



QUE IDENTIDADE(S)?

Currículo, Práticas e Formação Docente

Livro de Resumos



P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

**1º
C
EB**



LIVRO DE RESUMOS

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

Que Identidade(s)?

Currículo, Práticas e Formação Docente

Organizadores:

Pedro Duarte; Ana Isabel Moreira; Fernando Luís Diogo;

Dárida Maria Fernandes; Deolinda Alice Ribeiro;

José António Costa; Manuel Bernardo Canha

P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

1º
EB

Título:

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

Que identidade(s)? Currículo, Práticas e Formação Docente - Livro de Resumos

Comissão Organizadora:

Dárida Maria Fernandes; Deolinda Alice Ribeiro; Fernando Luís Diogo;

José António Costa; Manuel Bernardo Canha; Pedro Duarte Pereira; Ana Isabel Moreira

Comissão Científica:

Prudência Coimbra; Amândio Graça; Amélia Lopes; Fernando Ilídio; Glória Solé;

Gonçalo Maia Marques; Ilda Freire Ribeiro; João Pedro da Ponte; Teresa Bettencourt

Edição:

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Localidade:

Porto

ISBN:

978-972-8969-27-1

março | 2019

Formatação:

Rita Moreira; Pedro Duarte Pereira

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
IDENTIDADE DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	13
<i>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INTERCULTURAL: CONCEÇÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS COM A LINGUAGEM PLÁSTICA PARA O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</i>	15
<i>“AS PROFESSORAS ESCREVEM MUITO!”: REPRESENTAÇÕES DE ESTUDANTES DO 1.º CICLO SOBRE A DOCÊNCIA</i>	17
<i>“EU CONTINUO A SER...” APÓS UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, IDENTIDADE E (AUTO) REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES DO 1.º CICLO</i>	19
<i>O 1.º CICLO NÃO É SÓ PARA CRIANÇAS! POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ADULTOS, EM PORTUGAL</i>	22
FORMAÇÃO E PERFIL DO DOCENTE DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO . 25	
<i>FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DESAFIO CONSTANTE!</i>	27
<i>GESTÃO CURRICULAR NO 1.º CEB: A ATUALIDADE E PERTINÊNCIA DA MONODOCÊNCIA E INTEGRAÇÃO DE SABERES NO CONTEXTO DA FLEXIBILIDADE E AUTONOMIA CURRICULAR</i>	29
<i>(PRE)OCUPAÇÕES DOS FUTUROS DOCENTES DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO</i>	30
<i>REEQUACIONAR O ATUAL PERFIL DE COMPETÊNCIAS EM DOCÊNCIA</i>	32
ARTICULAÇÃO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	35
<i>ARTICULAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO DO INGLÊS NO PRIMEIRO E SEGUNDO CICLOS DO ENSINO BÁSICO: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES</i>	37
<i>LEITORES SORTUDOS: UMA PRÁTICA DIFERENCIADORA DE FLUÊNCIA LEITORA NO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE</i>	39
<i>MULTIMODALIDADE E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: UMA EXPERIÊNCIA NO 1.º CEB</i>	41
<i>“NO REINO DE D. PEDRO I”: PROPOSTA DE TRABALHO DE PROJETO NA ÁREA DA AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR</i>	43

TRANSVERSALIDADE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	47
<i>KEEP PROJECT.....</i>	49
<i>MÉTODO DE POLYA E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DE PROBLEMAS VERBAIS</i>	51
<i>TECNOLOGIA, MATERIAIS MANIPULÁVEIS E ARTICULAÇÃO DE SABERES: DESAFIOS DO PROFESSOR DO SÉCULO XXI NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</i>	53
<i>TRANSVERSALIDADE DO CONHECIMENTO (META)LINGUÍSTICO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO 1.º CEB: IMPLICAÇÃO DAS CONSCIÊNCIAS MORFOLÓGICA E LEXICAL PARA A COMPREENSÃO NA LEITURA ...</i>	55
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	59
<i>EDUCAÇÃO EMOCIONAL EM CONTEXTO EDUCATIVO: AS EMOÇÕES COMO UMA CULTURA DE SALA DE AULA</i>	61
<i>DIVERSIDAD Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE: UNA PROPUESTA BASADA EN LOS MODELOS DE KOLB Y MCCOMBS.....</i>	63
<i>PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</i>	65
<i>PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS RUMO AO PERFIL DOS ALUNOS</i>	67
<i>QUAIS OS CAMINHOS PARA AS BOAS PRÁTICAS NO 1.º CICLO DE ESCOLARIDADE?</i>	69
A IDENTIDADE E A CIDADANIA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	71
<i>A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO: UM ESTUDO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</i>	73
<i>(RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: DESAFIOS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</i>	75
<i>MUDAM-SE OS TEMPOS, MUDAM-SE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS?</i>	77
<i>O CURRÍCULO PRESCRITO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO - CONTRIBUTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO EM CIDADANIA</i>	79
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	83
<i>AUMENTATIVO E DIMINUTIVO NO NOME: ABORDAGEM CIENTÍFICO- PEDAGÓGICA DOS SUFIXOS <-INHO> E <-ÃO> PARA OS 1.º CEB</i>	85
<i>DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA: DA PROMOÇÃO AO ENSINO EXPLÍCITO E À AVALIAÇÃO NO 1.º CEB</i>	87
<i>DIÁLOGOS ENTRE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS E CIENTÍFICO-PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: O CASO PARTICULAR DO 1.º CEB</i>	89
<i>DOS MODELOS DE PROCESSAMENTO COGNITIVO AOS MÉTODOS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: CONTRIBUTO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO 1.º CEB</i>	91
<i>ENSINO DAS RELAÇÕES DE SINONÍMIA ENTRE PALAVRAS NO 1.º CEB: VAMOS “DESCONSTRUIR”</i>	93

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	95
<i>A IMPORTÂNCIA DAS DISCUSSÕES COLETIVAS NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA</i>	<i>97</i>
<i>COMEÇANDO NA FORMAÇÃO: DOS MECANISMOS LINGÜÍSTICOS DE EXPRESSÃO DA QUANTIDADE À COMPREENSÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS</i>	<i>99</i>
<i>ENSINAR, APRENDER E AVALIAR ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO ..</i>	<i>102</i>
<i>O ENSINO DA MATEMÁTICA E A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO 1.º E 2.º CICLOS</i>	<i>104</i>
EDUCAÇÃO MUSICAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	107
<i>A EXPRESSÃO MUSICAL COMO ESTRATÉGIA INTEGRADORA DO CURRÍCULO NO 1.º CICLO</i>	<i>109</i>
<i>DA MÚSICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PRÁTICAS & DESAFIOS</i>	<i>111</i>
<i>DEZ ANOS DE ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DE MÚSICA</i>	<i>113</i>
<i>METODOLOGIA DE PROJETO NO 1.º CEB: PROJETO TOQUEOPAÇO</i>	<i>115</i>
<i>ORELHUDO: A AUDIÇÃO MUSICAL PROGRAMADA E A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS MUSICAIS EM CRIANÇAS DO ENSINO BÁSICO E PRÉ-ESCOLAR</i>	<i>117</i>
AS TIC NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	119
<i>DISPOSITIVOS MÓVEIS NO PROJETO APRENDER A CRESCER DO 1.º CICLO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ALUNO DO SÉCULO XXI</i>	<i>121</i>
<i>PROGRAMAÇÃO TANGÍVEL E INCLUSÃO: PROJETO TANGIN</i>	<i>123</i>
<i>PROPOSTA DIDÁTICA COM RECURSO AO GEOGEBRA</i>	<i>125</i>
<i>YOUNG FREI ENGINEERS: CONTRIBUIÇÃO DA PROGRAMAÇÃO E ROBÓTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS</i>	<i>127</i>
O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO ALÉM DO FORMAL E DO PRESCRITO.	129
<i>A EVOLUÇÃO NAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO</i>	<i>131</i>
<i>A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS EXTERIORES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: DAR VOZ ÀS CRIANÇAS.....</i>	<i>134</i>
<i>PRÁTICAS EDUCATIVAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: AVALIAÇÃO DO IMPACTO DE UMA INTERVENÇÃO EXPERIMENTAL SOBRE LAVAGEM DAS MÃOS ...</i>	<i>136</i>
<i>SALAS DE ESTUDOS: DO TREINO À CRIAÇÃO</i>	<i>138</i>
POSTERES	141
<i>A FUNÇÃO DO PRONOME PESSOAL: UMA PROPOSTA EDUCATIVA DE LABORATÓRIO GRAMATICAL</i>	<i>143</i>
<i>COLABORAÇÃO ENTRE ALUNOS NO 1.º CEB NA DISCIPLINA DE INGLÊS</i>	<i>145</i>

COMO OPERACIONALIZAR PRINCÍPIOS REGULADORES DO DISCURSO NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE: PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O ENSINO EXPLÍCITO	147
DA PROMOÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONÉMICA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA AO ENSINO DA ORTOGRAFIA NO 1.º CEB	149
DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PROBLEMATIZAÇÃO DA (NÃO) CORRESPONDÊNCIA FONEMA - GRAFEMA	151
DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA NO 1.º CEB: TAREFAS DE PROMOÇÃO E ENSINO EXPLÍCITO	153
ENTIDADES DISCURSIVAS E REAIS: ENSINO DAS CATEGORIAS MORFOSSINTÁTICAS E CORRELAÇÃO COM A COMPREENSÃO DO MUNDO	155
INTERDISCIPLINARIDADE E TECNOLOGIA EM PROL DA CRIATIVIDADE	157
MEIO LOCAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UMA ALIANÇA NA EXPLORAÇÃO DIDÁTICA DA COMUNIDADE PISCATÓRIA DA AFURADA	159
PÉS NO PASSADO, OLHOS NO PRESENTE, MÃOS NO FUTURO: AULA DE CAMPO DE ESTUDO DO MEIO NO CONJUNTO MEGALÍTICO DA SERRA DA ABOBOREIRA	162
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A GESTÃO DE EMOÇÕES EM CRIANÇAS DO 1.º CICLO	164
PROPOSTA DE COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE INGLÊS DO 1.º CEB	166
"ONCE UPON A TIME...": UMA PROPOSTA COLABORATIVA NO 1.º CEB	168
UMA CHAMADA PARA A COLABORAÇÃO INTERCULTURAL	170
"THINKING SCHOOL, LEARNING NATION": MÉTODO DE SINGAPURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM ENSINO DA MATEMÁTICA	172

INTRODUÇÃO

O 1.º Ciclo do Ensino Básico é considerado um período formativo essencial no percurso escolar de cada sujeito. A Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (ESE—P.PORTO), desde a sua génese, sempre assumiu a formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, acompanhando as alterações, as conceptualizações e as necessidades deste nível de ensino.

Esta missão tem exigido uma atenção permanente à evolução das políticas e das práticas educativas e suas implicações para a formação inicial docente. Nesse sentido, o seminário tem como objetivo primeiro a partilha de perspetivas e investigações sobre o currículo, as práticas e a identidade docente, para uma reflexão mais ampla no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A iniciativa, denominada O 1.º Ciclo do Ensino Básico — Que identidade(s)? | Currículo, práticas e formação docente, dirige-se a todos que, de forma direta ou indireta, se relacionam com aquele nível de ensino, como professores, futuros professores, formadores de professores, investigadores, pais/encarregados de educação, dirigentes políticos e comunidade em geral.

Este Livro de Resumos compila, por sua vez, as sínteses das 49 comunicações aceites para apresentação nos dias 10 e 11 de abril de 2019, na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, e subordinadas às seguintes temáticas gerais: Identidade docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Formação e perfil do docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Articulação e integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Transversalidade no 1.º Ciclo do Ensino Básico; A prática pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico; A identidade e a cidadania no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação linguística no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico; Educação matemática no

1.º Ciclo do Ensino Básico; As TIC no 1.º Ciclo do Ensino Básico; O 1.º Ciclo do Ensino básico além do formal e do prescrito. Também os resumos dos 14 pósteres que serão divulgados no seminário surgem, no final, devidamente elencados.

Esta será, porventura, mais uma oportunidade, primeira no que a este seminário diz respeito, para que aquele nível de ensino, inicial no percurso da escolaridade obrigatória portuguesa, possa ser discutido a várias vozes, pensado em múltiplas direções, olhado nas suas mais diversas facetas e potencialidades.



Identidade Docente

NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INTERCULTURAL: CONCEÇÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS COM A LINGUAGEM PLÁSTICA PARA O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Lúcia Grave Magueta

Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais;
CI&DEI – Centro de Estudos em Educação e Inovação

| lucia.magueta@ipleiria.pt

RESUMO:

A comunicação apresenta uma experiência de formação realizada no curso de licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

A experiência formativa incidu sobre a relação entre a educação intercultural e as abordagens em artes visuais e foi desenvolvida no contexto da UC de Didática das Expressões. Esta experiência tornou possível um estudo sobre as conceções dos estudantes – professores em início de formação – em relação a estes dois temas.

O processo de formação e investigação teve as seguintes etapas: 1ª *Brainstorming* em torno da questão «Como é que as experiências com a linguagem plástica, no contexto do 1º CEB, podem promover a valorização e o respeito por outros povos e culturas?»; 2ª Análise ao conteúdo das respostas; 3ª Trabalho de grupo - planificação de experiências de aprendizagem que colocavam em diálogo a cultura de acolhimento e uma cultura que é acolhida; 4ª Observação e discussão de imagens representativas de produções plásticas de artistas e artesãos de diferentes culturas; 5ª Abordagem teórica sobre «educação intercultural» e «competências do professor intercultural»; 6ª Apresentação e discussão das planificações realizadas; 7ª Novo *brainstorming* em torno da questão da 1ª etapa; 8ª Análise ao conteúdo das respostas.

No decurso do trabalho registaram-se dados para documentar a evolução das propostas e os progressos dos estudantes ao estruturarem o seu pensamento sobre as competências de um professor intercultural – um profissional com

preparação técnica e pedagógica capaz de concretizar a mediação intercultural (Almeida, 2010).

As planificações realizadas pelos estudantes referiram-se a experiências com a linguagem plástica, para o 1º CEB, que incluíam referências à expressão artística de diferentes culturas – marroquina, cabo-verdiana, moçambicana, angolana, brasileira, ucraniana, uzbeque, entre outras.

Em conclusão, este processo permitiu aos futuros professores:

(1) pesquisar sobre obras, artistas, processos de criação plástica, técnicas e materiais específicos de diferentes realidades culturais;

(2) planificar experiências de aprendizagem com a linguagem plástica e pesquisar sobre possíveis recursos didáticos;

(3) perspetivar, na ótica do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, experiências de aprendizagem que fomentem o interesse e o respeito por outros povos e culturas;

(4) alterar as suas conceções iniciais e reconhecer a diversidade cultural como uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem.

Atendendo ao referencial curricular para o 1º CEB - *Aprendizagens essenciais – Educação Artística: Artes Visuais* – esta experiência de formação procurou que os futuros professores se apropriassem de «Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos», nomeadamente «o enriquecimento das experiências visuais dos alunos, estimulando hábitos de apreciação e fruição dos diferentes contextos culturais» e «o reconhecimento da importância do património cultural e artístico nacional e de outras culturas, como valores indispensáveis para uma maior capacidade de participação e intervenção nas dinâmicas sociais e culturais».

PALAVRAS-CHAVE:

educação intercultural; formação de professores; linguagem plástica; 1º Ciclo do Ensino Básico

REFERÊNCIAS:

Almeida, V. M. (2010). O mediador sócio-cultural em contexto escolar. Contributos para a compreensão da sua função social. Mangualde: Edições Pedagogo.

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

Ana Isabel Moreira

CITCEM | ana_m0reira@hotmail.com

Pedro Duarte¹

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

RESUMO:

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

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

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

desde logo pelos desenhos e palavras de quem começa agora o seu percurso escolar.

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

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

PALAVRAS-CHAVE:

representações; professor(a); identidade profissional

REFERÊNCIAS:

- Castorina, J.A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 1-13.
- Flick, U. & Foster, J. (2008). Social representations. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, 195-214.
- Jodelet, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Org.), *Representações sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro: Eduerj.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco*. 21(1), 1-13.
- Moscovici, S. (1998). The history of social representations. In U. Flick (Ed.), *The psychology of the social* (pp. 209-247). Cambridge: Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (2001). *Social Representations*. New York: New York University Press.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre a educação*, 12(13), 105-127.
- Wagner, W., Jovchelovitch, S., Duveen, G., Farr, R., Cioldi, F, Marková, I & Rose, D. (1999). Theory and method of social representations. *Journal of Social Psychology*, 2, 95-125.

“EU CONTINUO A SER...” APÓS UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, IDENTIDADE E (AUTO)REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORES DO 1.º CICLO

Pedro Duarte¹

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

Ana Isabel Moreira

CITCEM | ana_m0reira@hotmail.com

Raquel Gomes

ADEIMA | raquel.gomes@adeima.pt

RESUMO:

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

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

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

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

PALAVRAS-CHAVE:

Identidade; Representações; Docência; Educação de Adultos

REFERÊNCIAS:

- Alves-Mazzotti, J. (2008). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 18-43.
- Duarte, P. (2016). A construção de comunidades educativas e pedagógicas: Para uma formação e prática pedagógica articulada. *Revista Internacional de Educação Superior [RIES]*, v. 2, n.º 3, 405-429.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- Pires, A. (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida; análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências* (Tese de Doutoramento). Lisboa, Portugal: Universidade Nova de Lisboa.
- Roldão, M.C. (2005). Profissionalidade docente em análise: Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre a educação*, v. 12, n.º 13, 105-127.
- Rosales López, C. (2012). *El Pensamiento de Profesores Y alumnos: Cuestiones relevantes de enseñanza y aprendizaje*. Santiago de Compostela: Andavira.

- Rothes, L. (2009). *A Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Távora, A., Vaz, H. & Coimbra, J. (2012). A(s) crise(s) da educação e formação de adultos em Portugal. *Saber e Educar*, 17, 27-40.
- Vaillant, D. (2010). *La identidad docente. La importancia del profesorado*. Comunicação apresentada no I Congresso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona.

O 1.º CICLO NÃO É SÓ PARA AS CRIANÇAS! POTENCIALIDADES E FRAGILIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ADULTOS, EM PORTUGAL

Luís Rothes

Escola Superior de Educação do P.Porto | lrothes@ese.ipp.pt

João Pedro Queirós

Escola Superior de Educação do P. Porto; Instituto de Sociologia da
Universidade do Porto | jqueiros@ese.ipp.pt

Ana Isabel Moreira

CITCEM | ana_m0reira@hotmail.com

RESUMO:

A participação alargada de adultos em iniciativas não formais de promoção da literacia e de outras competências básicas ou em processos direcionados para a certificação escolar, designadamente ao nível do Ensino Básico, e do seu 1.º Ciclo, permanece em Portugal como um desafio incumprido (CNE, 2018; OECD, 2018; Rodrigues, 2016).

Pessoas que já alcançaram a maioridade, mas que, por razões várias, viram limitadas as possibilidades de aprenderem a ler, escrever, realizar cálculos simples, lidar com as tecnologias, e a certificar tais aprendizagens, continuam a encontrar oportunidades limitadas de participação em programas de educação básica de adultos e de valorização dos adquiridos experienciais, sobretudo para que as competências que lhes são fundamentais na banalidade do quotidiano possam ser desenvolvidas com consequência e significado (Valtin, 2016).

A concretização desse direito implica o reconhecimento de que os processos de ensino e de aprendizagem com pessoas adultas, mesmo quando remetem para as letras, os números e os assuntos do meio físico e social, precisam de revestir-se de contornos distintos daqueles que envolvem crianças que, com idade compreendida entre os 6 e os 9 anos, frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Rothes, 2009).

Considerandos os principais resultados de um estudo mais amplo de caracterização da realidade educativa dos adultos, decorrente de uma iniciativa europeia direcionada para a elaboração, em Portugal, de um “Plano Nacional de Literacia de Adultos”, parece clara a necessidade de alargar as possibilidades de adesão das pessoas adultas a iniciativas vocacionadas para a promoção da literacia e de outras competências hoje essenciais para a vida.

A presente comunicação reflete sobre a relevância dos profissionais responsáveis pela concretização de projetos de educação básica de adultos, que precisam de deter uma formação inicial coincidente com a intencionalidade educativa subjacente aos mesmos. Os cursos de profissionalização de professores e educadores obedecem, em Portugal, a diretrizes legislativas fortemente condicionadoras e à organização sistémica instituída. Como tal, uma formação comprometida com respostas educativas mais específicas, como aquelas que contemplam adultos, parece ainda não se ter disseminado no Ensino Superior. Este é um desafio essencial para que se cumpra o direito de todos à educação básica.

PALAVRAS-CHAVE:

educação básica de adultos; formação de professores; literacia

REFERÊNCIAS:

- CNE (2018). *Estado da Educação 2017*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- OECD (2018). *Skills Strategy Implementation Guidance for Portugal - OECD Skills Studies*. Paris: OECD Publishing.
- Rodrigues, M.L. (Org.). (2016). *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal – Volume II - Conhecimento, atores e recursos*. Coimbra: Almedina.
- Roths, L. (2009). *A Recomposição Induzida do Campo da Educação Básica de Adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Valtin, R. et al. (2016). *European Declaration of the Right to Literacy (full version)*. Colónia: ELINET.



Formação e Perfil do Docente

DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DESAFIO CONSTANTE!

Sandra Terezinha Urbanetz

Instituto Federal do Paraná – IFPR | sandraurbanetz@gmail.com

Joana Paulin Romanowski

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Puc – Pr; Centro Universitário

Uninter | joana.romanowski@gmail.com

RESUMO:

Em 2011 ao fazermos um levantamento de produções que tratam da formação de professores no site de busca de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES - Brasil), em um recorte temporal que contempla os anos de 2000 a 2009 foram encontrados 4695 trabalhos. Dando sequência a esse levantamento, nos anos de 2010 a 2017 a partir da expressão “formação de professores”, obteve-se o número de 11.419 trabalhos. Esse dado demonstra que o interesse pelo tema permanece, apontando os imensos desafios afetos ao mesmo o que é perfeitamente compreensível diante da complexidade que é a formação dos professores. Diante desse expressivo interesse, propõe-se nesse texto analisar as publicações vinculadas ao tema na revista Retratos da Escola, procedendo com uma pesquisa do tipo estado da arte. A escolha por esse periódico deu-se em função do caráter inédito pois desde sua estreia essa revista apresenta publicações vinculados ao tema. Cabe destacar que os estudos realizados sobre formação de professores tem discutido aspectos da formação inicial e da formação continuada, a valorização e precarização do trabalho docente, as relações e as condições desse trabalho, as políticas educacionais, a saúde do trabalhador docente e seu adoecimento, as concepções de educação e educação tecnológica dos professores, a avaliação docente, as concepções de docência, a proletarianização do trabalho docente e o planejamento na jornada de trabalho do professor. A formação de professores é um campo constantemente revisitado, considerando que acompanha as visões e transformações sociais, políticas,

culturais e econômicas e, sendo assim, a docência produzida “na dependência das compreensões que orientam os projetos educativos contextualizados” (CUNHA, 2014, p. 789). Além disso, a formação de professores traz historicamente a marca da fragmentação e o imprevisto em suas propostas, cenário este que exige a permanência dos estudos na área.

PALAVRAS-CHAVE:

Formação de professores; Ensino; Educação e Trabalho; Docência

GESTÃO CURRICULAR NO 1.º CEB: A ATUALIDADE E PERTINÊNCIA DA MONODOCÊNCIA E INTEGRAÇÃO DE SABERES NO CONTEXTO DA FLEXIBILIDADE E AUTONOMIA CURRICULAR

José Sacramento

Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação

| jose@esec.pt

Anabela Ramalho

Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação

| aramalho@esec.pt

Virgílio Rato

Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação

| virgilor@esec.pt

RESUMO:

A presente comunicação visa abordar algumas questões relativas à especificidade organizacional e pedagógica do 1.º CEB, considerando os seus aspetos identitários como a monodocência e a gestão integrada e integradora do currículo, à luz da mais recente matriz curricular.

Assim, a partir da LBSE e dos recentes normativos, procurar-se-á problematizar e enquadrar a realidade do 1.º CEB, no contexto da Escola Tempo Inteiro.

Neste sentido, propõe-se uma clarificação e uma reflexão sobre os princípios orientadores da gestão flexível e autónoma do currículo e das suas implicações efetivas na prática educativa e na avaliação das aprendizagens, em articulação com as competências e os valores previstos no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

PALAVRAS-CHAVE:

Gestão flexível, Monodocência, Integração Saberes, 1.º CEB, Perfil Alunos.

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

Daniela Gonçalves

ESE da Paula Frassinetti/CIPAF; CEDH da UCP | dag@esept.pt

Margarida Quinta e Costa

ESE da Paula Frassinetti/CIPAF | mqcosta@esept.pt

RESUMO:

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

Nesta proposta de comunicação, centrar-nos-emos no modo como tem sido possível articular o processo formativo (experienciado no estágio) com o percurso reflexivo necessário ao desenvolvimento profissional docente (Korthagen, 2010). Deste modo, pretendemos apresentar o resultado de um estudo exploratório, de natureza qualitativo, suportado pela construção de narrativas reflexivas, no âmbito do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e que teve como grande finalidade identificar as temáticas que mais interessam aos estudantes e as que são mais valorizadas na atividade docente. Deste modo, a equipa de supervisão institucional propõe que a última produção do estágio consista na reflexão, por parte dos estudantes, sobre uma temática à sua escolha; neste contexto, foi nossa pretensão compreender as motivações que levam cada estudante (neste caso, dez estudantes) a escolher a temática a desenvolver como última reflexão do seu percurso em prática supervisionada. Da análise dos resultados da

investigação destacar-se-á 3 grandes áreas apresentadas no exercício reflexivo, a saber: situações concretas do estágio aliadas às suas práticas em sala de aula, inovação pedagógica associada aos seminários de apoio à prática de ensino supervisionada, bem como à investigação decorrente do relatório de estágio e, ainda, tendências de interesse na construção da sua profissionalidade docente, em particular a educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE:

formação de professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico; desenvolvimento profissional docente; práticas investigativas

REEQUACIONAR O ATUAL PERFIL DE COMPETÊNCIAS EM DOCÊNCIA

Virgílio Rato

Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação

| virgilor@esec.pt

José Pereira

Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação

| jose@esec.pt

Anabela Ramalho

Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação

| aramalho@esec.pt

RESUMO:

Impulsionada pelo acelerado desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação e pelo processo de globalização económica, social e cultural, a sociedade atual sofre grandes transformações e caracteriza-se por uma economia informacional, do conhecimento e globalizada, pela interdependência de sistemas e de pessoas, pela imprevisibilidade, pela complexidade e exigência cognitiva, pela demanda emocional e ética e, ainda, pela vivência de pluralismos culturais de várias naturezas.

Estes determinantes das sociedades contemporâneas têm reflexos nas instituições educativas dos países, demandando também novos desafios em relação ao perfil de docência esperado dos docentes.

Em Portugal, ao nível institucional e legislativo, o quadro de competências profissionais orientador quer da profissão, quer dos cursos de formação de professores, acompanhou em parte e seguiu genericamente as tendências mundiais em termos de competências e de perfil profissional, numa perspetiva alargada de competências. Em todo o caso, porque suspeitamos que haja algum desajustamento entre o quadro legal de competências de docência em Portugal e o que seria desejável na atualidade, procuramos nesta comunicação,

refletir sobre o perfil legislativo de competências docentes atualmente vigente, de modo a percebermos eventuais melhorias desse mesmo perfil em função do quadro atual de desafios sociais colocados aos professores do Ensino Básico.

PALAVRAS-CHAVE:

Sociedade; exigências educacionais; competências docentes.



Articulação e Integração Curricular

NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ARTICULAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO DO INGLÊS NO PRIMEIRO E SEGUNDO CICLOS DO ENSINO BÁSICO: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES

Paula Cristina Araújo Rosas da Silva Neves

Universidade Lusófona do Porto | pcrneves70@gmail.com

Carla Dimitre Dias Alves

Universidade Lusófona do Porto | carla.dimitri@gmail.com

RESUMO:

Ao longo dos anos, muitas têm sido as transformações ocorridas no âmbito da escola e da educação. Se no passado a educação se centrava na relação entre professor e alunos, na qual o primeiro era o único detentor do conhecimento e estava ali para o debitar e o aluno para o assimilar, nos dias de hoje já não é assim. Na sociedade atual, o papel do professor é muito mais amplo, exigindo dos docentes o desenvolvimento de competências humanas, sociais, profissionais e pedagógicas promotoras de mudanças e novas dinâmicas que visem uma transição social e académica de sucesso.

Neste contexto, com a presente investigação pretendemos identificar de que modo a articulação curricular entre os docentes da disciplina de inglês do 1º e 2º Ciclo é percebida pelos professores dos dois ciclos de ensino, como promotora do desenvolvimento profissional docente?

De acordo com Schein (1987, cit por Bogdan & Biklen, 2006, p. 264) o principal objetivo “de uma investigação é aumentar o nosso conhecimento geral.” A seguir, importa que os resultados adquiridos possam ser transferidos para se tomarem decisões práticas sobre o assunto estudado (Amado, 2017).

Neste caso, optamos por uma investigação de natureza qualitativa, numa abordagem de estudo de caso, baseado num processo de investigação ação, uma vez que o problema se encontra relacionado diretamente com a prática pedagógica contextualizada, bem como com a dinâmica do processo de ensino/aprendizagem, procurando compreender, neste contexto, qual a percepção dos docentes relativamente à articulação curricular no ensino do inglês.

Os dados preliminares apontam para uma frágil articulação entre docentes.

PALAVRAS-CHAVE:

Articulação curricular; ensino do inglês; representações de professores

LEITORES SORTUDOS: UMA PRÁTICA DIFERENCIADORA DE FLUÊNCIA LEITORA NO 1.º ANO DE ESCOLARIDADE

Bianca Almeida

Colégio Novo da Maia | bianca.almeida@colegionovodamaia.pt

Inês Lopes

Colégio Novo da Maia | ines.lopes@colegionovodamaia.pt

Pedro Ribeiro

Colégio Novo da Maia | pedro.ribeiro@colegionovodamaia.pt

Daniela Gonçalves

ESE da Paula Frassinetti; CEDH da UCP; Colégio Novo da Maia
| dag@esept.pt

RESUMO:

“Professora, o meu filho não consegue ler bem!”

“Professora, sei que há meninos que já leem e o meu ainda não consegue ler...”

“Professora, podes chegar aqui? Não consigo ler estas palavras.”

“Professora, o que diz aqui? Não consigo ler!”

São estas (e tantas outras) as palavras que, após o estudo das primeiras letras do alfabeto, vamos ouvindo nas salas de aula e nos encontros, mais ou menos formais, que temos com as famílias dos alunos do 1.º ano de escolaridade.

A fim de harmonizar este processo de interiorização de processos de descodificação fonológica, que conduzirão os alunos ao processo de mobilização de competências com vista à fluência leitora, promovendo aquisição de hábitos de leitura no quotidiano, tendo em conta o Plano Nacional de Leitura, concebemos, para o primeiro ano um pequeno livro de leituras que consiste na dinâmica “Leitores Sortudos”. Este recurso consiste na compilação de frases variadas, com incidência no fonema abordado semana a semana. Em cada semana, os alunos realizam a leitura, em família, de quatro frases variadas.

Cada familiar ouve a leitura das frases e regista um comentário sobre a mesma. São registados cinco comentários referentes a cinco leituras diferentes.

Após esta atividade, e ainda na mesma semana, os alunos fazem no seu livro de leituras a ilustração da frase que preferiram ler. No início da semana seguinte, o professor recolhe e analisa todos os livros de leitura, pedindo aleatoriamente alguns alunos para efetuarem a leitura de algumas das frases e atribuindo um carimbo àqueles que cumpriram, na íntegra, com a tarefa semanal. Este carimbo consiste na letra inicial de uma palavra ou expressão em inglês (W de “Well Done”, G de “Good Work”, F de “Fantastic, entre outros). Articulamos, assim, esta dinâmica com a vertente da promoção do bilinguismo, presente no projeto da instituição educativa na qual implementamos o projeto.

Deste modo, apresentar-se-ão resultados preliminares desta dinâmica promotora da interação escola-família (Viana et al., 2010; Viana e Borges, 2016) e, ao mesmo tempo, o modo como todos os agentes de desenvolvimento e formação do aluno se colocam ao serviço da aprendizagem da leitura e escrita. Por outro lado, destacaremos o modo como o projeto, “Leitores Sortudos”, reforça as competências no domínio da leitura e como todos os implicados cooperam entre si, respeitando o ritmo, as especificidades e, sobretudo, o estilo de aprendizagem de cada aluno que, dentro daquele que é o “seu tempo”, conseguirá, mais tarde ou mais cedo, ler fluentemente, dando resposta aos pressupostos da recente legislação relativa à educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

PALAVRAS-CHAVE:

leitores; fluência leitora; processo de aprendizagem; escola-família

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

Armando Rodrigues da Cunha

Escola EB1 António Manuel Pina | arodriguescunha@gmail.com

RESUMO:

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

Neste sentido desenvolveu-se o projeto “A multimodalidade no desenvolvimento sustentável” que se caracterizou pela participação ativa dos alunos nos vários momentos de planificação e realização das atividades, bem como na escolha do meio de divulgação dos seus trabalhos (Blogue). Neste âmbito, destaca-se o papel desempenhado pela música como elemento unificador e criador de pontes e conexões entre as várias áreas curriculares, nomeadamente no desenvolvimento da consciência fonológica e sentido frásico a partir de canções e da expressão musical criativa, Biddulph & Wheeler (2013).

A culminar este projeto esteve a sua divulgação através da construção de um blogue, em sala de aula, com os vários trabalhos realizados pelos alunos que envolveram a interligação entre a música e as tecnologias (livros online, vídeos com as canções, Podcast e Powerpoint da fábula “A Cegonha e a Raposa”, “As Plantas”, entrevistas realizadas em sala de aula, entre outros) que se revelou um excelente exemplo de uma estratégia motivadora para os alunos; fomentou o dinamismo na sala de aula, uma vez que os alunos gostavam de mostrar os seus trabalhos aos pais e família, queriam realizar novos trabalhos para o blogue o que promoveu uma aproximação em termos comunicacionais entre a escola e

a família. O recurso às tecnologias é cada vez mais uma realidade “porque estas facilitam, (...) e melhoram os resultados” (Flores, Peres & Escola, 2011, p. 432).

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

PALAVRAS-CHAVE:

Música; Tecnologia; Multimodalidade

REFERÊNCIAS:

- Biddulph, J. & Wheeler, J. (2013). Singing the Primary Curriculum. In Pamela Burnard & Regina Murphy. *Teaching Music Creatively*. (pp. 69-84). New York: Routledge.
- Dewey, J. (1999). *John Dewey on Education: Selected Writings*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Flores, P. Q., Peres, A., & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico. In V. Gonçalves., M. Meirinhos., A. Garcia., & F. Tejedor (ed.), *1.ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC* (pp. 429-439). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6328/1/ART_FloresPaula_2011.pdf
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lima, L. (2000). Atitudes: Estrutura e Mudança. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Moran, J. (2017). Metodologias ativas e Modelos Híbridos na Educação In Solange et al (Orgs). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. (p.23-35). Curitiba: CRV.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação*. Lisboa: Enstituto Piaget.

“NO REINO DE D. PEDRO I”: PROPOSTA DE TRABALHO DE PROJETO NA ÁREA DA AUTONOMIA E FLEXIBILIDADE CURRICULAR

Cláudia Isabel da Silva Morais

Agrupamento D. Pedro I | claudiaisamorais@hotmail.com

RESUMO:

Atualmente quer a legislação (Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho), quer os documentos legais (Perfil do Aluno do século XXI, aprendizagens essenciais, a matriz curricular e Projeto de Autonomia e Flexibilidade), em vigor, preconizam cada vez mais uma escola humanista, sustentada numa metodologia construtivista, que tem como centro o aluno e as aprendizagens (Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho), com vista à formação de cidadãos autónomos, críticos e reflexivos.

Neste documento pretende-se apresentar e partilhar uma proposta de trabalho de projeto na área da autonomia e flexibilidade curricular (DAC) (Despacho normativo n.º 5908/2017, de 5 de julho) com ênfase na exploração da História e Património Local essencial para desenvolver nos alunos a consciência da importância de valorizar e preservar o nosso o património (Solé & Almeida, 2016) a par da construção de uma identidade coletiva do presente (Solé, 2017) e desenvolvendo nas crianças competências no âmbito da compreensão histórica (Pinto, 2016). Este projeto teve por base a metodologia de projeto (Dewey, 1948, 1999, Kilpatrick, 2007) considerando a educação como um “ensino primeiro e universal centrado na condição humana” (Morin, 2002, p. 51) que não só articule todas as áreas de saber, mas também as dimensões afetivas e morais com a consequente promoção da cidadania.

O projeto desenvolvido “Lendas e contos da história no Reino de D. Pedro I” partiu de uma questão de interesse dos alunos (Rangel & Gonçalves, 2010) sobre o nome do agrupamento “O nosso agrupamento chama-se D. Pedro I, porquê?”, “Como foi a história de D. Pedro e Dona Inês?”. Este projeto foi desenvolvido numa turma de primeiro ano do referido agrupamento e teve

como objetivos: contextualizar a época histórica; conhecer a vida de D. Pedro I e o modo de vida da época medieval. Este projeto permitiu desenvolver nos alunos a sua autonomia, espírito crítico e reflexivo, competências de literacia digital a par do desenvolvimento da consciência fonológica e frásica (português); identificação de figuras e sólidos geométricos, bem como, das suas características (matemática); noção de família e graus de parentesco, a sua identificação, os seus gostos e preferências, o seu corpo e passado próximo (estudo do meio); técnicas de recorte e pintura, construções (expressões artísticas). Ao longo das várias semanas desenvolveram-se as tarefas propostas de acordo com o tema e com as sugestões semanais dos alunos apresentadas em assembleia de turma. No final, em assembleia de turma, foi feita a avaliação do projeto.

PALAVRAS-CHAVE:

domínio da autonomia curricular, projeto, 1.º Ciclo

REFERÊNCIAS:

- Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 - 2.ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens
- Despacho normativo n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017 – 2.ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário.
- Dewey, J. (1948). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Editorial Losado.
- Dewey, J. (1999). *John Dewey on Education: Selected Writings*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação*. Lisboa: Enstituto Piaget.
- Oliveira Martins, G., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Pinto, H. (2016). Educação Histórica e Patrimonial In Barca, I. & Alves, L. (Org.) *Educação Histórica Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*. (pp. 26 – 33). Porto: CITCEM
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 21-43. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2809>.

- Solé, G. & Almeida, E. (2016). A construção do conhecimento histórico sobre o Manuelino a partir de fontes patrimoniais da cidade de Braga: Um estudo com alunos do 5.º ano de escolaridade. In Barca, I. & Alves, L. (Org.) *Educação Histórica Perspetivas de Investigação Nacional e Internacional*. (pp. 138 – 155). Porto: CITCEM
- Solé, G. (2017). Educação Histórica e Educação Patrimonial: Desafios da Investigação em Portugal. In Martínez, P. M., Carrasco, C. & Pèrez, R. (Eds.). *La Enseñanza de La Historia En El Siglo XXI. Desarrollo Y Evaluación De Competencias Históricas Para Una Ciudadanía Democrática*. (pp. 145 – 163). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones



Transversalidade

NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

KEEP PROJECT

Maria Leonor Meireles do Carmo Pacheco

Colégio Horizonte | leonor.pacheco@colegiohorizonte.pt

Sandra Machado Amorim

Colégio Horizonte | sandra.machado@colegiohorizonte.pt

RESUMO:

Dando resposta a um novo paradigma de educação da qual emerge a necessidade da formação de alunos reflexivos e críticos, autónomos e perseverantes perante as dificuldades, surge o *keep Project*. Seguindo uma metodologia de investigação-ação este projeto começou com muito trabalho em equipa, diversas ocasiões de formação e, neste momento, já iniciou a sua implementação.

O *keep Project* proporciona uma interação constante entre o que se aprende e o que se pratica, colocando o aluno no centro das aprendizagens, considerando-o sempre como único e singular.

O projeto desenvolve-se em múltiplas vertentes que potenciando a educação integral dos alunos e procurando integrar os diferentes domínios do currículo, interdisciplinarmente e de forma criativa.

O *keep* desenvolve-se em várias vertentes que assentam em aspetos queremos desenvolver:

I. *Keep Connecting* - competências de comunicação oral, aprendendo a apresentar, a argumentar e a debater.

II. *Keep Counting* - apropriação de estratégias de cálculo eficazes, visando o desenvolvimento do sentido crítico e flexibilidade nas operações com números.

III. *Keep growing* –desenvolvimento do carácter e dos seus pilares, tais como: ordem, obediência, laboriosidade, generosidade e responsabilidade.

IV. *Keep in English* - Intensificar o contacto com a língua Inglesa através de aulas de Inglês diárias, promovendo as *four language skills: Reading, listening, writing and speaking*.

V. *Keep training* – Exercitar competências e conteúdos essenciais da aprendizagem através da resolução de problemas matemáticos, de algoritmos e de desafios gramaticais.

VI. *Keep listening* - Favorecer a percepção discriminativa ao nível da audição. Facilitar a aprendizagem de idiomas, ampliando o registo de sons pela criança. Alargar a cultura musical e a sensibilidade estética.

VII. *Keep Reading* - Ampliar a cultura literária e o vocabulário, aumentar a compreensão e promover o desenvolvimento da escrita.

VIII. *Keep spelling* – Potenciar a aquisição de uma correta ortografia contactando com diversas palavras nas quais se cometem frequentemente erros.

IX. *Keep writing* - Estimular a escrita através da produção regular de diferentes tipos de textos.

X. *Keep in Maths* – ensino da matemática pelo método de Singapura procurando desenvolver competências metacognitivas, potenciando o pensamento lógico, o raciocínio, a aplicação de regras e a comunicação matemática.

PALAVRAS-CHAVE:

educação integral, interdisciplinaridade, currículo, inovação

MÉTODO DE POLYA E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO DE PROBLEMAS VERBAIS

Inês Trindade

Mestre pela Escola Superior de Educação do P.Porto

I inesmonteiro_9@live.com.pt

Daniela Mascarenhas

Escola Superior de Educação do P.Porto; CIED | dfmmascarenhas@gmail.com

Celda Morgado

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

RESUMO:

Nesta comunicação, apresentar-se-ão resultados parciais duma investigação, cujo enfoque recaiu sobre a compreensão de problemas verbais e a aplicação do método de Polya, realizada com duas turmas de 4.º ano/1.ºCEB.

A resolução de problemas é um domínio da matemática que se encontra destacado em todo o programa, dado que permite que os alunos potencializem o desenvolvimento de capacidades necessárias à tomada de decisões, e, conseqüentemente, melhor qualidade de vida (UNESCO, 1990) e integração num mundo que privilegia as Literacias múltiplas (Martins et al., 2017).

Em Portugal, segundo alguns estudos, os alunos demonstram dificuldades neste domínio, maioritariamente nos problemas com enunciados verbais, devido à falta de conhecimento linguístico (Monteiro, 2018). Este (in)sucesso é influenciado por vários fatores, tendo como exemplo “as longas frases nominais, a redação na voz passiva, a estrutura das questões” (Monteiro, 2018, p. 107).

A investigação desenvolveu-se segundo duas questões-problema: O domínio das competências de compreensão na leitura influencia a resolução de problemas?; Que contributo poderá ter, para os alunos, o conhecimento do método de Polya e de diferentes estratégias na resolução de problemas verbais de dois ou mais passos?. Seguiu a metodologia de investigação-ação, com abordagem mista, pois as técnicas de recolha de dados incidiram em

métodos qualitativos e quantitativos. Aplicou-se um teste com duas versões: v.A, constituída por três problemas verbais extraídos das Provas de Aferição (2015); v.B, composta pelos mesmos, adaptados semântica e sintaticamente. Inicialmente, aplicou-se o teste (Pré-teste). Seguidamente, desenvolveram-se sessões de trabalho que incidiram na articulação das fases do método de Polya com as componentes da compreensão da leitura e no ensino de estratégias de compreensão na resolução de problemas verbais. Posteriormente, reaplicou-se o teste (Pós-teste).

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

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

PALAVRAS-CHAVE:

resolução de problemas verbais; domínio metalinguístico; competências de compreensão na leitura; método de Polya

REFERÊNCIAS:

- Martins, G. et al. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação/DGE. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Monteiro, I. (2018). No futuro se faz presente. Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Portugal. Disponível em: <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/12162>
- UNESCO, (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO.

TECNOLOGIA, MATERIAIS MANIPULÁVEIS E ARTICULAÇÃO DE SABERES: DESAFIOS DO PROFESSOR DO SÉCULO XXI NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Susana Gonçalves

mestranda Escola Superior de Educação do P. Porto | supigon@gmail.com

Tânia Silva

mestranda Escola Superior de Educação do P. Porto | taniasilva@hotmail.com

Daniela Mascarenhas

Escola Superior de Educação do P.Porto; CIEd | daniela@ese.ipp.pt

Dárida Fernandes

Escola Superior de Educação do P.Porto; inED | daridaf@ese.ipp.pt

RESUMO:

Esta comunicação pretende partilhar um estudo de aula desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada, baseado numa sequência didática promotora de Articulação de Saberes, dando-se ênfase à planificação, que inclui a construção de recursos criativos, assim como a implementação em sala de aula e uma reflexão pós-ação.

A experiência prática tem demonstrado que o ensino transmissivo de conceitos não corresponde às necessidades atuais da sociedade e que apenas orienta o estudante para a repetição daquilo que ouviu sem o ter realmente adquirido e lhe ter atribuído significado (Vygotsky, 1991), deste modo, delineou-se uma metodologia pró-ativa capaz de desenvolver competências, atitudes e conhecimentos de forma conexa, centrado nas necessidades e motivações do estudante, tornando-o o arquiteto ativo da sua própria aprendizagem.

Conteúdos como “lados e vértices das figuras geométricas” e “subtração” encontram-se articulados didaticamente permitindo o estabelecimento de relações e da compreensão dos mesmos. A par destes, recorreremos a uma

história, onde o seu entendimento apresenta o caminho para chegar a desafios matemáticos interligados com conteúdos do Estudo do Meio, mas que também potenciam tarefas no âmbito da educação artística.

Assim, tendo por base um material estruturado: os blocos lógicos, recurso utilizado no desenvolvimento de toda a aula, realizou-se uma contextualização exposta num PowerPoint interativo, sendo este foco de motivação para toda a aula. A utilização das TIC manifestou-se estimuladora do desempenho da criança, criando um impacto interativo, promovendo a motivação e permitindo diversificar estratégias pedagógicas implementadas pelo docente (Pazzini & Araújo, 2013). Por um lado, apresentamos este material de uma forma lúdica, mas também permitimos aos estudantes a sua exploração para apoiar na resolução dos desafios. Sarmiento (2010) defende que os materiais manipuláveis permitem criar um ambiente favorável à aprendizagem, despertando o interesse das crianças, possibilitando interações, contribuindo para a descoberta e dando sentido à Matemática.

Após implementação da proposta didática, verificamos que as crianças se envolveram mais, de forma produtiva, demonstrando que de facto recursos manipuláveis e criativos motivam mais os alunos na realização das tarefas propostas. Num momento reflexivo pós-ação, percebeu-se que este tipo de proposta didática, numa perspetiva formativa, permite ao professor construir e aprofundar conhecimentos conceptuais e didáticos.

PALAVRAS-CHAVE:

Estudo de aula. Articulação de saberes. Materiais estruturados manipuláveis. Tecnologia interativa.

REFERÊNCIAS:

- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. C. (2013). *Programa e Metas Curriculares de Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Pazzini, D. N., & Araújo, F. V. (2013). *O uso do video como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem*.
- Sarmiento, A. (2010). *A utilização dos materiais manipulativos na aula de matemática*. Teresina: Universidade Federal do Piauí.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes

TRANSVERSALIDADE DO CONHECIMENTO (META)LINGUÍSTICO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO 1.º CEB: IMPLICAÇÃO DAS CONSCIÊNCIAS MORFOLÓGICA E LEXICAL PARA A COMPREENSÃO NA LEITURA

Catarina Ferreira

mestranda Escola Superior de Educação do P.Porto
| ferreiracatarina02@gmail.com

Diana Pinto

mestranda Escola Superior de Educação do P.Porto
| dianaribeiro_1995@hotmail.com

Celda Morgado

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

RESUMO:

Na presente comunicação, refletiremos sobre a transversalidade do conhecimento (meta)linguístico na construção de saberes e no desenvolvimento de competências, em diferentes disciplinas do ensino no 1.º CEB, especificamente para a compreensão na Leitura, nas suas diversas finalidades (leitura funcional, para informação e estudo ou para fruição). Teremos como ponto de partida o ensino de Português (Buescu, et al. 2015) no que se refere à abordagem do léxico específico, ao enriquecimento e à organização do léxico, bem como ao estabelecimento de relações múltiplas entre palavras, sejam semânticas (Fernandes, 2009), sejam morfológicas (Villalva, 2008), favorecendo a aprendizagem sustentada de conteúdos de Matemática (Martins, Monteiro e Choupina, 2017) e Estudo do Meio (Lopes, Choupina, Monteiro, 2017).

Neste sentido, daremos a conhecer os objetivos e as práticas que se estão a desenvolver no âmbito da componente de investigação aplicada na PES de um Mestrado profissionalizante da ESE do Porto. No sentido de dar cumprimento ao objetivo geral “valorizar o conhecimento (meta)linguístico enquanto objeto de estudo no Português e ferramenta de ensino e de aprendizagem em todas

as outras disciplinas”, centraremos os objetivos específicos em: i) clarificar as noções de léxico e de vocabulário e a sua relevância no ensino; ii) apresentar algumas estratégias que contribuam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas promotoras do entendimento da relevância do domínio da língua portuguesa para a aprendizagem de conteúdos diversos, associada às questões da formação do léxico e das relações múltiplas entre palavras como práticas favorecedoras da compreensão na Leitura; iii) realçar e ilustrar que a motivação do aluno para a aprendizagem do português pode advir, em parte, da evidência da sua pertinência para a sua formação linguística e pela sua transversalidade, implicação e importância para a aprendizagem de conteúdos de outras áreas.

Neste âmbito, apresentaremos o resultado das pesquisas teóricas efetuadas (Baptista et al, 2018; Costa, et al., 2015) e, posteriormente, apresentaremos algumas estratégias e tarefas que operacionalizam a transversalidade da Língua no desenvolvimento de conhecimentos e de competências em diferentes áreas do currículo, no sentido de desenvolver competências associadas à escolaridade obrigatória (Martins et al, 2017).

PALAVRAS-CHAVE:

transversalidade da língua na construção de saberes, léxico, relações semânticas múltiplas entre palavras; relações morfológicas, compreensão na Leitura

REFERÊNCIAS:

- Baptista, A.; Choupina, C.; Costa, J. A; Oliveira, I.; Querido, J. 2018. “All Different But Not All Opposite: Contributions To Lexical Relationships Teaching In Primary School”, *Turkish Online Journal of Educational Technology 1*, Especial: 141 - 148.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães V. F. (2015). *Programas e metas curriculares de português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Costa, J. A; Choupina, C.; Baptista, A.; Oliveira, I.; Querido, J. (2015). “Género gramatical: a complexidade do conteúdo e a sua abordagem nos documentos reguladores do ensino do Português no 1º Ciclo EB”, *Exedra. Revista Científica. Didática do Português. Investigação e práticas*, Número Tem: 321 - 352.
- Lopes, Ana S; Choupina, Celda; Monteiro, Sara. 2017. A formação do professor de 1.º CEB: como articular conteúdos de Português e de Estudo do Meio? . In *O Tempo dos Professores*, ed. Luís Grosso Correia; Ruth Leão; Sara Poças, 499 - 513. ISBN: 978-989-8471-26-0. Porto: CIIE / FPCEUP.

- Martins, Ana F; Monteiro, Inês; Choupina, Celda. 2017. "A linguagem e a comunicação verbal influenciam a aprendizagem de conteúdos matemáticos? Qual a formação exigida ao professor de 1.º CEB?", Trabalho apresentado em Congresso Internacional "O Tempo dos Professores", In O Tempo dos Professores – Programa e Resumos , Porto: CIIE / FPCEUP.
- Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Fernandes, N. J. (2009). Relações Semânticas de Sinonímia e Antonímia: Contributo para o Desenvolvimento da Competência Lexical na Aula de Português Língua Estrangeira. Porto: Universidade do Porto.
- Villalva, A. (2008). *Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.



A Prática Pedagógica

NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

EDUCAÇÃO EMOCIONAL EM CONTEXTO EDUCATIVO: AS EMOÇÕES COMO UMA CULTURA DE SALA DE AULA

Filipa Pais

Professora do 1.º ano do Externato Frei Luís de Sousa

| filipapais@freiluisdesousa.pt

Anabela Cadima

Professora do 1.º ano do Externato Frei Luís de Sousa

| anabelacadima@freiluisdesousa.pt

Carla Ferreira

Psicóloga e Coordenadora do GIP do Externato Frei Luís de Sousa

| carlaferreira@freiluisdesousa.pt

RESUMO:

Sabe-se que a Educação Emocional (EE) é um dos desafios da escola no século XXI, mas estará a escola preparada para trabalhar a EE nos alunos? De que forma poderemos trabalhar estas competências?

Sabemos que os alunos sentem emoções, mas não sabem identificá-las, utilizá-las, compreendê-las e regulá-las. Também sabemos que durante muito tempo, o tema das emoções não era trabalhado em contexto de sala de aula. Baseando-nos no modelo de Inteligência Emocional (IE) de Mayer e Salovey (1997) que recomenda que a promoção da IE seja contemplada em diversos ambientes, entre os quais o escolar e centrado-nos nas habilidades emocionais que podem ser desenvolvidas através da experiência quotidiana e da aprendizagem, criámos uma cultura de sala de aula onde o desenvolvimento da IE é uma constante. Segundo Goos, Falbraith e Renshaw (1999) devemos entender por cultura de sala de aula o sistema de relações construído através das ações, tanto do professor como dos alunos e da forma como as encaramos, executamos e vivenciamos.

De acordo com Bisquerra (2009), pretende-se que as crianças adquiram conhecimentos e competências a três níveis:

A nível neurofisiológico: pretende-se que os alunos adquiram capacidade de induzir um aumento dos níveis de tranquilidade, bem-estar e capacidade de foco (Breyner, 2016), através da promoção de exercícios de tomada de consciência, da respiração, de mindfulness e de relaxamento.

A nível cognitivo: recorrendo-se a atividades que favoreçam a introspeção e ajudem as crianças a reconhecer e nomear emoções, nomeadamente a literatura infantil, pois esta está intimamente relacionada com a vida e a atualidade (Bastos, 1999).

A nível comportamental: incrementando rotinas que favoreçam o expressar das emoções e a avaliação de como o comportamento é o reflexo de uma adequada interpretação dos sinais emocionais e de possíveis alternativas.

Perante a diversidade de classificações das emoções, para a nossa atuação baseamo-nos na classificação das emoções primárias de Damásio (1999) e utilizámos a investigação-ação, como metodologia de suporte.

Assim, sabendo cada vez mais que o currículo “per si” não garante o êxito pessoal e profissional e que a promoção da literacia emocional é um agente positivo de mudança, pretende-se com esta comunicação, discutir e refletir as práticas vivenciadas, num grupo de 27 alunos, das turmas do primeiro ano do Externato Frei Luís de Sousa.

PALAVRAS-CHAVE:

Competências socio-emocionais; consciência emocional; Educação Emocional; Cultura de sala de Aula; Emoções

REFERÊNCIAS:

- Bastos, Gloria (1999). Literatura infantil e juvenil. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogia de las emociones. Madrid: Síntesis.
- Breyner, T M (2016). O Pequeno Buda. Lisboa: Arena Editores.
- Damásio, A. (1999). O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência (8ª ed.). Lisboa: Publicações Europa América.
- Goos, M. Galbraith P. & Renshaw, P. (1999). Establishing a Community of practice. In Leone Burton (Ed.) Learning mathematics From Hierarchies to networks, 36-61. London: Falmer Press
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (1997). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. New York: Basic Books.

DIVERSIDAD Y LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE: UNA PROPUESTA BASADA EN LOS MODELOS DE KOLB Y MCCOMBS

Ingrid del Valle García Carreño

Universidad Pablo de Olavide | ivgarcar@alu.upo.es

RESUMEN:

Para los docentes, el conocimiento específico de cada uno de los alumnos constituye la base del respeto que les debe como personas. No hay dos personas iguales, las biografías difieren radicalmente a pesar de estar inmersos en una misma sociedad, regida por los mismos valores y objetivos. De allí que las diferencias individuales en un salón de clases constituyen hoy y siempre una realidad (García, 2010). Honey y Mumford (1982, 2000), investigaron el por qué en una situación en la que dos personas comparten texto y contexto, una aprende y otra no. Las respuestas radican en las diferentes necesidades con las que se exponen al aprendizaje y aprehenden el conocimiento.: el aprendizaje es un proceso cíclico, no existe un solo estilo sino un perfil de aprendizaje, más importante aún, los estilos de aprendizaje pueden ser enseñados, desarrollados y mejorados (García, 2010). Ante el alto número de inmigrantes en España (Pellegrino, 2003). se propone un diseño de aprendizaje colaborativo e innovador en asignaturas de la educación asociadas con docentes y grupos divergentes, con un alto grado de diferencias culturales, éticas, religiosas y morales dado el incremento de esta población (Tomlinson, 2003 y Frutos, 2015). Kolb (1984) desarrolla un modelo de aprendizaje basado en experiencias y a la serie de actividades que permiten aprender. A consecuencia, se diseñaron estrategias metodológicas, con las que se logró capacitar a los docentes, se analizarán 11 principios psicológicos y pedagógicos (divididos en cinco grupos de factores), enfocados a la comprensión del estudiante y del proceso de aprendizaje propuestos por McCombs (2014). Este enfoque educativo, considera la individualidad de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Los hallazgos revelan que los docentes al identificar los estilos de aprendizajes de sus alumnos, logran establecer estrategias didácticas,

formativas y de aprendizaje para elevar la calidad académica de sus estudiantes (García et al., 2013).

PALABRAS CLAVE:

Estilos de Aprendizaje; Instrucción diferenciada; Aprendizaje centrado en el alumno; Diversidad e Innovación; Modelos de Kolb y Honey y Munford.

REFERÊNCIAS:

- Frutos, A. E. (2015). Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva (Vol. 133). Narcea Ediciones.
- García, I. (2010). Propuesta para promover el aprendizaje colaborativo y su aporte en los salones de clases divergentes, en I. Cantón Mayo (comp.), Retos educativos en la sociedad del conocimiento, 25-45.
- García, J., Jiménez, M., Martínez, T. y Sánchez, C. (2013). Estilos de aprendizaje y otras perspectivas pedagógicas del siglo XXI. México, D.F.: Colección La Gaya Ciencia.
- Honey, P. y Mumford, A. (2000). The learning styles helper's guide Maidenhead: Peter Honey Publications Ltd
- Kolb, D. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- McCombs, B. (2014). "The Learner-Centered Model: From the Vision to the Future", en J. H. Cornelius-White, R. Motschnig-Pitrik. y M. Lux (comp.), Interdisciplinary Handbook of the Person Centered Approach: Connections Beyond Psychotherapy. New York: Springer, 66-85.
- Pellegrino, A. (2003). La migración internacional en América Latina y el Caribe: tendencias y perfiles de los migrantes (Vol. 35). United Nations Publications.
- Tomlinson, C. (2003). Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom: Strategies and Tools for Responsive Teaching. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

PEDAGOGIA PARA A AUTONOMIA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Deolinda Alice Pedroso Ribeiro

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

Diana da Silva Rodrigues

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

Inês Campos Neves Pires Gameiro

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

Mafalda da Costa Oliveira

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

Mariana Pinto Saraiva

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

RESUMO:

No processo de ensino e aprendizagem apoiado em princípios que norteiam o paradigma socioconstrutivista, a criança é orientada para a construção da sua autonomia no próprio processo de aprender (Vygotsky, 1991). No entanto, se por um lado se pensa que as crianças se têm vindo a tornar mais autónomas, por outro, as suas vidas, tanto dentro como fora da escola, têm vindo a ser mais controladas e/ou protegidas pelos adultos, constatando-se um paradoxo: a criança revela-se pouco autónoma no processo de aprendizagem, embora no discurso de alguns profissionais docentes seja defendida a colocação da criança no centro da aprendizagem (Renaut, 2002, citado por Montandon & Longchamp, 2007).

Nesta comunicação pretende-se partilhar as possibilidades de práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico assentes em pedagogias que promovem na criança a construção de aprendizagens apoiadas em estratégias de autonomia. O vaivém entre a ação e a reflexão desenvolvido fez parte da aprendizagem profissional

no estágio pelas autoras desta comunicação e visou identificar possibilidades de ação pedagógica que respondesse às necessidades identificadas. A metodologia de recolha de informação em contexto da prática foi direta, participante, sistemática e indireta através da recolha de opiniões às docentes. A análise e interpretação da informação identificaram a falta de autonomia das crianças na realização das tarefas escolares. Este estudo contribuiu para a construção de aprendizagens do saber profissional docente através da metodologia com características de investigação-ação. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, defendido por Vygotsky (1991), parte do princípio de que a criança consegue realizar mais e melhor as tarefas propostas quando é apoiada pelo outro. A metodologia de trabalho de projeto, usada no contexto do estágio, permitiu o desenvolvimento de atividades em grupo, nas quais as crianças aprenderam umas com as outras, recorrendo cada vez menos ao adulto.

PALAVRAS-CHAVE:

1º Ciclo do Ensino Básico; Metodologia de Investigação-Ação; Metodologia de Trabalho de Projeto; Autonomia; Trabalho Cooperativo.

REFERÊNCIAS:

- Montandon, C. & Longchamp, P. (2007). Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. *Perspectiva*, 25(1), 105-126.
- Vygotskii, L. S. (1991). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vygotskii, A. R. Luria & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 103-118). Lisboa: Editorial Estampa.

PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS RUMO AO PERFIL DOS ALUNOS

Rosa Maria Nunes dos Santos

Agrupamento de Escolas Engº Fernando Pinto de Oliveira

| rosantos35@hotmail.com

RESUMO:

A escola atual precisa de renovação, não apenas por decreto, mas na prática. Ou seja, uma prática pedagógica que dote os alunos com capacidades que lhes permitam intervir futuramente a todos os níveis: profissional, ambiental, económico, social, pessoal. Com os recentes documentos orientadores do Ministério da Educação, em 2017 (Autonomia e Flexibilidade Curricular; Aprendizagens Essenciais; Perfil dos Alunos e Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania), espera-se que a escola ajuste os níveis de exigência às capacidades de cada aluno, valorizando a formação integral do indivíduo, em vez de focar apenas os aspetos cognitivos e do conhecimento. Urge, então, adaptar as estratégias ao perfil dos alunos, não caindo no facilitismo da aprendizagem, mas propondo atividades interdisciplinares que contribuam para o desenvolvimento de um cidadão consciente, que saiba valorizar e respeitar a dignidade humana, com competências de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação.

Analisar de que forma a prática pedagógica, através do Trabalho de Projeto e da pedagogia diferenciada, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), desenvolve competências rumo ao Perfil dos Alunos, foi a questão de partida para este trabalho de investigação, tendo como objetivo geral, ensinar a aprender estratégias de trabalho, entre pares, para o desenvolvimento de competências de aprendizagem para a vida.

Tratou-se de um estudo de caso, em investigação-ação, cujo problema em estudo decorreu em contexto de atividade letiva da investigadora, durante o processo de ensino e aprendizagem de 27 alunos do 2.º ano do 1.º CEB,

no distrito do Porto. A avaliação diagnóstica durante algumas aulas, no início do ano letivo 2017/18, foi o ponto de partida para a criação de estratégias didático-pedagógicas. A opção pela metodologia qualitativa facilitou a recolha de informação e a análise dos documentos.

As conclusões apontam para uma melhoria dos resultados escolares, bem como maior intervenção oral dos alunos, demonstrando a aquisição do saber argumentativo e respeito por opiniões diversificadas.

Assim, esta comunicação pretende partilhar uma prática pedagógica que tem promovido aprendizagem significativa e contribuído para que o aluno alcance as competências previstas no Perfil dos Alunos à saída da escolaridade.

PALAVRAS-CHAVE:

Perfil dos Alunos; Prática Pedagógica, interdisciplinaridade; pedagogia diferenciada, competências

QUAIS OS CAMINHOS PARA AS BOAS PRÁTICAS NO 1.º CICLO DE ESCOLARIDADE?

Carlos Granja

Universidade de Aveiro | cgranja@ua.pt

RESUMO:

A especificidade que o 1.º Ciclo de escolaridade tem no contexto educativo é, muitas vezes, desvalorizado na sociedade, como entre pares, nomeadamente dos ciclos subsequentes. O 1.º Ciclo de escolaridade é de grande importância para os alunos, por dar início ao processo de alfabetização e de abrir as portas da escola aos alunos e famílias, novidades na forma de ser, de estar e de fazer, com horários rígidos estabelecidos e um vasto programa curricular para cumprir. A sociedade apresenta-se bastante competitiva, muito focada em rankings, em exames, em números e resultados. Os alunos permanecem o dia inteiro fechados entre quatro paredes a estudar, a produzir, a acumular cansaço e a avolumar frustrações. O peso dos currículos e a pressão dos resultados escolares colocam professores, alunos e pais numa problemática que os aprisiona, embora em compartimentos diferenciados, dependentes das diversas perspetivas presentes, dos professores no seu contexto profissional, dos alunos no seu contexto pessoal e os pais no seu contexto social. A sociedade tem vindo a descurar este problema que tem vindo a influenciar o percurso dos alunos desde tenra idade, que os impede de crescer como crianças, sempre sujeitos à pressão dos exames e das avaliações, sempre sujeitos à tendência dos números, das grelhas, da burocracia, do imperativo relativamente ao sucesso a todo o custo, sem analisar as características e os interesses, sem dar relevância à diversidade e aos interesses próprios de cada aluno. Que caminho a seguir para aliviar esta pressão sentida e dirigida às nossas crianças? Como permitir que tenham mais espaço para si, para brincar aprendendo, para aprender brincando? O caminho não é fácil, quando temos décadas de práticas em comum, em que a aprendizagem é feita no mesmo espaço, por todos, da mesma forma, ao mesmo

tempo. A sociedade altera-se a cada segundo e as gerações renovam-se. Faz sentido ensinar da mesma forma como o era feito no início do século XX?

PALAVRAS-CHAVE:

currículo; aprendizagens; horários; reflexão; partilha



A Identidade e a Cidadania

NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÊNERO: UM ESTUDO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Adriana Margarida Moreira da Rocha

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança

| adriana.mmr@gmail.com

Maria do Céu Ribeiro

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança | ceu@ipb.pt

RESUMO:

As questões relativas ao género, desde muito cedo fazem parte do quotidiano das crianças e, naturalmente, entram na vida da escola. Por esse motivo, assumimos a necessidade de, em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos orientarmos para uma ação baseada na equidade, nomeadamente no campo do género.

A escola, meio privilegiado de socialização, tem como missão promover a igualdade de oportunidades e educar para os valores. Por sua vez, entendemos que cabe aos profissionais de educação desenvolver uma atitude reflexiva face a estas questões, promovendo experiências de aprendizagem motivadoras encaminhando as crianças à aceitação das diferenças entre uns e outros.

Neste sentido, desenvolvemos uma investigação, em que procuramos orientar a ação educativa para práticas que nos permitissem dar resposta à questão problema: quais as perceções das crianças sobre as questões de género? Para dar resposta a esta questão delineamos os seguintes objetivos: i) conhecer as perceções das crianças sobre as questões de género ii) perceber se a família e a escola são responsáveis pela perpetuação de estereótipos de género iii) perceber de que forma as questões de género estão presentes no quotidiano dos futuros adultos.

Para que fosse possível recolher informação selecionamos um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados. Foram eles: observação participante, notas de campo, registos fotográficos e entrevista. Contando, para

o efeito, com a colaboração de 21 crianças do 4º ano de escolaridade. Para analisar os dados recorreremos à análise de conteúdo. No que diz respeito aos resultados, apuramos que apontam para existência de conceções estereotipadas sobre o género que podem condicionar a criança e o modo como, em adulto, a mesma assumirá os seus papéis pessoais, sociais e profissionais.

PALAVRAS-CHAVE:

género; prática de ensino supervisionada e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

(RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES: DESAFIOS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Éric Many

Escola Superior de Educação do P.Porto | ericmany@ese.ipp.pt

RESUMO:

A identidade é um conceito complexo e em construção constante (Dubar, 2006; André, 2006), que vai evoluindo consoante as experiências e práticas sociais, culturais, educativas... Assim, a escola constitui um lugar privilegiado de construção identitária, onde se encontram e, eventualmente, se confrontam perfis nacionais diferentes e se vão evidenciando os conceitos de identidade atribuída e identidade reivindicada (Dubar, 2006, 1998). A diversidade cultural e linguística na escola foi sempre alvo de questionamento (Bourdieu, 1993), dando origem a numerosos debates e algumas incertezas no que respeita à integração/assimilação dos/das discentes de origem estrangeira no sistema escolar. Recentemente, num contexto de modernidade tardia, os novos fluxos migratórios têm evidenciado as dificuldades, das sociedades e, talvez, das escolas, em redefinir a sua própria identidade.

Com base em duas experiências de projetos de intervenção realizados junto de crianças em escolas de Ensino Básico, a presente comunicação visa propor uma reflexão sobre o impacto das identidades nacionais nessas instituições de ensino, assim como nas práticas pedagógicas e organizacionais em turmas que integram alunos e alunas de origem estrangeira.

Os projetos foram implementados em duas escolas do distrito do Porto, a Escola Básica EB1/JI da Fontinha, na cidade do Porto, e a Escola Básica EB1 Prof. Dr. Marques dos Santos, em Vila Nova de Gaia. Ambas possuem uma comunidade escolar, cujo perfil se reveste de interesse, pelo número significativo de alunos, filhos e filhas de pais migrantes, que apresentam. As intervenções focaram-se em duas vertentes, a primeira consistiu em ateliers de escrita criativa, nos quais foram desenvolvidos trabalhos de cariz multi e intercultural; a segunda visava a realização de trabalhos investigacionais sobre as contendas identitárias

destes estudantes, centrados na recolha de entrevistas junto de alunos/as de origem estrangeira, da diretora da escola e professora, e de trabalhos realizados sobre a temática da migração e identidade. Estes elementos permitiram, através de uma análise qualitativa, refletir sobre as questões de construção identitária numa idade precoce.

Para efeitos desta comunicação, serão apresentados exemplos de experiências práticas realizadas no âmbito destes projetos, propondo-se uma reflexão sobre a influência do primeiro ciclo escolar, das suas metodologias e contextos de socialização, nos processos de construção identitária. Paralelamente, pretende-se ainda questionar a própria identidade da escola, à luz das novas realidades migratórias

PALAVRAS-CHAVE:

Identities; Migrações; Práticas multi e interculturais; Primeiro Ciclo

REFERÊNCIAS:

- ANDRÉ, João Maria (2006). *Identidade(s), Multiculturalismo e Globalização*. Coimbra. Disponível em: [http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/JMAndreIdentidade\(s\)_Multiculturalismo.pdf](http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/JMAndreIdentidade(s)_Multiculturalismo.pdf).
- BOURDIEU Pierre (1993). "Esprits d'État", in: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 96-97, mars 1993. *Esprits d'État*. pp. 49-62
- DUBAR, Claude (1998). "Trajectoires sociales et formes identitaires: clarifications conceptuelles et méthodologiques", in *Sociétés Contemporaines*. n° 29. Pp. 73-85.
- DUBAR, Claude (2006). *A Crise das Identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Edições Afrontamento.

MUDAM-SE OS TEMPOS, MUDAM-SE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS?

Ana Catarina Lajas

Colégio Efanor | catarina.lajas@colegioefanor.pt

Sílvia Moreira

Colégio Casa-Mãe | silviamoreira@colegiocasamae.pt

RESUMO:

Atualmente, o conhecimento caracteriza-se pela sua natureza efémera e volátil. Assim, «a escola já não pode aspirar a facultar ao indivíduo todo o saber de que este vai necessitar ao longo da sua vida» (Sá-Chaves, 2000, p. 63), antes deve “imprimir” no aluno uma filosofia de aprendizagem ao longo da vida, fornecendo-lhe as competências necessárias para que o mesmo possa (sobre)viver «numa sociedade que se encontra num processo de metamorfose contínuo» (idem: *ibidem*).

Neste sentido, torna-se impreterível a mudança das práticas docentes, por forma a dotar os alunos das ferramentas necessárias para enfrentarem os desafios que a sociedade contemporânea impõe.

Como docentes do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, propomo-nos refletir e partilhar uma das nossas práticas pedagógicas: o trabalho interdisciplinar que proporciona uma visão mais ampla do currículo e dota o aluno de diferentes formas de expressão e comunicação com o mundo, contribuindo para o desenvolvimento holístico do ser. Esta metodologia possibilita uma maior articulação entre os saberes, numa espiral complexa de conhecimentos, baseados em experiências motivadoras e próximas da realidade do aluno às quais este atribui significado. Neste sentido, os saberes não surgem compartimentados, estabelecendo uma teia de (inter)relações e (inter)dependência.

Desta forma, atendendo à relevância que o domínio da inteligência emocional tem nas vivências sociais, elaborámos uma atividade interdisciplinar intitulada «As Emoções» baseada na obra *O Senhor do Seu Nariz e Outras Histórias* de Álvaro Magalhães.

Pelo que foi exposto é nosso propósito explorar esta temática sustentada na nossa práxis que se fundamenta numa atitude crítica e reflexiva da realidade educativa. Contudo, estamos conscientes que, apesar da evolução do mundo atual e do aparecimento de práticas educativas inovadoras, os profissionais de educação ainda oferecem bastante resistência à mudança necessária e consubstanciada nos documentos emanados pelo Ministério da Educação.

PALAVRAS-CHAVE:

Autonomia e flexibilidade curricular; Trabalho interdisciplinar; Assembleia de Turma; Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

REFERÊNCIAS:

- Deceto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- SÁ-CHAVES, I. (2005). *Os Portfolios Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.

O CURRÍCULO PRESCRITO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – CONTRIBUTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO EM CIDADANIA²

Pedro Duarte

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

Carlos Rosales López

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

Fernando Diogo

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

Beatriz Cebreiro López

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

RESUMO:

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

Assumindo a possibilidade de integração curricular, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Alonso, 2002), as dinâmicas educativas no âmbito da cidadania apresentam-se com especial relevância (Ribeiro, 2010). Porém, como é mencionado por vários autores (Baraldi & Cockburn, 2018; Jans, 2004; Lister,

² Trabalho financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BD/136027/2018), no âmbito da tese de doutoramento em desenvolvimento pelo primeiro autor, na Universidade de Santiago de Compostela.

2007), este processo não se pode circunscrever a uma educação para a cidadania, antes precisa de se afirmar como um processo educativo que reconhece a cidadania da infância, promovendo-a e valorizando-a, como uma dimensão transversal à prática pedagógica (Rosales López, 2015).

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

PALAVRAS-CHAVE:

Currículo oficial; Educação em cidadania; cidadania da infância; transversalidade curricular

REFERÊNCIAS:

- Baraldi, C., & Cockburn, T. (2018). Introduction: Lived Citizenship, Rights and Participation in Contemporary Europe. Em C. Baraldi, & T. Cockburn (Edits.), *Theorising Childhood: citizenship, rights and participation* (pp. 1-28). Gewerbestrasse: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-3-319-72673-1
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). O que significa currículo? Em J. G. Sacristán (org.), *Saberes e Incertezas sobre o Currículo* (pp. 16-35). Porto Alegre: Penso Editora.
- Jans, M. (2004). Children as citizens: Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27-44. doi:10.1177/0907568204040182
- Lister, R. (2007). Why Citizenship: Where, When and How Children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693-718.
- Machado, J. (2017). Organização e Currículo: Em busca de um modelo alternativo. Em C. Palmeirão, & J. M. Alves (orgs.), *Construir a Autonomia e a Flexibilização Curricular: Desafios da escola e dos professores* (pp. 25-37). Porto: Universidade Católica Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. Em J. A. Pacheco (org.), *Organização Curricular Portuguesa* (pp. 11-52). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2016). Para a noção de transformação curricular. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 64-77.
- Palmeirão, C., & Alves, J. M. (2017). Construir a autonomia e a flexibilização curricular. Em C. Palmeirão, & J. M. Alves (coord.), *Construir a Autonomia e Flexibilização Curricular* (pp. 04-06). Porto: Universidade Católica Editora.

- Ribeiro, I. P. F. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma Interpretação Crítica Baseada*. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Roldão, M. C. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(2), 191-202.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. d. (2018). *Gestão Curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Rosales López, C. (2015). Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y límites. *Foro de Educación*, 18, 143-160.
- Torres Santomé, J. (1998). *El curriculum oculto* (11º ed.). Madrid: Morata.



Educação Linguística

NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

AUMENTATIVO E DIMINUTIVO NO NOME: ABORDAGEM CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA DOS SUFIXOS <-INHO> E <-ÃO> PARA OS 1ºCEB

Marisa Oliveira

Escola Superior de Educação do P.Porto | marisaoliveira21@gmail.com

Gilberto Soares

Escola Superior de Educação do P.Porto | gilbertojfsoares@gmail.com

Celda Choupina

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

RESUMO:

Com esta comunicação pretendemos refletir sobre a problemática da noção de grau no nome e sobre os recursos linguísticos tradicionalmente abordados como indicadores de grau. Neste sentido, daremos a conhecer parte de um trabalho levado a cabo no âmbito de um Mestrado profissionalizante da ESE do Porto. Teve como principais objetivos: i) promover a consciência da diversidade de morfemas presos e das suas funções; ii) valorizar a distinção de morfemas modificadores e derivacionais; iii) relacionar a diversidade de valores semânticos com os contextos de ocorrência dos sufixos; e, finalmente, iv) sensibilizar para a complexidade do termo grau associado aos sufixos <-inho> e <-ão> e para a dificuldade do seu ensino.

Neste âmbito, apresentaremos o resultado das pesquisas teóricas, no sentido de entender as funções que aqueles sufixos podem ter e a sua verdadeira natureza (Villalva, 2008; Rio-Torto et al., 2013), no contexto do que tradicionalmente se denomina grau no nome. Posteriormente, avaliaremos algumas das estratégias linguísticas disponíveis para a expressão do grau, convocando critérios diversos. Finalmente, porque quisemos perceber quais as representações de alguns alunos de 4.º ano sobre esta problemática, desenhamos um breve estudo experimental, aplicado a duas turmas: uma com preparação prévia e outra sem preparação. Na turma com preparação, abordaram-se a estrutura morfológica de nomes e

adjetivos, a segmentação de palavras e o estatuto de morfema (<-inho>, em *livrinho*, é morfema e <-inho>, em *ninho*, integra o tema da palavra, não tendo significado) e os valores semânticos que os sufixos <-inho> e <-ão> podem ter.

Por fim, os alunos das duas turmas responderam a um questionário constituído por três partes: i) interpretação textual a partir da semântica dos morfemas; ii) consciência morfológica; iii) conhecimento explícito. A turma sem preparação apresentou melhores resultados na interpretação textual e a com preparação obteve melhor desempenho na compreensão e reflexão gramaticais.

PALAVRAS-CHAVE:

ensino da língua, nome, morfologia, diminutivo e aumentativo, valor semântico

REFERÊNCIAS:

- Mateus, M.H. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Rio Torto, G. et al. (2013). *Gramática derivacional do Português*. Coimbra: imprensa da U.C.
- Villalva, A. (2008). *Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA: DA PROMOÇÃO AO ENSINO EXPLÍCITO E À AVALIAÇÃO NO 1.º CEB

Rafaela Calças

Escola Superior de Educação do P.Porto | 3150317@ese.ipp.pt

Vanessa Silva

Escola Superior de Educação do P.Porto | 3150367@ese.ipp.pt

Marina Castro

Escola Superior de Educação do P.Porto | 3150284@ese.ipp.pt

Celda Morgado

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

RESUMO:

A presente comunicação pretende refletir acerca da relevância da promoção do desenvolvimento da consciência sintática ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta que existem aprendizagens que ocorrem de forma implícita e outras de forma explícita, numa fase mais tardia. Assim, o ensino explícito é um fator decisivo a privilegiar, nesta etapa de ensino, para que se promova o desenvolvimento dessas aprendizagens. Para além disso, pretende-se apresentar estratégias que possibilitem ao professor compreender se o seu aluno está, ou não, a desenvolver competências cada vez mais complexas no âmbito da consciência sintática e, em caso negativo, deverão ser implementadas diferentes atividades que facilitem este desenvolvimento e que, posteriormente, permitam melhorar a compreensão, a produção e a reflexão sintáticas. Neste sentido, articular a aquisição e o desenvolvimento sintático com o ensino explícito de competências sintáticas é um dos grandes objetivos da escola, elo que guiará a elaboração das atividades a apresentar nesta comunicação.

Segundo Alexandre (2010), a consciência sintática corresponde à capacidade de raciocinar conscientemente sobre os aspetos sintáticos da linguagem e controlar o uso das regras de gramática, que se traduzem na capacidade de

efetuar juízos sobre a gramaticalidade de um enunciado e proceder à sua correção. É através do conhecimento sintático de uma determinada língua que se torna possível compreender e produzir enunciados nunca antes ouvidos, ressaltando-se, deste modo, a sua importância para a aprendizagem da Leitura e o desenvolvimento da escrita. Para ser possível o desenvolvimento a nível sintático, é importante ter conhecimento das regras definidas pelas propriedades da linguagem humana, bem como das regras específicas da organização frásica da língua em questão. Em termos de avaliação, em idades precoces e de iniciação à Leitura, a consciência sintática é avaliada através de tarefas de julgamento, correção e repetição de frases agramaticais.

Ao longo da comunicação será também realizada uma interligação com o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buesco et al., 2015) e as *Aprendizagens Essenciais* (2018), até porque é imprescindível que se percebam quais as propostas programáticas e as fases da consciência sintática que devem ser trabalhadas no 1.º Ciclo.

PALAVRAS-CHAVE:

consciência sintática; sintagmas; juízos de gramaticalidade.

REFERÊNCIAS:

- Alexandre, R. (2010). *A tarefa de manipulação na avaliação da consciência sintática em crianças do 1.º Ciclo de escolaridade*. Em A. Gonçalves, I. Duarte, & M. J. Freitas, *Avaliação da Consciência Linguística: aspetos fonológicos e sintáticos do português* (pp. 147-169). Lisboa: Edições Colibri.
- Buesco, H., Morais, J., Rocha, M. & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

DIÁLOGOS ENTRE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS E CIENTÍFICO-PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: O CASO PARTICULAR DO 1.º CEB

Ana Sofia Lopes

Escola Superior de Educação do P.Porto; USC | anasofia_lopes@hotmail.com

Celda Choupina

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

RESUMO:

A utilização proficiente da Língua Portuguesa constitui o pré-requisito basilar para um professor da área do saber supracitada, uma vez que a este docente é reservada a responsabilidade pelo crescimento de futuros falantes competentes (Choupina, Baptista & Costa, 2014; 2017). Por conseguinte, afigura-se como preponderante a construção e o desenvolvimento, por parte do professor de Língua Portuguesa, de um conhecimento linguístico e metalinguístico aprofundado, graças ao contributo de disciplinas como a Linguística, a Linguística Aplicada, a História da Língua, a Linguística Educacional, com o intuito de garantir um saber científico adequado. As fragilidades do conhecimento científico específico do professor relacionado com o funcionamento da língua poderão conduzir a que muitas das conceções erróneas ou, de certa forma, desatualizadas, resultantes do não acompanhamento da investigação ao nível da descrição linguística e, mais recentemente, da Linguística Educacional, presentes nos documentos que regulam as práticas de ensino e, inclusive, nos materiais didáticos, se espelhem no discurso pedagógico e nas práticas pedagógicas, moldando o conhecimento e as representações que se constroem nos alunos.

Em concomitância com o exposto, este trabalho tem como principal objetivo refletir sobre a necessária e urgente construção da formação de um professor de 1.º CEB alicerçada na triangulação entre o conhecimento (meta) linguístico, o conhecimento pedagógico e a atualização científico-pedagógica permanente (Lopes, 2018). Para tal, serão elencados exemplos de abordagem das categorias género (Lopes, Choupina & Monteiro, 2017) e grau (Lopes &

Choupina, 2017) no nome e da tipologia de situações referente à classe de palavras verbo (Lopes, 2018), recolhidos em manuais escolares e em gramáticas de 1.º CEB e analisados qualitativa e quantitativamente. Estes dados confirmam a necessidade de o professor possuir um conhecimento sólido sobre a estrutura e o funcionamento da Língua Portuguesa, que lhe permita proceder a uma reflexão crítica das propostas veiculadas pelos materiais didáticos em questão, de maneira a que os conhecimentos dos alunos não se concebam com base em conceções erróneas ou desatualizadas.

PALAVRAS-CHAVE:

formação de professores de 1.º CEB; Língua Portuguesa; conhecimento científico; conhecimento científico-pedagógico; atualização científico-pedagógica permanente.

REFERÊNCIAS:

- Choupina, C., Baptista, A. & Costa, A. (2014). A gramática intuitiva, o conhecimento linguístico e o ensino-aprendizagem do género em PE. In *Anais do IV SIEL - Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa*, Uberlândia, 8-10 Out., 2014.
- Choupina, C., Baptista, A. & Costa, A. (2017). A implicação da metalinguagem linguística na difusão de conteúdos gramaticais e na construção do conhecimento em alunos e agentes educativos. In *Actas do V SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, Lecce, 8-11 Out., 2015 (2627-2648).
- Lopes, A. S. (2018). Diálogos entre conhecimentos científicos e científico-pedagógicos na formação do professor de português nos 1.º e 2.º CEB. *Relatório de Estágio. ESE/P*. Porto. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/12095>.
- Lopes, A. S. & Choupina, C. (2017). A problemática do grau no nome e no adjetivo: processos morfológicos e sintáticos. Comunicação apresentada no *II Encontro Temático APL/ESE – Diálogos entre a Investigação e as Práticas Educativas no Ensino da Língua*, Porto, 7-8 Jul. 2017.
- Lopes, A. S., Choupina, C. & Monteiro, S. (2017). A formação do professor de 1.º CEB: como articular conteúdos de Português e de Estudo do Meio?. In L. G. Correia, R. Leão & S. Poças (Orgs.), *O Tempo dos Professores* (499-513). Porto: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

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

Cátia Sofia Pereira

mestranda Escola Superior de Educação P.Porto | sofia.pereira27@hotmail.com

Diana Pinto

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

Íris Pinho

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

Celda Morgado

Escola Superior de Educação do P. Porto; CLUP; INED | celda@ese.ipp.pt

RESUMO:

A presente proposta de comunicação apresenta parte de um trabalho desenvolvido no âmbito da UC Conhecimentos e Usos do Português, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, da ESE do Porto, tendo como objetivos: conhecer os diferentes modelos de processamento cognitivo e métodos de Leitura e Escrita e, ainda, perceber a relevância do conhecimento destes modelos e métodos para a formação do professor de 1.º CEB, a fim de este desenhar práticas de ensino formal da Leitura e da Escrita criticamente enformadas.

A leitura constitui uma competência indispensável à vida em sociedade, considerando os atuais desafios da educação no século XXI (Martins et al., 2017). Assim, a sociedade espera que a escola assuma um importante papel neste âmbito, proporcionando um ensino explícito da linguagem escrita (DGE, 2017; Sim-Sim, s.d.). Segundo os dados do PISA de 2015, em 2009, Portugal ficou acima da média dos países da OCDE no que diz respeito à Literacia - Leitura. Porém, comparando com um estudo apresentado na FCGulbenkian, nesse mesmo ano, só um em cada cinco portugueses tem nível médio de Literacia,

revelando que há ainda um caminho a percorrer (Marôco, Gonçalves, Lourenço & Mendes, 2016).

As crianças criam grandes expectativas sobre a aprendizagem da Leitura e Escrita, no entanto, muitas vezes, deparam-se com estratégias de ensino-aprendizagem pouco atraentes que lhes inibem a motivação (Sim-Sim, s.d.). Estas estratégias surgem de professores que têm a missão de ensinar as crianças a ler, mas que desconhecem os modelos e os métodos de leitura e, por isso, apresentam grande dificuldade em levar a cabo esta missão (Viana, 2005, citado por Pereira et al., 2006).

Nesta perspetiva, além da pesquisa teórica realizada, apresentaremos uma reflexão crítica, e articulada com o conhecimento teórico adquirido, sobre algumas atividades propostas em manuais escolares de 1.º ano do 1.º CEB de épocas distintas, estabelecendo um paralelo entre estas e o Programa de ensino que as enformou. Dos primeiros dados recolhidos, pudemos concluir que: nos manuais de 2003, era privilegiado o método sintático, com atividades mais direcionadas de imediato para o grafema; nos manuais de 2016, o método predominante é o analítico-sintático, valorizando-se, numa primeira abordagem, a consciência fonológica dos fonemas que podem representar-se por determinado grafema.

PALAVRAS-CHAVE:

Leitura e Escrita; Decifração; Modelos cognitivos; Métodos de leitura; Formação científica do professor de 1.º CEB

REFERÊNCIAS

- Direção-Geral de Ensino (2017). *Quadro estratégico. Plano nacional de Leitura 2027*. Lisboa: DGE/Plano Nacional de Leitura 2027.
- Marôco, J., Gonçalves, C., Lourenço, V. & Mendes, R. (2016). Pisa 2015 – Portugal. Volume I: Literacia Científica, Literacia de Leitura & Literacia Matemática. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa.
- Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Sim-Sim, I. (s.d.). *O ensino da decifração*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pereira, A., Ramos, A., Viana, F. L., Tilve, M. D. F., Castanheira, G. & Castanho, M. G. B. (2006). *Estratégias eficazes para o ensino da língua portuguesa*. Braga: Casa do professor.

ENSINO DAS RELAÇÕES DE SINONÍMIA ENTRE PALAVRAS NO 1.º CEB: VAMOS “DESCONSTRUIR”?

Juliana Ferreira

mestranda Escola Superior de Educação do P.Porto

| julianaferreira_18@hotmail.com

Elsa Moreira

mestranda Escola Superior de Educação do P.Porto

| elsaamoreiraa@hotmail.com

Celda Morgado

Escola Superior de Educação do P. Porto; CLUP; INED | celda@ese.ipp.pt

RESUMO:

Com esta comunicação pretendemos refletir sobre a problemática da sinonímia tradicionalmente abordada em contexto escolar. Neste sentido, daremos a conhecer parte de um trabalho levado a cabo no âmbito de um Mestrado profissionalizante da ESE do Porto. Teve como principais objetivos: i) Compreender a formação do léxico e das relações entre palavras, no âmbito da sinonímia; ii) Demonstrar a importância das relações semânticas no ensino do português; iii) Analisar e problematizar a abordagem da diversidade de relações de sinonímia previstas nos documentos oficiais e em manuais didáticos.

Sabe-se hoje que o significado, um dos constituintes da palavra, apresenta características como a flexibilidade e o perspectivismo, gerado, muitas vezes, pelo conhecimento enciclopédico, pela experiência e pelo uso (Silva, 2006). Deste modo, a partir da mutação do léxico e subjetividade, compreende-se que a concetualização da imagem mental é individual e contextual gerando o estabelecimento de múltiplas relações entre palavras e pensamento (Fernandes, 2009).

Assim, ao longo do trabalho, percecionamos a possibilidade de construção de três tipos de sinonímia (Lyons, 1977; Fernandes, 2009): sinónimos absolutos (palavra *aguda*/palavra *oxítona*; consoante *surda*/consoante *não vozeada*),

sinónimos relativos (*polícia/bófia; mulher/patroa*); e sinónimos parciais (*casa/palacete; chefe/patrão*).

Concomitantemente, à sustentação teórica alargamos o processo de trabalho adicionando a componente investigativa a partir da frequência de exercícios existentes em manuais escolares do 1.ºCEB (um por cada ano escolar). Perante o material didático, refletimos criticamente sobre o facto de os exercícios propostos recorrerem à abordagem de família de palavras, campos lexicais e semânticos, de forma ligeira e tardia, trabalhando os sinónimos somente a partir da sua identificação reiterando, conseqüentemente, uma visão estereotipada do Mundo. Salienta-se que, a abordagem à sinonímia é inexistente no 1.º ano e que, nos restantes, há uma mínima ligação contextual, ou seja, na sua maioria, os exercícios estão relacionados com a substituição, a descoberta e explicação do significado de palavras soltas por meio do dicionário.

Por último, pretendemos, efetivamente, construir uma ponte entre os manuais e os documentos oficiais: o Programa e Metas de Português no 1.º CEB (Buescu et al, 2015) e as Aprendizagens Essenciais (ME, 2018). O primeiro apresenta uma visão redutora e descontextualizada e o segundo aborda a temática em função das múltiplas relações em detrimento das relações binárias revelando-nos uma possível mudança de paradigma.

PALAVRAS-CHAVE:

Léxico Mental, relações semânticas entre palavras, sinonímia, 1.º CEB

REFERÊNCIAS:

- Buescu, H. C. et al (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico do Português. Ministério da Educação e da Ciência.
- Ministério da Educação (2018). Aprendizagens essenciais – Português (1.º ano até 6.º ano). Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, N. J. (2009). Relações Semânticas de Sinonímia e Antonímia: Contributo para o Desenvolvimento da Competência Lexical na Aula de Português Língua Estrangeira. Porto: Universidade do Porto.
- Lyons, J. 1977. Semântica I. Lisboa: Editorial Presença (Tradução de Wanda Ramos);
- Silva, A. S. (2006). O Mundo dos Sentidos em Português – Polissemia, Semântica e Cognição. Coimbra: Edições Almedina.



Educação Matemática

NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A IMPORTÂNCIA DAS DISCUSSÕES COLETIVAS NA APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA

Célia Mestre

Agrupamento de Escolas Romeu Correia, Almada | celiamestre@hotmail.com

RESUMO:

Esta comunicação apresenta a exploração de uma tarefa em aula, enquadrada numa prática de ensino-aprendizagem exploratório (Ponte, 2005), centrando-se nos momentos de discussão coletiva da tarefa e na forma como estes contribuíram para o conhecimento matemático dos alunos. Insere-se num estudo mais amplo de implementação de uma experiência de ensino (Gravemeijer & Cobb, 2006) com o objetivo de promover o desenvolvimento do pensamento algébrico com alunos do 4.º ano, e em particular da sua capacidade de generalização, desenvolvido durante um ano letivo (Mestre, 2014).

Em particular, esta comunicação analisa a forma como os alunos se envolveram na discussão coletiva da tarefa, apresentando e explicando as suas resoluções, questionando e procurando entender as resoluções dos colegas, e, em conjunto, procurando consensos sobre ideias matemáticas e procurando aceder à generalização matemática. Os dados foram recolhidos através de observação participante, com gravação vídeo da aula e análise das produções escritas dos alunos e dos momentos de discussão coletiva.

Os resultados realçam a importância das discussões coletivas para o desenvolvimento do pensamento algébrico dos alunos, evidenciando que a construção da generalização final foi um produto coletivo que decorreu no contexto de uma certa atividade matemática regida por processos de negociação de significados (Bishop & Goffree, 1986). Desta forma, estes resultados são consistentes com a perspetiva apresentada por Ellis (2007), onde a generalização é entendida como um processo dinâmico, socialmente situado, que se desenvolve através de ações colaborativas no seio da comunidade da turma. Esta comunicação salientará esta perspetiva interacionista no decurso da exploração de uma tarefa matemática, apresentando a forma como os modos

partilhados de interagir entre a professora e os alunos e entre os próprios alunos contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento dos alunos. Neste sentido, será ainda identificada a importância do papel do professor na promoção de uma cultura de sala de aula que promova discussões coletivas produtivas (Canavarro, Oliveira & Menezes 2012).

PALAVRAS-CHAVE:

Matemática, ensino-exploratório, discussão coletiva, pensamento algébrico, generalização

REFERÊNCIAS:

- Bishop, A. & Goffree, F. (1986). Classroom organization and dynamics. In B. Christiansen, A. Howson & M. Otte (Eds.), *Perspectives on mathematics education* (pp. 309-365). Dordrecht: D. Reidel.
- Canavarro, A. P., Oliveira, H. & Menezes, L. (2012). Práticas de ensino exploratório da Matemática: o caso de Célia. In L. Santos (Ed.), *Investigação em Educação Matemática: Práticas de ensino da Matemática* (pp. 255-265). Portalegre: SPIEM.
- Ellis, A. B. (2007). Connections between generalizing and justifying: students' reasoning with linear relationships. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(3), 194-229.
- Gravemeijer, K., & Cobb, P. (2006). Design research from a learning design perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Edits.), *Educational Design Research* (pp. 45-85). London: Routledge.
- Mestre, C. (2014). O desenvolvimento do pensamento algébrico de alunos do 4.º ano de escolaridade: uma experiência de ensino (tese de doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In GTI (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Lisboa: APM.

COMEÇANDO NA FORMAÇÃO: DOS MECANISMOS LINGUÍSTICOS DE EXPRESSÃO DA QUANTIDADE À COMPREENSÃO DE CONCEITOS MATEMÁTICOS

Joana Ferreira

mestranda Escola Superior de Educação do P.Porto

| joana_cristina28@hotmail.com

Maria Emília Pinto

mestranda Escola Superior de Educação do P.Porto | milapinto.97@gmail.com

Maria Rui Oliveira

mestranda Escola Superior de Educação do P.Porto

| mariarui_azevedo@hotmail.com

Celda Morgado

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

Cláudia Maia-Lima

Escola Superior de Educação do P.Porto | claudiamaia@ese.ipp.pt

RESUMO:

Os mecanismos linguísticos que expressam quantidade, no Português, e que são parte integrante do programa no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), podem interferir com a resolução de problemas e a compreensão de conceitos de Matemática. Assim, torna-se pertinente a reflexão sobre a abordagem interdisciplinar destes conteúdos para que, posteriormente, possa haver uma projeção para a prática docente. Neste sentido, os objetivos deste estudo centram-se em: compreender de que modo o processo de flexão em número permite expressar quantidade, no caso dos nomes; evidenciar outros mecanismos linguísticos que também se encontram ao serviço das noções semânticas de quantidade e de cardinalidade; perceber a articulação entre os saberes obtidos nesta matéria, na formação inicial e nas práticas educativas do Professor de 1.º CEB.

O termo número pode apresentar diferentes significados: por um lado, surge como uma categoria formal do Português, permitindo indicar a quantidade quando associado a nomes de número sintático (Choupina, 2017), por outro, na área da Matemática, estando enquadrado no domínio de Números e Operações, associa-se ao desenvolvimento do sentido de número, à compreensão da cardinalidade, ordinalidade, inclusão hierárquica, entre outros conceitos matemáticos (Bivar, Grosso, Oliveira & Timóteo, 2013). Caracterizando-se pelo acréscimo do morfema flexional <-s>, linguisticamente, o plural não se pode categorizar como irregular, uma vez que a sua construção se mantém, variando os índices temáticos de cada nome (Cunha & Lindley, 1984). Os nomes permitem exprimir o plural, com significado, de mais do que uma entidade. Por sua vez, os adjetivos apenas apresentam valor estritamente gramatical, visto que correspondem às propriedades das entidades, realizando, apenas, concordância nominal (Villalva, 2008).

Neste estudo, foram analisados diversos manuais escolares de Português e de Matemática, bem como os Programas e Metas Curriculares de cada Disciplina (Bivar et al., 2013; Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015) e foi possível perceber que o ensino do número linguístico, em Português, e da noção de quantidade, em Matemática, não se abordam, como desejável, de forma articulada. A necessidade de uma articulação destes saberes no Ensino do 1.º CEB, poderá ser um meio para que as competências associadas à escolaridade obrigatória possam ser atingidas com sucesso (Martins et al, 2017).

PALAVRAS-CHAVE:

Flexão em Número; Quantidade e Cardinalidade; Articulação de saberes

REFERÊNCIAS:

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). Programa e metas curriculares de Matemática Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães V. F. (2015). Programas e metas curriculares de português do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Choupina, C. M. (2017). Aspectos estruturantes da morfossintaxe da LGP: expressão da quantidade e das categorias de sexo dos referentes animados. *Revista Leitura*,

1(58), 4-25.

Cunha, C. & Lindley, C. (1984). Nova Gramática do Português Contemporâneo. Lisboa: Edições Sá da Costa.

Martins, G. O., Gomes, C. A., Brocardo, J., Pedrosos, J., Carrillo, J., Silva, L., ... Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação/DGE. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Villalva, A. (2008). Morfologia do Português. Lisboa: Universidade Aberta.

ENSINAR, APRENDER E AVALIAR ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Louise Lima

Programa Doutoral em Ciências da Educação
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
| lousefalconnyery@hotmail.com

Ariana Cosme

CIIE- Centro de Investigação e Intervenção Educativas da
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
| ariana@fpce.up.pt

RESUMO:

Apresentamos o recorte de uma investigação em desenvolvimento no âmbito do doutoramento, que objectiva analisar, interpretar e compreender a intervenção/acção de docentes no decorrer de uma aula de matemática orientada pela Metodologia de Ensino Aprendizagem Avaliação através da Resolução de Problemas. Nesta abordagem, o problema é um veículo para a aprendizagem e o aluno é participante activo. A aprendizagem ocorre por descoberta, por meio da interacção entre pares, fomentada pelo trabalho cooperativo-colaborativo; e a avaliação possui carácter formativo. Nesta comunicação nos debruçaremos sobre as práticas de oito professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em aulas de matemática, de duas Escolas Públicas em Portugal. O desenho de investigação assenta em uma abordagem qualitativa com recurso ao método de Estudo de Caso. Os dados emergiram de uma acção de formação, cuja estrutura conta com três encontros presenciais de três horas cada. Entre o primeiro e o terceiro encontro presencial, utilizamos a Plataforma *Moodle* para orientarmos e aprofundarmos a discussão da teoria subjacente à Metodologia de Ensino Aprendizagem Avaliação, vivenciada no segundo encontro presencial. A partir daí, os professores foram desafiados a planejar e dinamizar uma aula orientada por esta Metodologia. Antes e após a aplicação da actividade realizamos entrevistas

aos docentes. Para o recorte que aqui utilizaremos, participaram das actividades alunos distribuídos por: duas turmas do 1º ano, duas turmas do 3º ano e de uma turma 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Neste período os alunos responderam aos questionários e constituímos *focus group* após a aplicação da actividade. Finalmente realizamos o terceiro encontro presencial e, em jeito de trabalho autónomo, cada formando apresentou uma síntese final. Esta apresentação tem a intenção de partilhar, discutir e reflectir sobre as práticas docentes dentro de um contexto de formação. Neste sentido, esperamos que o recorte do estudo apresentado fomente e contribua para a reflexão dos professores sobre sua prática, de maneira a ampliar as possibilidades de intervenção, organização e gestão pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE:

Resolução de Problemas, Ensino, Aprendizagem, Avaliação, Intervenção docente

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO 1º E 2º CICLOS³

Marta Isabel do Amaral Carvalho

Universidade do Minho | marta.pinto32@gmail.com

RESUMO:

Os processos e práticas de educação e formação portuguesas estão cada vez mais integrados em agendas globalmente estruturadas, cujo eixo de influência se situa no quadro comum das políticas da União Europeia e de organismos transnacionais como a OCDE (Pacheco, 2009).

A avaliação tem vindo a assumir, nas últimas décadas, um papel central, extrapolando a sua importância para além do campo da educação (Afonso, 2010). O destaque atribuído à avaliação das escolas decorre de duas tendências que marcam a generalidade dos países europeus: a descentralização de meios e a definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares (Eurydice, 2011).

Utilizando a análise político-económica da globalização na educação e fazendo também uma abordagem crítica às políticas de partilha (Takayama, 2013), pretende-se analisar a mediação das pressões das políticas curriculares de homogeneização e standardização dos resultados (Afonso, Santiago & Donaldson, 2012) e a sua influência nos professores de Matemática.

O presente estudo, envolve a realização de um inquérito por questionário aos professores do 1º e 2º Ciclos de Matemática do Ensino Básico, e de um inquérito por entrevista a coordenadores de departamento, onde se averigua de que forma o modelo de avaliação externa de escolas, implementado em Portugal desde 2006, tem colaborado para a elaboração de consequências concretas nos standards de avaliação, e na preponderância dos testes sumativos na disciplina de Matemática, considerando as mudanças curriculares e pedagógicas.

³ Este trabalho é financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade - COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/116674/2010.

PALAVRAS-CHAVE:

Currículo, Matemática, Exames, *Standards, Accountability*.

REFERÊNCIAS:

- Afonso, A. (2010). Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Revista Estudos Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-362, maio/Agosto.
- Eurydice, (2011) *Modernization of Higher Education in Europe: Funding and the Social Dimension*, disponível em: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.
- Pacheco, J.A. (2009). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada, *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90, (disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/2366/1866>)
- Takayama, K. (2013) PISA, power, and policy: the emergence of global educational governance, *Comparative Education*, 49:4, (pp539-542.)



Educação Musical

NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

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

Cláudia Isabel da Silva Morais

Agrupamento D. Pedro I | claudiaisamorais@hotmail.com

RESUMO:

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

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

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

Ao longo do ano foi feita a monitorização dos resultados obtidos pelos alunos nas áreas curriculares do português, matemática e estudo do meio através de testes e grelhas de observação sobre a forma como decorreram as várias

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

PALAVRAS-CHAVE:

expressão musical, integração curricular, 1.º Ciclo do Ensino Básico

REFERÊNCIAS:

- Burnard, P. (2013). Teaching Music Creatively. In Pamela Burnard & Regina Murphy. *Teaching Music Creatively* (pp. 1-11). New York: Routledge.
- Dewey, J. (1948). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Editorial Losado.
- Dewey, J. (1999). *John Dewey on Education: Selected Writings*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Coutinho, C. P. (2013), *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the Theory of Multiples Intelligences*, (2.ªed.), Londres: Fontana Press
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem Musical Competências, conteúdos e pedrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projecto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Muñoz, J. R. (2007). Justine Bayard Ward. In M. Diaz, & A. Giraldez, (coords) *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, (1.ª ed.) (pp. 33-42). Barcelona: Editorial Graó
- Vigotski, L. (1998). *Pensamento e linguagem*, (2.ª ed.). S. Paulo: Martins Fontes

DA MÚSICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PRÁTICAS & DESAFIOS

Katia Letícia Roque Rodrigues

Agrupamento Artur Gonçalves (Torres Novas) pelo Conservatório Choral
Phydelius e Agrupamento de Escolas EB1 (Chamusca e Torres Novas)
| katyalrodrigues@gmail.com

Amparo Carvas

ESEC-IPC - Professora Coordenadora | amparo.carvas@gmail.com

RESUMO:

A Educação Musical revela enormes possibilidades lúdicas, na medida em que é potenciadora de ação, participação, motivação, comunicação e experimentação. A música não se faz somente de palavras e sons, mas também de vivências e experiências, sendo, pois, uma inter-relação de atividades distintas. Todavia, há que ter em conta o traçado educativo-artístico, as modalidades organizativas (pedagógicas, educativas e artísticas) e os contextos (educativos e formativos, sociais, culturais e artísticos), com as correspondentes metodologias e estratégias que simplifiquem a ligação entre a escola, a casa e a comunidade. Estes elementos são fundamentais para a construção de pontes entre as atividades musicais, os recursos e os saberes, conducentes à aquisição de competências e boas práticas em diferentes tipos de contextos.

No séc. XX, floresceram, por toda a Europa, várias teorias e metodologias para que o ensino da música fosse implementado no sistema de ensino genérico e acessível a todos. Estas metodologias foram introduzidas em Portugal e proliferaram até à atualidade. Como aplicá-las para promover uma educação global saudável é o intento deste trabalho. Serão revisitadas, sumariamente, diversas metodologias e práticas educativas realizadas em contexto formal em sala de aula, no âmbito das “AEC” de Música e em aulas de Coadjuvação de Expressão/Educação Musical (1º CEB). Embora se não trate de um estudo empírico, objetiva-se a partilha de experiências e práticas, procurando

estabelecer um ponto de confluência entre o professor generalista e o professor especialista de música.

PALAVRAS-CHAVE:

educação/expressão musical; ensino; práticas educativas; partilha

DEZ ANOS DE ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DE MÚSICA

Ivo Fonseca

Facultad de Ciencias de la Educación | ivoalexandrefonseca@gmail.com

Graça Boal-Palheiros

Escola Superior de Educação do P.Porto | gbpalheiros@ese.ipp.pt

RESUMO:

Este estudo pretendeu investigar a evolução da Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) Ensino da Música, decorridos dez anos após a sua implementação, em 2006, nas escolas públicas do 1º Ciclo (Ministério da Educação, 2006) e considerando críticas ao processo (Mota, 2007).

O método consistiu num questionário colocado às entidades promotoras e a 48 professores, sobre o perfil destes e o modo de implementação da AEC Ensino da Música. O desenho do questionário baseou-se um estudo de Boal-Palheiros e Encarnação (2007) com as mesmas questões, para permitir compreender o desenvolvimento da AEC Ensino da Música num período de dez anos, através da comparação da situação inicial com a situação atual. Participaram duas entidades promotoras do Programa AEC – AEC Ensino da Música e AEC Atividades Lúdico Expressivas (ALE) de Expressão Musical, no ano letivo 2015/16.

Os resultados do estudo permitem verificar melhorias na forma como as AEC de Música estão atualmente organizadas, face aos resultados do estudo acima referido. Nos tempos letivos, verifica-se um acréscimo de 15 minutos relativamente aos 45 minutos do ano letivo 2006/07, assim como um aumento da frequência semanal da AEC de uma para duas vezes por semana. No que concerne aos recursos físicos existentes para a prática de atividades musicais, verifica-se um maior investimento por parte das entidades promotoras, comparativamente a 2007.

Quanto ao perfil do professor da AEC de Música verifica-se que, passados dez anos da implementação destas atividades, a realidade mantém-se. A maioria

dos professores participantes neste estudo não possui habilitação própria ou profissional para a docência da disciplina de Educação Musical no Ensino Básico e mais de 50% dos docentes possuem apenas habilitações ao nível do designado 'currículo relevante'.

Este estudo permite refletir sobre a situação atual das AEC. Há ainda um longo caminho a percorrer, no sentido de se promover uma educação musical centrada nas necessidades das crianças e na prática musical. Embora o *currículo prescrito* (Diogo e Vilar, 1999) possibilite a criação de ambientes em que o professor especialista de música é o pilar no desenvolvimento de competências musicais e outras, na última década, não se verifica uma evolução neste domínio.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação Musical, Atividades de Enriquecimento Curricular, Formação de Professores de música, 1.º Ciclo do Ensino Básico.

REFERÊNCIAS:

- Boal-Palheiros, G. & Encarnação, M. (2007). Música como Atividade de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista de Educação Musical* n.º 127-128, pp. 27-36.
- Diogo, F. & Vilar, A. M. (1999). *Gestão flexível do currículo*. Porto: Asa Editores II, S. A.
- Ministério da Educação (2006a). Despacho n.º 12.591/2006 de 16 de junho (2.a série). Diário da República, II Série, 115, 8783-8787.
- Mota, G. (2007). A Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular. *Revista APEM* n.º 127-128, 16-21.

METODOLOGIA DE PROJETO NO 1.º CEB: PROJETO TOQUEOPAÇO

Armando Rodrigues da Cunha

Escola EB1 António Manuel Pina | arodriguescunha@gmail.com

RESUMO:

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

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

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

Na primeira fase os alunos identificaram um problema que gostariam de solucionar “Não há toque, de entrada e saída, na escola”, foi colocada então a possibilidade de se realizar, como projeto de intervenção, a criação de um toque para a escola que fosse acompanhado de instrumentos. Passou-se então à fase dois com a planificação das atividades a realizar, recursos a utilizar e pesquisas sobre possíveis tipos de toques, nomeadamente de cariz militar. A partir da

planificação procedeu-se ao desenvolvimento do projeto com a construção de instrumentos, criação da letra, bem como a elaboração de um regulamento para grupo (fanfara) e utilização do programa de notação musical Encore, para registo e reprodução das melodias em criação (fase três). O projeto terminou (fase quatro) com a apresentação do toque a toda a escola.

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

PALAVRAS-CHAVE:

Metodologia de projeto, Zona de Desenvolvimento Proximal, Música

REFERÊNCIAS:

- Dewey, J. (1948). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Editorial Losado.
- Faria, M. (2001). *A música, fator importante na aprendizagem*. Monografia: Centro técnico-educacional superior do oeste Paranaense.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projeto*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Murphy, R. (2013). Integrating Music in the Primary Curriculum. In Pamela Burnard & Regina Murphy. *Teaching Music Creatively* (pp. 129-140). New York: Routledge.
- Onrubia, J. (2001). Ensinar, criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In O. S. C. Coll, *O Construtivismo na sala de aula: Novas Perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 120-149). Rio Tinto: ASA.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2010). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, I (3), 21-43. Disponível em <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2809>.
- Vasconcelos, T. (Coord) et al. (2012). *Trabalho por projetos na Educação de Infância: mapear aprendizagens/integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.

ORELHUDO: A AUDIÇÃO MUSICAL PROGRAMADA E A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS MUSICAIS EM CRIANÇAS DO ENSINO BÁSICO E PRÉ-ESCOLAR

Rui Bessa

Escola Superior de Educação do P.Porto | rube@ese.ipp.pt

RESUMO:

Aquando do evento “ Porto 2001, Capital Europeia da Cultura”, dando corpo ao objetivo de revolucionar a vida musical da cidade, surge o projeto Casa da Música, concretizado em 2005.

É criado então, desde logo, o Serviço Educativo que, na melhor tradição de práticas congéneres europeias, vem envolvendo todos, numa comunidade que não conhece exceções e que extravasa as paredes do edifício Casa da Música.

No ano de 2013, surge o projeto denominado Orelhudo, destinado ao 1º Ciclo do EB. Trata-se de uma aplicação desenvolvida pelo próprio Serviço Educativo, com o objetivo de proporcionar audições programadas, diárias, às crianças dos Jardins de Infância e do 1º Ciclo.

Dado o carácter inovador desta intervenção, pretendeu-se perceber

- De que forma os professores do 1º Ciclo aproveitam esta nova aplicação para preparar as suas aulas?
- Até que ponto os professores veem o Orelhudo como uma oportunidade para o seu próprio desenvolvimento musical?
- Como é que as audições programadas contribuem para a construção do significado musical, nas crianças?
- De que modo esta aplicação contribui para uma abordagem interdisciplinar ampla, na interceção da música com as diversas disciplinas do currículo?
- Como poderia o Orelhudo ajudar na transição do Pré-escolar para o 1º Ciclo?

Realizaram-se entrevistas a docentes e a alunos, observações regulares e recolha de testemunhos do processo.

Nesta comunicação apresentar-se-ão alguns dos resultados obtidos, bem como apresentar-se-ão potencialidades pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE:

Orelhudo; Música; Audição; Interdisciplinar.



As TIC

NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DISPOSITIVOS MÓVEIS NO PROJETO APRENDER A CRESCER DO 1º CICLO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS NO ALUNO DO SÉCULO XXI

Carla Dimitre Dias Alves

Universidade Lusófona do Porto | carla.dimitri@gmail.com

RESUMO:

Os atuais alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico nasceram e crescem numa sociedade onde as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) contagiam todo o ambiente que circunda estas crianças. Apesar desta familiaridade, os dispositivos móveis são pouco utilizados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem (Attewell & Savill-Smith, 2014; Kukulska-Hulme, 2012).

Recorrer às TIC para ensinar e aprender nas áreas curriculares de Português e de Matemática é uma estratégia motivadora, enriquecedora e ativa, que vai ao encontro do Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória. Este documento explicita as competências que o aluno deve desenvolver durante a escolaridade obrigatória, como o “respeito à mobilização da compreensão de fenómenos científicos e técnicos e da sua aplicação para dar resposta aos desejos e necessidades humanos, com consciência das consequências éticas, sociais, económicas e ecológicas (ME, 2017, p.29).

Incluir à interdisciplinaridade e as TIC, na concretização do Projeto Aprender a Crescer, que objetiva o desenvolvimento transdisciplinar da leitura, desmistifica a ideia que Português e Matemática são áreas disciplinares estanques, uma vez que a leitura e a comunicação oral são a ponte para a interpretação, para a investigação, para a análise de dados, para a hipótese e confirmação. Esta opção teve em conta os resultados escolares dos alunos na avaliação interna (PEA, 2014) e na avaliação externa, pela dificuldade nos processos de compreensão da leitura (IAVE, 2014, 2016; ProjAvi, 2012).

Neste sentido, a presente investigação analisa as contribuições dos dispositivos móveis, no processo do ensino e aprendizagem, e objetiva identificar como estes recursos promovem a construção de um ambiente motivador e de

aprendizagem significativa.

Trata-se de um estudo de caso, realizado numa escola pública, inserido num Agrupamento de Escolas, na área do grande Porto. Utilizou-se uma metodologia quantitativa, através do preenchimento de um inquérito por questionário aos professores envolvidos.

Os resultados comprovam que a inserção de dispositivos móveis, na aprendizagem, promove novas dinâmicas pedagógicas, na sala de aula, potencia a aprendizagem informal e favorece o trabalho colaborativo. Neste contexto, um dos desafios que se coloca à escola é o redesenho de ambientes inovadores e práticas pedagógicas estimulantes à aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE:

Projeto Aprender a Crescer, Dispositivos móveis, 1º Ciclo

PROGRAMAÇÃO TANGÍVEL E INCLUSÃO: PROJETO TANGIN

Filipe T. Moreira

Universidade de Aveiro | filipertmoreira@ua.pt

Maria José Loureiro

Universidade de Aveiro | zeloureiro@ua.pt

Isabel Cabrita

Universidade de Aveiro | icabrita@ua.pt

Cecília Guerra

Universidade de Aveiro | cguerra@ua.pt

Pedro Costa

Inova+ | pedro.costa@inova.business

RESUMO:

O projeto TangIn – Tangible Programming and Inclusion (desenvolvido com financiamento no âmbito do Programa Erasmus+) envolve instituições de quatro países (Portugal, Espanha, Bulgária e Letónia) e tem como objetivo principal (co)desenvolver e disseminar um conjunto de recursos didáticos que facilitem a utilização de ferramentas de programação tangível em contexto educativo, como forma de desenvolvimento de competências nas áreas curriculares de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (CTEM) e ainda a promoção de inclusão dos alunos envolvidos.

A programação tangível envolve um conjunto de objetos físicos interligados, cuja manipulação tem impacto direto em ambientes digitais (Strawhacker & Bers, 2014), nomeadamente na programação de computadores ou robôs. A opção por este tipo de programação deve-se, principalmente, ao facto de:

- Ser acessível a alunos dos anos iniciais de escolaridade;
- Facilitar a programação colaborativa entre pares (Strawhacker & Bers, 2014);

- Facilitar processos que consistem em procurar, detetar e corrigir erros (McNerney, 2000);

- Ajudar a esbater as diferenças, nomeadamente, de género verificadas no interesse pelas áreas da computação (McNerney, 2000);

- Promover o envolvimento sensorial (Falcão & Gomes, 2007).

Numa fase inicial, procedeu-se ao levantamento dos conteúdos programáticos dos seis anos iniciais de escolaridade dos quatro países que poderiam ser abordados com recurso à programação tangível. Posteriormente, desenvolveram-se planos de sessões, que foram testados com alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade. Seguidamente, desenvolveu-se uma formação de professores que contribuísse para o uso de ferramentas de programação tangível, seguindo os preceitos estabelecidos no âmbito deste projeto. A formação teve a duração de 5 dias e envolveu um total 18 professores dos 4 países envolvidos no projeto. Posteriormente, cada professor formando terá de replicar a formação a mais um colega. Por último, estima-se o desenvolvimento de um segundo piloto envolvendo os professores/formandos e os respetivos pares pedagógicos, perfazendo, assim, um total de 36 turmas dos quatro referidos países.

Salienta-se que todos os recursos desenvolvidos serão partilhados de forma aberta no website do projeto, de forma a poderem ser utilizados por qualquer professor, podendo ainda contribuir para a sustentabilidade do referido site e fazendo proliferar atividades de programação tangível.

PALAVRAS-CHAVE:

Programação; Tangível; Inclusão; 1ºCEB

REFERÊNCIAS:

- Falcão, Gomes (2007). Interfaces Tangíveis para a Educação. Workshop em Informática na Educação (sbie) 2007 VIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação - SBIE - Mackenzie – 2007 (pp. 579-589).
- McNerney. T. S. (2000). Tangible Programming Bricks: An approach to making programming accessible to everyone. Massachusetts: MIT
- Strawhacker, A., Bers, M. (2014) "I want my robot to look for food": Comparing Kindergartner's programming comprehension using tangible, graphic, and hybrid user interfaces. Int J Technol Des Educ DOI 10.1007/s10798-014-9287-7

PROPOSTA DIDÁTICA COM RECURSO AO GEOGEBRA

Andreia Filipa da Silva Teixeira

Escola Superior de Educação do P.Porto | 3150100@ese.ipp.pt

Joana Ortigão de Oliveira Matos Dias

Escola Superior de Educação do P.Porto | 3150215@ese.ipp.pt

RESUMO:

Esta proposta didática tem como base a disciplina de Matemática, sendo o principal eixo temático a geometria. A seguinte proposta pode ser concretizada com alunos pertencentes ao 2.º e 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico sendo que nos encontramos perante as seguintes metas curriculares: no domínio de “Geometria e Medida” e conteúdo “Figuras Geométricas” pressupõe-se que os alunos atinjam a meta “2. Reconhecer e representar formas geométricas”; e, relativamente ao 3.º ano do 1.º Ciclo de Ensino Básico, também no mesmo domínio, no conteúdo de “Localização e Orientação no espaço” objetiva-se que os alunos consigam “1. Situar-se e situar objetos no espaço”. Além disto, no conteúdo “Figuras Geométricas”, pretende-se que as crianças alcancem a meta “2. Reconhecer propriedades geométricas” (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013).

O nosso intuito ao desenvolver este trabalho consistiu na exploração da aplicação GeoGebra através de um guião, realizado por nós. Com a realização da tarefa proposta, pretendemos que as crianças pudessem rever conceitos abordados no ano anterior bem como conceitos abordados no próprio ano de escolaridade.

Deste modo e, com base no guião de trabalho, as crianças tiveram o desafio de, numa fase inicial, manipular o GeoGebra de uma forma livre e, posteriormente, seguindo as fases do guião contruírem a sua casa “de sonhos”. No final, cada criança teve a oportunidade de partilhar a sua casa construída através do *padlet*.

É de realçar que eliminámos ferramentas do GeoGebra com vista a facilitar

a sua exploração e a não criar questões desnecessárias e asseguramos que cada aluno iria ter um computador e um guião exclusivamente para si. Assim, criamos um *applet* mais simples visando não criar obstáculos desnecessários na realização da tarefa. Tivemos também o cuidado de criar um *padlet* com vista a que todos tivessem acesso aos diferentes trabalhos que iam sendo feitos ao longo da atividade.

O uso da aplicação GeoGebra, nas salas de aula, por ser um recurso tecnológico e uma novidade para a maioria dos alunos, tem a vantagem de dar uma maior motivação para a aprendizagem. Permite às crianças construir o seu próprio conhecimento de uma forma mais dinâmica, manipular e estabelecer relações entre as propriedades dos objetos geométricos de forma mais entusiasta e possibilita um maior acompanhamento individualizado assim como uma resposta mais rápida a possíveis dúvidas, por parte dos estudantes. (Fernandes, D. 2018)

PALAVRAS-CHAVE:

GeoGebra; exploração; construção

REFERÊNCIAS:

- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F. & Timóteo, F. (2013) *Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Fernandes, D., 2018, *Primeiras Aprendizagens Matemáticas com GeoGebra*, Revista do Instituto GeoGebra de São Paulo ISSN 2237- 9657, v.7 n.1, pp 41-58, 2018

YOUNG FREI ENGINEERS: CONTRIBUIÇÃO DA PROGRAMAÇÃO E ROBÓTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

Ana Rodrigues

Professora do 4º ano do Externato Frei Luís de Sousa
| anarute@freiluisdesousa.pt

Cátia Rodrigues

Professora do 3º ano do Externato Frei Luís de Sousa
| catiamarisa@freiluisdesousa.pt

Carla Ferreira

Psicóloga e Coordenadora do Grupo de Inovação Pedagógica do Externato
Frei Luís de Sousa | carlaferreira@freiluisdesousa.pt

RESUMO:

Nesta comunicação será relatada a implementação de um projeto na área da programação e robótica num grupo de 47 alunos das turmas do 3º e 4º ano do Externato Frei Luís de Sousa.

Na procura de modelos inovadores e recorrendo a propostas de trabalho dinâmicas e significativas através das quais os alunos possam adquirir conhecimentos e competências, surgiu no presente ano letivo um projeto na área da programação e robótica, intitulado Young Frei Engineers. Pretende-se que os alunos, para além de desenvolverem conceitos teóricos e práticos nas áreas da ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM), sejam estimulados a desenvolver competências associadas à criatividade, comunicação, planeamento, relacionamento interpessoal, cooperação, raciocínio lógico e observação, através da planificação e concretização dos desafios propostos.

Segundo Resnick (2017), através do desenvolvimento de atividades na área da programação, os alunos aprendem muito para além dos conceitos envolvidos. Aprendem estratégias para resolver problemas, projetar e comunicar ideias, dividir problemas complexos em partes mais simples, refazer projetos,

identificar e corrigir erros, partilhar e colaborar com outros e ser perseverantes diante de desafios. Segundo este autor “Não estão a aprender a codificar, estão a codificar para aprender”.

Com recurso a programas de STEM, os alunos de cada turma são divididos em grupos de trabalho e após a explicação das teorias científicas e algorítmicas de suporte, através da construção de modelos com recurso a blocos LEGO® motorizados e programáveis, aplicam e demonstram a teoria em ação. Surge ainda no decorrer do projeto a oportunidade de acrescentar “melhoramentos” aos modelos, encorajando os alunos a adotar uma abordagem criativa na resolução do problema, obtendo no final um produto que demonstra o princípio científico abordado. Trata-se de uma abordagem interativa da aprendizagem, assumindo a organização de atividades em espiral, em que o aluno imagina, cria, brinca, partilha, reflete e volta ao ponto de partida para iniciar outro ciclo, proporcionando o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade (Resnick 2017).

Em suma: pretende-se com este projeto, o desenvolvimento de *skills* que permitam o desenvolvimento de uma proficiência técnica e a aquisição de competências traçadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, com recurso a metodologias ativas de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE:

Programação; Robotica; Competências transversais; Metodologias ativas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

Resnick, M. (2017). Lifelong Kindergarten: Cultivating Creativity through Projects, Passion, Peers, and Play. London: The MIT Press.



O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

além do Formal e do Prescrito

A EVOLUÇÃO NAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Xana Sá-Pinto

Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
(CIDTFF), Universidade de Aveiro | xanasapinto@gmail.com

Patrícia Pessoa

Independente | afppatricia@gmail.com

Bento Cavadas

Instituto Politécnico de Santarém - Escola Superior de Educação de Santarém;
CeIED - Universidade Lusófona | bento.cavadas@ese.ipsantarem.pt

Teresa Nogueira

Centro de Ecologia, Evolução e Alterações Ambientais - Universidade de
Lisboa | teresainogueira@gmail.com

Alexandre Pinto

Escola Superior de Educação do P.Porto; CIDTFF | apinto@ese.ipp.pt

Joaquim Bernardino Lopes

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; CIDTFF | blopes@utad.pt

RESUMO:

A educação deverá contribuir para aumentar a literacia científica dos alunos, formando cidadãos que compreendam a ciência e os processos de produção deste conhecimento, que sejam capazes de a aplicar no seu dia-a-dia e de participar em debates e discussões científicas (National Research Council [NRC], 2007). Para tal, os currículos deverão ser encarados como recursos que permitam o desenvolvimento das competências dos alunos, devendo a escolha de conteúdos obedecer a este objetivo principal (Harlen, 2015). No caso das ciências, estes conteúdos deverão centrar-se num pequeno número de grandes

ideias, relacionadas com experiências dos alunos, ou importantes para resolver problemas da sociedade, e que permitam (NRC, 2007; NRC, 2012; Harlen, 2015): i) interrelacionar conceitos de diversas disciplinas; ii) compreender e investigar ideias complexas, iii) a sua exploração ao longo de todo o percurso académico dos alunos, com complexidade crescente. Baseando-se nestes critérios, a evolução foi identificada como uma das grandes ideias da biologia, em torno da qual se deverá organizar a aprendizagem em ciência ao longo da escolaridade obrigatória (NRC, 2007; NRC, 2012). No entanto, nenhum estudo se debruçou sobre como a evolução é explorada ao longo do percurso dos alunos em Portugal. Assim, o presente trabalho pretende estudar como os documentos orientadores em Portugal exploram conceitos relacionados com a evolução. Para tal, analisaram-se os documentos das Aprendizagens Essenciais em Estudo do Meio do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB). Através de uma análise de conteúdos, procuramos evidências de aprendizagens de tópicos essenciais para a compreensão da Evolução para cada nível de ensino, usando por base a grelha de análise “Understanding evolution conceptual framework” (University of California Museum of Paleontology & National Center for Science Education, sd). Resultados preliminares sugerem que a maioria dos tópicos listados para exploração nestes níveis de ensino pela proposta curricular usada, não estão contemplados de forma explícita nos documentos das Aprendizagens Essenciais em vigor para o 1.º CEB. Durante esta apresentação serão discutidos estes resultados e formas de contornar este problema, apresentando-se sugestões para exploração dos conceitos evolutivos com base nas aprendizagens essenciais atualmente em vigor para estes níveis de ensino.

PALAVRAS-CHAVE:

currículo, evolução, literacia científica, 1º Ciclo, Aprendizagens Essenciais

REFERÊNCIAS:

- National Research Council (2007). *Taking science to school. Learning and teaching science in grades K-8*. Washington, DC: The National Academies Press.
- National Research Council (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, DC: The National Academies

Press.

Harlen, W. (2015). *Working with big ideas of science education*. Trieste: Science Education Programme of IAP.

University of California Museum of Paleontology/National Center for Science Education. (s.d.). *Understanding Evolution conceptual framework*. Retirado de <https://evolution.berkeley.edu/evolibrary/teach/framework.php>

A IMPORTÂNCIA DOS ESPAÇOS EXTERIORES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: DAR VOZ ÀS CRIANÇAS

Andreia Filipa Fita Ponte

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança

| andreia.filipa.ponte@hotmail.com

Maria do Céu Ribeiro

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança | ceu@ipb.pt

RESUMO:

Este resumo reflete um trabalho realizado no 1.º Ciclo do Ensino Básico no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), que integra o curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Bragança, do Instituto Politécnico de Bragança. A ação educativa foi desenvolvida com um grupo de crianças do 4.º ano de escolaridade, constituído por quinze crianças com nove e dez anos de idade. Esta apoiou-se nos documentos oficiais e na investigação que pretendíamos levar a efeito sobre a nossa prática pedagógica, orientada pela seguinte questão problema? Que importância atribuem as crianças ao espaço exterior, como recurso pedagógico, e que relação estabelecem entre este e o processo ensino/aprendizagem? Para tentar dar resposta a esta questão delineámos os seguintes objetivos: i) conhecer a opinião das crianças acerca das atividades realizadas nos espaços exteriores e ii) analisar a opinião das mesmas sobre o espaço exterior, como recurso pedagógico, e perceber que relação estabelecem entre este e o processo ensino/aprendizagem.

Para que fosse possível recolhermos a informação selecionamos um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados. Foram eles: observação participante, notas de campo e registos fotográficos. A apresentação dos dados traduz-se num processo descritivo, interpretativo e reflexivo, enquadrando-se numa abordagem qualitativa, recorrendo à análise de conteúdo. Após a análise dos mesmos pudemos constatar que as crianças reconhecem, no espaço

exterior, mais-valias, referindo-se ao mesmo como sendo importante para o seu desenvolvimento, desinibindo-as e predispondo-as, de uma forma mais apelativa, para as aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE:

1.º Ciclo do Ensino Básico; espaço exterior; voz das crianças; processo ensino/aprendizagem.

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

Carla do Lago

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

| carlota.lago@gmail.com

Maria Céu Lamas

Escola Superior de Saúde - Instituto Politécnico do Porto; CISA-IPP; CINTESIS

| mcl@ess.ipp.pt

RESUMO:

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

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

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

Da análise dos resultados, observou-se que os alunos responderam corretamente às questões sobre as razões pelas quais devemos lavar as mãos e quando as devemos lavar. Procederam à legendagem do fluxograma sobre lavagem de mãos adequadamente e todos consideraram que o projeto de

aprendizagem sobre a lavagem das mãos foi importante. Das razões apresentadas destacam-se: “Porque não tinha consciência da forma correta de lavar as mãos e as consequências de não lavar as mãos”; “Ensinou-nos que uma coisa simples como lavar as mãos era importante”.

De acordo com o documento *“Aprendizagens Essenciais | Articulação com o Perfil do Aluno”*⁴, considera-se importante *“serem implementadas ações estratégicas que melhor promovam o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais”* como: *Privilegiar atividades práticas como parte integrante e fundamental do processo de aprendizagem. Considera-se, igualmente, que o aluno deve ser capaz de “colocar questões, levantar hipóteses, fazer inferências, comprovar resultados e saber comunicar, reconhecendo como se constrói o conhecimento”*. Nesse sentido, consideramos de extrema importância promover atividades deste tipo, não só para dar cumprimento ao preconizado nos documentos da tutela como para aguçar o espírito indagador e comunicador do perfil do aluno.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino experimental; Lavagem das mãos; aprendizagens essenciais

REFERÊNCIAS:

- Pires P, Landeiro A, Gonçalves H. A grande aventura: estudo do meio, 2ºano (2011). Fernando Guimarães. - 1ª ed., 2ª tir. - Lisboa: Texto, 2011. ISBN 978-972-47-4392-9-1
- Decreto Lei nº 238/98 de 1 de agosto. Diário da República nº 176/98 - I Série A. Ministério do Ambiente. Lisboa.
- Despacho nº 6944-A/2018 de 19 de julho. Diário da República nº 138/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-19- Parte C. Ministério da Educação. Lisboa.
<https://dre.pt/application/conteudo/115738779>
- Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico. Ministério da Educação/ Direcção-Geral da Educação. 2017. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf
- O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/ Direcção-Geral da Educação. 2017.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf

⁴ Homologado pelo despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.

SALAS DE ESTUDOS: DO TREINO À CRIAÇÃO

Andreia Teixeira

Escola Superior de Educação do P.Porto | 3150100@ese.ipp.pt

Joana Ortigão Dias

Escola Superior de Educação do P.Porto | 3150215@ese.ipp.pt

Cláudia Maia-Lima

Escola Superior de Educação do P.Porto | claudiam Maia@ese.ipp.pt

Ângela Couto

Escola Superior de Educação do P.Porto | angel@ese.ipp.pt

RESUMO:

O ensino da Geometria, uma área particular da Matemática, permite múltiplas e variadas abordagens por parte do professor. A Geometria é parte integral da nossa cultura, do mundo que nos rodeia, é uma componente inquestionável de inúmeros aspetos que apelam ao sentido visual, estético e intuitivo (Jones, 2002). Pelo lado dos alunos, a Geometria pode ser um tópico que permita estabelecer uma relação direta com a realidade, fomentar a comunicação sob a forma de interpretação do mundo, estimular a criatividade e dar espaço a uma participação ativa dos aprendizes. Contudo, o ensino da Geometria tem adotado um caminho bastante diferente. A pedagogia da transmissão tem confinado esta área a uma abordagem repleta de exercícios rotineiros, de memorização de fórmulas, de uma conexão tão forte com a Álgebra que a sua beleza e substância se têm perdido (Maia, 2014). Neste sentido, vários estudos (e.g., Boo & Leong, 2016; Furner & Marinas, 2007; NCTM, 2008) defendem a utilização das tecnologias na educação, em particular no ensino da matemática, como forma de melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens.

Os participantes deste estudo eram crianças do 1º CEB, de um meio desfavorecido, que frequentavam um centro de estudos que possuía uma sala de computadores cedidos por uma instituição de ensino privada. Considerando

as dificuldades das crianças no domínio da Geometria e os recursos disponíveis, desenhou-se uma tarefa de carácter aberto, recorrendo ao *software* de geometria dinâmico Geogebra, que permitiu recuperar conceitos e relações abordados anteriormente, que foram redescobertos de forma autónoma e com aplicação direta na proposta.

A mediação do professor era, numa primeira fase, apoiar os alunos na utilização desta ferramenta e, numa segunda fase, a de moderar o diálogo em torno das produções dos alunos. No final foi reservado um momento de partilha do trabalho final, disponibilizado num *padlet* do grupo. Os resultados permitiram perceber que a procura de conceitos e relações já esquecidos, promove uma melhor perceção do seu significado e, ainda, que a construção desta rede de conceitos resultou da forma dinâmica, entusiasta e compreensiva, emprestada pelos intervenientes.

PALAVRAS-CHAVE:

GeoGebra; exploração; construção.

REFERÊNCIAS:

- Boo, J. Y. & Leong, K. E. (2016). Teaching and learning of geometry in primary school using GeoGebra. In W. C. Yang, D. B. Meade & K. Khairree (Eds.), *Proceedings of the 21st Asian Technology Conference in Mathematics* (pp. 289-300). Pattaya: MathandTech.
- Furner, J. M. & Marinas, C. A. (2007). Geometry sketching software for elementary children: Easy as 1, 2, 3. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3 (1), 83-91.
- Jones, K. (2002). Issues in the teaching and learning of geometry. In L. Haggarty (Ed.), *Aspects of Teaching Secondary Mathematics: Perspectives on practice* (pp. 121-139). London: RoutledgeFalmer.
- Maia-Lima, C. (2016). *Isometrias: As mudanças curriculares e a formação de professores*. Saarbrücken: Novas Edições Académicas.
- National Council of Teachers of Mathematics (2008). *Princípios e normas para a matemática escolar* (2ª ed.). Lisboa: Associação de Professores de Matemática.



Pósteres

A FUNÇÃO DO PRONOME PESSOAL: UMA PROPOSTA EDUCATIVA DE LABORATÓRIO GRAMATICAL

Ana Cristina Moreira Cidade

mestranda Escola Superior de Educação P.Porto | anacidade.ese@gmail.com

Carolina da Cruz Pinto

mestranda Escola Superior de Educação do P.Porto

| carolina.1997.pinto3@gmail.com

Mariana do Amaral Peres

mestranda Escola Superior de Educação P.Porto | marianaperes.ese@gmail.com

Celda Morgado

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

RESUMO:

O presente estudo espelha uma investigação e reflexão incidente na temática, os pronomes pessoais. De facto, o uso da língua implica uma relação das palavras e frases não só entre si, mas também com contextos situacionais e discursivos. Os produtos dessa relação são os textos, caracterizados pela sua coesão e coerência, particularidades intrínsecas à sua interpretação. Assim, os pronomes surgem como uma ferramenta de coesão, retomando referentes anafórica ou cataforicamente, admitindo a compreensão e interpretação de textos. (Mateus et al, 2003).

No sentido de desenvolver uma proposta didática de exploração do tema suprarreferido, adotou-se a metodologia de laboratório gramatical, proposta pela investigadora Inês Duarte. Esta dinâmica consiste no desenvolvimento de um percurso de aprendizagem através da descoberta, permitindo às crianças detetar regularidades através da observação e análise de dados fornecidos, com o intuito de formular generalizações e reconhecer também exceções linguísticas, maioritariamente através do raciocínio indutivo (Silva, s.d.). Desta forma, o laboratório gramatical desenvolve-se através de seis etapas distintas (Silva, 2010).

Na primeira etapa, a problematização, centrar-se-ia em “O que é que o pronome substitui nas frases?”, orientando os alunos para diversas tarefas de dificuldade progressivamente acrescida, construindo o seu conhecimento de forma ativa e investigativa. A primeira tarefa, de observação, consistiria na identificação de pronomes pessoais num pequeno texto, bem como dos elementos textuais que estes substituem. O desenvolvimento desta tarefa, articulado com uma discussão em grande grupo, deveria, hipoteticamente, conduzir os alunos à formulação de algumas hipóteses, como “o pronome não substitui o nome” ou “o pronome substitui o artigo e o nome”. Prosseguindo à fase de testagem, a tarefa proposta incluiria a utilização dos testes de constituência, cruciais para a correta utilização dos pronomes pessoais. Por fim, a validação a induzir por parte dos alunos seria “o pronome pessoal substitui o grupo nominal e pode surgir ao longo da frase”, procedendo-se a diferentes tarefas de exercitação. A avaliação, imprescindível no laboratório gramatical, consistiria num debate em grande grupo, na correção de tarefas e, ainda, numa autoavaliação.

Por fim, este percurso, de carácter reflexivo e sistemático, privilegia a posição ativa do aluno, como investigador, potencializando a emancipação do conhecimento explícito e da consciência linguística através do seu conhecimento intuitivo (Silvano e Rodrigues, 2010).

PALAVRAS-CHAVE:

Pronome Pessoal; Laboratório Gramatical; Conhecimento linguístico.

REFERÊNCIAS:

- Mateus, M.H.M et all (2003). Gramática da Língua Portuguesa. Lisboa: Caminho.
- Silva, A. C. (s.d.). Sobre a metodologia do laboratório gramatical: apropriação num manual de Português do 1º Ciclo. *CIEd* – Research Centre on Education, Institut of Education, University of Minho.
- Silvano, P. & Rodrigues, S. V. (2010). A pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática: Uma proposta de articulação. Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Silva, M. C. V. (2010). Para uma didática da gramática: a aula de língua portuguesa como um laboratório de língua. In Gramática: História, Teorias, Aplicações. Centro de Linguística da Universidade do Porto.

COLABORAÇÃO ENTRE ALUNOS NO 1ºCEB NA DISCIPLINA DE INGLÊS

Maria Azevedo

Escola Superior de Educação do P.Porto | mariajazevedomakeup@gmail.com

Tatiana Mêdas

Escola Superior de Educação do P.Porto | tatianamedas@sapo.pt

Sara Vieira

Escola Superior de Educação do P.Porto | saravieira20@outlook.pt

RESUMO:

O nosso poster apresenta uma proposta de colaboração entre alunos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente uma turma de terceiro ano e uma de quarto ano. Esta colaboração passa primeiro pela colaboração entre os alunos, cruzando-se também pelos professores de ambas as turmas.

Este poster foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Didáticas de Línguas do Mestrado de Ensino de Inglês no 1ºCEB onde, podemos entender as diferenças entre colaborar e cooperar, e entender os papéis dos intervenientes nessas dinâmicas. Podemos ainda, como futuras professoras, perspetivar formas de criar condições e atividades que as promovam. É neste contexto que a proposta aqui apresentada se inscreve.

Ao longo da elaboração deste poster deparamo-nos com várias definições de colaboração, tendo a de Canha & Alarcão, 2004, mencionada por Canha (2013) sido a noção com que mais nos identificamos. Esta defende uma “relação partilhada de complementaridade entre parceiros, na prossecução de finalidades comuns e com benefícios mútuos” (p.100).

Na nossa proposta a colaboração consiste numa interação entre duas turmas, uma turma de quarto ano e uma de terceiro ano. Nesta interação a turma de quarto ano propõem leituras de histórias, com vocabulário conhecido por ambas, à turma de terceiro ano. Deste modo, cabe à turma de terceiro ano ouvir as histórias e conseguir identificar esse mesmo vocabulário, sempre com a

ajuda dos alunos mais velhos.

Desta dinâmica colaborativa ambas as turmas terão benefícios comuns tais como: o desenvolvimento de competências de leitura; o desenvolvimento de capacidades sociais, entre outras. A par destes benefícios comuns, cada turma terá oportunidade de beneficiar em domínios próprios. A turma de terceiro ano desenvolverá capacidades de audição a partir das histórias que ouve. E a turma de quarto ano vai adquirir maior autonomia perante futuros desafios, ou seja, terá a capacidade de solucionar futuros problemas na sua aprendizagem de forma autónoma.

PALAVRAS-CHAVE:

Colaboração; interação; benefícios

REFERÊNCIAS:

Canha, M. (2013). Colaboração em Didática – Utopia, Desencanto e Possibilidade. Retirado de <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10358/1/tese.pdf>

COMO OPERACIONALIZAR PRINCÍPIOS REGULADORES DO DISCURSO NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIDADE: PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O ENSINO EXPLÍCITO

Ana Castro

mestranda Escola Superior de Educação do P.Porto | ana.filiparc@hotmail.com

Carolina Almeida

mestranda Escola Superior de Educação do P.Porto

| carolina.almeida.dil@gmail.com

Celda Morgado

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

RESUMO:

O presente trabalho centra-se nos princípios reguladores da interação discursiva. Primeiramente, como forma de contextualização, mencionaremos os fundamentos teóricos, na área dos usos da língua e os contextos situacional e social em que o ato discursivo ocorre (Pragmática). De acordo com esse contexto, podem surgir disparidades entre o significado literal daquilo que é dito e o significado que o locutor pretende efetivamente transmitir, nomeadamente quando são produzidos atos de fala indiretos, em que a intencionalidade comunicativa se encontra implícita e precisa do domínio de estratégias de compreensão inferencial.

Assim sendo, os interlocutores devem fazer uso de diferentes princípios reguladores do discurso. O Princípio de Cooperação, baseado na adequação do discurso ao contexto próprio de cada situação comunicativa, permite que a comunicação ocorra e se torne eficaz. Para que tal aconteça, emergem deste princípio máximas conversacionais segundo as quais se devem reger as contribuições discursivas. No entanto, nem sempre é possível a sua utilização ininterrupta, existindo, por vezes, a necessidade de desvio a essas máximas, seja de forma propositada ou porque duas ou mais delas entram em contradição. Estes desvios denominam-se implicaturas e podem conduzir à perda de parte da

eficácia comunicativa e à dificuldade de atingir um entendimento mútuo. Como forma de completar aquele princípio, o Princípio da Cortesia, fundamentado num conjunto de normas estabelecidas por cada sociedade, regula o comportamento adequado dos seus membros, como forma de controlar a sua eminente agressividade (Mateus et al., 2003).

Estes princípios reguladores do discurso vão fazendo parte do conhecimento que temos da nossa língua e são, de certa forma, de desenvolvimento mais ou menos espontâneo aquando em sociedade. No entanto, cabe à escola promover competências discursivas e domínio da língua e dos seus diversos contextos de uso, nomeadamente os que necessitam de ensino explícito, a fim de se formarem cidadãos com capacidades e competências adequadas ao século XXI (Martins et al, 2017). Neste âmbito, apresentaremos, ao longo da comunicação, indicadores da presença destes princípios nos documentos orientadores da Educação Pré-Escolar (Silva, Marques & Mata, 2016) e do 1º Ciclo (Buescu et al., 2015), culminando com a apresentação de possíveis atividades que os desenvolvam, a fim de ilustrar o seu ensino explícito refletido e programado para níveis iniciais de ensino.

PALAVRAS-CHAVE:

Pragmática, Interação Discursiva, Princípios reguladores, ensino explícito em níveis iniciais

REFERÊNCIAS:

- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães V. F. (2015). *Programas e metas curriculares de português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mateus, M.H. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Silva, I. L., Marques, L. & Mata, L. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME/DGE.

DA PROMOÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONÉMICA NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA AO ENSINO DA ORTOGRAFIA NO 1º CEB

Ana Catarina Gonçalves Lopes

Escola Superior de Educação do P.Porto | analopes_97@hotmail.com

Andreia Filipa da Silva Teixeira

Escola Superior de Educação do P.Porto | andrea.filipa0411@gmail.com

Joana Ortigão de Oliveira Matos Dias

Escola Superior de Educação do P.Porto | joana.oomatosdias@gmail.com

Celda Morgado

Escola Superior de Educação do P.Porto; CLUP; InED | celda@ese.ipp.pt

RESUMO:

Com os objetivos de entender a relevância do conhecimento científico ao nível da consciência segmental para o ensino da ortografia e compreender como podemos prevenir e intervir perante possíveis erros ortográficos, elaborámos um trabalho de investigação teórica, sem intervenção no terreno, sobre a promoção do desenvolvimento da consciência fonémica nas crianças, previamente ao ensino formal da Escrita. Focamos estes dois objetivos ao nível da problemática dos erros ortográficos nas palavras escritas com os grafemas <s> e <z>. Estes erros são, maioritariamente, motivados pela inexistência de correspondência biunívoca entre fonema-fone-grafema e grafema-fone-fonema (Baptista, Viana e Barbeiro, 2011; Freitas, Alves e Costa, 2007).

Segundo Teles (s.d), a consciência fonológica é de difícil aquisição já que na linguagem oral não ouvimos os sons separadamente, existem grafemas sem correspondência fonológica, fonemas sem representação gráfica, fonemas que podem ser representados por diferentes grafemas e ainda outros fonemas que são representados por dígrafos. Assim, a consciência fonológica deve ser desenvolvida desde a Educação de Infância, pois é essencial sensibilizar a criança para os diferentes sons existentes na língua (fones) e a sua distintividade

(Fonema), de modo a prevenir falhas no desenvolvimento da consciência ortográfica e, mais concretamente, futuros erros ortográficos e dificuldades na leitura (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Além disso, o desenvolvimento da consciência fonológica deve ser feito das unidades maiores para as menores, pelo que a consciência fonémica é das últimas componentes daquela a ser desenvolvida pela criança.

De modo a compreender a importância desta temática, analisamos as propriedades dos sons [s], [z], [ʒ] e [ʒ̃] e a posição que cada fonema pode ocupar na sílaba (Santos e Freitas, 2001). Percebemos que podemos motivar os nossos alunos a escrever mais e, desta maneira, intervir previamente à interiorização e cristalização de erros ortográficos, bem como compreender aquilo que um professor pode fazer quando a criança já comete determinados erros ortográficos. Por outro, procuramos construir algumas propostas de atividade que permitam o desenvolvimento da consciência fonémica, que se podem realizar desde os 4/5 anos. De facto, desde cedo se deve promover esta consciência nas nossas crianças, de modo a prevenir futuros erros ortográficos. Estas atividades serão apresentadas no poster.

PALAVRAS-CHAVE:

consciências; erros ortográficos; aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

- Baptista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica. Lisboa: Ministério da Educação- Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_net.pdf
- Freitas, M. J.; Alves, D. & Costa, T. (2007). O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica. Lisboa: DGIDC. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf
- Teles, P. (s/d). Método fonomímico Paula Teles®. In Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação. Disponível em: <http://dislexiabrasil.com.br/wdforum2014/wp-content/uploads/2014/05/0.-M%C3%89TODO-FONOM%C3%8DMICO-Paula-Teles%C2%AE.pdf>
- Santos, A. L. & Freitas, M. J. (2001). Contar (Histórias de) Sílabas. Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, I. Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. DGE. Lisboa, Portugal.

DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PROBLEMATIZAÇÃO DA (NÃO) CORRESPONDÊNCIA FONEMA – GRAFEMA

Sara Silva

mestranda Escola Superior de Educação do P.Porto
| saraisabelsilva48@gmail.com

Analisa Francisco

mestranda Escola Superior de Educação do P.Porto | analisacf@hotmail.com

Celda Morgado

Escola Superior de Educação do P.Porto; CLUP; INED | celda@ese.ipp.pt

RESUMO:

A presente proposta de poster apresenta parte de um trabalho desenvolvido no âmbito da UC Cultura Linguística no Ensino do Português, do Mestrado em Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.ºCiclo do Ensino Básico, da ESE do P. Porto, tendo como objeto de reflexão o desenvolvimento da consciência fonológica no 1.º CEB. Portanto, apresenta como principais objetivos: i) Problematizar a (não) correspondência fonema-grafema/grafema-fonema; ii) Valorizar estratégias que envolvam a problemática da (não) correspondência fonema-grafema/grafema-fonema no desenvolvimento da consciência fonológica, no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita; iii) Evidenciar de que forma a (não) correspondência fonema-grafema/grafema-fonema é operacionalizada em manuais de 1º ano do 1º CEB.

Neste poster, pretende-se demonstrar a importância da consciência fonológica no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita. Uma vez que a leitura é influenciada pelo desenvolvimento da consciência fonológica, é um processo de decifração do material impresso e (re)construção do significado da mensagem que foi codificado através da escrita (Sim-Sim, 1998; Castro e Gomes, 2000). Evidenciar a não correspondência grafema – fonema e enfatizar a necessidade de abordar estratégias que envolvam esta problemática e

previnam futuros erros de Leitura e de Ortografia, principalmente no âmbito da aprendizagem da Leitura e da Escrita serão o foco das atividades apresentadas neste poster.

No que respeita à compreensão de como esta temática é aplicada no ensino, lançaremos um olhar crítico sobre os documentos reguladores do ensino do Português (desde 2015 a 2018) e sobre manuais escolares de 1.º anos de escolaridade.

Da investigação (teórica e aplicada) realizada no âmbito do ensino, concluímos que o desenvolvimento da consciência fonológica, nos primeiros anos de escolaridade, é crucial para a aprendizagem da Leitura e da Escrita.

PALAVRAS-CHAVE:

Consciência fonológica, leitura, escrita, (não) correspondência fonema – grafema.

REFERÊNCIAS:

- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães V. F. (2015). Programas e metas curriculares de português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Sim-Sim, I. (1998). Do uso da linguagem à consciência linguística. In I. Sim-Sim, Desenvolvimento da Linguagem (p. 225-236). Lisboa: Universidade Aberta.

DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA NO 1.ºCEB: TAREFAS DE PROMOÇÃO E ENSINO EXPLÍCITO

Branca Figueiredo

mestranda Escola Superior de Educação do P.Porto

| brankinha_figueiredo@hotmail.com

Joana Bastos

mestranda Escola Superior de Educação do P.Porto

| joanafcbastos@hotmail.com

Celda Choupina

Escola Superior de Educação do P.Porto; CLUP; INED | celda@ese.ipp.pt

RESUMO:

A presente proposta apresenta parte de um trabalho desenvolvido no âmbito da UC Cultura Linguística no Ensino do Português, do Mestrado em Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.ºCiclo do Ensino Básico, da ESE do P. Porto, tendo como objeto de reflexão o desenvolvimento da consciência sintática nos primeiros ciclos de ensino (Choupina, 2015; Mateus et al., 2003, e. o.). Assim, apresenta como principais objetivos: i) valorizar as relações sintática e semânticas que se estabelecem entre as palavras, evidenciando que o significado frásico não depende apenas da soma do significado dos elementos lexicais; ii) implicar as evidências das estruturas sintáticas da língua no desenvolvimento da consciência sintática; iii) utilizar testes sintáticos como base das tarefas de desenvolvimento da consciência sintática e do conhecimento explícito em Sintaxe.

Neste poster procurar-se-á ilustrar a necessidade de abordar os núcleos nominais e verbais como centrais na língua, desde os primeiros anos de escolaridade. Pelo que questões ligadas às propriedades morfológicas, sintáticas e semânticas do nome (e sintagma nominal) e do verbo (e sintagma verbal), orientarão as tarefas por nós propostas. No que respeita à compreensão das estruturas sintáticas das frases simples, nomeadamente à centralidade do

verbo na frase, lançaremos um olhar crítico sobre os documentos reguladores do ensino do Português (desde 2013 a 2018), de modo a valorizar o uso dos testes sintáticos para a identificação do sujeito e das subclasses do verbo, especificamente o verbo principal (Choupina, 2015).

Da pesquisa (teórica e aplicada) realizada no âmbito do ensino, concluímos que o desenvolvimento da consciência sintática nos primeiros anos de escolaridade é central para a aprendizagem da Leitura e da Escrita, marcando não só o desempenho na disciplina de Português, mas também das outras disciplinas, uma vez que o Português é o veículo de ensino e de aprendizagem. Além deste aspeto, o conhecimento explícito em sintaxe e o trabalho com as estruturas da língua de forma laboratorial favorece o desenvolvimento lógico-conceptual (Choupina e Baptista, 2017).

PALAVRAS-CHAVE:

Consciência Sintática, sintagma nominal, verbo, testes de constituência, ensino explícito

REFERÊNCIAS:

- Bueseu, H. C. et al (2015). *Programa e Metas Curriculares do Português do Ensino Básico*. Portugal: Ministério da Educação.
- Choupina, C.; Baptista, A. (2017). Morphosyntactic awareness and phonological awareness: interface evidence in reading evaluation and promotion task. Comunicação apresentada ao II Jornadas de Leitura, Escrita e Sucesso Escolar e ao III Jornadas Internacionais de alfabetização. Braga [não publicado].
- Choupina, C. (2015). *Particularidades da sintaxe dos predicados verbais e do ensino da transitividade no 2º Ciclo EB*. *Exedra. Revista Científica. Didática do Português. Investigação e práticas, temático*: 353 - 382. Acedido em 12 de dezembro 2018. Obtido de <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2015/07/16-353-383-CELDA-CHOUPINA.pdf>
- Mateus, M. H. et al. (2003). *Gramática da língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho

ENTIDADES DISCURSIVAS E REAIS: ENSINO DAS CATEGORIAS MORFOSSINTÁTICAS E CORRELAÇÃO COM A COMPREENSÃO DO MUNDO

Cristiana Folha

mestranda Escola Superior de Educação do P.Porto
| cristianasofias@hormal.com

Rafaela Domingues

mestranda Escola Superior de Educação do P.Porto | rafinha1996@live.com.pt

Celda Choupina

Escola Superior de Educação do P.Porto ; CLUP; INED | celda@ese.ipp.pt

RESUMO:

A língua é frequentemente confundida com o mundo, quando, na verdade, a língua tem propriedades formais que não são expressas ou correlacionadas diretamente com as propriedades dos referentes reais. Os nomes apresentam género linguístico, categoria morfossintática determinante na concordância nos sintagmas e nas frases, mas que não está intimamente dependente da categoria de sexo biológico dos seres vivos sexuados (cf. Choupina, Baptista, Costa, Oliveira e Querido, 2016).

A presente proposta parte de um trabalho de grupo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como finalidade a reflexão sobre a variação linguística do nome e do adjetivo no Português, incidindo especificamente nas propostas de ensino implícito e explícito do género gramatical, por um lado, e, por outro, do número, como categoria formal e como categoria que expressa quantidade.

No decorrer da pesquisa efetuada, nos documentos reguladores do ensino do Português e em materiais pedagógicos de 1.º CEB, é visível a abordagem simultânea das categorias género e número, relativamente ao nome e ao adjetivo, quando, cientificamente, estas categorias nas referidas classes de palavras não

têm o mesmo estatuto e funcionamento morfossintático (cf. Costa, Choupina, Baptista, Inês e Querido, 2015). Apresentaremos as conclusões da pesquisa e exercícios ilustrativos de desatualização científico-pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE:

ensino do português, 1.º CEB, gramática, género e número

REFERÊNCIAS:

- Costa, J. A.; Choupina, C.; Baptista, A.; Oliveira, I.; Querido, J. (2015). "Género gramatical: a complexidade do conteúdo e a sua abordagem nos documentos reguladores do ensino do Português no 1º Ciclo EB", *Exedra. Revista Científica. Didática do Português. Investigação e práticas*, Número Tem: 321 - 352
- Choupina, Celda, C.; Baptista, A.; Costa, J. A.; Oliveira, I.; Querido, J. (2016). Conhecimentos e regras explícitos e implícitos sobre género linguístico nos alunos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: a influência da classe formal do nome. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*.
- Ministério da Educação e Ciência. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. et al. (2015). *Programa e Metas Curriculares De Português Do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Reis, C. et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

INTERDISCIPLINARIDADE E TECNOLOGIA EM PROL DA CRIATIVIDADE

Ana Cristina Moreira Cidade

mestranda Escola Superior de Educação do P.Porto

| anacidade.ese@gmail.com

Maria Emília Pinto

mestranda Escola Superior de Educação do P.Porto | milapinto.97@gmail.com

Mariana do Amaral Peres

mestranda Escola Superior de Educação do P.Porto

| marianaperes.ese@gmail.com

Cláudia Maia-Lima

Escola Superior de Educação do P.Porto | claudiamaia@ese.ipp.pt

Ângela Couto

Escola Superior de Educação do P.Porto | angel@ese.ipp.pt

RESUMO:

Os movimentos e teorias defensores da mudança do paradigma transmissivo no ensino em prol de métodos ativos de aprendizagem, permitem incluir a tecnologia como recurso e a criatividade como uma oportunidade para envolver, efetivamente, os alunos nesta mudança da escola. O ensino atual não pode recusar os benefícios da tecnologia, em contexto de sala de aula, pois são vários os estudos que apontam para um maior empenho, motivação e dedicação às tarefas, por parte dos alunos, quando estas envolvem meios tecnológicos (p.e., Maia-Lima, Silva & Pereira, 2016; O'Bannon & Thomas, 2014). O recurso sistemático a estratégias de ensino que se reduzem ao treino de procedimentos e de técnicas que são férteis em propostas rotineiras que apelam à memorização a curto prazo, não constituem aprendizagens com significado. Por outro lado, estimular a criatividade nas crianças pode contribuir significativamente para

uma maior capacidade para lidar com as adversidades e os obstáculos que vão surgindo na vida (Kind & Kind, 2007). Assim, reunindo todas estas variáveis a que o ensino tem de atribuir importância, bem como conhecer os seus significados, torna pertinente analisar e refletir, ainda que criticamente, acerca do modo como a tecnologia poderá auxiliar a construção do pensamento matemático, assim como a compreensão e relação de novos conceitos, em articulação estreita com outras áreas do saber.

Neste sentido, foi desenvolvida uma tarefa com uma turma do 4º ano de escolaridade, envolvendo a tecnologia através do software de geometria dinâmica, Geogebra, juntamente com uma componente interdisciplinar da Matemática com o Estudo do Meio. Para além disso, a atividade compreendia, ainda, a problemática da sociedade atual relacionada com a poluição, bem como os interesses dos alunos, culminando numa proposta de carácter aberto e totalmente recetiva às opções livres, à criatividade e voz ativa de cada grupo de trabalho. O trabalho desenvolvido revelou que a liberdade da tarefa condicionou as primeiras ações dos alunos, uma vez que não estavam habituados a esta tipologia de propostas. Outras evidências destacaram-se, tais como, a tendência dos alunos para a aplicação de fórmulas e, ainda, uma atitude proativa e crítica dos alunos diagnosticados com maiores dificuldades, relativamente às opções tomadas pelos colegas.

PALAVRAS-CHAVE:

Tecnologia; Geogebra; Ensino; Aprendizagem; Matemática.

REFERÊNCIAS:

- Kind, P. M. & Kind, V. (2007). Creativity in Science Education: Perspectives and Challenges for Developing School Science. *Studies in Science Education*, 43(1), 1-37.
- Maia-Lima, C., Silva, A., & Pereira, P. (2016). Telemóveis na Sala de Aula: duas experiências didáticas. *Medi@ções*, 4(1), 19-34.
- O'Bannon, B. W. & Thomas, K. (2014). Teacher perceptions of using mobile phones in the classroom: Age matters! *Computers & Education*, 74, 15-25.

MEIO LOCAL E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UMA ALIANÇA NA EXPLORAÇÃO DIDÁTICA DA COMUNIDADE PISCATÓRIA DA AFURADA

Ana Francisca Andrade

Escola Superior de Educação do P.Porto | franciscapandrade@hotmail.com

Ana Rita Meireles

Escola Superior de Educação do P.Porto | ritameireles_2@live.com.pt

Sílvia Braga de Oliveira

Escola Superior de Educação do P.Porto | silvia.ferreirabraga@gmail.com

Susana Silva

Escola Superior de Educação do P.Porto | susana_silva94@hotmail.com

António Barbot

Escola Superior de Educação do P.Porto | antoniobarbot@ese.ipp.pt

Cristina Maia

Escola Superior de Educação do P.Porto | cristinamaia@ese.ipp.pt

RESUMO:

O presente póster tem como foco a exploração didática do meio local da comunidade piscatória da Afurada (Gaia) em torno do seu património histórico-geográfico e cultural, material e imaterial, enquanto importante instrumento de comunicação educativa (Masachs, 2004), promovendo nos estudantes a sua consciência histórica (Pinto, 2015). Com o objetivo de desenvolver uma consciência de abordagens metodológico-didáticas inspiradas no meio local

e o conseqüente desenvolvimento de uma prática pedagógica que valoriza o património, desenhou-se, no âmbito da formação no Mestrado em Ensino no 1º CEB e Português e HGP/Matemática e Ciências no 2º CEB, uma Unidade Didática do Programa de Estudo do Meio do 3º ano do 1º CEB, com o título Deste Mar que é a nossa Terra. O trabalho aqui desenvolvido integra-se no âmbito da metodologia de investigação qualitativa em educação, procurando conhecer e compreender a realidade para a melhorar. Neste quadro, a estratégia adotada foi a de investigação-ação, na medida em que se procurou investigar o contexto, desenhar uma proposta de ação e de transformação de práticas reais (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, destaca-se três percursos de aula que, articulando conteúdos das Ciências Naturais e das Ciências Humanas e Sociais, têm como finalidade conhecer e compreender melhor a realidade do meio local dos estudantes para promover neles uma atitude crítica e reflexiva através do desenvolvimento de competências de observação, recolha e tratamento de informação, sua análise e comunicação, assumindo-se como estratégia de ensino – aprendizagem significativa pelo contacto direto e sua proximidade com a realidade (Cardona, 2004; Silva, 2013). Acresce a importância da educação patrimonial no processo educacional uma vez que, além de estimular a preservação e valorização do património cultural, permite desenvolver no estudante a consciência de que é um agente produtor da história, tornando-o um sujeito consciente e atento em relação ao seu meio envolvente (Lima, et al., 2012). Assim, a partir de uma visita de estudo ao meio, nomeadamente ao Centro de Interpretação do Património da Afurada, os estudantes, munidos de grelhas de observação e guiões de entrevista, recolhem a informação a ser trabalhada posteriormente através do confronto entre fontes diversas do passado e presente, escuta ativa de memórias, experiências sensoriais, recurso à aplicação Plickers como motivação para a exploração, permitindo-lhes relacionar as suas raízes e vestígios patrimoniais com as características socio-económicas e culturais da sua comunidade. Com a implementação deste percurso didático, é expectável que os alunos se sintam mais motivados e envolvidos no seu processo de ensino-aprendizagem e desenvolvam uma compreensão holística do meio que os rodeia. Assim, é expectável que se confirme e reforce o quão

profícuo é o desenvolvimento de propostas de articulação disciplinar no ensino e aprendizagem do Estudo do Meio, aliadas a uma base de trabalho exploratório cujo ponto de partida é o Meio Local, numa perspetiva de desenvolvimento da Educação Patrimonial.

PALAVRAS-CHAVE:

Património Local; Articulação Disciplinar; Planificação Didática; Estudo do Meio; 1º Ciclo do Ensino Básico

REFERÊNCIAS:

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora;
- Cardona, F. X. (2004). *Didática e Interpretación del Patrimonio*. Em R. C. Masachs, & O. F.
- Merillas, *Comunicación Educativa del Patrimonio: Referentes, Modelos y Exemplos* (pp. 35-49). Gijón: Ediciones Trea, SL.
- Lima, et al., (2012). *A importância da Educação Patrimonial no ambiente escolar*. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, v. 4.
- Masachs, R. C. (2004). *Una mirada pedagógica para comprender la ciudad como contenedor de patrimonio: jardines y parques*. Em R. C. Masachs, & O. F. Merillas, *Comunicación Educativa del Patrimonio* (pp. 157-177). Gijón: Ediciones Trea, SL.
- Pinto, H. (2015), *Articulando Património e Educação: Os contributos da Educação Patrimonial*. Em G. Solé, *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial* (pp. 66-69). Braga: CIED/UMinho;
- Silva, L. C. (2013). *A Importância do Estudo da História Regional e Local no Ensino Fundamental*. XXVII Simpósio Nacional de História: Conhecimento Histórico e Diálogo Social. Natal: ANPUH Brasil. Disponível em: http://encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/27/1372277415_ARQUIVO_Artigo-HistoriaRegional_NATAL_.pdf.

**PÉS NO PASSADO, OLHOS NO PRESENTE, MÃOS NO FUTURO:
AULA DE CAMPO DE ESTUDO DO MEIO NO CONJUNTO
MEGALÍTICO DA SERRA DA ABOBOREIRA**

Cátia Sofia Pereira

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

Diana Pinto

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

Ana Catarina Silva

mestranda Escola Superior de Educação do P.Porto
| anacatcruzsilva@gmail.com

Cristina Maia

Escola Superior de Educação do P.Porto | cristinamaia@ese.ipp.pt

RESUMO:

A presente proposta de póster apresenta parte de um trabalho desenvolvido no âmbito da UC Didática da História e Geografia de Portugal, no 3.º ano de Licenciatura em Educação Básica, tendo como objetivo construir um projeto de estruturação de uma abordagem pedagógico-didática e dos respetivos recursos didáticos.

Selecionamos a aula de campo como estratégia de ensino-aprendizagem do estudo do meio, dando oportunidade aos alunos de aprenderem autonomamente, com a orientação do professor. Assente numa ótica de educação patrimonial, esta proposta desenvolve um conteúdo presente no Programa Curricular de Estudo do Meio do 3.º ano de escolaridade, mais precisamente no Bloco 2 “À descoberta dos outros e das instituições”. O Conjunto Megalítico da Serra da Aboboreira apresenta um enorme potencial para a exploração do conteúdo “Vestígios do passado local”, mais especificamente monumentos pré-históricos - que se podem, ainda hoje, ver, tocar e explorar.

A aula de campo permite o contacto direto com o objeto de estudo, ultrapassando as paredes da sala de aula e permitindo criar uma ligação afetiva com o património envolvente, fortalecendo a identidade pessoal e social que cada criança ainda está a construir. Este contacto mostra-se estimulante para os alunos, potenciando as suas aprendizagens, uma vez que estes se deixam envolver pelo meio, despertando todos os seus sentidos para aprender e alimentando o pensamento crítico (Reis, s.d.; Sousa, Medeiros, Silva & Cabral, 2016).

A aula de campo no Conjunto Megalítico da Serra da Aboboreira seria orientada por um guião eletrónico construído no Google Maps e com o recurso da Voki (avatar), para que as crianças pudessem explorar mais autonomamente as potencialidades do local e aprender mais sobre os dólmens. As crianças são divididas em grupos e cada grupo recebe uma caixa com um tablet e todos os materiais necessários para as atividades. O guião eletrónico possui várias etapas correspondentes a diferentes dólmens, onde as crianças terão de parar, explorar e realizar as tarefas que o avatar lhes propõe.

Aliamos o contacto físico que a aula de campo proporciona às novas tecnologias, despertando o interesse das crianças e potenciando a autonomia, colaboração e comunicação entre as mesmas (Ramos, 2005).

PALAVRAS-CHAVE:

Aula de campo, meio local, educação patrimonial, TIC

REFERÊNCIAS:

- Ramos, A. (2005). TIC e aprendizagem cooperativa: da teoria às práticas. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/33825>
- Reis, S. (s.d.). Fundamentos e didática da história I. Bahia: Sociedade Mantenedora de Educação Superior da Bahia S/C Ltda.
- Sousa, C. A., Medeiros, M. C. S., Silva, J. A. L. & Cabral, L. N. (2016). A aula de campo como instrumento facilitador da aprendizagem em Geografia no Ensino Fundamental. /Disponível no CRV: <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/a-aula-de-campo-comoinstrumento-facilitador-da-aprendizagem-em-geografia-no-ensino-fundamental>

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A GESTÃO DE EMOÇÕES EM CRIANÇAS DO 1.º CICLO

Bárbara Natividade Fernandes Diogo Morais

Externato Ribadouro | barbaradiogo@ribadouro.com

Helena Isabel Amorim Moreira Lima

Externato Ribadouro | helenalima@ribadouro.com

RESUMO:

Tendo em consideração as áreas de competências do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória (2017) e as características heterogéneas da turma do terceiro ano, a professora titular e o serviço de psicologia e orientação do Externato Ribadouro, no Porto, delinearam um plano de ação centrado no programa “A Gestão de Emoções”.

O presente programa tem como metodologia de ação uma sessão semanal (segunda feira de manhã) com a duração de, aproximadamente, 60 minutos. Trata-se de uma turma constituída por 8 rapazes e 12 raparigas, dos quais 5 alunos são novos na turma. Os alunos novos vêm de diferentes realidades educativas, com características peculiares no que concerne ao tipo de personalidade e motivação para a aprendizagem.

Definiu-se como objetivo primordial a promoção de competências essenciais na gestão emocional de cada aluno e o impacto que a mesma tem nas aprendizagens.

A fase inicial do projeto permitiu identificar as emoções através da partilha de situações vividas ou sentidas. Neste sentido, recorrendo aos cartões da Família dos Sentimentos do livro, A Aventura dos Sentimentos e dos Pensamentos de Paulo Moreira (2018), a professora titular e psicóloga tiveram como função ajudar cada aluno a autorregular-se e a perceber qual a emoção vivida, bem como o sentimento construído e gerado pela mesma.

Ao longo das semanas tem vindo a verificar-se que a turma está mais motivada para a aprendizagem, uma vez que houve promoção da diferenciação

emocional, cognitiva e comportamental. Há registo, através da aplicação de um questionário, de testemunhos dos alunos do quanto importante é esta sessão, uma vez que tem vindo a contribuir para um ambiente saudável de aprendizagem.

Em contexto escolar constata-se que os alunos têm vindo a reconhecer as suas emoções e sentimentos e percebem como os comportamentos são a consequência dos sentimentos. Desta forma, os alunos têm vindo a aumentar a sua capacidade de autorregulação e a capacidade de resposta perante tarefas que anteriormente causavam alguma instabilidade e insucesso.

A continuidade deste programa pretende contribuir para o desenvolvimento salutar dos alunos, preparando-os como cidadãos do mundo e para o mundo.

PALAVRAS-CHAVE:

aluno, emoções, sentimentos, aprendizagens.

REFERÊNCIAS:

- DGE (2017). Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Moreira, Paulo (2016). Coleção Crescer a Brincar. Porto: Porto Editora.

PROPOSTA DE COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE INGLÊS DO 1ºCEB

Sara Castro

Escola Superior de Educação do P.Porto | sarafmcastro@gmail.com

Mariana Vieira

Escola Superior de Educação do P.Porto | marycmsilva@gmail.com

Henrique Vieira

Escola Superior de Educação do P.Porto | ribeiroenrique29@gmail.com

Bernardo Canha

Escola Superior de Educação do P.Porto | bernardocanha@ese.ipp.pt

RESUMO:

Esta proposta de colaboração visa melhorar as práticas letivas no ensino da língua inglesa no 1ºCEB, criando oportunidades de trabalho colaborativo e reflexivo entre os professores da disciplina. Promove a autorreflexão e consciencialização sobre a relação entre as práticas letivas e o desempenho dos estudantes, assim como a alteração dessas práticas, se necessário, para a melhoria da formação integral dos alunos.

O desenvolvimento do projeto implica:

- Definir no quadro do respetivo departamento curricular os participantes (professores do grupo 120) e o período do projeto.

- Reunir com os professores envolvidos para clarificação dos objetivos e calendarização e definir os procedimentos, partindo das seguintes propostas:

- o No primeiro mês, definir competências a desenvolver e elaborar individualmente a sua planificação. Findo este período partilhar as planificações e a sua execução, assim como materiais elaborados pelos professores e trabalhos dos alunos;

- o Promover a reflexão sobre os maiores êxitos e dificuldades no decurso da prática letiva desse período;

oElaborar coletivamente a planificação da atividade letiva para o mês seguinte, seguida de nova reflexão conjunta sobre a prática realizada e partilha de materiais.

- Identificar os momentos/atividades com maior participação dos alunos e as fragilidades no trabalho desenvolvido. Refletir sobre os diferentes recursos didáticos e a sua aplicação prática. Analisar o desempenho dos alunos.

- Avaliar o trabalho desenvolvido e das suas consequências na prática de cada um dos participantes, com estudo das diferentes teorias e abordagens didáticas desenvolvidas.

- Organizar um seminário com o tema “Perspetivas didáticas no ensino da língua e trabalho colaborativo” dirigido aos professores do 1ºCEB e de inglês do 2ºCEB para divulgação da experiência e que vise a implementação de um plano de intervenção para melhorar as práticas letivas.

PALAVRAS-CHAVE:

Trabalho colaborativo, didática de inglês no 1ºCEB, prática letiva

"ONCE UPON A TIME...": UMA PROPOSTA COLABORATIVA NO 1º CEB

Sara L. Martins

Escola Superior de Educação do P.Porto | saralinhaires23@gmail.com

João M. M. Ribeiro

Escola Superior de Educação do P.Porto | j13jonas@gmail.com

Beatriz D. Rodrigues

Escola Superior de Educação do P.Porto | mbeatriz.dr@gmail.com

Bernardo Canha

Escola Superior de Educação do P.Porto | bernardocanha@ese.ipp.pt

RESUMO:

Nos dias de hoje são atribuídos diferentes significados a colaboração e dinâmicas muito distintas são tidas como colaboração. A conceção de colaboração por nós adotada é da autoria de Canha (2013). É uma ação dinâmica de partilha: partilha de responsabilidades, objetivos e expectativas. Esta proposta tem como principal objetivo a sua promoção entre os alunos e os diferentes professores do 1º CEB (professor generalista, professor de Inglês e professor de Artes, podendo ainda haver intervenção de outros professores caso existam), tendo em vista o desenvolvimento de práticas de ensino/aprendizagem centradas numa compreensão articulada do currículo.

Os alunos serão organizados em grupos de trabalho que vão funcionar ao longo do desenvolvimento de toda a proposta. O período de desenvolvimento da proposta será definido pelos participantes. Com os grupos já formados, todos os intervenientes escolhem um livro em Português. Este deverá permitir trabalhar núcleos programáticos em todas as áreas curriculares A forma como cada professor vai trabalhar o livro com os alunos será planeada por ele no âmbito da(s) área(s) curriculare(s) que gere. O professor generalista poderá trabalhar o livro em português (compreensão da leitura, por exemplo) e em

outras áreas curriculares que o livro deverá permitir explorar. O professor de Inglês poderá apoiar os alunos na criação de uma versão do livro adaptada para Inglês e o professor de Artes ajuda na criação de ilustrações dessa nova versão.

Os professores fazem registos do progresso das dinâmicas de grupo e identificam as estratégias mais eficazes neste âmbito. Da proposta resultará um novo livro. E, espera-se, que dela emergirão práticas de ensino e de aprendizagem mais consonantes com uma compreensão articulada do currículo, capazes de apoiar o desenvolvimento dos alunos e os seus modos de (re)construção do conhecimento e do mundo.

PALAVRAS-CHAVE:

colaboração; 1ºCEB; interdisciplinaridade

REFERÊNCIAS:

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento. Porto Editora

UMA CHAMADA PARA A COLABORAÇÃO INTERCULTURAL

João Almeida

Escola Superior de Educação do P.Porto | joaomiguelalmeida@live.com.pt

Joana Figueiredo

Escola Superior de Educação do P.Porto | joanasofiaribeiro96@gmail.com

Cláudio Santos

Escola Superior de Educação do P.Porto | claudio_santos_10@live.com.pt

Bernardo Canha

Escola Superior de Educação do P.Porto | bernardocanha@ese.ipp.pt

RESUMO:

“Uma Chamada para a Colaboração Intercultural” é uma proposta de colaboração destinada ao ensino do Inglês no 1º CEB, concebida no âmbito da Unidade Curricular Didática de Línguas, do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º CEB. O que se pretende é salientar a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras para a comunicação intercultural, desenvolver a competência plurilíngue e pluricultural (QECRL, 2001) dos alunos (e dos professores), bem como promover o ensino e a aprendizagem colaborativos. O conceito de colaboração presente nesta proposta assenta na gestão partilhada referida por Alarcão e Canha (2013), segundo a qual há corresponsabilização de todos os intervenientes no processo e equidade nas tomadas de decisão, princípios dos quais depende a comunicação intercultural.

No caso de se concretizar, esta seria uma colaboração entre uma escola portuguesa e uma escola finlandesa, através da qual uma turma de cada escola, do 3º ou 4º ano, comunicariam durante um período de tempo a determinar entre os parceiros colaborativos. Essa comunicação seria feita através de videoconferências, essencialmente em língua inglesa, contudo, em coerência com o foco na comunicação intercultural, prevê-se o recurso frequente a conhecimentos sobre a língua e cultura do Outro, no caso, portuguesa e finlandesa.

As aulas seriam planeadas pelos docentes das duas turmas e o percurso desde a aprovação da proposta até à fase de comunicação efetiva entre as turmas seria delineado entre as escolas, numa data a agendar por ambas. Os alunos seriam desafiados a realizar trabalhos em grupo, expressando o que aprenderam acerca da cultura e língua do Outro (e das suas), o que permitiria não só avaliar o seu desenvolvimento, mas também os resultados da colaboração, face aos objetivos definidos.

Por fim, saliente-se que a escolha da Finlândia como parceiro colaborativo de Portugal nesta proposta se fica a dever à leitura que fazemos de princípios fundadores da educação em línguas naquele país e dos resultados que têm sido alcançados, a saber: valorização da aprendizagem de línguas; inglês como língua estrangeira dominante nos primeiros quatro anos do Ensino Básico; ensino focado no desenvolvimento de competências; top 10 do ranking EF English Proficiency Index 2018.

PALAVRAS-CHAVE:

colaboração, Inglês no 1º CEB, comunicação intercultural, competência plurilingue e pluricultural

REFERÊNCIAS:

- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma Relação para o Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas -Aprendizagem, ensino, avaliação*. *Perspectivas Actuais/Educação*, 352. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

“THINKING SCHOOL, LEARNING NATION”: MÉTODO DE SINGAPURA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM ENSINO DA MATEMÁTICA

Beatriz Mesquita Dias

Escola Superior de Educação do P.Porto | bia_dias_1@hotmail.com

Marta Sofia Alves

Escola Superior de Educação do P.Porto | tuxe.vicente.gui@gmail.com

Dárida Fernandes

Escola Superior de Educação do P.Porto | daridafernandes4@gmail.com

RESUMO:

No âmbito da Unidade Curricular de Álgebra e Conexões Matemáticas, foi realizado um projeto investigativo baseado numa estratégia de ensino construtivista, sendo, portanto, anteposto o Método de Singapura. Contudo, a investigação demonstrou, não só uma carência no conhecimento do mesmo, bem como, uma falta de interesse por parte do público em conhecer tais práticas. Assim, torna-se relevante a criação do presente póster com o principal intuito de apresentar as linhas orientadoras deste Método relacionado com o processo de aprendizagem e ensino da Matemática.

Em Singapura a educação é um pilar do país, sendo vista como caminho primordial para o crescimento, representando um novo passo para o sucesso e o saber real. É graças a estas condutas que Singapura apresenta uma excelência na educação, estando no número um em todas as avaliações, destacando-se no processo de aprendizagem em ensino da Matemática (Teixeira, outubro de 2015a).

As técnicas de primor ganham cada vez mais êxito, espalhando-se por todos os cantos do globo, procurando proporcionar a grandeza do conhecimento à população, especialmente às crianças. Portugal apresenta, gradualmente, uma procura pela evolução e reestruturação do processo de aprendizagem em ensino da Matemática, adotando conceitos que remetem à praxis de Singapura

(Fernandes, maio de 2017a).

Contudo, os princípios do chamado Método de Singapura são ainda desconhecidos, subsistindo pouca formação no tema aos demais mestres da docência. Assim, urge a necessidade de perscrutar, não só o conhecimento dos docentes portugueses relativamente ao tópico, como também as suas metodologias, ressaltando a importância de conferir conhecimento relativo à proximidade, ou não, das práticas dos professores nacionais face às bases do método de Singapura.

Deste modo, a concretização do projeto intitulado de “Thinking School, Learning Nation” culmina em todo o conhecimento obtido pelo contínuo processo de investigação, na tentativa demonstrar e caracterizar este Método para que o mesmo possa, gradualmente, ser aplicado nos contextos educativos portugueses. Assim, destaca-se a importância da resolução dos problemas, do desenvolvimento da metacognição para explicar e fundamentar as estratégias diversificadas na descoberta de soluções, como práticas verdadeiramente mais significativas e promotoras de aprendizagens.

PALAVRAS-CHAVE:

Aprendizagem Matemática. Método de Singapura. Resolução de Problemas. Metacognição

REFERÊNCIAS:

- Fernandes, D. (maio de 2017a). Sendas de Sucesso com o “método de Singapura” – Parte 1/3. *Ozafaxinars* (70).
- Teixeira, R. C. (19 de outubro de 2015a). Ensino da Matemática: O Método de Singapura. *Atlântico Expresso*, 17.

Fontes:

Avenir® Copyright © 1988 by Adrian Frutiger

Janda Romantic Copyright © 2011 by Kimberly Geswein

P. PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

1C
EB