professora faria a atividade se houvesse adesão por parte dos alunos. Além disso, desapareceu, infelizmente, a ÁREA DE PROJETO , onde este tipo de atividade teria todo o cabimento e pertinência. ALUDIU-SE À ESTRUTURA REPETITIVA dos MANUAIS, que apela a atitudes e práticas ROTINEIRAS , criando uma habitação, em detrimento do desafio e da reflexão.

Quadro 42 - Entrevista G - HISTÓRIA (e Geografia de Portugal) (2º ciclo) – (Uso do manual) - II

h) Entrevista H – HISTÓRIA (3º ciclo) e HISTÓRIA A

Nos quadros 43, 44, 45 e 46 constam os dados da entrevista H.

	PERG.	Nº	1	2	3	4	
ID	DISCIPLINAS	CICLOS	ANOS	GRAU DE IMPORTÂNCIA	PORQUÊ?	LINGUAGEM: aspetos mais importantes	Quando escrevem alunos?
H	HISTÓRIA HISTÓRIA A	3º ciclo e Sec.	7º, 9º, 10º (Vocacionais)	Importante (tendo em conta os alunos que tem, muito fraquinhos)	Mais importante no 10º, nos conceitos; Tem a noção de ter de haver um equilíbrio entre exigência e realidade ("alunos fraquinhos"); No Básico não é tão exigente no grau de importância, porque alunos são muito fraquinhos; se for "extremamente inteligente" os alunos não vão acompanhar, e desmotivam-se.	<p>Refere que tudo é importante, mas destaca apenas o seguinte:</p> <p>a. (Escrita de textos) «Pede muitas sínteses»</p> <p>b. (Leitura de textos, gráficos, imagens) Trabalha muito com textos; interpretação de textos, gráficos e documentos iconográficos, é a base de trabalho;</p> <p>c. (Tirar apontamentos -TDN) «Não refere»</p> <p>d. (Ortografia e sintaxe) «Não refere»;</p> <p>e. (Comunicação oral: debates, apresentação de trabalhos) «Valoriza muito a comunicação oral; Estimula muito debates, há temas específicos»</p> <p>f. (Propriedade vocabular: vocabulário geral e conceitos científicos) «Não refere»</p> <p>g. (Outros)</p> <p>(Refere que também trabalha os outros aspetos, mas não específica)</p>	<p>BÁSICO:</p> <p>a. (Testes) «Sim», é onde têm mais tempo, "obviamente" (3º)</p> <p>b. (Registo de informação escrita no quadro, projetada ou ditada pelo professor) «Não, não tem tempo; só copiam esquemas que faz no quadro ou projeta» (2º)</p> <p>c. (Fichas de trabalho/ Exercícios/questionários) «Sim, 3º ciclo, escrevem; interpretação da fonte que surge no manual, é feita por escrito, é onde escrevem mais» (1º)</p> <p>d. (Relatórios) «Não refere»</p> <p>e. (Realização de trabalhos) «Não refere»;</p> <p>f. (TDN/Resumo/ Esquemas/sinopses ...) «Não, não tem tempo, programa extenso»</p> <p>SECUNDÁRIO:</p> <p>a. (Testes) «Não refere»</p> <p>b. (Registo de informação escrita no quadro, projetada ou ditada pelo professor) «Não refere»</p> <p>c. (Fichas de trabalho/ Exercícios/questionários) «Não refere»</p> <p>d. (Relatórios) «Não refere»</p> <p>e. (Realização de trabalhos) «Não refere»</p> <p>f. (TDN/Resumo/ Esquemas/sinopses ...) «Sim», «... fazem muitos esquemas, muitos resumos; são obrigados a construir um Portefólio, que têm que me ir mostrando sempre»</p> <p>g. (Outros ...) (Mais uma vez refere que depende da situação de estar a trabalhar com alunos do básico ou do secundário)</p>

Quadro 43 - Entrevista H – HISTÓRIA (3º ciclo) e HISTÓRIA A (perguntas 1 a 4)

Em relação a esta entrevista, surgiram vários temas que mereceram o nosso comentário. Desde logo, a importância conferida à linguagem (Importante) suscitou-nos a questão de saber, se os alunos no básico são "fraquinhos", não seria de atribuir maior relevância à linguagem, para os ajudar a ultrapassar as dificuldades? Não se compreende o aumento de exigência e "importância" no secundário, sem se ter em conta o que se devia ter feito antes, para colmatar lacunas. Quanto a sínteses, deteta-se uma possível incongruência, pois o docente menciona pedir muitas sínteses, declarando, para o básico, em 4, alínea f), não ter tempo e não pedir a TDN, nem que façam esquemas e sinopses. Infere-se, então, que os alunos apenas copiam as que faz no quadro ou projeta?

Por outro lado, na distinção entre básico e secundário, ficam explícitas outras atitudes, destacando-se o Portefólio para as atividades de escrita na alínea f), da pergunta 4, "Quando escrevem os alunos?", por causa do exame, e na questão 5, alínea c), em que afirma fazer modelagem uma única

vez, no início do ano letivo, no básico, através das instruções dadas oralmente, descrevendo em detalhe o que faz: «Dá um modelo, um exemplo, sobre interpretação de fonte, leitura com os alunos, seleção do mais importante, escrever à margem a ideia-chave; e depois fazer a síntese final e responder a algumas questões.»

Quanto ao tempo que é dado para escrever, não refere outro tipo de momentos de escrita, nem a diferente finalidade da mesma; "têm que ser mais céleres, à medida que avançam na escolaridade". Esta afirmação causa-nos alguma perplexidade, pois pressupõe-se que a complexidade do processo de escrita aumente, e requeira mais tempo para a sua realização.

Sobre os manuais, o docente refere que o mais importante para a sua seleção é a qualidade das fontes (escritas, iconográficas, qualidade gráfica, esquemas) e que nem sempre as questões dos manuais são as mais adequadas, optando então por adaptá-las, selecionando as que acha pertinentes e complementando-as com questões redigidas por si.

	5	6	7	8	8.1
ID	Que instruções e recomendações dá?	Que tempo é dado?	O que valoriza, ou penaliza mais?	ENSINO/APRENDIZAGEM- Em que situações a LEITURA e a ESCRITA surgem?	MANUAL
H	<p>a. (Identifica a finalidade- PARA QUÊ?) «Não refere»</p> <p>b. (Refere género de texto-COMO?) «Não refere»</p> <p>c. (Faz MODELAGEM?) Sim, no básico. Faz no início do ano. Dá um modelo; um exemplo, sobre interpretação de fonte, leitura com os alunos, seleção do mais importante, escrever à margem a ideia-chave; e depois fazer a síntese final e responder a algumas questões.</p> <p>d. (Explicita critérios de AVALIAÇÃO: Vocabulário, explicitação de raciocínio, etc.) Sim, nas fichas de trabalho ou de avaliação, apresenta plano de orientação para o seu estudo, os alunos sabem o que se espera deles. Começou a introduzir respostas de escolha múltipla, por causa dos exames, e deve treiná-los; No exame, no secundário, surge a pergunta de desenvolvimento na interpretação de fontes ..., e é preciso treiná-los.</p> <p>e. (Outras ...)</p>	<p>No 7º ano, num texto não muito pequenino, para responder a 2 a 3 perguntas, 15 a 20 minutos; Menos tempo no 8º e no 9º anos;</p> <p>Nos testes, a mesma lógica: 7º ano têm cerca de 20 (p.e.) perguntas, porque são mais fáceis; O número de perguntas diminui em função da complexidade da resposta, o que se relaciona com os anos de escolaridade. P.e., no 9º ano fez um com 12 perguntas, com interpretação de quadros, gráficos e textos.</p>	<p>Incorreções; Erros ortográficos. Penaliza respostas incompletas e/ou que fogem ao tema.</p>	<p>a. (Trabalho de casa) «Não pede»</p> <p>b. (Métodos de estudo: SIR/TDN/Resumo/ Elaboração de esquemas/Quadros-síntese) Sim, «Sublinhar, destacar a ideia fundamental, (no início do ano); RESUMO: sim; elaboração de esquemas e quadros mais no secundário; O TPC só quando não conseguem acabar a atividade na aula, por exemplo, interpretar um documento;</p> <p>c. (Atividades da sala de aula. Quais?) Remete para a alínea anterior</p> <p>d. (Outras ...)</p> <p>(Recuperou uma prática antiga de fazer chamadas orais sobre a matéria dada (e não apenas a da última aula), sobretudo no secundário; alunos reagem inicialmente com muito receio, já teve "choros", depois habituam-se, e alguns estudaram e querem ser selecionados. Serve para avaliação.</p>	<p>Manuais do Básico - 7º e 8º anos</p> <p>«Missão: História» 7º ano Porto Editora, Lda</p> <p>(Adotado até ao ano letivo precedente)</p> <p>«Hora H 8» 8º ano Raiz Editora</p>

Quadro 44 - Entrevista H – HISTÓRIA (3º ciclo) e HISTÓRIA A (perguntas 5 a 8)

Nas páginas seguintes, inserimos os quadros (?) e (?), em que se sintetiza a informação recolhida sobre a utilização dos manuais.

ENTREVISTA H – HISTÓRIA (3º ciclo) – USO do MANUAL – I ⁽⁸⁾

ID	Seleção do(a) docente					Seleção da investigadora						
	DISCIPLINA	CICLO/ ANO	MANUAL	Pág.	Exercício / questão	Resposta do(a) docente	DISCIPLINA	CICLO/ ANO	Pág.	Exercício / questão	Resposta do(a) docente	
H	HISTÓRIA	3º ciclo/ 7º	«Missão: História» 7º ano <i>Porto Editora, Lda</i> (Adotado até ao ano letivo precedente)	64;	<i>Vamos explorar as fontes</i> P. 64 <i>Questão- problema: Como funcionava a democracia em Atenas?</i> Fonte: Texto de Péricles 4 perguntas sobre o texto	<i>(COMENTÁRIO DO DOCENTE :)</i> O mais importante é: «Como é que os professores de História escolhem os manuais. Qualidade das fontes, qualidade iconográfica, fonte escrita, gráficos, mapas, etc.» Anteriormente, antes das limitações económicas, preferia a elaboração do seu próprio material de trabalho; agora não é possível (remete para constrangimentos financeiros das escolas) ... Pessoalmente não concorda com muita coisa que vem nos manuais. Escreve no quadro outras questões para os adaptar ao que pretende. Procura exemplificar: [revela alguma hesitação] pág. ?? mapa -[Não concretiza a indicação da página. Como se trata de um mapa, penso que desiste, por crer que a escrita não se adequa à exploração de uma mapa. Passa a um segundo exemplo]. Remete para um texto dos gregos (Péricles), com 4 questões. Pode considerar não serem as mais adequadas, e acrescentar alguma, retirar perguntas, ou reformulá-las, sendo insuficientes, completa-as, para a interpretação. Resposta escrita no caderno. Sobre a orientação para a estruturação da resposta, para a resposta ser completa, declara pedir, mas nem todos fazem. No 9º ano, começa a melhorar. No secundário melhora bastante.	HISTÓRIA	3º ciclo/ 7º	«Missão: História» 7º ano <i>Porto Editora, Lda</i>	36; 37 60; 61	<i>Vamos explorar as fontes</i> P. 36, 37 <i>Questão- problema: Que legado nos deixou a Civilização Suméria?</i> Fontes: Mapa e texto <i>Vamos explorar as fontes</i> P. 60, 61 <i>Questão- problema: Como se formaram as cidades- estado gregas?</i> Fontes: Mapa, textos e desenho	<i>Comentário da investigadora:</i> (P.36,37) Esta seleção, sobre a decisão do docente de que os alunos respondam à questão-problema, foi suscitada pela explicação dos autores, no início do manual (P.4-5 - «Exploro o meu livro» - Desenvolvimento de conteúdos) em que, textualmente, dizem: «Lançamos-te uma questão-problema e convidamos-te a explorar as fontes. Seleccionamos um conjunto de fontes e questões para as analisares e responderes à questão-problema (...) » Contudo, a resposta surge já resolvida na página seguinte, explicando os autores que: « Desenvolvemos as conteúdos num texto simples e claro » Dado que a docente não aborda a temática SUMÉRIA, remeto para as páginas 60 e 61, colocando a mesma questão. <i>O manual não solicita a resposta, porque já a dá, e o docente não reage.</i>

Quadro 45 - Entrevista H - – HISTÓRIA (3º ciclo) – (Uso do manual) - I

⁸ Não foram selecionados elementos dos manuais do secundário, por desconhecimento de que o docente lecionava igualmente este nível.

ENTREVISTA H – HISTÓRIA (3º ciclo) – USO do MANUAL – II

ID	Seleção do(a) docente					Seleção da investigadora						
	DISCIPLINA	CICLO/ ANO	MANUAL	Pág.	Exercício / questão	Resposta do(a) docente	DISCIPLINA	CICLO/ ANO	Pág.	Exercício / questão	Resposta do(a) docente	
H	HISTÓRIA	3º ciclo 7º	«Missão: História» 7º ano <i>Porto Editora, Lda</i> (Adotado até ao ano letivo precedente)	94	P.94 (idem) Questão- problema: <i>Quais eram as característic as da economia romana?</i> Fontes: Mapa e texto 1 pergunta sobre o mapa 3 perguntas sobre o texto	<p>Procede assim para todos os manuais. (...) A estrutura dos Manuais é muito semelhante. Começam sempre com uma pergunta inicial. (...)</p> <p><i>(COMENTÁRIO DO DOCENTE :)</i> «São "modas" dos últimos manuais. Algumas "dão muito jeito"; algumas são interessantes, outras, nem por isso.»</p> <p><i>Comentário da investigadora:</i> Esta consideração de que as mudanças que surgem, p.e., nos Manuais, são "modas", denuncia a "doxa" ou o senso comum que predomina nos discursos dos professores, pondo em evidência o seu desinteresse sobre a razão de ser destas alterações, para além de revelar a falta de leitura quer dos programas, quer de outros documentos com caráter orientador.</p>	HISTÓRIA	3º ciclo 7º	«Missão: História» 7º ano <i>Porto Editora, Lda</i>	60; 61 171	«OUTROS DESAFIOS» p. 61 Construção de um esquema «OUTROS DESAFIOS» P.171 Construção de um quadro em que se organize as característi- cas das culturas monástica, cortesã e popular	<p>61 («OUTROS DESAFIOS») o manual solicita a construção de um esquema para que os alunos expliquem como se formaram as cidades-estado na Grécia.</p> <p><i>COMENTÁRIO DO DOCENTE:</i> Não percebe muito bem como se faz um esquema, sobre este tema. Diz que ignora estas coisas. Contudo, pensando um pouco, acha que o pedido do esquema está mal orientado, e reformula a questão, colmatando as falhas detetadas.</p> <p>171 («OUTROS DESAFIOS») O docente declara ser possível a elaboração do quadro que é pedido, embora não realize este exercício porque vem no final do manual.</p> <p><i>Comentário da investigadora:</i> A conclusão a que se chega é que não será comum este tipo de exercícios (construção de esquemas e quadros)</p>

Quadro 46 - Entrevista H - – HISTÓRIA (3º ciclo) – (Uso do manual) - II

Depois de apresentados os resultados obtidos nas 8 primeiras questões da entrevista, debruçar-nos-emos sobre os dados referentes à identificação de atividades desenvolvidas com os alunos, e seleção de instrumentos de mediação pedagógica, utilizados ou construídos pelos entrevistados, que constituíam os itens da pergunta 9.

Para tal, organizámos a informação em tabelas, de modo a permitir-nos fazer uma análise comparativa entre disciplinas, ciclos, anos e docentes entrevistados.

Identificação de atividades desenvolvidas com os alunos

Entrevistas G e H – HISTÓRIA do Ensino Básico

Pergunta 9.1		5ª e 6ª		7ª, 9ª		TOTAIS	
DISCIPLINA / CICLO	ATIVIDADES que realiza com os seus alunos	SIM	ID/ Ciclo	SIM	ID/ Ciclo	SOMA	%
HIST.2ª cicl	Construção de frisos cronológicos	0	G2	1	H3	1	50,00%
HIST.3ª cicl	Elaboração de sínteses/resumos orais	1	G2	1	H3	2	100,00%
	Elaboração de sínteses/resumos escritos	1	G2	1	H3	2	100,00%
	Elaboração de dossiês	0	G2	0	H3	0	0,00%
	Elaboração de glossários	0	G2	0	H3	0	0,00%
	Elaboração de biografias	0	G2	1	H3	1	50,00%
	Elaboração de relatórios	0	G2	0	H3	0	0,00%
	Elaboração de comentários escritos	0	G2	1	H3	1	50,00%
	Elaboração de comentários orais	0	G2	1	H3	1	50,00%
	Realização de debates	0	G2	1	H3	1	50,00%
	Apresentações orais	0	G2	1	H3	1	50,00%
	Construção de tabelas/quadros cronológicos	1	G2	1	H3	2	100,00%
	Elaboração de esquemas	1	G2	1	H3	2	100,00%
	Elaboração de mapas conceptuais	1	G2	0	H3	1	50,00%
	Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva	0	G2	0	H3	0	0,00%
	Visionamento de filmes	0	G2	1	H3	1	50,00%
	Observação e registo de dados	0	G2	1	H3	1	50,00%
	Realização de trabalhos de pesquisa	0	G2	0	H3	0	0,00%
Total ativ:	Realização de visitas de estudo	0	G2	0	H3	0	0,00%
19	Totais por entrevistado	5	26,3%	12	63,2%		

Tabela 1 - Entrevistas G e H – HISTÓRIA do Básico - Atividades realizadas com os alunos

Na tabela 1, sublinha-se, a amarelo, as atividades que não foram selecionadas por qualquer entrevistado. Por outro lado, regista-se a unanimidade entre os docentes em relação a 4 itens: Elaboração de sínteses/resumos orais, Elaboração de sínteses/resumos escritos, Construção de tabelas/quadros cronológicos e Elaboração de esquemas.

Contudo, o que mais se salienta neste quadro é a disparidade percentual na implementação das atividades elencadas, 26,3% para o entrevistado G (2º ciclo) e 63,2% para a entrevista H (3º ciclo).

Entrevista A – HISTÓRIA - A

Pergunta 9.1				10°, 11°, 12° Hist	TOTAIS	
DISCIPLINA /CICLO	ATIVIDADES que realiza com os seus alunos	SIM	ID/ Ciclo	SOMA	%	
HIST-A-Sec	Leitura e interpretação de textos diversos	1	A-S	1	100,00%	
	Elaboração de sínteses/resumos orais	1	A-S	1	100,00%	
	Elaboração de sínteses/resumos escritos	1	A-S	1	100,00%	
	Construção de dossiês temáticos (individuais) (<i>Portefólio</i>)	1	A-S	1	100,00%	
	Construção de dossiês temáticos (em grupo)	0	A-S	0	0,00%	
	Elaboração de glossários diversificados	1	A-S	1	100,00%	
	Elaboração de biografias (<i>pequenas</i>)	1	A-S	1	100,00%	
	Elaboração de relatórios (<i>pontualmente</i>)	1	A-S	1	100,00%	
	Elaboração de comentários críticos de fontes (<i>oralmente</i>)	1	A-S	1	100,00%	
	Produção de comentários escritos e orais (<i>às vezes</i>)	1	A-S	1	100,00%	
	Realização de debates (<i>espontâneos</i>) / <i>mesas redondas - NÃO</i>	1	A-S	1	100,00%	
	Apresentações orais de trabalhos	1	A-S	1	100,00%	
	Análise de tabelas/quadros cronológicos e espaciais	1	A-S	1	100,00%	
	Construção de tabelas/quadros cronológicos e espaciais	1	A-S	1	100,00%	
	Construção de quadros comparativos	1	A-S	1	100,00%	
	Análise de materiais iconográficos (plantas, mapas, gráficos, frisos cronológicos, organigramas, esquemas)	1	A-S	1	100,00%	
	Produção de materiais iconográficos (plantas, mapas, gráficos, frisos cronológicos, organigramas, esquemas)	1	A-S	1	100,00%	
	Elaboração de mapas conceptuais	1	A-S	1	100,00%	
	Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva	1	A-S	1	100,00%	
	Visionamento de filmes/documentários	1	A-S	1	100,00%	
	Realização de trabalhos escritos sobre temáticas diversas	1	A-S	1	100,00%	
	Listagem de verificação de observações	0	A-S	0	0,00%	
	Elaboração de folhetos de visionamento "público" de filmes	0	A-S	0	0,00%	
	Elaboração de catálogos de exposições	0	A-S	0	0,00%	
Total ativ.	Realização de visitas de estudo	0	A-S	0	0,00%	
25	Total	20	80,0%			

Tabela 2 - Entrevista A - História A do Secundário- Atividades realizadas com os alunos

Em relação aos dados constantes da tabela 2, constata-se que o docente, feitas as ressalvas, assinala 80% das atividades elencadas, como sendo realizadas com os alunos. Contudo, confrontando estes resultados com o teor da entrevista, observam-se várias incongruências, designadamente, e a título exemplificativo, a realização de trabalhos escritos sobre temáticas diversas, que mereceu um comentário pouco assertivo na resposta à questão 4, em que diz que solicita «Um ou outro trabalho; pois copiam tudo da NET; Não está para ler cópias». Assinalámos a amarelo as atividades declinadas pelo entrevistado.

Entrevistas B, C, D, E, F – CIÊNCIAS NATURAIS e CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS do Ensino Básico

Pergunta 9.1		8°, 9°		5°, 6°		8°		9°		9°	
		CN		CN		FQ		CN		FQ	
		SIM	ID/ Ciclo	SIM	ID/ Ciclo	SIM	ID/ Ciclo	SIM	ID/ Ciclo	SIM	ID/ Ciclo
CN-2° e 3°	Elaboração de dossiês temáticos	0	B3	0	C2	0	D3	0	E3	0	F3
FQ-3°	Elaboração de glossários	1	B3	0	C2	1	D3	0	E3	0	F3
	Utilização de folhas de experimentação	1	B3	0	C2	1	D3	0	E3	0	F3
	Utilização de listas de verificação	1	B3	0	C2	1	D3	0	E3	0	F3
	Observação, registo e organização de dados	1	B3	0	C2	1	D3	0	E3	0	F3
	Elaboração de relatórios	1	B3	0	C2	1	D3	0	E3	1	F3
	Realização de debates/ <i>mesas redondas-não / (uma vez)</i>	1	B3	0	C2	0	D3	1	E3	1	F3
	Apresentações orais de trabalhos	1	B3	0	C2	1	D3	1	E3	1	F3
	Construção e interpretação de tabelas, esquemas, gráficos	1	B3	1	C2	1	D3	1	E3	1	F3
	Construção de enunciados de problemas	0	B3	0	C2	0	D3	0	E3	0	F3
	Construção (interpretação) de mapas de conceitos	1	B3	0	C2	1	D3	1	E3	0	F3
	Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva	0	B3	0	C2	0	D3	0	E3	0	F3
	Leitura e análise de documentos escritos	1	B3	0	C2	1	D3	1	E3	1	F3
	Elaboração de panfletos e de pequenas brochuras	0	B3	1	C2	0	D3	0	E3	0	F3
Total Ativ.	Elaboração de sínteses/resumos	0	B3	0	C2	1	D3	1	E3	0	F3
15	Totais por entrevistado	10	66,7%	2	13,3%	10	66,7%	6	40,0%	5	33,3%

Tabela 3 - Entrevistas B, C, D, E, F – CN e FQ do Básico - Atividades realizadas com os alunos

Na tabela 3, inserida em cima, destacam-se, a amarelo, as atividades que não acolheram a adesão de qualquer entrevistado. O único item que acolheu a unanimidade dos professores foi “Construção e interpretação de tabelas, esquemas, gráficos”. Por outro lado, cremos ser merecedor de atenção o facto de, no 2º ciclo, apenas terem sido selecionadas 2 atividades, que correspondem a 13,3% do total, justificando-se estes números por, segundo o docente, os alunos serem incapazes de as desenvolver, dada a sua idade e falta de requisitos, e também por falta de tempo para lecionar o programa.

Entrevistas B e E – BIOLOGIA e GEOLOGIA do Ensino Secundário

Pergunta 9.1		10*		11*, 12*		TOTAIS	
		BIO/GEO		BIO/GEO		SOMA	%
DISCIPLINA /CICLO	ATIVIDADES que realiza com os seus alunos	SIM	ID/ Ciclo	SIM	ID/ Ciclo		
BIO/GEO-Sec	Redação de relatórios	1	B-S	1	E-S	2	100,00%
	Construção de portefólios	1	B-S	0	E-S	1	50,00%
	Elaboração de mapas conceptuais	0	B-S	1	E-S	1	50,00%
	Pesquisa de informação em fontes diversificadas	1	B-S	1	E-S	2	100,00%
	Utilização de caderno de atividades/ de campo	1	B-S	0	E-S	1	50,00%
	Elaboração de glossários <i>(uma vez)</i>	0	B-S	1	E-S	1	50,00%
	Planeamento e execução de experiências/investigações	1	B-S	1	E-S	2	100,00%
	Utilização de grelhas de observação/ listas de verificação	1	B-S	1	E-S	2	100,00%
	Visionamento de fotografias, vídeos, documentários e filmes	1	B-S	1	E-S	2	100,00%
	Observação, registo e organização de dados	1	B-S	1	E-S	2	100,00%
	Confronto e discussão de resultados	1	B-S	1	E-S	2	100,00%
	Realização de debates/ <i>mesas redondas(não)</i>	1	B-S	1	E-S	2	100,00%
	Apresentações orais de trabalhos	1	B-S	0	E-S	1	50,00%
	Redação de conclusões e sua comunicação <i>(oral e/ou escrita)</i>	1	B-S	1	E-S	2	100,00%
	Elaboração de sínteses (orais e escritas)	0	B-S	0	E-S	0	0,00%
	Análise e elaboração de tabelas/quadros, esquemas e gráficos	1	B-S	1	E-S	2	100,00%
	<i>Brainstorming</i> para o levantamento de questões	1	B-S	0	E-S	1	50,00%
	Atividades de pesquisa e discussão orientadas por questões	1	B-S	1	E-S	2	100,00%
	Leitura, análise e discussão de textos	1	B-S	1	E-S	2	100,00%
	Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva	0	B-S	0	E-S	0	0,00%
	Construção e interpretação de diagramas	1	B-S	1	E-S	2	100,00%
	Explicitação oral de raciocínios e processos <i>(c/dificuldade)</i>	1	B-S	1	E-S	2	100,00%
	Realização de visitas de estudo	1	B-S	0	E-S	1	50,00%
	Redação de memórias descritivas e interpretativas	0	B-S	0	E-S	0	0,00%
	Redação de ensaios	0	B-S	0	E-S	0	0,00%
Total ativ.	Redação de artigos para os <i>media</i>	0	B-S	0	E-S	0	0,00%
26	Totais por entrevistado	19	73,1%	16	61,5%		

Tabela 4 - Entrevistas B e E – Biologia e Geologia do Secundário - Atividades realizadas com os alunos

Quanto aos dados constantes da tabela 4, destaca-se que os docentes convergem na opção de não realização de 5 atividades, sublinhadas a amarelo, todas envolvendo a leitura e a produção de textos escritos. A percentagem de implementação das atividades elencadas situa-se acima dos 60%, sendo o entrevistado B o que regista um valor maior (73,1%). Analisando os itens em que surge uma disparidade de critérios, registam-se os seguintes: Construção de portefólios (B), Elaboração de mapas conceptuais (E), Utilização de caderno de atividades/de campo (B), Elaboração de glossários *(uma vez)* (E), Apresentações orais de trabalhos (B), *Brainstorming* para o levantamento de questões (B), e Realização de visitas de estudo (B).

Entrevistas D e F – FÍSICA e QUÍMICA A do Ensino Secundário

DISCIPLINA /CICLO	ATIVIDADES que realiza com os seus alunos	11 ^o FQ		10 ^o FQ		TOTAIS	
		SIM	ID/ Ciclo	SIM	ID/ Ciclo	SOMA	%
FQ-A-Sec	Formulação de questões/hipóteses	1	D-S	1	F-S	2	100,00%
	Elaboração de planos de experiências	1	D-S	0	F-S	1	50,00%
	Planificação de procedimentos investigativos	1	D-S	0	F-S	1	50,00%
	Utilização de listas de verificação	1	D-S	1	F-S	2	100,00%
	Utilização de listas de observação	1	D-S	1	F-S	2	100,00%
	Construção de tabelas para registo de observações/dados	1	D-S	1	F-S	2	100,00%
	Realização de pesquisas documentais (livros, revistas, internet...)	1	D-S	1	F-S	2	100,00%
	Elaboração de diagramas, quadros/tabelas, esquemas para sistematização de informação	1	D-S	0	F-S	1	50,00%
	Elaboração de gráficos	1	D-S	1	F-S	2	100,00%
	Elaboração de relatórios (experiências, visitas de estudo, etc.)	1	D-S	1	F-S	2	100,00%
	Discussão de questões/resultados	1	D-S	1	F-S	2	100,00%
	Enunciação de leis e princípios <i>(com dificuldade, sem estrutura)</i>	1	D-S	0	F-S	1	50,00%
	Redação de definições	0	D-S	0	F-S	0	0,00%
	Elaboração de glossários (terminologia, expressões, conceitos, de âmbito científico)	0	D-S	0	F-S	0	0,00%
	Redação de textos expositivos, explicativos e descritivos	1	D-S	1	F-S	2	100,00%
	Produção oral de explicações e descrições	1	D-S	1	F-S	2	100,00%
	Explicitação oral de significados, raciocínios, processos e fenómenos	1	D-S	1	F-S	2	100,00%
	Realização de debates/mesas redondas	0	D-S	1	F-S	1	50,00%
	Apresentações orais de trabalhos	1	D-S	1	F-S	2	100,00%
	Leitura, análise e discussão de documentos, diagramas, <i>gráficos, tabelas/quadros</i>	1	D-S	1	F-S	2	100,00%
	Realização de fichas de trabalho	1	D-S	1	F-S	2	100,00%
	Leitura, interpretação e discussão de textos informativos	0	D-S	1	F-S	1	50,00%
	Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva	0	D-S	0	F-S	0	0,00%
	Elaboração de sínteses/resumos (orais e escritos)	0	D-S	0	F-S	0	0,00%
	Utilização de caderno de laboratório	1	D-S	0	F-S	1	50,00%
	Construção de portefólios	0	D-S	0	F-S	0	0,00%
	Realização de visitas de estudo	1	D-S	1	F-S	2	100,00%
Total ativ:	Construção de <i>posters e placards</i> de parede	1	D-S	0	F-S	1	50,00%
28	Totais por entrevistado	21	75,0%	17	60,7%		

Tabela 5 - Entrevistas D e F – Física e Química A do Secundário - Atividades realizadas com os alunos

Analisando a informação da tabela 5, regista-se, a amarelo, a convergência entre os docentes de não realizarem de 5 atividades, das quais 4 implicavam o recurso à leitura e a redação de textos escritos. A percentagem de implementação das atividades elencadas situa-se acima dos 60%, sendo o entrevistado D o que regista um número mais elevado (75%). Observando os itens em que se identifica uma divergência de critérios, registam-se os seguintes: Elaboração de planos de experiências (D), Planificação

de procedimentos investigativos (D), Elaboração de diagramas, quadros/tabelas, esquemas para sistematização de informação (D), Enunciação de leis e princípios (*com dificuldade, sem estrutura*) (D), Realização de debates/mesas redondas (F), Leitura, interpretação e discussão de textos informativos (F), Utilização de caderno de laboratório (D) e Construção de *posters* e *placards* de parede (D).

Instrumentos de mediação pedagógica, utilizados/construídos pelos docentes

Entrevistas G e H – HISTÓRIA do Ensino Básico

Pergunta 9.2		5º, 6º Hist		7º, 9º Hist		TOTAL	
DISCIPLINA/ CICLO	INSTRUMENTOS CONSTRUÍDOS pelo professor	SIM	ID/ Ciclo	SIM	ID/ Ciclo	SOMA	%
HIST-2º e 3º	Fichas de leitura orientada / seletiva	0	G2	0	H3	0	0,00%
HIST.3º cicl	Guiões de visionamento de filmes/documentários	0	G2	1	H3	1	50,00%
	Guiões de pesquisa orientada	0	G2	0	H3	0	0,00%
	Fichas de observação/exploração e de registo de dados	0	G2	0	H3	0	0,00%
Total Instrum.	Guiões de visitas de estudo	0	G2	1	H3	1	50,00%
5	Totais por entrevistado	0	0,00%	2	40,0%		

Tabela 6 - Entrevistas G e H – HISTÓRIA do Básico – Instrumentos de mediação pedagógica

A tabela 6, inserida em cima, permite-nos concluir, dados os valores percentuais (0% para a entrevista G e 40% para a H), que são diminutos os instrumentos construídos pelos entrevistados. Constata-se ainda a convergência de não construção/utilização em 3 dos itens: Fichas de leitura orientada/seletiva, Guiões de pesquisa orientada e Fichas de observação/exploração e de registo de dados.

Entrevista A – HISTÓRIA - A

Pergunta 9.2		10º, 11º, 12º Hist		TOTAL	
DISCIPLINA/ CICLO	INSTRUMENTOS CONSTRUÍDOS pelo professor	SIM	ID/ Ciclo	SOMA	%
HIST-A-Sec	Fichas de leitura orientada / seletiva (<i>Manual</i>)	0	A-S	0	0,00%
	Guiões de visionamento de filmes/documentários (<i>Manual</i>)	0	A-S	0	0,00%
	Guiões de pesquisa orientada	1	A-S	1	100,00%
	<i>Webquests</i> para pesquisa orientada e realização de trabalhos	1	A-S	1	100,00%
	Fichas de observação/exploração e de registo de dados	0	A-S	0	0,00%
Total Instrum.	Guiões de visitas de estudo	1	A-S	1	100,00%
6	Total	3	50,0%		

Tabela 7 - Entrevista A - História A do Secundário- Instrumentos de mediação pedagógica

Tal como foi constatado no ensino básico, analisando a tabela 7, podemos concluir que o entrevistado A apenas constrói 50% dos instrumentos elencados, remetendo dois dos restantes para o que existe no manual.

Entrevistas B, C, D, E, F – CIÊNCIAS NATURAIS e CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS do Ensino Básico

Pergunta 9.2		8º, 9º		5º, 6º		8º		9º		9º	
		CN		CN		FQ		CN		FQ	
DISCIPLINA / CICLO	INSTRUMENTOS CONSTRUÍDOS pelo professor	SIM	ID/ Ciclo	SIM	ID/ Ciclo	SIM	ID/ Ciclo	SIM	ID/ Ciclo	SIM	ID/ Ciclo
CN-2º e 3º	Fichas de leitura orientada / seletiva	0	B-3	0	C2	0	D3	0	E3	0	F3
FQ-3º	Guiões de visionamento de filmes/documentários	0	B-3	0	C2	0	D3	0	E3	1	F3
	Guiões de pesquisa orientada	1	B-3	0	C2	0	D3	0	E3	0	F3
	Fichas de observação/exploração e de registo de dados	1	B-3	0	C2	1	D3	0	E3	0	F3
	Guiões de visitas de estudo	1	B-3	1	C2	1	D3	0	E3	1	F3
Total Instrum.	Guiões de entrevista	0	B-3	0	C2	0	D3	0	E3	0	F3
6	Totais por entrevistado	3	50,0%	1	16,7%	2	33,3%	0	0,0%	2	33,3%

Tabela 8 - Entrevistas B, C, D, E, F – CN e FQ do Básico - Instrumentos de mediação pedagógica

Analisando a tabela 8 destacam-se os valores percentuais ínfimos relativos à construção de instrumentos de mediação pedagógica, registados nas entrevistas E, com 0%, e G, com 16.7%. Constatase ainda uma convergência de não construção/utilização em 2 dos itens: Fichas de leitura orientada/seletiva e Guiões de entrevista. Em termos de aproximação de opções, é apenas observável no item Guiões de visitas de estudo, indicado por 4 dos 5 entrevistados.

Entrevistas B e E – BIOLOGIA e GEOLOGIA do Ensino Secundário

Pergunta 9.2		10º		11º, 12º		TOTAL	
		BIO/GEO		BIO/GEO		SOMA	%
DISCIPLINA/ CICLO	INSTRUMENTOS CONSTRUÍDOS pelo professor	SIM	ID/ Ciclo	SIM	ID/ Ciclo		
BIO/GEO-Sec	Fichas de leitura orientada / seletiva <i>(Oralmente)</i>	0	B-S	0	E-S	0	0,00%
	Guiões de visionamento de filmes/documentários	0	B-S	0	E-S	0	0,00%
	Guiões de pesquisa orientada	1	B-S	1	E-S	2	100,00%
	Fichas de observação/exploração e de registo de dados	1	B-S	1	E-S	2	100,00%
Total Instrum.	Guiões de visitas de estudo	1	B-S	1	E-S	2	100,00%
5	Totais por entrevistado	3	60,0%	3	60,0%		

Tabela 9 - Entrevistas B e E – Biologia e Geologia do Secundário - Instrumentos de mediação pedagógica

Observando os dados constantes da tabela 9, regista-se uma convergência entre ambos os entrevistados, quer na indicação dos instrumentos elaborados, quer nos itens que são declinados, e que surgem no quadro com destaque a amarelo.

Entrevistas D e F – FÍSICA e QUÍMICA A do Ensino Secundário

DISCIPLINA/ CICLO	Pergunta 9.2 INSTRUMENTOS CONSTRUÍDOS pelo professor	11ª FQ		10ª FQ		TOTAL	
		SIM	ID/ Ciclo	SIM	ID/ Ciclo	SOMA	%
FQ-A-Sec	Fichas de leitura orientada / seletiva	0	D-S	0	F-S	0	0,00%
	Fichas de observação/exploração e de registo de dados(adaptado)	1	D-S	1	F-S	2	100,00%
	Fichas de trabalho (adaptado)	1	D-S	1	F-S	2	100,00%
	Guião de pesquisa orientada (adaptado)	1	D-S	0	F-S	1	50,00%
	Guião de elaboração de relatórios de pesquisa	1	D-S	1	F-S	2	100,00%
	Plano prévio de visitas de estudos	1	D-S	1	F-S	2	100,00%
	Questionários para orientação de visitas de estudo	1	D-S	1	F-S	2	100,00%
	Guião de visitas de estudo	1	D-S	1	F-S	2	100,00%
	Guião de elaboração de relatório de VE	0	D-S	1	F-S	1	50,00%
	Guião de montagem de experiências	0	D-S	1	F-S	1	50,00%
	Guião de elaboração de relatórios de experiências / atividades laboratoriais	0	D-S	0	F-S	0	0,00%
	Plano de preparação de debate/ <i>mesas redondas (não)</i>	0	D-S	1	F-S	1	50,00%
Total Instrum.	Guião de organização de caderno de laboratório (<i>Oralmente</i>)	1	D-S	0	F-S	1	50,00%
13	Totais por entrevistado	8	61,5%	9	69,2%		

Tabela 10 - Entrevistas D e F – Física e Química A do Secundário - Instrumentos de mediação pedagógica

Ao analisarmos os dados constantes da tabela 10, verifica-se que a percentagem de construção dos instrumentos elencados, em ambas as entrevistas, situa-se acima dos 60% (61,5% - D; 69,2% -F). Quanto aos itens em que os dois entrevistados convergem, indicando que não os elaboram, são os seguintes: Fichas de leitura orientada/seletiva e Guião de elaboração de relatórios de experiências/atividades laboratoriais.

2.1. Observações finais

Finda a etapa de tratamento e análise de dados, tendo como pano de fundo a aferição dos objetivos que nos propuséramos atingir com a realização das entrevistas, a saber: “Conhecer a operacionalização da integração da linguagem na construção de estratégias de ensino/aprendizagem em Ciências e em História”, “Avaliar o conhecimento que os professores têm dos programas e dos documentos oficiais orientadores, designadamente nos aspetos relativos ao papel da linguagem nas respetivas disciplinas” e “Analisar o papel dos manuais escolares na determinação das práticas docentes na integração da linguagem no processo de ensino/aprendizagem das suas disciplinas”, impõem-se duas considerações prévias.

Em primeiro lugar, sobrepondo-se ao conhecimento e operacionalização do papel da linguagem no processo de ensino/aprendizagem, tivemos a perceção de que não apenas estes aspetos específicos,

mas também outros, mais genéricos, decorrem não da implementação consciente e criteriosa dos programas disciplinares, mas sim daquilo que consta dos manuais adotados.

Em segundo lugar, esta constatação leva-nos a concluir que os manuais desempenham uma forte influência nas práticas dos professores, e que este facto tem um impacto nocivo sobre as suas opiniões e decisões pedagógicas, por serem escamoteadas muitas indicações e orientações dos textos programáticos. Aliás, afigura-se-nos ser aceitável colocar como hipótese explicativa que este desconhecimento dos programas induza os docentes numa noção romba do que significa “dar a matéria” ou “cumprir o programa”, em que sempre falta o tempo, com consequências negativas na qualidade das aprendizagens, pois é recorrente a justificação de não serem realizadas determinadas atividades porque “os alunos são fracos” ou não têm os pré-requisitos necessários.

Tendo como pressupostos o que acabámos de referir, centrámos as nossas observações nos aspetos mais salientes e transversais às várias entrevistas, delimitando 3 pontos: omnipresença do manual, exames e dificuldades dos alunos.

Relativamente ao manual, verificámos a sua omnipresença, apesar de pontualmente surgirem críticas, nem sempre bem dirigidas. Efetivamente, por um lado, constata-se que são inseridas nos manuais muitas das atividades (p.e., resumos, frisos cronológicos, glossários), dando cumprimento a sugestões constantes dos textos programáticos. Todavia, apesar de aparecerem, estas são resolvidas, constituindo uma subversão à sua finalidade pedagógica, problema que não interpela os docentes, que as aceitam como válidas, e uma forma de “cumprirem o programa”. Por outro lado, algumas propostas são consideradas irrealistas, e dirigidas ao aluno ideal, e não aos jovens reais que frequentam a escola, e que se caracterizam pelas suas inúmeras dificuldades, designadamente no âmbito da linguagem. Estes dois tipos de atitude revelam a demissão dos docentes na avaliação fundamentada dos livros adotados, assim como uma seleção e utilização dos materiais com que ensinam, carentes de uma análise criteriosa, quanto à sua finalidade, designadamente estratégica.

Aparentemente, o único acontecimento que mobiliza os docentes é os exames. Para esta ocorrência, no final do secundário, se ostentam as maiores preocupações, sublinhando-se a urgência de “treinar” os alunos. O significado deste verbo gera em nós dúvidas e apreensão, porque parece estar subjacente o seu pior sentido quando, apenas no final de toda uma caminhada escolar, se menciona a necessidade de desenvolver competências.

A propósito do último ponto, dificuldades dos alunos, abordaremos algumas referências, feitas pelos entrevistados, que indiciam perceções e práticas pouco consentâneas com o objetivo de os auxiliar

a adquirirem os requisitos necessários para superarem as limitações identificadas, designadamente através do recurso à linguagem.

Um dos aspetos que se destacou prende-se com o conceito de leitura. Para muitos dos entrevistados, o ato de ler parece ser associado apenas à leitura em voz alta, não se ponderando a leitura silenciosa, nem a leitura seletiva, como formas de ajudar à compreensão de textos, e que deveriam pressupor a implementação de metodologias como separar o essencial do acessório, hierarquizar a informação relevante, resumir e sintetizar. Para tal, aprender a sublinhar, fazer anotações à margem, e elaborar registos subsequentes, deviam ser práticas estimuladas, assim como seria suposto, complementarmente, construir e utilizar fichas de leitura seletiva/orientada. Este conjunto de conteúdos, de âmbito processual, apesar de serem um contributo importante para o desenvolvimento metacognitivo e cognitivo dos discentes, aparenta ser desvalorizado.

No que diz respeito à escrita, os entrevistados revelam, genericamente, ter um conceito pouco preciso sobre a sua diversidade, complexidade e diferentes finalidades. Esta perceção decorre, por exemplo, da identificação de momentos de produção escrita, que acontece sobretudo na avaliação, quer seja em testes, quer seja na redação de relatórios (quando obrigatórios). Contudo, também no plano da escrita, são referidas práticas que correspondem à mera cópia do que está no quadro, ou é projetado, colocando-se ao mesmo nível atos mecânicos de transcrição, com escrita elaborada. Outro indicador desta fragilidade conceptual é a referência ao tempo que é concedido aos alunos para escreverem, nomeadamente para os trabalhos sujeitos a avaliação, em que, a dada altura, se diz que para se fazer um resumo médio, com análise e dissecação da fonte de informação, se atribuem 20 m, e que, noutros casos, 10 a 15 minutos, mesmo para textos longos.

Concluindo estas breves anotações, e pelo exposto, dir-se-ia que o papel da linguagem no processo de ensino/aprendizagem é pouco evidente, ocorrendo muitas das atividades propostas para esse efeito apenas com a orientação oral dos professores, o que configura práticas de uma pedagogia de receituário, incompatível com o desenvolvimento de competências, numa lógica construtivista, onde a linguagem ocupa um lugar central.

3. Apresentação e análise dos resultados dos questionários nas várias categorias

No presente capítulo proceder-se-á à sistematização da informação recolhida no questionário, fazendo, em simultâneo, a uma primeira leitura analítica dos dados mais salientes.

3.1. Grau de importância atribuída à linguagem verbal

No que diz respeito a esta categoria, tal como fizemos com outros resultados, apresentamos gráficos comparativos com o objetivo de proporcionar uma leitura mais clara das tendências de resposta neste âmbito. Remetemos igualmente para o Anexo K os gráficos com os dados mais detalhados sobre as várias disciplinas, ciclos e anos lecionados.

Constatou-se uma proporção significativamente mais elevada de docentes das disciplinas de Ciências a afirmar que a linguagem verbal na sua disciplina é importante e de professores de História a afirmar que a linguagem verbal na sua disciplina é muito importante, $\chi^2(2) = 7.625$, $p = .033$.

3.1.1. Grau de importância da linguagem verbal na amostra total

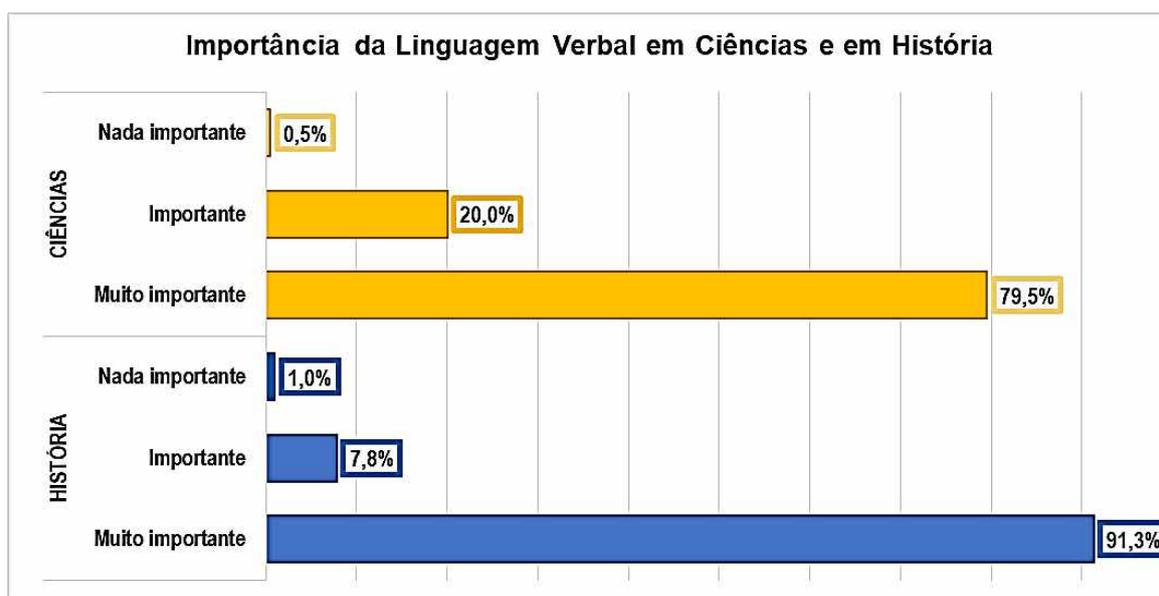


Gráfico 12 - Frequências da Importância da linguagem verbal na amostra total

Os dados que se destacam neste gráfico 12 confirmam a opinião recorrentemente expressa pelos professores ao atribuírem uma elevada importância à linguagem, patente neste questionário com a sinalização da opção “Muito importante” em 79,5% dos docentes de Ciências e 91,3% dos respondentes de História. Corresponde igualmente à percepção impressionista comum a diferença entre Ciências e História, em que a disciplina “de Letras” acolhe uma percentagem mais expressiva no grau de importância atribuído (91,3%) em relação às Ciências (79,5%).

3.1.2. Grau de importância da linguagem verbal por disciplinas/níveis de ensino

3.1.2.1. CIÊNCIAS

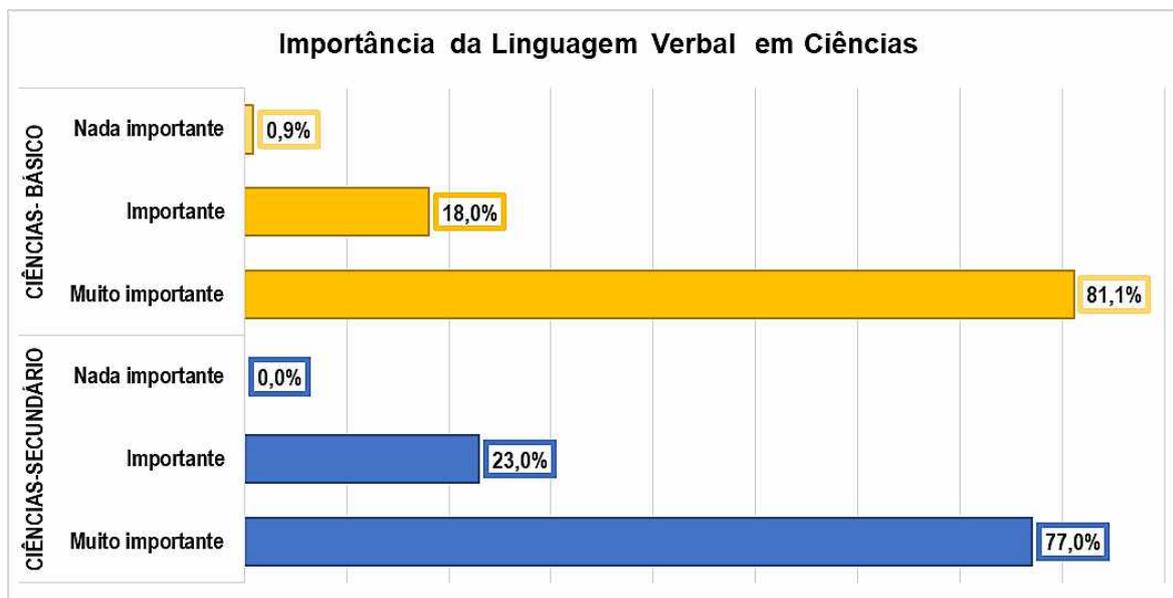


Gráfico 13 - Grau de importância da linguagem verbal – CIÊNCIAS (Básico e Secundário)

Neste gráfico (12) sublinha-se um decréscimo da importância atribuída à linguagem, do básico (81,1%) para o secundário (77%), na opção “Muito importante”.

3.1.2.2. HISTÓRIA

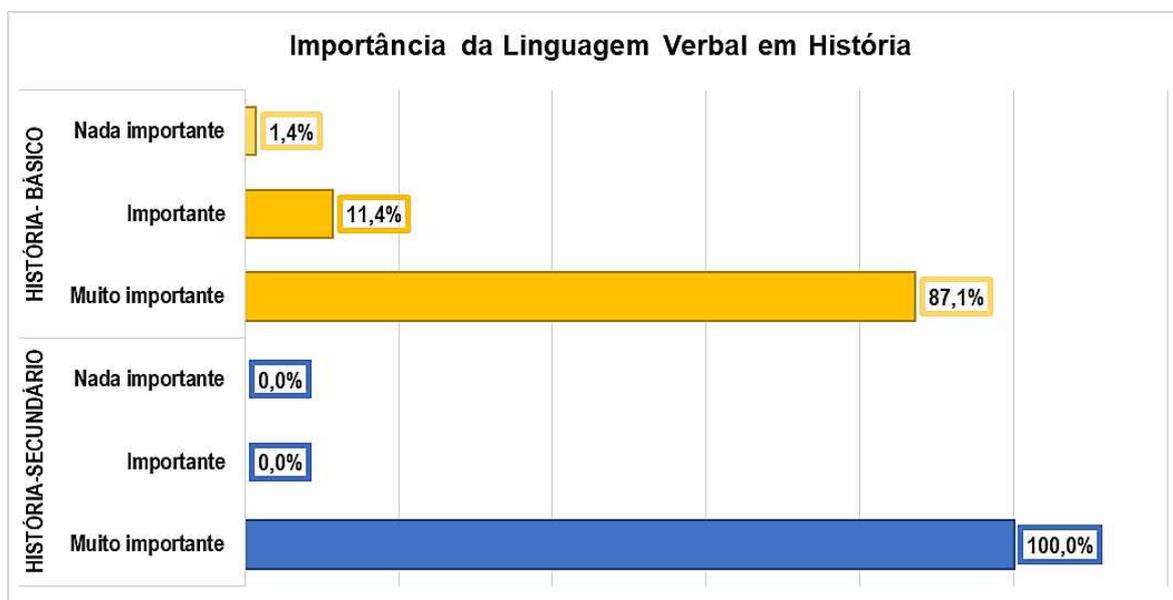


Gráfico 14 - Grau de importância da linguagem verbal – HISTÓRIA (Básico e Secundário)

Contrariamente à tendência observável em Ciências (Gráfico 14), verifica-se o oposto na disciplina de História que, na posição “Muito importante”, passa de 87,1% no básico, para uns expressivos 100% no secundário.

3.2. Grau de conhecimento dos documentos orientadores

Relativamente ao grau de conhecimento dos documentos orientadores, considerámos duas perspetivas: o conhecimento (Indicadores B) e a frequência de consulta (Indicadores C). Para avaliar o conhecimento, colocámos 3 hipóteses de sinalização alternativa: “Desconheço”, “Ouvi falar” e “Conheço”. No que diz respeito à frequência de consulta, escolhemos uma escala com um número par de hipóteses de escolha: “Nunca”, “Raramente”, “Às vezes”, “Frequentemente”.

3.2.1. Conhecimento dos documentos orientadores por disciplinas/ciclos

O maior destaque, no que diz respeito ao ensino básico, é os professores dizerem que conhecem os documentos orientadores do ciclo que lecionam, declarando, simultaneamente, desconhecer os documentos do ciclo, anteriores e posteriores, em elevadas percentagens. Esta tendência revela fragilidades num trabalho pedagógico que se pretende de continuidade, o que implicaria o conhecimento dos textos programáticos, inseridos num eixo vertical.

Embora residuais, causam estranheza os resultados em que os inquiridos dizem apenas ter ouvido falar do programa da disciplina que lecionam, ou mesmo que o desconhecem.

3.2.1.1. CIÊNCIAS - ENSINO BÁSICO

No gráfico em baixo (15), com os resultados globais de Ciências do ensino básico, tendo em conta o que se observa nos dados parciais por disciplina/ciclo, inferimos que as percentagens mais elevadas verificadas na opção “Conheço” correspondem aos professores que lecionam esses programas.

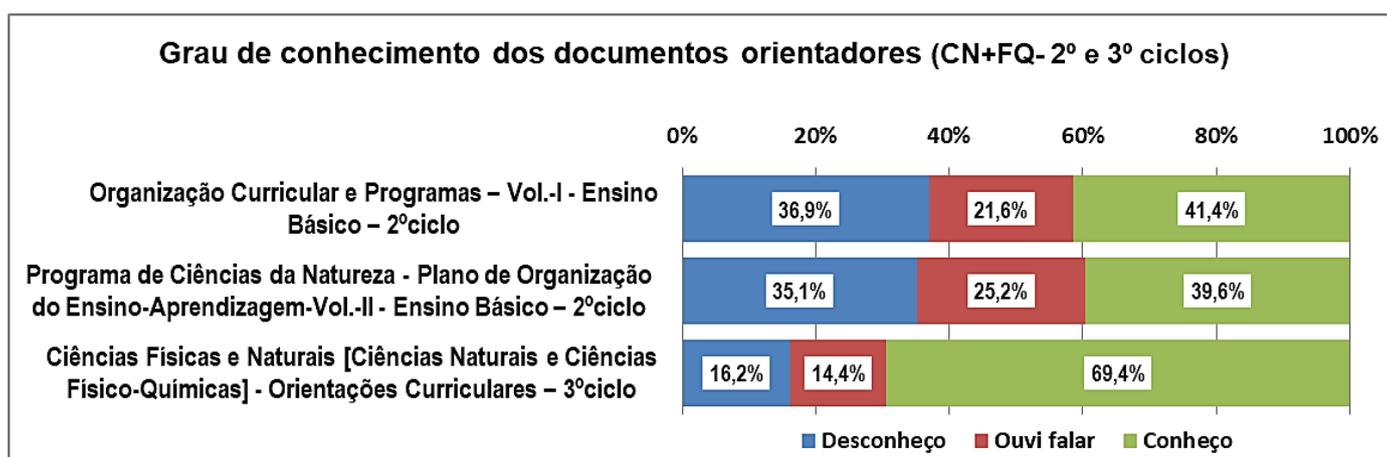


Gráfico 15 - Grau de conhecimento dos documentos orientadores - CN+FQ - Nível Básico (2º+3º ciclos)

Nos gráficos seguintes, constam os resultados parciais desta variável, em que se evidencia a tendência que referimos.

a) CIÊNCIAS NATURAIS – 2º ciclo

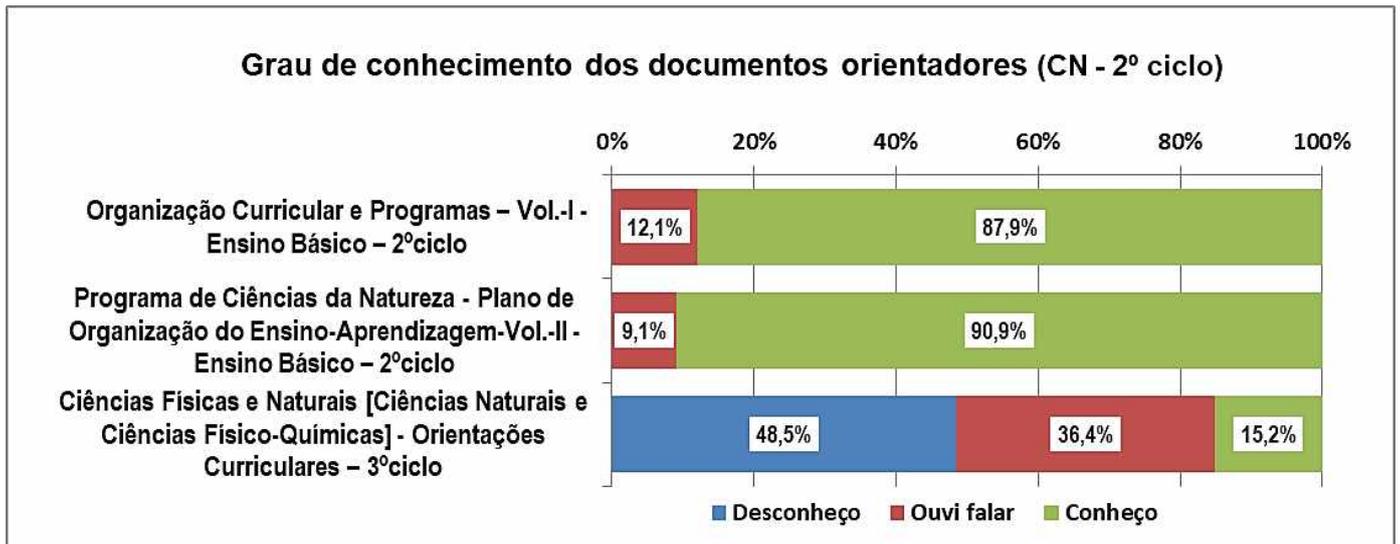


Gráfico 16 - Grau de conhecimento dos documentos orientadores (CN - 2º ciclo)

Tal como mencionámos, os docentes de Ciências Naturais do 2º ciclo (Gráfico 16) sinalizam de forma expressiva a opção “Conheço” para o programa (Vol II) e documento orientador (Vol. I) da disciplina que lecionam (90,9% e 87,9% respetivamente) e dizem, com bastante clareza, desconhecer o programa do ciclo subsequente (48,5%), ou apenas ter ouvido falar (36,4%).

Nos resultados referentes ao 3º ciclo, que constam no gráfico 17, observa-se a mesma tendência, sendo que declaram conhecer o programa 90% dos inquiridos, e desconhecer os documentos do ciclo anterior 33,3% (Vol. II) e 43,3% (Vol I).

b) CIÊNCIAS NATURAIS – 3º ciclo

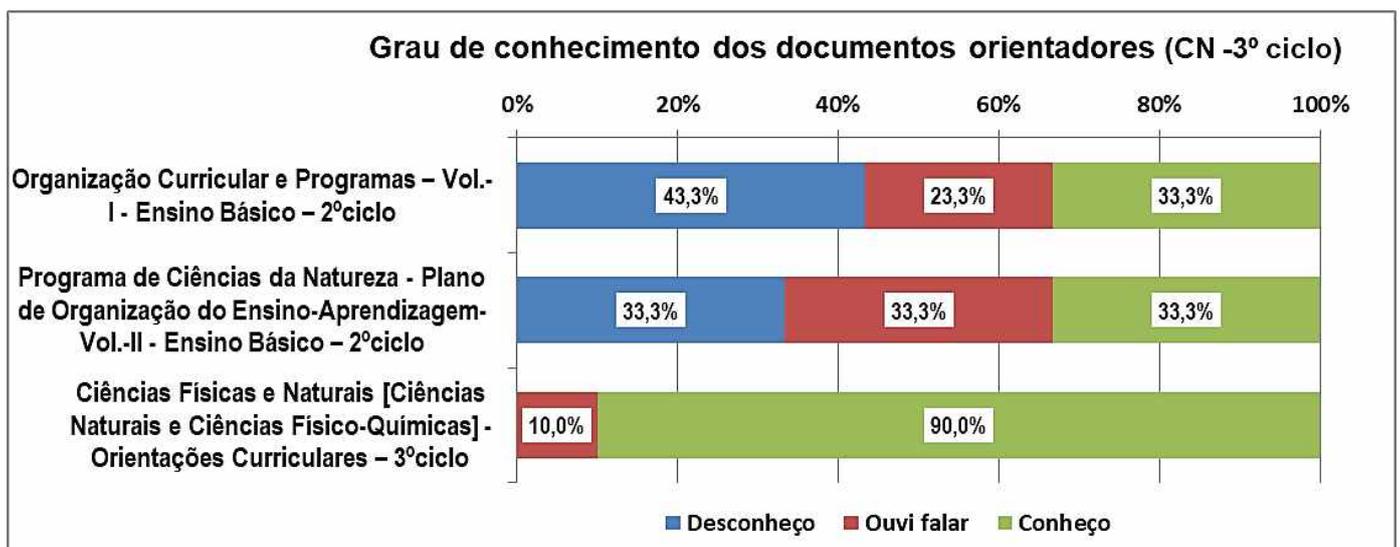


Gráfico 17 - Grau de conhecimento dos documentos orientadores (CN – 3º ciclo)

c) CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS – 3º ciclo

Em relação à disciplina de Físico-Química do 3º ciclo (Gráfico 18), constata-se haver a mesma tendência, existindo 93,8% dos respondentes que declaram conhecer o programa que administram e, simultaneamente, sinalizam em elevada percentagem as opções “desconheço” (58,3% e 60,4%) e “ouvi falar” (27,1% e 31,3%) relativamente aos documentos do ciclo anterior.

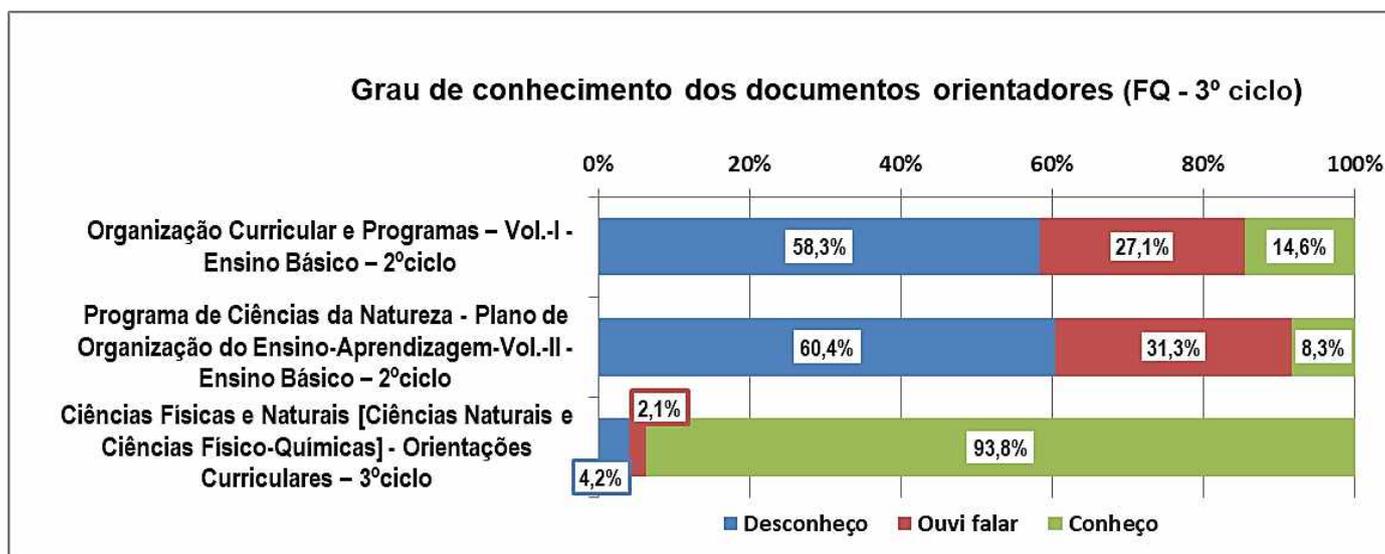


Gráfico 18 - Grau de conhecimento dos documentos orientadores (FQ – 3º ciclo)

3.2.1.2. CIÊNCIAS – ENSINO SECUNDÁRIO

Os docentes de Ciências do ensino secundário sinalizam maioritariamente a opção “Conheço” ao indicarem o documento programático das disciplinas que lecionam.

Nos gráficos 19 e 20, que se apresentam a seguir, respetivamente de Biologia e Geologia e de Física e Química A, constam os valores percentuais que evidenciam esta tendência. A diminuição destas percentagens nos programas do 12º ano pode indicar que o número de professores que leciona este ano de escolaridade é menor, e/ou que há docentes que apenas administram os 10º e 11º anos. Esta interpretação tem como hipótese explicativa plausível haver docentes que, por isso, declaram desconhecer ou apenas ter ouvido falar dos programas de 12º ano.

a) **BIOLOGIA e GEOLOGIA**

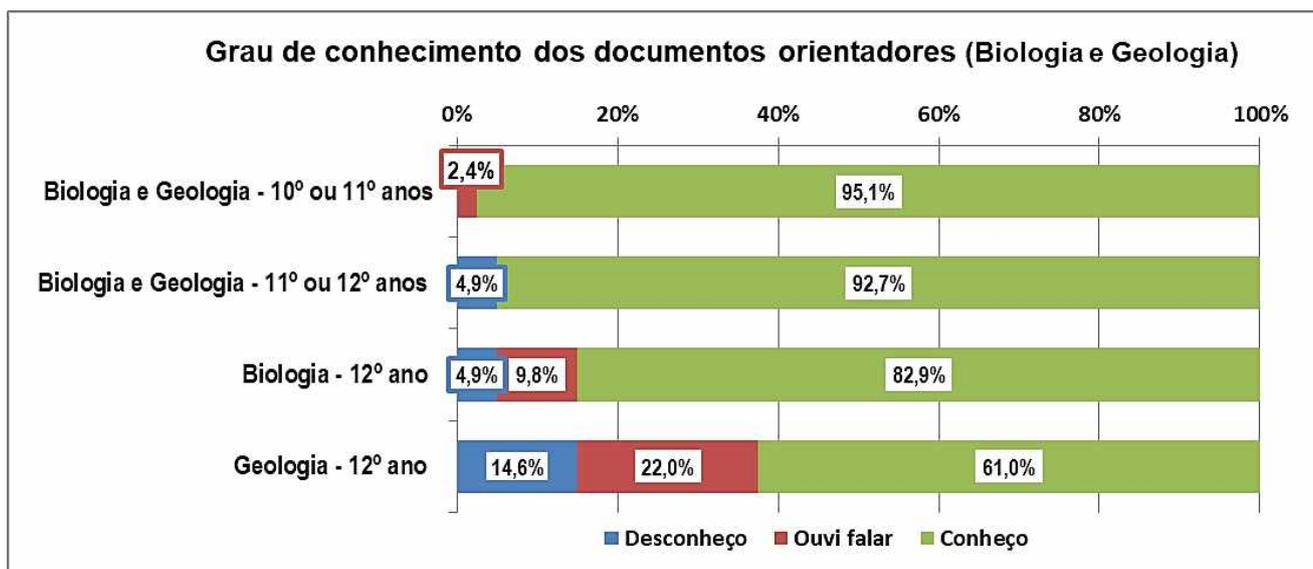


Gráfico 19 - Grau de conhecimento dos documentos orientadores (Biologia e Geologia)

b) **FÍSICA e QUÍMICA – A**

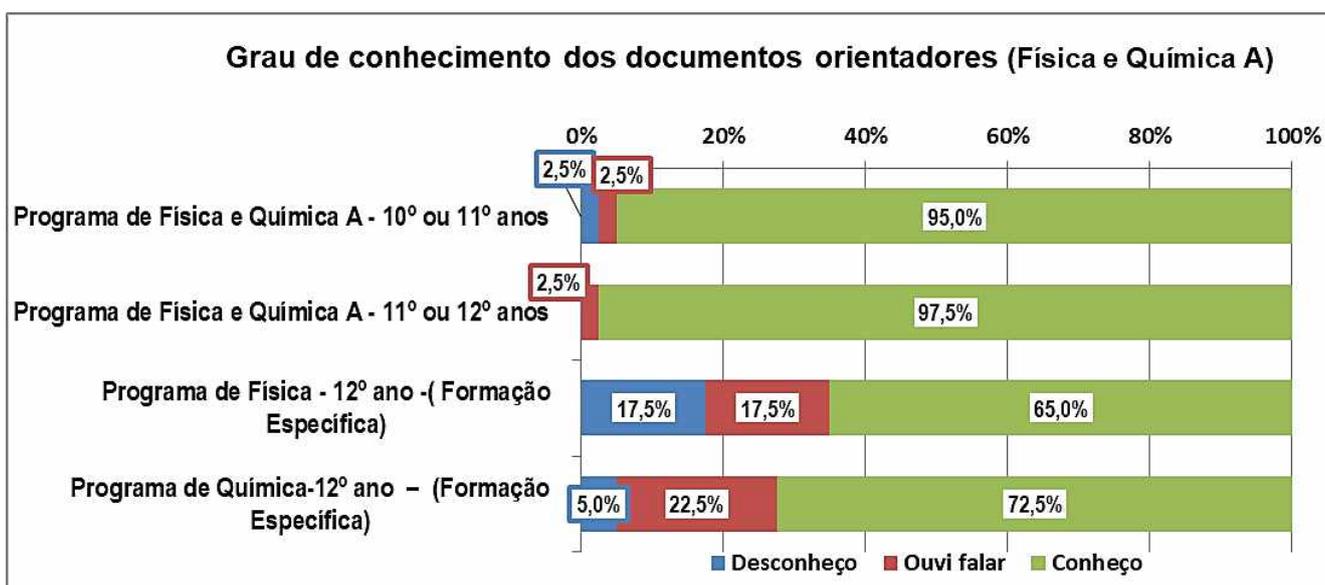


Gráfico 20 - Grau de conhecimento dos documentos orientadores (Física e Química A)

3.2.1.3. HISTÓRIA – ENSINO BÁSICO

Observando os resultados globais de História do ensino básico, em paralelo com o que referimos, relativamente às disciplinas de Ciências, constata-se no gráfico 21 que as percentagens mais elevadas verificadas surgem na opção “Conheço”, o que nos leva a inferir que correspondem aos professores que lecionam esses programas.

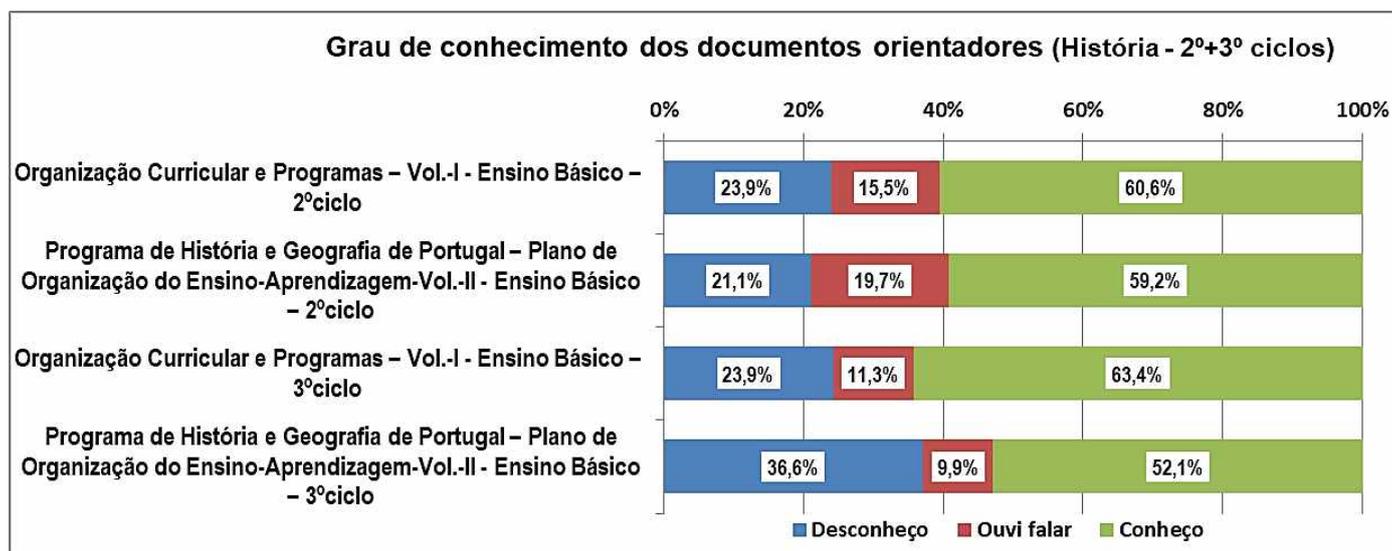


Gráfico 21 - Grau de conhecimento dos documentos orientadores–História-Nível Básico (2º+ 3º) ciclos)

a) HISTÓRIA – 2º ciclo

Os docentes de História do 2º ciclo (Gráfico 22), à semelhança do observado com os docentes de Ciências, sinalizam de forma expressiva a opção “Conheço”, sendo, para o Vol I dos textos programáticos, 94,4% das respostas e 88,9%, para o Vol. II. Simultaneamente, com bastante clareza, declaram desconhecer o programa do ciclo subsequente (61,1%), ou apenas ter ouvido falar (27,8% e 16,7%).

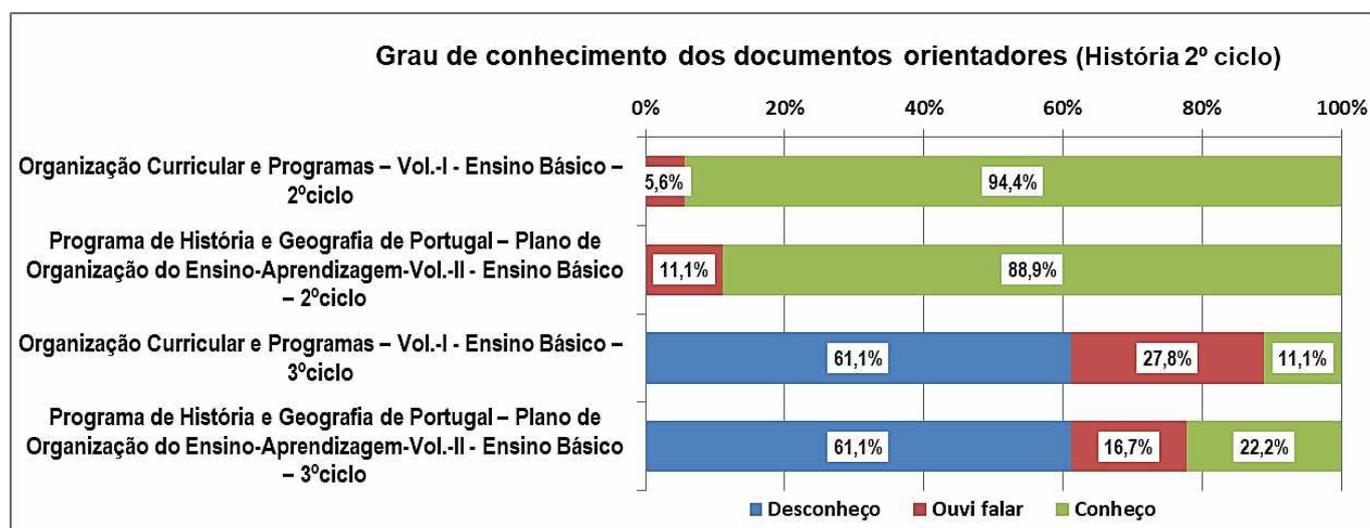


Gráfico 22 - Grau de conhecimento dos documentos orientadores (História - 2º ciclo)

b) HISTÓRIA – 2º e 3º ciclos

Quem leciona o 2º e o 3º ciclo, da disciplina de História, assinala o conhecimento dos documentos orientadores com percentagens expressivas, em todos os documentos orientadores (Gráfico 23).

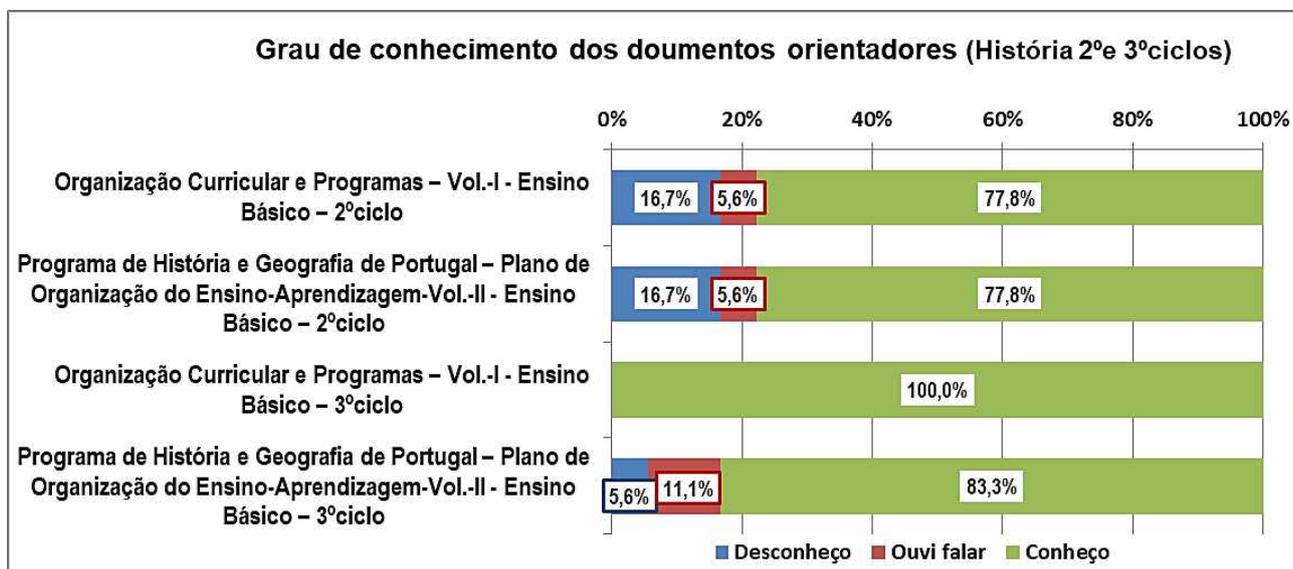


Gráfico 23 - Grau de conhecimento dos documentos orientadores (História - 2º e 3º ciclos)

c) HISTÓRIA – 3º ciclo

Nos resultados referentes ao 3º ciclo, que constam do gráfico 24, em baixo, observa-se a tendência de conhecimento dos textos programáticos do ciclo lecionado, embora de forma menos expressiva. Aliás, cremos ser de realçar as elevadas percentagens de respostas que sinalizam a opção “desconheço”, para todos os documentos., ainda que mais evidentes para o 2º ciclo.

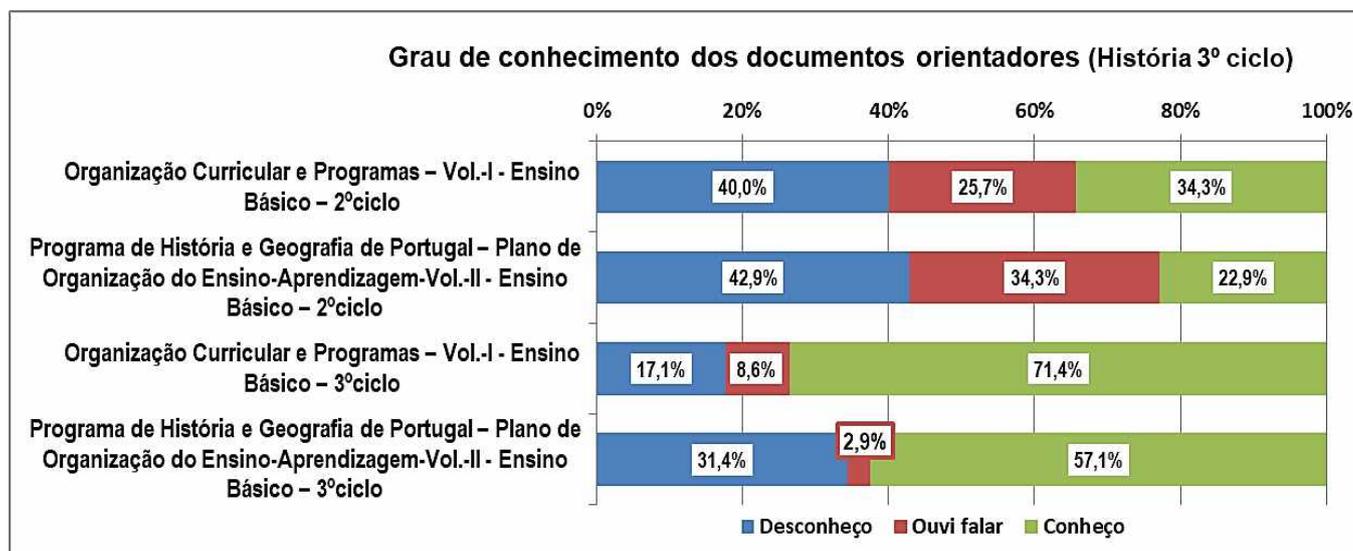


Gráfico 24 - Grau de conhecimento dos documentos orientadores (História - 3º ciclo)

3.2.1.4. HISTÓRIA – ENSINO SECUNDÁRIO

No que diz respeito à disciplina de História A, do ensino secundário, (Gráfico 25), constata-se a elevada percentagem dos que declaram conhecer o programa (97,1%), sendo apenas de registar a existência de 2,9% de inquiridos que escolheram a opção “ouvi falar”

a) HISTÓRIA A

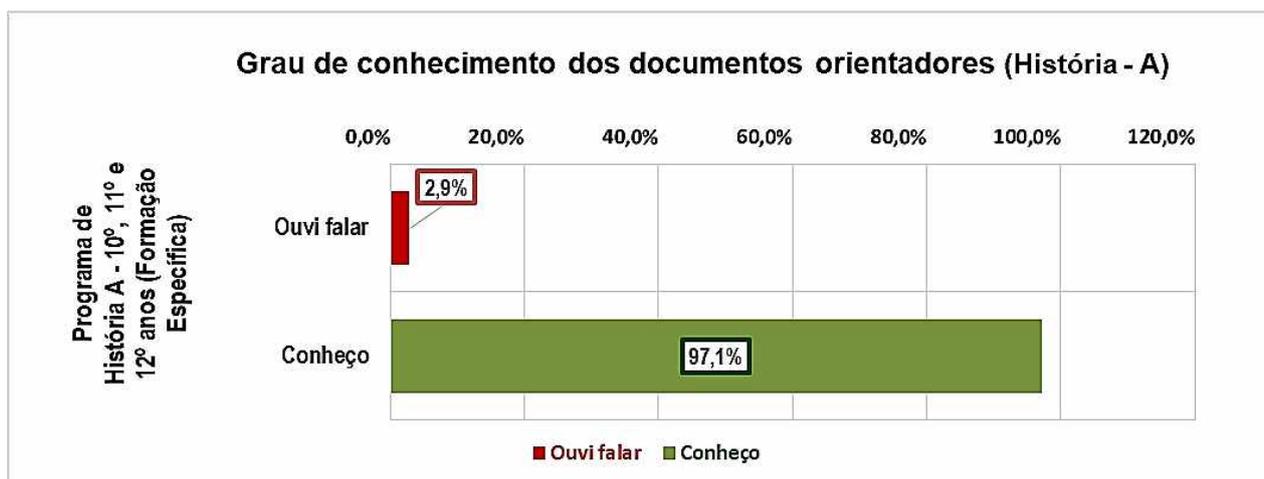


Gráfico 25 - Grau de conhecimento dos documentos orientadores (História - A)

Como apontamento final, cremos ser pertinente destacar alguns resultados, que merecem reflexão. Em primeiro lugar, haver uma tendência acentuada de os professores apenas conhecerem o programa da disciplina e ciclo que lecionam, o que implica a assunção de não se fazer uma leitura vertical dos documentos, que permitiria compreender quer os objetivos da disciplina, quer a progressão expectável de desempenho dos alunos, nomeadamente em função do seu desenvolvimento intelectual.

Por outro lado, julgamos igualmente preocupantes os indícios, ainda que percentualmente inconsistentes na sua expressividade, de haver docentes que não conhecem, ou apenas ouviram falar dos textos programáticos que orientam as respetivas disciplinas. Depreendemos que, nestes casos, de forma manifesta, serão os manuais a guiarem as ações docentes, o que, necessariamente, limita as intervenções pedagógicas junto dos alunos.

3.2.2. Consulta dos documentos orientadores por disciplinas/ciclos

Em complemento aos dados obtidos na variável anterior - Conhecimento dos documentos orientadores - interessou-nos saber a frequência com que os professores declaravam consultá-los. Em termos de tendência, constatámos haver um paralelismo com os resultados anteriores, pois os docentes sinalizaram maioritariamente a opção consultar “às vezes” ou “frequentemente” os textos programáticos da disciplina e ciclo lecionados e, simultaneamente, declararam, com clareza, “nunca” ou “raramente” consultarem os programas do ciclo anterior, ou subsequente, ao por si administrado.

3.2.2.1. CIÊNCIAS – ENSINO BÁSICO

Em relação ao ensino básico, os resultados globais de Ciências (Gráfico 26) denunciam o maior número de respondentes do 3º ciclo, pois fica patente a prevalência de sinalizações nas opções “nunca” (50,5%) e “raramente” (16,2%) na consulta de documentação do 2º ciclo.

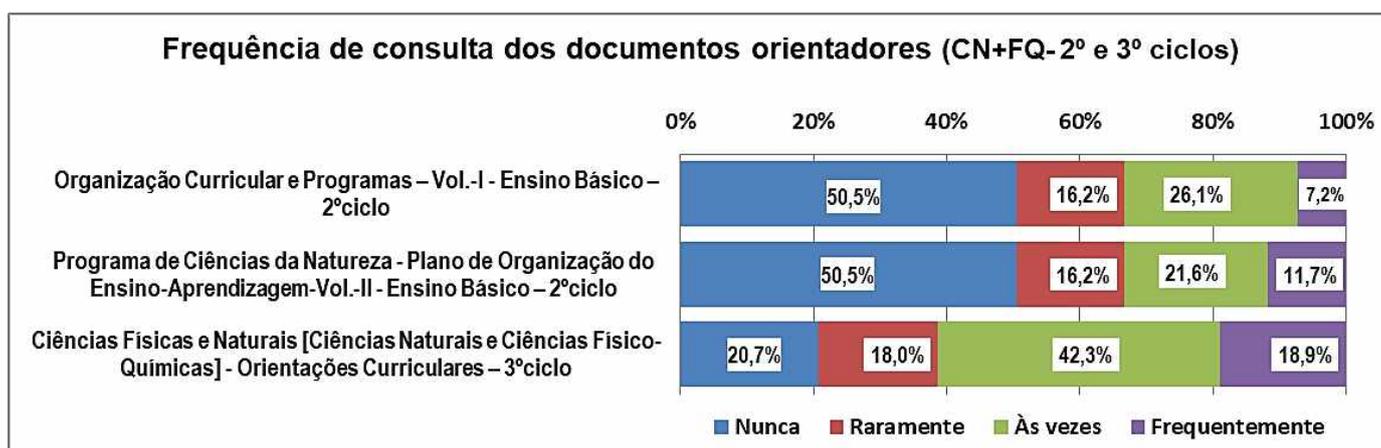


Gráfico 26 - Frequência de consulta dos documentos orientadores CN+FQ-Nível Básico (2º+3º ciclos)

a) CIÊNCIAS NATURAIS – 2º ciclo

No gráfico 27, onde se registam os resultados de frequência de consulta de documentos orientadores pelos professores de Ciências Naturais do 2º ciclo, sobressaem as opções “nunca” (60,6%) e “raramente” (30,3%), para o programa do 3º ciclo, e “às vezes” (66,7% e 57,6%) e “frequentemente” (15,2% e 33,3%) para os documentos do 2ºciclo, que contêm as orientações para o ciclo lecionado.

Frequência de consulta dos documentos orientadores (CN - 2º ciclo)

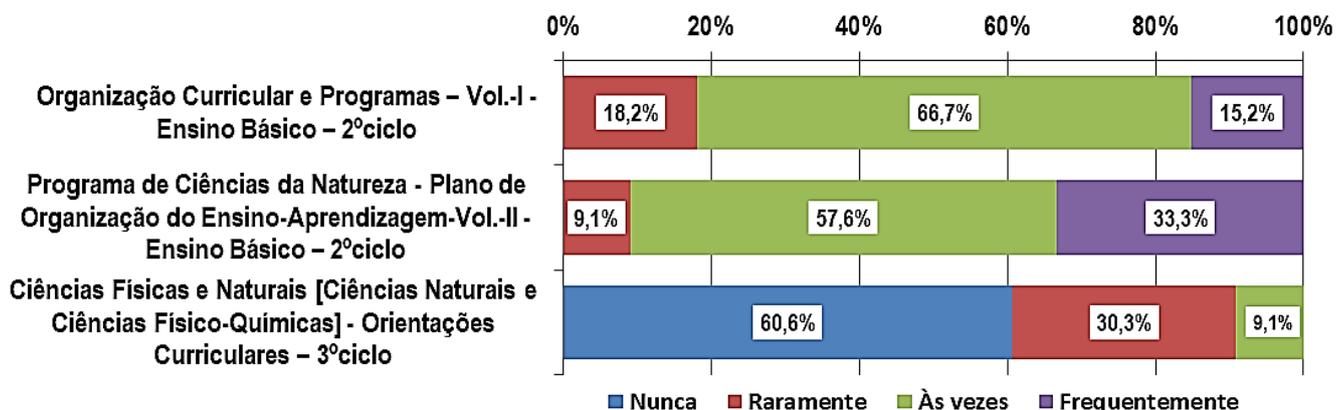


Gráfico 27 - Frequência de consulta dos documentos orientadores (CN - 2º ciclo)

b) CIÊNCIAS NATURAIS – 3º ciclo

Quanto à disciplina de Ciências Naturais do 3º ciclo, verifica-se (Gráfico 28) uma tendência análoga, sendo muito expressivas as percentagens nas opções “nunca” e “raramente”, que totalizam 83,3%, relativamente ao Vol. I, e 86,6% para o Vol. II, dos textos programáticos do ciclo anterior ao lecionado. Para o ciclo lecionado, as frequências de consulta mais eloquentes incidiram nas opções “às vezes” (53,3%) e “frequentemente” (26,7%).

Frequência de consulta dos documentos orientadores (CN -3º ciclo)

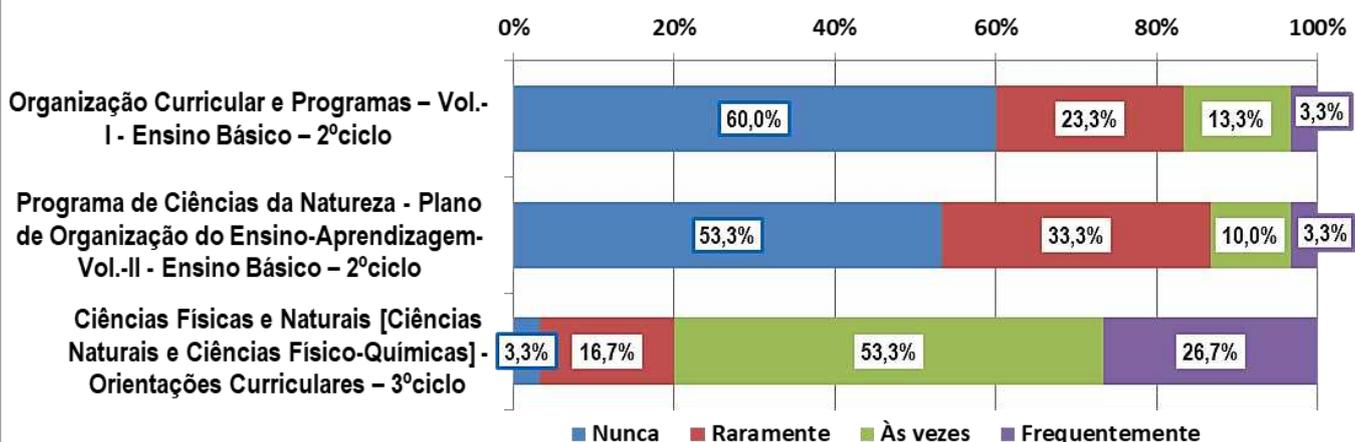


Gráfico 28 - Frequência de consulta dos documentos orientadores (CN - 3º ciclo)

c) CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS – 3º ciclo

No que diz respeito aos resultados registados em Físico-Químicas (Gráfico 29), a tendência de frequência de consulta continuou a evidenciar-se, sendo traduzida nos seguintes valores: “nunca” e

“raramente”, que totalizam 89,6%, relativamente ao Vol. I, e 93,7% para o Vol. II, dos textos programáticos do ciclo anterior ao lecionado e, para o 3º ciclo, “às vezes” (58,3%) e “frequentemente” (27,1%).

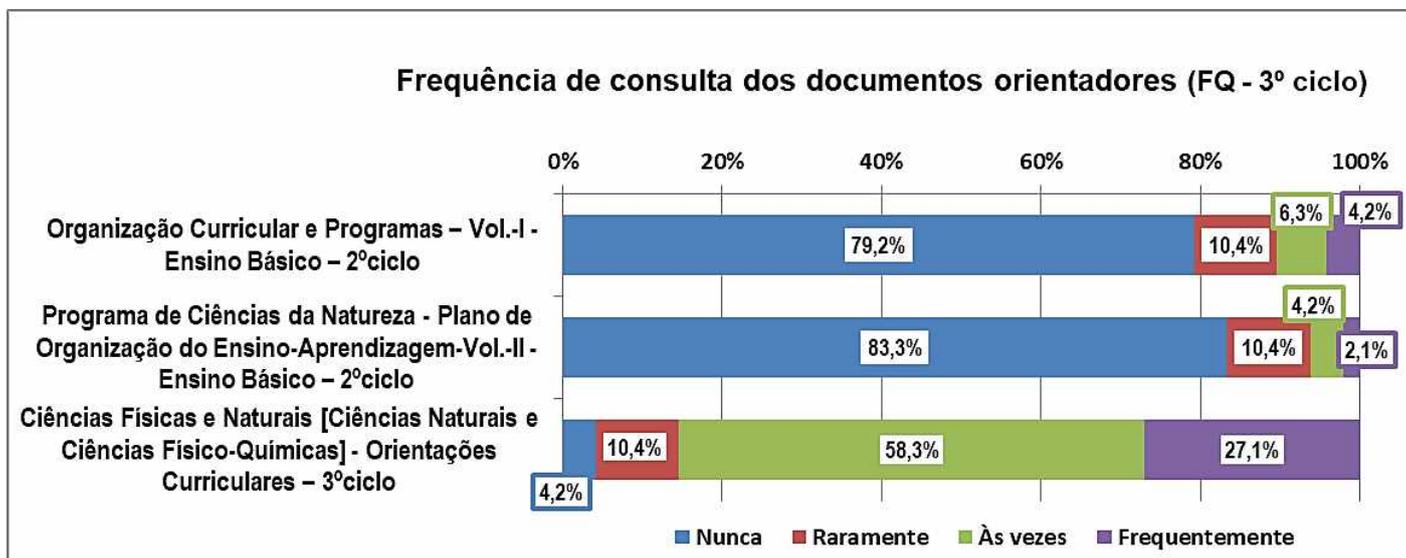


Gráfico 29 - Frequência de consulta dos documentos orientadores (FQ - 3º ciclo)

3.2.2.2. CIÊNCIAS – ENSINO SECUNDÁRIO

Nos gráficos 30 e 31, que se apresentam a seguir, de Biologia e Geologia e de Física e Química A, respetivamente, constam os valores percentuais que evidenciam a tendência, maioritariamente expressa, de os professores consultarem os documentos orientadores “frequentemente” e “às vezes”.

a) BIOLOGIA e GEOLOGIA

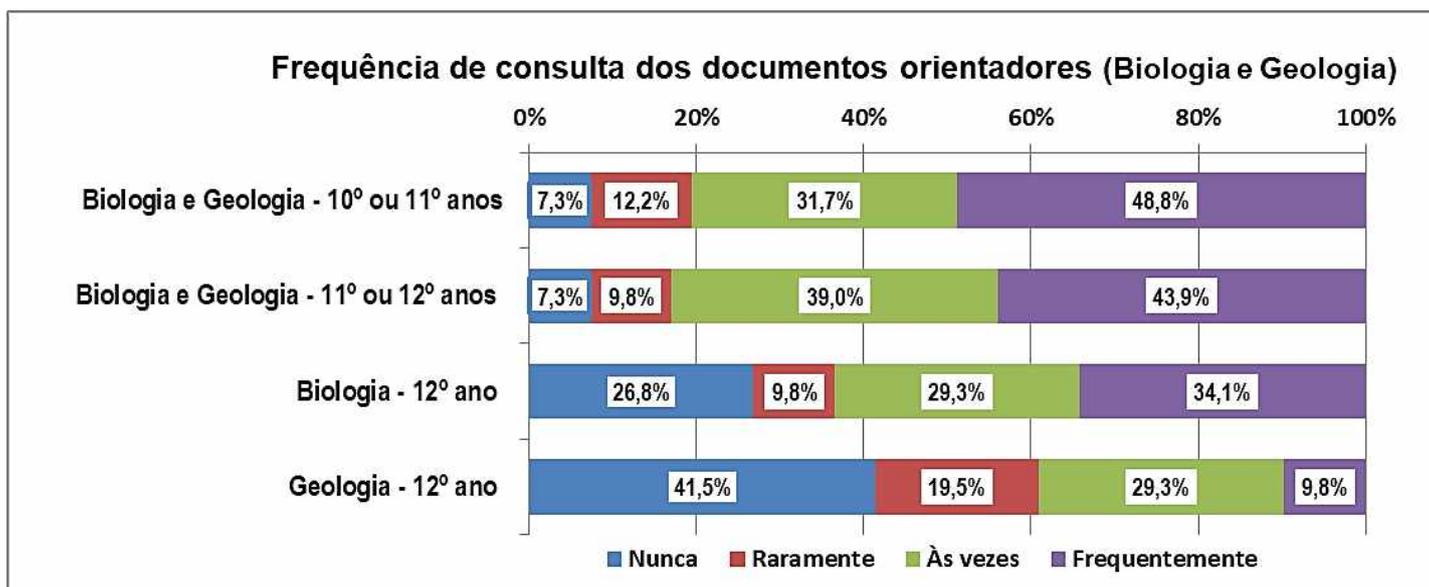


Gráfico 30 - Frequência de consulta dos documentos orientadores (Biologia e Geologia)

No caso da Biologia e Geologia, do 10º ao 12º ano (só Biologia), surgem valores de 48,8%, 43,9% e 34,1%, para a opção “frequentemente”, e, para “às vezes”, 31,7%, 39% e 29,3%. Em Geologia do 12º ano aparece um valor dispar, pois 41,5% dos docentes declara nunca consultarem o programa, ou fazerem-no apenas “raramente” (19,5%), o que pode ser explicado por, na sua maioria, poderem não lecionar esta disciplina/ano.

b) FÍSICA e QUÍMICA – A

Em Física e Química A, a prevalência surge na opção “às vezes”, com percentagens de 45%, 52,5%, 45% e 47,5%, em todos os programas, do 10º ao 12º ano. Seguem-se os valores da opção “frequentemente”, com 47,5%, 42,5%, 7,5% e 12,5%.

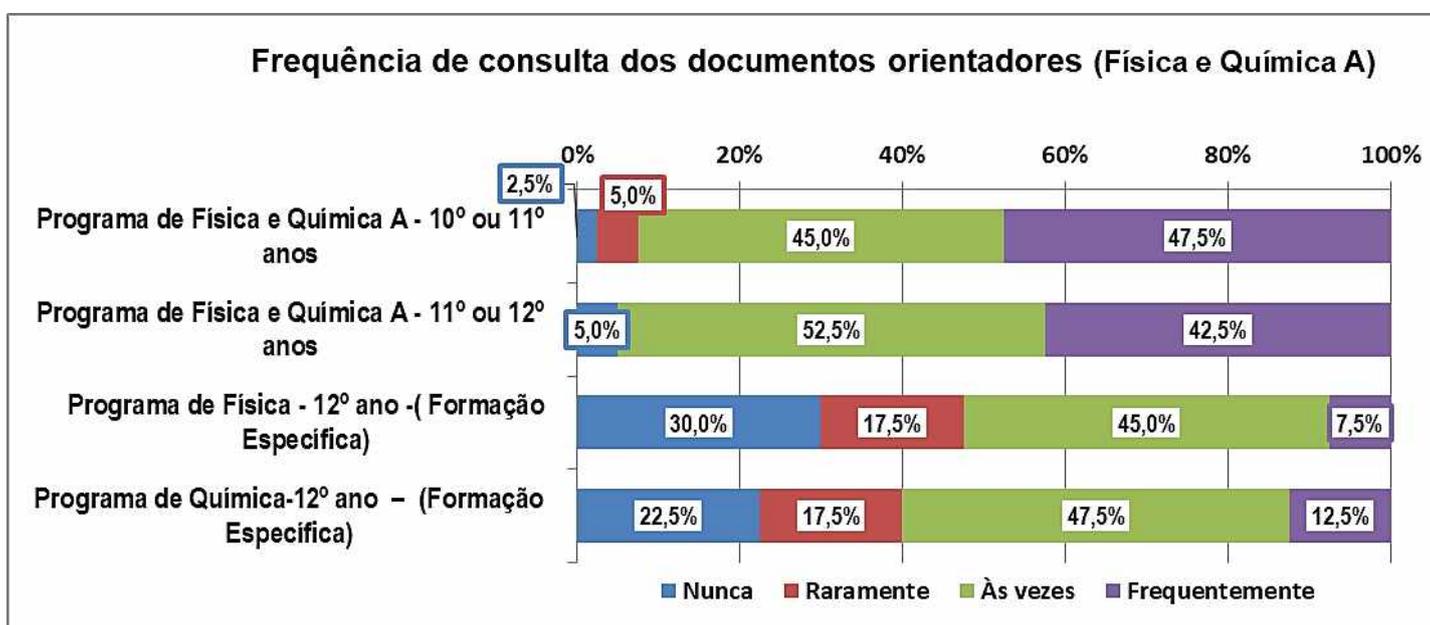


Gráfico 31 - Frequência de consulta dos documentos orientadores (Física e Química – A)

Como nota final, sobre a consulta dos documentos relativos ao 12º ano, nas disciplinas de Ciências do secundário, julgamos significativa a elevada expressão de sinalizações nas opções “nunca” (26,8%, 41,5%, 30% e 22,5%) e “raramente” (9,8%, 19,5%, 17,5%, 17,5%), pois acentua-se a tendência de os docentes se circunscreverem ao ano que administram. Infere-se que não perspetivam, na sua ação pedagógica, a progressão ou uma linha de continuidade. Neste caso, cremos ser de sublinhar a necessidade de se ter um olhar sobre o futuro da disciplina e de como proporcionar um adequado desenvolvimento das competências dos alunos.

3.2.2.3. HISTÓRIA – ENSINO BÁSICO

Analisando o gráfico 32, com o panorama global de consulta de documentos orientadores em História do nível básico, sobressaem as elevadas percentagens nas sinalizações em “nunca” (36,6%, 35,2%, 23,9% e 38%) e em “raramente” (19,7%, 19,7%, 15,5% e 12,7%) que, somadas, indicam que mais de 50% (exceto para o Vol.I do 3º ciclo) dos docentes raramente ou nunca procura esclarecer dúvidas, confirmar matérias e competências, ou aferir estratégias e métodos.

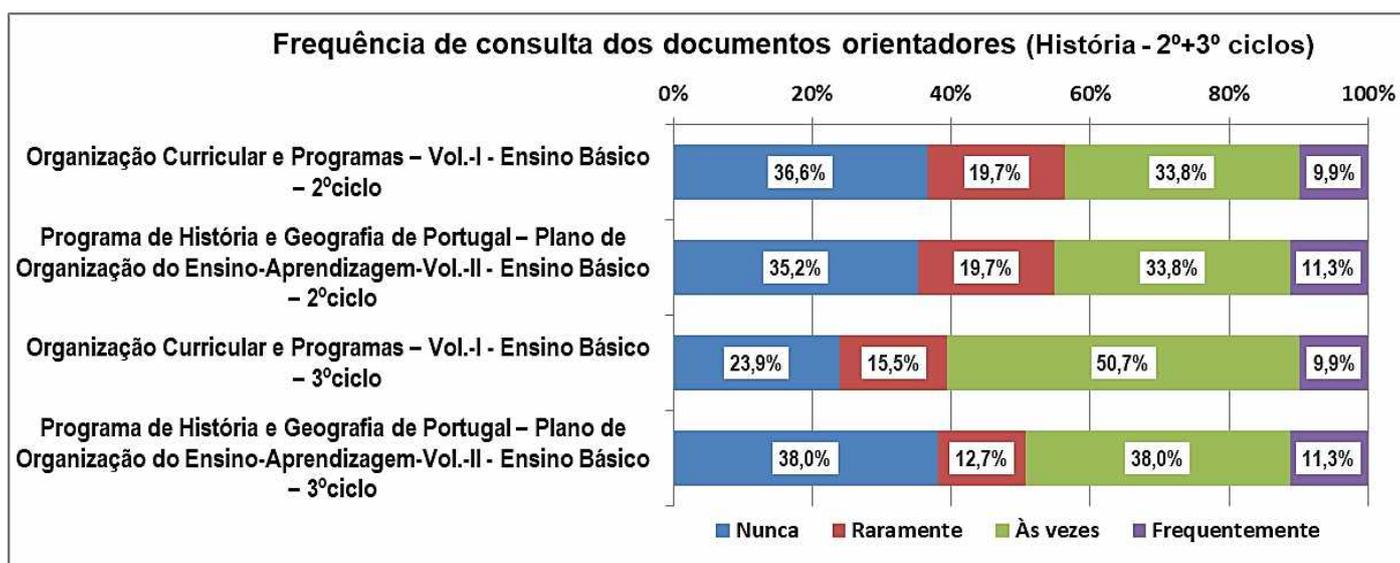


Gráfico 32 - Frequência de consulta dos documentos orientadores História (Ensino básico)

Procedendo a uma leitura discriminada dos gráficos 33, 34, e 35, confirma-se que os docentes privilegiam a consulta dos programas que lecionam, e descuram os programas da disciplina/nível anteriores ou subsequentes. Esta tendência não se verifica no gráfico 34, pois os respondentes lecionam quer o 2º, quer o 3º ciclo.

a) HISTÓRIA – 2º ciclo

Em relação ao 2º ciclo (Gráfico 33), registam-se os valores frequência de consulta de “às vezes”, com 66,7%; 66,7%, e de “frequentemente”, com 16,7%; 22,2%, e, em sentido diverso, para os documentos do 3º ciclo, “nunca”, com 66,7% e 61,1%, e “raramente” com 11,1% e 16,7%.

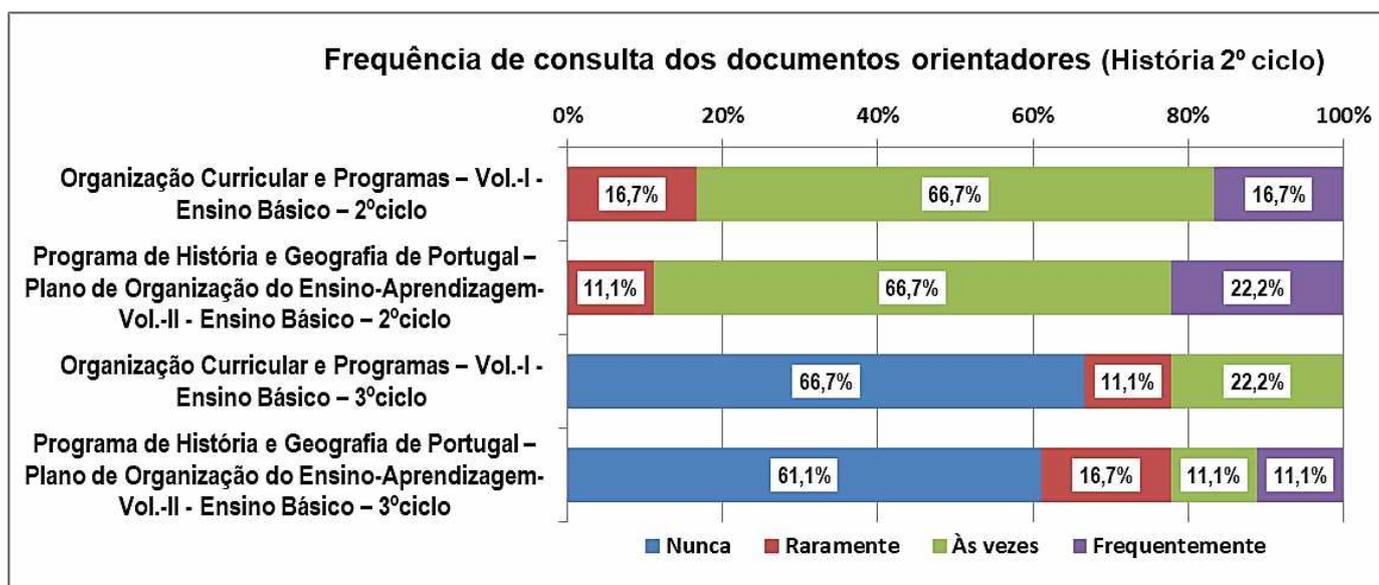


Gráfico 33 - Frequência de consulta dos documentos orientadores (História - 2º ciclo)

b) HISTÓRIA – 2º e 3º ciclos

Neste gráfico (34) registam-se os resultados dos docentes que lecionam a disciplina de História nos 2º e 3º ciclos.

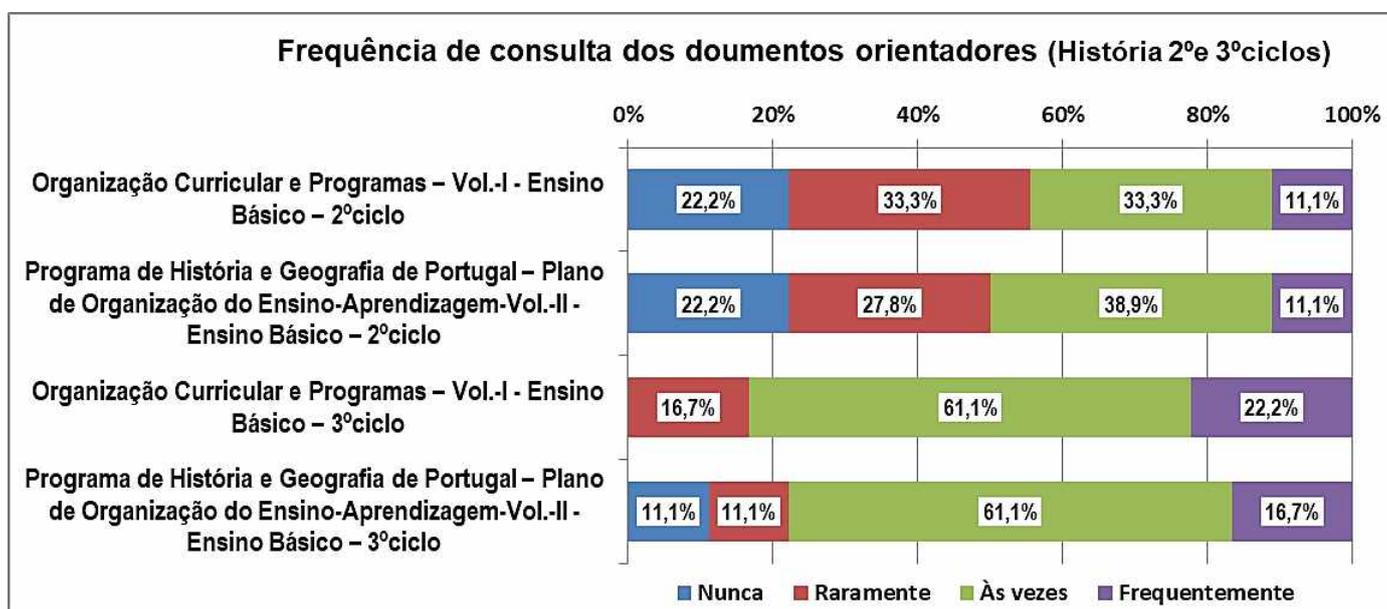


Gráfico 34 - Frequência de consulta dos documentos orientadores (História - 2ºe 3º ciclos)

c) HISTÓRIA – 3º ciclo

No 3º ciclo (Gráfico 35), os docentes declaram, nas suas opções, que consultam os programas com valores de frequência de “às vezes”, com 60,0%; 45,7%, e de “frequentemente”, com 11,4%; 8,6%. Para os programas não lecionados (2º ciclo), em sentido oposto, regista-se em “nunca”, 62,9% e 65,7% e, em “raramente”, 14,3% e 22,9%.

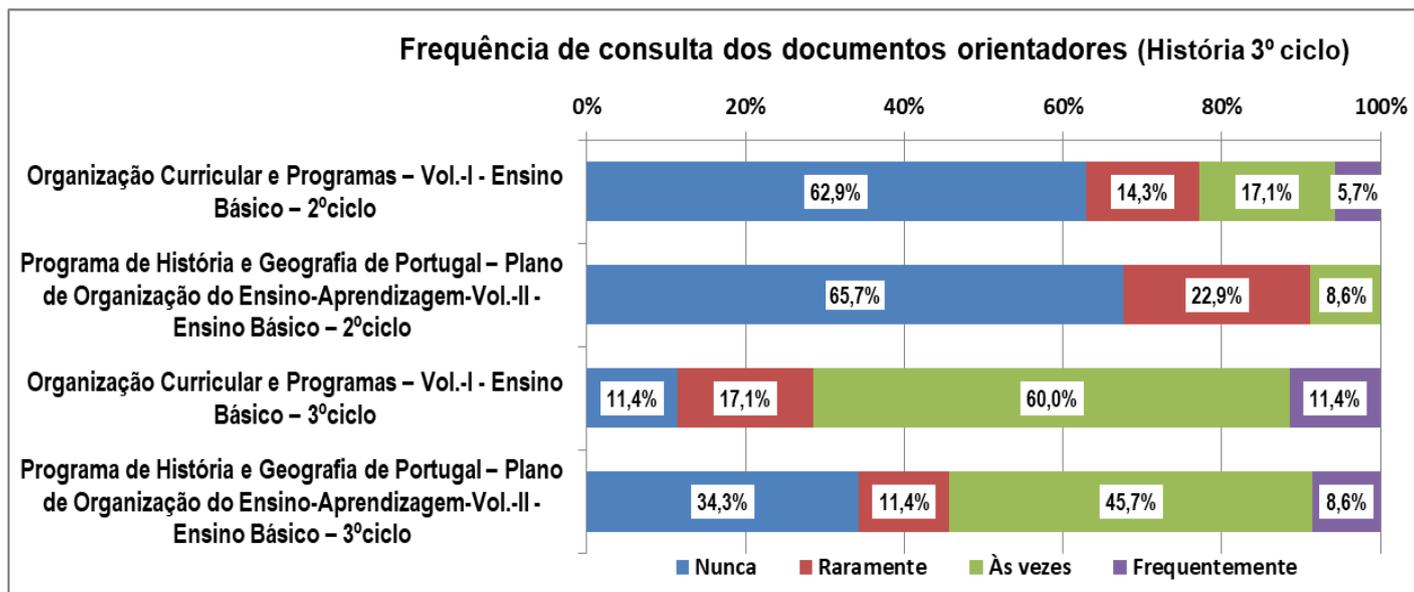


Gráfico 35 - Frequência de consulta dos documentos orientadores (História - 3º ciclo)

3.2.2.4. HISTÓRIA – ENSINO SECUNDÁRIO

a) HISTÓRIA A

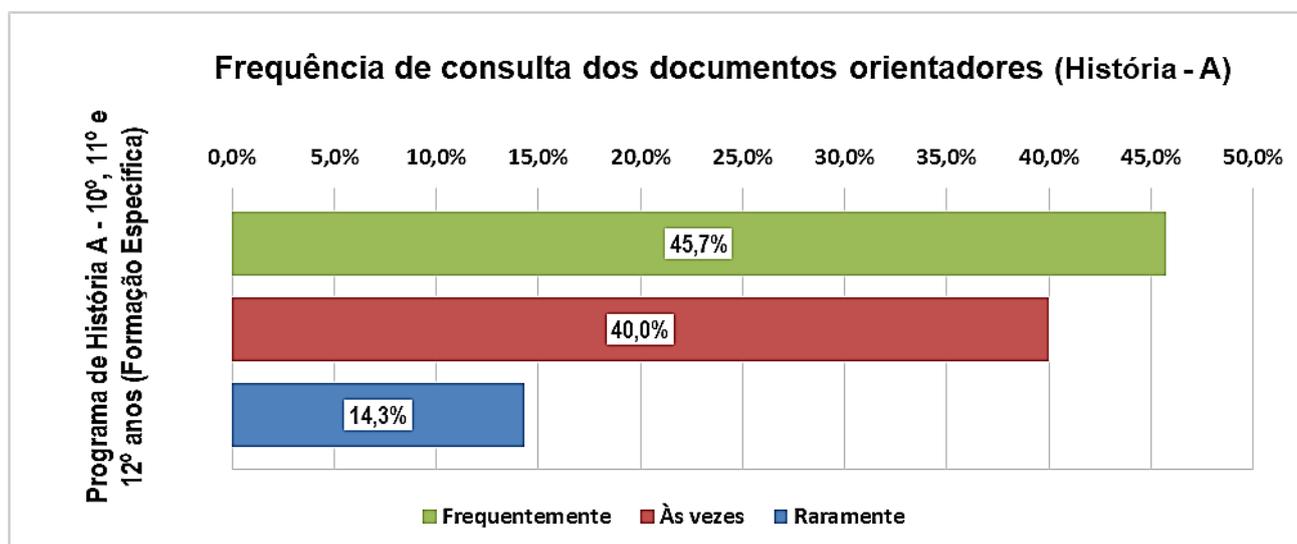


Gráfico 36 - Frequência de consulta dos documentos orientadores (História - A)

No que diz respeito à disciplina de História A (Gráfico 36), do ensino secundário, constata-se os seguintes valores na consulta do programa: “frequentemente”, 45,7% e, “às vezes”, 40%. É de registar a percentagem de 14,3% dos inquiridos que escolheram a opção “raramente”.

3.3. Práticas de Implementação

Nesta dimensão procurámos conhecer as práticas docentes que pudessem indiciar formas de operacionalização da linguagem no processo de ensino/aprendizagem. Para tal, recolhemos dados em 5 subdimensões: 1) Preparação/formas de trabalho, 2) Identificação de capacidades/aptidões/competências, 3) Seleção/valorização de atividades, 4) Seleção e modos de operacionalização de atividades e 5) Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica.

Nos subcapítulos seguintes, apresentam-se os resultados obtidos para cada uma das subdimensões, tendo privilegiado, para a captação do sentido das tendências, a junção de alguns valores. Assim, para itens de frequência, somámos os resultados de “nunca+raramente” e “muitas vezes+sempre” e, nas respostas de tipo “alfaiate”, anexámos os valores de “Não solicito” *versus* “Solicito”; “Não promovo” *versus* “Promovo” e “Não elaboro” *versus* “Construo”.

3.3.1. Preparação/formas de trabalho por disciplinas/ciclos

Para a primeira subdimensão: Preparação/formas de trabalho, considerámos 3 variáveis: 1) Planificação, em que indagámos a frequência de consulta dos documentos orientadores, em função de diversos níveis de planificação; 2) Contextos de trabalho, em que se pretendeu saber quais os intervenientes na preparação e implementação das planificações efetuadas e 3) Fontes, em que identificámos outras fontes, e respetiva frequência de consulta, que os docentes pudessem realizar para a preparação das aulas.

3.3.1.1. CIÊNCIAS - ENSINO BÁSICO

i) Frequência de consulta *versus* níveis de planificação

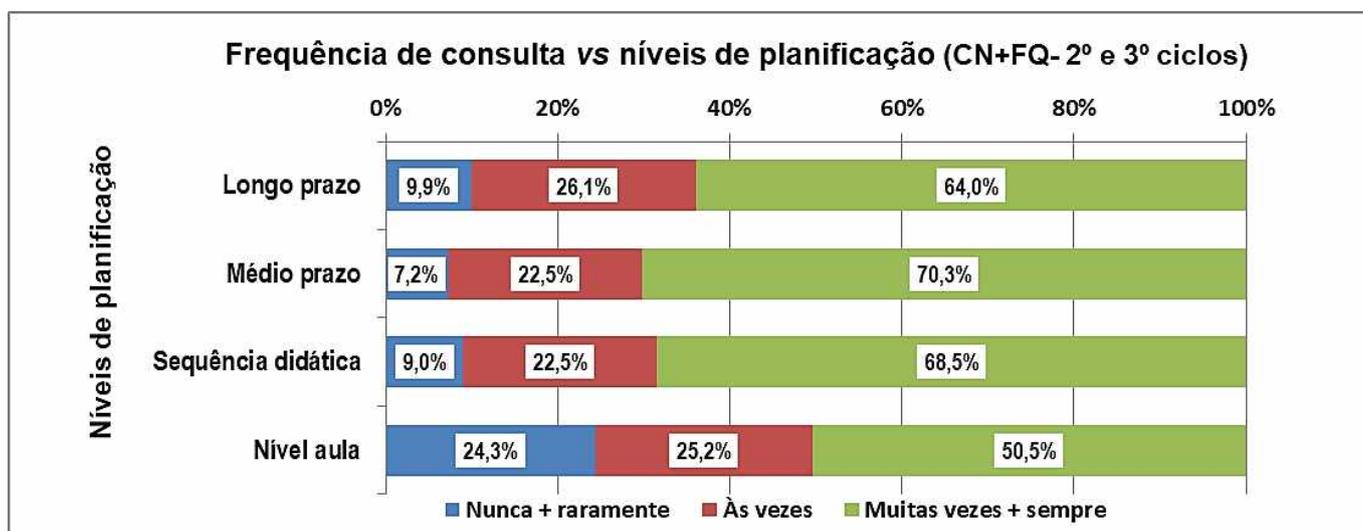


Gráfico 37 - Frequência de consulta *versus* níveis de planificação - CN+FQ – Nível Básico (2º + 3º ciclos)

Relativamente a esta variável, no gráfico 37 constam os resultados globais de Ciências do ensino básico, observando-se a prevalência das opções “Muitas vezes+sempre”, em que as planificações a médio prazo acolhem 70,3% das respostas, e as de sequência didática 68,5%. Estes dados indiciam a preferência por planificações coincidentes com os períodos letivos e para as sequências didáticas, colocando em segundo plano uma projeção do trabalho a longo prazo e ao nível da aula.

ii) Frequência de consulta *versus* contextos de trabalho

Em relação aos resultados obtidos nesta questão (Gráfico 38), podemos concluir que predomina o trabalho individual (74,8%), a que se segue o grupo de recrutamento, com 64,9% de sinalizações. De salientar a constatação de haver muito pouco trabalho colaborativo com os professores de Português, pois 87,4% dos inquiridos das disciplinas de Ciências do ensino básico declara nunca ou raramente trabalhar em conjunto com estes docentes.

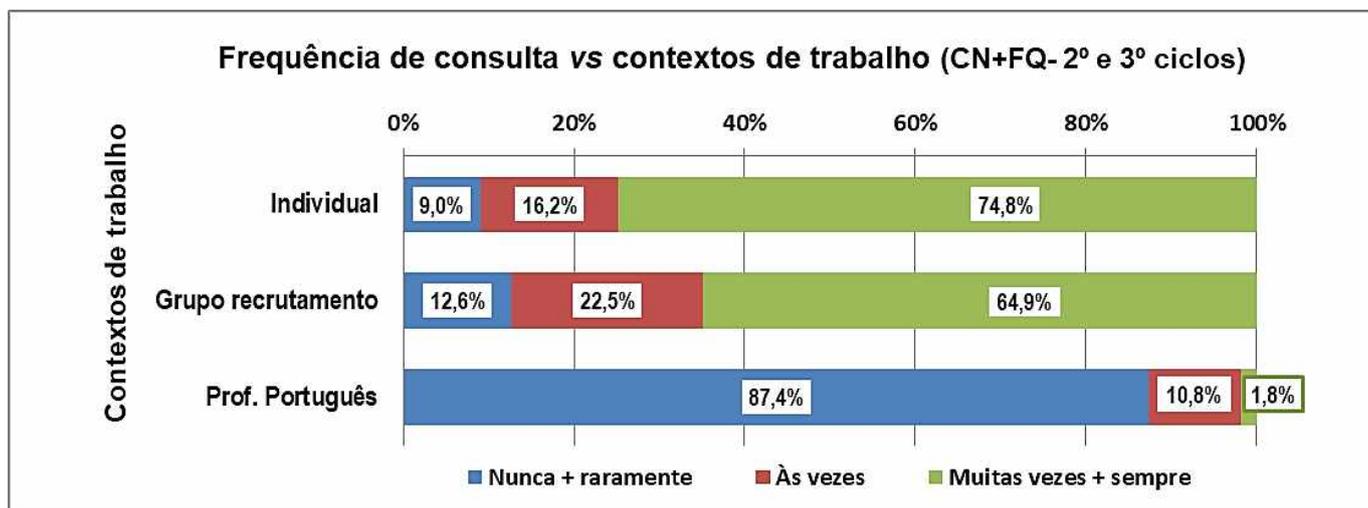


Gráfico 38 – Frequência de consulta *vs* contextos de trabalho - CN+FQ – Nível Básico (2º + 3º ciclos)

iii) Frequência de consulta de outras fontes

Analisando os dados do gráfico 39, onde se resumem os resultados sobre a frequência de consulta de outras fontes para a preparação das aulas, para além dos textos programáticos, concluímos que os manuais, adotados, 92,8%, e outros, 79,3%, têm uma expressiva preponderância, comparativamente ao recurso a livros de apoio (63,1%), e livros científicos (55,9%).

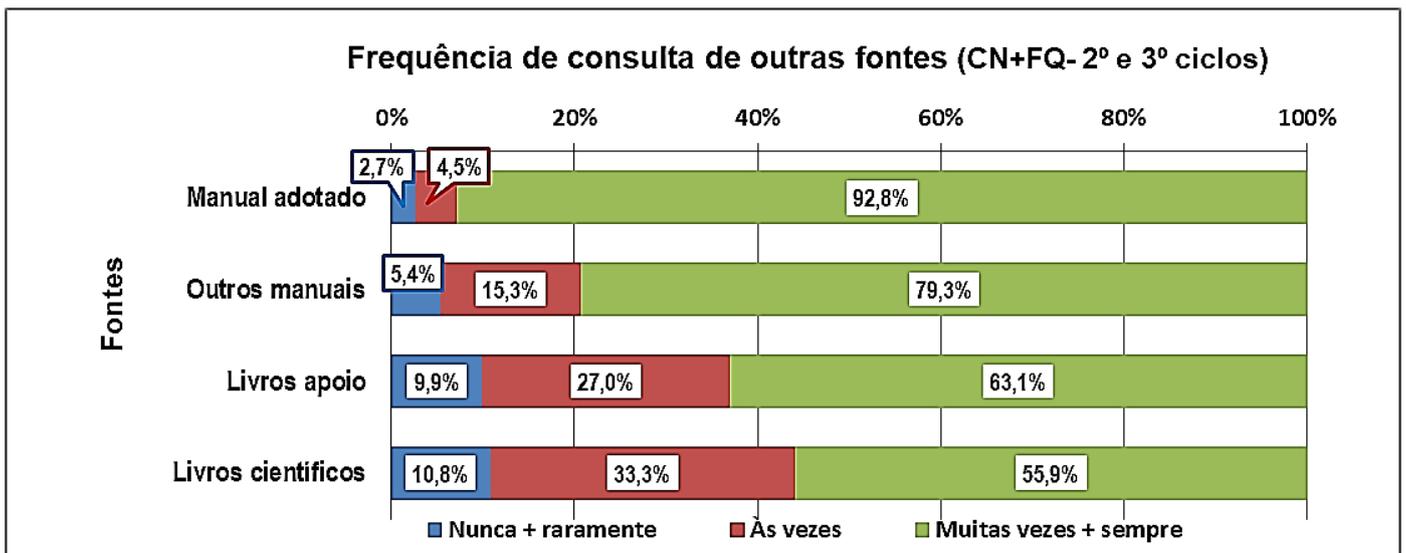


Gráfico 39 - Frequência de consulta de outras fontes - CN+FQ – Nível Básico (2º + 3º ciclos)

Nos gráficos seguintes, apresentam-se, para as mesmas variáveis, os resultados parciais das disciplinas de Ciências, dos 2º e 3º ciclos.

a) **CIÊNCIAS NATURAIS – 2º ciclo**

i) **Frequência de consulta *versus* níveis de planificação**

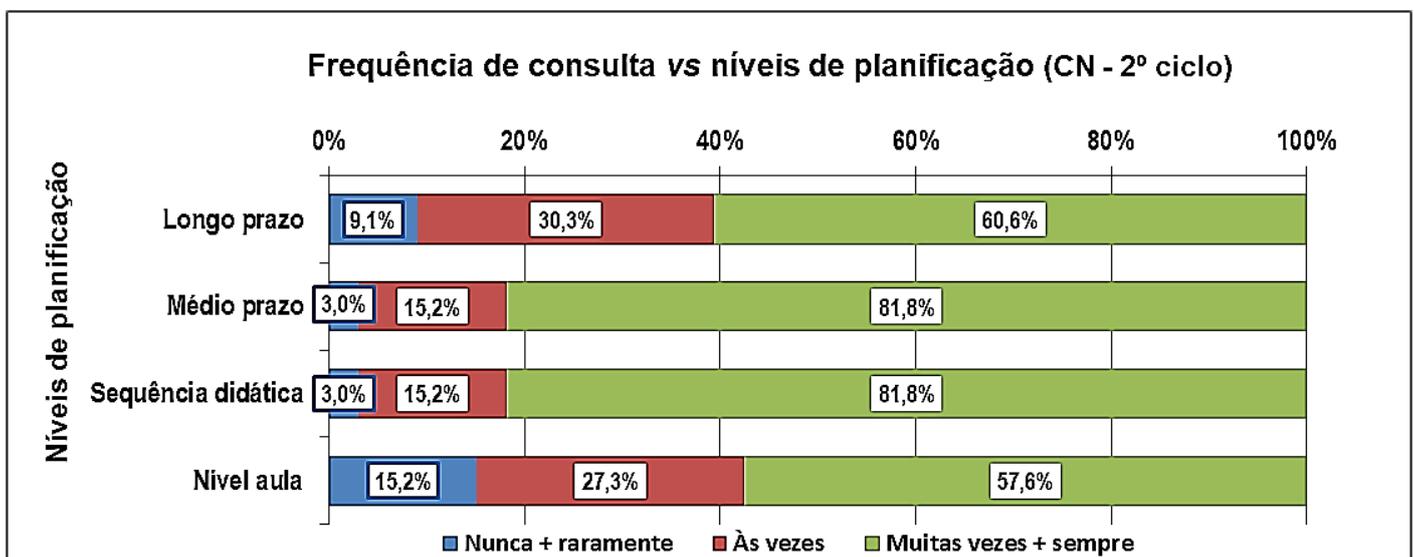


Gráfico 40 - Frequência de consulta *versus* níveis de planificação (CN - 2º ciclo)

Comparando os dados constantes neste gráfico (40), com os aferidos na amostra global de Ciências do ensino básico, verifica-se que as tendências são idênticas, registando-se apenas um aumento nas percentagens na opção “Muitas vezes+sempre”, em que as planificações a médio prazo acolhem 81,8% das respostas, assim como as de sequência didática (81,8%).

ii) Frequência de consulta *versus* contextos de trabalho

No gráfico em baixo (41), verifica-se não haver alteração relativamente ao observado na amostra global de Ciências (Ensino Básico), apenas se regista um aumento dos valores, em que o trabalho individual passa para 84,8%, a que se segue o grupo de recrutamento, com 72,7% de sinalizações. Continua a salientar-se haver muito pouco trabalho colaborativo com os professores de Português, sendo que este valor diminui para 75,8%.

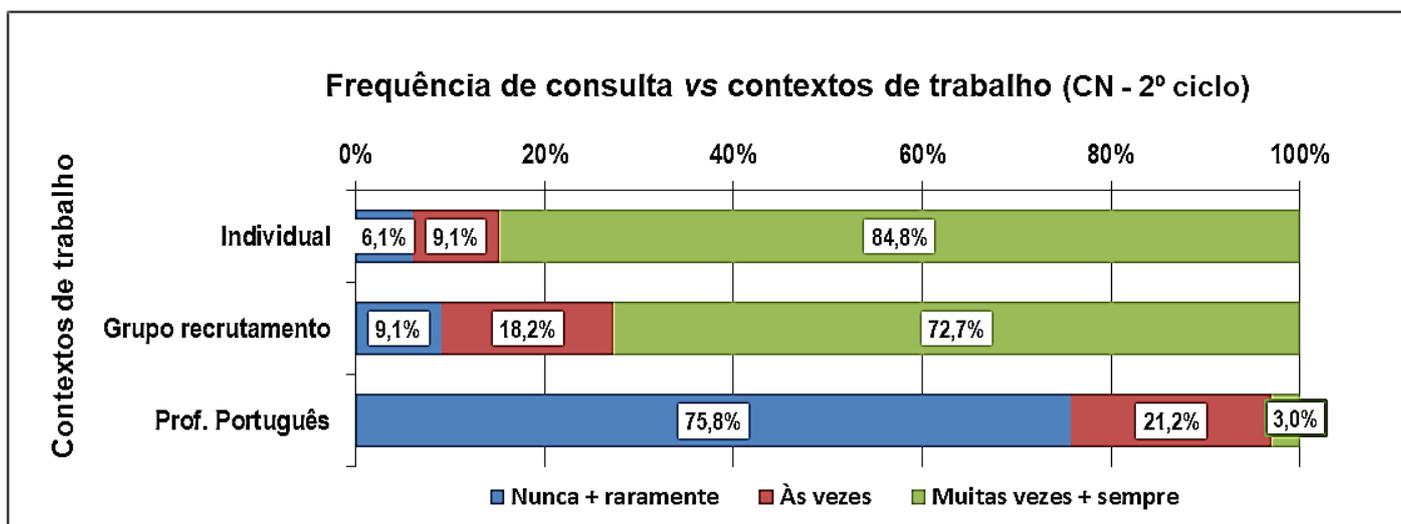


Gráfico 41 - Frequência de consulta vs contextos de trabalho (CN - 2º ciclo)

iii) Frequência de consulta de outras fontes

Os resultados parciais relativos a Ciências Naturais do 2º ciclo (Gráfico 42) indiciam as mesmas conclusões já referidas para o global de Ciências do ensino básico, com pequenas diferenças nos valores percentuais.

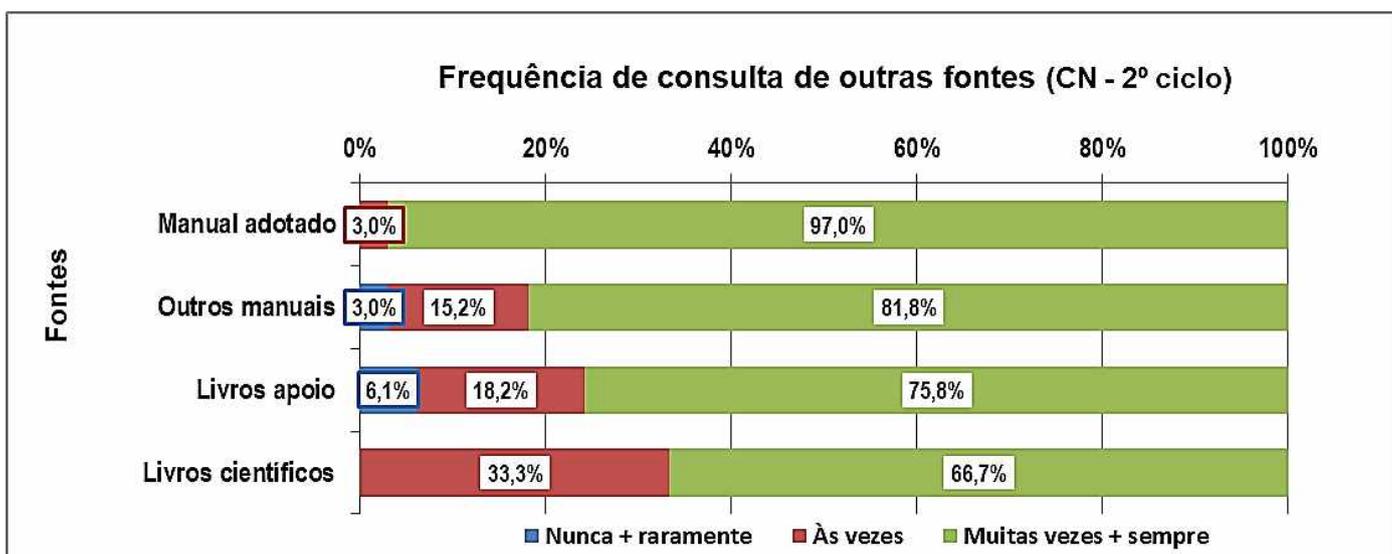


Gráfico 42 - Frequência de consulta de outras fontes (CN - 2º ciclo)

Assim, todos os dados aumentam na sua expressão, sendo para os manuais, adotados, 97%, e outros manuais, 81,8%, que mantêm a sua preponderância, comparativamente ao recurso a livros de apoio (75,8%), e livros científicos 66,7%).

b) CIÊNCIAS NATURAIS – 3º ciclo

i) Frequência de consulta *versus* níveis de planificação

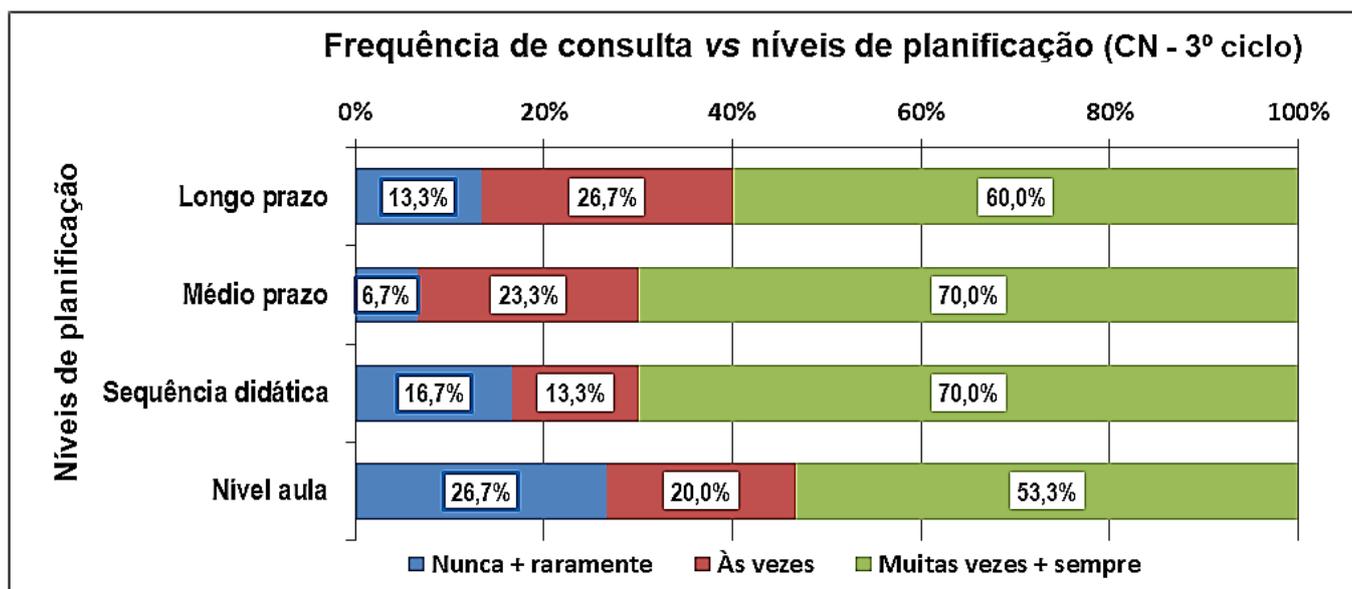


Gráfico 43 - Frequência de consulta vs níveis de planificação (CN - 3º ciclo)

Comparando os dados constantes neste gráfico (43), com os analisados anteriormente, verifica-se que as tendências são idênticas, registando-se apenas uma variação das percentagens na opção “Muitas vezes+sempre”, em que as planificações a médio prazo, assim como as de sequência didática acolhem 70% das respostas.

ii) Frequência de consulta *versus* contextos de trabalho

Verifica-se, no gráfico 44, não haver alteração relativamente ao observado anteriormente, apenas se registando pequenas variações nos valores, em que o trabalho individual passa para 80%, seguindo-se o grupo de recrutamento, que diminui para 56,7% de sinalizações. Continua a salientar-se haver muito pouco trabalho colaborativo com os professores de Português, com o valor de 86,7%. de opções em “nunca+raramente”.

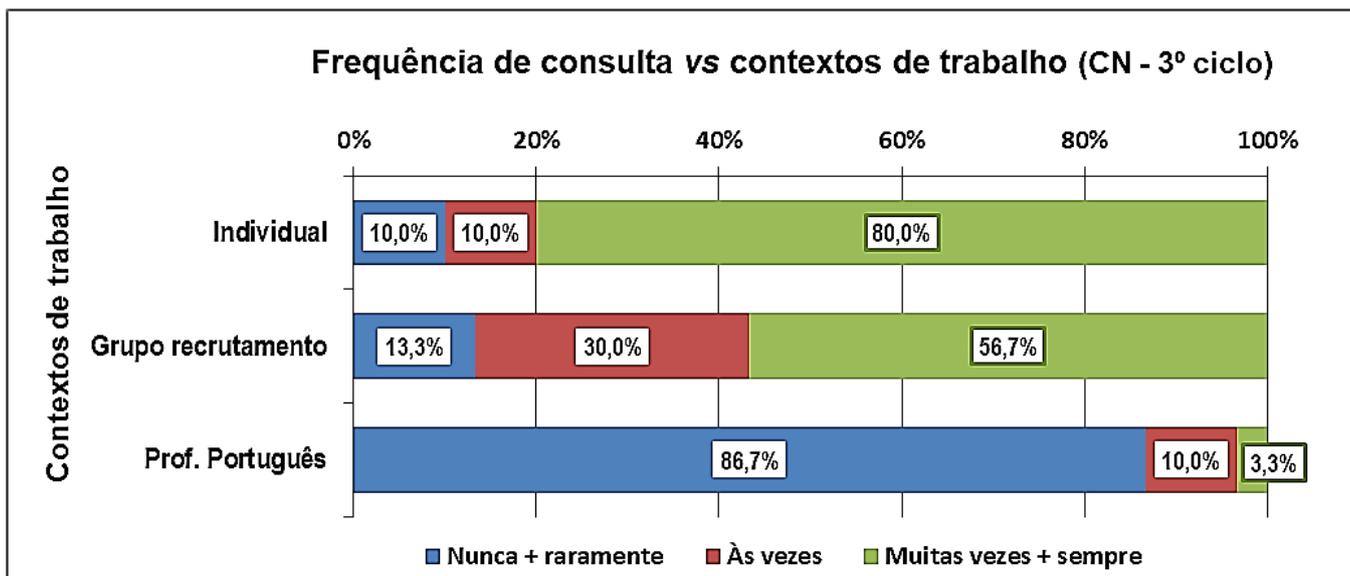


Gráfico 44 - Frequência de consulta vs contextos de trabalho (CN - 3º ciclo)

iii) Frequência de consulta de outras fontes

Os resultados parciais relativos a Ciências Naturais do 3º ciclo (Gráfico 45), indiciam as mesmas tendências já referidas, com pequenas diferenças na sua expressão numérica. Neste caso, os dados diminuem no seu valor, para os manuais, adotados, 80%, e outros manuais, 76,7%, mantendo, contudo, o seu predomínio, comparativamente ao recurso a livros de apoio (63,3%), e livros científicos (56,7%).

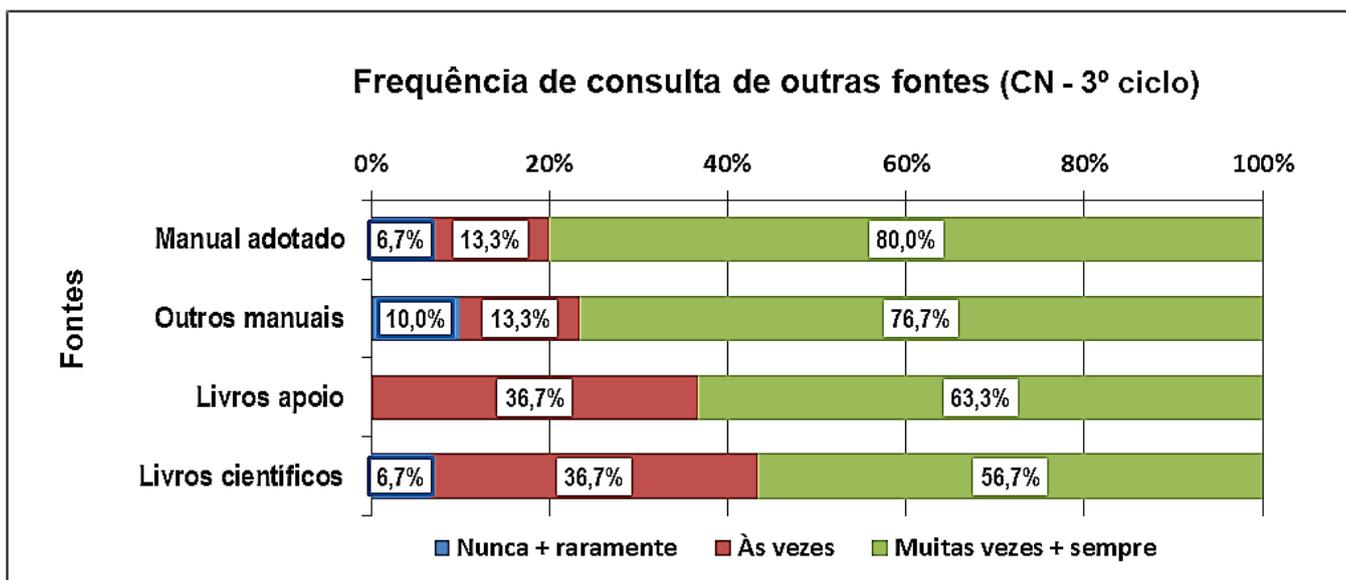


Gráfico 45 - Frequência de consulta de outras fontes (CN - 3º ciclo)

c) CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS – 3º ciclo

i) Frequência de consulta *versus* níveis de planificação

Relativamente à disciplina de Físico-Químicas, do 3º ciclo, analisando o gráfico 46, observa-se uma alteração da tendência de se privilegiar as planificações a médio prazo e da sequência didática, que surgem em 2º e 3º lugar nas opções sinalizadas pelos inquiridos. Registam-se, portanto, os valores percentuais que traduzem as práticas de planificação, por ordem decrescente: longo prazo, 68,8%, médio prazo, 62,5%, sequência didática, 58,3% e, finalmente, ao nível de aula, 43,8%.

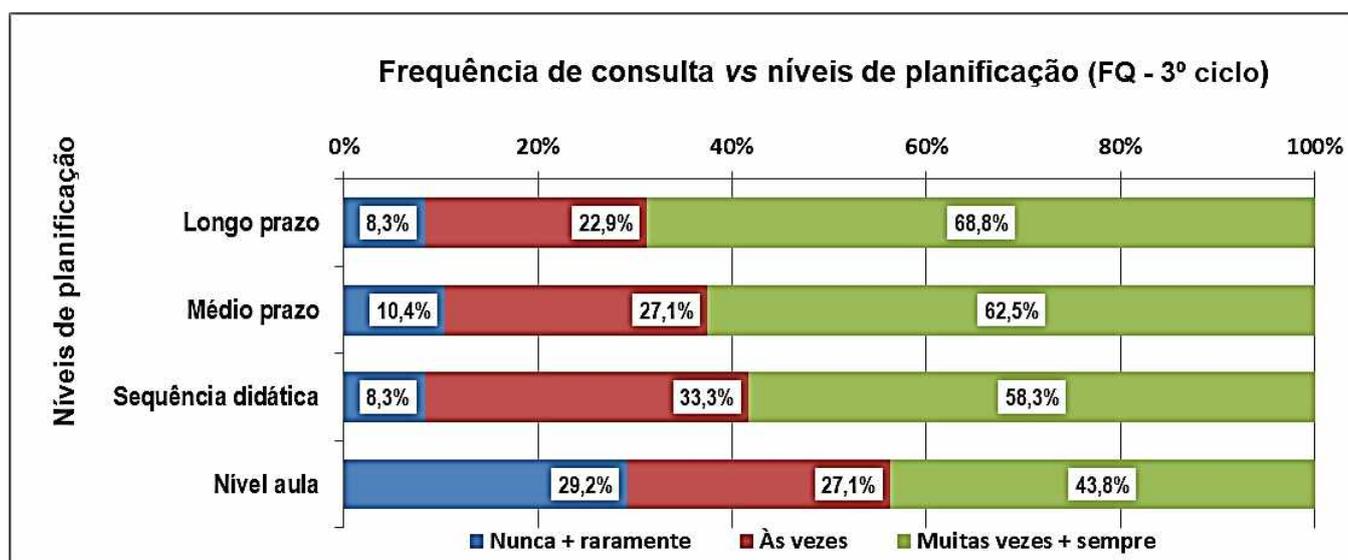


Gráfico 46 - Frequência de consulta *vs* níveis de planificação (FQ - 3º ciclo)

ii) Frequência de consulta *versus* contextos de trabalho

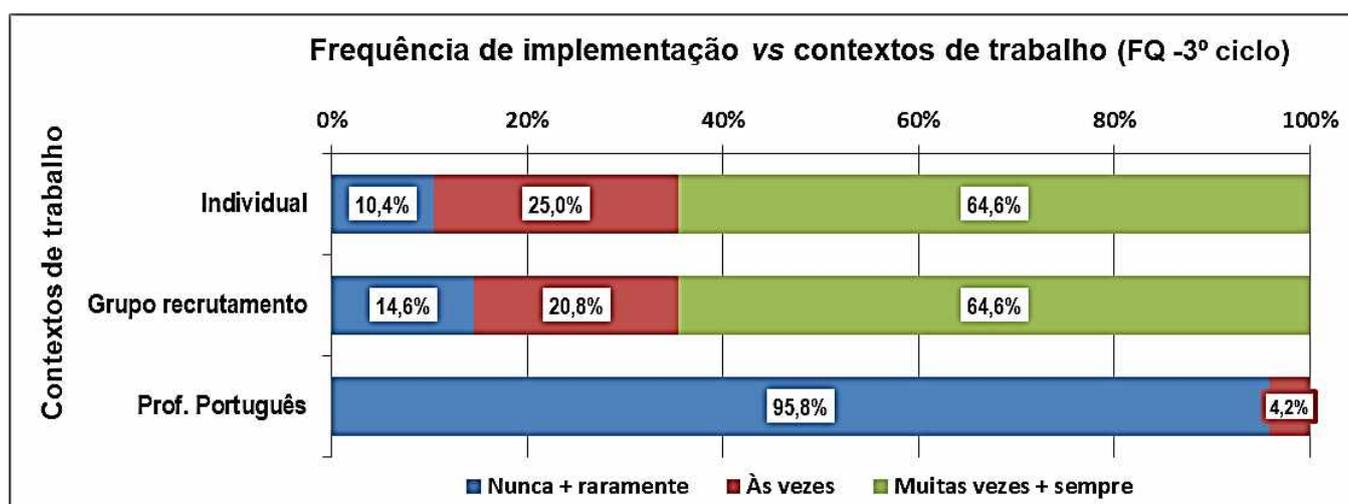


Gráfico 47 - Frequência de consulta *vs* contextos de trabalho (FQ - 3º ciclo)

Observando os dados no gráfico em cima (47), verificam-se algumas alterações, nomeadamente na paridade de sinalizações nas opções “Muitas vezes+sempre” (64,6%) tanto para o trabalho individual,

como com o grupo de recrutamento. Por outro lado, do conjunto de dados analisados, sublinha-se haver nesta disciplina uma quase ausência de trabalho colaborativo com os professores de Português, sendo que este valor sobe para os 95,8%.

iii) Frequência de consulta de outras fontes

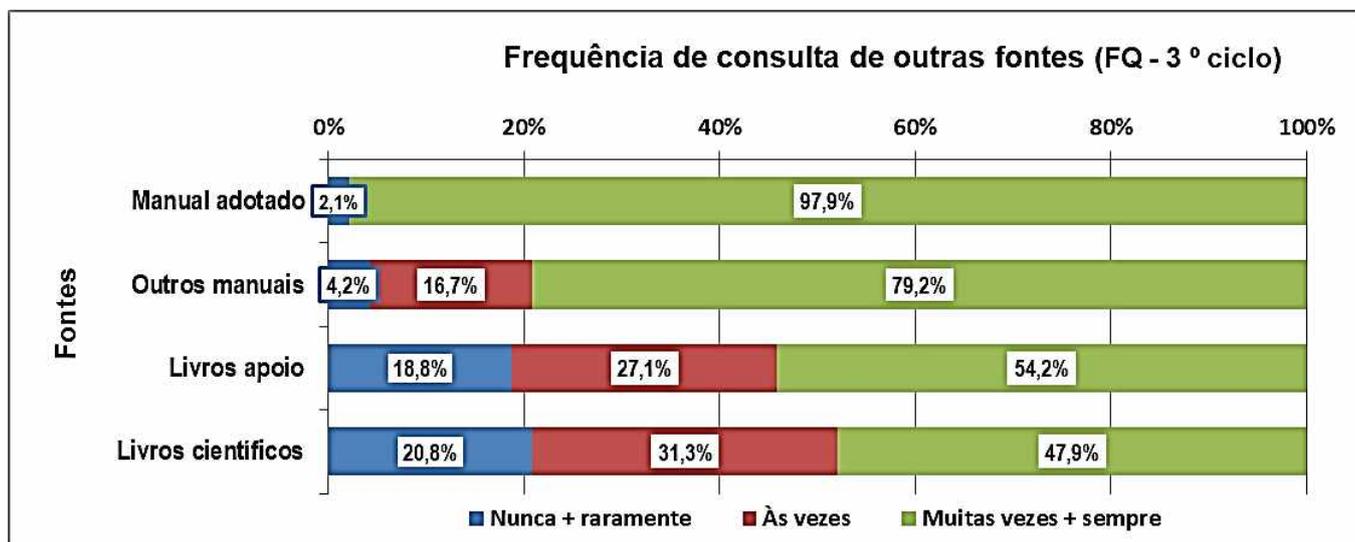


Gráfico 48 - Frequência de consulta de outras fontes (FQ - 3º ciclo)

Os resultados parciais relativos a Físico-Químicas do 3º ciclo (Gráfico 48) indiciam as mesmas tendências já referidas, com pequenas diferenças nos valores percentuais. Assim, na frequência de consulta de outras fontes para a preparação das aulas, para além dos textos programáticos, surgem em primeiro lugar, de forma destacada, os manuais (adotados, 97,9% e outros manuais, 79,2%), que mantêm uma significativa preponderância, em comparação ao recurso a livros de apoio (54,2%), e livros científicos (47,9%).

3.3.1.2. CIÊNCIAS – ENSINO SECUNDÁRIO

a) BIOLOGIA e GEOLOGIA

i) Frequência de consulta *versus* níveis de planificação

Em Biologia e Geologia, do ensino secundário, nos resultados patentes no gráfico (49), tal como verificado para a mesma variável em Ciências do ensino básico, constata-se a prevalência das opções “Muitas vezes+sempre”, em que as planificações a médio prazo acolhem 70,7% das respostas, e as de sequência didática 78%. Estes dados indiciam a preferência por planificações coincidentes com os períodos letivos e para as sequências didáticas, subalternizando o planeamento do trabalho a longo prazo

e ao nível da aula. Deve registar-se que nesta disciplina a preferência incide, em primeiro lugar, na planificação da sequência didática.

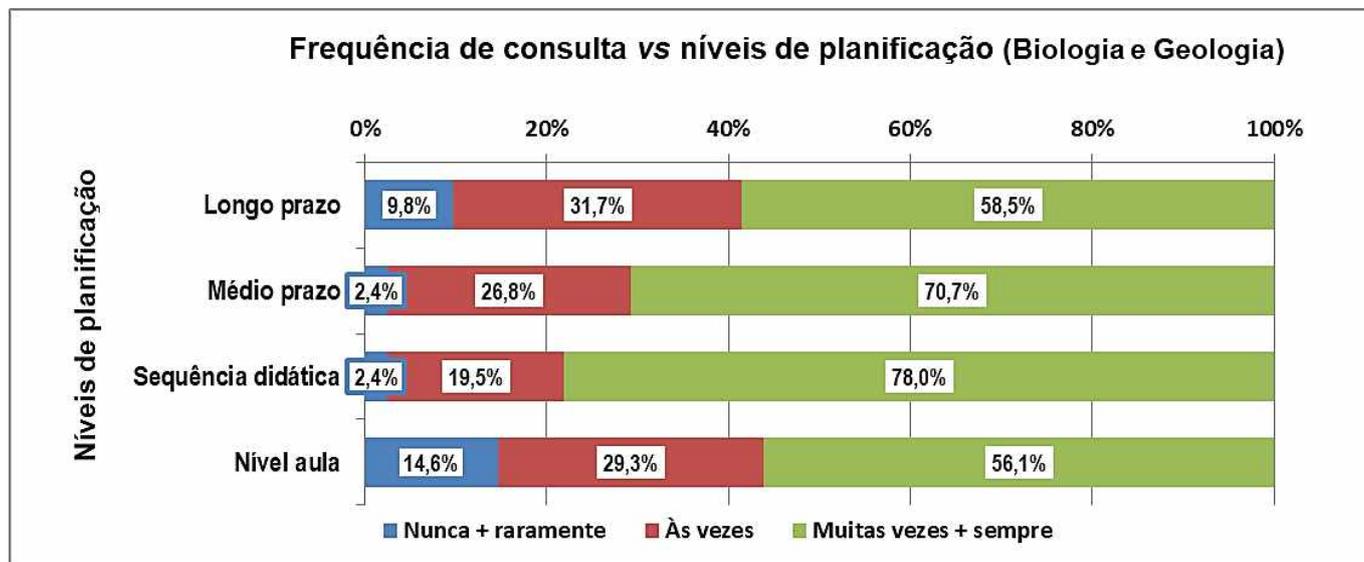


Gráfico 49 - Frequência de consulta vs níveis de planificação (Biologia e Geologia)

ii) Frequência de consulta *versus* contextos de trabalho

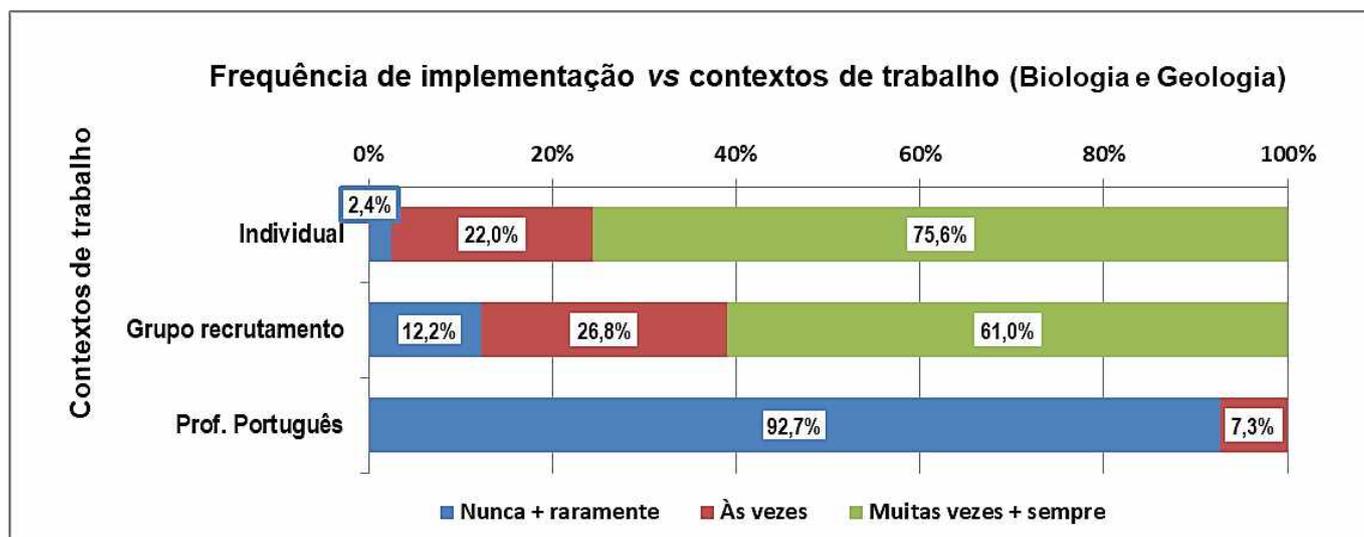


Gráfico 50 - Frequência de consulta vs contextos de trabalho (Biologia e Geologia)

Em relação aos resultados obtidos nesta variável (Gráfico 50), não havendo mudanças dignas de registo, comparativamente às tendências já assinaladas, conclui-se, com critério idêntico, que predomina o trabalho individual (75,6%), a que se segue o grupo de recrutamento, com 61% de sinalizações. De destacar, uma vez mais, haver muito pouco trabalho colaborativo com os professores de Português, dado que 92,7% dos inquiridos da disciplina de Biologia e Geologia sinaliza nunca ou raramente trabalhar em conjunto com estes docentes.

iii) Frequência de consulta de outras fontes

À semelhança com o observado para as disciplinas de Ciências do ensino básico, também em Biologia e Geologia (Gráfico 51) os dados indiciam as mesmas tendências, com pequenas diferenças nos valores percentuais. Neste caso, os resultados aumentam na globalidade da sua expressão, sendo, para os manuais, adotados, 92,7% e, outros manuais, 87,8%, acentuando-se o seu predomínio, comparativamente à utilização de livros de apoio (78%), e de livros científicos (80,5%).

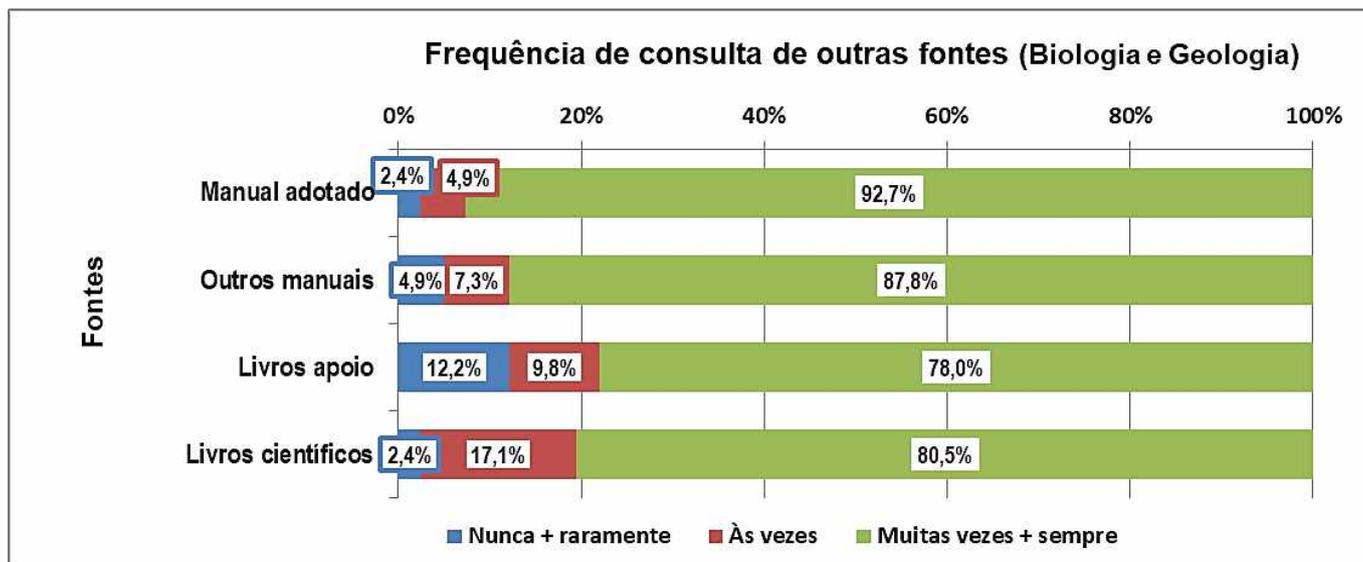


Gráfico 51 - Frequência de consulta de outras fontes (Biologia e Geologia)

b) FÍSICA e QUÍMICA – A

i) Frequência de consulta *versus* níveis de planificação

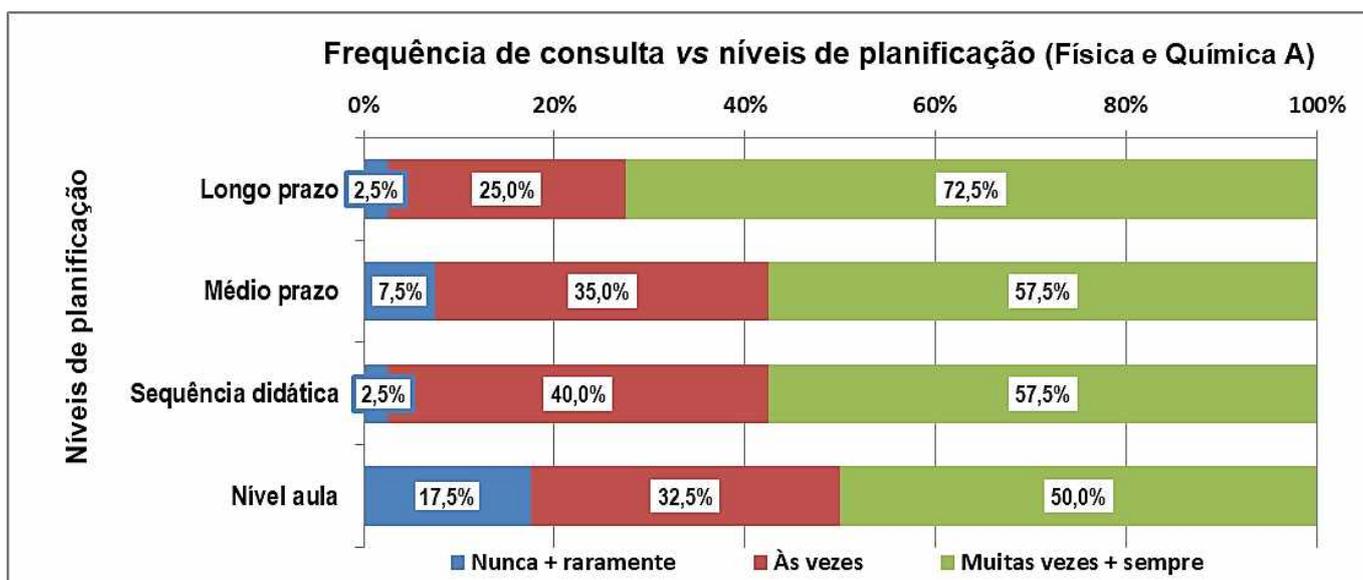


Gráfico 52 - Frequência de consulta *vs* níveis de planificação (Física e Química A)

É interessante constatar-se um paralelismo desta disciplina com Físico-Químicas, do 3º ciclo, pois, analisando o gráfico 52, observa-se, de forma análoga, a alteração da tendência de não se privilegiar as planificações a médio prazo e da sequência didática, que, neste caso, acolhem valores idênticos (57,5%). Com expressões percentuais mais significativas, registam-se, portanto, os valores que traduzem as práticas de planificação, por ordem decrescente: longo prazo, 72,5%, médio prazo, 57,5%, sequência didática, 57,5% e, finalmente, ao nível de aula, 50%.

ii) Frequência de consulta *versus* contextos de trabalho

Verifica-se, no gráfico 53, não haver alteração relativamente às tendências já observadas, apenas se registando pequenas variações nos valores, em que o trabalho individual passa para 67,5%, seguindo-se o grupo de recrutamento, que diminui para 52,5% de sinalizações. A colaboração com os professores de Português acolhe uma elevada expressão negativa, sendo que 92,5% dos respondentes assinala que nunca ou raramente trabalha com estes docentes.

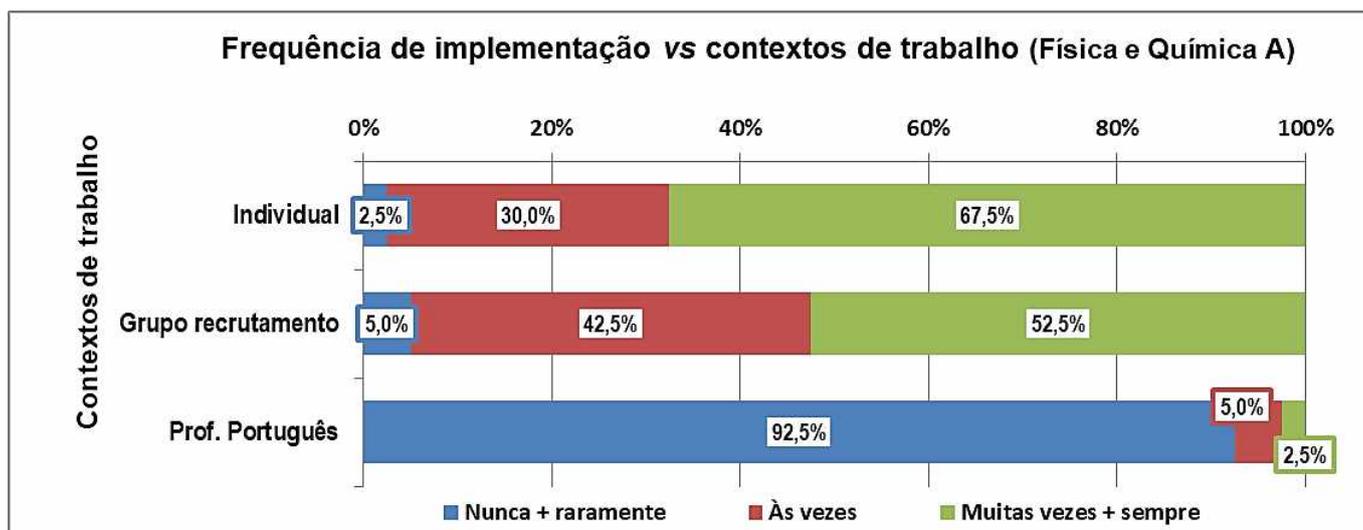


Gráfico 53 - Frequência de consulta *vs* contextos de trabalho (Física e Química A)

iii) Frequência de consulta de outras fontes

Evidencia-se, no gráfico seguinte (54), não haver alteração relativamente às tendências já mencionadas para esta variável pois, também em Física e Química A, os dados o comprovam. Apesar da existência de diferenças nos valores percentuais, os resultados aumentam na sua expressão para os manuais, adotados, 100% e, outros manuais, 87,5%, acentuando-se a sua relevância, comparativamente à consulta de livros de apoio (80%), e de livros científicos (60%).

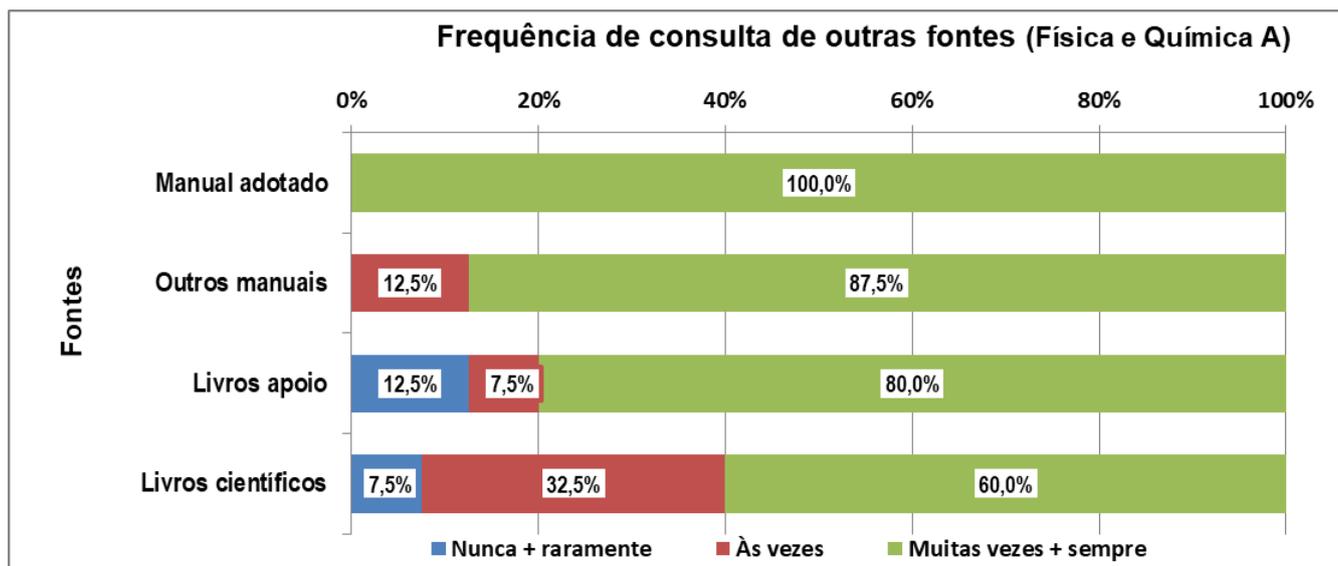


Gráfico 54 - Frequência de consulta de outras fontes (Física e Química A)

3.3.1.3. HISTÓRIA – ENSINO BÁSICO

Focar-nos-emos, seguidamente, na apresentação dos resultados obtidos, para as mesmas variáveis, na disciplina de História. Primeiramente, constarão os resultados globais e, de seguida, os dados parciais relativos ao ensino básico e ao ensino secundário.

i) Frequência de consulta *versus* níveis de planificação

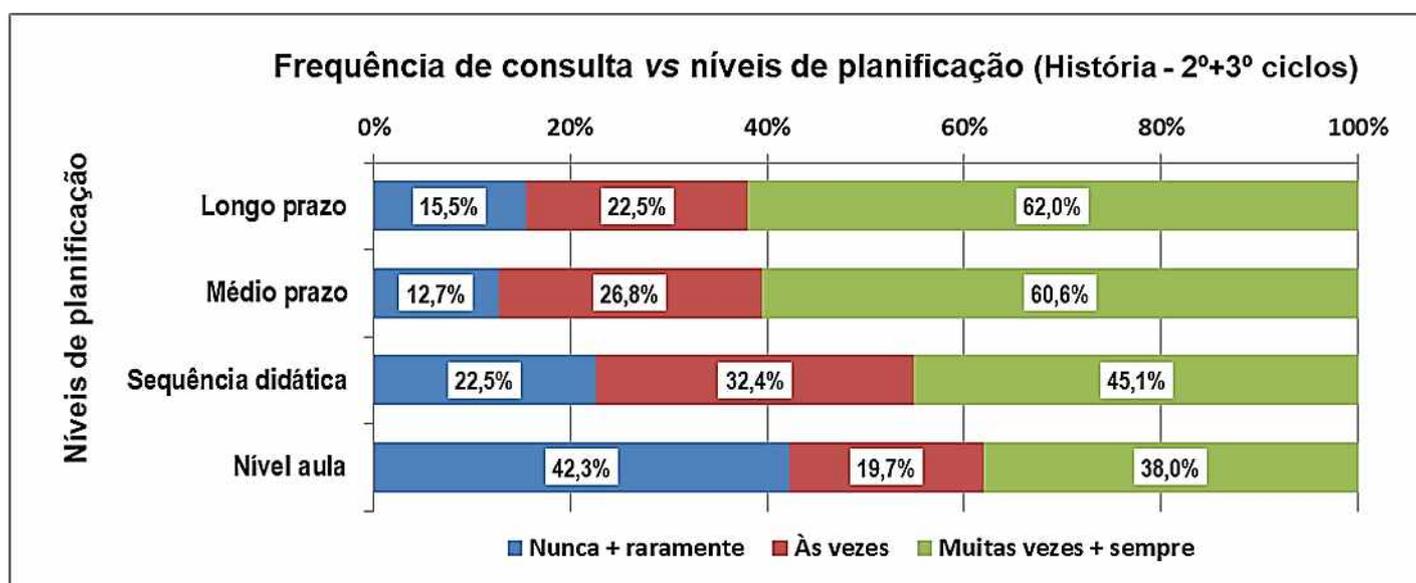


Gráfico 55 - Frequência de consulta vs níveis de planificação-História-Nível Básico (2^o+3^o ciclos)

Quanto a esta variável, em que inquiríamos o grau de frequência de consulta de programas, em função de diferentes níveis de planificação, constam, no gráfico 55, os resultados globais de História do ensino básico. Analisando o seu conteúdo, observa-se uma mudança na preferência, à semelhança com

o registado para as disciplinas de Físico Químicas e Física e Química A. Assim, a tendência de se privilegiar as planificações a médio prazo (60,6%) e da sequência didática (45,1%), surgem agora em 2º e 3º lugar nas opções sinalizadas pelos inquiridos. Registam-se, portanto, os valores percentuais que traduzem as práticas de planificação, por ordem decrescente: longo prazo, 62%, médio prazo, 60,6%, sequência didática, 45,1% e, finalmente, ao nível de aula, 38%.

ii) Frequência de consulta *versus* contextos de trabalho

No que diz respeito aos resultados de História, do ensino básico, (Gráfico 56) mantêm-se as tendências já assinaladas, em que se destaca o predomínio do trabalho individual (56,3% sinaliza “muitas vezes+sempre), a que se segue o grupo de recrutamento, com 39,4% de sinalizações na opção “às vezes” e 38% na opção “muitas vezes+sempre”. Uma vez mais se constata haver muito pouco trabalho colaborativo com os professores de Português, uma vez que 78,9% dos inquiridos declara nunca ou raramente trabalhar em conjunto com estes docentes.

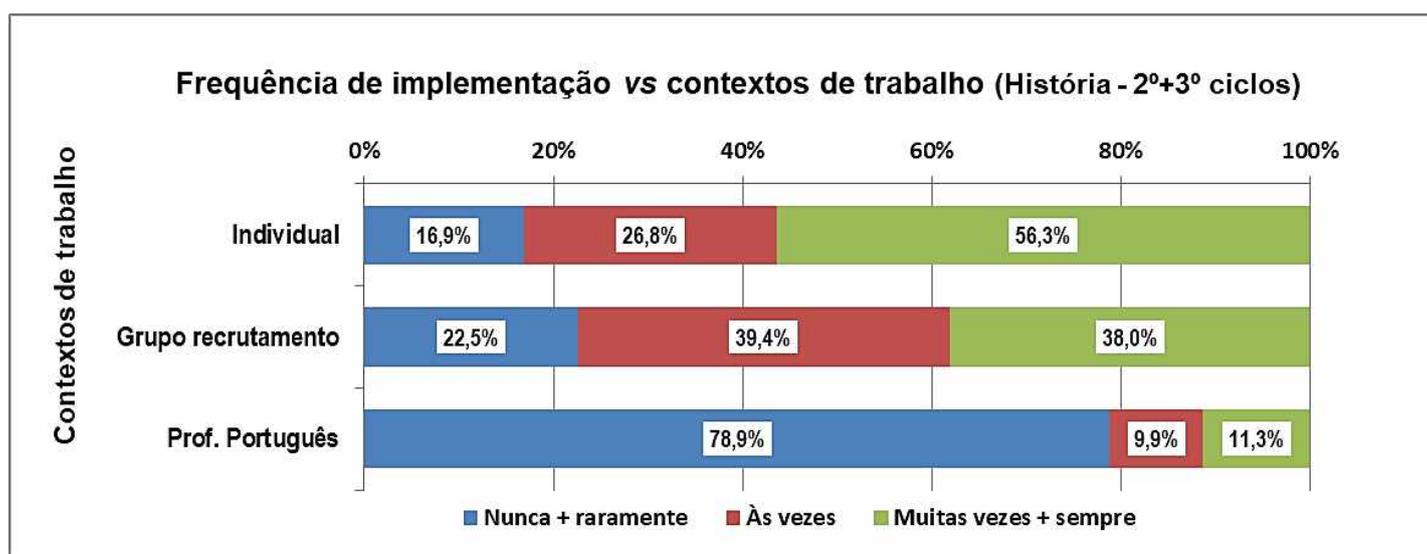


Gráfico 56 - Frequência de consulta *vs* contextos de trabalho - História–Nível Básico (2º+3º ciclos)

iii) Frequência de consulta de outras fontes

À semelhança com o observado para as disciplinas de Ciências do ensino básico, também em História do ensino básico (Gráfico 57) os dados indiciam as mesmas tendências, com pequenas diferenças na sua tradução percentual. Neste caso, os resultados aumentam para o manual adotado,

94,4% e diminuem para os outros itens. A saber: outros manuais, 57,7%, mantendo, contudo, o manual a sua importância, comparativamente ao recurso a livros de apoio (70,4%), e livros científicos (52,1%).

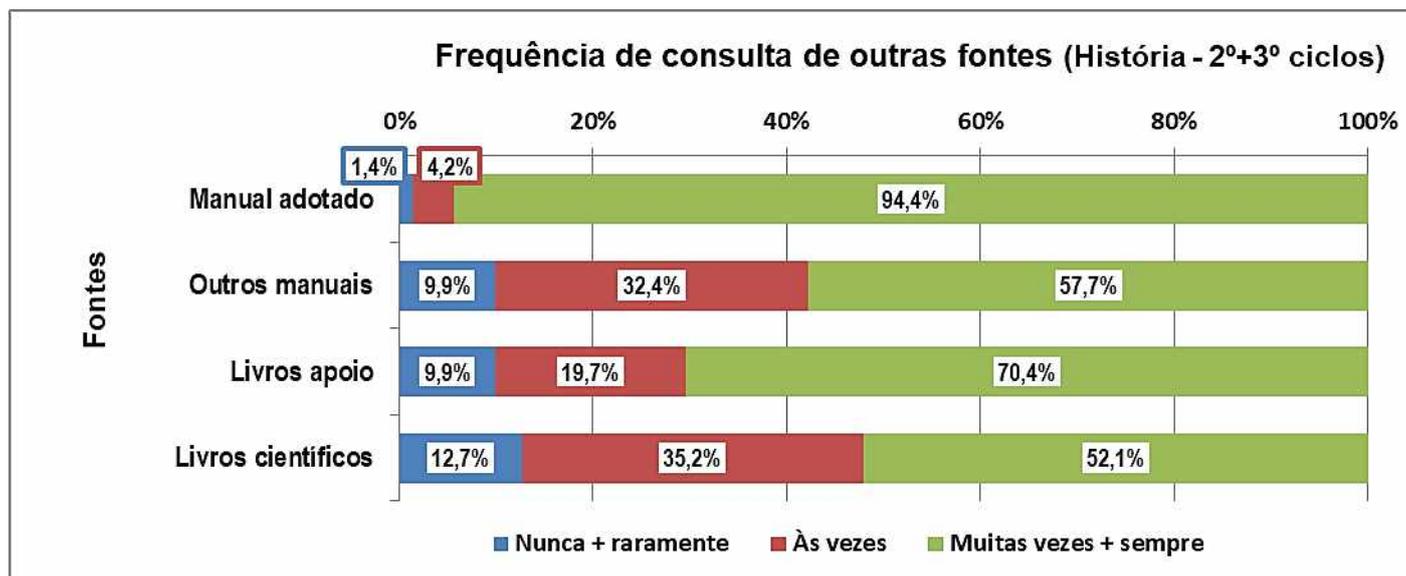


Gráfico 57 - Frequência de consulta de outras fontes - História–Nível Básico (2º+3º ciclos)

a) HISTÓRIA – 2º ciclo

i) Frequência de consulta *versus* níveis de planificação

Quanto ao grau de frequência de consulta de programas, em função de diferentes níveis de planificação, que constam no gráfico 58, os resultados de História do 2º ciclo não diferem, na sua tendência, para os registados para a amostra global desta disciplina/nível de escolaridade.

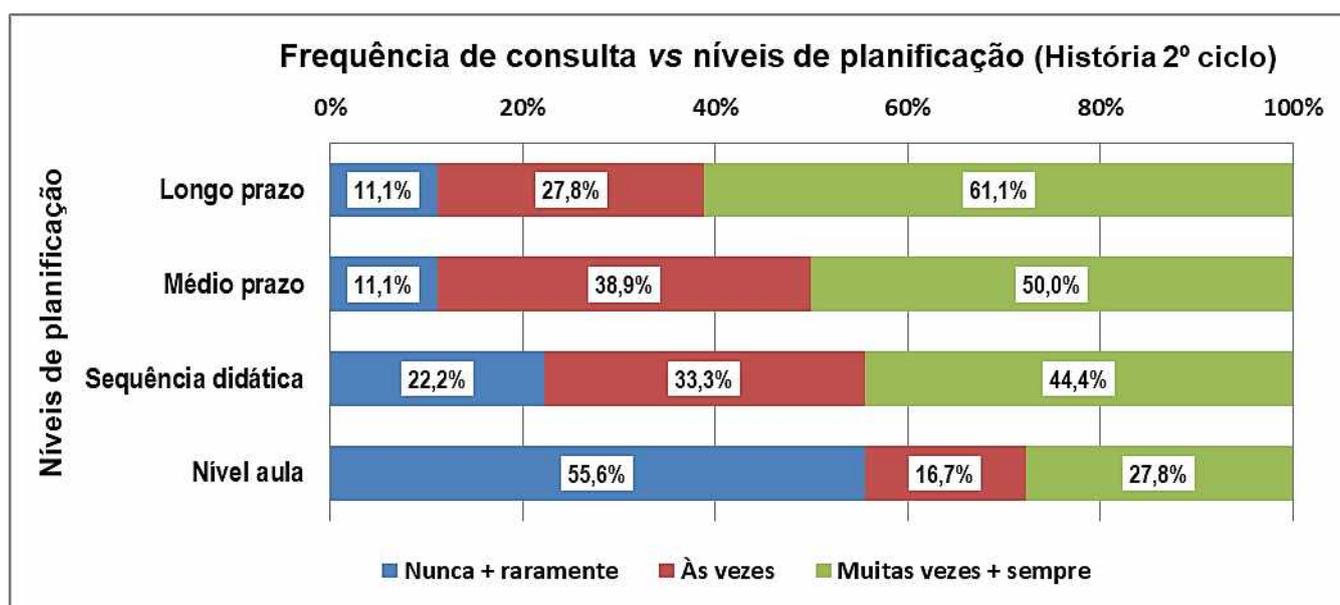


Gráfico 58 - Frequência de consulta vs níveis de planificação (História - 2º ciclo)

Assim, os valores percentuais que traduzem as práticas de planificação, por ordem decrescente, são os seguintes: longo prazo, 61,1%, médio prazo, 50%, sequência didática, 44,4% e, finalmente, ao nível de aula, 27,8%.

ii) Frequência de consulta *versus* contextos de trabalho

Nos resultados desta variável (Gráfico 59), reitera-se o predomínio do trabalho individual (61,1% sinaliza “muitas vezes+sempre), a que se segue o grupo de recrutamento, com 44,4% de sinalizações na mesma opção, a que se soma 44,4% em “às vezes”. No que diz respeito ao trabalho colaborativo com os professores de Português, os resultados divergem dos anteriormente mencionados, embora a maior incidência das escolhas tenha continuado a ser em “nunca+raramente” (50%). Contudo, os inquiridos declaram ainda, em 27,8% das respostas, trabalhar “muitas+sempre” em conjunto com estes docentes, e 22,2% diz fazê-lo “às vezes”.

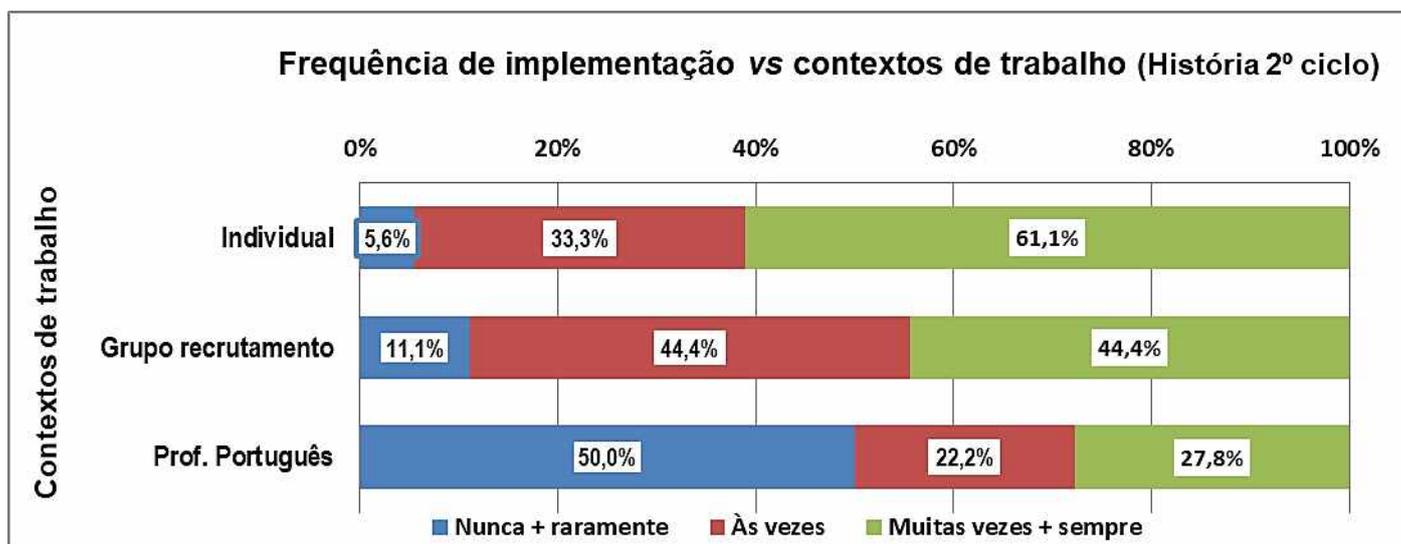


Gráfico 59 - Frequência de consulta *vs* contextos de trabalho (História - 2º ciclo)

iii) Frequência de consulta de outras fontes

Evidencia-se, no gráfico seguinte (60), não haver alteração relativamente às tendências já mencionadas para esta variável pois, também em História do 2º ciclo, os resultados o indicam. Assim, ainda que com diferenças na sua tradução numérica, os manuais acolhem, de forma muito expressiva, a preferência dos respondentes. Os manuais adotados são a opção de 94,4% dos inquiridos e, outros manuais, 55,6%. As percentagens de docentes que sinaliza “muitas+sempre” para fontes como livros de apoio e livros científicos são, respetivamente, 61,1% e 55,6%.

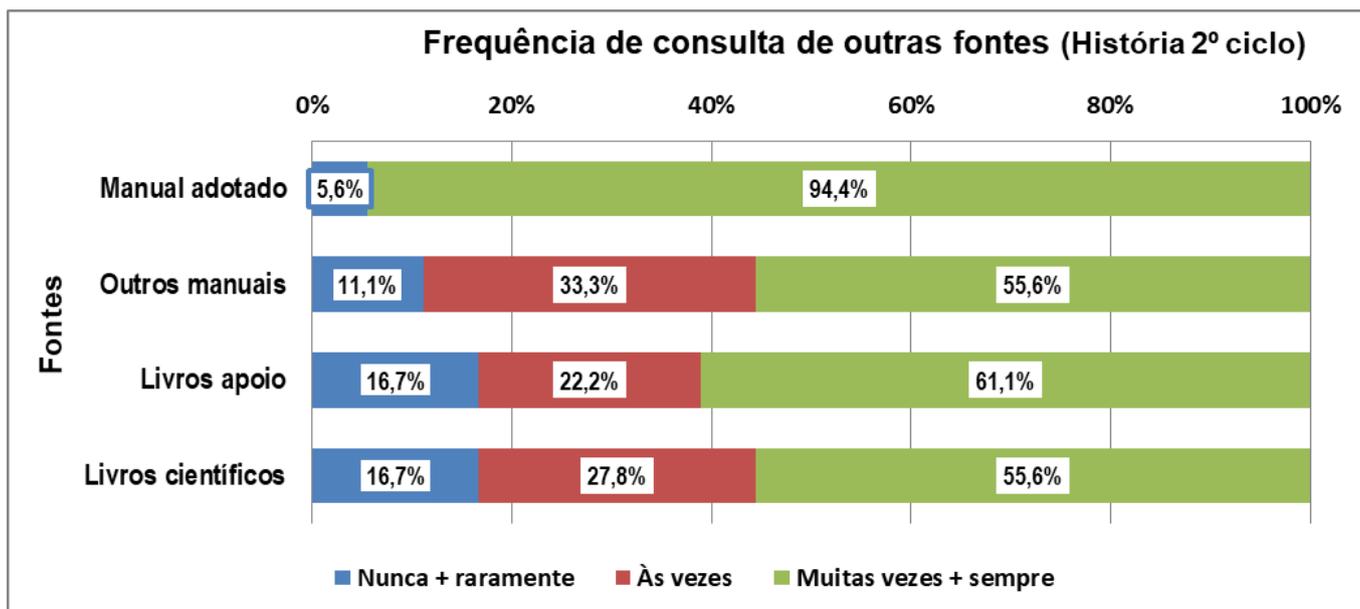


Gráfico 60 - Frequência de consulta de outras fontes (História - 2º ciclo)

b) HISTÓRIA – 2º e 3º ciclos

Os dados, que apresentamos a seguir, têm a particularidade de traduzirem as respostas de docentes que lecionam em simultâneo a disciplina de História (e Geografia de Portugal), do 2º ciclo, e História do 3º ciclo. Esta especificidade pode, na nossa leitura, justificar uma ténue alteração de algumas das tendências que se têm vindo a verificar.

i) Frequência de consulta *versus* níveis de planificação

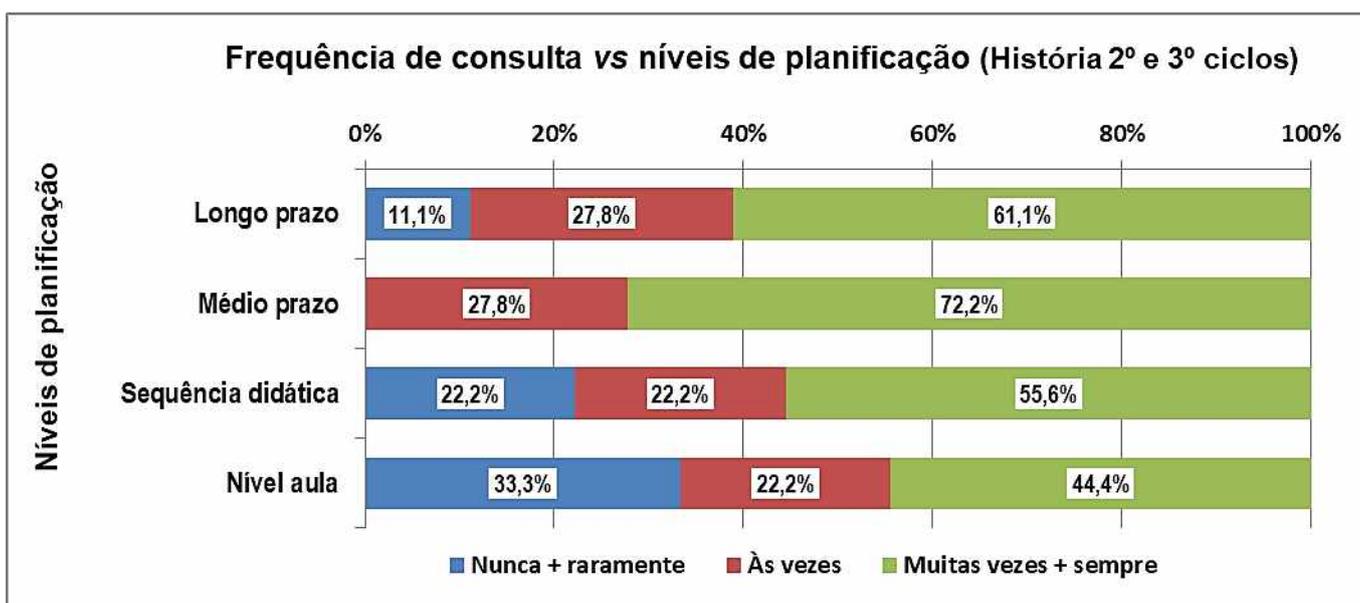


Gráfico 61 - Frequência de consulta *vs* níveis de planificação (História - 2º e 3º ciclos)

Relativamente a esta variável, no gráfico 61, constam os resultados de História (2º+3º ciclos), observando-se a prevalência das opções “Muitas vezes+sempre”, em que as planificações a médio prazo acolhem 72,2% das respostas e, as de longo prazo, 61,1%. Estes dados indiciam a preferência por planificações coincidentes com os períodos letivos, a que se seguem as planificações de longo prazo, as das sequências didáticas (55,6%) e, finalmente, ao nível de aula, com 44,4%.

ii) Frequência de consulta *versus* contextos de trabalho

No que diz respeito aos dados do gráfico 62, observam-se valores que divergem um pouco em relação à expressão das tendências de se privilegiar o trabalho individual que, nos respondentes que lecionam esta disciplina, e ciclos (2º+3º), se traduz nas seguintes percentagens e opções: trabalho individual, “às vezes”, 44,4%, “muitas vezes+sempre”, 38,9%. Quanto à colaboração com os professores de Português, a escolha continua a receber valores que coincidem com os já registados, de forma persistente e consistente, no sentido negativo, pois 83,3% dos docentes declara fazê-lo apenas “nunca+raramente”.

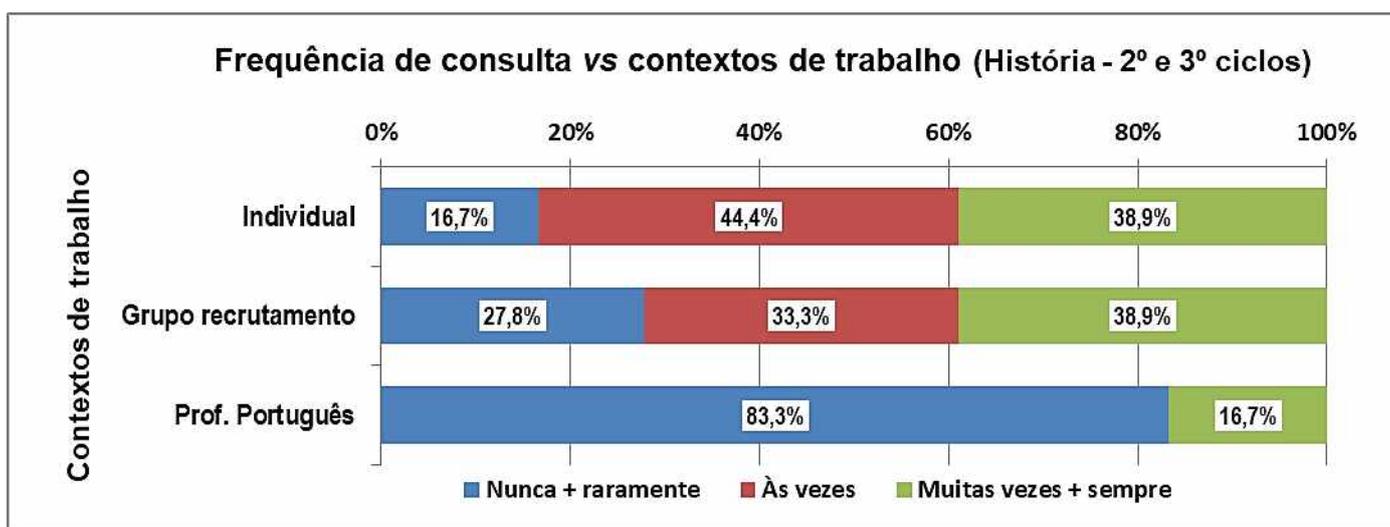


Gráfico 62 - Frequência de consulta *vs* contextos de trabalho (História - 2º e 3º ciclos)

iii) Frequência de consulta de outras fontes

Como temos vindo a assinalar, ainda que se registem diferenças nos valores percentuais, os resultados patentes no gráfico 63 continuam a evidenciar que os manuais constituem a principal fonte de consulta, acolhendo, os manuais adotados, a preferência de 100% dos respondentes e, outros manuais, 77,8% (“muitas vezes+sempre”). Os outros documentos sugeridos, livros de apoio e livros científicos, são opção de 77,8% e 55,6%, respetivamente, dos que sinalizaram “muitas vezes+sempre”.

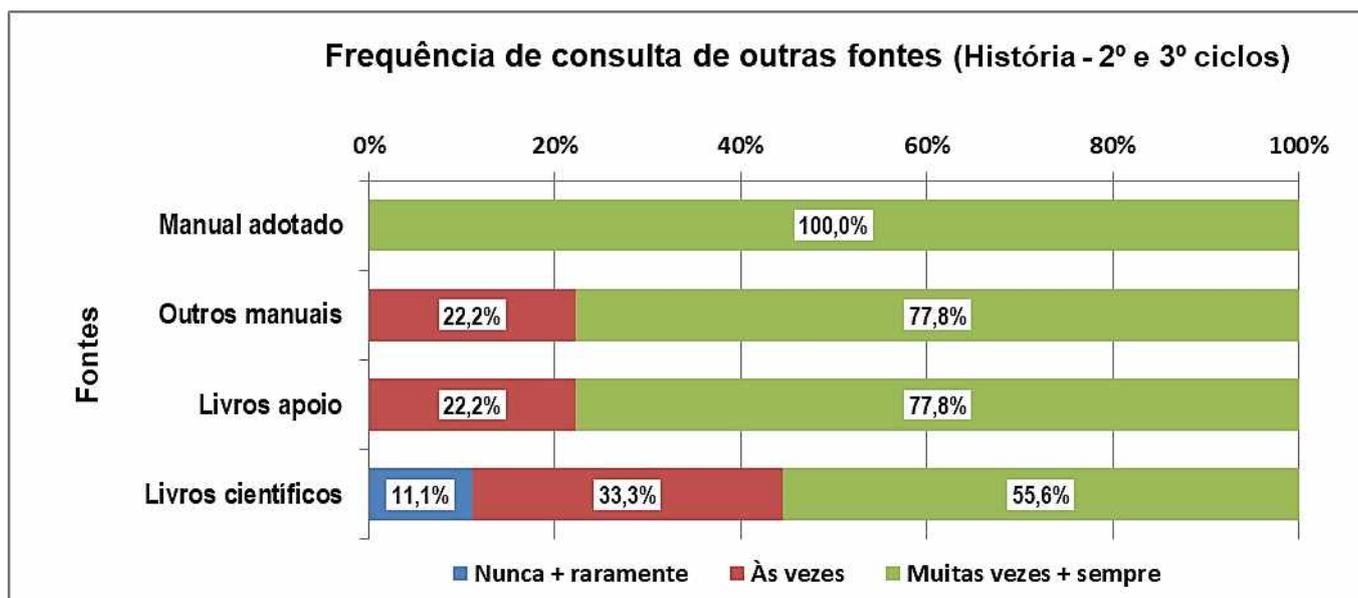


Gráfico 63 - Frequência de consulta de outras fontes (História - 2º e 3º ciclos)

c) HISTÓRIA – 3º ciclo

i) Frequência de consulta *versus* níveis de planificação

Quanto ao grau de frequência de consulta de programas, em função de diferentes níveis de planificação, que constam no gráfico 64, os resultados de História do 3º ciclo são os seguintes: longo prazo, 60%, médio prazo, 60%, sequência didática, 37,1% e, finalmente, ao nível de aula, 41,9%. De notar os valores idênticos para as planificações a longo e médio prazos, e o valor mais elevado, ao nível de aula, ao contrário da tendência que se tem verificado. Neste particular, a planificação ao nível de aula é superior ao da sequência didática.

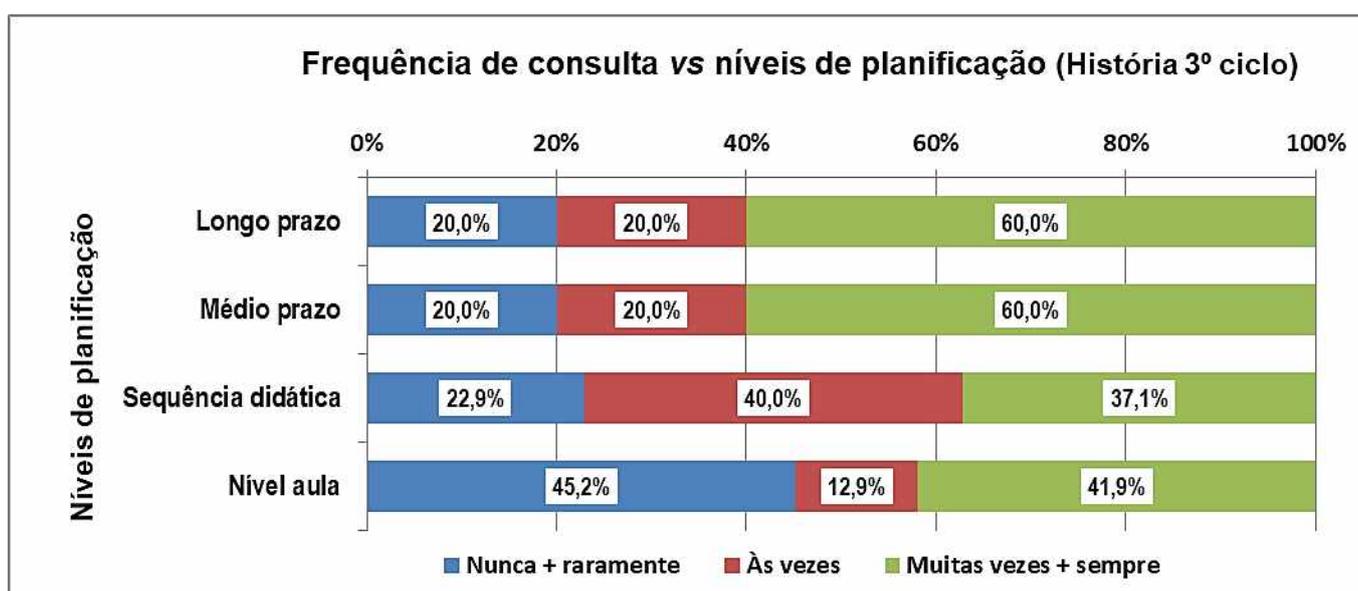


Gráfico 64 - Frequência de consulta *vs* níveis de planificação (História - 3º ciclo)

ii) Frequência de consulta *versus* contextos de trabalho

No que diz respeito aos resultados de História (3º ciclo), patentes no gráfico 65, mantêm-se as tendências que se têm vindo a verificar, em que se destaca o predomínio do trabalho individual (62,9% sinaliza “muitas vezes+sempre), a que se segue o grupo de recrutamento, mas, desta vez com 42,9% de sinalizações na opção “às vezes” e apenas 25,7% na opção “muitas vezes+sempre”. Uma vez mais se constata haver muito pouco trabalho colaborativo com os professores de Português, uma vez que 93,8% dos inquiridos declara nunca ou raramente trabalhar em conjunto com estes docentes.

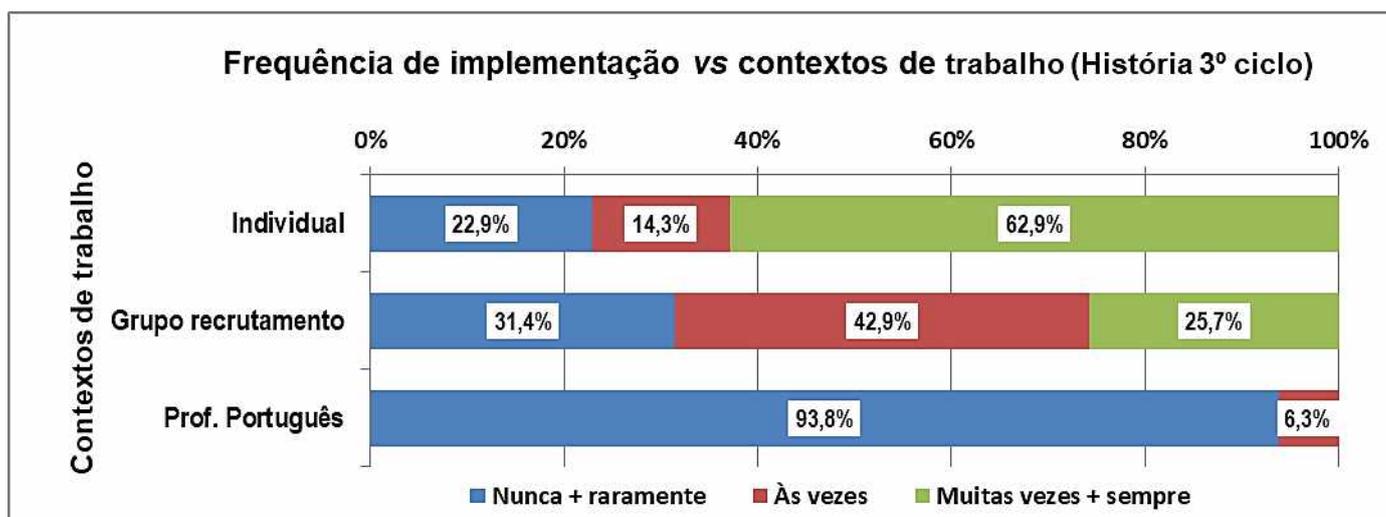


Gráfico 65 - Frequência de consulta *vs* contextos de trabalho (História - 3º ciclo)

iii) Frequência de consulta de outras fontes

Os resultados relativos a História do 3º ciclo (Gráfico 66), indiciam as mesmas tendências já referidas, com pequenas diferenças na sua tradução numérica. Assim, os dados são menos expressivos para os manuais, acolhendo, os adotados, 88,6% de sinalizações em “muitas vezes+sempre”, e outros manuais, 48,6%. Todavia, estes instrumentos mantêm o seu predomínio, comparativamente ao recurso a livros científicos (45,2%). Os livros de apoio são igualmente selecionados pelos respondentes com um valor expressivo (71,4%, na opção “muitas vezes+sempre”).

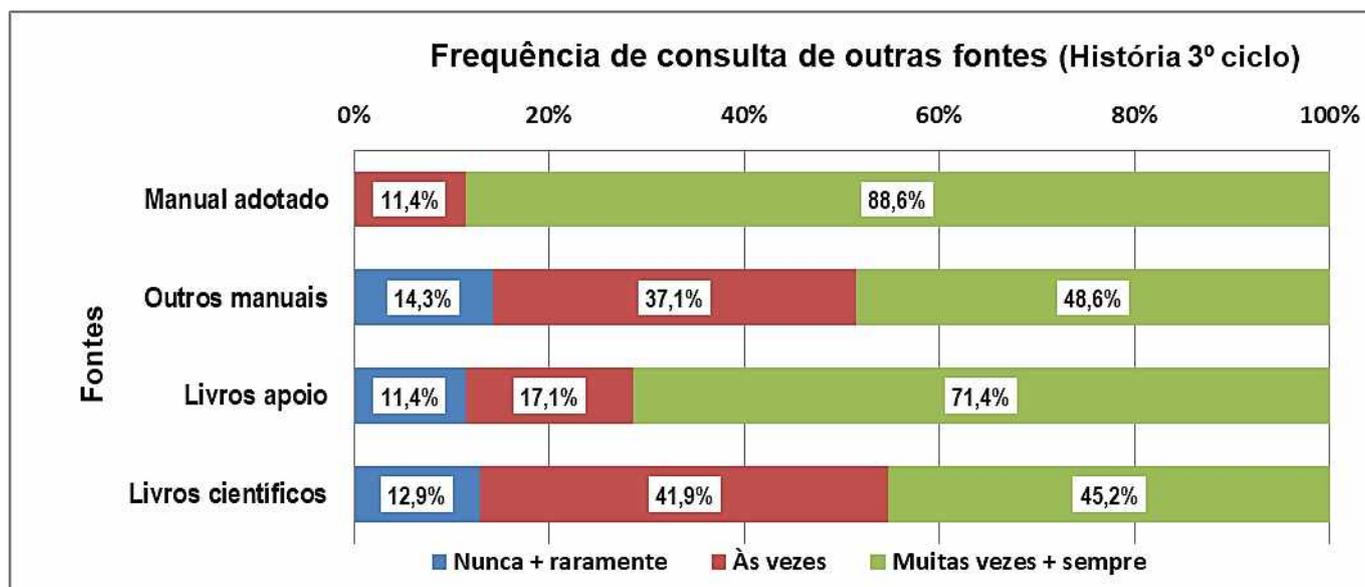


Gráfico 66 - Frequência de consulta de outras fontes (História - 3º ciclo)

3.3.1.4. HISTÓRIA – ENSINO SECUNDÁRIO

a) HISTÓRIA A

i) Frequência de consulta *versus* níveis de planificação

Em História A, do ensino secundário, nos resultados patentes no gráfico 67, constata-se a prevalência das opções “Muitas vezes+sempre”, nas planificações a longo e médio prazos, e sequência didática, que acolhem 48,6% das respostas. As planificações ao nível de aula recebem, com o valor mais expressivo, 42,9% de respostas nas opções “nunca+raramente”.

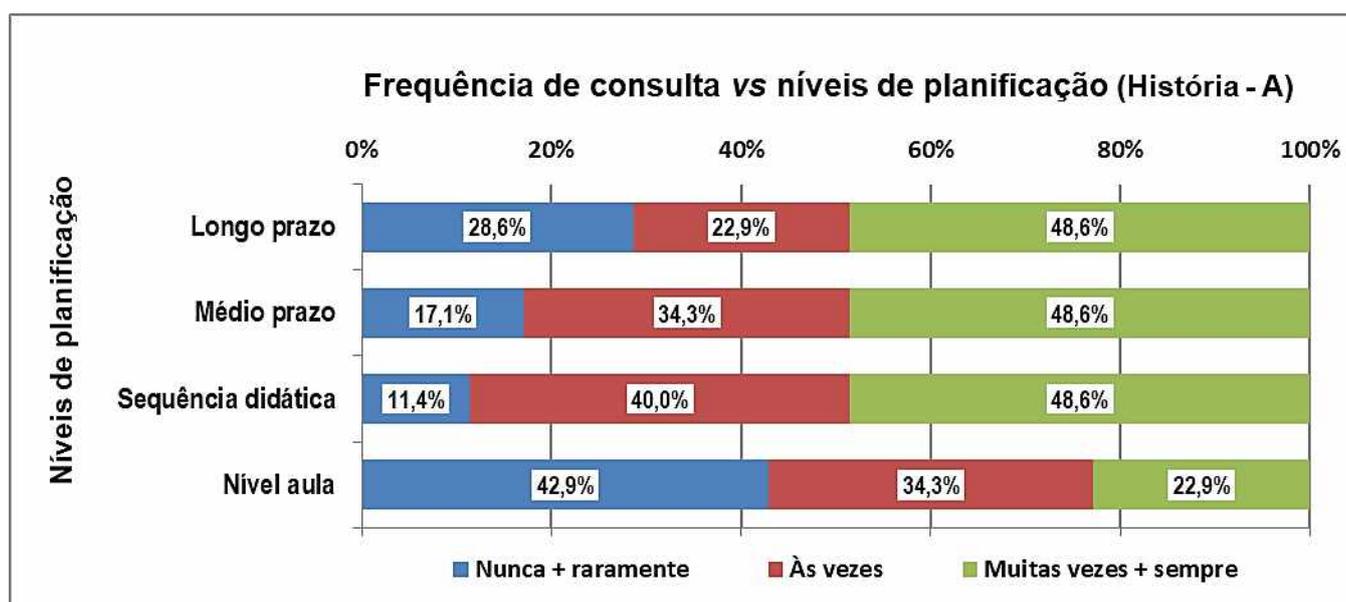


Gráfico 67 - Frequência de consulta vs níveis de planificação (História - A)

ii) Frequência de consulta *versus* contextos de trabalho

Observando os resultados de História A (secundário), no gráfico 68, constatam-se as mesmas tendências que se têm vindo a assinalar, em que se evidencia o predomínio do trabalho individual (77,1% sinaliza “muitas vezes+sempre), seguindo-se o grupo de recrutamento, com 45,7% de sinalizações na opção “muitas vezes+sempre”. Quanto ao trabalho colaborativo com os professores de Português, uma vez mais, de forma muito elucidativa, 97,1% dos inquiridos declara nunca ou raramente trabalhar em conjunto com estes docentes.

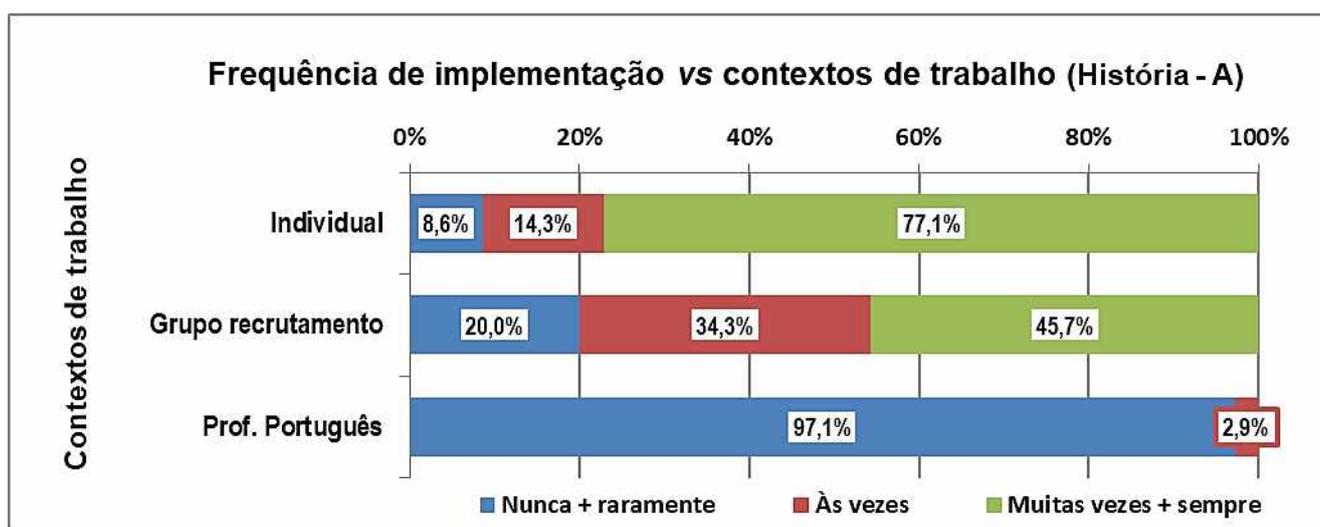


Gráfico 68 - Frequência de consulta vs contextos de trabalho (História - A)

iii) Frequência de consulta de outras fontes

Os dados constantes do gráfico 69, relativos a História A, do secundário, indiciam as mesmas tendências, reiteradamente mencionadas, com pequenas diferenças na sua tradução numérica. Os resultados são muito expressivos para os manuais, acolhendo, os adotados, 97,1%, e outros manuais, 71,4% de sinalizações nas opções “muitas vezes+sempre”. Portanto, estes instrumentos mantêm o seu predomínio, comparativamente à consulta de livros científicos que, neste caso, ainda acolhem 82,9% de respostas nas opções “muitas vezes+sempre”. Os livros de apoio são igualmente selecionados pelos respondentes com o valor de 74,3%, em “muitas vezes+sempre”.

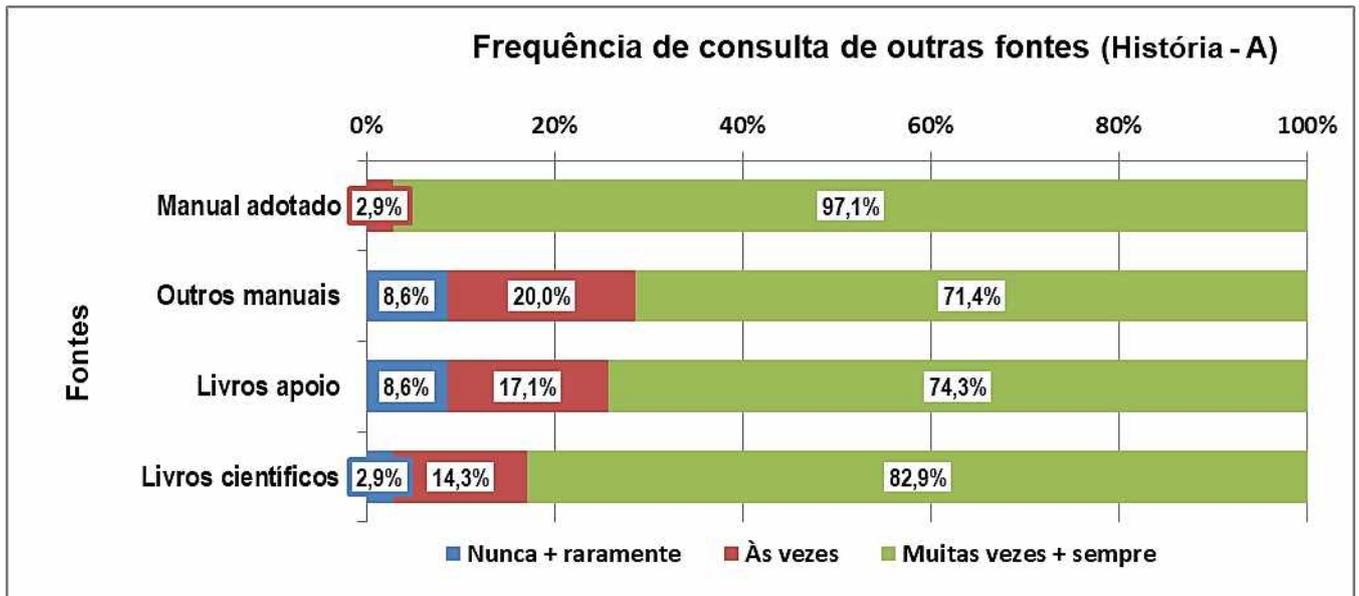


Gráfico 69 - Frequência de consulta de outras fontes (História - A)

3.3.2. Identificação de capacidades/aptidões/competências por disciplinas/ciclos

Nesta subdimensão procurou conhecer-se a percepção dos docentes relativamente à identificação de capacidades/competências que desenvolviam junto dos alunos. Para esse efeito, listaram-se os comportamentos expectáveis, que constavam dos textos programáticos das disciplinas estudadas, e que convocassem diferentes funcionalidades da linguagem. Perante a inventariação das diversas competências/capacidades, solicitou-se aos professores que assinalassem as que desenvolviam com os seus alunos, no processo de ensino/aprendizagem.

Nos gráficos que se apresentam a seguir, surgem os resultados globais e parciais, para as disciplinas e ciclos que foram objeto da nossa investigação.

3.3.2.1. CIÊNCIAS – ENSINO BÁSICO

No gráfico 70, onde constam os dados globais de Ciências do ensino básico, destacam-se elevadas percentagens na maioria dos descritores, o que traduz uma convicção muito positiva dos docentes sobre as suas práticas, ao promoverem a aquisição das diferentes competências junto dos discentes. Os itens que acolhem percentagens mais elevadas, com 99,1% e 97,3%, correspondem, respetivamente, às competências “Interpretar dados” e “Tirar conclusões”.

Contudo, alguns números merecem a nossa atenção, por revelarem uma certa inconsistência ou mesmo incoerência. Assim, detetamos inconsistência na confirmação da importância que atribuem à linguagem verbal (Muito importante=81,1%), pois, se sinalizam a competência “Expressar-se de forma clara, oralmente e por escrito”, com uma expressiva percentagem de 93,7%, optam bastante menos pela capacidade de “Produzir textos orais e/ou escritos, evidenciando a sua estrutura lógica em função da abordagem do assunto”, que acolhe 46,8% das respostas dadas. Este descritor, que interpretariamos como um complemento essencial do que se possa considerar a expressão clara, oral e escrita, parece não interpelar a maioria dos respondentes. Por outro lado, os valores, que nos parecem indicar alguma incoerência, prendem-se com competências de como “Planear e realizar investigações” (51,4%) e “Analisar e debater relatos de descobertas científicas” (56,8%), que julgariamos inerentes ao ensino/aprendizagem das ciências, e que, contudo, acolhem das percentagens mais baixas. Efetivamente, de acordo com a análise que fizemos dos programas, reitera-se um tipo de ensino de inspiração construtivista, que pugna pela aquisição de competências, em que, nomeadamente o confronto e debate de ideias, pudessem contribuir para o desenvolvimento da literacia científica e do pensamento crítico.

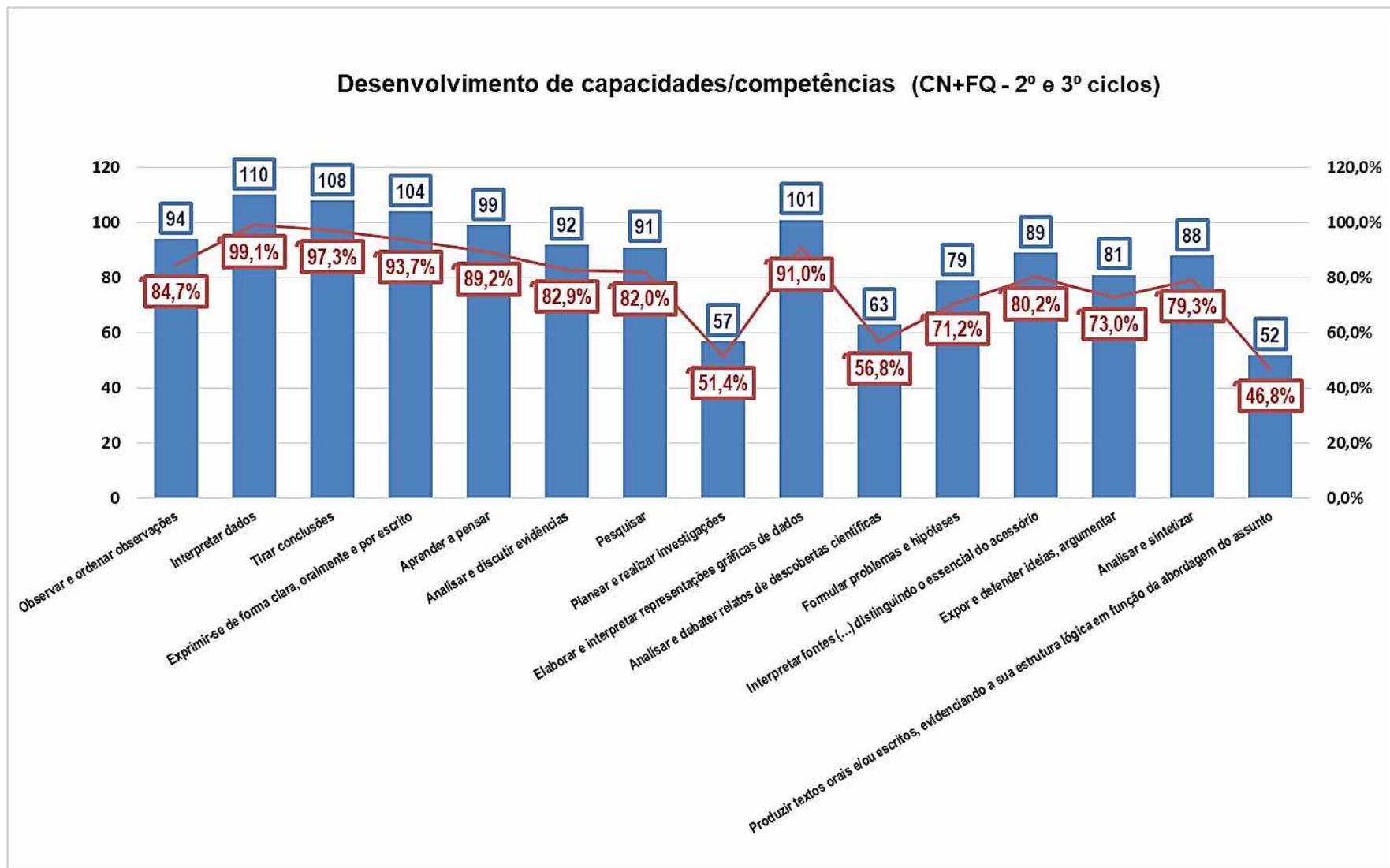


Gráfico 70 - Desenvolvimento de capacidades/competências CN+FQ - Nível Básico (2º + 3º ciclos)

a) CIÊNCIAS NATURAIS – 2º ciclo

Centrando a nossa análise nos resultados de Ciências Naturais do 2º ciclo (Gráfico 71), registam-se as mesmas tendências relativamente ao que referimos para a amostra global, mas com valores percentuais mais elevados. Assim, “Interpretar dados”, com 100% de sinalizações, e “Tirar conclusões”, com 97%, são as competências que os docentes mais destacam, em conjunto com “Expressar-se de forma clara, oralmente e por escrito”, igualmente com 97%. A disparidade com “Produzir textos orais e/ou escritos, evidenciando a sua estrutura lógica em função da abordagem do assunto”, com o valor mais baixo (48,5%), mantém-se. As competências que acolhem o menor número de sinalizações continuam a ser “Planear e realizar investigações” (60,6%) e “Analisar e debater relatos de descobertas científicas” (57,6%).

b) CIÊNCIAS NATURAIS – 3º ciclo

Relativamente a Ciências Naturais do 3º ciclo (Gráfico 72), as tendências assinaladas não se alteram, registando-se apenas algumas oscilações na sua expressão numérica, como em “Interpretar dados” e “Tirar conclusões” que acolhem 100% de sinalizações, continuando a ser as competências mais valorizadas. Contudo, “Expressar-se de forma clara, oralmente e por escrito”, ainda que continue a registar um valor elevado, desce na expressão da preferência dos professores, passando para 93,3%. A disparidade com “Produzir textos orais e/ou escritos, evidenciando a sua estrutura lógica em função da abordagem do assunto”, com 60%, diminui. As competências que acolhem um número de sinalizações inferior continuam a ser “Planear e realizar investigações” (53,3%) e “Analisar e debater relatos de descobertas científicas” (63,3%).

c) CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS – 3º ciclo

Os resultados da disciplina de Físico-Químicas, do 3º ciclo (Gráfico 73), não divergem, de forma acentuada, do que se observou anteriormente. Todavia, devemos assinalar uma diminuição pronunciada nos valores percentuais mais baixos pois, ainda que se continuem a evidenciar as mesmas tendências, incidem em descritores significativos. Assim, “Planear e realizar investigações” regista 43,8% de sinalizações e “Analisar e debater relatos de descobertas científicas” passa para (52,1%). Por outro lado, “Expressar-se de forma clara, oralmente e por escrito” desce na expressão da preferência dos professores, passando para 91,7% e aumenta substancialmente a disparidade com a competência “Produzir textos orais e/ou escritos, evidenciando a sua estrutura lógica em função da abordagem do assunto”, que regista o valor percentual mais baixo, 35,7%.

Os indicadores que revelam maior recetividade por parte dos respondentes continuam a ser “Interpretar dados” e “Tirar conclusões” que acolhem, respetivamente, 97,9% e 95,8% de sinalizações. Com igual expressão numérica, 95,8%, destaca-se “Elaborar e interpretar representações gráficas de dados”.

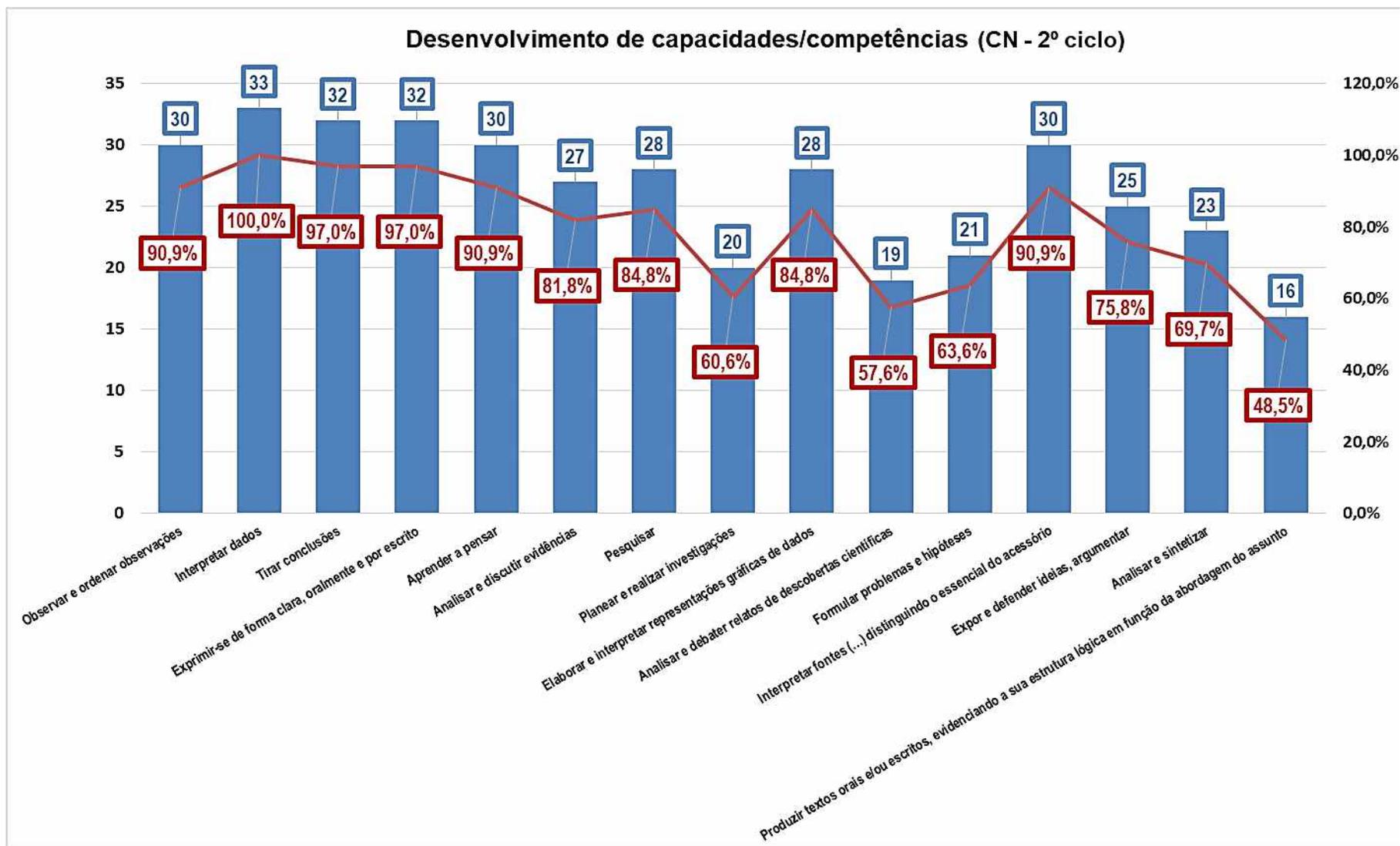


Gráfico 71 - Desenvolvimento de capacidades/competências (CN - 2º ciclo)

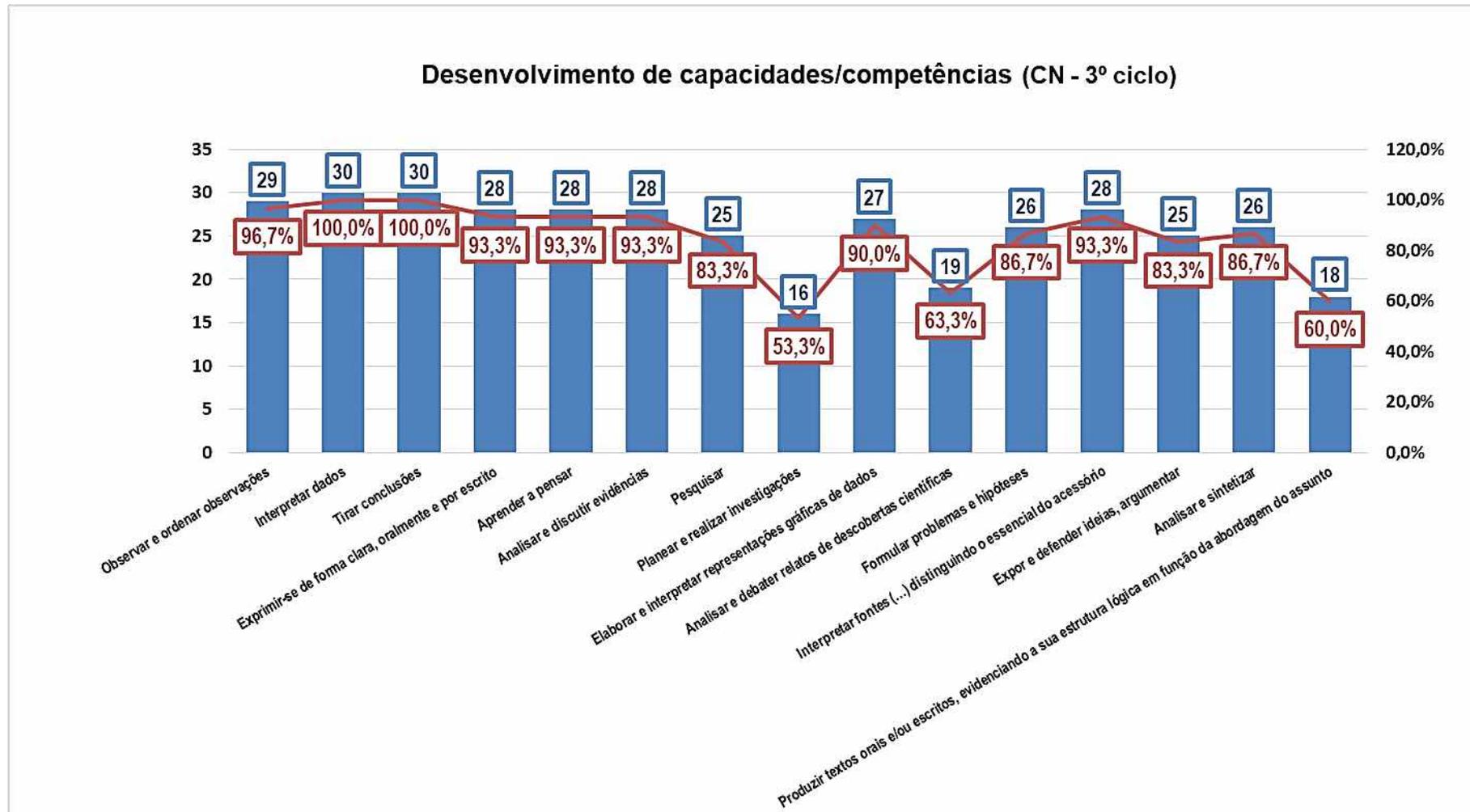


Gráfico 72 - Desenvolvimento de capacidades/competências (CN - 3º ciclo)

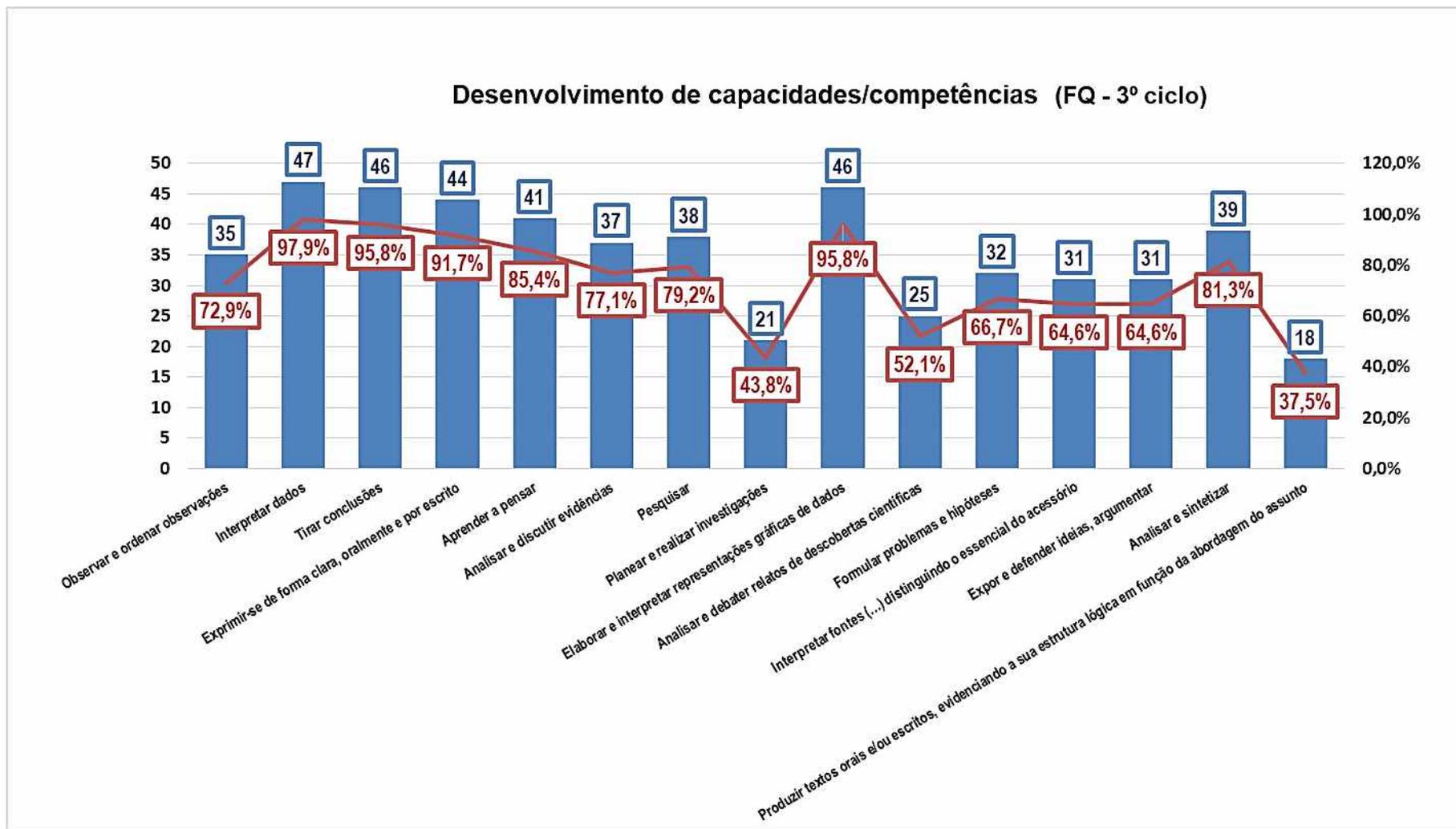


Gráfico 73 - Desenvolvimento de capacidades/competências (FQ - 3º ciclo)

3.3.2.2. CIÊNCIAS – ENSINO SECUNDÁRIO

Nas disciplinas de Ciências do ensino secundário que estudámos, Biologia e Geologia e Física e Química A, constatámos um aumento acentuado de competências que implicavam diferentes funcionalidades da linguagem, tanto no âmbito da comunicação, como também enquanto coadjuvante de estratégias heurísticas para a compreensão e construção do conhecimento. Em ambas as disciplinas surgem, pela primeira vez, referências à linguagem científica. Em Biologia e Geologia, o descritor “Conhecer, compreender e ser capaz de utilizar conceitos e terminologia científicos” acolhe uma expressiva percentagem de 95,1% de sinalizações e, em Física e Química A, surgem as seguintes formulações: “Utilizar vocabulário científico adequado” e “Usar e compreender linguagem científica”, com 97,5% de respostas por parte dos inquiridos.

Em Biologia e Geologia inventariámos 17 competências e em Física e Química A, 24, o que faz sobressair a relevância que esta última disciplina atribui aos usos da linguagem no processo de ensino/aprendizagem, de que são exemplos paradigmáticos as referências à elaboração de relatórios e de sínteses.

Em ambos os gráficos 74 e 75, tal como concluímos para as disciplinas de Ciências do ensino básico, continuam a destacar-se elevadas percentagens na maioria dos itens, traduzindo uma convicção muito positiva dos docentes sobre a eficácia das práticas que implementam para a aquisição das diferentes competências.

Finalmente, devemos mencionar que nos descritores se observaram repetições, ou reformulações, de competências já identificadas para o ciclo anterior. Tal é o caso de “Analisar e interpretar informação/dados” e “Tirar conclusões”, em Biologia e Geologia, e “Interpretar dados/resultados”, em Física e Química A.

Em seguida, passaremos a analisar os resultados mais expressivos em cada uma das disciplinas.

a) BIOLOGIA e GEOLOGIA

No gráfico 74, onde constam os resultados desta disciplina, sobressaem as competências “Compreender e organizar informação/dados” e “Analisar e interpretar informação/dados”, assinaladas por 100% dos docentes. A estes valores, seguem-se “Tirar conclusões” e “Formular e confrontar hipóteses”, com 97,6% e 95,1% de sinalizações, respetivamente. De sublinhar, pela relevância que a linguagem assume, as seguintes competências: “Utilizar diferentes formas de comunicação oral e escrita (texto e imagem)” e “Descrever, explicar e discutir (temas, fenómenos, processos...)”, ambas com 92,7% de sinalizações, e “Refletir, reforçando a expressão verbal, oral e escrita, (fundamentação, compreensão, cooperação, solidariedade)” com 87,8%. O valor mais baixo nas opções dos professores registou-se no item “Participar ativamente em discussões e debates públicos”, com 51,2% de escolhas, o que, na nossa análise, se poderá dever à alusão a “debates públicos”, provavelmente interpretado como ato formal requerendo a organização de atividade exterior ao espaço da sala de aula, o que retraiu a escolha dos docentes.

b) FÍSICA e QUÍMICA – A

Em relação aos dados obtidos na disciplina de Física e Química A, constantes do gráfico 75, prevalecem competências como “Interpretar dados/resultados” e “Selecionar, analisar, avaliar de modo crítico, informações em situações concretas”, com, respetivamente, 100% e 97,5% de sinalizações, que já surgiam expressivamente valorizadas nas disciplinas de Ciências do ensino básico, assim como em Biologia e Geologia, apenas com variantes na sua formulação. Em linha de continuidade com Físico-Químicas do 3º ciclo (cf. “Elaborar e interpretar representações gráficas de dados”, com 95,8%), surge com destaque o descritor “Representar em tabela e graficamente um conjunto de medidas experimentais”, com 100% de professores a sinalizarem esta competência. Para além dos resultados que acabámos de mencionar, salienta-se a valorização atribuída aos seguintes itens: “Comunicar, adequadamente, oralmente e por escrito”, com 95% de sinalizações, “Elaborar relatórios, ou sínteses, (oralmente/por escrito/ outros formatos)”, “Utilizar vocabulário científico adequado”, e “Usar e compreender linguagem científica”, todos com 97,5%. Nestas competências identifica-se a relevância conferida à linguagem, quer em termos da sua funcionalidade comunicativa, quer como coadjuvante do estudo, através da elaboração de relatórios e sínteses. Deve sublinhar-se a referência à compreensão e uso de linguagem científica.

No que diz respeito aos valores menos expressivos, estes surgem em competências como “Apresentar e discutir propostas de trabalho e resultados obtidos” e “Analisar cientificamente um documento”, que acolheram 72,5% de respostas, e “Construir argumentos e discutir a sua pertinência fundamentando-os cientificamente”, com o menor número de sinalizações, 67,5%. Estes dados, em que ações como “discutir” e “construir argumentos” parecem suscitar uma certa retração nas sinalizações, afigura-se-nos indiciarem um tipo de ensino de pendor mais tradicional, em que o espaço de construção do conhecimento pelos alunos será menorizado. Corroborando esta tendência, ainda que com valores menos evidentes, surgem itens como “Confrontar ideias, clarificar pontos de vista, argumentar e contra-argumentar” e “Discutir os limites de validade de resultados obtidos”, com, respetivamente, 80% e 75% de respostas.

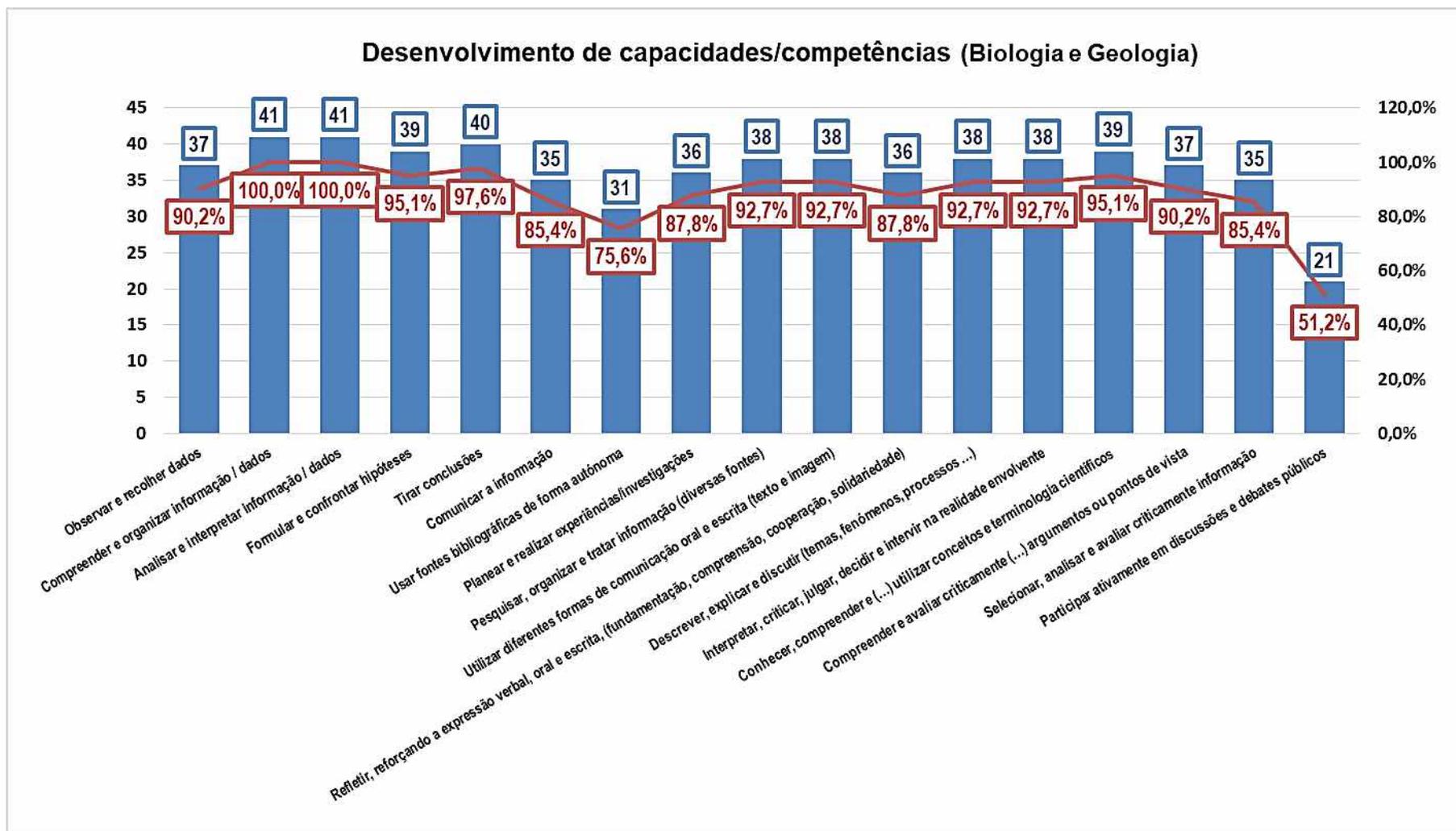


Gráfico 74 - Desenvolvimento de capacidades/competências (Biologia e Geologia - Secundário)

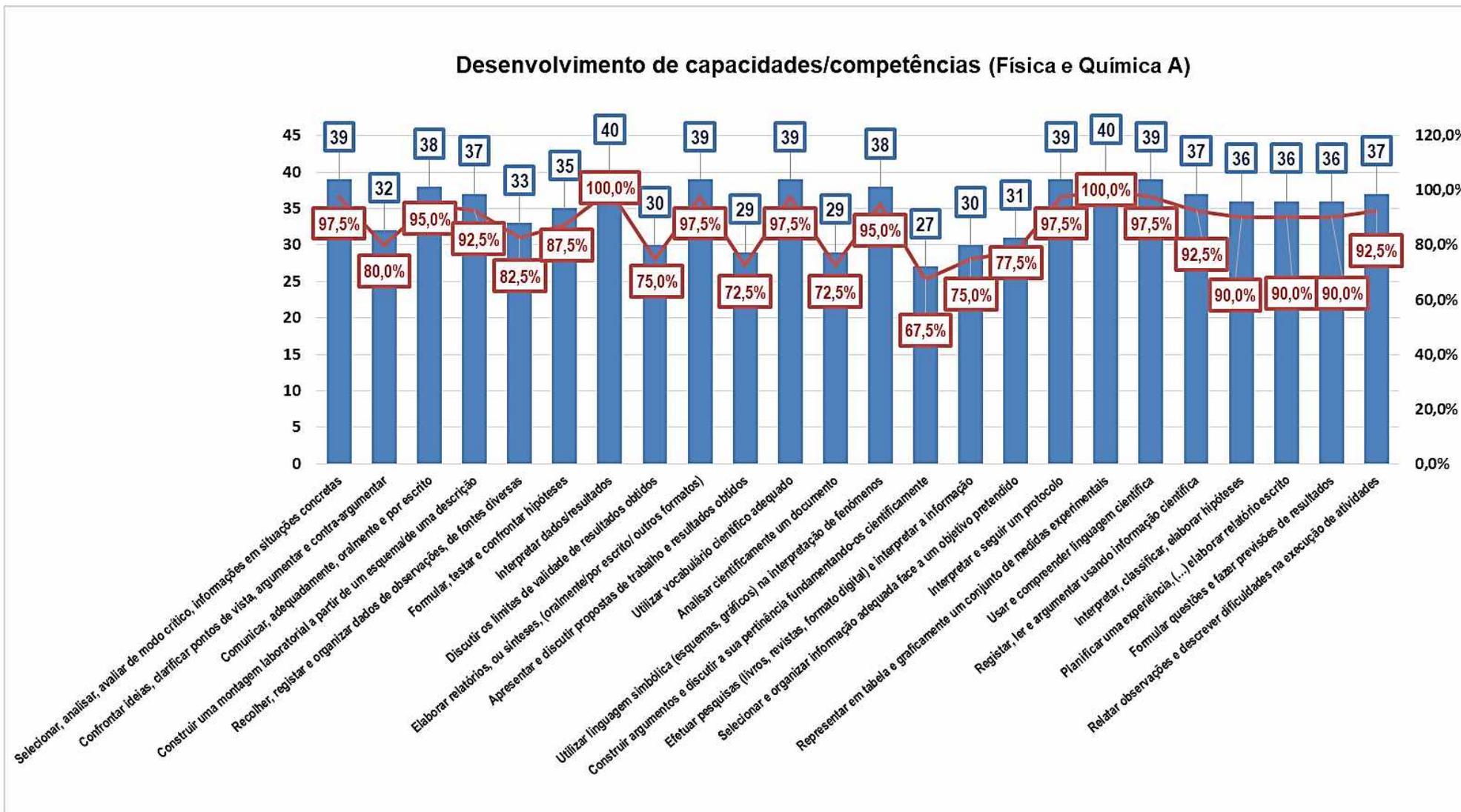


Gráfico 75 - Desenvolvimento de capacidades/competências (Física e Química A - Secundário)

3.3.2.3. HISTÓRIA – ENSINO BÁSICO

Relativamente aos dados globais de História do ensino básico, patentes no gráfico 76, sobressaem, uma vez mais, elevadas percentagens na grande maioria dos descritores, o que interpretamos como uma convicção muito positiva dos docentes sobre as suas práticas, ao promoverem o desenvolvimento das competências mencionadas junto dos alunos. Com variantes de expressividade, registadas nos 2º e 3º ciclos, os itens que acolhem percentagens mais elevadas, e resultados inferiores, são idênticos. Assim, com maior destaque surgem os seguintes descritores: “Utilizar corretamente vocabulário específico da disciplina” (100%), “Interpretar documentos de índole diversa (textos, imagens, gráficos ...)” , com 98,6%, “Aperfeiçoar a expressão oral e escrita” (97,2%) e “Expressar-se de forma clara, oralmente e por escrito” (91,5%).

Os descritores que acolheram o menor número de sinalizações foram “Recriar situações históricas sob forma plástica ou dramática” e “Utilizar técnicas de comunicação oral, de organização de textos e de expressão gráfica”, com 40,8% e 63,4%, respetivamente.

Creemos ser importante sublinhar três aspetos que são específicos da disciplina de História: a insistência na relevância do conhecimento do vocabulário específico da disciplina, a interpretação de fontes diversas e a elaboração de sínteses.

Finalmente, por ser comum a todo o ensino básico, deve destacar-se a quantidade de descritores de competências que insidem sobre funcionalidades específicas da linguagem na disciplina de História (p.e., narrar, descrever ações e situações concretas, interpretar, saber usar vocabulário específico), assim como a preocupação com o uso correto e adequado da língua oral e escrita.

A seguir passamos a discriminar os resultados obtidos nos 2º, 2º+3º, e 3º ciclos.

a) HISTÓRIA – 2º ciclo

Analisando os dados de História do 2º ciclo (Gráfico 77), registam-se as mesmas tendências relativamente ao que referimos para a amostra global, mas com alguns valores percentuais mais consentâneos com o ano e idade dos discentes. Neste sentido, sobressaem: “Utilizar corretamente vocabulário específico da disciplina”, “Interpretar documentos de índole diversa (textos, imagens, gráficos ...)” e “Aperfeiçoar a expressão oral e escrita”, com 100% de respostas, e “Expressar-se de forma clara, oralmente e por escrito” (88,9%). Entendemos a preocupação evidenciada com a interpretação e o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita, por um lado pelas características inerentes à disciplina, por outro porque, tratando-se do 2º ciclo, estará implícita a necessidade de prosseguir a melhoria das competências linguísticas dos alunos.

Quanto à tradução percentual dos itens menos selecionados, surgem novamente “Recriar situações históricas sob forma plástica ou dramática”, com 33,3%, e “Utilizar técnicas de comunicação oral, de organização de textos e de expressão gráfica”, com 66,7%, (valor que também aparece em “Formular hipóteses simples”). A escolha por apenas 33,3% dos inquiridos do item que implicava a expressão dramática e plástica

causou-nos alguma perplexidade. Efetivamente, tratando-se de um 2º ciclo, ao invés de uma secundarização tão clara destas linguagens, cremos que se deveria contemplá-las, atendendo aos seus aspetos lúdicos e simultaneamente criativos, certamente eficazes na aprendizagem das matérias em alunos tão jovens.

b) HISTÓRIA – 2º e 3º ciclos

No gráfico 78 constam os resultados obtidos pelas respostas de professores que lecionavam, em simultâneo, a disciplina de História (e Geografia de Portugal), do 2º ciclo, e História do 3º ciclo. Constatando-se a permanência das tendências já assinaladas, passamos a indicar a expressão numérica relativamente às competências que acolheram as percentagens mais elevadas e também as que suscitaram menores sinalizações. De registar a existência de duas competências que recebem 100% respostas, relevância que aparece à revelia do manifestado nos 2º e 3º ciclos. Referimo-nos a “Elaborar conclusões simples” e “Elaborar sínteses orais e escritas a partir da informação recolhida”.

Assim, quanto aos itens mais valorizados, surgem ainda “Utilizar corretamente vocabulário específico da disciplina” e “Interpretar documentos de índole diversa (textos, imagens, gráficos ...)” com 100% de respostas, e “Aperfeiçoar a expressão oral e escrita” e “Expressar-se de forma clara, oralmente e por escrito”, com, respetivamente, 94,4% e 88,9% de sinalizações.

As opções menos assinaladas foram as seguintes: “Recriar situações históricas sob forma plástica ou dramática”, com 55,6%, e “Utilizar técnicas de comunicação oral, de organização de textos e de expressão gráfica”, com 66,7%.

c) HISTÓRIA – 3º ciclo

Em História do 3º ciclo (Gráfico 79), observam-se as tendências anteriormente assinaladas, com a prevalência das seguintes competências e respetiva percentagem de respostas: “Utilizar corretamente vocabulário específico da disciplina” (100%), “Interpretar documentos de índole diversa (textos, imagens, gráficos ...)” com 97,1%, “Aperfeiçoar a expressão oral e escrita” (97,1%) e “Expressar-se de forma clara, oralmente e por escrito” (94,3%).

O itens menos valorizados foram: “Recriar situações históricas sob forma plástica ou dramática” e “Utilizar técnicas de comunicação oral, de organização de textos e de expressão gráfica”, com 37,1% e 60%, respetivamente.

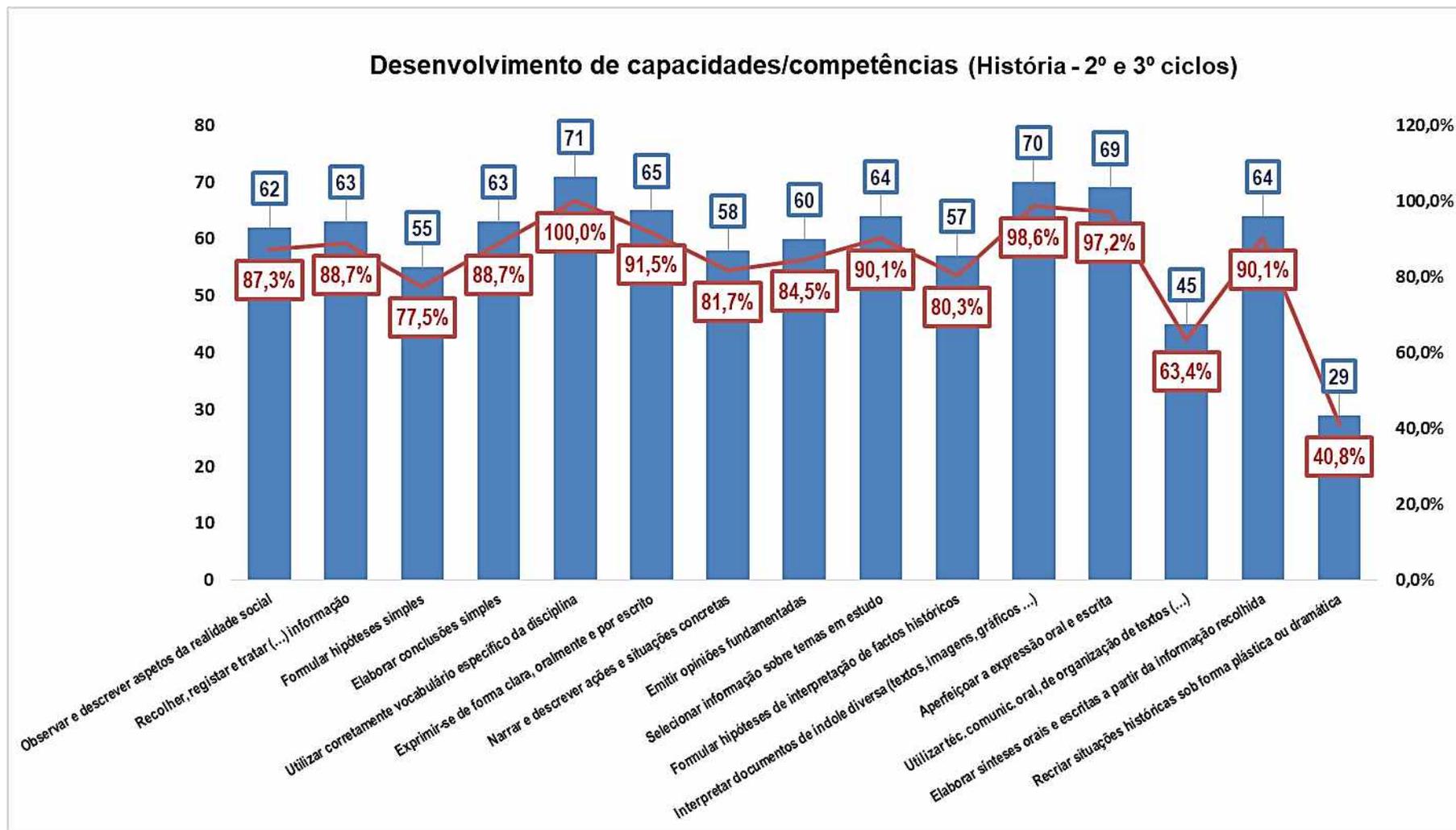


Gráfico 76 - Desenvolvimento de capacidades/competências – História - Nível Básico (2º+3º ciclos)

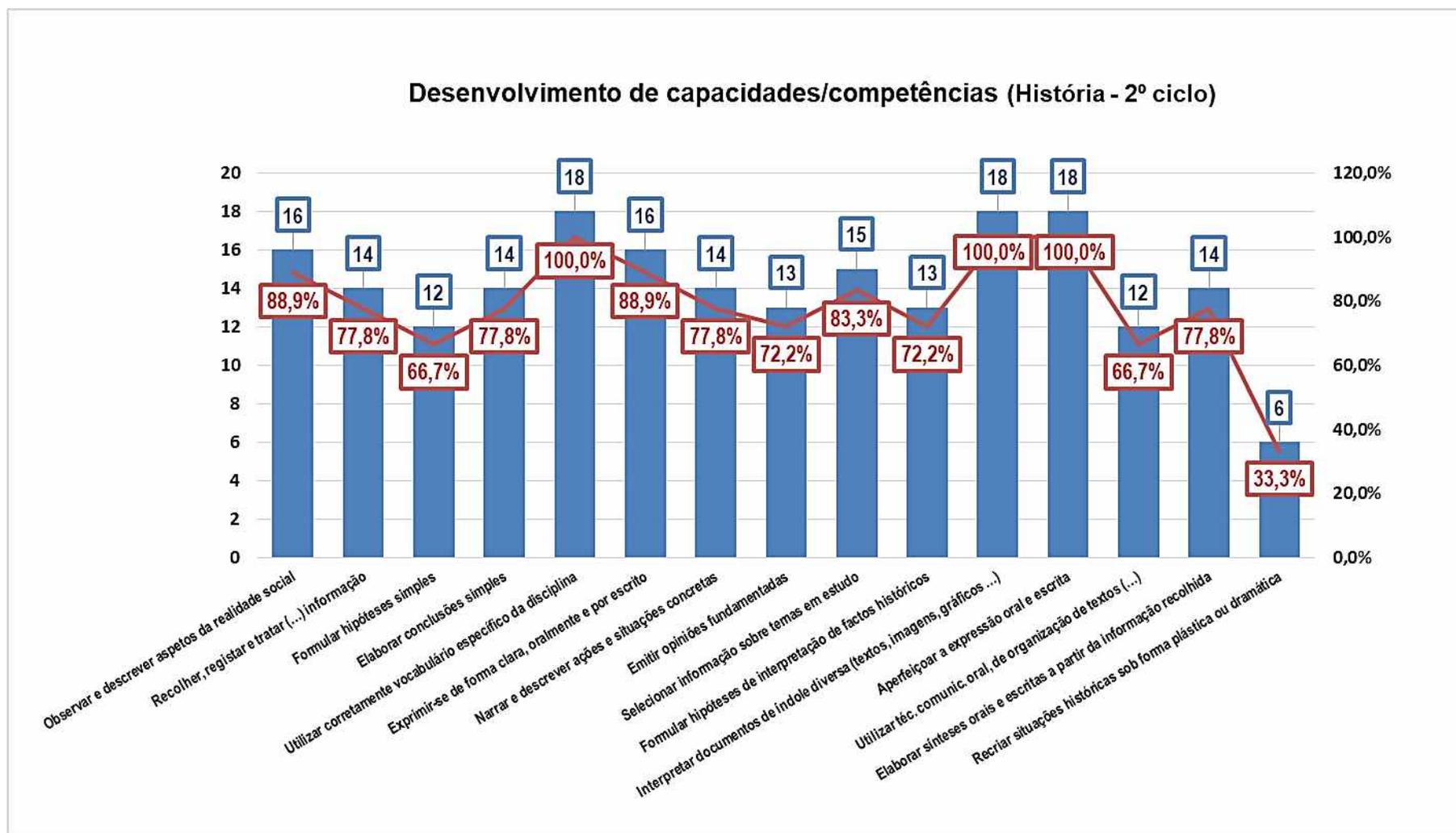


Gráfico 77 - Desenvolvimento de capacidades/competências (História 2º ciclo)

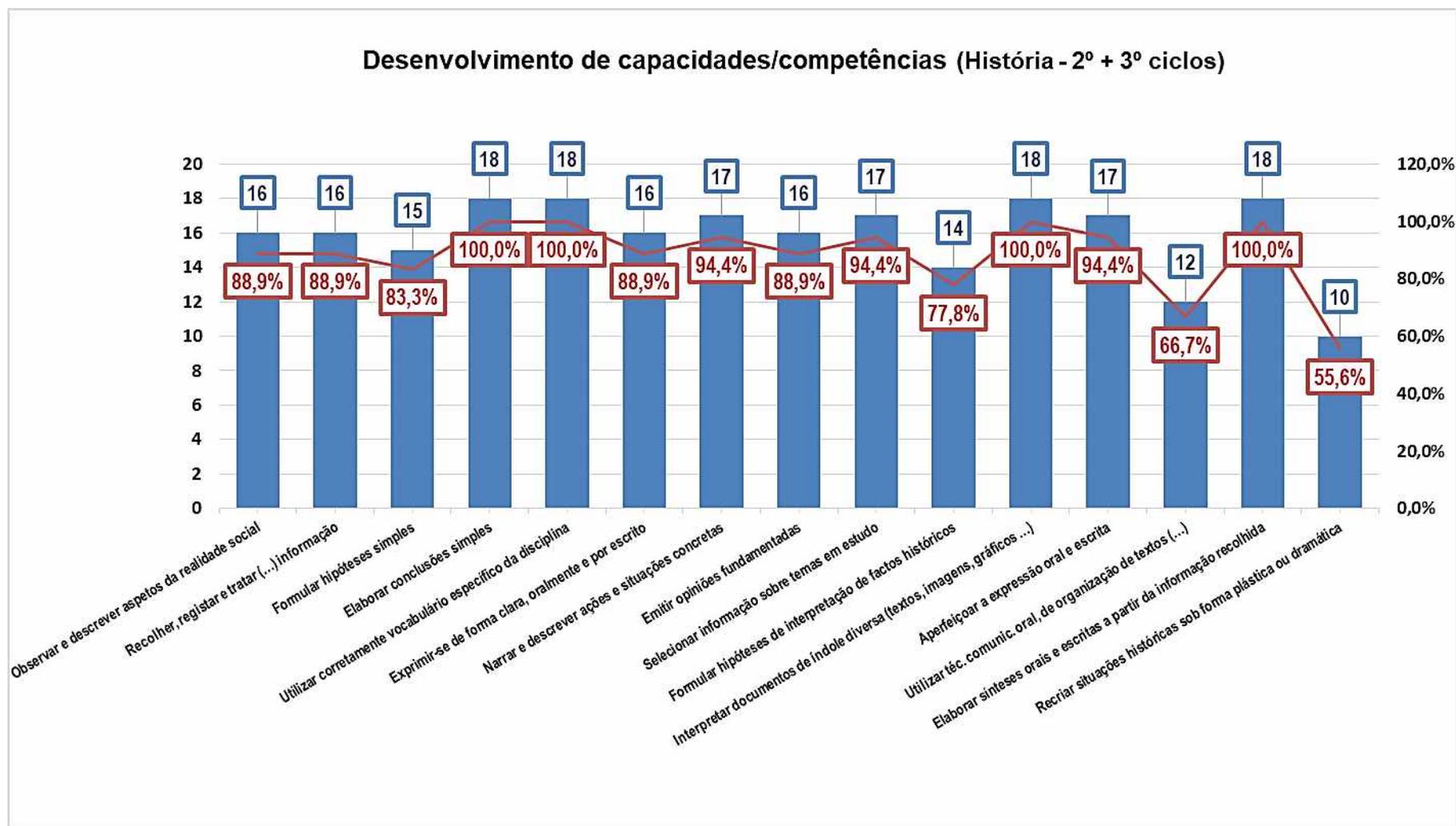


Gráfico 78 - Desenvolvimento de capacidades/competências (História 2º+3º ciclos)

⁹ Neste gráfico constam os resultados obtidos pela inquirição de docentes que lecionavam simultaneamente o 2º e o 3º ciclos

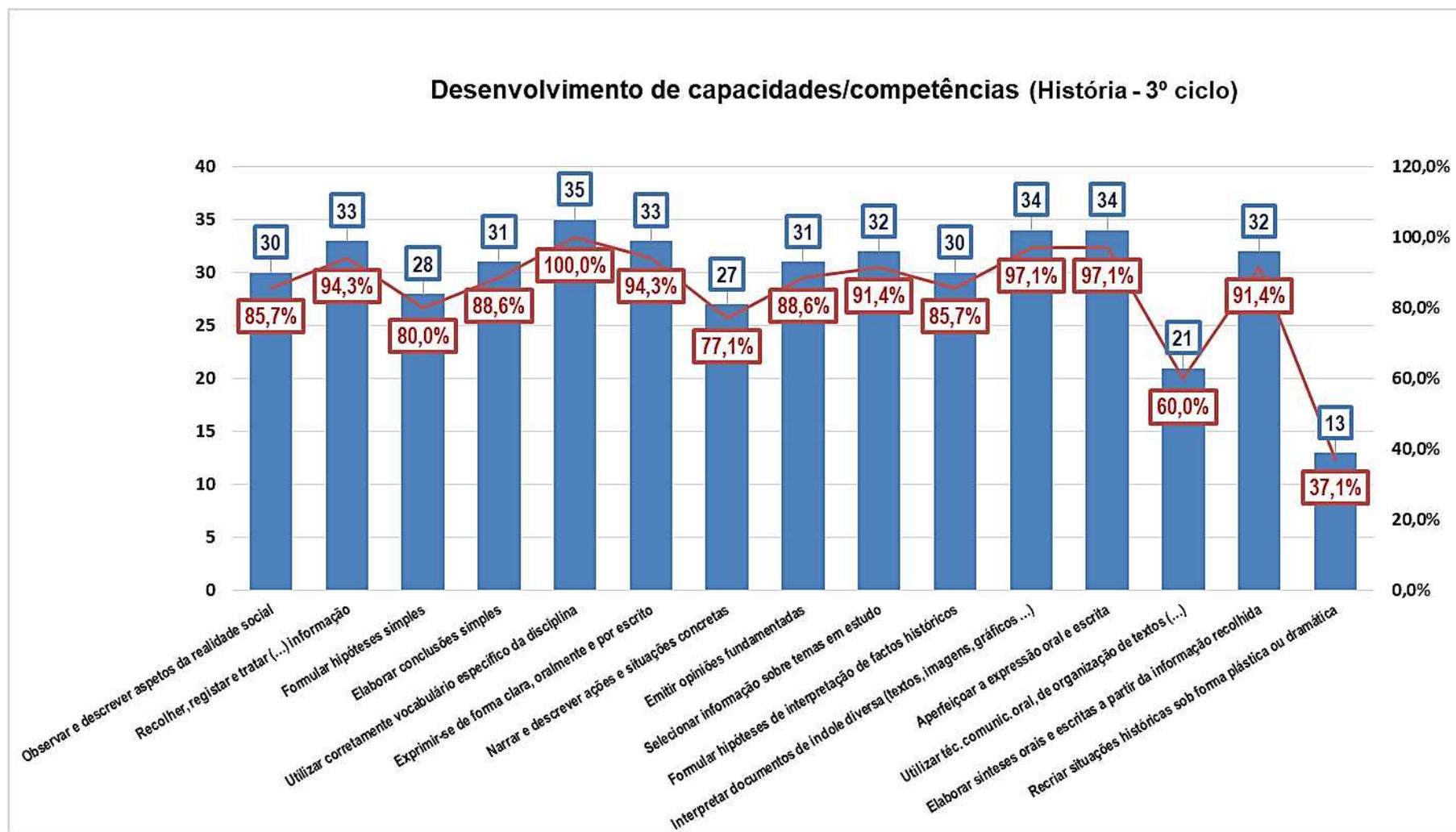


Gráfico 79 - Desenvolvimento de capacidades/competências (História 3º ciclo)

3.3.2.4. HISTÓRIA - A – ENSINO SECUNDÁRIO

Observando as competências desenvolvidas em História A, que foram assinaladas pelos docentes do ensino secundário, (Gráfico 80), infere-se que persiste a convicção de que as práticas implementadas são eficazes pois, face aos vários descritores, as respostas oscilam entre os 100% e os 91,43%.

Analisando os dados, verifica-se haver uma continuidade relativamente aos usos da linguagem mencionados para os ciclos anteriores, tanto no plano da sua funcionalidade (p.e., vocabulário específico e elaboração e comunicação de sínteses), como na correção linguística.

Não havendo grande discrepância entre os valores que expressam as preferências dos docentes, destacam-se, todavia, as seguintes competências mais sinalizadas: “Utilizar corretamente o vocabulário específico da disciplina”, “Sistematizar e apresentar conhecimentos, utilizando diversas técnicas” e “Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões”, que acolhem 100% de respostas. Segue-se, de forma destacada, “Utilizar corretamente a expressão oral e escrita”, com 97,14% de sinalizações. Os restantes itens surgem assinalados com igual expressão numérica, 91,43%, sobressaindo competências de pesquisa, organização e sistematização de informação.

Finalmente, pelo seu significado ao convocar a linguagem, em vários planos, tanto para fins de comunicação, como para auxiliar a aprendizagem da disciplina, sublinhamos o item “Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados, utilizando, de forma adequada, terminologia específica”, com 91,43% de respostas dos inquiridos.

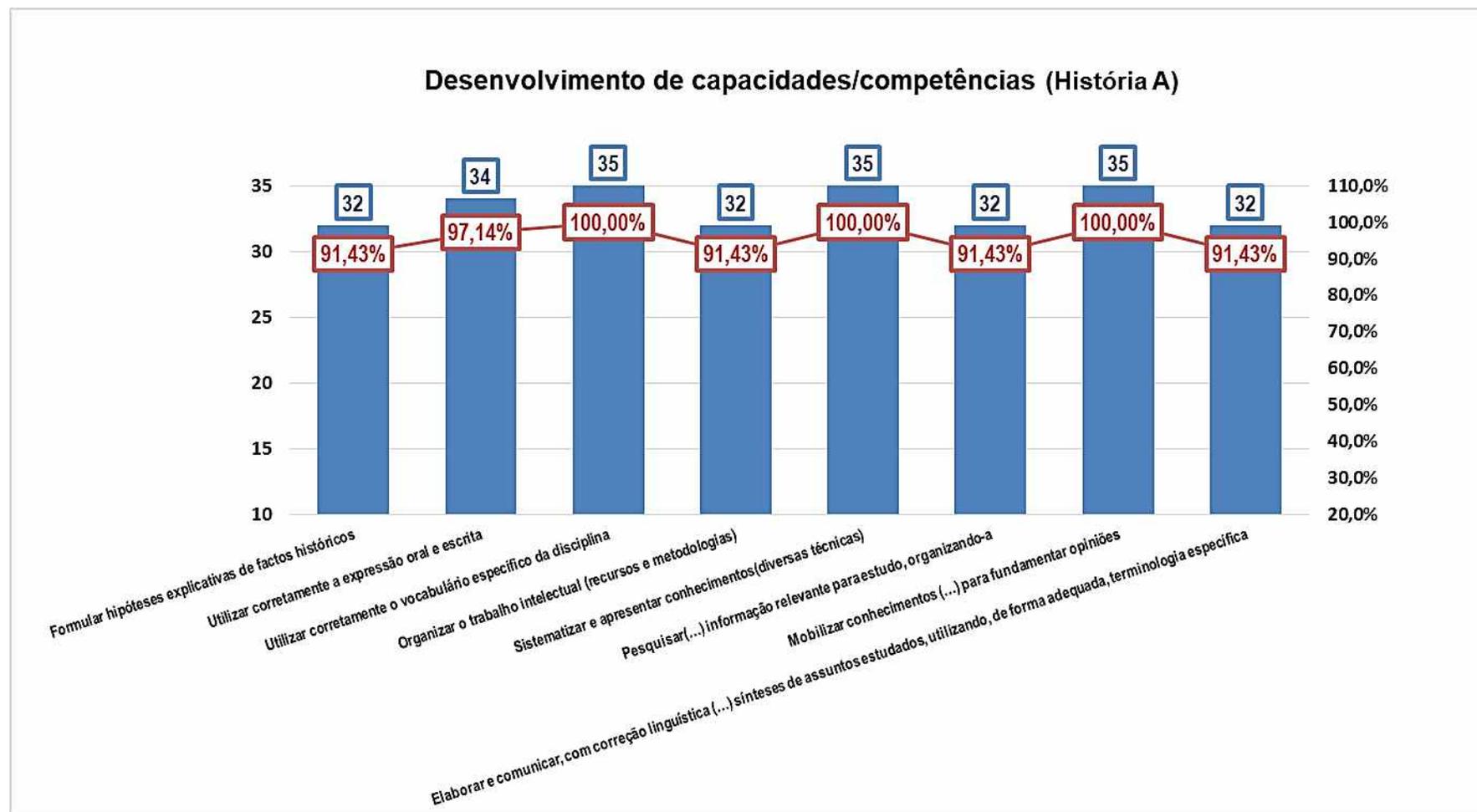


Gráfico 80 - Desenvolvimento de capacidades/competências (História -A)

3.3.3. Seleção/valorização de atividades por disciplinas/ciclos

No seguimento da auscultação das práticas dos professores, nomeadamente após identificarmos a sua perceção sobre as competências que desenvolviam junto dos alunos, procurámos conhecer as atividades realizadas, durante o processo de ensino/aprendizagem, que contribuíssem para essa finalidade. Para tal, partimos do princípio de que as atividades seriam selecionadas, e inseridas em estratégias para a aquisição das capacidades/competências, expressivamente sinalizadas pelos docentes, e analisámos a coerência entre as crenças evidenciadas e as ações pedagógicas implementadas para a sua consecução, ponderando a respetiva frequência.

Para aferimos melhor o sentido das respostas obtidas, traduzindo a frequência de implementação das atividades elencadas, juntámos os valores de “nunca” e “raramente”, expressando a tendência de menor realização, assim como as percentagens referentes a “muitas vezes” e “sempre”, marcando os itens que acolheram a preferência dos inquiridos, evidenciando uma tendência de maior realização ¹⁰. A opção “às vezes”, por acharmos subjacente à sua sinalização o carácter aleatório de realização das atividades, foi analisada tendo em conta esse pressuposto. Efetivamente, a frequência esporádica que a expressão “às vezes” nos sugere remeteu-nos para a assunção de que as atividades assim sinalizadas ocorreriam de forma avulsa e ocasional, podendo inferir-se que não se enquadrariam numa ação consistente e estrategicamente programada.

Nas tabelas e gráficos, que apresentamos, constam os resultados recolhidos nas duas disciplinas que estudámos, Ciências e História. Primeiramente, debruçar-nos-emos sobre os dados globais de Ciências do ensino básico, tabela 11 e gráfico 81, seguindo-se uma análise comparativa relativamente às disciplinas dos 2º e 3º ciclos, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas. Num segundo momento, analisar-se-á a informação relativa às duas disciplinas do ensino secundário: Biologia e Geologia e Física e Química A. Para a disciplina de História utilizou-se a mesma metodologia, apresentando, em primeiro lugar, os resultados globais do ensino básico (Tabela 17 e gráfico 87), em seguida os parciais dos 2º e 3º ciclos, concluindo com a apresentação e análise dos dados de História A, do ensino secundário.

Pondo em destaque os dados mais expressivos, passaremos a indicar as atividades que receberam a maior preferência dos docentes, as que foram menos selecionadas, e as que foram sinalizadas como sendo realizadas ocasionalmente.

¹⁰ As percentagens resultantes desta junção podem, pontualmente, diferir em uma décima, relativamente aos valores indicados nas tabelas, devido aos arredondamentos.

3.3.3.1. CIÊNCIAS – ENSINO BÁSICO

Na tabela 11 e no gráfico 81, que apresentamos a seguir, constam os resultados globais de Ciências do ensino básico, seguindo-se informação idêntica relativamente às disciplinas dos 2º e 3º ciclos.

	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_H_01	29	26,1%	32	28,8%	38	34,2%	12	10,8%	0	0,0%	111	100,0%
PII_H_02	56	50,5%	32	28,8%	16	14,4%	7	6,3%	0	0,0%	111	100,0%
PII_H_03	45	40,5%	42	37,8%	22	19,8%	2	1,8%	0	0,0%	111	100,0%
PII_H_04	6	5,4%	6	5,4%	39	35,1%	55	49,5%	5	4,5%	111	100,0%
PII_H_05	38	34,2%	42	37,8%	25	22,5%	5	4,5%	1	0,9%	111	100,0%
PII_H_06	39	35,1%	34	30,6%	26	23,4%	11	9,9%	1	0,9%	111	100,0%
PII_H_07	35	31,5%	28	25,2%	32	28,8%	14	12,6%	2	1,8%	111	100,0%
PII_H_08	7	6,3%	2	1,8%	16	14,4%	56	50,5%	30	27,0%	111	100,0%
PII_H_09	21	18,9%	18	16,2%	36	32,4%	32	28,8%	4	3,6%	111	100,0%
PII_H_10	29	26,1%	29	26,1%	30	27,0%	20	18,0%	3	2,7%	111	100,0%
PII_H_11	9	8,1%	3	2,7%	36	32,4%	54	48,6%	9	8,1%	111	100,0%
PII_H_12	3	2,7%	17	15,3%	45	40,5%	37	33,3%	9	8,1%	111	100,0%
PII_H_13	24	21,6%	40	36,0%	32	28,8%	12	10,8%	3	2,7%	111	100,0%
PII_H_14	6	5,4%	7	6,3%	55	49,5%	33	29,7%	10	9,0%	111	100,0%
PII_H_15	39	35,1%	37	33,3%	21	18,9%	12	10,8%	2	1,8%	111	100,0%
PII_H_16	6	5,4%	2	1,8%	27	24,3%	58	52,3%	18	16,2%	111	100,0%
PII_H_17	24	21,6%	31	27,9%	37	33,3%	18	16,2%	1	0,9%	111	100,0%
PII_H_18	12	10,8%	21	18,9%	35	31,5%	31	27,9%	12	10,8%	111	100,0%
PII_H_19	34	30,6%	28	25,2%	21	18,9%	23	20,7%	5	4,5%	111	100,0%
PII_H_20	5	4,5%	8	7,2%	44	39,6%	42	37,8%	12	10,8%	111	100,0%
PII_H_21	12	10,8%	10	9,0%	43	38,7%	34	30,6%	12	10,8%	111	100,0%
PII_H_22	10	9,0%	5	4,5%	30	27,0%	54	48,6%	12	10,8%	111	100,0%
PII_H_23	13	11,7%	20	18,0%	43	38,7%	26	23,4%	9	8,1%	111	100,0%
PII_H_24	8	7,2%	4	3,6%	41	36,9%	46	41,4%	12	10,8%	111	100,0%
PII_H_25	28	25,2%	42	37,8%	28	25,2%	12	10,8%	1	0,9%	111	100,0%
PII_H_26	7	6,3%	28	25,2%	49	44,1%	22	19,8%	5	4,5%	111	100,0%

Tabela 11 - Atividades realizadas com os alunos – Ciências - Nível Básico (2º+3º ciclos)

CIÊNCIAS – ENSINO BÁSICO

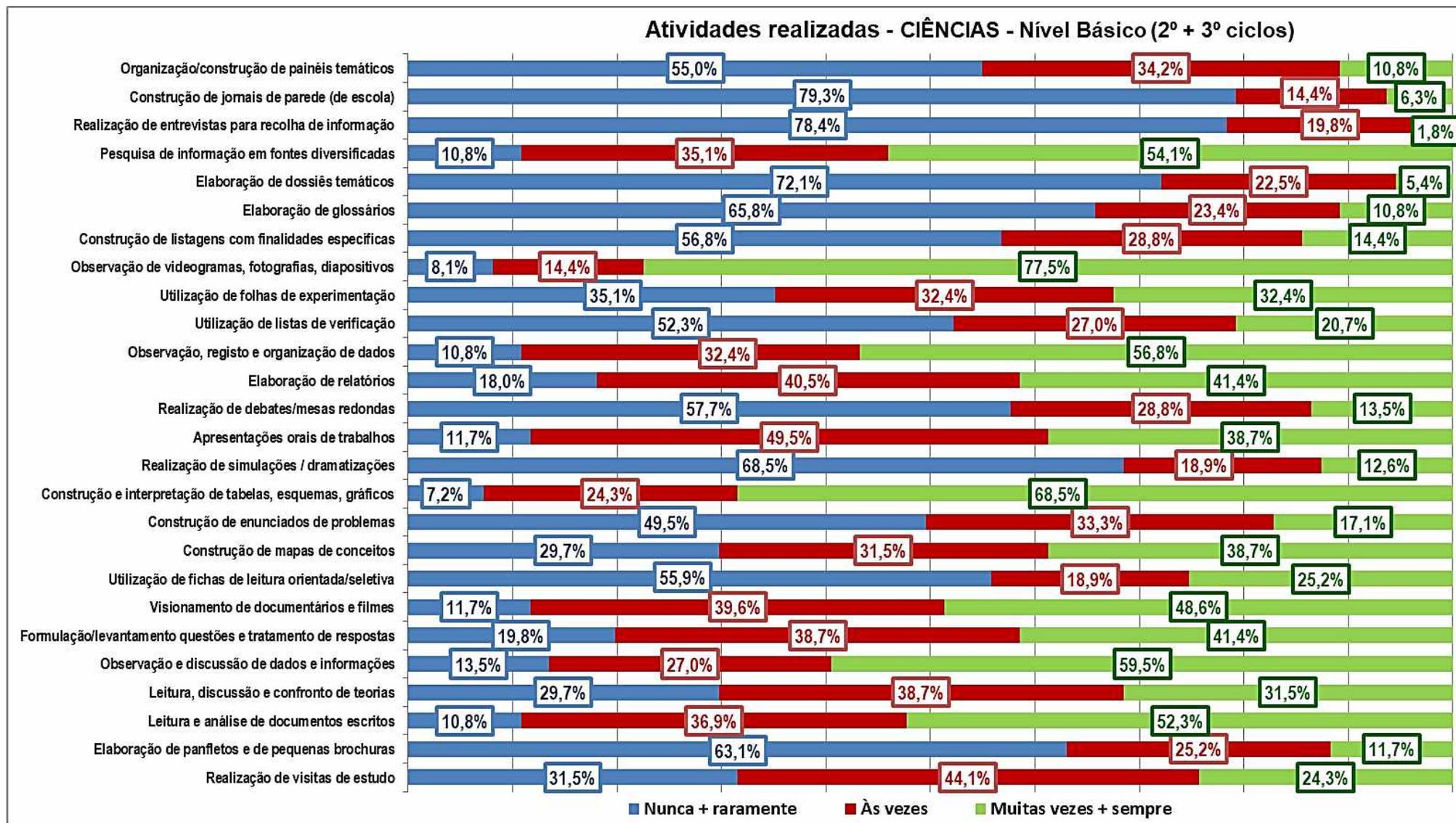


Gráfico 81 - Atividades realizadas com os alunos - CIÊNCIAS – Nível Básico (2º + 3º ciclos)

Os itens mais valorizados, considerando os resultados “muitas vezes+sempre”, foram os seguintes: “Observação de videogramas, fotografias, diapositivos” (PII_H_08), com 77,5% de escolhas, “Construção e interpretação de tabelas, esquemas, gráficos” (PII_H_16), com 68,5%, “ Observação e discussão de dados e informações” (PII_H_22), 59,5%, “Observação, registo e organização de dados” (PII_H_11), 56,8%, “Pesquisa de informação em fontes diversificadas” (PII_H_04), 54,1%, “Leitura e análise de documentos escritos” (PII_H_24), 52,3% e “Visionamento de documentários e filmes” (PII_H_20), com 48,6%.

Quanto aos descritores que acolheram respostas em sentido inverso, ou seja, atividades “nunca+raramente” realizadas, destacam-se os seguintes resultados: “Construção de jornais de parede (de escola)” (PII_H_02), com 79,3% de sinalizações, “Realização de entrevistas para recolha de informação” (PII_H_03), 78,4%, “Elaboração de dossiês temáticos” (PII_H_05), 72,1%, “Realização de simulações/dramatizações” (PII_H_15), 68,5%, “Elaboração de glossários” (PII_H_06), 65,8%, “Elaboração de panfletos e de pequenas brochuras” (PII_H_25), 63,1%, e “Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_H_19), com 55,9%.

As atividades assinaladas com percentagens mais elevadas na opção “às vezes” foram “Apresentações orais de trabalhos” (PII_H_14), registando 49,5% de respostas, “Realização de visitas de estudo” (PII_H_26), 44,1% e “Leitura, discussão e confronto de teorias” (PII_H_23), com 38,7%.

Analisando os dados, podemos inferir que os docentes nunca ou raramente implementam atividades cujas características impliquem modos de agir diversos dos “normalmente” postos em prática pelo ensino tradicional, e que se encontram bem identificados nesta variável. Afigura-se-nos evidente que todas as atividades que os docentes declaram implementar “muitas vezes+sempre” se caracterizam, genericamente, por uma maior passividade do aluno, como é o caso de “Observação e discussão de dados e informações”, “Observação, registo e organização de dados”, “Leitura e análise de documentos escritos” e “Visionamento de documentários e filmes”.

De salientar ainda, confluindo com esta interpretação, os resultados relativos aos itens em que os alunos teriam oportunidade de usar a linguagem, nomeadamente a escrita, para desenvolverem as suas competências comunicativas, tendo como recetores públicos “diversos e reais”, e perseguindo objetivos que ultrapassariam o âmbito de “mostrar ao professor o que se sabe”. Deste conjunto de atividades, com valores percentuais diversos, mas evidenciando todos pouco acolhimento por parte dos docentes, destacam-se: “Construção de jornais de parede (de escola)”, “Elaboração de panfletos e de pequenas brochuras” e “Organização/construção de painéis temáticos”.

Por outro lado, são igualmente desvalorizadas atuações coerentes com o tipo de ensino preconizado nos programas, em que os alunos deveriam ser ativamente envolvidos na construção do conhecimento. Neste sentido, cremos serem paradigmáticas as seguintes atividades: “Realização de entrevistas para recolha de

informação”, “Elaboração de dossiês temáticos”, “Elaboração de glossários” e a “Realização de debates/mesas redondas”.

Finalmente, por ser exemplar na indicação de incongruência entre a declarada valorização da linguagem verbal e as atividades realizadas que contribuissem para a melhoria das competências dos alunos, regista-se o valor dispar entre “Leitura e análise de documentos escritos” (PII_H_24), com 52,3% de sinalizações em “muitas vezes+sempre” e, em sentido inverso, isto é, atividade implementada “nunca+raramente”, “Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_H_19), com 55,9%. A interpretação que fazemos é que embora seja relevante a leitura e análise de documentos escritos, “nunca + raramente” se utilizam instrumentos que orientem os alunos nessa atividade.

Quanto aos itens da opção “às vezes”, julgamos confirmar-se o teor esporádico da sua realização, indicando, na amostra recolhida, que as “Apresentações orais de trabalhos”, a “Realização de visitas de estudo e a “Leitura, discussão e confronto de teorias” constituem atividades pouco integradas na planificação das disciplinas.

Em seguida, procederemos à apresentação e análise dos resultados obtidos para cada disciplina de Ciências do ensino básico, procurando pôr em evidência similitudes e discrepâncias comparativamente aos dados globais.

a) CIÊNCIAS NATURAIS – 2º ciclo

Na tabela 12 e no gráfico 82 constam os dados recolhidos em Ciências Naturais do 2º ciclo. Confrontando os resultados globais com os verificados para esta disciplina do 2º ciclo, constata-se manterem-se as mesmas tendências, apenas se registando variações na sua expressão numérica.

	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_H_01	6	18,2%	10	30,3%	9	27,3%	8	24,2%	0	0,0%	33	100,0%
PII_H_02	16	48,5%	11	33,3%	2	6,1%	4	12,1%	0	0,0%	33	100,0%
PII_H_03	11	33,3%	10	30,3%	10	30,3%	2	6,1%	0	0,0%	33	100,0%
PII_H_04	2	6,1%	2	6,1%	7	21,2%	21	63,6%	1	3,0%	33	100,0%
PII_H_05	12	36,4%	8	24,2%	12	36,4%	1	3,0%	0	0,0%	33	100,0%
PII_H_06	10	30,3%	7	21,2%	11	33,3%	5	15,2%	0	0,0%	33	100,0%
PII_H_07	9	27,3%	7	21,2%	11	33,3%	5	15,2%	1	3,0%	33	100,0%
PII_H_08	1	3,0%	0	0,0%	3	9,1%	15	45,5%	14	42,4%	33	100,0%
PII_H_09	8	24,2%	6	18,2%	8	24,2%	9	27,3%	2	6,1%	33	100,0%
PII_H_10	8	24,2%	7	21,2%	10	30,3%	8	24,2%	0	0,0%	33	100,0%
PII_H_11	2	6,1%	1	3,0%	9	27,3%	18	54,5%	3	9,1%	33	100,0%
PII_H_12	0	0,0%	9	27,3%	9	27,3%	11	33,3%	4	12,1%	33	100,0%
PII_H_13	4	12,1%	8	24,2%	14	42,4%	5	15,2%	2	6,1%	33	100,0%
PII_H_14	0	0,0%	2	6,1%	11	33,3%	15	45,5%	5	15,2%	33	100,0%
PII_H_15	11	33,3%	12	36,4%	6	18,2%	4	12,1%	0	0,0%	33	100,0%
PII_H_16	2	6,1%	0	0,0%	13	39,4%	12	36,4%	6	18,2%	33	100,0%
PII_H_17	5	15,2%	10	30,3%	13	39,4%	5	15,2%	0	0,0%	33	100,0%
PII_H_18	2	6,1%	5	15,2%	10	30,3%	10	30,3%	6	18,2%	33	100,0%
PII_H_19	7	21,2%	7	21,2%	8	24,2%	10	30,3%	1	3,0%	33	100,0%
PII_H_20	0	0,0%	2	6,1%	10	30,3%	17	51,5%	4	12,1%	33	100,0%
PII_H_21	3	9,1%	2	6,1%	14	42,4%	10	30,3%	4	12,1%	33	100,0%
PII_H_22	2	6,1%	1	3,0%	10	30,3%	14	42,4%	6	18,2%	33	100,0%
PII_H_23	3	9,1%	3	9,1%	15	45,5%	10	30,3%	2	6,1%	33	100,0%
PII_H_24	1	3,0%	1	3,0%	10	30,3%	17	51,5%	4	12,1%	33	100,0%
PII_H_25	4	12,1%	11	33,3%	9	27,3%	8	24,2%	1	3,0%	33	100,0%
PII_H_26	2	6,1%	8	24,2%	13	39,4%	9	27,3%	1	3,0%	33	100,0%

Tabela 12 - Atividades realizadas com os alunos (CN - 2º ciclo)

Assim, considerando os resultados “muitas vezes+sempre”, os itens mais valorizados foram os seguintes: “Observação de videogramas, fotografias, diapositivos” (PII_H_08), com 87,9% de escolhas, “Pesquisa de informação em fontes diversificadas” (PII_H_04), 66,7%; com percentagem idêntica, 63,6% de sinalizações, surgem três atividades: “Observação, registo e organização de dados” (PII_H_11), “Leitura e análise de documentos escritos” (PII_H_24) e “Visionamento de documentários e filmes” (PII_H_20). Por fim, destacam-se ainda “Observação e discussão de dados e informações” (PII_H_22) e “Apresentações orais de trabalhos” (PII_H_14), registando ambos os itens 60,6% de respostas, e “Construção e interpretação de

tabelas, esquemas, gráficos” (PII_H_16), com 54,5%. De assinalar que a apresentação oral de trabalhos surgia como atividade “ocasional” (i.e., realizada às vezes) na amostra global de Ciências do ensino básico.

Relativamente às atividades que receberam respostas em sentido inverso, isto é, “nunca+raramente” realizadas, registámos as seguintes: “Construção de jornais de parede (de escola)” (PII_H_02), com 81,8% de sinalizações, “Realização de simulações/dramatizações” (PII_H_15), 69,7%, “Realização de entrevistas para recolha de informação” (PII_H_03), 63,6%, “Elaboração de dossiês temáticos” (PII_H_05), 60,4%, “Elaboração de glossários” (PII_H_06), 51,5% e “Elaboração de panfletos e de pequenas brochuras” (PII_H_25), com 45,5%.

No que diz respeito às atividades assinaladas maioritariamente na opção “às vezes”, registam-se três: “Leitura, discussão e confronto de teorias” (PII_H_23), com 45,5%, “Realização de debates/mesas redondas” (PII_H_13), 42,4%, e “Realização de visitas de estudo” (PII_H_26), com 39,4%.

Reiterando as observações que fizemos para os resultados globais, devemos contudo sublinhar o facto de se acentuar a incongruência entre a importância atribuída à linguagem verbal e as atividades implementadas para a melhoria das competências dos alunos no uso da língua. Efetivamente, tratando-se de alunos do 2º ciclo, seria expectável que a disparidade entre as atividades “Leitura e análise de documentos escritos” (PII_H_24), com 63,6% de sinalizações em “muitas vezes+sempre”, e “Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_H_19), com 42,4% de opções em “nunca+raramente”, diminuísse, o que não se verificou. Uma vez mais, consideramos que, embora seja dada relevância à leitura e análise de documentos escritos, “nunca + raramente” se utilizam instrumentos que possam ajudar os alunos nessa atividade complexa, que implica compreensão e análise.

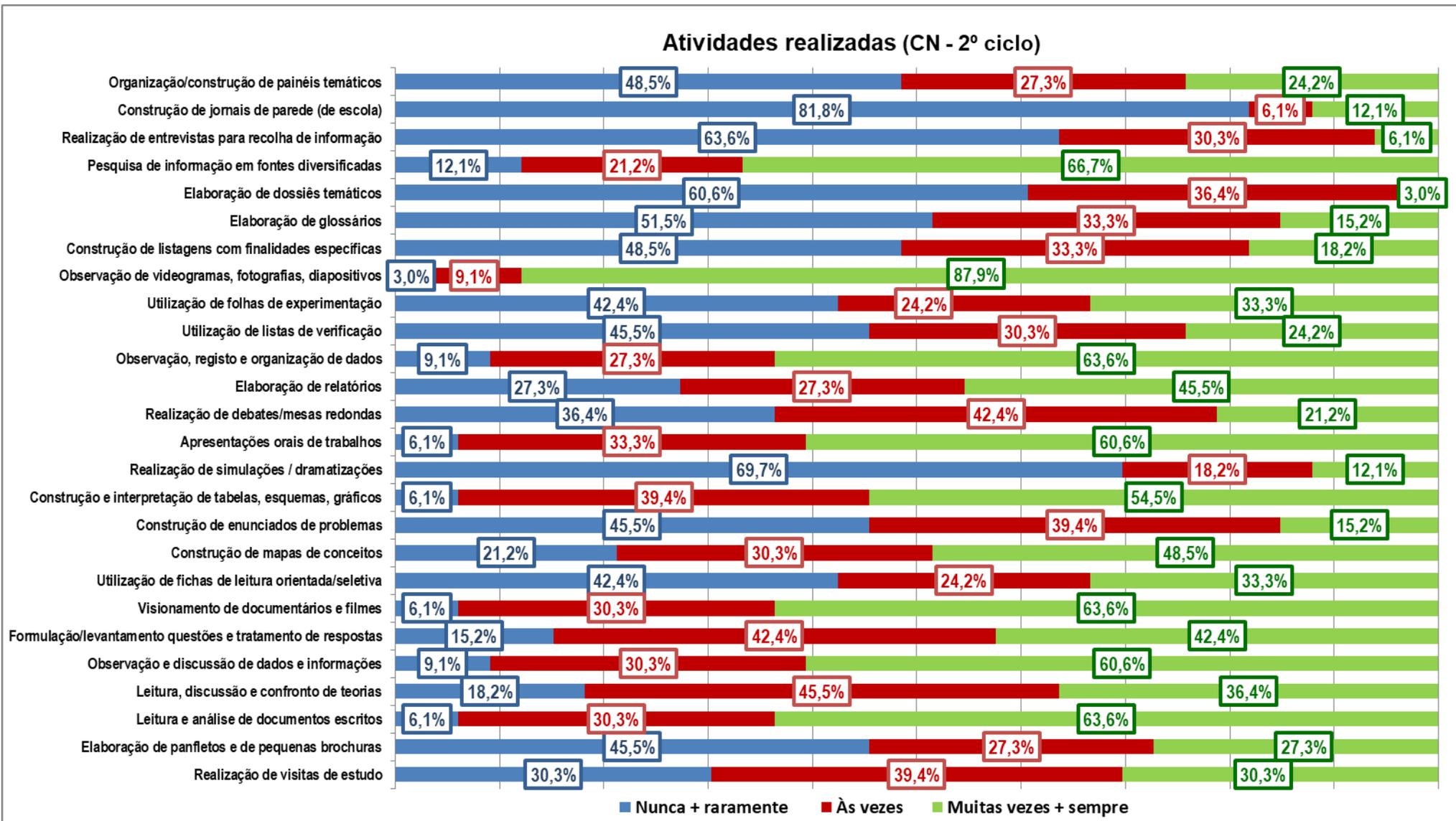


Gráfico 82 - Atividades realizadas com os alunos (CN - 2º ciclo)

b) CIÊNCIAS NATURAIS – 3º ciclo

No que diz respeito aos dados recolhidos em Ciências Naturais do 3º ciclo, constantes da tabela 13 e do gráfico 83, não se verifica a existência de alterações dignas de relevo relativamente às tendências já observadas, tanto comparando com os resultados globais das disciplinas de Ciências, como para a mesma disciplina, do ciclo anterior. Como mencionámos, destacam-se, genericamente, oscilações na expressão das preferências dos docentes. Contudo, cremos ser de sublinhar que a divergência entre as atividades “Leitura e análise de documentos escritos” (PII_H_24), com 76,7% de sinalizações em “muitas vezes+sempre”, e “Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_H_19), com 46,7% de opções em “nunca+raramente”, se acentua, tendo inclusivamente a atividade de leitura e análise de documentos escritos sido indicada como a primeira escolha dos inquiridos.

	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_H_01	4	13,3%	8	26,7%	15	50,0%	3	10,0%	0	0,0%	30	100,0%
PII_H_02	12	40,0%	9	30,0%	6	20,0%	3	10,0%	0	0,0%	30	100,0%
PII_H_03	8	26,7%	17	56,7%	5	16,7%	0	0,0%	0	0,0%	30	100,0%
PII_H_04	1	3,3%	2	6,7%	5	16,7%	19	63,3%	3	10,0%	30	100,0%
PII_H_05	6	20,0%	15	50,0%	7	23,3%	1	3,3%	1	3,3%	30	100,0%
PII_H_06	8	26,7%	12	40,0%	10	33,3%	0	0,0%	0	0,0%	30	100,0%
PII_H_07	8	26,7%	9	30,0%	10	33,3%	3	10,0%	0	0,0%	30	100,0%
PII_H_08	3	10,0%	1	3,3%	3	10,0%	14	46,7%	9	30,0%	30	100,0%
PII_H_09	5	16,7%	8	26,7%	9	30,0%	6	20,0%	2	6,7%	30	100,0%
PII_H_10	6	20,0%	9	30,0%	9	30,0%	4	13,3%	2	6,7%	30	100,0%
PII_H_11	3	10,0%	1	3,3%	11	36,7%	12	40,0%	3	10,0%	30	100,0%
PII_H_12	1	3,3%	4	13,3%	11	36,7%	9	30,0%	5	16,7%	30	100,0%
PII_H_13	6	20,0%	12	40,0%	7	23,3%	5	16,7%	0	0,0%	30	100,0%
PII_H_14	2	6,7%	0	0,0%	17	56,7%	10	33,3%	1	3,3%	30	100,0%
PII_H_15	7	23,3%	10	33,3%	9	30,0%	3	10,0%	1	3,3%	30	100,0%
PII_H_16	1	3,3%	1	3,3%	6	20,0%	15	50,0%	7	23,3%	30	100,0%
PII_H_17	8	26,7%	4	13,3%	12	40,0%	5	16,7%	1	3,3%	30	100,0%
PII_H_18	3	10,0%	3	10,0%	13	43,3%	8	26,7%	3	10,0%	30	100,0%
PII_H_19	7	23,3%	7	23,3%	7	23,3%	7	23,3%	2	6,7%	30	100,0%
PII_H_20	1	3,3%	0	0,0%	8	26,7%	16	53,3%	5	16,7%	30	100,0%
PII_H_21	3	10,0%	3	10,0%	9	30,0%	11	36,7%	4	13,3%	30	100,0%
PII_H_22	3	10,0%	2	6,7%	6	20,0%	15	50,0%	4	13,3%	30	100,0%
PII_H_23	3	10,0%	3	10,0%	9	30,0%	10	33,3%	5	16,7%	30	100,0%
PII_H_24	2	6,7%	0	0,0%	5	16,7%	17	56,7%	6	20,0%	30	100,0%
PII_H_25	4	13,3%	13	43,3%	10	33,3%	3	10,0%	0	0,0%	30	100,0%
PII_H_26	2	6,7%	10	33,3%	11	36,7%	4	13,3%	3	10,0%	30	100,0%

Tabela 13 - Atividades realizadas com os alunos (CN - 3º ciclo)

De registar ainda que a opção “às vezes” acolheu os valores mais elevados apenas em 2 itens: “Apresentações orais de trabalhos”, com 56,7% de sinalizações, e “Organização/construção de painéis temáticos”, com 50%.

Prosseguindo com o mesmo critério na apresentação dos resultados parciais, passamos a indicar os itens que se destacaram nas escolhas dos docentes.

As atividades mais assinaladas nas posições “muitas vezes + sempre” foram: “Leitura e análise de documentos escritos” (PII_H_24) e “Observação de videogramas, fotografias, diapositivos” (PII_H_08), com 76,7% de escolhas, “Construção e interpretação de tabelas, esquemas, gráficos” (PII_H_16) e “Pesquisa de informação em fontes diversificadas” (PII_H_04), ambas com 73,3%, “Visionamento de documentários e filmes” (PII_H_20), 70%, “Observação e discussão de dados e informações” (PII_H_22), 63,3%, e, por fim, “Observação, registo e organização de dados” (PII_H_11), apenas com 50% de opções.

Quanto às atividades que receberam escolhas em sentido negativo, isto é, “nunca+raramente” realizadas, registámos: “Realização de entrevistas para recolha de informação” (PII_H_03), 83,3%, “Construção de jornais de parede (de escola)” (PII_H_02) e “Elaboração de dossiês temáticos” (PII_H_05), ambas com 70%, “Elaboração de glossários” (PII_H_06), 66,7%, e “Realização de debates/mesas redondas” (PII_H_13), com 60%. Finalmente, receberam percentagem idêntica, 56,7%, três atividades: “Construção de listagens com finalidades específicas” (PII_H_07), “Realização de simulações/dramatizações” (PII_H_15) e “Elaboração de panfletos e de pequenas brochuras” (PII_H_25).

a) CIÊNCIAS NATURAIS – 3º ciclo

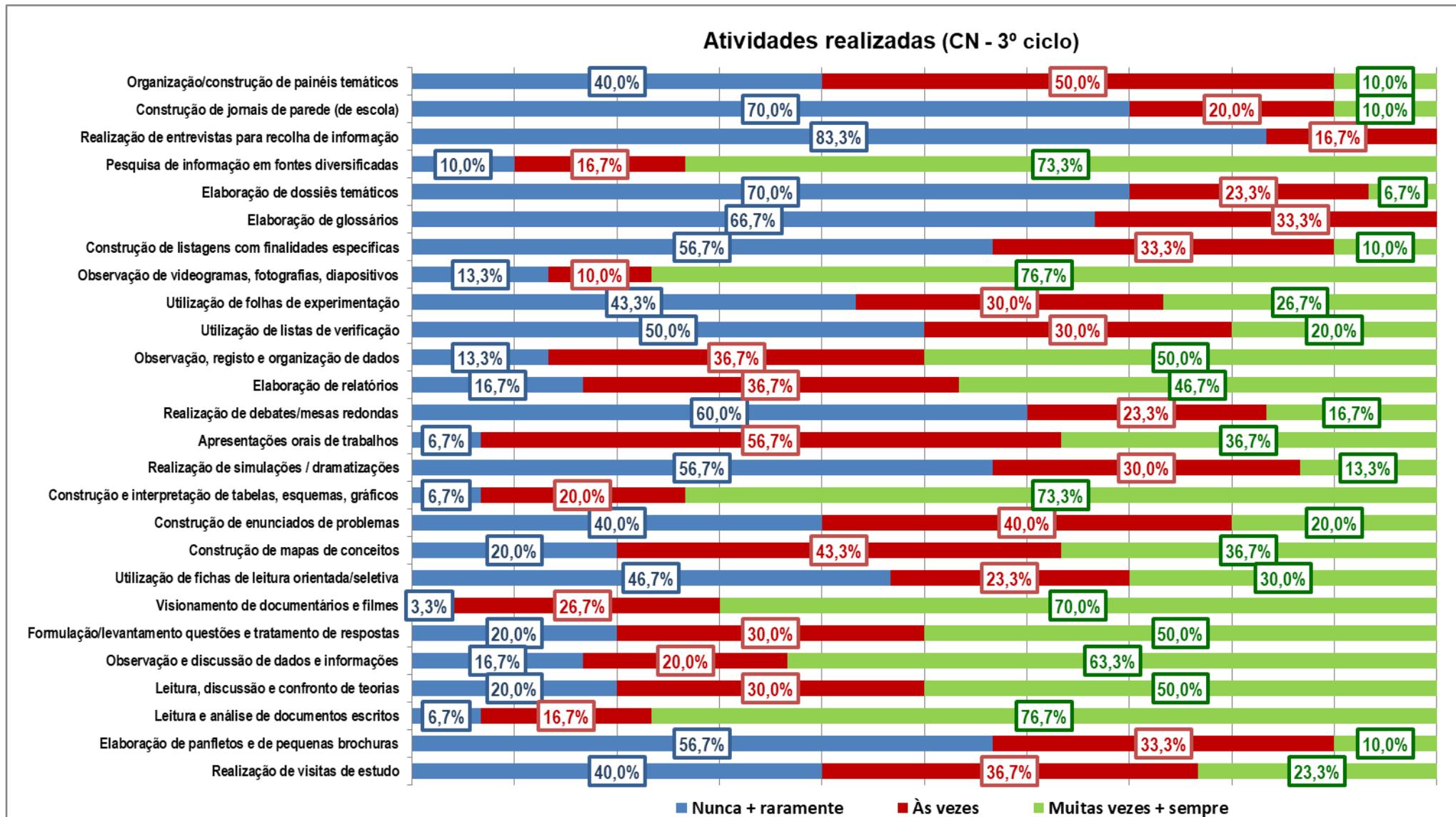


Gráfico 83 - Atividades realizadas com os alunos (CN - 3º ciclo)

c) CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS – 3º ciclo

Os resultados de Ciências Físico-Químicas do 3º ciclo, apresentados na tabela 14 e no gráfico 84, não diferem das tendências que se têm vindo a evidenciar. No entanto, identificam-se algumas particularidades na expressão das preferências dos respondentes. Assim, a opção “às vezes” surge maioritariamente assinalada em 8 atividades, observou-se uma tendência de maior assertividade nas escolhas de “nunca+raramente” e, na sinalização das posições “muitas vezes+sempre”, as respostas afiguram-se mais difusas, assumindo alguma relevância apenas em 4 itens.

Quanto às atividades de “Leitura e análise de documentos escritos” (PII_H_24) e “Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_H_19), verifica-se que a primeira apenas é implementada pelos docentes “às vezes”, com 54,2% de respostas, e a segunda é “nunca+raramente” realizada por uma expressiva percentagem de 70,8% de professores.

Feitas estas anotações prévias, referiremos os dados que mais sobressaem.

	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_H_01	19	39,6%	14	29,2%	14	29,2%	1	2,1%	0	0,0%	48	100,0%
PII_H_02	28	58,3%	12	25,0%	8	16,7%	0	0,0%	0	0,0%	48	100,0%
PII_H_03	26	54,2%	15	31,3%	7	14,6%	0	0,0%	0	0,0%	48	100,0%
PII_H_04	3	6,3%	2	4,2%	27	56,3%	15	31,3%	1	2,1%	48	100,0%
PII_H_05	20	41,7%	19	39,6%	6	12,5%	3	6,3%	0	0,0%	48	100,0%
PII_H_06	21	43,8%	15	31,3%	5	10,4%	6	12,5%	1	2,1%	48	100,0%
PII_H_07	18	37,5%	12	25,0%	11	22,9%	6	12,5%	1	2,1%	48	100,0%
PII_H_08	3	6,3%	1	2,1%	10	20,8%	27	56,3%	7	14,6%	48	100,0%
PII_H_09	8	16,7%	4	8,3%	19	39,6%	17	35,4%	0	0,0%	48	100,0%
PII_H_10	15	31,3%	13	27,1%	11	22,9%	8	16,7%	1	2,1%	48	100,0%
PII_H_11	4	8,3%	1	2,1%	16	33,3%	24	50,0%	3	6,3%	48	100,0%
PII_H_12	2	4,2%	4	8,3%	25	52,1%	17	35,4%	0	0,0%	48	100,0%
PII_H_13	14	29,2%	20	41,7%	11	22,9%	2	4,2%	1	2,1%	48	100,0%
PII_H_14	4	8,3%	5	10,4%	27	56,3%	8	16,7%	4	8,3%	48	100,0%
PII_H_15	21	43,8%	15	31,3%	6	12,5%	5	10,4%	1	2,1%	48	100,0%
PII_H_16	3	6,3%	1	2,1%	8	16,7%	31	64,6%	5	10,4%	48	100,0%
PII_H_17	11	22,9%	17	35,4%	12	25,0%	8	16,7%	0	0,0%	48	100,0%
PII_H_18	7	14,6%	13	27,1%	12	25,0%	13	27,1%	3	6,3%	48	100,0%
PII_H_19	20	41,7%	14	29,2%	6	12,5%	6	12,5%	2	4,2%	48	100,0%
PII_H_20	4	8,3%	6	12,5%	26	54,2%	9	18,8%	3	6,3%	48	100,0%
PII_H_21	6	12,5%	5	10,4%	20	41,7%	13	27,1%	4	8,3%	48	100,0%
PII_H_22	5	10,4%	2	4,2%	14	29,2%	25	52,1%	2	4,2%	48	100,0%
PII_H_23	7	14,6%	14	29,2%	19	39,6%	6	12,5%	2	4,2%	48	100,0%
PII_H_24	5	10,4%	3	6,3%	26	54,2%	12	25,0%	2	4,2%	48	100,0%
PII_H_25	20	41,7%	18	37,5%	9	18,8%	1	2,1%	0	0,0%	48	100,0%
PII_H_26	3	6,3%	10	20,8%	25	52,1%	9	18,8%	1	2,1%	48	100,0%

Tabela 14 - Atividades realizadas com os alunos (FQ - 3º ciclo)

Nas respostas assinalando “muitas vezes+sempre”, os itens mais valorizados foram apenas 4: “Construção e interpretação de tabelas, esquemas, gráficos” (PII_H_16), com 75% de escolhas, “Observação de videogramas, fotografias, diapositivos” (PII_H_08), com 70,8%, e, com percentagem idêntica, “Observação, registo e organização de dados” (PII_H_11) e “Observação e discussão de dados e informações” (PII_H_22), com 56,3%.

Relativamente às atividades que receberam respostas em sentido contrário, isto é, “nunca+raramente” implementadas, registámos as seguintes: “Realização de entrevistas para recolha de informação” (PII_H_03), 85,4%, “Construção de jornais de parede (de escola)” (PII_H_02), com 83,3%, “Elaboração de dossiês temáticos” (PII_H_05), 81,3%, “Elaboração de panfletos e de pequenas brochuras” (PII_H_25), com 79,2%. Com valores semelhantes, surgem as seguintes atividades: “Elaboração de glossários” (PII_H_06) e “Realização de simulações/dramatizações” (PII_H_15) ambas com 75% de sinalizações, e, com 70,8%, “Realização de debates/mesas redondas” (PII_H_13) e “Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_H_19).

No que diz respeito às atividades assinaladas maioritariamente na opção “às vezes”, registam-se oito: “Pesquisa de informação em fontes diversificadas” (PII_H_04) e “Apresentações orais de trabalhos” (PII_H_14), ambas com 56,3% de escolhas, “Visionamento de documentários e filmes” (PII_H_20) e “Leitura e análise de documentos escritos” (PII_H_24), com 54,2%, “Elaboração de relatórios” (PII_H_12) e “Realização de visitas de estudo” (PII_H_26), com 52,1% de sinalizações, “Formulação/levantamento questões e tratamento de respostas” (PII_H_21), 41,7%, e, finalmente, “Utilização de folhas de experimentação” (PII_H_09), 39,6%.

Como anotação final, relativamente às atividades dinamizadas pelos professores de Ciências do ensino básico, afigura-se-nos delinearem-se, com alguma consistência, e em paralelo, dois perfis de atuação pedagógica. Por um lado, a tendência para um tipo de ensino em que o aluno continua a ter um papel mais passivo, de recetor e reproduzidor do conhecimento transmitido pelo professor, ao invés de lhe ser facultada a oportunidade de se assumir como ator na construção e aquisição dos saber e saber-fazer disciplinares. Por outro, coerente com esta tendência, evidencia-se o facto de os inquiridos desconhecerem, ou desvalorizarem, as diferentes funcionalidades da linguagem como coadjuvante da aprendizagem, nomeadamente na criação/utilização de instrumentos auxiliares.

Assim, ainda que se enuncie recorrentemente que as aprendizagens devem ser de qualidade e significativas para os alunos, causam perplexidade os valores persistentemente baixos atribuídos a atividades como “Elaboração de dossiês temáticos” (PII_H_05) e “Elaboração de glossários” (PII_H_06), por exemplo, cuja implementação incentivaria uma efetiva compreensão e apropriação do conhecimento, assim como a elaboração glossários, especificamente, contribuiria para o desenvolvimento da tão reivindicada competência de saber “Expressar-se de forma clara, oralmente e por escrito”.

c) CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS – 3º ciclo

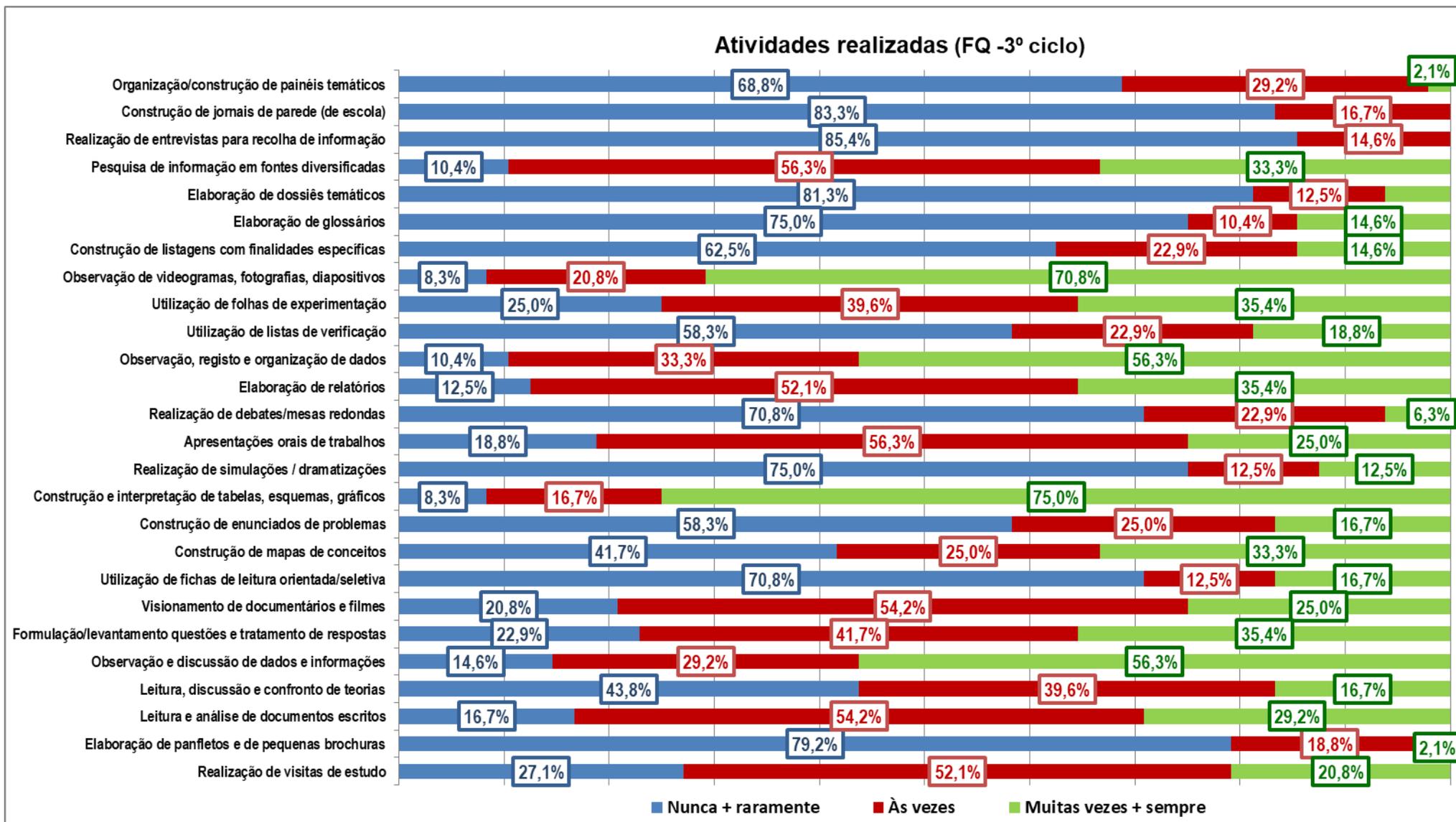


Gráfico 84 - Atividades realizadas com os alunos (FQ - 3º ciclo)

3.3.3.2. CIÊNCIAS – ENSINO SECUNDÁRIO

a) BIOLOGIA e GEOLOGIA

Na tabela 15 e no gráfico 85 consta a informação recolhida sobre as atividades realizadas pelos docentes que lecionam esta disciplina de Ciências, do ensino secundário.

	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_H_01	0	0,0%	0	0,0%	22	53,7%	15	36,6%	4	9,8%	41	100,0%
PII_H_02	16	39,0%	15	36,6%	9	22,0%	1	2,4%	0	0,0%	41	100,0%
PII_H_03	2	4,9%	5	12,2%	16	39,0%	8	19,5%	10	24,4%	41	100,0%
PII_H_04	1	2,4%	0	0,0%	8	19,5%	19	46,3%	13	31,7%	41	100,0%
PII_H_05	3	7,3%	6	14,6%	13	31,7%	13	31,7%	6	14,6%	41	100,0%
PII_H_06	11	26,8%	14	34,1%	10	24,4%	5	12,2%	1	2,4%	41	100,0%
PII_H_07	0	0,0%	3	7,3%	10	24,4%	20	48,8%	8	19,5%	41	100,0%
PII_H_08	0	0,0%	7	17,1%	10	24,4%	12	29,3%	12	29,3%	41	100,0%
PII_H_09	0	0,0%	2	4,9%	8	19,5%	18	43,9%	13	31,7%	41	100,0%
PII_H_10	0	0,0%	2	4,9%	3	7,3%	21	51,2%	15	36,6%	41	100,0%
PII_H_11	0	0,0%	1	2,4%	3	7,3%	22	53,7%	15	36,6%	41	100,0%
PII_H_12	3	7,3%	14	34,1%	14	34,1%	7	17,1%	3	7,3%	41	100,0%
PII_H_13	2	4,9%	9	22,0%	12	29,3%	15	36,6%	3	7,3%	41	100,0%
PII_H_14	2	4,9%	8	19,5%	10	24,4%	18	43,9%	3	7,3%	41	100,0%
PII_H_15	4	9,8%	6	14,6%	11	26,8%	16	39,0%	4	9,8%	41	100,0%
PII_H_16	1	2,4%	6	14,6%	16	39,0%	12	29,3%	6	14,6%	41	100,0%
PII_H_17	1	2,4%	1	2,4%	7	17,1%	23	56,1%	9	22,0%	41	100,0%
PII_H_18	3	7,3%	5	12,2%	16	39,0%	13	31,7%	4	9,8%	41	100,0%
PII_H_19	2	4,9%	2	4,9%	12	29,3%	24	58,5%	1	2,4%	41	100,0%
PII_H_20	1	2,4%	0	0,0%	5	12,2%	31	75,6%	4	9,8%	41	100,0%
PII_H_21	6	14,6%	5	12,2%	13	31,7%	15	36,6%	2	4,9%	41	100,0%
PII_H_22	1	2,4%	2	4,9%	10	24,4%	22	53,7%	6	14,6%	41	100,0%
PII_H_23	1	2,4%	1	2,4%	3	7,3%	27	65,9%	9	22,0%	41	100,0%
PII_H_24	8	19,5%	18	43,9%	12	29,3%	1	2,4%	2	4,9%	41	100,0%
PII_H_25	2	4,9%	7	17,1%	24	58,5%	6	14,6%	2	4,9%	41	100,0%

Tabela 15 - Atividades realizadas com os alunos (Biologia e Geologia)

Considerando os resultados “muitas vezes+sempre”, observa-se que os docentes deram respostas mais assertivas, quando comparadas com as restantes hipóteses de indicação de frequência. Assim, os itens mais valorizados foram os seguintes: “Confronto e discussão de resultados” (PII_H_11), com 90,2% de escolhas, “Observação, registo e organização de dados” (PII_H_10) e “Explicitação oral de raciocínios e processos” (PII_H_23), ambos com 87,8%, “Leitura, análise e discussão de textos” (PII_H_20), com 85,4%; atividades, com expressão de preferência idêntica, 78%, surgem “Pesquisa de

informação em fontes diversificadas” (PII_H_04) e “Análise e elaboração de tabelas/quadros, esquemas e gráficos” (PII_H_17). Segue-se “Visionamento de fotografias, vídeos, documentários e filmes” (PII_H_09), com 75,6%, e, por fim, ambas com 68,3%, são sinalizadas “Planeamento e execução de experiências/investigações” (PII_H_07) e “Construção e interpretação de diagramas” (PII_H_22).

Relativamente aos itens que receberam respostas em sentido contrário, isto é, atividades “nunca+raramente” implementadas, registámos, com maior destaque, quatro: “Construção de portefólios” (PII_H_02), com 75,6%, “Dinamização/organização de colóquios, *workshops* e exposições” (PII_H_24), 63,4%, “Elaboração de glossários” (PII_H_06), 61%, e “Realização de debates/mesas redondas” (PII_H_12), com 41,5%.

Quanto à opção “às vezes”, esta acolheu os valores mais elevados apenas em 2 itens, “Realização de visitas de estudo” (PII_H_25), com 58,5% e “Redação de relatórios” (PII_H_01), com 53,7%.

Na análise do conjunto de dados apresentados, a nossa atenção centrou-se em duas vertentes: 1) Tendências já identificadas no ensino básico, designadamente quanto ao tipo de ensino (tradicional) e o recurso à exploração das diversas funcionalidades da linguagem, no processo de ensino/aprendizagem; 2) Coerência entre o desenvolvimento de competências e as atividades dinamizadas para a sua consecução.

Quanto ao primeiro aspeto, sobretudo tendo em conta os resultados em que os inquiridos expressam a menor frequência de implementação das atividades, identificamos indícios que comprovam que o tipo de ensino permanece inalterado, assim como se evidencia uma subvalorização das potencialidades heurísticas da linguagem. Nesta linha de análise, atividades como “Construção de portefólios”, “Dinamização/organização de colóquios, *workshops* e exposições”, “Elaboração de glossários” e “Realização de debates/mesas redondas”, exemplificam a constância dos docentes na minimização das ações que seriam compatíveis com um ensino de inspiração construtivista, onde inserimos, e sublinhamos, o papel da linguagem na criação de dinâmicas em que os alunos poderiam assumir atitudes mais ativas. Reforçando esta inferência, confrontámos os resultados de descritores, confluentes no seu significado com os observados para o nível básico, e chegámos a conclusões semelhantes. Efetivamente, se a atividade “Leitura, análise e discussão de textos” (PII_H_20), acolhe 85,4% de sinalizações nas posições “muitas vezes+sempre”, já a “Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_H_21), na nossa ótica um instrumento de mediação pedagógica relevante, apenas recebe a preferência de 41,5% dos inquiridos.

No que diz respeito à segunda vertente, coerência entre o desenvolvimento de competências e as atividades dinamizadas para a sua consecução, centrámo-nos em quatro atividades: “Redação de conclusões e sua comunicação (oral e/ou escrita)”, “Elaboração de sínteses (orais e escritas)”, ambas sinalizadas nas posições “muitas vezes+sempre”, na opção “às vezes”, “Redação de relatórios” e, finalmente, na opção “nunca+raramente”, “Elaboração de glossários”.

Recuperando alguns resultados sobre a perceção dos docentes relativamente ao desenvolvimento de competências, a saber, “Conhecer, compreender e ser capaz de utilizar conceitos e terminologia científicos” que acolheu uma expressiva percentagem de 95,1% de sinalizações, “Tirar conclusões” e “Formular e confrontar hipóteses”, com 97,6% e 95,1% de escolhas, respetivamente, cremos ser de salientar a discrepância destes valores com a frequência de implementação de atividades que permitiriam uma efetiva aquisição das referidas competências. Assim, questionamo-nos sobre as estratégias mobilizadas para que os alunos conheçam, compreendam e sejam capazes de utilizar a linguagem científica, quando 61% dos docentes optam por “nunca+raramente” promover a elaboração de glossários. Do mesmo modo, quanto às competências seguintes, interrogamo-nos sobre as formas de atuar pedagogicamente para a sua consecução, quando a “Redação de conclusões e sua comunicação (oral e/ou escrita)” (PII_H_14), é apenas realizada por 51,2% dos inquiridos que sinalizaram “muitas vezes+sempre”, tal como a “Elaboração de sínteses (orais e escritas)” (PII_H_16), obtém apenas o acolhimento de 43,9%. Finalmente, na opção “às vezes”, a “Redação de relatórios” (PII_H_01), surge com 53,7%, destacando-se o carácter esporádico de solicitação desta atividade, cujas características dariam um contributo importante para o desenvolvimento de todas as competências mencionadas.

a) **BIOLOGIA e GEOLOGIA**

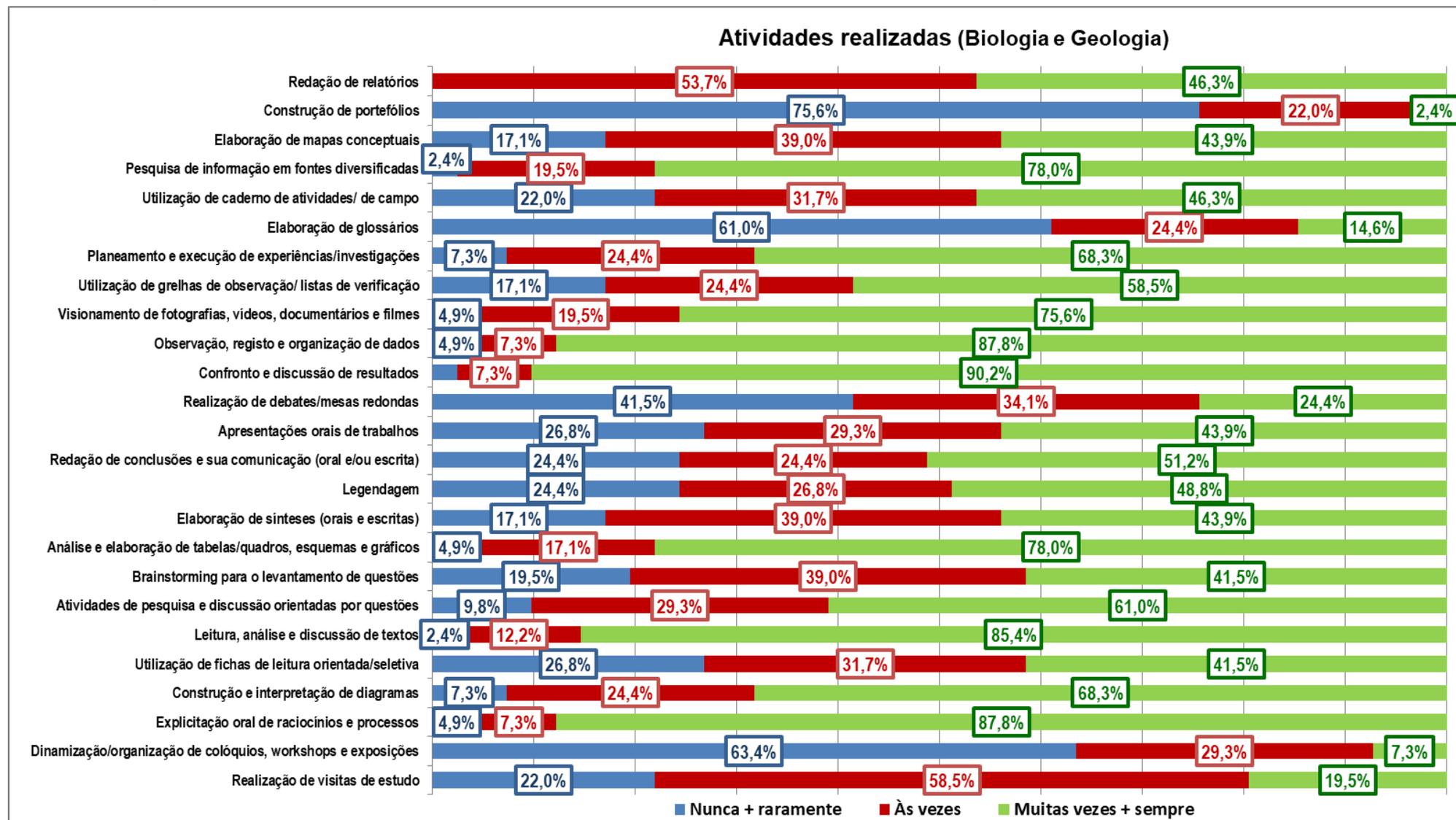


Gráfico 85 - Atividades realizadas com os alunos (Biologia e Geologia)

b) FÍSICA e QUÍMICA – A

Na inquirição das atividades realizadas pelos docentes de Física e Química A, do ensino secundário, os resultados obtidos constam da tabela 16 e do gráfico 86, inseridos a seguir.

	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_H_01	0	0,0%	1	2,5%	14	35,0%	20	50,0%	5	12,5%	40	100,0%
PII_H_02	2	5,0%	6	15,0%	22	55,0%	9	22,5%	1	2,5%	40	100,0%
PII_H_03	2	5,0%	10	25,0%	20	50,0%	8	20,0%	0	0,0%	40	100,0%
PII_H_04	2	5,0%	12	30,0%	16	40,0%	10	25,0%	0	0,0%	40	100,0%
PII_H_05	3	7,5%	11	27,5%	15	37,5%	11	27,5%	0	0,0%	40	100,0%
PII_H_06	0	0,0%	0	0,0%	2	5,0%	27	67,5%	11	27,5%	40	100,0%
PII_H_07	1	2,5%	5	12,5%	19	47,5%	15	37,5%	0	0,0%	40	100,0%
PII_H_08	1	2,5%	0	0,0%	3	7,5%	27	67,5%	9	22,5%	40	100,0%
PII_H_09	0	0,0%	1	2,5%	3	7,5%	29	72,5%	7	17,5%	40	100,0%
PII_H_10	1	2,5%	2	5,0%	11	27,5%	19	47,5%	7	17,5%	40	100,0%
PII_H_11	0	0,0%	0	0,0%	2	5,0%	22	55,0%	16	40,0%	40	100,0%
PII_H_12	0	0,0%	0	0,0%	7	17,5%	18	45,0%	15	37,5%	40	100,0%
PII_H_13	1	2,5%	8	20,0%	16	40,0%	10	25,0%	5	12,5%	40	100,0%
PII_H_14	4	10,0%	14	35,0%	13	32,5%	6	15,0%	3	7,5%	40	100,0%
PII_H_15	2	5,0%	10	25,0%	18	45,0%	8	20,0%	2	5,0%	40	100,0%
PII_H_16	1	2,6%	2	5,1%	11	28,2%	20	48,7%	6	15,4%	40	100,0%
PII_H_17	1	2,5%	2	5,0%	5	12,5%	23	57,5%	9	22,5%	40	100,0%
PII_H_18	12	30,0%	14	35,0%	12	30,0%	2	5,0%	0	0,0%	40	100,0%
PII_H_19	2	5,0%	11	27,5%	16	40,0%	11	27,5%	0	0,0%	40	100,0%
PII_H_20	0	0,0%	0	0,0%	9	22,5%	23	57,5%	8	20,0%	40	100,0%
PII_H_21	0	0,0%	1	2,5%	4	10,0%	25	62,5%	10	25,0%	40	100,0%
PII_H_22	2	5,0%	6	15,0%	12	30,0%	18	45,0%	2	5,0%	40	100,0%
PII_H_23	7	17,9%	16	38,5%	11	28,2%	5	12,8%	1	2,6%	40	100,0%
PII_H_24	2	5,0%	12	30,0%	14	35,0%	10	25,0%	2	5,0%	40	100,0%
PII_H_25	6	15,0%	2	5,0%	9	22,5%	15	37,5%	8	20,0%	40	100,0%
PII_H_26	17	42,5%	12	30,0%	7	17,5%	4	10,0%	0	0,0%	40	100,0%
PII_H_27	3	7,5%	8	20,0%	19	47,5%	10	25,0%	0	0,0%	40	100,0%
PII_H_28	15	37,5%	14	35,0%	10	25,0%	1	2,5%	0	0,0%	40	100,0%

Tabela 16 - Atividades realizadas com os alunos (Física e Química A)

À semelhança do que foi constatado para a disciplina de Biologia e Geologia, os professores foram bastante assertivos na sinalização das atividades realizadas “muitas vezes+sempre”, atingindo percentagens acima dos 90%. Tal como foi assinalado para a disciplina de Físico-Químicas, do 3º ciclo, verifica-se igualmente a existência de um número substancial de itens que acolheram maioritariamente respostas na posição “às vezes”, num total de 10 atividades, o que nos interpela sobre a consistência dos critérios pedagógicos subjacentes à sua implementação.

Destacando os valores mais expressivos da frequência “muitas vezes+sempre”, surgem, por ordem decrescente, as seguintes atividades: “Construção de tabelas para registo de observações/dados” (PII_H_06) e “Discussão de questões/resultados” (PII_H_11), ambas com 95% de sinalizações, “Elaboração de diagramas, quadros/tabelas, esquemas para sistematização de informação” (PII_H_08) e “Elaboração de gráficos” (PII_H_09), com 90%, “Realização de fichas de trabalho” (PII_H_21), 87,5%, “Enunciação de leis e princípios” (PII_H_12), 82,5%, “Explicitação oral de significados, raciocínios, processos e fenómenos” (PII_H_17), 80%, “Leitura, análise e discussão de documentos, diagramas, gráficos, tabelas/quadros” (PII_H_20), 77,5%, “Elaboração de relatórios (experiências, visitas de estudo, etc.)” (PII_H_10), 65%, e, por fim, “Produção oral de explicações e descrições” (PII_H_16) com 64,1%.

Em sentido contrário, as atividades assinaladas como sendo “nunca+raramente” realizadas são: “Construção de portefólios” (PII_H_26) e “Construção de *posters* e *placards* de parede” (PII_H_28), ambas com 72,5%, “Realização de debates/mesas redondas” (PII_H_18), 65%, “Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_H_23), 56,4%, e “Elaboração de glossários (terminologia, expressões, conceitos, de âmbito científico)” (PII_H_14), com 45%.

Na opção “às vezes”, como referido, surgem dez atividades: “Elaboração de planos de experiências” (PII_H_02), com 55%, “Planificação de procedimentos investigativos” (PII_H_03), 50%, “Realização de pesquisas documentais (livros, revistas, internet...)” (PII_H_07) e “Realização de visitas de estudo” (PII_H_27), ambas com 47,5%, “Redação de textos expositivos, explicativos e descritivos” (PII_H_15), com 45%; sinalizados com 40% de respostas surgem três itens, “Utilização de listas de verificação” (PII_H_04), “Redação de definições” (PII_H_13) e “Apresentações orais de trabalhos” (PII_H_19). Com valores menores, registam-se “Utilização de listas de observação” (PII_H_05), com 37,5%, e “Elaboração de sínteses/resumos (orais e escritos)” (PII_H_24), com 35%.

Analisando a globalidade dos dados, tendo em conta a frequência de realização das várias atividades elencadas, a perceção de prevalecer uma linha de ensino tradicional persiste, quer pelo número reduzido de opções como “Construção de portefólios”, “Construção de *posters* e *placards* de parede” e “Realização de debates/mesas redondas”, quer pelo carácter esporádico de recurso a determinados instrumentos, aliás usuais nos procedimentos científicos, como “Elaboração de planos de experiências”, “Planificação de procedimentos investigativos”, “Utilização de listas de verificação” e “Utilização de listas de observação”. Neste contexto, sublinha-se o papel da linguagem, em diferentes registos, o que contribuiria, entre outros, para um progressivo domínio de conteúdos processuais, inerentes ao que poderemos designar como literacia científica.

No que diz respeito a outras funcionalidades da linguagem, afigura-se-nos ser pertinente sublinhar, uma vez mais, o que consideramos ser uma inconsistência, ou debilidade, em termos de estratégia pedagógica. Referimo-nos a atividades como “Leitura, interpretação e discussão de textos informativos” (PII_H_22), que acolhe em “muitas vezes+sempre” 50% de sinalizações, e “Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva”

(PII_H_23), que suscita 56,4% de respostas em sentido contrário, ou seja, atividade “nunca+raramente” realizada.

Com o objetivo de avaliar a coerência entre o desenvolvimento de competências e as atividades dinamizadas para a sua consecução, confrontámos alguns descritores de competências com as opções assinaladas pelos professores para a realização de atividades que, na nossa ótica, poderiam contribuir para a conceção de estratégias coerentes com essa finalidade.

Para o efeito, seleccionámos os seguintes dados relativos ao desenvolvimento de competências da disciplina de Física e Química A: “Elaborar relatórios, ou sínteses, (oralmente/por escrito/ outros formatos)”, “Utilizar vocabulário científico adequado”, e “Usar e compreender linguagem científica”, todos com 97,5%, e “Comunicar, adequadamente, oralmente e por escrito”, com 95% de sinalizações. Quanto às atividades que julgamos adequadas, obtivemos os seguintes resultados: “Elaboração de sínteses/resumos (orais e escritos)” (PII_H_24), com 35% nas opções “nunca+raramente” e “às vezes”; “Elaboração de glossários (terminologia, expressões, conceitos, de âmbito científico)” (PII_H_14), com 45% de sinalizações em “nunca+raramente” e, em “às vezes”, 32,5%. Finalmente, “Redação de textos expositivos, explicativos e descritivos” (PII_H_15), acolhe 45% de respostas na opção “às vezes”, 30% em “nunca+raramente”, e apenas 25% em “Muitas vezes+sempre”.

Pelos exemplos apresentados, em que estabelecemos um paralelo entre o desenvolvimento de competências e a implementação de atividades, cremos que se evidencia um desequilíbrio entre as crenças (traduzidas em valores superiores a 90%) e as práticas efetivamente implementadas pelos docentes inquiridos.

b) FÍSICA e QUÍMICA – A

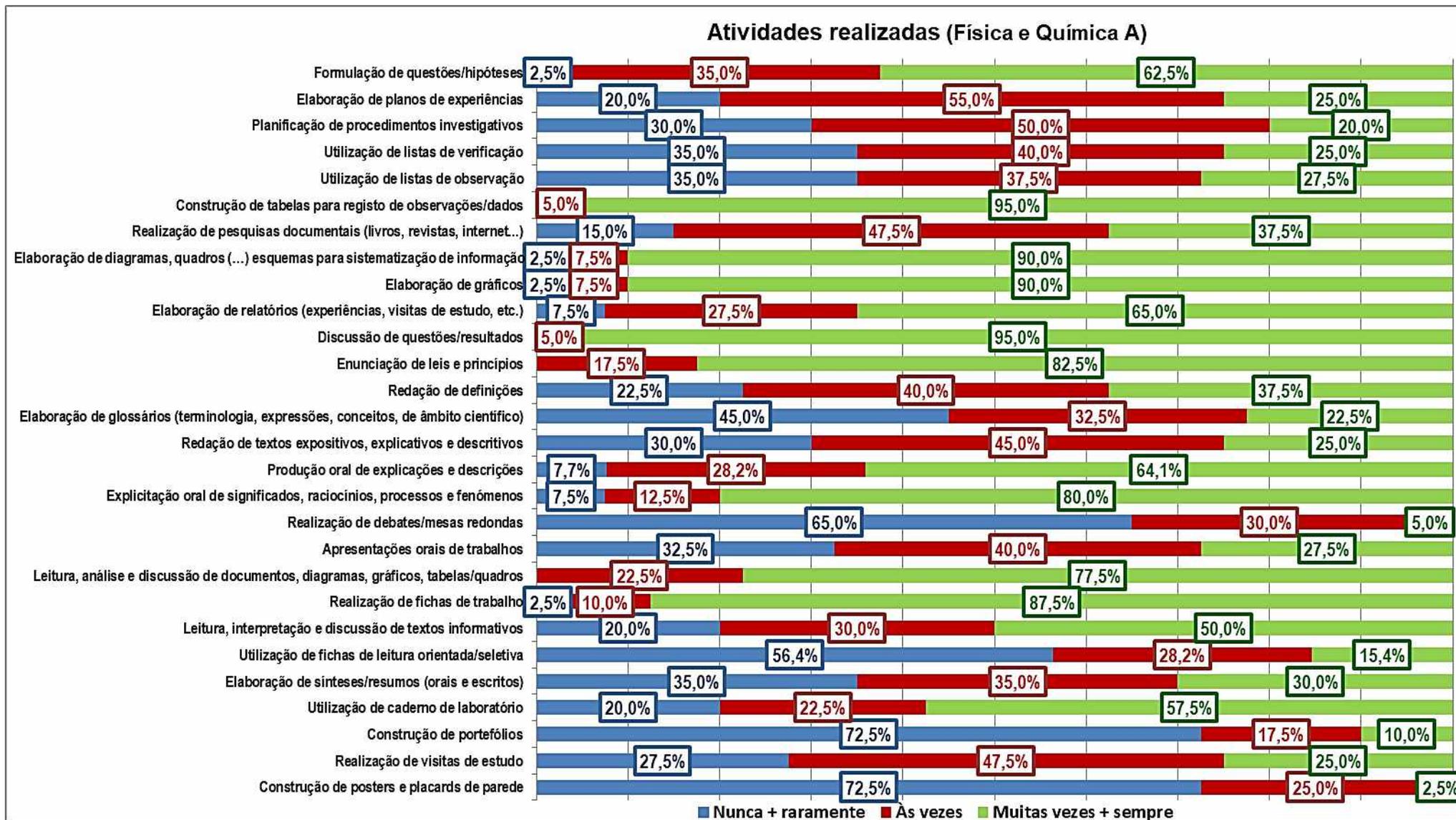


Gráfico 86 - Atividades realizadas com os alunos (Física e Química A)

3.3.3.3. HISTÓRIA – ENSINO BÁSICO

Quanto à disciplina de História, na tabela 17 e no gráfico 87 constam os resultados globais do ensino básico, seguindo-se a mesma informação relativamente ao 2º ciclo, em que surge incluída na área disciplinar designada História e Geografia de Portugal, e ao 3º ciclo.

	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_H_01	4	5,6%	11	15,5%	37	52,1%	17	23,9%	2	2,8%	71	100,0%
PII_H_02	8	11,3%	13	18,3%	34	47,9%	12	16,9%	4	5,6%	71	100,0%
PII_H_03	3	4,2%	1	1,4%	18	25,4%	35	49,3%	14	19,7%	71	100,0%
PII_H_04	3	4,2%	0	0,0%	24	33,8%	33	46,5%	11	15,5%	71	100,0%
PII_H_05	23	32,4%	24	33,8%	15	21,1%	5	7,0%	4	5,6%	71	100,0%
PII_H_06	18	25,4%	19	26,8%	19	26,8%	10	14,1%	5	7,0%	71	100,0%
PII_H_07	8	11,3%	14	19,7%	34	47,9%	11	15,5%	4	5,6%	71	100,0%
PII_H_08	21	29,6%	23	32,4%	18	25,4%	8	11,3%	1	1,4%	71	100,0%
PII_H_09	8	11,3%	14	19,7%	22	31,0%	24	33,8%	3	4,2%	71	100,0%
PII_H_10	6	8,5%	7	9,9%	18	25,4%	34	47,9%	6	8,5%	71	100,0%
PII_H_11	6	8,5%	12	16,9%	27	38,0%	21	29,6%	5	7,0%	71	100,0%
PII_H_12	1	1,4%	7	9,9%	31	43,7%	26	36,6%	6	8,5%	71	100,0%
PII_H_13	28	38,6%	24	34,3%	14	20,0%	5	7,1%	0	0,0%	71	100,0%
PII_H_14	7	9,9%	17	23,9%	23	32,4%	20	28,2%	4	5,6%	71	100,0%
PII_H_15	3	4,2%	3	4,2%	13	18,3%	41	57,7%	11	15,5%	71	100,0%
PII_H_16	18	25,4%	9	12,7%	21	29,6%	21	29,6%	2	2,8%	71	100,0%
PII_H_17	14	19,7%	15	21,1%	18	25,4%	18	25,4%	6	8,5%	71	100,0%
PII_H_18	2	2,8%	7	9,9%	33	46,5%	26	36,6%	3	4,2%	71	100,0%
PII_H_19	8	11,3%	7	9,9%	21	29,6%	28	39,4%	7	9,9%	71	100,0%
PII_H_20	2	2,8%	8	11,3%	25	35,2%	28	39,4%	8	11,3%	71	100,0%
PII_H_21	8	11,3%	11	15,5%	31	43,7%	16	22,5%	5	7,0%	71	100,0%
PII_H_22	9	12,7%	16	22,5%	28	39,4%	14	19,7%	4	5,6%	71	100,0%

Tabela 17 - Atividades realizadas com os alunos - História – Nível Básico (2º + 3º ciclos)

Analisando os dados, destacam-se alguns valores que põem em evidência diferenças relativamente ao uso, oral e escrito, da linguagem, em comparação com as disciplinas de Ciências. Assim, assumem bastante relevância a elaboração de sínteses/resumos (PII_H_03 e PII_H_04) e a elaboração de comentários (PII_H_09 e PII_H_10), observando-se, simultaneamente, uma preferência pela oralidade para a realização destas atividades (exceção feita aos inquiridos que lecionavam os 2º e 3º ciclos, no que se refere à elaboração de sínteses/resumos, em que é dada preferência à escrita).

Em seguida, apresentaremos os resultados que mais sobressaem em cada conjunto de opções: “nunca+raramente”, “às vezes” e “muitas vezes+sempre”.

Os itens mais valorizados, considerando os resultados “muitas vezes+sempre”, foram os seguintes: “Elaboração de esquemas” (PII_H_15), com 73,2% de escolhas, “Elaboração de sínteses/resumos orais”

(PII_H_03), com 69%, “Elaboração de sínteses/resumos escritos” (PII_H_04), 62%, “Elaboração de comentários orais” (PII_H_10), 56,3%, “Realização de trabalhos de pesquisa” (PII_H_20), 50,7%, “Observação e registo de dados” (PII_H_19), 49,3%, e “Apresentações orais” (PII_H_12), com 45,1%.

Quanto aos descritores que acolheram respostas em sentido inverso, ou seja, atividades “nunca+raramente” realizadas, destacam-se os seguintes resultados: “Realização de dramatizações” (PII_H_13), com 72,9% de sinalizações, “Elaboração de dossiês” (PII_H_05), 66,2%, “Elaboração de relatórios” (PII_H_08), 62%, “Elaboração de glossários” (PII_H_06), 52,1%, “Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_H_17), 40,8%, e “Elaboração de mapas conceptuais” (PII_H_16), com 38%.

As atividades assinaladas com percentagens mais elevadas na opção “às vezes” foram 7, um número que contrasta com o registado em Ciências Naturais, inferior, e que se aproxima da disciplina de Físico-Químicas. A saber: “Construção de frisos cronológicos” (PII_H_01), registando 52,1% de respostas, com percentagem idêntica, 47,9%, surgem “Construção de mapas” (PII_H_02) e “Elaboração de biografias” (PII_H_07); seguem-se “Visionamento de filmes” (PII_H_18), com 46,5%, “Exposição de trabalhos” (PII_H_21) com 43,7%, “Realização de visitas de estudo” (PII_H_22), 39,4%, e “Realização de debates” (PII_H_11), com 38%.

A observação mais atenta dos resultados suscita-nos algumas anotações, que se relacionam quer com a importância atribuída à linguagem na disciplina de História, no básico, (Muito importante - 87,1%; Importante - 11,4%), quer com o cumprimento de orientações expressas nos programas disciplinares, face à baixa frequência de implementação de determinadas atividades, que reputamos como relevantes, e que seriam mais coerentes, tanto com o que se declara, como com um efetivo “cumprimento” dos documentos orientadores.

Assim, destacaremos os resultados relativos aos itens em que os alunos teriam oportunidade de usar a linguagem, na criação de mensagens multimodais, perseguindo objetivos que ultrapassariam o âmbito da comunicação de saberes (limitando-se a reproduzir o que professor e/ou o manual transmitem), e que contribuiriam para a construção de um conhecimento pessoalmente significativo. Deste conjunto de atividades, com valores diversos, mas evidenciando pouca aceitação por parte dos docentes, destacam-se: “Realização de dramatizações” (PII_H_13), com 72,9% de sinalizações nas opções “nunca+raramente” e, realizadas “às vezes”, a “Construção de frisos cronológicos” (PII_H_01), com 52,1%, e a “Construção de mapas” (PII_H_02), 47,9%.

Na esfera de estratégias que suscitariam uma aprendizagem mais consistente, que adjetivaríamos mesmo de mais persistente, inserimos atividades que são realizadas apenas “nunca+raramente”, como a “Elaboração de dossiês” (PII_H_05), 66,2%, a “Elaboração de relatórios” (PII_H_08), 62%, a “Elaboração de glossários” (PII_H_06), 52,1%, a “Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_H_17), 40,8%, e a “Elaboração de mapas conceptuais” (PII_H_16), com 38%.

Recuperando, para o presente contexto, as competências que os docentes indicaram desenvolver junto dos alunos, com elevada convicção, a saber: “Utilizar corretamente vocabulário específico da disciplina” (100%), “Interpretar documentos de índole diversa (textos, imagens, gráficos ...)", com 98,6%, “Aperfeiçoar a expressão oral e escrita” (97,2%) e “Expressar-se de forma clara, oralmente e por escrito” (91,5%), questionamo-nos sobre quais as atividades promovidas pelos professores, e com que frequência as implementam, para atingirem os seus objetivos. Efetivamente, identificamos neste domínio algumas incongruências, como a preferência por atividades realizadas oralmente, a desvalorização de uma escrita mais extensa (p.e., biografias e relatórios) e a menorização de elaboração de glossários e do recurso a fichas de leitura orientada/seletiva.

Como corolário destas observações, pondo em evidência lacunas no entendimento dos documentos orientadores, confrontamo-las com excertos dos programas do básico, em que se recomenda, designadamente, a utilização correta de vocabulário específico da disciplina, o incentivo à clareza de expressão, tanto oral, como escrita, o recurso à comunicação de ideias e situações, sob a forma plástica ou dramática (2º ciclo), a recriação de situações históricas sob a forma plástica ou dramática, e a utilização de técnicas adequadas de expressão gráfica.

Procederemos, em seguida, à apresentação e análise dos resultados obtidos em cada ciclo do ensino básico, identificando tendências, semelhantes e divergentes, comparativamente aos dados globais da disciplina de História.

HISTÓRIA – ENSINO BÁSICO

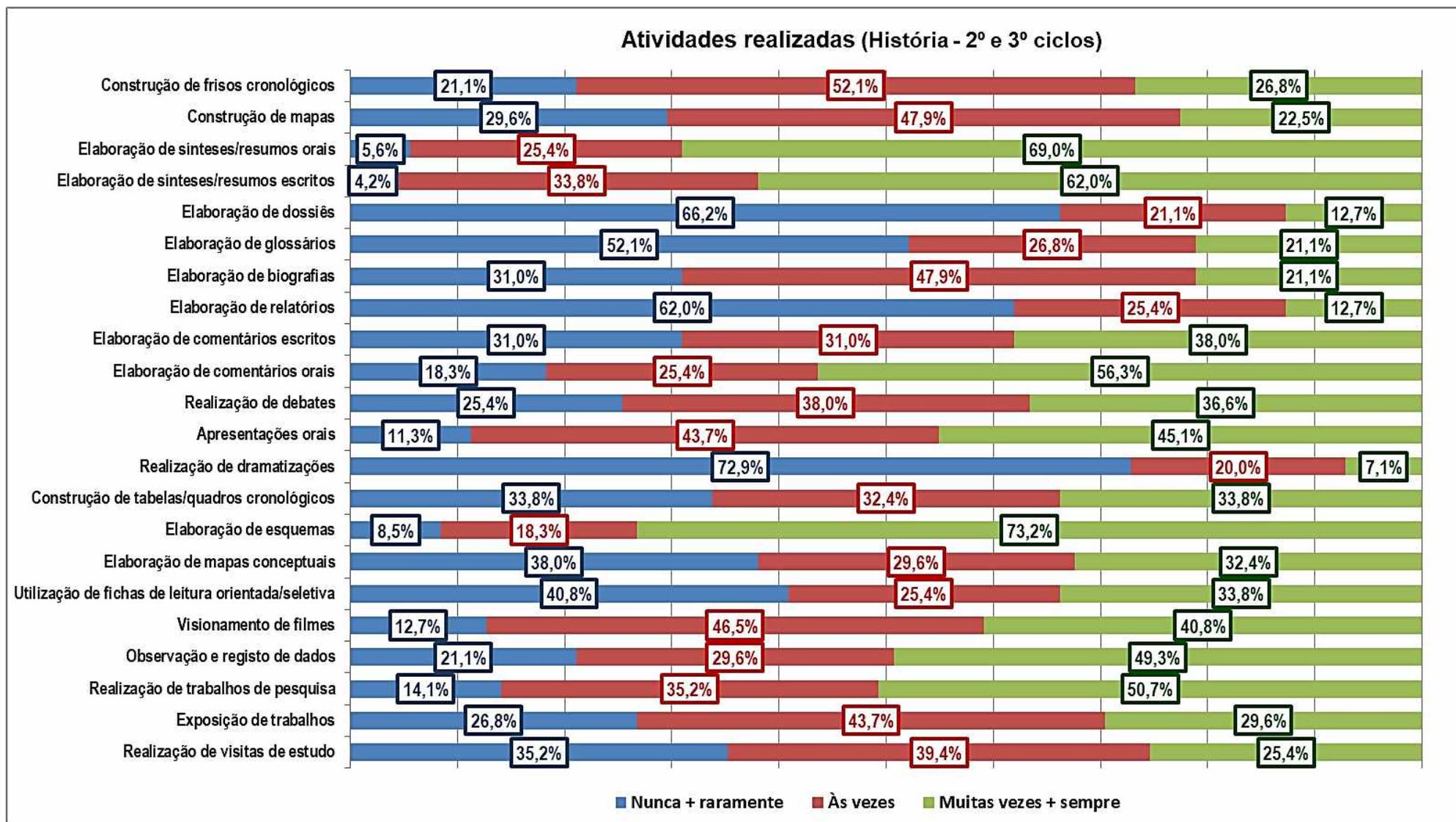


Gráfico 87 - Atividades realizadas com os alunos - História – Nível Básico (2º + 3º ciclos)

a) HISTÓRIA – 2º ciclo

Na tabela 18 e no gráfico 88, constam os dados recolhidos em História do 2º ciclo. Comparando-os com os resultados globais, constata-se manterem-se as mesmas tendências, apenas se registando variações na sua expressão numérica.

	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_H_01	1	5,6%	2	11,1%	9	50,0%	5	27,8%	1	5,6%	18	100,0%
PII_H_02	2	11,1%	1	5,6%	12	66,7%	3	16,7%	0	0,0%	18	100,0%
PII_H_03	1	5,6%	1	5,6%	5	27,8%	10	55,6%	1	5,6%	18	100,0%
PII_H_04	1	5,6%	0	0,0%	8	44,4%	7	38,9%	2	11,1%	18	100,0%
PII_H_05	5	27,8%	9	50,0%	1	5,6%	2	11,1%	1	5,6%	18	100,0%
PII_H_06	5	27,8%	6	33,3%	4	22,2%	3	16,7%	0	0,0%	18	100,0%
PII_H_07	0	0,0%	5	27,8%	10	55,6%	2	11,1%	1	5,6%	18	100,0%
PII_H_08	8	44,4%	6	33,3%	2	11,1%	2	11,1%	0	0,0%	18	100,0%
PII_H_09	2	11,1%	7	38,9%	6	33,3%	3	16,7%	0	0,0%	18	100,0%
PII_H_10	0	0,0%	4	22,2%	5	27,8%	8	44,4%	1	5,6%	18	100,0%
PII_H_11	1	5,6%	6	33,3%	7	38,9%	4	22,2%	0	0,0%	18	100,0%
PII_H_12	1	5,6%	4	22,2%	5	27,8%	8	44,4%	0	0,0%	18	100,0%
PII_H_13	5	27,8%	8	44,4%	3	16,7%	2	11,1%	0	0,0%	18	100,0%
PII_H_14	4	22,2%	1	5,6%	6	33,3%	7	38,9%	0	0,0%	18	100,0%
PII_H_15	1	5,6%	0	0,0%	3	16,7%	12	66,7%	2	11,1%	18	100,0%
PII_H_16	8	44,4%	0	0,0%	6	33,3%	4	22,2%	0	0,0%	18	100,0%
PII_H_17	4	22,2%	3	16,7%	3	16,7%	7	38,9%	1	5,6%	18	100,0%
PII_H_18	1	5,6%	2	11,1%	8	44,4%	7	38,9%	0	0,0%	18	100,0%
PII_H_19	3	16,7%	0	0,0%	9	50,0%	6	33,3%	0	0,0%	18	100,0%
PII_H_20	1	5,6%	1	5,6%	7	38,9%	8	44,4%	1	5,6%	18	100,0%
PII_H_21	2	11,1%	1	5,6%	9	50,0%	6	33,3%	0	0,0%	18	100,0%
PII_H_22	2	11,1%	3	16,7%	4	22,2%	8	44,4%	1	5,6%	18	100,0%

Tabela 18 - Atividades realizadas com os alunos (História – 2º ciclo)

As atividades mais valorizadas, considerando os resultados “muitas vezes+sempre”, foram as seguintes: “Elaboração de esquemas” (PII_H_15), com 77,8% de escolhas, “Elaboração de sínteses/resumos orais” (PII_H_03), com 61,1%; seguem-se quatro itens com 50% das respostas dadas pelos inquiridos, a saber, “Elaboração de sínteses/resumos escritos” (PII_H_04), “Elaboração de comentários orais” (PII_H_10), “Realização de trabalhos de pesquisa” (PII_H_20) e Realização de visitas de estudo” (PII_H_22). De igual modo, com 44,4% de sinalizações, surgem “Apresentações orais” (PII_H_12) e “Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_H_17). Finalmente, com 38,9%, “Construção de tabelas/quadros cronológicos” (PII_H_14).

Quanto aos itens que acolheram respostas em sentido oposto, isto é, atividades “nunca+raramente” implementadas, destacam-se os seguintes resultados: “Elaboração de dossiês” (PII_H_05) e “Elaboração de

relatórios” (PII_H_08), ambas com 77,8% de respostas, “Realização de dramatizações” (PII_H_13), com 72,2%, “Elaboração de glossários” (PII_H_06), 61,1%, “Elaboração de comentários escritos” (PII_H_09), 50%, e “Elaboração de mapas conceptuais” (PII_H_16), com 44,4%.

As atividades assinaladas com percentagens mais elevadas na opção “às vezes” foram igualmente 7: “Construção de mapas” (PII_H_02), com 66,7%, e “Elaboração de biografias” (PII_H_07), 55,6%; com percentagem idêntica, 50%, seguem-se 3 atividades, “Construção de frisos cronológicos” (PII_H_01), “Observação e registo de dados” (PII_H_19) e “Exposição de trabalhos” (PII_H_21). Por fim, “Visionamento de filmes” (PII_H_18), com 44,4%. De assinalar que a “Realização de debates” (PII_H_11), regista valores semelhantes na opção “às vezes” e em “nunca+raramente”, com 38,9%.

a) HISTÓRIA – 2º ciclo

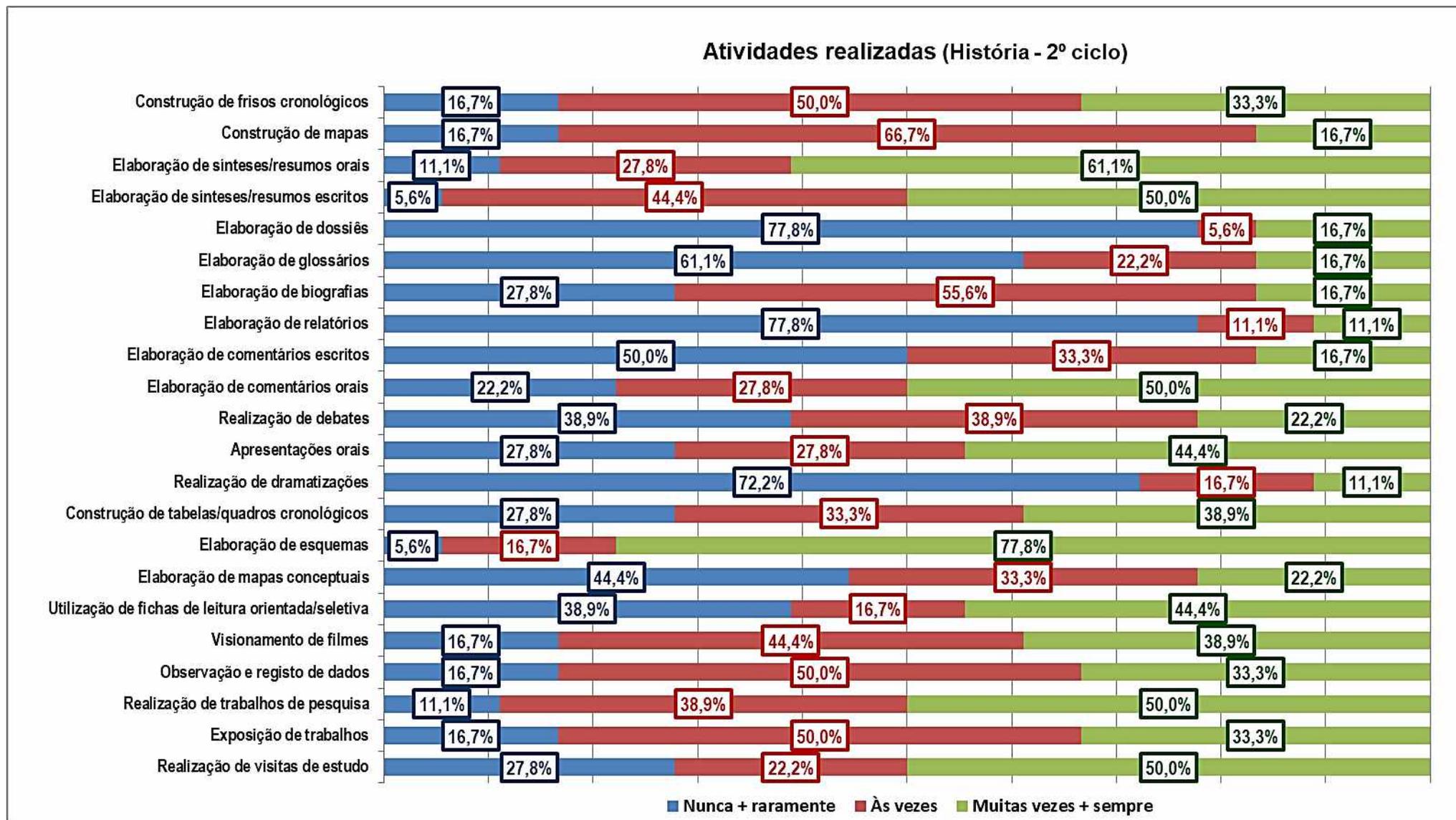


Gráfico 88 - Atividades realizadas com os alunos (História – 2º ciclo)

b) HISTÓRIA – 2º + 3º ciclos

Na tabela 19 e no gráfico 89, constam os dados obtidos pelas respostas de professores que lecionavam tanto o 2º, como o 3º ciclos. Observando-se, genericamente, a permanência das tendências já assinaladas, passamos a referir a expressão percentual relativamente às atividades que acolheram valores mais elevados (“muitas vezes+sempre”), as que maioritariamente foram sinalizadas na opção “às vezes” e também as que suscitaram um menor número de escolhas (“nunca+raramente”). No entanto, não deixamos de registar oscilações que indiciam a valorização de instrumentos como a construção de mapas e de frisos cronológicos, e a preferência pela escrita na elaboração de sínteses/resumos.

	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_H_01	3	16,7%	3	16,7%	5	27,8%	6	33,3%	1	5,6%	18	100,0%
PII_H_02	3	16,7%	3	16,7%	5	27,8%	6	33,3%	1	5,6%	18	100,0%
PII_H_03	2	11,1%	0	0,0%	4	22,2%	5	27,8%	7	38,9%	18	100,0%
PII_H_04	1	5,6%	0	0,0%	3	16,7%	9	50,0%	5	27,8%	18	100,0%
PII_H_05	6	33,3%	6	33,3%	4	22,2%	1	5,6%	1	5,6%	18	100,0%
PII_H_06	5	27,8%	2	11,1%	6	33,3%	4	22,2%	1	5,6%	18	100,0%
PII_H_07	3	16,7%	2	11,1%	8	44,4%	4	22,2%	1	5,6%	18	100,0%
PII_H_08	5	27,8%	4	22,2%	6	33,3%	3	16,7%	0	0,0%	18	100,0%
PII_H_09	4	22,2%	2	11,1%	6	33,3%	5	27,8%	1	5,6%	18	100,0%
PII_H_10	2	11,1%	2	11,1%	4	22,2%	9	50,0%	1	5,6%	18	100,0%
PII_H_11	4	22,2%	2	11,1%	7	38,9%	4	22,2%	1	5,6%	18	100,0%
PII_H_12	0	0,0%	1	5,6%	11	61,1%	5	27,8%	1	5,6%	18	100,0%
PII_H_13	8	44,4%	5	27,8%	3	16,7%	2	11,1%	0	0,0%	18	100,0%
PII_H_14	1	5,6%	4	22,2%	4	22,2%	8	44,4%	1	5,6%	18	100,0%
PII_H_15	0	0,0%	1	5,6%	5	27,8%	10	55,6%	2	11,1%	18	100,0%
PII_H_16	5	27,8%	3	16,7%	4	22,2%	6	33,3%	0	0,0%	18	100,0%
PII_H_17	2	11,1%	5	27,8%	6	33,3%	4	22,2%	1	5,6%	18	100,0%
PII_H_18	0	0,0%	1	5,6%	11	61,1%	6	33,3%	0	0,0%	18	100,0%
PII_H_19	2	11,1%	2	11,1%	3	16,7%	9	50,0%	2	11,1%	18	100,0%
PII_H_20	0	0,0%	3	16,7%	7	38,9%	6	33,3%	2	11,1%	18	100,0%
PII_H_21	2	11,1%	4	22,2%	7	38,9%	2	11,1%	3	16,7%	18	100,0%
PII_H_22	2	11,1%	5	27,8%	6	33,3%	3	16,7%	2	11,1%	18	100,0%

Tabela 19 - Atividades realizadas com os alunos (História – 2º + 3º ciclos)

Os itens que acolheram resultados “muitas vezes+sempre” mais elevados foram os seguintes: “Elaboração de sínteses/resumos escritos” (PII_H_04), 77,8%, com percentagem idêntica, 66,7%, seguem-se “Elaboração de sínteses/resumos orais” (PII_H_03) e “Elaboração de esquemas” (PII_H_15); “Observação e registo de dados” (PII_H_19), com 61,1% de sinalizações, “Elaboração de comentários orais” (PII_H_10), 55,6%, “Construção de tabelas/quadros cronológicos” (PII_H_14), 50%, e a “Realização de trabalhos de pesquisa” (PII_H_20), com 44,4%. De assinalar que atividades como a “Construção de frisos cronológicos”

(PII_H_01) e a “Construção de mapas” (PII_H_02), que são englobadas na frequência “às vezes” pelos inquiridos que lecionam separadamente o 2º ciclo e o 3º ciclo, acolhem, neste contexto, a percentagem de 38,9% na opção “muitas vezes+sempre”.

Quanto às atividades que receberam respostas em sentido inverso, ou seja, que eram realizadas “nunca+raramente”, destacam-se os seguintes resultados: “Realização de dramatizações” (PII_H_13), com 72,2% de sinalizações, “Elaboração de dossiês” (PII_H_05), 66,7%, “Elaboração de relatórios” (PII_H_08), 50%, “Elaboração de mapas conceptuais” (PII_H_16), com 44,4%; Com valores percentuais semelhantes, 38,9%, surgem “Elaboração de glossários” (PII_H_06), “Realização de visitas de estudo” (PII_H_22) e “Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_H_17).

As atividades assinaladas com percentagens mais elevadas na opção “às vezes” foram 6: “Apresentações orais” (PII_H_12) e “Visionamento de filmes” (PII_H_18), ambas com 61,1%, “Elaboração de biografias” (PII_H_07), 44,4%; seguem-se, com 38,9%, “Realização de debates” (PII_H_11) e “Exposição de trabalhos” (PII_H_21). Por último, “Elaboração de comentários escritos” (PII_H_09), com 33,3%, tendo esta atividade a particularidade de registar a mesma percentagem em “muitas vezes+sempre e “nunca+raramente”.

b) HISTÓRIA – 2º + 3º ciclos

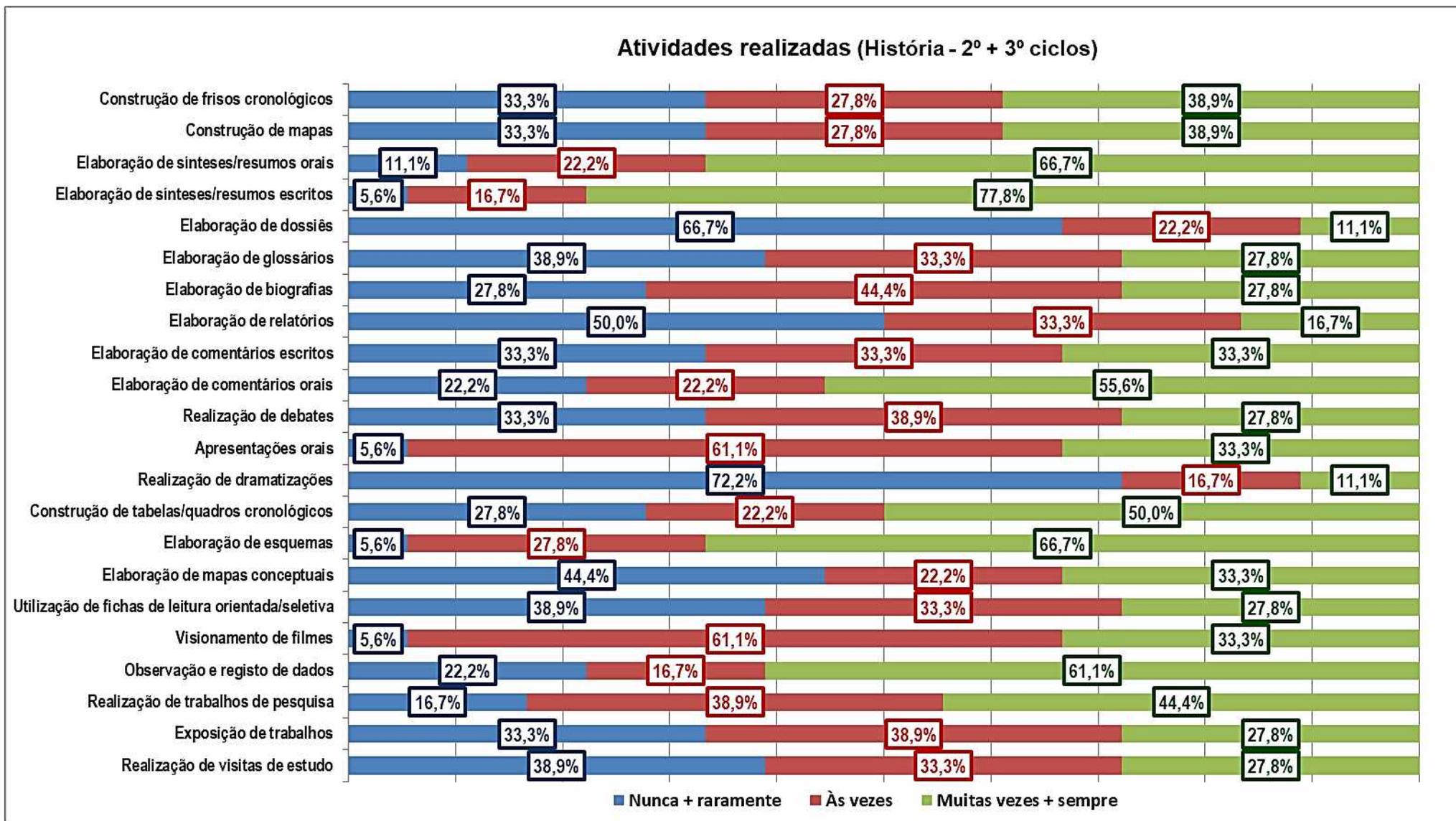


Gráfico 89 - Atividades realizadas com os alunos (História – 2º + 3º ciclos)

c) HISTÓRIA – 3º ciclo

Os dados de História do 3º ciclo, apresentados na tabela 20 e no gráfico 90, não diferem das tendências que se têm vindo a evidenciar. Todavia, das variações percentuais registadas, cremos merecer uma referência o facto de a atividade “Elaboração de comentários escritos” (PII_H_09) surgir com 51,4%, na opção “muitas vezes+sempre”.

	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_H_01	0	0,0%	6	17,1%	23	65,7%	6	17,1%	0	0,0%	35	100,0%
PII_H_02	3	8,6%	9	25,7%	17	48,6%	3	8,6%	3	8,6%	35	100,0%
PII_H_03	0	0,0%	0	0,0%	9	25,7%	20	57,1%	6	17,1%	35	100,0%
PII_H_04	1	2,9%	0	0,0%	13	37,1%	17	48,6%	4	11,4%	35	100,0%
PII_H_05	12	34,3%	9	25,7%	10	28,6%	2	5,7%	2	5,7%	35	100,0%
PII_H_06	8	22,9%	11	31,4%	9	25,7%	3	8,6%	4	11,4%	35	100,0%
PII_H_07	5	14,3%	7	20,0%	16	45,7%	5	14,3%	2	5,7%	35	100,0%
PII_H_08	8	22,9%	13	37,1%	10	28,6%	3	8,6%	1	2,9%	35	100,0%
PII_H_09	2	5,7%	5	14,3%	10	28,6%	16	45,7%	2	5,7%	35	100,0%
PII_H_10	4	11,4%	1	2,9%	9	25,7%	17	48,6%	4	11,4%	35	100,0%
PII_H_11	1	2,9%	4	11,4%	13	37,1%	13	37,1%	4	11,4%	35	100,0%
PII_H_12	0	0,0%	2	5,7%	15	42,9%	13	37,1%	5	14,3%	35	100,0%
PII_H_13	14	41,2%	11	32,4%	8	23,5%	1	2,9%	0	0,0%	34	100,0%
PII_H_14	2	5,7%	12	34,3%	13	37,1%	5	14,3%	3	8,6%	35	100,0%
PII_H_15	2	5,7%	2	5,7%	5	14,3%	19	54,3%	7	20,0%	35	100,0%
PII_H_16	5	14,3%	6	17,1%	11	31,4%	11	31,4%	2	5,7%	35	100,0%
PII_H_17	8	22,9%	7	20,0%	9	25,7%	7	20,0%	4	11,4%	35	100,0%
PII_H_18	1	2,9%	4	11,4%	14	40,0%	13	37,1%	3	8,6%	35	100,0%
PII_H_19	3	8,6%	5	14,3%	9	25,7%	13	37,1%	5	14,3%	35	100,0%
PII_H_20	1	2,9%	4	11,4%	11	31,4%	14	40,0%	5	14,3%	35	100,0%
PII_H_21	4	11,4%	6	17,1%	15	42,9%	8	22,9%	2	5,7%	35	100,0%
PII_H_22	5	14,3%	8	22,9%	18	51,4%	3	8,6%	1	2,9%	35	100,0%

Tabela 20 - Atividades realizadas com os alunos (História – 3º ciclo)

Utilizando a mesma metodologia na apresentação dos resultados parciais, passamos a indicar os itens que se destacaram nas escolhas dos docentes.

Os itens mais valorizados, considerando as respostas assinaladas em “muitas vezes+sempre”, foram: “Elaboração de sínteses/resumos orais” (PII_H_03) e “Elaboração de esquemas” (PII_H_15), ambos com 74,3%; seguidamente, com 60%, aparecem “Elaboração de sínteses/resumos escritos” (PII_H_04) e “Elaboração de comentários orais” (PII_H_10); “Realização de trabalhos de pesquisa” (PII_H_20), 54,3% e, com 51,4%, são sinalizadas 3 atividades, a saber, “Elaboração de comentários escritos” (PII_H_09), “Apresentações orais” (PII_H_12) e “Observação e registo de dados” (PII_H_19). Por fim, com 48,6%,

“Realização de debates” (PII_H_11), com 45,7%, “Visionamento de filmes” (PII_H_18) e, com 37,1%, “Elaboração de mapas conceptuais” (PII_H_16).

No que diz respeito aos descritores que acolheram respostas de tendência negativa, ou seja, atividades “nunca+raramente” implementadas, salientam-se os seguintes dados: “Realização de dramatizações” (PII_H_13), com 73,5% de sinalizações, com igual percentagem, 60%, duas atividades, “Elaboração de dossiês” (PII_H_05) e “Elaboração de relatórios” (PII_H_08); seguem-se a “Elaboração de glossários” (PII_H_06), com 54,3%, a “Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_H_17), 42,9%, e “Construção de tabelas/quadros cronológicos” (PII_H_14), com 40%.

As atividades assinaladas com percentagens mais elevadas na opção “às vezes” foram 5: “Construção de frisos cronológicos” (PII_H_01), registando 65,7% de respostas, “Realização de visitas de estudo” (PII_H_22), 51,4%, “Construção de mapas” (PII_H_02), 48,6%, “Elaboração de biografias” (PII_H_07), 45,7%, e, finalmente, “Exposição de trabalhos” (PII_H_21), com 42,9%.

c) HISTÓRIA – 3º ciclo

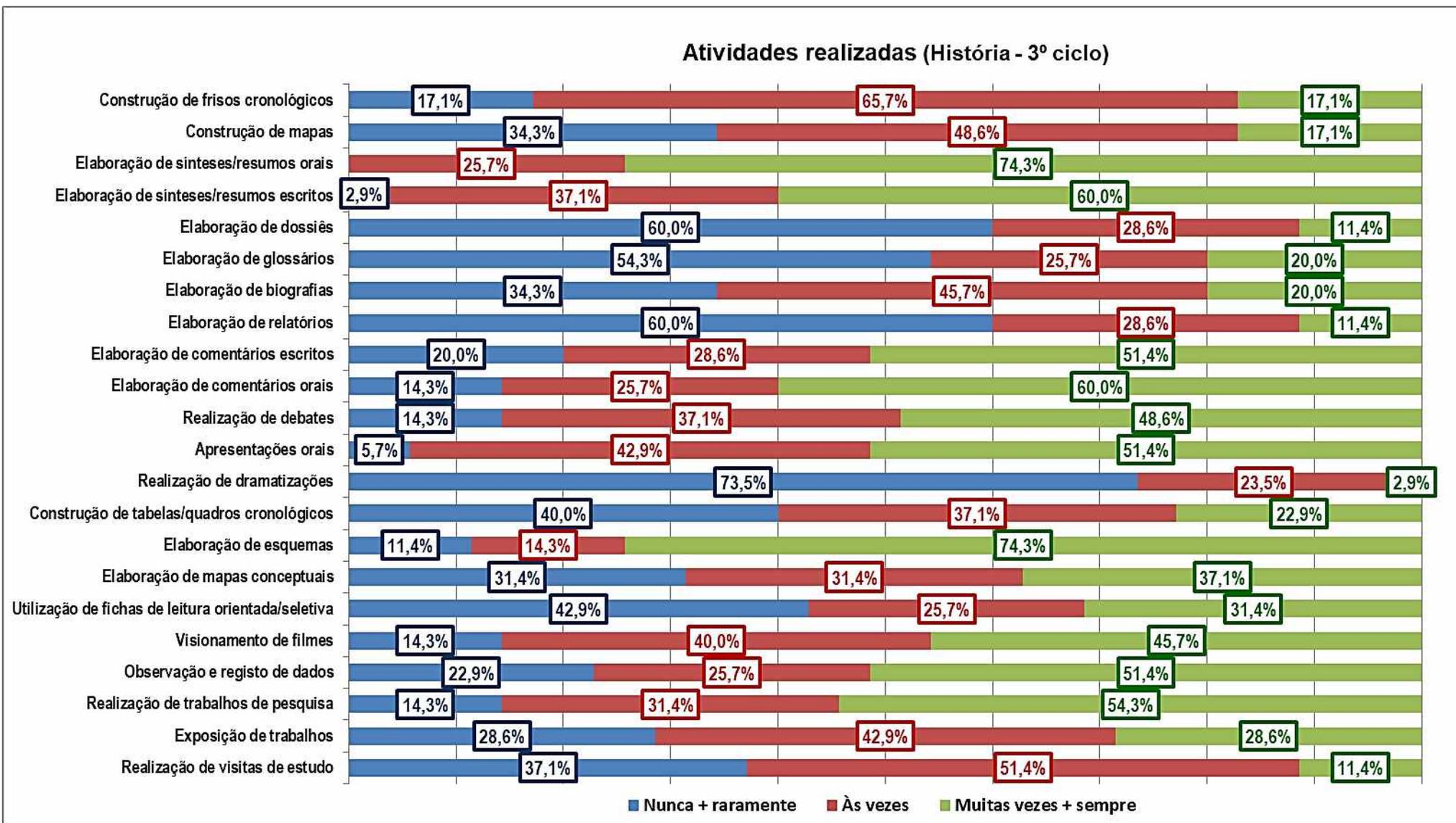


Gráfico 90 - Atividades realizadas com os alunos (História – 3º ciclo)

3.3.3.4. HISTÓRIA – ENSINO SECUNDÁRIO

Na tabela 21 e no gráfico 91 consta a informação recolhida sobre as atividades realizadas pelos docentes que lecionam História A, do ensino secundário.

	Nunca		Raramente		Às vezes		Muitas vezes		Sempre		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_H_01	0	0,0%	0	0,0%	1	2,9%	11	31,4%	23	65,7%	35	100,0%
PII_H_02	0	0,0%	0	0,0%	11	31,4%	16	45,7%	8	22,9%	35	100,0%
PII_H_03	0	0,0%	3	8,6%	11	31,4%	17	48,6%	4	11,4%	35	100,0%
PII_H_04	5	14,3%	12	34,3%	13	37,1%	4	11,4%	1	2,9%	35	100,0%
PII_H_05	8	22,9%	14	40,0%	9	25,7%	4	11,4%	0	0,0%	35	100,0%
PII_H_06	7	20,0%	8	22,9%	12	34,3%	6	17,1%	2	5,7%	35	100,0%
PII_H_07	2	5,7%	7	20,0%	19	54,3%	7	20,0%	0	0,0%	35	100,0%
PII_H_08	6	17,1%	9	25,7%	13	37,1%	7	20,0%	0	0,0%	35	100,0%
PII_H_09	2	5,7%	0	0,0%	11	31,4%	19	54,3%	3	8,6%	35	100,0%
PII_H_10	0	0,0%	3	8,6%	9	25,7%	17	48,6%	6	17,1%	35	100,0%
PII_H_11	3	8,6%	10	28,6%	17	48,6%	4	11,4%	1	2,9%	35	100,0%
PII_H_12	0	0,0%	0	0,0%	15	42,9%	16	45,7%	4	11,4%	35	100,0%
PII_H_13	17	48,6%	12	34,3%	6	17,1%	0	0,0%	0	0,0%	35	100,0%
PII_H_14	0	0,0%	1	2,9%	2	5,7%	16	45,7%	16	45,7%	35	100,0%
PII_H_15	2	5,7%	11	31,4%	10	28,6%	11	31,4%	1	2,9%	35	100,0%
PII_H_16	1	2,9%	9	25,7%	10	28,6%	13	37,1%	2	5,7%	35	100,0%
PII_H_17	0	0,0%	1	2,9%	0	0,0%	13	37,1%	21	60,0%	35	100,0%
PII_H_18	1	2,9%	12	34,3%	14	40,0%	3	8,6%	5	14,3%	35	100,0%
PII_H_19	4	11,4%	7	20,0%	12	34,3%	10	28,6%	2	5,7%	35	100,0%
PII_H_20	5	14,3%	5	14,3%	10	28,6%	14	40,0%	1	2,9%	35	100,0%
PII_H_21	0	0,0%	2	5,7%	14	40,0%	16	45,7%	3	8,6%	35	100,0%
PII_H_22	7	20,0%	14	40,0%	9	25,7%	5	14,3%	0	0,0%	35	100,0%
PII_H_23	0	0,0%	3	8,6%	14	40,0%	14	40,0%	4	11,4%	35	100,0%
PII_H_24	2	5,7%	2	5,7%	8	22,9%	11	31,4%	12	34,3%	35	100,0%
PII_H_25	0	0,0%	11	31,4%	14	40,0%	8	22,9%	2	5,7%	35	100,0%

Tabela 21 - Atividades realizadas com os alunos (História – A)

Tal como foi observado nas disciplinas de Ciências do ensino secundário, os professores foram bastante assertivos na sinalização das atividades realizadas, tanto para as opções “muitas vezes+sempre”, atingindo percentagens acima dos 90%, como, em contraste, na escolha de atividades “nunca+raramente” implementadas, com percentagens a ultrapassarem os 80%.

Os valores mais expressivos registados na frequência “muitas vezes+sempre”, foram, por ordem decrescente, os seguintes: “Leitura e interpretação de textos diversos” (PII_H_01) e “Análise de materiais iconográficos (plantas, mapas, gráficos, frisos cronológicos, organigramas, esquemas)” (PII_H_17), com idêntica percentagem, 97,1%; “Análise de tabelas/quadros cronológicos e espaciais” (PII_H_14), com 91,4%, “Elaboração de sínteses/resumos orais” (PII_H_02), 68,6%; seguem-se duas atividades com percentagem

igual, 65,7%, “Produção de comentários escritos e orais” (PII_H_10) e “Cotejo de diferentes tipologias de documentos” (PII_H_24); “Elaboração de comentários críticos de fontes” (PII_H_09), 62,9%, “Elaboração de sínteses/resumos escritos” (PII_H_03), 60%, “Apresentações orais de trabalhos” (PII_H_12), 57,1%, “Visionamento de filmes/documentários” (PII_H_21), 54,3% . Por fim, “Realização de trabalhos escritos sobre temáticas diversas” (PII_H_23), 51,4%, e, com igual valor, “Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_H_20) e “Construção de quadros comparativos” (PII_H_16), com 42,9%.

Em sentido oposto, as atividades sinalizadas como sendo “nunca+raramente” realizadas são: “Representações teatrais” (PII_H_13), com 82,9%, “Construção de dossiês temáticos (em grupo)” (PII_H_05), 62,9%, “Organização de colóquios e de exposições” (PII_H_22), 60%, “Construção de dossiês temáticos (individuais)” (PII_H_04), 48,6%; seguem-se, com igual expressão percentual, 42,9%, duas atividades, “Elaboração de glossários diversificados” (PII_H_06) e “Elaboração de relatórios” (PII_H_08). Finalmente, com 37,1% de respostas, “Construção de tabelas/quadros cronológicos e espaciais” (PII_H_15).

Na opção “às vezes” surgem 5 atividades: “Elaboração de biografias” (PII_H_07), com 54,3%, “Realização de debates/mesas redondas” (PII_H_11), 48,6%; com valores semelhantes, 40%, surgem “Produção de materiais iconográficos (plantas, mapas, gráficos, frisos cronológicos, organigramas, esquemas)” (PII_H_18), e “Realização de visitas de estudo” (PII_H_25). Finalmente, com uma percentagem idêntica para “muitas vezes+sempre”, ou seja, 34,3%, “Elaboração de mapas conceptuais” (PII_H_19).

Procedendo a uma análise mais fina destes dados, alguns resultados suscitaram-nos interesse, pois situam-se na mesma linha de observações que temos vindo a registar, como indícios que concorrem para a identificação do tipo de ensino que prevalece, discrepâncias entre crenças sobre competências desenvolvidas e atividades implementadas para o efeito, e ainda o questionamento sobre a incongruência que poderá existir entre a importância atribuída à linguagem no processo de ensino/aprendizagem e a (des)valorização de procedimentos/instrumentos heurísticos, configurando estratégias pedagógicas, e que integram diferentes usos da linguagem.

Relativamente ao tipo de ensino, afigura-se-nos significativa a circunstância de itens como “Análise de materiais iconográficos (plantas, mapas, gráficos, frisos cronológicos, organigramas, esquemas)” (PII_H_17), com a percentagem de 97,1% e “Análise de tabelas/quadros cronológicos e espaciais” (PII_H_14), com 91,4%, acolherem valores elevados muito expressivos para “muitas vezes+sempre”, remetendo para atividades de “análise” de materiais já existentes, enquanto descritores muito semelhantes, mas apelando à sua “construção” ou “produção”, receberem respostas sinalizando preferencialmente as opções “nunca+raramente” ou “às vezes”. Tal é o caso de “Construção de tabelas/quadros cronológicos e espaciais” (PII_H_15), em que 37,1% dos respondentes sinalizaram “nunca+raramente”, e “Produção de materiais iconográficos (plantas, mapas, gráficos, frisos cronológicos, organigramas, esquemas)” (PII_H_18), com 40% dos docentes a optarem por “às vezes”.

No que diz respeito ao equilíbrio expectável entre o que os professores declaram alcançar, em termos desenvolvimento de competências, e as atividades implementadas, e que avaliamos como mais adequadas, registamos práticas coerentes, mas também algumas inconsistências do ponto de vista pedagógico.

Assim, atendendo a que a totalidade dos inquiridos de História A considerou a linguagem verbal como “Muito importante”, parece-nos consistente a elevada percentagem de implementação de atividades como a “Leitura e interpretação de textos diversos” (PII_H_01), (97,1% de respostas em “muitas vezes+sempre” e 2,9% em “às vezes”), a “Elaboração de sínteses/resumos orais” (PII_H_02), (68,6% de respostas em “muitas vezes+sempre” e 31,4% em “às vezes”), a “Produção de comentários escritos e orais” (PII_H_10), (65,7% de respostas em “muitas vezes+sempre” e 25,7% em “às vezes”), a “Elaboração de comentários críticos de fontes” (PII_H_09), (62,9% de respostas em “muitas vezes+sempre” e 31,4% em “às vezes”), a “Elaboração de sínteses/resumos escritos” (PII_H_03), (60% de respostas em “muitas vezes+sempre” e 31,4% em “às vezes”), “Apresentações orais de trabalhos” (PII_H_12), (57,1% de respostas em “muitas vezes+sempre” e 42,9% em “às vezes”) e, por fim, a “Realização de trabalhos escritos sobre temáticas diversas” (PII_H_23), (51,4% de respostas em “muitas vezes+sempre” e 40% em “às vezes”).

Recuperando algumas das competências mais sinalizadas, como “Utilizar corretamente o vocabulário específico da disciplina”(100%), “Utilizar corretamente a expressão oral e escrita”, (97,14%) e “Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados, utilizando, de forma adequada, terminologia específica”, com 91,43%, identificamos, pelo que mencionámos anteriormente, uma convergência entre crenças e práticas, que todavia poderão estar ainda credoras de uma análise mais minuciosa sobre o modo como os docentes acompanham e ensinam as atividades solicitadas.

Neste sentido, e a título exemplificativo, continua a observar-se, de forma aliás persistente em outras disciplinas e níveis, a falta de articulação entre atividades como a leitura e interpretação de textos, a elaboração de sínteses e resumos, ou a capacidade de dominar a terminologia específica da disciplina, sem o recurso significativo a instrumentos coadjuvantes que facultassem ao aluno as necessárias orientações para a realização das várias tarefas. Referimo-nos, designadamente, à “Elaboração de glossários diversificados” (PII_H_06), com 42,9% de opções “nunca+raramente”, e a atividades como a “Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_H_20) e a “Construção de quadros comparativos” (PII_H_16), ambas com poucas respostas em “muitas vezes+sempre”(42,9%), e que contribuiriam para melhoria do seu desempenho, tanto no plano dos objetivos da disciplina, como na melhoria das competências linguísticas.

Para aferirmos o modo como os docentes selecionam e operacionalizam atividades que envolvam a linguagem, nomeadamente as que são coadjuvantes do processo de ensino/aprendizagem, formulámos um conjunto de questões, cujos resultados passaremos a apresentar.

a) HISTÓRIA A

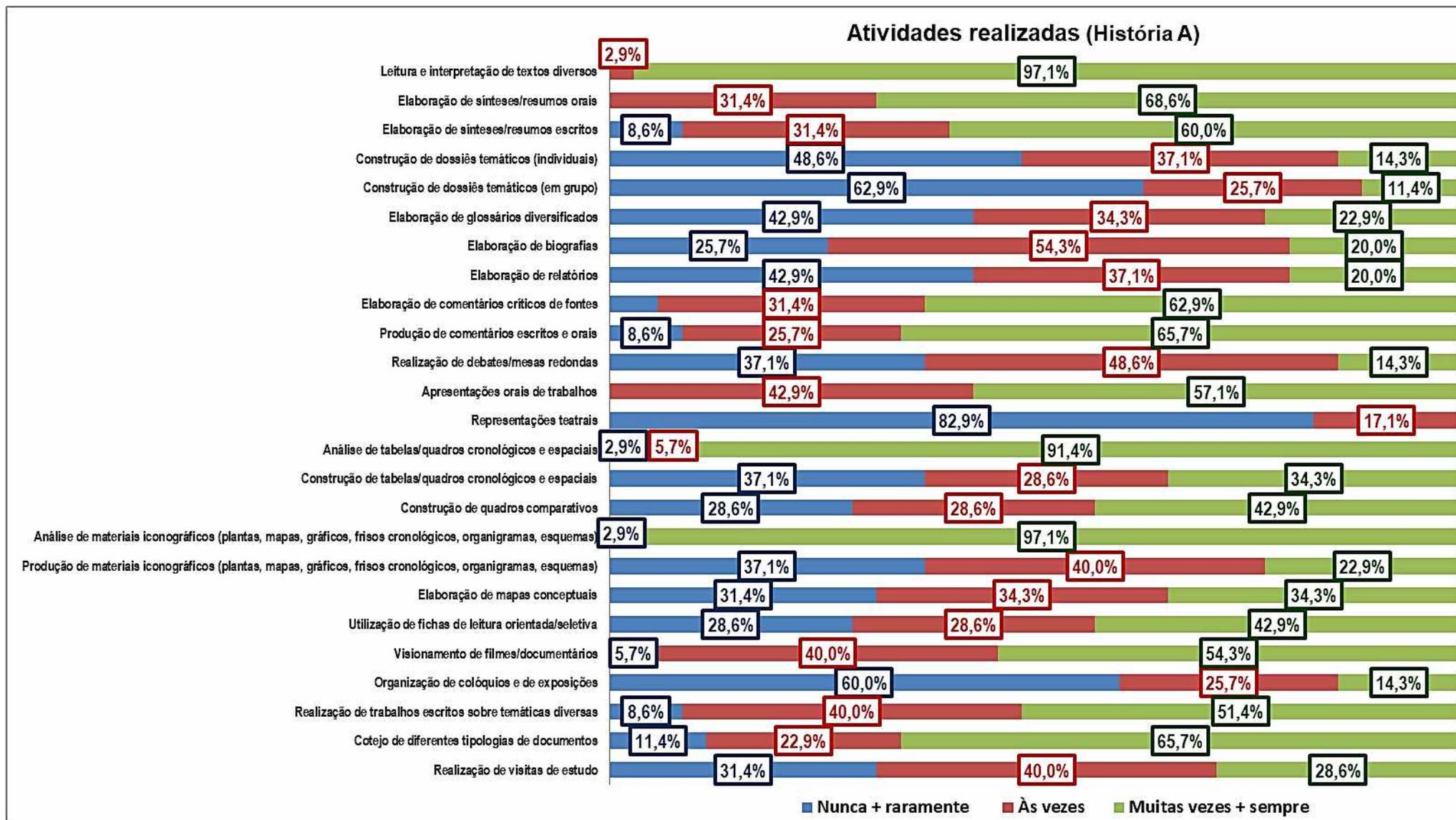


Gráfico 91 - Atividades realizadas com os alunos (História – A)

3.3.4. Seleção e modos de operacionalização de atividades por disciplinas/ciclos

Para circunscrevermos e compreendermos o que determina as práticas docentes na implementação de atividades que impliquem diferentes usos da linguagem, delimitámos um conjunto de itens que pudessem indiciar formas de integração e operacionalização da escrita e da oralidade, no processo de ensino/aprendizagem.

Para tal, recorremos à formulação de questões de resposta alternativa, de tipo “alfaiate”. Para a inquirição de práticas envolvendo a escrita, colocámos as seguintes opções, para cada uma das atividades elencadas: a) “Não solicito aos alunos esta atividade, porque a extensão do programa não o permite”, b) “Não solicito aos alunos porque o Manual já inclui este tipo de instrumento”, c) “Sim, solicito aos alunos que o façam” e d) “Sim, solicito esta atividade aos alunos e ensino-os a fazê-la, monitorizando o seu trabalho”. No que diz respeito à oralidade, foram colocadas as seguintes hipóteses de resposta alternativa: a) “Não promovo esta atividade, porque a extensão do programa e o elevado número de alunos por turma não o permitem”, b) “Promovo esta atividade, de acordo com as temáticas e sugestões do Manual”, c) “Promovo esta atividade, em função da pertinência do assunto, e porque é importante para o desenvolvimento das competências de comunicação oral” e d) “Promovo esta atividade, porque é importante, sob vários aspetos, e preparo-a previamente, designadamente em colaboração com os professores de Português”.

Quanto às atividades inquiridas, seleccionámos, dos textos programáticos das disciplinas estudadas, as que convocassem diferentes funcionalidades da linguagem, e acrescentámos outras, que fazem parte do acervo de instrumentos pedagógicos, transversalmente utilizáveis pela classe docente.

A formulação das questões alternativas teve como objetivo conhecer as razões que determinam as decisões dos professores. Em relação à escrita, a não solicitação de certas atividades permite avaliar a sua perceção relativamente ao cumprimento do programa, invariavelmente considerado demasiado extenso, e também aferir a supremacia dos conteúdos declarativos, que condicionam o ritmo e o tipo das atividades letivas implementadas, menorizando-se quer os conteúdos processuais, quer o desenvolvimento de competências. Quanto ao papel do manual escolar, poderíamos auscultar a sua influência ao remeterem para ele as atividades inquiridas e, simultaneamente, esta opção significaria a negação da sua funcionalidade, uma vez que a própria designação, “Construção”, “Elaboração” e “Redação”, implicaria um claro envolvimento dos alunos, o que é declinado. Em consonância com esta interpretação, na análise que fizemos de programas e livros adotados, foi-nos possível constatar que muitas atividades, que surgem nos programas como sugestões a realizar com e pelos alunos, aparecem como produtos acabados nos manuais. Esta característica é, paradoxalmente, valorizada pelos

professores, dado que consideram o assunto tratado, ou a “matéria dada”, apesar de subverter a funcionalidade pedagógica de vários instrumentos. Por outro lado, ao distinguirmos “Solicito” de “Solicito e ensino”, pretendemos indagar o grau de envolvimento dos docentes, ao chamarem, ou não, a si, a orientação pedagógica para a realização de várias tarefas e atividades, ao assumirem, ou não, a responsabilidade pela melhoria do desempenho dos alunos, em diferentes facetas do seu desenvolvimento.

Relativamente à oralidade, com as duas primeiras formulações, a) e b), que resumimos em “Não promovo (por causa do nº alunos/turma+extensão programa)” e “Promovo (de acordo com manual)”, procurámos recolher dados que nos permitissem identificar o mesmo tipo de razões, ou seja, a condicionante “extensão” do programa, a que acrescentámos o número de alunos, e a influência do manual. Nas formulações seguintes, b) e c), resumidamente: “Promovo (por pertinência temas+importância da comunicação oral)” e “Promovo (pela importância, e preparo com colaboração, p.e. professores Português)”, tentámos avaliar a importância conferida à oralidade, assim como auscultar práticas de trabalho colaborativo, nomeadamente com os professores de Português, o que constituiria uma mais-valia para a qualidade das competências orais dos alunos, em vários géneros.

Com o objetivo de identificar algumas tendências na análise dos dados, juntámos os valores percentuais de sentido negativo, isto é, que indicassem um menor número de práticas e/ou um menor envolvimento dos docentes, e os de sentido positivo, que indicassem o contrário, ou seja, maior número e maior empenhamento dos professores. Assim, para as atividades de escrita, surgem, nos gráficos, as percentagens resultantes da soma das opções “Não solicito (por causa extensão programa)” e “Não solicito (porque manual inclui)”, que interpretámos mais negativamente, e a soma das opções “Solicito” e “Solicito e ensino”, em que identificámos atitudes mais positivas. Para as atividades envolvendo a oralidade, separámos os valores percentuais da opção “Não promovo” (“Não promovo (por causa do nº alunos/turma+extensão programa)”, que indicavam uma tendência negativa, e somámos os resultados obtidos nas escolhas “Promovo”, a saber, “Promovo (de acordo com manual)”, “Promovo (por pertinência temas+importância da comunicação oral)” e “Promovo (pela importância, e preparo com colaboração, p.e. professores Português)”, por remeterem para atitudes progressivamente mais positivas.

Assim, nas tabelas e gráficos, que apresentamos a seguir, surgem os resultados globais e parciais, para as disciplinas e ciclos objeto da nossa investigação, colocando, sequencialmente, os indicadores das atividades e procedimentos envolvendo a escrita e, depois, os relativos à oralidade.

3.3.4.1. CIÊNCIAS – ENSINO BÁSICO

Na tabela 22 e no gráfico 92 constam, em relação à escrita, os resultados globais de Ciências do ensino básico, seguindo-se a informação relativamente à oralidade (Tabela 23 e gráfico 92).

Após a análise dos dados, registamos, por ordem decrescente, tanto as atividades que acolheram uma maior adesão por parte dos respondentes, como as que suscitaram um menor interesse.

i. Indicadores de atividades e procedimentos envolvendo a escrita

	Não solicitado (por causa extensão programa)		Não solicitado (porque manual inclui)		Solicitado		Solicitado e ensino		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_I_01	37	33,3%	29	26,1%	36	32,4%	9	8,1%	111	100,0%
PII_I_02	3	2,7%	13	11,7%	37	33,3%	58	52,3%	111	100,0%
PII_I_03	7	6,3%	28	25,2%	46	41,4%	30	27,0%	111	100,0%
PII_I_04	72	64,9%	21	18,9%	12	10,8%	6	5,4%	111	100,0%
PII_I_05	35	31,5%	53	47,7%	16	14,4%	7	6,3%	111	100,0%
PII_I_06	64	57,7%	11	9,9%	19	17,1%	17	15,3%	111	100,0%
PII_I_07	12	10,8%	10	9,0%	32	28,8%	57	51,4%	111	100,0%

Tabela 22 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita - Ciências – Nível Básico (2º + 3º ciclos)

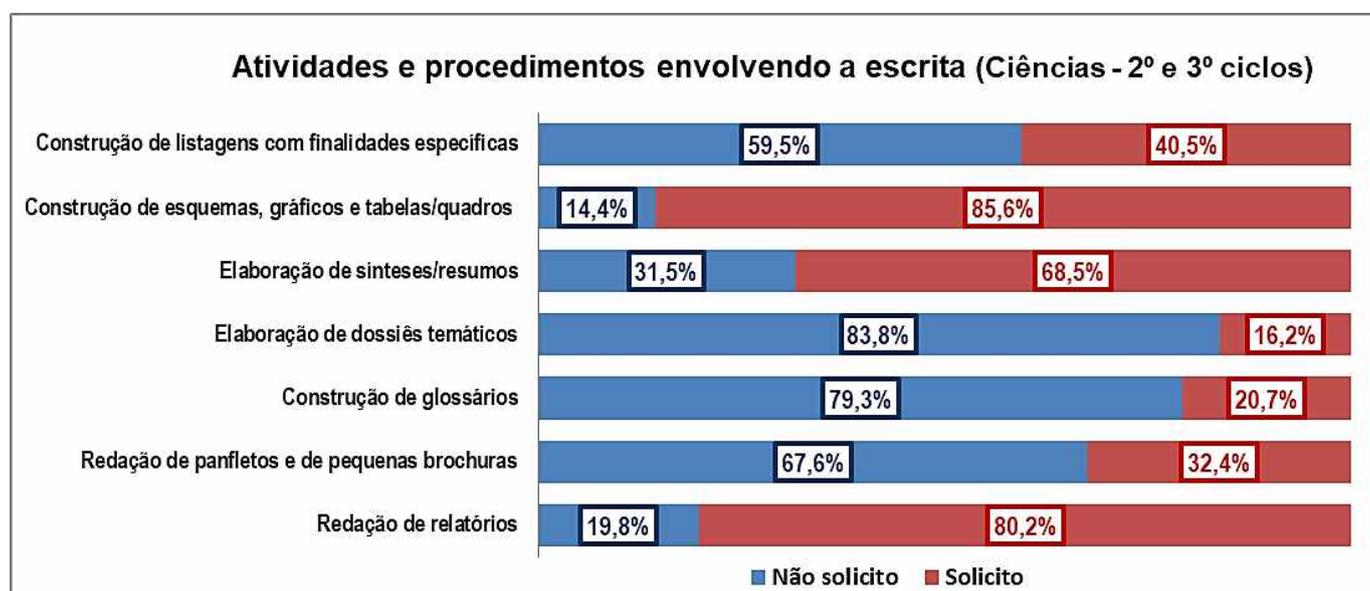


Gráfico 92 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita - Ciências – Nível Básico (2º + 3º ciclos)

Os itens que mais despertaram o interesse dos docentes, em que, portanto, a maioria sinalizou “Solicitado”+“Solicitado e ensino”, foram os seguintes: “Construção de esquemas, gráficos e tabelas/quadros” (PII_I_02), com 85,6%, sendo de sublinhar que 52,3% destes inquiridos optou por

“Solicito e ensino”; “Redação de relatórios” (PII_I_07), 80,2%, dos quais 51,4% sinalizou “Solicito e ensino”; e, finalmente, “Elaboração de sínteses/resumos” (PII_I_03), com 68,5%, dos quais apenas 27% assume a opção “Solicito e ensino”.

Quanto aos instrumentos que menos suscitaram a adesão dos professores, por na sua maioria terem escolhido “Não solicitar” a atividade, tanto por razões que associam à extensão do programa, como por considerarem que o manual perfaz o que é referido, foram: “Elaboração de dossiês temáticos” (PII_I_04), com 83,8%; “Construção de glossários” (PII_I_05), com 79,3%, em que 47,7% sinaliza não solicitar a atividade por o manual satisfazer este requisito; “Redação de panfletos e de pequenas brochuras” (PII_I_06), com 67,6% e, por fim, “Construção de listagens com finalidades específicas” (PII_I_01), com 59,5%.

Observando mais atentamente os resultados, parece-nos pertinente registar alguns aspetos, que se prendem quer com as opções de não solicitação das atividades, quer com as respostas em que, solicitando-as, um número considerável de docentes assume não as ensinar.

Na amostra vertente, apenas na “Construção de esquemas, gráficos e tabelas/quadros” e na “Redação de relatórios” a percentagem de sinalização em “Solicito e ensino” é mais elevada, relativamente à alternativa “Solicito”. Quanto à terceira atividade mais escolhida, “Elaboração de sínteses/resumos”, causa-nos alguma perplexidade não se verificar um maior empenhamento no seu ensino, dado tratar-se do nível básico, em que os alunos devem, supostamente, adquirir pré-requisitos fundamentais para o seu desenvolvimento, e para a sua progressão escolar. Por outro lado, se considerarmos os 25,2% de inquiridos que declaram não desenvolver a atividade por o manual incluir sínteses e resumos, afigura-se-nos ser preocupante, pois este indicador revela o desconhecimento da relevância da elaboração de resumos, enquanto tarefa facilitadora da aprendizagem, desde que realizada pelo próprio. Complementarmente a esta realidade, a que adicionaríamos, pela mesma lógica, os resultados observados para a “Construção de glossários”, seria igualmente expectável a orientação do professor, dadas as especificidades inerentes a cada disciplina, o que contribuiria para o tão proclamado desenvolvimento da literacia científica.

Finalmente, no que diz respeito às atividades não solicitadas, constatamos traduzirem a confirmação do que temos vindo a mencionar, ou seja, a desvalorização de instrumentos intermediários, facilitadores de aprendizagens significativas, em linha com opções pedagógicas de inspiração construtivista. Para esta leitura, contribuem os poucos resultados obtidos nos seguintes itens: “Elaboração de dossiês temáticos”, “Construção de glossários”, “Redação de panfletos e de pequenas brochuras” e a “Construção de listagens com finalidades específicas”.

Em seguida, debruçar-nos-emos sobre os resultados obtidos na integração da oralidade nas práticas letivas (Tabela 23 e gráfico 93). Em continuidade com a metodologia que adotamos, apresentaremos os valores que indiciam opções mais positivas na promoção de atividades e, depois, as percentagens resultantes da sinalização da sua não promoção.

ii. Indicadores de atividades e procedimentos envolvendo a oralidade

	Não promovo (por causa do nº alunos/turma+extensão programa)		Promovo (de acordo com manual)		Promovo (por pertinência temas+importância da comunicação oral)		Promovo (pela importância, e preparo com colaboração, p.e. professores Português)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_J_01	61	55,0%	13	11,7%	34	30,6%	3	2,7%	111	100,0%
PII_J_02	10	9,0%	20	18,0%	72	64,9%	9	8,1%	111	100,0%
PII_J_03	64	57,7%	22	19,8%	23	20,7%	2	1,8%	111	100,0%
PII_J_04	11	9,9%	26	23,4%	68	61,3%	6	5,4%	111	100,0%
PII_J_05	81	73,0%	16	14,4%	9	8,1%	5	4,5%	111	100,0%

Tabela 23 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade - Ciências – Nível Básico (2º + 3º ciclos)

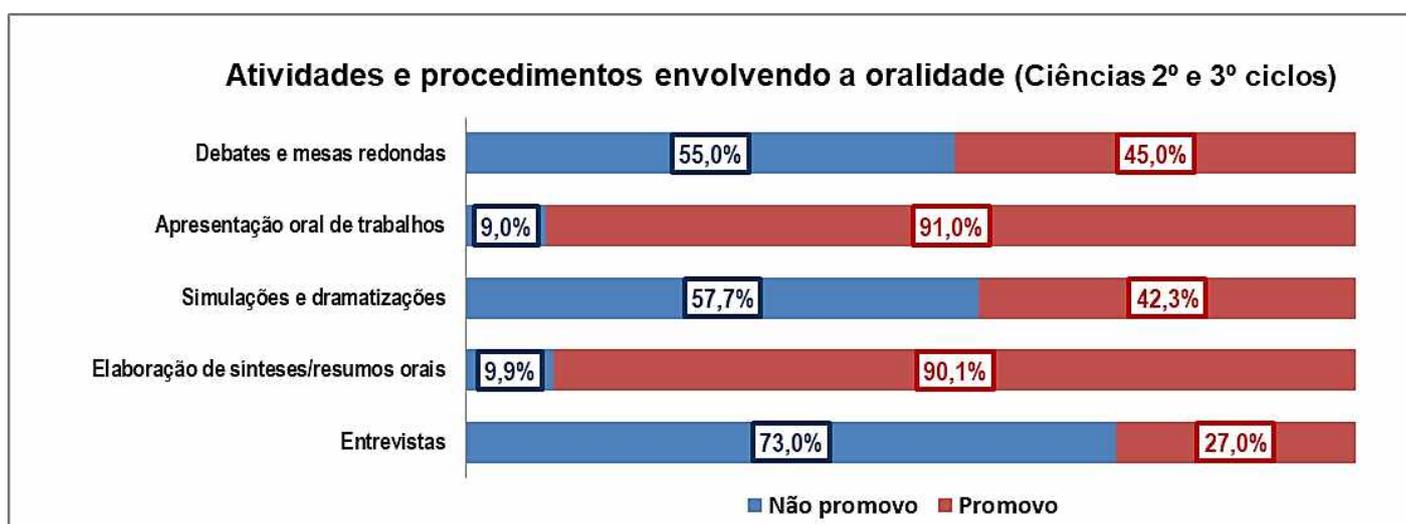


Gráfico 93 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade - Ciências – Nível Básico (2º + 3º ciclos)

As atividades que são mais frequentemente promovidas pelos docentes são a “Apresentação oral de trabalhos” (PII_J_02), com 91% de escolhas, e a “Elaboração de sínteses/resumos orais” (PII_J_04), com 90,1%.

Os itens que obtiveram os valores mais elevados na opção “Não promovo (por causa do nº alunos/turma+extensão programa)” foram “Entrevistas” (PII_J_05), com 73%, “Simulações e dramatizações” (PII_J_03), 57,7%, e “Debates e mesas redondas” (PII_J_01), com 55%.

Em relação a estes resultados, cremos ser de reiterar a consistência de indicadores em que fica evidente a menorização de certas atividades, apesar de serem claramente sugeridas pelos documentos orientadores, assim como destacar as percentagens muito baixas verificadas na opção “Promovo (pela importância, e preparo com colaboração, p.e. professores Português”. De facto, estes valores indiciam, por um lado, um baixo compromisso por parte do docente da disciplina, relativamente ao apoio a dar aos alunos no desenvolvimento de todas as atividades inquiridas e, por outro, revelam um recurso irrelevante ao trabalho colaborativo com o professor de Português, ainda que se pudessem antever vantagens recíprocas e benefícios assinaláveis para os alunos.

a) CIÊNCIAS NATURAIS – 2º ciclo

Centrando a nossa análise nos resultados de Ciências Naturais do 2º ciclo, constantes da tabela 24 e do gráfico 94, para a escrita, e tabela ? e gráfico ?, para a oralidade, passamos a indicar, por ordem decrescente, as tarefas e atividades preferidas e preteridas pelos inquiridos.

i. Indicadores de atividades e procedimentos envolvendo a escrita

	Não solicitado (por causa extensão programa)		Não solicitado (porque manual inclui)		Solicitado		Solicitado e ensino		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_I_01	5	15,2%	13	39,4%	11	33,3%	4	12,1%	33	100,0%
PII_I_02	1	3,0%	5	15,2%	14	42,4%	13	39,4%	33	100,0%
PII_I_03	3	9,1%	9	27,3%	8	24,2%	13	39,4%	33	100,0%
PII_I_04	16	48,5%	9	27,3%	4	12,1%	4	12,1%	33	100,0%
PII_I_05	7	21,2%	16	48,5%	7	21,2%	3	9,1%	33	100,0%
PII_I_06	12	36,4%	5	15,2%	4	12,1%	12	36,4%	33	100,0%
PII_I_07	7	21,2%	4	12,1%	7	21,2%	15	45,5%	33	100,0%

Tabela 24 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (Ciências - 2º ciclo)

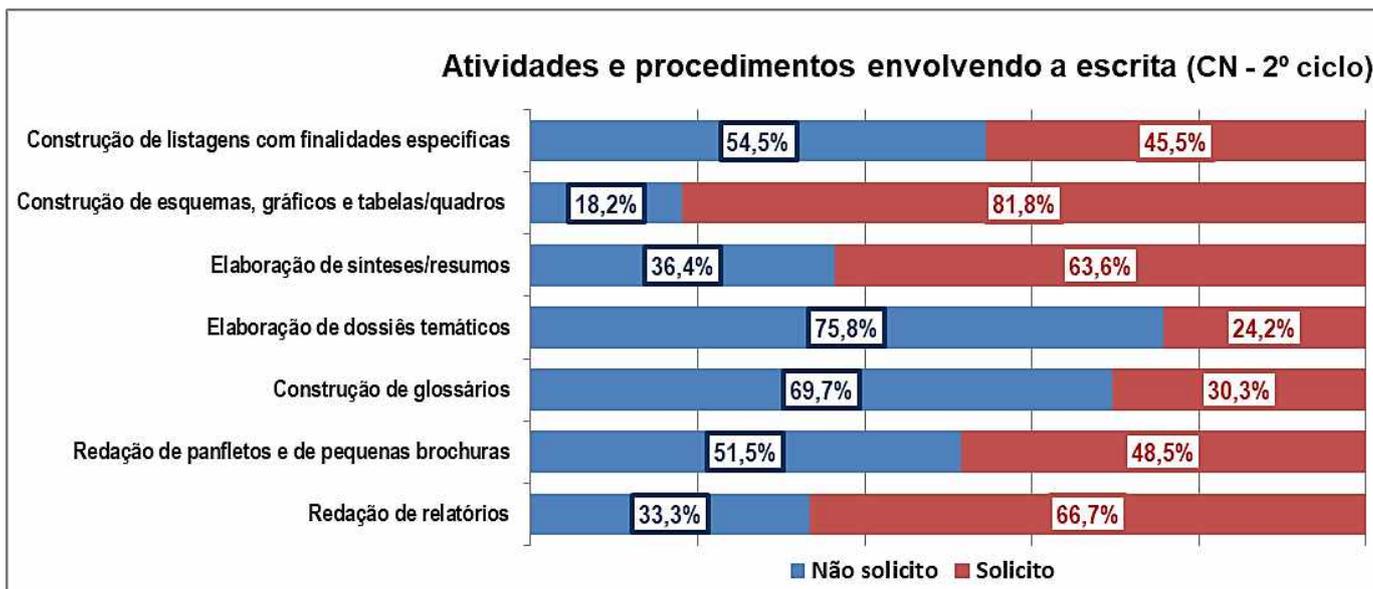


Gráfico 94 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (Ciências - 2º ciclo)

No que à escrita diz respeito, as percentagens mais elevadas na solicitação de atividades incidiram nos seguintes itens: “Construção de esquemas, gráficos e tabelas/quadros” (PII_I_02), com 81,8%, sendo que 42,4% optou apenas por “Solicitado”; “Redação de relatórios” (PII_I_07), 66,7%, dos quais 45,5% sinalizou “Solicitado e ensino”; finalmente, “Elaboração de sínteses/resumos” (PII_I_03), com 63,6%, dos quais 39,4% escolheu a opção “Solicitado e ensino”.

Relativamente aos instrumentos que menos foram selecionados pelos docentes, por na sua maioria terem escolhido “Não solicitar” a atividade, foram os seguintes: “Elaboração de dossiês temáticos” (PII_I_04), com 75,8%; “Construção de glossários” (PII_I_05), com 69,7%, em que 48,5% sinaliza não solicitar a atividade por o manual incluir glossários; “Construção de listagens com finalidades específicas” (PII_I_01), com 54,5%. e, finalmente, “Redação de panfletos e de pequenas brochuras” (PII_I_06), com 51,5%.

Analisando os dados, concluímos que se verificam as tendências observadas para os resultados globais de Ciências. Tratando-se do 2º ciclo, em que os alunos estão numa fase muito precoce do seu desenvolvimento, cremos dever sublinhar a desvalorização de instrumentos potenciadores de aprendizagens mais consistentes, como a “Elaboração de dossiês temáticos” e a “Construção de glossários”.

ii. Indicadores de atividades e procedimentos envolvendo a oralidade

	Não promovo (por causa do nº alunos/turma+extensão programa)		Promovo (de acordo com manual)		Promovo (por pertinência temas+importância da comunicação oral)		Promovo (pela importância e preparo com colaboração, p.e. professores Português)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_J_01	12	36,4%	5	15,2%	14	42,4%	2	6,1%	33	100,0%
PII_J_02	1	3,0%	5	15,2%	22	66,7%	5	15,2%	33	100,0%
PII_J_03	19	57,6%	5	15,2%	9	27,3%	0	0,0%	33	100,0%
PII_J_04	2	6,1%	5	15,2%	25	75,8%	1	3,0%	33	100,0%
PII_J_05	21	63,6%	8	24,2%	2	6,1%	2	6,1%	33	100,0%

Tabela 25 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (Ciências - 2º ciclo)

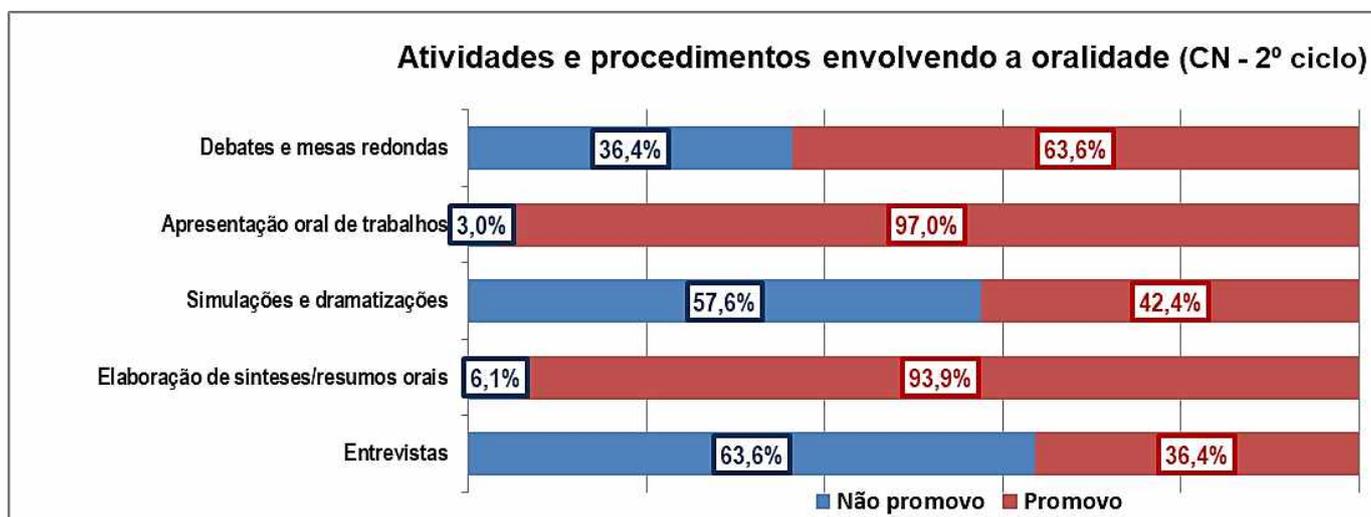


Gráfico 95 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (Ciências - 2º ciclo)

Em relação à oralidade, observando a tabela 25 e o gráfico 95, constataram-se as mesmas tendências que se registaram na amostra global de Ciências do nível básico. As atividades mais solicitadas no 2º ciclo foram a “Apresentação oral de trabalhos” (PII_J_02), com 97% de escolhas, em que apenas 15,2% sinalizou a opção “Promovo esta atividade, porque é importante, sob vários aspetos, e preparo-a previamente, designadamente em colaboração com os professores de Português”, a “Elaboração de sínteses/resumos orais” (PII_J_04), com 93,9%, em que somente 3% dos inquiridos fez a mesma escolha, e, finalmente, “Debates e mesas redondas” (PII_J_01), com 63,6%. De salientar este último dado, pois esta atividade surgia na amostra global como não sendo promovida pela maior parte dos docentes.

Quanto aos itens maioritariamente sinalizados em “Não promovo (por causa do nº alunos/turma+extensão programa)” foram os seguintes: “Entrevistas” (PII_J_05), com 63,6% e “Simulações e dramatizações” (PII_J_03), com 57,6%.

Tal como referimos para as atividades de escrita, cremos ser preocupante que num 2º ciclo, etapa tão precoce do percurso escolar dos alunos, não se observe um registo mais expressivo de práticas que indicassem o envolvimento dos professores no ensino de géneros orais importantes, como os que foram elencados nesta questão.

b) CIÊNCIAS NATURAIS – 3º ciclo

No que diz respeito aos resultados de Ciências Naturais do 3º ciclo, não se registaram alterações nas tendências já observadas, constatando-se apenas a existência de oscilações na sua expressão percentual.

i. Indicadores de atividades e procedimentos envolvendo a escrita

	Não solicito (por causa extensão programa)		Não solicito (porque manual inclui)		Solicito		Solicito e ensino		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_I_01	9	30,0%	9	30,0%	9	30,0%	3	10,0%	30	100,0%
PII_I_02	0	0,0%	2	6,7%	12	40,0%	16	53,3%	30	100,0%
PII_I_03	2	6,7%	5	16,7%	12	40,0%	11	36,7%	30	100,0%
PII_I_04	17	56,7%	8	26,7%	4	13,3%	1	3,3%	30	100,0%
PII_I_05	6	20,0%	19	63,3%	5	16,7%	0	0,0%	30	100,0%
PII_I_06	15	50,0%	1	3,3%	11	36,7%	3	10,0%	30	100,0%
PII_I_07	3	10,0%	1	3,3%	7	23,3%	19	63,3%	30	100,0%

Tabela 26 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (Ciências - 3º ciclo)

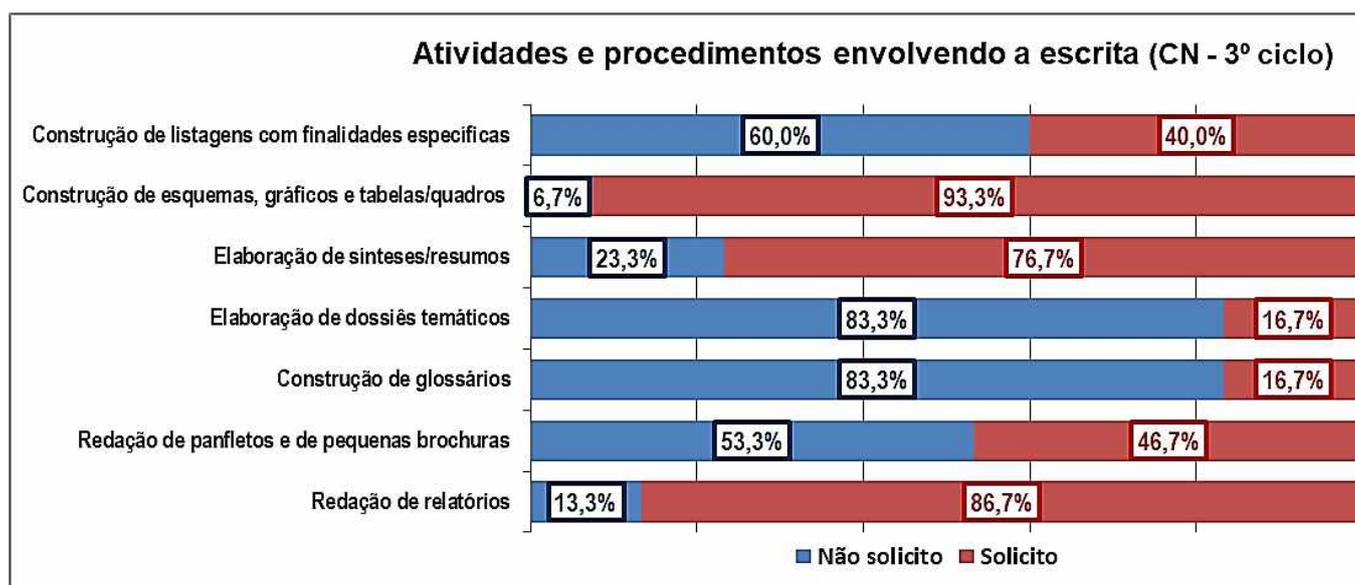


Gráfico 96 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (Ciências - 3º ciclo)

Analisando os resultados obtidos nas práticas que envolvem a escrita (Tabela 26 e gráfico 96) verificou-se que as atividades mais implementadas foram a “Construção de esquemas, gráficos e tabelas/quadros” (PII_I_02), com 93,3%, sendo que 53,3% optou por “Solicitado e ensino”; “Redação de relatórios” (PII_I_07), 86,7%, dos quais 63,3% sinalizou “Solicitado e ensino”; finalmente, “Elaboração de sínteses/resumos” (PII_I_03), com 76,7%, dos quais 40% apenas escolheu a opção “Solicitado”.

Relativamente aos itens que menos foram selecionados pelos docentes, por na sua maioria terem escolhido “Não solicitado” a atividade, foram os seguintes: “Elaboração de dossiês temáticos” (PII_I_04), e “Construção de glossários” (PII_I_05), ambos com 83,3%, sendo que, para a construção de glossários, 63,3% sinaliza não solicitar a atividade por o manual incluir este instrumento; “Construção de listagens com finalidades específicas” (PII_I_01), com 60% e, finalmente, “Redação de panfletos e de pequenas brochuras” (PII_I_06), com 53,3%.

ii. Indicadores de atividades e procedimentos envolvendo a oralidade

	Não promovo (por causa do nº alunos/turma+extensão programa)		Promovo (de acordo com manual)		Promovo (por pertinência temas+importância da comunicação oral)		Promovo (pela importância e preparo com colaboração, p.e. professores Portugêses)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_J_01	16	53,3%	2	6,7%	12	40,0%	0	0,0%	30	100,0%
PII_J_02	2	6,7%	5	16,7%	20	66,7%	3	10,0%	30	100,0%
PII_J_03	16	53,3%	7	23,3%	5	16,7%	2	6,7%	30	100,0%
PII_J_04	3	10,0%	8	26,7%	15	50,0%	4	13,3%	30	100,0%
PII_J_05	20	66,7%	5	16,7%	3	10,0%	2	6,7%	30	100,0%

Tabela 27 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (Ciências - 3º ciclo)

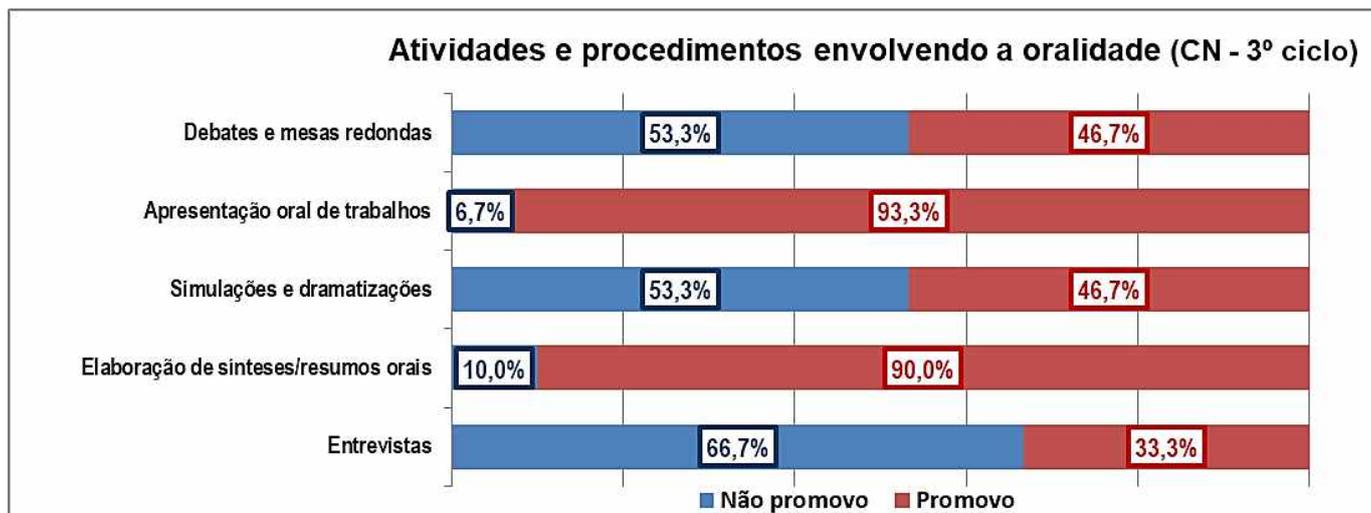


Gráfico 97 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (Ciências - 3º ciclo)

Quanto aos resultados relativos às práticas de oralidade, constantes da tabela 27 e do gráfico 97, observou-se, por ordem decrescente, a preferência por “Apresentação oral de trabalhos” (PII_J_02), com 93,3% de escolhas, em que apenas 10% sinalizou a opção “Promovo esta atividade, porque é importante, sob vários aspetos, e preparo-a previamente, designadamente em colaboração com os professores de Português”, a “Elaboração de sínteses/resumos orais” (PII_J_04), com 90%, em que somente 13,3% dos inquiridos fez a escolha em que se constata o maior envolvimento dos docentes e o trabalho colaborativo.

Em relação aos itens maioritariamente sinalizados em “Não promovo (por causa do nº alunos/turma+extensão programa)” foram os seguintes: “Entrevistas” (PII_J_05), com 66,7%, e, com igual percentagem, “Debates e mesas redondas” (PII_J_01) e “Simulações e dramatizações” (PII_J_03), com 53,3%.

c) CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS – 3º ciclo

Seguidamente, passamos a apresentar os resultados da disciplina de Ciências Físico-Químicas (Tabela 28 e gráfico 98), em que se constatou não haver mudança nas tendências a que já fizemos referência, observando-se apenas oscilações nos valores percentuais.

i. Indicadores de atividades e procedimentos envolvendo a escrita

	Não solicitado (por causa extensão programa)		Não solicitado (porque manual inclui)		Solicitado		Solicitado e ensino		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_I_01	23	47,9%	7	14,6%	16	33,3%	2	4,2%	48	100,0%
PII_I_02	2	4,2%	6	12,5%	11	22,9%	29	60,4%	48	100,0%
PII_I_03	2	4,2%	14	29,2%	26	54,2%	6	12,5%	48	100,0%
PII_I_04	39	81,3%	4	8,3%	4	8,3%	1	2,1%	48	100,0%
PII_I_05	22	45,8%	18	37,5%	4	8,3%	4	8,3%	48	100,0%
PII_I_06	37	77,1%	5	10,4%	4	8,3%	2	4,2%	48	100,0%
PII_I_07	2	4,2%	5	10,4%	18	37,5%	23	47,9%	48	100,0%

Tabela 28 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (FQ - 3º ciclo)

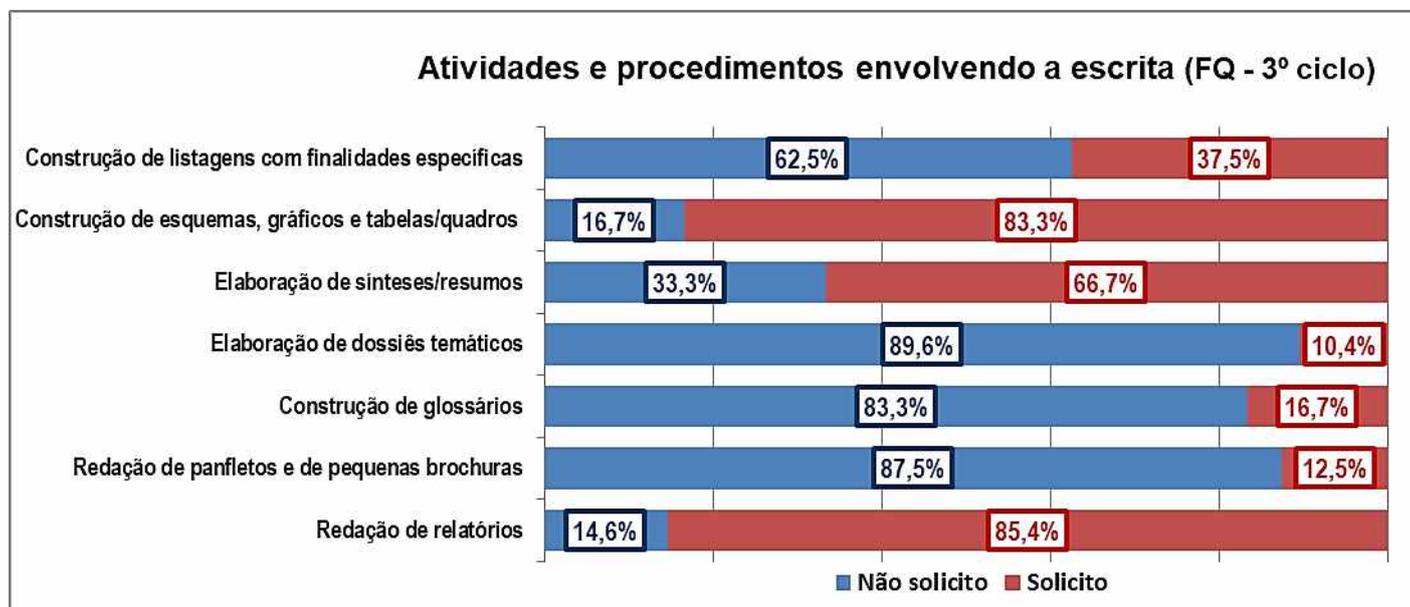


Gráfico 98 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (FQ - 3º ciclo)

No que diz respeito à escrita, as percentagens mais elevadas na solicitação de atividades incidiram nos seguintes itens: “Redação de relatórios” (PII_I_07), 85,4%, dos quais 47,9% sinalizou “Solicitado e ensino” “Construção de esquemas, gráficos e tabelas/quadros” (PII_I_02), com 83,3%, sendo

que 60,4% escolheu a opção “Solicito e ensino”e, finalmente, “Elaboração de sínteses/resumos” (PII_I_03), com 66,7%, dos quais apenas 12,5% optou por “Solicito e ensino”.

Quanto aos instrumentos que menos foram selecionados pelos docentes, por na sua maioria terem escolhido “Não solicito” a atividade, foram os seguintes: “Elaboração de dossiês temáticos” (PII_I_04), com 89,6%, “Redação de panfletos e de pequenas brochuras” (PII_I_06), com 87,5%, “Construção de glossários” (PII_I_05), com 83,3%, em que 37,5% sinaliza não solicitar a atividade por o manual incluir glossários; e, por fim, “Construção de listagens com finalidades específicas” (PII_I_01), com 62,5%.

ii. Indicadores de atividades e procedimentos envolvendo a oralidade

	Não promovo (por causa do nº alunos/turma+extensão programa)		Promovo (de acordo com manual)		Promovo (por pertinência temas+importância da comunicação oral)		Promovo (pela importância e preparo com colaboração, p.e. professores Português)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_J_01	33	68,8%	6	12,5%	8	16,7%	1	2,1%	48	100,0%
PII_J_02	7	14,6%	10	20,8%	30	62,5%	1	2,1%	48	100,0%
PII_J_03	29	60,4%	10	20,8%	9	18,8%	0	0,0%	48	100,0%
PII_J_04	6	12,5%	13	27,1%	28	58,3%	1	2,1%	48	100,0%
PII_J_05	40	83,3%	3	6,3%	4	8,3%	1	2,1%	48	100,0%

Tabela 29 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (FQ - 3º ciclo)

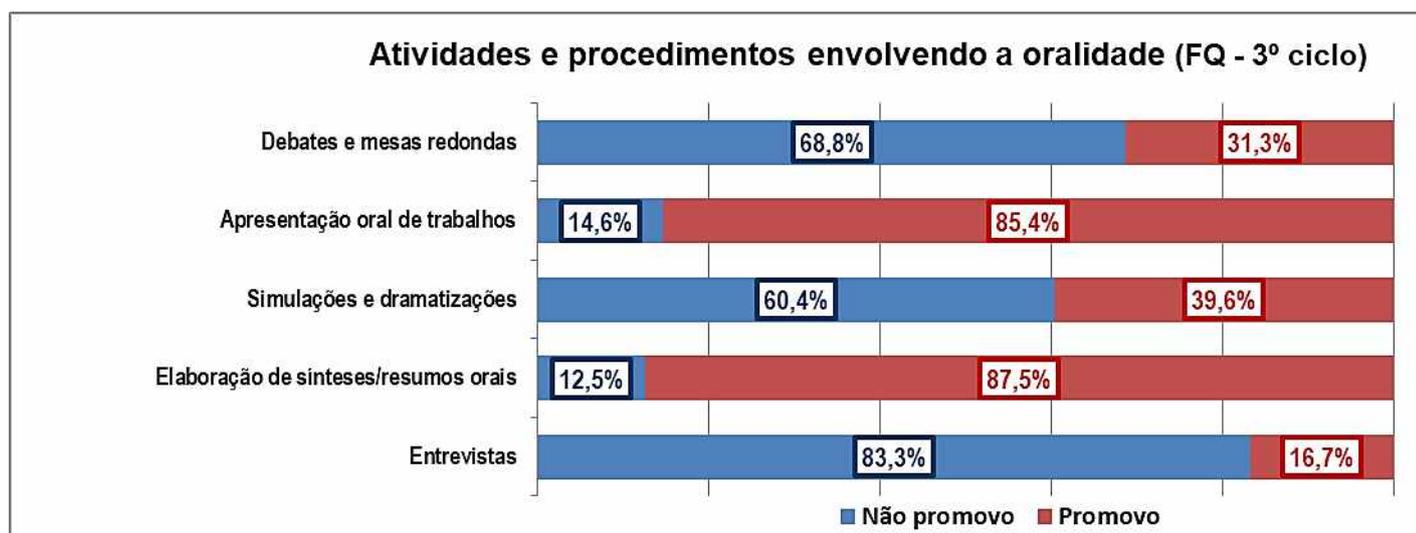


Gráfico 99 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (FQ - 3º ciclo)

Em relação à oralidade, observando a tabela 29 e o gráfico 99, constataram-se as mesmas tendências que se têm vindo a registar. As atividades mais solicitadas em Ciências Físico-Químicas do 3º ciclo foram as que se seguem: “Elaboração de sínteses/resumos orais” (PII_J_04), com 87,5%, e

“Apresentação oral de trabalhos” (PII_J_02), com 85,4%, sendo que, em ambas as atividades, somente 2,1% dos inquiridos sinalizou a opção “Promovo esta atividade, porque é importante, sob vários aspetos, e preparo-a previamente, designadamente em colaboração com os professores de Português”.

Quanto aos itens maioritariamente sinalizados em “Não promovo (por causa do nº alunos/turma+extensão programa)” foram os seguintes: “Entrevistas” (PII_J_05), com 83,3%, “Debates e mesas redondas” (PII_J_01), 68,8%, e “Simulações e dramatizações” (PII_J_03), com 60,4%.

3.3.4.2. CIÊNCIAS – ENSINO SECUNDÁRIO

Em relação às disciplinas de Ciências do ensino secundário, observou-se, nos documentos orientadores, uma maior diversidade e quantidade de sugestões de atividades, envolvendo tanto a escrita, como a oralidade. Nas tabelas e gráficos, que apresentaremos a seguir, fica patente essa variabilidade entre a disciplina de Biologia e Geologia e a disciplina de Física e Química A. No que diz respeito à escrita, são inquiridas 11 atividades em Biologia e Geologia e 8 em Física e Química A. Em relação à oralidade, o número de atividades é igual, 5, mas a sua designação é apenas coincidente em 3 dos itens.

a) BIOLOGIA e GEOLOGIA

Após a análise dos dados, registamos, por ordem decrescente, tanto as atividades que acolheram uma maior adesão por parte dos respondentes, como as que suscitaram um menor interesse. Em primeiro lugar, reportaremos os resultados observados para a escrita e, em segundo lugar, referiremos os relativos à oralidade.

i. Indicadores de atividades e procedimentos envolvendo a escrita

	Não solicito (por causa extensão programa)		Não solicito (porque manual inclui)		Solicito		Solicito e ensino		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_I_01	28	68,3%	2	4,9%	10	24,4%	1	2,4%	41	100,0%
PII_I_02	18	43,9%	8	19,5%	11	26,8%	4	9,8%	41	100,0%
PII_I_03	2	4,9%	2	4,9%	13	31,7%	24	58,5%	41	100,0%
PII_I_04	2	4,9%	3	7,3%	18	43,9%	18	43,9%	41	100,0%
PII_I_05	12	29,3%	10	24,4%	16	39,0%	3	7,3%	41	100,0%
PII_I_06	16	39,0%	11	26,8%	9	22,0%	5	12,2%	41	100,0%
PII_I_07	3	7,3%	3	7,3%	13	31,7%	22	53,7%	41	100,0%
PII_I_08	2	4,9%	1	2,4%	14	34,1%	24	58,5%	41	100,0%
PII_I_09	20	48,8%	7	17,1%	12	29,3%	2	4,9%	41	100,0%
PII_I_10	29	70,7%	6	14,6%	5	12,2%	1	2,4%	41	100,0%
PII_I_11	34	82,9%	4	9,8%	2	4,9%	1	2,4%	41	100,0%

Tabela 30 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (Biologia e Geologia)

Na tabela 30 e no gráfico 100 é possível constatar-se que as atividades que mereceram a preferência dos docentes foram “Redação de relatórios” (PII_I_08), com 92,7%, e “Construção de esquemas, gráficos e tabelas/quadros” (PII_I_03), com 90,2%, sendo que, em ambas as situações, 58,5% sinalizou “Solicito e ensino”; “Elaboração de sínteses/resumos” (PII_I_04), com 87,8%, sendo repartidas as práticas de “solicitar” e “solicitar e ensinar”, com 43,9%, e, por fim, “Redação de conclusões” (PII_I_07), com 85,4%, dos quais 53,7% assinalou a opção “Solicito e ensino”.

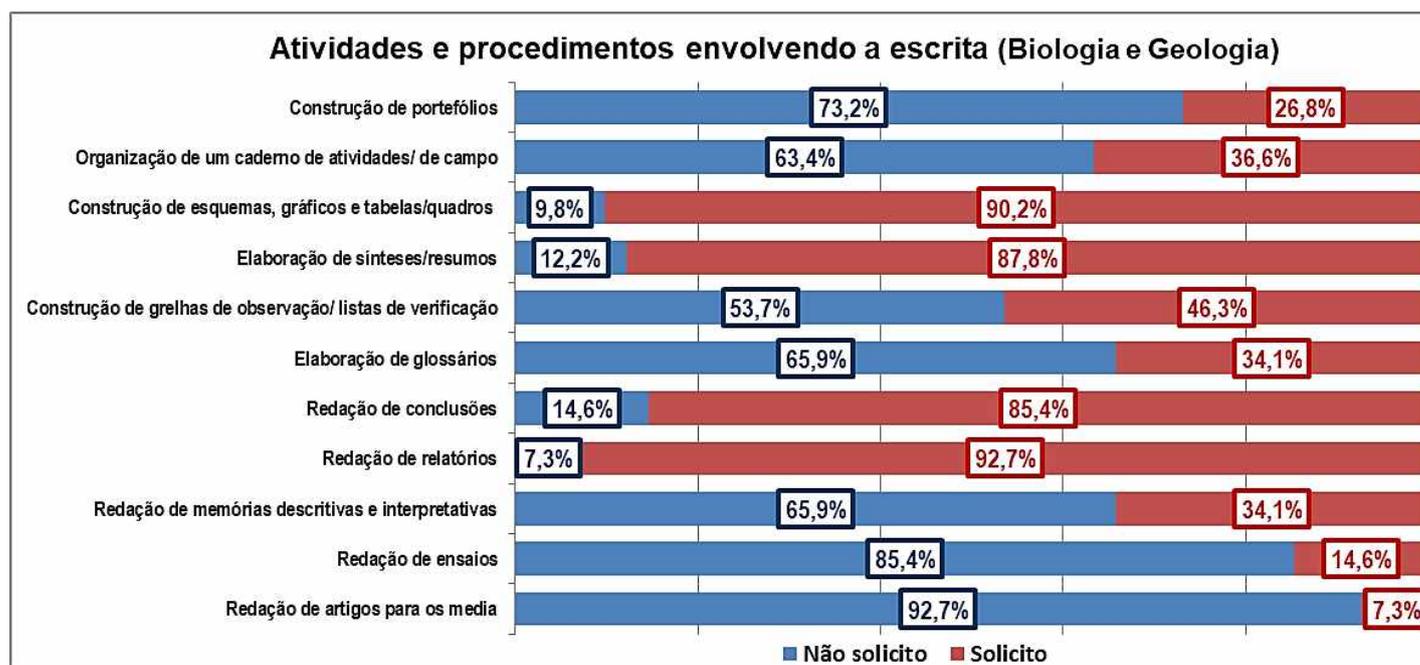


Gráfico 100 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (Biologia e Geologia)

Quanto às atividades menos solicitadas, foram as seguintes: “Redação de artigos para os *media*” (PII_I_11), com 92,7%, em que a opção “Não solicitado aos alunos esta atividade, porque a extensão do programa não o permite” acolheu a expressiva percentagem de 82,9%. Deve, aliás, salientar-se que o motivo de não solicitação é sempre o mesmo, para todas as atividades, traduzido em elevadas percentagens. Prosseguindo a enumeração dos vários itens, surgem a “Redação de ensaios” (PII_I_10), com 85,4%, a “Construção de portfólios” (PII_I_01), com 73,2%; com valor percentual da tendência idêntico, 65,9%, surgem a “Elaboração de glossários” (PII_I_06) e a “Redação de memórias descritivas e interpretativas” (PII_I_09); por fim, “Organização de um caderno de atividades/ de campo” (PII_I_02), com 63,4%.

Deste conjunto de dados, merecem uma anotação particular quatro resultados, por incidirem na opção “Não solicitado aos alunos porque o Manual já inclui este tipo de instrumento” com uma percentagem significativa. Referimo-nos a “Elaboração de glossários” (PII_I_06), com 26,8%, “Redação de memórias descritivas e interpretativas” (PII_I_09), com 17,1%, “Redação de ensaios” (PII_I_10), com

14,6%, e “Redação de artigos para os *media*” (PII_I_11) com 9,8%. Efetivamente, através destes números, e uma vez mais, se revela um entendimento dos docentes que indicia desconhecem a importância do “fazer” para construir o conhecimento e para desenvolver competências, nomeadamente de escrita. Pela circunstância assinalada, podemos aqui identificar um efeito perverso do manual, ao refletir uma leitura dos programas que desvirtua as finalidades pedagógicas de várias propostas de trabalho a realizar pelos alunos. O que ocorre, com uma frequência que não nos foi possível aferir, é que o manual apresenta a atividade realizada, o que condiciona as práticas dos professores, que confiam que o que está no manual corresponde ao programa disciplinar.

ii. Indicadores de atividades e procedimentos envolvendo a oralidade

	Não promovo (por causa do nº alunos/turma+extensão programa)		Promovo (de acordo com manual)		Promovo (por pertinência temas+importância da comunicação oral)		Promovo (pela importância e preparo com colaboração, p.e. professores Portugêses)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_J_01	18	43,9%	6	14,6%	16	39,0%	1	2,4%	41	100,0%
PII_J_02	3	7,3%	9	22,0%	27	65,9%	2	4,9%	41	100,0%
PII_J_03	3	7,3%	4	9,8%	30	73,2%	4	9,8%	41	100,0%
PII_J_04	4	9,8%	7	17,1%	26	63,4%	4	9,8%	41	100,0%
PII_J_05	28	68,3%	3	7,3%	6	14,6%	4	9,8%	41	100,0%

Tabela 31 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (Biologia e Geologia)

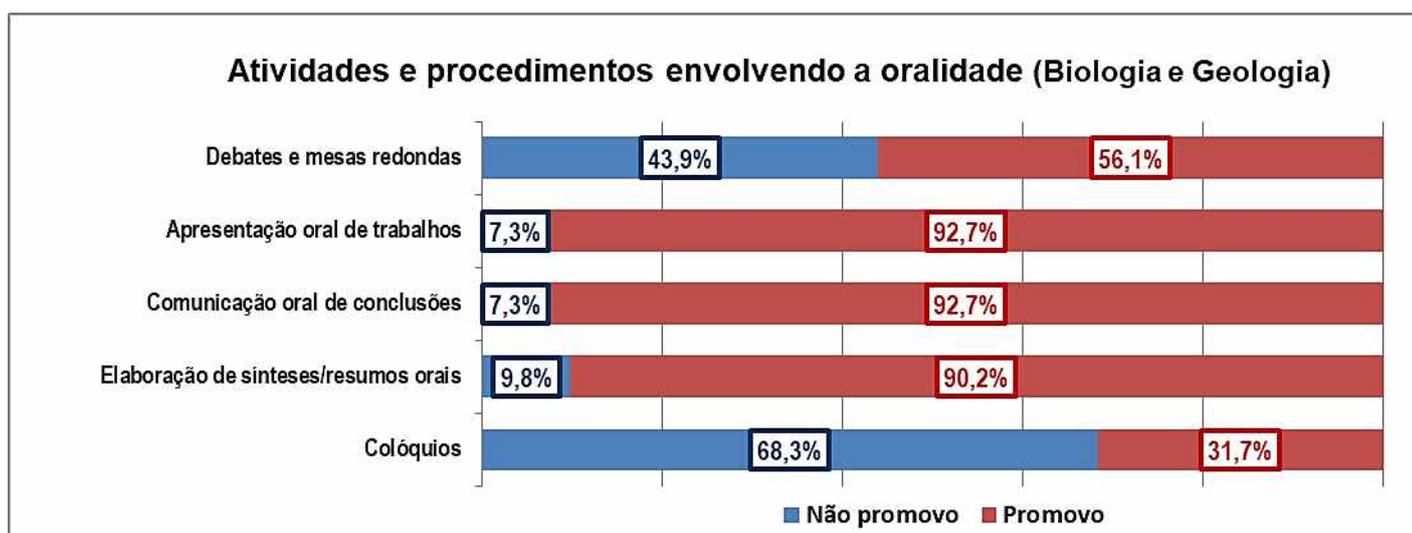


Gráfico 101 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (Biologia e Geologia)

Relativamente à oralidade (Tabela 31 e gráfico 101), foram as seguintes as atividades preferencialmente escolhidas pelos docentes: “Apresentação oral de trabalhos” (PII_J_02) e “Comunicação oral de conclusões” (PII_J_03), ambos os itens com 92,7%; “Elaboração de

sínteses/resumos orais” (PII_J_04), com 90,2% e, finalmente, “Debates e mesas redondas” (PII_J_01), 56,1%.

O item que menos acolheu a adesão dos respondentes foi “Colóquios” (PII_J_05), com 68,3%.

b) FÍSICA e QUÍMICA – A

Analisando os resultados de Física e Química A, observámos, em relação à escrita (Tabela 32 e gráfico 102), as seguintes preferências: com igual expressão, 97,5%, “Construção de diagramas, esquemas, gráficos, tabelas/quadros” (PII_I_02) e “Elaboração de relatórios” (PII_I_08), sendo de salientar que nestas duas atividades a maior percentagem incidu na opção “Solicito e ensino”, com 70% para o item (PII_I_02) e 65% para o item (PII_I_08); as duas atividades que se seguem, “Elaboração de sínteses /resumos” (PII_I_03), com 67,5%, e “Redação de definições” (PII_I_07), com 55%, não suscitaram a mesma assertividade dos docentes sobre o seu ensino, apesar da sua relevância para a construção de aprendizagens de qualidade.

i. Indicadores de atividades e procedimentos envolvendo a escrita

	Não solicito (por causa extensão programa)		Não solicito (porque manual inclui)		Solicito		Solicito e ensino		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_I_01	19	47,5%	5	12,5%	12	30,0%	4	10,0%	40	100,0%
PII_I_02	0	0,0%	1	2,5%	11	27,5%	28	70,0%	40	100,0%
PII_I_03	5	12,5%	8	20,0%	20	50,0%	7	17,5%	40	100,0%
PII_I_04	32	80,0%	0	0,0%	4	10,0%	4	10,0%	40	100,0%
PII_I_05	20	50,0%	13	32,5%	5	12,5%	2	5,0%	40	100,0%
PII_I_06	13	32,5%	7	17,5%	13	32,5%	7	17,5%	40	100,0%
PII_I_07	6	15,0%	12	30,0%	16	40,0%	6	15,0%	40	100,0%
PII_I_08	1	2,5%	0	0,0%	13	32,5%	26	65,0%	40	100,0%

Tabela 32 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (Física e Química A)

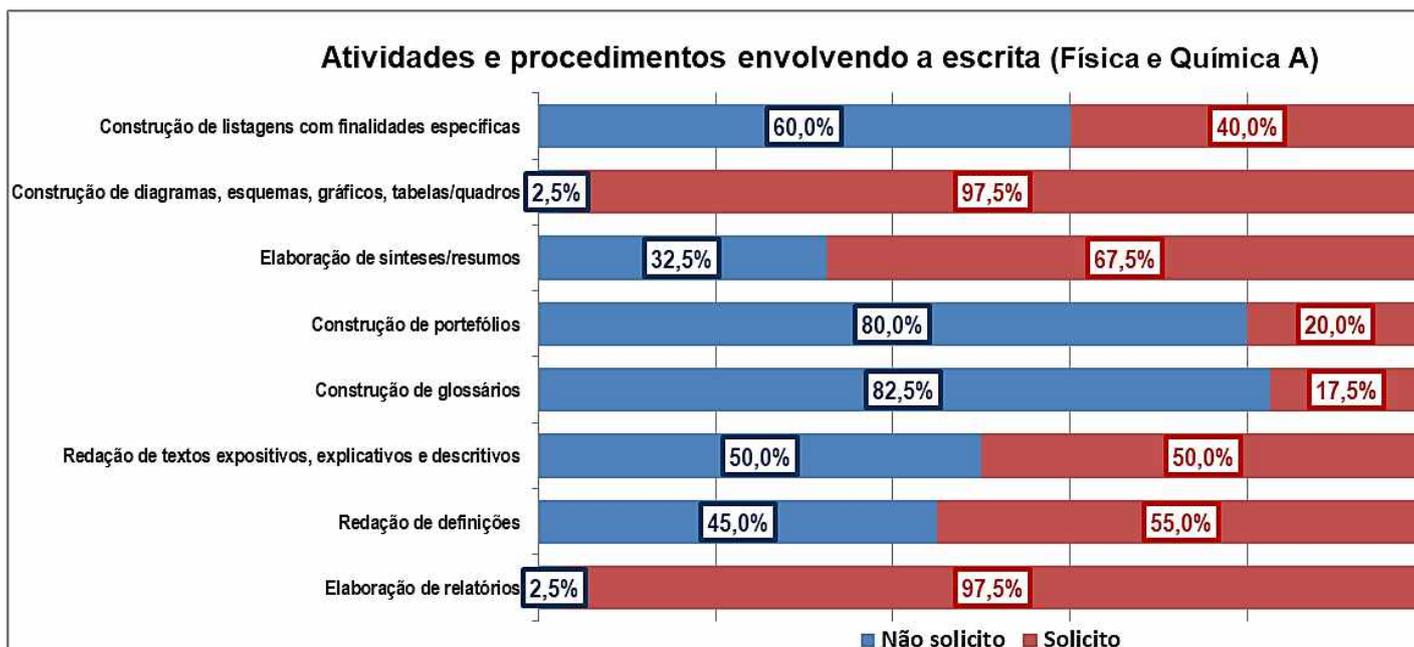


Gráfico 102 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (Física e Química A)

Relativamente às atividades menos assinaladas, surgem a “Construção de glossários” (PII_I_05), com 82,5%, a “Construção de portefólios” (PII_I_04), 80%, e, por fim, a “Construção de listagens com finalidades específicas” (PII_I_01), com 60%.

Por último, por apresentar, em espelho, valores idênticos em todas as opções, surge o item “Redação de textos expositivos, explicativos e descritivos” (PII_I_06), com 50% tanto para tendência “Não solicitado”, como para “Solicitado”.

Quanto à oralidade (Tabela 33 e gráfico 103), registaram-se, por ordem decrescente, os seguintes resultados: atividades mais implementadas, “Produção oral de explicações e descrições” (PII_J_05), com 97,5%, “Explicitação oral: significados, raciocínios, processos e fenómenos” (PII_J_03), com 95%, “Elaboração de sínteses/resumos orais” (PII_J_04), 82,5% e, finalmente, “Apresentação oral de trabalhos” (PII_J_02), com 75%. Em todas estas atividades, uma percentagem mínima de respondentes (entre 0% e 7,5%) sinalizou a opção “Promovo esta atividade, porque é importante, sob vários aspetos, e preparo-a previamente, designadamente em colaboração com os professores de Português”.

ii. Indicadores de atividades e procedimentos envolvendo a oralidade

	Não promovo (por causa do nº alunos/turma+extensão programa)		Promovo (de acordo com manual)		Promovo (por pertinência temas+importância da comunicação oral)		Promovo (pela importância e preparo com colaboração, p.e. professores Portugêses)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_J_01	30	75,0%	4	10,0%	6	15,0%	0	0,0%	40	100,0%
PII_J_02	10	25,0%	10	25,0%	20	50,0%	0	0,0%	40	100,0%
PII_J_03	2	5,0%	4	10,0%	31	77,5%	3	7,5%	40	100,0%
PII_J_04	7	17,5%	7	17,5%	25	62,5%	1	2,5%	40	100,0%
PII_J_05	1	2,5%	4	10,0%	33	82,5%	2	5,0%	40	100,0%

Tabela 33 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (Física e Química A)

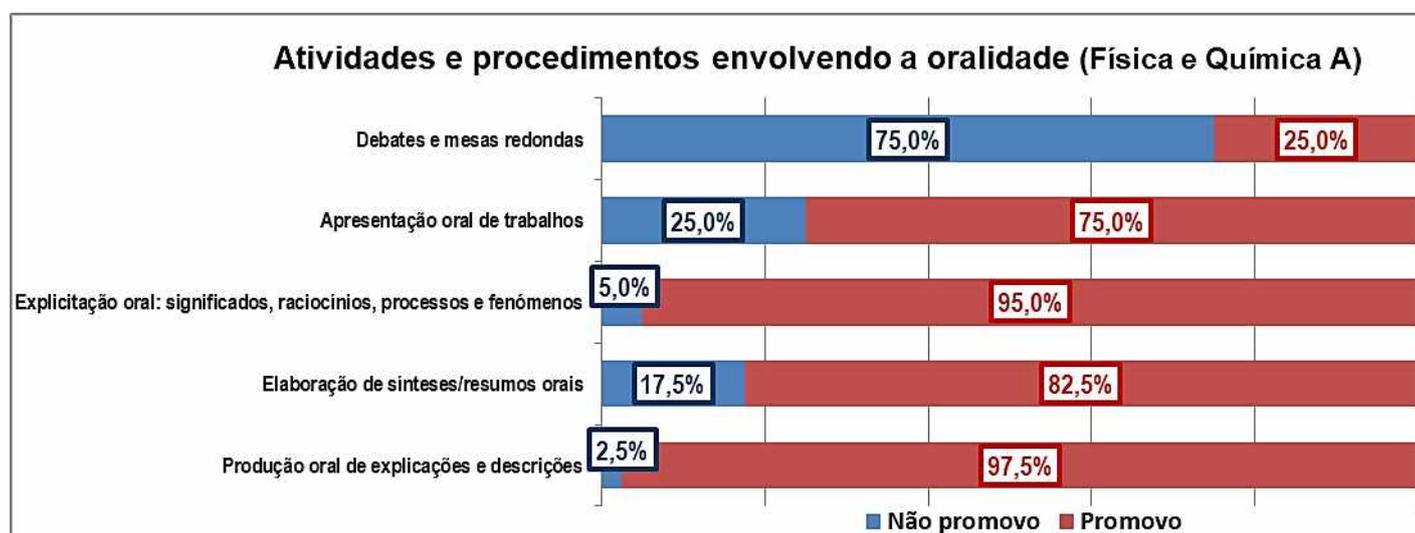


Gráfico 103 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (Física e Química A)

Quanto às atividades com um menor número de escolhas, apenas há a registar “Debates e mesas redondas” (PII_J_01), com 75% dos inquiridos a declinarem a sua promoção.

3.3.4.3. HISTÓRIA – ENSINO BÁSICO

Tal como procedemos anteriormente, passamos a apresentar os resultados globais de História, abrangendo os 2º e 3º ciclos. Num segundo momento, analisaremos os dados parciais, pondo em evidência as semelhanças e divergências, em termos das tendências observadas.

HISTÓRIA – ENSINO BÁSICO

Na tabela 34 e no gráfico 104 estão patentes os dados relativos às atividades de escrita na disciplina de História do ensino básico, tendo-se registado as seguintes preferências: “Elaboração de sínteses/resumos” (PII_I_03), com 87,3%, “Elaboração de comentários” (PII_I_08), 76,1%, “Construção de esquemas e de tabelas/quadros cronológicos” (PII_I_02), 70,4%, “Elaboração de biografias de figuras históricas” (PII_I_06), 64,8%, e, finalmente, “Construção de frisos cronológicos” (PII_I_01), com 56,3%. Sobre estes resultados, deve-se destacar que em nenhum dos itens se verificou uma percentagem maioritária na posição “Solicito e ensino”.

i. Indicadores de atividades e procedimentos envolvendo a escrita

	Não solicito (por causa extensão programa)		Não solicito (porque manual inclui)		Solicito		Solicito e ensino		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_I_01	8	11,3%	23	32,4%	25	35,2%	15	21,1%	71	100,0%
PII_I_02	6	8,5%	15	21,1%	29	40,8%	21	29,6%	71	100,0%
PII_I_03	5	7,0%	4	5,6%	33	46,5%	29	40,8%	71	100,0%
PII_I_04	42	59,2%	12	16,9%	15	21,1%	2	2,8%	71	100,0%
PII_I_05	18	25,4%	24	33,8%	20	28,2%	9	12,7%	71	100,0%
PII_I_06	17	23,9%	8	11,3%	27	38,0%	19	26,8%	71	100,0%
PII_I_07	36	50,7%	3	4,2%	19	26,8%	13	18,3%	71	100,0%
PII_I_08	14	19,7%	3	4,2%	33	46,5%	21	29,6%	71	100,0%

Tabela 34 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita -História – Nível Básico (2º + 3º ciclos)

Recuperando dados da variável “Atividades realizadas com os alunos”, continua a verificar-se uma importância considerável atribuída à elaboração de sínteses/resumos e à elaboração de comentários, a que se adiciona um novo género textual, que suscita a adesão dos docentes, a saber, a elaboração de biografias de figuras históricas.

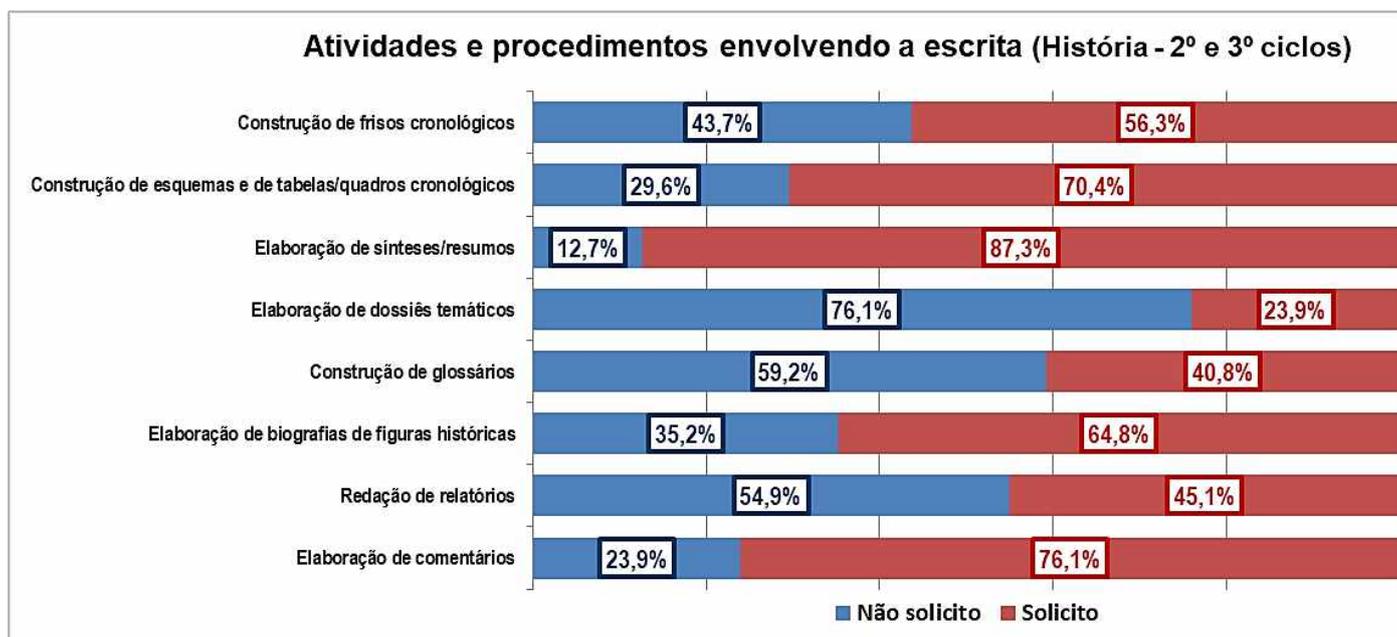


Gráfico 104 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita -História – Nível Básico (2º + 3º ciclos)

As atividades que menos despertaram o interesse dos respondentes foram três: “Elaboração de dossiês temáticos” (PII_I_04), com 76,1%, “Construção de glossários” (PII_I_05), 59,2% e, por fim, “Redação de relatórios” (PII_I_07), com 54,9%.

Do conjunto destes dados, salienta-se, por um lado, a persistência de desvalorização de instrumentos holísticos para a promoção de aprendizagens de qualidade, como os dossiês temáticos e os glossários, e, por outro, a influência do manual, especialmente expressiva nos itens PII_I_01, construção de frisos cronológicos, com 32,4% de respostas, e PII_I_05, construção de glossários, com 33,8% de incidências na mesma opção, ou seja, “Não solicitado aos alunos porque o Manual já inclui este tipo de instrumento”.

Em relação à oralidade, analisando os resultados constantes da tabela 35 e do gráfico 105, constatamos que os itens que mereceram maior adesão por parte dos inquiridos foram os seguintes: “Elaboração de sínteses/resumos orais” (PII_J_04), com 93%, “Apresentação oral de trabalhos” (PII_J_02), 83,1%, e “Debates” (PII_J_01), com 76,1%.

ii. Indicadores de atividades e procedimentos envolvendo a oralidade

	Não promovo (por causa do nº alunos/turma+extensão programa)		Promovo (de acordo com manual)		Promovo (por pertinência temas+importância da comunicação oral)		Promovo (pela importância e preparo com colaboração, p.e. professores Português)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_J_01	17	23,9%	16	22,5%	36	50,7%	2	2,8%	71	100,0%
PII_J_02	12	16,9%	8	11,3%	49	69,0%	2	2,8%	71	100,0%
PII_J_03	48	67,6%	6	8,5%	16	22,5%	1	1,4%	71	100,0%
PII_J_04	5	7,0%	11	15,5%	46	64,8%	9	12,7%	71	100,0%

Tabela 35 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade - História – Nível Básico (2º + 3º ciclos)

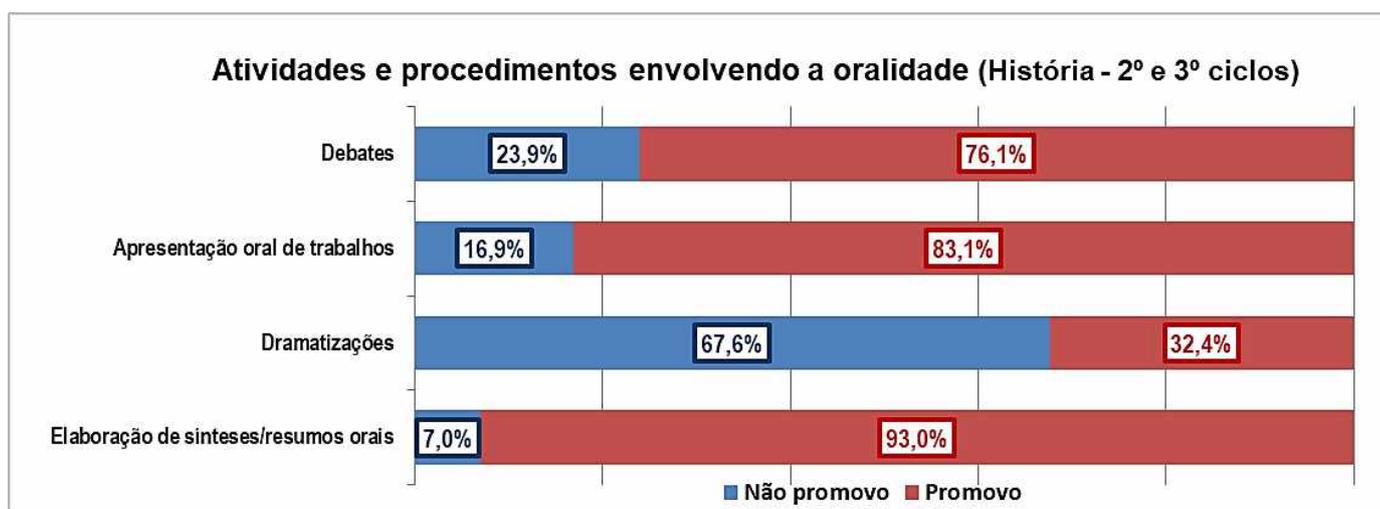


Gráfico 105 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade - História – Nível Básico (2º + 3º ciclos)

A única atividade que foi preterida pela maioria dos docentes foi “Dramatizações” (PII_J_03), com 67,6%.

Tal como foi referido anteriormente, fica patente nesta amostra um trabalho colaborativo com os professores de Português praticamente inexistente, pois esta opção acolheu percentagens diminutas, que se situaram entre os 1,4% e os 12,7%.

Em seguida, faremos referência aos resultados parciais desta disciplina, para os 2º e 3º ciclos.

a) HISTÓRIA – 2º ciclo

Analisando a tabela 36 e o gráfico 106, observa-se que as atividades envolvendo a escrita, mais frequentemente assinaladas pelos inquiridos, tal como as menos requeridas, no sentido da sua solicitação, evidenciam uma aproximação de tendências com os dados registados na amostra global de História do ensino básico, verificando-se apenas, pontualmente, oscilações na sua ordenação.

i. Indicadores de atividades e procedimentos envolvendo a escrita

	Não solicitado (por causa extensão programa)		Não solicitado (porque manual inclui)		Solicitado		Solicitado e ensino		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_I_01	2	11,1%	6	33,3%	8	44,4%	2	11,1%	18	100,0%
PII_I_02	3	16,7%	6	33,3%	5	27,8%	4	22,2%	18	100,0%
PII_I_03	2	11,1%	2	11,1%	7	38,9%	7	38,9%	18	100,0%
PII_I_04	15	83,3%	0	0,0%	3	16,7%	0	0,0%	18	100,0%
PII_I_05	5	27,8%	4	22,2%	8	44,4%	1	5,6%	18	100,0%
PII_I_06	5	27,8%	1	5,6%	7	38,9%	5	27,8%	18	100,0%
PII_I_07	13	72,2%	0	0,0%	3	16,7%	2	11,1%	18	100,0%
PII_I_08	7	38,9%	0	0,0%	6	33,3%	5	27,8%	18	100,0%

Tabela 36 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (História – 2º ciclo)

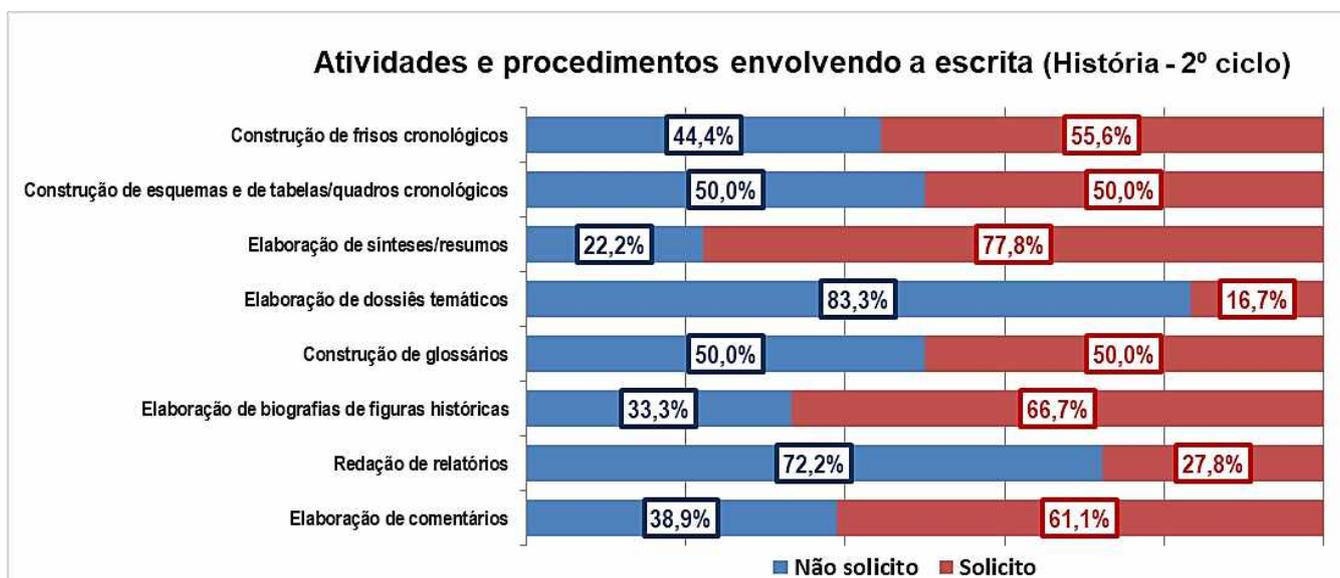


Gráfico 106 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (História – 2º ciclo)

Assim, por ordem decrescente, os itens que acolheram mais respostas favoráveis foram os seguintes: “Elaboração de sínteses/resumos” (PII_I_03), com 77,8%, “Elaboração de biografias de

figuras históricas” (PII_I_06), 66,7%, “Elaboração de comentários” (PII_I_08), 61,1%, e, finalmente, “Construção de frisos cronológicos” (PII_I_01), com 55,6%.

De assinalar que houve duas atividades que registaram valores ambíguos, pois se situaram nos 50%, tanto para a solicitação, como para a não solicitação. A saber, “Construção de esquemas e de tabelas/quadros cronológicos” (PII_I_02) e “Construção de glossários” (PII_I_05). Focando-nos nos dados que revelam as razões da opção dos inquiridos, destaca-se a inclusão no manual deste tipo de instrumento, sendo que 33,3% declara ser esse o motivo de não solicitar a atividade de construção de esquemas e de tabelas/quadros cronológicos, e 22,2% para a construção de glossários.

Sobre estes resultados, deve-se ainda sublinhar que, apesar de se tratar de um 2º ciclo, em que os alunos estão numa fase crítica do seu desenvolvimento intelectual, em nenhum dos itens se verificou uma percentagem exclusivamente maioritária na posição “Solicito e ensino”.

As atividades preteridas pelos respondentes foram duas: “Elaboração de dossiês temáticos” (PII_I_04), com 83,3% e “Redação de relatórios” (PII_I_07), com 72,2%.

Quanto à oralidade, analisando os resultados constantes da tabela 37 e do gráfico 107, constatamos que os itens que mereceram maior recetividade são coincidentes, em termos de tendência, com as verificadas na amostra global de História do ensino básico, e foram os seguintes: “Elaboração de sínteses/resumos orais” (PII_J_04), com 88,9%, “Apresentação oral de trabalhos” (PII_J_02), 72,2%, e “Debates” (PII_J_01), com 66,7%.

ii. Indicadores de atividades e procedimentos envolvendo a oralidade

	Não promovo (por causa do nº alunos/turma+extensão programa)		Promovo (de acordo com manual)		Promovo (por pertinência temas+importância da comunicação oral)		Promovo (pela importância e preparo com colaboração, p.e. professores Português)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_J_01	6	33,3%	5	27,8%	5	27,8%	2	11,1%	18	100,0%
PII_J_02	5	27,8%	2	11,1%	10	55,6%	1	5,6%	18	100,0%
PII_J_03	12	66,7%	1	5,6%	5	27,8%	0	0,0%	18	100,0%
PII_J_04	2	11,1%	2	11,1%	10	55,6%	4	22,2%	18	100,0%

Tabela 37 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (História – 2º ciclo)

Tal como foi registado para a amostra global, a única atividade que foi declinada pela maioria dos docentes foi “Dramatizações” (PII_J_03), com 66,7%.

Reitera-se ainda a tendência da quase ausência de um trabalho colaborativo com os professores de Português, uma vez que esta opção acolheu percentagens ínfimas, como um significativo 0,0% para as dramatizações, e 5,6% para as apresentações orais. De salientar, contudo, que para o item

“Elaboração de sínteses/resumos orais” (PII_J_04), com 88,9%, destes, 22,2% assinala “Promovo esta atividade, porque é importante, sob vários aspetos, e preparo-a previamente, designadamente em colaboração com os professores de Português”.

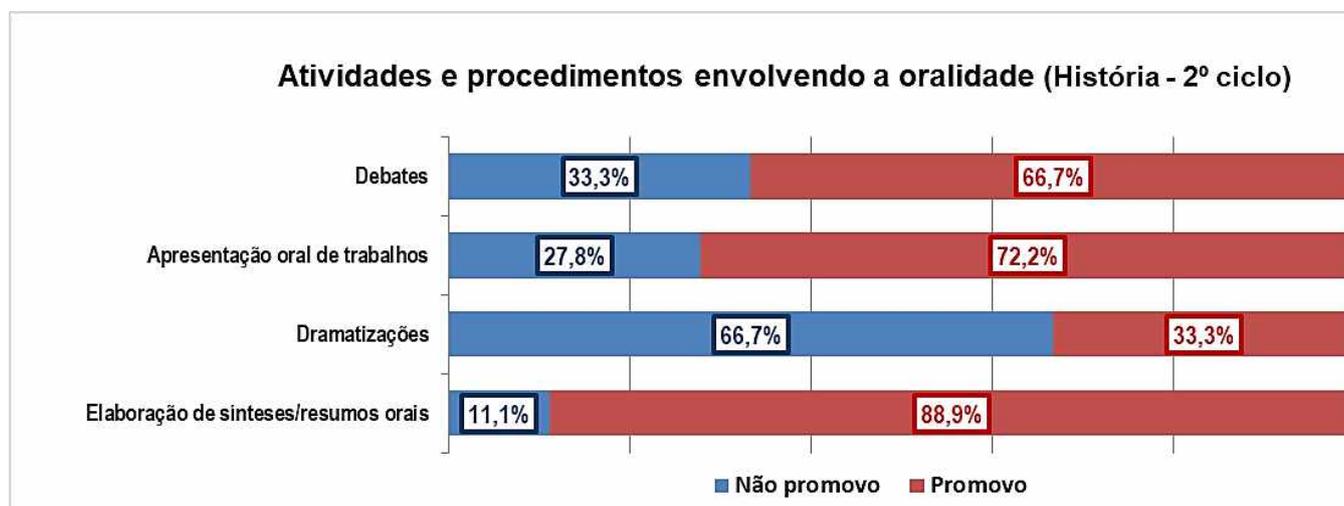


Gráfico 107 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (História – 2º ciclo)

b) HISTÓRIA – 2º e 3º ciclos

Na tabela 38 e no gráfico 108, constam os dados obtidos pelas respostas de professores que lecionavam História, tanto ao 2º, como ao 3º ciclos. Em termos de tendências, constatou-se que estas persistem, com pequenas oscilações percentuais e de ordenação, quando se confrontam com os resultados obtidos na amostra global e com o 2º ciclo. De registar, contudo, que o item (PII_I_07) situa a atividade “Redação de relatórios” como sendo desenvolvida por uma maioria de docentes, ao contrário do anteriormente verificado.

i. Indicadores de atividades e procedimentos envolvendo a escrita

	Não solicito (por causa extensão programa)		Não solicito (porque manual inclui)		Solicito		Solicito e ensino		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_I_01	2	11,1%	3	16,7%	6	33,3%	7	38,9%	18	100,0%
PII_I_02	2	11,1%	1	5,6%	9	50,0%	6	33,3%	18	100,0%
PII_I_03	1	5,6%	0	0,0%	7	38,9%	10	55,6%	18	100,0%
PII_I_04	12	66,7%	3	16,7%	3	16,7%	0	0,0%	18	100,0%
PII_I_05	4	22,2%	5	27,8%	6	33,3%	3	16,7%	18	100,0%
PII_I_06	5	27,8%	1	5,6%	5	27,8%	7	38,9%	18	100,0%
PII_I_07	6	33,3%	1	5,6%	6	33,3%	5	27,8%	18	100,0%
PII_I_08	3	16,7%	1	5,6%	7	38,9%	7	38,9%	18	100,0%

Tabela 38 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (História – 2º e 3º ciclos)

Relativamente à escrita, os itens que acolheram mais respostas positivas foram os seguintes: “Elaboração de sínteses/resumos” (PII_I_03), com 94,4%, “Construção de esquemas e de tabelas/quadros cronológicos” (PII_I_02), 83,3%, “Elaboração de comentários” (PII_I_08), 77,8%, “Construção de frisos cronológicos” (PII_I_01), com 72,2%, “Elaboração de biografias de figuras históricas” (PII_I_06), 66,7%, e, finalmente, “Redação de relatórios” (PII_I_07), com 61,1%.

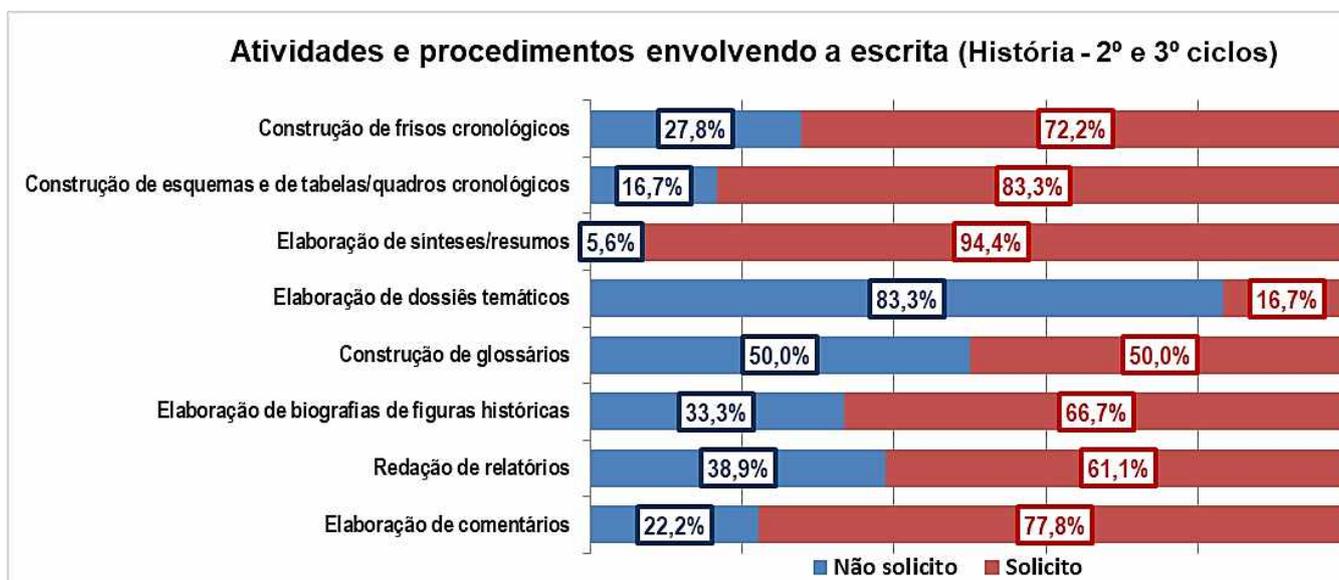


Gráfico 108 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (História – 2º e 3º ciclos)

Nestes dados, devemos salientar que, ao invés do observado no 2º ciclo e nos resultados globais, existem percentagens mais elevadas na opção “Sim, solicito esta atividade aos alunos e ensino-os a fazê-la, monitorizando o seu trabalho”, nomeadamente, na “Elaboração de sínteses/resumos” (PII_I_03), com 55,6%, “Construção de esquemas e de tabelas/quadros cronológicos” (PII_I_02), 33,3%, “Elaboração de comentários” (PII_I_08), “Construção de frisos cronológicos” (PII_I_01) e “Elaboração de biografias de figuras históricas” (PII_I_06), com 38,9%, e, por fim, “Redação de relatórios” (PII_I_07), com 27,8%.

Questionando-nos sobre esta divergência, cremos não ser descabido o facto de estes docentes, por lecionarem ambos os ciclos, terem adquirido uma consciência maior sobre a relevância do ensino na implementação destas atividades.

A atividade menos selecionada pelos inquiridos foi “Elaboração de dossiês temáticos” (PII_I_04), com 83,3% e, numa posição ambígua, tal como foi observado para o 2º ciclo, surge o item “Construção de glossários” (PII_I_05), com 50%, dos quais 27,8% justifica a não implementação da atividade por o manual incluir este tipo de instrumento.

No que à oralidade diz respeito, analisando os dados constantes da tabela 39 e do gráfico 109, registamos que as atividades que mereceram maior recetividade são coincidentes, em termos de

tendência, tanto com as verificadas na amostra global de História do ensino básico, como com as do 2º ciclo, e foram as seguintes: “Elaboração de sínteses/resumos orais” (PII_J_04), com 94,4%, “Apresentação oral de trabalhos” (PII_J_02), 88,9%, e “Debates” (PII_J_01), com 66,7%.

Quanto ao trabalho colaborativo com os professores de Português, patente na opção “Promovo esta atividade, porque é importante, sob vários aspetos, e preparo-a previamente, designadamente em colaboração com os professores de Português”, continua a observar-se a existência de percentagens ínfimas, que oscilam entre os 0,0% e os 11,1%.

ii. Indicadores de atividades e procedimentos envolvendo a oralidade

	Não promovo (por causa do nº alunos/turma+extensão programa)		Promovo (de acordo com manual)		Promovo (por pertinência temas+importância da comunicação oral)		Promovo (pela importância e preparo com colaboração, p.e. professores Português)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_J_01	6	33,3%	2	11,1%	10	55,6%	0	0,0%	18	100,0%
PII_J_02	2	11,1%	3	16,7%	13	72,2%	0	0,0%	18	100,0%
PII_J_03	10	55,6%	2	11,1%	5	27,8%	1	5,6%	18	100,0%
PII_J_04	1	5,6%	3	16,7%	12	66,7%	2	11,1%	18	100,0%

Tabela 39 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (História -2º e 3º ciclos)

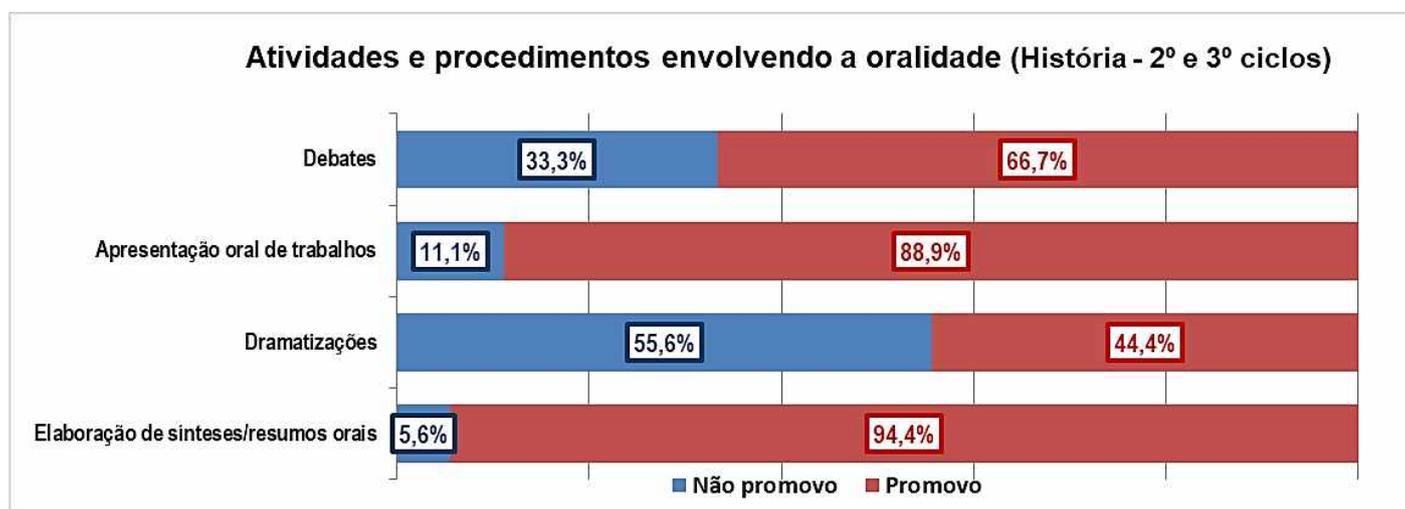


Gráfico 109 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (História -2º e 3º ciclos)

Quanto à atividade menos promovida, tal como foi registado para a amostra global e para o 2º ciclo, foi “Dramatizações” (PII_J_03), com 55,6%.

c) HISTÓRIA –3º ciclo

Na tabela 40 e no gráfico 110, apresentados a seguir, constam os dados relativos às atividades de escrita na disciplina de História do 3º ciclo que, embora evidenciem as tendências anteriormente mencionadas, comparativamente aos resultados globais, aos resultados parciais do 2º ciclo e dos 2º e 3º ciclos, no seu conjunto, constatou-se a existência de uma diminuição nas atividades preferidas, com o correlativo aumento de atividades preteridas.

Assim, por ordem decrescente, foram as seguintes as preferências dos inquiridos: “Elaboração de sínteses/resumos” (PII_I_03), com 88,6%, “Elaboração de comentários” (PII_I_08), 82,9%, “Construção de esquemas e de tabelas/quadros cronológicos” (PII_I_02), 74,3%, e “Elaboração de biografias de figuras históricas” (PII_I_06), 62,9%. Sobre estes resultados, sublinha-se que em nenhum dos itens se verificou uma percentagem maioritária na posição “Solicito e ensino”, traduzida no questionário com o texto “Sim, solicito esta atividade aos alunos e ensino-os a fazê-la, monitorizando o seu trabalho”.

Quanto às atividades sinalizadas preferencialmente como não solicitadas, surgem “Elaboração de dossiês temáticos” (PII_I_04) e “Construção de glossários” (PII_I_05), ambas com 68,6%, “Redação de relatórios” (PII_I_07), com 54,3%, e, por fim, “Construção de frisos cronológicos” (PII_I_01), com 51,4%, sendo que esta atividade transita da posição de preferida, para preterida. De destacar, uma vez mais, que a razão apontada para a não solicitação de duas atividades relevantes para a aprendizagem, como a construção de frisos cronológicos e a construção de glossários, é a inclusão destes instrumentos nos manuais, com 40% e 42,9%, respetivamente.

i. Indicadores de atividades e procedimentos envolvendo a escrita

	Não solicito (por causa extensão programa)		Não solicito (porque manual inclui)		Solicito		Solicito e ensino		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_I_01	4	11,4%	14	40,0%	11	31,4%	6	17,1%	35	100,0%
PII_I_02	1	2,9%	8	22,9%	15	42,9%	11	31,4%	35	100,0%
PII_I_03	2	5,7%	2	5,7%	19	54,3%	12	34,3%	35	100,0%
PII_I_04	15	42,9%	9	25,7%	9	25,7%	2	5,7%	35	100,0%
PII_I_05	9	25,7%	15	42,9%	6	17,1%	5	14,3%	35	100,0%
PII_I_06	7	20,0%	6	17,1%	15	42,9%	7	20,0%	35	100,0%
PII_I_07	17	48,6%	2	5,7%	10	28,6%	6	17,1%	35	100,0%
PII_I_08	4	11,4%	2	5,7%	20	57,1%	9	25,7%	35	100,0%

Tabela 40 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (História – 3º ciclo)

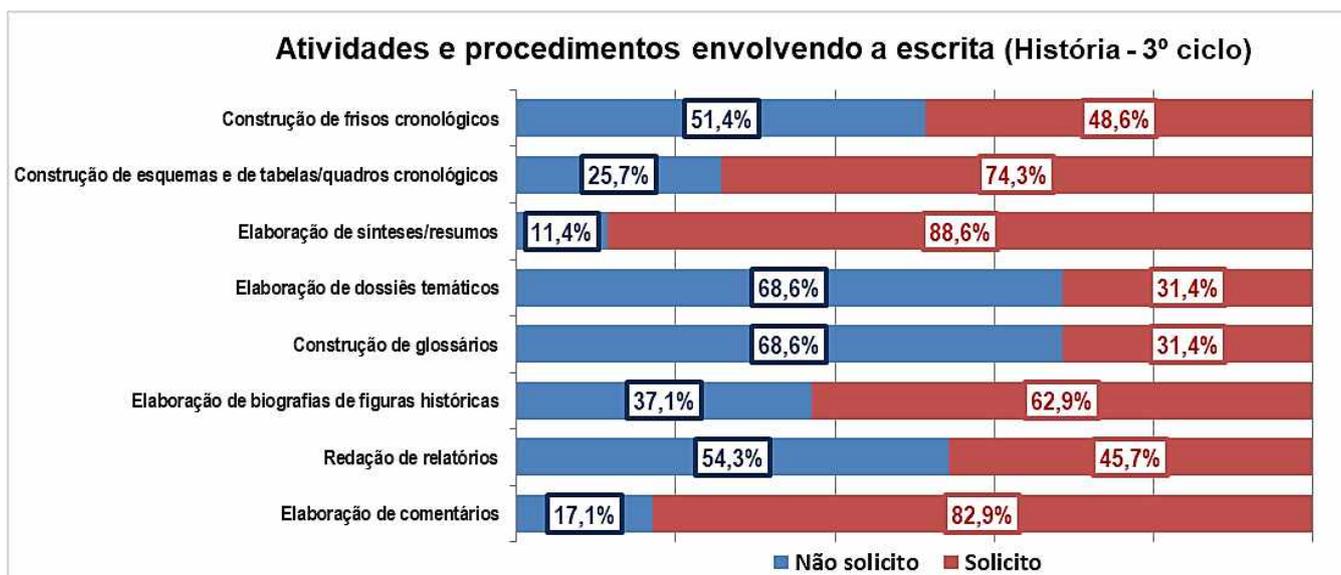


Gráfico 110 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (História –3º ciclo)

Em relação à oralidade, de acordo com o que nos é dado observar na tabela 41 e no gráfico 111, continua a registar-se que as atividades que acolhem a preferência dos docentes são idênticas, em termos de tendência, sendo coincidentes com a amostra global de História do ensino básico, com os resultados do 2º ciclo, assim como com os 2º e 3º ciclos, em conjunto. Assim, foram os seguintes os itens mais assinalados: “Elaboração de sínteses/resumos orais” (PII_J_04), com 94,3%; em segundo lugar, com percentagem igual, 85,7%, “Debates” (PII_J_01) e “Apresentação oral de trabalhos” (PII_J_02).

Na opção “Promovo esta atividade, porque é importante, sob vários aspetos, e preparo-a previamente, designadamente em colaboração com os professores de Português”, continua a observar-se a ocorrência de percentagens diminutas, que oscilam entre os 0,0% e os 8,6%.

ii. Indicadores de atividades e procedimentos envolvendo a oralidade

	Não promovo (por causa do nº alunos/turma+extensão programa)		Promovo (de acordo com manual)		Promovo (por pertinência temas+importância da comunicação oral)		Promovo (pela importância e preparo com colaboração, p.e. professores Português)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_J_01	5	14,3%	9	25,7%	21	60,0%	0	0,0%	35	100,0%
PII_J_02	5	14,3%	3	8,6%	26	74,3%	1	2,9%	35	100,0%
PII_J_03	26	74,3%	3	8,6%	6	17,1%	0	0,0%	35	100,0%
PII_J_04	2	5,7%	6	17,1%	24	68,6%	3	8,6%	35	100,0%

Tabela 41 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (História - 3º ciclo)

A atividade menos promovida permanece a mesma, “Dramatizações” (PII_J_03), com 74,3% de sinalizações na opção “Não promovo esta atividade, porque a extensão do programa e o elevado número de alunos por turma não o permitem”, resultado que coincide, em termos de tendência, com os anteriormente observados.

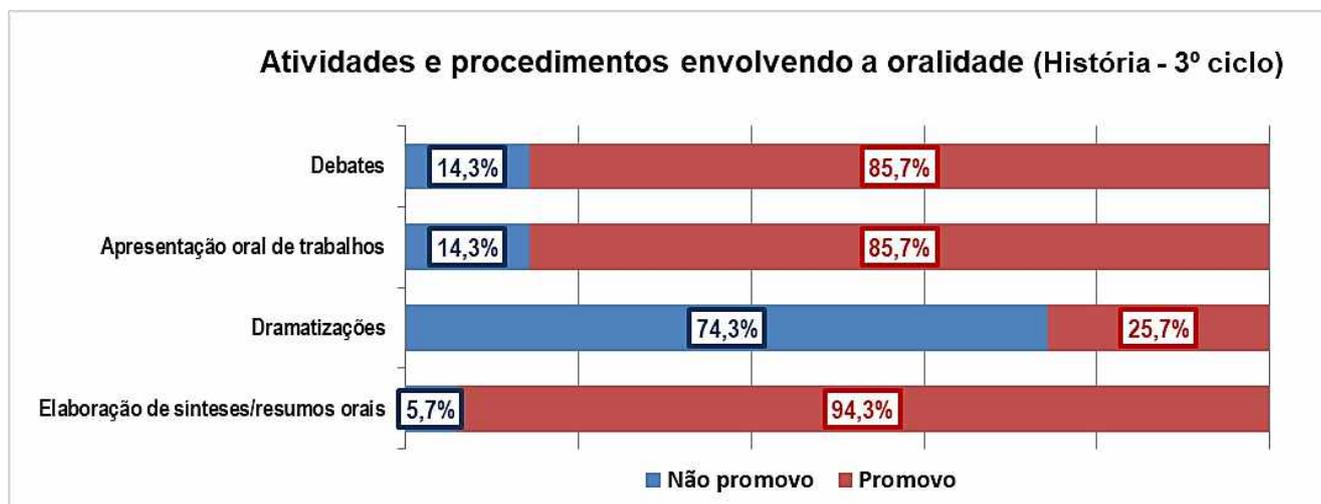


Gráfico 111 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (História - 3º ciclo)

3.3.4.4. HISTÓRIA – ENSINO SECUNDÁRIO

a) HISTÓRIA A

No que diz respeito à disciplina de História A, do ensino secundário, constatámos a existência, no programa, de uma maior diversidade e quantidade de sugestões de atividades, envolvendo a escrita. Quanto à oralidade, mantiveram-se os mesmos itens do ensino básico, cujos resultados, aliás, evidenciam tendências semelhantes.

Merece registo o facto de, apesar de a importância conferida à linguagem verbal, no processo de ensino/aprendizagem, atingir, nesta disciplina e nível de ensino, uns expressivos 100% na opção “Muito importante”, as atividades e procedimentos envolvendo a escrita, escolhidos pelos inquiridos, acolhem percentagens menos assertivas, oscilando entre 88,6% e 60%, para além de se observar que 7 das 12 atividades elencadas serem, aparentemente, minorizadas pela maioria dos respondentes.

i. Indicadores de atividades e procedimentos envolvendo a escrita

	Não solicito (por causa extensão programa)		Não solicito (porque manual inclui)		Solicito		Solicito e ensino		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_I_01	3	8,6%	21	60,0%	8	22,9%	3	8,6%	35	100,0%
PII_I_02	0	0,0%	9	25,7%	20	57,1%	6	17,1%	35	100,0%
PII_I_03	0	0,0%	6	17,1%	16	45,7%	13	37,1%	35	100,0%
PII_I_04	13	37,1%	8	22,9%	10	28,6%	4	11,4%	35	100,0%
PII_I_05	5	14,3%	17	48,6%	9	25,7%	4	11,4%	35	100,0%
PII_I_06	5	14,3%	8	22,9%	20	57,1%	2	5,7%	35	100,0%
PII_I_07	10	28,6%	4	11,4%	14	40,0%	7	20,0%	35	100,0%
PII_I_08	1	2,9%	3	8,6%	21	60,0%	10	28,6%	35	100,0%
PII_I_09	16	45,7%	10	28,6%	7	20,0%	2	5,7%	35	100,0%
PII_I_10	26	74,3%	3	8,6%	4	11,4%	2	5,7%	35	100,0%
PII_I_11	22	62,9%	1	2,9%	9	25,7%	3	8,6%	35	100,0%
PII_I_12	28	80,0%	1	2,9%	4	11,4%	2	5,7%	35	100,0%

Tabela 42 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (História – Secundário)

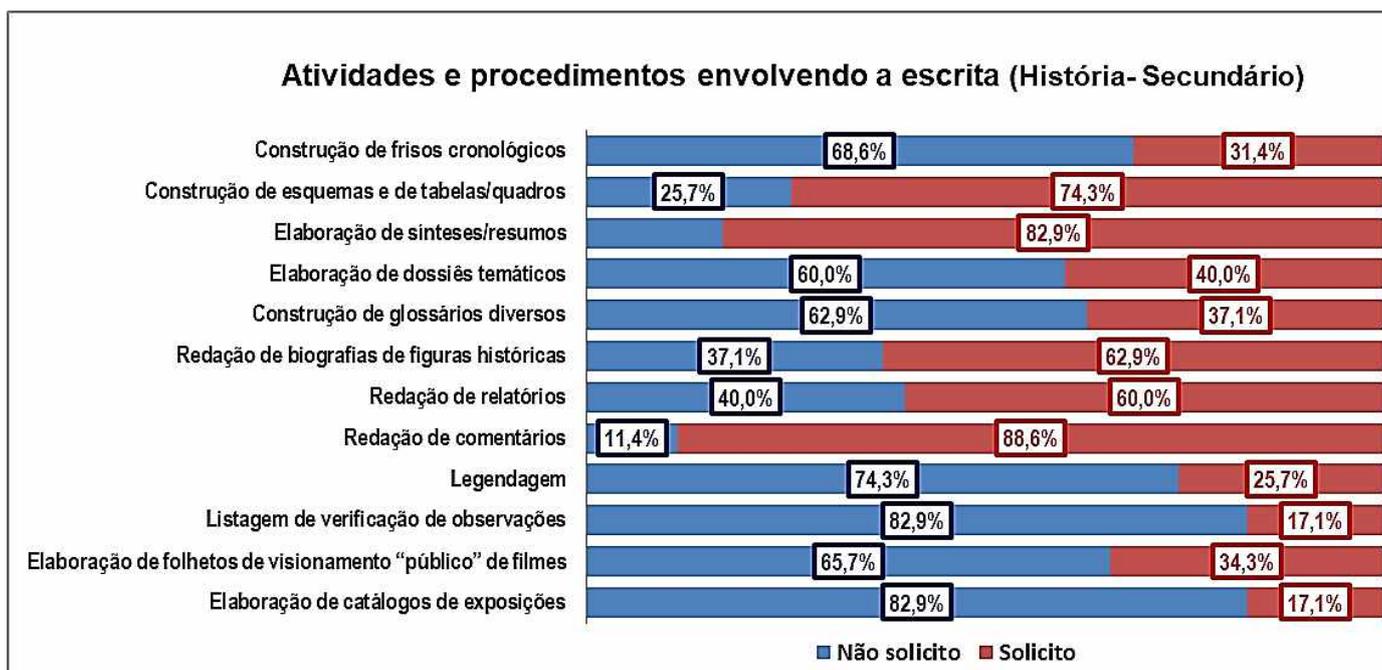


Gráfico 112 - Atividades e procedimentos envolvendo a escrita (História –Secundário)

Analisando os dados (Tabela 42 e gráfico 112), surgem, por ordem decrescente de implementação das atividades, os seguintes itens: “Redação de comentários” (PII_I_08), com 88,6%, “Elaboração de sínteses/resumos” (PII_I_03), 82,9%, “Construção de esquemas e de tabelas/quadros” (PII_I_02), 74,3%, “Redação de biografias de figuras históricas” (PII_I_06), 62,9%, e, por último, “Redação de relatórios” (PII_I_07), com 60%.

Esmiuçando a informação sobre o modo de solicitação das atividades, constatamos que, tal como nos dados anteriores, se verifica que em nenhum caso a opção “Sim, solicito esta atividade aos alunos e ensino-os a fazê-la, monitorizando o seu trabalho” é assinalada com valores significativos, variando entre os 5,7% e os 37,1%. Em relação a esta opção, as percentagens mais elevadas surgem em “Elaboração de sínteses/resumos” (PII_I_03), com 82,9%, dos quais 37,1% declara ensinar e monitorizar as tarefas inerentes, na “Redação de comentários” (PII_I_08), com 88,6%, dos quais 28,6% assinala atitude idêntica, tal como em “Redação de relatórios” (PII_I_07), com 60%, em que 20% opta igualmente por “Solicitado e ensino”.

Os 7 itens sinalizados maioritariamente em “Não solicitado” foram os seguintes: “Elaboração de catálogos de exposições” (PII_I_12) e “Listagem de verificação de observações” (PII_I_10), ambos com 82,9%; “Legendagem” (PII_I_09), 74,3%, “Construção de frisos cronológicos” (PII_I_01), 68,6%, “Elaboração de folhetos de visionamento “público” de filmes” (PII_I_11), 65,7%, “Construção de glossários diversos” (PII_I_05), 62,9%. e, por fim, “Elaboração de dossiês temáticos” (PII_I_04), com 60%.

Focando-nos na motivação apontada pelos inquiridos para a não solicitação das atividades, destaca-se a opção “Não solicito aos alunos esta atividade, porque a extensão do programa não o permite”, que recebe os seguintes valores (PII_I_04), 37,1%, (PII_I_09), 45,7%, (PII_I_10), 74,3%, (PII_I_11), 62,9% e (PII_I_12), 80,0%. Seguindo a tendência que se tem vindo a evidenciar, em que se justifica a não implementação da atividade por o manual incluir este tipo de instrumento, surgem, com valores percentuais expressivos, os seguintes itens: (PII_I_01), construção de frisos, 60,0%, e (PII_I_05), construção de glossários, 48,6%.

Relativamente à oralidade, segundo os dados constantes da tabela 43 e do gráfico 113, foram assinaladas, como sendo promovidas, as seguintes atividades: “Apresentação oral de trabalhos” (PII_J_02).e “Elaboração de sínteses/resumos orais” (PII_J_04), ambas com 100%; e “Debates e mesas redondas” (PII_J_01), com 65,7%.

ii. Indicadores de atividades e procedimentos envolvendo a oralidade

	Não promovo (por causa do nº alunos/turma+extensão programa)		Promovo (de acordo com manual)		Promovo (por pertinência temas+importância da comunicação oral)		Promovo (pela importância e preparo com colaboração, p.e. professores Português)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_J_01	12	34,3%	10	28,6%	13	37,1%	0	0,0%	35	100,0%
PII_J_02	0	0,0%	4	11,4%	27	77,1%	4	11,4%	35	100,0%
PII_J_03	29	82,9%	2	5,7%	4	11,4%	0	0,0%	35	100,0%
PII_J_04	0	0,0%	4	11,4%	26	74,3%	5	14,3%	35	100,0%

Tabela 43 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (História – Secundário)

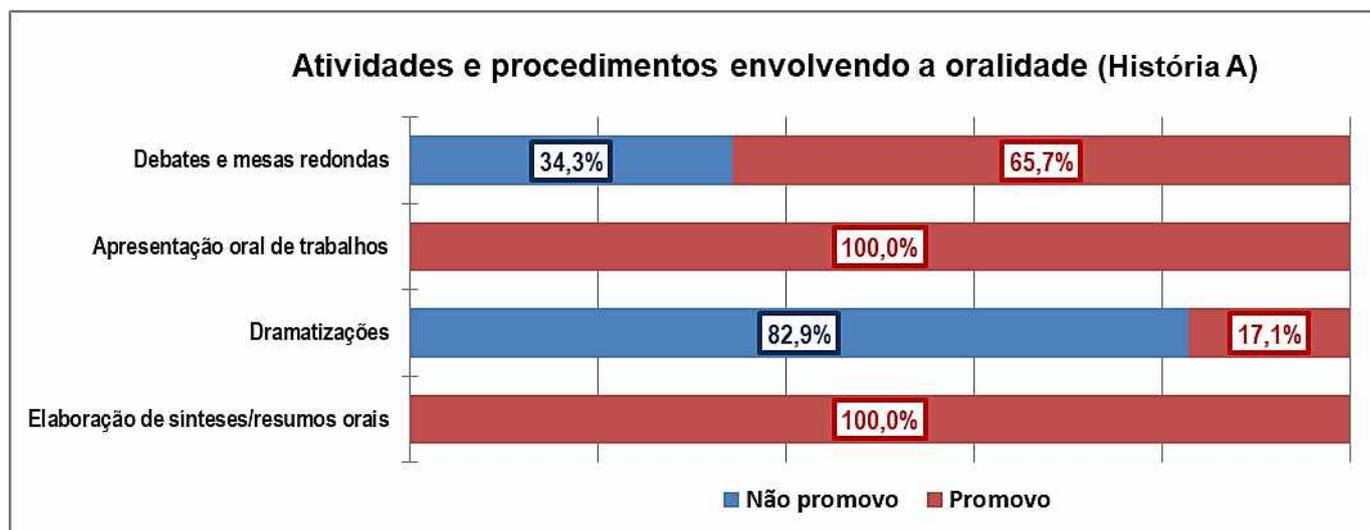


Gráfico 113 - Atividades e procedimentos envolvendo a oralidade (História - Secundário)

Ainda que se deva salientar a assertividade manifestada pelos inquiridos em duas atividades, que atingiram 100% de respostas nas posições “Promovo”, continua a observar-se na opção “Promovo esta atividade, porque é importante, sob vários aspetos, e preparo-a previamente, designadamente em colaboração com os professores de Português” a ocorrência de percentagens diminutas, que oscilam entre os 0,0% e os 14,3%.

Quanto à atividade menos dinamizada, tal como foi registado em resultados anteriores, foi “Dramatizações” (PII_J_03), com 82,9%.

3.3.5. Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica por disciplinas/ciclos

Prosseguindo com os objetivos de conhecer as práticas dos professores, e compreender a sua motivação, desta feita na utilização e construção de instrumentos de mediação pedagógica, coadjuvantes do processo de ensino/aprendizagem, fizemos incidir a nossa pesquisa na identificação de formas de integração da linguagem escrita nesses procedimentos. Para tal, selecionámos um conjunto de instrumentos, uns retirados dos vários programas disciplinares, outros extraídos do conjunto de práticas pedagógicas comum à classe docente. O critério de seleção que adotámos teve subjacente o papel orientador do professor, perspetivando-o como um elemento facilitador do desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas. Por esta razão, privilegiámos instrumentos como “Guiões” e “Fichas”, que remetem para operações que valorizam a dimensão processual na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de competências.

Tal como na subdimensão anterior, formulámos 4 questões de resposta alternativa, de tipo “alfaiate”, com as seguintes opções, para cada um dos instrumentos elencados: a) “Não elaboro este tipo de instrumento, porque a extensão do programa não o permite”, b) “Não elaboro estes instrumentos porque o Manual já contém este tipo de guião/ficha”, c) “Construo este tipo de instrumentos, em função de fontes/finalidades específicas e da informação a observar/selecionar” e d) “Construo este tipo de instrumentos em função de fontes/finalidades específicas, da informação a reter, e exemplifico como sublinhar e tomar notas”. Nas tabelas onde constam os resultados obtidos abreviámos o texto para as seguintes formulações: a) “Não elaboro (por causa da extensão do programa)”, b) “Não elaboro (porque manual já contém este tipo de guião/ficha)”, c) “Construo (em função das fontes e da informação a observar/selecionar)” e d) “Construo (em função das fontes, da informação a reter e exemplifico como sublinhar e tomar notas)”.

Na análise de dados, procurando identificar tendências que nos permitissem uma interpretação mais clara, juntámos os valores percentuais de sentido negativo, isto é, que indicassem um menor envolvimento dos docentes, e os de sentido positivo, que indicassem uma atuação progressivamente mais proativa dos professores. Assim, para a captação destas tendências, somámos os valores das respostas a) e b) em “Não elaboro”, *versus* “Construo”, com a soma dos resultados das opções c) e d).

Nas tabelas e gráficos, que apresentamos a seguir, surgem os resultados globais e parciais, para as disciplinas e ciclos objeto do nosso estudo.

3.3.5.1. CIÊNCIAS – ENSINO BÁSICO

Numa primeira observação dos dados recolhidos, é perceptível uma coerência das atitudes dos inquiridos face às respostas que foram sendo dadas ao longo do questionário, e que incidiam sobre atividades realizadas e o recurso a instrumentos facilitadores da sua consecução, designadamente, no caso vertente, “Fichas de leitura orientada/seletiva” e “Guiões de entrevista”. Efetivamente, foram recorrentes os resultados em que, apesar de se reconhecer a relevância da linguagem, e da leitura em particular, nos procedimentos de ensino/aprendizagem, este reconhecimento não se projetou na seleção e implementação de atividades que concorressem para melhoria de competências nesse âmbito, nomeadamente através do uso de fichas de leitura. Quanto à oralidade, foi igualmente recorrente declinar-se a realização de entrevistas, pelo que se compreende, neste contexto, a maior incidência nas opções “Não elaboro”, relativamente aos guiões de entrevista.

Prosseguindo com a mesma metodologia de apresentação e análise de resultados, focar-nos-emos, em primeiro lugar, nos itens que acolheram uma maior recetividade dos docentes, no sentido positivo, seguindo-se a enumeração de instrumentos que foram maioritariamente desvalorizados.

Assim, de acordo com a tabela 44 e com o gráfico 114, os professores de Ciências do ensino básico sinalizaram construir os seguintes instrumentos para a sua prática de ensino: “Fichas de observação/exploração e de registo de dados” (PII_K_04), com 75,7%, “Guiões de visitas de estudo” (PII_K_05), 73%, “Guiões de visionamento de filmes/documentários” (PII_K_02), 56,8% e, por fim, “Guiões de pesquisa orientada” (PII_K_03), com 55,9%.

	Não elaboro (por causa da extensão do programa)		Não elaboro (porque manual já contém este tipo de guião/ficha)		Construo (em função das fontes e da informação a observar/selecionar)		Construo (em função das fontes, da informação a reter e exemplifico como sublinhar e tomar notas)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_K_01	39	35,1%	37	33,3%	26	23,4%	9	8,1%	111	100,0%
PII_K_02	35	31,5%	13	11,7%	47	42,3%	16	14,4%	111	100,0%
PII_K_03	26	23,4%	23	20,7%	49	44,1%	13	11,7%	111	100,0%
PII_K_04	6	5,4%	21	18,9%	57	51,4%	27	24,3%	111	100,0%
PII_K_05	25	22,5%	5	4,5%	61	55,0%	20	18,0%	111	100,0%
PII_K_06	77	69,4%	7	6,3%	22	19,8%	5	4,5%	111	100,0%

Tabela 44 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica-Ciências-Nível Básico
(2º+3º ciclos)

Deve registrar-se, contudo, que a opção d), que implicava, para além da construção dos vários instrumentos, um maior envolvimento dos professores, por assumirem o ensino de como sublinhar e tomar notas, mobilizou poucas respostas, tendo os resultados variado entre os 4,5% e os 24,3%.

No que diz respeito aos itens que revelaram ter uma menor adesão, agrupados em “Não elaboro”, registaram-se, por ordem decrescente, os seguintes resultados: “Guiões de entrevista” (PII_K_06), com 75,7% e “Fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_K_01), 68,5%.

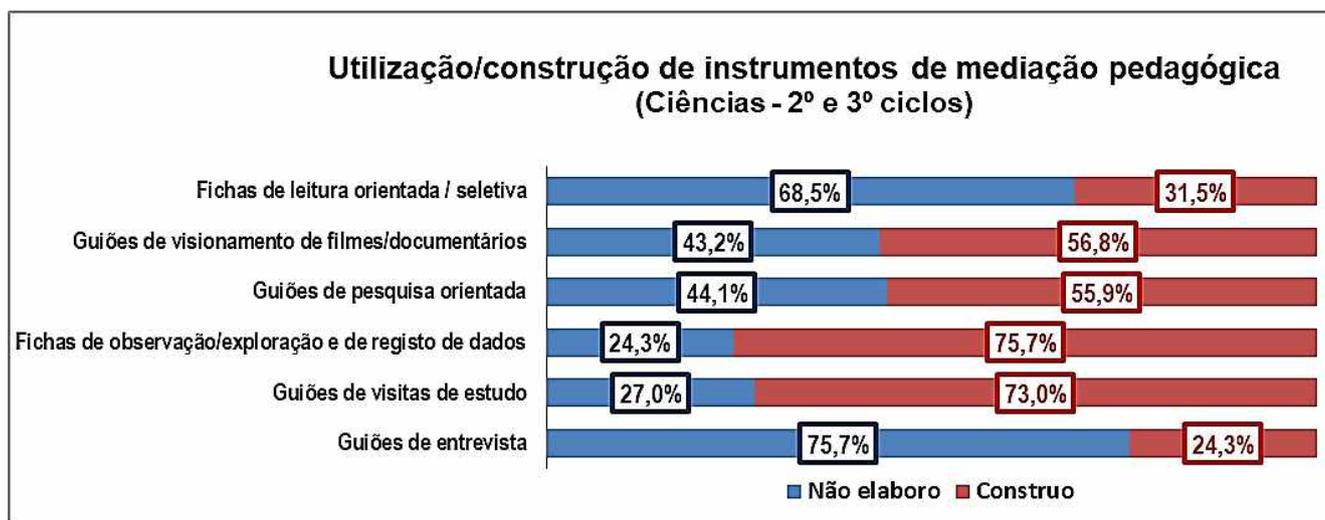


Gráfico 114 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica -Ciências–Nível Básico (2º+3ºciclos)

a) CIÊNCIAS NATURAIS – 2º ciclo

Circunscrevendo a mesma informação à disciplina de Ciências Naturais do 2º ciclo, constante da tabela 45 e do gráfico 115, verifica-se que as tendências são coincidentes com os resultados obtidos na amostra global do ensino básico, observando-se apenas uma variação na expressão numérica e, pontualmente, uma oscilação no posicionamento relativo dos instrumentos sinalizados.

	Não elaboro (por causa da extensão do programa)		Não elaboro (porque manual já contém este tipo de guião/ficha)		Construo (em função das fontes e da informação a observar/selecionar)		Construo (em função das fontes, da informação a reter e exemplifico como sublinhar e tomar notas)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_K_01	8	24,2%	13	39,4%	8	24,2%	4	12,1%	33	100,0%
PII_K_02	6	18,2%	6	18,2%	17	51,5%	4	12,1%	33	100,0%
PII_K_03	6	18,2%	9	27,3%	15	45,5%	3	9,1%	33	100,0%
PII_K_04	1	3,0%	9	27,3%	17	51,5%	6	18,2%	33	100,0%
PII_K_05	6	18,2%	1	3,0%	17	51,5%	9	27,3%	33	100,0%
PII_K_06	18	54,5%	5	15,2%	7	21,2%	3	9,1%	33	100,0%

Tabela 45 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (Ciências - 2º ciclo)

Assim, os itens que se agrupam em “Construo”, por terem merecido a preferência dos inquiridos, foram os seguintes: “Guiões de visitas de estudo” (PII_K_05), 78,8%, “Fichas de observação/exploração e de registo de dados” (PII_K_04), com 69,7%, “Guiões de visionamento de filmes/documentários” (PII_K_02), 63,6% e, por fim, “Guiões de pesquisa orientada” (PII_K_03), com 54,5%.

Quanto à opção pelo descritor d) “Construo (em função das fontes, da informação a reter e exemplifico como sublinhar e tomar notas)”, persiste a tendência de uma sinalização diminuta, sobretudo quando comparada com as restantes hipóteses, variando entre 9,1% e 27,3%.

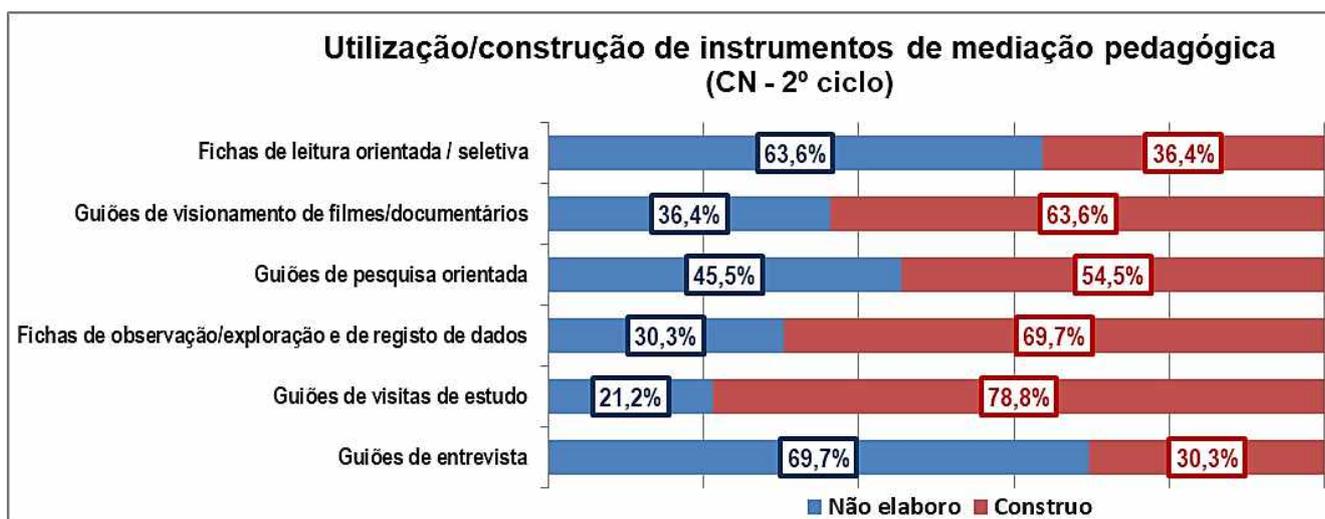


Gráfico 115 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (Ciências - 2º ciclo)

Em relação aos instrumentos que suscitaram um menor acolhimento, que agrupámos em “Não elaborado”, observou-se uma sobreposição das opções sinalizadas na amostra global. Assim, verificaram-se, por ordem decrescente, os seguintes resultados: “Guiões de entrevista” (PII_K_06), com 69,7% e “Fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_K_01), 63,6%.

b) CIÊNCIAS NATURAIS – 3º ciclo

Analisando os dados constantes da tabela 46 e do gráfico 116, relativos à disciplina de Ciências Naturais do 3º ciclo, constata-se que as tendências anteriormente observadas se mantêm inalteradas, tanto nas incidências nos itens “Construo”, como “Não elaboro”, oscilando somente os valores percentuais e, ocasionalmente, o posicionamento relativo.

	Não elaboro (por causa da extensão do programa)		Não elaboro (porque manual já contém este tipo de guião/ficha)		Construo (em função das fontes e da informação a observar/selecionar)		Construo (em função das fontes, da informação a reter e exemplifico como sublinhar e tomar notas)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_K_01	8	26,7%	11	36,7%	7	23,3%	4	13,3%	30	100,0%
PII_K_02	3	10,0%	2	6,7%	16	53,3%	9	30,0%	30	100,0%
PII_K_03	6	20,0%	4	13,3%	12	40,0%	8	26,7%	30	100,0%
PII_K_04	3	10,0%	3	10,0%	16	53,3%	8	26,7%	30	100,0%
PII_K_05	5	16,7%	3	10,0%	12	40,0%	10	33,3%	30	100,0%
PII_K_06	21	70,0%	2	6,7%	5	16,7%	2	6,7%	30	100,0%

Tabela 46 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (CN - 3º ciclo)

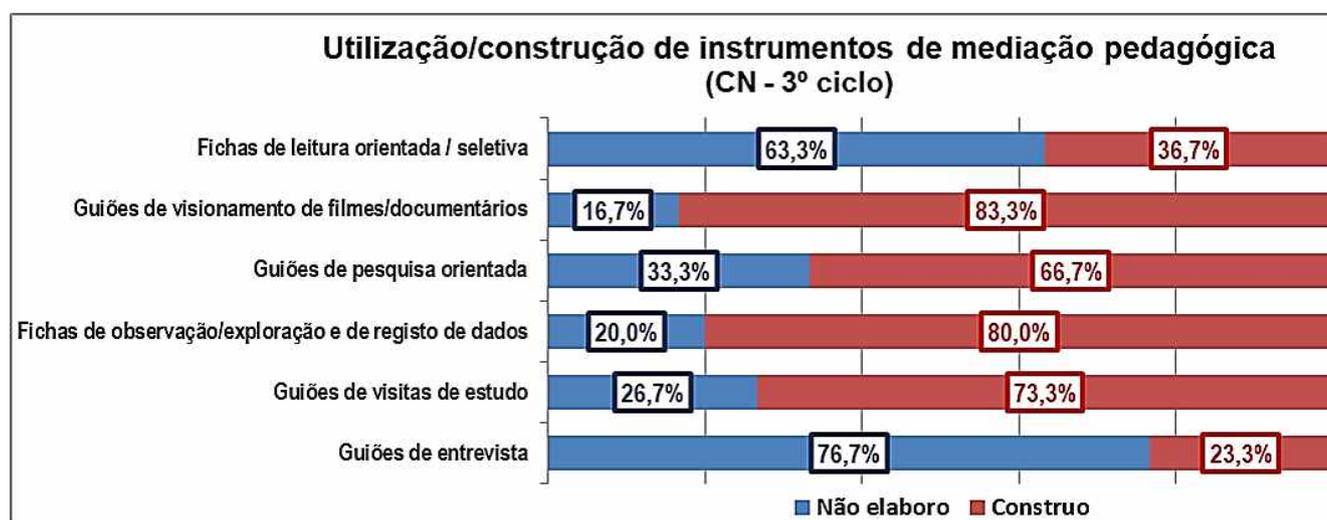


Gráfico 116 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (CN - 3º ciclo)

Como tal, os instrumentos que acolheram a preferência dos inquiridos, assumindo a sua construção, foram os seguintes: “Guiões de visionamento de filmes/documentários” (PII_K_02), 83,3%, “Fichas de observação/exploração e de registo de dados” (PII_K_04), com 80%, “Guiões de visitas de estudo” (PII_K_05), 73,3%, e, por último, “Guiões de pesquisa orientada” (PII_K_03), com 66,7%.

De sublinhar, sobre a sinalização da opção d) que, embora se continuem a verificar valores percentuais minoritários, comparativamente às restantes, observou-se um aumento significativo de incidências, variando entre os 6,7% e os 33,3%, e distribuindo-se os números mais elevados por um maior número de itens.

No que diz respeito aos instrumentos preteridos pelos docentes, mantém-se a mesma tendência de não elaboração dos seguintes itens: “Guiões de entrevista” (PII_K_06), com 76,7% e “Fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_K_01), com 63,3%.

c) CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS – 3º ciclo

Relativamente à disciplina de Ciências Físico-Químicas do 3º ciclo, e de acordo com os dados constantes da tabela 47 e do gráfico 117, observa-se a permanência de algumas das tendências já mencionadas, verificando-se, contudo, que há uma diminuição na seleção de instrumentos sinalizados como sendo construídos pelos professores.

	Não elaboro (por causa da extensão do programa)		Não elaboro (porque manual já contém este tipo de guião/ficha)		Construo (em função das fontes e da informação a observar/selecionar)		Construo (em função das fontes, da informação a reter e exemplifico como sublinhar e tomar notas)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_K_01	23	47,9%	13	27,1%	11	22,9%	1	2,1%	48	100,0%
PII_K_02	26	54,2%	5	10,4%	14	29,2%	3	6,3%	48	100,0%
PII_K_03	14	29,2%	10	20,8%	22	45,8%	2	4,2%	48	100,0%
PII_K_04	2	4,2%	9	18,8%	24	50,0%	13	27,1%	48	100,0%
PII_K_05	14	29,2%	1	2,1%	32	66,7%	1	2,1%	48	100,0%
PII_K_06	38	79,2%	0	0,0%	10	20,8%	0	0,0%	48	100,0%

Tabela 47 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (FQ - 3º ciclo)

Assim, os instrumentos que se agrupam em “Construo” foram os seguintes: “Fichas de observação/exploração e de registo de dados” (PII_K_04), com 77,1% e “Guiões de visitas de estudo” (PII_K_05), com 68,8%. Quanto ao item “Guiões de pesquisa orientada” (PII_K_03), o resultado é ambíguo, situando-se nos 50%.

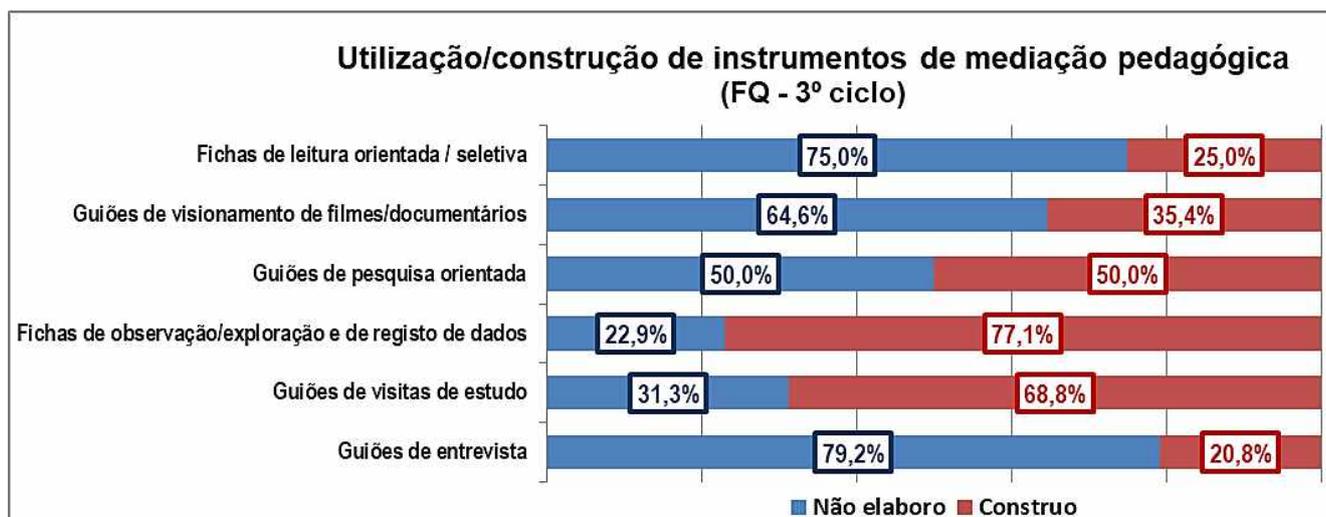


Gráfico 117 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (FQ - 3º ciclo)

Quanto à opção pelo descritor d) “Construo (em função das fontes, da informação a reter e exemplifico como sublinhar e tomar notas)”, persiste a tendência de uma sinalização reduzida, variando entre 0,0% e 27,1%. Ao contrário do que referimos para a disciplina de Ciências Naturais do 3º ciclo, em que destacámos a ocorrência de valores mais elevados nesta opção, em Físico-Químicas estes números são expressivamente baixos, situando-se todos abaixo dos 7%, exceção feita para “Fichas de observação/exploração e de registo de dados” (PII_K_04), com 77,1%, dos quais 27,1% dos professores declarou construir este instrumento e ensinar a sublinhar e a tomar notas.

O número de instrumentos que suscitaram um menor acolhimento aumentou, observando-se contudo as mesmas tendências de ordenação já mencionadas. Como tal, verificaram-se, por ordem decrescente, os seguintes resultados: “Guiões de entrevista” (PII_K_06), com 79,2%, “Fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_K_01), 75%, e, finalmente, “Guiões de visionamento de filmes/documentários” (PII_K_02), 64,6%.

3.3.5.2. CIÊNCIAS – ENSINO SECUNDÁRIO

Na mudança do ensino básico para o ensino secundário, constata-se uma variação relativamente à sugestão de instrumentos de mediação pedagógica constantes nos documentos oficiais. No que diz respeito às disciplinas de Ciências, esta alteração é especialmente notória em Física e Química A, em que seleccionámos 13 instrumentos, enquanto em Biologia e Geologia surgem apenas 5. Nas tabelas e gráficos, que apresentaremos a seguir, fica evidente esta divergência em termos quantitativos, assim como a diversidade dos instrumentos, quanto à sua finalidade.

a) **BIOLOGIA e GEOLOGIA**

Após a análise dos dados de Biologia e Geologia, registamos, por ordem decrescente, os instrumentos que acolheram uma maior adesão por parte dos respondentes, e que reunimos em “Construo”, e indicamos o que suscitou uma menor mobilização dos docentes no sentido da sua elaboração.

	Não elaboro (por causa da extensão do programa)		Não elaboro (porque manual já contém este tipo de guião/ficha)		Construo (em função das fontes e da informação a observar/selecionar)		Construo (em função das fontes, da informação a reter e exemplifico como sublinhar e tomar notas)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_K_01	16	39,0%	10	24,4%	10	24,4%	5	12,2%	41	100,0%
PII_K_02	7	17,1%	1	2,4%	20	48,8%	13	31,7%	41	100,0%
PII_K_03	5	12,2%	3	7,3%	22	53,7%	11	26,8%	41	100,0%
PII_K_04	1	2,4%	2	4,9%	23	56,1%	15	36,6%	41	100,0%
PII_K_05	6	14,6%	1	2,4%	20	48,8%	14	34,1%	41	100,0%

Tabela 48 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (Biologia e Geologia)

Na tabela 48 e no gráfico 118 é possível constatar-se que os instrumentos que mereceram a preferência dos inquiridos foram “Fichas de observação/exploração e de registo de dados” (PII_K_04), com 92,7%, “Guiões de visitas de estudo” (PII_K_05), 82,9%, a que se seguem, com idêntica percentagem, “Guiões de visionamento de filmes/documentários” (PII_K_01) e “Guiões de pesquisa orientada” (PII_K_02), com 80,5%. Em relação a estes resultados, cremos ser pertinente sublinhar que na opção d), ainda que não se registem números acima dos 50%, as percentagens atingem valores significativos, oscilando entre os 12,2% e os 36,6%.

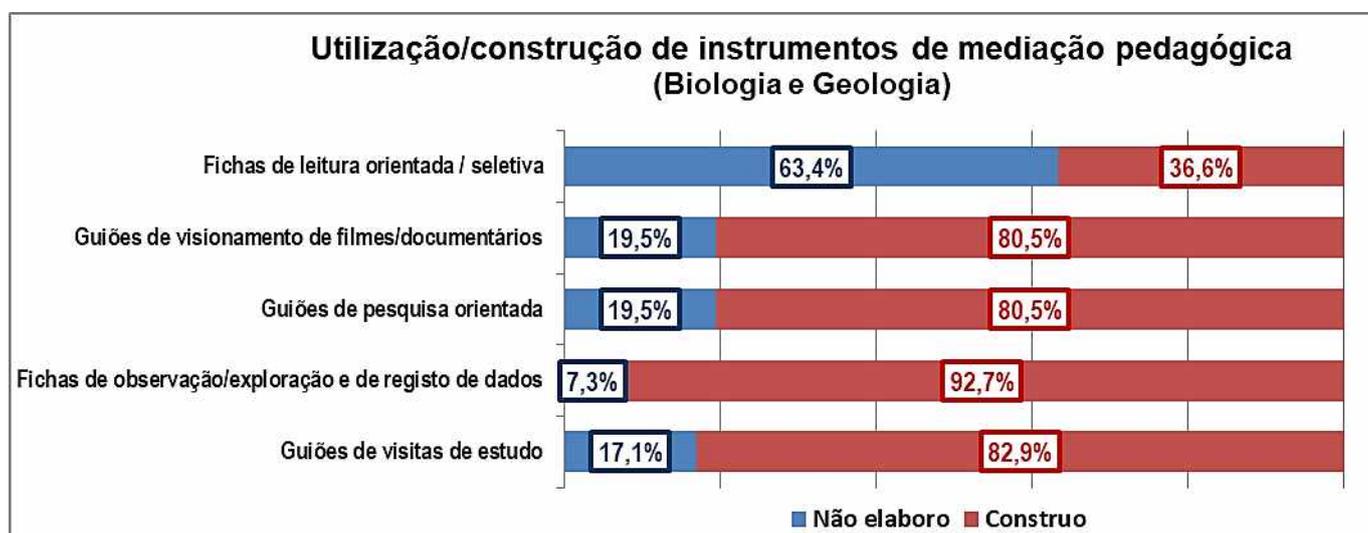


Gráfico 118 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (Biologia e Geologia)

O item menos selecionado foi “Fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_K_019), com 63,4%.

b) FÍSICA e QUÍMICA – A

Analisando os resultados de Física e Química A, apresentados na tabela 49 e no gráfico 119, observámos, em relação aos instrumentos elencados, as seguintes preferências, implicando a sua construção: “Fichas de observação/exploração e de registo de dados” (PII_K_02), com 87,5%, “Fichas de trabalho” (PII_K_03), 85%, “Guião de elaboração de relatórios de experiências/atividades laboratoriais” (PII_K_11), 82,5%, “Guião de montagem de experiências” (PII_K_10), 77,5%, “Questionários para orientação de visitas de estudo” (PII_K_07), 72,5%, “Plano prévio de visitas de estudos” (PII_K_06), 70%, “Guião de elaboração de relatório de visitas de estudo” (PII_K_09), 67,5% e, por último, “Guião de visitas de estudo” (PII_K_08), com 65%.

Relativamente a estes dados, apesar de se verificar um número significativo de instrumentos que foram identificados pelos professores como sendo construídos por si, (8 em 13), na opção d,) “Construo (em função das fontes, da informação a reter e exemplifico como sublinhar e tomar notas)”, persiste a tendência de uma sinalização reduzida, variando entre 2,5% e 32,5%.

	Não elaboro (por causa da extensão do programa)		Não elaboro (porque manual já contém este tipo de guião/ficha)		Construo (em função das fontes e da informação a observar/selecionar)		Construo (em função das fontes, da informação a reter e exemplifico como sublinhar e tomar notas)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_K_01	19	47,5%	11	27,5%	7	17,5%	3	7,5%	40	100,0%
PII_K_02	2	5,0%	3	7,5%	28	70,0%	7	17,5%	40	100,0%
PII_K_03	0	0,0%	6	15,0%	24	60,0%	10	25,0%	40	100,0%
PII_K_04	16	40,0%	9	22,5%	12	30,0%	3	7,5%	40	100,0%
PII_K_05	12	30,0%	6	15,0%	18	45,0%	4	10,0%	40	100,0%
PII_K_06	10	25,0%	2	5,0%	26	65,0%	2	5,0%	40	100,0%
PII_K_07	11	27,5%	0	0,0%	27	67,5%	2	5,0%	40	100,0%
PII_K_08	14	35,0%	0	0,0%	24	60,0%	2	5,0%	40	100,0%
PII_K_09	12	30,0%	1	2,5%	23	57,5%	4	10,0%	40	100,0%
PII_K_10	0	0,0%	9	22,5%	21	52,5%	10	25,0%	40	100,0%
PII_K_11	0	0,0%	7	17,5%	20	50,0%	13	32,5%	40	100,0%
PII_K_12	30	75,0%	4	10,0%	5	12,5%	1	2,5%	40	100,0%
PII_K_13	11	27,5%	17	42,5%	10	25,0%	2	5,0%	40	100,0%

Tabela 49 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (Física e Química A)

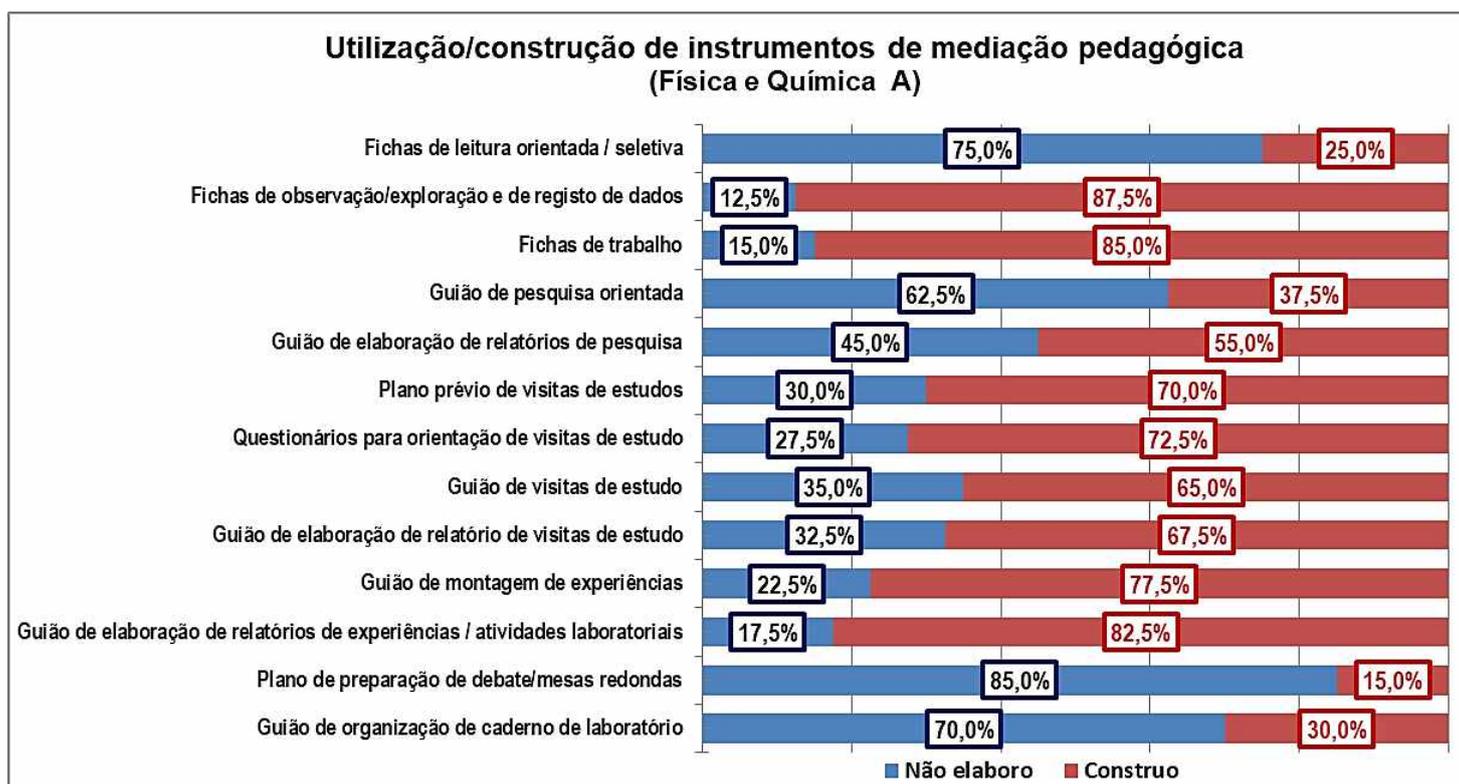


Gráfico 119 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (Física e Química A)

Quanto aos itens que suscitaram maioritariamente sinalizações nas opções “Não elaboro” foram os seguintes: “Plano de preparação de debate/mesas redondas” (PII_K_12), com 85%, “Fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_K_01), 75%, “Guião de organização de caderno de laboratório” (PII_K_13), 70%, e, finalmente, “Guião de pesquisa orientada” (PII_K_04), com 62,5%.

3.3.5.3. HISTÓRIA – ENSINO BÁSICO

Em História do ensino básico, apesar de os inquiridos terem assinalado com clareza a importância da linguagem (Muito importante 87,1%; Importante 11,4%), este reconhecimento não se refletiu, com a mesma assertividade, na seleção e construção de instrumentos coadjuvantes do ensino, que concorressem para a melhoria das aprendizagem pretendidas, nomeadamente através da leitura de “textos do saber específico da disciplina”. Neste âmbito, destaca-se a transversalidade da tendência de desvalorização das fichas de leitura orientada/seletiva.

Após a análise de resultados, apresentados na tabela 50 e no gráfico 120, onde constam os dados globais, verificou-se que os itens que acolheram uma maior receptividade dos docentes, no sentido positivo, (“Construo”), foram os que se seguem: “Guiões de visitas de estudo” (PII_K_05), com 70,4%, “Guiões de pesquisa orientada” (PII_K_03), 66,2%, “Fichas de observação/exploração e de registo de

dados” (PII_K_04), 64,8% e, por fim, “Guiões de visionamento de filmes/documentários” (PII_K_02), com 60,6%.

Relativamente ao descritor d), à semelhança do observado nas disciplinas de Ciências, continua a registar-se percentagens pouco expressivas, que variam entre 7% e 21,1%.

	Não elaboro (por causa da extensão do programa)		Não elaboro (porque manual já contém este tipo de guião/ficha)		Construo (em função das fontes e da informação a observar/selecionar)		Construo (em função das fontes, da informação a reter e exemplifico como sublinhar e tomar notas)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_K_01	32	45,1%	17	23,9%	17	23,9%	5	7,0%	71	100,0%
PII_K_02	19	26,8%	9	12,7%	37	52,1%	6	8,5%	71	100,0%
PII_K_03	17	23,9%	7	9,9%	37	52,1%	10	14,1%	71	100,0%
PII_K_04	12	16,9%	13	18,3%	31	43,7%	15	21,1%	71	100,0%
PII_K_05	18	25,4%	3	4,2%	36	50,7%	14	19,7%	71	100,0%

Tabela 50 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica-História-Nível Básico (2º+3ºciclos)

O instrumento que suscitou a maioria das sinalizações nas opções “Não elaboro” foi “Fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_K_01), com 69%.

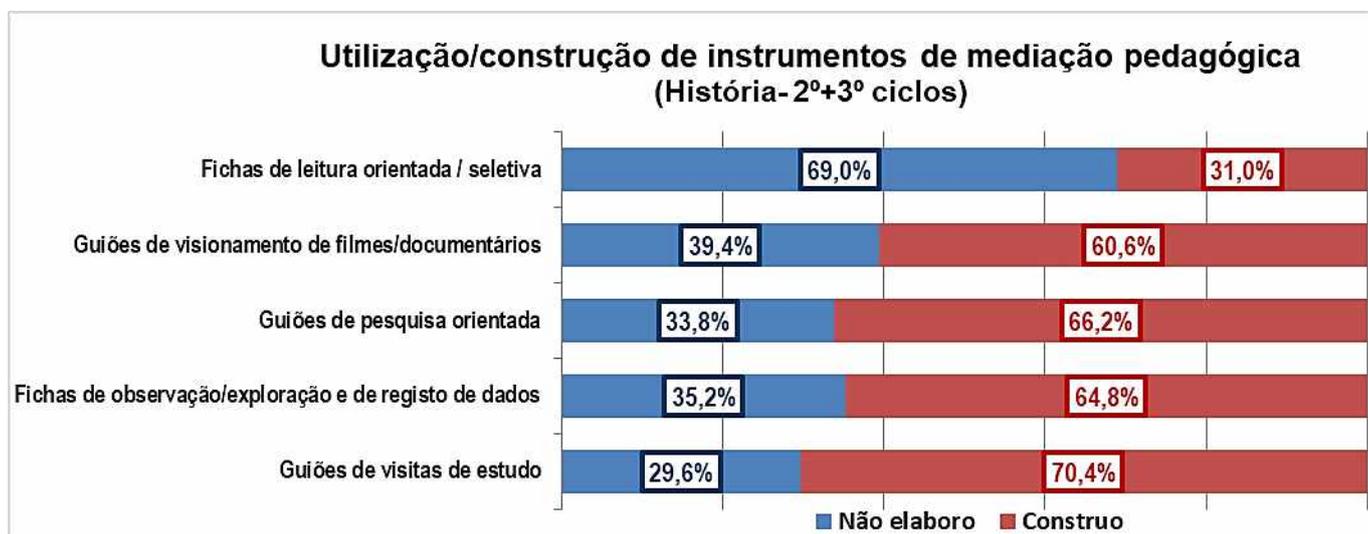


Gráfico 120 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica-História-Nível Básico (2º+3ºciclos)

a) HISTÓRIA – 2º ciclo

Delimitando os dados à disciplina de História do 2º ciclo, constantes da tabela 51 e do gráfico 121, verifica-se uma variação nos itens preferidos e preteridos pelos docentes, exceto na tendência de desvalorização das fichas de leitura, que se mantém.

Assim, os instrumentos de mediação pedagógica assumidamente construídos pelos docentes foram dois, ao contrário dos 4 registados na amostra global, a saber: “Guiões de visitas de estudo” (PII_K_05), com 66,7%, e “Fichas de observação/exploração e de registo de dados” (PII_K_04), com 61,1%. Destes valores, apenas 16,7% correspondem à opção d) “Construo (em função das fontes, da informação a reter e exemplifico como sublinhar e tomar notas)”.

	Não elaboro (por causa da extensão do programa)		Não elaboro (porque manual já contém este tipo de guião/ficha)		Construo (em função das fontes e da informação a observar/selecionar)		Construo (em função das fontes, da informação a reter e exemplifico como sublinhar e tomar notas)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_K_01	10	55,6%	4	22,2%	4	22,2%	0	0,0%	18	100,0%
PII_K_02	10	55,6%	1	5,6%	7	38,9%	0	0,0%	18	100,0%
PII_K_03	7	38,9%	3	16,7%	7	38,9%	1	5,6%	18	100,0%
PII_K_04	3	16,7%	4	22,2%	8	44,4%	3	16,7%	18	100,0%
PII_K_05	5	27,8%	1	5,6%	9	50,0%	3	16,7%	18	100,0%

Tabela 51 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (História - 2º ciclo)

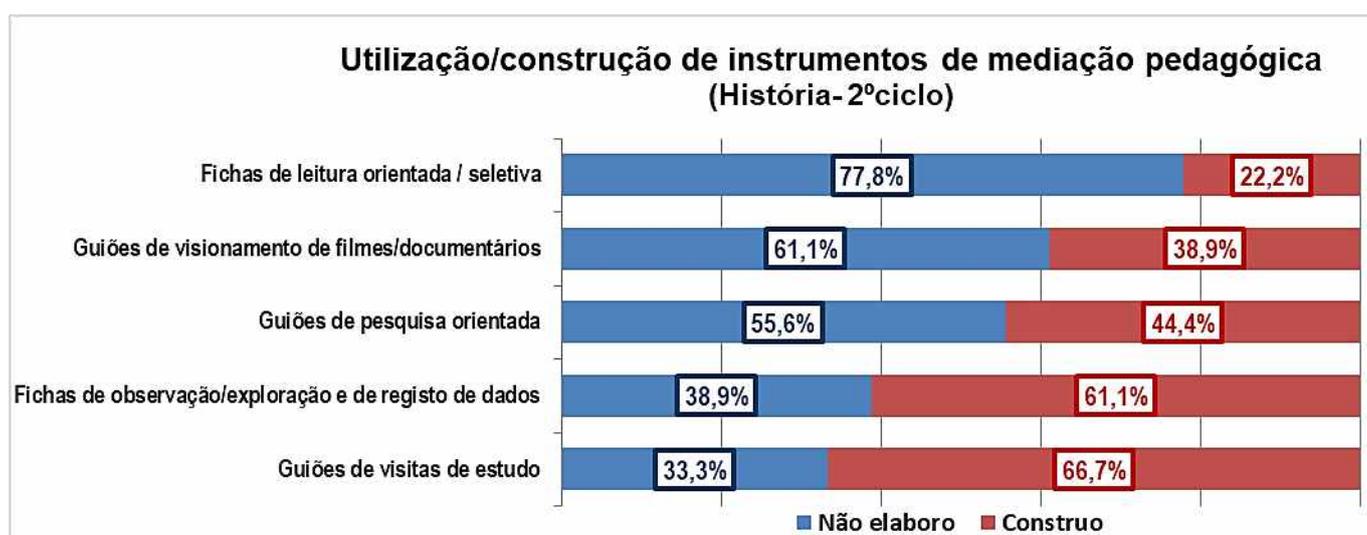


Gráfico 121 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (História - 2º ciclo)

No que diz respeito aos itens que menos suscitaram a mobilização dos inquiridos (“Não elaboro”) foram, por ordem decrescente, os seguintes: “Fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_K_01), com 77,8%, “Guiões de visionamento de filmes/documentários” (PII_K_02), 61,1% e “Guiões de pesquisa orientada” (PII_K_03), com 55,6%.

b) HISTÓRIA – 2º e 3º ciclos

Na tabela 52 e no gráfico 122, constam os dados obtidos pelas respostas de professores que lecionavam História tanto ao 2º, como ao 3º ciclos. Em relação à permanência de tendências, regista-se, por um lado, a falta de adesão ao uso de fichas de leitura, por outro, uma sobreposição no ordenamento de preferências, observado na amostra global, excetuando o último item, cujo resultado foi de 50%, o que o coloca numa posição ambígua.

Como tal, os instrumentos que mais mobilizaram os inquiridos foram os seguintes: “Guiões de visitas de estudo” (PII_K_05), com 77,8%; seguem-se, com percentagem idêntica, “Guiões de pesquisa orientada” (PII_K_03) e “Fichas de observação/exploração e de registo de dados” (PII_K_04) com 72,2%, e, por último, com um resultado ambíguo, “Guiões de visionamento de filmes/documentários” (PII_K_02), com 50%.

	Não elaboro (por causa da extensão do programa)		Não elaboro (porque manual já contém este tipo de guião/ficha)		Construo (em função das fontes e da informação a observar/selecionar)		Construo (em função das fontes, da informação a reter e exemplifico como sublinhar e tomar notas)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_K_01	6	33,3%	4	22,2%	5	27,8%	3	16,7%	18	100,0%
PII_K_02	6	33,3%	3	16,7%	7	38,9%	2	11,1%	18	100,0%
PII_K_03	5	27,8%	0	0,0%	9	50,0%	4	22,2%	18	100,0%
PII_K_04	4	22,2%	1	5,6%	9	50,0%	4	22,2%	18	100,0%
PII_K_05	3	16,7%	1	5,6%	11	61,1%	3	16,7%	18	100,0%

Tabela 52 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (História - 2º e 3º ciclos)

Quanto ao descritor d), continuando a registar-se percentagens pouco expressivas, desta feita situam-se em intervalos mais elevados, entre 11,1% e 22,2%.

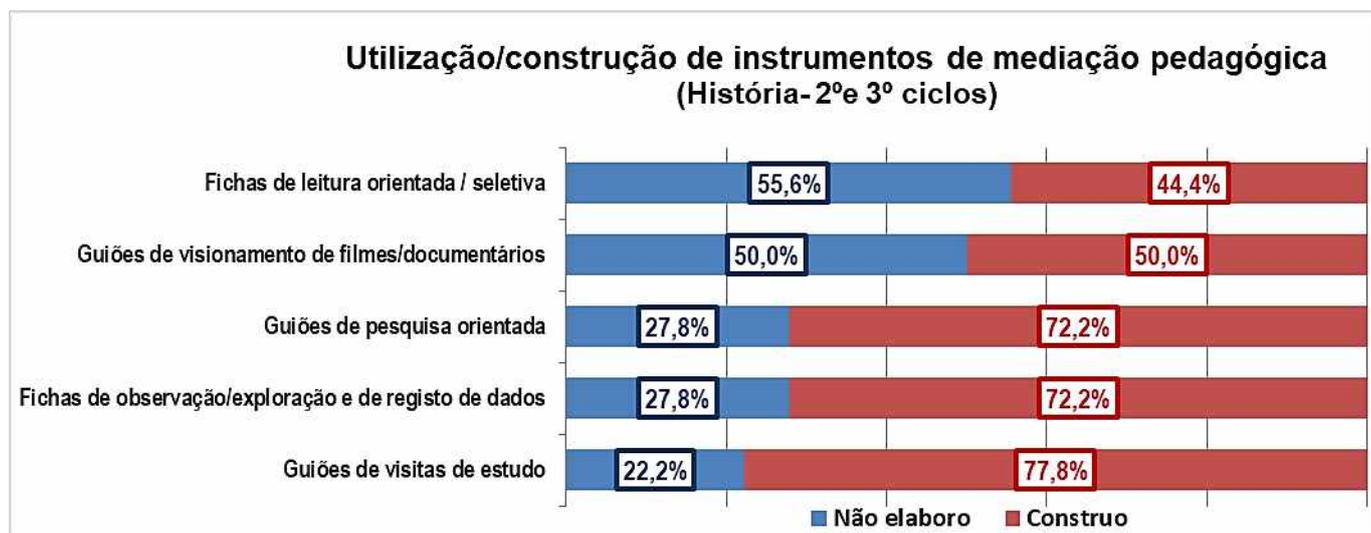


Gráfico 122 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (História - 2º e 3º ciclos)

No que diz respeito aos itens sinalizados maioritariamente nas opções “Não elaborado”, permanece “Fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_K_01), com 55,6%, e, situando-se num posicionamento indefinido, como já referimos, “Guiões de visionamento de filmes/documentários” (PII_K_02), com 50%.

c) HISTÓRIA –3º ciclo

Relativamente aos resultados de História do 3º ciclo, patentes na tabela 53 e no gráfico 123, constata-se uma aproximação às tendências que identificámos na amostra global desta disciplina, verificando-se apenas uma variação na sua expressão numérica e uma oscilação no seu posicionamento relativo.

	Não elaborado (por causa da extensão do programa)		Não elaborado (porque manual já contém este tipo de guião/ficha)		Construído (em função das fontes e da informação a observar/selecionar)		Construído (em função das fontes, da informação a reter e exemplifico como sublinhar e tomar notas)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_K_01	16	45,70%	9	25,70%	8	22,90%	2	5,70%	35	100,0%
PII_K_02	3	8,60%	5	14,30%	23	65,70%	4	11,40%	35	100,0%
PII_K_03	5	14,30%	4	11,40%	21	60,00%	5	14,30%	35	100,0%
PII_K_04	5	14,30%	8	22,90%	14	40,00%	8	22,90%	35	100,0%
PII_K_05	10	28,60%	1	2,90%	16	45,70%	8	22,90%	35	100,0%

Tabela 53 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (História - 3º ciclo)

Assim, os itens que acolheram uma maior recetividade dos inquiridos, no sentido positivo, (“Construo”), foram os seguintes: “Guiões de visionamento de filmes/documentários” (PII_K_02), com 77,1%. “Guiões de pesquisa orientada” (PII_K_03), 74,3%, “Guiões de visitas de estudo” (PII_K_05), 68,6% e, finalmente, “Fichas de observação/exploração e de registo de dados” (PII_K_04), com 62,9%.

Quanto à opção d), à semelhança do observado anteriormente, registam-se percentagens pouco expressivas, oscilando entre 5,7% e 22,9%.

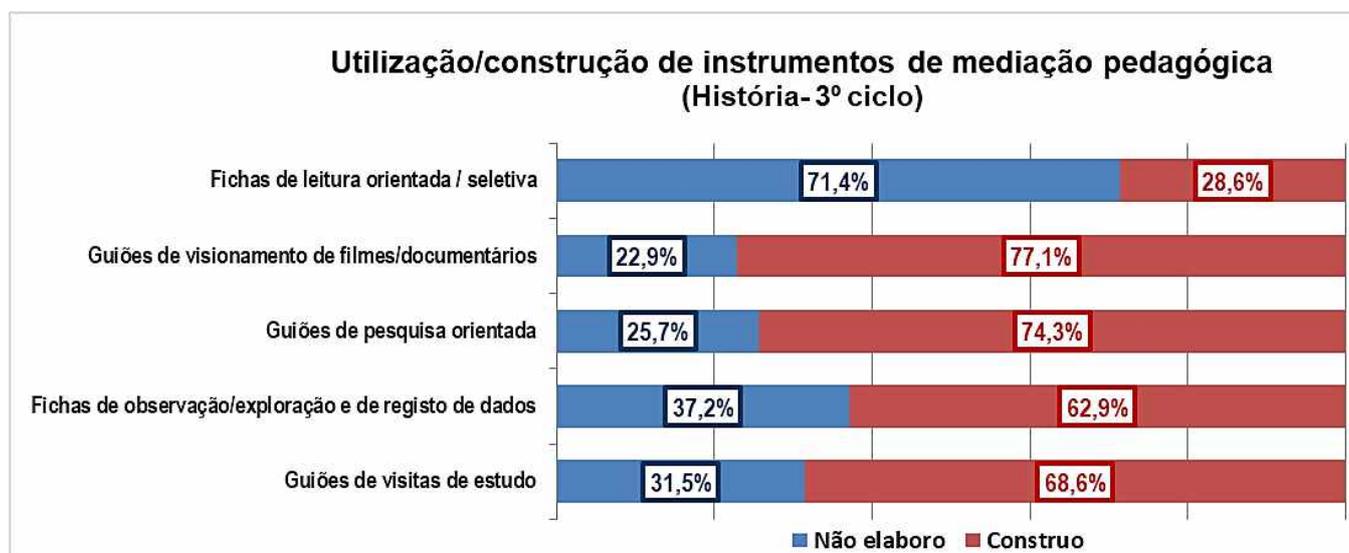


Gráfico 123 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (História - 3º ciclo)

O instrumento que espoletou a maioria das sinalizações nas opções “Não elaborado” foi “Fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_K_01), com 71,4% de incidências.

3.3.5.4. HISTÓRIA – ENSINO SECUNDÁRIO

Tal como procedemos para as disciplinas e níveis de ensino anteriores, os instrumentos que incluímos nesta subdimensão foram selecionados a partir de referências constantes dos textos programáticos, para além de outros que são do conhecimento comum e transversais à classe docente. Quanto ao número e ao tipo de instrumentos, estes são semelhantes aos do ensino básico, apenas se acrescentando o 4º item, “*Webquests* para pesquisa orientada e realização de trabalhos”.

a) HISTÓRIA A

Após uma apreciação global dos resultados, deve salientar-se a sua coerência quando os confrontamos com a relevância atribuída à linguagem no processo de ensino/aprendizagem, nesta disciplina e nível, que atingiu os 100%. Tal fica patente na tabela 54 e no gráfico 124, onde se verifica

que foram selecionados todos os itens nas opções “Construo”, com exceção da construção de *webquests*, único instrumento que a maioria dos respondentes declinou.

Assim, por ordem decrescente, foram os seguintes os itens que acolheram a adesão dos docentes, mobilizando-os para a sua construção: “Guiões de visitas de estudo” (PII_K_06), 91,4%, “Fichas de observação/exploração e de registo de dados” (PII_K_05), com 71,4%. “Guiões de pesquisa orientada” (PII_K_03), 68,6%, “Guiões de visionamento de filmes/documentários” (PII_K_02), com 65,7% e, por último, “Fichas de leitura orientada/seletiva” (PII_K_01), com 51,4%.

Em relação à opção d), embora se registem percentagens inferiores, quando comparadas com as verificadas na hipótese c), “Construo (em função das fontes e da informação a observar/selecionar)”, deve salientar-se o resultado de 31,4% de docentes que, no uso de fichas de leitura, declara exemplificar como sublinhar e tomar notas.

	Não elaboro (por causa da extensão do programa)		Não elaboro (porque manual já contém este tipo de guião/ficha)		Construo (em função das fontes e da informação a observar/selecionar)		Construo (em função das fontes, da informação a reter e exemplifico como sublinhar e tomar notas)		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
PII_K_01	11	31,4%	6	17,1%	7	20,0%	11	31,4%	35	100,0%
PII_K_02	6	17,1%	6	17,1%	19	54,3%	4	11,4%	35	100,0%
PII_K_03	7	20,0%	4	11,4%	16	45,7%	8	22,9%	35	100,0%
PII_K_04	18	51,4%	6	17,1%	10	28,6%	1	2,9%	35	100,0%
PII_K_05	7	20,0%	3	8,6%	23	65,7%	2	5,7%	35	100,0%
PII_K_06	3	8,6%	0	0,0%	26	74,3%	6	17,1%	35	100,0%

Tabela 54 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (História – Secundário)

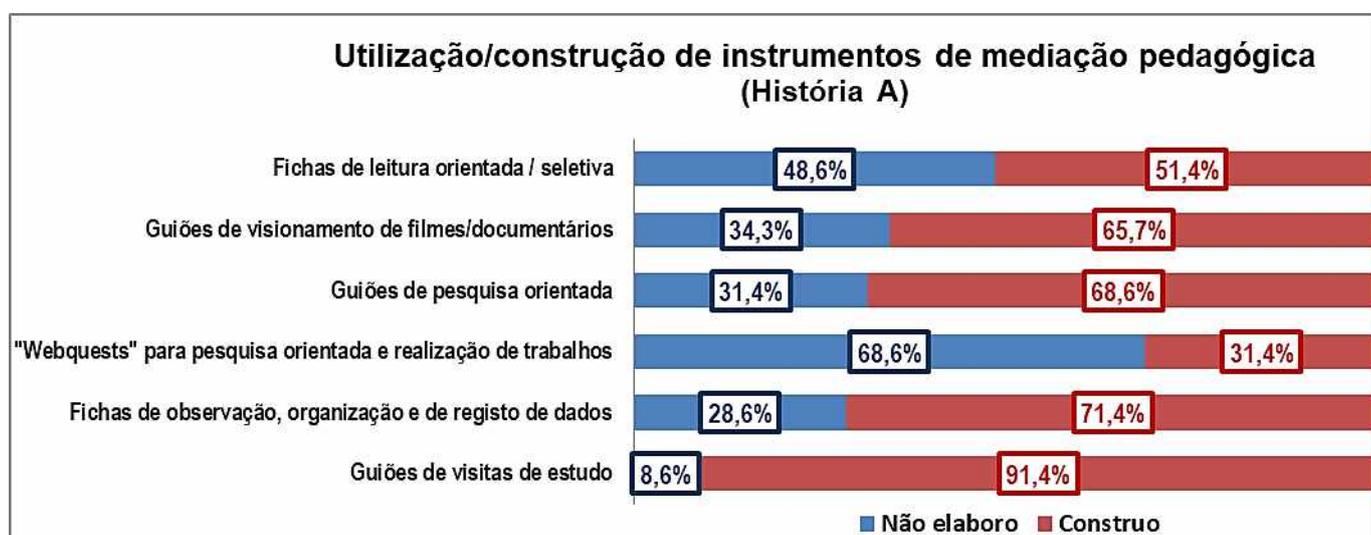


Gráfico 124 - Utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica (História - Secundário)

Finalmente, o instrumento que mais sinalizações captou nas opções “Não elaboro” foi “*Webquests* para pesquisa orientada e realização de trabalhos” (PII_K_04), com 68,6%.

III. CAPÍTULO - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

1. Nota introdutória

Nesta fase do nosso trabalho, daremos destaque à informação que considerámos relevante e que se revelou mais persistente no conjunto da amostra, aferida através da análise dos dados que recolhemos tanto no questionário, como nas entrevistas. A interpretação que realizamos tem como pano de fundo os pressupostos teóricos que enquadraram o nosso estudo, constituindo uma moldura em que se cruzam diversas focalizações sobre a linguagem e o seu papel no processo de ensino e de aprendizagem, o que nos permite fazer algumas inferências e chegar a algumas conclusões, de forma fundamentada.

Por uma questão metodológica, organizámos a análise dos resultados em vários pontos, seguindo uma estrutura que reproduz, aproximadamente, a orientação que demos à nossa investigação, em função dos objetivos que nos propusémos atingir e dos dados obtidos nas variáveis que desenhámos para esse fim.

Neste sentido, focar-nos-emos em dois dos eixos que estruturaram a recolha de dados: o conhecimento dos programas e documentos orientadores e as práticas de implementação, pois neles se inseriram variáveis esclarecedoras que nos possibilitaram conhecer e analisar as representações, atitudes e opções dos docentes relativamente ao papel da linguagem nas respetivas disciplinas. Nesta perspetiva, assume uma relevância fundamental conhecer a utilização que é feita dos manuais escolares, assim como aferir os modos como os docentes ponderam pedagogicamente os seus conteúdos e se apropriam das atividades propostas, face aos dispositivos sugeridos e orientações constantes dos programas e documentos oficiais.

2. Interpretação de resultados

Sendo a finalidade do nosso trabalho estudar o papel da linguagem no processo de ensino/aprendizagem, afigura-se ter primazia analisar os resultados obtidos relativamente à importância que os docentes lhe atribuíram. Os dados confirmam a perceção impressionista da sua relevância, traduzindo-se, tanto nas entrevistas, como no questionário, em percentagens elevadas nas opções “importante” e “muito importante. Todavia, se nas entrevistas não se identificou uma variação significativa do grau de importância atribuído, em função da disciplina e/ou nível de ensino, já no questionário ficaram patentes algumas oscilações, que se relacionaram com diferenças entre as disciplinas de Ciências e História, e também em função do nível de escolaridade.

Efetivamente, os resultados apontam para uma proporção significativamente mais elevada de docentes das disciplinas de Ciências a afirmar que a linguagem verbal na sua disciplina é importante, e de professores de História a afirmar que a linguagem verbal na sua disciplina é muito importante, o que coincide com a opinião comum de que, dada a natureza da área disciplinar, se valoriza de forma mais assertiva a linguagem em letras, e menos em ciências. Quanto à variabilidade em função do nível de ensino, se somarmos os valores das opções “importante” e “muito importante”, constata-se uma tendência de aumento da relevância atribuída no ensino secundário, tanto em Ciências como em História, atingindo os 100%. Estas constatações, que estarão subjacentes à análise crítica que passaremos a efetuar, suscitam-nos, de imediato, uma observação sobre quais os critérios que levam os professores a divergir, questionando-nos, por isso, sobre o seu entendimento do conceito de linguagem. Assim, da informação que recolhemos nas entrevistas, podemos inferir que a noção prevalecente de linguagem surge sobretudo associada à comunicação escrita, e esporadicamente oral, evidenciando preocupações de correção linguística, e de expressão de conhecimentos e de raciocínios. Neste âmbito, refere-se igualmente a leitura e análise de fontes (textos) e a necessária compreensão dos conceitos científicos, específicos de cada disciplina. Contudo, quando solicitados a identificarem os momentos de escrita e o tempo concedido para esse efeito, constata-se que estes ocorrem preferencialmente para a realização da avaliação sumativa, sendo atribuídos, no máximo, os habituais 90 m para os testes, e para os relatórios um tempo indefinido. Exteriormente à esfera da comunicação, são referidas, em História, atividades de síntese e elaboração de resumos, cuja integração, no decurso das aulas, é pouco clara quanto aos seus objetivos. Tendo por base estes dados, concluímos que a elevada importância conferida à linguagem tem inerente um conceito vago e impreciso, pois não se equacionam a diversidade de funções, nem a complexidade de processos, realidades visíveis pelo escasso tempo concedido para a realização das tarefas e o modo estrategicamente disperso da sua solicitação. Por isso, é nossa convicção que a importância que é conferida traduz, essencialmente, as expectativas dos docentes quanto ao desempenho linguístico dos alunos, invariavelmente considerado sempre muito deficiente, dificuldades perante as quais, todavia, apenas se identificam sentimentos de impotência, e atitudes de desinvestimento e de desresponsabilização.

Julgamos que estas questões merecem ponderação, sobretudo porque, aparentemente, no ensino básico a linguagem é menos valorizada, facto que, na nossa perspetiva, condiciona negativamente a preparação dos alunos, nomeadamente para o ciclo seguinte que, por causa dos exames, desperta uma pronunciada, mas tardia, mobilização dos docentes.

O primeiro eixo de dados sobre o qual nos iremos debruçar facultou-nos informação acerca do conhecimento dos programas e documentos orientadores que os docentes declaram ter, incidindo em 4 opções: “Desconhecer”, “Ouvir falar” e “Conhecer”, e, por último, indicação da frequência da sua consulta.

Do conjunto de respostas obtidas, destacam-se duas tendências, observadas em todas as disciplinas inquiridas, cruzando os diferentes níveis de escolaridade. Por um lado, os docentes sinalizam que conhecem os documentos orientadores do ciclo que lecionam, por outro, manifestam o seu desconhecimento relativamente aos documentos do ciclo, anterior e posterior, em elevadas percentagens. Na nossa ótica, estes dados evidenciam debilidades num trabalho pedagógico que se pretende em *continuum*, o que obrigaria ao conhecimento dos textos programáticos, inseridos num eixo vertical, o que não se verificou. Desta forma, fica patente que se desvaloriza a importância de se ter uma visão global da disciplina, o que proporcionaria um adequado e progressivo desenvolvimento das competências dos alunos, ao longo da sua escolaridade. Ainda que com uma expressividade pouco evidente, cremos ser premente registar alguns indícios de haver docentes que não conhecem, ou apenas ouviram falar dos textos programáticos que orientam as disciplinas lecionadas. Cruzando estes dados com a perceção que nos foi transmitida durante as entrevistas, depreendemos que serão os manuais a guiarem o trabalho dos professores, o que, necessariamente, compromete as suas responsabilidades enquanto agentes de ensino e coarta o pleno exercício da profissão.

Complementando a informação anterior, ainda com o objetivo de aferir o papel dos documentos oficiais na condução das práticas docentes, avaliámos a frequência com que estes eram consultados. Analisando os dados, verificámos a existência de um paralelismo com os resultados anteriores, pois os respondentes sinalizaram maioritariamente a opção consultar “às vezes” ou “frequentemente” os textos programáticos da disciplina e ciclo lecionados e, simultaneamente, declararam, com clareza, “nunca” ou “raramente” consultarem os programas do ciclo anterior, ou subsequente, ao por si administrado.

No que diz respeito ao segundo eixo de análise de dados, práticas de implementação, em que procurámos conhecer e compreender formas de operacionalização da linguagem no processo de ensino/aprendizagem, foram abrangidas diversas facetas da ação docente. Em primeiro lugar, a propósito da preparação das atividades profissionais, e em função da frequência de consulta dos documentos orientadores, indicaram-se diferentes níveis de planificação e identificaram-se contextos de trabalho. Subsidiariamente, sugeriram-se outras de fontes de informação, para além dos programas, questionando-se, igualmente, a frequência com que eram consultadas. Deste modo, reuniu-se um conjunto de elementos que nos elucidaram sobre as formas de organização do trabalho escolar e os

meios mobilizados para a sua preparação. Em segundo lugar, recolhemos dados que nos permitiram avaliar o conhecimento que os professores tinham dos programas e documentos oficiais orientadores, através da identificação de capacidades/competências que desenvolviam junto dos alunos, através da seleção de atividades realizadas que contribuíssem para essa finalidade e, dado o nosso foco no papel da linguagem no processo de ensino/aprendizagem, delimitámos a aferição de atividades envolvendo a escrita, e também as que implicassem a oralidade. Por fim, identificámos alguns instrumentos de mediação pedagógica e indagámos o tipo de envolvimento que os mesmos suscitavam junto dos docentes, no sentido da sua utilização e/ou construção.

As respostas que obtivemos, dado o teor das perguntas formuladas, permitiram-nos, simultaneamente, avaliar a influência dos manuais escolares na determinação das práticas dos professores. Com o objetivo de dar consistência à nossa análise, procedemos ao confronto de dados que recolhemos nas entrevistas, designadamente no que diz respeito à seleção de atividades dinamizadas com os alunos, e a utilização/construção de instrumentos de mediação pedagógica.

A informação obtida por este conjunto de variáveis possibilitou-nos, por um lado, conhecer as formas de operacionalização da integração da linguagem na construção de estratégias de ensino/aprendizagem, ao serem preferidas ou declinadas pelos inquiridos e, por outro, avaliar outras dimensões da ação docente, nomeadamente quanto ao tipo de ensino dominante.

Estas observações, prévias à interpretação de resultados, permitem-nos delinear um quadro global, contextualizando a análise que passamos a apresentar, incidindo sobre as práticas de implementação.

Em relação à preparação e a formas de trabalho, verificámos que, no que diz respeito aos níveis de planificação, os docentes privilegiam, em Ciências do ensino básico e do secundário, o médio prazo, seguindo-se a sequência didática, inferindo-se que colocam em segundo plano uma projeção do trabalho a longo prazo e também ao nível da aula. Constituem exceção a esta tendência, as disciplinas de Ciências Físico-Químicas do 3º ciclo e a Física e Química A, e também a História, do básico e do secundário, em que as planificações se fazem na seguinte sequência: longo prazo, médio prazo, sequência didática e, finalmente, ao nível de aula.

Quanto aos contextos de trabalho, concluímos que predomina o trabalho individual, a que se segue o grupo de recrutamento, sendo muito assertiva a quase inexistência de trabalho colaborativo com os professores de Português, atingindo, frequentemente, valores acima dos 90% nas opções “nunca+raramente”. Estes resultados foram evidenciados em todas as disciplinas e níveis de ensino, destacando-se, contudo, duas situações: os dados obtidos em História do 2º ciclo, relativamente ao

trabalho colaborativo com professores de Português, em que, embora a maior incidência das escolhas tenha continuado a ser em “nunca+raramente” (50%), os inquiridos declararam ainda, em 27,8% das respostas, trabalhar “muitas+sempre” em conjunto com estes docentes, e 22,2% disse fazê-lo “às vezes”. Explicamos esta divergência, em relação à tendência global, pelo facto de existirem professores que lecionam História, e também Português, o que os poderá ter motivado para este trabalho interdisciplinar. Quanto ao outro caso, referimo-nos a História A, em que o trabalho colaborativo com os professores de Português regista 97,1% de respostas na opção “nunca ou raramente”, valor que nos causa bastante perplexidade, uma vez que os docentes desta disciplina afirmam, de forma inequívoca (Muito importante: 100%) a relevância da linguagem. Esta circunstância revela uma atitude inconsequente, por se declinar uma colaboração que certamente seria profícua para a melhoria das competências dos alunos, sempre portadores de dificuldades inultrapassáveis.

No que diz respeito à consulta de outras fontes, verificou-se, com pequenas diferenças, pouco significativas, que os professores inquiridos, em Ciências e em História, tanto do básico, como do secundário, dão preferência às mesmas fontes de (in)formação alternativas. Assim, constatou-se que os manuais adotados, com elevada expressividade percentual, entre os 90% e os 100%, acolhem a maioria das respostas, seguindo-se outros manuais, igualmente com uma expressiva preponderância, sobretudo quando são comparados com os valores de consulta de livros de apoio e de livros científicos.

A interpretação destes resultados leva-nos a concluir que o predomínio do trabalho individual, a falta de trabalho interdisciplinar com o professor de Português, assim como a supremacia conferida ao manual têm certamente efeitos contraproducentes na qualidade do trabalho desenvolvido pelos docentes. Tendo em conta os dados, e apoiando-nos na nossa própria experiência profissional, diríamos que a organização do trabalho nas escolas se caracteriza pelo cumprimento de um calendário pré-estabelecido, para o cumprimento de etapas burocratizadas, como as planificações que, ao invés de auxiliarem o planeamento do processo de ensino, se destinam ao arquivo (“morto”) de documentos, a ser exibido, em caso de inspeção. A artificialidade e impessoalidade deste documento, aliás, podem ser confirmadas se se observar a parafernália de materiais que integram os manuais, onde se inserem planificações “prontas a usar”, utilizáveis por todos, como se fossem únicas. A hegemonia do manual, aqui assumida pelos respondentes, contribui para o isolamento de cada professor, que prefere realizar as suas atividades individualmente, prescindindo do trabalho em conjunto com os seus pares.

Concluimos que o trabalho de equipa, enriquecedor e criativo, será pouco comum, agravando-se a situação quando se coloca a hipótese de a atividade ser alargada a outros grupos disciplinares. Remetendo para Basil Bernstein, diríamos que prevalece um currículo de coleção, ao invés de um

currículo de integração, evidenciando-se a percepção de que existe uma espécie de entricheiramento entre pessoas, disciplinas e as várias estruturas intermédias da orgânica escolar.

Em relação à identificação de capacidades, aptidões ou competências, segundo a nomenclatura utilizada nos programas disciplinares que analisámos, apurámos alguns dados significativos para a aferição quer dos conceitos, quer das crenças que os docentes revelam sobre o sucesso da sua atividade profissional. Para a recolha de informação nesta variável, colocou-se à apreciação dos docentes um elenco dos comportamentos expectáveis dos alunos, que constavam dos textos programáticos, e que convocassem diferentes funcionalidades da linguagem. Os resultados obtidos, em que os professores sinalizaram as capacidades que desenvolviam, pela sua ação pedagógica, convergiram em todas as disciplinas e níveis de escolaridade, traduzindo uma convicção muito positiva sobre a eficácia das práticas implementadas.

Contudo, analisando detalhadamente os dados, algumas escolhas mereceram em especial a nossa atenção, pois revelavam aspetos suscetíveis de reflexão. Assim, em relação a Ciências do ensino básico, detetámos alguma incongruência entre a sinalização muito expressiva da competência “Expressar-se de forma clara, oralmente e por escrito” e o valor mais comedido atribuído a “Produzir textos orais e/ou escritos, evidenciando a sua estrutura lógica em função da abordagem do assunto”, pois considerariamos este último descritor como um complemento essencial da almejada expressão clara, oral e escrita, o que não parece ter sido a opinião de muitos dos respondentes. Interpretando estes dados, cremos que o primeiro item indicado foi mais valorizado porque traduz as preocupações comuns dos docentes, circunscrevendo-se a uma correção linguística de superfície, no âmbito da ortografia e da sintaxe. Já a produção de textos, caracterizada no descritor por uma maior exigência cognitiva, que apelaria a uma funcionalidade da linguagem mais complexa, não captou a seleção da maioria dos inquiridos, certamente por múltiplos motivos, que poderíamos especular, mas de que poderão fazer parte a morosidade dos procedimentos e a percepção de falta de competências para apoiar os alunos.

Ainda no conjunto de disciplinas de Ciências do básico, avaliámos como incoerentes os registos mais moderados na sinalização de competências como “Planear e realizar investigações” e “Analisar e debater relatos de descobertas científicas”, uma vez que, na nossa perspetiva, estes itens corporizam capacidades inerentes ao desenvolvimento de uma literacia científica e consubstanciam um tipo de ensino de inspiração construtivista, que pugna pela aquisição de competências, em que, nomeadamente, o confronto e debate de ideias podem contribuir para o desenvolvimento da literacia e do pensamento críticos.

Focando-nos nos resultados que obtivemos em Ciências do ensino secundário, destaca-se como positivo um aumento acentuado de competências que implicavam diferentes funcionalidades da linguagem, tanto no âmbito da comunicação, como também enquanto coadjuvante de estratégias de construção do conhecimento, tendo surgido, em ambas as disciplinas, pela primeira vez, referências à linguagem científica. De salientar que descritores significativos, como “Conhecer, compreender e ser capaz de utilizar conceitos e terminologia científicos”, “Utilizar vocabulário científico adequado”, “Usar e compreender linguagem científica”, “Comunicar, adequadamente, oralmente e por escrito”, “Elaborar relatórios, ou sínteses, (oralmente/por escrito/ outros formatos)”, suscitaram a recetividade dos inquiridos, com sinalizações superiores a 90%.

Todavia, em Física e Química A, em linha com o que foi observado no ciclo anterior, considera-se relevante sublinhar que os valores menos expressivos surgiram em competências como “Apresentar e discutir propostas de trabalho e resultados obtidos”, “Analisar cientificamente um documento” e “Construir argumentos e discutir a sua pertinência fundamentando-os cientificamente”. Estes dados, em que ações como “discutir” e “construir argumentos” parecem provocar uma certa retração nas sinalizações, afigura-se-nos indiciarem um tipo de ensino de pendor mais tradicional, em que o espaço de construção do conhecimento pelos alunos é menorizado. Corroborando esta tendência, ainda que com uma expressividade menos evidente, surgem itens, como “Confrontar ideias, clarificar pontos de vista, argumentar e contra-argumentar” e “Discutir os limites de validade de resultados obtidos”.

Ao terem um acolhimento mais comedido por parte dos respondentes, os itens que acabámos de analisar indiciam uma integração da linguagem desinserida de estratégias de ensino/aprendizagem e um conhecimento parcial dos textos programáticos, pois escamoteiam-se competências importantes para se atingirem os objetivos enunciados pela tutela.

No que diz respeito à História, considera-se importante sublinhar três aspetos: a insistência na relevância do conhecimento do vocabulário específico da disciplina, a interpretação de fontes diversas e a elaboração de sínteses.

No ensino básico, valorizaram-se competências como “Utilizar corretamente vocabulário específico da disciplina”, “Interpretar documentos de índole diversa (textos, imagens, gráficos ...)", “Aperfeiçoar a expressão oral e escrita” e “Expressar-se de forma clara, oralmente e por escrito”, competências que, implícita ou explicitamente, se prolongam para o secundário. Efetivamente, para este nível, verifica-se haver uma continuidade relativamente aos usos da linguagem, tanto no plano da sua funcionalidade (p.e., vocabulário específico e elaboração e comunicação de sínteses), como preocupações com a correção linguística.

Salientamos como menos positivos, e também como elementos indiciadores de um tipo de ensino mais convencional, itens, do ensino básico, como “Recriar situações históricas sob forma plástica ou dramática” e “Utilizar técnicas de comunicação oral, de organização de textos e de expressão gráfica”, que acolheram o menor número de sinalizações, dado que, ao invés de uma secundarização destas linguagens, cremos que se deveria contemplá-las, atendendo aos seus aspetos lúdicos e simultaneamente criativos, de certo apelativos e eficazes na aprendizagem das matérias, junto de um público mais jovem.

Após terem sido recolhidos dados sobre a perceção que os docentes tinham sobre o desenvolvimento de competências, procurámos indagar as atividades dinamizadas para o conseguirem. Para isto, fez-se um levantamento de diversas atividades, emanadas dos programas, e avaliou-se a frequência com que eram realizadas, o que nos permitiu ponderar a coerência entre as crenças demonstradas e as ações implementadas, assim como avaliar as tendências quanto ao modelo de ensino.

A análise que efetuámos possibilitou-nos identificar alguns traços comuns entre os inquiridos, relativamente às atividades mais e menos frequentemente dinamizadas, constituindo matéria de reflexão.

Em termos de coerência, verificámos um desequilíbrio entre as crenças (traduzidas em valores superiores a 90%) e as práticas efetivamente implementadas pelos docentes inquiridos, expressas em percentagens muito menos eloquentes. Quanto à modalidade de ensino, prevalecem modos de atuar que configuram um ensino de pendor tradicional, em que os alunos assumem papéis de maior passividade.

Comprovando esta interpretação, verificámos algumas inconsistências entre a declarada valorização da linguagem verbal e as atividades realizadas que contribuíssem para a melhoria das competências dos alunos, registando-se valores díspares na frequência de algumas atividades. Assim, são paradigmáticas atividades como a “Leitura e análise de documentos escritos”, a “Leitura, interpretação e discussão de textos informativos” e a “Elaboração de sínteses/resumos orais e escritos, que registam valores acentuados nas opções “Muitas vezes+sempre” e, em sentido inverso, a “Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva” que surge invariavelmente com percentagens que indicam nunca ou raramente ser efetuada. A interpretação que fazemos é que embora seja relevante a leitura e análise de documentos escritos não se recorre a instrumentos que apoiassem os alunos nessas tarefas. Ainda neste âmbito, constatámos que embora se verificasse um amplo e expressivo consenso sobre o desenvolvimento das competências que implicassem o conhecimento, a compreensão e a utilização de conceitos e terminologias específicas, não se vislumbraram ações que contribuíssem de facto para esse

fim, registrando-se, pelo contrário, uma sistemática desvalorização da “Elaboração de glossários”, que se situa sempre entre as atividades “Nunca+raramente” realizadas. De entre as competências mais valorizadas, como o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita, com múltiplas formulações, constatámos igualmente alguma incongruência pois se verificou uma desvalorização das atividades que obrigassem a uma escrita mais extensa, tais como, em algumas disciplinas e anos, a elaboração de relatórios ou a elaboração de biografias.

No que diz respeito ao tipo de ensino, cremos que ele influencia negativamente as escolhas dos docentes, uma vez que parece prevalecer uma pedagogia de receituário, em que a voz do professor se sobrepõe, sendo as suas orientações veiculadas oralmente, sem preocupações de modelar pelo saber fazer. Efetivamente, observando as tendências que foram sendo registadas, concluímos que os docentes nunca ou raramente implementam atividades cujas características impliquem modos de agir diversos dos “convencionalmente” postos em prática pelo ensino tradicional, de que são exemplo itens em que os alunos teriam oportunidade de usar a linguagem, nomeadamente a escrita, para desenvolverem as suas competências comunicativas, tendo como destinatários públicos diversos aos da sala de aula, e perseguindo objetivos que ultrapassariam o âmbito de “mostrar ao professor o que se sabe”. Deste conjunto de atividades, declinadas pela maioria dos inquiridos, destacam-se: “Construção de jornais de parede (de escola)”, “Elaboração de panfletos e de pequenas brochuras”, “Organização/construção de painéis temáticos”, “Organização de colóquios e de exposições”, “Realização de dramatizações”, “Representações teatrais” e “Exposição de trabalhos”. De mencionar ainda outras atividades, que seriam mais consentâneas com um modelo de ensino de inspiração socioconstrutivista, como “Realização de entrevistas para recolha de informação”, “Elaboração de dossiês temáticos”, “Elaboração de glossários”, “Realização de debates/mesas redondas”, “Construção de frisos cronológicos”, “Construção de tabelas/quadros cronológicos e espaciais”, “Construção de mapas”, ou “Elaboração de biografias”, que suscitam igualmente pouca aceitação por parte dos respondentes.

Articulando a informação que acabámos de analisar, com os dados obtidos através das entrevistas, concluímos que as tendências de seleção de atividades são confluentes.

Para compreendermos o que condicionava as práticas docentes, designadamente na seleção ou rejeição de atividades que implicassem diferentes formas de operacionalização da linguagem, tanto do domínio da oralidade, como da escrita, delimitámos um conjunto de itens, partindo do princípio de que fariam parte de estratégias expressamente desenhadas para a aquisição de capacidades. Para tal, recorreremos à formulação de questões de resposta alternativa, de tipo “alfaiate”, procurando descortinar as razões que determinavam as decisões dos professores, tanto no sentido positivo, como negativo.

Ao fazermos a análise global da informação, vários aspetos sobressaíram, levando-nos a questionar a conformidade entre crenças e práticas, nomeadamente através da identificação dos modos de atuar pedagogicamente e dos motivos apontados para a seleção ou recusa de certas atividades.

Tanto no âmbito da escrita, como no da oralidade, destacaram-se dois tipos de resposta alternativa que traçaram um padrão nas atitudes dos inquiridos que considerámos elucidativo. Em relação à escrita, com algumas exceções muito circunscritas (p.e., em Ciências: redação de relatórios, redação de conclusões e construção de esquemas, gráficos e tabelas/quadros e, em História, apenas nos respondentes lecionando os 2º e 3º ciclos: elaboração de sínteses/resumos e elaboração de biografias de figuras históricas), verificámos que, relativamente à solicitação de atividades, os professores, de ambas as disciplinas, nos níveis de ensino estudados, sinalizaram a opção “Sim, solicito esta atividade aos alunos e ensino-os a fazê-la, monitorizando o seu trabalho” em percentagens sempre minoritárias. Tal significa que a maioria se limita a pedir a realização de várias tarefas, sem contudo as ensinar, pois prevalece a escolha do descritor com a seguinte formulação: “Sim, solicito aos alunos que o façam”. No domínio da oralidade, sem exceção, a escolha da opção que implicava uma atitude de maior envolvimento dos docentes, a saber, “Promovo esta atividade, porque é importante, sob vários aspetos, e preparo-a previamente, designadamente em colaboração com os professores de Português”, acolheu percentagens ínfimas. Interpretamos estes indicadores como um indício suplementar que confirma a desvinculação dos docentes em relação a um tipo de ensino que integrasse a linguagem nas suas múltiplas funcionalidades, assim como se evidencia que não se assumem como corresponsáveis pelo desenvolvimento de competências linguísticas, nem mesmo na esfera restrita das suas disciplinas.

Para além destes dados, são de sublinhar outros aspetos que, pela sua consistência e persistência, nos informam sobre a influência do manual e sobre a avaliação pedagógica que os professores fazem de algumas atividades, aí inseridas já resolvidas. De uma forma muito esclarecedora, a grande maioria dos inquiridos, apesar de as tarefas serem descritas como uma elaboração ou uma construção, ao declinarem a solicitação de atividades como glossários, resumos e sínteses, frisos cronológicos, tabelas e quadros ou listagens com finalidades específicas, justificam a sua recusa por o manual já as incluir, o que constitui um paradoxo. Este indicador revela o desconhecimento da importância do ato de fazer, para aprender a saber fazer, quer para construir conhecimento, quer para desenvolver competências, nomeadamente de escrita, desconsiderando-se a realização de certas tarefas, facilitadoras da aprendizagem. Paralelamente, confirma-se a influência perversa do manual ao refletir uma leitura dos programas que desvirtua as finalidades pedagógicas de várias propostas de trabalho a

realizar pelos alunos. De forma incauta, os professores confiam que o que está no manual corresponde ao programa disciplinar e aceitam que o que aí aparece “resolvido” é “assunto tratado”.

Complementando o que acabámos de expor, outras atividades não solicitadas, cuja justificação foi “Não solicito aos alunos esta atividade, porque a extensão do programa não o permite”, constituem um conjunto significativo, revelando, por um lado, um desinvestimento num tipo de escrita com finalidades muito diversas da que prevalece nas escolas, contemplando géneros não escolares, de que são exemplo “Redação de panfletos e de pequenas brochuras”, “Redação de artigos para os *media*”, “Redação de ensaios”, “Redação de memórias descritivas e interpretativas”, “Elaboração de catálogos de exposições” e “Elaboração de folhetos de visionamento “público” de filmes”; por outro lado, atividades como “Elaboração de dossiês temáticos” e “Construção de portefólios”, “Construção de listagens com finalidades específicas” (com valores muito expressivos em Ciências Físico-Químicas), “Organização de um caderno de atividades/ de campo”, “Redação de relatórios (em História), “Legendagem” e “Listagem de verificação de observações” comprovam a desvalorização de instrumentos potenciadores de aprendizagens mais consistentes, em linha com opções pedagógicas de inspiração socioconstrutivista.

Por fim, ainda com o objetivo de conhecer práticas dos professores na integração da linguagem no processo de ensino/aprendizagem, desta vez focando-nos na utilização e construção de instrumentos de mediação pedagógica, fizemos incidir a nossa pesquisa na identificação de procedimentos que tivessem subjacente o papel ativo do professor, perspetivando-o como um elemento facilitador do desenvolvimento de competências. Para tal, seleccionámos instrumentos como “Guiões” e “Fichas”, que remetem para operações que valorizam a dimensão processual, e indagámos, junto dos inquiridos, qual o seu posicionamento através da escolha de quatro opções de resposta alternativa: a) “Não elaboro este tipo de instrumento, porque a extensão do programa não o permite”, b) “Não elaboro estes instrumentos porque o Manual já contém este tipo de guião/ficha”, c) “Construo este tipo de instrumentos, em função de fontes/finalidades específicas e da informação a observar/selecionar” e d) “Construo este tipo de instrumentos em função de fontes/finalidades específicas, da informação a reter, e exemplifico como sublinhar e tomar notas”. As respostas que obtivemos permitiram-nos confirmar a coerência das escolhas feitas anteriormente, com as que, nesta variável, foram sinalizadas. Assim, a título ilustrativo, verificámos que, apesar de se reconhecer a relevância linguagem, e da leitura em particular, nos procedimentos de ensino/aprendizagem, este reconhecimento não se repercutiu na seleção e construção de instrumentos que contribuíssem para melhoria de competências nesse âmbito, designadamente através de fichas de leitura. Considera-se especialmente preocupantes os dados de História do 2º ciclo, pois os respondentes não só não elaboram este tipo de ficha, assinalando

expressivamente a hipótese a), como se regista 0% de sinalizações na opção d). No entanto, deve sublinhar-se a exceção na disciplina de História A, em que, no item “Fichas de leitura orientada/seletiva”, 31,4% dos inquiridos sinalizou a opção d) “Construo este tipo de instrumentos em função de fontes/finalidades específicas, da informação a reter, e exemplifico como sublinhar e tomar notas”, valor que, todavia, também aparece na opção a) “Não elaboro este tipo de instrumento, porque a extensão do programa não o permite”.

Quanto à oralidade, continuou a declinar-se a realização de entrevistas, pelo que se compreende, neste contexto, a maior incidência nas opções “Não elaboro”, relativamente aos guiões de entrevista. Contudo, desta variável, destacámos alguns indicadores que nos permitiram desenhar um perfil de atuação que cruza todas as disciplinas e níveis de escolaridade, e que se prendem com os resultados obtidos nas opções a), c) e d), que polarizaram a maioria das escolhas.

Efetivamente, em relação à opção d), em que se pretendia identificar atitudes de maior empenhamento profissional, assim como o ensino de métodos relevantes como sublinhar e tomar notas, constatámos que a quase totalidade dos respondentes sinalizou esta hipótese com valores percentuais muito reduzidos, exceto em História A, como já referido.

No que diz respeito à opção c) “Construo este tipo de instrumentos, em função de fontes/finalidades específicas e da informação a observar/selecionar”, esta foi maioritariamente escolhida para os seguintes dispositivos: “Fichas de observação/exploração e de registo de dados”, “Guiões de visitas de estudo”, “Guiões de visionamento de filmes/documentários”, “Guiões de pesquisa orientada”, “Fichas de trabalho”, “Guião de elaboração de relatórios de experiências/atividades laboratoriais”, “Guião de montagem de experiências”, “Questionários para orientação de visitas de estudo”, “Plano prévio de visitas de estudos”, “Guião de elaboração de relatório de visitas de estudo” e “Fichas de observação/exploração e de registo de dados”.

Relativamente à escolha da hipótese b) “Não elaboro estes instrumentos porque o Manual já contém este tipo de guião/ficha”, apenas surgiu com mais evidência no item “Guião de organização de caderno de laboratório”, tendo a opção a) “Não elaboro este tipo de instrumento, porque a extensão do programa não o permite” acolhido a maioria das respostas para os seguintes instrumentos: “Fichas de leitura orientada/seletiva”, a que já aludimos, “Plano de preparação de debate/mesas redondas”, “Guião de pesquisa orientada”, e “*Webquests* para pesquisa orientada e realização de trabalhos”.

Comparando os resultados desta variável com a informação obtida através das entrevistas, verificámos que existe uma sobreposição de dados no que diz respeito, por exemplo, à elaboração de

fichas de leitura e de guiões de entrevista, constatando-se, no entanto, que outros dispositivos, que foram sinalizados positivamente no questionário, não receberam a adesão dos entrevistados.

Como fecho destas considerações, afigura-se-nos delinearem-se, com alguma nitidez, e em paralelo, dois perfis de atuação pedagógica. Por um lado, a tendência para um tipo de ensino em que o aluno continua a ter um papel mais passivo, de recetor e reproduzidor do conhecimento transmitido pelo professor, ao invés de lhe ser facultada a hipótese de se assumir como ator na construção e aquisição dos saber e saber-fazer disciplinares. Por outro, coerente com esta tendência, evidencia-se o facto de os inquiridos desconhecerem, ou desvalorizarem, as diferentes funcionalidades da linguagem como coadjuvante da aprendizagem, nomeadamente na criação/utilização de instrumentos auxiliares, depreendendo-se que detêm um conhecimento deficiente relativamente ao conceito de literacia, sobretudo de literacia específica, que engloba todos os procedimentos inerentes à construção e comunicação de cada saber. Por isto, em nosso entender, não tendo consciência das dificuldades que os alunos podem sentir no domínio das diferentes linguagens especializadas que enformam as disciplinas, não atuam adequadamente, nem eficazmente com o objetivo de melhorar competências, nomeadamente no desenvolvimento de uma literacia e de um pensamento que se pretendem críticos.

Concluimos que, com estas condicionantes, o papel da linguagem no processo de ensino/aprendizagem fica aquém das potencialidades que a literatura lhe confere, ocorrendo-nos, neste contexto, recordar o pensamento de Halliday (1993) pois, de forma lapidar, considera que, se a característica distintiva da aprendizagem humana é ser um processo de construção de sentido, então, no ensino formal, deveria existir uma abordagem tripartida: a aprendizagem da linguagem, a aprendizagem através da linguagem e a aprendizagem sobre a linguagem, uma vez que aprender é significar, e aprender a expandir o potencial de significação de cada um.

BIBLIOGRAFIA

- Alcorta, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie*, V. 137, pp. 95-103
- Almeida, L.S., Franco, A.H.R. (2011). Critical thinking: Its relevance for education in a shifting society. *Revista de Psicologia*, V.29 (1), pp. 175-195
- Amaro, A. (2009). *Concepções de professores de língua portuguesa sobre o(s) uso(s) do manual escolar: um estudo no 3.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado em Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino do Português, Universidade do Minho, Braga. [Em linha]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/11207> [Consultado em 2/06/2012]
- Amor, E. (2001). Repensar a (Didática da) Escrita: Breves reflexões. In F. Sequeira, J.A.B. Carvalho e Álvaro Gomes (Orgs.), *Ensinar a escrever. Teoria e prática* (pp.163-168)
- Amor, E. (2003). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia* (6ª ed.). Lisboa: Texto Editora
- Applebee, A. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, V.54 (4), pp.577-596
- Applebee, A., Langer, J. (1987). *How Writing Shapes Thinking - A Study of Teaching and Learning*. Urbana, Illinois: NCTE
- Arkle, S. (1985). Better Writers, Better Thinkers. In Anne R. Gere (Ed), *Roots in the Sawdust -Writing to Learn across the Disciplines* (pp. 148-161). Urbana, Illinois: NCTE
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris: ESF éditeur
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris: ESF éditeur
- Azevedo, F. (2009 a). Literacias: contextos e práticas. In Fernando Azevedo e M. Graça Sardinha (Coords.), *Modelos e práticas em literacia* (pp. 1-16). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2009 b). Organizar a aprendizagem, desenvolver competências e autonomizar o aluno. In Fernando Azevedo e M. Graça Sardinha (Coords.), *Modelos e práticas em literacia* (pp. 225-240). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2011). Educar para a literacia: perspectivas e desafios. Comunicação proferida na abertura do "VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação" - Escola Superior de Educação Jean Piaget. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12645>. Consultado em 27/03/2013
- Azevedo, F., Sardinha, F., Palhares, P. (2009). Literacia e numeracia: uma experiência pedagógica no 1º ciclo do Ensino Básico. In Fernando Azevedo e M. Graça Sardinha (Coords.), *Modelos e práticas em literacia* (pp. 209-223). Lisboa: Lidel.
- Balula, J. P. R. (2007). Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do Português. Tese de Doutoramento em Didática. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa – Universidade de Aveiro. Aveiro. 563 pp. (Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.19/1242>. Consultado em 16/6/2017)
- Barata-Moura, J. (1998). Filosofia, é coisa de escrever? [Em linha].Disponível em: http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/Filosofia_escrever.pdf [Consultado em 6/11/2008].
- Bautier, E. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères*, 15. pp. 11-25

- Bautier, E. (2001). Note de synthèse [Pratiques langagières et scolarisation]. *Revue française de pédagogie*, V.137, pp. 117-161
- Bautier, E. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraires du langage. *Pratiques*, 143-144, pp. 11-26
- Bazerman, C. (2013). *A theory of literate action: literate action* (volume 2). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse
- Bazerman, C. et al. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage: un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, V. 34, (1) pp. 47-67.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. New York: Routledge
- Biasi, P.-M. (1998). Qu'est-ce qu'un brouillon? Le cas Flaubert: essai de typologie fonctionnelle des documents de genèse. In M. Contat et D. Ferrer (Eds.), *Pourquoi la critique génétique?* Éd. du CNRS, pp.31-60 Disponible em: http://www.pierre-marc-debiasi.com/textes_pdf/2017.pdf. Consultado em 4/6/2017
- Boré, C. (2000). Le brouillon, introuvable objet d'étude?. *Pratiques*, 105-106, pp. 23-49
- Boré, C. (2011). L'énonciation des brouillons et la question du sujet scolaire. *Pratiques*, V.149-150, pp.71-90.
- Botelho, F. (2009) Aprendizagem do português e multiliteracias. *Mediações* (1), pp. 60-75
- Boutin, G., Goyette, G., Lessard-Hébert, M. (2010). *Investigação qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Braun, A., Forges, G. (1998). Enseigner et apprendre la langue de l'école. Paris-Bruxelles: De Boeck
- Bruner, J. (2007). Prólogo. In L. Vygotsky, *Pensamento e Linguagem* (pp.9-32). Lisboa: Relógio d'Água
- Carvalho, C., Sousa, O. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Interacções*, (19), pp. 109-126
- Carvalho, J.A.B. (1999). *O Ensino da escrita - da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: IEP/CEEP. Universidade do Minho
- Carvalho, J.A.B. (2003). *Escrita: Percursos de Investigação*. Braga: IEP/DME. Universidade do Minho
- Carvalho, J.A.B. (2011). A Escrita como objecto escolar – contributo para a sua (re) configuração. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/18256>
- Carvalho, J.A.B. (2013). Literacia académica: da escola básica ao ensino superior – uma visão integradora. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/28363>, consultado em 24-8-2016
- Carvalho, J.A.B., Barbeiro, L. (2013). Reproduzir ou construir conhecimento? - Funções da escrita no contexto escolar português. *Revista Brasileira de Educação*, V. 18 n. 54 pp.609-792
- Carvalho, J.A.B., Pimenta, J. (2005). Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido. In Silva, Bento D., Almeida, Leandro S. (Coords.), *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 8, Braga, Portugal, 2005* [CD-ROM]. Braga : Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. ISBN 972-8746-36-9. pp. 1877-1885

- Carvalho, J.A.B., Silva, A.C., Pimenta, J. (2013). Uso da Escrita em Diferentes Disciplinas Escolares: Construção ou reprodução de conhecimento?. In L. Barbeiro, J. A. B. Carvalho, I. Rebelo, A. Carvalho da Silva e J. Pimenta (Orgs), *III Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita – Atividades de escrita (nas diferentes disciplinas) e aprendizagem* (pp. 21-31) Leiria: ESE de Leiria
- Cellier, M. (2006). Restitution de récit - Lire et imprimer les analyses. (pp. 1-5). Disponível em: http://www.reseau-canope.fr/bsd/fichiers/docAssoc/b006_t03.pdf. Consultado em 6/8/2017
- Cellier, M., Demougin, P. (2000). La liste pour écrire, et un peu plus. Modèles de référence en formation d'enseignants du premier degré. *Tréma*, 17, pp. 43-54
- Cellier, M., Dreyfus, M. (2002). Place et fonctions des écrits intermédiaires ou réflexifs dans des dispositifs didactiques pour travailler l'oral. *Repères*, V. 26-27, pp.83-101
- Chabanne, J.-C., Bucheton, D. (2002c). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: Presses universitaires de France
- Chabanne, J.-C., Bucheton, D. (2001). Aider les élèves à développer des pratiques d'écriture proprement «scolaires», *XYZep*, 12, pp. 3-6
- Chabanne, J.-C., Bucheton, D. (2002a). Les différents modèles didactiques de l'écriture et les formes d'évaluation correspondantes. In Jean-Charles Chabanne e Dominique Bucheton, *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. Versailles: Éditions Delagrave/CRDP. Disponível em: http://perso.ens-lyon.fr/jean-charles.chabanne/publis/gerz2_modeles.did.pdf. Consultado em 13/11/2016
- Chabanne, J.-C., Bucheton, D. (2002b). En guise de synthèse: Identifier de nouveaux (?) gestes professionnels pour diversifier les pratiques d'écriture en ZEP. In Jean-Charles Chabanne e Dominique Bucheton, *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves* (pp. 167-182). Versailles: Éditions Delagrave/CRDP. Disponível em: <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/42773/42773-8327-11270.pdf>. Consultado em 13/11/2016
- Cohen, L., Manion, L., Morisson, K. (2006). *Research methods in education*. Oxon: Routledge Falmer
- Cole, M. & Wertsch, J.V. (1996). Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, Vol. 39 (5), pp. 250-256 DOI:10.1159/000278475
- Dabène, M., Ducancel, G. (1997). Du linguistique au langagier, du dedans au dehors de l'école. *Repères*, 15. pp. 3-10
- Damas, J.(2002). A relação pedagógica sob o signo da comunicação diferenciada. In A. Bárrios & J. Ribeiro (Eds.), *Globalização e Desenvolvimento Profissional do Professor* (pp.241-249). Lisboa: CIED-ESELX
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- De Pietro, J.-P., Wirthner, M. (1998). L'oral, bon à tout faire?... . *Repères*, 17, pp. 21-40
- Dionísio, M.L. (2007). Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. *Educação Santa Maria*, V.32 (1), pp. 97-108
- Dionísio, M.L., Viseu, F., Melo, M.C. (2011). Práticas de literacia nas disciplinas escolares: um estudo em escolas portuguesas (pp.1140-1158). In J.C. Morgado, M. P. Alves, S. Sell Pillotto e M.

- I. Cunha (Orgs.), *Aprender ao longo da vida - contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação. (Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação)*. Braga: CIED
- Domingos, A.M., Barradas, H., Rainha, H., Neves, I.P. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Durst, R. K. (2015). British Invasion: James Britton, Composition Studies, and Anti-Disciplinarity. *College Composition and Communication*, V.66 (3), pp. 384-401
- Durut-Bellat, M. (1994). Lahire Bernard, Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire. *Revue Française de Sociologie*, 35-1, pp. 141-144
- Eco, U. (1973). *O signo*. Lisboa: Editorial Presença
- Emig, J. (1977). Writing as a model of learning. *College Composition and Communication*, V.28 (2), pp. 122-128
- Fabre-Cols, C. (2004). Brouillons scolaires et critique génétique: nouveaux regards, nouveaux égards?. *Linx*, 51, pp.13-24
- Faria, I. (2003). O uso da linguagem. In M. Mira Mateus et al., *Gramática da Língua Portuguesa* (pp.55-81). Lisboa: Editorial Caminho
- Ferreira, H.M. (2010). Educação escolar e transdisciplinaridade. *Revista Encontros de Vista*, 4ª edição, pp. 1-10. Disponível em http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/artigo_1.pdf. Consultado em 23/3/2015
- Flower, L., (1990). Introduction: Studying cognition in context. In L. Flower, V. Stein, J. Ackerman, M.J. Kantz, K. McCormick, W.C. Peck, *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process*.(pp. 3-32). New York: Oxford University Press
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e Pragmática – Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora
- Fonseca, F. I., Fonseca, J. (1977). *Pragmática linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Almedina
- Forsman, S. (1985). Writing to Learn Means Learning to Think. In Anne R. Gere (Ed.), *Roots in the Sawdust -Writing to Learn across the Disciplines* (pp. 162-174). Urbana, Illinois: NCTE
- Gadet, F. (1996). Une distinction bien fragile: oral/écrit. *Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 25, pp.13-27
- Garcia-Debanc, C., Laurent, D. Galaup, M. (2009). Les formulations des écrits transitoires comme traces du savoir en cours d'appropriation dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école primaire. *Pratiques*, 143-144, pp. 27-50
- Gee, J. P. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. In Elizabeth A. Baker, (Eds.), *The New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice* (pp. 165-193). New York: Guilford Press. Disponível em <http://jamespaulgee.com/pdfs/Literacy%20and%20Technology.pdf> (pp.1-41). Consultado em 13/5/2017
- Gee, J.P. (1999 a). Critical issues: reading and the new literacy studies: reframing the national academy of sciences report on reading. *Journal of Literacy Research*, V. 31 (3), pp. 355-374

- Gee, J.P. (1999 b). The New Literacy Studies: From "socially situated" to the work of the social. In David Barton, Mary Hamilton & Roz Ivanic (Eds.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* (pp. 180-196). London: Routledge
- Gee, J.P. (2004). *Situated Language and Learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge
- Gee, J.P. (2008). Lucidly Functional Language. New Literacies: A Professional Development Wiki for Educators. Developed under the aegis of the Improving Teacher Quality Project (ITQP), a federally funded partnership between Montclair State University and East Orange School District, New Jersey. Disponível em: <http://newlits.wikispaces.com/Lucidly+Functional+Language>. Consultado em 12/5/2016
- Gee, J.P. (2013). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. In Donna E. Alvermann, Norman J. Unrau & Robert B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6th ed.) (pp. 136-151). Newark: International Reading Association
- Gee, J.P. (2014). Language and literacy: reading Paulo Freire empirically. In Jean Paul Gee, *Collected Essays on Learning and Assessment in the Digital World*. Illinois: Common Ground Publishing. Disponível em: <http://www.jamespaulgee.com/pubdisp.php?id=0&scateg=ALL>. Consultado em 13/5/2017
- Gee, J.P. (2015 a). The new literacy studies. In Jennifer Rowsell e Kate Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 35-48). London: Routledge
- Gee, J.P. (2015 b). Three paradigms in reading (really literacy) research and digital media. In Rand J. Spiro, Michael DeSchryver, Michelle Schira Hagerman, Paul M. Morsink, & Penny Thompson (Eds.), *Reading at the Crossroads* (pp. 35-44). New York: Routledge
- Gere, A.R., (1985). Introduction. In Anne R. Gere (Ed), *Roots in the Sawdust -Writing to Learn across the Disciplines* (pp. 1-8). Urbana, Illinois: NCTE
- Gil, J. (2005). *Portugal, Hoje – O medo de existir*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Gonzalez, I. (2005). *Instruções de escrita – Direcções de trabalho e critérios de construção textual*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Goody, J. & Watt, I. (1963). The Consequences of Literacy. *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 5, nº 3, pp.304-345. Cambridge University Press
- Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Writing*. London e New York: Longman
- Grandaty, M. (2005). De l'influence des tâches langagières sur les difficultés d'apprentissage. In Laurent Talbot (org.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, (pp. 49-60). Toulouse: Eres
- Habib, M. (2003). *Bases neurológicas dos comportamentos*. Lisboa: Climepsi
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and education*, 5, pp. 93-116.
- Halliday, M.A.K. (2009). *Language and Society- Volume 10 de Collected Works of M.A.K. Halliday*. Londres: A&C Black
- Halté, J.-F. (2002). Didactique de l'écriture, didactique du français: vers la cohérence configurationnelle. *Repères*, V. 26-27, pp.31-48

- Kishimoto, T.M. (2010). Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a pesquisa e para a formação. *Revista Múltiplas Leituras*, V. 3, (1), pp. 18-36
- Klein, P.D., Boscolo, P. (2016). Trends in research on writing as a learning activity. *Journal of Writing Research*, 7(3), pp.311-350
- Lea, M. R., Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23, pp.157-172
- Lewis, J. (2007). Le langage de l'apprentissage scientifique dans une perspective socioconstructiviste. In Helmut J. Vollmer (ed.), Tat'ána Holasová, Stein Dankert, Jenny Lewis, *Langue et communication dans le domaine des sciences à la fin de l'enseignement secondaire*, (pp. 57-59). Strasbourg: Conseil de l'Europe
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina
- Lourenço, O. (2005). Piaget e Vygotsky: Muitas Semelhanças, Uma Diferença Crucial. In G.L. Miranda & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da Educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.52-71). Lisboa: Relógio d'Água
- Luna, E. (2016). Abordagem da oralidade na formação inicial de profissionais da educação: um estudo num segundo ciclo profissionalizante de Bolonha em Portugal. In Cristina Manuela Sá e Ewerton Luna, *Transversalidade V: desenvolvimento da oralidade*, Cadernos do LEIP: Laboratório de Investigação em Educação em Português, Temas 5, (pp.23-154). Aveiro: UA Editora
- Marcuschi, L. A. (2005). Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. R. Machado, & M. A. Bezerra (Eds.), *Gêneros textuais e ensino*, (pp. 18-36). Rio de Janeiro: Lucerna
- McLeod, S. H. (2000). Writing Across the Curriculum - An Introduction. In Susan H. McLeod e Margo Soven (Eds.), *Writing Across the Curriculum: A Guide to Developing Programs* (pp. 1-8). WAC Clearinghouse Landmark Publications in Writing Studies. Disponível em http://wac.colostate.edu/books/mcleod_soven/. Consultado em 20/5/2015
- Medeiros, V. (2007). Quando a voz ressoa na letra: conceitos de oralidade e formação do professor de literatura. *Organon*, (42), v. 21. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/36161>. Consultado em 4/2/2017
- Meirieu, P. (1998). *Aprender ... sim, mas como?*. Porto Alegre: Artmed
- Milian, M., Camps, A. (2005). Writing and the making of meaning: an introduction. *L1-Educational Studies in Language Literature*, 5 (3), pp. 241–249
- Miranda, G. (2002). Balanços e Perspectivas: ensinar a aprender, *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 1, pp. 99-114
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 89, pp. 65-80
- Morgado, L. (2002). Piaget-Vygotsky – uma abordagem psicopedagógica. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 36, pp.45-66.
- Niza, I. (1994). Transversalidade da língua materna. *Cadernos APP*, 22 e 23

- Nonnon, E. (1999). L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champs de référence et problématiques. *Revue française de pédagogie*, 129, pp. 87-131
- Nóvoa, A. (2005). Evidentemente. Histórias da Educação. Porto: Asa Editores, SA
- Olson, D.R., Oatley, K. (2014). The Quotation Theory of Writing. *Written Communication*, V. 31 (1), pp.4–26
- Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. Londres: Methuen
- Ouvrier-Bonnaz, R. (2000). Quelle place pour les productions écrites dans les activités d'orientation?. *Les cahiers Innover & Réussir*, 1, pp.2-5
- Pereira, I. (2009). Literacia crítica: Concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In Fernando Azevedo e M. Graça Sardinha (Coords.), *Modelos e práticas em literacia* (pp.17-34). Lisboa: Lidel
- Perrenoud, P. (1994). La communication en classe: onze dilemmes. *Cahiers pédagogiques*, 326, pp.13-18
- Perrenoud, P. (1996). Le dialogue scolaire, un échange définitivement inégal?. *Revue de psychologie de la motivation*, 21, pp. 116-123
- Piaget, J. (2007). Comentário sobre as Observações Críticas de Vygotsky a propósito de Le Langage et la Pensée Chez L'Enfant e Le Jugement et le Raisonnement Chez L'Enfant. In L. Vygotsky, *Pensamento e Linguagem* (pp.374-385). Lisboa: Relógio d'Água
- Piolat, A. (2004). Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition. Le rôle de la mémoire de travail. *Linx*, 51, pp. 55-74
- Piolat, A. (2010). Approche cognitive de la prise de notes comme écriture de l'urgence et de la mémoire externe. *Le français aujourd'hui*, 170, pp. 51-62
- Piolat, A., Boch, F. (2004). Apprendre en notant et apprendre à noter. In E. Gentaz, & P. Dessus (Eds.), *Comprendre les apprentissages. Psychologie cognitive et éducation* (pp. 133-152). Paris: Dunod
- Piolat, A., Bosch, F. (2005). Note Taking and Learning. *The WAC Journal*, V16, pp. 101-113. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/journal/vol16/boch.pdf>. Consultado em 15/8/2016
- Piolat, A., Olive, T., Kellogg, R. (2005). Cognitive Effort during Note Taking. *Applied Cognitive Psychology*, 19, pp. 291–312
- Piolat, A., Roussey, J.-Y., Barbier, M-L. (2003). Mesure de l'effort cognitif: Pourquoi est-il opportun de comparer la prise de notes à la rédaction, l'apprentissage et la lecture de divers documents?. *Arob@se*, 1-2, pp.118-140
- Piolat, A., Roussey, J.-Y., Gérouit, C. (2003). Prise de notes par des élèves de 10-12 ans plus ou moins bons lecteurs et rédacteurs. *Repères*, 26-27, pp.277-291
- Plane, S. (2002). La didactique du français, témoin et acteur de l'évolution du questionnement sur l'écriture et son apprentissage. *Repères*, V. 26-27, pp.3-19.
- Portelette, A. (2011). Écrire pour mieux lire. *Le français aujourd'hui*, V.174, pp. 69-78
- Postman, N., Weingartner, C. (1971). *Teaching as a subversive activity*. Disponível em: <https://archive.org/details/TeachingAsASubversiveActivity>. Consultado em: 30/4/2017

- Preto-Bay, A.M.R. (2005). Alguns aspectos pedagógicos do ensino da escrita: o processo e o género textual. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, V. 39, (1), pp. 7-27
- Pudelko, B., Legros, D. (2000). J'écris, donc j'apprends? Quelques considérations théoriques sur l'écriture comme moyen d'acquisition des connaissances. *Cahiers Pédagogiques*, 388-389, pp.12-15
- Reis, F. (1997). Da Antropologia da escrita à literacia. Algumas reflexões sobre o Estudo Nacional da Literacia. *Educação, Sociedade & Culturas*, 8, pp.105-120.
- Reuter, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques*, 131/132, pp. 131-154
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF éditeurs
- Rey, B. (1999). La psychologie et les questions du pédagogue. *Revue Française de Pédagogie*, 126, pp.133-141
- Rey, B. (2000). Culture de l'école et identité de l'élève. In *Diversidade e identidade: 1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação*, (pp. 223-230). Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Instituto de Filosofia, 2000. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6206.pdf>. Consultado em: 28/2/2017
- Rey, B. (2002). Diffusion du savoir et textualité. *Recherche et Formation*, 40, pp.43-57
- Rey, B. (2007a). Cultura escriptural e identidade pessoal. *Palavras*, 32, pp.23-37.
- Rey, B. (2007b). Qu'est-ce qu'un contenu d'enseignement?. *Recherche et Formation*, 55, pp.119-133
- Rey, B. (2011a). Situations et savoirs dans la pratique de classe. *Recherches en Education*, 12, pp.35-49
- Rey, B. (2011b). Travail enseignant et transmission scolaire. *Recherches en Education*, 10, pp.34-44
- Richard, S., Couture, L.-I. (2009). La langue: un objet et un outil. *Québec français*, 154, pp. 119-120
- Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage: le cas des compétences méthodologiques. In Francisco Pons e Pierre-André Doudin (Orgs.). *La conscience chez l'enfant et chez l'élève* (pp.108-130). Québec: Presses de l'Université du Québec
- Romainville, M., Noël, B. (2003). Métacognition et apprentissage de la prise de notes à l'université. *Arob@se*, 1-2, pp. 87-96
- Santos, M., Sardinha, M.G. (2009). Proficiência na leitura: Avaliação da compreensão leitora. In Fernando Azevedo e M. Graça Sardinha (Coords.), *Modelos e práticas em literacia* (pp.115-128). Lisboa: Lidel
- Santos, O. (1988). *O Português, na escola, hoje*. Lisboa: Caminho
- Sapir, E. (1921) *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt, Brace
- Saussure, F. (1977). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Dom Quixote
- Schneuwly, B., Dolz, J. (1997). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, 11, pp.5-16
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In Adalberto Dias de Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação*, Col. Educação, (8) (pp.197-226). Porto: Porto Editora
- Soares, M. B. (1995). Língua escrita, sociedade e cultura - Relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, (0), pp. 5-16.

- Soares, M. B. (1999). *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica Editora
- Sousa, C. (2005). A Teoria Sociocultural de Vygotsky. In G.L. Miranda & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da Educação – Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.43-51). Lisboa: Relógio d'Água
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, V.5 (2), pp. 77-91
- Tenreiro-Vieira, C. Vieira, R.M. (2013). Literacia e pensamento crítico: um referencial para a educação em ciências e em matemática. *Revista Brasileira de Educação*, V.18 (52), pp. 163-242
- Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. (2001). Writing as a learning tool: an introduction. In P. Tynjälä, L. Mason, & K. Lonka (Eds.), *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. Studies in Writing: Vol. 7, (pp.7-22). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- Valente, M.O. (2002). Literacia e Educação Científica. Comunicação apresentada no Encontro na Universidade de Évora – Maio de 2002. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/303608580_Literacia_e_Educacao_Cientifica. Consultado em: 12/5/2016
- Vygotsky, L.S. (1998). *A Formação social da mente – O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. S. Paulo: Martins Fontes
- Vygotsky, L.S. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio d'Água
- Wells, G. (1994). The complementary contributions of Halliday and Vygotsky to a “Language-based theory of learning”. *Linguistics And Education*, 6, pp. 41-90
- Zumthor, P. (1989). *La letra y la voz. De la literatura medieval*. Madrid:Catedra

ANEXOS

Anexo A – Carta aos diretores com pedido de autorização

Exm^o. Senhor

Dr. _____

Diretor _____

Branca Luísa dos Santos Rodrigues, professora do quadro de escola/nomeação definitiva, afeta ao Agrupamento de Escolas nº 4 de Odivelas, e pertencente ao grupo de recrutamento 300, vem por este meio solicitar autorização para realizar um estudo, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação – Especialidade de Literacias e Ensino do Português, em curso na Universidade do Minho, com o projeto intitulado: «O PAPEL DA LINGUAGEM NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM - UM ESTUDO NO ÂMBITO DE DIFERENTES DISCIPLINAS ESCOLARES», sob a orientação do Professor Doutor José António Brandão Soares de Carvalho, Professor Associado com Agregação no Instituto de Educação – Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão. Mais se informa que o referido estudo está autorizado, e registado na Direção Geral de Educação, com o nº 0477500001.

Quanto à natureza da investigação, pretendemos realizar um inquérito junto de professores de Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas e História, dos 2º e 3º ciclos; de Biologia e Geologia, de Física e Química-A e de História-A, do secundário, com o objetivo de recolher dados sobre as representações e práticas dos docentes relativamente ao papel da linguagem no processo de ensino/aprendizagem. Para tal serão apresentados questionários.

Os procedimentos utilizados neste estudo obedecerão às determinações dos princípios éticos recomendados, garantindo-se ainda a confidencialidade das informações recolhidas, assim como o anonimato dos participantes.

Lisboa, ____ de _____ de 2015

Branca Luísa dos Santos Rodrigues
(Prof. QE/ND, grupo 300, Agrupamento de Escolas nº 4 de Odivelas)

ANEXO: Carta de Recomendação do Orientador do Projeto

CONTACTOS DE BRANCA RODRIGUES:
Email: brancarodrigueseso@gmail.com
Telefone fixo: 21.758.64.67
Telemóvel: 91.984.14.46
Morada: Rua Manuel Marques, 16 – 9º D
1750-171 LISBOA



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didáctica e Supervisão

Carta de Recomendação

O projeto, intitulado *O papel da linguagem no processo de ensino/aprendizagem – um estudo no âmbito de diferentes disciplinas escolares*, que a Mestre **Branca Luísa dos Santos Rodrigues** está a desenvolver na Universidade do Minho tendo em vista a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, especialidade de Literacias e Ensino do Português, reveste-se do maior interesse em função do conhecimento que pode produzir relativamente às práticas pedagógicas no âmbito de diferentes disciplinas escolares e da relevância que os resultados visados poderão ter na definição de estratégias promotoras do sucesso escolar.

A metodologia de investigação adotada no projeto implica não só a análise documental, mas também, e sobretudo, um contacto com os contextos e os agentes, com a aplicação de questionários e a entrevista a professores, pelo que a colaboração das diferentes entidades envolvidas e dos seus responsáveis se afigura indispensável para a consecução dos objetivos que o projeto pretende atingir.

Neste sentido, vimos junto de V. Ex.^a solicitar todo o apoio necessário, possibilitando o acesso da investigadora à Escola/Agrupamento que dirige e facilitando o contacto com os seus professores

Braga, 5 de janeiro de 2015

**JOSÉ ANTÓNIO
BRANDÃO
SOARES DE
CARVALHO**

Assinado de forma digital por JOSÉ
ANTÓNIO BRANDÃO SOARES DE CARVALHO
DN: cn=PT, ou=Cartão de Cidadão, ou=Cidades
Portugals, ou=Autenticação do Cidadão,
sn=BRANDÃO SOARES DE CARVALHO,
givenName=JOSÉ ANTÓNIO,
serialNumber=S821922423, c=JOSÉ
ANTÓNIO BRANDÃO SOARES DE CARVALHO
Data: 2015.01.05 11:54:05 Z

José António Brandão Soares de Carvalho
(Prof. Associado com Agregação)

Boa tarde colega,

Chamo-me Branca Rodrigues, sou professora da Escola Secundária de Odivelas, e estou a realizar um estudo sobre «O PAPEL DA LINGUAGEM NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM».

A direção da sua escola (agrupamento) autorizou-me a contactar os colegas para que colaborassem neste inquérito, através da resposta a um questionário. Estes questionários estão no envelope em anexo, e destinam-se aos professores que lecionem, ou tenham lecionado, a disciplina indicada.

A colaboração dos professores é, obviamente, voluntária e sob total anonimato.

Como me desloquei hoje para a zona do seu agrupamento, deixei já os questionários das disciplinas envolvidas, como é o caso da sua.

Normalmente o coordenador ou o subcoordenador distribuem os inquéritos em reunião de departamento ou de grupo de recrutamento, e recolhem no final. Até ao fim deste ano (dezembro/2015) poderá deixar-mos na receção (PBX?) ou na direção.

Se precisar de mais esclarecimentos, ou quando puder entregar-me os inquéritos (preenchidos e não preenchidos), por favor deixe mensagem, que logo entrarei em contacto consigo.

BRANCA RODRIGUES – 91 984 14 46

Agradeço muito, desde já, a sua colaboração e a de todos os colegas.

CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES INQUIRIDOS

PROFESSOR _____

1. DISCIPLINA(S):

CIÊNCIAS NATURAIS BIOLOGIA e GEOLOGIA
CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS FÍSICA e QUÍMICA – A
HISTÓRIA HISTÓRIA – A

2. ANO (S) LECIONADO (S)

5º- 6º- 7º- 8º- 9º- 10º- 11º- 12º-

3. SEXO:

MASCULINO FEMININO

4. IDADE:

20 - 30 ANOS

31 - 45 “

46 - 50 “

51 - 60 “

61 - 70 “

5. SITUAÇÃO PROFISSIONAL:

Contratado(a)

QZP (Quadro de Zona Pedagógica)

QE (Quadro de Escola) / QND (Quadro de Nomeação Definitiva)

6. ESCALÃO:

3º- 4º- 5º- 6º- 7º- 8º- 9º- 10º-

GUIÃO de ENTREVISTA

PERGUNTAS	NOTAS
<p>1. Qual o grau de IMPORTÂNCIA que atribui à linguagem na sua disciplina?</p> <ul style="list-style-type: none">a. Pouco importanteb. Importantec. Muito importante	
<p>2. É (pouco importante, importante, muito importante)?</p> <ul style="list-style-type: none">a. Porquê?	
<p>3. No que diz respeito à LINGUAGEM, que aspetos são mais importantes? Porquê?</p> <ul style="list-style-type: none">a. (Escrita de textos)b. (Leitura de textos, gráficos, imagens)c. (Tirar apontamentos –TDN)d. (Ortografia e sintaxe)e. (Comunicação oral: debates, apresentação de trabalhos)f. (Propriedade vocabular: vocabulário geral e conceitos científicos)g. (Outros)	

PERGUNTAS	NOTAS
<p>4. Na sua aula, quando escrevem os alunos?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. (Testes) b. (Registo de informação escrita no quadro, projetada ou ditada pelo professor) c. (Fichas de trabalho/Exercícios/questionários) d. (Relatórios) e. (Realização de trabalhos) f. (TDN/Resumo/Esquemas/sinopses ...) g. (Outros ...) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificação dos objetivos da escrita: <ul style="list-style-type: none"> ○ Comunicativa (Avaliação) ○ Funcional = Escrever para aprender

PERGUNTAS	NOTAS
<p>5. Que instruções e recomendações costuma dar aos alunos relativamente à escrita?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. (Identifica a finalidade=PARA QUÊ?) b. (Refere género de texto=COMO?) c. (Faz MODELAGEM?) d. (Explicita critérios de AVALIAÇÃO: Vocabulário, explicitação de raciocínio, etc.) e. (Outras ...) 	
<p>6. Que tempo é dado aos alunos para escreverem?</p>	

PERGUNTAS	NOTAS
<p>7. O que valoriza, ou penaliza mais, na linguagem dos alunos?</p>	
<p>8. Em que situações a LEITURA e a ESCRITA surgem na sua disciplina como instrumentos de ENSINO/APRENDIZAGEM?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. (Trabalho de casa) b. (Métodos de estudo: SIR/TDN/Resumo/Elaboração de esquemas/Quadros-síntese) c. (Atividades da sala de aula. Quais?) d. (Outras ...) <ul style="list-style-type: none"> • (REMETER para o MANUAL- para indicar que ATIVIDADES realiza): <ul style="list-style-type: none"> ✓ 1º-Escolha do docente ✓ 2º-Opinião do docente sobre seleção de uma atividade pela entrevistadora 	

PERGUNTA 9 – ESPECÍFICA PARA CADA DISCIPLINA/QUESTIONÁRIO

HISTÓRIA – 2º e 3º ciclos

PERGUNTAS	NOTAS
<p>9. Resposta SIM/NÃO</p> <hr/> <p>o ATIVIDADES que realiza com os seus alunos:</p> <p style="text-align: right;">SIM:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Construção de frisos cronológicos <input type="checkbox"/>▪ Elaboração de sínteses/resumos orais <input type="checkbox"/>▪ Elaboração de sínteses/resumos escritos <input type="checkbox"/>▪ Elaboração de dossiês <input type="checkbox"/>▪ Elaboração de glossários <input type="checkbox"/>▪ Elaboração de biografias <input type="checkbox"/>▪ Elaboração de relatórios <input type="checkbox"/>▪ Elaboração de comentários escritos <input type="checkbox"/>▪ Elaboração de comentários orais <input type="checkbox"/>▪ Realização de debates <input type="checkbox"/>▪ Apresentações orais <input type="checkbox"/>▪ Construção de tabelas/quadros cronológicos <input type="checkbox"/>▪ Elaboração de esquemas <input type="checkbox"/>▪ Elaboração de mapas conceptuais <input type="checkbox"/>▪ Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva <input type="checkbox"/>▪ Visionamento de filmes <input type="checkbox"/>▪ Observação e registo de dados <input type="checkbox"/>▪ Realização de trabalhos de pesquisa <input type="checkbox"/>▪ Realização de visitas de estudo <input type="checkbox"/> <hr/> <p>o INSTRUMENTOS de mediação/orientação pedagógica CONSTRUÍDOS pelo professor</p> <p style="text-align: right;">SIM:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Fichas de leitura orientada / seletiva <input type="checkbox"/>▪ Guiões de visionamento de filmes/documentários <input type="checkbox"/>▪ Guiões de pesquisa orientada <input type="checkbox"/>▪ Fichas de observação/exploração e de registo de dados <input type="checkbox"/>▪ Guiões de visitas de estudo <input type="checkbox"/>	<ul style="list-style-type: none">• HISTÓRIA - 2º e 3º ciclos

PERGUNTA 9 – ESPECÍFICA PARA CADA DISCIPLINA/QUESTIONÁRIO

HISTÓRIA A – Secundário

PERGUNTAS	NOTAS
<p>9. Resposta SIM/NÃO</p> <hr/> <p>o ATIVIDADES que realiza com os seus alunos:</p> <p style="text-align: right;">SIM:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura e interpretação de textos diversos <input type="checkbox"/> ▪ Elaboração de sínteses/resumos orais <input type="checkbox"/> ▪ Elaboração de sínteses/resumos escritos <input type="checkbox"/> ▪ Construção de dossiês temáticos (individuais) <input type="checkbox"/> ▪ Construção de dossiês temáticos (em grupo) <input type="checkbox"/> ▪ Elaboração de glossários diversificados <input type="checkbox"/> ▪ Elaboração de biografias <input type="checkbox"/> ▪ Elaboração de relatórios <input type="checkbox"/> ▪ Elaboração de comentários críticos de fontes <input type="checkbox"/> ▪ Produção de comentários escritos e orais <input type="checkbox"/> ▪ Realização de debates/mesas redondas <input type="checkbox"/> ▪ Apresentações orais de trabalhos <input type="checkbox"/> ▪ Análise de tabelas/quadros cronológicos e espaciais <input type="checkbox"/> ▪ Construção de tabelas/quadros cronológicos e espaciais <input type="checkbox"/> ▪ Construção de quadros comparativos <input type="checkbox"/> ▪ Análise de materiais iconográficos (plantas, mapas, gráficos, frisos cronológicos, organigramas, esquemas) <input type="checkbox"/> ▪ Produção de materiais iconográficos (plantas, mapas, gráficos, frisos cronológicos, organigramas, esquemas) <input type="checkbox"/> ▪ Elaboração de mapas conceptuais <input type="checkbox"/> ▪ Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva <input type="checkbox"/> ▪ Visionamento de filmes/documentários <input type="checkbox"/> ▪ Realização de trabalhos escritos sobre temáticas diversas <input type="checkbox"/> ▪ Listagem de verificação de observações <input type="checkbox"/> ▪ Elaboração de folhetos de visionamento “público” de filmes <input type="checkbox"/> ▪ Elaboração de catálogos de exposições <input type="checkbox"/> ▪ Realização de visitas de estudo <input type="checkbox"/> <hr/> <p>o INSTRUMENTOS de mediação/orientação pedagógica CONSTRUÍDOS pelo professor</p> <p style="text-align: right;">SIM:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fichas de leitura orientada / seletiva <input type="checkbox"/> ▪ Guiões de visionamento de filmes/documentários <input type="checkbox"/> ▪ Guiões de pesquisa orientada <input type="checkbox"/> ▪ <i>Webquests</i> para pesquisa orientada e realização de trabalhos <input type="checkbox"/> ▪ Fichas de observação/exploração e de registo de dados <input type="checkbox"/> ▪ Guiões de visitas de estudo <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> • HISTÓRIA A – Secundário

PERGUNTA 9 – ESPECÍFICA PARA CADA DISCIPLINA/QUESTIONÁRIO

CN - 2º e 3º ciclos

PERGUNTAS	NOTAS
<p>9. Resposta SIM/NÃO</p> <hr/> <p>o ATIVIDADES que realiza com os seus alunos:</p> <p style="text-align: right;">SIM:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Elaboração de dossiês temáticos <input type="checkbox"/>▪ Elaboração de glossários <input type="checkbox"/>▪ Utilização de folhas de experimentação <input type="checkbox"/>▪ Utilização de listas de verificação <input type="checkbox"/>▪ Observação, registo e organização de dados <input type="checkbox"/>▪ Elaboração de relatórios <input type="checkbox"/>▪ Realização de debates/mesas redondas <input type="checkbox"/>▪ Apresentações orais de trabalhos <input type="checkbox"/>▪ Construção e interpretação de tabelas, esquemas, gráficos <input type="checkbox"/>▪ Construção de enunciados de problemas <input type="checkbox"/>▪ Construção de mapas de conceitos <input type="checkbox"/>▪ Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva <input type="checkbox"/>▪ Leitura e análise de documentos escritos <input type="checkbox"/>▪ Elaboração de panfletos e de pequenas brochuras <input type="checkbox"/>▪ Elaboração de sínteses/resumos <input type="checkbox"/> <hr/> <p>o INSTRUMENTOS de mediação/orientação pedagógica CONSTRUÍDOS pelo professor</p> <p style="text-align: right;">SIM:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Fichas de leitura orientada / seletiva <input type="checkbox"/>▪ Guiões de visionamento de filmes/documentários <input type="checkbox"/>▪ Guiões de pesquisa orientada <input type="checkbox"/>▪ Fichas de observação/exploração e de registo de dados <input type="checkbox"/>▪ Guiões de visitas de estudo <input type="checkbox"/>▪ Guiões de entrevista <input type="checkbox"/>	<p>• CN - 2º e 3º ciclos</p>

PERGUNTA 9 – ESPECÍFICA PARA CADA DISCIPLINA/QUESTIONÁRIO

CN - 3º ciclo

PERGUNTAS	NOTAS
<p>9. Resposta SIM/NÃO</p> <hr/> <p>o ATIVIDADES que realiza com os seus alunos:</p> <p style="text-align: right;">SIM:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Elaboração de dossiês temáticos <input type="checkbox"/>▪ Elaboração de glossários <input type="checkbox"/>▪ Utilização de folhas de experimentação <input type="checkbox"/>▪ Utilização de listas de verificação <input type="checkbox"/>▪ Observação, registo e organização de dados <input type="checkbox"/>▪ Elaboração de relatórios <input type="checkbox"/>▪ Realização de debates/mesas redondas <input type="checkbox"/>▪ Apresentações orais de trabalhos <input type="checkbox"/>▪ Construção e interpretação de tabelas, esquemas, gráficos <input type="checkbox"/>▪ Construção de enunciados de problemas <input type="checkbox"/>▪ Construção de mapas de conceitos <input type="checkbox"/>▪ Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva <input type="checkbox"/>▪ Leitura e análise de documentos escritos <input type="checkbox"/>▪ Elaboração de panfletos e de pequenas brochuras <input type="checkbox"/>▪ Elaboração de sínteses/resumos <input type="checkbox"/> <hr/> <p>o INSTRUMENTOS de mediação/orientação pedagógica CONSTRUÍDOS pelo professor</p> <p style="text-align: right;">SIM:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Fichas de leitura orientada / seletiva <input type="checkbox"/>▪ Guiões de visionamento de filmes/documentários <input type="checkbox"/>▪ Guiões de pesquisa orientada <input type="checkbox"/>▪ Fichas de observação/exploração e de registo de dados <input type="checkbox"/>▪ Guiões de visitas de estudo <input type="checkbox"/>▪ Guiões de entrevista <input type="checkbox"/>	<p>•CN - 3º ciclo</p>

PERGUNTA 9 – ESPECÍFICA PARA CADA DISCIPLINA/QUESTIONÁRIO

BIOLOGIA E GEOLOGIA – Secundário

PERGUNTAS	NOTAS
<p>9. Resposta SIM/NÃO</p> <hr/> <p>○ ATIVIDADES que realiza com os seus alunos:</p> <p style="text-align: right;">SIM:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Redação de relatórios <input type="checkbox"/> ▪ Construção de portefólios <input type="checkbox"/> ▪ Elaboração de mapas conceptuais <input type="checkbox"/> ▪ Pesquisa de informação em fontes diversificadas <input type="checkbox"/> ▪ Utilização de caderno de atividades/ de campo <input type="checkbox"/> ▪ Elaboração de glossários <input type="checkbox"/> ▪ Planeamento e execução de experiências/investigações <input type="checkbox"/> ▪ Utilização de grelhas de observação/ listas de verificação <input type="checkbox"/> ▪ Visionamento de fotografias, vídeos, documentários e filmes <input type="checkbox"/> ▪ Observação, registo e organização de dados <input type="checkbox"/> ▪ Confronto e discussão de resultados <input type="checkbox"/> ▪ Realização de debates/mesas redondas <input type="checkbox"/> ▪ Apresentações orais de trabalhos <input type="checkbox"/> ▪ Redação de conclusões e sua comunicação (oral e/ou escrita) <input type="checkbox"/> ▪ Elaboração de sínteses (orais e escritas) <input type="checkbox"/> ▪ Análise e elaboração de tabelas/quadros, esquemas e gráficos <input type="checkbox"/> ▪ <i>Brainstorming</i> para o levantamento de questões <input type="checkbox"/> ▪ Atividades de pesquisa e discussão orientadas por questões <input type="checkbox"/> ▪ Leitura, análise e discussão de textos <input type="checkbox"/> ▪ Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva <input type="checkbox"/> ▪ Construção e interpretação de diagramas <input type="checkbox"/> ▪ Explicitação oral de raciocínios e processos <input type="checkbox"/> ▪ Realização de visitas de estudo <input type="checkbox"/> ▪ Redação de memórias descritivas e interpretativas <input type="checkbox"/> ▪ Redação de ensaios <input type="checkbox"/> ▪ Redação de artigos para os <i>media</i> <input type="checkbox"/> <hr/> <p>○ INSTRUMENTOS de mediação/orientação pedagógica CONSTRUÍDOS pelo professor</p> <p style="text-align: right;">SIM:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fichas de leitura orientada / seletiva <input type="checkbox"/> ▪ Guiões de visionamento de filmes/documentários <input type="checkbox"/> ▪ Guiões de pesquisa orientada <input type="checkbox"/> ▪ Fichas de observação/exploração e de registo de dados <input type="checkbox"/> ▪ Guiões de visitas de estudo <input type="checkbox"/> 	<ul style="list-style-type: none"> • BIOLOGIA E GEOLOGIA – Secundário

PERGUNTA 9 – ESPECÍFICA PARA CADA DISCIPLINA/QUESTIONÁRIO

FQ - 3º ciclo

PERGUNTAS	NOTAS
<p>9. Resposta SIM/NÃO</p> <hr/> <p>o ATIVIDADES que realiza com os seus alunos:</p> <p style="text-align: right;">SIM:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Elaboração de dossiês temáticos <input type="checkbox"/>▪ Elaboração de glossários <input type="checkbox"/>▪ Utilização de folhas de experimentação <input type="checkbox"/>▪ Utilização de listas de verificação <input type="checkbox"/>▪ Observação, registo e organização de dados <input type="checkbox"/>▪ Elaboração de relatórios <input type="checkbox"/>▪ Realização de debates/mesas redondas <input type="checkbox"/>▪ Apresentações orais de trabalhos <input type="checkbox"/>▪ Construção e interpretação de tabelas, esquemas, gráficos <input type="checkbox"/>▪ Construção de enunciados de problemas <input type="checkbox"/>▪ Construção de mapas de conceitos <input type="checkbox"/>▪ Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva <input type="checkbox"/>▪ Leitura e análise de documentos escritos <input type="checkbox"/>▪ Elaboração de panfletos e de pequenas brochuras <input type="checkbox"/>▪ Elaboração de sínteses/resumos <input type="checkbox"/> <hr/> <p>o INSTRUMENTOS de mediação/orientação pedagógica CONSTRUÍDOS pelo professor</p> <p style="text-align: right;">SIM:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Fichas de leitura orientada / seletiva <input type="checkbox"/>▪ Guiões de visionamento de filmes/documentários <input type="checkbox"/>▪ Guiões de pesquisa orientada <input type="checkbox"/>▪ Fichas de observação/exploração e de registo de dados <input type="checkbox"/>▪ Guiões de visitas de estudo <input type="checkbox"/>▪ Guiões de entrevista <input type="checkbox"/>	<p>• FQ - 3º ciclo</p>

PERGUNTA 9 – ESPECÍFICA PARA CADA DISCIPLINA/QUESTIONÁRIO

FÍSICA e QUÍMICA-A – Secundário

PERGUNTAS	NOTAS
<p>9. Resposta SIM/NÃO</p> <hr style="border: 1px solid red;"/> <p>○ ATIVIDADES que realiza com os seus alunos:</p> <p style="text-align: right;">SIM:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formulação de questões/hipóteses <input type="checkbox"/> ▪ Elaboração de planos de experiências <input type="checkbox"/> ▪ Planificação de procedimentos investigativos <input type="checkbox"/> ▪ Utilização de listas de verificação <input type="checkbox"/> ▪ Utilização de listas de observação <input type="checkbox"/> ▪ Construção de tabelas para registo de observações/dados <input type="checkbox"/> ▪ Realização de pesquisas documentais (livros, revistas, internet...) <input type="checkbox"/> ▪ Elaboração de diagramas, quadros/tabelas, esquemas para sistematização de informação <input type="checkbox"/> ▪ Elaboração de gráficos <input type="checkbox"/> ▪ Elaboração de relatórios (experiências, visitas de estudo, etc.) <input type="checkbox"/> ▪ Discussão de questões/resultados <input type="checkbox"/> ▪ Enunciação de leis e princípios <input type="checkbox"/> ▪ Redação de definições <input type="checkbox"/> ▪ Elaboração de glossários (terminologia, expressões, conceitos, de âmbito científico) <input type="checkbox"/> ▪ Redação de textos expositivos, explicativos e descritivos <input type="checkbox"/> ▪ Produção oral de explicações e descrições <input type="checkbox"/> ▪ Explicitação oral de significados, raciocínios, processos e fenómenos <input type="checkbox"/> ▪ Realização de debates/mesas redondas <input type="checkbox"/> ▪ Apresentações orais de trabalhos <input type="checkbox"/> ▪ Leitura, análise e discussão de documentos, diagramas, gráficos, tabelas/quadros <input type="checkbox"/> ▪ Realização de fichas de trabalho <input type="checkbox"/> ▪ Leitura, interpretação e discussão de textos informativos <input type="checkbox"/> ▪ Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva <input type="checkbox"/> ▪ Elaboração de sínteses/resumos (orais e escritos) <input type="checkbox"/> ▪ Utilização de caderno de laboratório <input type="checkbox"/> ▪ Construção de portefólios <input type="checkbox"/> ▪ Realização de visitas de estudo <input type="checkbox"/> ▪ Construção de <i>posters</i> e <i>placards</i> de parede <input type="checkbox"/> 	<p>• FÍSICA e QUÍMICA-A - Secundário</p>

PERGUNTA 9 – ESPECÍFICA PARA CADA DISCIPLINA/QUESTIONÁRIO

FÍSICA e QUÍMICA-A – Secundário (Continuação)

PERGUNTAS	NOTAS
<p>○ INSTRUMENTOS de mediação/orientação pedagógica CONSTRUÍDOS pelo professor</p> <p style="text-align: right;">SIM:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Fichas de leitura orientada / seletiva <input type="checkbox"/>▪ Fichas de observação/exploração e de registo de dados <input type="checkbox"/>▪ Fichas de trabalho <input type="checkbox"/>▪ Guião de pesquisa orientada <input type="checkbox"/>▪ Guião de elaboração de relatórios de pesquisa <input type="checkbox"/>▪ Plano prévio de visitas de estudos <input type="checkbox"/>▪ Questionários para orientação de visitas de estudo <input type="checkbox"/>▪ Guião de visitas de estudo <input type="checkbox"/>▪ Guião de elaboração de relatório de VE <input type="checkbox"/>▪ Guião de montagem de experiências <input type="checkbox"/>▪ Guião de elaboração de relatórios de experiências / atividades laboratoriais <input type="checkbox"/>▪ Plano de preparação de debate/mesas redondas <input type="checkbox"/>▪ Guião de organização de caderno de laboratório <input type="checkbox"/>	

Branca Rodrigues

Email: brancarodrigueseso@gmail.com

Telefone fixo: 21 758 64 67

Telemóvel: 91 984 14 46

QUESTIONÁRIOS PARA PROFESSORES DE

Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas

LECIONANDO ou REPORTANDO-SE aos

2º e 3º ciclos

Agrupamento/Escola não agrupada _____

Número de questionários entregues: _____

Número de questionários respondidos: _____

Branca Rodrigues

Email: brancarodrigueseso@gmail.com

Telefone fixo: 21 758 64 67

Telemóvel: 91 984 14 46

QUESTIONÁRIOS PARA PROFESSORES DE

HISTÓRIA

LECIONANDO ou REPORTANDO-SE aos

2º e 3º ciclos

Agrupamento/Escola não agrupada _____

Número de questionários entregues: _____

Número de questionários respondidos: _____

Branca Rodrigues
Email: brancarodrigueseso@gmail.com
Telefone fixo: 21 758 64 67
Telemóvel: 91 984 14 46

QUESTIONÁRIOS PARA PROFESSORES DE
BIOLOGIA E GEOLOGIA

LECIONANDO ou REPORTANDO-SE ao

Ensino Secundário

Agrupamento/Escola não agrupada _____

Número de questionários entregues: _____

Número de questionários respondidos: _____

Branca Rodrigues
Email: brancarodrigueseso@gmail.com
Telefone fixo: 21 758 64 67
Telemóvel: 91 984 14 46

QUESTIONÁRIOS PARA PROFESSORES DE
FÍSICA e QUÍMICA - A

LECIONANDO ou REPORTANDO-SE ao

Ensino Secundário

Agrupamento/Escola não agrupada _____

Número de questionários entregues: _____

Número de questionários respondidos: _____

Branca Rodrigues

Email: brancarodrigueseso@gmail.com

Telefone fixo: 21 758 64 67

Telemóvel: 91 984 14 46

QUESTIONÁRIOS PARA PROFESSORES DE

HISTÓRIA - A

LECIONANDO ou REPORTANDO-SE ao

Ensino Secundário

Agrupamento/Escola não agrupada _____

Número de questionários entregues: _____

Número de questionários respondidos: _____

**QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DE CIÊNCIAS
(Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas)
dos 2º e 3º ciclos**

O presente inquérito tem como objetivo recolher dados sobre as representações e práticas dos professores de **Ciências** relativamente ao papel da linguagem no processo de ensino/aprendizagem.

Este questionário faz parte da investigação de uma dissertação de doutoramento em Ciências da Educação – Literacias e Ensino do Português, do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Da sua participação dependerá o sucesso deste inquérito. Posteriormente os resultados do estudo serão dados a conhecer aos participantes.

Os dados obtidos são confidenciais.

Agradeço, desde já, a sua atenção e colaboração.

A professora,
Branca Luísa dos Santos Rodrigues

QUESTIONÁRIO

(Apenas para professores de Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas, dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico)

I PARTE – Características pessoais e profissionais

1. DISCIPLINA LECIONADA:

Ciências Naturais (2º ciclo): Ciências Naturais (3º ciclo): Ciências Físico-Químicas:

2. ANOS DE ESCOLARIDADE:

5º 6º 7º 8º 9º

3. SEXO: MASCULINO FEMININO

4. IDADE:

- 20 - 30 ANOS
- 31 - 45 "
- 46 - 50 "
- 51 - 60 "
- 61 - 70 "

5. SITUAÇÃO PROFISSIONAL:

- Professor do Quadro de escola/Quadro de nomeação definitiva – (QE/QND)
- Professor do Quadro de zona pedagógica – (QZP)
 - Escalão (de acordo com a estrutura atual da carreira):
3º.- 4º.- 5º.- 6º.- 7º.- 8º.- 9º.- 10º.-
- Professor contratado

6. INDIQUE O MANUAL ADOTADO NA SUA ESCOLA, para o ano e disciplina que leciona:

5º (Ciências Naturais) _____

6º (Ciências Naturais) _____

7º (Ciências Naturais) _____

7º (Ciências Físico-Químicas) _____

8º (Ciências Naturais) _____

8º (Ciências Físico-Químicas) _____

9º (Ciências Naturais) _____

9º (Ciências Físico-Químicas) _____

II PARTE – A Linguagem no Processo de Ensino/Aprendizagem

A. A LINGUAGEM VERBAL NA SUA DISCIPLINA É:

Nada importante Pouco importante Importante Muito importante

B. Relativamente a cada um dos documentos indicados a seguir (1, 2, e 3), assinale com **X** a opção que mais se adequa à sua situação:

a) Desconheço b) Ouvi falar c) Conheço

		a)	b)	c)
1.	Organização Curricular e Programas – Vol.-I - Ensino Básico – 2ºciclo (aprovado pelo Despacho nº. 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no Diário da República, 2ª. série, nº. 188, de 17 de agosto)			
2.	Programa de Ciências da Natureza - Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem-Vol.-II - Ensino Básico – 2ºciclo (aprovado pelo Despacho nº. 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no Diário da República, 2ª. série, nº. 188, de 17 de agosto)			
3.	Ciências Físicas e Naturais [Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas] - Orientações Curriculares – 3ºciclo (Departamento de Educação Básica, 2001)			

C. Assinale com **X** a frequência com que *consulta* os documentos referidos:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente

		a)	b)	c)	d)
1.	Organização Curricular e Programas – Vol.-I - Ensino Básico – 2ºciclo (aprovado pelo Despacho nº. 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no Diário da República, 2ª. série, nº. 188, de 17 de agosto)				
2.	Programa de Ciências da Natureza - Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem-Vol.-II - Ensino Básico – 2ºciclo (aprovado pelo Despacho nº. 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no Diário da República, 2ª. série, nº. 188, de 17 de agosto)				
3.	Ciências Físicas e Naturais [Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas] - Orientações Curriculares – 3ºciclo (Departamento de Educação Básica, 2001)				

D. Ao **consultar** os documentos referidos, indique com que frequência o faz, em função dos níveis de **planificação** identificados, sinalizando com **X** a opção que mais se adequa às suas práticas:

0 =Nunca 1 =Raramente 2 =Às vezes 3 =Muitas vezes 4 =Sempre

	0	1	2	3	4
PLANIFICAÇÕES:					
1. A longo prazo					
2. A médio prazo					
3. Ao nível da sequência didática					
4. Ao nível da aula					
5. Outro:					

E. Ao preparar a **implementação** do disposto nos documentos referidos, indique quais os **contextos de trabalho** em que o faz, sinalizando com **X** a frequência das suas práticas:

0 =Nunca 1 =Raramente 2 =Às vezes 3 =Muitas vezes 4 =Sempre

	0	1	2	3	4
CONTEXTOS DE TRABALHO:					
1. Individual					
2. Professores do grupo de recrutamento					
3. Professores de Português					
4. Outro:					

F. Para além dos documentos referidos anteriormente, indique a que outras **fontes** recorre para preparar as suas aulas, sinalizando com **X** a frequência das suas práticas:

0 =Nunca 1 =Raramente 2 =Às vezes 3 =Muitas vezes 4 =Sempre

	0	1	2	3	4
FONTES:					
1. Manual adotado					
2. Outros manuais					
3. Livros de apoio					
4. Livros científicos					
5. Outro:					

G. Relativamente a cada uma das **CAPACIDADES/COMPETÊNCIAS** indicadas a seguir, assinale com **X** as que desenvolve com os seus alunos, no processo de ensino/aprendizagem:

1. Observar e ordenar observações
2. Interpretar dados
3. Tirar conclusões
4. Expressar-se de forma clara, oralmente e por escrito
5. Aprender a pensar
6. Analisar e discutir evidências
7. Pesquisar
8. Planear e realizar investigações
9. Elaborar e interpretar representações gráficas de dados
10. Analisar e debater relatos de descobertas científicas
11. Formular problemas e hipóteses
12. Interpretar fontes de informação diversas, distinguindo o essencial do acessório
13. Expor e defender ideias, argumentar
14. Analisar e sintetizar
15. Produzir textos orais e/ou escritos, evidenciando a sua estrutura lógica em função da abordagem do assunto

H. Assinale as **ATIVIDADES** que realiza com os seus alunos, durante o processo de ensino/aprendizagem, indicando com **X** a frequência das suas práticas:

0 =Nunca 1 =Raramente 2 =Às vezes 3 =Muitas vezes 4 =Sempre

	0	1	2	3	4
1. Organização/construção de painéis temáticos					
2. Construção de jornais de parede (de escola)					
3. Realização de entrevistas para recolha de informação					
4. Pesquisa de informação em fontes diversificadas					
5. Elaboração de dossiês temáticos					
6. Elaboração de glossários					
7. Construção de listagens com finalidades específicas					
8. Observação de videogramas, fotografias, diapositivos					
9. Utilização de folhas de experimentação					
10. Utilização de listas de verificação					
11. Observação, registo e organização de dados					
12. Elaboração de relatórios					
13. Realização de debates/mesas redondas					
14. Apresentações orais de trabalhos					
15. Realização de simulações / dramatizações					
16. Construção e interpretação de tabelas, esquemas, gráficos					
17. Construção de enunciados de problemas					
18. Construção de mapas de conceitos					
19. Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva					
20. Visionamento de documentários e filmes					
21. Formulação/levantamento questões e tratamento de respostas					
22. Observação e discussão de dados e informações					
23. Leitura, discussão e confronto de teorias					
24. Leitura e análise de documentos escritos					
25. Elaboração de panfletos e de pequenas brochuras					
26. Realização de visitas de estudo					

I. Relativamente a cada uma das **ATIVIDADES**, e **PROCEDIMENTOS**, envolvendo a **ESCRITA**, que a seguir se indicam, assinale com **X** o item que melhor corresponde à sua prática, de acordo com os seguintes descritores:

a) Não solicito aos alunos esta atividade, porque a extensão do programa não o permite.	b) Não solicito aos alunos porque o Manual já inclui este tipo de instrumento.	c) Sim, solicito aos alunos que o façam.	d) Sim, solicito esta atividade aos alunos e ensino-os a fazê-la, monitorizando o seu trabalho.
---	--	--	---

	a)	b)	c)	d)
1. Construção de listagens com finalidades específicas				
2. Construção de esquemas, gráficos e tabelas/quadros				
3. Elaboração de sínteses/resumos				
4. Elaboração de dossiês temáticos				
5. Construção de glossários				
6. Redação de panfletos e de pequenas brochuras				
7. Redação de relatórios				

J. Relativamente a cada uma das **ATIVIDADES**, envolvendo a **ORALIDADE**, que a seguir se indicam, assinale com **X** o item que melhor corresponde à sua prática, de acordo com os seguintes descritores:

a) Não promovo esta atividade, porque a extensão do programa e o elevado número de alunos por turma não o permitem.	b) Promovo esta atividade, de acordo com as temáticas e sugestões do Manual.	c) Promovo esta atividade, em função da pertinência do assunto, e porque é importante para o desenvolvimento das competências de comunicação oral.	d) Promovo esta atividade, porque é importante, sob vários aspetos, e preparo-a previamente, designadamente em colaboração com os professores de Português.
---	--	--	---

	a)	b)	c)	d)
1. Debates e mesas redondas				
2. Apresentação oral de trabalhos				
3. Simulações e dramatizações				
4. Elaboração de sínteses/resumos orais				
5. Entrevistas				

K. Relativamente a cada um dos **INSTRUMENTOS** indicados a seguir, assinale com **X** o item que melhor corresponde à sua prática de ensino, de acordo com os seguintes descritores:

<p>a) Não elaboro este tipo de instrumento, porque a extensão do programa não o permite.</p>	<p>b) Não elaboro estes instrumentos porque o Manual já contém este tipo de guião/ficha.</p>	<p>c) Construo este tipo de instrumentos, em função de fontes específicas e da informação a observar/selecionar.</p>	<p>d) Construo este tipo de instrumentos em função de fontes específicas, da informação a reter, e exemplifico como sublinhar e tomar notas.</p>
---	---	---	---

	a)	b)	c)	d)
1. Fichas de leitura orientada / seletiva				
2. Guiões de visionamento de filmes/documentários				
3. Guiões de pesquisa orientada				
4. Fichas de observação/exploração e de registo de dados				
5. Guiões de visitas de estudo				
6. Guiões de entrevista				

**QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DE HISTÓRIA
dos 2º e 3º ciclos**

O presente inquérito tem como objetivo recolher dados sobre as representações e práticas dos professores de **História** relativamente ao papel da linguagem no processo de ensino/aprendizagem.

Este questionário faz parte da investigação de uma dissertação de doutoramento em Ciências da Educação – Literacias e Ensino do Português, do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Da sua participação dependerá o sucesso deste inquérito. Posteriormente os resultados do estudo serão dados a conhecer aos participantes.

Os dados obtidos são confidenciais.

Agradeço, desde já, a sua atenção e colaboração.

A professora,
Branca Luísa dos Santos Rodrigues

QUESTIONÁRIO

(Apenas para professores de História, dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico)

I PARTE – Características pessoais e profissionais

1. ANOS DE ESCOLARIDADE LECIONADOS:

5º 6º 7º 8º 9º

2. SEXO: MASCULINO FEMININO

3. IDADE:

- 20 - 30 ANOS
- 31 - 45 "
- 46 - 50 "
- 51 - 60 "
- 61 - 70 "

4. SITUAÇÃO PROFISSIONAL:

- Professor do Quadro de escola/Quadro de nomeação definitiva – (QE/QND)
- Professor do Quadro de zona pedagógica – (QZP)
- Escalão (de acordo com a estrutura atual da carreira):
3º.- 4º.- 5º.- 6º.- 7º.- 8º.- 9º.- 10º.-
- Professor contratado

5. INDIQUE O MANUAL ADOTADO NA SUA ESCOLA, para o ano que leciona:

5º _____

6º _____

7º _____

8º _____

9º _____

II PARTE – A Linguagem no Processo de Ensino/Aprendizagem

A. A LINGUAGEM VERBAL NA SUA DISCIPLINA É:

Nada importante Pouco importante Importante Muito importante

B. Relativamente a cada um dos documentos indicados a seguir (1, 2, 3 e 4), assinale com **X** a opção que mais se adequa à sua situação:

a) Desconheço b) Ouvi falar c) Conheço

	a)	b)	c)
1. Organização Curricular e Programas – Vol.-I - Ensino Básico – 2ºciclo (aprovado pelo Despacho nº. 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no Diário da República, 2ª. série, nº. 188, de 17 de agosto)			
2. Programa de História e Geografia de Portugal – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem-Vol.-II - Ensino Básico – 2ºciclo (aprovado pelo Despacho nº. 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no Diário da República, 2ª. série, nº. 188, de 17 de agosto)			
3. Organização Curricular e Programas – Vol.-I - Ensino Básico – 3ºciclo (aprovado pelo Despacho nº. 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no Diário da República, 2ª. série, nº. 188, de 17 de agosto)			
4. Programa de História e Geografia de Portugal – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem-Vol.-II - Ensino Básico – 3ºciclo (aprovado pelo Despacho nº. 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no Diário da República, 2ª. série, nº. 188, de 17 de agosto)			

C. Assinale com **X** a frequência com que *consulta* os documentos referidos:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente

	a)	b)	c)	d)
1. Organização Curricular e Programas – Vol.-I - Ensino Básico – 2ºciclo (aprovado pelo Despacho nº. 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no Diário da República, 2ª. série, nº. 188, de 17 de agosto)				
2. Programa de História e Geografia de Portugal – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem-Vol.-II - Ensino Básico – 2ºciclo (aprovado pelo Despacho nº. 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no Diário da República, 2ª. série, nº. 188, de 17 de agosto)				
3. Organização Curricular e Programas – Vol.-I - Ensino Básico – 3ºciclo (aprovado pelo Despacho nº. 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no Diário da República, 2ª. série, nº. 188, de 17 de agosto)				
4. Programa de História e Geografia de Portugal – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem-Vol.-II - Ensino Básico – 3ºciclo (aprovado pelo Despacho nº. 124/ME/91, de 31 de julho, publicado no Diário da República, 2ª. série, nº. 188, de 17 de agosto)				

D. Ao **consultar** os documentos referidos, indique com que frequência o faz, em função dos níveis de **planificação** identificados, sinalizando com **X** a opção que mais se adequa às suas práticas:

0 =Nunca 1 =Raramente 2 =Às vezes 3 =Muitas vezes 4 =Sempre

	0	1	2	3	4
PLANIFICAÇÕES:					
1. A longo prazo					
2. A médio prazo					
3. Ao nível da sequência didática					
4. Ao nível da aula					
5. Outro:					

E. Ao preparar a **implementação** do disposto nos documentos referidos, indique quais os **contextos de trabalho** em que o faz, sinalizando com **X** a frequência das suas práticas:

0 =Nunca 1 =Raramente 2 =Às vezes 3 =Muitas vezes 4 =Sempre

	0	1	2	3	4
CONTEXTOS DE TRABALHO:					
1. Individual					
2. Professores do grupo de recrutamento					
3. Professores de Português					
4. Outro:					

F. Para além dos documentos referidos anteriormente, indique a que outras **fontes** recorre para preparar as suas aulas, sinalizando com **X** a frequência das suas práticas:

0 =Nunca 1 =Raramente 2 =Às vezes 3 =Muitas vezes 4 =Sempre

	0	1	2	3	4
FONTES:					
1. Manual adotado					
2. Outros manuais					
3. Livros de apoio					
4. Livros científicos					
5. Outro:					

G. Relativamente a cada uma das **CAPACIDADES/COMPETÊNCIAS** indicadas a seguir, assinale com **X** as que desenvolve com os seus alunos, no processo de ensino/aprendizagem:

1. Observar e descrever aspetos da realidade social
2. Recolher, registar e tratar diferentes tipos de informação
3. Formular hipóteses simples
4. Elaborar conclusões simples
5. Utilizar corretamente vocabulário específico da disciplina
6. Exprimir-se de forma clara, oralmente e por escrito
7. Narrar e descrever ações e situações concretas
8. Emitir opiniões fundamentadas
9. Selecionar informação sobre temas em estudo
10. Formular hipóteses de interpretação de factos históricos
11. Interpretar documentos de índole diversa (textos, imagens, gráficos ...)
12. Aperfeiçoar a expressão oral e escrita
13. Utilizar técnicas de comunicação oral, de organização de textos e de expressão gráfica
14. Elaborar sínteses orais e escritas a partir da informação recolhida
15. Recriar situações históricas sob forma plástica ou dramática

H. Assinale as **ATIVIDADES** que realiza com os seus alunos, durante o processo de ensino/aprendizagem, indicando com **X** a frequência das suas práticas:

0 =Nunca 1 =Raramente 2 =Às vezes 3 =Muitas vezes 4 =Sempre

	0	1	2	3	4
1. Construção de frisos cronológicos					
2. Construção de mapas					
3. Elaboração de sínteses/resumos orais					
4. Elaboração de sínteses/resumos escritos					
5. Elaboração de dossiês					
6. Elaboração de glossários					
7. Elaboração de biografias					
8. Elaboração de relatórios					
9. Elaboração de comentários escritos					
10. Elaboração de comentários orais					
11. Realização de debates					
12. Apresentações orais					
13. Realização de dramatizações					
14. Construção de tabelas/quadros cronológicos					
15. Elaboração de esquemas					
16. Elaboração de mapas conceptuais					
17. Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva					
18. Visionamento de filmes					
19. Observação e registo de dados					
20. Realização de trabalhos de pesquisa					
21. Exposição de trabalhos					
22. Realização de visitas de estudo					

I. Relativamente a cada uma das **ATIVIDADES**, e **PROCEDIMENTOS**, envolvendo a **ESCRITA**, que a seguir se indicam, assinale com **X** o item que melhor corresponde à sua prática, de acordo com os seguintes descritores:

a) Não solicito aos alunos esta atividade, porque a extensão do programa não o permite.	b) Não solicito aos alunos porque o Manual já inclui este tipo de instrumento.	c) Sim, solicito aos alunos que o façam.	d) Sim, solicito esta atividade aos alunos e ensino-os a fazê-la, monitorizando o seu trabalho.
---	--	--	---

	a)	b)	c)	d)
1. Construção de frisos cronológicos				
2. Construção de esquemas e de tabelas/quadros cronológicos				
3. Elaboração de sínteses/resumos				
4. Elaboração de dossiês temáticos				
5. Construção de glossários				
6. Elaboração de biografias de figuras históricas				
7. Redação de relatórios				
8. Elaboração de comentários				

J. Relativamente a cada uma das **ATIVIDADES**, envolvendo a **ORALIDADE**, que a seguir se indicam, assinale com **X** o item que melhor corresponde à sua prática, de acordo com os seguintes descritores:

a) Não promovo esta atividade, porque a extensão do programa e o elevado número de alunos por turma não o permitem.	b) Promovo esta atividade, de acordo com as temáticas e sugestões do Manual.	c) Promovo esta atividade, em função da pertinência do assunto, e porque é importante para o desenvolvimento das competências de comunicação oral.	d) Promovo esta atividade, porque é importante, sob vários aspetos, e preparo-a previamente, designadamente em colaboração com os professores de Português.
---	--	--	---

	a)	b)	c)	d)
1. Debates				
2. Apresentação oral de trabalhos				
3. Dramatizações				
4. Elaboração de sínteses/resumos orais				

K. Relativamente a cada um dos **INSTRUMENTOS** indicados a seguir, assinale com **X** o item que melhor corresponde à sua prática de ensino, de acordo com os seguintes descritores:

<p>a) Não elaboro este tipo de instrumento, porque a extensão do programa não o permite.</p>	<p>b) Não elaboro estes instrumentos porque o Manual já contém este tipo de guião/ficha.</p>	<p>c) Construo este tipo de instrumentos, em função de fontes específicas e da informação a observar/selecionar.</p>	<p>d) Construo este tipo de instrumentos em função de fontes específicas, da informação a reter, e exemplifico como sublinhar e tomar notas.</p>
---	---	---	---

	a)	b)	c)	d)
1. Fichas de leitura orientada / seletiva				
2. Guiões de visionamento de filmes/documentários				
3. Guiões de pesquisa orientada				
4. Fichas de observação/exploração e de registo de dados				
5. Guiões de visitas de estudo				

QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DE BIOLOGIA E GEOLOGIA do Ensino Secundário

O presente inquérito tem como objetivo recolher dados sobre as representações e práticas dos professores de **Biologia** e **Geologia** relativamente ao papel da linguagem no processo de ensino/aprendizagem.

Este questionário faz parte da investigação de uma dissertação de doutoramento em Ciências da Educação – Literacias e Ensino do Português, do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Da sua participação dependerá o sucesso deste inquérito. Posteriormente os resultados do estudo serão dados a conhecer aos participantes.

Os dados obtidos são confidenciais.

Agradeço, desde já, a sua atenção e colaboração.

A professora,

Branca Luísa dos Santos Rodrigues

QUESTIONÁRIO

(Apenas para professores de Biologia e Geologia do Ensino Secundário)

I PARTE – Características pessoais e profissionais

1. DISCIPLINA LECIONADA:

Biologia:

Geologia:

2. ANOS DE ESCOLARIDADE:

10º

11º

12º

3. SEXO: MASCULINO FEMININO

4. IDADE:

• 20 - 30 ANOS

• 31 - 45 "

• 46 - 50 "

• 51 - 60 "

• 61 - 70 "

5. SITUAÇÃO PROFISSIONAL:

• Professor do Quadro de escola/Quadro de nomeação definitiva – (QE/QND)

• Professor do Quadro de zona pedagógica – (QZP)

• Escalão (de acordo com a estrutura atual da carreira):

3º.- 4º.- 5º.- 6º.- 7º.- 8º.- 9º.- 10º.-

• Professor contratado

6. INDIQUE O MANUAL ADOTADO NA SUA ESCOLA, para o ano e disciplina que leciona:

10º (Biologia) _____

10º (Geologia) _____

11º (Biologia) _____

11º (Geologia) _____

12º (Biologia) _____

12º (Geologia) _____

II PARTE – A Linguagem no Processo de Ensino/Aprendizagem

A. A LINGUAGEM VERBAL NA SUA DISCIPLINA É:

Nada importante Pouco importante Importante Muito importante

B. Relativamente a cada um dos **documentos indicados** a seguir (1, 2, 3 e 4), assinale com **X** a opção que mais se adequa à sua situação:

a) Desconheço b) Ouvi falar c) Conheço

	a)	b)	c)
1. Programa de Biologia e Geologia - 10º ou 11º anos (Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias) Homologação: 26/09/2001			
2. Programa de Biologia e Geologia - 11º ou 12º anos (Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias) Homologação: 03/04/2003			
3. Biologia - 12º ano – (Formação Específica) (Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias) Homologação: 11/10/2004			
4. Programa de Geologia - 12º ano – (Formação Específica) (Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias) Homologação: 28/12/2004			

C. Assinale com **X** a frequência com que **consulta** os documentos referidos:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente

	a)	b)	c)	d)
1. Programa de Biologia e Geologia - 10º ou 11º anos (Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias) Homologação: 26/09/2001				
2. Programa de Biologia e Geologia - 11º ou 12º anos (Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias) Homologação: 03/04/2003				
3. Biologia - 12º ano – (Formação Específica) (Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias) Homologação: 11/10/2004				
4. Programa de Geologia - 12º ano – (Formação Específica) (Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias) Homologação: 28/12/2004				

D. Ao **consultar** os documentos referidos, indique com que frequência o faz, em função dos níveis de **planificação** identificados, sinalizando com **X** a opção que mais se adequa às suas práticas:

0 =Nunca 1 =Raramente 2 =Às vezes 3 =Muitas vezes 4 =Sempre

	0	1	2	3	4
PLANIFICAÇÕES:					
1. A longo prazo					
2. A médio prazo					
3. Ao nível da sequência didática					
4. Ao nível da aula					
5. Outro:					

E. Ao preparar a **implementação** do disposto nos documentos referidos, indique quais os **contextos de trabalho** em que o faz, sinalizando com **X** a frequência das suas práticas:

0 =Nunca 1 =Raramente 2 =Às vezes 3 =Muitas vezes 4 =Sempre

	0	1	2	3	4
CONTEXTOS DE TRABALHO:					
1. Individual					
2. Professores do grupo de recrutamento					
3. Professores de Português					
4. Outro:					

F. Para além dos documentos referidos anteriormente, indique a que outras **fontes** recorre para preparar as suas aulas, sinalizando com **X** a frequência das suas práticas:

0 =Nunca 1 =Raramente 2 =Às vezes 3 =Muitas vezes 4 =Sempre

	0	1	2	3	4
FONTES:					
1. Manual adotado					
2. Outros manuais					
3. Livros de apoio					
4. Livros científicos					
5. Outro:					

G. Relativamente a cada uma das **CAPACIDADES/COMPETÊNCIAS** indicadas a seguir, assinale com **X** as que desenvolve com os seus alunos, no processo de ensino/aprendizagem:

1. Observar e recolher dados
2. Compreender e organizar informação/dados
3. Analisar e interpretar informação/dados
4. Formular e confrontar hipóteses
5. Tirar conclusões
6. Comunicar a informação
7. Usar fontes bibliográficas de forma autónoma
8. Planear e realizar experiências/investigações
9. Pesquisar, organizar e tratar informação (diversas fontes)
10. Utilizar diferentes formas de comunicação oral e escrita (texto e imagem)
11. Refletir, reforçando a expressão verbal, oral e escrita, (fundamentação, compreensão, cooperação, solidariedade)
12. Descrever, explicar e discutir (temas, fenómenos, processos ...)
13. Interpretar, criticar, julgar, decidir e intervir na realidade envolvente
14. Conhecer, compreender e ser capaz de utilizar conceitos e terminologia científicos
15. Compreender e avaliar criticamente diferentes argumentos ou pontos de vista
16. Selecionar, analisar e avaliar criticamente informação
17. Participar ativamente em discussões e debates públicos

H. Assinale as **ATIVIDADES** que realiza com os seus alunos, durante o processo de ensino/aprendizagem, indicando com **X** a frequência das suas práticas:

0 =Nunca 1 =Raramente 2 =Às vezes 3 =Muitas vezes 4 =Sempre

	0	1	2	3	4
1. Redação de relatórios					
2. Construção de portefólios					
3. Elaboração de mapas conceptuais					
4. Pesquisa de informação em fontes diversificadas					
5. Utilização de caderno de atividades/ de campo					
6. Elaboração de glossários					
7. Planeamento e execução de experiências/investigações					
8. Utilização de grelhas de observação/ listas de verificação					
9. Visionamento de fotografias, vídeos, documentários e filmes					
10. Observação, registo e organização de dados					
11. Confronto e discussão de resultados					
12. Realização de debates/mesas redondas					
13. Apresentações orais de trabalhos					
14. Redação de conclusões e sua comunicação (oral e/ou escrita)					

0 =Nunca 1 =Raramente 2 =Às vezes 3 =Muitas vezes 4 =Sempre

	0	1	2	3	4
15. Legendagem					
16. Elaboração de sínteses (orais e escritas)					
17. Análise e elaboração de tabelas/quadros, esquemas e gráficos					
18. <i>Brainstorming</i> para o levantamento de questões					
19. Atividades de pesquisa e discussão orientadas por questões					
20. Leitura, análise e discussão de textos					
21. Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva					
22. Construção e interpretação de diagramas					
23. Explicitação oral de raciocínios e processos					
24. Dinamização/organização de colóquios, <i>workshops</i> e exposições					
25. Realização de visitas de estudo					

I. Relativamente a cada uma das **ATIVIDADES**, e **PROCEDIMENTOS**, envolvendo a **ESCRITA**, que a seguir se indicam, assinale com **X** o item que melhor corresponde à sua prática, de acordo com os seguintes descritores:

a) Não solicito aos alunos esta atividade, porque a extensão do programa não o permite.	b) Não solicito aos alunos porque o Manual já inclui este tipo de instrumento.	c) Sim, solicito aos alunos que o façam.	d) Sim, solicito esta atividade aos alunos e ensino-os a fazê-la, monitorizando o seu trabalho.
---	--	--	---

	a)	b)	c)	d)
1. Construção de portefólios				
2. Organização de um caderno de atividades/ de campo				
3. Construção de esquemas, gráficos e tabelas/quadros				
4. Elaboração de sínteses/resumos				
5. Construção de grelhas de observação/ listas de verificação				
6. Elaboração de glossários				
7. Redação de conclusões				
8. Redação de relatórios				
9. Redação de memórias descritivas e interpretativas				
10. Redação de ensaios				
11. Redação de artigos para os <i>media</i>				

J. Relativamente a cada uma das **ATIVIDADES**, envolvendo a **ORALIDADE**, que a seguir se indicam, assinale com **X** o item que melhor corresponde à sua prática, de acordo com os seguintes descritores:

<p>a) Não promovo esta atividade, porque a extensão do programa e o elevado número de alunos por turma não o permitem.</p>	<p>b) Promovo esta atividade, de acordo com as temáticas e sugestões do Manual.</p>	<p>c) Promovo esta atividade, em função da pertinência do assunto, e porque é importante para o desenvolvimento das competências de comunicação oral.</p>	<p>d) Promovo esta atividade, porque é importante, sob vários aspetos, e preparo-a previamente, designadamente em colaboração com os professores de Português.</p>
---	--	--	---

	a)	b)	c)	d)
1. Debates e mesas redondas				
2. Apresentação oral de trabalhos				
3. Comunicação oral de conclusões				
4. Elaboração de sínteses/resumos orais				
5. Colóquios				

K. Relativamente a cada um dos **INSTRUMENTOS** indicados a seguir, assinale com **X** o item que melhor corresponde à sua prática de ensino, de acordo com os seguintes descritores:

<p>a) Não elaboro este tipo de instrumento, porque a extensão do programa não o permite.</p>	<p>b) Não elaboro estes instrumentos porque o Manual já contém este tipo de guião/ficha.</p>	<p>c) Construo este tipo de instrumentos, em função de fontes/finalidades específicas e da informação a observar/selecionar.</p>	<p>d) Construo este tipo de instrumentos em função de fontes/finalidades específicas, da informação a reter, e exemplifico como sublinhar e tomar notas.</p>
---	---	---	---

	a)	b)	c)	d)
1. Fichas de leitura orientada / seletiva				
2. Guiões de visionamento de filmes/documentários				
3. Guiões de pesquisa orientada				
4. Fichas de observação/exploração e de registo de dados				
5. Guiões de visitas de estudo				

QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DE FÍSICA e QUÍMICA-A do Ensino Secundário

O presente inquérito tem como objetivo recolher dados sobre as representações e práticas dos professores de **Física e Química** relativamente ao papel da linguagem no processo de ensino/aprendizagem.

Este questionário faz parte da investigação de uma dissertação de doutoramento em Ciências da Educação – Literacias e Ensino do Português, do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Da sua participação dependerá o sucesso deste inquérito. Posteriormente os resultados do estudo serão dados a conhecer aos participantes.

Os dados obtidos são confidenciais.

Agradeço, desde já, a sua atenção e colaboração.

A professora,

Branca Luísa dos Santos Rodrigues

QUESTIONÁRIO

(Apenas para professores de Física e Química A do Ensino Secundário)

I PARTE – Características pessoais e profissionais

1. DISCIPLINA LECIONADA:

Física:

Química:

2. ANOS DE ESCOLARIDADE:

10º

11º

12º

3. SEXO: MASCULINO FEMININO

4. IDADE:

• 20 - 30 ANOS

• 31 - 45 "

• 46 - 50 "

• 51 - 60 "

• 61 - 70 "

5. SITUAÇÃO PROFISSIONAL:

• Professor do Quadro de escola/Quadro de nomeação definitiva – (QE/QND)

• Professor do Quadro de zona pedagógica – (QZP)

• Escalão (de acordo com a estrutura atual da carreira):

3º.- 4º.- 5º.- 6º.- 7º.- 8º.- 9º.- 10º.-

• Professor contratado

6. INDIQUE O MANUAL ADOTADO NA SUA ESCOLA, para o ano e disciplina que leciona:

10º (Física A) _____

10º (Química A) _____

11º (Física A) _____

11º (Química A) _____

12º (Física) _____

12º (Química) _____

II PARTE – A Linguagem no Processo de Ensino/Aprendizagem

A. A LINGUAGEM VERBAL NA SUA DISCIPLINA É:

Nada importante Pouco importante Importante Muito importante

B. Relativamente a cada um dos documentos indicados a seguir (1, 2, 3 e 4), assinale com **X** a opção que mais se adequa à sua situação:

a) Desconheço b) Ouvi falar c) Conheço

		a)	b)	c)
1.	Programa de Física e Química A - 10º ou 11º anos (Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias) Homologação: 12/03/2001			
2.	Programa de Física e Química A - 11º ou 12º anos (Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias) Homologação: março de 2003			
3.	Programa de Física - 12º ano – (Formação Específica) (Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias) Homologação: 21/10/2004			
4.	Programa de Química - 12º ano – (Formação Específica) (Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias) Homologação: 22/11/2004			

C. Assinale com **X** a frequência com que *consulta* os documentos referidos:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente

		a)	b)	c)	d)
1.	Programa de Física e Química A - 10º ou 11º anos (Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias) Homologação: 12/03/2001				
2.	Programa de Física e Química A - 11º ou 12º anos (Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias) Homologação: março de 2003				
3.	Programa de Física - 12º ano – (Formação Específica) (Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias) Homologação: 21/10/2004				
4.	Programa de Química - 12º ano – (Formação Específica) (Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias) Homologação: 22/11/2004				

D. Ao **consultar** os documentos referidos, indique com que frequência o faz, em função dos níveis de **planificação** identificados, sinalizando com **X** a opção que mais se adequa às suas práticas:

0 =Nunca 1 =Raramente 2 =Às vezes 3 =Muitas vezes 4 =Sempre

	0	1	2	3	4
PLANIFICAÇÕES:					
1. A longo prazo					
2. A médio prazo					
3. Ao nível da sequência didática					
4. Ao nível da aula					
5. Outro:					

E. Ao preparar a **implementação** do disposto nos documentos referidos, indique quais os **contextos de trabalho** em que o faz, sinalizando com **X** a frequência das suas práticas:

0 =Nunca 1 =Raramente 2 =Às vezes 3 =Muitas vezes 4 =Sempre

	0	1	2	3	4
CONTEXTOS DE TRABALHO:					
1. Individual					
2. Professores do grupo de recrutamento					
3. Professores de Português					
4. Outro:					

F. Para além dos documentos referidos anteriormente, indique a que outras **fontes** recorre para preparar as suas aulas, sinalizando com **X** a frequência das suas práticas:

0 =Nunca 1 =Raramente 2 =Às vezes 3 =Muitas vezes 4 =Sempre

	0	1	2	3	4
FONTES:					
1. Manual adotado					
2. Outros manuais					
3. Livros de apoio					
4. Livros científicos					
5. Outro:					

G. Relativamente a cada uma das **CAPACIDADES/COMPETÊNCIAS** indicadas a seguir, assinale com **X** as que desenvolve com os seus alunos, no processo de ensino/aprendizagem:

1. Selecionar, analisar, avaliar de modo crítico, informações em situações concretas
2. Confrontar ideias, clarificar pontos de vista, argumentar e contra-argumentar
3. Comunicar, adequadamente, oralmente e por escrito
4. Construir uma montagem laboratorial a partir de um esquema/de uma descrição
5. Recolher, registar e organizar dados de observações, de fontes diversas
6. Formular, testar e confrontar hipóteses
7. Interpretar dados/resultados
8. Discutir os limites de validade de resultados obtidos
9. Elaborar relatórios, ou sínteses, (oralmente/por escrito/ outros formatos)
10. Apresentar e discutir propostas de trabalho e resultados obtidos
11. Utilizar vocabulário científico adequado
12. Analisar cientificamente um documento
13. Utilizar linguagem simbólica (esquemas, gráficos) na interpretação de fenómenos
14. Construir argumentos e discutir a sua pertinência fundamentando-os cientificamente
15. Efetuar pesquisas (livros, revistas, formato digital) e interpretar a informação
16. Selecionar e organizar informação adequada face a um objetivo pretendido
17. Interpretar e seguir um protocolo
18. Representar em tabela e graficamente um conjunto de medidas experimentais
19. Usar e compreender linguagem científica
20. Registrar, ler e argumentar usando informação científica
21. Interpretar, classificar, elaborar hipóteses
22. Planificar uma experiência, apresentar resultados, elaborar relatório escrito
23. Formular questões e fazer previsões de resultados
24. Relatar observações e descrever dificuldades na execução de atividades

H. Assinale as **ATIVIDADES** que realiza com os seus alunos, durante o processo de ensino/aprendizagem, indicando com **X** a frequência das suas práticas:

0 =Nunca 1 =Raramente 2 =Às vezes 3 =Muitas vezes 4 =Sempre

	0	1	2	3	4
1. Formulação de questões/hipóteses					
2. Elaboração de planos de experiências					
3. Planificação de procedimentos investigativos					
4. Utilização de listas de verificação					
5. Utilização de listas de observação					
6. Construção de tabelas para registo de observações/dados					
7. Realização de pesquisas documentais (livros, revistas, internet...)					
8. Elaboração de diagramas, quadros/tabelas, esquemas para sistematização de informação					
9. Elaboração de gráficos					
10. Elaboração de relatórios (experiências, visitas de estudo, etc.)					
11. Discussão de questões/resultados					
12. Enunciação de leis e princípios					
13. Redação de definições					
14. Elaboração de glossários (terminologia, expressões, conceitos, de âmbito científico)					
15. Redação de textos expositivos, explicativos e descritivos					
16. Produção oral de explicações e descrições					

0 =Nunca 1 =Raramente 2 =Às vezes 3 =Muitas vezes 4 =Sempre

	0	1	2	3	4
17. Explicação oral de significados, raciocínios, processos e fenómenos					
18. Realização de debates/mesas redondas					
19. Apresentações orais de trabalhos					
20. Leitura, análise e discussão de documentos, diagramas, gráficos, tabelas/quadros					
21. Realização de fichas de trabalho					
22. Leitura, interpretação e discussão de textos informativos					
23. Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva					
24. Elaboração de sínteses/resumos (orais e escritos)					
25. Utilização de caderno de laboratório					
26. Construção de portefólios					
27. Realização de visitas de estudo					
28. Construção de <i>posters</i> e <i>placards</i> de parede					

I. Relativamente a cada uma das **ATIVIDADES**, e **PROCEDIMENTOS**, envolvendo a **ESCRITA**, que a seguir se indicam, assinale com **X** o item que melhor corresponde à sua prática, de acordo com os seguintes descritores:

a) Não solicito aos alunos esta atividade, porque a extensão do programa não o permite.	b) Não solicito aos alunos porque o Manual já inclui este tipo de instrumento.	c) Sim, solicito aos alunos que o façam.	d) Sim, solicito esta atividade aos alunos e ensino-os a fazê-la, monitorizando o seu trabalho.
---	--	--	---

	a)	b)	c)	d)
1. Construção de listagens com finalidades específicas				
2. Construção de diagramas, esquemas, gráficos, tabelas/quadros				
3. Elaboração de sínteses/resumos				
4. Construção de portefólios				
5. Construção de glossários				
6. Redação de textos expositivos, explicativos e descritivos				
7. Redação de definições				
8. Elaboração de relatórios				

J. Relativamente a cada uma das **ATIVIDADES**, envolvendo a **ORALIDADE**, que a seguir se indicam, assinale com **X** o item que melhor corresponde à sua prática, de acordo com os seguintes descritores:

a) Não promovo esta atividade, porque a extensão do programa e o elevado número de alunos por turma não o permitem.	b) Promovo esta atividade, de acordo com as temáticas e sugestões do Manual.	c) Promovo esta atividade, em função da pertinência do assunto, e porque é importante para o desenvolvimento das competências de comunicação oral.	d) Promovo esta atividade, porque é importante, sob vários aspetos, e preparo-a previamente, designadamente em colaboração com os professores de Português.
---	--	--	---

	a)	b)	c)	d)
1. Debates e mesas redondas				
2. Apresentação oral de trabalhos				
3. Explicação oral: significados, raciocínios, processos e fenómenos				
4. Elaboração de sínteses/resumos orais				
5. Produção oral de explicações e descrições				

K. Relativamente a cada um dos **INSTRUMENTOS** indicados a seguir, assinale com **X** o item que melhor corresponde à sua prática de ensino, de acordo com os seguintes descritores:

<p>a) Não elaboro este tipo de instrumento, porque a extensão do programa não o permite.</p>	<p>b) Não elaboro estes instrumentos porque o Manual já contém este tipo de guião/ficha.</p>	<p>c) Construo este tipo de instrumentos, em função de fontes/finalidades específicas e da informação a observar/selecionar.</p>	<p>d) Construo este tipo de instrumentos em função de fontes/finalidades específicas, da informação a reter, e exemplifico como sublinhar e tomar notas.</p>
---	---	---	---

	a)	b)	c)	d)
1. Fichas de leitura orientada / seletiva				
2. Fichas de observação/exploração e de registo de dados				
3. Fichas de trabalho				
4. Guião de pesquisa orientada				
5. Guião de elaboração de relatórios de pesquisa				
6. Plano prévio de visitas de estudos				
7. Questionários para orientação de visitas de estudo				
8. Guião de visitas de estudo				
9. Guião de elaboração de relatório de visitas de estudo				
10. Guião de montagem de experiências				
11. Guião de elaboração de relatórios de experiências / atividades laboratoriais				
12. Plano de preparação de debate/mesas redondas				
13. Guião de organização de caderno de laboratório				

QUESTIONÁRIO A PROFESSORES DE HISTÓRIA A do Ensino Secundário

O presente inquérito tem como objetivo recolher dados sobre as representações e práticas dos professores de **História** relativamente ao papel da linguagem no processo de ensino/aprendizagem.

Este questionário faz parte da investigação de uma dissertação de doutoramento em Ciências da Educação – Literacias e Ensino do Português, do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Da sua participação dependerá o sucesso deste inquérito. Posteriormente os resultados do estudo serão dados a conhecer aos participantes.

Os dados obtidos são confidenciais.

Agradeço, desde já, a sua atenção e colaboração.

A professora,

Branca Luísa dos Santos Rodrigues

QUESTIONÁRIO

(Apenas para professores de História A do Ensino Secundário)

I PARTE – Características pessoais e profissionais

1. ANOS DE ESCOLARIDADE LECIONADOS:

10°

11°

12°

2. SEXO: MASCULINO FEMININO

3. IDADE:

• 20 - 30 ANOS

• 31 - 45 "

• 46 - 50 "

• 51 - 60 "

• 61 - 70 "

4. SITUAÇÃO PROFISSIONAL:

• Professor do Quadro de escola/Quadro de nomeação definitiva – (QE/QND)

• Professor do Quadro de zona pedagógica – (QZP)

• Escalão (de acordo com a estrutura atual da carreira):

3°.- 4°.- 5°.- 6°.- 7°.- 8°.- 9°.- 10°.-

• Professor contratado

5. INDIQUE O MANUAL ADOTADO NA SUA ESCOLA, para o ano que leciona:

10° _____

11° _____

12° _____

II PARTE – A Linguagem no Processo de Ensino/Aprendizagem

A. A LINGUAGEM VERBAL NA SUA DISCIPLINA É:

Nada importante Pouco importante Importante Muito importante

B. Relativamente ao **documento indicado** a seguir (1), assinale com **X** a opção que mais se adequa à sua situação:

a) Desconheço b) Ouvi falar c) Conheço

	a)	b)	c)
1. Programa de História A - 10º, 11º e 12º ANOS (Formação Específica) (Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas) Homologação: 16/03/2001 - 10º ano e 01/04/2002 - 11º e 12º anos			

C. Assinale com **X** a frequência com que **consulta** o documento referido:

a) Nunca b) Raramente c) Às vezes d) Frequentemente

	a)	b)	c)	d)
1. Programa de História A - 10º, 11º e 12º ANOS (Formação Específica) (Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas) Homologação: 16/03/2001 - 10º ano e 01/04/2002 - 11º e 12º anos				

D. Ao **consultar** o documento referido, indique com que frequência o faz, em função dos níveis de **planificação** identificados, sinalizando com **X** a opção que mais se adequa às suas práticas:

0=Nunca 1=Raramente 2=Às vezes 3=Muitas vezes 4=Sempre

	0	1	2	3	4
PLANIFICAÇÕES:					
1. A longo prazo					
2. A médio prazo					
3. Ao nível da sequência didática					
4. Ao nível da aula					
5. Outro:					

E. Ao preparar a **Implementação** do disposto no documento referido, indique quais os **contextos de trabalho** em que o faz, sinalizando com **X** a frequência das suas práticas:

0=Nunca 1=Raramente 2=Às vezes 3=Muitas vezes 4=Sempre

	0	1	2	3	4
CONTEXTOS DE TRABALHO:					
1. Individual					
2. Professores do grupo de recrutamento					
3. Professores de Português					
4. Outro:					

F. Para além do documento referido anteriormente, indique a que outras **fontes** recorre para preparar as suas aulas, sinalizando com **X** a frequência das suas práticas:

0=Nunca 1=Raramente 2=Às vezes 3=Muitas vezes 4=Sempre

	0	1	2	3	4
FONTES:					
1. Manual adotado					
2. Outros manuais					
3. Livros de apoio					
4. Livros científicos					
5. Outro:					

G. Relativamente a cada uma das **CAPACIDADES/COMPETÊNCIAS** indicadas a seguir, assinale com **X** as que desenvolve com os seus alunos, no processo de ensino/aprendizagem:

1. Formular hipóteses explicativas de factos históricos

2. Utilizar corretamente a expressão oral e escrita

3. Utilizar corretamente o vocabulário específico da disciplina

4. Organizar o trabalho intelectual, utilizando diversos recursos e metodologias

5. Sistematizar e apresentar conhecimentos, utilizando diversas técnicas

6. Pesquisar, de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, organizando-a segundo critérios de pertinência

7. Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões

8. Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados, utilizando, de forma adequada, terminologia específica

H. Assinale as **ATIVIDADES** que realiza com os seus alunos, durante o processo de ensino/aprendizagem, indicando com **X** a frequência das suas práticas:

0=Nunca 1=Raramente 2=Às vezes 3=Muitas vezes 4=Sempre

	0	1	2	3	4
1. Leitura e interpretação de textos diversos					
2. Elaboração de sínteses/resumos orais					
3. Elaboração de sínteses/resumos escritos					
4. Construção de dossiês temáticos (individuais)					
5. Construção de dossiês temáticos (em grupo)					
6. Elaboração de glossários diversificados					
7. Elaboração de biografias					
8. Elaboração de relatórios					
9. Elaboração de comentários críticos de fontes					
10. Produção de comentários escritos e orais					
11. Realização de debates/mesas redondas					
12. Apresentações orais de trabalhos					
13. Representações teatrais					
14. Análise de tabelas/quadros cronológicos e espaciais					
15. Construção de tabelas/quadros cronológicos e espaciais					
16. Construção de quadros comparativos					
17. Análise de materiais iconográficos (plantas, mapas, gráficos, frisos cronológicos, organigramas, esquemas)					
18. Produção de materiais iconográficos (plantas, mapas, gráficos, frisos cronológicos, organigramas, esquemas)					
19. Elaboração de mapas conceptuais					
20. Utilização de fichas de leitura orientada/seletiva					
21. Visionamento de filmes/documentários					
22. Organização de colóquios e de exposições					
23. Realização de trabalhos escritos sobre temáticas diversas					
24. Cotejo de diferentes tipologias de documentos					
25. Realização de visitas de estudo					

I. Relativamente a cada uma das **ATIVIDADES**, e **PROCEDIMENTOS**, envolvendo a **ESCRITA**, que a seguir se indicam, assinale com **X** o item que melhor corresponde à sua prática, de acordo com os seguintes descritores:

a) Não solicito aos alunos esta atividade, porque a extensão do programa não o permite.	b) Não solicito aos alunos porque o Manual já inclui este tipo de instrumento.	c) Sim, solicito aos alunos que o façam.	d) Sim, solicito esta atividade aos alunos e ensino-os a fazê-la, monitorizando o seu trabalho.
---	--	--	---

	a)	b)	c)	d)
1. Construção de frisos cronológicos				
2. Construção de esquemas e de tabelas/quadros				
3. Elaboração de sínteses/resumos				
4. Elaboração de dossiês temáticos				
5. Construção de glossários diversos				
6. Redação de biografias de figuras históricas				
7. Redação de relatórios				
8. Redação de comentários				
9. Legendação				
10. Listagem de verificação de observações				
11. Elaboração de folhetos de visionamento "público" de filmes				
12. Elaboração de catálogos de exposições				

J. Relativamente a cada uma das **ATIVIDADES**, envolvendo a **ORALIDADE**, que a seguir se indicam, assinale com **X** o item que melhor corresponde à sua prática, de acordo com os seguintes descritores:

a) Não promovo esta atividade, porque a extensão do programa e/ou o elevado número de alunos por turma não o permite(m).	b) Promovo esta atividade, de acordo com as temáticas e sugestões do Manual.	c) Promovo esta atividade, em função da pertinência do assunto, e porque é importante para o desenvolvimento das competências de comunicação oral.	d) Promovo esta atividade, porque é importante, sob vários aspetos, e preparo-a previamente, designadamente em colaboração com os professores de Português.
--	--	--	---

	a)	b)	c)	d)
1. Debates e mesas redondas				
2. Apresentação oral de trabalhos				
3. Dramatizações				
4. Elaboração de sínteses/resumos orais				

K. Relativamente a cada um dos **INSTRUMENTOS** indicados a seguir, assinale com **X** o item que melhor corresponde à sua prática de ensino, de acordo com os seguintes descritores:

<p>a) Não elaboro este tipo de instrumento, porque a extensão do programa não o permite.</p>	<p>b) Não elaboro estes instrumentos porque o Manual já contém este tipo de guião/ficha.</p>	<p>c) Construo este tipo de instrumentos, em função de fontes/finalidades específicas e da informação a observar/selecionar.</p>	<p>d) Construo este tipo de instrumentos em função de fontes/finalidades específicas, da informação a reter, e exemplifico como sublinhar e tomar notas.</p>
---	---	---	---

	a)	b)	c)	d)
1. Fichas de leitura orientada / seletiva				
2. Guiões de visionamento de filmes/documentários				
3. Guiões de pesquisa orientada				
4. <i>Webquests</i> para pesquisa orientada e realização de trabalhos				
5. Fichas de observação, organização e de registo de dados				
6. Guiões de visitas de estudo				

Anexo K – Gráficos parciais

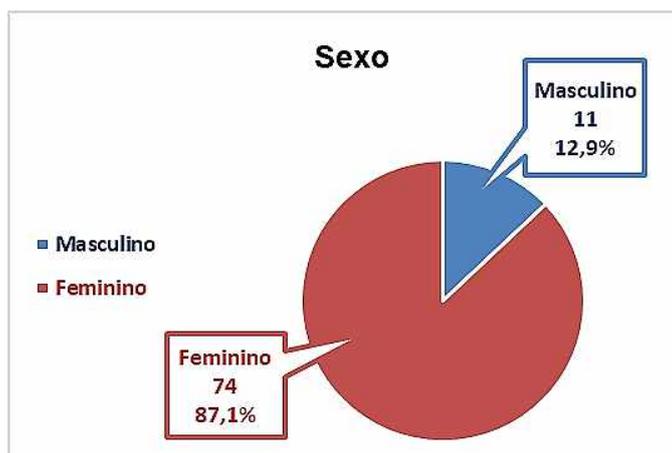
1 GRÁFICOS PARCIAIS

1.1 Caracterização da amostra dos respondentes ao questionário: género, idade, quadro de pertença, posição na carreira e distribuição por disciplinas/nível de ensino

1.1.1 CIÊNCIAS – Nível Básico

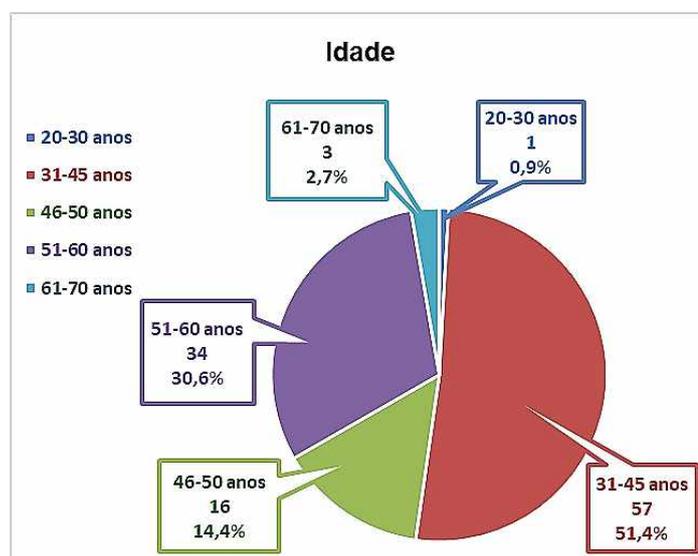
Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas – Nível Básico (2º + 3º ciclos). Nº de respondentes: 111

a) Género



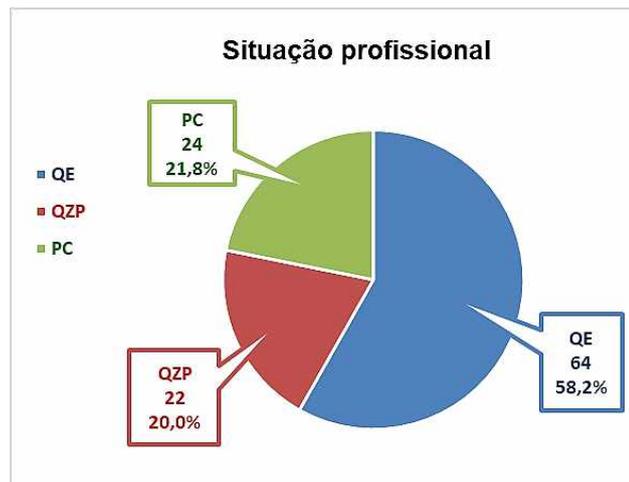
Composição da amostra: CN e CFQ - Nível Básico (2º + 3º ciclos) segundo o sexo dos respondentes

b) Idade



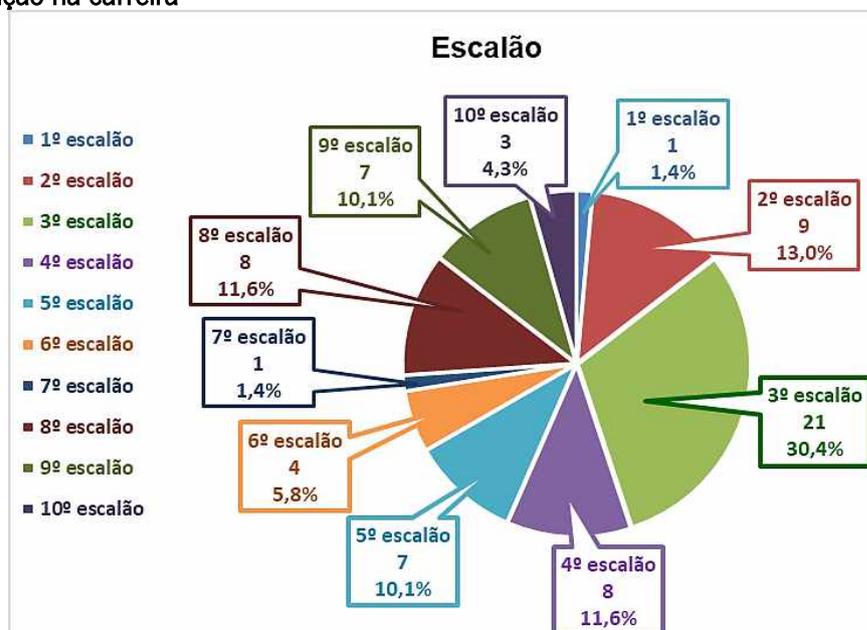
Composição da amostra: CN e CFQ - Nível Básico (2º + 3º ciclos) segundo a idade dos respondentes

c) Quadro de pertença institucional



Composição da amostra: CN e CFQ - Nível Básico (2º + 3º ciclos) segundo o quadro de pertença

d) Posição na carreira

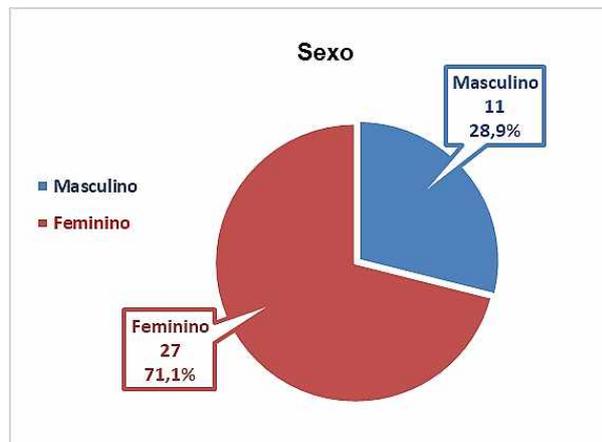


Composição da amostra: CN e CFQ - Nível Básico (2º + 3º ciclos) segundo o escalão na carreira

1.1.2 CIÊNCIAS – Nível Secundário

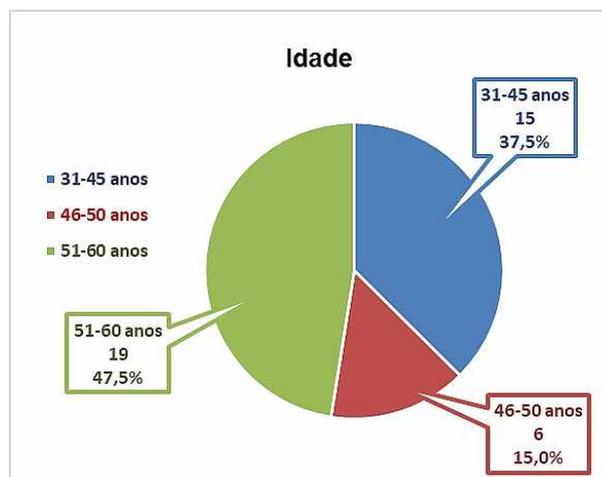
Biologia e Geologia – Secundário. Nº de respondentes: 41

a) Género



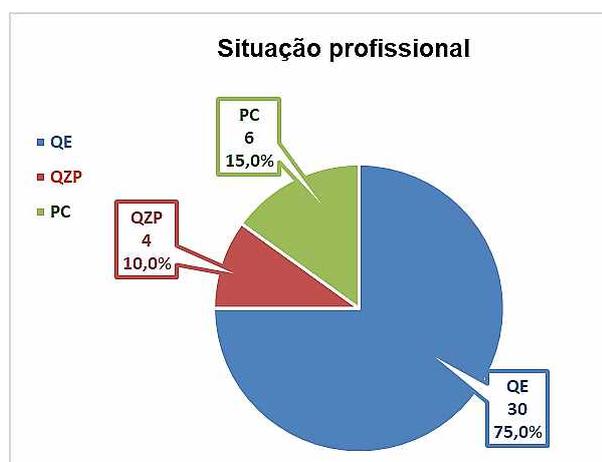
Composição da amostra: Biologia e Geologia (Secundário) segundo o sexo dos respondentes

b) Idade



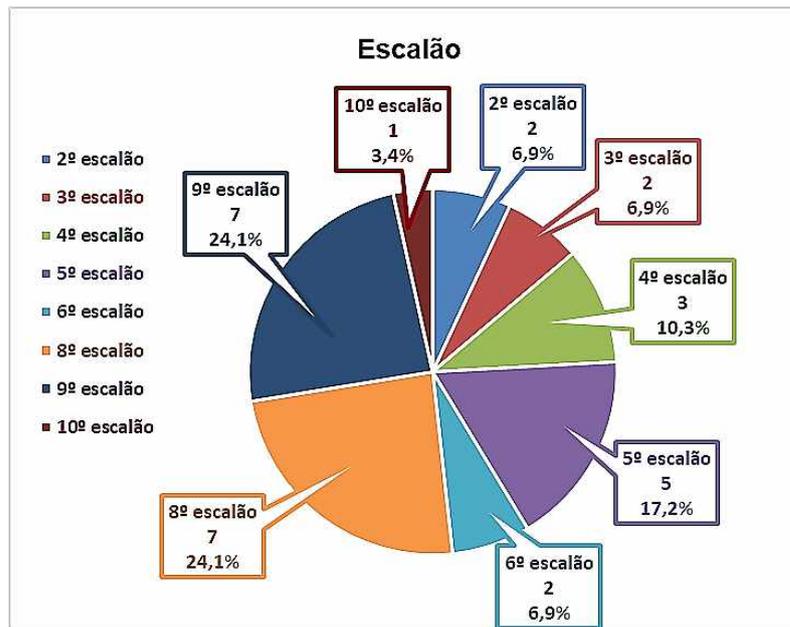
Composição da amostra: Biologia e Geologia (Secundário) segundo a idade dos respondentes

c) Quadro de pertença institucional



Composição da amostra: Biologia e Geologia (Secundário) segundo o quadro de pertença

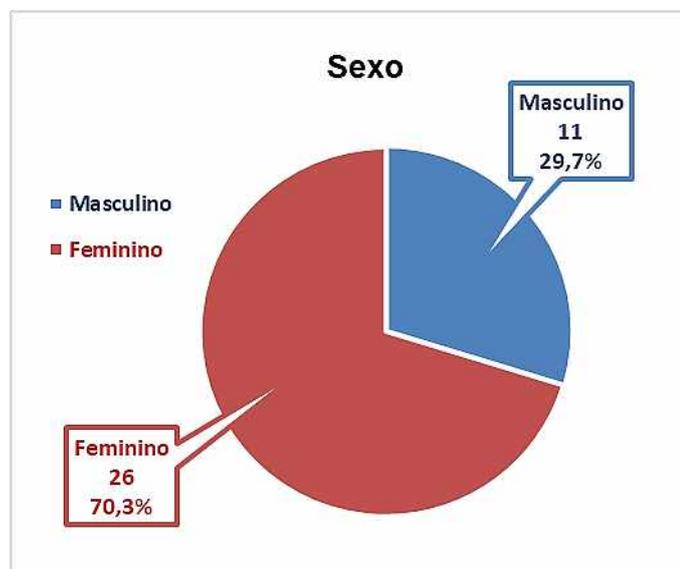
d) Posição na carreira



Composição da amostra: Biologia e Geologia (Secundário) segundo o escalão na carreira

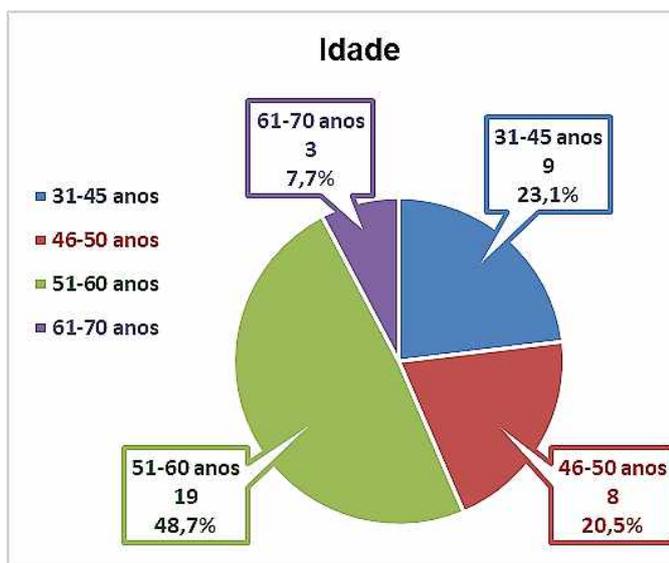
Física e Química – A – Secundário. Nº de respondentes: 40

a) Género



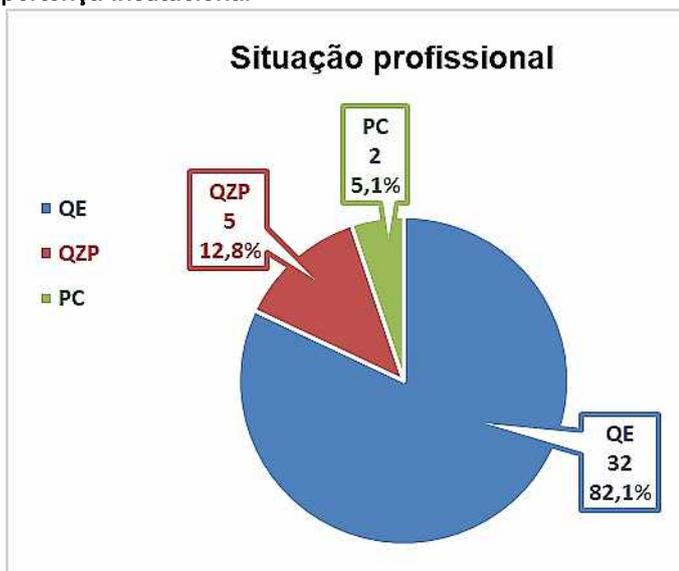
Composição da amostra: Física e Química A (Secundário) segundo o sexo dos respondentes

b) Idade



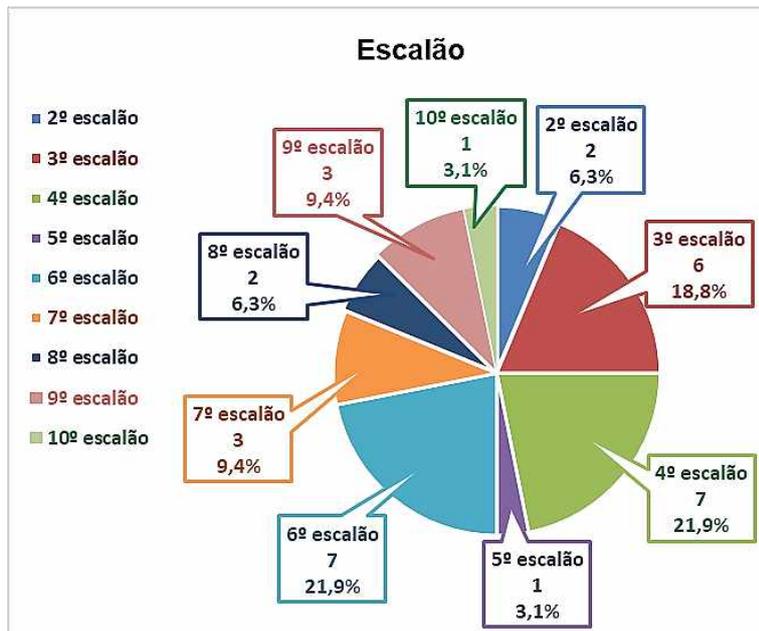
Composição da amostra: Física e Química A (Secundário) segundo a idade dos respondentes

c) Quadro de pertença institucional



Composição da amostra: Física e Química A (Secundário) segundo o quadro de pertença

d) Posição na carreira

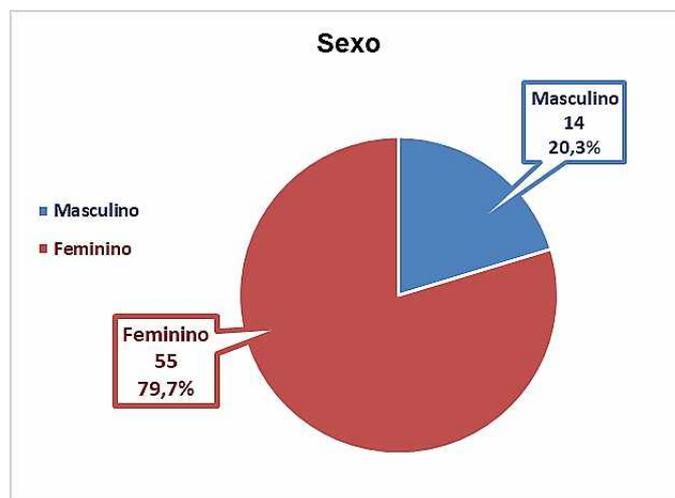


Composição da amostra: Física e Química A (Secundário) segundo o escalão na carreira

1.1.3 HISTÓRIA – Nível Básico

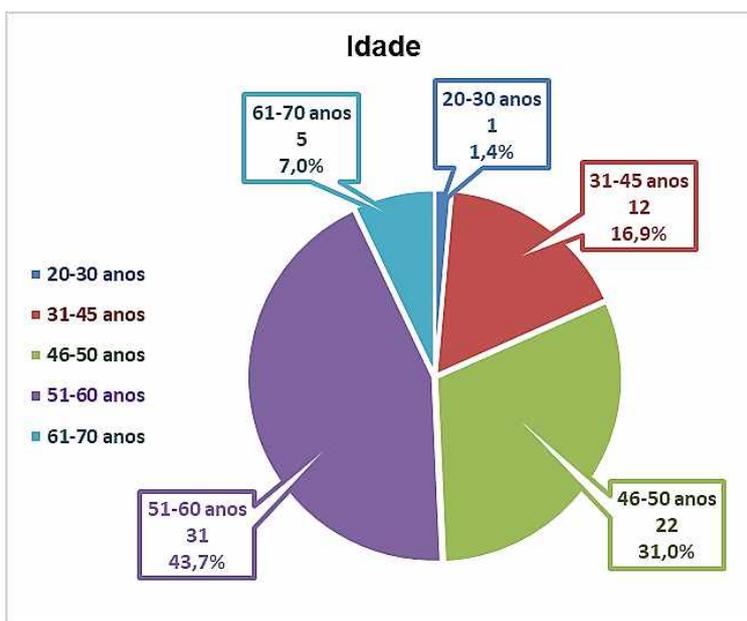
História - 2º e 3º ciclos do nível básico – Nº de respondentes: 71

a) Género



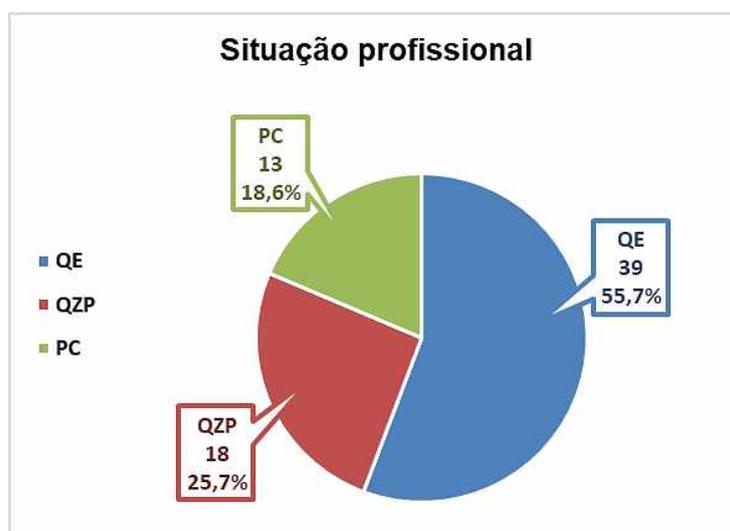
Composição da amostra: História - Nível Básico (2º e 3º ciclos) segundo o sexo dos respondentes

b) Idade



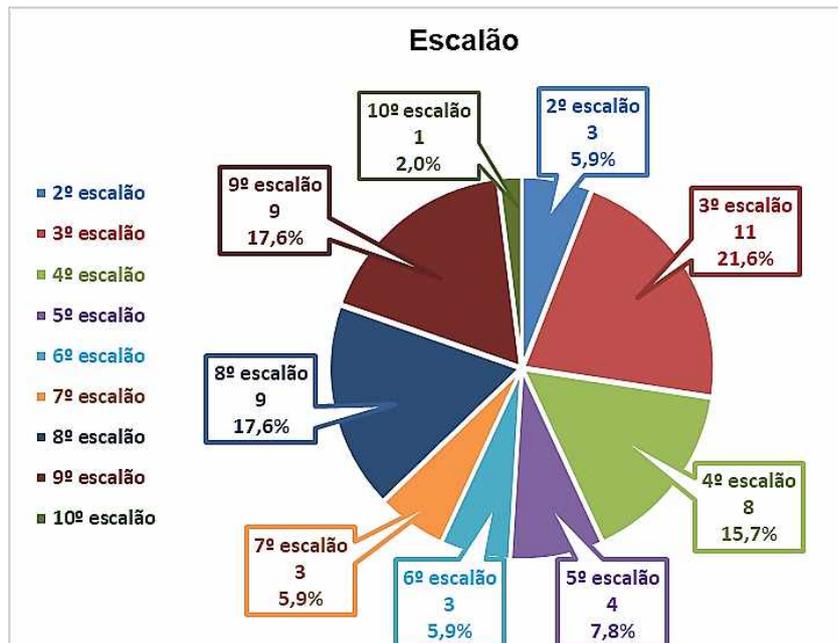
Composição da amostra: História – Nível Básico (2º e 3º ciclos) segundo a idade dos respondentes

c) Quadro de pertença institucional



Composição da amostra: História – Nível Básico (2º e 3º ciclos) segundo o quadro de pertença

d) Posição na carreira

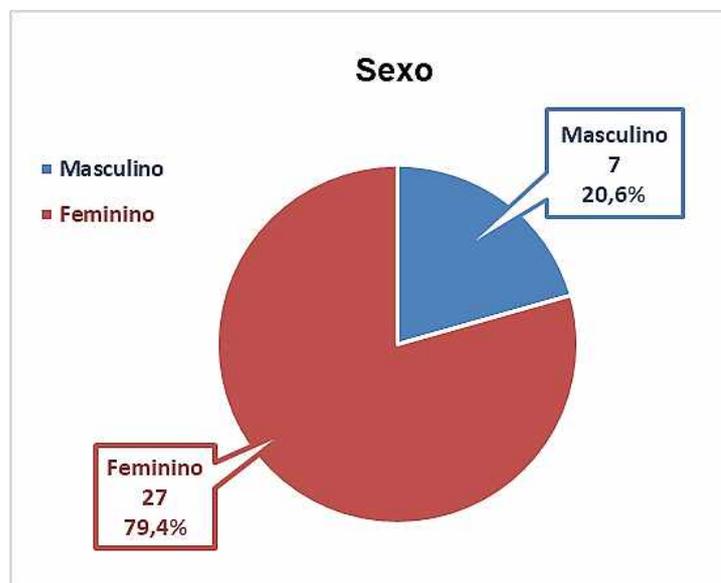


Composição da amostra: História – Nível Básico (2º e 3º ciclos) segundo o escalão na carreira

1.1.4 HISTÓRIA – Secundário

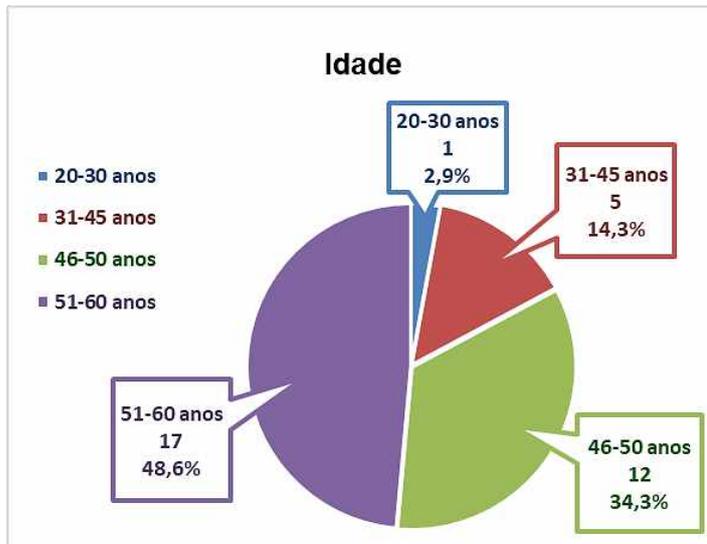
História - A – Secundário. Nº de respondentes: 35

a) Género



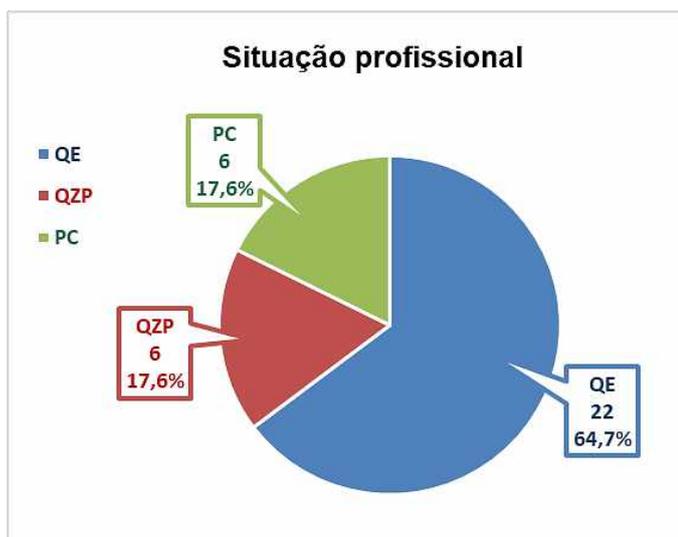
Composição da amostra: História-A (Secundário) segundo o sexo dos respondentes

b) Idade



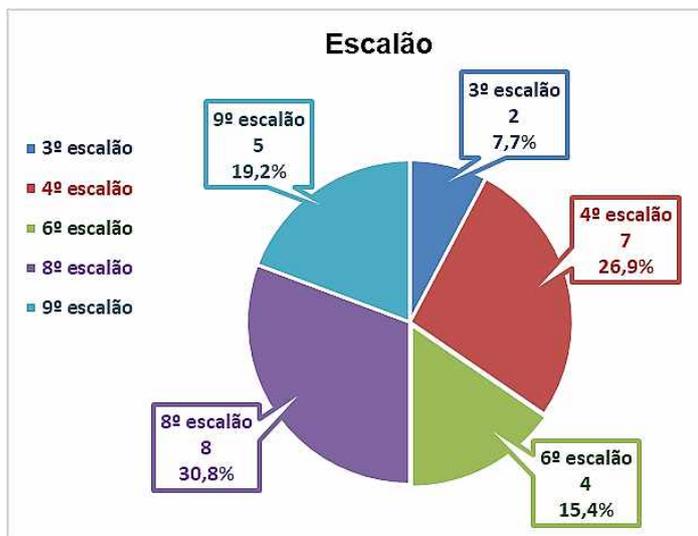
Composição da amostra: História-A (Secundário) segundo a idade dos respondente

c) Quadro de pertença institucional



Composição da amostra: História-A (Secundário) segundo o quadro de pertença

d) Posição na carreira

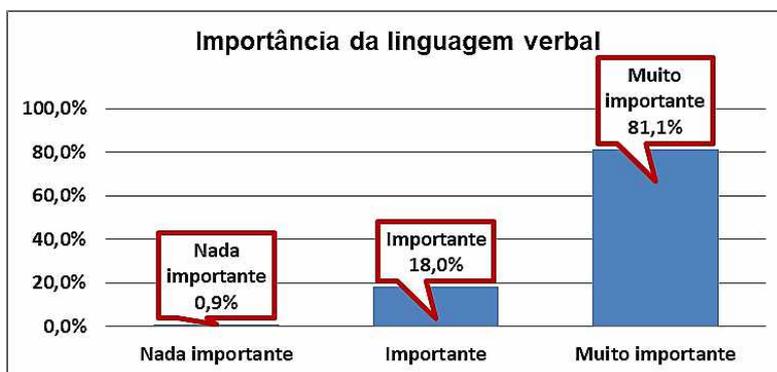


Composição da amostra: História-A (Secundário) segundo o Escalão na carreira

1.2 Grau de importância da linguagem verbal por disciplinas/ciclos

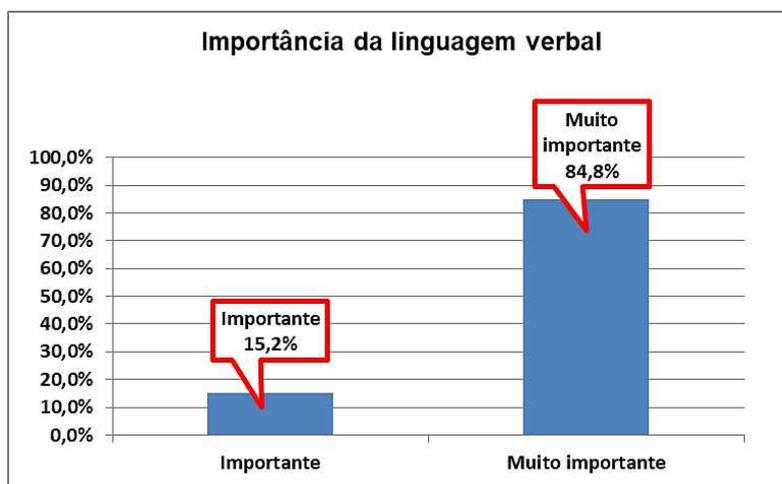
1.2.1 CIÊNCIAS – Nível Básico

Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas – Nível Básico



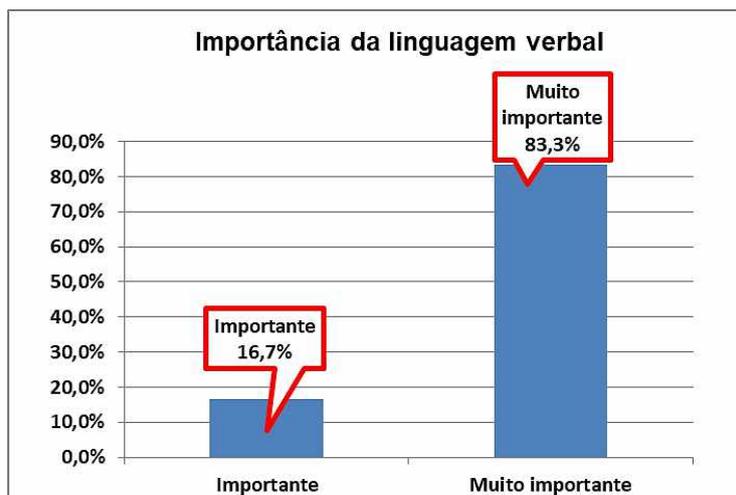
Grau de importância da linguagem verbal – CN e CFQ – Nível Básico (2º + 3º ciclos)

a) CIÊNCIAS NATURAIS – 2º ciclo



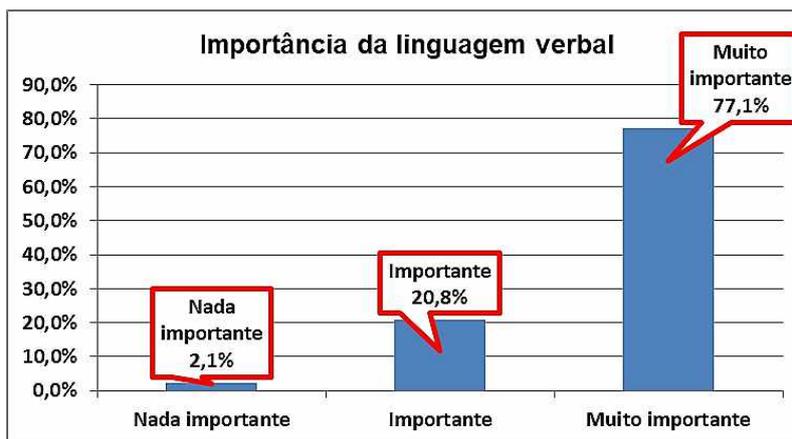
Grau de importância da linguagem verbal – CN – 2º ciclo

b) CIÊNCIAS NATURAIS – 3º ciclo



Grau de importância da linguagem verbal – CN – 3º ciclo

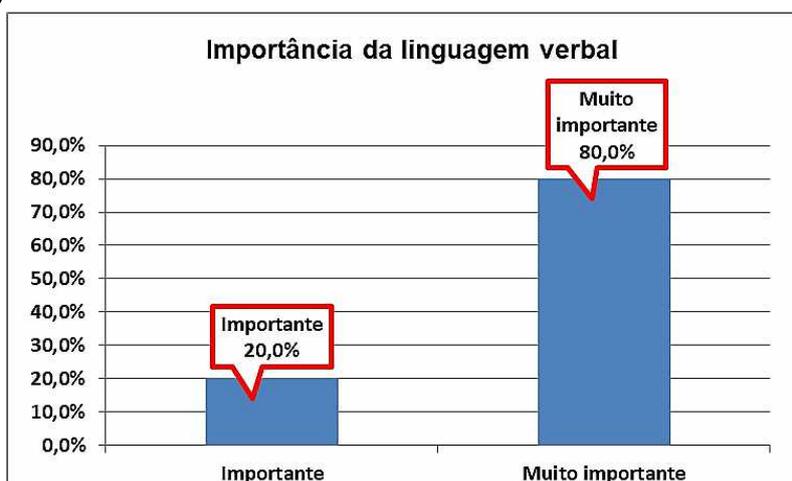
c) CIÊNCIAS FÍSICO-QUÍMICAS - 3º ciclo



Grau de importância da linguagem verbal –CFQ 3º ciclo

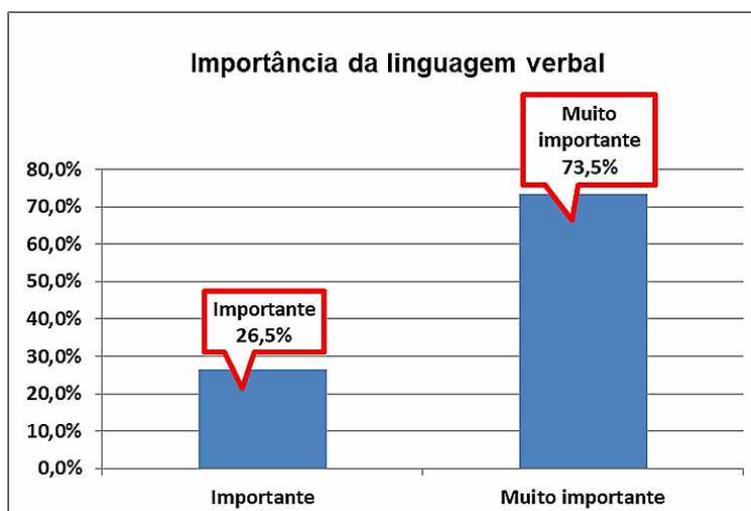
1.2.2 CIÊNCIAS – SECUNDÁRIO

a) BIOLOGIA e GEOLOGIA



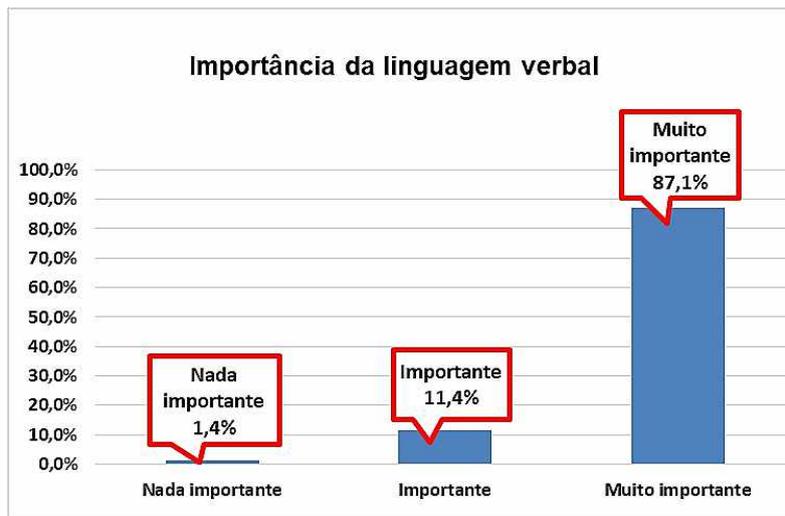
Grau de importância da linguagem verbal –Biologia e Geologia – (Secundário)

b) FÍSICA e QUÍMICA - A



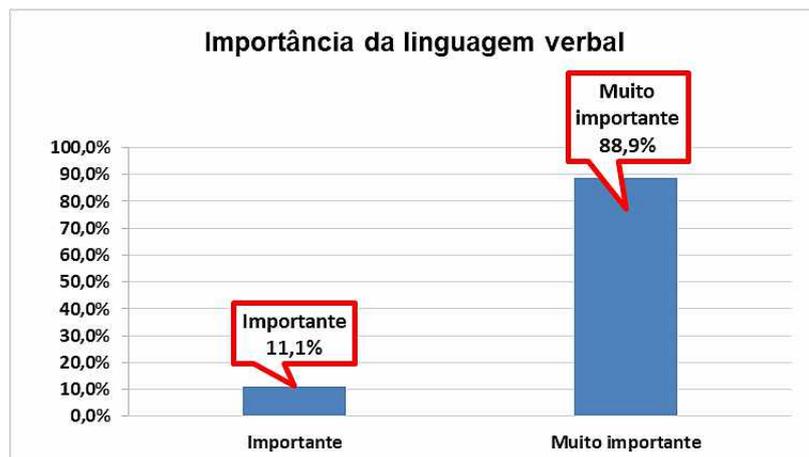
Grau de importância da linguagem verbal –Física e Química A – (Secundário)

1.2.3 HISTÓRIA – Nível Básico



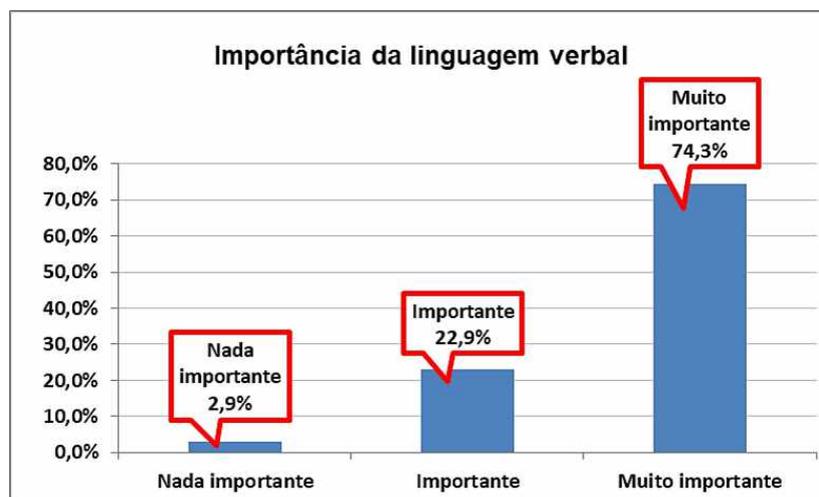
Grau de importância da linguagem verbal – História – Nível Básico (2º+ 3º ciclos)

a) HISTÓRIA – 2º ciclo



Grau de importância da linguagem verbal – História – 2º ciclo

b) HISTÓRIA – 3º ciclo



Grau de importância da linguagem verbal – História – 3º ciclo

1.2.4 HISTÓRIA - SECUNDÁRIO



Grau de importância da linguagem verbal – HISTÓRIA A (Secundário)