

DIDÁTICA DA LÍNGUA MATERNA E METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO: DIÁLOGOS E INTERSEÇÕES

Patrícia Ferreira*, Antónia Estrela*, Ana Luísa Oliveira**
e Ana Abrantes***

Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação*, EBI/ JI Manuel
Coco**, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa***

DOI: <https://dx.doi.org/10.25757/invep.v10i1.202>

Resumo

Pretende-se apresentar uma análise do papel desempenhado pela língua na metodologia de trabalho de projeto e das aprendizagens linguísticas assim desencadeadas. A partir da análise de materiais didáticos, produções das crianças, registos fotográficos de situações de ensino e aprendizagem e relatos de ocorrências, são discutidos tópicos em torno de dois eixos: a forma como as competências nucleares da língua contribuem para a realização de trabalhos de projeto (i) e o impulso que estes imprimem às aprendizagens linguísticas nos domínios referidos (ii). A análise realizada evidenciou a relação dialógica que se estabelece entre a construção de conhecimentos específicos relacionados com a temática dos projetos e a área



Ferreira, P., Estrela, A., Oliveira, A., Abrantes, A., (2020) Didática da Língua Materna e Metodologia de Trabalho de Projeto: Diálogos e Interseções, *Da Investigação às Práticas*, 10(1), 31 - 61.

DOI: <https://dx.doi.org/10.25757/invep.v10i1.202>

Contacto: Patrícia Ferreira, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa / patriciaferreira@eselx.ipl.pt

Contacto: Antónia Estrela, Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa / antoniaestrela@eselx.ipl.pt

Contacto: Ana Luísa OliveiraEBI/ JI Manuel Coco, Morada: Praceta Irene Lisboa, 2675-547 Odivelas / annaluísa75@gmail.com

Contacto: Ana Abrantes, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Morada: Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa / abrantana@gmail.com

(Recebido em novembro de 2019, aceite para publicação em janeiro de 2020)

científica ou artística em que se inserem e o desenvolvimento de competências linguísticas, destacando-se: a) a relevância de um trabalho explícito focalizado na didática da língua na preparação da realização de trabalhos de projeto e nas várias fases que estes atravessam; b) a riqueza de que se reveste esta metodologia para a contextualização das aprendizagens linguísticas; c) os benefícios que tais contextos envolvem para a construção de saberes em uso, de natureza complexa, que enformam o conceito de *literacia* e que potenciam o exercício da cidadania.

Palavras-chave: Metodologia de trabalho de projeto; Didática da língua materna; Integração curricular; Literacia.

NATIVE LANGUAGE DIDACTICS AND PROJECT BASED LEARNING: DIALOGUES AND INTERSECTIONS

Abstract

The aim of this text is to present an analysis of the role of language in project-based learning and the linguistic progress that takes place through the use of this methodology. From the analysis of didactic resources, children's works, photographic records of teaching and learning contexts and reports of events, several topics are brought into the discussion regarding two axes: which linguistic competencies contribute to the development of projects by students (i) and the boost that these working contexts print to linguistic learnings in the mentioned areas (ii). The analysis has evinced the dialogical relation between the development of specific knowledge related to the thematic of the projects and the scientific or artistic field in which they can be integrated and the development of linguistic competencies, such as, a) the relevance of an explicit action focused on the didactics of language in the preparation of the development of projects and in every step of the way; b) the wealth of project-based learning and teaching for the contextualization of linguistic learnings; c) and the benefits that such contexts implicate for the development of knowledge in use, complex in nature, that form the concept of *literacy* and enhance citizenship exercise.

Keywords: Project-based teaching and learning; Didactics of language; Curricular articulation; Literacy.

DIDACTIQUE EN LANGUE MATERNELLE ET MÉTHODOLOGIE DE TRAVAIL DE PROJET: DIALOGUES ET INTERSECTIONS

Resumé

Nous avons l'intention de présenter une analyse du rôle joué par les langues dans la méthodologie de travail de projet et de l'apprentissage des langues ainsi déclenché. À partir de l'analyse du matériel pédagogique, des productions des enfants, des enregistrements photographiques de situations d'enseignement et d'apprentissage et des comptes rendus d'événements, les sujets sont abordés autour de deux axes: la contribution des compétences de base du langage à la réalisation du projet (i) et l'élan que cela donne à l'apprentissage des langues dans les domaines mentionnés (ii). L'analyse a montré la relation dialogique établie entre la construction de connaissances spécifiques liées au thème des projets et le domaine scientifique ou artistique dans lequel elles sont insérées et le développement des compétences linguistiques, en soulignant: a) la pertinence de la focalisation explicite sur la didactique des langues dans la préparation des travaux de projets et les différentes étapes de leur réalisation; b) la richesse de cette méthodologie pour la contextualisation de l'apprentissage des langues;

c) les avantages que de tels contextes entraînent pour la construction de connaissances en cours d'utilisation, de nature complexe, qui façonnent le concept de littératie et renforcent l'exercice de la citoyenneté.

Mots-clés: méthodologie de travail de projet; Didactique de la langue maternelle; Intégration du programme d'études; Littératie

INTRODUÇÃO

A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) é uma abordagem pedagógica centrada no aluno, amplamente disseminada e reconhecida por muitos pedagogos e educadores pelo seu potencial para a integração curricular, a contextualização das aprendizagens e a diferenciação pedagógica, por exemplo. Os benefícios desta abordagem para o desenvolvimento e a aprendizagem têm sido abordados por vários autores (e.g. Blumenfeld et al., 1991; Correia, 2012; Dewey, 1933, 1968; Lisboa, 1943; Niza, 1992; Peças, 1999; Perrenoud, 2001; Rangel, 2005; Silva, 2005, 2011; Vasconcelos, 2010), que, globalmente, têm refletido sobre natureza rica e complexa dos percursos vivenciados pelas crianças por esta via, que potenciam a implicação destas na construção de saberes, saberes-fazer e saberes-ser de forma ativa.

A relevância de olharmos para o ensino e a aprendizagem da língua numa tripla perspetiva, já abordada em alguns trabalhos anteriores (Autor 2 & Autor 1, 2017; Autor 1, 2018), aproxima-nos do foco da investigação realizada. De facto, na planificação do ensino da língua materna, importa conciliar três olhares de forma complementar: a abordagem da língua como objeto de estudo (i); a articulação do saber construído no âmbito das várias competências ou domínios linguísticos e deste com as outras áreas curriculares (ii); e a implicação das aprendizagens linguísticas no exercício da vida em sociedade e no exercício da cidadania (iii).

Focalizando de forma mais detalhada a perspetiva expressa em (ii), importa referir, em primeiro lugar, que a língua materna é a língua veicular da generalidade das aprendizagens escolares, é um mecanismo de acesso ao conhecimento e de comunicação em geral, de esclarecimento de dúvidas, de sistematização dos conceitos científicos nos diferentes domínios, etc., o que nos permite concluir que um bom nível nas várias competências nucleares da língua facilitará a construção das aprendizagens nas diversas áreas curriculares. Em segundo lugar, os processos associados às especificidades da aprendizagem da língua, sobretudo se envolverem uma perspetiva indutiva, reflexiva e socio-construtivista, poderão, quando mobilizados, ser altamente influentes na construção de conhecimento em outras áreas do saber. Por fim, um trabalho articulado das várias competências ou domínios nucleares da língua materna e do Português com outras áreas, gerador de intercâmbios entre os diversos domínios do saber, poderá trazer benefícios mútuos para as aprendizagens dos alunos em cada disciplina envolvida na equação e, paralelamente, favorecer a co-construção de saberes estruturantes, convocados regularmente na vida académica dos alunos. Ora, os percursos vivenciados durante a realização de projetos favorecem uma desejável reciprocidade de saberes, assente na mobilização de conhecimentos, ferramentas e processos de várias áreas e dimensões de forma integrada, interdisciplinar e transdisciplinar.

Considerando, agora, o olhar expresso em (iii), importa perspetivar a influência que competências ao nível da compreensão da leitura, de reflexão sobre os textos e da mobilização para contextos de uso diversificados exercem sobre os níveis de literacia dos indivíduos. Não nos esqueçamos de que a literacia se assume como “condição de cidadania” e como “uma exigência da própria democracia e condição de não exclusão” (Carvalho & Sousa, 2011, p.10) e envolve atividades cognitivas complexas, alicerçadas no “saber em uso” (Roldão, 2005). A realização de projetos de aprendizagem implica a mobilização de saberes vários, de natureza complexa, bem como o manuseamento de material escrito diverso.

Deste modo, tendo em consideração o enorme potencial da MTP e o inegável peso e a relevância que as aprendizagens linguísticas exercem na vida das crianças, dentro e fora da escola, considerámos pertinente a realização de uma investigação sobre o desenvolvimento integrado de competências linguísticas e de saberes do foro de outras áreas disciplinares, mas também de natureza transversal, promovido pela realização de projetos de aprendizagem. O trabalho desenvolvido teve como grande finalidade realizar uma análise do papel desempenhado pela língua, nas modalidades oral e escrita, na metodologia de trabalho de projeto e das aprendizagens linguísticas desencadeadas por esta via, de modo a, por um lado, problematizar a forma como as competências desenvolvidas no âmbito da oralidade, da leitura, da escrita e da gramática contribuem para a realização de trabalhos de projeto (i) e, por outro, perspetivar o impulso que estes contextos de trabalho, de natureza complexa e interdisciplinar, imprimem às aprendizagens linguísticas nos domínios referidos (ii).

Neste texto, debruçamo-nos, na segunda secção, sobre a metodologia de trabalho de projeto, focando as fases através das quais esta é operacionalizada. De seguida, apresentamos a metodologia na base da recolha e análise dos dados, que integram diversos documentos autênticos, como materiais didáticos elaborados, adaptados e/ ou selecionados por educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB), produções das crianças, registos fotográficos de situações de ensino e aprendizagem e relatos de ocorrências. Na secção seguinte, procedemos a uma análise sustentada dos resultados da investigação com base nos referenciais teóricos e metodológicos explicitados nas secções anteriores. Por fim, tecemos algumas conclusões e considerações finais, destacando, essencialmente, a influência recíproca exercida pelas competências linguísticas e pelo trabalho de projeto no processo de aprendizagem.

METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO: APONTAMENTOS DIACRÓNICOS E SINCRÓNICOS

Encontramos a génese da pedagogia de projeto no início do século XX, nos Estados Unidos da América, com pioneiros como Dewey ou Kilpatrick, tendo sido adotada, na Europa, pela Escola Nova (Silva, 2005). Apologista de uma filosofia de educação progressista, Dewey equacionou a questão do trabalho de projeto como uma metodologia libertadora e emancipatória, em que os alunos estão envolvidos na própria conceção de projetos e são construtores de conhecimento, encontrando-se plenamente envolvidos em todas as fases do seu desenvolvimento (Dewey, 1968).

A MTP poderá ser definida como: “uma atividade intencional através da qual o ator social, tomando o problema que o interessa, produz conhecimento, adquire capacidades, revê e/ou adquire atitudes e/ou resolve problemas que o preocupam através do estudo e envolvimento numa questão autêntica ou simulada da vida real” (Cortesão, citado por Sousa, 2007, p. 48).

Esta metodologia tem uma já longa tradição pedagógica no nosso país, tendo sido, em 1943, pela primeira vez divulgada em Portugal pela pedagoga Irene Lisboa, através do seu livro *Modernas tendências de educação*, no qual afirmava que “cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance” (Lisboa, 1943, p.90).

Nesta perspetiva, toda a aprendizagem deverá, recorrendo a linguagem do foro comum, operacionalizar a chamada “*escola da vida*” como ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, considerando necessariamente as vivências de cada criança. Será óbvio, então, que a caminhada educativa baseada em projetos terá um enorme impacto enquanto compromisso social, na medida em que a escola e a sua relação com o mundo são intrínsecas e correspondem à apropriação da cultura. Assim, são abordados e problematizados assuntos que fazem sentido para grupos sociais concretos, “provocando novas e intensas questões para nos fazermos todos (educadores e educandos, animadores e animados) mais cultos e melhores cidadãos” (Peças, 1999, p. 58).

A turma, enquanto cosmos social de aprendizagem, é o centro regulador do seu próprio trabalho. O desenvolvimento de projetos emerge da turma “enquanto estrutura sociocêntrica de reinstituição de significados culturais e de aprendizagem democrática” (Peças, 1999, p. 59). A turma é, inequivocamente, a base de tudo. É no seu seio que surgem as mais variadas questões colocadas pelos aprendizes, e são eles os elementos-chave, que os irão resolver, “dissecar”, de forma a “matar a curiosidade” da comunidade de aprendizagem em que se inserem, conferindo, desta forma, sentido a todo o trabalho.

Esta é uma metodologia ativa, olhando para a criança, e o grupo em que está inserida, e contemplando-a sempre como eixo central do processo de ensino e aprendizagem. A cultura de projeto, ao partir de uma relação de igual para igual, apoiada numa negociação permanente, com o objetivo de alcançar a tão almejada apropriação de conhecimentos, inscreve as suas fundações na própria turma, na qual se constroem história e identidade. A negociação e a procura de consensos (Bruner, 1986) são elementos-chave na aprendizagem por projetos, o que tem fortes repercussões no desenvolvimento de competências relacionadas com atitudes e valores essenciais para a formação de cidadãos.

Na verdade, ao olhar-se para a escola “com o sentido educativo do encontro entre pares, sublinha-se-lhe a responsabilidade renovada de espaço fundador de cidadania e de experiência vital de descoberta de cultura” (Niza, 1992). Esta afirmação enquadra, perfeitamente, a abordagem pedagógica da Metodologia de Trabalho de Projeto. Sendo “centrada em problemas”, como refere Vasconcelos (2010, p.10), apresenta como condição o encontro entre pares, com tudo o que isso implica: a responsabilidade, a autonomia, a cooperação e a transformação social, num eixo de cidadania ativa.

Na mesma direção apontam Leite, Malpique e Santos (1989, p. 140), que veem o trabalho de projeto como uma “metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social.” Por outro lado, o trabalho desenvolvido em pequenos grupos e posteriormente partilhado com o grande grupo favorece a atuação nas zonas de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1978), o que potencia as aprendizagens e o desenvolvimento individuais e interindividuais.

Uma outra característica desta abordagem didática que se assume como uma alternativa ao enfoque excessivamente académico (Vasconcelos et al, 2011) consiste na interligação proporcionada a nível curricular, tanto pelo “olhar interdisciplinar” (Morin, 2002) sobre a realidade, que favorece a integração curricular, como pela continuidade e aprofundamento de saberes ao longo da escolaridade, que acentua uma articulação vertical do currículo. A este respeito, podemos evocar a noção de currículo em espiral de Bruner (1960), na medida em que os mesmos conceitos são abordados de forma mais aprofundada e com crescente grau de colateralidade ao longo dos vários níveis educativos e que competências estruturantes relacionadas com a pesquisa, a localização, a seleção, o tratamento, a organização e a divulgação da informação, e com atitudes e valores essenciais são progressivamente construídos.

Considerando, agora, a operacionalização desta metodologia, a lógica de continuidade e progressão (Silva, 2011) associada ao trabalho de projeto é reconhecida por vários autores que têm investigado a questão, sistematizando o percurso de aprendizagem através da identificação de etapas percorridas pelo grupo ao longo do processo. Por exemplo, Rangel (2005) distingue quatro fases nesta metodologia, designadamente o planeamento inicial (i), o arranque dos projetos (ii), o desenvolvimento dos projetos (iii) e a consolidação dos projetos (iv). Por outro lado, a categorização feita por Silva (2011) engloba seis etapas, encadeadas num *continuum* de “planeamento – ação – avaliação” (p.122) ou “avaliação - planeamento – ação – avaliação” (p.127), nomeadamente a conceção (i), a tomada de decisões (ii), o planeamento (iii), a ação (iv), a avaliação (v) e a comunicação (vi). Neste artigo, tomamos a categorização de Vasconcelos et al. (2011) como referencial para a contextualização do estudo e para a análise da informação e subsequente reflexão. Os autores identificam quatro fases na MTP, que focamos de seguida: definição do problema (i); planificação e desenvolvimento do trabalho (ii); execução (iii); e divulgação/ avaliação (iv).

Relativamente à primeira etapa, a definição do problema, esta implica o delineamento da questão ou da problemática de estudo. Um projeto pode iniciar-se a partir de diferentes pontos de partida e pode ser centrado nas mais variadas temáticas e conteúdos. Ainda que os conteúdos do conhecimento do mundo (Pré-escolar) ou do Estudo do Meio (1.º CEB), no âmbito das Ciências Naturais e Humanas/ Sociais sejam mais frequentemente operacionalizados como focos temáticos desta abordagem, pela sua “natureza globalizante” (Silva, 2011, p. 129), podem ser e são desenvolvidos projetos com enfoques vários, como questões matemáticas, linguísticas, artísticas, sociais ou outras. Independentemente do tema central que servirá de fio condutor ao longo das várias fases vivenciadas através desta

abordagem, a metodologia de trabalho de projeto também potencia fortemente, como vimos, a construção de aprendizagens de natureza não disciplinar, alicerçadas em capacidades e atitudes de natureza inter e transdisciplinar, relacionadas com a autonomia, a cooperação e o exercício de uma cidadania ativa e responsável.

Nesta fase de definição do problema, é de extrema relevância “criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir de informações, ideias e experiências que elas já possuem sobre o tema” (Katz & Chard, 2009, p. 102). A partir desta etapa poderá avançar-se para a esquematização do tópico problemático, associada a todos os saberes prévios sobre o assunto. Poderá ser elaborada uma teia ou mapa conceptual, por exemplo, que contenha a informação conhecida, em conjunto com a antecipação de tarefas a desenvolver. O educador ou professor pode, também, fazer a sua teia ou completar a teia esquematizada com as crianças.

No que se refere à segunda fase, a planificação e desenvolvimento do trabalho, esta assenta na organização do processo. Neste momento, há que inventariar recursos, antecipar acontecimentos, dividir tarefas. O adulto terá o papel de estar disponível, supervisionar, estar atento, orientar, aconselhar, dar ideias, registar. Crianças e adulto(s) funcionam como uma equipa, em que cada elemento contribui para o sucesso de todos.

Na terceira fase, a execução, procede-se à recolha de dados e ao seu tratamento de forma a reunir a informação necessária para se dar resposta às questões inicialmente definidas. A recolha de dados que tem lugar nesta fase poderá assumir vários formatos, como estudo de documentos, realização de entrevistas, saídas de campo, registo fotográfico, visitas a locais relevantes, vinda de convidados à escola ou à sala, etc. O trabalho pode ser desenvolvido individualmente, caso se trate de um projeto individual, apesar de ser geralmente realizado em pequenos grupos. Neste caso, a articulação entre os vários elementos do grupo é essencial, implicando a cooperação, a ajuda, o empenho e a responsabilidade.

Focalizando a última fase do projeto, a divulgação/ avaliação, é neste momento que surgem os resultados e os produtos para divulgação e avaliação. Vasconcelos, et al. (2011) consideram-na a “fase da socialização do saber” (p. 17), já que se torna útil aos outros – turma, outras turmas, escola, agrupamento, comunidade educativa. Trata-se do culminar do trabalho e constitui-se como uma comemoração, com o intuito de reconhecer o que foi alcançado e apreendido pelo grupo no decorrer de todo o projeto” (Edwards et al, 1999).

Nos momentos de comunicação e partilha de conhecimentos construídos pelas várias crianças ou pelos grupos de trabalho, a preparação da comunicação, a verbalização e o esclarecimento de eventuais dúvidas de colegas, entre outros aspetos constituintes desta etapa, permitem que se registre um reforço das aprendizagens por parte de quem realizou o projeto e que, por outro lado, a audiência contacte com tópicos que não estudou de forma tão aprofundada.

Posteriormente (e também no decurso do processo), avalia-se o produto final, compara-se o que se aprendeu com as previsões inicialmente formuladas, reflete-se sobre o contributo dos diferentes elementos da equipa, o nível de cooperação, a qualidade da informação selecionada

e as competências desenvolvidas. Formulam-se, também, novas questões, que poderão vir a ser, eventualmente, o ponto de partida para futuros projetos.

As fases apresentadas anteriormente, ainda que sequenciadas de forma cronológica, são interdependentes, fazendo parte de um todo coeso e consistente.

Apesar dos fundamentos e da operacionalização explicitados nos parágrafos anteriores, ao olharmos para a realidade vivida hoje nas escolas, encontramos um largo espectro no que se refere à regularidade e à profundidade com que a MTP é trazida para as rotinas de trabalho. As tonalidades variam desde o recurso a esta metodologia como elemento central na aprendizagem, como se verifica, por exemplo, no modelo do Movimento da Escola Moderna, até uma utilização esporádica e simplificada por parte de docentes que não criam condições para a implicação dos alunos em todas as etapas desta metodologia nem lhes dão poder de decisão. A este respeito, Silva (2005) refere que “a noção de projecto é identificada por muitos docentes com o desenvolvimento de temas que propõem aos alunos, enquanto para outros só há projecto se este partir de interesses manifestados pelas crianças” (p. 8).

Retomando, agora, as várias dimensões do ensino da língua materna, já afloradas na secção introdutória deste trabalho (Autor 2 & Autor 1, 2017; Autor 1, 2018), debruçamo-nos ainda sobre a relação dialética que se estabelece entre linguagem, pensamento e conhecimento (Vygotsky, 1987) e sobre a relevância do desenvolvimento de uma ação pedagógica focada na função epistémica da escrita, abordada por vários investigadores (e.g. Carvalho & Pimenta, 2000; Costa-Pereira, Sousa & Matos, 2018; Santana, 2003, 2010). De facto, a inter-relação entre a escrita e outras áreas curriculares tem sido estudada e problematizada, com base em evidências trazidas a lume por vários trabalhos. Por exemplo, Santana & Soares (2005) e Santana (2010) abordam a inter-relação entre a escrita e a matemática, apresentando estudos realizados com alunos do 1.º CEB que evidenciaram o papel e a importância da escrita para a realização de aprendizagens matemáticas.

Estas conexões entre o Português e outras áreas curriculares não se centram apenas na escrita, sendo evidenciadas por várias reflexões. É este o caso de Viegas e Nunes (2018), que focam a “transversalidade da língua portuguesa” em “diálogo com a matemática” (p. 7) explorada numa oficina de formação contínua realizada com professores do 1.º ciclo. Também Dolz (2018) aborda a questão de integração curricular no 1.º ciclo, desta vez entre a língua e as ciências naturais, concretamente a química.

Segundo os socio-construtivistas, os sistemas de signos são de alta importância enquanto mediadores do desenvolvimento da atividade cognitiva. Esta função dos sistemas de signos possibilita controlar mecanismos comportamentais, assim como modificar os próprios processos mentais do sujeito. Ora, um exemplo de um sistema de signos é a linguagem, que, entre outros aspetos, desempenha um papel importantíssimo no desenvolvimento humano, devido à sua função comunicacional ou manifestativa (Fromkin & Rodman, 1991), que, gradualmente, leva a criança a conceder um significado aos diferentes signos. A linguagem assume, igualmente, uma relevância significativa ao nível da construção e estruturação do pensamento, permitindo, ainda, à criança não só ter um papel ativo no seu meio social, como também autorregular os seus próprios impulsos.

Assim, confrontando o enorme potencial da aprendizagem por projetos com o papel da linguagem na estruturação do pensamento e as ligações interdisciplinares e transdisciplinares que a língua estabelece com outros elementos dentro e fora do contexto escolar, questionamo-nos, neste trabalho, sobre a natureza e o formato da relação que se estabelece entre a língua e a MTP.

METODOLOGIA

Para a realização do trabalho agora apresentado, foram seguidos procedimentos metodológicos de cariz qualitativo, concretamente o estudo de documentos ou análise documental, que pode ser, de acordo com Bell (1997), utilizada como técnica central numa investigação ou como método complementar de outros. Neste caso, a pesquisa e a análise documentais foram os elementos centrais no trabalho desenvolvido, ainda que a observação direta tenha sido mobilizada de forma simbiótica. Esta observação foi realizada pelas autoras deste artigo, duas delas docentes do 1.º CEB, em situação de observação participante no exercício da sua atividade profissional, e as outras em situação de observação não participante, como supervisoras de futuros educadores de infância a professores de 1.º e 2.º CEB em contextos de prática profissional supervisionada.

Numa primeira fase, pesquisámos e selecionámos os documentos que viríamos a analisar na segunda fase. Foram selecionados materiais autênticos, como produções de crianças, materiais didáticos, instrumentos de registo e organização ou fotografias de situações de ensino e aprendizagem em contexto de Pré-escolar e de 1.º CEB. Paralelamente, foram feitos alguns relatos de ocorrências pelas autoras, com base na observação direta participante e não participante. O critério-base subjacente à seleção dos documentos foi a sua produção e/ou utilização no decurso da realização de trabalhos de projeto.

A análise deste conjunto de documentos foi orientada pela combinação de dois eixos fulcrais: por um lado, havia o interesse em perceber a forma como as competências desenvolvidas no âmbito da oralidade, da leitura, da escrita e da gramática contribuem para a realização de trabalhos de projeto; e, por outro, considerava-se fundamental compreender o estímulo que estes contextos de trabalho, de natureza complexa e interdisciplinar, imprimem às aprendizagens linguísticas nos domínios acima mencionados.

Uma análise aprofundada destes diversos materiais permitiu chegar a alguns resultados que poderão ser úteis para o trabalho em sala de aula e para um conhecimento fundamentado sobre o modo como a competência linguística pode ser potenciada com o uso da MTP e sobre o papel que essa competência assume em todo o processo vivenciado através desta abordagem pedagógica.

RESULTADOS

A análise da informação obtida através dos procedimentos explicitados na secção anterior permitiu que identificássemos vários resultados, que apresentamos de seguida. Estes foram

organizados sequencialmente, de acordo com a linha de progressão e continuidade através da qual se desenrolam os trabalhos de projeto. Deste modo, os resultados são apresentados e problematizados de forma articulada com as etapas constituintes da MTP, sem perdermos, não obstante, a visão de conjunto que enforma esta abordagem pedagógica.

Etapa I: Definição do problema

A etapa da definição do problema integra diversas operações cognitivas e ações suportadas pelos usos linguísticos, tanto primários como secundários, assumindo contornos quer informais quer formais. Independentemente do ponto de partida ou da situação desencadeadora do projeto, seja esta o interesse ou curiosidade das crianças (cf. figuras 1 e 2), uma necessidade ou fragilidade do contexto (grupo/ turma, escola, família, comunidade) (cf. figuras 3 e 4) ou as orientações curriculares e programáticas (cf. figuras 5 e 6), por exemplo, a língua assume funções essenciais para a própria conceptualização da problemática.



Figura 1 Escrita no diário - interesses das crianças (3.º ano, 1.º Ciclo e Pré-Escolar)

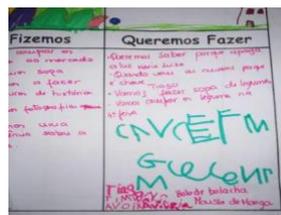


Figura 2 Escrita no diário - interesses das crianças (3.º ano, 1.º Ciclo e Pré-Escolar)

Eu proponho pormos os livros da biblioteca por ordem alfabética.
Gabriel

Figura 3 Registo de um aluno no Diário de Turma e Livros da Biblioteca de Turma (3.º ano, 1.º Ciclo)



Figura 4 Registo de um aluno no Diário de Turma e Livros da Biblioteca de Turma (3.º ano, 1.º Ciclo)



Figura 5 Lista de verificação e Conteúdos do Programa - Plano de Projeto (4.º e 1.º anos, 1.º Ciclo)

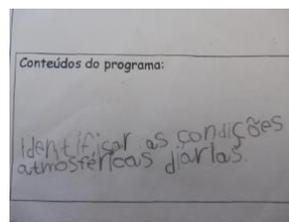


Figura 6 Lista de verificação e Conteúdos do Programa - Plano de Projeto (4.º e 1.º anos, 1.º Ciclo)

Vejamos, agora, o relato de uma docente do 1.º CEB que permite ilustrar o processo de definição da temática e do problema na base de um projeto:

O projeto “*Continentes e Oceanos*” surgiu (...) num momento de análise da *Lista de Verificação de Estudo do Meio*. Ao “*passarmos os olhos*” pelo tema em questão, outra das alunas da turma questionou a colega do lado: “*Eu acho que há muitos Oceanos e Continentes! Não achas?*”. Ao que a colega lhe respondeu: “*Por acaso acho que não são assim tantos!*”. E eis que eu propus: “*E não querem verificar isso?!*”. Então, logo ambas anuíram e assim teve início mais um trabalho de projeto.

A comunicação desencadeada nestes momentos de partilha ou de indagação de curiosidades ou de exploração de questões colocadas pelas crianças e o apelo à verbalização, à clarificação ou à delimitação de pontos de partida que se verifica nestes contextos são mecanismos facilitadores da estruturação do pensamento e da ação. Por outro lado, a escrita marca a sua presença nesta fase, sendo utilizada como veículo de recolha e de organização de informação, podendo ser o adulto, no caso da educação pré-escolar ou numa fase precoce de iniciação à leitura e à escrita, o escriba, que regista as ideias das crianças (cf. figura 2). Mata (2008, p. 9) afirma que a “investigação (...) nos mostra que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente e não somente quando existe ensino formal”. Na verdade, vários investigadores (e.g. Alves-Martins, 1996; Mata, 2008; Martins & Niza 1998) têm mostrado que o contacto precoce com situações de leitura e de escrita, em diferentes formatos e com diferentes funções, contribui para o desenvolvimento de comportamentos emergentes de leitura e de escrita, ou da literacia emergente, amplamente facilitadores da aprendizagem formal destas competências, quer em termos de predisposição e motivação para a aprendizagem, quer como elementos facilitadores da iniciação formal destas aprendizagens nos primeiros anos do 1.º CEB (e.g. Alves-Martins, 1994; Baptista, Viana & Barbeiro, 2008).

Como em qualquer momento de diálogo em grande grupo, nesta fase, é incentivado o cumprimento de regras e processos desejáveis na comunicação em grande grupo, como, por exemplo, colocar o dedo no ar para se inscrever no diálogo, aguardar a sua vez para intervir, respeitar as intervenções dos outros, contribuir de forma assertiva para discussão, entre outros elementos facilitadores da interação discursiva. Esta é uma aprendizagem gradual, construída de forma progressiva através da criação destes contextos de comunicação.

Um outro aspeto relevante nesta fase é o recurso a organizadores gráficos (Valadares, 2014), como os diagramas usualmente designados de *teias* (cf. figura 7), que permitem inter-relacionar e hierarquizar a informação, concorrendo, deste modo, para a delimitação dos tópicos focalizados, mas também para o desenvolvimento e a aprendizagem lexicais e conceptuais.

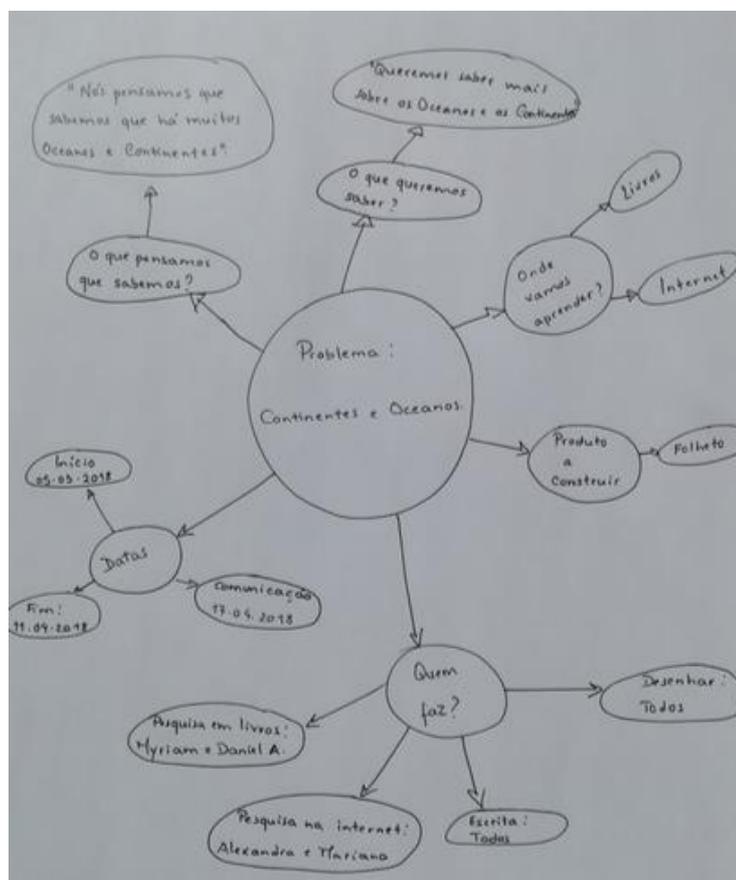


Figura 7. Exemplo de teia elaborada na fase de definição do problema

De seguida, são sistematizados os principais resultados explicitados neste ponto, organizados em torno das competências ou domínios linguísticos mobilizados na MTP, dos contributos das competências linguísticas para o desenvolvimento desta metodologia e dos estímulos que esta abordagem pedagógica oferece ao desenvolvimento de competências ou domínios linguísticos (cf. tabela 1).

Tabela I
Síntese de resultados: Etapa da definição do problema

Domínios linguísticos mobilizados	Contributos da língua para a MTP	Contributos da MTP para a língua
Oralidade	Conceptualização do problema/ ponto de partida	Estruturação do discurso oral e/ ou escrito
Escrita	Delimitação de tópicos focalizados	Clarificação do discurso
Gramática	Recolha e organização da informação	Cumprimento de regras de interação discursiva
	Inter-relacionamento e hierarquização da informação	Desenvolvimento e aprendizagem conceptuais e lexicais
	Estruturação do pensamento e da ação	Literacia emergente (Pré-escolar)

Fase II: Planificação e desenvolvimento do trabalho

No momento de planificar o projeto, o trabalho a desenvolver é geralmente estruturado com base na utilização de outro organizador gráfico, a *tabela*, integrando nas colunas informação inserida em categorias várias, como, por exemplo, *o que já sei/ penso saber sobre o tema?*, *o que quero saber?*, *como posso sabê-lo?* / *O que vou fazer?* (cf. figura 8).

Nesta etapa, a escrita é utilizada para estruturar o pensamento (*o que sabemos/ pensamos saber*) e planificar a ação (*o que queremos saber, o que queremos fazer, como vamos descobrir essa informação/ como vamos divulgar essa informação*), o que constituirá uma base orientadora de todo o trabalho a desenvolver. Deste modo, importa que a preocupação com a clareza, o rigor e a correção linguísticos e conceptuais estejam presentes de forma acentuada e explícita nesta fase do percurso.

O preenchimento do plano de ação, que, como vimos, assume frequentemente o formato de tabela, mobiliza aprendizagens diversas e potencia a reflexão metalinguística, na medida em que permite evidenciar a relevância da uniformização das categorias gramaticais dos tópicos inseridos, bem como do tipo de construção utilizado (e.g. tópicos, frases simples...), por exemplo.

Sintetizamos, abaixo (cf. tabela 2), os principais resultados identificados nesta segunda fase da MTP, de acordo com a lógica de sistematização explicitada relativamente à etapa anterior.

Tabela 2
 Síntese de resultados: Etapa da planificação e desenvolvimento do trabalho

Domínios linguísticos mobilizados	Contributos da língua para a MTP	Contributos da MTP para a língua
Oralidade	Ativação de conhecimentos prévios	Estruturação do discurso oral e/ ou escrito
Escrita	Seleção de tópicos, processos de recolha de informação, produtos e modalidades de divulgação do trabalho	Clarificação do discurso
Gramática	Negociação e consensos	Correção linguística
	Estruturação do pensamento e da ação	Cumprimento de regras de interação discursiva
		Desenvolvimento e aprendizagem morfosintáticos (e.g. uniformização de categorias gramaticais)
		Literacia emergente (Pré-escolar)

Fase III: Execução

Na etapa da execução, a MTP potencia o desenvolvimento de competências de pesquisa em geral, implicando a recolha de informação com recurso a diferentes técnicas e procedimentos, assumindo a pesquisa e a análise documentais uma presença incontornável no processo, ainda que possam ser vivenciadas situações de observação direta (e.g. observação de fenómenos,

realização de experiências, visitas de estudo), ou utilizadas outras técnicas de observação indireta, como entrevistas ou questionários.

Independentemente das técnicas de recolha de informação utilizadas, o recurso a instrumentos de registo e de análise da informação é relevante, podendo estes assumir diferentes formatos, como, por exemplo, a gravação e transcrição de entrevistas, as anotações livres, o preenchimento de grelhas previamente construídas com categorias já definidas, o registo fotográfico. Estes mecanismos assumem um papel fundamental, na medida em que, por exemplo, permitem tratar e organizar a informação, potenciam a identificação de relações lógicas entre elementos, facilitam a estruturação do pensamento e do conhecimento, servem de suporte para a realização de outras atividades nos modos oral ou escrito, apoiam a comunicação, a partilha e a reflexão e maximizam a conservação dos elementos escutados ou visionados na memória.



Figura 9. Pesquisa em livros para



Figura 10. Consulta de dicionário durante



Figura 11. Pesquisa online elaboração de um mapa (3.º ano, 1.º Ciclo) a pesquisa (3.º ano, 1.º Ciclo)

Ao longo da pesquisa (cf. figuras 9 e 11), são desenvolvidos saberes, saberes-fazer e *saberes-mobilizar* (Ferreira, 2018) no âmbito da compreensão da leitura, concretamente no que se refere à localização, à seleção, ao tratamento e à organização da informação, essenciais para o desenvolvimento de competências de literacia da informação. Importa que, neste âmbito, os alunos aprendam e utilizem estratégias facilitadoras da localização e seleção da informação (e.g. utilização de negritos, sublinhados e outras formas de destaque visual da informação,

utilização de códigos numéricos, atribuição de títulos a parágrafos, registo de ideias-chave junto à informação lida, anotações, esquematização).

Nesta fase, é importante que os alunos sejam incentivados a recorrer a estratégias de verificação e de maximização da compreensão da leitura, como a releitura ou a pesquisa de significados em dicionários (cf. figura 10) ou em textos expositivos sobre a temática, além das já referidas formas de destaque visual da informação, de esquematização e de resumo da informação realizadas durante a leitura e de outros mecanismos facilitadores da localização e da seleção da informação.

Por outro lado, é também relevante a utilização de estratégias e instrumentos de tratamento e organização da informação como a paráfrase, o recurso a operações matemáticas e estatísticas para tratamento de valores em bruto, a utilização de organizadores gráficos, nomeadamente gráficos, esquemas/ diagramas, mapas conceptuais, tabelas, entre outros.

Nesta etapa do trabalho é, ainda, evidenciado como estes são contextos propícios para a construção de importantes aprendizagens relacionadas com o respeito pela autoria das ideias e das palavras de outros autores e com o rigor e a ética na utilização da informação. Importa que, desde as primeiras pesquisas, as crianças sejam incentivadas a identificar as fontes da informação apresentada e que, progressivamente, sejam familiarizadas com estratégias para citar e referenciar fontes. Esta questão assume uma relevância ainda mais profunda se tivermos em conta a pouca formação para a literacia da informação expressa nos inúmeros casos de plágio que têm vindo a lume nas mais variadas esferas sociais e na investigação que recentemente tem sido realizada sobre esta matéria.

Em países como os Estados Unidos e o Reino Unido, a investigação nesta área é já abundante desde há algumas décadas, mas, em Portugal, só recentemente começam a surgir os primeiros estudos sobre esta temática (Gonçalves, 2018; Rodrigues, 2009). Tal não significa que seja um problema recente ou com pouca expressão no nosso país. Na verdade, a existência de plágio é diariamente constatada pelos professores dos vários níveis de ensino.

Várias são as situações que podem configurar plágio: cópia de um parágrafo, sem qualquer referência ao autor; transcrição de um parágrafo com pequenas alterações; redação de um parágrafo a partir de cópia de frases de diferentes textos-fonte (Rodrigues, 2009); paráfrase de ideias de outros sem referência à sua autoria.

É provável que a justificação para alguns destes casos de plágio encontre raízes no desconhecimento dos próprios alunos relativamente ao modo de selecionar e referenciar a informação que pesquisam. Assim, consideramos que uma ação intencional neste sentido, desde idades precoces, poderá ajudar, em larga medida, a minimizar a ocorrência de situações de plágio devidas ao desconhecimento de normas de conduta essenciais à vida académica e ao exercício de uma cidadania consciente e responsável.

Ainda durante a execução do trabalho de projeto, são muitas vezes vivenciados percursos de produção escrita, em que são atravessadas várias etapas de produção textual, como a planificação, a textualização, a revisão e reformulação e, não raras vezes, a edição dos textos

produzidos, frequentemente aliada ao objetivo de divulgar e partilhar o trabalho desenvolvido. Os textos podem ser escritos no computador, formatados em termos de letra, margens, colunas, estilos, consoante o suporte em que são reunidos (e.g. jornal de turma/ escola, cartaz, livro, ficha informativa). O facto de se encarar a escrita como processo poderá também facilitar a construção de conhecimento a partir da escrita. Não nos esqueçamos de que falamos “de texto como um produto, mas o texto é, antes de mais, um processo” (Sousa, Silva & Ferreira, 2011, p.137).

São vários os escritos que surgem ao longo do processo, assumindo os textos expositivos um peso e um potencial de aprendizagem consideráveis, dado que são formatos que têm como objeto o próprio conhecimento, oferecendo múltiplas possibilidades de análise e de reflexão. Este género textual é, sem dúvida, um dos exemplos que melhor ilustram as potencialidades da utilização da leitura e da escrita para construir conhecimento. Durante a realização de projetos, os alunos leem textos expositivos vários, culminando frequentemente a leitura e a análise destes textos na produção de novos textos expositivos que permitem explicar e divulgar o conhecimento construído. O reforço destes elos entre a leitura e a escrita facilita a análise e a integração de algumas das suas características e propriedades super, macro e microestruturais nos textos construídos pelos próprios alunos.

Os textos expositivos permitem a apresentação da informação de forma organizada e hierarquizada, ao mesmo tempo que apresentam uma diversidade de conceitos, com um grande peso do léxico especializado de determinadas áreas do saber. Desta forma, a exploração destes textos contribui para a aprendizagem conceptual e lexical. Para além disso, permite entrelaçar a informação nova e os conhecimentos prévios (Giasson, 2011), potenciando, deste modo, o desenvolvimento do pensamento científico e a construção de aprendizagens significativas (Ausubel, 1963, 2000). Assim, é fundamental desenvolver-se na sala de aula atividades que potenciem a escrita de um texto com recurso a informações que os alunos já tenham sobre determinado tema, mas também com informação nova, proveniente de outras leituras (Costa-Pereira, Sousa & Matos, 2018) e de fontes de outra natureza.

Além da função epistémica da leitura e da escrita evidenciada durante a realização de projetos, o recurso à escrita para regular e monitorizar o cumprimento das tarefas é também frequente nestes percursos de trabalho. Atente-se nos exemplos seguintes (cf. figuras 12 e 13), em que os alunos vão registando o cumprimento das várias tarefas à medida que vão avançando no processo, funcionando o registo como uma espécie de *checklist*.

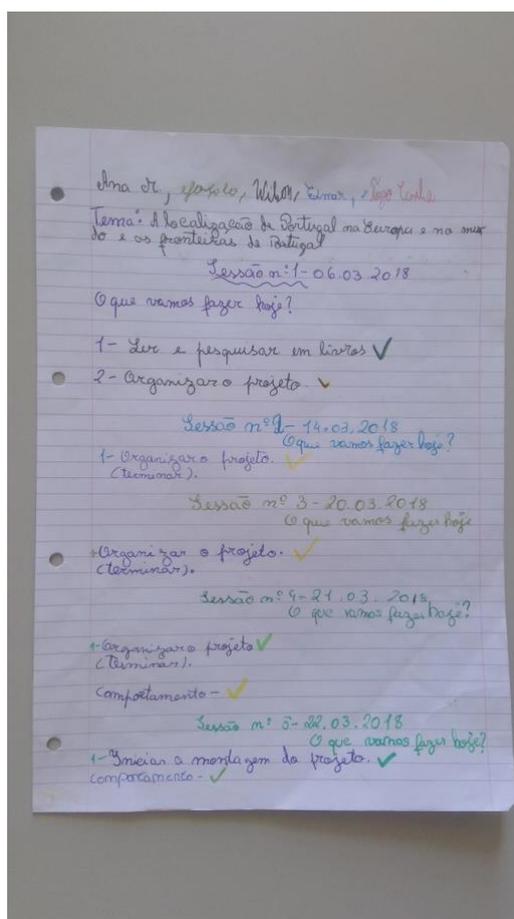


Figura 12. Folhas de registo das sessões de trabalho de projeto.

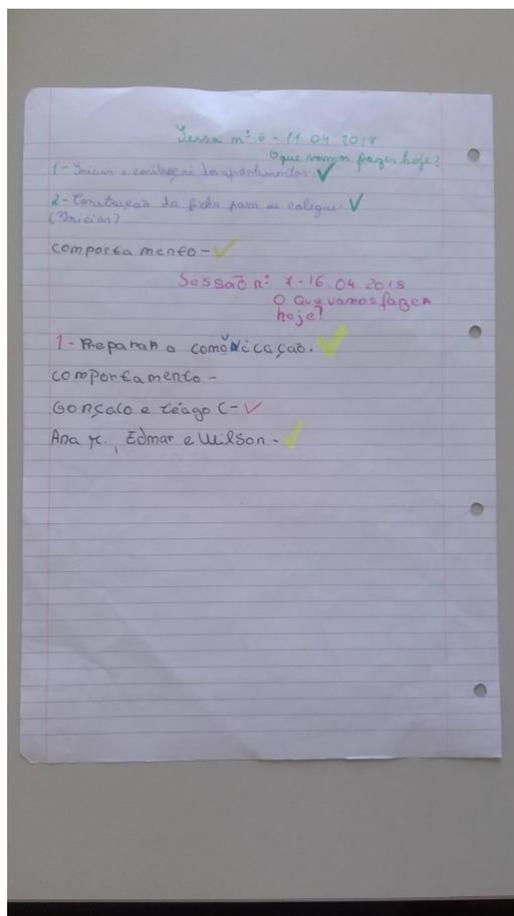


Figura 13. Folhas de registo das sessões de trabalho de projeto.

Apresentamos, abaixo, uma sistematização dos resultados identificados nesta etapa de execução do trabalho de projeto.

Tabela 3
 Síntese de resultados: Etapa da execução

Domínios linguísticos mobilizados	Contributos da língua para a MTP	Contributos da MTP para a língua
Oralidade	Pesquisa, localização, seleção, tratamento e organização da informação	Leitura e compreensão do oral para construir conhecimento
Leitura	Articulação da informação nova com os conhecimentos prévios (Aprendizagens significativas)	Utilização de estratégias de maximização e monitorização da compreensão da leitura e do discurso oral
Escrita	Compreensão da informação	Estruturação do discurso oral e/ ou escrito
Gramática	Síntese e sistematização da informação	Percurso de escrita: Planificação, textualização, revisão, reformulação e edição de textos em formatos diversos (e.g textos expositivos)
	Referência às fontes	Utilização da escrita para construir e conhecimento
	Regulação de processos de trabalho	Utilização da escrita para monitorizar e regular o cumprimento de tarefas e o desenvolvimento dos projetos
	Negociação e consensos	Literacia da informação: Utilização de estratégias para citar e referenciar fontes; Paráfrase
	Estruturação do pensamento e da ação	Clarificação do discurso
		Correção linguística
		Cumprimento de regras de interação discursiva
		Desenvolvimento e aprendizagem morfosintáticas (e.g. uniformização de categorias gramaticais)
		Literacia emergente (Pré-escolar)

Fase IV: Divulgação/ avaliação

Na última etapa da MTP, é chegada a altura de partilhar os conhecimentos construídos com o trabalho desenvolvido e de avaliar processos e produtos. A comunicação envolve, naturalmente, a linguagem oral e/ ou a escrita.

As modalidades escolhidas para a divulgação podem ser, por exemplo, exposição de trabalhos, publicação de textos em *blogs* ou jornais de turma/ escola, produção de filmes ou dramatizações. A apresentação oral dos trabalhos realizados (cf. figuras 14 e 15) é, provavelmente, o formato de partilha mais frequente. Estes são contextos de comunicação oral formal que requerem planificação e preparação e que beneficiam amplamente de regulação antes, durante e depois de colocados em prática.



Figura 14 Apresentações orais de trabalhos de projeto, à própria turma 1.º Ciclo.



Figura 15 Apresentações orais de trabalhos de projeto, a outra turma 1.º Ciclo.

No processo de planificação, execução e avaliação de apresentações orais são naturalmente desenvolvidas competências da oralidade, relacionadas com a expressão (para partilhar e divulgar conhecimento) e com a compreensão do oral (para construir conhecimento a partir do discurso escutado). Por outro lado, são também realizadas importantes aprendizagens ligadas à gestão do grupo (no caso de projetos de grupo), como, por exemplo, o controlo do tempo, a gestão dos turnos, a preocupação com a coesão, a coerência e a correção do texto oral e do documento de suporte utilizado ou a articulação do texto oral com o documento de suporte. Podem ser usados documentos de suporte vários, como apresentações em *Powerpoint* ou *Prezi*, cartazes, livros ou folhetos, por exemplo. Independentemente do tipo de suporte selecionado, a própria elaboração deste documento potencia a construção e o desenvolvimento de aprendizagens diversas, relacionadas com a produção escrita em formatos específicos, o inter-relacionamento entre elementos verbais e não verbais ou a articulação entre o discurso oral e o texto escrito, entre outras dimensões.

A língua assume um papel essencial de exercício da vida em grupo, podendo a oralidade, a leitura e a escrita ser utilizadas como vetores de reflexão, de regulação, de cooperação, de partilha e de cidadania. São não raras vezes utilizados mecanismos e instrumentos de regulação e avaliação de produtos e processos de trabalho (individuais, em grupo, coletivos).

Repare-se nos exemplos de seguida apresentados (cf. figuras 16 e 17), em que alunos do 3.º ano discutem em conjunto, no *conselho de cooperação educativa*, os aspetos de que gostaram e não gostaram num momento de avaliação das atividades cooperativas e apresentam propostas de melhoria. Assim, os alunos aprendem a utilizar a oralidade e a escrita como processos colaborativos, assentes na discussão, na negociação e em consensos.

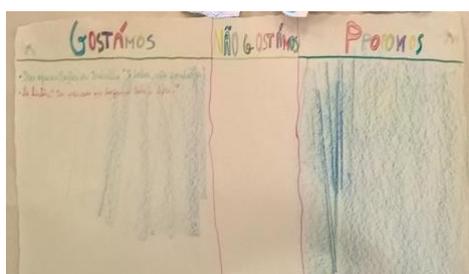


Figura 16 Avaliação das atividades cooperativas realizadas (Diário de turma)



Figura 17 Avaliação das atividades cooperativas realizadas (Conselho de Cooperação Educativa)

São vários os produtos construídos pelas crianças ao longo do processo que nesta fase são apresentados ao grupo-turma, muitos com uma forte componente escrita. Além dos documentos de suporte das apresentações orais atrás referidos, podem ser elaborados documentos-síntese em formatos diversos (e.g. textos expositivos, fichas informativas, mapas conceptuais e outros organizadores gráficos, livros, jogos). Estes materiais criados pelas crianças, sob a orientação do adulto, são frequentemente rentabilizados através da criação de bancos de recursos, da sua disponibilização na biblioteca da sala, da sua publicação em *blogs*, sítios na internet ou em jornais de turma/ escola ou da sua inclusão em exposições (cf. figuras 18 e 19).



Figura 18 Produtos para divulgação (livros)



Figura 19 Produtos para divulgação (cartazes)

No decurso dos trabalhos de projeto, por vezes, as crianças constroem materiais para que os colegas regulem e verifiquem as suas aprendizagens. Repare-se no exemplo de uma ficha de avaliação elaborada por um grupo de alunos do 4.º ano (cf. figuras 20 e 21). Naturalmente, nesta atividade, além de competências metacognitivas, são implicadas a leitura e a escrita, quer por parte dos que elaboram este instrumento escrito, quer por parte daqueles que realizam as tarefas propostas pelos colegas. Podem, de igual modo, ser convocadas competências de compreensão do discurso oral, na medida em que, muitas vezes, estas fichas são realizadas com base nas apresentações orais dos colegas.

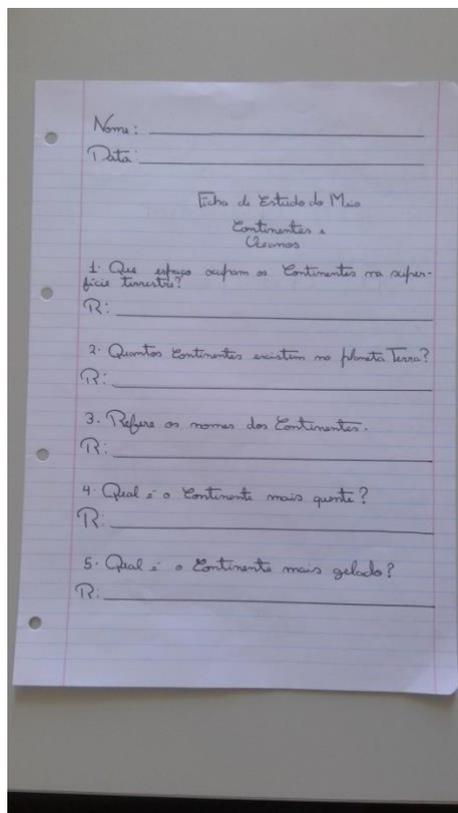


Figura 20. Ficha de trabalho para avaliação (4.º ano, 1.ºCiclo).

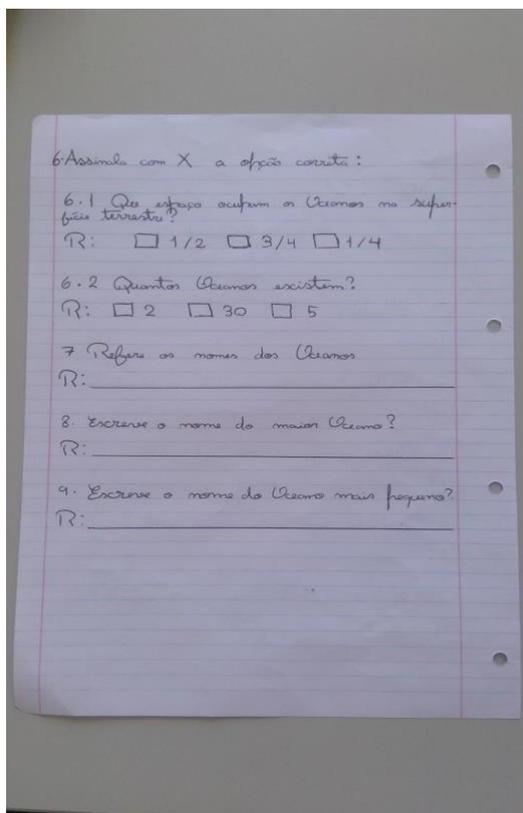


Figura 21. Ficha de trabalho para avaliação (4.º ano, 1.ºCiclo).

A tabela seguidamente apresentada (cf. tabela 4) integra os resultados relativos à última fase percorrida na MTP, a divulgação/ avaliação do trabalho desenvolvido.

Tabela 4
Síntese de resultados: Etapa da divulgação/ avaliação

Competências/ domínios linguísticos mobilizados	Contributos da língua para a MTP	Contributos da MTP para a língua
Oralidade	Divulgação do trabalho desenvolvido	Leitura e compreensão do oral para construir conhecimento
Leitura	Construção de produtos	Escrita para construir e divulgar conhecimento
Escrita	Síntese e sistematização da informação	Literacia da informação
Gramática	Avaliação de processos e produtos	Elaboração de textos escritos em formatos e suportes diversos
	Comunicação oral formal	Utilização de documentos de suporte
	Estruturação do pensamento	Elaboração de instrumentos de avaliação
		Estruturação do discurso oral e/ ou escrito
		Clarificação do discurso
		Correção linguística
		Cumprimento de regras de interação discursiva
		Literacia emergente (Pré-escolar)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta secção, apresentamos, em primeiro lugar, as conclusões do estudo que levámos a cabo, elaboradas a partir do cruzamento dos resultados identificados com os objetivos previamente definidos e com os referenciais teóricos e metodológicos que nortearam este trabalho, e tecemos, de seguida, algumas considerações ancoradas num olhar paralelamente retrospectivo e prospetivo face à investigação realizada.

Conclusões do estudo

Retomemos os objetivos que nortearam a análise desenvolvida: (i) problematizar a forma como as competências desenvolvidas no âmbito da oralidade, da leitura, da escrita e da gramática contribuem para a realização de trabalhos de projeto e (ii) perspetivar o impulso que estes contextos de trabalho, de natureza complexa e interdisciplinar, imprimem às aprendizagens linguísticas nos domínios referidos.

Contributo das competências linguísticas para a realização de trabalhos de projeto

Em relação ao primeiro objetivo enunciado, como explicitámos na secção anterior, são vários os contributos que as competências linguísticas ou domínios de referência proporcionam ao desenvolvimento de trabalhos de projeto, particularmente no âmbito da oralidade (compreensão e expressão), da leitura, da escrita e da gramática. A presença da Educação Literária não foi um elemento transversal nos trabalhos analisados, estando presente, não obstante, em projetos focalizados na literatura. As restantes competências linguísticas estão presentes em todas as fases da MTP, independentemente do nível educativo considerado ou da temática central dos projetos.

Como vimos, também em contextos de pré-escolar, esta abordagem pedagógica favorece fortemente o desenvolvimento e a aprendizagem nos domínios da linguagem oral e abordagem à escrita, da comunicação oral, da consciência linguística, da funcionalidade da linguagem escrita e sua utilização em contexto, da identificação de convenções de escrita e do prazer e motivação para ler e escrever (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Se considerarmos as funções desempenhadas pela língua ao longo da realização de projetos de aprendizagem, apercebemo-nos facilmente do seu papel como elemento estruturador do pensamento e da ação. A língua ultrapassa a esfera disciplinar e ocupa um lugar essencial, na medida em que é um elemento estruturante em todo o processo vivenciado.

São muitos os autores e investigadores que se debruçam sobre a importância da linguagem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Por exemplo, Vygotsky (1988) considera que, no processo de aprendizagem, a mediação semiótica é um elemento muito importante. Este conceito exprime todo o mecanismo de transformação das funções interpessoais em intrapessoais desencadeado pela estruturação da atividade mental de nível superior ou a metacognição. Deste modo, as crianças vão progressivamente interiorizar significações sociais ou sistemas de signos. Esta interiorização vai, então, gerar desenvolvimento.

Contributos da realização de trabalhos de projeto para o desenvolvimento de competências linguísticas

Considerando, agora, o segundo objetivo, podemos concluir, em primeiro lugar, que a realização de trabalhos de projeto é um elemento amplamente facilitador do desenvolvimento de competências linguísticas, funcionando como um contexto que não só convoca a integração de competências várias, como impulsiona progressos na aprendizagem da leitura, da escrita, da compreensão do oral, da expressão oral e da gramática.

Em segundo lugar, estes percursos de aprendizagem potenciam a tomada de consciência da plurifuncionalidade da escrita, que assume diferentes funções, que requerem a sua adequação em termos de conteúdos e características formais. Escrevemos, no decurso da realização de projetos de aprendizagem, para conceptualizar, para planificar, para estruturar o pensamento e a ação, para comunicar, para divulgar, para convidar, para explicar conteúdos, para regular, para avaliar, para refletir... E fazêmo-lo de forma diferenciada se nos dirigirmos aos nossos pares, aos professores, às famílias, etc. A necessidade de adequação dos escritos aos objetivos e aos destinatários é outra importante aprendizagem favorecida por esta abordagem pedagógica.

Em terceiro lugar, a realização de projetos de aprendizagem promove o desenvolvimento de competências relacionadas com a literacia da informação, nomeadamente a localização, a seleção e o uso da informação, assim como favorece a aprendizagem de processos essenciais para assegurar o respeito pela autoria dos dados recolhidos, nomeadamente através da referenciação das fontes utilizadas, da utilização de aspas para transcrições ou citações diretas ou da paráfrase para citações indiretas.

Considerações finais

Os resultados da análise dos dados revelaram que existe uma relação dialógica entre a construção de conhecimentos específicos relacionados com a temática dos projetos e a área científica ou artística em que se inserem e o desenvolvimento de competências linguísticas na oralidade, na leitura, na escrita e na gramática. Assim, é possível destacar alguns aspetos com implicações diretas nas opções didático-pedagógicas tomadas pelos docentes:

- a. A relevância de um trabalho explícito focalizado na didática da língua na preparação da realização de trabalhos de projeto e nas várias fases por que estes atravessam;
- b. A evidência da riqueza de que se reveste a metodologia de trabalho de projeto para a contextualização das aprendizagens linguísticas;
- c. A existência de benefícios que tais contextos envolvem para a construção de saberes em uso, de natureza complexa, que enformam o conceito de literacia e que potenciam o exercício da cidadania.

Em suma, a metodologia de trabalho de projeto é uma abordagem muito enriquecedora numa perspetiva de trabalho inter e transdisciplinar e contextualizadora de todo o trabalho

desenvolvido em torno da língua. Por outro lado, neste processo, a língua funciona simultaneamente como um elemento basilar, mas também estruturante das aprendizagens construídas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves Martins, M. (1989). A representação da palavra escrita em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 7 (1-2-3), 415- 422.
- Alves Martins, M. (1994). Conceptualizações infantis sobre linguagem escrita e aprendizagem da leitura. *Discursos. Estudos de Língua e Cultura Portuguesa*, 8, 53-70.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Dordrecht: Kluwert Academic Publishers.
- Batista, Viana & Barbeiro (2011). *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: DGIDC.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M. & Palincsar, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the doing, Supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 369 – 398.
- Carvalho, J. & Pimenta, J. (2000). Escrever para aprender, escrever para exprimir o aprendido. In Silva, B., Almeida, L. (coord). *Actas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 8. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1877-1885.
- Correia, C. (2012). Aprender através de projetos. *Escola Moderna*, 43(5), 12-36.
- Costa-Pereira, T., Sousa, O. & Matos, D. (2018). A escrita como função epistémica em projeto do 1.º ciclo do ensino básico de Lisboa: Escrever enquanto processo de organização e construção do conhecimento. In *Nos domínios da escrita: estudos em abordagem processual*. Editora do CCTA: Joa.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Lexington: D.C. Health and company.
- Dewey, J. (1968). *Reconstruction in phylosophy*. Boston: Beacon Press.

- Dolz, J. (2018). Escrever uma explicação química no primeiro ciclo: o sumo de couve rouxa, um verdadeiro camaleão químico. In M. Gonçalves & N. Jorge (Orgs.), *Literacia científica na escola* (pp. 14 - 28). Lisboa: NOVA FCSH - CLUNL.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Estrela, A.; Ferreira, P. (2017). Competências linguísticas de estudantes de artes visuais e tecnologias à entrada do ensino superior. Atas do 12.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português: Língua e literatura na escola do século XXI. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Ferreira, P. (2018). Formação inicial, conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da gramática. (tese de doutoramento não publicada). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Fromkin, V.; Rodman, R. (1993). *Introdução à linguagem*. Trad. Isabel Casanova. [Reimp. 2001]. Coimbra : Almedina.
- Giasson, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*. Montréal: Gaetan Morin Éditeur.
- Gonçalves, S. (Coord.). (2018). *Ética e rigor na escrita académica*. Coimbra: CINEP/ IPC.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projecto - Leituras Comentadas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lisboa, I. (1943). *Modernas Tendências da Educação*. Lisboa: Biblioteca Cosmos.
- Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: DGIDC.
- Morin, E. (2002). *Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.
- Niza, S. (1992). *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Lisboa: Cadernos de Formação Cooperada.
- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projecto. *Escola Moderna*, 6(5), 56-61.
- Perrenoud, P. (2001). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Rodrigues, L. C. S. (2009). *Dificuldades de síntese na escrita de alunos do ensino superior politécnico*. Tese de Doutoramento. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Sim-Sim, I., S. A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, I. L., Marques, I., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sousa, H. (2007). O trabalho de projecto e a aprendizagem da Matemática: Uma experiência no 1º Ciclo do Ensino Básico. In L. Serrazina (Org.), *Ensinar e Aprender Matemática no 1º Ciclo* (pp. 48- 64). Lisboa: Texto Editores.
- Sousa, O., Silva, M.C. & Ferreira, P. (2011). Da leitura à escrita: Desenvolvimento da Competência textual, In F. Azevedo & R. J., Souza, *Géneros Textuais e Práticas Educativas* (pp. 137 – 158). Lisboa: LIDEL.
- Valadares, J. (2014). *Organizadores Gráficos facilitadores da Aprendizagem Significativa Diagramas em Vê e Mapas de conceitos*. Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa: Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento.
- Vasconcelos, T. (Ed.) (2010). *Trabalho de projeto na educação de infância*. Ministério da Educação - DGIDC.
- Vasconcelos, T.; Rocha, C.; Loureiro, C.; Castro, J.; Menau, J.; Sousa, O.; Hortas, M.; Ramos, M.; Ferreira, N.; Mel, N.; Rodrigues, P.; Mil-Homens, P.; Fernandes, S. & Alves, S. (2011). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Viegas, F. & Nunes F. (2018). Literacia científica e transversalidade da língua portuguesa. In M. Gonçalves & N. Jorge (Orgs.), *Literacia científica na escola* (pp. 7 - 13). Lisboa: NOVA FCSH - CLUNL.