

# Projetos em educação em português e desenvolvimento de competências-chave para a sociedade do séc. XXI

Cristina Manuela Sá<sup>1</sup>

**Resumo:** O recente documento posto à discussão pelo Ministério da Educação, que procura traçar as grandes linhas do perfil a desenvolver nos alunos para os preparar para a sociedade do séc. XXI, anuncia uma grande revolução. Esta prende-se não só com o tipo de competências-chave que será necessário desenvolver nos alunos, como ainda com as características a assumir pelo processo educativo para permitir atingir essa finalidade. O ensino e aprendizagem da língua materna vão certamente ocupar um lugar de destaque nesse contexto, visto que permitem desenvolver competências essenciais (nomeadamente em comunicação oral e escrita) e que o podem fazer em articulação com outras áreas curriculares. Neste artigo, pretendemos retomar alguns aspetos da nossa reflexão sobre esta problemática, relacioná-los com o referido perfil e apresentar exemplos de concretização dos objetivos que este pressupõe, a partir de projetos por nós orientados, associados ao ensino do Português e implementados nos primeiros anos de escolaridade.

**Palavras-chave:** Ensino da língua materna; competências-chave; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## 1. Introdução

Neste texto (1), retomamos reflexões suscitadas pela leitura atenta e crítica de um documento de trabalho do Ministério da Educação (Gomes *et al.*, 2017) relativo ao perfil que os alunos portugueses deverão apresentar à saída da escolaridade obrigatória (que, atualmente, corresponde ao 12.º ano de escolaridade). O principal propósito deste documento é definir diretrizes que deverão reger um processo educativo orientado para o desenvolvimento de competências-chave nos alunos, que os capacitem para o exercício de uma cidadania ativa e crítica, adequada às mudanças constantes que caracterizam o séc. XXI.

Iremos também revisitar reflexões nossas sobre o contributo que o ensino e aprendizagem da língua portuguesa (doravante LP) – aqui perspetivada como língua materna (doravante LM) – poderá dar para este esforço (cf. Sá, 2017a).

---

<sup>1</sup> Laboratório de Investigação em Educação em Português, Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro

Por fim, iremos analisar projetos desenvolvidos sob a nossa orientação (no âmbito da prática pedagógica supervisionada articulada com o seminário de investigação educacional, que se desenvolve paralelamente a ela), em contextos de 1.º Ciclo do Ensino Básico (doravante 1.º CEB), para determinar de que forma os princípios apresentados neste perfil se refletem numa abordagem transversal do ensino/aprendizagem da LP, logo nos primeiros anos de escolaridade.

## 2. Perfil dos alunos do séc. XXI e ensino/aprendizagem da língua portuguesa

De acordo com a visão promovida nesse documento (Gomes *et al.*, 2017), o modelo de educação que irá assegurar que os alunos portugueses apresentem o perfil previsto à saída da escolaridade obrigatória deverá reger-se por determinadas linhas orientadoras associadas a princípios fundamentais nele apresentados: i) a promoção de uma sociedade democrática, justa e inclusiva, logo sustentável, implicando princípios como *Incluir como requisito de educação* e *Contribuir para o desenvolvimento sustentável* (cf. Gomes *et al.*, 2017, p. 8); ii) a defesa de um saber holístico gerador de soluções para problemas sociais, associada a princípios como a promoção de um *perfil de base humanista*, caracterizado pela vontade de *valorizar o saber* (cf. Gomes *et al.*, 2017, pp. 8-9); iii) a adoção de uma abordagem transversal do processo educativo, focada no desenvolvimento de competências-chave e na aprendizagem ao longo da vida para uma permanente adaptação a uma sociedade em constante mutação, que pressupõe princípios como *Educar ensinando para a consecução efetiva das aprendizagens*, *Educar ensinando com coerência e flexibilidade* e *Garantir a estabilidade* (cf. Gomes *et al.*, 2017, p. 8).

Como demonstrámos num texto da nossa autoria já referido (Sá, 2017a), muitas dessas **competências transversais**, cujo desenvolvimento depende da conjugação dos esforços de todas as áreas curriculares, poderão ser promovidas pelo ensino/aprendizagem da LP, tendo em conta a forma como são apresentadas no documento em questão e alguns dos descritores operativos a elas associados:

- **Linguagens e textos**, correspondendo à “Utilização eficaz dos códigos para exprimir e representar conhecimento em diversas áreas do saber conduzindo a produtos linguísticos, [...] artísticos [...]” (Gomes *et al.*, 2017, p. 13), quando associada a descritores como *Dominar os códigos que capacitam para a leitura e a escrita (da língua materna)*, *Usar linguagens verbais para significar e comunicar*, *construir conheci-*

mento, compartilhar sentidos nas diferentes áreas do saber e exprimir mundivivências e ainda Reconhecer e usar linguagens simbólicas como elementos representativos do real e do imaginário, essenciais aos processos de compreensão e expressão em diversos contextos (cf. Gomes et al., 2017, p. 19);

- **Informação e comunicação**, descrita como “Seleção, análise, produção e divulgação de produtos, experiências e conhecimentos em diferentes formatos” (Gomes et al., 2017, p. 13), quando ligada a descritores como Pesquisar sobre temas do seu interesse, Recorrer à informação disponível em fontes físicas e digitais, Avaliar e validar a informação, cruzando diferentes fontes para testar a sua credibilidade, Organizar a informação recolhida de acordo com um plano, para elaborar e apresentar um novo produto ou experiência, Desenvolver estes procedimentos de forma crítica e autónoma e ainda Apresentar/explicar/expor conceitos/pesquisas/projetos concretizados em produtos discursivos/textuais/audiovisuais/multimédia perante diferentes públicos presencialmente/a distância (cf. Gomes et al., 2017, p. 20);

- **Raciocínio**, visto como “Processo lógico que permite aceder à informação, interpretar experiências e produzir conhecimento [que é necessário expressar e divulgar]” (Gomes et al., 2017, p. 14), quando é associado a descritores como Formular/analisar/responder a questões, Distinguir o que se sabe do que se pretende descobrir, Estabelecer estratégias adequadas para responder às questões, Analisar criticamente as conclusões e Reformular as estratégias adotadas, o que pode implicar interação verbal oral/escrita/multimodal (cf. Gomes et al., 2017, p. 20);

- **Resolução de problemas**, perspectivada como “Capacidade de encontrar respostas para uma nova situação mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão e à eventual formulação de novas questões” (Gomes et al., 2017, p. 14) e associada a descritores como Generalizar conclusões de uma pesquisa, Testar e Usar modelos para diversas finalidades e ainda Avaliar produtos a partir de critérios, recorrendo eventualmente à interação verbal oral/escrita/multimodal (cf. Gomes et al., 2017, p. 20);

- **Pensamento crítico**, descrito como a capacidade de “Observar, identificar, analisar, dar sentido às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis” (Gomes et al., 2017, p. 14), se associado a descritores como Observar/analisar/discutir ideias/processos/produtos a partir de evidências, Usar critérios para apreciar e Construir argumentos para ancorar posições, o que pode

implicar interação verbal oral/escrita/multimodal (cf. Gomes et al., 2017, p. 21);

- **Pensamento criativo**, apresentado como a capacidade de “Gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações de diferentes perspectivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários [a que a simbologia característica da linguagem verbal oral e escrita se presta facilmente]” (Gomes et al., 2017, p. 14), quando é associado a descritores como Concetualizar/testar cenários para aplicação de ideias pessoais e Apreciar a exequibilidade de ideias, que pode implicar interação verbal oral/escrita/multimodal (cf. Gomes et al., 2017, p. 21);

- **Relacionamento interpessoal**, descrito como “Interação em diversos contextos sociais e emocionais” (Gomes et al., 2017, p. 15), favorecida pelo recurso à linguagem verbal oral e escrita, podendo também ser promovido por formas de comunicação multimodal, e associado a descritores como Envolver-se em conversas formais e informais, Considerar diversas perspectivas, Criar consensos, Relacionar-se em grupos presencialmente/a distância, Desenvolver/manter relações positivas com família/escola/comunidade, Interagir em contextos de cooperação/colaboração/interajuda e ainda Resolver problemas de natureza relacional de forma pacífica/empática/com sentido crítico (cf. Gomes et al., 2017, p. 21);

- **Sensibilidade estética e artística**, definida como “Fruição das diferentes realidades culturais e desenvolvimento da expressividade individual” (Gomes et al., 2017, p. 16), eventualmente mobilizando e/ou recorrendo à linguagem verbal oral e escrita e a formas de comunicação de índole multimodal, associada a descritores como Mobilizar processos de reflexão/comparação/argumentação em relação a produções artísticas/científicas/tecnológicas tendo em conta variáveis históricas/geográficas/políticas/sociais (cf. Gomes et al., 2017, p. 23);

- **Desenvolvimento pessoal e autonomia**, descrito como o “Processo conduzindo ao desenvolvimento da capacidade de integrar pensamento, emoção e comportamento” (Gomes et al., 2017, p. 15) e associado a descritores como Desenhar/implementar/avaliar estratégias para atingir metas e vencer desafios e Expressar as suas necessidades para procurar ajuda para alcançarem os seus objetivos (cf. Gomes et al., 2017, p. 22).

O projeto de educação que deverá conduzir ao desenvolvimento do perfil do aluno para o séc. XXI (Gomes *et al.*, 2017) requer práticas pedagógico-didáticas centradas:

- Em vivências democráticas, assentes na realização de projetos intra ou extraescolares, concretizados através de atividades promovidas *“de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela”* (cf. Gomes *et al.*, 2017, p. 18), i) promovendo a colaboração, que gera *“a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio”* (Gomes *et al.*, 2017, p. 18), ii) implicando a tomada de decisões, a escolha de opções, o confronto de pontos de vista, devidamente fundamentados e visando a resolução de problemas e iii) criando, em contexto escolar, *“espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente”* (Gomes *et al.*, 2017, p. 18);

- Na valorização de um saber holístico gerador de soluções para problemas sociais, promovido através i) da abordagem dos conteúdos de todas as áreas curriculares *“associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio socio-cultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados”* (Gomes *et al.*, 2017, p. 18), ii) da promoção de um ensino baseado na *“observação, questionamento da realidade e integração de saberes”* (Gomes *et al.*, 2017, p. 18), feita de forma intencional, em contexto escolar e extraescolar, iii) do recurso a formas de trabalho, técnicas e recursos diversificados (cf. Gomes *et al.*, 2017, p. 18) e iv) da defesa de uma abordagem transversal do processo educativo, associada a um sistema de avaliação que valorize a livre iniciativa *“incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade”* (Gomes *et al.*, 2017, p. 18).

Estas diretrizes pedagógico-didáticas são compatíveis com a abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua materna (a LP, no caso de Portugal), que começou a ser divulgada entre o fim do século passado e o início do século corrente (cf. McCallion, 1998; Rey, 2006; Valadares, 2003), e que defendemos há muito tempo.

Consideramos que a transversalidade da LP se caracteriza:

- Pela atenção dada ao facto de que o domínio da língua materna contribui para o desenvolvimento de competências essenciais à integração social e ao exercício de uma cidadania crítica e interventiva, que se prendem nomeadamente com a capacidade de comunicar com eficiência oralmente e por escrito (cf. Sá, 2009);

- Pela presença de duas vertentes complementares (cf. Sá, 2012), uma relativa ao ensino de Português (que põe a língua materna ao serviço das restantes áreas curriculares e da integração social, sem esquecer a sua especificidade como objeto de ensino e aprendizagem) e se centra no desenvolvimento de competências essenciais/transversais em comunicação oral e escrita, e outra relativa ao ensino em Português (que explora o facto de o ensino/aprendizagem das restantes áreas curriculares poder contribuir para um melhor domínio da língua materna, porque também ele desenvolve competências em comunicação oral e escrita) (cf. Sá, 2017b).

- Pela possibilidade de ser desenvolvida através

- Da abordagem de situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou no meio sociocultural e geográfico em que se insere, combinando o estudo da LP com diversas áreas do saber e recorrendo a variados materiais suscetíveis de serem explorados partindo de perspetivas de índole comunicativa, discursiva e linguística,
- Da experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados,
- Da promoção intencional de atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes, na sala de aula ou fora dela,
- Da utilização crítica de fontes de informação diversas, assim como das TIC,
- Da realização de atividades cooperativas, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares,
- Da promoção sistemática e intencional de atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores (dentro e fora da sala de aula).

Desta forma, contribui para o desenvolvimento pessoal do aluno e o incremento da sua autonomia.

### 3. Projetos de Educação em Português e desenvolvimento do perfil dos alunos para o séc. XXI

De seguida, vamos apresentar e discutir os resultados da análise de projetos de intervenção que orientámos, levados a cabo em contextos de 1.º CEB (cf. Sá, 2013, 2014, 2017c), e tirar conclusões sobre a forma como iniciativas didáticas desta natureza podem contribuir para a construção de um perfil da natureza do apresentado no documento que serve de mote a este texto.

Restringimos a nossa análise a projetos desenvolvidos no 1.º CEB, dado a Educação Pré-Escolar (no âmbito da qual são implementados os outros projetos que orientamos num segundo ciclo de estudos de Bolonha profissionalizante) não fazer parte da escolaridade obrigatória em Portugal, pelo que não é abrangida pelo perfil.

No Quadro 1, apresentamos a caracterização dos oito projetos que retivemos para análise, tendo em conta o facto de poderem ser essencialmente centrados no ensino/aprendizagem da LP (projetos tendencialmente monodisciplinares) ou, pelo contrário, promoverem a sua articulação com outras áreas curriculares (projetos interdisciplinares):

Quadro 1 – Caracterização dos projetos analisados

<b>Tipo</b>	<b>Tema</b>	<b>Código</b>
Monodisciplinar	A narrativa integral	Proj1
	Desenvolvimento da competência ortográfica e Acordo Ortográfico (AO)	Proj4
	Texto dramático – compreensão na leitura, leitura expressiva e produção escrita	Proj7
	Pontuação	Proj8
Interdisciplinar	A carta – compreensão na leitura e produção escrita/Educação ambiental	Proj2
	Texto narrativo (lenda) e texto dramático – compreensão na leitura e produção escrita/Educação para os valores	Proj3
	Texto narrativo (fábula) e texto dramático/Animais em vias de extinção e cadeias alimentares	Proj5
	Texto poético/Os cinco sentidos	Proj7

Para analisar estes projetos, recolhemos (nos documentos em Power-Point que as estudantes utilizaram para os apresentar aquando da defesa dos seus relatórios de estágio) informação relativa às atividades levadas a cabo no âmbito das respetivas intervenções didáticas (num total de 40 sessões) e submetemo-la a análise de conteúdo.

Nessa análise, usámos como categorias competências transversais definidas no perfil (Gomes *et al.*, 2017) e alguns dos descritores a elas associados, tendo em conta os que – de acordo com a nossa reflexão anterior (Sá, 2017a) – mais se adequariam a uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da LM. Codificámos essas categorias da forma apresentada no Quadro 2:

Quadro 2 – Categorias de análise à luz do perfil de competências para o séc. XXI

<b>Competências</b>	<b>Descritores</b>
<b>C1</b> <i>Linguagens e textos</i>	D1 - Dominar os códigos que capacitam para a leitura e a escrita (da língua materna) D2 - Usar linguagens verbais para significar e comunicar, construir conhecimento, compartilhar sentidos nas diferentes áreas do saber e exprimir mundivivências D3 - Reconhecer e usar linguagens simbólicas como elementos representativos do real e do imaginário, essenciais aos processos de compreensão e expressão em diversos contextos
<b>C2</b> <i>Informação e comunicação</i>	D4 - Pesquisar sobre temas do seu interesse D5 - Recorrer à informação disponível em fontes físicas e digitais D6 - Avaliar e validar a informação, cruzando diferentes fontes para testar a sua credibilidade D7 - Organizar a informação recolhida de acordo com um plano, para elaborar e apresentar um novo produto ou experiência D8 - Desenvolver estes procedimentos de forma crítica e autónoma D9 - Apresentar/explicar/expor conceitos/pesquisas/projetos concretizados em produtos discursivos/textuais/audiovisuais/multimédia perante diferentes públicos presencialmente/a distância
<b>C3</b> <i>Raciocínio</i>	D10 - Formular/analisar/responder a questões D11 - Distinguir o que se sabe do que se pretende descobrir D12 - Estabelecer estratégias adequadas para responder às questões D13 - Analisar criticamente as conclusões D14 - Reformular as estratégias adotadas
<b>C4</b> <i>Resolução de problemas</i>	D15 - Generalizar conclusões de uma pesquisa D16 - Testar modelos D17 - Usar modelos para diversas finalidades D18 - Avaliar produtos a partir de critérios
<b>C5</b> <i>Pensamento crítico</i>	D19 - Observar/analisar/discutir ideias/processos/produtos a partir de evidências D20 - Usar critérios para apreciar D21 - Construir argumentos para ancorar posições
<b>C6</b> <i>Pensamento criativo</i>	D22 - Concetualizar/testar cenários para aplicação de ideias pessoais D23 - Apreciar a exequibilidade de ideias



<b>Competências</b>	<b>Descritores</b>
<b>C7</b> <i>Relacionamento interpessoal</i>	D24 - Envolver-se em conversas formais e informais D25 - Considerar diversas perspectivas D26 - Criar consensos D27 - Relacionar-se em grupos [...] presencialmente/a distância D28 - Desenvolver/Manter relações positivas com família/escola/comunidade D29 - Interagir em contextos de cooperação/colaboração/interajuda D30 - Resolver problemas de natureza relacional de forma pacífica/empática/com sentido crítico
<b>C8</b> <i>Sensibilidade estética e artística</i>	D31 - Mobilizar processos de reflexão/comparação/argumentação em relação a produções artísticas/científicas/tecnológicas tendo em conta variáveis históricas/geográficas/políticas/sociais

A primeira constatação que fizemos, após termos concluído a análise dos oito projetos, é que – independentemente de serem tendencialmente monodisciplinares ou, pelo contrário, promoverem a interdisciplinaridade – todos apresentavam atividades que permitiam desenvolver todas (ou quase) as competências referidas no quadro acima, contemplando todos (ou quase) os descritores a elas associados.

Na impossibilidade de apresentar toda a análise (o que tornaria este texto excessivamente extenso), selecionámos um exemplo para cada competência/descritor num projeto monodisciplinar e num projeto interdisciplinar. Esses exemplos são apresentados no Quadro 3 (em que as siglas com a letra s – relativa a sessão – e um algarismo – correspondente à ordem que a sessão didática analisada em que as atividades em questão foram desenvolvidas ocupa na sequência total):

Quadro 3 – Exemplos de atividades para as competências/descritores

<b>Competências Descritores</b>	<b>Projetos monodisciplinares</b>	<b>Projetos interdisciplinares</b>
<b>C1</b> D1/D2/D3	<u>Proj1/S1</u> Exploração de um PowerPoint relativo aos episódios do romance <i>Robinson Crusoe</i> até ao momento em que o protagonista naufraga. Análise de um texto sobre o autor do romance (trabalho de grupo).	<u>Proj2/S7</u> Diálogo com os alunos: síntese das ideias discutidas na sessão anterior (consequências da falta de água no planeta). Atividade de escrita: redação de uma carta apresentando medidas para que o planeta não sofra as consequências evidenciadas no

Competências Descritores	Projetos monodisciplinares	Projetos interdisciplinares
	Ordenação de 19 parágrafos alusivos à obra (trabalho de grupo). Produção de desenhos alusivos à obra.	texto explorado (com consulta do cartaz alusivo à estrutura da carta elaborado coletivamente e afixado na parede da sala de aula).
C2 D4/D5/D6/D7/D8/D9	<u>Proj1/S5</u> Redação (em grupo) de um texto de síntese da pesquisa acerca de obras da mesma natureza feita pelos alunos em casa (individualmente). Apresentação oral do texto produzido.	<u>Proj2/S8</u> Apresentação das cartas produzidas pelos alunos na sessão anterior relativas a soluções/medidas para que o mundo não sofra as consequências da falta de água: - Leitura em voz alta feita pelos respetivos autores; - Registo escrito das várias soluções apresentadas nas cartas.
C3 D10/D11/D12/D13/D14	<u>Proj4/S17</u> Ditado de algumas palavras e expressões (pela professora) e registo escrito (pelos alunos). Análise dos erros ortográficos cometidos e estudo das regras de ortografia infringidas. Diálogo sobre os erros frequentes da turma e estratégias a adotar para evitar a sua ocorrência. Preenchimento de uma tabela para identificação dos tipos de erros cometidos.	<u>Proj2/S10</u> Elaboração de cartazes alusivos ao ambiente para divulgação na escola (em grupos de 4/5 elementos): - Análise dos rascunhos produzidos pelos grupos; - Definição da estrutura e conteúdo dos cartazes; - Elaboração dos cartazes.
C4 D15/D16/D17/D18	<u>Proj7/S32</u> Apresentação e discussão dos parâmetros para a avaliação da leitura expressiva. Leitura expressiva do texto (em grupo). Apreciação crítica das leituras realizadas.	<u>Proj6/S29</u> Atividade sobre a visão: jogo com os olhos vendados. Diálogo sobre a importância da visão. Atividade sobre a interação visão-observação (implorando a elaboração de um desenho de um objeto indicado pela professora estagiária e a análise da sua conformidade com o aspeto real do objeto). Exploração do caligrama <i>Pássaro em vertical</i> , de Libério Neves: - Leitura silenciosa;

Competências Descritores	Projetos monodisciplinares	Projetos interdisciplinares
		- Leitura em voz alta; - Diálogo sobre o conceito de caligrama. Produção escrita de um caligrama sobre a visão (trabalho individual)
C5 D19/D20/D21	<u>Proj4/S18</u> Diálogo com os alunos sobre o sistema ortográfico português e o novo Acordo Ortográfico. Apresentação e discussão das principais alterações introduzidas pelo novo Acordo Ortográfico. Jogo de identificação e correção de erros ortográficos intitulado “Acordando”.	<u>Proj5/S22</u> Realização do jogo <i>Quem come quem?</i> Apresentação oral das cadeias alimentares construídas a partir do jogo.
C6 D22/D23	-----	-----
C7 D25/D26/D27/D28/ D29/D30	<u>Proj7/S33</u> Produção escrita de um texto dramático (em grupo): - Planificação; - Redação; - Revisão do texto (feita por outro grupo); - Reescrita e melhoria dos textos dramáticos produzidos a partir da respetiva revisão.	<u>Proj5/S25</u> Apresentação e discussão da lista de verificação relativa às características do texto dramático e à produção de textos escritos. Análise – em grupo – de um texto escrito por um outro grupo, recorrendo à lista de verificação dada, assinando as falhas e sugerindo correções. Análise – em grupo – das falhas e correções apontadas por outro grupo ao seu texto. Reescrita e melhoria do texto do respetivo grupo.
C8 D31	<u>Proj1/S1</u> Exploração de um PowerPoint relativo aos episódios do romance <i>Robinson Crusoe</i> até ao momento em que o protagonista naufraga. Análise de um texto sobre o autor do romance (trabalho de grupo). Ordenação de 19 parágrafos alusivos à obra (trabalho de grupo).	-----

Competências Descritores	Projetos monodisciplinares	Projetos interdisciplinares
	Produção de desenhos alusivos à obra.	

No Quadro 4, apresentamos os resultados relativos à análise dos projetos monodisciplinares recorrendo a essas categorias:

Quadro 4 – Resultados da análise dos projetos monodisciplinares

Projeto	Competência/Descritores	Nº de ocorrências
Proj1	C1 D1/D2/D3	5/5/5
	C2 D4/D5/D6/D7/D8/D9	2/2/3/2/1/4
	C3 D10/D11/D12/D13/D14	5/1/4/4/1
	C4 D15/D16/D17/D18	0/0/0/0
	C5 D19/D20/D21	4/4/4
	C6 D22/D23	0/0
	C7 D24/D25/D26/D27/D28/D29/D30	5/5/5/5/0/0/0
	C8 D31	1
Proj4	C1 D1/D2/D3	5/5/5
	C2 D4/D5/D6/D7/D8/D9	2/5/2/5/4/5
	C3 D10/D11/D12/D13/D14	5/1/5/4/3
	C4 D15/D16/D17/D18	0/0/0/0
	C5 D19/D20/D21	4/4/4
	C6 D22/D23	0/0
	C7 D24/D25/D26/D27/D28/D29/D30	4/4/4/4/0/0/0
	C8 D31	0
Proj7	C1 D1/D2/D3	4/4/4
	C2 D4/D5/D6/D7/D8/D9	0/4/0/4/1/2

Projeto	Competência/Descritores	Nº de ocorrências
	C3 D10/D11/D12/D13/D14	4/0/3/1/1
	C4 D15/D16/D17/D18	0/0/3/3
	C5 D19/D20/D21	4/4/4
	C6 D22/D23	0/0
	C7 D24/D25/D26/D27/D28/D29/D30	4/4/4/2/0/0/3
	C8 D31	0
Proj8	C1 D1/D2/D3	6/6/6
	C2 D4/D5/D6/D7/D8/D9	1/5/0/4/1/3
	C3 D10/D11/D12/D13/D14	5/1/3/6/3
	C4 D15/D16/D17/D18	0/0/2/2
	C5 D19/D20/D21	6/6/6
	C6 D22/D23	0/0
	C7 D24/D25/D26/D27/D28/D29/D30	4/4/4/4/0/1
	C8 D31	0

A sua leitura revela de imediato que há competências que ocupam posições extremas:

- Quer porque registam o número de ocorrências máximo possível – ou quase – para todos os descritores,
- Como é o caso de C1 (Linguagens e textos), o que não é de surpreender, dado que todos os projetos incidem sobre o ensino/aprendizagem da LM, logo podem levar os alunos a dominar os códigos que capacitam para a leitura e a escrita nessa língua, usar linguagens verbais (para significar e comunicar, construir conhecimento, partilhar sentidos nas diferentes áreas do saber e exprimir mundivivências) e ainda a reconhecer e usar linguagens simbólicas como elementos representativos do real e do imaginário, essenciais aos processos de compreensão e expressão em diversos contextos

- E também de C5 (Pensamento crítico), já que as atividades de comunicação oral e escrita podem conduzir à observação/análise/discussão de ideias/processos/produtos a partir de evidências, ao uso de critérios para apreciar e ainda à construção de argumentos para ancorar posições,
  - Quer porque, pelo contrário, não foi registada nenhuma ocorrência para qualquer um dos descritores a elas associados ou contabilizámos poucas ocorrências ligadas apenas a alguns dos descritores,
- Como é o caso de C6 (Pensamento criativo), cuja natureza suscita sempre dúvidas, já que, no âmbito do ensino/aprendizagem da LM, é tendencialmente associado à produção de textos escritos de natureza literária,
- E de C8 (Sensibilidade estética e artística), provavelmente pouco contemplada por as estudantes estarem preocupadas com questões de índole pragmática, relacionadas com o ensino/aprendizagem da LM.

Para as restantes competências são registadas situações desequilibradas, porque apresentam descritores com muitas ocorrências e outros com muito poucas:

- Para C2 (Informação e comunicação), registam-se poucas ocorrências para os descritores Pesquisar sobre temas do seu interesse, Avaliar e validar a informação, cruzando diferentes fontes para testar a sua credibilidade e Desenvolver estes procedimentos de forma crítica e autónoma;
- Para C3 (Raciocínio), o mesmo acontece relativamente aos descritores Distinguir o que se sabe do que se pretende descobrir, Analisar criticamente as conclusões e Reformular as estratégias adotadas;
- Para C7 (Relacionamento interpessoal), temos poucas ocorrências para os descritores Desenvolver/Manter relações positivas com família/escola/comunidade, Interagir em contextos de cooperação/colaboração/interajuda e Resolver problemas de natureza relacional de forma pacífica/empática/com sentido crítico.

A categoria C4 (*Resolução de problemas*) apresenta ainda uma situação diferente, porque não regista qualquer ocorrência em todos os descritores para dois dos projetos (Proj1 e Proj4) e, nos outros dois (Proj7 e Proj8), isso aconteceu para os descritores *Generalizar conclusões de uma pesquisa* e *Testar modelos*.

No Quadro 5, apresentamos os resultados relativos à análise dos projetos interdisciplinares recorrendo às categorias acima apresentadas:

Quadro 5 – Resultados da análise dos projetos interdisciplinares

<b>Projeto</b>	<b>Competência/Descritores</b>	<b>Nº de ocorrências</b>
Proj2	C1 D1/D2/D3	5/5/5
	C2 D4/D5/D6/D7/D8/D9	2/4/1/5/5/4
	C3 D10/D11/D12/D13/D14	5/1/5/5/2
	C4 D15/D16/D17/D18	0/0/1/1
	C5 D19/D20/D21	4/5/4
	C6 D22/D23	0/0
	C7 D24/D25/D26/D27/D28/D29/D30	4/4/4/4/0/0/0/0
	C8 D31	0
Proj3	C1 D1/D2/D3	5/5/5
	C2 D4/D5/D6/D7/D8/D9	0/5/0/5/2/5
	C3 D10/D11/D12/D13/D14	5/0/1/1/1
	C4 D15/D16/D17/D18	0/0/3/3
	C5 D19/D20/D21	5/4/4
	C6 D22/D23	0/0
	C7 D24/D25/D26/D27/D28/D29/D30	4/4/3/3/0/0/1
	C8 D31	0
Proj5	C1 D1/D2/D3	5/5/5
	C2 D4/D5/D6/D7/D8/D9	0/5/0/5/1/4
	C3 D10/D11/D12/D13/D14	5/1/4/4/3
	C4 D15/D16/D17/D18	0/0/2/2
	C5 D19/D20/D21	5/5/5

Projeto	Competência/Descritores	Nº de ocorrências
	C6 D22/D23	0/0
	C7 D24/D25/D26/D27/D28/D29/D30	5/5/5/5/0/0/3
	C8 D31	0
Proj6	C1 D1/D2/D3	5/5/5
	C2 D4/D5/D6/D7/D8/D9	3/5/2/5/4/5
	C3 D10/D11/D12/D13/D14	5/0/5/5/5
	C4 D15/D16/D17/D18	0/0/2/2
	C5 D19/D20/D21	5/5/5
	C6 D22/D23	0/0
	C7 D24/D25/D26/D27/D28/D29/D30	5/5/5/5/0/0
	C8 D31	0

A sua leitura revela que as competências que ocupam posições extremas são as que já foram referenciadas aquando da análise dos projetos tendencialmente monodisciplinares.

As competências para as quais identificámos situações desequilibradas são também as mesmas, mas a natureza dos desequilíbrios é diferente nalguns casos:

- Para C2 (Informação e comunicação), foram encontradas muito poucas ocorrências para os descritores Pesquisar sobre temas do seu interesse e Avaliar e validar a informação, cruzando diferentes fontes para testar a sua credibilidade; mas registámos mais ocorrências para o descritor Desenvolver estes procedimentos de forma crítica e autónoma;
- Para C3 (Raciocínio), os problemas relacionam-se sobretudo com o descritor Distinguir o que se sabe do que se pretende descobrir;
- Para C4 (Resolução de problemas), isso aconteceu com os descritores Generalizar conclusões de uma pesquisa e Testar modelos, como nos projetos tendencialmente monodisciplinares;



- Para C8 (Relacionamento interpessoal), registámos poucas ou nenhuma ocorrência para os descritores Desenvolver/Manter relações positivas com família/escola/comunidade, Interagir em contextos de cooperação/colaboração/interajuda e ainda Resolver problemas de natureza relacional de forma pacífica/empática/com sentido crítico.

A análise feita permite-nos concluir que os projetos tendencialmente monodisciplinares (ou seja, preferencialmente focados no ensino/aprendizagem da LM) poderiam desenvolver nas crianças competências-chave relacionadas com:

- Linguagens (com particular destaque para a linguagem verbal oral e escrita) e tipos/gêneros textuais (mas com pouca abrangência, uma vez que foram principalmente trabalhados textos narrativos – romance/novela, lenda, fábula, banda desenhada (2) – dramáticos, poéticos), embora tivessem sido contemplados alguns textos informativos (carta) e argumentativos (slogan).

- Pensamento crítico, já que permitiram observar/analisar/discutir ideias/processos/produtos a partir de evidências, usar critérios para apreciar (processos e produtos) e ainda construir argumentos para ancorar posições (embora nem sempre em simultâneo);

- Alguns aspetos associados à informação e comunicação, nomeadamente recorrer a informação disponível em fontes físicas e digitais, organizar a informação recolhida de acordo com um plano para elaborar e apresentar um novo produto ou experiência e ainda apresentar/explicar/expor conceitos/pesquisas/projetos concretizados em produtos discursivos/textuais/audiovisuais/multimédia perante diferentes públicos presencialmente/a distância;

- Algumas facetas do raciocínio, tais como formular/analisar/responder a questões e estabelecer estratégias adequadas para responder às questões;

- Aspetos do relacionamento interpessoal, como envolver-se em conversas formais e informais, considerar diversas perspetivas, criar consensos e relacionar-se em grupos presencialmente/a distância.

Da análise dos projetos interdisciplinares tirámos conclusões semelhantes a estas.

Significa isto que, em ambos os casos, não foram desenvolvidas algumas competências-chave previstas no documento em que nos temos estado a apoiar (Gomes *et al.*, 2017):

- O pensamento criativo, cuja natureza parece ser difícil de apreender, na aceção que lhe é dada no perfil (Gomes *et al.*, 2017);

- A sensibilidade estética e artística, o que é surpreendente sobretudo no que toca aos projetos preferencialmente focados no ensino/aprendizagem da LM; parece-nos ser necessário discutir a sua natureza com estes futuros profissionais da Educação, para que estes se apercebam das potencialidades que apresentam em termos de compreensão de nós próprios e do mundo que nos rodeia e ainda de expressão/partilha das nossas ideias sobre estes universos.

Também não foram desenvolvidos alguns aspetos importantes de outras competências-chave:

- No que se refere à informação e comunicação, não se atentou em facetas essenciais como pesquisar sobre temas do seu interesse, avaliar e validar a informação (cruzando diferentes fontes para testar a sua credibilidade) e desenvolver estes procedimentos de forma crítica e autónoma;

- No que diz respeito ao raciocínio, não se insistiu em levar os alunos a distinguir o que se sabe do que se pretende descobrir;

- No que concerne à resolução de problemas, foram ignorados aspetos como generalizar conclusões de uma pesquisa e testar modelos;

- Ao abordar o relacionamento interpessoal, não se pôs os alunos em situações que os levassem a desenvolver/manter relações positivas com família/escola/comunidade e a interagir em contextos de cooperação/colaboração/interajuda; também raramente lhes foi dada a oportunidade de resolver problemas de natureza relacional de forma pacífica/empática/com sentido crítico.

No fundo, o que se constata é que, apesar dos esforços feitos, a metodologia de ensino/aprendizagem adotada não foi muito eficaz em termos de desenvolvimento da autonomia dos alunos. De facto, para a conquistarem, necessitam de que lhes seja dado mais espaço para desenhar/implementar/avaliar estratégias para atingir metas e vencer desafios e expressar as suas necessidades para procurar ajuda para alcançarem os seus objetivos, como é referido nos descritores associados à competência-chave *Desenvolvimento pessoal e autonomia* (cf Gomes *et al.*, 2017).

(1) Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.

(2) Pode não ser de índole narrativa, mas é um género textual geralmente usado para contar histórias.

## Referências bibliográficas

- Gomes, Carlos Sousa, Brocardo, Joana Leitão, Pedroso, José Vítor, *et al.* (2017). *Perfil dos alunos para o séc. XXI*. Lisboa: Ministério da Educação.
- McCallion, Paul (1998). *Literacy across the curriculum: achieving excellence in schools*. London: The Stationery Office.
- Rey, Bernard (1996). *Les compétences transversales en question*. (pp. 171-208). Paris: ESF.
- Sá, Cristina Manuela (2009). Teaching Portuguese for the development of transversal competences. In Maria de Lourdes Dionísio, José António Brandão Carvalho, & Rui Vieira de Castro (Eds.), *Proceedings of the 16th European Conference on Reading/1st Ibero-American Forum on Literacies: Discovering worlds of literacy*. Braga: Littera – Associação Portuguesa para a Literacia/CIEd – Universidade do Minho.
- Sá, Cristina Manuela (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra*, 28, 364-372.
- Sá, Cristina Manuela (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, Cristina Manuela (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, Cristina Manuela (2017a). *Parecer sobre o Perfil dos alunos para o séc. XXI*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, Cristina Manuela (2017b). Desenvolver competências em língua materna a ensinar ciências, *Comunicações*, 24(1), 11-21.

Sá, Cristina Manuela (org.) (2017c). *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>

Valadares, Lúcia (2003). *A transversalidade da Língua Portuguesa*. Coleção “Cadernos do CRIAP”, nº 35. Porto: Edições ASA.