

Educação em Português e cidadania global

Cristina Manuela Sá (Org.)

Luciana Mesquita (Org.)

Nádia Repinaldo

Ana Margarida Correia

Educação em Português e cidadania global

Cristina Manuela Sá (Org.)

Luciana Mesquita (Org.)

Nádia Repinaldo

Ana Margarida Correia

Ficha Técnica

Título:

Educação em Português e cidadania global

Organizadores:

Cristina Manuela Sá & Luciana Mesquita

Autores:

Cristina Manuela Sá, Luciana Mesquita,
Nádia Repinaldo & Ana Margarida Correia

Coleção:

Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 7

Design: Joana Pereira

Editora:

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1ª edição – outubro 2020

ISBN: 978-972-789-651-6

DOI: <https://doi.org/10.34624/1vkd-0187>

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00194/2020.



FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



dep
universidade de aveiro
departamento de educação e psicologia

cidtff
centro de investigação
Didática e Tecnologia
na Formação de Formadores

Índice

- [09] INTRODUÇÃO
- [11] EDUCAÇÃO EM PORTUGUÊS E CIDADANIA GLOBAL:
REFLEXÕES A PARTIR DO CURRÍCULO EM PORTUGAL
Luciana Mesquita
- [11] Resumo | Resumen | Abstract | Résumé
- [15] Minibiografia | Mini biografía | Short Bio | Mini-biographie
- [17] 1. Introdução
- [18] 2. Educação para questões globais: ampliando horizontes na
formação para a cidadania
- [22] 3. Educação para a cidadania global e ensino da língua materna
em Portugal
- [24] 3.1. Os alunos que se espera para o século XXI: sobre um
perfil e os seus antecedentes
- [26] 3.2. Educação em Português e formação para a cidadania:
um olhar sobre programas de Língua Portuguesa
- [31] 3.3. A transversalidade da língua portuguesa
como princípio e valor estruturante
- [33] 4. Considerações finais
- [34] Referências bibliográficas
- [39] TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA MATERNA E EDUCAÇÃO PARA A
CIDADANIA GLOBAL: PROJETOS NOS PRIMEIROS ANOS
Cristina Manuela Sá
- [39] Resumo | Resumen | Abstract | Résumé
- [43] Minibiografia | Mini biografía | Short Bio | Mini-biographie
- [45] 1. Introdução
- [45] 2. Enquadramento teórico
- [45] 2.1. Transversalidade da língua portuguesa e formação de
profissionais da Educação
- [46] 2.2. Sua relação com a educação para a cidadania global

[48]	3. O estudo
[48]	3.1. Metodologia de investigação
[50]	3.2. Propostas didáticas apresentadas em projetos
[50]	3.2.1. Para a Educação Pré-Escolar
[50]	3.2.1.1. Conhecimentos a adquirir
[63]	3.2.1.2. Capacidades a desenvolver
[79]	3.2.1.3. Atitudes e valores a promover
[86]	3.2.2. Para o 1º Ciclo do Ensino Básico
[86]	3.2.2.1. Conhecimentos a adquirir
[89]	3.2.2.2. Capacidades a desenvolver
[95]	3.2.2.3. Atitudes e valores a promover
[98]	3.3. Conclusões
[100]	Referências bibliográficas

Índice de quadros

[49]	Quadro 1 – Categorias de análise
[62]	Quadro 2 – Conhecimentos ligados à educação para a cidadania global contemplados em projetos para a EPE
[78]	Quadro 3 – Capacidades ligadas à educação para a cidadania global contemplados em projetos para a EPE
[86]	Quadro 4 – Atitudes e valores ligados à educação para a cidadania global contemplados em projetos para a EPE
[88]	Quadro 5 – Conhecimentos ligados à educação para a cidadania global contemplados em projetos para o 1º CEB
[94]	Quadro 6 – Capacidades ligadas à educação para a cidadania global contempladas em projetos para o 1º CEB
[97]	Quadro 7 – Atitudes e valores ligados à educação para a cidadania global contemplados em projetos para o 1º CEB

Índice de anexos

[102]	Anexo 1 – Divisão dos projetos de EPE em atividades
[114]	Anexo 2 – Divisão dos projetos de 1º CEB em atividades

117 SUSTENTABILIDADE E COMUNICAÇÃO ORAL
NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Nádia Repinaldo

[117] Resumen | Resumen | Abstract | Résumé

[221] Minibiografía | Mini biografía | Short Bio | Mini-biographie

[123] 1. Introdução

[123] 2. Enquadramento teórico

[123] 2.1. Educação ambiental e educação para o
desenvolvimento sustentável

[125] 2.2. Desenvolvimento de competências em comunicação
oral na Educação Pré-Escolar

[128] 2.3. Transversalidade da língua portuguesa e comunicação oral

[131] 3. O estudo

[131] 3.1. Objetivos e questões de investigação

[132] 3.2. Metodologia de investigação

[133] 3.3. A intervenção didática

[134] 3.3.1. Primeira sessão

[134] 3.3.2. Terceira sessão

[135] 3.3.3. Quarta sessão

[135] 3.3.4. Sexta sessão

[136] 3.3.5. Oitava sessão

[136] 4. Principais resultados obtidos a partir da análise de dados feita

[136] 4.1. Conhecimento do mundo e gestão dos recursos hídricos

[136] 4.1.1. Primeira sessão

[138] 4.1.2. Terceira sessão

[139] 4.1.3. Quarta sessão

[140] 4.1.4. Sexta sessão

[142] 4.2. Desenvolvimento de competências em comunicação oral

[142] 4.2.1. Primeira sessão

[144] 4.2.2. Quarta sessão

[145] 4.2.3. Oitava sessão

[148] 5. Conclusões

[148] 5.1. Relativas ao conhecimento científico

[148] 5.2. Relativas à comunicação oral

[148]	6. Sugestões pedagógico-didáticas
[148]	6.1. Relativas ao conhecimento científico
[149]	6.2. Relativas à comunicação oral
[150]	7. Limitações do estudo
[150]	8. Sugestões para outros estudos
[150]	Referências bibliográficas

Índice de Quadros

[137]	Quadro 1 – Concepções prévias das crianças sobre a água identificadas a partir do diálogo (1ª sessão)
[137]	Quadro 2 – Concepções das crianças sobre a água identificadas a partir dos desenhos (1ª sessão)
[138]	Quadro 3 – Conhecimentos das crianças sobre o ciclo da água revelados pelos desenhos (3ª sessão)
[139]	Quadro 4 – Conhecimentos das crianças sobre o ciclo da água revelados pela apresentação oral dos desenhos (4ª sessão)
[141]	Quadro 5 – Conhecimentos das crianças sobre o uso correto da água identificados através da classificação de imagens (6ª sessão)
[142]	Quadro 6 – Desempenho em produção oral na 1ª sessão (nível fonético-fonológico)
[142]	Quadro 7 – Desempenho em produção oral na 1ª sessão (nível léxico-semântico)
[143]	Quadro 8 – Desempenho em produção oral na 1ª sessão (nível morfossintático)
[143]	Quadro 9 – Desempenho em produção oral na 1ª sessão (nível textual)
[144]	Quadro 10 – Desempenho em produção oral na 4ª sessão (nível fonético-fonológico)
[144]	Quadro 11 – Desempenho em produção oral na 4ª sessão (nível léxico-semântico)
[144]	Quadro 12 – Desempenho em produção oral na 4ª sessão (nível morfossintático)
[145]	Quadro 13 – Desempenho em produção oral na 4ª sessão (nível textual)

- [146] Quadro 14 – Desempenho em produção oral na 8ª sessão (nível fonético-fonológico)
- [146] Quadro 15 – Desempenho em produção oral na 8ª sessão (nível léxico-semântico)
- [146] Quadro 16 – Desempenho em produção oral na 8ª sessão (nível morfossintático)
-]146] Quadro 17 – Desempenho em produção oral na 8ª sessão (nível textual)

[153] LITERATURA INFANTOJUVENIL E SUSTENTABILIDADE
NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ana Margarida Correia

- [153] Resumo | Resumen | Abstract | Résumé
- [157] Minibiografia | Mini biografía | Short Bio | Mini-biographie
 - [159] 1. Introdução
 - [159] 2. Enquadramento teórico
 - [159] 2.1. Literatura infantojuvenil
 - [160] 2.2. Textos narrativos e poéticos
 - [162] 2.3. Educação ambiental e para o desenvolvimento sustentável
 - [164] 2.4. Transversalidade da língua materna e compreensão na leitura
 - [167] 3. O estudo
 - [167] 3.1. Questões de investigação e objetivos do estudo
 - [167] 3.2. Metodologia de investigação
 - [168] 3.3. A intervenção didática
 - [168] 3.3.1. Segunda sessão
 - [169] 3.3.2. Quinta sessão
 - [169] 3.3.3. Sétima sessão
 - [170] 3.3.4. Nona sessão
 - [171] 4. Principais resultados obtidos a partir da análise de dados feita
 - [171] 4.1. Reflexão sobre problemas da atualidade
 - [171] 4.1.1. Segunda sessão
 - [171] 4.1.2. Quinta sessão

[172]	4.1.3. Sétima sessão
[173]	4.1.4. Nona sessão
[174]	4.2. Desenvolvimento de competências em compreensão na leitura
[174]	4.2.1. Segunda sessão
[174]	4.2.2. Quinta sessão
[176]	4.2.3. Sétima sessão
[177]	5. Conclusões
[177]	5.1. Relativas ao conhecimento científico
[177]	5.2. Relativas ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura
[178]	6. Sugestões pedagógico-didáticas
[178]	6.1. Relativas ao conhecimento científico
[179]	6.2. Relativas ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura
[180]	7. Limitações do estudo
[180]	8. Sugestões para outros estudos
[181]	Referências bibliográficas

[183]	CONCLUSÃO
-------	-----------

INTRODUÇÃO

Nesta obra, pretendemos refletir sobre o contributo que a formação para o ensino da língua portuguesa como língua materna nos primeiros anos de escolaridade e o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita nos primeiros anos de vida pode dar para a promoção de uma educação para a cidadania global, que beneficie futuros profissionais da Educação e os seus públicos.

Na qualidade de investigadoras em Educação, temos investido neste tema e podemos agora apresentar alguns textos que constituem uma síntese do que temos aprendido durante esta demanda e podem encaminhar-nos para novos rumos, pelo que nos parecem merecedores de serem partilhados com outros investigadores, formadores e profissionais da Educação no ativo e/ou em formação.

Vimos, assim, apresentar quatro textos de natureza diferente, mas todos eles associados à temática anunciada pelo título desta obra.

O primeiro – assinado por Luciana Mesquita – constitui uma reflexão sobre as relações que é possível estabelecer na atualidade entre o ensino e aprendizagem do Português como língua materna e a promoção de uma educação para a cidadania global, apoiada na análise dos programas que orientam a atuação nesta área curricular e, logicamente, espelham a política educativa portuguesa neste domínio.

O segundo – assinado por Cristina Manuela Sá – discute as possíveis relações entre a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa como língua materna ligada ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita e a promoção de uma educação para a cidadania global a partir da análise de projetos desenvolvidos no âmbito da prática pedagógica supervisionada em contextos de Educação Pré-Escolar de 1º Ciclo do Ensino Básico por futuros profissionais de Educação a frequentar um segundo ciclo de estudos de Bolonha.

O terceiro e quarto – assinados por Ana Margarida Correia e Nádía Repinaldo – são testemunhos sobre os sucessos e insucessos de um projeto desta natureza desenvolvido a duas vozes durante o ano letivo de 2018/2019.

Todos têm por finalidade pôr o leitor a pensar neste tema e no contributo que poderá dar para este grande propósito de uma educação que pretenda formar cidadãos críticos e interventivos, capazes de enfrentar os desafios postos pela sociedade do século XXI.

EDUCAÇÃO EM PORTUGUÊS E CIDADANIA GLOBAL: REFLEXÕES A PARTIR DO CURRÍCULO EM PORTUGAL

Resumo:

Este capítulo propõe uma discussão sobre a educação para a cidadania global e reflexos dos seus valores na edição de recentes políticas curriculares em Portugal, especialmente no que diz respeito a orientações para a disciplina de Língua Portuguesa. Em última análise, reflete-se sobre o papel que o ensino do Português como língua materna, ancorado na transversalidade desta língua no currículo escolar e na sociedade, pode vir a assumir na formação para uma cidadania atuante face aos desafios levantados pela experiência contemporânea da globalização e a crescente necessidade de se restaurar um sentimento de pertença a um mesmo planeta e a uma mesma natureza humana.

Palavras-chave: Educação para a cidadania global; Currículo; Ensino da língua materna; Transversalidade da língua portuguesa.

Resumen:

Este capítulo propone una discusión sobre la educación para la ciudadanía global y reflejos de sus valores en la edición de recientes políticas curriculares en Portugal, especialmente con respecto a las pautas para la disciplina de la lengua portuguesa. En última instancia, se reflexiona sobre el papel que la enseñanza del portugués como lengua materna, anclada en la transversalidad de este idioma en el currículo escolar y en la sociedad, puede llegar a asumir en la formación de una ciudadanía activa frente a los desafíos planteados por la experiencia contemporánea de la globalización y la necesidad creciente de restaurar un sentido de pertenencia al mismo planeta y la misma naturaleza humana.

Palabras-clave: Educación para la ciudadanía global; Currículo; Enseñanza de la lengua materna; Transversalidad de la lengua portuguesa.

Abstract:

This chapter discusses the education for global citizenship and its reflections on the edition of recent curricular policies in Portugal, especially with regard to guidelines for the Portuguese language discipline. Ultimately, this text presents a reflection on the role that the teaching of Portuguese as a mother tongue, anchored in the transversality of this language in the school curriculum and in society, can play in the education for an active citizenship in the face of challenges raised by the contemporary experience of globalization and the growing need to restore a sense of belonging to the same planet and the same human nature.

Key words: Education for global citizenship; Curriculum; Teaching the mother tongue; Transversality of Portuguese language.

Résumé:

Ce chapitre propose une discussion sur l'éducation pour la citoyenneté mondiale et des réflexions sur ses valeurs dans l'édition des politiques éducatives récentes au Portugal, en particulier en ce qui concerne les directives pour l'enseignement de la langue portugaise. En fin de compte, il réfléchit au rôle que l'enseignement de la langue maternelle, ancré sur la transversalité de cette langue dans le cursus scolaire et dans la société, peut jouer dans la formation à une citoyenneté active face aux défis posés par l'expérience contemporaine de la mondialisation et le besoin de plus en plus fort de restaurer un sentiment d'appartenance à la même planète et à la même nature humaine.

Mots-clés: Education à la citoyenneté mondiale; Curriculum; Enseignement de la langue maternelle; Transversalité de la langue portugaise.

Luciana Mesquita

É graduada em Letras (Português e Inglês) e em Ciências Contábeis pela Universidade Federal do Maranhão (Brasil) e é mestre em Supervisão e doutora em Educação (no ramo Didática e Desenvolvimento Curricular) pela Universidade de Aveiro (Portugal). Atualmente, trabalha como tradutora de inglês-português e administradora de conteúdos para uma revista e é membro colaborador do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF – Universidade de Aveiro, Portugal).

Es licenciada en Letras (Português e Inglês) y en Contabilidad por la Universidad Federal de Maranhão (Brasil) y tiene una maestría en Supervisión y un Doctorado en Educación (en el campo de la Didáctica y el Desarrollo del Currículo) por la Universidad de Aveiro (Portugal). Actualmente trabaja como traductora de inglés-portugués y gerente de contenido para una revista y es miembro colaborador del Centro de Investigación Didáctica y Tecnología en la Formación de Formadores (CIDTFF – Universidade de Aveiro, Portugal).

Is graduated in Language Arts (Portuguese and English) and in Accountability by the Federal University of Maranhão (Brazil). She holds a master's degree in Supervision and a PhD in Education (Didactics and Curriculum Development) by the University of Aveiro (Portugal). Currently she works as a Portuguese-English translator and a content administrator in a magazine and is member of the Research Centre on Didactics and Technology in the Education of Trainers (CIDTFF – University of Aveiro – Portugal).

Est titulaire d'une licence en Lettres (Portugais et Anglais) et en Comptabilité de l'Université Fédérale de Maranhão (Brésil) et d'un Master 2 en supervision et d'un doctorat en éducation (dans le domaine de la didactique et du développement du curriculum) de l'Université d'Aveiro (Portugal). Elle travaille actuellement en tant que traductrice d'Anglais-Portugais et administratrice de contenus pour un magazine. Elle est membre collaborateur du Centre de Recherche Didactique et de Technologie dans la Formation de Formateurs (CIDTFF – Université d'Aveiro – Portugal).

1. Introdução

A experiência contemporânea da globalização trouxe, entre outros aspetos, a diminuição das barreiras geográficas entre os sujeitos ao redor do globo, sobretudo a partir da construção alargada de redes de comunicação potenciadas pela tecnologia. Ao mesmo tempo, o estreitamento das distâncias tornou mais cotidianas questões prementes que atravessam as variadas nações e povos em todo o mundo. É assim que a crise climática, os conflitos bélicos, as investidas antidemocráticas, a pobreza, as tensões migratórias, entre outros fenómenos, passaram a evocar, de forma mais marcante, a ideia de que todos fazem parte de um mesmo planeta.

Esse olhar globalizante sobre os eventos vinca não apenas uma compreensão “multirreferencial da interdependência universal da própria vida no planeta” (Collado Ruano, Galeffi, & Ponczek, 2014, p. 142), mas sobretudo abre caminho para o reconhecimento da complexidade das questões planetárias em prol da construção de uma visão transnacional e transcultural.

Nesse contexto, a Educação passou a ser conclamada a instaurar também um pensamento global, ancorado particularmente na ideia de complexidade defendida por Morin (2000), que procura restaurar a unidade do todo ao concebê-lo como algo maior do que a soma das partes. Dessa forma, emerge uma tendência contrária à fragmentação de saberes, que leva à construção de olhares incompletos sobre o todo e à perda de uma ligação com dimensões complexas que definem o humano e o planetário. Nesse quadro, a educação global ou a educação para a cidadania global desponta no discurso educativo contemporâneo e é sobretudo apoiada por políticas transnacionais que procuram reenquadrar a formação dos sujeitos à luz de valores centrados na consciencialização de uma identidade planetária, ao mesmo tempo local e global.

À luz dessas questões, este texto propõe uma reflexão centrada na Educação em Português, tendo como centro orientações curriculares

vigentes em Portugal. Os pontos de reflexão centram-se em torno de três grandes questões:

- O que vem a ser a educação para a cidadania global?
- Que reflexos podem ser encontrados em políticas curriculares portuguesas?
- Que lugar assume ou pode vir a assumir o ensino do Português como língua materna nesse quadro?

A primeira questão é abordada na primeira parte do texto e as duas seguintes orientaram a reflexão apresentada na segunda parte.

2. Educação para questões globais: ampliando horizontes na formação para a cidadania

A manifestação contemporânea da globalização e os seus reflexos nas relações humanas e do Homem com o seu ambiente colocam-se como os principais antecedentes da instauração, no campo educativo, de um pensamento que se orienta para a formação de sujeitos para enfrentar os desafios globais daí resultantes.

Com efeito, assiste-se à emergência de novas formas de acesso entre culturas, economias e linguagens (Conselho da Europa, 2010), revelando, acima de tudo, as interconexões e interdependências entre as pessoas ao redor do globo. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) assumem papel decisivo nesse fenómeno, a par do aumento das migrações transnacionais e da participação civil em organizações de governação a nível local, nacional e internacional (UNESCO, 2013).

A par desse estreitamento de distâncias entre diferentes povos, questões globais – tais como conflitos bélicos, pobreza, injustiça social, colapso climático, movimentos antidemocráticos, entre outras – têm vindo a tornar-se mais presentes no quotidiano das pessoas ao redor do mundo e, por decorrência, preocupações cada vez mais prementes nos contextos educativos (Holden & Hicks, 2007).

Nesse contexto, a educação para a cidadania global desponta como um caminho para ajudar os sujeitos a tomarem consciência da sua cidadania alargada, que se materializa na ação e na assunção de responsabilidades

pessoais e coletivas em relação ao planeta em prol da sustentabilidade ambiental, cultural e económica, da paz e da justiça social. Esses valores, sobretudo ligados às relações entre os diferentes povos, já encontravam abrigo na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), em particular no artigo 26º, onde se lê que:

“A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao esforço dos Direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.”

Nesse cenário, a educação para a cidadania global tem surgido como uma resposta que diferentes campos têm vindo a encontrar para enfrentar os desafios contemporâneos, relacionados não apenas com a paz entre os povos, mas também com a justiça social e a sustentabilidade da existência planetária (Conselho da Europa, 2010; Holden & Hicks, 2007; Patrick, McQueen, & Reynolds, 2014). Em síntese, busca-se promover uma educação que desenvolva nos sujeitos uma visão mais ampla sobre o mundo, permitindo a adoção de atitudes de respeito pelas diferenças e de intervenções ambientalmente sustentáveis em prol de um futuro partilhado. Em última análise, espera-se formar cidadãos mais aptos a atuar responsavelmente ao nível local, sem perder de vista o global.

No contexto europeu, essa visão educacional foi consagrada através da *Declaração de Maastricht sobre a Educação Global*, publicada em 2002¹. Esse documento assinalou o compromisso de governos e representantes da sociedade civil para com a formação de cidadãos globalmente conscientes e responsavelmente atuantes. Importa registar, contudo, que a história da educação global é mais antiga em países de língua inglesa (Lourenço, 2017).

A partir desse marco, a *educação global*, enquanto conceito, passou a figurar como orientação educativa em documentos transnacionais, sobretudo a cargo do Conselho da Europa, no sentido de guiar governos e entidades educativas no sentido de trabalharem, de forma mais explícita, a

¹ O texto da declaração encontra-se publicado no *Guia prático para a educação global: um manual para compreender e implementar a educação global* (Conselho da Europa, 2010).

consciencialização dos sujeitos a respeito de questões como a diversidade cultural, as interdependências entre os diferentes povos e ainda as questões sociais, ambientais, políticas e económicas que a todos afetam. Nesse mesmo sentido, promove-se uma educação capaz de explorar possibilidades de ação individual e coletiva pautadas por valores como a justiça social, a paz e a sustentabilidade ambiental (Conselho da Europa, 2010).

Esses mesmos valores educativos foram também adotados por outras organizações transnacionais, como a UNESCO e a OXFAM, na edição de orientações centradas no conceito de *educação para a cidadania global*. Em essência, preservam-se as perspetivas educativas já presentes em documentos europeus desde a Declaração de Maastricht, desta vez replicadas a nível mundial. A partir do documento de trabalho *Global citizenship education: an emerging perspective*, datado de 2013, a UNESCO tem vindo a publicar diferentes orientações centradas na educação para a cidadania global: por exemplo, *Global citizenship education: topics and learning objectives*, de 2015; *Global citizenship education: taking it local* e *Preparing teachers for global citizenship education*, ambos de 2018. Outro documento curricular de referência pode ser encontrado no *Education for global citizenship: a guide for schools* (OXFAM, 2015), que oferece a escolas e a educadores parâmetros de referência no que diz respeito a conhecimentos, capacidades e atitudes relacionados com a educação para a cidadania global.

Mas o que vem a ser a educação global ou educação para a cidadania global?

A ideia de base assenta na noção de uma cidadania que se constrói e é exercida tendo em conta contextos mais vastos do que o local. Trata-se de um ponto de partida de abordagem complexa, uma vez que exige um exercício de olhar para além do imediato e local e encontrar conexões entre esse local e o global, numa dinâmica que não pode perder de vista as identidades locais, nem a necessidade de se encontrar uma identidade global. É nessa linha que Collado Ruano, Galeffi e Ponczek (2014, p. 142) defendem que “somos seres ecodependentes, com uma dupla identidade: uma própria, que nos distingue, e outra de interdependência ao ambiente”.

Entretanto, é preciso ir além da dicotomia identitária em prol de uma construção identitária, que seja mais do que dupla, mas híbrida, construída na encruzilhada local-global. Essa ideia funda-se na necessidade de construção de um sentido de pertença a uma humanidade comum, em que se encontram e reforçam uma identidade coletiva e laços de solidariedade (UNESCO, 2013).

Com base nisso, a educação global – ou a educação para a cidadania global – ancora-se no princípio de formar sujeitos para a assunção de papéis ativos, tanto a nível local, quanto em níveis mais vastos, orientados para o enfrentamento dos desafios globais, no sentido de contribuir para sociedades mais justas, pacíficas, inclusivas e ambientalmente sustentáveis (Conselho da Europa, 2010; UNESCO, 2013). Nesse sentido, diferentes documentos que ditam políticas curriculares partem desses princípios para estabelecer conhecimentos atitudes e capacidades a serem desenvolvidos em contextos educativos. Segundo a European Commission (2018), a OXFAM (2015) e a UNESCO (2014, 2018a), é necessário fomentar:

- a) Conhecimentos relacionados com a identidade e a diversidade culturais, a justiça social, os direitos humanos e o desenvolvimento sustentável;
- b) Capacidades relacionadas com o pensamento (crítico, sistémico, criativo, aberto a múltiplas perspetivas para a abordagem de problemas), com a comunicação e a argumentação (de modo a expor e defender posicionamentos informados), com aptidões sociais (tais como a resolução de conflitos e a colaboração para um bem comum);
- c) Atitudes pautadas por um sentido de responsabilidade social, empatia e abertura à alteridade.

Tendo em conta essas orientações, observa-se a instauração – ou, antes, a consolidação – de uma perspetiva educativa desafiante para educadores/professores e futuros educadores/professores, uma vez que se torna necessária uma revisão dos currículos de educação e formação de modo a incluir, ou tornar mais evidente, uma dimensão global nos mesmos. Por outras palavras, trata-se de experimentar caminhos de construção curricular que passem pelo desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e atitudes consonantes com o exercício de uma cidadania global por parte dos sujeitos.

Nesse quadro, tendo em conta a histórica associação do ensino de línguas à formação para a cidadania, a Educação em Português, em contextos onde é língua materna, é particularmente conclamada a reenquadrar a sua perspetiva, de modo a abarcar o conceito de cidadania global. A secção deste texto que se segue dedica-se a refletir sobre essa temática.

3. Educação para a cidadania global e ensino da língua materna em Portugal

A educação para a cidadania global exige a construção de um olhar abrangente sobre os fenómenos contemporâneos, que levantam questões cuja complexidade requer ir além de abordagens disciplinares fragmentadas. A par disso, a própria aceção de *global* – traduzida na formação integral de sujeitos – traz em si a necessidade de se olhar para além da formação disciplinar estanque e focada apenas em conteúdos escolares desligados do cotidiano e das questões planetárias.

Por decorrência, uma primeira exigência feita a todas as áreas disciplinares implica a necessidade de adotar perspectivas que se proponham contrariar a fragmentação do conhecimento e o isolamento histórico, social e cultural do mesmo. Essa leitura parece vir ao encontro do que afirmam Collado Ruano, Gallefi e Ponczek (2014), quando associam a educação para cidadania global à ideia de organizar o conhecimento sob uma perspectiva transdisciplinar, transnacional e transcultural.

Dessa forma, ao introduzir uma reflexão sobre a Língua Portuguesa enquanto área disciplinar, uma primeira questão que pode se impor relaciona-se com um possível paradoxo: será que a educação centrada numa única língua se opõe a uma educação para a cidadania global?

À primeira vista, se se considerar a formação linguística sob uma perspectiva restritiva – baseada numa abordagem estritamente conteudística e descontextualizada dos assuntos – pode-se pensar que aí exista um contraponto com os princípios de uma educação para a cidadania global. Trata-se de um risco a que pode estar sujeita, não apenas a educação em línguas, mas também todas as demais áreas disciplinares.

Entretanto, se observarmos a própria raiz social das línguas, encontramos as primeiras pistas da interligação entre a Educação em Português (ou em Inglês, Francês, ...) e a educação para a cidadania global. Considerando sobretudo os entendimentos contemporâneos estabilizados pelo campo de estudos da linguagem, está consolidada a ideia de que a língua se configura como uma prática social que medeia a relação do sujeito com o mundo e, ao fazê-lo, se consagra como parte da própria construção identitária de sujeitos e comunidades (Bakhtin, 1997). Por decorrência, é também ponto assente a ideia de que a língua é mais que um sistema abstrato de signos e de regras de funcionamento exterior aos sujeitos.

Nesse panorama, a Didática de Línguas, em particular em Portugal, assiste a uma maior evidência da sua dimensão humanista e interventiva, que se confirma na elevação do sujeito a elemento-chave nos processos de construção do conhecimento linguístico-cultural e na orientação do ensino no sentido da sua autonomização e participação ativa em processos sociais (Pinho, Almeida, Martins, & Pinto, 2009). A partir dessa perspectiva, a linguagem e a cultura podem colocar-se como ponto de partida para a construção da cidadania global (Jesus, 2016).

Em Portugal, as orientações curriculares vigentes já têm vindo a incorporar esses valores, desde um nível mais geral de formulação de políticas a adotar em todas as áreas curriculares, até ao nível mais específico da formulação dos programas, em particular os de Língua Portuguesa.

Na área curricular de Língua Portuguesa em especial, a adoção de uma perspectiva de formação para a cidadania global tem ganhado força, sobretudo a partir da transversalidade que essa disciplina assume em relação a todo o currículo. Com efeito, os próprios documentos normativos de natureza curricular enquadram o ensino da língua portuguesa num percurso de formação transdisciplinar conjugado com a educação para a cidadania e com a dimensão humana do trabalho (Decretos-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, e n.º 139/2012, de 5 de julho). Essa tendência tem sido, inclusive, ponto de partida para uma quantidade considerável de investigação que tem vindo a explorar as relações entre a Educação em Português e a educação para a cidadania global (Mesquita & Sá, 2020).

De modo a estruturar uma reflexão sobre como o currículo português tem vindo a incorporar valores da cidadania global, desenvolvemos a abordagem em três partes. A primeira dedica-se a explorar antecedentes e linhas gerais do recente documento *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins *et al.*, 2017)². A segunda apresenta uma discussão sobre pontos-chave das orientações programáticas para a área curricular de Língua Portuguesa no Ensino Básico e Secundário. Por fim, a terceira explora a transversalidade da língua portuguesa como ponto de partida e de chegada para a incorporação de valores relacionados com a educação para a cidadania global no currículo de formação.

² Aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

3.1. Os alunos que se espera para o século XXI: sobre um perfil e os seus antecedentes

Ao nível das políticas educativas portuguesas, encontramos registos que demonstram uma atenção à formação pessoal, cívica e política dos estudantes, sobretudo após a queda do Estado Novo e a transição para o regime democrático (pós-abril de 1974), tendo conteúdos relacionados com a formação para a cidadania sido associados à área de Formação Pessoal e Social estabelecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro). De acordo com Ribeiro, Neves e Menezes (2014), esse destaque conferido a questões relacionadas com a cidadania nas políticas educativas nacionais refletiu também uma influência do discurso europeu, que se fez sentir de forma mais marcada após a adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE), em 1985, até ao presente, e que encontra eco, por exemplo, em diferentes designações que essa área recebeu ao longo dos tempos (por exemplo, Formação Pessoal e Social e Educação para a Cidadania).

Ainda segundo os autores, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) os conteúdos relacionados com a formação pessoal, cívica e política dos jovens vêm sendo alvo de diferentes interpretações reformistas, que tendem a perspetivar a educação para a cidadania de uma forma instrumental, assumindo a possibilidade de a mesma vir a ser trabalhada no contexto estruturado de uma disciplina autónoma. No entanto, é de considerar que, pelo menos desde os anos 2000, a Formação Cívica (na denominação do Decreto-Lei n.º 6/2001) ou a Educação para a Cidadania (na denominação do Decreto-Lei n.º 139/2012) surge nas matrizes curriculares como área curricular não disciplinar, especialmente do Ensino Básico. Ainda com base neste enquadramento legal mais recente, o entendimento vigente é de que a Educação para a Cidadania pode integrar-se nas dinâmicas da escola no seio da sua autonomia, não sendo necessariamente imposta como uma disciplina obrigatória, mas desenvolvida consoante as necessidades específicas da comunidade educativa, de acordo com os objetivos estabelecidos no projeto educativo da organização escolar (Direção-Geral da Educação, 2013).

Ainda que seja esse o entendimento geral estabelecido, a tendência para converter a Educação para a Cidadania numa disciplina surge novamente como possibilidade na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania, 2017), que

orienta a inclusão de uma disciplina autónoma denominada *Cidadania e Desenvolvimento* nas matrizes curriculares do Ensino Básico e Secundário. Curiosamente, esse documento estratégico assume como um dos seus principais documentos enquadradores o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins *et al.*, 2017), que estabelece a transversalidade dos conteúdos relacionadas com a educação para a cidadania em contraponto com a disciplinarização da área. Essa constatação só vem a confirmar o estatuto ainda pouco definido que as questões da cidadania assumem no currículo escolar em Portugal.

Ainda assim, consideramos o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* um documento de referência para as políticas curriculares em contexto nacional, sobretudo pelas orientações transversais que traça, permitindo uma abordagem flexível de questões relacionadas com a cidadania global por parte de diferentes disciplinas.

Mas o que vem a ser esse documento?

Com uma abordagem que demonstra um observável alinhamento com o discurso europeu, esse documento estabelece princípios, visões e valores curriculares inspirados na educação para a cidadania global (ainda que não o afirme expressamente).

Entre os seus princípios, o *Perfil* estabelece uma educação de base humanista, tributando à escola a missão de habilitar os jovens com “saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Martins *et al.*, 2017, p. 13). Outro princípio de destaque diz respeito à sustentabilidade como elemento da formação de um cidadão consciente (das) e orientado para as “relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra”, de cujo equilíbrio depende a continuidade da civilização humana (Martins *et al.*, 2017, p. 14).

Nessa lógica, os aprendentes devem ser encorajados a pôr em prática uma série de valores relacionados com o respeito, a ética, a autorresponsabilização, a solidariedade, o respeito pela diversidade, a negociação de conflitos, a sustentabilidade ecológica e a equidade – desenvolvendo, assim, uma cidadania responsável a nível local, nacional e global. Em síntese e sobretudo a partir da análise realizada por Sá (2018) à versão desse documento que foi disponibilizada para consulta pública, concluímos que está em perspetiva o perfil de cidadania que tem vindo a ser defendido para o

século XXI, tendo em vista a afirmação de uma sociedade: i) democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a sustentabilidade; ii) humanista e com capacidade de resposta aos desafios sociais contemporâneos; e iii) promotora da aprendizagem ao longo da vida.

O documento estabelece ainda as áreas de competências a desenvolver por todas as áreas curriculares, indistintamente e em conjunto: *Linguagens e Textos, Informação e Comunicação, Raciocínio e Resolução de Problemas, Pensamento Crítico e Pensamento Criativo, Relacionamento Interpessoal, Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, Bem-Estar, Saúde e Ambiente, Sensibilidade Estética e Artística, Saber Científico, Técnico e Tecnológico e Consciência e Domínio do Corpo*.

À primeira vista é possível encontrar uma relação mais direta entre a área curricular de Língua Portuguesa e as competências *Linguagens e Textos* e *Informação e Comunicação*. Entretanto, o ensino e a aprendizagem da língua materna, pelo seu carácter transversal a todas as áreas curriculares, podem assumir um lugar de destaque no desenvolvimento do conjunto de competências elencadas nas diferentes áreas.

Apesar de o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* ainda não ter sido traduzido em programas novos para as diferentes disciplinas que constam do currículo escolar português, é possível observar – em particular nos programas de Língua Portuguesa – a inclusão, desde há décadas, de valores relacionados com a cidadania global, demonstrando uma visão de vanguarda em relação a documentos como o *Perfil*. A esse respeito refletimos no próximo subtópico.

3.2. Educação em Português e formação para a cidadania: um olhar sobre programas de Língua Portuguesa

Inspiradas na clássica separação entre *língua* e *fala* proposta por Saussure (2002) e elegendo a gramática normativa como foco de estudo, as abordagens tradicionais do ensino de língua, de um modo geral, e da língua materna, de modo específico, orientavam um ensino descontextualizado das normas, insistindo em valores de “certo” e “errado”. Essa descontextualização – que se observava não apenas em relação aos contextos, mas, sobretudo, aos sujeitos – reflete-se na eleição absoluta da gramática normativa como parâmetro externo para avaliar desempenhos numa situação

comunicativa ideal e abstrata. Ensinar a língua portuguesa como língua materna, sob esse enfoque, significaria informar sobre regras gramaticais e levar o aluno a comunicar oralmente e por escrito estritamente dentro das normas da gramática.

As abordagens apoiadas nos usos sociais da língua, por outro lado, focam-se no sujeito e nas situações comunicativas reais, nas quais as normas de adequação se sobrepõem às normas que ditam o certo e o errado. Nesse enfoque, a língua assume um estatuto de entidade viva e dinâmica, existente nos sujeitos e não separada deles. Essa perspectiva abre a possibilidade de se conceber a mesma como uma parte identitária de sujeitos e comunidades, uma manifestação cultural carregada de sentidos simbólicos, uma vez que, através dela, se constroem realidades. A partir dessa visão, abre-se um caminho para trabalhar valores e percepções de mundo, havendo espaço, de forma mais plena, para a ideia de que o ensino de línguas constitui parte da formação para a cidadania no sentido moderno, ligado à participação na práxis social e ao exercício de direitos e deveres jurídicos, políticos e sociais, associados à garantia de acesso a bens culturais (Castells, 1999).

Deste modo, está em causa a formação de um cidadão que não apenas comunica com sucesso, mas também – e sobretudo – conta com capacidade de “comunicação com sua realidade concreta e com a alteridade que lhe complete nesse processo, conectando-se ou desconectando-se com os pontos de vista valorados e semiotizados nos enunciados produzidos e circulantes na sociedade” (Oliveira, 2017, s. p.). Isso requer a formação de sujeitos autônomos e críticos, capaz não só de identificar e reproduzir mensagens contidas nos múltiplos textos orais e escritos com os quais contactam, mas também de assumir posições mediante uma postura crítica e reflexiva.

Afastando-se de abordagens apoiadas numa visão abstrata de língua, independente dos sujeitos que a usam, e propondo um enfoque centrado nos usos sociais e reais da linguagem, encontramos no conjunto das propostas programáticas para a disciplina de Língua Portuguesa uma relação já reconhecida entre a Educação em Português e a formação para a cidadania. Essa leitura encontra reflexo nos programas de Língua Portuguesa adotados em Portugal (pelo menos, nos editados desde os anos 2000), em particular no enquadramento que assumem antes de exporem os elementos programáticos que deverão orientar o ensino (e a aprendizagem) da língua materna.

Considerando o conjunto de programas do Ensino Básico publicados em 2009 (Reis *et al.*, 2009) e em 2015³ (Buescu *et al.*, 2015), e do Ensino Secundário (Seixas *et al.*, 2002) observamos uma ênfase na educação literária como meio expresso de trabalhar valores relacionados com a cidadania, tal como se depreende no excerto ilustrativo a seguir apresentado, extraídos dos programas de 2009:

“Tais orientações [de leitura] deverão encarar a leitura literária como meio de propiciar experiências estéticas indispensáveis e fundamentais para a maturação dos alunos enquanto pessoas; o acesso a mundividências alargará a forma de eles se relacionarem com os outros e consigo mesmos e proporcionar-lhes-á a tomada de consciência do património linguístico e cultural de que são herdeiros, enquanto membros de uma comunidade nacional e transnacional.” (Programa de português para o ensino básico – Reis et al., 2009, p. 105)

O mesmo espírito transparece neste excerto retirado do mesmo documento:

“São os textos literários que favorecem um ‘diálogo’ mais complexo e mais rico com a experiência pessoal do aluno, alargando as suas experiências, despertando a sua curiosidade e ampliando o seu conhecimento do mundo e dos outros.” (Programa de português para o ensino básico – Reis et al., 2009, p. 137)

Voltamos a encontrá-lo em objetivos referidos no programa de Português para o Ensino Secundário (Seixas *et al.*, 2002, p. 6): *Promover a educação para a cidadania, para a cultura e para o multiculturalismo, pela tomada de consciência da riqueza linguística que a língua portuguesa*

³ Esse programa, elaborado sob o signo das Metas Curriculares de 2012, veio a substituir o anterior, de 2009. A sua perspetiva programática inspira-se mais num racionalismo técnico, ocupado em associar conteúdos de ensino a metas curriculares, do que numa abordagem crítica (questionadora das questões estruturantes relacionadas com o ensino e aprendizagem da língua portuguesa) e flexível (construída em torno de um trabalho didático por competências).

apresenta e Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum.

Em evidência nesses excertos está a ideia de que o ensino de língua portuguesa – sobretudo feito através da abordagem da literatura – é capaz de alargar experiências e de permitir o acesso a um património cultural historicamente construído. Virtualmente, está em causa uma noção de cidadania como exercício do direito de acesso a espaços – neste caso, culturais – através da língua.

Entretanto, também se faz presente uma noção mais geral do conceito de *cidadania*, associando-a ao direito de participação na dinâmica social e profissional potenciada pelo *bom* uso da língua portuguesa, como se pode ver no seguinte excerto:

“[...] preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo.” (Programa de português para o ensino secundário – Seixas et al., 2002, p. 2)

Importa observar que o programa de Português para o Ensino Básico atualmente em vigor (Buescu et al., 2015) assinalou uma transição para uma linguagem programática mais fechada, no sentido de que prioriza orientações mais estritas ao domínio dos conhecimentos diretamente relacionados com Oralidade, Leitura e Escrita, Educação Literária e Gramática em português. Nessa perspetiva, escassas referências são feitas ao papel desempenhado pela Educação em Português na formação para a cidadania. Ainda assim, na transversalidade desse documento curricular, a educação literária continua a figurar-se como uma entrada para a abordagem mais explícita para uma formação de cunho cultural e social. Aliás, a única referência à palavra *cidadania* em todo o documento é associada à formação literária nos primeiros anos de escolaridade:

“O domínio da Educação Literária (nos primeiros anos de escolaridade, denominado Iniciação à Educação Literária)

vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania.” (Programa de português para o ensino básico – Buescu et al., 2015, p. 8)

Ainda que uma ideia de cidadania alargada esteja mais presente nos programas das línguas estrangeiras em Portugal (Mesquita, 2016), encontramos registos, no programa de Língua Portuguesa, de valores ancorados na cidadania global a orientar o ensino de Português no ensino secundário, como se pode constatar nos seguintes objetivos: *Desenvolver práticas de relacionamento interpessoal favoráveis ao exercício da autonomia, da cidadania, do sentido de responsabilidade, cooperação e solidariedade.* (Seixas et al., 2002, p. 7) e *Educar para a compreensão mútua entre interlocutores, condição primordial do agir comum* (op. cit., p. 2).

Prenuncia-se, nesses excertos, uma perspetiva coacional da língua (Puren, 2006, 2007), presente em objetivos formativos orientados não apenas para a comunicação com o Outro, atuando sobre ele por meio da língua, mas também para agir *com* o Outro, em colaboração. Entram em cena, portanto, a dimensão coletiva da ação e os papéis de agentes sociais desempenhados pelos interlocutores (Puren, 2006). Isso traz para o ensino de língua portuguesa, em particular, a ideia de que a formação dos sujeitos deve passar pela sensibilização para perspetivas múltiplas que se colocam nas situações de interação e pelo desenvolvimento de capacidades de diálogo e de ação comum. Trata-se, como observamos anteriormente, de pedras de toque no processo de formação para a cidadania global.

Com base nessas observações, concluímos que, assim como os documentos curriculares mais gerais, também os programas de Língua Portuguesa refletem um discurso transnacional em favor da promoção de uma educação para a cidadania (global), o que demonstra a existência de um espaço curricular aberto para as práticas pedagógicas nesse campo.

Entretanto, importa ainda considerar o discurso que é construído pelas práticas que têm lugar nas escolas, além do discurso das possibilidades abertas pela experimentação de práticas orientadas para a promoção da cidadania global em sala de aula.

Até este momento, contemplamos o ensino do Português como uma parte integrante da formação para a cidadania, esta entendida como acesso

a e participação em dinâmicas sociais, tal como ficou patente nesta breve reflexão sobre o discurso das orientações programáticas para o ensino e aprendizagem da língua materna em Portugal. Essa observação, por si só, já indicia o carácter transversal que a língua portuguesa pode vir a assumir na formação escolar e na vida em sociedade, propriedade essa que consideramos o ponto de partida e condição fundamental em processos formativos orientados para a cidadania global. A esse respeito discutimos mais detidamente a seguir.

3.3. A transversalidade da língua portuguesa como princípio e valor estruturante

Na base de uma noção de transversalidade está uma ideia de cruzamento, de contacto e caminho. Em termos metafóricos, pode-se imaginar uma rua central, que se cruza com muitas outras no seu curso. Assim podemos imaginar a língua portuguesa em relação ao currículo escolar e não só.

No campo académico português, há mais de vinte anos é discutida a centralidade da Língua Portuguesa no conjunto de disciplinas que compõem os planos curriculares, partindo da premissa de que a mesma se configura como a língua do currículo, a partir da qual todo o trabalho escolar se processa (Sá, 2006). Além disso, afirma-se como uma área de conhecimento que contribui para o desenvolvimento de competências essenciais para o sucesso na vida escolar e em sociedade (Sá, 2012). Essa importância, inclusive, vem sendo confirmada em diferentes enquadramentos curriculares normativos em Portugal, particularmente na atribuição de cargas horárias acrescidas em relação às demais disciplinas (Mesquita, 2016).

Essa leitura põe em relevo a máxima de que “toda a experiência escolar é, em larga medida, uma experiência linguística”, defendida por Castro (2007, p. 101).

Com efeito, competências construídas em torno da comunicação oral e escrita encarada na dupla vertente de compreensão e expressão/produção são objeto de trabalho explícito na disciplina de Língua Portuguesa e produzem reflexos no desempenho nas outras disciplinas. Em sentido inverso, trata-se também de competências ativadas e desenvolvidas em outras disciplinas, que indiretamente desenvolvem o conhecimento em

língua portuguesa encarada como língua materna – uma leitura da transversalidade em mão dupla que se consolidou nas investigações sobre essa matéria em países lusófonos⁴.

Para a abordagem aqui em causa, parece-nos fundamental observar que, para além do mundo escolar, a língua materna reflete a sua propriedade transversal também – e sobretudo – na vida em sociedade. Com efeito, tendo em conta que a vida em sociedade se constrói e se desenvolve através de códigos linguísticos, uma ideia básica de inclusão social deverá passar, invariavelmente, pelo domínio social desses códigos. Por essa via interpretativa, a língua pode ser vista como um *capital cultural*, segundo o conceito de Bourdieu (1983, 1991), e também como um instrumento simbólico de poder, no sentido em que o domínio da sua variante socialmente privilegiada possibilita o alcance de um estatuto social de destaque e o exercício de direitos a esse estatuto garantidos.

É dessa forma que se pode dizer que o conhecimento da língua materna surge como uma condição de base para o exercício de uma noção básica de cidadania – a participação nas dinâmicas sociais. Indo além, pode-se refletir também sobre como o domínio da língua portuguesa padrão – socialmente privilegiada como a língua oficial, objeto das codificações em gramáticas e de ensino nas escolas – pode possibilitar o acesso a espaços sociais privilegiados: sucesso escolar, melhores empregos e bens culturais inacessíveis a camadas sociais menos favorecidas.

Tendo em conta essa reflexão, um trabalho educativo no campo linguístico precisa de ter como ponto de partida essa ideia paradoxal de inclusão e exclusão a partir das línguas. Esta consciencialização permite que se concretize um dos primeiros princípios da educação para a cidadania global, que recai na necessidade de fomentar conhecimentos relacionados com a identidade e diversidade culturais e, a partir daí, promover valores ancorados sobretudo na justiça social e nos direitos humanos.

De modo mais pragmático, o ensino de línguas – de um modo geral – e da língua materna – de modo específico – também se encontra na linha da frente no desenvolvimento das principais competências relacionadas com o exercício da cidadania global, entre as quais estão a reflexão, o pensamento crítico e sistémico, a escuta ativa do Outro e a argumentação (cf. European Commission, 2018; OXFAM, 2015; UNESCO, 2014, 2018b). Por essa via, abre-se espaço para um trabalho sobre valores relacionados com

⁴ Ver, por exemplo, Sá, 2006, 2012, 2016.

a responsabilidade social, a empatia e a abertura a diferentes perspectivas a partir das línguas.

Nesse sentido, a transversalidade da língua portuguesa, assumida como língua materna, surge como ponto de partida e condição indispensável para que todo esse trabalho se torne possível, tendo em conta o contexto educativo lusófono. Em síntese, um ensino de língua portuguesa orientado para a cidadania global explora a propriedade transversal da língua materna ao pôr em prática os quatro pilares da educação para o século XXI (Delors, 1998), permitindo que os aprendentes: i) explorem a própria identidade na relação local-global (*saber ser*); ii) estruturem o pensamento, conscientes da sua situacionalidade cultural (*saber conhecer*); iii) sejam capazes de agir sobre o Outro e também com o Outro em dinâmicas de colaboração (*saber conviver*); iv) rentabilizem o repertório de aprendizagens em ações concretas, socialmente e globalmente responsáveis (*saber-fazer*).

4. Considerações finais

A educação global – ou educação para a cidadania global – dá corpo a uma transição paradigmática no campo educativo, fortalecendo correntes que procuram restaurar a visão integral do sujeito, perspetivando-o não apenas como um ser que aprende, mas também – e sobretudo – como um ser que vive em sociedade.

Isso implica uma revisão dos objetivos formativos que norteiam a educação formal, no sentido de orientá-los para uma formação cidadã, com conhecimentos que possam ser contextualizados em situações concretas. Em termos práticos, no lugar de uma formação escolástica, encerrada na acumulação de conhecimentos enciclopédicos, emerge uma formação atenta às questões sociais, culturais e ambientais, na qual saberes construídos em contextos formais encontram sentido na procura de soluções para problemas reais.

Um outro ponto de revisão está na restauração de uma visão global do processo de aprendizagem, visto como um fenómeno único que tem lugar (em) e para o qual concorrem todas as áreas do saber – ou disciplinas, do ponto de vista escolar. Assim, abre-se caminho para as abordagens trans- e/ou interdisciplinares, que propõem um olhar integrado sobre diferentes questões

concretas, assumindo que a compreensão das mesmas exige a construção de uma abordagem informada pela conjugação de diferentes áreas do saber.

É nesse panorama que encontram terreno de cultivo conhecimentos relacionados com a identidade e a diversidade cultural, justiça social, direitos humanos, desenvolvimento sustentável, entre outros, além de capacidades e valores ancorados na cidadania global. Trata-se de orientações educativas que surgem em resposta a questões contemporâneas que, cada vez mais, requerem a consolidação de um sentimento de pertença a um mesmo planeta e a uma mesma natureza humana.

Tais políticas educativas têm vindo a ser materializadas no discurso transnacional, sobretudo em iniciativas encetadas pelo Conselho da Europa e pela UNESCO. No campo das políticas curriculares portuguesas, encontram-se reflexos dessas políticas em documentos curriculares, entre os quais se destaca o ainda recente *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins et al., 2007).

Na área curricular da Língua Portuguesa, em particular, observa-se que a educação para a cidadania global encontra abrigo em orientações programáticas, conectando-se com um discurso em que a aprendizagem da língua materna se integra numa dinâmica de promoção da cidadania, entendida sobretudo como um direito de participação nas dinâmicas sociais.

Tal integração ocorre a partir da exploração aberta da transversalidade da língua portuguesa, perspectivada como língua materna, reconhecendo a sua onipresença no currículo escolar e na sociedade, além da sua participação efetiva na construção de identidades no seio de comunidades lusófonas. Nesse sentido, é possível concluir que um trabalho orientado para a formação de cidadãos globais não pode prescindir, no contexto dessas comunidades, do ensino e aprendizagem da língua portuguesa ou, por outras palavras, da língua materna.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Bourdieu, P. (1983). A economia das trocas linguísticas. In R. Ortiz (org.), *Bourdieu – Sociologia* (pp. 1-28). São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Castells, M. (1999). *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra.

Castro, R. V. de (2007). Acerca da educação linguística: objectivos, conteúdos e contextos de realização. *Educação, Sociedade & Culturas*, 8, 89-104.

Collado Ruano, J., Galeffi, P., & Ponczek, R. (2014). O paradigma da cosmodernidade: uma abordagem transdisciplinar à educação para a cidadania global proposta pela UNESCO. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 23(42), 141-152.

Conselho da Europa (2010). *Guia prático para a educação global: um manual para compreender e implementar a educação global*. Lisboa: Centro Norte-Sul da Europa. Disponível em: <https://rm.coe.int/168070eb92>.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (2001). Aprova a reorganização curricular do Ensino Médio. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/338986/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%206%2F2001>

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (2012). Estabelece princípios orientadores da organização e gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/178548/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%20139%2F2012>

Delors, J. (org.) (1998). *Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo, Brasília: Cortez Editora/UNESCO no Brasil. Disponível em: https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf

Direção-Geral da Educação (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Disponível em: http://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

European Comission (2018). *Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning*. Brussels: European Commission. Disponível em: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/EN/COM-2018-24-F1-EN-MAIN-PART-1.PDF>.

Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf

Holden, C., & Hicks, D. (2007). Making global connections: the knowledge, understanding and motivation of trainee teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 13-23. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.031

Jesus, M. (2016). Cidadania global: uma construção cultural e linguística. *Calea – Revista Caderno de Aulas do LEA*, 5, 43-52.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D6880vBC

Lourenço, M. (2017). Repensar a formação de professores... rumo a uma educação global na aula de línguas. In A. P. Vilela & A. Moura, A. (Eds.). *Atas das I Jornadas Nacionais de Professores de Línguas. “Leituras cruzadas para o futuro: movimentos, correntes e diversidades linguísticas e culturais. Construindo pontes para o Entendimento Global”* (pp. 63-92). Braga: Centro de Formação Braga-Sul. Disponível em: <https://issuu.com/cfae/docs/ebookjornadaspiafe>.

Martins, G. d'O. (coord.), Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Ucha, L., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf

Mesquita, L. (2016). *Colaborar para uma educação plural em línguas: que possibilidades em contexto escolar português?* Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/17037>

Mesquita, L., & Sá, C. M. (2020). Educação global no âmbito da formação de professores: perspetivas e desafios na cartografia de investigações brasileiras e portuguesas. In L. Alcoforado, A. F. Costa, & M. R. Barbosa (Org.), *Educação de Jovens e Adultos em Diferentes Tempos e Espaços de Vida* (pp. Xx-xx). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra [no prelo].

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Brasília: Cortez, UNESCO.

Oliveira, M. B. (2017). Política linguística, cidadania e ensino de língua portuguesa. *Linguagens & Cidadania*, 19, s. p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/132052263-Politica-linguistica-cidadania-e-ensino-de-lingua-portuguesa.html>

ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)*. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>.

OXFAM (2015). *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. Oxford: Oxfam. Disponível em: <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/education-for-global-citizenship-a-guide-for-schools>

Patrick, K. F., Macqueen, S., & Reynolds, R. (2014). Pre-service teacher perspectives on the importance of global education: world and classroom views. *Teacher and Teaching: Theory and Practice*, 20(4), 470-482.

Pinho, A. S., Almeida, J., Martins, F., & Pinto, S. (2009). Um olhar sobre a biografia epistemológica da Didática de Línguas em Portugal – em busca de marcas discursivas do humano. *Actas do II Congresso Internacional CIDInE – Novos contextos de formação, pesquisa e mediação* (s.p.). Disponível em: http://www.ispgaya.pt/cidine/congresso/cidine2009/PAPERCIDINE/P_PINHO,ALMEIDA,MARTINS&PINTO.pdf

Puren, C. (2006). Una nueva evolución en la didáctica de las lenguas-culturas: del enfoque por tareas y enfoque comunicativo a la “perspectiva co-accional”. Artigo escrito com base na comunicação proferida no “*Encuentro Internacional sobre Lenguas Minoritarias y Educacióón*”, Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Oviedo (pp. 47-62). Disponível em: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006i-es/>

Puren, C. (2007). Enseñar y aprender de un modo que cambia el mundo: el ejemplo del paso del enfoque comunicativo a la perspectiva orientada a la acción. *Lingua e Nuova Didattica*, 3, 25-35.

Reis, C. (Coord.), Dias, A. P., Cabral, C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ribeiro, N., Neves, T., & Menezes, I. (2014). Educação para a cidadania em Portugal: contributos para analisar a sua evolução no currículo escolar português. *Currículo sem Fronteiras*, 14(3), 12-31.

Sá, C. M. (2006). Novas tendências na formação de professores de língua portuguesa. *Til. Fragmentos de educação*, 1, 29-31.

Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 28, 364-372.

Sá, C. M. (2016). Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa nos primeiros anos de escolaridade: gestão das fronteiras entre saberes. *Revista Investigações*, 29(2), 208-221.

Sá, C. M. (2018). Ensino/aprendizagem da língua materna e perfil do aluno para o séc. XXI. *Indagatio Didactica*, 10(2), 267-281. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11112/9198>.

Saussure, F. (2002). *Curso de Linguística Geral* (30. Ed.). São Paulo: Cultrix.

Seixas, J., Pascoal, J., Coelho, M. C. (coord.), Campos, M. J., Grosso, M. J., Loureiro, M. (2002). *Programa de Português – 10.º, 11.º e 12.º anos: Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

UNESCO (2013). *Global Citizenship Education: an Emerging Perspective*. Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224115>

UNESCO (2014). *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the challenges of the twenty-first century*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2018a). *Global Citizenship Education: Taking it Local*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2018b). *Preparing teachers for Global Citizenship Education: A Template*. Paris: UNESCO.

TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA MATERNA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA GLOBAL: PROJETOS NOS PRIMEIROS ANOS

Resumo:

Neste texto, pretende-se apresentar algumas reflexões sobre as relações entre a abordagem da operacionalização da transversalidade da língua materna associada ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita no âmbito da formação de educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e a promoção de uma educação para a cidadania global, indispensável à vida na sociedade do século XXI.

Procede-se igualmente à análise crítica de projetos desenvolvidos no âmbito da prática pedagógica supervisionada em contextos de Educação Pré-Escolar de 1º Ciclo do Ensino Básico por futuros profissionais de Educação a frequentar um segundo ciclo de estudos de Bolonha, com enfoque no cruzamento do ensino da língua materna com a de outras áreas curriculares.

Conclui-se que, apesar de os projetos não terem sido desenvolvidos com esse propósito específico (até porque muitos deles foram levados a cabo antes de se começar a discutir estas questões em Portugal) revelam o potencial do ensino e aprendizagem da língua materna para a promoção de variados aspetos de uma educação para a cidadania global.

Palavras-chave: Transversalidade; Ensino da língua materna; Educação para a cidadania global; Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do Ensino Básico.

Resumen:

En este texto, pretende-se presentar algunas reflexiones sobre las relaciones entre el abordaje de la operacionalización de la transversalidad de la lengua materna asociada al desarrollo de competencias en comunicación oral y escrita en el cuadro de la formación de educadores de infancia y maestros de primaria y la promoción de una educación para la ciudadanía global, indispensable a la vida en el siglo XXI.

Se hace también el análisis crítico de proyectos realizados en el cuadro de la práctica pedagógica supervisada en jardín de infancia y escuela primaria por futuros profesionales de la educación inscritos en un segundo ciclo de estudios de Bolonia cruzando la enseñanza de la lengua materna con el abordaje de otras áreas curriculares.

Se observa que, a pesar de los proyectos no he estado realizados con esta finalidad específica (incluso porque muchos de ellos han sido realizados antes que si empezó a discutir estas cuestiones en Portugal), ellos revelan la importancia de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua materna para la promoción de varios aspectos de una educación para la ciudadanía global.

Palabras-clave: Transversalidad; Enseñanza de la lengua materna; Educación para la ciudadanía global; Jardín de infantes; Primaria.

Abstract:

In this text, we present some reflection on the relations between the operationalization of the transversality of the mother tongue related with the development of competencies in oral and written communication within the training of early childhood educators and primary school teachers and the promotion of an education for a globalized society, essential to life in 21st century society.

We also critically analyze projects included in the supervised teaching practice in kindergartens and primary schools by future early childhood educators and teachers attending a second cycle of studies of Bologna centered in the articulation of the teaching of the mother tongue with that of other content areas.

We concluded that although the projects had not that specific aim (since most of them have been carried out before these issues began to be discussed in Portugal) they show how important teaching the mother tongue can be to promote several aspects of an education for global citizenship.

Keywords: Transversality; Teaching the mother tongue; Education for global citizenship; Pre-school education; Primary school.

Résumé:

Dans ce texte, on présente quelques réflexions sur les rapports entre l'approche de l'opérationnalisation de la transversalité de la langue maternelle liée au développement de compétences en communication orale et écrite dans le cadre de la formation d'éducateurs de la petite enfance et d'enseignants du primaire et la promotion d'une éducation pour la citoyenneté globale, indispensable à la vie au 21^{ème} siècle.

On fait aussi l'analyse critique de projets menés à bout dans le cadre de la pratique pédagogique supervisée en maternelle et à l'école primaire par des futurs éducateurs de la petite enfance et enseignants du primaire inscrits dans un deuxième cycle d'études de Bologne.

On a conclu que, malgré le fait que ces projets n'avaient pas ce but spécifique (d'autant plus que beaucoup d'entre eux ont été menés à bout avant que ces questions commencent à être discutées au Portugal), ils révèlent l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue maternelle pour la promotion de plusieurs aspects d'une éducation pour la citoyenneté globale.

Mots-clés: Transversalité; Enseignement de la langue maternelle; Éducation pour la citoyenneté globale; Maternelle; École primaire.

Cristina Manuela Sá

É doutorada em Didática pela Universidade de Aveiro (Portugal), onde é professora e investigadora desde 1985. Atualmente, trabalha no Departamento de Educação e Psicologia. É coordenadora do Laboratório de Investigação em Educação em Português, integrado no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da mesma universidade. Interessa-se particularmente pela operacionalização da transversalidade da língua portuguesa como língua materna, temática que aborda nas suas atividades de docência, supervisão e investigação.

Es doctorada en Didáctica pela Universidad de Aveiro (Portugal), donde es profesora e investigadora desde 1985. Actualmente trabaja en el Departamento de Educación y Psicología. Es coordinadora del Laboratorio de Investigación en Educación en Português, integrado en el Centro de Investigación Didáctica y Tecnología en la Formación de Formadores de esta universidad. Trabaja principalmente la operacionalización de la transversalidad de la lengua portuguesa como lengua materna, en sus actividades de enseñanza, supervisión e investigación.

Has a PhD in Didactics by the University of Aveiro (Portugal), where she teaches and does research since 1985. At present, she is a member of the Department of Education and Psychology. She is the coordinator of the Laboratory for Education in Portuguese of the Research Centre for Didactics and Technology in Teacher Education of that university. She deals mainly with the operacionalization of the transversality of Portuguese as a mother tongue in her teaching, supervision and research activities.

Est docteur en Didactique par l'Université d'Aveiro (Portugal), où elle enseigne et fait de la recherche depuis 1985. À présent, elle fait partie du Département d'Éducation et Psychologie. Elle est coordinatrice du Laboratoire de Recherche en Éducation en Portugais du Centre de Recherche Didactique et Technologie dans la Formation de Formateurs. Elle s'intéresse spécialement à l'opérationnalisation de la transversalité de la langue portugaise comme langue maternelle, un sujet dont elle traite dans de cadre de ses activités d'enseignement, supervision et recherche.

1. Introdução

Neste texto, pretendemos mostrar como a reflexão sobre a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa como língua materna nos levou à abordagem da problemática da promoção de uma educação para a cidadania global e de que forma essa reflexão se refletiu (ou não) nas práticas pedagógico-didáticas de futuros educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, em cuja formação inicial intervimos.

2. Enquadramento teórico

2.1. Transversalidade da língua portuguesa e formação de profissionais da Educação

Desde a década de 90 do século passado que a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa perspectivada como língua materna é o nosso tema central de investigação (Sá, 1999)¹.

Temos trabalhado este tema também no âmbito da docência – associada à formação inicial, pós-graduada e contínua – incluindo a orientação de dissertações de mestrado, teses de doutoramento e estágios de doutoramento e pós-doutoramento de colegas estrangeiros oriundos de países lusófonos.

Na atualidade, trabalhamos sobretudo na formação de educadores de infância e de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) ou dos seus formadores.

Dado o facto de, no primeiro contexto, as atividades serem geridas por um(a) educador(a) e a monodocência característica do segundo contexto,

¹ Para mais detalhes, aconselha-se a leitura do primeiro artigo desta obra, assinado por Luciana Mesquita.

seria de esperar que fosse fácil operacionalizar a transversalidade da língua portuguesa através das atividades neles desenvolvidas. Um estudo relativo ao 1º CEB que orientámos em tempos, no âmbito de uma dissertação de mestrado, revelou que, mesmo nesse nível de escolaridade, os professores têm tendência para trabalhar as diversas áreas curriculares isoladamente e pouca apetência pelo trabalho em equipa (Bizarro & Sá, 2011).

Por conseguinte, temo-nos empenhado em formar os nossos alunos para essa realidade, alertando-os para o facto de que o ensino (e aprendizagem) da língua portuguesa como língua materna (Sá, 2012):

- Desenvolve nas crianças competências em comunicação oral e escrita, que são transversais em termos escolares – porque são usadas em todas as áreas curriculares – e extraescolares – porque contribuem para a formação de cidadãos ativos, críticos e interventivos;
- Pode ser articulado com o ensino (e aprendizagem) de outras áreas curriculares com benefício para todas elas, nomeadamente para a língua materna.

Promovemos esta perspetiva, apostando em projetos que – independentemente de se focarem só no ensino (e aprendizagem) da língua materna ou de o(s) conjugarem com outras áreas curriculares – alertam as crianças nos primeiros anos de vida – no caso da Educação Pré-Escolar (doravante EPE) – ou de escolaridade – no caso do 1º CEB – para a importância das aprendizagens que fazem em termos de comunicação oral (compreensão, produção e interação, em situações cada vez mais formais) e escrita (compreensão na leitura e produção escrita de todo o tipo de textos) são fundamentais para o seu sucesso escolar e social (nomeadamente em termos profissionais e pessoais).

2.2. Sua relação com a educação para a cidadania global

Recentemente, tivemos a oportunidade de fazer parte de um grupo de trabalho que tinha por objetivo promover a educação para a cidadania global² junto de futuros profissionais da Educação, através da lecionação

² O referido grupo de trabalho foi criado no âmbito do projeto de pós-doutoramento da Doutora Mónica Lourenço intitulado *Internacionalização do currículo: rumo a uma educação global na formação inicial de professores* e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (através de uma bolsa).

de unidades curriculares integradas em primeiros e segundos ciclos de Bolonha (neste último caso, profissionalizantes e também académicos).

A reflexão feita no âmbito desse grupo de trabalho – em conjunto com outros investigadores – levou-nos a compreender que esta assenta essencialmente (Oxfam, 2015a, 2015b)³:

- Na aquisição de conhecimentos em cinco dimensões
 - *Identidade e diversidade cultural,*
 - *Interdependência e globalização,*
 - *Justiça social e direitos humanos,*
 - *Construção da paz e resolução de conflitos,*
 - *Desenvolvimento sustentável;*
- No desenvolvimento de certas capacidades
 - *Pensamento crítico,*
 - *Reflexão,*
 - *Resolução de problemas,*
 - *Comunicação,*
 - *Argumentação,*
 - *Colaboração;*
- Na promoção de alguns valores e atitudes
 - *Sentido de identidade e autoestima,*
 - *Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos,*
 - *Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável,*
 - *Compromisso com a justiça social e a equidade,*
 - *Responsabilidade social.*

Focando-nos mais especificamente nas capacidades, há algumas que imediatamente surgem como particularmente interessantes no âmbito do ensino (e aprendizagem) da língua portuguesa como língua materna:

³ Para uma abordagem mais detalhada, ver o primeiro artigo desta obra, assinado por Luciana Mesquita.

Comunicação e Argumentação (podendo esta última ser associada a determinados tipos/géneros textuais).

É óbvio que estas podem ser relacionadas com outras, que tendencialmente surgem menos associadas à língua materna – *Pensamento crítico* e *Reflexão* – mas que são essenciais para despoletar a comunicação e a argumentação.

Por fim, nada impede o ensino (e aprendizagem) da língua portuguesa como língua materna de contribuir para a *Resolução de problemas* – surgindo a comunicação oral e escrita como um instrumento relevante nesse domínio – e para o desenvolvimento da *Colaboração* – que pode ser promovida e sustentada pela interação oral e escrita.

3. O estudo

Temos trabalhado estas diversas componentes de uma educação para a cidadania global – essencial para uma adequada integração na sociedade do séc. XXI – com os nossos estudantes:

- De primeiro ciclo de Bolonha (licenciatura), através da análise de planificações para a EPE e o 1º ou 2º CEB;
- De segundo ciclo de Bolonha (mestrados profissionalizantes), através da planificação de atividades para a EPE e o 1º CEB (cf. Sá & Mesquita, 2018a, 2018b).

Pretendemos cada vez mais abordar esta problemática através da supervisão de estágios pedagógicos em contextos de EPE e 1º CEB e também da conceção, implementação e avaliação de projetos envolvendo intervenção didática nesse tipo de contextos, também apoiada pelo seminário de orientação educacional que orientamos em articulação com a prática pedagógica supervisionada.

Daqui resulta o estudo a que este texto se refere.

3.1. Metodologia de investigação

Tem como objetivo determinar de que forma o ensino da língua materna pode contribuir para promover uma educação para a cidadania global.

Pretende obter reposta(s) para uma questão de investigação: *Que contributo pode o ensino do Português como língua materna dar para a promoção de uma educação para a cidadania global no Portugal do séc. XXI?*

Tendo em conta o facto de que este é condicionado por textos reguladores, pelas práticas pedagógico-didáticas dos profissionais da Educação e pela formação que lhes é proporcionada, apostamos na análise dos primeiros e das segundas recorrendo a categorias definidas a partir do enquadramento teórico apresentado e referidas no quadro abaixo:

Conhecimentos	Interdependência e globalização
	Identidade e diversidade
	Justiça social e direitos humanos
	Desenvolvimento sustentável
	Comunicação e argumentação
	Construção da paz e resolução de conflitos
Capacidades	Comunicação
	Reflexão
	Pensamento crítico
	Argumentação
	Resolução de problemas
	Colaboração
Atitudes de valores	Sentido de identidade e autoestima
	Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos
	Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável
	Compromisso com a justiça social e a equidade
	Responsabilidade social

Quadro 1 – Categorias de análise

Recorremos a uma metodologia qualitativa, envolvendo a análise documental e o inquérito por questionário, para recolher dados, posteriormente submetidos a análise de conteúdo.

Neste texto, restringimo-nos à análise das propostas de intervenção didática que constituem o centro de relatórios de estágio que

orientámos no âmbito de um mestrado profissionalizante (segundo ciclo de estudos de Bolonha) destinado à formação de educadores de infância e professores do 1º CEB. Seleccionámos apenas os trabalhos em que o ensino (e aprendizagem) da língua portuguesa como língua materna era(m) articulado(s) com o(s) de outras áreas curriculares. Recolhemos os dados a analisar nas apresentações em PowerPoint elaboradas pelos estudantes para apresentar os seus projetos na defesa e/ou nos respectivos relatórios de estágio.

Esperamos que esta reflexão nos ajude a encontrar formas de integrar melhor esta perspetiva de promoção de uma educação para a cidadania global na formação de educadores de infância e professores do 1º CEB, contribuindo assim para a sua disseminação em contextos educativos relacionados com os primeiros anos de vida e aprendizagem.

3.2. Propostas didáticas apresentadas em projetos

3.2.1. Para a Educação Pré-Escolar

Nos quadros que se seguem, iremos apresentar os resultados da análise de alguns dos projetos de intervenção didática em contextos de EPE que orientámos, tendo em conta as categorias definidas para este estudo⁴.

3.2.1.1. Conhecimentos a adquirir

No Quadro 2, apresentamos os resultados da análise das atividades propostas nos projetos implementados em contextos de EPE, tendo em conta as categorias relativas aos conhecimentos a adquirir:

⁴ Proj1 – Capela, 2012; Proj2 – Osório, 2012; Proj3 – Pepolim, 2013; Proj4 – Cravo, 2015; Proj5 – Miranda, 2016; Proj6 – Francisco, 2018; Proj7 – Ferreira, 2013; Proj8 – Soares, 2013; Proj9 – Ferreira, 2014.

CONHECIMENTOS A ADQUIRIR	
INTERDEPENDÊNCIA E GLOBALIZAÇÃO	
Proj1	
A2	<p>Exploração do tema <i>Importância da partilha</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização de um lanche coletivo <ul style="list-style-type: none"> - Cada criança trouxe algo de que gostava para partilhar com todos - Narração de uma história sobre a partilha (feita pela avó de uma das crianças durante o lanche) <ul style="list-style-type: none"> - Leitura do álbum - Diálogo sobre a mesma - Reflexão sobre o exemplo de partilha dado por essa narrativa - Produção de um enunciado oral individual sobre a importância da partilha - Registo escrito dos enunciados das crianças (feito pela educadora estagiária)
A3	<p>Exploração do tema <i>Importância da ajuda</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Montagem de um puzzle alusivo à capa de um álbum sobre este tema - Sua afixação numa parede da sala - Exploração do álbum <ul style="list-style-type: none"> - Formulação de hipóteses sobre a relação da história do álbum com a ideia de ajuda/Realização de previsões sobre o desenrolar da história <ul style="list-style-type: none"> - Feitas em pequenos grupos - Registadas num quadro apresentado numa cartolina (na coluna intitulada <i>Antes</i>) - Leitura do álbum em voz alta - Diálogo sobre a narrativa - Comparação da informação recolhida através da audição da leitura com as hipóteses formuladas/previsões realizadas antes da leitura <ul style="list-style-type: none"> - Preenchendo a segunda coluna do quadro (intitulada <i>Depois</i>) - Reflexão sobre a forma como as personagens se ajudaram para alcançarem o objetivo pretendido - Produção de um enunciado oral por grupo sobre a importância da ajuda - Registo escrito dos enunciados dos grupos (feito pela educadora estagiária)
A4	<p>Exploração do tema <i>A amizade – antídoto para a tristeza e a solidão</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do título de um álbum infantojuvenil - Formulação de hipóteses sobre quem seria a personagem através de um desenho individual - Apresentação dos desenhos individuais aos adultos e às restantes crianças - Leitura dramatizada do álbum (mostrando as imagens) - Identificação da personagem que ria no jardim da criança protagonista do álbum - Comparação com as personagens que riam nos jardins das crianças da sala (através dos desenhos)

- Reflexão sobre
 - A solidão como fonte de tristeza
 - A importância da amizade para a afastar
- Produção de enunciados orais individuais sobre esse tema
- Registo escrito dos enunciados dos grupos (feito pela educadora estagiária)

Proj2

A6

Exploração do tema *O Homem entre os outros animais*

- Estudo do conto tradicional *O príncipe com orelhas de burro*
 - Formulação de hipóteses/realização de previsões a partir da capa → atribuição de um título à narrativa
 - Leitura em voz alta
 - Diálogo sobre a narrativa ouvida ler
 - Confirmação/infirmação das hipóteses formuladas/previsões feitas
- Diálogo sobre o que une e separa o Homem e os outros animais

Proj5

A14

Exploração da lusofonia africana através de um conto popular angolano (*O avô Imbo*)

- Apresentação do conto, recorrendo à “técnica da televisão”
- Diálogo de exploração do conto (orientado por algumas questões)
- Referência ao facto de em Angola também se falar Português
- Jogo de identificação de elementos relacionados com Angola e Portugal (nomes de animais, paisagens e frutos)
 - Associação de imagens representando esses elementos às duas culturas
 - Associação dos cartões onde estavam registadas as palavras à imagem que representava cada um dos referentes

A15

Exploração da lusofonia sul-americana através de um conto popular brasileiro (*O veado e a baratinha*)

- Revisão da localização de Portugal, Angola e dos vários continentes no mapa-mundo
- Diálogo sobre os países/regiões lusófonos espalhados pelo mundo
- Visionamento de um vídeo onde em que o conto era narrado oralmente por uma pessoa brasileira
- Diálogo de exploração do conto (orientado por algumas questões)
- Identificação de palavras/expressões do Português do Brasil ausentes do Português europeu
- Identificação de outras palavras/expressões de Português do Brasil conhecidas das crianças e do seu equivalente em Português europeu
- Registo escrito (num cartaz)
- Localização do Brasil no mapa-mundo

IDENTIDADE E DIVERSIDADE

Proj1

A1

Exploração do tema *Amizades diferentes*

- Visualização e comentário de um PowerPoint com imagens ilustrando este tema
- Exploração de um álbum de literatura infantojuvenil
 - Formulação de hipóteses sobre o sentido da palavra *cotãozinho* (incluída no título)
 - Realização de previsões sobre o desenrolar da história
 - Leitura do álbum em voz alta
 - Diálogo sobre a narrativa
 - Comparação da informação recolhida através da audição da leitura com as hipóteses formuladas/previsões realizadas antes da leitura
 - Reflexão sobre a forma como a personagem principal e as secundárias ultrapassaram as suas diferenças consolidando a sua amizade
- Produção de um enunciado oral individual sobre a aceitação da diferença
- Registo escrito dos enunciados das crianças (feito pela educadora estagiária)

A2

Exploração do tema *Importância da partilha*

- Organização de um lanche coletivo
 - Cada criança trouxe algo de que gostava para partilhar com todos
- Narração de uma história sobre a partilha (feita pela avó de uma das crianças durante o lanche)
 - Leitura do álbum
 - Diálogo sobre a mesma
 - Reflexão sobre o exemplo de partilha dado por essa narrativa
- Produção de um enunciado oral individual sobre a importância da partilha
- Registo escrito dos enunciados das crianças (feito pela educadora estagiária)

A4

Exploração do tema *A amizade – antídoto para a tristeza e a solidão*

- Apresentação do título de um álbum infantojuvenil
- Formulação de hipóteses sobre quem seria a personagem através de um desenho individual
- Apresentação dos desenhos individuais aos adultos e às restantes crianças
- Leitura dramatizada do álbum (mostrando as imagens)
- Identificação da personagem que ria no jardim da criança protagonista do álbum
- Comparação com as personagens que riam nos jardins das crianças da sala (através dos desenhos)
- Reflexão sobre
 - A solidão como fonte de tristeza
 - A importância da amizade para a afastar
- Produção de enunciados orais individuais sobre esse tema
- Registo escrito dos enunciados dos grupos (feito pela educadora estagiária)

Proj2

A6

Exploração do tema *O Homem entre os outros animais*

- Estudo do conto tradicional *O príncipe com orelhas de burro*
 - Formulação de hipóteses/realização de previsões a partir da capa → atribuição de um título à narrativa
 - Leitura em voz alta
 - Diálogo sobre a narrativa ouvida ler
 - Confirmação/infirmação das hipóteses formuladas/previsões feitas
- Diálogo sobre o que une e separa o Homem e os outros animais

Proj3

A8

Exploração do tema *Estações do ano em várias partes do mundo*

- Jogo *Vamos vestir a bruxa Mimi*
 - Escolher roupa, calçado e acessórios de papel para vestir uma boneca do mesmo material tendo em conta uma dada estação do ano
 - Justificar a escolha feita
- Visualização e comentário de um PowerPoint sobre as características das estações do ano em várias partes do mundo

Proj4

A11

Realização de uma entrevista oral (feita pelas crianças mais velhas com o apoio da educadora)

Sessões 1 e 2

- Preparação da entrevista
 - Dramatização de uma entrevista fictícia usando fantoches (*Entrevista ao Dragão*)
 - Diálogo sobre a entrevista, centrado na estrutura deste género textual
 - Seleção do entrevistado (um jogador de futebol do clube local)
 - Recolha de informação sobre essa personalidade
 - Seleção dos tópicos a contemplar na entrevista (identificação do entrevistado, momentos principais da sua carreira, sua formação, atividades profissionais paralelas, planos de futuro)
 - Redação das perguntas (as crianças ditam-nas e a educadora escreve-as)
 - Distribuição das perguntas pelas crianças (que devem copiá-las a partir do registo feito pela educadora)

Sessão 3

- Realização da entrevista
 - Formulação das perguntas pelas crianças (oralmente)
 - Obtenção das respostas e sua gravação em vídeo

Sessão 4

- Registo escrito da entrevista numa cartolina
 - Definição de tópicos de organização da informação recolhida
 - Identificação e registo da informação recolhida para cada tópico (as crianças ditam e a educadora escreve)

Proj5

A12

Exploração da cultura portuguesa através de um conto popular (*Os sete cabritinhos*)

- Apresentação do conto através de dramatização feita com fantoches de palito
- Diálogo focado
 - Na simbologia do conto
 - Na sua estrutura
 - Personagens
 - Espaço
 - Tempo
 - Ação (situação inicial + complicação + peripécias + resolução)
 - Moral
- Elaboração de desenhos para ilustrar o conto
- Sua ordenação em função do lugar ocupado pela parte da ação ilustrada na ação do conto
- Criação de legendas para os desenhos e reconto da história recorrendo a estas

A13

Exploração do conceito de *lusofonia*

- Exploração do conto *O macaco do rabo cortado*
 - Apresentação da capa do conto e do seu título
 - Leitura do conto em voz alta
 - Diálogo sobre o conto
 - Organização de ilustrações da história, tendo em conta a integração dos acontecimentos a que se referiam na sua ação
 - Transição para outra cultura (feita a partir da referência a Angola no fim do conto)
 - Diálogo orientado por algumas questões (*O que cantava o macaco? Para onde é que ele queria ir? Alguém sabe onde fica Angola?*)
 - Localização de Portugal e Angola no mapa-mundo
 - Diálogo sobre a relação entre os dois países

A14

Exploração da lusofonia africana através de um conto popular angolano (*O avô Imbo*)

- Apresentação do conto, recorrendo à “técnica da televisão”
- Diálogo de exploração do conto (orientado por algumas questões)
- Referência ao facto de em Angola também se falar Português
- Jogo de identificação de elementos relacionados com Angola e Portugal (nomes de animais, paisagens e frutos)
 - Associação de imagens representando esses elementos às duas culturas
 - Associação dos cartões onde estavam registadas as palavras à imagem que representava cada um dos referentes

A15

Exploração da lusofonia sul-americana através de um conto popular brasileiro (*O veado e a baratinha*)

- Revisão da localização de Portugal, Angola e dos vários continentes no mapa-mundo

- Diálogo sobre os países/regiões lusófonos espalhados pelo mundo
- Visionamento de um vídeo onde em que o conto era narrado oralmente por uma pessoa brasileira
- Diálogo de exploração do conto (orientado por algumas questões)
- Identificação de palavras/expressões do Português do Brasil ausentes do Português europeu
- Identificação de outras palavras/expressões de Português do Brasil conhecidas das crianças e do seu equivalente em Português europeu
- Registo escrito (num cartaz)
- Localização do Brasil no mapa-mundo

Proj6

A16

Abordagem do tema *Recordações*

- Exploração de um álbum infantojuvenil
 - Pré-leitura
 - Diálogo a partir de fotografias dos avós das educadoras estagiárias
 - Leitura
 - Em voz alta (pela educadora estagiária)
 - Pós-leitura
 - Exercício de V e F conduzindo ao reconto oral do álbum
 - Diálogo sobre a simbologia da manta da avó da história

A17

Exploração do tema *Atitudes das crianças para com as pessoas mais velhas*

- Diálogo sobre este tema orientado por algumas questões
- Jogo *Certo ou errado?*
 - Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos (pela educadora estagiária)
 - Situações corretas
 - Situações incorretas
 - Avaliação de cada situação pelas crianças
 - Justificação da sua apreciação
 - Validação pela educadora estagiária e pelo grupo

A18

Exploração do tema *Atitudes das pessoas mais velhas para com as crianças*

- Diálogo sobre este tema orientado por algumas questões
- Jogo *Certo ou errado?*
 - Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos (pela educadora estagiária)
 - Situações corretas
 - Situações incorretas
 - Avaliação de cada situação pelas crianças
 - Justificação da sua apreciação
 - Validação pela educadora estagiária e pelo grupo

A19

Exploração do tema *Relações entre gerações ao longo da história*

- Exploração de um conto maravilhoso (*O Pequeno Polegar*):
 - Pré-leitura
 - Diálogo para formulação de hipóteses a partir do título do conto
 - Leitura
 - Em voz alta (feita pela educadora estagiária) com pausas em momentos cruciais para dialogar com as crianças sobre as atitudes das personagens
 - Pós-leitura
 - Criação de fantoches alusivos às personagens do conto
 - Dramatização do conto
 - Diálogo sobre os comportamentos das personagens da narrativa umas para com as outras
- Apresentação de contos trazidos de casa pelas crianças:
 - À vez, cada criança foi ao centro e apresentou o conto aprendido em casa
 - As restantes crianças ouviram
 - No final, comentaram a apresentação do colega, focando-se nos comportamentos das personagens

A20

Exploração do tema *Relações entre gerações na atualidade*

- A partir das experiências das crianças
 - Exploração de fotografias dos avós das crianças
 - À vez, cada criança foi ao centro, mostrou a/as fotografia/as e apresentou-a/as, baseando-se nas questões
 - Quem é?
 - Como se chama?
 - Como é?
 - Que relação tens com essa pessoa?
 - O que costumava fazer com ela?
 - O que mais gostas de fazer com essa pessoa?
 - Após cada apresentação, as restantes crianças faziam comentários

JUSTIÇA SOCIAL E DIREITOS HUMANOS

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Proj3

A7

Exploração do tema *Estações do ano e suas características*

- Diálogo com as crianças
- Preenchimento de um cartaz relativo a esta temática
- Exploração de um álbum de literatura infantojuvenil
 - Leitura do texto em voz alta acompanhada
 - Pela apresentação das ilustrações
 - Por diálogo com as crianças
 - Reconto da história por uma criança

- Diálogo com as crianças sobre as suas componentes, para verificação da qualidade do reconto feito
- Gravação (áudio ou vídeo) da versão final do reconto
- Diálogo com as crianças sobre as anomalias do inverno da bruxa Mimi e as razões pelas quais esta tinha alterado o tempo

A9

Exploração do tema *Efeitos da poluição sobre o clima*

- Leitura da narrativa *Futurolândia* (criada e escrita pela educadora estagiária)
- Dramatização da história
- Reconto
- Diálogo sobre a poluição e os seus efeitos sobre o clima

A10

Exploração do tema *Como promover a sustentabilidade ambiental*

- “Tempestade de ideias” sobre o que devemos/podemos fazer para ajudar o nosso planeta
- Diálogo com as crianças sobre como podíamos ajudar o nosso planeta
- Construção de um cartaz sobre comportamentos certos ou errados

COMUNICAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO

Proj1

A1

Exploração do tema *Amizades diferentes*

- Visualização e comentário de um PowerPoint com imagens ilustrando este tema
- Exploração de um álbum de literatura infantojuvenil
 - Formulação de hipóteses sobre o sentido da palavra *cotãozinho* (incluída no título)
 - Realização de previsões sobre o desenrolar da história
 - Leitura do álbum em voz alta
 - Diálogo sobre a narrativa
 - Comparação da informação recolhida através da audição da leitura com as hipóteses formuladas/previsões realizadas antes da leitura
 - Reflexão sobre a forma como a personagem principal e as secundárias ultrapassaram as suas diferenças consolidando a sua amizade
- Produção de um enunciado oral individual sobre a aceitação da diferença
- Registo escrito dos enunciados das crianças (feito pela educadora estagiária)

A2

Exploração do tema *Importância da partilha*

- Organização de um lanche coletivo
 - Cada criança trouxe algo de que gostava para partilhar com todos
- Narração de uma história sobre a partilha (feita pela avó de uma das crianças durante o lanche)
 - Leitura do álbum
 - Diálogo sobre a mesma
 - Reflexão sobre o exemplo de partilha dado por essa narrativa

- Produção de um enunciado oral individual sobre a importância da partilha
- Registo escrito dos enunciados das crianças (feito pela educadora estagiária)

A3

Exploração do tema *Importância da ajuda*

- Montagem de um puzzle alusivo à capa de um álbum sobre este tema
- Sua afixação numa parede da sala
- Exploração do álbum
 - Formulação de hipóteses sobre a relação da história do álbum com a ideia de ajuda/Realização de previsões sobre o desenrolar da história
 - Feitas em pequenos grupos
 - Registadas num quadro apresentado numa cartolina (na coluna intitulada *Antes*)
 - Leitura do álbum em voz alta
 - Diálogo sobre a narrativa
 - Comparação da informação recolhida através da audição da leitura com as hipóteses formuladas/previsões realizadas antes da leitura
 - Preenchendo a segunda coluna do quadro (intitulada *Depois*)
 - Reflexão sobre a forma como as personagens se ajudaram para alcançarem o objetivo pretendido
- Produção de um enunciado oral por grupo sobre a importância da ajuda
- Registo escrito dos enunciados dos grupos (feito pela educadora estagiária)

A4

Exploração do tema *A amizade – antídoto para a tristeza e a solidão*

- Apresentação do título de um álbum infantojuvenil
- Formulação de hipóteses sobre quem seria a personagem através de um desenho individual
- Apresentação dos desenhos individuais aos adultos e às restantes crianças
- Leitura dramatizada do álbum (mostrando as imagens)
- Identificação da personagem que ria no jardim da criança protagonista do álbum
- Comparação com as personagens que riam nos jardins das crianças da sala (através dos desenhos)
- Reflexão sobre
 - A solidão como fonte de tristeza
 - A importância da amizade para a afastar
- Produção de enunciados orais individuais sobre esse tema
- Registo escrito dos enunciados dos grupos (feito pela educadora estagiária)

Proj2

A6

Exploração do tema *O Homem entre os outros animais*

- Estudo do conto tradicional *O príncipe com orelhas de burro*
 - Formulação de hipóteses/realização de previsões a partir da capa → atribuição de um título à narrativa
 - Leitura em voz alta
 - Diálogo sobre a narrativa ouvida ler
 - Confirmação/infirmação das hipóteses formuladas/previsões feitas
- Diálogo sobre o que une e separa o Homem e os outros animais

Proj3

A7

Exploração do tema *Estações do ano e suas características*

- Diálogo com as crianças
- Preenchimento de um cartaz relativo a esta temática
- Exploração de um álbum de literatura infantojuvenil
 - Leitura do texto em voz alta acompanhada
 - Pela apresentação das ilustrações
 - Por diálogo com as crianças
 - Reconto da história por uma criança
 - Diálogo com as crianças sobre as suas componentes, para verificação da qualidade do reconto feito
 - Gravação (áudio ou vídeo) da versão final do reconto
 - Diálogo com as crianças sobre as anomalias do inverno da bruxa Mimi e as razões pelas quais esta tinha alterado o tempo

A9

Exploração do tema *Efeitos da poluição sobre o clima*

- Leitura da narrativa *Futurolândia* (criada e escrita pela educadora estagiária)
- Dramatização da história
- Reconto
- Diálogo sobre a poluição e os seus efeitos sobre o clima

A10

Exploração do tema *Como promover a sustentabilidade ambiental*

- “Tempestade de ideias” sobre o que devemos/podemos fazer para ajudar o nosso planeta
- Diálogo com as crianças sobre como podíamos ajudar o nosso planeta
- Construção de um cartaz sobre comportamentos certos ou errados

Proj5

A13

Exploração do conceito de *lusofonia*

- Exploração do conto *O macaco do rabo cortado*
 - Apresentação da capa do conto e do seu título
 - Leitura do conto em voz alta
 - Diálogo sobre o conto
 - Organização de ilustrações da história, tendo em conta a integração dos acontecimentos a que se referiam na sua ação
 - Transição para outra cultura (feita a partir da referência a Angola no fim do conto)
 - Diálogo orientado por algumas questões (*O que cantava o macaco? Para onde é que ele queria ir? Alguém sabe onde fica Angola?*)
 - Localização de Portugal e Angola no mapa-mundo
 - Diálogo sobre a relação entre os dois países

Proj6

A17

Exploração do tema *Atitudes das crianças para com as pessoas mais velhas*

- Diálogo sobre este tema orientado por algumas questões
- Jogo *Certo ou errado?*
 - Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos (pela educadora estagiária)
 - Situações corretas
 - Situações incorretas
 - Avaliação de cada situação pelas crianças
 - Justificação da sua apreciação
 - Validação pela educadora estagiária e pelo grupo

A18

Exploração do tema *Atitudes das pessoas mais velhas para com as crianças*

- Diálogo sobre este tema orientado por algumas questões
- Jogo *Certo ou errado?*
 - Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos (pela educadora estagiária)
 - Situações corretas
 - Situações incorretas
 - Avaliação de cada situação pelas crianças
 - Justificação da sua apreciação
 - Validação pela educadora estagiária e pelo grupo

A19

Exploração do tema *Relações entre gerações ao longo da história*

- Exploração de um conto maravilhoso (*O Pequeno Polegar*):
 - Pré-leitura
 - Diálogo para formulação de hipóteses a partir do título do conto
 - Leitura
 - Em voz alta (feita pela educadora estagiária) com pausas em momentos cruciais para dialogar com as crianças sobre as atitudes das personagens
 - Pós-leitura
 - Criação de fantoches alusivos às personagens do conto
 - Dramatização do conto
 - Diálogo sobre os comportamentos das personagens da narrativa umas para com as outras
- Apresentação de contos trazidos de casa pelas crianças:
 - À vez, cada criança foi ao centro e apresentou o conto aprendido em casa
 - As restantes crianças ouviram
 - No final, comentaram a apresentação do colega, focando-se nos comportamentos das personagens

A20

Exploração do tema *Relações entre gerações na atualidade*

- A partir das experiências das crianças
 - Exploração de fotografias dos avós das crianças
 - À vez, cada criança foi ao centro, mostrou a/as fotografia/as e apresentou-a/as, baseando-se nas questões
 - Quem é?
 - Como se chama?
 - Como é?
 - Que relação tens com essa pessoa?
 - O que costumava fazer com ela?
 - O que mais gostas de fazer com essa pessoa?
 - Após cada apresentação, as restantes crianças faziam comentários

CONSTRUÇÃO DA PAZ E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Quadro 2 – Conhecimentos ligados à educação para a cidadania global contemplados em projetos para a EPE

A leitura o quadro acima apresentado revela-nos que:

- Dentre os conhecimentos que podem ser abordados no âmbito de uma educação para a cidadania global, os projetos para a EPE que analisámos privilegiaram os temas *Identidade e diversidade* e *Comunicação e argumentação*;
- Houve alguns temas – *Justiça social e direitos humanos* e *Construção da paz e resolução de conflitos* – que não foram abordados por nenhum projeto.

Pensamos que estes resultados têm a ver com:

- O facto de as estagiárias sentirem que a questão da identidade é fundamental para crianças tão jovens, que ainda se estão a descobrir a si mesmas e nem sempre são capazes de aceitar as diferenças;
- A associação dos seus projetos a um seminário centrado no ensino (e aprendizagem) da língua portuguesa como língua materna, o que as leva a insistir bastante em atividades de comunicação oral (resistindo bastante à realização de atividades relacionadas com a escrita);
- A dificuldade que têm em compreender o conceito de transversalidade da língua portuguesa como língua materna,

que não lhes permite perceber que podem desenvolver competências essenciais e transversais em comunicação oral e escrita a abordar qualquer tema, seja ele qual for.

3.2.1.2. Capacidades a desenvolver

No Quadro 3, apresentamos os resultados da análise das atividades propostas nos projetos implementados em contextos de EPE, tendo em conta as categorias relativas às capacidades a desenvolver:

CAPACIDADES A DESENVOLVER
COMUNICAÇÃO
<p style="text-align: center;"><u>Proj2</u></p> <p><u>A5</u> Exploração do tema <i>Animais e suas características</i></p> <p><i>Fase 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificação e caracterização de animais <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de uma “caixa das surpresas” às crianças - Formulação de hipóteses sobre o seu conteúdo (pelas crianças) e seu registo (pela educadora) - Abertura da caixa e revelação do seu conteúdo (fotos de uma lebre e uma tartaruga) - Visualização de um vídeo protagonizado por estes dois animais - Diálogo sobre <ul style="list-style-type: none"> - O conteúdo do vídeo - As características dos animais que nele figuram e de outros animais conhecidos das crianças <p><i>Fase 2</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento da tabela <i>Mini Jardim Zoológico</i> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de uma cartolina contendo a tabela - Leitura do seu título (pela educadora ou por uma criança) - Afixação de fotografias dos animais referidos no diálogo da primeira fase - Sua caracterização, tendo em conta <ul style="list-style-type: none"> - O tipo de alimentação (O que comem) - O habitat (Onde vivem) - O revestimento do corpo (O que cobre o seu corpo) - A sua forma de locomoção (Como se deslocam) <p><i>Fase 3</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de um trabalho de pesquisa sobre um animal escolhido pelas crianças (a serpente) <ul style="list-style-type: none"> - Consulta de livros sobre o animal (com o apoio da educadora)

- Registo da informação recolhida
- Sua análise
 - Em diálogo
 - Tendo em conta as categorias da tabela preenchida para outros animais e outras (por exemplo, forma de reprodução)
- Elaboração de um relatório (a educadora registará a informação ditada pelas crianças)
- Ilustração do relatório (feita pelas crianças)

Proj3

A10

Exploração do tema *Como promover a sustentabilidade ambiental*

- “Tempestade de ideias” sobre o que devemos/podemos fazer para ajudar o nosso planeta
- Diálogo com as crianças sobre como podíamos ajudar o nosso planeta.
- Construção de um cartaz sobre comportamentos certos ou errados.

Proj4

A11

Realização de uma entrevista oral (feita pelas crianças mais velhas com o apoio da educadora)

Sessões 1 e 2

- Preparação da entrevista
 - Dramatização de uma entrevista fictícia usando fantoches (*Entrevista ao Dragão*)
 - Diálogo sobre a entrevista, centrado na estrutura deste género textual
 - Seleção do entrevistado (um jogador de futebol do clube local)
 - Recolha de informação sobre essa personalidade
 - Seleção dos tópicos a contemplar na entrevista (identificação do entrevistado, momentos principais da sua carreira, sua formação, atividades profissionais paralelas, planos de futuro)
 - Redação das perguntas (as crianças ditam-nas e a educadora escreve-as)
 - Distribuição das perguntas pelas crianças (que devem copiá-las a partir do registo feito pela educadora)

Sessão 3

- Realização da entrevista
 - Formulação das perguntas pelas crianças (oralmente)
 - Obtenção das respostas e sua gravação em vídeo

Sessão 4

- Registo escrito da entrevista numa cartolina
 - Definição de tópicos de organização da informação recolhida
 - Identificação e registo da informação recolhida para cada tópico (as crianças ditam e a educadora escreve)

REFLEXÃO

Proj1

A1

Exploração do tema *Amizades diferentes*

- Visualização e comentário de um PowerPoint com imagens ilustrando este tema
- Exploração de um álbum de literatura infantojuvenil
 - Formulação de hipóteses sobre o sentido da palavra *cotãozinho* (incluída no título)
 - Realização de previsões sobre o desenrolar da história
 - Leitura do álbum em voz alta
 - Diálogo sobre a narrativa
 - Comparação da informação recolhida através da audição da leitura com as hipóteses formuladas/previsões realizadas antes da leitura
 - Reflexão sobre a forma como a personagem principal e as secundárias ultrapassaram as suas diferenças consolidando a sua amizade
- Produção de um enunciado oral individual sobre a aceitação da diferença
- Registo escrito dos enunciados das crianças (feito pela educadora estagiária)

A2

Exploração do tema *Importância da partilha*

- Organização de um lanche coletivo
 - Cada criança trouxe algo de que gostava para partilhar com todos
- Narração de uma história sobre a partilha (feita pela avó de uma das crianças durante o lanche)
 - Leitura do álbum
 - Diálogo sobre a mesma
 - Reflexão sobre o exemplo de partilha dado por essa narrativa
- Produção de um enunciado oral individual sobre a importância da partilha
- Registo escrito dos enunciados das crianças (feito pela educadora estagiária)

A3

Exploração do tema *Importância da ajuda*

- Montagem de um puzzle alusivo à capa de um álbum sobre este tema
- Sua afixação numa parede da sala
- Exploração do álbum
 - Formulação de hipóteses sobre a relação da história do álbum com a ideia de ajuda/Realização de previsões sobre o desenrolar da história
 - Feitas em pequenos grupos
 - Registadas num quadro apresentado numa cartolina (na coluna intitulada *Antes*)
 - Leitura do álbum em voz alta
 - Diálogo sobre a narrativa
 - Comparação da informação recolhida através da audição da leitura com as hipóteses formuladas/previsões realizadas antes da leitura
 - Preenchendo a segunda coluna do quadro (intitulada *Depois*)
 - Reflexão sobre a forma como as personagens se ajudaram para alcançarem o objetivo pretendido

- Produção de um enunciado oral por grupo sobre a importância da ajuda
- Registo escrito dos enunciados dos grupos (feito pela educadora estagiária)

A4

Exploração do tema *A amizade – antídoto para a tristeza e a solidão*

- Apresentação do título de um álbum infantojuvenil
- Formulação de hipóteses sobre quem seria a personagem através de um desenho individual
- Apresentação dos desenhos individuais aos adultos e às restantes crianças
- Leitura dramatizada do álbum (mostrando as imagens)
- Identificação da personagem que ria no jardim da criança protagonista do álbum
- Comparação com as personagens que riam nos jardins das crianças da sala (através dos desenhos)
- Reflexão sobre
 - A solidão como fonte de tristeza
 - A importância da amizade para a afastar
- Produção de enunciados orais individuais sobre esse tema
- Registo escrito dos enunciados dos grupos (feito pela educadora estagiária)

Proj2

A6

Exploração do tema *O Homem entre os outros animais*

- Estudo do conto tradicional *O príncipe com orelhas de burro*
 - Formulação de hipóteses/realização de previsões a partir da capa → atribuição de um título à narrativa
 - Leitura em voz alta
 - Diálogo sobre a narrativa ouvida ler
 - Confirmação/infirmação das hipóteses formuladas/previsões feitas
- Diálogo sobre o que une e separa o Homem e os outros animais

Proj3

A7

Exploração do tema *Estações do ano e suas características*

- Diálogo com as crianças
- Preenchimento de um cartaz relativo a esta temática
- Exploração de um álbum de literatura infantojuvenil
 - Leitura do texto em voz alta acompanhada
 - Pela apresentação das ilustrações
 - Por diálogo com as crianças
 - Reconto da história por uma criança
 - Diálogo com as crianças sobre as suas componentes, para verificação da qualidade do reconto feito
 - Gravação (áudio ou vídeo) da versão final do reconto
 - Diálogo com as crianças sobre as anomalias do inverno da bruxa Mimi e as razões pelas quais esta tinha alterado o tempo

A8

Exploração do tema *Estações do ano em várias partes do mundo*

- Jogo *Vamos vestir a bruxa Mimi*
 - Escolher roupa, calçado e acessórios de papel para vestir uma boneca do mesmo material tendo em conta uma dada estação do ano
 - Justificar a escolha feita
- Visualização e comentário de um PowerPoint sobre as características das estações do ano em várias partes do mundo

A9

Exploração do tema *Efeitos da poluição sobre o clima*

- Leitura da narrativa *Futurolândia* (criada e escrita pela educadora estagiária)
- Dramatização da história
- Reconto
- Diálogo sobre a poluição e os seus efeitos sobre o clima

A10

Exploração do tema *Como promover a sustentabilidade ambiental*

- “Tempestade de ideias” sobre o que devemos/podemos fazer para ajudar o nosso planeta
- Diálogo com as crianças sobre como podíamos ajudar o nosso planeta
- Construção de um cartaz sobre comportamentos certos ou errados

Proj4

A11

Realização de uma entrevista oral (feita pelas crianças mais velhas com o apoio da educadora)

Sessões 1 e 2

- Preparação da entrevista
 - Dramatização de uma entrevista fictícia usando fantoches (*Entrevista ao Dragão*)
 - Diálogo sobre a entrevista, centrado na estrutura deste género textual
 - Seleção do entrevistado (um jogador de futebol do clube local)
 - Recolha de informação sobre essa personalidade
 - Seleção dos tópicos a contemplar na entrevista (identificação do entrevistado, momentos principais da sua carreira, sua formação, atividades profissionais paralelas, planos de futuro)
 - Redação das perguntas (as crianças ditam-nas e a educadora escreve-as)
 - Distribuição das perguntas pelas crianças (que devem copiá-las a partir do registo feito pela educadora)

Sessão 3

- Realização da entrevista
 - Formulação das perguntas pelas crianças (oralmente)
 - Obtenção das respostas e sua gravação em vídeo

Sessão 4

- Registo escrito da entrevista numa cartolina
 - Definição de tópicos de organização da informação recolhida
 - Identificação e registo da informação recolhida para cada tópico (as crianças ditam e a educadora escreve)

Proj5

A12

Exploração da cultura portuguesa através de um conto popular (*Os sete cabritinhos*)

- Apresentação do conto através de dramatização feita com fantoches de palito
- Diálogo focado
 - Na simbologia do conto
 - Na sua estrutura
 - Personagens
 - Espaço
 - Tempo
 - Ação (situação inicial + complicação + peripécias + resolução)
 - Moral
- Elaboração de desenhos para ilustrar o conto
- Sua ordenação em função do lugar ocupado pela parte da ação ilustrada na ação do conto
- Criação de legendas para os desenhos e reconto da história recorrendo a estas

A13

Exploração do conceito de *lusofonia*

- Exploração do conto *O macaco do rabo cortado*
 - Apresentação da capa do conto e do seu título
 - Leitura do conto em voz alta
 - Diálogo sobre o conto
 - Organização de ilustrações da história, tendo em conta a integração dos acontecimentos a que se referiam na sua ação
 - Transição para outra cultura (feita a partir da referência a Angola no fim do conto)
 - Diálogo orientado por algumas questões (*O que cantava o macaco? Para onde é que ele queria ir? Alguém sabe onde fica Angola?*)
 - Localização de Portugal e Angola no mapa-mundo
 - Diálogo sobre a relação entre os dois países

A14

Exploração da lusofonia africana através de um conto popular angolano (*O avô Imbo*)

- Apresentação do conto, recorrendo à “técnica da televisão”
- Diálogo de exploração do conto (orientado por algumas questões)
- Referência ao facto de em Angola também se falar Português
- Jogo de identificação de elementos relacionados com Angola e Portugal (nomes de animais, paisagens e frutos)
 - Associação de imagens representando esses elementos às duas culturas
 - Associação dos cartões onde estavam registadas as palavras à imagem que representava cada um dos referentes

A15

Exploração da lusofonia sul-americana através de um conto popular brasileiro (*O veado e a baratinha*)

- Revisão da localização de Portugal, Angola e dos vários continentes no mapa-mundo
- Diálogo sobre os países/regiões lusófonos espalhados pelo mundo
- Visionamento de um vídeo onde em que o conto era narrado oralmente por uma pessoa brasileira
- Diálogo de exploração do conto (orientado por algumas questões)
- Identificação de palavras/expressões do Português do Brasil ausentes do Português europeu
- Identificação de outras palavras/expressões de Português do Brasil conhecidas das crianças e do seu equivalente em Português europeu
- Registo escrito (num cartaz)
- Localização do Brasil no mapa-mundo

Proj6

A16

Abordagem do tema *Recordações*

- Exploração de um álbum infantojuvenil
 - Pré-leitura
 - Diálogo a partir de fotografias dos avós das educadoras estagiárias
 - Leitura
 - Em voz alta (pela educadora estagiária)
 - Pós-leitura
 - Exercício de V e F conduzindo ao reconto oral do álbum
 - Diálogo sobre a simbologia da manta da avó da história

A17

Exploração do tema *Atitudes das crianças para com as pessoas mais velhas*

- Diálogo sobre este tema orientado por algumas questões
- Jogo *Certo ou errado?*
 - Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos (pela educadora estagiária)
 - Situações corretas
 - Situações incorretas
 - Avaliação de cada situação pelas crianças
 - Justificação da sua apreciação
 - Validação pela educadora estagiária e pelo grupo

A18

Exploração do tema *Atitudes das pessoas mais velhas para com as crianças*

- Diálogo sobre este tema orientado por algumas questões
- Jogo *Certo ou errado?*
 - Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos (pela educadora estagiária)
 - Situações corretas
 - Situações incorretas

- Avaliação de cada situação pelas crianças
- Justificação da sua apreciação
- Validação pela educadora estagiária e pelo grupo

A19

Exploração do tema *Relações entre gerações ao longo da história*

- Exploração de um conto maravilhoso (*O Pequeno Polegar*):
 - Pré-leitura
 - Diálogo para formulação de hipóteses a partir do título do conto
 - Leitura
 - Em voz alta (feita pela educadora estagiária) com pausas em momentos cruciais para dialogar com as crianças sobre as atitudes das personagens
 - Pós-leitura
 - Criação de fantoches alusivos às personagens do conto
 - Dramatização do conto
 - Diálogo sobre os comportamentos das personagens da narrativa umas para com as outras
- Apresentação de contos trazidos de casa pelas crianças:
 - À vez, cada criança foi ao centro e apresentou o conto aprendido em casa
 - As restantes crianças ouviram
 - No final, comentaram a apresentação do colega, focando-se nos comportamentos das personagens

A20

Exploração do tema *Relações entre gerações na atualidade*

- A partir das experiências das crianças
 - Exploração de fotografias dos avós das crianças
 - À vez, cada criança foi ao centro, mostrou a/as fotografia/as e apresentou-a/as, baseando-se nas questões
 - Quem é?
 - Como se chama?
 - Como é?
 - Que relação tens com essa pessoa?
 - O que costumavas fazer com ela?
 - O que mais gostas de fazer com essa pessoa?
- Após cada apresentação, as restantes crianças faziam comentários

PENSAMENTO CRÍTICO

Proj1

A1

Exploração do tema *Amizades diferentes*

- Visualização e comentário de um PowerPoint com imagens ilustrando este tema
- Exploração de um álbum de literatura infantojuvenil
 - Formulação de hipóteses sobre o sentido da palavra *cotãozinho* (incluída no título)
 - Realização de previsões sobre o desenrolar da história

- Leitura do álbum em voz alta
- Diálogo sobre a narrativa
- Comparação da informação recolhida através da audição da leitura com as hipóteses formuladas/previsões realizadas antes da leitura
- Reflexão sobre a forma como a personagem principal e as secundárias ultrapassaram as suas diferenças consolidando a sua amizade
- Produção de um enunciado oral individual sobre a aceitação da diferença
- Registo escrito dos enunciados das crianças (feito pela educadora estagiária)

A2

Exploração do tema *Importância da partilha*

- Organização de um lanche coletivo
 - Cada criança trouxe algo de que gostava para partilhar com todos
- Narração de uma história sobre a partilha (feita pela avó de uma das crianças durante o lanche)
 - Leitura do álbum
 - Diálogo sobre a mesma
 - Reflexão sobre o exemplo de partilha dado por essa narrativa
- Produção de um enunciado oral individual sobre a importância da partilha
- Registo escrito dos enunciados das crianças (feito pela educadora estagiária)

A3

Exploração do tema *Importância da ajuda*

- Montagem de um puzzle alusivo à capa de um álbum sobre este tema
- Sua afixação numa parede da sala
- Exploração do álbum
 - Formulação de hipóteses sobre a relação da história do álbum com a ideia de ajuda/Realização de previsões sobre o desenrolar da história
 - Feitas em pequenos grupos
 - Registadas num quadro apresentado numa cartolina (na coluna intitulada *Antes*)
 - Leitura do álbum em voz alta
 - Diálogo sobre a narrativa
 - Comparação da informação recolhida através da audição da leitura com as hipóteses formuladas/previsões realizadas antes da leitura
 - Preenchendo a segunda coluna do quadro (intitulada *Depois*)
 - Reflexão sobre a forma como as personagens se ajudaram para alcançarem o objetivo pretendido
- Produção de um enunciado oral por grupo sobre a importância da ajuda
- Registo escrito dos enunciados dos grupos (feito pela educadora estagiária)

A4

Exploração do tema *A amizade – antídoto para a tristeza e a solidão*

- Apresentação do título de um álbum infantojuvenil
- Formulação de hipóteses sobre quem seria a personagem através de um desenho individual
- Apresentação dos desenhos individuais aos adultos e às restantes crianças

- Leitura dramatizada do álbum (mostrando as imagens)
- Identificação da personagem que ria no jardim da criança protagonista do álbum
- Comparação com as personagens que riam nos jardins das crianças da sala (através dos desenhos)
- Reflexão sobre
 - A solidão como fonte de tristeza
 - A importância da amizade para a afastar
- Produção de enunciados orais individuais sobre esse tema
- Registo escrito dos enunciados dos grupos (feito pela educadora estagiária)

Proj2

A6

Exploração do tema *O Homem entre os outros animais*

- Estudo do conto tradicional *O príncipe com orelhas de burro*
 - Formulação de hipóteses/realização de previsões a partir da capa → atribuição de um título à narrativa
 - Leitura em voz alta
 - Diálogo sobre a narrativa ouvida ler
 - Confirmação/infirmação das hipóteses formuladas/previsões feitas
- Diálogo sobre o que une e separa o Homem e os outros animais

Proj3

A9

Exploração do tema *Efeitos da poluição sobre o clima*

- Leitura da narrativa *Futurolândia* (criada e escrita pela educadora estagiária)
- Dramatização da história
- Reconto
- Diálogo sobre a poluição e os seus efeitos sobre o clima

A10

Exploração do tema *Como promover a sustentabilidade ambiental*

- “Tempestade de ideias” sobre o que devemos/podemos fazer para ajudar o nosso planeta
- Diálogo com as crianças sobre como podíamos ajudar o nosso planeta.
- Construção de um cartaz sobre comportamentos certos ou errados.

Proj4

A11

Realização de uma entrevista oral (feita pelas crianças mais velhas com o apoio da educadora)

Sessões 1 e 2

- Preparação da entrevista
 - Dramatização de uma entrevista fictícia usando fantoches (*Entrevista ao Dragão*)
 - Diálogo sobre a entrevista, centrado na estrutura deste género textual

- Seleção do entrevistado (um jogador de futebol do clube local)
- Recolha de informação sobre essa personalidade
- Seleção dos tópicos a contemplar na entrevista (identificação do entrevistado, momentos principais da sua carreira, sua formação, atividades profissionais paralelas, planos de futuro)
- Redação das perguntas (as crianças ditam-nas e a educadora escreve-as)
- Distribuição das perguntas pelas crianças (que devem copiá-las a partir do registo feito pela educadora)

Sessão 3

- Realização da entrevista
 - Formulação das perguntas pelas crianças (oralmente)
 - Obtenção das respostas e sua gravação em vídeo

Sessão 4

- Registo escrito da entrevista numa cartolina
 - Definição de tópicos de organização da informação recolhida
 - Identificação e registo da informação recolhida para cada tópico (as crianças ditam e a educadora escreve)

Proj5

A13

Exploração do conceito de *lusofonia*

- Exploração do conto *O macaco do rabo cortado*
 - Apresentação da capa do conto e do seu título
 - Leitura do conto em voz alta
 - Diálogo sobre o conto
 - Organização de ilustrações da história, tendo em conta a integração dos acontecimentos a que se referiam na sua ação
 - Transição para outra cultura (feita a partir da referência a Angola no fim do conto)
 - Diálogo orientado por algumas questões (*O que cantava o macaco? Para onde é que ele queria ir? Alguém sabe onde fica Angola?*)
 - Localização de Portugal e Angola no mapa-mundo
 - Diálogo sobre a relação entre os dois países

Proj6

A17

Exploração do tema *Atitudes das crianças para com as pessoas mais velhas*

- Diálogo sobre este tema orientado por algumas questões
- Jogo *Certo ou errado?*
 - Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos (pela educadora estagiária)
 - Situações corretas
 - Situações incorretas
 - Avaliação de cada situação pelas crianças
 - Justificação da sua apreciação
 - Validação pela educadora estagiária e pelo grupo

A18

Exploração do tema *Atitudes das pessoas mais velhas para com as crianças*

- Diálogo sobre este tema orientado por algumas questões
- Jogo *Certo ou errado?*
 - Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos (pela educadora estagiária)
 - Situações corretas
 - Situações incorretas
 - Avaliação de cada situação pelas crianças
 - Justificação da sua apreciação
 - Validação pela educadora estagiária e pelo grupo

ARGUMENTAÇÃO

Proj1

A1

Exploração do tema *Amizades diferentes*

- Visualização e comentário de um PowerPoint com imagens ilustrando este tema
- Exploração de um álbum de literatura infantojuvenil
 - Formulação de hipóteses sobre o sentido da palavra *cotãozinho* (incluída no título)
 - Realização de previsões sobre o desenrolar da história
 - Leitura do álbum em voz alta
 - Diálogo sobre a narrativa
 - Comparação da informação recolhida através da audição da leitura com as hipóteses formuladas/previsões realizadas antes da leitura
 - Reflexão sobre a forma como a personagem principal e as secundárias ultrapassaram as suas diferenças consolidando a sua amizade
- Produção de um enunciado oral individual sobre a aceitação da diferença
- Registo escrito dos enunciados das crianças (feito pela educadora estagiária)

A2

Exploração do tema *Importância da partilha*

- Organização de um lanche coletivo
 - Cada criança trouxe algo de que gostava para partilhar com todos
- Narração de uma história sobre a partilha (feita pela avó de uma das crianças durante o lanche)
 - Leitura do álbum
 - Diálogo sobre a mesma
 - Reflexão sobre o exemplo de partilha dado por essa narrativa
- Produção de um enunciado oral individual sobre a importância da partilha
- Registo escrito dos enunciados das crianças (feito pela educadora estagiária)

A3

Exploração do tema *Importância da ajuda*

- Montagem de um puzzle alusivo à capa de um álbum sobre este tema
- Sua afixação numa parede da sala
- Exploração do álbum

- Formulação de hipóteses sobre a relação da história do álbum com a ideia de ajuda/Realização de previsões sobre o desenrolar da história
 - Feitas em pequenos grupos
 - Registadas num quadro apresentado numa cartolina (na coluna intitulada *Antes*)
- Leitura do álbum em voz alta
- Diálogo sobre a narrativa
- Comparação da informação recolhida através da audição da leitura com as hipóteses formuladas/previsões realizadas antes da leitura
 - Preenchendo a segunda coluna do quadro (intitulada *Depois*)
- Reflexão sobre a forma como as personagens se ajudaram para alcançarem o objetivo pretendido
- Produção de um enunciado oral por grupo sobre a importância da ajuda
- Registo escrito dos enunciados dos grupos (feito pela educadora estagiária)

A4

Exploração do tema *A amizade – antídoto para a tristeza e a solidão*

- Apresentação do título de um álbum infantojuvenil
- Formulação de hipóteses sobre quem seria a personagem através de um desenho individual
- Apresentação dos desenhos individuais aos adultos e às restantes crianças
- Leitura dramatizada do álbum (mostrando as imagens)
- Identificação da personagem que ria no jardim da criança protagonista do álbum
- Comparação com as personagens que riam nos jardins das crianças da sala (através dos desenhos)
- Reflexão sobre
 - A solidão como fonte de tristeza
 - A importância da amizade para a afastar
- Produção de enunciados orais individuais sobre esse tema
- Registo escrito dos enunciados dos grupos (feito pela educadora estagiária)

Proj2

A6

Exploração do tema *O Homem entre os outros animais*

- Estudo do conto tradicional *O príncipe com orelhas de burro*
 - Formulação de hipóteses/realização de previsões a partir da capa → atribuição de um título à narrativa
 - Leitura em voz alta
 - Diálogo sobre a narrativa ouvida ler
 - Confirmação/infirmação das hipóteses formuladas/previsões feitas
- Diálogo sobre o que une e separa o Homem e os outros animais

Proj3

A8

Exploração do tema *Estações do ano em várias partes do mundo*

- Jogo *Vamos vestir a bruxa Mimi*

- Escolher roupa, calçado e acessórios de papel para vestir uma boneca do mesmo material tendo em conta uma dada estação do ano
- Justificar a escolha feita
- Visualização e comentário de um PowerPoint sobre as características das estações do ano em várias partes do mundo

A9

Exploração do tema *Efeitos da poluição sobre o clima*

- Leitura da narrativa *Futurolândia* (criada e escrita pela educadora estagiária)
- Dramatização da história
- Reconto
- Diálogo sobre a poluição e os seus efeitos sobre o clima

A10

Exploração do tema *Como promover a sustentabilidade ambiental*

- “Tempestade de ideias” sobre o que devemos/podemos fazer para ajudar o nosso planeta
- Diálogo com as crianças sobre como podíamos ajudar o nosso planeta.
- Construção de um cartaz sobre comportamentos certos ou errados.

Proj6

A17

Exploração do tema *Atitudes das crianças para com as pessoas mais velhas*

- Diálogo sobre este tema orientado por algumas questões
- Jogo *Certo ou errado?*
 - Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos (pela educadora estagiária)
 - Situações corretas
 - Situações incorretas
 - Avaliação de cada situação pelas crianças
 - Justificação da sua apreciação
 - Validação pela educadora estagiária e pelo grupo

A18

Exploração do tema *Atitudes das pessoas mais velhas para com as crianças*

- Diálogo sobre este tema orientado por algumas questões
- Jogo *Certo ou errado?*
 - Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos (pela educadora estagiária)
 - Situações corretas
 - Situações incorretas
 - Avaliação de cada situação pelas crianças
 - Justificação da sua apreciação
 - Validação pela educadora estagiária e pelo grupo

A19

Exploração do tema *Relações entre gerações ao longo da história*

- Exploração de um conto maravilhoso (*O Pequeno Polegar*):

- Pré-leitura
 - Diálogo para formulação de hipóteses a partir do título do conto
- Leitura
 - Em voz alta (feita pela educadora estagiária) com pausas em momentos cruciais para dialogar com as crianças sobre as atitudes das personagens
- Pós-leitura
 - Criação de fantoches alusivos às personagens do conto
 - Dramatização do conto
 - Diálogo sobre os comportamentos das personagens da narrativa umas para com as outras
- Apresentação de contos trazidos de casa pelas crianças:
 - À vez, cada criança foi ao centro e apresentou o conto aprendido em casa
 - As restantes crianças ouviram
 - No final, comentaram a apresentação do colega, focando-se nos comportamentos das personagens

A20

Exploração do tema *Relações entre gerações na atualidade*

- A partir das experiências das crianças
 - Exploração de fotografias dos avós das crianças
 - À vez, cada criança foi ao centro, mostrou a/as fotografia/as e apresentou-a/as, baseando-se nas questões
 - Quem é?
 - Como se chama?
 - Como é?
 - Que relação tens com essa pessoa?
 - O que costumava fazer com ela?
 - O que mais gostas de fazer com essa pessoa?
 - Após cada apresentação, as restantes crianças faziam comentários

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Proj3

A10

Exploração do tema *Como promover a sustentabilidade ambiental*

- “Tempestade de ideias” sobre o que devemos/podemos fazer para ajudar o nosso planeta
- Diálogo com as crianças sobre como podíamos ajudar o nosso planeta.
- Construção de um cartaz sobre comportamentos certos ou errados.

COLABORAÇÃO

Proj1

A2

Exploração do tema *Importância da partilha*

- Organização de um lanche coletivo
 - Cada criança trouxe algo de que gostava para partilhar com todos
- Narração de uma história sobre a partilha (feita pela avó de uma das crianças durante o lanche)
- Leitura do álbum

- Diálogo sobre a mesma
- Reflexão sobre o exemplo de partilha dado por essa narrativa
- Produção de um enunciado oral individual sobre a importância da partilha
- Registo escrito dos enunciados das crianças (feito pela educadora estagiária)

Proj3

A10

Exploração do tema *Como promover a sustentabilidade ambiental*

- “Tempestade de ideias” sobre o que devemos/podemos fazer para ajudar o nosso planeta
- Diálogo com as crianças sobre como podíamos ajudar o nosso planeta.
- Construção de um cartaz sobre comportamentos certos ou errados.

Proj4

A11

Realização de uma entrevista oral (feita pelas crianças mais velhas com o apoio da educadora)

Sessões 1 e 2

- Preparação da entrevista
 - Dramatização de uma entrevista fictícia usando fantoches (*Entrevista ao Dragão*)
 - Diálogo sobre a entrevista, centrado na estrutura deste género textual
 - Seleção do entrevistado (um jogador de futebol do clube local)
 - Recolha de informação sobre essa personalidade
 - Seleção dos tópicos a contemplar na entrevista (identificação do entrevistado, momentos principais da sua carreira, sua formação, atividades profissionais paralelas, planos de futuro)
 - Redação das perguntas (as crianças ditam-nas e a educadora escreve-as)
 - Distribuição das perguntas pelas crianças (que devem copiá-las a partir do registo feito pela educadora)

Sessão 3

- Realização da entrevista
 - Formulação das perguntas pelas crianças (oralmente)
 - Obtenção das respostas e sua gravação em vídeo

Sessão 4

- Registo escrito da entrevista numa cartolina
 - Definição de tópicos de organização da informação recolhida
 - Identificação e registo da informação recolhida para cada tópico (as crianças ditam e a educadora escreve)

Quadro 3 – Capacidades ligadas à educação para a cidadania global contemplados em projetos para a EPE

A leitura do quadro acima apresentado revela-nos que:

- Dentre as capacidades que podem ser desenvolvidas no âmbito de uma educação para a cidadania global, os projetos para a

EPE que analisámos privilegiaram a *Reflexão*, o *Pensamento crítico* e a *Argumentação*, que – devido à sua natureza – se relacionam facilmente entre si;

- A *Comunicação* é trabalhada especificamente em algumas atividades, mas – como é fácil de perceber – está implícita nas atividades relativas às três capacidades privilegiadas;
- Há capacidades que são pouco – a *Colaboração* – ou nada – a *Resolução de problemas* – trabalhadas, apesar de serem extremamente importantes.

3.2.1.3. Atitudes e valores a promover

No Quadro 4, apresentamos os resultados da análise das atividades propostas nos projetos implementados em contextos de EPE, tendo em conta as categorias relativas às atitudes e aos valores a promover:

ATITUDES E VALORES A PROMOVER
SENTIDO DE IDENTIDADE E AUTOESTIMA
<p style="text-align: center;"><u>Proj5</u></p> <p><u>A12</u> Exploração da cultura portuguesa através de um conto popular (<i>Os sete cabritinhos</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do conto através de dramatização feita com fantoches de palito - Diálogo focado <ul style="list-style-type: none"> - Na simbologia do conto - Na sua estrutura <ul style="list-style-type: none"> - Personagens - Espaço - Tempo - Ação (situação inicial + complicação + peripécias + resolução) - Moral - Elaboração de desenhos para ilustrar o conto - Sua ordenação em função do lugar ocupado pela parte da ação ilustrada na ação do conto - Criação de legendas para os desenhos e reconto da história recorrendo a estas <p><u>A13</u> Exploração do conceito de <i>lusofonia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração do conto <i>O macaco do rabo cortado</i> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da capa do conto e do seu título - Leitura do conto em voz alta - Diálogo sobre o conto

- Organização de ilustrações da história, tendo em conta a integração dos acontecimentos a que se referiam na sua ação
- Transição para outra cultura (feita a partir da referência a Angola no fim do conto)
 - Diálogo orientado por algumas questões (*O que cantava o macaco? Para onde é que ele queria ir? Alguém sabe onde fica Angola?*)
 - Localização de Portugal e Angola no mapa-mundo
- Diálogo sobre a relação entre os dois países

A14

Exploração da lusofonia africana através de um conto popular angolano (*O avô Imbo*)

- Apresentação do conto, recorrendo à “técnica da televisão”
- Diálogo de exploração do conto (orientado por algumas questões)
- Referência ao facto de em Angola também se falar Português
- Jogo de identificação de elementos relacionados com Angola e Portugal (nomes de animais, paisagens e frutos)
 - Associação de imagens representando esses elementos às duas culturas
 - Associação dos cartões onde estavam registadas as palavras à imagem que representava cada um dos referentes

A15

Exploração da lusofonia sul-americana através de um conto popular brasileiro (*O veado e a baratinha*)

- Revisão da localização de Portugal, Angola e dos vários continentes no mapa-mundo
- Diálogo sobre os países/regiões lusófonos espalhados pelo mundo
- Visionamento de um vídeo onde em que o conto era narrado oralmente por uma pessoa brasileira
- Diálogo de exploração do conto (orientado por algumas questões)
- Identificação de palavras/expressões do Português do Brasil ausentes do Português europeu
- Identificação de outras palavras/expressões de Português do Brasil conhecidas das crianças e do seu equivalente em Português europeu
- Registo escrito (num cartaz)
- Localização do Brasil no mapa-mundo

Proj6

A17

Exploração do tema *Atitudes das crianças para com as pessoas mais velhas*

- Diálogo sobre este tema orientado por algumas questões
- Jogo *Certo ou errado?*
 - Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos (pela educadora estagiária)
 - Situações corretas
 - Situações incorretas
 - Avaliação de cada situação pelas crianças
 - Justificação da sua apreciação
 - Validação pela educadora estagiária e pelo grupo

A18

Exploração do tema *Atitudes das pessoas mais velhas para com as crianças*

- Diálogo sobre este tema orientado por algumas questões
- *Jogo Certo ou errado?*
 - Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos (pela educadora estagiária)
 - Situações corretas
 - Situações incorretas
 - Avaliação de cada situação pelas crianças
 - Justificação da sua apreciação
 - Validação pela educadora estagiária e pelo grupo

A20

Exploração do tema *Relações entre gerações na atualidade*

- A partir das experiências das crianças
 - Exploração de fotografias dos avós das crianças
 - À vez, cada criança foi ao centro, mostrou a/as fotografia/as e apresentou-a/as, baseando-se nas questões
 - Quem é?
 - Como se chama?
 - Como é?
 - Que relação tens com essa pessoa?
 - O que costumava fazer com ela?
 - O que mais gostas de fazer com essa pessoa?
 - Após cada apresentação, as restantes crianças faziam comentários

VALORIZAÇÃO E RESPEITO PELA DIVERSIDADE E PELOS DIREITOS HUMANOS

Proj1

A1

Exploração do tema *Amizades diferentes*

- Visualização e comentário de um PowerPoint com imagens ilustrando este tema
- Exploração de um álbum de literatura infantojuvenil
 - Formulação de hipóteses sobre o sentido da palavra *cotãozinho* (incluída no título)
 - Realização de previsões sobre o desenrolar da história
 - Leitura do álbum em voz alta
 - Diálogo sobre a narrativa
 - Comparação da informação recolhida através da audição da leitura com as hipóteses formuladas/previsões realizadas antes da leitura
 - Reflexão sobre a forma como a personagem principal e as secundárias ultrapassaram as suas diferenças consolidando a sua amizade
- Produção de um enunciado oral individual sobre a aceitação da diferença
- Registo escrito dos enunciados das crianças (feito pela educadora estagiária)

A2

Exploração do tema *Importância da partilha*

- Organização de um lanche coletivo
 - Cada criança trouxe algo de que gostava para partilhar com todos

- Narração de uma história sobre a partilha (feita pela avó de uma das crianças durante o lanche)
 - Leitura do álbum
 - Diálogo sobre a mesma
 - Reflexão sobre o exemplo de partilha dado por essa narrativa
- Produção de um enunciado oral individual sobre a importância da partilha
- Registo escrito dos enunciados das crianças (feito pela educadora estagiária)

A3

Exploração do tema *Importância da ajuda*

- Montagem de um puzzle alusivo à capa de um álbum sobre este tema
- Sua afixação numa parede da sala
- Exploração do álbum
 - Formulação de hipóteses sobre a relação da história do álbum com a ideia de ajuda/Realização de previsões sobre o desenrolar da história
 - Feitas em pequenos grupos
 - Registadas num quadro apresentado numa cartolina (na coluna intitulada *Antes*)
 - Leitura do álbum em voz alta
 - Diálogo sobre a narrativa
 - Comparação da informação recolhida através da audição da leitura com as hipóteses formuladas/previsões realizadas antes da leitura
 - Preenchendo a segunda coluna do quadro (intitulada *Depois*)
 - Reflexão sobre a forma como as personagens se ajudaram para alcançarem o objetivo pretendido
- Produção de um enunciado oral por grupo sobre a importância da ajuda
- Registo escrito dos enunciados dos grupos (feito pela educadora estagiária)

A4

Exploração do tema *A amizade – antídoto para a tristeza e a solidão*

- Apresentação do título de um álbum infantojuvenil
- Formulação de hipóteses sobre quem seria a personagem através de um desenho individual
- Apresentação dos desenhos individuais aos adultos e às restantes crianças
- Leitura dramatizada do álbum (mostrando as imagens)
- Identificação da personagem que ria no jardim da criança protagonista do álbum
- Comparação com as personagens que riam nos jardins das crianças da sala (através dos desenhos)
- Reflexão sobre
 - A solidão como fonte de tristeza
 - A importância da amizade para a afastar
- Produção de enunciados orais individuais sobre esse tema
- Registo escrito dos enunciados dos grupos (feito pela educadora estagiária)

Proj5

A13

Exploração do conceito de *lusofonia*

- Exploração do conto *O macaco do rabo cortado*
 - Apresentação da capa do conto e do seu título
 - Leitura do conto em voz alta
 - Diálogo sobre o conto
 - Organização de ilustrações da história, tendo em conta a integração dos acontecimentos a que se referiam na sua ação
 - Transição para outra cultura (feita a partir da referência a Angola no fim do conto)
 - Diálogo orientado por algumas questões (*O que cantava o macaco? Para onde é que ele queria ir? Alguém sabe onde fica Angola?*)
 - Localização de Portugal e Angola no mapa-mundo
 - Diálogo sobre a relação entre os dois países

A14

Exploração da lusofonia africana através de um conto popular angolano (*O avô Imbo*)

- Apresentação do conto, recorrendo à “técnica da televisão”
- Diálogo de exploração do conto (orientado por algumas questões)
- Referência ao facto de em Angola também se falar Português
- Jogo de identificação de elementos relacionados com Angola e Portugal (nomes de animais, paisagens e frutos)
 - Associação de imagens representando esses elementos às duas culturas
 - Associação dos cartões onde estavam registadas as palavras à imagem que representava cada um dos referentes

A15

Exploração da lusofonia sul-americana através de um conto popular brasileiro (*O veado e a baratinha*)

- Revisão da localização de Portugal, Angola e dos vários continentes no mapa-mundo
- Diálogo sobre os países/regiões lusófonos espalhados pelo mundo
- Visionamento de um vídeo onde em que o conto era narrado oralmente por uma pessoa brasileira
- Diálogo de exploração do conto (orientado por algumas questões)
- Identificação de palavras/expressões do Português do Brasil ausentes do Português europeu
- Identificação de outras palavras/expressões de Português do Brasil conhecidas das crianças e do seu equivalente em Português europeu
- Registo escrito (num cartaz)
- Localização do Brasil no mapa-mundo

Proj6

A17

Exploração do tema *Atitudes das crianças para com as pessoas mais velhas*

- Diálogo sobre este tema orientado por algumas questões
- Jogo *Certo ou errado?*
 - Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos (pela educadora estagiária)
 - Situações corretas

- Situações incorretas
- Avaliação de cada situação pelas crianças
- Justificação da sua apreciação
- Validação pela educadora estagiária e pelo grupo

A18

Exploração do tema *Atitudes das pessoas mais velhas para com as crianças*

- Diálogo sobre este tema orientado por algumas questões
- Jogo *Certo ou errado?*
 - Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos (pela educadora estagiária)
 - Situações corretas
 - Situações incorretas
- Avaliação de cada situação pelas crianças
- Justificação da sua apreciação
- Validação pela educadora estagiária e pelo grupo

PREOCUPAÇÕES AMBIENTAIS E COMPROMISSO COM UM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Proj2

A6

Exploração do tema *O Homem entre os outros animais*

- Estudo do conto tradicional *O príncipe com orelhas de burro*
 - Formulação de hipóteses/realização de previsões a partir da capa → atribuição de um título à narrativa
 - Leitura em voz alta
 - Diálogo sobre a narrativa ouvida ler
 - Confirmação/infirmação das hipóteses formuladas/previsões feitas
- Diálogo sobre o que une e separa o Homem e os outros animais

Proj3

A9

Exploração do tema *Efeitos da poluição sobre o clima*

- Leitura da narrativa *Futurolândia* (criada e escrita pela educadora estagiária)
- Dramatização da história
- Reconto
- Diálogo sobre a poluição e os seus efeitos sobre o clima

A10

Exploração do tema *Como promover a sustentabilidade ambiental*

- “Tempestade de ideias” sobre o que devemos/podemos fazer para ajudar o nosso planeta
- Diálogo com as crianças sobre como podíamos ajudar o nosso planeta.
- Construção de um cartaz sobre comportamentos certos ou errados.

COMPROMISSO COM A JUSTIÇA SOCIAL E A EQUIDADE

Proj6

A17

Exploração do tema *Atitudes das crianças para com as pessoas mais velhas*

- Diálogo sobre este tema orientado por algumas questões

- Jogo *Certo ou errado?*
 - Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos (pela educadora estagiária)
 - Situações corretas
 - Situações incorretas
 - Avaliação de cada situação pelas crianças
 - Justificação da sua apreciação
 - Validação pela educadora estagiária e pelo grupo

A18

Exploração do tema *Atitudes das pessoas mais velhas para com as crianças*

- Diálogo sobre este tema orientado por algumas questões
- Jogo *Certo ou errado?*
 - Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos (pela educadora estagiária)
 - Situações corretas
 - Situações incorretas
 - Avaliação de cada situação pelas crianças
 - Justificação da sua apreciação
 - Validação pela educadora estagiária e pelo grupo

RESPONSABILIDADE SOCIAL

Proj3

A10

Exploração do tema *Como promover a sustentabilidade ambiental*

- “Tempestade de ideias” sobre o que devemos/podemos fazer para ajudar o nosso planeta
- Diálogo com as crianças sobre como podíamos ajudar o nosso planeta.
- Construção de um cartaz sobre comportamentos certos ou errados.

Proj6

A17

Exploração do tema *Atitudes das crianças para com as pessoas mais velhas*

- Diálogo sobre este tema orientado por algumas questões
- Jogo *Certo ou errado?*
 - Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos (pela educadora estagiária)
 - Situações corretas
 - Situações incorretas
 - Avaliação de cada situação pelas crianças
 - Justificação da sua apreciação
 - Validação pela educadora estagiária e pelo grupo

A18

Exploração do tema *Atitudes das pessoas mais velhas para com as crianças*

- Diálogo sobre este tema orientado por algumas questões
- Jogo *Certo ou errado?*
 - Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos (pela educadora estagiária)

- Situações corretas
- Situações incorretas
- Avaliação de cada situação pelas crianças
- Justificação da sua apreciação
- Validação pela educadora estagiária e pelo grupo

Quadro 4 – Atitudes e valores ligados à educação para a cidadania global contemplados em projetos para a EPE

A leitura o quadro acima apresentado revela-nos que:

- Dentre as atitudes e valores que podem ser promovidas no âmbito de uma educação para a cidadania global, se destacaram, pela positiva, a *Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos* – contemplada em três projetos – e, pela negativa, o *Compromisso com a justiça social e a equidade* – contemplado num só projeto;
- Os restantes foram todos contemplados em dois projetos.

3.2.2. Para o 1º Ciclo do Ensino Básico

3.2.2.1. Conhecimentos a adquirir

No Quadro 5, apresentamos os resultados da análise das atividades propostas nos projetos implementados em contextos de 1º CEB, tendo em conta os conhecimentos relacionados com uma educação para a cidadania global a adquirir:

CONHECIMENTOS A ADQUIRIR
INTERDEPENDÊNCIA E GLOBALIZAÇÃO

IDENTIDADE E DIVERSIDADE

JUSTIÇA SOCIAL E DIREITOS HUMANOS
<p style="text-align: center;"><u>Proj8</u></p> <p><u>A22</u></p> <p>Exploração de valores – <i>solidariedade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Visionamento de um vídeo relativo a uma lenda (<i>Lenda de S. Martinho</i>) - Exploração da mesma - Elaboração de uma versão em banda desenhada da lenda explorada

- Diálogo com os alunos sobre a mensagem subjacente à lenda explorada – atividade de “leitura” de imagens
- Identificação da moral da lenda (feita individualmente e por escrito)
- Elaboração de um texto narrativo relativo a um exemplo de solidariedade, real ou fictício
- Adaptação de um dos textos narrativos produzidos pelos alunos na sessão anterior (trabalho coletivo)

DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Proj7

A21

Exploração do tema *Consequências das alterações climáticas*

- Exploração do assunto de uma carta fictícia (em grande grupo):
 - Identificação das ideias principais do documento (diálogo)
 - Preenchimento de um quadro-síntese
- Realização de desenhos:
 - Como imaginam o mundo em 2030 (segundo a carta explorada)
 - O que vão fazer para evitar que o mundo sofra devido à escassez de água
- Revisão da estrutura da carta usando o cartaz existente na sala e a carta apresentada na aula anterior
- Redação de uma carta apresentando medidas para que o planeta não sofra as consequências evidenciadas no texto explorado
- Elaboração de cartazes alusivos ao ambiente para divulgação na escola
 - Análise dos rascunhos produzidos pelas crianças
 - Definição da estrutura e conteúdo dos cartazes
 - Elaboração da versão definitiva dos cartazes em grupos de 4 ou 5 elementos

Proj9

A23

Exploração do tema *Animais em vias de extinção e cadeias alimentares*

- Apresentação de imagens alusivas a animais em vias de extinção sob a forma de cartas
- Diálogo sobre as imagens
- Diálogo sobre os animais em vias de extinção e as cadeias alimentares
- Realização do jogo *Quem come quem?*
- Apresentação das cadeias alimentares construídas
- Produção de um texto dramático subordinado ao tema *Um caçador piedoso*
 - Planificação
 - Redação seguindo a planificação elaborada
 - Revisão do texto elaborado (pelo autor)
 - Revisão – em grupo – de um texto escrito por um outro grupo a partir de uma lista de verificação relativa às características do texto dramático e à produção de textos escritos
 - Análise – em grupo – das falhas e correções apontadas por outro grupo
 - Reescrita e melhoria do texto

COMUNICAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO	
Proj7	
A21	
Exploração do tema <i>Consequências das alterações climáticas</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Exploração do assunto de uma carta fictícia (em grande grupo): <ul style="list-style-type: none"> - Identificação das ideias principais do documento (diálogo) - Preenchimento de um quadro-síntese - Realização de desenhos: <ul style="list-style-type: none"> - Como imaginam o mundo em 2030 (segundo a carta explorada) - O que vão fazer para evitar que o mundo sofra devido à escassez de água - Revisão da estrutura da carta usando o cartaz existente na sala e a carta apresentada na aula anterior - Redação de uma carta apresentando medidas para que o planeta não sofra as consequências evidenciadas no texto explorado - Elaboração de cartazes alusivos ao ambiente para divulgação na escola <ul style="list-style-type: none"> - Análise dos rascunhos produzidos pelas crianças - Definição da estrutura e conteúdo dos cartazes - Elaboração da versão definitiva dos cartazes em grupos de 4 ou 5 elementos 	
Proj9	
A23	
Exploração do tema <i>Animais em vias de extinção e cadeias alimentares</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de imagens alusivas a animais em vias de extinção sob a forma de cartas - Diálogo sobre as imagens - Diálogo sobre os animais em vias de extinção e as cadeias alimentares - Realização do jogo <i>Quem come quem?</i> - Apresentação das cadeias alimentares construídas - Produção de um texto dramático subordinado ao tema <i>Um caçador piedoso</i> <ul style="list-style-type: none"> - Planificação - Redação seguindo a planificação elaborada - Revisão do texto elaborado (pelo autor) - Revisão – em grupo – de um texto escrito por um outro grupo a partir de uma lista de verificação relativa às características do texto dramático e à produção de textos escritos - Análise – em grupo – das falhas e correções apontadas por outro grupo - Reescrita e melhoria do texto 	
CONSTRUÇÃO DA PAZ E RESOLUÇÃO DE CONFLITOS	

Quadro 5 – Conhecimentos ligados à educação para a cidadania global contemplados em projetos para o 1º CEB

A leitura do quadro acima apresentado revela-nos que:

- Dentre os conhecimentos que podem ser abordados no âmbito de uma educação para a cidadania global, os projetos para o 1º

CEB que analisámos privilegiaram os temas *Desenvolvimento sustentável* e *Comunicação e argumentação*;

- Houve alguns temas – *Identidade e diversidade* e *Construção da paz e resolução de conflitos* – que não foram abordados por nenhum projeto.

Pensamos que estes resultados têm a ver:

- Mais uma vez, com a associação dos seus projetos a um seminário centrado no ensino (e aprendizagem) da língua portuguesa como língua materna, o que as leva a insistir em atividades de comunicação – agora sobretudo escrita, porque, supostamente, a oralidade estará dominada desde a frequência da EPE;
- Também com a dificuldade que têm em compreender o conceito de transversalidade da língua portuguesa como língua materna, que não lhes permite perceber que podem desenvolver competências essenciais e transversais em comunicação oral e escrita a abordar qualquer tema, seja ele qual for;
- No caso do tema *Desenvolvimento sustentável*, a popularidade de que o ensino (experimental) das ciências goza desde que foi desenvolvido o programa Ciência Viva, apoiado na perspetiva CTS/PC.⁵

3.2.2.2. Capacidades a desenvolver

No Quadro 6, apresentamos os resultados da análise das atividades propostas nos projetos implementados em contextos de 1º CEB, tendo em conta as capacidades relacionadas com uma educação para a cidadania global a desenvolver:

⁵ Ciência, Tecnologia, Sociedade/Pensamento Crítico.

CAPACIDADES A DESENVOLVER
COMUNICAÇÃO
<p style="text-align: center;"><u>Proj7</u></p> <p><u>A21</u></p> <p>Exploração do tema <i>Consequências das alterações climáticas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração do assunto de uma carta fictícia (em grande grupo): <ul style="list-style-type: none"> - Identificação das ideias principais do documento (diálogo) - Preenchimento de um quadro-síntese - Realização de desenhos: <ul style="list-style-type: none"> - Como imaginam o mundo em 2030 (segundo a carta explorada) - O que vão fazer para evitar que o mundo sofra devido à escassez de água - Revisão da estrutura da carta usando o cartaz existente na sala e a carta apresentada na aula anterior - Redação de uma carta apresentando medidas para que o planeta não sofra as consequências evidenciadas no texto explorado - Elaboração de cartazes alusivos ao ambiente para divulgação na escola <ul style="list-style-type: none"> - Análise dos rascunhos produzidos pelas crianças - Definição da estrutura e conteúdo dos cartazes - Elaboração da versão definitiva dos cartazes em grupos de 4 ou 5 elementos <p style="text-align: center;"><u>Proj8</u></p> <p><u>A22</u></p> <p>Exploração de valores – <i>solidariedade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Visionamento de um vídeo relativo a uma lenda (<i>Lenda de S. Martinho</i>) - Exploração da mesma - Elaboração de uma versão em banda desenhada da lenda explorada - Diálogo com os alunos sobre a mensagem subjacente à lenda explorada – atividade de “leitura” de imagens - Identificação da moral da lenda (feita individualmente e por escrito) - Elaboração de um texto narrativo relativo a um exemplo de solidariedade, real ou fictício - Adaptação de um dos textos narrativos produzidos pelos alunos na sessão anterior (trabalho coletivo) <p style="text-align: center;"><u>Proj9</u></p> <p><u>A23</u></p> <p>Exploração do tema <i>Animais em vias de extinção e cadeias alimentares</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de imagens alusivas a animais em vias de extinção sob a forma de cartas - Diálogo sobre as imagens - Diálogo sobre os animais em vias de extinção e as cadeias alimentares - Realização do jogo <i>Quem come quem?</i> - Apresentação das cadeias alimentares construídas - Produção de um texto dramático subordinado ao tema <i>Um caçador piedoso</i> <ul style="list-style-type: none"> - Planificação

- Redação seguindo a planificação elaborada
- Revisão do texto elaborado (pelo autor)
- Revisão – em grupo – de um texto escrito por um outro grupo a partir de uma lista de verificação relativa às características do texto dramático e à produção de textos escritos
- Análise – em grupo – das falhas e correções apontadas por outro grupo

REFLEXÃO

Proj7

A21

Exploração do tema *Consequências das alterações climáticas*

- Exploração do assunto de uma carta fictícia (em grande grupo):
 - Identificação das ideias principais do documento (diálogo)
 - Preenchimento de um quadro-síntese
- Realização de desenhos:
 - Como imaginam o mundo em 2030 (segundo a carta explorada)
 - O que vão fazer para evitar que o mundo sofra devido à escassez de água
- Revisão da estrutura da carta usando o cartaz existente na sala e a carta apresentada na aula anterior
- Redação de uma carta apresentando medidas para que o planeta não sofra as consequências evidenciadas no texto explorado
- Elaboração de cartazes alusivos ao ambiente para divulgação na escola
 - Análise dos rascunhos produzidos pelas crianças
 - Definição da estrutura e conteúdo dos cartazes
 - Elaboração da versão definitiva dos cartazes em grupos de 4 ou 5 elementos

Proj8

A22

Exploração de valores – *solidariedade*

- Visionamento de um vídeo relativo a uma lenda (*Lenda de S. Martinho*)
- Exploração da mesma
- Elaboração de uma versão em banda desenhada da lenda explorada
- Diálogo com os alunos sobre a mensagem subjacente à lenda explorada – atividade de “leitura” de imagens
- Identificação da moral da lenda (feita individualmente e por escrito)
- Elaboração de um texto narrativo relativo a um exemplo de solidariedade, real ou fictício
- Adaptação de um dos textos narrativos produzidos pelos alunos na sessão anterior (trabalho coletivo)

Proj9

A23

Exploração do tema *Animais em vias de extinção e cadeias alimentares*

- Apresentação de imagens alusivas a animais em vias de extinção sob a forma de cartas
- Diálogo sobre as imagens
- Diálogo sobre os animais em vias de extinção e as cadeias alimentares

- Realização do jogo *Quem come quem?*
- Apresentação das cadeias alimentares construídas
- Produção de um texto dramático subordinado ao tema *Um caçador piedoso*
 - Planificação
 - Redação seguindo a planificação elaborada
 - Revisão do texto elaborado (pelo autor)
 - Revisão – em grupo – de um texto escrito por um outro grupo a partir de uma lista de verificação relativa às características do texto dramático e à produção de textos escritos
 - Análise – em grupo – das falhas e correções apontadas por outro grupo

PENSAMENTO CRÍTICO

Proj7

A21

Exploração do tema *Consequências das alterações climáticas*

- Exploração do assunto de uma carta fictícia (em grande grupo):
 - Identificação das ideias principais do documento (diálogo)
 - Preenchimento de um quadro-síntese
- Realização de desenhos:
 - Como imaginam o mundo em 2030 (segundo a carta explorada)
 - O que vão fazer para evitar que o mundo sofra devido à escassez de água
- Revisão da estrutura da carta usando o cartaz existente na sala e a carta apresentada na aula anterior
- Redação de uma carta apresentando medidas para que o planeta não sofra as consequências evidenciadas no texto explorado
- Elaboração de cartazes alusivos ao ambiente para divulgação na escola
 - Análise dos rascunhos produzidos pelas crianças
 - Definição da estrutura e conteúdo dos cartazes
 - Elaboração da versão definitiva dos cartazes em grupos de 4 ou 5 elementos

Proj8

A22

Exploração de valores – *solidariedade*

- Visionamento de um vídeo relativo a uma lenda (*Lenda de S. Martinho*)
- Exploração da mesma
- Elaboração de uma versão em banda desenhada da lenda explorada
- Diálogo com os alunos sobre a mensagem subjacente à lenda explorada – atividade de “leitura” de imagens
- Identificação da moral da lenda (feita individualmente e por escrito)
- Elaboração de um texto narrativo relativo a um exemplo de solidariedade, real ou fictício
- Adaptação de um dos textos narrativos produzidos pelos alunos na sessão anterior (trabalho coletivo)

Proj9

A23

Exploração do tema *Animais em vias de extinção e cadeias alimentares*

- Apresentação de imagens alusivas a animais em vias de extinção sob a forma de cartas

- Diálogo sobre as imagens
- Diálogo sobre os animais em vias de extinção e as cadeias alimentares
- Realização do jogo *Quem come quem?*
- Apresentação das cadeias alimentares construídas
- Produção de um texto dramático subordinado ao tema *Um caçador piedoso*
 - Planificação
 - Redação seguindo a planificação elaborada
 - Revisão do texto elaborado (pelo autor)
 - Revisão – em grupo – de um texto escrito por um outro grupo a partir de uma lista de verificação relativa às características do texto dramático e à produção de textos escritos
 - Análise – em grupo – das falhas e correções apontadas por outro grupo

ARGUMENTAÇÃO

Proj7

A21

Exploração do tema *Consequências das alterações climáticas*

- Exploração do assunto de uma carta fictícia (em grande grupo):
 - Identificação das ideias principais do documento (diálogo)
 - Preenchimento de um quadro-síntese
- Realização de desenhos:
 - Como imaginam o mundo em 2030 (segundo a carta explorada)
 - O que vão fazer para evitar que o mundo sofra devido à escassez de água
- Revisão da estrutura da carta usando o cartaz existente na sala e a carta apresentada na aula anterior
- Redação de uma carta apresentando medidas para que o planeta não sofra as consequências evidenciadas no texto explorado
- Elaboração de cartazes alusivos ao ambiente para divulgação na escola
 - Análise dos rascunhos produzidos pelas crianças
 - Definição da estrutura e conteúdo dos cartazes
 - Elaboração da versão definitiva dos cartazes em grupos de 4 ou 5 elementos

Proj9

A23

Exploração do tema *Animais em vias de extinção e cadeias alimentares*

- Apresentação de imagens alusivas a animais em vias de extinção sob a forma de cartas
- Diálogo sobre as imagens
- Diálogo sobre os animais em vias de extinção e as cadeias alimentares
- Realização do jogo *Quem come quem?*
- Apresentação das cadeias alimentares construídas
- Produção de um texto dramático subordinado ao tema *Um caçador piedoso*
 - Planificação
 - Redação seguindo a planificação elaborada
 - Revisão do texto elaborado (pelo autor)
 - Revisão – em grupo – de um texto escrito por um outro grupo a partir de uma lista de verificação relativa às características do texto dramático e à produção de textos escritos
 - Análise – em grupo – das falhas e correções apontadas por outro grupo

RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	
Proj7	
A21	
Exploração do tema <i>Consequências das alterações climáticas</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Exploração do assunto de uma carta fictícia (em grande grupo): <ul style="list-style-type: none"> - Identificação das ideias principais do documento (diálogo) - Preenchimento de um quadro-síntese - Realização de desenhos: <ul style="list-style-type: none"> - Como imaginam o mundo em 2030 (segundo a carta explorada) - O que vão fazer para evitar que o mundo sofra devido à escassez de água - Revisão da estrutura da carta usando o cartaz existente na sala e a carta apresentada na aula anterior - Redação de uma carta apresentando medidas para que o planeta não sofra as consequências evidenciadas no texto explorado - Elaboração de cartazes alusivos ao ambiente para divulgação na escola <ul style="list-style-type: none"> - Análise dos rascunhos produzidos pelas crianças - Definição da estrutura e conteúdo dos cartazes - Elaboração da versão definitiva dos cartazes em grupos de 4 ou 5 elementos 	
COLABORAÇÃO	
Proj7	
A21	
Exploração do tema <i>Consequências das alterações climáticas</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Exploração do assunto de uma carta fictícia (em grande grupo): <ul style="list-style-type: none"> - Identificação das ideias principais do documento (diálogo) - Preenchimento de um quadro-síntese - Realização de desenhos: <ul style="list-style-type: none"> - Como imaginam o mundo em 2030 (segundo a carta explorada) - O que vão fazer para evitar que o mundo sofra devido à escassez de água - Revisão da estrutura da carta usando o cartaz existente na sala e a carta apresentada na aula anterior - Redação de uma carta apresentando medidas para que o planeta não sofra as consequências evidenciadas no texto explorado - Elaboração de cartazes alusivos ao ambiente para divulgação na escola <ul style="list-style-type: none"> - Análise dos rascunhos produzidos pelas crianças - Definição da estrutura e conteúdo dos cartazes - Elaboração da versão definitiva dos cartazes em grupos de 4 ou 5 elementos 	

Quadro 6 – Capacidades ligadas à educação para a cidadania global contempladas em projetos para o 1º CEB

A leitura do quadro acima apresentado revela-nos que:

- Dentre as capacidades que podem ser desenvolvidas no âmbito de uma educação para a cidadania global, os projetos para o 1º CEB que analisámos privilegiaram a *Comunicação*,

a *Reflexão*, o *Pensamento crítico* e a *Argumentação*, que são trabalhadas com as mesmas atividades, dado que – como é fácil de perceber – estão intimamente relacionadas; constitui exceção o Projeto 8, que não propõe nenhuma atividade que contribua para o desenvolvimento da *Argumentação*;

- Há capacidades que só são trabalhadas num projeto – o Projeto 7 – a partir de um tema de ciências; estamos a referir-nos à *Resolução de problemas* e à *Colaboração*, que combinam muito bem entre si e com as capacidades mais privilegiadas por todos os projetos.

3.2.2.3. Atitudes e valores a promover

No Quadro 7, apresentamos os resultados da análise das atividades propostas nos projetos implementados em contextos de 1º CEB, tendo em conta as atitudes e valores relacionados com uma educação para a cidadania global a promover:

ATITUDES E VALORES A PROMOVER
SENTIDO DE IDENTIDADE E AUTOESTIMA

VALORIZAÇÃO E RESPEITO PELA DIVERSIDADE E PELOS DIREITOS HUMANOS

PREOCUPAÇÕES AMBIENTAIS E COMPROMISSO COM UM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
<p style="text-align: center;"><u>Proj7</u></p> <p><u>A21</u></p> <p>Exploração do tema <i>Consequências das alterações climáticas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração do assunto de uma carta fictícia (em grande grupo): <ul style="list-style-type: none"> - Identificação das ideias principais do documento (diálogo) - Preenchimento de um quadro-síntese - Realização de desenhos: <ul style="list-style-type: none"> - Como imaginam o mundo em 2030 (segundo a carta explorada) - O que vão fazer para evitar que o mundo sofra devido à escassez de água - Revisão da estrutura da carta usando o cartaz existente na sala e a carta apresentada na aula anterior - Redação de uma carta apresentando medidas para que o planeta não sofra as consequências evidenciadas no texto explorado - Elaboração de cartazes alusivos ao ambiente para divulgação na escola <ul style="list-style-type: none"> - Análise dos rascunhos produzidos pelas crianças

- Definição da estrutura e conteúdo dos cartazes
- Elaboração da versão definitiva dos cartazes em grupos de 4 ou 5 elementos

Proj9

A23

Exploração do tema *Animais em vias de extinção e cadeias alimentares*

- Diálogo sobre animais em via de extinção e cadeias alimentares
- Realização do jogo *Quem come quem?*
- Apresentação das cadeias alimentares construídas
- Produção de um texto dramático subordinado ao tema *Um caçador piedoso*
 - Planificação
 - Redação seguindo a planificação elaborada
 - Revisão do texto elaborado (pelo autor)
 - Revisão – em grupo – de um texto escrito por um outro grupo a partir de uma lista de verificação relativa às características do texto dramático e à produção de textos escritos
- Análise – em grupo – das falhas e correções apontadas por outro grupo

COMPROMISSO COM A JUSTIÇA SOCIAL E A EQUIDADE

Proj8

A22

Exploração de valores – *solidariedade*

- Visionamento de um vídeo relativo a uma lenda (*Lenda de S. Martinho*)
- Exploração da mesma
- Elaboração de uma versão em banda desenhada da lenda explorada
- Diálogo com os alunos sobre a mensagem subjacente à lenda explorada – atividade de “leitura” de imagens
- Identificação da moral da lenda (feita individualmente e por escrito)
- Elaboração de um texto narrativo relativo a um exemplo de solidariedade, real ou fictício
- Adaptação de um dos textos narrativos produzidos pelos alunos na sessão anterior (trabalho coletivo)

RESPONSABILIDADE SOCIAL

Proj7

A21

Exploração do tema *Consequências das alterações climáticas*

- Exploração do assunto de uma carta fictícia (em grande grupo):
 - Identificação das ideias principais do documento (diálogo)
 - Preenchimento de um quadro-síntese
- Realização de desenhos:
 - Como imaginam o mundo em 2030 (segundo a carta explorada)
 - O que vão fazer para evitar que o mundo sofra devido à escassez de água
- Revisão da estrutura da carta usando o cartaz existente na sala e a carta apresentada na aula anterior
- Redação de uma carta apresentando medidas para que o planeta não sofra as consequências evidenciadas no texto explorado

- Elaboração de cartazes alusivos ao ambiente para divulgação na escola
- Análise dos rascunhos produzidos pelas crianças
- Definição da estrutura e conteúdo dos cartazes
- Elaboração da versão definitiva dos cartazes em grupos de 4 ou 5 elementos

Proj8

A22

Exploração de valores – *solidariedade*

- Visionamento de um vídeo relativo a uma lenda (*Lenda de S. Martinho*)
- Exploração da mesma
- Elaboração de uma versão em banda desenhada da lenda explorada
- Diálogo com os alunos sobre a mensagem subjacente à lenda explorada – atividade de “leitura” de imagens
- Identificação da moral da lenda (feita individualmente e por escrito)
- Elaboração de um texto narrativo relativo a um exemplo de solidariedade, real ou fictício
- Adaptação de um dos textos narrativos produzidos pelos alunos na sessão anterior (trabalho coletivo)

Proj9

A23

Exploração do tema *Animais em vias de extinção e cadeias alimentares*

- Diálogo sobre animais em via de extinção e cadeias alimentares
- Realização do jogo *Quem come quem?*
- Apresentação das cadeias alimentares construídas
- Produção de um texto dramático subordinado ao tema *Um caçador piedoso*
 - Planificação
 - Redação seguindo a planificação elaborada
 - Revisão do texto elaborado (pelo autor)
 - Revisão – em grupo – de um texto escrito por um outro grupo a partir de uma lista de verificação relativa às características do texto dramático e à produção de textos escritos
 - Análise – em grupo – das falhas e correções apontadas por outro grupo

Quadro 7 – Atitudes e valores ligados à educação para a cidadania global contemplados em projetos para o 1º CEB

A leitura do quadro acima apresentado revela-nos que:

- Dentre as atitudes e valores que podem ser promovidas no âmbito de uma educação para a cidadania global, todos os projetos para o 1º CEB que analisámos contemplaram a *Responsabilidade social*;
- Dois deles – o Proj7 e o Proj9 – também promoveram as *Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento*

sustentável, dado estarem ambos focados em temas de ciências relacionados com a educação ambiental (respetivamente *alterações climáticas* e *animais em vias de extinção*);

- Um deles – o Proj8 – promoveu o *Compromisso com a justiça social e a equidade*, através da abordagem de um tema relacionado com a educação para os valores (a solidariedade).

3.3. Conclusões

O que podemos concluir da análise de todos estes dados?

Em primeiro lugar, que parece ser mais fácil trabalhar nesta lógica em contextos de EPE do que de 1º CEB. Isso deve-se certamente à pressão da lógica da compartimentação das áreas de conteúdo, que impera no 1º CEB (como nos restantes níveis de escolaridade), apesar da monodocência que ainda o caracteriza (cf. Bizarro & Sá, 2011) e de as mais recentes tendências em matéria de política educativa privilegiarem a flexibilidade curricular, que implica a inter- e até a transdisciplinaridade e o trabalho numa lógica de projeto (cf. Martins *et al.*, 2017).

Em segundo lugar, que, se cruzarmos conhecimentos/capacidades/ atitudes e valores privilegiados – ou, pelo contrário, postos de parte – em cada um dos dois tipos de contextos abrangidos por este estudo, encontrámos uma certa articulação lógica.

Assim, para a EPE, destaca-se:

- Pela positiva
 - A conjunção *Identidade e diversidade + Comunicação e argumentação/Comunicação + Reflexão + Pensamento crítico + Argumentação/Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos + Sentido de identidade e autoestima + Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável + Responsabilidade social*,
- Pela negativa
 - A conjunção *Justiça social e direitos humanos + Construção da paz e resolução de conflitos/Resolução de problemas + Colaboração/Compromisso com a justiça social e equidade*.

Para o 1º CEB, destaca-se

- Pela positiva
 - A conjunção *Desenvolvimento sustentável + Comunicação e argumentação/Comunicação + Reflexão + Pensamento crítico + Argumentação/Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável + Compromisso com a justiça social e equidade + Responsabilidade social,*
- Pela negativa
 - A conjunção *Identidade e diversidade + Construção da paz e resolução de conflitos/Resolução de problemas + Colaboração/Sentido de identidade e autoestima + Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos.*

Da EPE para o 1º CEB, o foco desloca-se da afirmação da identidade pessoal (que implica a reflexão sobre as identidades alheias) para a atenção ao mundo (particularmente a problemas de índole ambiental), mais fácil de combinar com preocupações de natureza disciplinar e conteudística e, sobretudo, com a lecionação de duas áreas que o Ministério da Educação privilegia muito, frequentemente com grande enfoque nos conteúdos: o ensino e aprendizagem da língua portuguesa como língua materna e das ciências (sendo a matemática o terceiro elemento de uma espécie de “trindade sagrada”, que deixa de fora, por exemplo, as expressões).

No 1º CEB, impõe-se a passagem para uma lógica mais focada no desenvolvimento de capacidades e na promoção de atitudes e valores (conjugados com conhecimentos, sempre indispensáveis), de envolvimento do aluno e de inter- e transdisciplinaridade, criando a almejada flexibilidade curricular.

Em ambos os tipos de contextos, urge promover uma abordagem mais ligada à vida real e menos focada no lado “escolar”.

Apesar de todos os defeitos que possamos apontar aos projetos que analisámos, comprovámos que é possível associar o ensino (e aprendizagem) da língua portuguesa como língua materna (integrado na Educação em Português) à promoção de uma educação para a cidadania global, desde os primeiros anos – de vida e de escolaridade.

Referências bibliográficas

Bizarro, R., & Sá, C. M. (2011). A transversalidade da língua portuguesa no 1º ciclo e a gestão flexível do currículo. *Palavras*, 39-40, 53-63.

Capela, C. L. (2012). *Literatura infantil e promoção da amizade. Um estudo na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cravo, C. R. (2015). *Lecto-escrita na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/16378>

Ferreira, D. F. A. (2014). *Texto narrativo e dramático no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/14744>

Ferreira, S. C. F. (2013). *Leitura e educação ambiental no 1º Ciclo do Ensino Básico. Boas práticas ambientais*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/13232>

Francisco, I. L. (2018). *Educação para os valores e desenvolvimento da oralidade: um estudo na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Martins, G. O. (coord.), Gomes, C. S., Brocardo, J. L., et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Miranda, S. F. P. S. (2016). *Contos de países lusófonos e lecto-escrita na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/17194>

Osório, A. F. M. (2012). *Conto tradicional, literatura infantil e Conhecimento do Mundo. O ser humano e os outros animais*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/9993>

Oxfam (2015a). *Education for global citizenship: A guide for schools*. London: Oxfam. Disponível em: <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>

Oxfam (2015b). *Global citizenship in the classroom: A guide for teachers*. London: Oxfam. Disponível em: <http://www.oxfam.org.uk/education/global>

Pepolim, A. C. S. (2013). *Compreensão na leitura e educação ambiental na Educação Pré-Escolar. As estações do ano e suas alterações*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/12798>

Sá, C. M. (1999). A transversalidade na investigação em didática das línguas: um exemplo ligado ao ensino da língua materna. In Feytor Pinto, P. (org.), *Português, propostas para o futuro. Atas do 3º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. Vol. I (pp. 81-88). Lisboa: Associação de Professores de Português.

Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 28, 364-372.

Sá, C. M. (org.) (2013). *Transversalidade II: representações, instrumentos, práticas e formação*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.

Sá, C. M. (org.) (2014). *Transversalidade III: das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 2. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf>

Sá, C. M. (org.) (2017). *Transversalidade VI: Projetos educativos nos primeiros anos*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 3. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/16813>

Sá, C. M. (org.) (2019). *Transversalidade VII: projetos educativos dentro da sala*. Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Propostas”, nº 4. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/26176>

Sá, C. M. & Martins, M. E. (orgs.) (2008). *Atas do Seminário “Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas”*. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português [publicado em CD-Rom].

Sá, C. M. & Mesquita, L. (2018a). Desempenho de futuros professores na planificação de situações de ensino/aprendizagem do Português à luz da educação global. *Indagatio Didactica*, 10 (1), 63-82. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/10904>

Sá, C. M. & Mesquita, L. (2018b). Representações de futuros professores sobre a educação global e a sua operacionalização. *Indagatio Didactica*, 10(4), 128-147. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11624>

Soares, M. F. M. (2013). *Lendas e Educação para os valores no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/13228>

Anexo 1 – Divisão dos projetos de EPE em atividades

Proj1

Sessão 1

A1

Exploração do tema *Amizades diferentes*

- Visualização e comentário de um PowerPoint com imagens ilustrando este tema
- Exploração de um álbum de literatura infantojuvenil⁶
 - Formulação de hipóteses sobre o sentido da palavra *cotãozinho* (incluída no título)
 - Realização de previsões sobre o desenrolar da história
 - Leitura do álbum em voz alta
 - Diálogo sobre a narrativa
 - Comparação da informação recolhida através da audição da leitura com as hipóteses formuladas/previsões realizadas antes da leitura
 - Reflexão sobre a forma como a personagem principal e as secundárias ultrapassaram as suas diferenças consolidando a sua amizade
- Produção de um enunciado oral individual sobre a aceitação da diferença
- Registo escrito dos enunciados das crianças (feito pela educadora estagiária)

Sessão 2

A2

Exploração do tema *Importância da partilha*

- Organização de um lanche coletivo
 - Cada criança trouxe algo de que gostava para partilhar com todos

⁶ *Cotãozinho e os seus irmãos*, de Daniel Barradas e Carla Pott.

- Narração de uma história sobre a partilha (feita pela avó de uma das crianças durante o lanche)⁷
 - Leitura do álbum
 - Diálogo sobre a mesma
 - Reflexão sobre o exemplo de partilha dado por essa narrativa
- Produção de um enunciado oral individual sobre a importância da partilha
- Registo escrito dos enunciados das crianças (feito pela educadora estagiária)

Sessão 3

A3

Exploração do tema *Importância da ajuda*

- Montagem de um puzzle alusivo à capa de um álbum sobre este tema⁸
- Sua afixação numa parede da sala
- Exploração do álbum
 - Formulação de hipóteses sobre a relação da história do álbum com a ideia de ajuda/Realização de previsões sobre o desenrolar da história
 - Feitas em pequenos grupos
 - Registadas num quadro apresentado numa cartolina (na coluna intitulada *Antes*)
 - Leitura do álbum em voz alta
 - Diálogo sobre a narrativa
 - Comparação da informação recolhida através da audição da leitura com as hipóteses formuladas/previsões realizadas antes da leitura
 - Preenchendo a segunda coluna do quadro (intitulada *Depois*)

⁷ *A ovelhinha que veio para o jantar*, de Steve Smallman e Joelle Dreidemy.

⁸ *A que sabe a lua?*, de Michael Grejniec.

- Reflexão sobre a forma como as personagens se ajudaram para alcançarem o objetivo pretendido
- Produção de um enunciado oral por grupo sobre a importância da ajuda
- Registo escrito dos enunciados dos grupos (feito pela educadora estagiária)

Sessão 4

A4

Exploração do tema *A amizade – antídoto para a tristeza e a solidão*

- Apresentação do título de um álbum infantojuvenil⁹
- Formulação de hipóteses sobre quem seria a personagem através de um desenho individual
- Apresentação dos desenhos individuais aos adultos e às restantes crianças
- Leitura dramatizada do álbum (mostrando as imagens)
- Identificação da personagem que ria no jardim da criança protagonista do álbum
- Comparação com as personagens que riam nos jardins das crianças da sala (através dos desenhos)
- Reflexão sobre
 - A solidão como fonte de tristeza
 - A importância da amizade para a afastar
- Produção de enunciados orais individuais sobre esse tema
- Registo escrito dos enunciados dos grupos (feito pela educadora estagiária)

Proj2

Sessões 1 e 2

A5

Exploração do tema *Animais e suas características*

Fase 1

- Identificação e caracterização de animais

⁹ *Quem ri no meu jardim*, de Annalisa Strada e Agnese Baruzzi.

- Apresentação de uma “caixa das surpresas” às crianças
- Formulação de hipóteses sobre o seu conteúdo (pelas crianças) e seu registo (pela educadora)
- Abertura da caixa e revelação do seu conteúdo (fotos de uma lebre e uma tartaruga)
- Visualização de um vídeo protagonizado por estes dois animais¹⁰
- Diálogo sobre
 - O conteúdo do vídeo
 - As características dos animais que nele figuram e de outros animais conhecidos das crianças

Fase 2

- Preenchimento da tabela *Mini Jardim Zoológico*
 - Apresentação de uma cartolina contendo a tabela
 - Leitura do seu título (pela educadora ou por uma criança)
 - Afixação de fotografias dos animais referidos no diálogo da primeira fase
 - Sua caracterização, tendo em conta
 - O tipo de alimentação (O que comem)
 - O habitat (Onde vivem)
 - O revestimento do corpo (O que cobre o seu corpo)
 - A sua forma de locomoção (Como se deslocam)

Fase 3

- Realização de um trabalho de pesquisa sobre um animal escolhido pelas crianças (a serpente)
 - Consulta de livros sobre o animal (com o apoio da educadora)
 - Registo da informação recolhida
 - Sua análise
 - Em diálogo

¹⁰ Por exemplo, uma versão da fábula *A lebre e a tartaruga* em cinema de animação.

- Tendo em conta as categorias da tabela preenchida para outros animais e outras (por exemplo, forma de reprodução)
- Elaboração de um relatório (a educadora registará a informação ditada pelas crianças)
- Ilustração do relatório (feita pelas crianças)

Sessão 3

A6

Exploração do tema *O Homem entre os outros animais*

- Estudo do conto tradicional *O príncipe com orelhas de burro*
- Formulação de hipóteses/realização de previsões a partir da capa → atribuição de um título à narrativa
- Leitura em voz alta
- Diálogo sobre a narrativa ouvida ler
- Confirmação/infirmação das hipóteses formuladas/previsões feitas
- Diálogo sobre o que une e separa o Homem e os outros animais

Proj3

Sessão 1

A7

Exploração do tema *Estações do ano e suas características*

- Diálogo com as crianças
- Preenchimento de um cartaz relativo a esta temática
- Exploração de um álbum de literatura infantojuvenil¹¹
 - Leitura do texto em voz alta acompanhada
 - Pela apresentação das ilustrações
 - Por diálogo com as crianças
 - Reconto da história por uma criança
 - Diálogo com as crianças sobre as suas componentes, para verificação da qualidade do reconto feito

¹¹ *A Bruxa Mimi no inverno*, de Valerie Thomas (texto) e Korky Paul (ilustrações).

- Gravação (áudio ou vídeo) da versão final do reconto
- Diálogo com as crianças sobre as anomalias do inverno da bruxa Mimi e as razões pelas quais esta tinha alterado o tempo

Sessão 3

A8

Exploração do tema *Estações do ano em várias partes do mundo*

- Jogo *Vamos vestir a bruxa Mimi*
- Escolher roupa, calçado e acessórios de papel para vestir uma boneca do mesmo material tendo em conta uma dada estação do ano
- Justificar a escolha feita
- Visualização e comentário de um PowerPoint sobre as características das estações do ano em várias partes do mundo

Sessão 4

A9

Exploração do tema *Efeitos da poluição sobre o clima*

- Leitura da narrativa *Futurolândia* (criada e escrita pela educadora estagiária)
- Dramatização da história
- Reconto
- Diálogo sobre a poluição e os seus efeitos sobre o clima

Sessão 5

A10

Exploração do tema *Como promover a sustentabilidade ambiental*

- “Tempestade de ideias” sobre o que devemos/podemos fazer para ajudar o nosso planeta
- Diálogo com as crianças sobre como podíamos ajudar o nosso planeta.
- Construção de um cartaz sobre comportamentos certos ou errados.

Proj4

A11

Realização de uma entrevista oral (feita pelas crianças mais velhas com o apoio da educadora)

Sessões 1 e 2

- Preparação da entrevista
 - Dramatização de uma entrevista fictícia usando fantoches (*Entrevista ao Dragão*)
 - Diálogo sobre a entrevista, centrado na estrutura deste género textual
 - Seleção do entrevistado (um jogador de futebol do clube local)
 - Recolha de informação sobre essa personalidade
 - Seleção dos tópicos a contemplar na entrevista (identificação do entrevistado, momentos principais da sua carreira, sua formação, atividades profissionais paralelas, planos de futuro)
 - Redação das perguntas (as crianças ditam-nas e a educadora escreve-as)
 - Distribuição das perguntas pelas crianças (que devem copiá-las a partir do registo feito pela educadora)

Sessão 3

- Realização da entrevista
 - Formulação das perguntas pelas crianças (oralmente)
 - Obtenção das respostas e sua gravação em vídeo

Sessão 4

- Registo escrito da entrevista numa cartolina
 - Definição de tópicos de organização da informação recolhida
 - Identificação e registo da informação recolhida para cada tópico (as crianças ditam e a educadora escreve)

Proj5

Sessão 1

A12

Exploração da cultura portuguesa através de um conto popular (*Os sete cabritinhos*)

- Apresentação do conto através de dramatização feita com fantoches de palito
- Diálogo focado
 - Na simbologia do conto
 - Na sua estrutura
 - Personagens
 - Espaço
 - Tempo
 - Ação (situação inicial + complicação + peripécias + resolução)
 - Moral
- Elaboração de desenhos para ilustrar o conto
- Sua ordenação em função do lugar ocupado pela parte da ação ilustrada na ação do conto
- Criação de legendas para os desenhos e reconto da história recorrendo a estas

Sessão 3

A13

Exploração do conceito de *lusofonia*

- Exploração do conto *O macaco do rabo cortado*
 - Apresentação da capa do conto e do seu título
 - Leitura do conto em voz alta
 - Diálogo sobre o conto
 - Organização de ilustrações da história, tendo em conta a integração dos acontecimentos a que se referiam na sua ação
 - Transição para outra cultura (feita a partir da referência a Angola no fim do conto)

- Diálogo orientado por algumas questões (*O que cantava o macaco? Para onde é que ele queria ir? Alguém sabe onde fica Angola?*)
- Localização de Portugal e Angola no mapa-mundo
- Diálogo sobre a relação entre os dois países

Sessão 4

A14

Exploração da lusofonia africana através de um conto popular angolano (*O avô Imbo*)

- Apresentação do conto, recorrendo à “técnica da televisão”
- Diálogo de exploração do conto (orientado por algumas questões)
- Referência ao facto de em Angola também se falar Português
- Jogo de identificação de elementos relacionados com Angola e Portugal (nomes de animais, paisagens e frutos)
- Associação de imagens representando esses elementos às duas culturas
- Associação dos cartões onde estavam registadas as palavras à imagem que representava cada um dos referentes

Sessão 5

A15

Exploração da lusofonia sul-americana através de um conto popular brasileiro (*O veado e a baratinha*)

- Revisão da localização de Portugal, Angola e dos vários continentes no mapa-mundo
- Diálogo sobre os países/regiões lusófonos espalhados pelo mundo
- Visionamento de um vídeo onde em que o conto era narrado oralmente por uma pessoa brasileira
- Diálogo de exploração do conto (orientado por algumas questões)
- Identificação de palavras/expressões do Português do Brasil ausentes do Português europeu

- Identificação de outras palavras/expressões de Português do Brasil conhecidas das crianças e do seu equivalente em Português europeu
- Registo escrito (num cartaz)
- Localização do Brasil no mapa-mundo

Proj6

Sessão 1

A16

Abordagem do tema *Recordações*

- Exploração de um álbum infantojuvenil¹²
 - Pré-leitura
 - Diálogo a partir de fotografias dos avós das educadoras estagiárias
 - Leitura
 - Em voz alta (pela educadora estagiária)
 - Pós-leitura
 - Exercício de V e F conduzindo ao reconto oral do álbum
 - Diálogo sobre a simbologia da manta da avó da história

Sessão 2

A17

Exploração do tema *Atitudes das crianças para com as pessoas mais velhas*

- Diálogo sobre este tema orientado por algumas questões
- Jogo *Certo ou errado?*
 - Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos (pela educadora estagiária)
 - Situações corretas
 - Situações incorretas
 - Avaliação de cada situação pelas crianças
 - Justificação da sua apreciação
 - Validação pela educadora estagiária e pelo grupo

¹² *A manta – uma história aos quadradinhos (de tecido)*, de Isabel Martins.

Sessão 3

A18

Exploração do tema *Atitudes das pessoas mais velhas para com as crianças*

- Diálogo sobre este tema orientado por algumas questões
- Jogo *Certo ou errado?*
 - Apresentação de imagens alusivas a situações de interação entre crianças e idosos (pela educadora estagiária)
 - Situações corretas
 - Situações incorretas
 - Avaliação de cada situação pelas crianças
 - Justificação da sua apreciação
 - Validação pela educadora estagiária e pelo grupo

Sessão 4

A19

Exploração do tema *Relações entre gerações ao longo da história*

- Exploração de um conto maravilhoso (*O Pequeno Polegar*):
 - Pré-leitura
 - Diálogo para formulação de hipóteses a partir do título do conto
 - Leitura
 - Em voz alta (feita pela educadora estagiária) com pausas em momentos cruciais para dialogar com as crianças sobre as atitudes das personagens
 - Pós-leitura
 - Criação de fantoches alusivos às personagens do conto
 - Dramatização do conto
 - Diálogo sobre os comportamentos das personagens da narrativa umas para com as outras
- Apresentação de contos trazidos de casa pelas crianças:
 - À vez, cada criança foi ao centro e apresentou o conto aprendido em casa
 - As restantes crianças ouviram

- No final, comentaram a apresentação do colega, focando-se nos comportamentos das personagens

Sessão 5

A20

Exploração do tema *Relações entre gerações na atualidade*

- A partir das experiências das crianças
 - Exploração de fotografias dos avós das crianças
 - À vez, cada criança foi ao centro, mostrou a/as fotografia/as e apresentou-a/as, baseando-se nas questões
 - *Quem é? Como se chama?*
 - *Como é?*
 - *Que relação tens com essa pessoa?*
 - *O que costumavas fazer com ela?*
 - *O que mais gostas de fazer com essa pessoa?*
 - Após cada apresentação, as restantes crianças faziam comentários

Anexo 2 – Divisão dos projetos de 1º CEB em atividades

Proj7

3º ano

Sessões 1, 2, 5 e 6

A21

Exploração do tema *Consequências das alterações climáticas*

- Exploração do assunto de uma carta fictícia (em grande grupo):
 - Identificação das ideias principais do documento (diálogo)
 - Preenchimento de um quadro-síntese
- Realização de desenhos:
 - Como imaginam o mundo em 2030 (segundo a carta explorada)
 - O que vão fazer para evitar que o mundo sofra devido à escassez de água
- Revisão da estrutura da carta usando o cartaz existente na sala e a carta apresentada na aula anterior
- Redação de uma carta apresentando medidas para que o planeta não sofra as consequências evidenciadas no texto explorado
- Elaboração de cartazes alusivos ao ambiente para divulgação na escola
 - Análise dos rascunhos produzidos pelas crianças
 - Definição da estrutura e conteúdo dos cartazes
 - Elaboração da versão definitiva dos cartazes em grupos de 4 ou 5 elementos

Proj8

3º ano

Sessões 1, 2, 3, 4

A22

Exploração de valores – *solidariedade*

- Visionamento de um vídeo relativo a uma lenda (*Lenda de S. Martinho*)
- Exploração da mesma

- Elaboração de uma versão em banda desenhada da lenda explorada
- Diálogo com os alunos sobre a mensagem subjacente à lenda explorada – atividade de “leitura” de imagens
- Identificação da moral da lenda (feita individualmente e por escrito)
- Elaboração de um texto narrativo relativo a um exemplo de solidariedade, real ou fictício
- Adaptação de um dos textos narrativos produzidos pelos alunos na sessão anterior (trabalho coletivo)

Proj9

3º ano

Sessões 1, 2 e 4

A23

Exploração do tema *Animais em vias de extinção e cadeias alimentares*

- Diálogo sobre animais em via de extinção e cadeias alimentares
- Realização do jogo *Quem come quem?*
- Apresentação das cadeias alimentares construídas
- Produção de um texto dramático subordinado ao tema *Um caçador piedoso*
 - Planificação
 - Redação seguindo a planificação elaborada
 - Revisão do texto elaborado (pelo autor)
 - Revisão – em grupo – de um texto escrito por um outro grupo a partir de uma lista de verificação relativa às características do texto dramático e à produção de textos escritos
 - Análise – em grupo – das falhas e correções apontadas por outro grupo
 - Reescrita e melhoria do texto

SUSTENTABILIDADE E COMUNICAÇÃO ORAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Resumo:

O presente estudo pretendia promover a reflexão sobre a sustentabilidade ligada à água junto de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar e simultaneamente desenvolver nelas competências em comunicação oral.

Com a realização deste projeto, queríamos obter resposta para as seguintes questões de investigação: *Qual é a importância da reflexão sobre problemas relacionados com a sustentabilidade para o desenvolvimento de competências em comunicação oral em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar? Qual é a importância da reflexão sobre problemas relacionados com a sustentabilidade (ligada à gestão dos recursos hídricos) na Educação Pré-Escolar?* Tínhamos ainda os seguintes objetivos de investigação: *Desenvolver em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar competências em comunicação oral associadas à aquisição de conhecimentos e Levar as crianças a identificar problemas relacionados com o uso sustentável da água e a propor soluções em situações de comunicação oral.*

Assim, concebemos e implementamos uma intervenção didática, incluindo cinco sessões, que incidiu sobre a reflexão acerca da sustentabilidade ligada à gestão dos recursos hídricos e implicou o envolvimento do público visado em atividades de compreensão e produção oral em situações mais formais.

Recorrendo a uma metodologia de investigação de índole qualitativa, baseada no estudo de caso, recolhemos dados relativos ao desempenho das crianças em atividades envolvendo a reflexão sobre a sustentabilidade ligada à gestão dos recursos hídricos e a compreensão e expressão/ produção oral em situações mais formais. A sua análise de conteúdo revelou que essas crianças tinham efetivamente desenvolvido competências em comunicação oral em situações mais formais e se mostravam mais conscientes da importância de uma boa gestão dos recursos hídricos para garantir o desenvolvimento sustentável.

Palavras-chave: Comunicação oral; Sustentabilidade; Transversalidade da língua materna; Educação Pré-Escolar

Resumen:

Este estudio pretendía promover la reflexión sobre la sustentabilidad ligada a el agua con niños en el jardín de infantes (3 a 5 años) e al mismo tiempo desarrollar en ellos competencias en comunicación oral.

Con este proyecto queríamos responder a dos preguntas de investigación: *¿Cual es la importancia de la reflexión sobre problemas ligados a la sustentabilidad para el desarrollo de competencias en comunicación oral en niños en el jardín de infantes? ¿Cual es la importancia de la reflexión sobre problemas ligados a la sustentabilidad (ligada a la gestión del agua) para esos niños?* Teníamos también dos objetivos de investigación: *Desarrollar en niños del jardín de infantes competencias en comunicación oral ligadas a la adquisición de conocimiento. e Llevar los niños a identificar problemas ligados al uso sostenible del agua e a presentar soluciones para ellos en situaciones de comunicación oral.*

Consecuentemente, concebimos e aplicamos una intervención didáctica, incluyendo cinco sesiones enfocada en la reflexión sobre la sustentabilidad ligada a la gestión del agua e la expresión oral en situaciones más formales.

Usando una metodología de investigación cualitativa envasada en el estudio de caso, recogemos datos relativos al rendimiento de los niños en actividades ligadas a la reflexión sobre la sustentabilidad ligada a la gestión del agua e a la expresión oral en situaciones más formales. El análisis de contenido de los datos mostro que los niños habían efectivamente desarrollado competencias en comunicación oral en situaciones más formales e se mostraban más conscientes de la importancia de una boa gestión del agua por el desarrollo sostenible.

Palabras clave: Comunicación oral; Sustentabilidad; Transversalidad de la lengua materna; Jardín de infantes.

Abstract:

This study aimed to promote the reflection on sustainability related with the water resources with children attending a kindergarten (3-5 year old) and, at the same time, develop their competences in oral communication.

The project was supposed to help us find answers for two research questions: *How can the reflection on the sustainability related with the management of water resources affect the competences in oral communication in more formal situations of children attending kindergarten? How important can the reflection on the sustainability related with the management of water resources be in kindergarten?* The research objectives were the following ones: *To develop competences in oral communication in children attending kindergarten to acquire knowledge and To make the children identify problems related with the sustainable use of water and propose solutions for them in oral communication situations.*

With this purpose, we conceived and applied a didactic intervention, including five sessions, focused on the reflection on the sustainability related with the management of water resources and involving our public in situations implying oral comprehension and oral expression in more formal situations.

Using a qualitative research methodology, based on case study, we collected data concerning the children's performance in situations involving the reflection on the sustainability related with the management of water resources and also oral comprehension and expression in more formal situations. The content analysis of these data revealed that these children had developed competences in oral communication in more formal situations and were more conscious of the importance of a good management of water resources for sustainability

Keywords: Oral communication; Sustainability; Water resources; Kindergarten.

Résumé:

Cette étude avait pour but de promouvoir la réflexion sur le développement durable lié aux ressources en eau auprès d'enfants âgés entre 3 et 5 ans et de développer leurs compétences en communication orale.

Le projet était guidé par deux questions de recherche : *Quel effet peut avoir la réflexion sur le développement durable associé à la bonne gestion des ressources en eau sur le développement de compétences en communication orale dans des situations plus formelles d'enfants de classe maternelle? Quelle importance pourra avoir la réflexion sur la durabilité liée à la bonne gestion des ressources en eau en classe de maternelle ?* Il y avait aussi deux objectifs de recherche : *Développer des compétences en communication orale chez des enfants de classe maternelle dans le but d'acquérir des connaissances et Amener les enfants à identifier des problèmes liés à la gestion des ressources en eau et proposer des solutions dans le cadre de situations de communication orale.*

Par conséquent, on a mené à bout une intervention didactique, en cinq séances, axées sur la réflexion sur l'importance de la bonne gestion des ressources en eau sur le développement durable qui impliquaient la participation du public-cible dans des situations de compréhension et expression orale plus formelles.

En ayant recours à une méthodologie de recherche de nature qualitative, basée sur l'étude de cas, on a recueilli des données concernant la réflexion des enfants sur l'importance de la bonne gestion des ressources en eau pour la promotion d'un développement durable et leur performance dans des situations de communication orale plus formelles. L'analyse de contenu de ces données a révélé que ces enfants avaient développé leurs compétences en communication orale dans des situations plus formelles et se montraient plus conscients de l'importance de la bonne gestion des ressources en eau pour la promotion du développement durable.

Mots-clés: Communication orale ; Développement durable ; Ressources en eau ; École maternelle.

Nádia Repinaldo

É licenciada em Educação Básica pela Universidade de Aveiro desde 2017. É Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico pela mesma universidade desde 2019. Defendeu um relatório de estágio subordinado ao tema *Sustentabilidade e comunicação oral na Educação Pré-Escolar*.

Es licenciada em Educación Básica por la Universidad de Aveiro desde 2017. Es Maestra em Educación Pre-Escolar e Enseñanza de Primaria por la misma universidad desde 2019. Ha defendida una disertación sobre el tema *Sustentabilidad e comunicación oral en el jardín de infantes*.

Has a degree in Basic Education by the University of Aveiro since 2017 and a Master in Teacher Education - Pre-school education and 1st cycle of basic schooling by the same institution since 2019. She defended a dissertation entitled *Sustainability and oral communication in the kindergarten*.

A une licence en Éducation Basique de l'Université d'Aveiro depuis 2017 et un Master 2 en Éducation au Jardin d'Enfants et Enseignement à l'École Primaire par la même institution depuis 2019. Elle a soutenu une dissertation intitulée *Développement durable et communication orale au jardin d'enfants*.

1. Introdução

A temática escolhida para este estudo foi o desenvolvimento de competências em comunicação oral em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, tendo por base a abordagem do tema da sustentabilidade ambiental associada à gestão dos recursos hídricos como forma de preservar o nosso planeta.

As razões que nos levaram à escolha da temática da oralidade prenderam-se, sobretudo, com as dificuldades evidenciadas pelas crianças em comunicar oralmente, ao ingressar no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). Tendo consciência da importância da comunicação oral na vida pessoal e social de todos os cidadãos globais (nomeadamente na esfera profissional), optamos por trabalhar esta competência, tendo em conta o pouco investimento que é feito na mesma nas práticas educativas em Portugal (cf. Luna & Sá, 2016).

A Educação para o desenvolvimento sustentável é, atualmente, uma prioridade mundial, devido à situação de emergência planetária em que nos encontramos. Desta forma, decidimos aliá-la ao trabalho de desenvolvimento de competências em comunicação oral em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, de forma a irmos ao encontro de grandes preocupações do séc. XXI.

2. Enquadramento teórico

2.1. Educação ambiental e educação para o desenvolvimento sustentável

Ao longo de milhares de anos, com o objetivo de evoluir, o ser humano explorou sem controle os recursos do planeta e, por conseguinte, esgotou grande parte das suas reservas.

A evolução industrial e dos transportes e a adoção de estilos de vida despreocupados com o preço que o planeta e nós, humanos, teríamos

de pagar, conduziram-nos a um estado de emergência planetária, que exige medidas drásticas e um esforço conjunto para assegurar a vida das gerações futuras, bem como o acesso a recursos vitais de milhares de pessoas que – atualmente – habitam o planeta em condições miseráveis e desumanas. O problema é particularmente grave no que diz respeito aos recursos não renováveis, que – como a designação indica – não podem ser repostos no tempo de vida útil do ser humano.

A Educação assume um papel muito importante neste processo, visto que é um caminho privilegiado no que toca à mudança de mentalidades, à reestruturação de valores, à reunião de esforços e à formação das gerações futuras.

Segundo Lucie Sauvé (1977), a educação ambiental (EA) surgiu como um conceito preocupado apenas com a proteção dos ambientes naturais, não tendo em conta a economia e a sociedade, bem como o desenvolvimento das mesmas.

A educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) baseia-se num trabalho, que gradualmente permite à criança construir uma identidade assente num leque de valores ético-morais e praticar uma cidadania global e responsável, capaz de fazer frente aos desafios do séc, XXI e ao constante desenvolvimento humano, científico e tecnológico.

A EDS é essencial desde cedo com o objetivo de infundir nas crianças o respeito pelo meio ambiente envolvente, levando-as a tomar consciência da importância de refletir sobre o impacto imediato e a longo prazo das nossas ações diárias sobre este, que inclui os seres vivos (organizados em fauna e flora) e a própria espécie humana.

Neste momento, já foram identificados inúmeros problemas ambientais com que a humanidade tem de lidar, a fim de os resolver ou de, pelo menos, minorar os seus efeitos nefastos.

Neste estudo – por motivos relacionados com o tempo de que dispusemos para o realizar, o público e contexto em que o levamos a cabo – optámos por nos centrar num recurso vital à vida do planeta e que tem vindo a ser negligenciado e consumido insustentavelmente por todos nós: a água.

Sendo a água o recurso básico para a sobrevivência do ser humano (basta recordar que é o elemento em que surgiu a vida no planeta), é compreensível a preocupação com a sua escassez e contaminação.

De facto, está presente em inúmeras situações do nosso dia a dia: higiene, alimentação, atividades económicas, produção de energia, etc.

São imensas as oportunidades que cada um de nós tem de preservar este bem precioso e cuidar dele, a

fim de poder aproveitá-lo melhor.

No nosso planeta, encontramos água em vários estados:

- Líquido, em locais que são, inclusive, habitats naturais de muitos seres vivos, e nos aquíferos subterrâneos;
- Sólido, quando ocorrem determinadas condições meteorológicas;
- Gasoso, compondo a atmosfera que nos permite a vida tal como a conhecemos.

No entanto, só 2,5% da água disponível no planeta pode ser usada e consumida pelo ser humano. De facto, 97,5% é água salgada, que não é potável. Além disso, grande parte da água disponível no nosso planeta encontra-se no estado sólido e concentrada nos polos do planeta, logo quase inacessível (cf. Quina, 2007).

A água doce disponível para todos os seres vivos que habitam o planeta – de que nós somos apenas uma parte – é insuficiente, principalmente pela má gestão que cada ser humano faz da que tem à sua disposição (Quina, 2007).

Aliando a quantidade de água disponível à contaminação crescente da mesma, a percentagem de água utilizável desce significativamente e de forma constante, o que agrava a situação. Outros fatores – como o aumento crescente da população ao longo dos séculos e a má gestão e proteção dos recursos hídricos – têm contribuído para a crescente escassez deste bem precioso em vários países do mundo.

2.2. Desenvolvimento de competências em comunicação oral na Educação Pré-Escolar

Ser capaz de compreender e produzir discursos orais é, nos dias de hoje, fundamental para participar na vida social exercendo uma cidadania ativa, crítica, fundamentada e refletida. Assim, na sociedade atual, a proficiência em comunicação oral é cada vez mais exigente.

Também não podemos esquecer que a comunicação oral é a forma mais primitiva de comunicação com o outro, de convivência e partilha de saberes e experiências.

Por tudo isto, é importante que seja trabalhada desde tenra idade, para que as crianças aprendam que fazer-se entender e entender o outro oralmente é essencial, no dia a dia familiar, escolar e profissional.

Segundo Luna (2016), quando nos referimos à *oralidade na sua generalidade* (compreensão e expressão/produção), precisamos de ter em conta *mecanismos*:

- *Linguísticos*, de natureza lexical e gramatical;
- *Enciclopédicos*, ligados ao “conhecimento do mundo” que cada sujeito possui;
- *De organização textual*, traduzidos no recurso a tipos/gêneros textuais que têm diferentes propósitos comunicativos.

No que diz respeito à *compreensão oral* (Luna, 2016), é preciso ter em conta três *etapas*:

- *A pré-escuta*, momento destinado à familiarização com a temática do texto oral e à ativação dos conhecimentos prévios, ou seja, realização de previsões e formulação de hipóteses;
- *A escuta*, que é o momento em que se dá sentido, se faz inferências e se identifica as ideias principais que o texto pretende veicular;
- *A pós-escuta*, momento de confirmação/inconfirmação das previsões/hipóteses e construção de conclusões.

Relativamente à *expressão/produção oral*, Luna (2016) refere que esta implica estar atento a *níveis* de natureza variadas:

- *Fonético-fonológico*, que se refere ao recurso à entoação e à expressividade no momento da produção do discurso oral;
- *Léxico-semântico*, que se traduz pela riqueza do vocabulário e pela sua adequação ao contexto em que ocorre a situação de comunicação oral;
- *Morfossintático*, que se prende com a construção do discurso e das frases (sintaxe), bem como com o uso correto de conetores;
- *Textual*, relacionado com a coerência e coesão do discurso oral, que condicionam a sua organização, logo a sua clareza.

Para que o discurso oral possa atender corretamente a todos estes níveis, é essencial respeitar as operações associadas à sua *produção*.

Sá (2018, p. 11-12) refere-se a três *operações*:

- A *planificação*, no âmbito da qual se reflete sobre a temática a abordar e se seleciona informação essencial a introduzir no discurso oral, respeitando o propósito da comunicação;
- A *textualização*, que corresponde à construção do discurso em si;
- A *revisão*, com o objetivo de realizar pequenos ajustes.

Podemos ainda ter em conta a *interação oral*, que é um processo ativo de troca de informação entre dois ou mais interlocutores, que compreende três etapas:

- A *codificação* da mensagem a transmitir;
- A sua *transmissão*;
- A consequente *descodificação*.

Luna (2016) defende que, para se desenvolver nas crianças competências que lhes permitam compreender e produzir discursos orais, é necessário propor-lhes atividades – preparadas de forma cuidada e rigorosa – que as levem a comunicar oralmente, de modo a que os principais problemas que surgem nesta forma de comunicação sejam detetados a tempo e possam ser superados, tendo em conta os aspetos referidos no tópico anterior.

Em primeiro lugar, é fundamental estabelecer com elas um patamar de igualdade quanto ao direito a falar e a ser ouvido. Significa isto que o educador/o professor não pode ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, considerando-se o detentor de todo o conhecimento, mas sim um mediador que permita às crianças partilhar os seus conhecimentos prévios, as suas visões e dúvidas, criando um diálogo horizontal em que todos têm direito a concordar, discordar e argumentar.

Depois, é necessário trabalhar com as crianças competências relacionadas com o ser um bom ouvinte. Saber ouvir é fundamental para a participação na vida social, para manter um diálogo baseado na empatia e no respeito, para poder argumentar e contrapor. Se não ouvirmos o outro, não podemos exigir que nos ouçam e nos tentem entender.

É igualmente importante trabalhar com as crianças as competências relacionadas com a produção oral. Discutir com elas as características de uma

boa comunicação oral é fundamental para que percebam o que devemos ter em conta aquando da preparação da mesma. É fundamental que compreendam, desde cedo, a importância de nos colocarmos no lugar do outro e que, na comunicação oral, é fundamental fazê-lo. Temos de pensar para que público e em que contexto vamos produzir o nosso discurso, para este ser adequado e acessível ao ouvinte, permitindo a compreensão do mesmo e possibilitando a interação/comunicação oral.

Também é fundamental trabalhar com as crianças, desde cedo, a participação crítica e ativa em situações de comunicação oral, que implica saber dar a sua opinião e argumentar, respeitando as regras de convivência e partilha em grupo e adequando o discurso à situação de comunicação oral.

Segundo Sá (2017, p. 329), desenvolver competências em comunicação oral é um processo que requer o “recurso a certas estratégias e será beneficiado pela implementação de projetos que levem o ensino/aprendizagem da língua materna a interagir com outras áreas curriculares”.

A mesma autora (Sá, 2016) chama a atenção para o facto de que, no que concerne ao desenvolvimento da comunicação em língua materna, um dos objetivos fundamentais da Educação Pré-Escolar é auxiliar as crianças na transição de um discurso oral familiar para uma oralidade mais formal.

Maria Santos e Alessandra Farago (2015, p. 117) defendem o mesmo pensamento e dizem-nos que “A aquisição da língua não é um processo apenas natural, para aprender a falar é preciso compreender a linguagem, a mediação do adulto é fundamental neste processo...”. O papel do adulto/educador consiste, portanto, em mediar os discursos das crianças, propondo atividades relacionadas com situações de comunicação – nomeadamente oral – em que estas se possam envolver para desenvolver competências neste domínio.

Também Vygotsky (citado por Santos & Farago, 2015, p. 116) afirma que “o contacto da criança com a linguagem é feito através da relação com o outro”.

Podemos, então, concluir sobre a importância do papel do adulto/educador/professor no desenvolvimento de competências que propiciem uma comunicação oral de qualidade.

2.3. Transversalidade da língua portuguesa e comunicação oral

É impossível negar o papel fulcral das competências adquiridas em comunicação oral e escrita no acesso à informação e ao conhecimento,

bem como na adaptação às constantes evoluções sociais e tecnológicas. O sucesso na aprendizagem da língua materna (LM) é um ponto de partida para o sucesso nas restantes áreas do saber, que são também elas lecionadas com recurso à comunicação oral e escrita utilizando a LM (cf. Sá, 2017).

Segundo Gomes (2015, p. 133), o domínio da LM é fundamental para a construção holística do indivíduo, permitindo-lhe o exercício de uma cidadania ativa e crítica, “na medida em que aspetos como ler, escrever, argumentar e compreender se constituem como competências transversais, cuja importância justifica a sua abordagem de forma inter e transdisciplinar”.

O *Perfil dos alunos para o século XXI* (Martins *et al.*, 2017, p. 7) diz-nos que é necessário “contribuir para o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia”.

Tal intento requer um processo de ensino e aprendizagem caracterizado pela transversalidade.

Relativamente a esta questão da transversalidade, o *Perfil* (Martins *et al.*, 2017, p. 9) refere que esta “assenta no pressuposto de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos, não havendo lugar a uma indexação estrita de cada uma delas a componentes e áreas curriculares específicas”.

Visto que os conhecimentos de todas as áreas do currículo são trabalhados através da LM – sendo que esta é a língua de comunicação entre alunos e professores –, é facilmente perceptível a sua transversalidade e a importância de que esta se reveste no processo de ensino e aprendizagem.

De facto, como já foi referido, todas as áreas curriculares exigem do aluno a compreensão e produção de textos orais e escritos. O domínio da compreensão é fundamental para a apropriação de conhecimentos veiculados pela expressão oral ou pela leitura de textos de vários tipos/géneros. O domínio da expressão/produção também é fundamental para o sucesso nas diversas áreas do currículo. Todas as restantes áreas do saber são lecionadas na LM – neste caso o Português. Deste modo, são responsáveis por desenvolver nos alunos competências em comunicação oral e escrita e promover o uso correto da LM. Todos os professores, independentemente da área do saber que lecionam, são professores *em* Português e devem, por isso, zelar pelo uso correto da língua, tanto na vertente escrita como na oral (cf. Sá, 2012).

Concluimos então que a operacionalização da transversalidade da LM implica que o seu ensino e aprendizagem sejam abordados de uma forma transversal, envolvendo outras áreas curriculares no desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita e ainda que se tire proveito do contributo que o ensino e aprendizagem das restantes áreas curriculares podem dar para o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita (cf. Sá, 2012).

As *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) defendem uma construção articulada do saber. Por conseguinte, consideram que, para que a criança se desenvolva como um todo, é necessário articular as “dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais” (Silva *et al.*, 2016, p. 11). Esta visão holística da Educação permite à criança uma atribuição de sentidos ao mundo que a rodeia, bem como uma participação ativa na comunicação com os outros e consequente construção da sua identidade enquanto sujeito interventivo e crítico, nunca esquecendo a importância do brincar como oportunidade única de múltiplas aprendizagens e onde a criança é totalmente livre e exploradora.

Assim sendo, é vantajoso e fundamental que se trabalhe as diversas áreas curriculares e domínios em que estas se podem subdividir de forma transversal, dando sentido real aos conhecimentos emergentes das curiosidades e dúvidas das crianças.

E de onde surgem estes conhecimentos emergentes e curiosidades?

Em primeiro lugar, não nos podemos nunca esquecer de que a criança é um conjunto de experiências e vivências, positivas e negativas, vindas do contexto familiar e social em que está inserida, que condicionam as suas ações/reações. As reações das crianças aos estímulos do educador devem ser valorizadas e utilizadas para aprendizagens mais profundas e significativas. O livre brincar é também uma oportunidade única de intervenções pertinentes por parte do adulto, que, enquanto observador, pode ajudar a aprofundar conhecimentos sobre temáticas que surjam, esclarecer dúvidas e ainda agir como mediador na resolução de conflitos entrando na vertente da formação social e pessoal.

Em todas estas intervenções e ações educativas, estamos a utilizar a comunicação oral, que desempenha um papel de relevo na ativação de conhecimentos prévios das crianças e ainda na sistematização dos novos conhecimentos, através do debate de ideias, questionamento, conversas, entre outros. A participação ativa da criança nestas intervenções é potenciadora de um desenvolvimento significativo na competência de comunicação oral e

respeitadora dos seus interesses, conhecimentos e opiniões. Não há nada que a criança valorize mais do que sentir-se ouvida e compreendida pelos colegas e principalmente pelos adultos de referência (pais, educador/professor).

A Educação Pré-escolar é a primeira oportunidade de dar continuidade às competências adquiridas até ao momento no contexto familiar, proporcionando às crianças interação e convívio com novos adultos e outras crianças.

Gomes (2015) defende que a aprendizagem da LM (no nosso caso, o Português) deve partir dos contextos pessoais dos alunos e centrar-se nas suas experiências, indo ao encontro das suas necessidades.

No que diz respeito à comunicação oral, é fundamental que a criança comece a ter noção das regras de convivência com o outro, ou seja, da necessidade de escutar o outro e esperar pela sua vez de falar.

Sendo a comunicação oral a forma mais privilegiada de interação com as crianças, compete ao educador estar disponível para ouvir, ajudar e motivar as crianças em todos os momentos da prática educativa, levando-as a perceber as regras para uma convivência proveitosa para si e para os que a rodeiam.

Neste contexto de aprendizagem através da comunicação oral, também é fundamental começar a trabalhar com as crianças as etapas que devem ter em conta aquando da sua própria expressão/produção oral, seja na partilha de uma opinião/ponto de vista ou durante a apresentação de um trabalho seu aos colegas (comunicação oral mais formal). Para tal podemos utilizar vídeos de exposições orais, cuja exploração permita à criança avaliar o desempenho de quem comunica e concluir sobre as características de uma boa apresentação oral, colocando-se no papel de ouvinte, em primeiro lugar e de produtor de discursos orais, por último.

O feedback por parte dos colegas e do educador é fundamental para a melhoria e desenvolvimento das suas competências.

3. O estudo

3.1. Objetivos e questões de investigação

Os objetivos de investigação definidos para o nosso estudo (Repinaldo, 2019) foram os seguintes:

- *Desenvolver em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar competências em comunicação oral associadas à aquisição de conhecimentos;*

- *Levar as crianças a identificar problemas relacionados com o uso sustentável da água e a propor soluções em situações de comunicação oral.*

Formulamos igualmente duas questões de investigação:

- *Qual é a importância da reflexão sobre problemas relacionados com a sustentabilidade para o desenvolvimento de competências em comunicação oral em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar?*
- Qual é a importância da reflexão sobre problemas relacionados com a sustentabilidade (ligada à gestão dos recursos hídricos) na Educação Pré-Escolar?

3.2. Metodologia de investigação

No nosso estudo, recorremos a uma metodologia de investigação de índole qualitativa, que apresenta algumas das características da investigação-ação.

Kemmis e McTaggart (citados por Latorre, 2005, p. 25), apresentam as principais características da metodologia investigação-ação. Damos aqui destaque às que se aplicam ao nosso estudo:

- Participativa, na medida em que os intervenientes trabalham para melhorar e monitorizar as suas práticas, passando por ciclos de planificação, ação, observação e reflexão;
- Geradora de aprendizagens contínuas;
- Reflexiva, por estar aliada a um processo de registos e reflexões constantes sobre as práticas.

Acreditamos que esta metodologia de investigação traz inúmeras vantagens a estudos como o nosso, pois permite ao investigador a reflexão contínua sobre as suas práticas, que deve acontecer antes, durante e após a prática educativa.

Latorre (2005, p. 13) explica-nos de forma clara a pertinência da investigação-ação como ferramenta diária para os professores e educadores:

“Desde la posición que defendemos aquí, teoría y práctica, investigación y enseñanza, mantienen una estrecha relación,

pues no hay práctica docente de calidad que no se apoye en los resultados de la investigación, ni investigación que no encuentre en la práctica el canal y el espacio natural para indagar, analizar y aplicar sus resultados.”

Mais adiante (Latorre, 2005, p. 27), acrescenta: “La investigación-acción fue descrita por el psicólogo social Lewin (1946) como una espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción.”

Da mesma forma, Cohen e Manion (citados por Bell, 1997, pp. 20-21) definem a investigação-ação como sendo

“um procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata... através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de caso por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos... de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso.”

Propusemo-nos atingir objetivos, que implicaram uma reflexão minuciosa ao longo de todo projeto, de forma a que este fizesse sentido para nós, enquanto investigadora e educadora, e para as crianças, que eram o centro de todo o processo e para quem este tinha sido pensado e construído.

Recorremos igualmente ao estudo de caso, restrito a um contexto específico e a um grupo de 20 crianças em particular.

Judith Bell (1997) define o estudo de caso como sendo o método eleito por investigadores isolados para estudar um fenómeno num curto período de tempo.

Acrescenta que, neste método, os dados são recolhidos de forma sistemática e a “relação entre as variáveis é estudada” (*op. cit.*, p 23) sendo um estudo pensado e delineado ao pormenor.

3.3. A intervenção didática

O projeto, no seu todo foi pensado e construído conjuntamente com a nossa colega de dade de Prática Pedagógica Supervisionada e a orientadora da universidade e depois discutido com a educadora cooperante.

Tinha como objetivo comum desenvolver o pensamento sustentável das crianças e sensibilizá-las para a gestão adequada dos recursos hídricos.

Os dois projetos divergiram apenas na vertente do Português. A colega trabalhou com as crianças o desenvolvimento da compreensão na leitura a partir da literatura infantojuvenil e nós trabalhamos o desenvolvimento de competências em comunicação oral, nomeadamente em situações mais formais.

O projeto total foi implementado em nove sessões, sendo uma delas dividida em três fases. Coube-nos a dinamização da primeira, terceira, quarta, sexta e oitava sessões. Por sua vez, a nossa colega de díade ficou responsável pela dinamização da segunda, quinta, sétima e nona sessões.

3.3.1. Primeira sessão

A primeira sessão do projeto tinha como objetivo conhecer e registar as conceções prévias das crianças sobre a temática em estudo e, ainda, as primeiras impressões relativas ao seu desempenho em comunicação oral – neste caso, numa situação de interação oral.

Com vista a atingir este objetivo, foi realizado um jogo de roda com uma simples regra: quem recebesse uma pequena almofada atirada por outra criança teria de dizer algo sobre a água. Cada um podia dizer o que quisesse acerca do tema.

Com o intuito de despertar as crianças para a temática do jogo, foram mostradas imagens relativas à presença de água em ações do dia a dia.

Enquanto o jogo decorria, fomos tirando notas sobre o desempenho das crianças em comunicação oral, enquanto a nossa colega de díade registava por escrito os seus enunciados.

Depois do jogo, cada criança fez um desenho livre acerca da temática da água, que nos iria permitir perceber de que forma o diálogo de roda tinha influenciado as suas conceções e os seus conhecimentos sobre a temática.

3.3.2. Terceira sessão

Na terceira sessão, demos continuidade às atividades dinamizadas pela nossa colega de díade na sessão anterior. Foi realizado o reconto da narrativa sobre a viagem da gotinha de água (introdução ao ciclo da água) explorada na segunda sessão, com o apoio de um esquema ilustrativo e interativo. Durante

este momento, uma das crianças voluntariou-se para recontar a história interagindo com o esquema e as restantes foram completando as suas ideias.

Depois, as crianças fizeram desenhos sobre a narrativa e criaram as respetivas legendas (que criaram oralmente e ditaram a uma das educadoras para serem registadas por escrito).

Assim, pudemos verificar até que ponto tinham compreendido a temática abordada (o ciclo da água) e que conhecimentos científicos tinham adquirido.

3.3.3. Quarta sessão

É importante referir que a quarta sessão ocorreu vinte dias depois da terceira, devido às interrupções letivas, causando um grande distanciamento relativamente à temática.

Assim, foi necessário relembrar o que tinha sido feito anteriormente, para que fosse possível avançar de forma lógica, com sentido e pertinência para as crianças.

Desta forma, a parte da manhã foi destinada ao diálogo sobre as sessões anteriores, falando do que tinha sido feito e relembrando o esquema relativo à intriga da narrativa sobre o percurso da gotinha de água, para perceber de que aspetos se lembravam.

De seguida, conversamos com cada criança sobre o desenho relativo ao ciclo da água que tinha feito na sessão anterior, pedindo-lhes que voltassem a contar a história retratada neles.

De tarde, cada criança apresentou o seu desenho aos colegas, contando-lhes a história da gotinha de água vista por si.

Estas apresentações foram vídeo-gravadas, de forma a facilitar a recolha integral do conteúdo exposto pelas crianças e, ainda, com o objetivo de analisar do modo mais cuidado possível o seu desempenho oral.

3.3.4. Sexta sessão

Nesta sessão, foi realizado um jogo com o intuito de refletir sobre os usos corretos e incorretos da água.

A cada criança foi entregue uma raquete sinalizadora, de um lado verde e do outro vermelha. À medida que lhes iam sendo mostradas imagens

relativas a usos da água, deveriam sinalizá-las como certas (mostrando a face verde das suas raquetes) ou erradas (mostrando a face vermelha).

Durante o jogo, íamos pedindo às crianças que justificassem a classificação atribuída às imagens e registrando a mesma.

3.3.5. Oitava sessão

Esta sessão foi repartida em três fases.

A primeira foi ocupada por um diálogo com as crianças, feito a partir do poema sobre os lados positivos da chuva construído na sessão anterior (dinamizada pela nossa colega de diáde) alargando-se a reflexão à importância de recolher a água da chuva. Após este diálogo e partilha de perspectivas, as crianças (organizadas em grupos de 2 ou 3 elementos) elaboraram um projeto para recolha de água da chuva, através de desenhos.

A segunda parte desta sessão realizou-se na semana seguinte e consistiu na apresentação oral dos projetos para construção de um coletor de água da chuva. Para preparar esta atividade de grupo, dinamizamos um diálogo com as crianças sobre as características de uma boa apresentação oral. Depois, cada grupo, com a nossa orientação, fez a revisão do seu projeto e decidiu que parte da apresentação caberia a cada um dos seus elementos. Na tarde desse mesmo dia, procedeu-se à apresentação oral dos vários projetos e, posteriormente, a uma votação para a escolha do melhor.

A terceira fase resumiu-se à construção do coletor de água proposto pelo projeto vencedor e à sua decoração, utilizando um bidão de plástico, uma torneira, tintas e pincéis. Por fim, este foi colocado no espaço exterior do edifício.

4. Principais resultados obtidos a partir da análise de dados feita

4.1. Conhecimento do mundo e gestão dos recursos hídricos

4.1.1. Primeira sessão

Para organizar os dados desta sessão, optámos por categorizar os enunciados das crianças acerca da água da forma apresentada no quadro abaixo:

Conhecimentos identificados	Nº	%
Diversão	13	37,14
Usos da água	14	40
Água e saúde	6	17,14
Sustentabilidade	1	2,86
Estados físicos da água	1	2,86
Total	35	100

Quadro 1 – Concepções prévias das crianças sobre a água identificadas a partir do diálogo (1ª sessão)

Ao analisarmos o quadro, constatamos que:

- As categorias mais recorrentes, ao longo do diálogo, foram *Usos da água* e *Diversão* associada à água (quase *ex aequo*);
- Apenas uma criança manifestou preocupação com problemas de sustentabilidade associados à gestão dos recursos hídricos ao produzir o seguinte enunciado: *“Não podemos gastar muita água. Porque precisamos de água para quando houver incêndios.”*

Recordamos que, de seguida, cada criança fez um desenho sobre a temática em discussão e criou oralmente uma legenda para o mesmo (registada por escrito por um dos adultos presentes na sala).

Novamente, analisamos os dados tendo em conta as categorias contempladas nos desenhos, como se pode ver no quadro abaixo:

Conhecimentos identificados	Nº	%
Diversão	9	34,62
Usos da água	7	26,92
Água e saúde	0	0
Sustentabilidade	1	3,85
Estados físicos da água	0	0
Importância da água	1	3,85
Fenómenos naturais	3	11,54
Fauna aquática	4	15,37
Flora aquática	1	3,85
Total	26	100

Quadro 2 – Concepções das crianças sobre a água identificadas a partir dos desenhos (1ª sessão)

Verifica-se que:

- Seis crianças representaram nos seus desenhos mais do que uma categoria associada à temática da água;
- A categoria mais recorrente é *Diversão*;
- Só uma criança referiu problemas de sustentabilidade no seu desenho; este representava a chegada à costa de uma foca morta em consequência da ingestão de lixo que se encontrava no mar.

Comparando os dois quadros acima apresentados constata-se que:

- Houve categorias que se mantiveram (*Diversão, Usos da água e Sustentabilidade*);
- No segundo momento, surgiram quatro novas categorias (*Importância da água, Fenómenos naturais, Fauna aquática e Flora aquática*).

Logo, verificamos que as atividades centradas neste tópico que realizámos com as crianças ao longo da primeira sessão da nossa intervenção as levaram a tomar consciência de novos aspetos do nosso tema de trabalho.

4.1.2. Terceira sessão

No quadro abaixo, apresentamos os resultados da análise dos desenhos sobre o ciclo da água:

Conhecimentos identificados		Nº	%
Estados da água	Sólido	8	14,81
	Líquido	5	9,26
	Gasoso	4	7,41
Passagem da água pelos vários estados da matéria	Solidificação	5	9,26
	Fusão	0	0
	Evaporação	14	25,92
	Condensação	9	16,67
	Causas da mudança de estado da água	9	16,67
Total		54	100

Quadro 3 – Conhecimentos das crianças sobre o ciclo da água revelados pelos desenhos (3ª sessão)

A análise do quadro acima apresentado revela-nos que:

- O estado físico mais referido foi o estado sólido;
- No que diz respeito à passagem da água de um estado físico para outro, as crianças referiram a evaporação com maior frequência, apesar de o fazerem de forma indireta, como se pode ver, por exemplo, no enunciado, *“O sol aqueceu a água e ela saiu em vapor.”*;
- As crianças referiram, ainda, a solidificação e a condensação, mas de forma pouco científica, revelando conhecimento pouco profundos acerca destes processos, como se pode ver, por exemplo, no enunciado *“Depois ela foi para a montanha, mas não quis ficar, porque depois ficava num bloco de gelo.”*

4.1.3. Quarta sessão

No quadro abaixo, apresentamos os resultados da análise das apresentações orais dos desenhos sobre o ciclo da água:

Conhecimentos identificados		Nº	%
Estados da água	Sólido	10	12,66
	Líquido	17	21,52
	Gasoso	16	20,25
Passagem da água pelos vários estados da matéria	Solidificação	1	1,27
	Fusão	0	0
	Evaporação	11	13,92
	Condensação	7	8,86
	Causas da mudança de estado da água	17	21,52
Total		79	100

Quadro 4 – Conhecimentos das crianças sobre o ciclo da água revelados pela apresentação oral dos desenhos (4ª sessão)

A análise do quadro apresentado revela-nos que:

- Os estados físicos da água mais mencionados foram o líquido e o gasoso (com a diferença de 1 enunciado entre eles);
- As mudanças de estado mais referidas foram a evaporação e a condensação, em concordância com os estados mais referidos.

Comparando os resultados que figuram nos Quadros 3 e 4, podemos concluir que:

- O número de enunciados sobre o tema produzidos pelas crianças aumentou de uma sessão para a seguinte;
- A sua compreensão sobre os fenómenos ligados às mudanças de estado físico da água tornou-se mais clara e consistente; as crianças perceberam a influência direta das variações da temperatura nas mudanças de estado físico da água e referiam-na nas suas explicações, como podemos confirmar nos seguintes enunciados: *“Foi o sol que a fez sair em forma de fumo.”*, *“O sol aqueceu a água e ela saiu em vapor.”* e *“Depois foi para a panela, a água subiu porque estava muito quente e ela subiu em vapor.”*; as crianças reconheceram o papel desempenhado pelos raios solares na evaporação da água descrevendo o aumento de temperatura da água (*“o sol aqueceu a água”*) e a sua consequente transformação em vapor (*“subiu em vapor”*);
- O seu conhecimento sobre o estado gasoso, como sendo um dos estados físicos que a água pode assumir, aumentou substancialmente; as crianças perceberam que o vapor que veem sair de uma panela de água a ferver, por exemplo, é água no estado gasoso, como se pode ver no enunciado *“Depois foi para a panela, a água subiu porque estava muito quente e ela subiu em vapor.”*

4.1.4. Sexta sessão

No quadro abaixo, apresentamos os resultados da análise dos enunciados produzidos pelas crianças durante a atividade de classificação de imagens relativas a usos diários da água e respetiva justificação:

Categorias	Temas das imagens	Enunciados
Usos corretos	Reutilização de água	C1 – <i>Ela cortou o tubo e depois pôs no balde.</i> C4 – <i>É um cano e ela partiu o cano para pôr água no balde dela.</i>
	Rega com regador	C5 – <i>Com uma mangueira (gastamos) mais. Lá em casa regamos com um regador, porque nós não temos mangueira.</i> C6 – <i>Porque está a regar as plantas. (Com o) regador.</i>
	Aproveitamento de água da torneira avariada	C14 – <i>Um balde. Está a pôr água para depois regar.</i>
	Aproveitamento de água de lavagem de alimentos	C14 – <i>Aí já é certo.</i>
Usos incorretos	Torneira a verter água	C1 – <i>Depois o planeta fica sem água.</i> C4 – <i>Gasta-se água e a água não é para gastar.</i> C10 – <i>Eu não tenho nenhuma torneira estragada.</i> C11 – <i>Quando há incêndios não conseguem apagá-los.</i> C14 – <i>Está a pingar. Está estragada.</i>
	Poluição aquática	C5 – <i>Os peixes comem o lixo e morrem.</i> C13 – <i>Tem lixo. (É correto?) Não.</i>
	Mangueira furada	C5 – <i>Porque está a gastar água.</i> C21 – <i>Porque não está a pôr nas plantas.</i>
	Banhos de imersão	C5 – <i>Nós temos de tomar banho de chuveiro, não é de piscina.</i>
	Lavagem dos dentes	C7 – <i>Não devem (os pais) abrir a torneira enquanto estão a lavar os dentes.</i> C21 – <i>O meu pai deixa a torneira aberta.</i>
	Lavagem de legumes com torneira aberta	C11 – <i>Podia pôr os alimentos numa panela e lavar na panela.</i> C20 – <i>Porque está a deixar a água escorrer enquanto põe os outros alimentos no prato. Devia desligar a água e quando volta a lavá-los, volta a ligar.</i>
	Duche com a torneira sempre aberta	C12 – <i>Eu desligo a água e depois ponho o champô.</i> C14 – <i>A minha mãe não desliga a água quando eu ponho champô porque não quer.</i> C18 – <i>Está a gastar muita água.</i>

Quadro 5 – Conhecimentos das crianças sobre o uso correto da água identificados através da classificação de imagens (6ª sessão)

A sua leitura revela-nos que a grande maioria das crianças classificou corretamente as imagens apresentadas tendo em conta usos da água na sua vida quotidiana (sustentáveis ou não).

Algumas crianças conseguiram ainda apresentar sugestões para resolver os problemas detetados. Referimos, como exemplos, os enunciados “Podia pôr os alimentos numa panela e lavar na panela.” e “Porque está a deixar a água escorrer enquanto põe os outros alimentos no prato. Devia desligar a água e quando volta a lavá-los, volta a ligar.”

4.2. Desenvolvimento de competências em comunicação oral

4.2.1. Primeira sessão

Na tabela abaixo, apresentamos os resultados da análise do desempenho das crianças em produção oral relativamente ao nível fonético-fonológico:

Nível fonético-fonológico												Total	
Tom de voz pouco audível		Tom de voz audível		Alguma expressividade		Pouca expressividade		Postura à vontade		Postura retraída			
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
3	6,25	13	27,08	4	8,33	12	25	5	10,42	11	22,92	48	100

Quadro 6 – Desempenho em produção oral na 1ª sessão (nível fonético-fonológico)

No quadro abaixo, encontramos a organização dos dados referentes ao desempenho em produção oral quanto ao nível léxico-semântico:

Nível léxico-semântico						Total	
Vocabulário Diversificado		Vocabulário corrente		Vocabulário adequado			
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
7	43,75	4	25	5	31,25	16	100

Quadro 7 – Desempenho em produção oral na 1ª sessão (nível léxico-semântico)

No quadro abaixo, encontramos a organização dos dados referentes ao desempenho em produção oral quanto ao nível morfosintático:

Nível morfossintático						Total	
Boa construção do discurso		Uso adequado dos conectores		Ausência de conectores			
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
13	59,10	7	31,81	2	9,10	22	100

Quadro 8 – Desempenho em produção oral na 1ª sessão (nível morfossintático)

Por fim, no quadro abaixo, encontramos a organização dos dados referentes ao desempenho em produção oral quanto ao nível textual:

Nível textual										Total	
Discurso coerente e coeso		Raciocínio estruturado, organizado e pertinente		Discurso coerente, sem coesão		Dificuldade em terminar o raciocínio		Discurso coeso			
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
8	44,45	3	16,67	5	27,78	1	5,56	1	5,56	18	100

Quadro 9 – Desempenho em produção oral na 1ª sessão (nível textual)

Relativamente ao nível fonético-fonológico, a maioria das crianças apresenta dificuldades na expressividade e na postura, que era bastante retraída, apesar de utilizar um tom de voz audível.

No nível léxico-semântico, apresentam bons resultados. A grande maioria utilizava vocabulário adequado e diversificado, como se pode ver nos seguintes enunciados *“A água serve para escovarmos os dentes e também para lavarmos a cara e o corpo.”* e *“Antes de comer, temos de lavar as mãos, para não ficarmos com bichos dentro de nós.”*

Analisando o nível morfossintático e tendo em conta a idade dos elementos do grupo, constata-se que a maioria era capaz de uma boa construção do discurso, como se pode ver no enunciado *“Quando nós pomos o gelo no micro-ondas, o gelo derrete e transforma-se em água.”*

Por último, analisando os enunciados em função do nível textual, verifica-se que a grande maioria apresenta um discurso coerente e coeso, existindo ainda três casos que se destacam por apresentarem um raciocínio bem estruturado e organizado, como se pode ver no enunciado *“Não podemos gastar muita água. Porque precisamos de água para quando houver incêndios.”*

4.2.2. Quarta sessão

Os dados apresentados nos quadros abaixo dizem respeito à primeira apresentação oral feita pelas crianças no âmbito deste projeto.

No Quadro 10, apresentamos a organização dos dados referentes ao desempenho em produção oral quanto ao nível fonético-fonológico:

Nível fonético-fonológico												Total	
Tom de voz pouco audível		Tom de voz Audível		Alguma expressividade		Pouca expressividade		Postura à vontade		Postura retraída			
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
6	18,18	5	15,15	3	9,10	8	24,24	2	6,06	9	27,27	33	100

Quadro 10 – Desempenho em produção oral na 4ª sessão (nível fonético-fonológico)

No Quadro 11, apresentamos a organização dos dados referentes ao desempenho em produção oral quanto ao nível léxico-semântico:

Nível léxico-semântico						Total	
Vocabulário diversificado		Vocabulário corrente		Vocabulário adequado			
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2	18,18	7	63,63	2	18,18	11	100

Quadro 11 – Desempenho em produção oral na 4ª sessão (nível léxico-semântico)

No Quadro 12, apresentamos a organização dos dados referentes ao desempenho em produção oral quanto ao nível morfossintático:

Nível morfossintático						Total	
Boa construção do discurso		Uso adequado dos conectores		Ausência de conectores			
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2	15,38	5	38,46	6	46,15	13	100

Quadro 12 – Desempenho em produção oral na 4ª sessão (nível morfossintático)

Por último, no Quadro 13, apresentamos a organização dos dados referentes ao desempenho em produção oral quanto ao nível textual:

Nível textual										Total	
Discurso coerente e coeso		Raciocínio estruturado, organizado e pertinente		Discurso coerente, sem coesão		Dificuldade em terminar o raciocínio		Discurso coeso			
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
5	35,71	1	7,14	6	42,86	2	14,29	0	0	14	100

Quadro 13 – Desempenho em produção oral na 4ª sessão (nível textual)

No nível fonético-fonológico, o número de crianças que usaram um tom de voz audível foi inferior ao das que se exprimiram de forma pouco audível, embora a diferença tenha sido de apenas uma criança (logo quase *ex aequo*). A grande maioria falava com pouca expressividade e apresentando uma postura retraída.

No que diz respeito ao nível léxico-semântico, verificou-se a prevalência do recurso a vocabulário corrente, como se pode ver no enunciado *“Foi parar a uma nuvem e caiu outra vez gotinha de água.”*

No nível morfosintático, constatamos algumas dificuldades relacionadas com o uso de conectores: seis crianças não os usaram, produzindo enunciados como *“E saiu da panela em vapor. A panela estava muito quente.”* No entanto, é de referir que outras cinco usaram conectores e fizeram-no corretamente, produzindo enunciados como *“Depois foi para a panela e transformou-se outra vez em vapor.”*

Para finalizar, para o nível textual, também detetamos algumas dificuldades. Houve seis apresentações em que o discurso, apesar de coerente, não era coeso e outras seis que reuniam estas duas características, sendo que um desses discursos apresentava um raciocínio bem estruturado e organizado. Apresentamos, como exemplo o enunciado *“Foram para as montanhas e não quiseram ficar porque iam ficar congeladas.”*

4.2.3. Oitava sessão

Os quadros abaixo apresentados referem-se ao desempenho em produção oral na última sessão do projeto, em que as crianças deviam apresentar um projeto para a construção de um coletor de água da chuva.

No Quadro 14, apresentamos a organização dos dados referentes ao desempenho em produção oral quanto ao nível fonético-fonológico:

Nível fonético-fonológico												Total	
Tom de voz pouco audível		Tom de voz audível		Alguma expressividade		Pouca expressividade		Postura à vontade		Postura retraída			
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
4	11,11	8	22,22	2	5,56	10	27,78	7	19,44	5	13,89	36	100

Quadro 14 – Desempenho em produção oral na 8ª sessão (nível fonético-fonológico)

No quadro abaixo, apresentamos a organização dos dados referentes ao desempenho em produção oral quanto ao nível léxico-semântico:

Nível léxico-semântico						Total	
Vocabulário diversificado		Vocabulário corrente		Vocabulário adequado			
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2	16,67	5	41,67	5	41,67	12	100

Quadro 15 – Desempenho em produção oral na 8ª sessão (nível léxico-semântico)

No quadro abaixo, apresentamos a organização dos dados referentes ao desempenho em produção oral quanto ao nível morfossintático:

Nível morfossintático						Total	
Boa construção do discurso		Uso adequado dos conectores		Ausência de conectores			
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
4	33,33	6	50	2	16,67	12	100

Quadro 16 – Desempenho em produção oral na 8ª sessão (nível morfossintático)

Por último, no quadro abaixo, apresentamos a organização dos dados referentes ao desempenho em produção oral quanto ao nível textual:

Nível textual										Total	
Discurso coerente e coeso		Raciocínio estruturado, organizado e pertinente		Discurso coerente, sem coesão		Dificuldade em terminar o raciocínio		Discurso coeso			
Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
7	53,85	2	15,38	2	15,38	1	7,69	1	7,69	13	100

Quadro 17 – Desempenho em produção oral na 8ª sessão (nível textual)

É importante referir que esta apresentação foi feita em grupos, o que poderá ter potenciado a evolução verificada.

Relativamente ao nível fonético fonológico, podemos concluir que houve harmonia entre a postura, o tom de voz e a expressividade. No entanto, a expressividade continuava a ser a maior dificuldade destas crianças. A postura foi maioritariamente à vontade e o tom de voz audível.

Tendo em conta o nível léxico-semântico, verificamos o mesmo número de ocorrências para o uso de vocabulário corrente e adequado. Apenas duas crianças utilizaram um vocabulário mais diversificado, produzindo enunciados como *“Aqui é um balde pequeno para ir tirar a água daqui e amarramos o balde numa corda. Usamos uma corda de escalada e conseguimos recolher toda a água que quisermos.”*

No nível morfossintático, metade das crianças foi capaz de utilizar conectores e quatro ainda foram capazes de uma boa construção do discurso, produzindo enunciados como *“Nós aqui temos dois baldes grandes e temos um tubo ligado aos dois baldes. Depois quando cai a chuva enche o balde e depois passa para este e depois abre-se a torneira e vai para um balde pequenino.”*

Por esse motivo, no nível textual, a maioria das crianças produziu um discurso coerente e coeso, como se pode ver no enunciado *“Numa mesa porque se puséssemos os baldes pousados no chão, na relva, não dava para pôr o balde pequenino.”*

Comparando o desempenho das crianças nas duas apresentações orais (sessões 4 e 8) podemos concluir que:

- Relativamente ao nível fonético-fonológico, foi possível verificar melhorias ao nível do tom de voz (mais audível) e da postura (mais à vontade);
- No nível léxico-semântico, o panorama manteve-se quase igual, sendo que o número de crianças a utilizar vocabulário corrente diminuiu em dois e vocabulário adequado aumentou em três;
- Já no nível morfossintático, verificaram-se melhorias quanto ao uso de conectores e à boa construção do discurso;
- Para finalizar, temos o nível textual, que, a par dos restantes, também apresentou melhorias; aumentou a ocorrência de discursos coerentes e coesos, bem como de raciocínios estruturados e organizados.

5. Conclusões

5.1. Relativas ao conhecimento científico

No final do projeto, concluímos que, de facto, as crianças revelaram possuir conhecimentos cada vez mais profundos sobre a temática dos recursos hídricos e da sua gestão sustentável.

A sua facilidade em falar sobre as questões ligadas à água foi sem dúvida o fator que nos impressionou mais. Foi muito bom sentir que o projeto foi significativo para elas.

A sua consciência sobre a necessidade de usar a água de forma sustentável ficou bem clara, assim como a sua preocupação com o ambiente e os animais marinhos.

5.2. Relativas à comunicação oral

Em comunicação oral, as crianças evoluíram bastante, principalmente na última sessão do projeto correspondente à produção oral.

O à vontade e a postura descontraída das crianças foi o que mais melhorou com o decorrer do projeto.

Perceberam facilmente que, para serem escutadas e compreendidas em situações de produção oral, tinham de utilizar um tom de voz audível.

O seu léxico foi sendo aprimorado e os termos científicos mais recorrentes, o que demonstra uma efetiva compreensão dos conceitos mais científicos.

6. Sugestões pedagógico-didáticas

6.1. Relativas ao conhecimento científico

É fundamental que temáticas tão impactantes para a sociedade e para a sobrevivência do planeta, como é o caso da gestão sustentável da água, sejam trabalhadas desde cedo e interligadas com as diversas temáticas que desta podem emergir. Os problemas reais do dia a dia e próximos da realidade das crianças são os que devemos trazer para os contextos de ensino e aprendizagem e da sua abordagem resultarão imensos conhecimentos e

aprendizagens nas diversas áreas do saber que, por saírem do contexto real e prático, fazem mais sentido para as crianças.

A temática da água é bastante atual e preocupante e faz sentido mostrar às crianças os diversos problemas sociais a ela associados e as suas consequências. Neste projeto, foi necessário contextualizar e trabalhar com as crianças nele envolvidas conhecimentos que lhes permitissem compreender a importância de uma gestão consciente da água em várias das nossas rotinas diárias e na escola, partindo dos seus conhecimentos e concepções prévias sobre a temática.

Como sugestões para dar continuidade a este trabalho, consideramos que seria importante abordar com as crianças, de forma mais aprofundada, questões relacionadas com a poluição e contaminação das águas e as suas consequências para o ser humano, animais, plantas e planeta.

Seria ainda importante realizar um projeto em torno da água potável e de como ela chega às nossas casas, visitar uma ETAR e descobrir se no mundo todos têm acesso a água potável e se não, o porquê de isso acontecer.

Existem imensos caminhos e temas na EDS que podem e devem ser trabalhados com as crianças relacionados com a água e para além desta.

6.2. Relativas à comunicação oral

A comunicação oral é a base da participação numa sociedade através do exercício de uma cidadania ativa e consciente. Por conseguinte, é crucial trabalhar a oralidade, nas vertentes de compreensão e expressão/produção, desde a Educação Pré-Escolar e ao longo de todo o percurso escolar da criança/adolescente.

No entanto, isto nem sempre acontece. De um modo geral, a componente da oralidade é bastante desvalorizada, principalmente no que se refere à produção de discursos orais, apesar de estar presente nos documentos oficiais que orientam os docentes na sua prática.

Se a participação efetiva das crianças for uma prática habitual em sala de aula, então a comunicação oral estará a ser trabalhada. A participação ativa permite à criança dar a sua opinião, sugerir, argumentar, contrapor e partilhar histórias e vivências. Deste modo, a comunicação oral está a ser trabalhada e desenvolvida continuamente. Pensamos que este seja o ponto de partida para o desenvolvimento de competências em comunicação oral, em que o papel do professor/educador é motivar e ajudar as crianças para construírem discursos coesos e coerentes e aprimorarem a comunicação oral nos seus diversos níveis.

Boas estratégias para trabalhar a oralidade são os debates, as apresentações orais, o reconto de histórias ou vivências, apoiadas numa preparação com o auxílio do professor/educador.

A oralidade pode ser trabalhada aliada a qualquer tema de qualquer área do saber tendo em conta a transversalidade da LM.

7. Limitações do estudo

A principal limitação por nós sentida foi o tempo. Queríamos ter desenvolvido um projeto mais robusto e consistente, mais abrangente e preciso, mas o tempo de que dispúnhamos impôs limites aos nossos objetivos e atividades.

A imprevisibilidade, característica do trabalho com crianças tão pequenas, foi também um fator desafiante, na medida em que era preciso pensar a prática de forma a ter sempre alternativas à planificação e adequadas ao rumo das sessões. No entanto, consideramos este fator uma mais-valia, pois muitas vezes os diálogos e as atividades tomavam rumos inesperados, mas bastante enriquecedores.

8. Sugestões para outros estudos

Acreditamos que o nosso projeto possa ser um ponto de partida para novos estudos e projetos, não só na Educação Pré-Escolar, mas também no 1º Ciclo do Ensino Básico, em que a oralidade é tão descurada.

Seria interessante, também, perceber a importância do desenvolvimento de competências em comunicação oral para a construção do perfil dos alunos para o século XXI.

Referências bibliográficas

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação* (5ª edição). Lisboa: Gradiva.

Gomes, M. (2015). A transversalidade da língua para uma aprendizagem significativa. *Revista de Estudios y Investigacion en Psicologia y Educacion*, 8, 130-134.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.

Luna, E. (2016). Abordagem da oralidade na formação inicial de profissionais da educação: um estudo num segundo ciclo profissionalizante de Bolonha em Portugal.

In C. M. Sá & E. Luna (2016). *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade* (pp. 23-151). Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 5. Aveiro: UA Editora.

Luna, E. & Sá, C. M. (2016). O discurso de futuros profissionais da Educação sobre didática da oralidade em curso de formação da Universidade de Aveiro-Portugal, *Encontros de Vista, Recife*, 16 (1), 97-112. Disponível em: <http://www.encontrosdevista.com.br/actual.php>

Martins, G. d’O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Quina, J. (2007). *Educação para o uso sustentável da água na perspectiva CTS*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Repinaldo, N. V. D. (2019). *Sustentabilidade e comunicação oral na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 28, 364-372.

Sá, C. M. (2016). A oralidade: um cúmplice discreto da leitura e da escrita. In C. M. Sá & E. Luna, *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade* (pp. 9-21). Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 5. Aveiro: UA Editora.

Sá, C. M. (2017). Projetos e desenvolvimento de competências em comunicação oral nos primeiros anos. *Indagatio Didactica*, 9(4), 329-350. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/6170>

Sá, C. M. (2018). *Técnicas de comunicação oral e escrita*. Coleção “Educação e Formação – Cadernos Didáticos” nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/24945>

Santos, M. & Farago, A. (2015). O desenvolvimento da oralidade das crianças na educação infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 21, 112-133.

Sauvé, L. (1997). Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma análise complexa. *Revista de Educação Pública*, vol. 10. Disponível em: <http://cgi.ufmt.br/revista>

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

LITERATURA INFANTOJUVENIL E SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Resumo:

O presente estudo pretendia promover a reflexão sobre a sustentabilidade ligada à água junto de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar e simultaneamente desenvolver nelas competências em compreensão na leitura a partir da exploração de obras de literatura infantojuvenil.

Com a realização deste projeto, queríamos obter resposta para a seguinte questão de investigação: *Que papel poderá a literatura infantojuvenil desempenhar na reflexão sobre temas da atualidade (sustentabilidade) e no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura associadas à aquisição de conhecimento?* Tínhamos ainda os seguintes objetivos de investigação: *Sensibilizar crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar para o valor da literatura infantojuvenil como forma de reflexão sobre um tema da atualidade (sustentabilidade) e Desenvolver competências em compreensão na leitura associadas à aquisição de conhecimentos.*

Assim, concebemos e implementamos uma intervenção didática, incluindo cinco sessões, que incidiu sobre a reflexão acerca da sustentabilidade ligada à gestão dos recursos hídricos e implicou o envolvimento do público visado em atividades de compreensão na leitura ligadas à exploração de obras de literatura infantojuvenil.

Recorrendo a uma metodologia de investigação de índole qualitativa, baseada no estudo de caso, recolhemos dados relativos ao desempenho das crianças em atividades envolvendo a reflexão sobre a sustentabilidade ligada à gestão dos recursos hídricos e a compreensão na leitura a partir da exploração de obras de literatura infantojuvenil. A sua análise de conteúdo revelou que essas crianças tinham efetivamente desenvolvido competências em compreensão na leitura e se mostravam mais conscientes da importância de uma boa gestão dos recursos hídricos para garantir o desenvolvimento sustentável.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil; Sustentabilidade; Compreensão na leitura; Transversalidade da língua materna; Educação Pré-Escolar

Resumen:

Este estudio pretendía promover la reflexión sobre la sustentabilidad ligada a el agua con niños en el jardín de infantes (3 a 5 años) e al mismo tiempo desarrollar en ellos competencias en comprensión lectora ligada a la exploración de obras de la literatura para niños.

Con este proyecto queríamos contestar a una pregunta de investigación: *¿Qué papel podrá la literatura para niños jugar en la reflexión sobre problemas ligados a la sustentabilidad e en el desarrollo de competencias en comprensión lectora ligada a la adquisición de conocimiento?* Teníamos también dos objetivos de investigación: *Mostrar a niños de lo jardín de infantes que la literatura para niños posibilita reflexionar sobre un problema actual (la sustentabilidad) e Desarrollar competencias en comprensión lectora ligadas a la adquisición de conocimiento.*

Consecuentemente, concebimos e aplicamos una intervención didáctica, incluyendo cinco sesiones enfocada en la reflexión sobre la sustentabilidad ligada a la gestión del agua e a la comprensión lectora.

Usando una metodología de investigación cualitativa envasada en el estudio de caso, recogemos datos relativos al rendimiento de los niños en actividades ligadas a la reflexión sobre la sustentabilidad ligada a la gestión del agua e a la comprensión lectora. El análisis de contenido de los datos mostro que los niños habían efectivamente desarrollado competencias en comprensión lectora e se mostraban más conscientes de la importancia de una boa gestión del agua por el desarrollo sostenible.

Palabras clave: Literatura para niños; Sustentabilidad; Comprensión lectora; Transversalidad de la lengua materna; Jardín de infantes.

Abstract:

This study aimed to promote the reflection on sustainability related with the water resources with children attending a kindergarten (3-5 year old) and, at the same time, develop their competences in reading comprehension through the exploration of children's literature.

The project was supposed to help us find answers for the following research question: *What role may children's literature play in the reflection on modern social issues (sustainability) and the development of competences in reading comprehension related with the acquisition of knowledge?* The research objectives were the following ones: *To make children attending kindergarten conscious of the importance of literature to reflect on a major issue in modern society (sustainability) and To develop competences in reading comprehension related with the acquisition of knowledge.*

With this purpose, we conceived and applied a didactic intervention, including five sessions, focused on the reflection on the sustainability related with the management of water resources and involving our public in situations implying the development of reading comprehension through the exploration of children's literature.

Using a qualitative research methodology, based on case study, we collected data concerning the children's performance in situations involving the reflection on the sustainability related with the management of water resources and reading comprehension. The content analysis of these data revealed that these children had developed competences in reading comprehension and were more conscious of the importance of a good management of water resources for sustainability

Keywords: Children's literature; Sustainability; Reading comprehension; Transversality of the mother tongue; Kindergarten

Résumé:

Cette étude avait pour but de promouvoir la réflexion sur le développement durable lié aux ressources en eau auprès d'enfants âgés entre 3 et 5 ans et de développer leurs compétences en compréhension écrite à travers l'exploration d'œuvres de la littérature pour enfants.

Le projet était guidé par une question de recherche : *Quel rôle pourra la littérature pour enfants jouer dans réflexion sur des thèmes d'actualité (la durabilité) et le développement de compétences de compréhension en lecture liées à l'acquisition de connaissances ?* Il y avait aussi deux objectifs de recherche : *Rendre des enfants de maternelle conscients de l'importance de la littérature pour la réflexion sur un thème de l'actualité (la durabilité) et Développer des compétences de compréhension en lecture liées à l'acquisition de connaissances.*

Par conséquent, on a mené à bout une intervention didactique, en cinq séances, axées sur la réflexion sur l'importance de la bonne gestion des ressources en eau sur le développement durable qui impliquaient la participation du public-cible dans des situations de compréhension écrite à partir de l'exploration d'œuvres de la littérature pour enfants.

En ayant recours à une méthodologie de recherche de nature qualitative, basée sur l'étude de cas, on a recueilli des données concernant la réflexion des enfants sur l'importance de la bonne gestion des ressources en eau pour la promotion d'un développement durable et leur performance dans des situations de communication écrite liées à l'exploration d'œuvres de la littérature pour enfants. L'analyse de contenu de ces données a révélé que ces enfants avaient développé leurs compétences en compréhension écrite et se montraient plus conscients de l'importance de la bonne gestion des ressources en eau pour la promotion du développement durable.

Mots-clés: Littérature pour enfants ; Développement durable ; Compréhension écrite ; Transversalité de la langue maternelle ; École maternelle

Ana Margarida Correia

É licenciada em Educação Básica pela Universidade de Aveiro desde 2017. É Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico pela mesma universidade desde 2019. Defendeu um relatório de estágio subordinado ao tema *Literatura infantil e sustentabilidade na Educação Pré-Escolar*.

Es licenciada em Educación Básica por la Universidad de Aveiro desde 2017. Es Maestra em Educación Pre-Escolar e Enseñanza de Primaria por la misma universidad desde 2019. Ha defendida una disertación sobre el tema *Literatura para niños e sustentabilidad en el jardín de infantes*.

Has a degree in Basic Education by the University of Aveiro since 2017 and a Master in Teacher Education - Pre-school education and 1st cycle of basic schooling by the same institution since 2019. She defended a dissertation entitled *Children's literature and sustainability in the kindergarten*.

A une licence en Éducation Basique de l'Université d'Aveiro depuis 2017 et un Master 2 en Éducation au Jardin d'Enfants et Enseignement à l'École Primaire par la même institution depuis 2019. Elle a soutenu une dissertation intitulée *Littérature pour enfants et développement durable au jardin d'enfants*.

1. Introdução

A problemática do presente estudo prende-se com o papel desempenhado pela literatura infantojuvenil na reflexão sobre a sustentabilidade – neste caso, a gestão de recursos hídricos – e o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura associado à aquisição de conhecimento.

São várias as razões que levaram à escolha deste tema. Por um lado, temos razões de índole pessoal relacionadas com o interesse pela literatura infantojuvenil e o gosto pelas Unidades Curriculares frequentadas na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico em que esta temática foi abordada. Por outro lado, temos razões de carácter profissional ligadas à atualidade do tema da sustentabilidade – abordado numa das Unidades Curriculares frequentadas em paralelo com Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Orientação Educacional – e à sua relação com a educação para a cidadania global – que exige que se promova uma consciencialização sobre a mesma, desde os primeiros anos de escolaridade.

Em suma, dada a importância deste tema para a formação de cidadãos críticos e interventivos no séc. XXI, pareceu-nos pertinente abordá-lo num contexto de Educação Pré-Escolar.

2. Enquadramento teórico

2.1. Literatura infantojuvenil

A opinião sobre a designação *literatura infantojuvenil* nem sempre é consensual, uma vez que, como refere Silva (2005, p. 29), se trata de uma “designação plena de ambiguidades e motivadora de controvérsias”, o mesmo acontecendo ao objeto a que se aplica.

Apesar desta controvérsia, pensamos poder definir a literatura infantojuvenil como um conjunto de obras de qualidade literária e estética, escritas preferencialmente (mas não exclusivamente) para crianças e jovens ou de que estes se apropriaram – as ditas “obras anexadas” – e que se caracterizam pelas múltiplas possibilidades de leitura.

As “obras anexadas” à literatura para a infância e juventude – como Gomes (2007, p. 6) as designa – são obras que, apesar de não terem sido escritas especificamente para crianças e adolescentes, foram sendo incluídas no universo da literatura infantojuvenil ao longo dos séculos. Podemos referir, como exemplos, fábulas, contos maravilhosos e populares, lendas, lengalengas, trava-línguas, cantigas de roda, etc.

Por se destinar a um público mais jovem, a literatura infantojuvenil foi muitas vezes menosprezada (e ainda o é), isto é, posicionada nas margens do *cânone* literário. No entanto, cada vez mais, escritores, ilustradores e investigadores têm vindo a procurar legitimá-la, pela sua qualidade ou particularidades.

Nikolajeva e Scott (2000, p. 238) consideram que “great children’s literature speaks to both adults and children, and the two audiences may approach textual and visual gaps differently and fill them in different ways, a process that the picturebook creator may deliberately manipulate or bring about unintentionally”.

Este ponto de vista parece-nos bastante pertinente, na medida em que, por exemplo, uma criança não percebe o texto da mesma forma que um adulto, pela sua imaturidade, menor domínio da linguagem e vocabulário pouco variado. Por outro lado, um adulto também não irá perceber as ilustrações da mesma forma que uma criança, por ser mais “racional” e não se “deixar levar” tanto pela imaginação.

Neste sentido, a exploração de textos (narrativos e não só) não se deve esgotar na identificação das suas ideias principais e do seu resumo, devendo focar-se também na estimulação da imaginação, na reflexão sobre os valores transmitidos, no desenvolvimento linguístico e cognitivo e no alargamento do vocabulário, possibilitando múltiplas leituras.

2.2. Textos narrativos e poéticos

Os textos narrativos e poéticos ocupam um lugar de destaque na literatura infantojuvenil.

Como é apanágio de todos os tipos/géneros textuais, a narrativa apresenta uma estrutura característica.

Giasson (citada por Carvalho, 2007) sintetizando ideias avançadas por investigadores refere que esta abrange seis elementos:

- *Situação de partida* ou *situação inicial*, que consiste na “situação, habitualmente estável, em que se encontram as personagens antes de fazer face à crise” (*op. cit.*, p. 60) e é o momento da narrativa em que estas “são descritas e situadas num espaço e num tempo” (*ibidem*);
- *Acontecimento desencadeador*, que corresponde a “um problema ou uma dificuldade [que] surge” e “vai desencadear a acção da personagem principal” (*ibidem*);
- *Peripécias*, que dizem respeito “aos esforços e às acções da personagem principal para resolver o problema, tentando encontrar um novo equilíbrio” (*ibidem*);
- *Desenlace*, que é o “resultado, feliz ou infeliz, das acções da personagem principal para resolver o problema. Em princípio, a personagem sai da crise, o problema é resolvido e um novo período estável começa.” (*ibidem*);
- *Situação final*, que corresponde a “uma nova situação estável, diferente da situação inicial” e “surge como uma consequência a longo prazo da acção da personagem” (*ibidem*);
- *Moral*, onde é revelado o “preceito ou lição que se pode tirar da história” (*ibidem*).

Na intervenção didáctica do nosso estudo, adotámos a perspectiva que Jocelyne Giasson sintetizou, por nos parecer ser a melhor opção para crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, visto que, apesar de apresentar um número considerável de categorias, delimita pormenorizadamente os vários momentos de um texto narrativo.

À semelhança do texto narrativo, também o texto poético apresenta uma estrutura característica. Carmo e Dias (1994, p. 185) referem que “numa composição em verso, são susceptíveis de análise formal quatro estruturas relacionadas com os elementos do verso (metro, sons, ritmo e estrofe)”.

Segundo os mesmos autores (*op. cit.*, pp. 194-195), as rimas podem ser classificadas segundo vários critérios.

Quanto à *posição relativa dos versos*, a *rima* pode ser:

- *Emparelhada* ou *geminada* (AABB);
- *Alternada* ou *cruzada* (ABAB);
- *Interpolada* ou *intercalada* (ABBA).

Quanto à *classe gramatical das palavras que rimam*, a *rima* pode ser:

- *Pobre*, quando as palavras que rimam pertencem à mesma classe gramatical;
- *Rica*, quando as palavras que rimam pertencem a classes gramaticais diferentes.

Quanto à *correspondência dos sons*, a *rima* pode ser:

- *Consoante* ou *pura*, quando “há identidade de sons a partir da última tónica no final dos versos”;
- *Toante* ou *assoante*, quando não se verifica “esta identidade sonora”.

Quanto à *acentuação das palavras* que se encontram no final dos versos, a *rima* pode ser:

- *Aguda* ou *masculina*, quando a sílaba tónica da palavra que termina o verso é a última;
- *Grave* ou *feminina*, quando a sílaba tónica da palavra que termina o verso é a penúltima;
- *Esdrúxula*, quando a sílaba tónica da palavra que termina o verso é a antepenúltima.

Passamos agora ao segundo tópico do nosso enquadramento teórico.

2.3. Educação ambiental e para o desenvolvimento sustentável

A relação entre o conceito de educação ambiental (EA) e educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) não é consensual, uma vez que a própria definição dos mesmos e das conceções que os sustentam também não o é.

O Instituto do Ambiente (2005, p. 8) considera que a EDS amplia o conceito de EA, que foi progressivamente

“abordando um leque cada vez maior de questões referentes ao desenvolvimento e engloba também diversos elementos da educação para o desenvolvimento e de outras formas orientadas de educação”. Neste sentido, a EA “deverá [...] ser articulada e complementada com outras áreas educativas, numa abordagem integrada conducente à EDS” (ibidem).

Na nossa opinião, este ponto de vista é bastante pertinente, na medida em que, se o conceito de EA fosse suficientemente satisfatório, teoricamente falando, e não tivesse lacunas na sua conceção, o conceito de EDS não teria surgido, logo não teríamos passado da esfera ambiental a um domínio mais amplo, que engloba a sustentabilidade, o desenvolvimento, a sociedade e a política.

Efetivamente, a EA e a EDS são abordagens distintas e, como tal, não devem ser confundidas. Ainda assim, na nossa opinião, complementam-se, na medida em que a EDS mantém o que é defendido pela EA, mas amplia-o numa perspetiva mais global, isto é, considera mais do que o pilar ecológico.

Elkins (citado por Baker, 2006) defende que o *desenvolvimento sustentável* (DS) comporta três pilares ou dimensões:

- Social – “this relates to human mores and values, relationships and institutions” (*op. cit.*, p. 7);
- Económico – “this concerns the allocation and distribution of scarce resources” (*ibidem*);
- Ecológico – “this involves the contribution of both the economic and the social and their effect on the environment and its resources” (*ibidem*).

Por seu lado, Soromenho-Marques (2010, pp. 28-29) defende que existem quatro pilares do DS, uma vez que não podemos deixar de ter em conta uma dimensão político-institucional, na medida em que as mudanças partem da vontade política. No nosso estudo, adotámos esta segunda perspetiva.

Apesar de se reconhecer que a Educação, por si só, não é suficiente para garantir um futuro mais sustentável, esta tem vindo a ser vista – cada vez mais – como condição essencial para a promoção de atitudes – individuais e coletivas – com vista à mudança da conjuntura atual (Sá, 2008, p. 3). Neste

sentido, segundo esta mesma autora (*ibidem*) é importante que a EDS seja posta em prática desde os primeiros anos de escolaridade, constituindo uma aprendizagem contínua, isto é, realizada ao longo da vida.

Desta forma, importa perceber que, efetivamente, educar para o ambiente e o desenvolvimento sustentável ultrapassa a esfera ambiental. Por conseguinte, devemos procurar formar cidadãos críticos e interventivos, fornecendo-lhes ferramentas que lhes permitam ampliar a sua visão do mundo, reconhecer que pertencem a uma comunidade global, mostrarem-se sensibilizados para estas questões e manifestar preocupações nesse sentido.

A diversidade de temas abrangida pela EDS exige uma “abordagem holística” (Instituto do Ambiente, 2005, p. 8) e “multi, inter e transdisciplinar” (Sá, 2008, p. 3). Aqui encontrámos um dos motivos para concebermos um projeto que englobasse diversas áreas, evitando uma fragmentação do saber.

2.4. Transversalidade da língua materna e compreensão na leitura

É incontestável a importância de uma abordagem transversal da língua materna (LM), uma vez que até o senso comum a reconhece. Como todas as áreas curriculares são lecionadas na LM – neste caso o Português –, é inegável que, para que se adquiram conhecimentos, se tome consciência de atitudes e valores e se desenvolvam competências relacionado com elas – como, por exemplo, a interpretação ou a discussão de ideias – é necessário um bom domínio da LM.

Assim, se, por um lado, a área curricular de Língua Portuguesa (orientada para o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita na LM) contribui para o sucesso nas restantes áreas curriculares, por outro lado, também estas contribuem para um melhor domínio do Português por criarem oportunidades de exercitar a comunicação oral e escrita em LM.

Portanto, quando se fala na operacionalização da transversalidade da língua materna é necessário perspetivá-la nas suas duas vertentes, isto é, uma relacionada com o “ensino de Português, dado as aprendizagens feitas e as competências desenvolvidas nesta área curricular serem essenciais em termos académicos, profissionais e sociais” (Sá, 2015, p. 155) e a outra com o “ensino em Português, visto que as aprendizagens feitas e as competências desenvolvidas nas restantes áreas curriculares podem contribuir para um melhor domínio da língua portuguesa” (*ibidem*).

No entanto, segundo Sá (2016, p. 211), apesar de ser importante que essa abordagem transversal seja feita em todos os ciclos de estudos, é mais difícil de concretizar nos ciclos que se seguem ao 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que a partir deste nível de escolaridade deixa de existir monodocência. A abordagem transversal do ensino e aprendizagem da LM nesses outros ciclos exige um trabalho de colaboração efetiva entre docentes e de coordenação entre as diversas áreas curriculares. Assim, se os professores se mostrarem sensibilizados para o facto de que, atualmente, os seus alunos são constantemente bombardeados com informação e que importa que a saibam recolher e interpretar corretamente para a mobilizar, irão reconhecer que todas as aprendizagens feitas, no âmbito da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa ou das restantes, podem contribuir para um melhor domínio da língua portuguesa (Bizarro & Sá, 2011).

Não podemos deixar de referir especificamente o caso da Educação Pré-Escolar, tendo em conta o facto de que esta se centra no desenvolvimento de competências essenciais à vida na sociedade atual, exploradas em função de diversas áreas e domínios curriculares, que devem ser intimamente articulados entre si (cf. Silva *et al.*, 2016).

O desenvolvimento de competências em compreensão na leitura encontra-se diretamente relacionado com a operacionalização da transversalidade da LM, uma vez que essas competências podem ser desenvolvidas em todas as áreas curriculares.

Jocelyne Giasson (1993, p. 132) salienta a relevância dos macroprocessos na compreensão na leitura porque,

“para além da habilidade de identificar as ideias principais e de resumir o texto, [...] compreendem igualmente a habilidade de tirar partido da estrutura do texto, ou seja, de ter em conta o modo como as ideias estão organizadas no interior do texto.”

Neste sentido, é importante que o educador conheça e tenha em conta a estrutura dos tipos/géneros textuais em que se integram as obras que aborda com as crianças, uma vez que, mesmo que a intenção não seja que estas se apropriem dela explicitamente, a sua exploração irá permitir-lhe desenvolver competências em compreensão na leitura através das estratégias adequadas a tal.

Daí ser tão importante, desde cedo, proporcionar às crianças momentos de audição de leituras feitas em voz alta e de exploração efetiva dos textos e permitir que contactem com uma grande variedade de textos (e não apenas com o texto narrativo, como se verifica com bastante frequência, muitas vezes pelo pouco “à vontade” que os próprios educadores – e até os professores – sentem em relação a outros tipos/gêneros textuais).

Na intervenção didática do nosso estudo, procurámos planificar as atividades de leitura contemplando as suas três fases (pré-leitura, leitura e pós-leitura), uma vez que consideramos que esta forma de proceder ajuda a clarificar os objetivos a atingir. Para além disso, desenvolve nas crianças competências em compreensão na leitura, contribuindo para uma melhor estruturação do seu pensamento e facilitando a aquisição de conhecimento e a reflexão sobre o modo de o usar.

Sá (2018, p. 39) considera ainda que o desenvolvimento de estratégias do leitor exige o recurso a estratégias didáticas, dentre as quais selecionámos as que, na nossa opinião, se adequavam mais a crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar e ao nosso estudo:

- *Trabalhar a apreensão de ideias veiculadas pelos textos lidos*, nomeadamente através de atividades que permitissem
 - Fazer previsões e formular hipóteses (que usámos, por exemplo, na sessão 2 da nossa intervenção didática),
 - Recontar o texto (a que recorremos, por exemplo, nas sessões 2 e 5),
 - Responder a questões orais sobre o texto, formuladas pelo professor (que utilizámos em todas as sessões);
- *Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos*, nomeadamente através de atividades que permitissem
 - Identificar o tema do texto (que utilizámos em todas as sessões);
 - Referir as ideias principais e secundárias (também utilizada em todas as sessões);
- *Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo/gênero textual num texto lido*, nomeadamente através de atividades que permitissem identificar diferentes categorias da estrutura característica do texto (estratégia essa que utilizámos, por exemplo, na sessão 7).

3. O estudo

3.1. Questões de investigação e objetivos do estudo

Através deste estudo (Correia, 2019), pretendíamos atingir os seguintes objetivos de investigação:

- Sensibilizar crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar para o valor da literatura infantojuvenil como forma de reflexão sobre um tema da atualidade (sustentabilidade);
- Desenvolver competências em compreensão na leitura associadas à aquisição de conhecimentos.

Do mesmo modo, tencionávamos obter resposta para a seguinte questão de investigação:

Que papel poderá a literatura infantojuvenil desempenhar na reflexão sobre temas da atualidade (sustentabilidade) e no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura associadas à aquisição de conhecimento?

3.2. Metodologia de investigação

Para desenvolver a presente investigação recorreremos a uma metodologia de carácter qualitativo, mais concretamente, uma abordagem de estudo de caso que, segundo Merriam (citado por Bogdan & Biklen, 1994, p. 89), “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.”

Por conseguinte, pareceu-nos que esta abordagem seria a mais adequada ao nosso estudo, na medida em que este se focou num grupo de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, isto é, uma amostra reduzida do contexto educativo em questão.

Relativamente à recolha de dados, optámos pelas notas de campo e, assim, registámos por escrito todos os enunciados produzidos pelas crianças.

Além disso, todos os dados recolhidos foram triados e divididos em unidades manipuláveis, o que nos permitiu fazer a sua análise de conteúdo (Bardin, 2009) e tirar conclusões sobre o sucesso das atividades propostas e responder à questão de investigação inicialmente formulada.

3.3. A intervenção didática

A intervenção didática deste estudo teve lugar numa Instituição Particular de Solidariedade Social e foi levada a cabo com um grupo de 21 crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

O nosso projeto foi concebido em conjunto com o da nossa colega de diáde de Prática Pedagógica Supervisionada, uma vez que partilhámos o mesmo tema de cidadania: a sustentabilidade, relacionada com a gestão dos recursos hídricos.

Assim, decidimos interligar as nossas duas intervenções didáticas, uma vez que, para além de partilharmos o mesmo interesse e preocupações relativamente ao tema da (in)sustentabilidade, também nos pareceu que essa interação faria todo o sentido, na medida em que permitiria às crianças usufruírem de aprendizagens mais significativas e envolverem-se mais nas atividades, por não existir uma “quebra” decorrente da alternância das nossas intervenções didáticas.

A intervenção didática conjunta foi então organizada em nove sessões, cinco implementadas pela nossa colega de diáde (primeira, terceira, quarta, sexta e oitava) e as restantes por nós (segunda, quinta, sétima e nona).

No entanto, é de referir que, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da LM, optámos por domínios diferentes: o nosso projeto foi orientado para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e o da nossa colega, para o desenvolvimento de competências em comunicação oral.

3.3.1. Segunda sessão

Demos início a esta sessão com a apresentação do conto *Gota de Água* (inserido na obra coletiva *Contos da Dona Terra*), explorando o título e a capa, com vista à realização de previsões e à formulação de hipóteses sobre a narrativa.

De seguida, a obra foi lida em voz alta e de forma expressiva.

Após a leitura, dialogou-se com as crianças a partir de algumas questões destinadas a monitorizar a sua compreensão.

Por fim, as crianças recontaram a narrativa oralmente através da ordenação de cartões alusivos ao percurso da Gota de Água, a sua personagem principal, justificando a sua escolha.

3.3.2. Quinta sessão

A quinta sessão começou com uma atividade na qual pedimos às crianças que retirassem um objeto de uma “caixa mistério”, o identificassem e explicassem para que servia, como forma de introduzir o tema *usos diários da água*. No final, em grande grupo, chegámos à conclusão de que o que unia todos os objetos era a água, isto é, todos eles a incluíam na sua utilização.

Posteriormente, apresentámos a obra *Não quero... tomar banho*, de Ana Oom, e procedemos à sua leitura em voz alta e de forma expressiva. Durante a leitura, fizeram-se pausas em momentos cruciais para monitorizar a compreensão das crianças e observar as ilustrações.

Na parte da tarde, as crianças recontaram a narrativa ouvida ler, a partir da ordenação das suas ilustrações.

Para além disso, promovemos um diálogo para recordar os objetos retirados da “caixa mistério” e o seu uso e, assim, introduzir a atividade que se seguia, que consistiu na apresentação de algumas imagens alusivas aos usos diários da água e na sua associação a uma categoria: *higiene, alimentação, diversão e rega*. Por fim, elaborámos um cartaz como síntese da temática abordada.

3.3.3. Sétima sessão

Nesta sessão, explorámos o poema *Chuva*, de Luísa Ducla Soares.

Previamente à leitura, iniciámos o diálogo, em grande grupo, fazendo duas perguntas às crianças: *Quando chove, gostam mais de ficar em casa ou de ir para o exterior? O que gostam de fazer quando está a chover?*

Depois da partilha, iniciámos a leitura expressiva em voz alta.

À leitura, seguiu-se um novo diálogo sobre o poema ouvido ler, orientado por algumas questões, abordando aspetos como o seu tema e os lados negativos e positivos da chuva.

Na parte da tarde, discutimos a estrutura do poema, utilizando linguagem adequada às crianças e partindo de algumas questões. Como o grupo demonstrou alguma dificuldade em enunciar as diferenças entre a estrutura do texto poético e da narrativa, socorremo-nos de um livro da biblioteca da sala para facilitar a comparação entre ambos. Para além disso, as crianças identificaram oralmente as rimas do poema explorado, que foi transcrito para um cartaz, e rodearam-nas com o nosso auxílio.

Como forma de consolidação, pedimos-lhes que construíssem, em grande grupo, um poema coletivo sobre os lados positivos da chuva. Tendo em conta que muitas crianças tinham 3 anos, optámos por lhes propor algumas palavras-chave: *brincar, chapinhar, poça, água, galochas, olhar, observar, ouvir, escutar, barulho, refúgio, caracol*. De seguida, estas sugeriram versos oralmente. Em conjunto, fizemos ajustes, de forma a que estes rimassem entre si e registámos por escrito o poema construído.

Por fim, o grupo fez ilustrações para o seu poema, utilizando uma estratégia diferente: os desenhos foram realizados com as folhas coladas debaixo das mesas e um só marcador de cor. Esta estratégia foi adotada com o propósito de aumentar a implicação das crianças na atividade, até porque estavam um pouco agitadas nesse dia.

3.3.4. Nona sessão

Na última sessão que dinamizámos, explorámos a obra *Anita aprende a nadar*, de Gilbert Delahaye.

Antes da leitura, conversámos com as crianças sobre desportos aquáticos que elas conheciam.

De seguida, o texto foi lido em voz alta e de forma expressiva, com pausas em momentos cruciais para monitorização da compreensão das crianças e observação das ilustrações.

Finalmente, propusemos-lhes um jogo baseado nos símbolos dos desportos olímpicos, através dos quais deviam identificar desportos relacionados com a água. Tendo em conta que os símbolos eram um pouco abstratos, após a partilha de ideias das crianças, apresentámos imagens reais dos desportos em questão, com a finalidade de as ajudar a identificar os desportos representados pelos símbolos que tinham suscitado dúvidas.

4. Principais resultados obtidos a partir da análise de dados feita

4.1. Reflexão sobre problemas da atualidade

4.1.1. Segunda sessão

Na segunda sessão, recolhemos dados relativos aos conhecimentos das crianças sobre o ciclo da água, que foram analisados tendo em conta as seguintes categorias (e algumas subcategorias que não vamos referir): *Estados físicos da água*, *Passagem da água pelos vários estados da matéria* e *Reversibilidade das mudanças sofridas pela água*.

Relativamente aos *Estados físicos da água*, verificou-se que as crianças conheciam o estado líquido e o sólido, mas não o estado gasoso.

No que diz respeito à categoria *Passagem da água pelos vários estados da matéria*, verificou-se que conheciam a solidificação e a fusão, que implicam respetivamente a passagem do estado líquido ao estado sólido e o inverso, mas não mencionavam quaisquer fenómenos relacionados com a existência de água em estado gasoso, o que é coerente com a informação recolhida a partir da análise feita com a primeira categoria referida.

A análise feita a partir da categoria *Causas da mudança de estado físico da água* mostra igualmente que apenas as relacionavam com a solidificação e a fusão.

Por fim, só uma criança parecia ter consciência da reversibilidade de estados da matéria pelos quais a água pode passar.

4.1.2. Quinta sessão

Na quinta sessão, recolhemos dados relativos aos conhecimentos do grupo sobre os usos diários da água em duas atividades distintas, que foram analisados tendo em conta as seguintes categorias: *alimentação*, *higiene*, *diversão* e *rega*.

Os resultados da análise dos dados recolhidos durante a atividade “caixa mistério”, revelaram que a maior parte dos enunciados das crianças se referia à *higiene*, que as categorias *alimentação* e *diversão* apresentavam o mesmo número de enunciados e ainda que o seu uso diário na *rega* apresentava o menor número de enunciados.

Pensamos que há um fator que pode explicar estes resultados: no conjunto dos objetos apresentados para alimentar o diálogo, havia menos relativos à categoria *rega*, o que pode ter levado as crianças a não evocar com tanta facilidade este aspeto.

Os resultados da análise dos dados recolhidos durante a atividade de classificação de imagens revelaram que a maior parte dos enunciados das crianças se referia ao uso diário da água na *alimentação* e que as restantes categorias apresentavam mais ou menos o mesmo número de enunciados.

Do mesmo modo, pensamos que há vários fatores que explicam estes resultados, nomeadamente, o facto de no quotidiano das crianças a água estar, efetivamente, mais presente na sua alimentação e, portanto, referirem o que lhes é mais familiar. Por outro lado, no conjunto das imagens apresentadas para alimentar o diálogo, havia menos relativas à categoria *diversão*, o que as pode ter levado a não evocar com tanta facilidade esse aspeto.

Cruzando as duas análises sobre o tópico *usos diários da água*, constatou-se que, na primeira atividade, se destacou a *higiene* e, na segunda, a *alimentação*.

4.1.3. Sétima sessão

Nesta sessão, recolhemos dados relativos aos conhecimentos do grupo sobre os lados positivos e negativos da chuva em duas fases distintas: antes e após a exploração do poema *Chuva*, de Luísa Ducla Soares.

Os resultados da análise dos enunciados recolhidos durante o diálogo que antecedeu a exploração do poema revelaram que estes se referiam, sobretudo, a atividades associadas à diversão como, por exemplo, “*saltar nas poças*”, “*chapinhar lá fora nas poças de água*”, “*ir lá para fora brincar*”, “*ver filmes*”, “*ficar cá dentro a brincar*”.

Parece-nos que a pergunta que fizemos no início do diálogo para o alimentar (*Quando chove, gostam mais de ficar em casa ou ir para o exterior?*) condicionou um pouco as respostas das crianças, que eventualmente terão descartado outras possíveis formas de abordar o tópico.

Os resultados da análise dos enunciados recolhidos durante o diálogo destinado à exploração do poema de Luísa Ducla Soares revelaram uma sen-

sibilização progressiva para a temática que estava a ser trabalhada – o uso sustentável dos recursos hídricos –, isto é, as crianças do grupo mostraram que tinham compreendido que podemos, efetivamente, reutilizar a água da chuva para outros fins no nosso quotidiano e assim poupar água potável. Também nos parece que as crianças conseguiram identificar o tema do texto (a chuva) e compreenderam as informações que dele constavam. No entanto, tiveram alguma dificuldade em perceber que apenas eram referidos os lados negativos da chuva, pelo que – em diálogo com elas – completámos a reflexão sobre o poema com a referência aos seus lados positivos.

Comparando os dois momentos verificamos que, inicialmente, a maior parte dos enunciados das crianças sobre *os lados positivos da chuva* dizia respeito a atividades associadas à *diversão* e, posteriormente, foram referidas formas de reutilizar a água da chuva.

Para além disso, no diálogo que sucedeu à exploração do poema, houve também referências aos *lados negativos da chuva*, informações que constavam do texto e que serviram de ponto de partida para a discussão sobre os seus lados positivos.

Verificou-se ainda alguma evolução relativamente ao tema dos lados positivos da chuva, já que as crianças deixaram de referir apenas atividades de diversão, passando a mencionar práticas sociais relacionadas com a boa gestão dos recursos hídricos.

Na nossa opinião, há vários fatores que explicam estes resultados. Pelo lado negativo, como já referimos acima, parece-nos que a pergunta que fizemos para despoletar o primeiro diálogo, que antecedeu a exploração do poema, condicionou um pouco as respostas das crianças, que eventualmente terão descartado outras possíveis formas de abordar o tópico. Pelo lado positivo, o facto de termos completado a reflexão sobre os lados negativos da chuva abordados no poema com a referência aos seus lados positivos ampliou as ideias das crianças sobre este tema.

4.1.4. Nona sessão

Nesta sessão, recolhemos dados relativos aos conhecimentos do grupo sobre *desportos aquáticos* e verificou-se que as crianças conheciam várias modalidades e também que, quando não conheciam a sua designação, recorriam à sua descrição.

4.2. Desenvolvimento de competências em compreensão na leitura

4.2.1. Segunda sessão

Na segunda sessão, recolhemos dados relativos ao desempenho do grupo no que diz respeito à estrutura da narrativa, que foram analisados recorrendo a categorias como *situação inicial*, *complicação*, *peripécias* e *desenlace*.

Na atividade de reconto da obra ouvida ler, a categoria da estrutura da narrativa que mais impressionou as crianças dizia respeito às *peripécias*. Para além disso, só uma criança conseguiu referir a *complicação*, embora se tenha percebido que não a compreendeu bem. Nenhuma tomou consciência do *desenlace*.

Em suma, estas crianças não se encontravam familiarizadas com a narrativa.

4.2.2. Quinta sessão

Nesta sessão, recolhemos novamente dados relativos ao desempenho do grupo no que dizia respeito à estrutura do texto narrativo, que foram analisados da forma acima referida.

Na atividade de ordenação das ilustrações da narrativa explorada, a categoria da estrutura da narrativa que mais impressionou as crianças dizia respeito às *peripécias*.

Só uma criança compreendeu a *situação inicial*, embora de modo muito superficial, dado que apenas referiu uma característica de uma das personagens que lhe chamou a atenção.

Nenhuma criança referiu a *complicação*, apesar de esta estar implícita nos enunciados que associámos às *peripécias* e à *moral*, isto é, parece-nos que, embora, efetivamente, não tenham referido a *complicação*, compreenderam que o problema era a menina não querer tomar banho.

Por fim, várias crianças revelaram ter compreendido o *desenlace* da narrativa.

Apesar de os resultados obtidos não serem os que esperávamos, verificámos alguma evolução comparativamente à segunda sessão, embora pouca.

As crianças continuavam a estar pouco atentas à *situação inicial*, revelando tendência para se focarem em algumas personagens e características mais salientes destas e ignorarem por completo os aspetos espaço-temporais e os acontecimentos que davam início à história.

Referiram implicitamente a *complicação*, ao fazerem a listagem das *peripécias*.

Algumas revelaram ter compreendido o *desenlace* e produziram enunciados muito coerentes sobre a *moral* da história.

De qualquer modo, continuaram a focar-se sobretudo nas *peripécias*.

Pensamos que há vários fatores que explicam estes resultados.

Antes de mais, parece-nos que as crianças tiveram mais dificuldade em compreender a primeira história, que fazia alusão a uma personagem fictícia que vivia num universo um tanto estranho para elas (a gota de água, filha de um ribeiro manso e de uma tempestade tropical), enquanto a segunda narrativa se referia a uma situação que elas podiam já ter vivido no seu quotidiano.

Além disso, a primeira narrativa explorada continha muitas palavras e expressões com as quais as crianças não estavam familiarizadas, o que não acontecia na segunda.

Pensamos também que o facto de termos feito pausas em momentos cruciais durante a leitura da segunda obra e perguntas sobre esta pode ter facilitado a compreensão.

É também de referir o facto de que as crianças tiveram mais facilidade em recontar uma história ouvida ler a partir da ordenação das suas ilustrações do que quando lhes pedimos para o fazer sem o recurso às mesmas.

Constatámos ainda como é importante que o educador conheça e tenha em conta a estrutura dos tipos/géneros textuais em que se integram as obras que aborda com as crianças, uma vez que, mesmo que a intenção não seja que estas se apropriem dela explicitamente, a sua exploração irá permitir-lhes desenvolver competências de compreensão na leitura através das estratégias adequadas a tal. Conseguimos verificar este aspeto através do nosso estudo empírico. Por exemplo, o facto de, durante a leitura da segunda narrativa, termos feito pausas coincidentes com as categorias da estrutura narrativa facilitou a sua compreensão por parte das crianças, o que se tornou visível na fase da pós-leitura, em que promovemos atividades orientadas para a identificação dessas mesmas categorias.

4.2.3. Sétima sessão

Na sétima sessão, recolhemos dados relativos ao desempenho do grupo sobre a estrutura do texto poético, que foram analisados recorrendo a categorias tais como *versos*, *estrofes* e *rima*.

Durante o diálogo que sucedeu à exploração do poema *Chuva*, no que diz respeito à *estrutura do poema*, verificou-se que só duas crianças compreenderam que o texto estava escrito em verso e que os versos se agrupavam em estrofes.

Pensamos que há vários fatores que explicam estes resultados. Antes de mais, parece-nos que as crianças tiveram alguma dificuldade em perceber o que lhes estava a ser perguntado, uma vez que tivemos de nos socorrer de uma narrativa da biblioteca da sala para ilustrar as diferenças às quais nos estávamos a referir e, ainda assim, uma criança referiu aspetos que não são pertinentes como o tamanho da letra. Além disso, dadas as dificuldades das crianças, parece-nos que provavelmente a estrutura do texto poético não era um aspeto habitualmente trabalhado com elas.

O que mais as impressionou a todas foi a rima, o que julgamos ser um bom exemplo do impacto – positivo – que os ritmos e a musicalidade dos versos podem ter nas crianças e do contributo que pode dar para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Este facto levou as crianças a apostar na identificação de vários exemplos presentes no poema explorado.

No que diz respeito à *correspondência dos sons*, uma das rimas identificadas era imperfeita (como se verifica, por exemplo, entre *ploc* e *galope*), enquanto as restantes eram perfeitas (como se verifica, por exemplo, entre *plás* e *atrás*, *truz* e *luz* e, finalmente, *plim* e *fim*);

Quanto à *posição do acento tónico*, a maior parte era aguda, como se verifica, por exemplo, entre *plás* e *atrás*, *truz* e *luz* e, finalmente, *plim* e *fim*.

Relativamente à *classe gramatical*, eram, na sua totalidade, rimas ricas. Isso verifica-se, por exemplo, nas rimas que assentam na onomatopeia *ploc* e no substantivo *galope*, na onomatopeia *plás* e na preposição *atrás*, na onomatopeia *truz* e no substantivo *luz* e, finalmente, na onomatopeia *plim* e no substantivo *fim*.

Como referimos na descrição desta sessão da intervenção didática, construímos um poema em grande grupo, a partir de palavras-chave propostas por nós.

Pensamos que, efetivamente, esta sessão contribuiu para chamar a atenção do grupo para a estrutura do texto poético, mas teria sido mais

vantajoso se este aspeto tivesse sido trabalhado durante um período de tempo mais longo.

5. Conclusões

5.1. Relativas ao conhecimento científico

Ao longo da intervenção didática, verificámos que o grupo se mostrou sensibilizado para questões de sustentabilidade associadas à gestão de recursos hídricos, um dos objetivos de investigação deste estudo.

Os resultados da análise de alguns dos dados que recolhemos comprovam que a sensibilização para estas questões promovida através da exploração de obras de literatura infantojuvenil surtiu efeito, na medida em que não só favoreceu o processo de aquisição de conhecimentos, como também promoveu o desenvolvimento de capacidades e a adoção de atitudes e valores relacionados com esta temática por parte das crianças.

No que se refere à aquisição de conhecimentos, a nossa intervenção didática promoveu o seu uso para refletir sobre aspetos da vida quotidiana das crianças em que a água desempenha um papel importante.

Relativamente ao desenvolvimento de capacidades, incentivámos à reflexão sobre aspetos da vida quotidiana das crianças em que a água desempenha um papel importante e, além disso, promovemos a comunicação.

No que diz respeito à adoção de atitudes e valores compatíveis com uma gestão sustentável dos recursos hídricos, as crianças demonstraram preocupações relacionadas com a reutilização da água da chuva e a poupança da água potável.

Portanto, acabámos por obter resposta – positiva – à primeira parte da questão de investigação formulada inicialmente, isto é, determinámos que a literatura infantojuvenil tem um papel fundamental na reflexão sobre temas da atualidade.

5.2. Relativas ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura

Nesta parte do projeto, concentrámo-nos sobretudo na exploração da estrutura do texto narrativo (tendo em conta a *situação inicial*, o *conflito*,

as *peripécias*, o *desenlace* e a *moral*) e do texto poético (focando-nos na *estrofe*, no *verso* e na *rima*).

No que diz respeito à identificação dos vários elementos da estrutura da narrativa, constatámos que estas crianças se focavam essencialmente nas *peripécias* e não prestavam a devida atenção às outras categorias (*situação inicial*, *complicação* e *desenlace*). Como tal aconteceu nas duas sessões em que trabalhámos este tópico – embora se tenha verificado alguma evolução entre elas –, concluímos que estas crianças não estavam familiarizadas com a reflexão sobre a estrutura da narrativa, pelo que tinham dificuldade em identificar os seus componentes num texto explorado.

No que se refere à identificação de elementos da estrutura do texto poético, verificámos que o que mais impressionava estas crianças era a *rima*, não prestando atenção às *estrofes* e *versos*. Concluímos, assim, que a estrutura do texto poético também não é um aspeto habitualmente trabalhado por estas crianças.

Apesar da pouca evolução registada de umas atividades para as outras, pensamos poder dizer que acabámos por obter resposta – positiva – à segunda parte da questão de investigação formulada inicialmente, isto é, determinámos que a literatura infantojuvenil tem um papel determinante no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura associadas à aquisição de conhecimento. De facto, constatámos que a exploração de obras de literatura infantojuvenil permitiu desenvolver nas crianças algumas competências em compreensão na leitura, nomeadamente chamando a sua atenção para a estrutura do texto (neste caso, narrativo ou poético). Paralelamente, verificámos que tivemos algum sucesso na consecução do nosso outro objetivo de investigação.

6. Sugestões pedagógico-didáticas

6.1. Relativas ao conhecimento científico

Um dos objetivos da nossa investigação era sensibilizar as crianças para a reflexão sobre a sustentabilidade através da exploração de obras da literatura infantojuvenil.

Os resultados obtidos permitem-nos dizer que o facto de termos utilizado obras de literatura infantojuvenil ajudou a concretizar aspetos

sobre os quais as crianças não iriam ter uma “imagem” muito presente, caso estas não tivessem sido utilizadas. Por exemplo, o facto de termos utilizado um conto como forma de introdução à abordagem do ciclo da água parece-nos ter sido facilitador da “visualização” de um processo que na natureza não é facilmente observável.

Em síntese, a utilização de obras de literatura infantojuvenil, sempre que possível próximas das crianças (por exemplo, que retratem situações reais), possibilitou uma maior facilidade em compreender situações ou processos desconhecidos e inobserváveis por parte das mesmas, alavancando o processo de aprendizagem.

Além disso, a utilização de estratégias didáticas relacionadas com o ensino das ciências numa perspetiva Ciência Tecnologia Sociedade/ Pensamento Crítico (CTS/PC) permitiu que as crianças tivessem um papel ativo na aprendizagem e no seu desenvolvimento, se questionassem sobre os diversos assuntos e refletissem de forma crítica sobre os mesmos.

6.2. Relativas ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura

O outro objetivo do nosso estudo era desenvolver competências em compreensão na leitura associadas à aquisição de conhecimento. Julgamos que promover o seu desenvolvimento ainda antes da escolarização irá estimular o raciocínio e permitir que as crianças acedam a um nível de compreensão mais profundo, não se focando apenas no “óbvio”.

A partir dos resultados da análise dos dados relativos a este aspeto, concluímos – como já foi referido – que as crianças não se encontravam familiarizadas com as estruturas, quer do texto narrativo, quer do texto poético.

Sabendo que esse aspeto pode auxiliar o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, sugerimos que a implementação de atividades de exploração de obras de literatura infantojuvenil tenha por base estratégias que visem a estrutura dos tipos/gêneros textuais, de forma explícita ou implícita. Para além disso, a identificação do tema e das ideias principais dos textos também permite o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura.

Por fim, termos utilizado textos narrativos e um texto poético não nos parece uma variedade de textos satisfatória. Neste sentido, consideramos

que abordar uma maior variedade de tipos/gêneros textuais teria sido mais proveitoso para as crianças, pelo que recomendamos essa prática.

7. Limitações do estudo

Concluída nossa investigação, podemos afirmar que os objetivos formulados foram atingidos e que conseguimos obter resposta para a nossa questão de investigação.

Ainda assim, deparámo-nos com algumas limitações. A principal prendeu-se com o pouco tempo disponível para a realização do nosso estudo, nomeadamente no que diz respeito à implementação da intervenção didática. Caso tivéssemos tido mais tempo, poderíamos ter realizado explorações mais aprofundadas e, portanto, ter obtido resultados mais precisos.

Também nos pareceu que a heterogeneidade do grupo pode ter condicionado os resultados deste estudo, apesar de considerarmos que esse aspeto pode ser uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças. Devido ao facto de as mais novas – principalmente as que tinham 3 anos – ainda não se sentirem à vontade para participar nos diálogos, preferindo falar só quando eram questionadas diretamente, a sua participação foi bastante reduzida ou mesmo inexistente, o que acabou por influenciar a recolha de alguns dados.

8. Sugestões para outros estudos

Por ser um tema de cidadania, a sustentabilidade pressupõe que todas as áreas possam contribuir para a sua abordagem levando à formação de cidadãos críticos e ativos, capazes de se adaptar às constantes mudanças da sociedade atual. Por seu lado, o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura – associado a uma abordagem transversal da LM – pode promover-se em todas as áreas curriculares. Portanto, tendo em conta estes aspetos que, na nossa opinião, permitem aliar qualquer um dos temas que atravessam o nosso estudo a qualquer área, parece-nos que seria interessante interligar os mesmos com áreas tais como, por exemplo, a Formação Pessoal e Social.

Também seria oportuno realizar um projeto deste tipo no 1º Ciclo do Ensino Básico, estudando o papel da literatura infantojuvenil no desenvolvi-

mento de competências em compreensão na leitura associadas à aquisição do conhecimento, uma vez que, neste nível de ensino, as crianças aprendem a ler autonomamente e, à partida, não estão dependentes do professor para lhes ler os textos. Deste modo, a forma como os alunos percecionam os textos poderá ser diferente, uma vez que ouvir ler e ler efetivamente são processos de complexidade diferente e, portanto, o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura também poderá ser diferente.

Além disso, seria pertinente variar mais os tipos/gêneros textuais, de forma a que as crianças contactassem com uma maior diversidade de textos, o que favoreceria o desenvolvimento de estratégias do leitor indispensáveis a um cidadão interventivo e crítico.

Referências bibliográficas

- Baker, S. (2006). *Sustainable development*. London: Routledge.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. (ed. revista e atualizada). Lisboa: Edições 70.
- Bizarro, R. & Sá, C. M. (2011). A transversalidade da língua portuguesa no 1º ciclo e a gestão flexível do currículo. *Palavras*, 39-40, 53-63.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, M. & Dias, M. C. (1994). *Introdução ao texto literário: noções de linguística e literariedade*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Carvalho, P. A. A. R. (2007). *Estrutura da narrativa e abordagem da lecto-escrita no 1º Ciclo*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/4764>
- Correia, A. M. O. (2019). *Literatura infantojuvenil e sustentabilidade na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- Gomes, J. A. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Lisboa: Casa da Leitura. Disponível em: http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=abz_biblio_ficha&id=791
- Instituto do Ambiente (2005). *Estratégia da CEE/ONU para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Amadora: Instituto do Ambiente.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education*, 31(4), 225-239. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1026426902123>
- Sá, C. M. (2015). Desenvolvimento de competências de compreensão na leitura na Educação Pré-Escolar. Metas curriculares e didática da leitura no Ensino Básico.

Exedra [Número temático – Didática do Português: Investigação e Práticas], 151-194. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/?p=389>

Sá, C. M. (2016). Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa nos primeiros anos de escolaridade: gestão das fronteiras entre saberes. *Investigações – Linguística*, 29(2), 208-221. Disponível em:

<http://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/issue/view/1109/showToc>

Sá, C. M. (2018). *Técnicas de comunicação oral e escrita*. Coleção Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 2. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/24945>

Sá, P. (2008). *Educação para o desenvolvimento sustentável no 1º Ciclo do Ensino Básico: contributos da formação de professores*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Silva, S. R. da (2005). *Dez réis de gente... e de livros – Notas sobre literatura infantil*. Lisboa: Caminho.

Silva, I. L. da (coord.), Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento-Geral da Educação.

Soromenho-Marques, V. (2010). Que significa educar para o desenvolvimento sustentável? *Noesis*, 80, 26-29.

CONCLUSÃO

Esperamos com estes textos contribuir para uma melhor compreensão do contributo que a formação para o ensino da língua portuguesa como língua materna nos primeiros anos de escolaridade e o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita nos primeiros anos de vida pode dar para a promoção de uma educação para a cidadania global por parte de futuros profissionais da Educação, estando cientes de que as suas práticas poderão influenciar os seus públicos.

Começamos por uma reflexão um pouco mais teórica, que também ligou esta questão às diretrizes que constam das atuais políticas educativas, como uma forma de contextualizar a temática.

Seguiu-se uma reflexão sobre práticas postas em ação em projetos desenvolvidos no âmbito da prática pedagógica supervisionada em contextos de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico por futuros profissionais de Educação.

Fechamos o ciclo com a apresentação reflexiva de dois projetos desta natureza recentemente concebidos, implementados e avaliados.

É nosso objetivo esclarecer dúvidas, mas estamos cientes de que outras surgirão no seu lugar fazendo avançar o processo de reflexão e conferindo-lhe o dinamismo necessário para que este ajude realmente a contribuir para a formação de cidadãos críticos e interventivos, capazes de enfrentar os desafios postos pela sociedade em que vivemos e que nos desafia constantemente.

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.,
no âmbito do projeto UIDB/00194/2020