

**Maria Emília Ferreira da Silva Leal Pereira**

**DA RELEVÂNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO  
ÂMBITO (DA AVALIAÇÃO) DO DESEMPENHO DO PESSOAL  
DOCENTE DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL**

---

**PERCEÇÕES DOS DOCENTES  
(ESTUDO DE CASO)**

**Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação**

**Trabalho realizado sob a orientação da  
Professora Doutora Marlène Fernandes da Silva e Silva**



**Departamento de Ciências da Educação e do Património**

**Janeiro  
2013**

## AGRADECIMENTOS

*Ao longo do processo de conceção, planificação e execução desta Dissertação de Mestrado contribuíram, em vários níveis e de variadas formas, diversas entidades e pessoas às quais cumpre agradecer:*

- *À Universidade Portucalense Infante D. Henrique;*
- *À Senhora Professora Doutora Marlène da Silva e Silva, orientadora da Investigação de Mestrado e da Dissertação correspondente, pelo seu elevado grau de comprometimento científico, académico e pessoal, bem como pela coerência, assertividade e rigor da supervisão científica realizada ao longo de todo o processo, o que contribuiu de modo extremamente relevante para a concretização do meu projeto de investigação;*
- *À Direção do Agrupamento Vertical de Escolas de Paços de Ferreira, especialmente ao Senhor Diretor Adérito Ferreira, pela disponibilidade e colaboração manifestada relativamente aos condicionalismos inerentes à entrega e recolha do Inquérito por Questionário, instrumento fundamental para a execução do estudo de caso em questão;*
- *Aos docentes do 1º ciclo do Agrupamento Vertical de Escolas de Paços de Ferreira que, apesar de todo o trabalho burocrático inerente ao final de ano letivo, colaboraram voluntariamente através do preenchimento do referido Questionário;*
- *À minha família que, nunca me deixando esmorecer, sempre me apoiou e incentivou a seguir em frente, apesar de todas as vicissitudes do caminho percorrido até à sua conclusão.*



# DA RELEVÂNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ÂMBITO DA (AVALIAÇÃO) DO DESEMPENHO DO PESSOAL DOCENTE DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL

---

## PERCEÇÕES DOS DOCENTES (ESTUDO DE CASO)

### Resumo

Inscrito no âmbito do Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação da Universidade Portucalense, o presente estudo tem por propósito central a abordagem educativa, numa perspetiva de confluência dos domínios da Didática das Línguas-Culturas e da Supervisão Pedagógica respetiva, da problemática do ato de *ensinar a Língua Portuguesa* na sua dupla dimensão de objeto específico de ensino e língua de escolarização das restantes matérias do desenho curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo, tendo por base as perceções declaradas dos docentes desse nível de ensino no quadro do (sistema de avaliação do) desempenho docente correspondente.

A investigação, que suporta a presente Dissertação de Mestrado, assenta numa abordagem didatológica da problemática acima indicada, e, para lá de proceder, por referência ao espaço temporal compreendido entre 1910 e 2012, a uma caracterização sumária do ato de *ensinar a Língua Portuguesa* nas diversas configurações da componente estrutural primária do Sistema de Ensino português, recorre para o efeito a uma investigação proto-interventiva, no âmbito de um estudo de caso, alicerçada num conjunto operativo de recolha-tratamento-análise-interpretação-discussão das perceções declaradas dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português decorrentes da administração de um *inquérito* na modalidade de *questionário*.

Tendo por base o princípio de subsunção científica, os resultados globais da investigação evidenciam que, nos planos tanto do desempenho docente do ato de *ensinar a Língua Portuguesa* como da avaliação correspondente, os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo, por um lado, não conferem de modo inequívoco à dimensão de ensino-aprendizagem dessa matéria escolar a centralidade sistémica que se encontra consagrada em termos institucionais e, por outro lado, manifestam verbalmente a adoção de procedimentos científicos e técnicos nem sempre reciprocamente coerentes e coesos em termos substantivos e procedurais, respetivamente, situação paradoxal essa que emerge igualmente no quadro das dimensões de (auto)supervisão pedagógico-didática, neste último caso por referência aos paradigmas de aplicação e concetualização, enquanto configurações normativas e exemplares discordantes em termos didatológicos.

**Palavras-chave:** Didática das Línguas-Culturas, Supervisão Pedagógica, Língua Portuguesa, Língua de Escolarização, 1.º Ciclo do Ensino Básico português, desempenho docente.

# FROM THE RELEVANCE OF TEACHING THE PORTUGUESE LANGUAGE IN THE CONTEXT OF THE PORTUGUESE FIRST STAGE OF BASIC EDUCATION TEACHERS' (EVALUATION) PERFORMANCE

---

## TEACHERS' PERCEPTIONS (CASE STUDY)

### Abstract

The present study, developed for the Masters in Education Supervision and Coordination of the Portucalense University, has as main purpose an educational approach to the problematic of the act of teaching the Portuguese Language in its double dimension of specific teaching subject and language of schooling of the remaining curricular plan of Portuguese contemporary first stage of basic education. The study was conducted under a confluence perspective of the Language-Culture Didactic and the respective Pedagogical Supervision and was sustained by the teachers' perceptions of the first stage of basic education level in the context of the teachers' (evaluation system) performance board.

The investigation, which supports this Dissertation, is based on an educational approach of the problematic mentioned above and, besides proceeding to a summary description of the act of teaching the Portuguese Language, due to the timeline of the analyzed data, between 1910 and 2012, it calls upon an proto-interventional research grounded in a group of collected-treated-analyzed-interpreted-discussed data resulting from the application of a survey among first stage of basic education teachers.

The global results of the investigation reveal, on one hand, that the teachers of the contemporary first stage of basic education don't evidently give the systemic centrality enshrined in institutional terms to the dimension of teaching and learning this subject and, on the other hand, that they verbally express the adoption of scientific and technical procedures which not always are reciprocally coherent and cohesive in substantive and procedural terms, respectively. This paradox situation equally emerges in the (self-) supervision dimension, in this case by referring to the application and conceptualization paradigms as normative and standard antagonistic settings in didactic terms.

**Keywords:** Language-Culture Didactic, Pedagogical Supervision, Portuguese Language, Language of schooling, Portuguese first stage of basic education, teachers' performance

# Índice

## INTRODUÇÃO

|                                                                                                           |          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>Ensinar a Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal – Relevância da problemática</b> | <b>9</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|

## CAPÍTULO 1

|                                                                                                                   |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Ensinar a Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal – Referenciais sociais e científicos</b> | <b>25</b> |
| 1.1. Referenciais educacionais e educativos                                                                       | 26        |
| 1.2. Referenciais curriculares e didáticos                                                                        | 44        |
| 1.3. Referenciais de supervisão pedagógico-didática                                                               | 116       |

## CAPÍTULO 2

|                                                                                                                                  |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Ensinar a Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal – Paradigma, metodologia e contexto da Investigação</b> | <b>133</b> |
| 2.1. Dos posicionamentos paradigmático e metodológico da Investigação                                                            | 134        |
| 2.2. Dos contextos educacional, educativo e escolar da Investigação                                                              | 142        |
| 2.3. Dos design e roteiro da Investigação                                                                                        | 146        |

## CAPÍTULO 3

|                                                                                                                        |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Ensinar a Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal – Perceções dos Docentes (Estudo de caso)</b> | <b>167</b> |
| 3.1. Levantamento e tratamento dos dados                                                                               | 168        |
| 3.2. Análise e interpretação dos resultados                                                                            | 189        |
| 3.3. Revisão e discussão dos resultados                                                                                | 226        |

## CONCLUSÃO

|                                                                                                                            |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Ensinar a Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal – Uma problemática (ainda e sempre) em aberto</b> | <b>259</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                   |            |
|-----------------------------------|------------|
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> | <b>275</b> |
|-----------------------------------|------------|



# Introdução

---

## Ensinar a Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal – Relevância da problemática

O presente estudo, executado no quadro do Curso de Mestrado em Educação, na Área de Especialização de *Supervisão e Coordenação da Educação da Universidade Portucalense Infante D. Henrique*<sup>1</sup>, posiciona-se no âmbito da conjugação das abordagens educativa (*lato sensu*), didática e supervisiva (*stricto sensu*) da problemática do conceito de *ensinar*<sup>2</sup>, enquanto função marcante da especificidade da *profissão docente* (Ministério da Educação – doravante designado pelo acrónimo ME –, 2010a).

Mais concretamente, o estudo emerge por referência ao *desempenho docente* e ao correspondente sistema de avaliação dos *profissionais do ensino*<sup>3</sup>, neste caso em

---

<sup>1</sup> Em termos científico-institucionais, este estudo inscreve-se no *Centro de Investigação em Educação* da referida Universidade, mormente na Linha de Investigação denominada *Supervisão em Educação em e pelas Línguas-Culturas*.

<sup>2</sup> No âmbito do presente estudo, e no quadro desta fase introdutória do mesmo e, por conseguinte, numa perspetiva de ponto de partida – ainda que bastante embrionário –, o termo *ensinar* deve ser entendido como o ato complexo de «[c]ommuniquer un ensemble organisé d'objectifs, de savoirs, d'habiletés et, ou de moyens, et prendre des décisions qui favorisent au mieux l'apprentissage d'un sujet dans une situation pédagogique» (Legendre, 1988 [1993 : 540]). De ora em diante, no âmbito desta Dissertação, as datas das referências bibliográficas que se encontram entre parêntesis retos assinalam as datas de publicação das edições subsequentes à edição primeira correspondente – cujo ano de publicação é a data objeto de indicação no espaço gráfico imediatamente anterior –, sendo que o(s) número(s) da(s) página(s) respetiva(s) corresponde(m) à paginação dessa edição subsequente.

<sup>3</sup> No quadro da situação contextual nacional da Educação em Portugal, a centralidade aqui conferida ao acto de *ensinar* no âmbito do denominado *desempenho docente* decorre do facto de as instâncias ministeriais correspondentes considerarem que «[a] especificidade da profissão docente [se concretiza] na função de ensinar, entendida como acção intencional, orientada para a promoção de aprendizagens, especializada e fundamentada em saberes específicos» (ME, 2010a: 52300). No quadro normativo do Sistema Educativo português, embora se verifique que o conceito de *desempenho docente* não é objeto de uma *definição essencial* – ou seja, uma «[d]éfinition spécifiant la nature intrinsèque d'un concept par l'énoncé de son genre prochain, ses éléments constitutifs et invariables, par différences spécifiques» (Legendre, 1988 [1993 : 314]) –, o referido conceito é alvo de uma *definição estrutural* – isto é, uma «[d]éfinition d'un objet de pensée par l'énonciation de ses composantes ou de ses éléments constitutifs et de leurs relations particulières» (Legendre, 1988 [1993 : 317]) – que indica que o *desempenho profissional da prática docente* compreende as dimensões seguintes: «a) Profissional, social e



particular, da disciplina escolar usualmente denominada *Língua Portuguesa*<sup>4</sup> inscrita no *desenho curricular* do 1.º Ciclo do Ensino Básico português<sup>5</sup> (ME, 2001a: 263).

De modo mais específico, o estudo posiciona-se em relação aos princípios e às

ética; b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa; d) Desenvolvimento profissional ao longo da vida» (ME, 2010d: 2230); v. Artigo 13º, número 2 do *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*, na medida em que das dez alterações normativas, produzidas separada, subsequente e sucessivamente, ao Decreto-Lei instituinte inicial – datado de 1990 – não resultou, até à data de conclusão da produção operacional desta Dissertação (30 de novembro de 2012), uma versão textual consolidada oficial correspondente. Impõe-se ainda sublinhar que, pelo facto de a conceção, a revisão (primeira e relativamente extensiva e intensiva) da literatura e a construção do instrumento – mormente na sua versão final – da investigação de e no terreno propriamente dito se terem verificado em data anterior à publicação, em 21 de fevereiro de 2012, do Decreto Regulamentar n.º 26/2012 (Ministério da Educação e Ciência – daqui em diante designado pelo acrónimo MEC –, 2012a), o presente estudo não se posiciona por referência às disposições deste diploma legal que «regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139 -A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 27 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, 224/2006, de 13 de Novembro, 15/2007, de 19 de Janeiro, 35/2007, de 15 de Fevereiro, 270/2009, de 30 de Setembro, 75/2010, de 23 de Junho, e 41/2012, de 21 de fevereiro» (MEC, 2012a: 855), sendo ainda de realçar que, à data de conclusão da produção operacional da presente Dissertação, ainda não tinha ocorrido a publicação da regulamentação correspondente indicada no número 7 do Artigo 30º do referido diploma (MEC, 2012a: 861).

<sup>4</sup> Neste estudo, pelo termo *Língua Portuguesa* deve entender-se a *disciplina escolar* ordinariamente designada *Português*, enquanto *língua-cultura materna*, na medida em que a investigação correspondente não abrange as *disciplinas escolares* denominadas, no âmbito do Sistema Escolar nacional, *Português Língua Não Materna*, *Português Língua Estrangeira* e/ou *Português Língua Segunda*. Pese embora o facto de o programa da disciplina presentemente em vigor consagrar na sua designação a substituição do termo complexo *Língua Portuguesa* pelo termo simples *Português* (ME, 2009a) – embora a justificação dessa alteração não seja objeto nesse documento de qualquer fundamentação de ordem epistemológica (v., mais adiante no texto da presente Dissertação, mais concretamente na página 96, a nota de rodapé 144) –, os diplomas legais de suspensão – Portaria n.º 114/2010, de 25 de Fevereiro (ME, 2010b) – e de entrada em vigor – Portaria n.º 266/2011, de 14 de Setembro (MEC, 2011) – desse programa não registam qualquer ocorrência do referido termo simples, razão pela qual o presente estudo procede à adoção do termo complexo *Língua Portuguesa*; acresce que a unidade terminológica complexa em causa, pelo facto de incluir o lexema *língua*, permite estabelecer uma relação implícita com a unidade terminológica *língua de escolarização*. Por conseguinte, a abordagem de índole epistemológica dos conceitos *Língua Portuguesa* e *Português* não é objeto de consideração no presente estudo.

<sup>5</sup> De acordo com o disposto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – mais vulgarmente denominada *Lei de Bases do Sistema Educativo* e doravante designada, no decurso do texto desta Dissertação, pela sigla LBSE – o termo *1º Ciclo do Ensino Básico* corresponde, segundo o número 1 do seu Artigo 8º, ao primeiro ciclo de quatro anos do *ensino básico*, nível de ensino este que abrange mais dois ciclos: os 2º e 3º ciclos constituídos por um conjunto de dois e três anos curriculares, respetivamente (Assembleia da República – a seguir identificada pela sigla AR –, 1986 [2005: 5127]). No âmbito deste estudo, e apesar de a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, ter sido alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto e pela Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, o teor primeiro da mesma referente à problemática aqui em causa não foi objeto de qualquer alteração substantiva, razão pela qual, no quadro desta Dissertação, as referências bibliográficas respetivas correspondem à última versão oficial consolidada do texto em causa (v. Anexo à Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto), sendo assinalada, contudo, quando tal se verificar, qualquer alteração relativa à numeração dos artigos e números correspondentes.

orientações, por um lado, produzidos pelas instâncias ministeriais da Educação nacionais respetivas no quadro do *Sistema de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente* vigente nos anos escolares de 2010/2011 e 2011/2012 – mormente, neste último caso, até ao mês de fevereiro<sup>6</sup> de 2012 – (ME, 2010c)<sup>7</sup>, e, por outro lado, registados no *Programa de Português do Ensino Básico* (ME, 2009a)<sup>8</sup>, bem como os consagrados no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação* (Conselho da Europa – doravante identificado pela sigla CE –, 2001)<sup>9</sup>.

A conceção da *docência* não apenas como o «[e]xercício do ensino» (DLPC<sup>10</sup>, 2001: 1298), mas como *ato profissional* – ou seja, um exercício sistémico com marcas de *especificidade* – (ME, 2010a: 52300), tem conduzido as instâncias ministeriais da Educação em Portugal a pôr em evidência, pelo menos em termos declarativos, uma aproximação nessa matéria à perspetiva segundo a qual

[o] **professor profissional**<sup>[11]</sup> – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas *porque sabe*

---

<sup>6</sup> No âmbito desta Dissertação, os diplomas legais publicados entre 1910 e 1969 não apresentam a indicação do ano do número correspondente, porquanto o mesmo não constituía até então parte integrante da designação desses documentos; a inclusão dessa informação, enquanto referencial designativo de carácter imperativo, emerge apenas a partir de 1970; relativamente à grafia dos meses dos diplomas legais, a adoção da letra minúscula inicial apenas contempla os diplomas publicados a partir de 2012.

<sup>7</sup> O diploma legal correspondente (ME, 2010c) foi objeto de revogação pelo Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, mais concretamente pela disposição constante no Artigo 31.º respetivo (MEC, 2012a: 861) – v., supra, nota de rodapé 3 (p. 9).

<sup>8</sup> A Portaria n.º 266/2011, de 14 de Setembro, no seu Artigo 1.º, determina o seguinte: «O programa de Língua Portuguesa do ensino básico, homologado em 31 de Março de 2009, é aplicado a partir do ano lectivo de 2011-2012, de acordo com o seguinte calendário: Ano lectivo de 2011-2012 — 1.º, 2.º, 5.º e 7.º anos; Ano lectivo de 2012 -2013 — 3.º, 6.º e 8.º anos; Ano lectivo de 2013 -2014 — 4.º e 9.º anos» (MEC, 2011: 4464). Tendo em consideração o calendário indicado na referida Portaria, e em função das declarações recolhidas de modo não formal junto dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico que responderam ao questionário incluído no presente estudo, as perceções manifestadas por esses respondentes decorrem mais dos referenciais declarativos e procedurais relativos ao *Programa de Língua Portuguesa* anterior (ME, 1991 [2004]) do que aos do programa da mesma disciplina escolar homologado pela Portaria acima indicada, embora admitam a *interferência* – ainda que não suficientemente consolidada – de referenciais declarativos do programa parcialmente em vigor no ano escolar de 2011/2012. Acresce que, neste estudo, não se verifica a inclusão de referências às *metas curriculares* da disciplina de Português, aprovadas pelo Despacho n.º 10874/2012, de 10 de Agosto, pelo facto de o processo de investigação aqui em apreço, mormente nos planos da conceção, construção, elaboração e administração do instrumento investigativo, ter sido objeto de execução em momento anterior aos da homologação e publicação das referidas *metas curriculares*.

<sup>9</sup> O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação* é uma publicação do Conselho da Europa, cuja versão última foi editada em 2001; no âmbito deste estudo, a sigla QECRL designa, deste momento em diante, essa publicação.

<sup>10</sup> A sigla DLPC corresponde ao *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* da Academia das Ciências de Lisboa – v., nesta Dissertação, a secção denominada *Referências Bibliográficas*.

<sup>11</sup> Sublinhado nosso.

*ensinar*. E *saber ensinar* é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (...) – seja qual for a sua natureza ou nível (...) – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido *saber científico* em todos os campos envolvidos e um *domínio técnico-didático* rigoroso do professor, informado por uma contínua postura *meta-analítica*, de *questionamento intelectual* da sua acção, de *interpretação* permanente e realimentação contínua (Roldão, 2007: 101-102).

A adoção desta conceção do *profissional do ensino* implica que se considere que a formação sustentada correspondente

[a]prende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber *inter pares* (Roldão, 2007: 102),

perspetiva essa que, ao ser consagrada como central no presente estudo, inscreve o tratamento da problemática respetiva no ponto de confluência estratégica dos domínios da *Didática*<sup>12</sup> e da *Supervisão Pedagógica*<sup>13</sup>.

No referido processo de desenvolvimento e consolidação do conceito de *Supervisão Pedagógica*, mesmo que o processo correspondente assente numa perspetiva de índole colaborativa entre docentes considerados reciprocamente mais ou menos experientes, independentemente do carácter formal, não formal ou informal das suas abordagens, verifica-se a intensificação da tendência que considera que

[l]e but ultime que devrait poursuivre la supervision est celui d'aider l'enseignant à acquérir des capacités et à développer des habiletés qui le mettent sur le chemin de

<sup>12</sup> Embora a existência da *Didática Geral*, isto é, a *didática* dita *comum* ou *transversal* aos diversos domínios disciplinares, designadamente de índole escolar, ainda não seja um dado consensual no âmbito da Educação, dentro e fora das fronteiras académico-científicas nacionais (Silva, 2003), no quadro deste estudo – e ainda numa perspetiva de ponto de partida na componente introdutória da Dissertação correspondente –, por *Didática (Geral)* deve entender-se a «[d]iscipline éducationnelle dont l'objet est la synthèse des composantes et des relations [de ces composantes] au sein de la situation pédagogique» (Legendre, 1988 [1993: 357]) e cujos «principes et les pratiques sont applicables à tous les contenus, à toutes les habiletés scolaires et à tous les ordres d'enseignement» (Legendre, 1988 [1993 : 369]).

<sup>13</sup> No quadro deste estudo – e sempre numa perspetiva de ponto de partida na componente introdutória da presente Dissertação –, no domínio da Educação, o conceito de *Supervisão* corresponde ao «[e]nsemble des opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation, par lequel on vérifie la cohérence entre les pratiques et la politique institutionnelles, et on décide des opérations à entreprendre (planification, organisation, contrôle, évaluation) pour maintenir et améliorer la réalité» (Legendre, 1988 [1993: 1207]); numa ótica de complementaridade desta definição, impõe-se sublinhar que a «supervision est dite 'pédagogique' si elle comporte une dimension de formation», ou seja, «[l]orsqu'une activité de supervision peut être l'occasion d'un apprentissage pour la personne supervisée, on peut la qualifier d'activité pédagogique» (Bujold, 2002 : 10); no âmbito da Educação em Portugal, designadamente a partir da década de 80 do século XX, o termo *Supervisão Pedagógica* tem por áreas de referência genéricas privilegiadas o *ensino* e a *formação em ensino* das disciplinas escolares (Alarcão & Tavares, 1987 [2003]).

l'autoformation, de l'auto supervision et d'accéder à une autonomie effective dans sa pratique pédagogique (Bouchamma, 2004: 1).

No quadro dessa tendência de *autoformação em exercício* sustentada da *prática pedagógica* do docente,

[l'] autosupervision a pour but d'améliorer sa pratique éducative, mesurer l'écart entre ce que je fais et ce que je devrais faire, identifier ses forces et ses faiblesses, consolider ses acquis, combler ses lacunes, identifier ses besoins. Pour être efficace l'auto supervision se limitera aux facteurs les plus importants et les plus susceptibles d'influencer la qualité des apprentissages des élèves et aux facteurs sur lesquels l'enseignant a un bon pouvoir d'action. En bref, il s'agit d'un modèle qui vise l'atteinte de l'autonomie de l'enseignant. Dans un tel processus, l'enseignant doit démontrer sa capacité à mettre au point des conditions d'apprentissage qui tiennent compte des conclusions de la recherche en enseignement (Bouchamma, 2004: 3).

Por conseguinte, numa perspectiva de *formação em exercício* de índole cíclica, a *Supervisão Pedagógica*

implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico (Mintzberg, 1995, citado por Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 45])<sup>14</sup>.

A adoção desta perspectiva determina que a monitorização sistemática da *prática pedagógica* não contribui apenas para o desenvolvimento da componente de *ensino* do *processo de ensino-aprendizagem*, designadamente numa ótica de *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* do docente (ME, 2010d: 2232), mas também para o reforço, no quadro da *situação educativa*<sup>15</sup> da componente de *aprendizagem* do *Sujeito(-aluno)*<sup>16</sup>.

Nesta ótica, a *Supervisão Pedagógica* tem como finalidade apoiar, orientar e

---

<sup>14</sup> V. Alarcão & Tavares, 1987 [2003] – a inclusão da referência 'Mintzberg, 1995' é resultado do processo de revisão e acrescentamento assegurado pelos respetivos autores aquando da produção da segunda edição da publicação em causa.

<sup>15</sup> No âmbito deste estudo, ao conceito de *situação educativa* corresponde a definição seguinte: «[s]ituation contextuelle où se déroulent les processus d'enseignement et d'apprentissage» (Legendre, 1988 [1993: 1167]). No quadro concetual da *Didática*, a *situação educativa* «s'inscrit dans un espace et dans un temps donnés» e pode ser descrita do modo seguinte: «dans un milieu institué (l'école) – produit d'un milieu instituant (la société) – où des actants de statuts inégaux (les sujets, ou apprenants ; l'agent, ou enseignant), constitués en groupe (le groupe-classe), mettent en œuvre des procès complémentaires (d'apprentissage et d'enseignement), pour faire accéder les uns (les sujets), avec le concours de l'autre (l'agent), à la maîtrise d'un objet ([matière disciplinaire]), réputé utile à l'éducation des individus qui forment la société» (Galisson, 1994a : 33).

<sup>16</sup> O termo *sujeito-aluno* corresponde a um conceito que se inscreve prioritariamente no domínio disciplinar da Administração Escolar, enquanto o termo *sujeito-aprendente* releva preferencialmente dos domínios disciplinares da *Pedagogia* e da *Didática*; por conseguinte, no quadro específico deste estudo, a opção pelo termo *sujeito-aluno* assume – à semelhança da opção pelo termo *agente-professor* – um carácter disciplinar mais pragmático, designadamente em termos de banalização lexical no âmbito educacional, do que programático.

encorajar o docente na sua *ação de ensino* de carácter reflexivo, por considerar que o desenvolvimento pessoal e profissional do *Agente(-professor)*<sup>17</sup> da referida *situação educativa* (Schön, 1988) conduz a que «a supervisão pedagógica incid[a] na actividade de profissionais que supervisionam e gerem o desenvolvimento e as aprendizagens de professores e dos seus alunos numa orientação de influência directa sobre os primeiros e indirecta sobre os segundos» (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 5-6]).

A relevância da *Supervisão Pedagógica* no quadro da Educação, em geral, e da Didática, em particular, prende-se com o facto de que «o desenvolvimento, a docência, o ensino e a aprendizagem emergem como elementos inseparáveis» (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 47]), designadamente numa perspetiva de aprendizagem continuada e permanente.

Por conseguinte, o processo reflexivo, enquanto *conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação* (Schön, 1988), encontra-se associado ao processo de *Supervisão Pedagógica* quando relacionado com o *processo de ensino-aprendizagem*, na medida em que esta orientação permite considerar que «os professores reflexivos são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao reflectirem, sozinhos ou em conjunto, na acção e sobre ela assim como sobre as condições que a modelam» (Alarcão, 1996: 100).

Numa visão mais alargada, a *Supervisão Pedagógica* interliga a formação (inicial e contínua) docente com o desenvolvimento profissional correspondente que, por sua vez, conjuntamente influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem dos *Sujeitos(-alunos)*, produzindo impacto na vida das Escolas, na medida em que

[o] objecto da supervisão (...) aponta (...) para o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação dos novos agentes (Alarcão & Tavares, 1987 [2003:144]).

A inter-relação dessas dimensões educativas e escolares implica uma atitude constante de reflexão, competindo aos «supervisores, se quiserem ser líderes de comunidades aprendentes, fazer a leitura dos percursos de vida institucionais, provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas» (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 149]).

---

<sup>17</sup> Por referência ao conceito de *situação educativa* (Legendre, 1988 [1993]; Galisson, 1994a), neste estudo, a opção pela designação *agente-professor* impõe-se como a denominação terminológica que procura do ponto de vista pragmático permitir, no âmbito da categoria educativa *agente*, que inclui os recursos humanos, pedagógicos, didáticos..., precisar que, neste caso, o recurso em causa é o recurso humano usualmente designado pelos termos *docente* e *professor* (*stricto sensu*).

Por conseguinte, a relevância conferida no presente estudo, tanto no plano didático como no plano superviso correspondente, ao ato de *ensinar*, mormente no quadro das situações educativa e escolar portuguesas, corresponde à dimensão designada, no âmbito do *Sistema de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente* nacional, *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* – deste momento em diante, identificado pela sigla DEA –, isto é,

[a] dimensão da avaliação (...) [que] aprecia o contributo e a qualidade científico-pedagógica do trabalho desenvolvido pelo docente, tendo em conta os seguintes domínios: a) Preparação e organização das actividades lectivas; b) Realização das actividades lectivas; c) Relação pedagógica com os alunos; d) Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (ME, 2010c: 2233)<sup>18</sup>.

Esta dimensão é considerada, no conjunto das quatro dimensões<sup>19</sup> que constituem o complexo normativo legal respetivo caracterizador da «actuação profissional docente», como sendo aquela que deve «assumir um lugar central» no dispositivo institucional correspondente, na medida em que, «embora o trabalho do docente se desenvolva articulada e integradamente em todas as dimensões, a função principal deste profissional é *ensinar* e promover a aprendizagem dos alunos», sendo que

«[d]esta forma, **o processo de concepção, planeamento, operacionalização e regulação do ensino e da aprendizagem constitui o cerne da actividade docente**<sup>[20]</sup> e a missão central da escola, sendo o restante trabalho desenvolvido de forma integrada e complementar a esta dimensão» (ME, 2010a: 52300-52301).

Esta perspetiva político-educativa encontra suporte no discurso científico-educativo, porquanto o *ato profissional* de *ensinar* é descrito, no complexo científico referente à Educação, como a «acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera

---

<sup>18</sup> V. Artigo 45º, número 2 do Decreto Regulamentar em causa. Tendo em consideração que no quadro do enunciado desta perspetiva definitiva da DEA essa dimensão inclui a apreciação da *qualidade científico-pedagógica* do trabalho executado pelo docente, designadamente – mas não exclusivamente – nas fases pré-ativa (*planificação*) e ativa (*leção* propriamente dita e avaliação dos sujeitos aprendentes) do ato de *ensinar*, constata-se que essa qualificação dessa propriedade profissional pode ser objeto de aproximação em termos de equivalência terminológica à dimensão de desempenho docente qualificada de *científica e pedagógica* no Artigo 4º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro (MEC, 2012a: 856); contudo, para lá de se verificar que nesse diploma legal, mormente no texto preambular do mesmo, essa qualificação regista uma formulação hifenizada – *científico-pedagógica* – (MEC, 2012a: 855), impõe-se sublinhar que nas cinco ocorrências que figuram no diploma em causa (MEC, 2012a: 856, 857, 858, 859), a hifenização é preterida relativamente ao recurso da conjunção de coordenação 'e' – que, neste caso, tanto pode indicar *adição* ou *adição* dos qualificativos em causa –, sendo ainda de assinalar a ausência, no referido Decreto Regulamentar, de qualquer registo definitivo de índole essencial e/ou estrutural dessa mesma dimensão.

<sup>19</sup> As dimensões em causa – na sua versão última no quadro do diploma legal aqui referido – são as seguintes: «profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade educativa; desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida» (ME, 2010a: 52300).

<sup>20</sup> Sublinhado nosso.

necessária» (Roldão, 2009 [2010: 18]), sendo que «toda a acção desenvolvida pelo professor, desde a concepção e planificação, ao desenvolvimento didáctico e à regulação e avaliação do aprendido – processo de desenvolvimento curricular – é em si mesma de natureza estratégica» (Roldão, 2009 [2010: 56]).

Numa perspetiva de aprofundamento desta abordagem, importa sublinhar que a conceção que considera que o *ensino-aprendizagem*<sup>21</sup>, nas suas dimensões de *processo* e *produto*, pode ser alvo de abordagens de índole didáctica e/ou supervisiva sem considerar a especificidade de cada objeto disciplinar, designadamente – atendendo à situação contextual disciplinar na qual se inscreve o presente estudo – das *línguas-culturas*, não é consensual, porquanto

[c]e qui fonde la spécificité des langues par rapport aux matières scolaires types, c'est qu'à côté de l'**apprentissage scolaire**, l'**acquisition naturelle** des langues (maternelles et même étrangères) se pratique de façon massive, alors qu'il n'y a pas d'exemples (significatifs) d'**acquisition naturelle** des mathématiques, de la physique, de la chimie... Les langues ne sont donc pas des matières comme les autres : (...) le savoir, ou plutôt le savoir-faire langagier est plus proche de la marche, de la natation ou du chant que de l'histoire, de la littérature, ou même de la grammaire (en tant que savoir sur la langue). De sorte que ce que l'on enseigne en classe de langue n'est pas une somme de connaissances sur le monde, mais des comportements langagiers, que l'apprenant s'approprie en les transformant plus ou moins. Le sujet n'est pas mis en contact avec un objet du monde, un savoir préconstruit à ingurgiter tel quel, mais avec un savoir-faire à construire en kit, qu'il adapte à sa pointure et à sa nature (Galisson, 1988: 64),

perspetiva educativa esta que evidencia, mormente no contexto europeu, pelo menos desde a década de 80 do século XX, a emergência resoluta da então denominada *Didáctica das Línguas*, na medida em que

[c'] est parce que la matière scolaire est spécifique, que la [Didactique des langues] est spécifique. Spécifique non seulement en tant que discipline parmi d'autres disciplines, comme la linguistique ou la psychologie (...), mais également parmi les autres didactiques. En effet, le rapport n'est pas le même entre la didactique de la chimie et la chimie, qu'entre la didactique des langues et les langues. La didactique de la chimie enseigne de la chimie, alors que la didactique des langues n'enseigne ni de la linguistique, ni des langues, mais des comportements langagiers (...). La didactique de la chimie (discipline-outil) est sous la dépendance naturelle de la chimie

---

<sup>21</sup> No âmbito deste estudo, o recurso à inclusão de um *hífen* entre as unidades lexicais *ensino e aprendizagem* – em detrimento da barra (/) enquanto «[s]inal gráfico sob a forma de traço oblíquo», porquanto as utilizações correspondentes transmitem *acepções* de *separação*, *divisão*, *oposição*..., ou seja, em síntese, uma *acepção* de *demarcação* de índole *disjuntiva* ou *alternativa* (DLPC, 2001: 488) – procura, na sua qualidade de «[s]inal gráfico em forma de pequeno traço horizontal (-)» (DLPC, 2001: 1983) «que liga as diferentes partes de uma palavra composta» (DLPC, 2001: 3600), tendo, conseqüentemente, por sinónimo os termos *tirete de união* ou *traço de união*, assumir, deste modo, uma *aceção* de *conjunção*, *conexão*..., isto é, em suma, uma *aceção* de *coordenação* numa perspetiva que confere à unidade lexical complexa *ensino-aprendizagem* o estatuto de suporte terminológico do conceito que considera que os processos de *ensino* e de *aprendizagem* são reciprocamente complementares, embora essa *aceção* possa ser entendida mais como coordenação fictícia do que efetiva no terreno educativo (Galisson, 1989).

(discipline-objet), alors que la didactique des langues échappe, logiquement, au contrôle de toute discipline-objet constituée (Galisson, 1988: 64).

Por conseguinte, o presente estudo inscreve-se na *Educação em* (ou *para as*) *Línguas-Culturas* – ou seja, a perspetiva didatológica<sup>22</sup> que atribui à *educação* e às *línguas-culturas* o papel de *meio* e *fim*, respetivamente – e da *Educação pelas Línguas-Culturas* – isto é, a ótica, sempre no âmbito do domínio didatológico correspondente, que confere às *línguas-culturas* o papel de *meio* e à *educação* o de *fim* (Galisson, 2002).

Nesse sentido, a pesquisa<sup>23</sup> que sustenta o presente estudo, na medida em que a mesma se inscreve no 1.º Ciclo do Ensino Básico português, centra a sua atenção na disciplina escolar institucionalmente denominada *Língua Portuguesa*, pelo facto de ser esta disciplina a única componente do *desenho curricular* do referido ciclo do Ensino Básico (ME, 2001a: 263) que, por referência ao conceito de *objeto da situação educativa*, é uma disciplina (obrigatória) de *língua(-cultura)*.

Acresce que, atendendo a que, por um lado, a referida pesquisa se inscreve nos planos do *desempenho docente* e da *avaliação do desempenho docente* (ME, 2010a, 2010c) – daqui em diante identificadas pelas siglas DD e ADD, respetivamente – no complexo educativo português, e, por outro lado, a perspetiva institucional de índole ministerial da educação correspondente considera que na *situação educativa* global do e no 1.º Ciclo do Ensino Básico nacional «a aprendizagem da língua não pode restringir-se aos momentos estabelecidos para a aula de Português» e que, por essa razão «[o]s professores deverão aproveitar as outras áreas para, numa perspetiva transversal, trabalhar a língua portuguesa» (ME, 2009a: 68), o presente estudo reforça a sua centração nessa mesma disciplina escolar, na medida em que, «[s]endo a língua de *escolarização* no nosso sistema educativo, o português afirma-se, antes de mais por essa razão, como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem,

---

<sup>22</sup> No âmbito do presente estudo, a *Didctologia das Línguas-Culturas* deve ser entendida como a «discipline d'intervention prioritairement ciblée sur les acteurs de terrain, dont l'objectif est d'œuvrer à l'optimisation du processus de transmission des savoirs et des savoir-faire en matière d'éducation aux langues-cultures» (Galisson, 1999: 118), sendo que, no quadro do objeto respetivo, «[l]e trait d'union entre langue et culture souligne la relation de consubstantialité qui les unit : l'une est dans l'autre et l'autre est dans l'une» (Galisson, 1998: 90).

<sup>23</sup> No quadro deste estudo, a distinção dos conceitos de *pesquisa* e *investigação* assume – mormente por referência às dimensões operatórias da Didatologia das Línguas-Culturas (Galisson, 1994b) – um carácter relevante, na medida em que, o primeiro termo é o hiperónimo do segundo termo: a *pesquisa* é o «[d]omaine ou ensemble d'activités méthodiques, objectives, rigoureuses et vérifiables dont le but est de découvrir la logique, la dynamique ou la cohérence dans un ensemble apparemment aléatoire ou chaotique de données, en vue d'apporter une réponse inédite et explicite à un problème bien circonscrit ou de contribuer au développement d'un domaine de connaissances» (Legendre, 1888 [1993: 1068]), enquanto a *investigação* é a «démarche consistant à choisir ou à construire, puis à mettre en œuvre les méthodes et les outils propres à satisfaire aux exigences du type de recherche entrepris» (Galisson, 1999: 121).



muito para além das suas 'fronteiras' disciplinares» (ME, 2009a: 12)<sup>24</sup>, razão pela qual as investigações homólogas eventuais à presente investigação sobre o DD e a ADD cujo objeto da *situação educativa* é ou venha a ser qualquer outra disciplina escolar do *desenho curricular* correspondente só pode(rá) beneficiar com os resultados de uma investigação primeira por referência à componente curricular denominada *Língua Portuguesa*.

No seguimento dos enquadramentos científico-educativo – designadamente a ótica de conjugação das dimensões da *Didática das Línguas-Culturas* e da *Supervisão Pedagógica* correspondente contemporâneas –, e normativo-educativo – mais concretamente os edifícios de DD e ADD nos anos escolares de 2010/2011 e 2011/2012 – neste último caso, até ao mês de fevereiro de 2012 – (ME, 2010c)<sup>25</sup> – centrados na componente curricular de *Língua Portuguesa* – doravante, identificada pela sigla LP – acima descritos, o presente estudo, para efeitos do tratamento da problemática respetiva, elege os objetivos centrais seguintes:

1. No plano declarativo do quadro normativo-educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Escolar português relativo aos usualmente designados dispositivos de DD e ADD presentes, determinar, numa perspetiva de caracterização valorativa, as configurações definitórias e os graus de relevância essenciais, estruturais, funcionais e/ou teleológicos da dimensão designada DEA e das componentes internas respetivas relativas à disciplina escolar de língua(-cultura)<sup>26</sup> denominada LP, mormente por referência à especificidade disciplinar da profissão docente, no âmbito dos referidos dispositivos;

---

<sup>24</sup> Uma *língua de escolarização* «est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école. L'école véhicule une langue que [le sujet-apprenant] doit obligatoirement pratiquer dans le système scolaire dans lequel il se trouve, que cette langue soit la langue maternelle ou pas. La langue de scolarisation joue (...) un rôle de médiation par rapport aux autres champs du savoir» (Cuq, 2003: 149-150).

<sup>25</sup> Pelo facto de a indicação destes anos escolares assumir uma dimensão de relevância essencial para a caracterização da situação contextual tanto do presente estudo como da investigação de suporte propriamente dita correspondente, permitimo-nos proceder aqui à reiteração do teor das notas de rodapé 3 e 5 anteriores.

<sup>26</sup> Se bem que este estudo tenha por domínios científicos de referência nuclear a *Didática das Línguas-Culturas* e a *Supervisão Pedagógica* correspondente, no decorrer do texto respetivo, o termo simples *cultura* figura entre parêntesis no âmbito do termo complexo *língua-cultura*, quando o mesmo se encontra associado às disciplinas escolares genericamente designadas *línguas* no quadro do complexo educativo português, porquanto o conceito didatológico de *língua-cultura* não é, até ao momento da produção deste estudo, objeto de tratamento institucional quer didático, quer metodológico, em termos tanto extensivos como intensivos, consolidado nos planos denominativo e acional, razão pela qual a investigação de terreno que suporta o presente estudo centra a sua atenção no conceito comumente designado *disciplina (escolar) de Língua Portuguesa*.

2. No plano das perceções declaradas dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Escolar português, designadamente por referência à disciplina escolar de língua(-cultura) denominada LP relativos aos usualmente denominados dispositivos de DD e ADD presentes, determinar a atribuição pelos docentes, agrupados em conjuntos sem e com distinção dos estatutos de *docente avaliado* e *docente avaliado/avaliador*<sup>27</sup>, de graus de relevância essenciais, estruturais, funcionais e/ou teleológicos da dimensão denominada DEA e das componentes internas respetivas, com especial relevo para a especificidade disciplinar da profissão docente, no âmbito dos referidos dispositivos;
3. No plano do cruzamento das disposições do quadro normativo-educativo declaradas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Escolar português e das perceções declaradas dos docentes da disciplina escolar de língua(-cultura) denominada LP desse mesmo ciclo escolar referentes aos usualmente designados dispositivos de DD e ADD presentes, confrontar os graus de relevância essenciais, estruturais, funcionais e/ou teleológicos da dimensão denominada DEA e das componentes internas respetivas, designadamente por referência à especificidade disciplinar da profissão docente, objeto de consagração e de atribuição pelo complexo normativo-educativo e pelos docentes, agrupados em conjuntos sem e com distinção dos estatutos de DA e DA/A, no âmbito dos referidos dispositivos;
4. No plano da formação profissional sustentada<sup>28</sup> dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Escolar português, e por referência aos usualmente designados

---

<sup>27</sup> No quadro contextual próprio deste estudo, pese embora o facto de, no complexo normativo-educativo referente à ADD, apenas constarem as designações de *docente avaliado* ou *avaliado* e *docente avaliador* ou *avaliador* (ME, 2010a; ME, 2010c; ME, 2010e) – para lá de, neste último caso, se registar a designação de *relator* para «o membro do júri de avaliação responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado» (ME, 2010c: 2240 [Artigo 14º, ponto 1]) –, verifica-se que, no terreno, determinados docentes, no mesmo período de avaliação anual, assumem os estatutos tanto de *docente avaliado* como de *docente avaliador*, razão pela qual, no âmbito deste estudo, para efeitos de agrupamento diferenciado, os docentes são objeto de designações distintivas: *docente(s) avaliado(s)* ou *avaliado(s)* – doravante identificado(s) através da sigla *DA* –, quando esse(s) docente(s) não tenha(m) desempenhado, no mesmo período anual de avaliação, qualquer função de avaliação no âmbito da ADD, e *docente(s) avaliado(s)/avaliador(es)* ou *avaliado(s)/avaliador(es)* – deste momento em diante, identificado(s) pela sigla *DA/A* (sendo que, neste caso, a *barra* sob a forma de traço oblíquo é apenas um recurso gráfico de distinção pragmática sem qualquer dimensão valorativa em termos conceituais) – quando esse(s) docente(s) tenha(m) exercido, no mesmo período anual de avaliação, a função de *docente avaliador* para além de também ele(s) ter(em) sido objeto de avaliação por outros docentes.

<sup>28</sup> Esta perspectiva inscreve-se, no âmbito do complexo normativo-educativo caracterizador da ADD, na dimensão designada *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*, porquanto a discussão cientificamente fundamentada dos resultados da investigação que suporta este estudo, à semelhança dessa dimensão «resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão, o que requer a **permanente reconstrução do conhecimento**

dispositivos de DD e ADD presentes, suscitar, numa ótica tanto didatológica como supervisiva e na sequência da interpretação dos resultados decorrente da análise dos dados correspondentes providenciados pela investigação, a discussão cientificamente fundamentada da relevância essencial, estrutural, funcional e/ou teleológica da dimensão denominada DEA e das componentes internas respetivas para o processo que consiste em «[a]ctualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho» (ME, 2009b: 7031)<sup>29</sup>, sendo que a «especificidade da profissão docente [se concretiza] na função de ensinar» (ME, 2010a: 52300), neste caso, o *objeto da situação educativa* designado LP.

Tendo em consideração os objetivos do estudo acima indicados, e atendendo sempre à conjugação dos enquadramentos científico-educativo – centrado na confluência das dimensões da *Didática das Línguas-Culturas* e da *Supervisão Pedagógica* correspondente contemporâneas –, e normativo-educativo – alicerçado nos complexos institucionais do DD e da ADD acima indicados – emergem as questões de investigação nucleares correspondentes seguintes:

1. No plano declarativo do quadro normativo-educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Escolar português relativo aos usualmente designados dispositivos de DD e ADD presentes, constata-se, numa perspetiva de caracterização valorativa, a existência de registos de configurações definitórias e de graus de relevância essenciais, estruturais, funcionais e/ou teleológicos – absolutos e/ou parcelares, explícitos e/ou implícitos – da dimensão denominada DEA e das componentes internas respetivas relativas à disciplina escolar de língua(-cultura) denominada LP, designadamente por referência à especificidade disciplinar da profissão docente, no âmbito dos referidos dispositivos?

---

**profissional** respectivo» [sublinhado nosso], devendo entender-se «por conhecimento profissional o conjunto articulado de elementos necessários ao desempenho da acção, que envolve saberes e competências no âmbito do currículo e da didáctica, dos conteúdos, dos processos de ensino e da sua adequação aos diferentes contextos e necessidades dos alunos» (ME, 2010a: 52301).

<sup>29</sup> V. Artigo 10º, ponto 2, alínea d) do *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*, designadamente a redação do extrato correspondente decorrente das alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, ao Decreto-Lei instituinte inicial, datado de 1990; face à ausência, até à data de conclusão da produção operacional desta Dissertação, de uma versão textual consolidada oficial do referido *Estatuto*, procedeu-se à consulta da versão textual consolidada publicada pela *Federação Nacional de Professores* (FENPROF): v. <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=100&doc=5213>.

2. No plano das percepções declaradas dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Escolar português, mormente por referência à disciplina escolar de língua(-cultura) denominada LP relativos aos usualmente designados dispositivos de DD e ADD presentes, verifica-se a atribuição, pelos docentes, agrupados em conjuntos sem e com distinção dos estatutos de DA e DA/A, de valorações essenciais, estruturais, funcionais e/ou teleológicas nucleares – absolutas e/ou parcelares, explícitas e/ou implícitas – da dimensão denominada DEA e das componentes internas respetivas, designadamente por referência à especificidade disciplinar da profissão docente, no âmbito dos referidos dispositivos?
3. No plano do cruzamento das disposições do quadro normativo-educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Escolar português e das percepções declaradas dos docentes da disciplina escolar de língua(-cultura) denominada LP desse mesmo ciclo escolar referentes aos usualmente designados dispositivos de DD e ADD presentes, as valorações essenciais, estruturais, funcionais e/ou teleológicas da dimensão denominada DEA e das componentes internas respetivas, mormente por referência à especificidade disciplinar da profissão docente, objeto de consagração e de atribuição pelo complexo normativo-educativo e pelos docentes, agrupados em conjuntos sem e com distinção dos estatutos de DA e DA/A, respetivamente, no complexo normativo-educativo e no âmbito dos referidos dispositivos, são – absoluta e/ou parcelarmente, explícita e/ou implicitamente – convergentes ou divergentes?
4. No plano da formação profissional sustentada dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Escolar português, e por referência aos usualmente designados dispositivos de DD e ADD presentes, numa ótica tanto didatológica como supervisiva, a relevância essencial, estrutural, funcional e teleológica da dimensão denominada DEA e das componentes internas respetivas, para o processo que consiste em «[a]tualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho» (ME, 2009b: 7031), sendo que a «especificidade da profissão docente [se concretiza] na função de ensinar» (ME, 2010a: 52300), neste caso, o *objeto da situação educativa* designado LP, são – absoluta e/ou parcelarmente, explícita e/ou implicitamente – convergentes ou divergentes?

No plano da sua arquitetura textual, esta Dissertação, para além da presente *Introdução* – que, por um lado, apresenta, delimita e contextualiza a problemática do estudo e evidencia a relevância educativa em geral e didática e supervisiva correspondente em particular e, por outro lado, procede à indicação tanto dos objetivos

centrais como das respetivas questões de investigação nucleares que balizam em termos teleológicos e acionais o estudo em causa –, compreende mais quatro conjuntos textuais:

- o CAPÍTULO 1, intitulado ***Ensinar a Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal – Referenciais sociais e científicos***, procede à revisão (mais seletiva do que exaustiva) dos referenciais quer educacionais, quer educativos<sup>30</sup>, designadamente os que relevam prioritariamente dos domínios da Educação em e pelas Línguas-Culturas, da Didática das Línguas-Culturas e da Supervisão Pedagógica correspondente, de modo a enquadrar a problemática do estudo no âmbito do cruzamento das conceções sociais e científicas que a suportam, tendo por base o conceito diretor de *ensinar*, enquanto função nuclear dos dispositivos de DD e ADD em abstrato, numa perspetiva diacrónica – cujo início coincide com a inauguração do regime republicano em Portugal –, embora com ênfase na âncora sincrónica contemporânea das abordagens educativa, didática e supervisiva, com especial relevo para a situação contextual nacional dos referidos dispositivos no âmbito do Sistema Educativo português, mormente por referência à disciplina escolar de língua(-cultura) denominada LP do e no 1.º Ciclo do Ensino Básico respetivo;<sup>31</sup>
- o CAPÍTULO 2, cujo título é ***Ensinar a Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal – Paradigma, metodologia e contexto da Investigação***, efetua, por um lado, a descrição tanto do enquadramento paradigmático como dos procedimentos metodológicos da investigação de terreno<sup>32</sup> que suporta em termos nucleares o presente estudo e, por outro lado, a caracterização didatológica dos

---

<sup>30</sup> O adjetivo *educacional* qualifica o que é «[r]elatif à l'éducation», isto é, «[ce] qui concerne indirectement les apprentissages»; nesse sentido, o termo *educacional* «est plus large que [le terme] *éducatif*» (Legendre, 1988 [1993: 470]), pelo facto deste último termo qualificar «[ce] qui peut contribuer directement à l'actualisation des buts de l'éducation chez une personne» (Legendre, 1988 [1933: 435]).

<sup>31</sup> O capítulo primeiro desta Dissertação – mais concretamente nas suas duas primeiras secções e na componente inicial da sua terceira e última secção – caracteriza-se, *grosso modo*, por uma apresentação sequencial dos diplomas legais referentes às sucessivas configurações sociais, educacionais, educativas, curriculares e didáticas, bem como dos figurinos supervisivos da função docente correspondentes, do ensino e/ou da aprendizagem da LP numa perspetiva prioritariamente de índole descritiva com o propósito de identificar, determinar e caracterizar as dimensões metodológicas correspondentes em função dos referenciais declarativos respetivos e não no plano da diversidade da sua execução *in loco* e *in vivo*.

<sup>32</sup> No âmbito da presente Dissertação, o termo *investigação de terreno* designa a investigação nuclear do estudo; mais concretamente, com o recurso a esse termo procura-se distinguir a componente da investigação que não corresponde à *pesquisa bibliográfica* – se bem que esta seja também um *ato investigativo* –, mormente pelo facto de esta última se constituir mais como uma *investigação documental* de enquadramento, cujo objeto é a literatura científica e tem por propósito proceder à parametrização referencial da problemática do estudo, enquanto a *investigação de terreno* tem por objeto a problemática do estudo inscrita numa situação contextual *in vivo* e por propósito intervir *in posse* ou *in fieri* nessa mesma situação contextual.

contextos educativo e escolar da situação educativa objeto do estudo, apresentando ainda e conjugadamente o *design* e o roteiro do processo de investigação, designadamente o dispositivo instrumental – *Questionário* – correspondente, cujos respondentes são docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português no quadro de uma situação contextual que se caracteriza pelo cruzamento das dimensões educativa, didática e supervisiva abstratas e concretas do ato de *ensinar* a disciplina escolar denominada *Língua Portuguesa*;

- o CAPÍTULO 3, que tem por título ***Ensinar a Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal – Perceções dos docentes (Estudo de caso)***, procede, num primeiro momento, à descrição procedural dos processos de recolha e tratamento estatístico dos dados recolhidos através do instrumento investigativo propriamente dito – *Questionário* – referentes às perceções dos docentes da problemática do estudo, num segundo momento à análise detalhada e à interpretação dos resultados decorrentes do tratamento estatísticos dos dados acima referidos, de modo a detetar e inter-relacionar as configurações percetivas declaradas dos docente respondentes e, num terceiro e último momento, à discussão desses mesmos resultados, numa perspetiva educativa, didática e supervisiva de índole mais prospetiva do que projetiva;
- a CONCLUSÃO que procura verificar o cumprimento dos objetivos do estudo, responder, tanto quanto possível, às questões de investigação, apresentar as conclusões da investigação sobre a problemática do estudo e apontar os invariantes educativos, didáticos e supervisivos implantados e/ou emergentes correspondentes... numa perspetiva mais prospetiva do que projetiva<sup>33</sup>, tendo em consideração que os posicionamentos manifestados pelos docentes respondentes ao Questionário<sup>34</sup>, pelo seu carácter declarativo, constituem-se como indicadores suscetíveis de proporcionar uma conceção de intervenção (ou intervenções) futura(s) e sustentada(s) numa ótica mais qualitativa do que quantitativa no âmbito educativo português.

---

<sup>33</sup> A pesquisa de índole prospetiva «part (...) des fins idéales pour déboucher sur les ressources disponibles», enquanto a pesquisa de índole projetiva «suit le chemin inverse et ne dépasse pas l'horizon temporel limité des buts» (Legendre, 1988 [1993: 996]).

<sup>34</sup> No âmbito do presente estudo, o termo 'questionário' – com a primeira letra em maiúscula ou minúscula – grafado em itálico ou com caracteres ditos normais identifica o *método* de recolha de informação (em abstrato) e o *instrumento* de recolha de informação (em concreto) no qual assenta a investigação de terreno no quadro da pesquisa aqui em causa, respectivamente.



# CAPÍTULO 1

---

## ***Ensinar a Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal – Referenciais sociais e científicos***

No âmbito da Educação em Portugal, e numa perspetiva diacrónica, cuja referência de partida, no quadro da abordagem da problemática do presente estudo, corresponde no plano societal ao período da história do país denominado Primeira República<sup>35</sup>, a conceção e as práticas do ato de *ensinar a LP* – esta última enquanto língua(-cultura) de escolarização no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal –, tem sido objeto de sucessivas e diferenciadas configurações educacionais, educativas, curriculares, didáticas e supervisivas, que têm vindo a marcar de modo essencial, estrutural, funcional e teleológico, desde o referencial histórico acima indicado até à atualidade, os Sistemas de Educação e Escolar nacionais.<sup>36</sup>

Pelo facto de o presente estudo se inscrever de modo primaz no quadro da Didática das Línguas-Culturas, este capítulo da presente Dissertação considera as dimensões políticas e ideológicas do objeto em causa de acordo com os princípios teleológicos respetivos consagrados pelo modo operativo didatológico correspondente, isto é, permitir «retrouver la mémoire et l'usage d'un passé toujours susceptible d'éclairer le présent» (Galisson, 1990: 28) no âmbito de uma perspetiva de ordem educógena.

---

<sup>35</sup> Em termos de datação histórica, «[o] período de vigência da Primeira República vai de 1910 a 1926» (Primeira República. In *Infopédia* [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2012 – [http://www.infopedia.pt/\\$primeira-republica](http://www.infopedia.pt/$primeira-republica)).

<sup>36</sup> Tendo em consideração a problemática do presente estudo, este capítulo da Dissertação correspondente tem por propósito central evidenciar, de modo sintético, a relevância da LP, bem como o seu ensino e a sua aprendizagem, conferidas pelas diferentes e sucessivas configurações educacionais, educativas, curriculares, didáticas e supervisivas do conjunto dos períodos históricos em causa, razão pela qual a abordagem do objeto deste estudo não procede a quaisquer apreciações valorativas, intrínsecas e/ou comparativas, de índole político-ideológica dessas configurações, porque este tipo de apreciações são mais apropriadas a estudos inscritos nos domínios da História e da Filosofia da Educação.

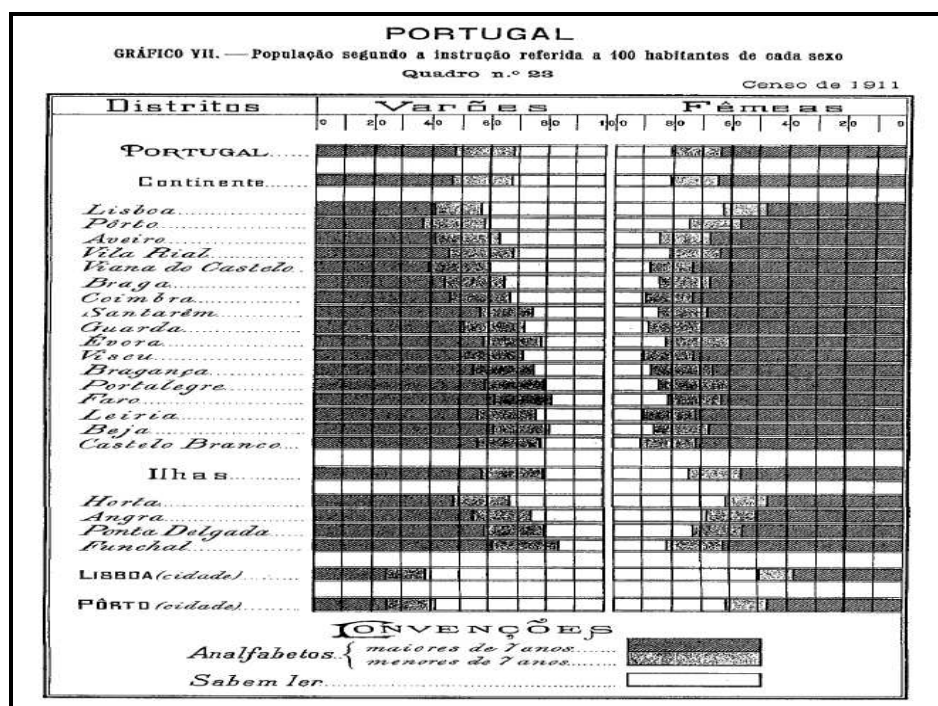


## 1.1. Referenciais educacionais e educativos

No âmbito dos Relatórios do *Censo da População de Portugal* de 1911 ('Ministerio das Finanças'<sup>37</sup>, 1913), designadamente no documento no qual constam os resultados referentes à dimensão denominada *Instrução*, para lá de o termo *analfabeto* não ser objeto de qualquer formulação definitiva em termos verbais e ser diretamente contraposto à fórmula verbal *sabem ler*, se bem que essa sequência verbal também não seja alvo, nesses mesmos documentos, de qualquer precisão de índole definitiva em termos concetuais (Figura 1<sup>38</sup>), declara-se que «a percentagem total de analfabetos, sem distinção de sexo, é [então] em Portugal de 75,1 por cento» ('Ministerio das Finanças', 1913: XXII), embora seja sublinhado que «[s]e excluirmos (...), como parece razoável, as crianças até a idade de 7 anos, (...) teríamos que a nova percentagem de analfabetos, sem distinção de sexos, passaria [nessa altura] a ser 69,7 [por cento]» ('Ministerio das Finanças', 1913: XXIII).

Figura 1

Analfabetismo: Taxa – Censo da População de Portugal de 1911  
(‘Ministerio das Finanças’, 1913: s.p.)



<sup>37</sup> As designações das entidades orgânicas estatais (*lato sensu*), cuja grafia não corresponde em termos paradigmáticos às normas ortográficas em vigor à data de conclusão da produção operacional da presente Dissertação, encontram-se circunscritas, no corpo textual correspondente, por sinais gráficos comumente denominados *aspas simples*. Contudo, na secção intitulada *Referências Bibliográficas* desta Dissertação, as referidas designações são objeto de atualização ortográfica, de modo a assegurar a correção quer essencial, quer funcional da sequencialidade alfabética dessas mesmas referências bibliográficas.

<sup>38</sup> V., na parte inferior do documento, a secção designada *convenções*.

Nesses Relatórios, considera-se ainda que a existência de uma rede nacional alargada de estabelecimentos de *ensino primário*<sup>39</sup>, nos quais por via do ato de *ensinar a LP* os sujeitos-alunos poderiam passar a *saber ler* e, por conseguinte, não serem classificados como analfabetos, é considerada nessa altura como uma condição relevante para reduzir a taxa de analfabetismo nacional em causa. Essa conceção é expressa nos documentos acima referidos do seguinte modo:

[p]ara melhorar êstes estado de cousas tem-se decretado sucessivamente a criação de escolas primárias, cujo número é atualmente de 6.402, superior de 1.882 às que existiam em 1900. E alguma cousa se tem conseguido, sobretudo se atendermos a que muitas dessas escolas (e entre elas 938 criadas depois da implantação do novo regime) ainda não puderam dar resultados que fôsem acusados por êste censo (Ministério das Finanças, 1913: XXII).<sup>40</sup>

Tendo em consideração que os dados do Censo de 1911 correspondem à situação nacional existente em 1 de dezembro desse mesmo ano ('Ministerio das Finanças', 1913: IX), os resultados respetivos ainda não refletem o quadro societal decorrente das políticas de educação executadas no âmbito da Primeira República. De entre esses resultados potenciais, emerge o propósito consagrado na *Constituição Política da Republica Portuguesa* de 1911, mais concretamente no seu Artigo 11.º, de que, a contar da publicação e da entrada em vigor desse texto constitucional, «[o] ensino primário elementar ser[ia] obrigatório e gratuito» ('Diario do Governo'<sup>41</sup>, 1911: 3525).

---

<sup>39</sup> O termo complexo *ensino primário* assume aqui um carácter terminológico de tipo hiperonímico numa perspetiva denominativa de índole operatória no plano discursivo, na medida em que o *nível de ensino* correspondente foi objeto, no quadro do processo de evolução da Educação em Portugal, de designações e configurações estruturais sucessivamente diferenciadas (v. <http://www.sg.min-edu.pt/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/escolaridade-obrigatoria/resenha-de-le-gislacao/>).

<sup>40</sup> No presente estudo, a referência à *taxa de analfabetos* de 1911 permite revelar (de modo indireto) que a *taxa real de escolarização* – hoje em dia, definida como a «[r]elação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários» (v. <http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+real+de+escolarizacao-987> – Glossário) – era então muito diminuta. Pelo facto de o conceito de *analfabeto* ter sido objeto de abordagem definitórias diferenciadas, mormente em termos substantivos (em função da alteração de critérios diversos: idade, domínios de conhecimento, competências, etc.), desde essa data até à atualidade – sendo a definição vigente a seguinte: «Indivíduo com 10 ou mais anos que não sabe ler nem escrever, i.e., incapaz de ler e compreender uma frase escrita ou de escrever uma frase completa» (<http://smi.ine.pt/Conceito?clear=True>) –, importa apenas aqui indicar – por referência à problemática do presente estudo, que, em Portugal, em 2011, a *taxa de escolarização* referente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico era de 99,1% (<http://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+real+de+escolarizacao-987>) e a taxa de analfabetos era de 5,23% ([http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&indOcorrCod=0006731&contexto=bd&seITab=tab2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0006731&contexto=bd&seITab=tab2)).

<sup>41</sup> O *jornal oficial*, desde a sua emergência em 1715 até à atualidade, refletindo as marcas sociais dos períodos políticos que, desde a sua fundação têm caracterizado a sua configuração, passou por diversas designações, sendo que, por referência aos períodos históricos referidos no âmbito desta Dissertação, devem ser consideradas as denominações de *Diário do Governo*, de 1 de janeiro de 1869 a 9 de abril de 1976, e *Diário da República*,

No sentido de dar cumprimento a essa disposição constitucional, é objeto de produção legislativa, nesse mesmo ano, mais concretamente no Decreto de 29 de Março de 1911 do ‘Ministerio do Interior’, através da sua ‘Direcção Geral da Instrução Primaria’, um texto intitulado «Do ensino infantil, primario e normal» (‘Ministerio do Interior’<sup>42</sup>, 1911a). Nesse decreto, procede-se à instauração, no ano civil então em curso, do *ensino primário*, cuja configuração estrutural se traduz então de modo expresso, mais concretamente no seu Artigo 4.º, pela composição de três ciclos sequenciais, mais especificamente qualificados de *elementar*, *complementar* e *superior*, tendo a duração de três, dois e três anos e não podendo neles se matricular crianças com idades inferiores a sete, dez e doze anos, respetivamente (‘Ministerio do Interior’, 1911a: 1342-1343)<sup>43</sup>.

Nesse mesmo diploma legal, e no âmbito das matérias<sup>44</sup> disciplinares que naquele período «constituem objecto do ensino primário» nos níveis *elementar*, *complementar* e *superior*, importa sublinhar que é conferida relevância de primeiro plano à LP (‘Ministerio do Interior’, 1911a: 1342-1343)<sup>45</sup>. Mais concretamente, no texto preambular desse Decreto, no qual se justifica as opções instituídas nesse diploma legal, se assevera a relevância da LP – embora a mesma não seja (assim) nominalmente indentificada – enquanto suporte veicular verbal dos valores sociais e educacionais então institucionalmente dominantes (Figura 2 – v. página seguinte).

Esse Decreto, considerado «um documento notabillíssimo» que «mostra bem não só como os seus redactores tinham plena consciência das necessidades daquele grau de ensino mas também como estavam a par da pedagogia mais progressiva da sua época»,

---

designação inaugurada em 10 de abril de 1976 e ainda presentemente em uso (v. <http://dre.pt/comum/html/historia.html>).

<sup>42</sup> No diploma legal em causa, constata-se a existência, no seu Artigo 1.º, do esclarecimento seguinte: «A direcção do ensino infantil, primario e normal, emquanto se não organiza o Ministerio de Instrução Publica, pertence ao Ministerio do Interior, que a exercerá por intermedio da Direcção Geral da Instrução Primaria, da Inspecção do Ensino Primario e da Secção de Instrução Primaria do Conselho Superior da Instrução Publica» (‘Ministerio do Interior’, 1911a: 1342).

<sup>43</sup> Pese embora o facto de este Decreto reafirmar, no seu Artigo 37.º, o carácter obrigatório do *ensino primário elementar* «para todas as crianças, de ambos os sexos, cuja idade est[ivesse] compreendida entre os sete e os quatorze anos», a verdade é que, no texto desse mesmo artigo, é possível verificar que eram consideradas «dispensadas da frequencia das escolas publicas as crianças que receb[i]am ensino particular ou domestico, e aquellas que resid[i]am a mais de 2 kilometros de distancia de qualquer escola oficial ou particular gratuita» (‘Ministerio do Interior’, 1911a: 1343).

<sup>44</sup> No âmbito desta Dissertação, o termo *matéria* (disciplinar, escolar, de ensino...) corresponde a uma aceção didáctica alargada, isto é, «[partie d’une discipline, circonscrite par un programme d’études, faisant l’objet d’un enseignement scolaire]», composta por *conteúdos* e *habilidades* associadas a esses mesmos (Legendre, 1988 [1993: 819]).

<sup>45</sup> A relevância educativa e didáctica conferida nesse diploma legal (Artigos 9.º, 10.º e 11.º, respetivamente) à LP é objeto de indicação e descrição detalhadas na secção 1.2. deste capítulo da presente Dissertação.

teria colocado Portugal «ao nível dos países mais avançados no domínio da instrução, se fosse minimamente executada» (Carvalho, 1986: 665-666).

Figura 2

Ensino primário: relevância da Língua Portuguesa – *saber ler* – 1911  
(‘Ministerio do Interior’, 1911a: 1342-1343)

A instrução foi sempre um dos principaes elementos da educação. Sem instrução, a educação foi, em todos os tempos, deficiente, por falta de equilibrio no seu significado mais alto. Seria hoje, nesta epoca de progresso arrebatado, totalmente impossivel. Ha homens de uma moralidade excelsa, que mal sabem ler, e ha criaturas de uma grande cultura de espirito, que são moralmente uns scelerados. É certo; mas as excepções não alteram a regra, e só pela instrução segura e experimental o homem pode adquirir o esteio que ha de firmar o edificio moral da sua alma. A moral moderna é diferente da antiga. Ella traz, á hora presente, uma porção de revolta tal, que o velho mundo de preconceitos oscilla nos seus alicerces seculares. Para a interpretar e seguir, é preciso comparar os sentimentos dos homens, analysar o caracter dos povos e prescrutar os proprios designios da Historia. E para isso é preciso saber ler, conhecer de maneira elementar, ao menos, esse alfabeto maravilhoso, onde se estratifica a noticia dos acontecimentos e se agita a opinião dos homens. O *a b c*, segundo a velha designação, é por isso hoje o fundamento-logico do caracter, e, quem o ensina e evangeliza, o guia supremo da consciencia dos povos.

Confrontado com o facto de que a aplicação do Decreto de 29 de Março de 1911 (‘Ministerio do Interior’, 1911a) não tinha produzido os efeitos práticos declarados no seu texto, o poder político da Primeira República, no sentido de conferir maior coerência e funcionalidade ao *ensino primário*, emite, em 1919, o Decreto n.º 5787-B de 10 de Maio, cujo conjunto das bases correspondentes tem por título *reorganização do ensino primário* (Ministério da Instrução Pública – doravante designado pelo acrónimo MIP –, 1919a).

Nesse diploma legal, consagra-se então que «[o] ensino primário abrange três graus: infantil, primário geral e primário superior» (Artigo 2.º), sendo o grau intermédio<sup>46</sup> desse conjunto de frequência obrigatória para «todas as crianças de ambos os sexos dos 7 aos 12 anos» (Artigo 7.º) e cujos *objectos de ensino*, entre outras matérias disciplinares, incluem – embora sem indicarem de modo expresso os termos *Língua Portuguesa* ou *Português* – a «[t]radução do pensamento pela palavra oral e escrita e sua

<sup>46</sup> Num perspectiva de comparação, tanto quanto possível, de índole curricular em termos estruturais, esse grau intermédio do então *ensino primário* corresponde de certo modo ao 1.º Ciclo do Ensino Básico actual, se bem que aquele grau era composto por cinco *classes ascendentes*, enquanto este grau reúne quatro anos de escolaridade igualmente de índole ascendente.

interpretação pela leitura inteligente» (Artigo 6.º, 1º); sempre no texto desse mesmo diploma legal, considera-se ainda que «[o] ensino primário geral deve ser essencialmente activo, partindo sempre da convivência do aluno com as realidades físicas e sociais» (Artigo 9.º) e «[a] leitura deve (...) fazer-se em mais do que um livro» (Artigo 9.º, § 2.º), se bem que este tipo de diversidade didatográfica não seja então extensiva às restantes matérias disciplinares (MIP, 1919a: 1346-H).

Pese embora o facto de se terem verificado, no decorrer do período da Primeira República, diversos e sucessivos ajustamentos das concepções educacional e educativa quer do *ensino primário*, quer da relevância da LP, mormente enquanto componente de índole disciplinar, nesse mesmo grau de ensino, constata-se que as configurações correspondentes se mantiveram em termos gerais inalteradas até à emergência do Estado Novo<sup>47</sup>, na medida em que este último procedeu à introdução e à implantação de concepções educacionais e educativas essenciais e estruturalmente diferenciadas em termos paradigmáticos por comparação com os referenciais homólogos da Primeira República.

No período pré-constitucional do Estado Novo, que se inicia com o 28 de Maio (de 1926)<sup>48</sup> e finda com a entrada em vigor da *Constituição Política da República Portuguesa* de 1933<sup>49</sup>, o *ensino primário* foi alvo de diversas e sucessivas intervenções legislativas, de modo a alterar, em termos de valores e funções, o edifício legal instituído pela Primeira República (Pintassilgo, 1998).

Para o efeito, foram então invocadas com relevância expressa no Decreto n.º 11730 de 15 de Junho de 1926 (Figura 3 – ver página seguinte), normemente no âmbito de uma depreciação substantiva do Decreto n.º 5787-A de 10 de Maio de 1919 (MIP, 1919b), entre outras razões estruturais, a insuficiência da preparação dos agentes-professores – que, em número muito considerável, não eram detentores de habilitação e/ou certificação suficientemente apropriadas para assegurar um ensino qualificado – das Escolas Primárias Superiores, estabelecimentos de ensino esses frequentados por sujeitos-alunos com pelo menos doze anos de idade (MIP, 1926a).

---

<sup>47</sup> O *Estado Novo* é «[o] regime político-constitucional do período entre 1926 [e] 1974 [que] pode definir-se como anti-partidário, anti-liberal e anti-parlamentar» (AR, 2012a: s.p.).

<sup>48</sup> O facto histórico assim denominado pode ser definido no termos seguintes: «Golpe de Estado, protagonizado sobretudo por militares e civis antiliberais (...), que provocou a queda da Primeira República Portuguesa e instaurou a Ditadura Militar. (...) O Congresso foi dissolvido e a Constituição suspensa. Instaurou-se então uma ditadura militar, na qual o Governo ficou com os poderes do Parlamento e do Ministério (Presidência do Conselho de Ministros), tendo toda a autonomia legislativa» (Vinte e Oito de maio de 1926. In *Infopédia* [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2012 – [http://www.infopedia.pt/\\$vinte-e-oito-de-maio-de-1926](http://www.infopedia.pt/$vinte-e-oito-de-maio-de-1926)).

<sup>49</sup> V. Decreto n.º 22.241 de 22 de Fevereiro de 1933. *Diário do Governo*, I Série, 43, 227-236 (<http://dre.pt/pdf1sdip/1933/02/04301/02270236.pdf>).

Figura 3

Ensino primário: censura política (1926) ao Decreto n.º 5787-A de 10 de Maio de 1919  
(Ministério da Instrução Pública, 1926a: 578-579)

O estabelecimento de um ensino complementar primário, de carácter popular e democrático, foi expressamente consignado, em 1911, no decreto de 29 de Março que remodelou todo o nosso ensino primário.

Infelizmente, essa justa aspiração foi profundamente obliterada com a criação das Escolas Primárias Superiores, em Maio de 1919. Com efeito, a orientação adoptada nesse diploma foi, por assim dizer, a origem da não eficiência daquele ensino, pois nem os professores das antigas Escolas Normais Primárias tinham, em regra, a preparação especial exigida para o exercício profícuo da sua função, nem as nomeações que se seguiram obedeceram ao melhor critério pedagógico e administrativo.

As Escolas Primárias Superiores surgiram às dezenas, sem critério, sem programas de ensino, sem que ao seu pessoal fôsse feita qualquer exigência de modo a garantir-se uma elementar selecção.

Este mal, com as suas consequências, logo sentido por todos aqueles que a estes assuntos alguma atenção dedicam, foi-se acentuando à medida que a obra dava os seus frutos-e, de tal sorte que, dentro em pouco, começaram a aparecer no *Diário do Governo* sucessivos diplomas pelos quais se tentava modificar o que tam impensadamente se tinha feito.

Nesta perspectiva de censura política ao teor do Decreto n.º 5787-A de 10 de Maio de 1919 (MIP, 1919b), o Governo da época decreta nessa altura a extinção das Escolas Primárias Superiores (MIP, 1926a: 579). Posteriormente, institui, designadamente pelo Decreto n.º 13619 de 17 de Maio de 1927, um edifício de *ensino primário* cuja configuração estrutural se traduz, nesse momento, de modo expresso, mormente no Artigo 1.º desse diploma legal, pela composição de três ciclos sequenciais, mais especificamente qualificados de *infantil*, *elementar* e *complementar*, tendo a duração de três, quatro e três anos e podendo neles se matricular crianças com idades mínimas de quatro, sete e onze anos, respetivamente, sendo apenas o segundo desses três ciclos considerado como de matrícula e frequência obrigatórias (MIP, 1927a: 770).

Por referência essencial à problemática do presente estudo, e pese embora o facto de não existir nesse diploma legal qualquer referência de índole societal ou

educacional à relevância da LP, esta última é objeto, no texto respetivo, de indicação implícita, através de atividades – *leitura, escrita, redacção e gramática* – que geralmente lhe são associadas (MIP, 1927a: 770)<sup>50</sup>.

Apesar da inexistência neste último diploma legal de qualquer valoração declarativa explícita de ordem político-educacional, a LP não deixou de constituir matéria escolar de referência societal durante o Estado Novo, mormente pelo seu impacto em termos de prosseguimento eventual de estudos. Com efeito, o Decreto n.º 7558 de 18 de Junho de 1921, designadamente no seu Artigo 18.º, tinha instituído anteriormente o *exame de admissão ao ensino secundário*<sup>51</sup>, tendo esse nível de ensino conferido sempre relevância à componente disciplinar de LP (MIP, 1921a: 837).

No «Estatuto da Instrução Secundária», instituído pelo Decreto n.º 12425 de 2 de Outubro de 1926, encontra-se consagrada, no Artigo 90.º respetivo, a possibilidade de os sujeitos-alunos «habilitados pelo menos com a 3.ª classe do ensino primário» se matricularem «na 1.ª classe dos liceus (...) mediante exame de admissão» (MIP, 1926b: 1456<sup>52</sup>).

Esse *exame de admissão*, previsto no Decreto n.º 7558 de 18 de Junho de 1921, designadamente no seu Artigo 18.º, institui que o mesmo constava, de acordo com as disposições correspondentes desse diploma legal à época ainda em vigor, de provas escritas e orais (MIP, 1921a).

No conjunto das componentes escritas, para lá de ter de resolver um problema através das operações aritméticas de base, o candidato devia realizar um exercício escrito «por ditado, de dez a quinze linhas dum trecho contido em qualquer livro de leitura aprovado para o ensino primário» (MIP, 1921a: 837<sup>53</sup>).

---

<sup>50</sup> A relevância educativa e didática conferida nesse diploma legal (v. Artigos 4.º e 16.º) à LP é objeto de indicação e descrição detalhadas na secção 1.2. deste capítulo da presente Dissertação.

<sup>51</sup> O termo complexo *ensino secundário* assume aqui um carácter terminológico de tipo hiperonímico numa perspetiva denominativa de índole operatória no plano discursivo, porquanto o *nível de ensino* correspondente foi objeto, no quadro do processo de evolução da Educação em Portugal, de designações e de configurações estruturais diferenciadas (v. <http://www.sg.min-edu.pt/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/escolaridade-obrigatoria/resenha-de-le-gislacao/>).

<sup>52</sup> O Decreto n.º 12425 de 2 de Outubro de 1926, do Ministério da Instrução Pública, publicado no *Diário do Governo* n.º 220, I Série (pp. 1457-1469), foi objeto de publicação retificada no *Diário do Governo* n.º 231, I Série (pp. 1625-1637), de 16 de Outubro do mesmo ano (<http://www.dre.pt/pdf1s%5C1926%5C10%5C23100%5C16251637.pdf>). Contudo, em relação à matéria extraída do texto primeiro correspondente e citada nesta Dissertação não se verifica qualquer alteração e/ou correção na versão retificada acima indicada.

<sup>53</sup> V. Artigos 20.º (tipologia das provas), 23.º (provas escritas) e 24.º (provas orais) do texto correspondente.

No conjunto das componentes orais, a mais de executar exercícios ditos de aplicação prática de operações fundamentais de aritmética e noções gerais de sistema métrico, bem como fornecer respostas a questões sobre matérias inscritas no domínio da configuração geográfica de Portugal e das suas colónias, o candidato devia proceder à realização de atividades tanto de «[l]eitura correcta dum trecho contido em qualquer livro de leitura aprovado para o ensino primário» como de «análise do sentido das palavras e frases dalguns dos seus períodos e correlativo exercício gramatical muito elementar» (Ministério da Instrução Pública, 1921a: 837<sup>54</sup>).

Como esse *exame de admissão* tinha por propósito exclusivo permitir o ingresso no *ensino secundário*, cuja reformulação estatutária então decidida (Ministério da Instrução Pública, 1926b) consagrou um reforço de índole político-educacional da disciplina de *Português* (Figura 4), constata-se que, tanto na Primeira República como no Estado Novo, a LP sempre constituiu, embora com valorações político-ideológicas diferenciadas, uma componente de ordem disciplinar de referência no âmbito da educação de índole escolar.

**Figura 4**

**Ensino secundário: relevância da Língua Portuguesa 1926**  
(Ministério da Instrução Pública, 1926b: 837)

**Ao português e a tudo quanto diz respeito a cousas portuguesas deu-se lugar primacial; antes de tudo e acima de tudo, o conhecimento da nossa língua, do nosso povo, da nossa Pátria.**

**Grande responsabilidade pesa sobre os que têm de ministrar esse ensino; deles depende a formação da consciência esclarecida do cidadão português, e o manejo desta bela língua, que tanto carece de ser defecada das barbaridades que a corroem e restituída à sua pureza castiça, que tam maculada anda por culpa precisamente dos instruídos.**

No prolongamento desta perspetiva, a relevância acordada à LP neste último Decreto é novamente objeto, ainda no decurso do período pré-constitucional do Estado Novo, de novas referências em textos legais produzidos pelo Ministério da Instrução Pública.

Numa primeiro momento, na introdução do Decreto n.º 18779 de 26 de Agosto de 1930, que institui o texto legal que tem por título «Da organização dos cursos liceais»,

<sup>54</sup> V. Artigos 20.º (tipologia das provas), 23.º (provas escritas) e 24.º (provas orais) do texto correspondente (MIP, 1921).



refere-se que o *ensino secundário* na sua até então configuração «não dá o rendimento correspondente ao dispêndio de trabalho que exige» e que, de entre «as causas dêste deficit, (...) há a considerar a própria organização dos cursos», sendo sublinhado ter-se dado «no curso geral, excessivo desenvolvimento a algumas disciplinas, com prejuízo de outras que mais concorrem para a realização dos objectivos deste ensino, e nomeadamente à custa do **ensino da língua nacional que deve merecer as maiores atenções**<sup>55</sup>» (MIP, 1930: 1730). Acresce que, sempre no texto desse mesmo Decreto, se assevera que a nova organização dos cursos liceais permite, nessa altura, melhorar as condições do *ensino da LP*, mormente face à evidência então considerada, ainda nesse mesmo texto, como indiscutível de ausência de proficiência em LP pelos estudantes diplomados desse nível de ensino (Figura 5).

Figura 5

Ensino secundário: relevância da Língua Portuguesa – 1930  
(Ministério da Instrução Pública, 1930: 1731)

Restabelece-se o equilíbrio entre o ensino das sciências e o das humanidades, que tam poderosamente contribuem para a formação do espírito, e melhoram-se as condições do ensino da nossa língua. São gerais os clamores contra as deficiências com que os nossos estudantes saem do ensino secundário, no respeitante à sua cultura humanística, e até no que respeita ao uso, oral e escrito, da própria língua, sucedendo termos dado ao estudo das disciplinas chamadas scientificas um desenvolvimento que elas não atingem nas organizações do ensino secundário, havidas por melhores.

Posteriormente, no texto de índole preambular – intitulado *Relatório* – do Decreto n.º 20741 de 11 de Janeiro de 1932, diploma legal que aprova o então «Estatuto do Ensino Secundário», insiste-se na relevância da LP, mormente através da afirmação de que «[e]m boa hora se dotou melhor o ensino da língua nacional», porque «não podemos, sem crime de lesa-pátria, menosprezar a nossa língua» (MIP, 1932: 88).

No seguimento da implantação constitucional do Estado Novo, a Lei n.º 1941 de 11 de Abril de 1936, no âmbito das disposições referentes à «Remodelação do Ministério de Instrução Pública» – instância ministerial, até essa altura, incumbida da função de orientação política da Educação no país –, determina no seu texto que o referido Ministério passasse a adotar, a partir dessa data, a denominação de Ministério da

<sup>55</sup> Sublinhado nosso.

Educação Nacional<sup>56</sup> (Assembleia Nacional<sup>57</sup>, 1936: 286).

Em relação a essa fase inicial do Estado Novo, e da confrontação das disposições legais instituídas, de modo a assegurar, de acordo com a referida Lei, mormente na sua Base V, uma «formação do espírito nacional» de acordo com os valores do regime político então vigente, que permitisse, segundo a sua Base VII, a «integração [dos cidadãos] na ordem social constitucionalmente estabelecida» (AN, 1936: 286) e da concretização das mesmas no terreno, constata-se que

houve um rápido impacto no empobrecimento da organização do ensino primário, que passou pelo encerramento (em 1931) de escolas com menos de 40 a 50 alunos, pelo impedimento de frequência de crianças com mais de três reprovações (em 1932), pela criação de postos escolares entregando o ensino às regentes escolares, ou seja, a pessoas pouco qualificadas para o ensino, pela abolição do princípio da gratuidade escolar (em 1933) e pelos livros únicos e ideologicamente marcados (...). Ainda durante esta fase, o Decreto-Lei n.º 27.279, de 24 de novembro de 1936, enunciou 'medidas de urgência' tendo em vista 'o duplo objectivo de assegurar a todos os portugueses um grau elementar de cultura [...] e de se dar enérgico e eficiente combate ao analfabetismo', situação que pouco impacto teve no aumento do número de escolarizados (Almeida, Leite & Fernandes, 2010: 59-60).

Pese embora esta constatação, no sentido de assegurar a implantação da visão quer sociocultural, quer educacional instaurada pelo Estado Novo, o texto da referida Lei determina ainda, na sua Base X, que, a contar dessa data, «[p]ara o ensino primário elementar será em todo o País adoptado o mesmo livro de leitura em cada classe» (AN, 1936: 287), na medida em que, nessa época, se entendia que

o ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal (MEN, 1936: 1510).

A extinção do *exame de admissão ao ensino secundário* só viria a verificar-se de acordo com as disposições do Decreto-Lei n.º 47480 de 2 de Janeiro de 1967, mais concretamente em função do disposto no número 1 do Artigo 5º correspondente, em cujo texto se pode ler que «[p]odem matricular-se no ciclo preparatório os alunos que tenham obtido aprovação no exame do ciclo elementar do ensino primário» (MEN, 1967: 2).

Este último exame tinha sido instituído, no quadro da consagração do princípio da obrigatoriedade da frequência do *ensino primário*, pelo Decreto-Lei n.º 42994 de 28 de Maio de 1960, nos termos do seu Artigo 1.º, cujo texto respetivo indica que «[o] ensino primário é [então] constituído por quatro classes, formando um só ciclo, e termina com a

---

<sup>56</sup> No âmbito desta Dissertação, o termo complexo 'Ministério da Educação Nacional' é, doravante, designado pelo acrónimo MEN.

<sup>57</sup> No quadro desta Dissertação, o termo complexo 'Assembleia Nacional' é, de ora em diante, designado pelo acrónimo AN.

aprovação no exame da 4ª classe» (MEN, 1960: 1271)<sup>58</sup>.

Numa perspetiva de valoração educacional e educativa, importa referir que este último diploma legal confere de modo expresso, no âmbito do *ensino primário*, relevância absoluta tanto ao *ensino da LP* relativamente às restantes matérias programáticas como – no quadro da noção hoje em dia denominada *língua de escolarização* – suporte veicular de índole verbal das restantes matérias, com especial relevo para aquelas que procuravam configurar o *espírito* do cidadão nacional com os valores considerados adequados pelo regime político vigente nesse período (Figura 6).

**Figura 6**

**Ensino primário: Relevância e primazia (do ensino) da Língua Portuguesa – 1960**  
(Ministério da Educação Nacional, 1960: 1272-1273)

Antes de mais, uma observação que o professor deverá ter sempre presente: o ensino da língua portuguesa — bem compreender, bem falar, bem escrever — sobreleva o de qualquer das outras matérias do programa. Sobreleva em importância e, conseqüentemente, em tempo.

(...)

Em segundo lugar terá o professor também presente que, para além dos seus fins específicos, o ensino da língua portuguesa deve ser considerado como um excelente meio educativo e como vínculo de unidade nacional. A escola terá de corresponder, portanto, a todas as formas de actividade em que a Língua se apresenta como assimilação, expressão e comunicação de ideias, sentimentos, volições. Tem de ir ao encontro da vida concreta das crianças, ajustar-se quanto possível ao seu modo de ser e ao ambiente que respiram, para depois, a partir da realidade, ensinar a bem falar, ler bem e bem escrever. Assim encarada, a educação da linguagem há-de preparar a educação do espírito.

Embora existisse, no quadro do Estado Novo, mesmo no seu período crepuscular, uma forte ideologia institucionalizada de índole *nacionalista* que considerava, já então mais no plano declarativo do que no plano da ação propriamente dita, que

<sup>58</sup> Pese embora esta disposição de carácter universal, o Sistema Escolar português da época não procedeu, na altura, à extinção absoluta do *exame de admissão* acima indicado, de modo a poder suprir desajustamentos estruturais do sistema, embora de expressão relativamente particular; a cessação da existência do mesmo só se viria a verificar-se em resultado da entrada em vigor da Lei n.º 5/73, de 25 de Julho (AN, 1973).

a educação em geral (...) dev[ia] orientar-se pelos princípios da doutrina e moral cristãs tradicionais do País e promover a integração nos valores espirituais e culturais permanentes da Nação, estimulando a devoção à Pátria, o sentido da unidade nacional, a valorização da pessoa humana, dentro de um espírito de justiça social, de respeito das sãs tradições, de adaptação às circunstâncias dos tempos modernos e das várias parcelas do território português, de compreensão e solidariedade internacionais (MEN, 1968a: 1343),

a necessidade de abertura do país ao exterior, resultante da evolução societal decorrente da Segunda Guerra Mundial, mormente no âmbito do continente europeu, exigiu que a Educação em Portugal passasse, se bem que de modo bastante vagaroso, a estar mais ligada aos aspetos económicos provocando um rompimento pragmático com os ideais de índole nacionalista.

Numa perspetiva diacrónica alargada da Educação do Estado Novo, constata-se, por conseguinte, que

durante o(s) regime(s) de Salazar/Caetano<sup>59</sup>, o ensino foi concebido de maneiras diferentes. Partindo de uma forte posição inicial de inculcador ideológico, baseado numa forte ideologia nacionalista assente na trindade, *Deus, Pátria, Família*, o sistema de educação passou a assumir um papel mais intimamente ligado à economia e à intervenção económica por parte do Estado, daí advindo, ao mesmo tempo, um corte com os aspectos anteriormente dominantes da ideologia nacional ruralista e antidesenvolvimentista (Stoer, 1983: 794).

No âmbito da reconfiguração então possível em termos tanto declarativos como processuais da Educação em Portugal, emerge, em 1973, a vulgarmente denominada *Reforma (de) Veiga Simão*<sup>60</sup>, instituída pela Lei n.º 5/73, de 25 de Julho (AN, 1973).

Nessa Lei, o conceito de *educação nacional* passou a, por um lado, assentar no princípio teleológico da «formação integral dos Portugueses, preparando-os, pela valorização das faculdades espirituais e físicas, para o cumprimento dos seus deveres morais e cívicos e a realização das finalidades da vida» e, por outro lado, considerar que «[a] educação compreende não só as actividades integradas no sistema educativo, mas quaisquer outras que contribuam para a formação dos indivíduos, nomeadamente as que se desenvolvem no âmbito da família e das demais sociedades primárias e outros grupos sociais ou profissionais» (AN, 1973: 1315).

No quadro desse dispositivo normativo, entendia-se ainda que era da competência do Estado, entre outras responsabilidades, «[t]ornar efectiva a

---

<sup>59</sup> O Estado Novo (1926-1974) teve, no seu período constitucional (1933-1974), dois *Chefes* (de culto) que exerceram a função de Presidente do Conselho (de Ministros): António de Oliveira Salazar (1932-1968) e Marcello Caetano (1968-1974) (Estado Novo. In *Infopédia* [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2012 – [http://www.infopedia.pt/\\$estado-novo](http://www.infopedia.pt/$estado-novo)).

<sup>60</sup> José Veiga Simão: Ministro da Educação Nacional do Estado Novo entre 1970 e 1974 (Veiga Simão. In *Infopédia* [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2012 – [http://www.infopedia.pt/\\$veiga-simao](http://www.infopedia.pt/$veiga-simao)).

obrigatoriedade de uma educação básica<sup>[61]</sup> generalizada como pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos» (AN, 1973: 1315).

No texto na referida Reforma, constata-se ainda, a indicação de que, em termos estruturais, se considerava que o «sistema educativo abrang[ia] a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação permanente» (AN, 1973: 1316), sendo que «[a] educação escolar [era] realizada através do sistema escolar, que compreend[ia] os ensinos básico, secundário e superior e a formação profissional» (AN, 1973: 1316). Por sua vez, e sempre no quadro do referido dispositivo normativo, «[o] ensino básico abrang[ia] os ensinos primário e preparatório» (AN, 1973: 316) – que, com a duração de oito anos, repartidos por dois conjuntos de quatro anos, correspondia ao período de ensino (escolar) dito *obrigatório* – e, por referência directa à problemática do presente estudo, tinha por propósito, de acordo com o número 1 da sua Base VII, «contribui[r] para a educação integral da criança, pelo desenvolvimento da capacidade de raciocínio, pela **exercitação oral e escrita da língua portuguesa**<sup>[62]</sup> e pelo aperfeiçoamento moral e físico» e, segundo o número 4 da sua Base VIII,

proporciona[r] o aprofundamento dos estudos nos domínios da **língua portuguesa, escrita e oral**<sup>[63]</sup>, da geografia e história pátrias, do raciocínio matemático, a aprendizagem de uma língua estrangeira, a introdução às ciências físico-químicas e naturais, e compreenderá ainda noções sobre a vida social e a estrutura política da Nação, actividades manuais e de educação estética, bem como educação física, cívica, moral e religiosa (AN, 1973: 1317),

nas primeira e segunda componentes estruturais, respetivamente, desse ensino qualificado de *básico*, sendo de sublinhar a inexistência de qualquer referência ao domínio curricular de LP nos restantes tipos e/ou níveis de educação consagrados no texto dessa mesma Reforma.

Embora iniciado de modo parcelar, o processo de prossecução das dimensões e componentes mais estruturais da referida Reforma foi objeto de interrupção em resultado da ocorrência do *25 de Abril* (de 1974)<sup>[64]</sup>.

---

<sup>61</sup> Pese embora a inclusão do termo de *educação básica* no texto da Reforma, consta-se que essa inclusão regista apenas uma ocorrência gráfica e não é objeto de qualquer tipo de definição.

<sup>62</sup> Sublinhado nosso.

<sup>63</sup> Sublinhado nosso.

<sup>64</sup> No Preâmbulo da *Constituição da República Portuguesa* – aprovada em 1976 e revista, até ao presente momento, pela sétima vez em 2005 – declara-se o seguinte: «A 25 de Abril de 1974, o Movimento das Forças Armadas, coroando a longa resistência do povo português e interpretando os seus sentimentos profundos, derrubou o regime fascista. Libertar Portugal da ditadura, da opressão e do colonialismo representou uma transformação revolucionária e o início de uma viragem histórica da sociedade portuguesa. A Revolução restituiu aos Portugueses os direitos e liberdades fundamentais. No exercício destes direitos e liberdades, os

No período pré-constitucional – vulgarmente qualificado de *revolucionário* – da República Portuguesa contemporânea, esta última enquanto *Estado de direito democrático* (AR, 1976 [2005: 4642]), a Educação manteve a sua relevância societal. Consta-se, pois, que nesse período pré-constitucional, é conferida uma

nova centralidade para os problemas educativos, remobilizando as aspirações de acesso aos diferentes níveis de escolarização, amplificado no início dos anos setentas pelo discurso meritocrático do último ministro da Educação do Estado Novo, e abrindo novas frentes nos planos da participação na gestão escolar e na reformulação das estruturas e conteúdos de ensino. (...) Se nos primeiros momentos após o movimento militar se pensou em prosseguir com a reforma educativa tal como tinha sido delineada na Lei n.º 5/73, logo se caminhou para a tentativa de formular um programa que, no campo da educação, respondesse ao propósito, então largamente majoritário no âmbito do discurso político, de construir uma sociedade *a caminho do socialismo* (Teodoro & Aníbal, 2007: 16-17).

Contudo, e sempre por referência a esse período pré-constitucional, não é possível deixar de considerar que a(s) política(s) educativa(s) se caracteriza(ram) – até à década 80 seguinte – pelo princípio mais de que «se pratica e se vai definindo» do que «se define e se pratica» (Almeida Costa, 1981: 243), ou seja, a abordagem conjuntural prevalece(u) sobre a abordagem sustentada das questões então em causa.<sup>65</sup>

Com a inauguração e a progressiva implantação da configuração constitucional da República Portuguesa contemporânea, a Educação, nas suas dimensões sistémicas educativa e escolar, não só conservou a sua relevância societal como foi objeto de consagração expressa no texto constitucional, designadamente no seu Artigo 9º relativo às *tarefas fundamentais do Estado*, no qual se pode ler, mormente na alínea f) respetiva – até por referência à problemática do presente estudo – que ao Estado compete «[a]ssegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e promover a difusão internacional da língua portuguesa» (AR, 1976 [2005: 4643]).

---

legítimos representantes do povo reúnem-se para elaborar uma Constituição que corresponde às aspirações do país. A Assembleia Constituinte afirma a decisão do povo português de defender a independência nacional, de garantir os direitos fundamentais dos cidadãos, de estabelecer os princípios basilares da democracia, de assegurar o primado do Estado de Direito democrático e de abrir caminho para uma sociedade socialista, no respeito da vontade do povo português, tendo em vista a construção de um país mais livre, mais justo e mais fraterno» (AR, 2012b: s.p.).

<sup>65</sup> Tendo em consideração que a abordagem da Educação em geral e dos Sistemas Educativo e Escolar em particular no período pré-constitucional da República Portuguesa contemporânea se caracteriza por uma configuração tanto educacional como educativa de índole eclética de ordem centrífuga, isto é fortemente fragmentada e acidental, não se procede aqui, por conseguinte, a qualquer referência dessas dimensões no espaço de tempo correspondente. Por esta razão, neste patamar textual da presente Dissertação, procede-se de imediato à passagem para a fase constitucional da República Portuguesa contemporânea, no âmbito da qual se constata a existência de abordagens sucessivas essencial e estruturalmente diferenciadas, se bem que respeitadoras, pelo menos em termos declarativos, dos propósitos teleológicos da Educação e do Ensino consagrados na *Constituição da República Portuguesa* aprovada em 1976 e cujas sete revisões respetivas não registam, nesse plano, qualquer alteração até ao momento presente.

No sentido de concretizar e executar essa orientação constitucional, foi aprovada, em 1986, pelo poder legislativo nacional a LBSE<sup>66</sup>, que, tendo em consideração o desenvolvimento global da personalidade do cidadão, o progresso social e a democratização da sociedade, estabelece, para lá dos seus princípios gerais, a organização do Sistema Educativo português. Este último é constituído, desde então, e de acordo com o disposto no número 1 do seu Artigo 4º, pela *educação pré-escolar*<sup>67</sup>, a *educação escolar*<sup>68</sup> e a *educação extra-escolar*<sup>69</sup> (AR, 1986 [2005: 5125]). No âmbito da *educação escolar*, o *ensino básico* é o

[n]ível de ensino que se inicia cerca da idade de seis anos, com a duração de nove anos, cujo programa visa assegurar uma preparação geral comum a todos os indivíduos, permitindo o prosseguimento posterior de estudos ou a inserção na vida ativa. Compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos<sup>[70]</sup>, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos. É universal, obrigatório e gratuito (INE, 2012: s.p.).

Embora não apresente uma definição essencial do termo *ensino básico*, e para lá de definir um conjunto de objetivos de índole geral comum aos seus três ciclos estruturais<sup>71</sup>, sem precisar, contudo, os objetivos específicos de cada um desses seus ciclos, a LBSE qualifica, no número 1 do seu Artigo 8º, o *ensino* do primeiro ciclo respetivo como *globalizante* (AR, 1986 [2005:3070]).

Em relação à problemática deste estudo, impõe-se sublinhar que esse mesmo diploma legal determina – no seu Artigo 8º, mormente no número 3 correspondente e na alínea a) respetiva – que, no ciclo primeiro do *ensino básico*, merece uma atenção particular «o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita» (AR, 1986 [2005: 3070]), sem referir, porém, nesse último artigo, de

---

<sup>66</sup> V., supra, nota de rodapé 5 (p. 10).

<sup>67</sup> Pese embora o facto de a LBSE não apresentar uma definição do termo *educação pré-escolar*, esta componente do Sistema Educativo português corresponde, como o indica a sua denominação, o nível estrutural imediatamente anterior ao nível do sistema em causa designado pelo termo *educação escolar*.

<sup>68</sup> A LBSE, no número 3 do seu Artigo 4º, define a *educação escolar* nos termos estruturais seguintes: «A educação escolar compreende os ensinos básico, secundário e superior, integra modalidades especiais e inclui actividades de ocupação de tempos livres» (AR, 1986 [2005: 5125]). No número 1 do seu Artigo 8º, a LBSE determina que o «ensino básico compreende três ciclos, sendo o 1.º de quatro anos» (AR, 1986 [2005: 5127]), ciclo este mais usualmente denominado 1.º Ciclo do Ensino Básico.

<sup>69</sup> A LBSE, no número 4 do seu Artigo 4º, define a *educação extra-escolar* nos termos estruturais seguintes: «A educação extra-escolar engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal» (AR, 1986 [2005: 5125]).

<sup>70</sup> Este ciclo estrutural primeiro do *ensino básico* do Sistema Educativo é o ciclo de referência da problemática do presente estudo.

<sup>71</sup> V. LBSE, Artigo 7º (AR, 1986 [2005: 3069-3070]): os enunciados dos objetivos respetivos correspondem no seu conjunto à caracterização teleológica da definição-síntese de *ensino básico* consagrada pelo INE anteriormente indicada.

modo explícito a LP, se bem que a mesma seja objeto de referência explícita no âmbito da indicação dos objetivos gerais do *ensino básico*, mormente na alínea g) do Artigo 7º da LBSE, tendo o enunciado respetivo a redação seguinte: «[d]esenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas» (AR, 1986 [2005: 3070]). No prolongamento desta perspetiva, importa ainda sublinhar que esta LBSE, no seu Artigo 50º – intitulado *Desenvolvimento curricular* –, mais precisamente no seu número 7<sup>72</sup>, ao determinar de modo explícito e específico que

[o] ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português (AR, 1986 [2005: 3078]),

instituiu, pelo menos em termos declarativos, uma inter-relação curricular nos referidos níveis estruturais do Sistema de Ensino, pese embora o facto de essa correlação ser objeto apenas de configuração teleológica (em abstrato) e não de conformação essencial, estrutural e/ou funcional (em concreto). Sempre no quadro da LBSE, no âmbito da organização específica do 1.º Ciclo do Ensino Básico, são definidos como objetivos específicos relevantes, mais concretamente no seu Artigo 8º, número 3, alínea a), «o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora (AR, 1986 [2005: 5127]).

De modo a proceder quer à tradução, quer à operacionalização destes princípios e destas orientações consagradas na LBSE – e tendo em consideração que, nesse momento, Portugal já se encontrava na qualidade de Estado-Membro de pleno direito da União Europeia<sup>73</sup> –, emerge, em 1989, após um processo de reflexão e apresentação de propostas sustentadas desenvolvido, prioritária mas não exclusivamente, pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Presidência do Conselho de Ministros, 1986)<sup>74</sup>, o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto (ME, 1989) que estabelece os princípios gerais

---

<sup>72</sup> V. no texto da LBSE de 1986: Artigo 47.º, número 7 – não se regista qualquer alteração textual e discursiva do enunciado em causa (AR, 1976: 3078).

<sup>73</sup> Portugal «é membro de facto da União Europeia desde 1 de janeiro de 1986, após ter apresentado a sua candidatura de adesão a 28 de março de 1977 e ter assinado o acordo de pré-adesão a 3 de dezembro de 1980 (Adesão de Portugal à CEE. In *Infopédia* [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2012 – [http://www.infopedia.pt/\\$adesao-de-portugal-a-cee](http://www.infopedia.pt/$adesao-de-portugal-a-cee)).

<sup>74</sup> A missão central da referida Comissão correspondia então à sua própria denominação, o «atacar frontal e decididamente as causas profundas que estão na raiz dos principais problemas que vêm, cronicamente, sendo identificados, o que implica uma reforma global e coerente das estruturas, métodos e conteúdos do sistema» (Presidência do Conselho de Ministros, 1986: 214).



que passam, a partir dessa altura, à presidir à ordenação da reestruturação curricular dos Ensinos Básico e Secundário nacionais.

De acordo com o texto de índole preâmbular deste último diploma legal, impõe-se, nessa altura «procede[r] à definição dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário», cuja «estrutura curricular [então] aprovada procura[va] responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se coloca[va]m ao nosso sistema educativo» (ME, 1989: 3638).

O referido diploma legal, ainda nesse seu texto de carácter preambular, declara, mormente em posição primeira no quadro das «opções que fundamentam a organização curricular dos ensinos básico e secundário» nacionais de então que «[se valoriza] o ensino da língua portuguesa, como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas» (ME, 1989: 3638)<sup>75</sup>.

O mesmo Decreto-Lei, no seu Artigo 9º, mais concretamente no número 1 correspondente, considera que, para lá de outras dimensões, o *domínio da língua materna* constitui uma *formação transdisciplinar*<sup>76</sup>.

Em 2001, o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto (ME, 1989), é objeto de revogação através da emergência do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, que «estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional» (ME, 2001a: 259).

Essa reorganização curricular que, por referência à problemática do presente estudo, procede ao «reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática» (ME, 2001a: 258), sendo que em relação à LP, o mesmo diploma legal inscreve, de modo expresso no seu texto, «o domínio da língua portuguesa (...) como formaç[ão] transdisciplin[ar] no âmbito do ensino básico» (ME, 2001a: 259). Mais concretamente, o referido diploma legal, no número 1 do seu Artigo 6º, declara de modo verbalmente explícito que, «a valorização da língua portuguesa» constitui uma *formação transdisciplinar* no ensino básico (ME, 2001a: 260)<sup>77</sup>, sendo de sublinhar a constatação de que no texto preambular correspondente essa dimensão *transdisciplinar* é associada ao *domínio da LP*, enquanto nesta disposição, a referida dimensão é objeto de

<sup>75</sup> A relevância educativa e didática conferida nesse diploma legal ao *ensino da LP* é objeto de indicação e descrição detalhadas na secção 1.2. deste capítulo da presente Dissertação.

<sup>76</sup> Registe-se que, no âmbito deste diploma legal, e por referência ao termo *formação*, o adjetivo *transdisciplinar* não é objeto de qualquer tipo de abordagem definitiva.

<sup>77</sup> Registe-se que, à semelhança do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, este diploma legal não procede a qualquer tipo de abordagem definitiva do adjectivo *transdisciplinar* por referência ao termo *formação*.

associação à *valorização da LP* (ME, 2001a)<sup>78</sup>.

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (ME, 2001a) é objeto de revogação, em 2012, pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho (MEC, 2012b) que declara ter por propósito global evitar o que considera ser o desmembramento curricular do Sistema Educativo, mormente na sua dimensão escolar, até então vigente (Figura 7).

**Figura 7**

**Revisão da estrutura curricular dos Ensinos Básico e Secundário de 2012**  
(Ministério da Educação e Ciência, 2012b: 3476)

A redução da dispersão curricular concretiza-se no reforço de disciplinas fundamentais, tais como o Português, a Matemática, a História, a Geografia, a Físico-Química e as Ciências Naturais, na promoção do ensino do Inglês, que passará a ser obrigatório por um período de cinco anos.

No âmbito dos seus princípios orientadores de organização e gestão do currículo dos Ensinos Básico e Secundário, este último Decreto-Lei consagrada, designadamente na alínea n) do seu Artigo 3.º, a «[v]alorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares» (MEC, 2012b: 3477), componentes estas que se traduzem, designadamente no primeiro ciclo do *ensino básico*, de acordo com o disposto nos Artigos 2.º e 8º, em áreas disciplinares e não disciplinares (MEC, 2012b: 3477-3478).

Apresentados – de modo mais seletivo do que exaustivo – os referenciais educacionais e educativos mais relevantes, mormente em termos tanto essenciais como estruturais, relativos ao *ensino da LP*, com especial centração no níveis de ensino que, *grosso modo*, correspondem ao 1.º Ciclo do Ensino Básico atual, nos três períodos históricos – Primeira República (1910/1926), Estado Novo (1926/1974) e a República contemporânea (iniciada em 1974 e ainda em curso) – alvos desta componente textual da presente Dissertação, é possível concluir que quer a LP, quer o seu ensino e a sua aprendizagem nos quadros escolares sucessivamente instituídos foram e continuam a ser objeto de uma atenção nuclear pelas configurações político-ideológicas correspondentes, se bem que as dimensões teleológicas respetivas evidenciem valorações paradigmáticas diferenciadas. Por conseguinte, delimitado o quadro tanto educacional como educativo do *ensino da LP* por referência ao nível de ensino em causa nos períodos históricos acima indicados, impõe-se proceder, de seguida, e sempre numa perspetiva diacrónica, à observação descritiva dos marcos das dimensões curriculares e didáticas correspondentes.

<sup>78</sup> A relevância educativa e didática conferida nesse diploma legal ao *ensino da LP* é objeto de indicação e descrição detalhadas na secção 1.2. deste capítulo da presente Dissertação.

## 1.2. Referenciais curriculares e didáticos<sup>79</sup>

No quadro da Primeira República, o Decreto de 29 de Março de 1911 ('Ministerio do Interior', 1911a), no âmbito das matérias disciplinares que «constituem objecto do ensino primário...» nos níveis *elementar* (7-10 anos), *complementar* (10-12 anos) e *superior* (12-15 anos) (Figura 8), indica que é conferida relevância à LP, designadamente através da atribuição sistemática da primeira posição à mesma nos elencos de índole curricular correspondentes, embora de modo diferenciado nos diversos níveis desse grau de ensino. Enquanto, no nível *elementar*, as atividades de *leitura* e *escrita* assumem um carácter rudimentar (Artigo 9.º, 1.º), no nível *complementar*, essas atividades são associadas às de *conversação* e *composição*, respetivamente, no quadro de referenciais nacionais gerais (Artigo 10.º, 1.º), sendo que, no nível *superior*, a LP é considerada como uma *disciplina* (Artigo 11.º, 1.º), pese embora o facto de este último termo não ser objeto, no texto respetivo, de qualquer definição concetual ('Ministerio do Interior', 1911a: 1342-1343).

Figura 8

Ensino primário: objetos de ensino – Níveis: elementar, complementar e superior – 1911  
(‘Ministerio do Interior’, 1911a: 1342-1343)

### 2.1. Nível elementar

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Art. 9.º Constituem objecto do ensino primario elementar:</b></p> <p><b>1.º Leitura; escrita; rudimentos da lingua portuguesa; contos de historia patria e lendas tradicionaes;</b></p> <p><b>Nocções preliminares de geographia geral e noticia sumaria das provincias, cidades e villas de Portugal, das suas colonias e ilhas adjacentes, apresentadas, tanto quanto possível, sob a forma de contos de viagens e de descrições geographicas;</b></p> <p><b>Moral pratica, tendente a orientar a vontade para o bem e a desenvolver a sensibilidade;</b></p> <p><b>Nocções muito summarias sobre a educação social, economica e civica;</b></p> <p><b>2.º Operações fundamentaes da arithmetica; nocções de systema metrico decimal;</b></p> <p><b>Geometria pratica elementar;</b></p> <p><b>Noticia dos productos mais communs da natureza, empregados especialmente na agricultura e industria;</b></p> <p><b>Conhecimento dos phenomenos naturaes mais vulgares;</b></p> <p><b>3.º Desenho e modelação;</b></p> <p><b>Canto coral e dicção de pequenas poesias;</b></p> <p><b>4.º Hygiene individual; gymnastica; jogos educativos e especialmente os nacionaes;</b></p> <p><b>Trabalhos manuaes e agricolas, conforme os sexos e as regiões.</b></p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

<sup>79</sup> No quadro desta secção do Capítulo I da presente Dissertação, os termos determinantes *curricular* e *didático* devem ser entendidos nas suas aceções mais amplas – *conjunto de matérias e/ou disciplinas e instruções e/ou orientações de ensino e aprendizagem*, respetivamente –, na medida em que, no âmbito da abordagem diacrónica aqui em apreço, os mesmos não correspondem em termos de rigor científico aos conceitos educacionais e educativos contemporâneos.

## 2.2. Nível complementar

**Art. 10.º** Constituem objecto do ensino primário complementar:

- 1.º Leitura e conversação; escrita e composição; noções geraes da lingua portuguesa;
- Noções elementares de historia geral e patria;
- Noções elementares de geographia geral e patria; aspectos dominantes das diferentes localidades (actividade commercial, industrial, artistica, etc.);
- Desenvolvimento da moral pratica, como meio de formar o character;
- Noções elementares de economia rural ou fabril, conforme a região;
- Rudimentos de economia domestica e social; direitos e deveres dos cidadãos;
- 2.º Noções elementares de arithmetica, geometria, e rudimentos de sciencias physico-chimicas e historico-naturaes, especialmente applicaveis á industria e agricultura; astronomia descriptiva;
- 3.º Desenho e modelação, calligraphia, photographia, canto coral e recitação;
- 4.º Desenvolvimento da hygiene; jogos, gymnastica; passo e attitudes militares;
- Trabalhos manuaes ou agricolas, conforme os interesses regionaes e exercicios militares para o sexo masculino;
- Trabalhos manuaes, jardinagem, horticultura e economia domestica para o sexo feminino.

## 2.3. Nível superior

**Art. 11.º** O ensino primário superior será professado em três annos e constituido pelas disciplinas constantes do seguinte quadro:

- 1.º Lingua portuguesa;
- 2.º Lingua franceza;
- 3.º Lingua inglesa;
- 4.º Historia, especialmente de Portugal;
- 5.º Geographia geral e especificadamente de Portugal e colonias; geographia economica;
- 6.º Moral;
- 7.º Instrucção civica;
- 8.º Noções de economia;
- 9.º Direito usual;
- 10.º Mathematicas elementares (arithmetica, geometria, algebra e agrimensura);
- 11.º Contabilidade;
- 12.º Sciencias physico-chimicas e historico-naturaes e suas applicações, determinadamente á agricultura, ao commercio e ás industrias, consoante as necessidades particulares de cada região;
- 13.º Hygiene;
- 14.º Desenho;
- 15.º Pratica em aulas-escritorios; estenographia; officinas; campos experimentaes;
- 16.º Educação physica, exercicios militares, gymnastica, jogos, natção, remagem, etc.;
- 17.º Musica e canto coral.

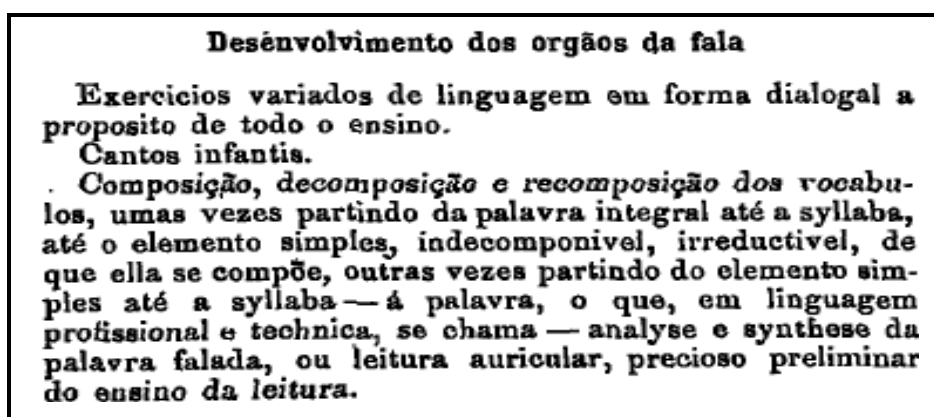
Numa perspetiva de sequencialidade, o Decreto de 23 de Agosto de 1911, «[t]endo em vista as altas vantagens pedagógicas do ensino infantil, como preparação e base para o estudo primário elementar-complementar<sup>[80]</sup>» ('Ministerio

<sup>80</sup> Sublinhado nosso.

do Interior', 1911b: 3597), institui, nessa altura – numa ótica de desenvolvimento do disposto de forma sumária no Decreto de 29 de Março de 1911 ('Ministério do Interior', 1911a)<sup>81</sup> –, um «Programa das Escolas Infantis» que estabelece em relação ao *ensino da LP* – em associação, no âmbito da *educação dos órgãos dos sentidos*, com o plano do *desenvolvimento dos órgãos da fala* (Figura 9) – o princípio de que a abordagem da *língua materna* (nessa circunstância, a LP), nesse nível de ensino, corresponde a uma posição de *abarcamento*<sup>82</sup> de todas as restantes matérias objeto de ensino (Figura 10 – v. página seguinte).

Figura 9

Ensino Infantil – Programa: 'Desenvolvimento dos órgãos da fala' – 1911  
(‘Ministerio do Interior’, 1911b: 3598)



Pese embora o facto de as concepções de *aprendizagem* quer da *linguagem verbal*, quer da *língua* em concreto subjacente a estas instruções e/ou orientações de índole didática apresentarem uma essência de carácter associacionista, constata-se que a LP é então considerada – se bem que sem ser objeto da denominação consagrada na atualidade – como língua de escolarização dos objetos de ensino e aprendizagem do nível de ensino à época qualificado de infantil.

<sup>81</sup> Nesse Decreto, os *conteúdos programáticos* instituídos, no Artigo 6.º correspondente, para o *ensino infantil* incluem de modo expresso, mas sintético a «[a]cquisição do vocabulário pelo conhecimento dos objectos e da sua applicação; [e]xercícios graduados de linguagem dentro do vocabulário familiar; [p]reliminares de leitura e escrita». Ainda nesse Decreto, mais concretamente no seu Artigo 5.º, pode ler-se que «[o] objecto do ensino infantil (...) tem em vista a educação e desenvolvimento integral, physico, moral e intellectual das crianças, desde os quatro aos sete annos de idade, com o fim de lhes dar um começo de habitos e disposições, nos quaes se possa apoiar o ensino regular da escola primária» ('Ministerio do Interior', 1911a: 1342).

<sup>82</sup> A perspetiva de que a LP «abrange todos os assuntos» e, por conseguinte, «faz parte de todos os programas» ('Ministerio do Interior', 1911b: 3598) pode ser considerada, numa ótica etnodidática, como um arquétipo concetual – apesar do carácter terminológico impreciso correspondente – da perspetiva contemporânea da dimensão curricular *transversal* da LP (ME, 2009a: 68). Esta problemática é objeto de abordagem mais detalhada no âmbito quer desta secção do Capítulo 1, quer do Capítulo 3 da presente Dissertação.

Figura 10

Ensino Infantil – Programa: *Ensino da língua materna* – 1911

('Ministerio do Interior', 1911b: 3598)

**Ensino da lingua materna**

A lingua materna não pode tratar-se isoladamente. Abrange todos os assuntos, faz parte essencial de todos os programmas, de todo o ensino, por mais variado que se conceba e qualquer que seja o seu fim, pois o ensino da lingua materna consiste na aquisição do vocabulario por exercicios graduados da linguagem familiar, tomando por base o conhecimento de todos os objectos e das suas applicações, de forma a criar ideias exactas e a habituar a criança a representá-las facilmente pelas palavras que mais clara e correctamente as possam exprimir.

O ensino da lingua materna começa logo que a criança, por assim dizer, balbucia as primeiras palavras, fazendo-lh'as ouvir clara e correctamente pronunciadas.

Nas escolas infantis exerce-se:

a) Dando a conhecer os nomes de todos os objectos, das principaes partes do corpo humano, fazendo-os repetir pelas crianças e corrigindo defeitos de dicção, para o que são auxiliares poderosissimos e essenciaes a analyse e a synthese da palavra falada.

b) Chamando-lhes depois a attenção para as qualidades e utilidades d'esses objectos, animaes, vegetaes, mineraes, moveis, utensilios caseiros, peças de vestuario, alimentos, pesos e medidas mais vulgares, etc, fazendo-lhes juntar correctamente essas qualidades quanto á côr, quanto á forma, ao peso, temperatura, etc., aos nomes por que já os distinguem.

c) Juntando ao nome de cada animal conhecido uma acção ou mais que lhe seja propria.

d) Attribuindo acções a uma pessoa ou a um animal que usualmente as pratica ou pode praticar, ou que lhe são peculiares.

e) Encontrando pessoas ou objectos que possam exercer ou soffrer dadas acções, tendo o maximo cuidado em que as crianças se expressem com correcção, sem deixar de empregar termos familiares e mais usuaes.

f) Formando pequenas phrases ou juizos singelos e simples, acêrca de qualquer objecto ou animal apresentado á sua observação.

Este mesmo exercicio em relação ao presente, ao preterito e ao futuro, absolutos, do modo indicativo, e depois gradualmente nos outros tempos e modos subordinados, sem, claro está, lhes falar em verbos, tempos ou modos.

Poder-se-ha tomar para ponto de partida d'este exercicio a ampulheta.

g) Finalmente, fazendo conhecer intuitiva, analogica e praticamente ás crianças as relações ou circumstancias de tempo, de lugar, de modo, etc., em que uma pessoa animal ou cousa pode existir.

Todos estes exercicios deverão realizar-se a proposito de tudo e em todos os momentos, singela, despretenciosa, e, quasi se pode dizer, insensivelmente; e, por meio de jogos, taes como — o jogo dos animaes, o das sombras, o da serra, o dos officios advinhados, o da coruja, o das flores.

Numa abordagem de *reorganização do ensino primário*, mais de índole curricular do que didática, o Decreto n.º 5787-B de 10 de Maio de 1919, que passa a considerar, no seu Artigo 2.º, o *ensino infantil* (4-7 anos) como um dos graus do *ensino primário*, cujo edifício inclui ainda o *ensino primário geral* (7-12 anos) e o *ensino primário superior* (12-15 anos), na medida em que declara, no Artigo 3.º respetivo, que esse grau primeiro é «especialmente destinado à preparação para o ensino primário geral», continua a entender que, nesse grau do *ensino primário* se impõe proceder à «[e]ducação dos órgãos da fala, aumento de vocabulário e correcção de dicção» e ao «[e]nsino inicial da leitura e da escrita», nos números 2 e 3 do referido Artigo 3.º, respetivamente (MIP, 1919a: 1346-H). Relativamente ao grau *superior* do ensino primário, o Decreto em causa determina, no seu Artigo 12.º, a existência da disciplina de *Língua portuguesa*, pese embora o facto de não proceder à indicação de quaisquer *conteúdos programáticos* correspondentes.

No prolongamento do Decreto n.º 5787-B de 10 de Maio de 1919 (MIP, 1919a), emerge o Decreto n.º 6137 de 29 de Setembro desse mesmo ano civil, no qual se regista, mormente no número 1 do seu Artigo 16.º, a insistência de que o *ensino infantil* devia então compreender quer a «[a]cquisição do vocabulário» não apenas «pelo conhecimento dos objectos», mas também «da sua aplicação», sempre através de «[e]xercícios graduados de linguagem», desde que executados «dentro do vocabulário familiar», quer o «[e]nsino inicial da leitura e escrita» (MIP, 1919c: 2069).

Por referência ao Decreto n.º 6137 de 29 de Setembro de 1919 (MIP, 1919c) e numa ótica parcelarmente sequencial no plano substantivo, o Decreto n.º 6203 de 7 de Novembro de 1919 procede à reorganização dos «Programas do Ensino Primário Geral»<sup>83</sup>, mormente a componente de índole curricular nesse diploma legal denominada *Português* (Figura 11 – v. página seguinte). Por comparação com diplomas legais anteriores análogos, a secção do referido documento na qual se procede à indicação dos *conteúdos* e das *atividades da matéria escolar* é precedida de um texto prolixo de *Instruções pedagógicas*<sup>84</sup> (MIP, 1919d: 2229-2232).

---

<sup>83</sup> Pese embora o facto de o *ensino primário geral* de então ser precedido em termos declarativos do *ensino infantil*, o texto relativo à *matéria escolar* denominada *Português* deste último Decreto, ao declarar no seu parágrafo inicial que «[na primeira] classe o ensino da leitura inteiramente colectivo é quasi sempre impossível. Há o aluno absolutamente analfabeto, há aquele que já foi iniciado nesse ensino na família, na escola infantil ou no chamado colégio particular» (MIP, 1919d: 2229), reconhece que a referida precedência não evidencia ainda nessa altura um carácter universal em termos efetivos.

<sup>84</sup> Tendo por referência O *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* de Cândido de Figueiredo, «dicionário da língua portuguesa, que teve a sua primeira edição em 1899» e «[a] sua segunda edição [em] 1913», ao então adjetivo *pedagógico* é atribuído a aceção definatória de «[r]elativo à pedagogia», sendo a *pedagogia* definida como a «[a]rte da educação e do ensino; educação

Figura 11

Ensino Primário Geral – Programa: *Português* – 1919

(Ministério da Instrução Pública, 1919d: 2232)

**1.ª classe**

Exercícios de pronúncia. Leitura e escrita. Cópia e ditado de palavras, de frases e de breves e fáceis períodos. Conversações por meio das quais os alunos se habituem a exprimir os seus pensamentos a descrever cousas vistas e a narrar factos ocorridos.

**2.ª classe**

Leitura corrente e explicação dos trechos lidos. Exercícios graduados de cópia e ditado. Conversações sobre cousas e factos observados por meio das quais os alunos se habituem a exprimir claramente os seus pensamentos e a narrar curando especialmente da correcção de linguagem. Breves e fáceis composições orais e escritas. Exercícios de memória muito breves e fáceis.

**3.ª classe**

Leitura corrente com explicação dos trechos lidos. Exercícios graduados de ditado, tendo em atenção especial a ortografia e a pontuação. Correcção, tanto quanto possível explicada, dos erros. Conhecimento prático das principais partes do discurso, de modo que os alunos distingam o substantivo do adjectivo e do verbo, o singular do plural, o masculino do feminino. Conjugação dos verbos auxiliares e regulares. Conversações e breves composições orais e escritas que tenham por assunto leituras e factos ocorridos na escola ou a cada um dos alunos. Exercícios de memória sobre prosas e poesias escolhidas, fáceis e breves, e que tenham sido perfeitamente compreendidas.

**4.ª classe**

Exercícios de leitura corrente e expressiva com resumo e explicação dos trechos lidos. Exercícios graduados de ditado, prestando especial atenção à ortografia e à pontuação. Elementos de gramática por meio de exercícios práticos (partes variáveis e invariáveis do discurso, conjugação dos verbos regulares e irregulares, elementos da oração, distinção no período da oração principal). Uso do dicionário escolar. Conversação e composições orais e escritas. Resumo de leituras feitas em casa. Versão para prosa de poesias fáceis. Exercícios de memória sobre prosas e poesias breves e perfeitamente compreendidas.

**5.ª classe**

Leitura com resumo e explicação dos trechos lidos. Recordação e esquematização das noções de gramática já aprendidas. Fáceis exercícios sobre sinónimos e antónimos e famílias de palavras. Ditado de prosas e poesias dos bons autores modernos. Conversações por meio das quais os alunos se habituem a exprimir-se por períodos completos. Composições especialmente de forma epistolar e de documentos de uso mais comum. Uso dos dicionários da língua e de erudição. Exercícios de memória sobre prosas e poesias escolhidas, fáceis e breves. Noções ocasionais sobre os principais géneros literários.

moral das crianças. Modos de pedagogo»; por seu lado, o termo *didáctica* é definido como «[a]rte de ensinar», enquanto ao adjetivo *didáctico* são atribuídas as aceções definitórias de «[r]elativo ao ensino. Próprio para instruir. Relativo a uma ciência. Escolar»; o mesmo dicionário indica que o lexema *instrução* no plural é o conjunto de «[i]nformações ou diligências, que esclarecem uma causa» (<http://www.dicionario-aberto.net/estaticos/about.html>).



De entre a pluralidade de *conteúdos* e *atividades* alvo das referidas *Instruções pedagógicas*, importa sublinhar as prescrições que são merecedoras de atenção reforçada no texto respetivo, na medida em que as mesmas permitem proceder à caracterização metodológica<sup>85</sup> então considerada como institucionalmente mais apropriada para a execução do *ensino (escolar) da LP*.

Numa perspetiva global, isto é, uma ótica sem discriminação das prescrições de ordem dita pedagógica por *classe*<sup>86</sup>, as *Instruções pedagógicas* constantes neste último diploma legal referentes à *matéria escolar* denominada *Português* prescrevem então...

▪ relativamente à *leitura* que

nesse estado crítico que decorre entre a silabação e a leitura corrente far-se há inteligentemente. Êste *desideratum* não se poderá naturalmente obter se as palavras e frases pronunciadas ou lidas representarem ideias estranhas ao pequeno âmbito mental das crianças, se se referirem a cousas que elas não conheçam, não sintam ou não experimentem. Mova-se o mestre sómente dentro do círculo das percepções e das experiências do aluno; mostre-lhe os objectos ou, quando isso não seja possível, as figuras dêsses objectos para os quais lhe chamará a atenção suscitando-se ao mesmo tempo as palavras que os designam. São portanto condenáveis as leituras que exprimam cousas ignoradas pelos alunos, conceitos abstractos ou frases vazias de sentido, arranjadas com o único objectivo do ensino ortográfico (MIP, 1919d: 2229-2230),

sendo que «[ao] findar a primeira classe deverá o aluno ler, embora lentamente, pequenos trechos com exacta articulação» e que «[a] partir da segunda classe deve desaparecer da leitura qualquer vestígio de simples mecanismo», devendo ainda ter-se em consideração que

---

<sup>85</sup> A opção pelo recurso ao adjetivo *metodológico* em detrimento do adjetivo *didático* para qualificar o termo *caracterização* decorre da conceção didatológica de que as referidas *Instruções pedagógicas* têm por objetivos *elaborar*, *desenvolver* e *aplicar* «une pratique d'enseignement comme objectif immédiat», enquanto a *didática* «déconstruit pour observer et analyser» (Puren, 1988: 19).

<sup>86</sup> O texto em causa não omite a existência de especificidades quer de *conteúdo*, quer de *atividades* em função do carácter ascendente tanto das *classes* como do *nível cognitivo* em abstrato dos sujeitos-aprendentes – designados no documento pelos termos *aluno(s)*, *criança(s)*... *rapaz(es)* e *mocinho(s)* –; enquanto as referências a essas especificidades assumem um carácter pontual a partir da *segunda classe*, constata-se a conferência de uma atenção particular às prescrições relativas à *primeira classe*, considerada como «essencialmente preparatória», na qual «as capacidades intuitivas e intelectivas dos alunos apresentam diferenças mais acentuadas», razão pela qual se entende que «[e]nsinando-os a todos uniformemente, os mais adiantados atrasam-se, os mais ignorantes são compelidos muitas vezes a parar a meio caminho; e aqui temos um primeiro bando de repetentes»; em resultado desta asseveração, o documento regista ainda a prescrição de que «[c]onvirá portanto dividir os alunos em grupos segundo o seu grau de capacidade de modo que se obtenha em cada grupo uma média de adiantamento que permita prosseguir proveitosamente no ensino»; importa sublinhar que, no sentido de assegurar, numa ótica de índole determinista, esse propósito, as *Instruções Pedagógicas* insistem de modo explícito na relevância operatória da dimensão *ensinar*, na medida em que, nessa altura, se considera que «as classes que melhor resultado dão são as dirigidas pelos mestres que melhor dizem e lêem e que maior correcção usam na linguagem falada e escrita» (MIP, 1919d: 2229).

[q]anto mais o mestre aproximar a palavra da **intuição**<sup>[87]</sup>, os modos de dizer do pensar e do sentir do aluno, tanto mais expressiva será a linguagem dêste e mais fecundo em resultados será o ensino. Seja sempre a leitura dum trecho precedida duma explicação sumária. Leia o mestre o trecho com voz clara, pronúncia correcta, com as devidas pausas, dando relêvo e côr às palavras e frases; mande depois relê-lo a uns e a outros começando pelos alunos mais adiantados (MIP, 1919d: 2230);

▪ quanto à *escrita* que

[o]s exercícios (...) começam com os de leitura e terminam na primeira classe com breves e fáceis períodos, isto é, com períodos sem orações subordinadas. Nos primeiros meses, enquanto o aluno não adquira uma relativa destreza manual, é recomendável o uso do papel e do lápis (...) em vez do complicado aparato do caderno, do tinteiro e da pena que embaraça a criança<sup>[88]</sup> (MIP, 1919d: 2230),

estabelecendo uma relação de relevância funcional entre a *escrita* e, por um lado, o *ditado*, para o qual se recomenda «que o aluno nunca seja levado a escrever palavras e frases que não entenda», porquanto «não poucos erros resultam do facto de o aluno não entender o que escreve, como aliás sucede a nós, adultos, quando nos ditam uma palavra desconhecida»<sup>[89]</sup> e, por outro lado, a *cópia*<sup>[90]</sup> «do livro ou do quadro» que

<sup>87</sup> Sublinhado nosso. As *Instruções pedagógicas* em causa sublinham, logo no segundo parágrafo do texto correspondente, a relevância que deve ser conferida a *capacidades intuitivas* (MIP, 1919d: 2229) do sujeito-aprendente no *ensino primário*. Tendo em consideração que estas referências se inscrevem no âmbito do processo de caracterização metodológica do *programa de ensino* aqui em apreço, importa sublinhar que a *intuição* é a «[s]aisie instantanée, immédiate du réel, des liens entre des faits, des comportements à adopter» e que ela «relève moins d'une faculté intellectuelle (ou logique) que d'une faculté psychique (...)». Intuitionner, c'est donc pressentir, sans l'intermédiaire ou le soutien de la logique, sans le concours d'arguments rationnels» (Legendre, 1988 [1993: 760).

<sup>88</sup> O mesmo texto sublinha ainda que «[o] uso das ardósias individuais tem apenas por si a vantagem económica, mas tem contra si o inconveniente de oferecer demasiada facilidade à criança de apagar o que escreve, facilidade esta bem prejudicial: não habitua a reflectir antes de escrever, não tendo por consequência esta prática nada de educativo (MIP, 1919d: 2230).

<sup>89</sup> Quanto a este exercício, as referidas *Instruções pedagógicas* indicam que «[o] ditado continua em todas as classes» e o mesmo «[progredindo nas classes, (...) tornar-se há mais difícil, exigindo-se dos alunos a pontuação», sendo que esta última deverá «começar na terceira classe, na qual o aluno é iniciado no conhecimento prático das várias partes do discurso»; insiste-se, ainda, no princípio de que «a função do ditado irá mais longe quando o professor se servir dêle para completar noções que o livro de texto não pode dar», explicitando-se que «[s]ervirá, pois, o ditado para completar oportunamente noções de história local, de cousas, de animais e planta da região, as quais dificilmente se poderá encontrar nos livros de leitura comuns» e «ainda para enriquecer o património de conhecimentos literários, compreendendo prosas e poesias fáceis e breves», devendo «[e]sta função torna[r]-se preponderante na quarta e quinta classe» (MIP, 1919d: 2230-2231). Pese embora o carácter superiormente recomendatório destas *Instruções pedagógicas* referentes a este exercício, na secção do texto correspondente, intitulado *Observação*, pelo facto de se reconhecer que «[n]em todos os pedagogistas estão de acôrdo sôbre o valor pedagógico do ditado», «[ao] professor se deixa a liberdade de o empregar ou não empregar» (MIP, 1919d: 2232).

<sup>90</sup> No que diz respeito aos *exercícios de cópia*, as *Instruções pedagógicas* em causa consideram que os mesmos «continuam sómente até a segunda classe, a fim de que o aluno imprima bem na mente a ortografia das palavras e os primeiros elementos de pontuação», mas sublinha que «nas classes seguintes é melhor substituir êsse exercício passivo, que facilmente degenera num acto mecânico, durante o qual a atenção da criança está de ordinário ausente pelo exercício activo de escrever sob ditado e de memória (MIP, 1919d: 2231).

«deve começar-se quando o aluno seja capaz de ler e compreender o que copia a fim de que êsse exercício não se reduza a uma simples imitação gráfica» (MIP, 1919d: 2230);

- em relação à *conversação*, que «não tem pequena parte no ensino da língua», que

[os] assuntos devem ser adaptados à capacidade da criança e basear-se hão no ensino concreto. (...) O que mais importa é que na conversação o professor tenha meio de certificar-se se os alunos compreenderam bem o significado e o emprêgo das palavras e frases. Não permitirá que o aluno responda às suas perguntas com monossílabos, exigindo que o faça com frases completas. Empenhando-o em discorrer sobre cousas vistas e factos ocorridos, cultive-lhe o hábito de narrar, tanto quanto possível, com espontaneidade, de modo simples e com graça (MIP, 1919d: 2230),

perspetiva essa que permite constatar que «[aos] exercícios de conversação dá [esse] programa um lugar importante no ensino da língua, assinando-lhe como fim conduzir o sujeito-aluno a exprimir-se por meio de períodos completos», porquanto «[a] difícil arte de periodar, quando se cultive falando (...) não sómente faz que nos escutem com prazer, mas também concorre poderosamente para que nos exprimamos com facilidade por escrito», razão pela qual «no programa, a composição escrita é constantemente relacionada com a composição oral»<sup>91</sup> (MIP, 1919d: 2232);

- no que diz respeito à *gramática* que o ensino da mesma «não deve exceder os fins do estudo da língua na escola popular, nem aquela provisão de vocábulos e de locuções de que dispõem os rapazes», sendo que [o] bom mestre fará, pois, tirar da leitura, da conversação, da correcção dos trabalhos, a regra gramatical, suscitando com arte casos dos quais pretenda derivar o preceito linguístico», ou seja,

[p]rimeiro o exemplo, depois a regra: é êste um velho aforismo pedagógico aplicável em todos os casos. Da correcção dos erros comuns e locais que são os mais frequentes sejam levados os alunos ao conhecimento claro das regras e diligencie que estas se fixem bem, fazendo que os alunos as apliquem a uma série de exemplos propostos ou melhor ainda achados por eles próprios (MIP, 1919d: 2231),

---

<sup>91</sup> A relação então estabelecida pelas *Instruções pedagógicas* entre a *composição oral* e a *composição escrita* devia processar-se do seguinte modo: «O mestre pode começar por propor ao discípulo uma série de perguntas que tenham entre si um certo nexos. As respostas que o aluno der com outras tantas proposições logicamente ordenadas serão escritas e formarão uma primeira composição. Dêste modo a criança conquistará gradualmente o hábito de narrar por escrito o factozinho, de exprimir um desejo por meio duma cartinha e sobretudo de se interrogar logicamente quando quer compor»; contudo, nas referidas *Instruções pedagógicas*, declara-se que «[n]ão abuse o mestre dos exercícios de composição. Os rapazes devem ler muito e escrever menos. Componham quando tenham ideias prontas, se se pretende que as possam pôr em ordem; doutro modo caem no amontoar de palavras mais ou menos sonoras, no engorgitamento e empolamento das frases e não se habituem afinal a *dizer cousas*» (MIP, 1919d: 2232).

na medida em que o aluno «[t]udo isso pode **aprender a reconhecer intuitivamente**<sup>[92]</sup> e por via de exemplos», isto é, «[a]costume-se o aluno a distinguir com segurança o substantivo do verbo e do adjectivo, o artigo do substantivo, etc., e nunca se lhe exija a definição destas categorias verbais a qual pertence propriamente à filosofia da linguagem»<sup>93</sup> (MIP, 1919d: 2231); insiste-se ainda no facto de que o *ensino gramatical* «começa propriamente na terceira classe» (MIP, 1919d: 2231) e que

[n]a quarta e quinta classe não se faz mais que repetir e valorizar o ensino gramatical começado precedentemente. O aluno que distingue e sabe empregar com segurança as partes variáveis e invariáveis do discurso, que sabe decompor a oração nos seus elementos (...), que pode pôr em evidência a oração principal dum período, tem já uma preparação formal suficiente para servir-se convenientemente da língua. E isto na escola primária geral é o máximo desejável. Os progressos que o aluno faz nos conhecimentos linguísticos aparecem no modo como fala e escreve (MIP, 1919d: 2232).

Nessas mesmas *Instruções pedagógicas*, mais concretamente na sua secção final, intitulada *Observações*, o texto correspondente inclui ainda uma referência ao uso do *dicionário*, sublinhando o princípio de que

[d]eve o mestre ter em grande conta, quer nos exercícios de leitura quer nos de composição, o emprêgo de bons dicionários escolares a princípio, e depois de dicionários de erudição geral e especial. Entende-se que nunca será obrigatório para os alunos adquiri-los (MIP, 1919d: 2232),

sendo ainda indicado que «[o] uso do dicionário escolar começa na quarta classe e o dos dicionários de erudição geral e especial na quinta» (MIP, 1919d: 2232), porquanto

[é] grande a importância dêste meio indispensável de enriquecer os nossos conhecimentos. É necessário que o mestre acostume o aluno a procurar e a saber procurar, visto que procurar e descobrir denota boa educação intelectual e não devem faltar na biblioteca<sup>[94]</sup> bons dicionários gerais e especiais nos quais os mocinhos achem resposta claras e prontas às necessidades da inteligência (MIP, 1919d: 2233),

até porque o conjunto das *Instruções pedagógicas* acima referidas, numa perspectiva de valoração primaz do ato de *ensinar*, recomenda que

[p]ense o mestre no grande benefício que presta à sociedade e à educação cívica obtendo que os seus alunos que da escola primária geral saiam para o trabalho,

---

<sup>92</sup> Sublinhado nosso. V., neste capítulo, a nota de rodapé 87 (p. 51).

<sup>93</sup> Relativamente ao *ensino da gramática*, essas *Instruções pedagógicas* sublinham ainda que «[q]uando o aluno tenha já claras e precisas estas primeiras **noções intuitivas**, sabe já o suficiente para prosseguir com proveito no estudo da técnica do dizer [sublinhado nosso] (MIP, 1919d: 2231).

<sup>94</sup> Nos próprios termos do documento, a «bibliotecazinha anexa à escola» é então a «modesta instituição escolar, sumamente útil [que] deve ser animada e difundida e nunca será demasiado recomendada às câmaras municipais, juntas de freguesia, directores e professores. Seria para desejar uma dotação orçamental para tal fim; entretanto não deve ser muito difícil ao professor amante da sua escola dotar a sua classe com certo número de livros, dos quais grande parte dádivas, nomeadamente dos alunos filhos de famílias mais abastadas, que deixam a escola, dádivas consideradas como ofertas aos novos alunos» (MIP, 1919d: 2230).

levem consigo o amor pela leitura dos **livros portuguêsmente pensados e portuguêsmente escritos**<sup>95]</sup> (MIP, 1919d: 2230).

Em 1921, o Decreto n.º 7311 de 15 de Fevereiro (MIP, 1921b) procede à substituição dos «Programas do ensino primário geral» até então vigentes (MIP, 1919d), designadamente no caso da *matéria escolar* denominada *Português*, dos *conteúdos* correspondentes (Figura 12 – v. página seguinte).

Por comparação com as *Instruções pedagógicas* do Decreto anterior, as *Instruções* – que não são objeto de qualquer qualificação – do nível diploma legal, para lá do seu carácter extremamente sucinto, sem proceder a uma reformulação paradigmática quer dos referidos *conteúdos*, quer do *ensino* correspondente, prescreve que, a contar dessa altura,

– «[o] ensino inicial da leitura poderá ser feito pelo método que o professor melhor conheça e no qual tenha confiança» (MIP, 1921b: 116), possibilidade essa já consagrada no Decreto anterior, pese embora o facto de o texto respetivo, proceder a um conjunto de recomendações de índole preceituadora;

– «[n]o ensino da língua materna deve-se, desde a 1.ª classe, obrigar a criança a falar, para que aprenda a exprimir com clareza as ideias» e «logo que saiba escrever, exercitá-la na composição escrita sobre assuntos simples (...) e, nas classes mais adiantadas, sobre assuntos tratados» no âmbito de *matérias escolares*, (MIP, 1921b: 116), não incluindo, contrariamente às *Instruções pedagógicas* do diploma legal anterior, qualquer referência à relação destas atividades com a de *leitura*;

– «[a] cópia é útil sobretudo quando corrigida pelo mestre com atenção e discernimento» (MIP, 1921b: 116), excluindo a possibilidade anteriormente estabelecida de essa correção poder ser executada pelos «alunos que se distingam», embora essa «correção mútua entre alunos» tivesse de «requere[r] todavia atenta vigilância da parte do professor, a fim de que seja profícua» (MIP, 1919d: 2231);

– «[o] ditado deve ser bem escolhido e sempre explicado, salvo uma ou outra vez para verificação» (MIP, 1921b: 116), perspectiva essa que reitera, nessa questão, o preceituado nas *Instruções pedagógicas* anteriores;

– «[n]as primeiras *classes* a gramática aprende-se com a língua» (MIP, 1921b: 116), orientação essa que constitui uma reafirmação explícita do preceito constante nas

---

<sup>95</sup> Sublinhado nosso. Sem adotar uma ótica anacrónica em termos de construção concetual, mas numa perspetiva de índole etnodidatológica, é possível admitir que esta formulação (de carácter essencialmente etnolinguística) possa constituir uma conceção arquetipa, ainda que embrionária, do princípio didatológico contemporâneo de consubstancialidade da *língua* e da *cultura* do ponto de vista intra-idiomático.

Figura 12

Ensino Primário Geral – Programa: *Português* – 1921

(Ministério da Instrução Pública, 1921b: 110-114)

**1.ª classe****Português**

Exercícios de pronúncia. Leitura e escrita. Cópia de frases e períodos breves e fáceis. Conversações sobre cousas e factos observados, a fim de que os alunos se habituem a exprimir claramente os seus pensamentos em orações completas, tendo em atenção especialmente a correcção de linguagem.

(…)

**2.ª classe****Português**

Continuação da leitura hesitante e leitura corrente; explicação dos trechos lidos.

Repetidos exercícios de leitura até se conseguir que os alunos adquiram a presteza de percepção necessária para poderem ler correntemente à primeira vista.

Cópia e ditado de frases curtas.

Breves composições orais e escritas. Exercícios de memória muito breves e fáceis. Exercícios de elocução.

(…)

**3.ª classe****Português**

Leitura corrente; explicação dos trechos lidos. Exercícios de leitura de manuscritos, convindo que sirvam de objecto destas lições modelos singelos de cartas familiares e de cortesia, recibos, obrigações, requerimentos, etc. Exercícios graduados de ditado, atendendo já à pontuação. Ensino prático das partes do discurso. Formação do plural e do feminino. Exercícios de memória em prosa e verso escolhidos, fáceis e breves e que tenham sido bem compreendidos. Exercícios orais e escritos para aplicação das diferentes flexões verbais dos verbos regulares e auxiliares. Exercícios de composição: reprodução de narrações e descrição de objectos sobre que tenham recaído as lições de cousas.

(…)

**4.ª classe****Português**

Leitura expressiva, resumindo e explicando os trechos lidos. Ditado, continuando a atender também à pontuação. Elementos da oração; distinguir no período a oração principal. Uso do dicionário. Exercícios de memória como na 3.ª classe. Exercícios orais e escritos, para aplicação das diferentes flexões verbais dos verbos regulares e irregulares. Exercícios de composição: descrições, narrações, cartas simples, segundo a orientação indicada na 3.ª classe.

(…)

**5.ª classe****Português**

Leitura expressiva com resumo e explicação dos trechos lidos. Recordação e esquematização das noções de gramática aprendidas na 3.ª e 4.ª classes.

Conversações pelas quais os alunos se habituem a exprimir-se correctamente e sem dificuldade. Composições: narrações, descrições, escritos de forma epistolar e documentos de uso comum. Exercícios de memória sobre temas tratados pelo professor. Curtos traços biográficos dos autores principais dos trechos do livro de texto.

*Instruções pedagógicas* anteriores, assim como a indicação que «só nas últimas três classes se irá ministrando muito gradualmente o ensino da análise gramatical, lógica e etimológica», sendo que estas orientações correspondem igualmente ao sentido geral das diretivas homólogas inscritas no diploma legal, se bem que a inclusão do referencial etimológico constitua, nesse caso, um acrescentamento substantivo (MIP, 1921b: 116).

Refira-se ainda o facto de que, em todos os referenciais programáticos do *ensino primário* no período da Primeira República, a *caligrafia* e os exercícios correspondentes – enquanto «[a]titude a manter para a boa execução da escrita» (MIP, 1919d: 2244) – encontram-se associados, de modo mais ou menos direto, com a matéria escolar então denominada *desenho*.

Com o Decreto n.º 7311 de 15 de Fevereiro de 1921 (MIP, 1921b) encerra-se a produção de diplomas legais relevantes da Primeira República referentes ao *ensino primário*, nas suas dimensões de índole curricular e didática – quando não também de ordem metodológica – mais diretamente centrados no *ensino*<sup>96</sup> da *matéria escolar* ordinariamente denominada LP.

Da apresentação sumária dos diplomas legais estruturantes do *ensino primário* no período da Primeira República, e tendo em consideração o teor dos mesmos, mormente em relação à *matéria escolar* usualmente designada LP, infere-se que o ensino desta última se inscreve no âmbito do *método intuitivo*, razão pela qual se impõe perguntar «[e]n quoi consiste la méthode intuitive dans toutes les études primaires qui ne se peuvent borner aux leçons de choses<sup>[97]</sup>?» (Buisson, 1911: s.p.<sup>[98]</sup>), sendo que, por referência à época em causa, a resposta correspondente é a seguinte:

---

<sup>96</sup> No âmbito da Primeira República, pelo facto de os referenciais programáticos do *ensino primário* conferirem centralidade acional objetiva ao *agente-professor*, o ato de *ensinar* emerge como ação determinativa do ato de *aprender*, razão pela qual o termo complexo *ensino de...* suplanta, nos planos concetual e operativo, o termo complexo *aprendizagem de...*; esta problemática é objeto de referência mais detalhada na secção 1.3. deste capítulo da presente Dissertação.

<sup>97</sup> Tendo em consideração a receção favorável por parte dos *pedagogistas* da Primeira República dos trabalhos referentes à Educação do «[p]olítico e pedagogo francês [Ferdinand-Édouard Buisson (1841-1932)] que reorganizou o sistema escolar primário» em França» (v. [http://www.infopedia.pt/\\$ferdinand-edouard-buisson](http://www.infopedia.pt/$ferdinand-edouard-buisson)), recorre-se aqui, no âmbito da problemática do denominado *método intuitivo*, às suas definições dicionarísticas – reunidas no *Nouveau dictionnaire de pédagogie d'instruction primaire* (1911) publicado sob a sua direção –, nomeadamente em relação à noção de *lições de coisas*. Partindo da afirmação do «[p]sicólogo escocês» Alexander Bain (1918-1903) «que, pela primeira vez, utiliz[ou] a expressão 'aprendizagem por tentativa e erro'» (v. [http://www.infopedia.pt/\\$alexander-bain](http://www.infopedia.pt/$alexander-bain)), Buisson acrescenta que «[l'] expression 'leçons de choses', dit [Bain], est loin d'être claire : elle peut être prise dans des acceptions très diverses» e acrescenta que Bain «entend de les ramener à trois sens principaux qui correspondent à trois idées justes, mais dont aucune ne devrait exclure les autres : 1º d'abord la leçon de choses consistant à mettre un objet concret sous les yeux de l'élève à titre d'exemple pour lui faire acquérir l'intelligence d'un idée abstraite : ainsi quand on lui présente quatre pommes, quatre noix, quatre livres, quatre personnes, etc., pour éveiller en lui

En une certaine marche de l'enseignement qui réserve à l'enfant le plaisir et le profit, sinon de la découverte et de la surprise, ce qui serait peut être trop promettre, au moins de l'initiative et de l'activité intellectuelle. On peut dire qu'on l'instruit par intuition, alors même qu'on ne lui montre ni objets ni images, toutes les fois qu'au lieu de lui faire suivre passivement son maître et répéter docilement une leçon toute faite, on le provoque à chercher, on l'aide à trouver, on le met sur la voie, suivant une vieille et bien juste image, lui laissant ensuite le mérite d'y faire quelques pas de lui-même (Buisson, 1911 : s.p.<sup>[96]</sup>).

Numa perspectiva de alargamento do *método intuitivo* que permite que, nessa época, a *lição de coisas* pudesse também passar a ser uma *lição de palavras* (*Instruction de 1890* [França] citada por Puren, 1988: 140), impõe-se sublinhar que «[l]a méthode intuitive, telle qu'elle s'applique aujourd'hui<sup>[99]</sup> à toutes les matières de l'enseignement primaire, n'a pas d'autre objet que de tenir compte de ce besoin de spontanéité, de variété et d'initiative intellectuelle de la part de l'enfant» (Buisson, 1911, : s.p.<sup>[96]</sup>). No âmbito da *matéria escolar* do *ensino primário* correspondente à noção de *língua materna*, por exemplo,

[en] lecture, au lieu de lui faire passer en revue toutes les lettres et toutes les syllabes vides de sens, on lui donne, dès qu'il sait deux ou trois lettres, de petits mots qui occupent sa pensée, satisfont son imagination, aiguissent sa curiosité pour les questions suivantes, chaque leçon portant pour ainsi dire sa récompense en elle-même : l'ordre logique peut en souffrir, et il faut que l'enfant plus d'une fois supplée par une sorte de divination ou d'intuition à ce qui lui manque rigoureusement pour être en état de déchiffrer le mot, mais c'est là précisément qu'est le plaisir pour lui ; l'obstacle est franchi, il a le sentiment de la conquête qu'il vient de faire ; il n'est pas encore à l'âge où l'on tient à se rendre compte minutieusement et consciencieusement des procédés qu'on a suivis, et il ne demande qu'à poursuivre. On aura le temps plus tard de lui faire analyser ce qu'il saisit à présent d'un coup d'oeil juste, mais trop rapide (Buisson, 1911 : s.p.<sup>[96]</sup>),

ou ainda

[en] grammaire, et là peut-être plus utilement que partout ailleurs, l'intelligence de l'enfant peut être livrée à elle-même, provoquée à trouver la règle et non astreinte toujours à l'appliquer passivement, encouragée à procéder par analogie, à faire *proprio motu* les généralisations que le livre donne sans doute toutes faites et toutes classées, mais qu'il y a tant de plaisir à dégager, par un libre effort d'esprit, de l'exercice même de la pensée et de la parole (Buisson, 1911 : s.p.<sup>[96]</sup>).

---

la notion du nombre *quatre*, etc ; 2° la leçon de choses consistant à lui faire voir, observer, toucher, discerner les qualités de certains objets par le moyen des cinq sens : c'est à proprement parler l'éducation des sens ; 3° la leçon de choses consistant à lui faire acquérir la connaissance d'objets, de faits, de réalités fournies soit par la nature, soit par l'industrie, et dont il ignorait jusqu'au nom : c'est une double leçon tendant à faire apprendre à la fois une chose et un mot, un fait et son expression, un phénomène et le terme qui le désigne, et par extension toute une classe de phénomènes et toute une classe de mots qui les expriment» (Buisson, 1911 – v. artigo intitulado «Leçons de choses», <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3034>).

<sup>98</sup> V. Buisson, 1911 – artigo intitulado «Intuition et méthode intuitive», <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2943>).

<sup>99</sup> Por referência à data de publicação do dicionário de Buisson, por *aujourd'hui* deve entender-se o período compreendido, grosso modo, entre o início do último quartel do século XIX e o primeiro quartel do século XX.



De modo mais preciso, e sempre por referência à *matéria escolar do ensino primário* designada de *língua materna*,

[d]e même que l'étude du vocabulaire doit se faire par intuition, la grammaire doit pénétrer dans les jeunes intelligences par insinuation. On ne parle point de la règle, on montre, dans une série de phrases écrites au tableau, les formes diverses du substantif, du verbe et de l'adjectif, sans oublier les pronoms. Quand ces formes sont inscrites, bien comprises, on en tire le paradigme ; on le fait trouver par les élèves (*Instruction officielle de 1908* [França] citada por Puren, 1988 : 146),

perspetiva esta que, por assentar nos princípios *des exemples aux règles* (Puren, 1988 : 146), confere ao *método intuitivo* da época uma configuração de índole indutiva, na medida em que os *pedagogistas* da altura procuravam associar as suas concepções pedagógicas ao prestígio das denominadas *ciências experimentais* implantado no espírito científico de então, razão pela qual é possível encontrar, à época, asseverações do género seguinte:

N'y a-t-il pas des sciences qui reposent uniquement sur l'expérience des faits, dont elles s'efforcent de dégager des lois ? Notre enseignement de la grammaire procède de même. Il oblige à aller des faits particuliers aux lois générales, il (...) amène [l'élève] à découvrir de lui-même ces lois, dès que son expérience est suffisante ; il développe ainsi toutes ses facultés d'observation et tient son sens critique sans cesse en éveil (Varenne, 1907 citado por Puren, 1988 : 147).

Pese embora as medidas legislativas adotadas pela Primeira República relativamente à diminuição do analfabetismo em Portugal, constata-se, segundo os dados oficiais constantes no Decreto-Lei n.º 38968 de 27 de Outubro de 1952, que «[a] taxa de analfabetismo da população portuguesa metropolitana de 7 e mais anos de idade, que em 1890 era de 75,9 por cento, era ainda de 61,8 por cento em 1930» e «[d]e 1911 a 1930 o índice de analfabetismo decresce apenas de 8,5 por cento (1911, 70,3 por cento; 1930, 61,8 por cento)», números esses que «dão bem a ideia da especial gravidade do problema que em 1926 se transferiu para a responsabilidade dos Governos da Revolução Nacional» (MEN, 1952: 1067).

Ainda no período pré-constitucional do Estado Novo, o Decreto n.º 13619 de 17 de Maio de 1927, no seu Artigo 1.º, institui que «[o] ensino primário considera-se dividido em três categorias», mais concretamente o «[e]nsino infantil, ministrado aos indivíduos de ambos os sexos, dos 4 aos 7 anos de idade», o «[e]nsino primário elementar, ministrado aos indivíduos de ambos os sexos, dos 7 aos 11 anos de idade» e o «[e]nsino primário complementar, ministrado aos indivíduos de ambos os sexos, dos onze aos treze anos de idade», sendo o *ensino primário elementar* considerado, de acordo com o Artigo 2.º do mesmo diploma legal, obrigatório, nível de ensino esse que, no âmbito da sua estrutura de índole curricular (Figura 13), mantém de forma explícita no Artigo 4.º do referido Decreto, o ensino da *leitura*, da *escrita*, da *redacção* e da *gramática* (MIP, 1927c: 770).

Figura 13

## Ensino primário elementar – Componentes curriculares – 1927

(Ministério da Instrução Pública, 1927c: 770)

**Art. 4.º O ensino primário elementar é ministrado em quatro classes sucessivas e compreende, além da cultura física, prática de higiene e canto coral:**

- a) Desenho, geometria e trabalhos manuais;**
- b) Leitura, escrita, redacção, gramática;**
- c) Aritmética e sistema métrico;**
- d) Ciências físico-naturais;**
- e) Corografia de Portugal e Colónias, história de Portugal e educação cívica.**

No sentido de proceder à concretização da reorganização de índole curricular inscrita no Decreto n.º 13619 de 17 de Maio de 1927 (MIP, 1927c), são instituídos, ainda nesse ano civil, novos «Programas do ensino primário elementar» através do Decreto n.º 14417 de 12 de Outubro, que, relativamente à *matéria escolar* presentemente denominada LP consagra então conteúdos e atividades (Figura 14 – v. página seguinte) tanto para as primeira e segunda classes como para as terceira e quarta classes, embora em secções de ordem disciplinar designadas *Língua materna* e *Leitura, escrita, redacção e gramática*, respetivamente (MIP, 1927b: 1968-1971).

Este último Decreto, numa perspectiva de fornecer quer um enquadramento, quer um conjunto de orientações de carácter de índole curricular e didática, no parágrafo único do seu Artigo 1.º, determina que para «completa elucidação dos programas publicar-se hão o relatório da comissão [que tinha sido incumbida de proceder à organização dos referidos programas] e as instruções pedagógicas pela mesma elaboradas» (MIP, 1927b: 1967). O referido Relatório constituía então parte integrante desse mesmo diploma legal e as *instruções pedagógicas* foram objeto de publicação posterior no quadro da Portaria n.º 5060 de 21 de Outubro de 1927 (MIP, 1927d).

No Relatório acima indicado, impõe-se registar a afirmação de que «[a] comissão (...) ao apresentar o seu trabalho, conta com a crítica de infinitos censores», mais concretamente, numa perspectiva de acolhimento, «[a] crítica douta e de superiores intuitos [que] só a levará a corrigir onde houver imperfeições, a completar onde houver deficiências, a suprimir onde houver excessos ou superfluidades», mas também, numa ótica de rejeição, «a crítica daqueles censores inscientes que incapazes de criar, dão acôrdo de si sempre que têm aso para as suas fúrias de destruição», posição esta que a Comissão em causa considera então que «será perda de todo em todo, como merece

Figura 14

Ensino primário elementar – Programas: *Língua materna* – 1927

(Ministério da Instrução Pública, 1927b: 1968-1971)

**Primeira classe**

(…)

**Língua materna**

Conversações sobre cousas e factos observados; reprodução oral de contos, contos lidos ou lidos pelo professor.

Aquisição da leitura e da escrita.

Construção de frases muito simples, por meio das quais os alunos se habituam a descrever gráficamente cousas observadas ou factos ocorridos e a exprimir por escrito os seus sentimentos e pensamentos.

(…)

**Segunda classe**

(…)

**Língua materna**

Exercícios de conversação, que podem ser já resumos de pequenos contos lidos, para que os alunos se habituem a exprimir-se correctamente.

Leitura quanto possível corrente, com explicação prévia, vocabular e real, dos trechos lidos.

Início da composição escrita.

Exercícios de memória fáceis e breves.

(…)

**Terceira classe**

(…)

**Leitura, escrita, redacção e gramática**

Leitura corrente e quanto possível expressiva dos trechos lidos, com explicação prévia deles.

Iniciação gramatical. A frase; as palavras. Palavras cheias e utensílios gramaticais. Distinções menores: o nome, o verbo, a partícula, a interjeição. Estudo da flexão nominal e da conjugação verbal.

Estudo sucinto da formação vocabular.

Composições escritas graduais.

Exercícios de recitação sobre poesias e prosas escolhidas quanto à essência e à forma.

(…)

**Quarta classe**

(…)

**Leitura, escrita, redacção e gramática**

Leitura expressiva, com resumo e explicações dos trechos lidos.

Uso dos dicionários da língua.

Noções de sintaxe gramatical: a oração, os elementos oracionais, as espécies de proposições. Análise dos elementos que constituem a palavra: a sílaba, o fonema. A acentuação vocabular. Estudo elementar da composição e derivação.

Composição escrita com tema dado e tema livre; redacção de cartas e de documentos usuais.

Resumo oral de leituras feitas pelos alunos fora da aula.

Recitações de passos selectos dos grandes autores nacionais.

perder-se um propósito mau» (MIP, 1927b: 1967).

Adotando um posicionamento de antecipação aos que considera como *infinitos censores*, a Comissão, no texto do seu Relatório, declara, desde logo, que «[d]as acusações sem conto que hão-de atingir êste trabalho (...), duas hão-de sobressair e hão-de ser insistentes: a da extensão dos programas e a da sua impraticabilidade nas escolas primárias portuguesas» (MIP, 1927b: 1967).

Relativamente à primeira questão – *extensão dos programas* –, a Comissão assevera que «[a] matéria dos programas novos não é exorbitante», na medida em que «não transpõe aquele limite do saber mínimo que, nestes tempos, cumpre dar aos filhos das camadas populares das classes mais humildes» e que pelo facto de que «não há uma medida natural que gradue a extensão de cada rubrica dos programas, a comissão conta muito com o **senso pedagógico do professor**<sup>[100]</sup> que os há-de cumprir» (MIP, 1927b: 1967-1968).

Quanto à segunda questão – *impraticabilidade [dos programas] nas escolas primárias portuguesas* –, a Comissão entende que «[há] que opor que **não são os programas que se subordinam à escola, mas a escola que se subordina aos programas**<sup>[101]</sup>», porquanto, no quadro de um conjunto de considerações diversas, «a comissão conta também em certa medida com o amor do professor à escola» (MIP, 1927b: 1968), até porque

[m]uito haveria com efeito para louvar e para agradecer, se o professor, bem crente de que o Estado, por virtude da penúria do Tesouro, mal poderá acudir, como conviria e com presteza, a todas as escolas de miséria mais confrangedora, promovesse a organização de grupos de Amigos da Escola, que, por carinho pelo seu torrão natal, a fôsem dotando, dia a dia, de tudo quanto a pudesse tornar aliciente para as crianças, e capaz de realizar o seu fim da mais brilhante maneira (MIP, 1927b: 1968).

No plano mais da ação de índole metodológica, a Comissão assevera também que se verificava ainda nessa altura

---

<sup>100</sup> Sublinhado nosso. Numa perspetiva de explicitação não de índole concetual, mas de ordem funcional, a Comissão acrescenta a afirmação seguinte: «[d]e uma rubrica poderá haurir-se matéria para um ano de lições, se o professor não entender ou não quiser entender o pensamento com que foram elaborados, pensamento que é expresso nas instruções acêrca de cada uma das disciplinas – o de ensinar-se o que é essencial e geral, sem transportar o espírito da criança para subtis locubrações científicas e para demonstrações do máximo rigor» (MIP, 1927d: 1968).

<sup>101</sup> Sublinhado nosso. Esta conceção educativa é objeto de reforço nas *instruções pedagógicas* subsidiárias aos programas instituídos pelo Decreto no qual consta o Relatório em causa, mormente quando no texto das mesmas, mais concretamente no primeiro parágrafo respetivo, se declara que «[o] **cumprimento exacto** dos programas estabelecidos para o ensino primário elementar depende em primeiro lugar da dedicação e competência dos professores, solicitamente esclarecidos e acompanhados pela inspecção escolar» [nosso sublinhado] (MIP, 1927d: 1968).

[u]m vício patente e desolador do nosso ensino reside em o professor se dirigir demais, e por vezes quasi exclusivamente, à memória dos discípulos, quando mestres e discípulos teriam tudo a lucrar se o ensino, sem menosprêzo pelo valor da memória, fôsse mais dirigido ao entendimento (MIP, 1927b: 1968),

razão pela qual, a Comissão produz então um conjunto de princípios de índole operatória (Figure 15), que sem dispensar a *memória*, não lhe confere um valor absoluto.

**Figura 15**

Ensino primário elementar – Programas: *memória e entendimento* – 1927  
(Ministério da Instrução Pública, 1927b: 1968)

Não vá julgar-se, e mais de um cai no erro de o julgar, que a memória é uma faculdade a preterir. Longe disso. Razão têm os pedagogos alemães quando afirmam: *Nur so viel wissen wir als wir in Gedächtnisse haben*, «Só sabemos tanto quanto temos na memória».

Mas há que ter sempre diante dos olhos estas outras regras: nada fique por explicar ao aluno, até que ele se apodere da verdade; nada se obrigue a aprender de cor, que ele primeiro não haja absolutamente compreendido; não se lhe sobrecarregue a memória com o que não seja de grande utilidade; evitem-se lacunas ou hiatos nas noções de uma matéria, tam certo é que uma verdade assenta sobre outras verdades elementares conhecidas; não se ensine o que possa exceder a capacidade mental da criança ou não se juxtaponha sem constrangimento ao saber adquirido; o que se aprendeu de cor seja repetido uma ou outra vez para garantia de perdurar.

Sempre no âmbito desta questão, a referida Comissão entende, de modo explícito no texto do seu Relatório, que «[o] dia em que todos se aperceberem de que só semelhante prática», isto é, a observância desse conjunto de princípios operatórios de conjugação da *memória* e do *entendimento*, «é frutuosa e aceitável», bem como o facto de que, por um lado, «a criança só sabe o que entende e não o que reproduz de cor» e, por outro lado, «a criança encaminhada pelos métodos de verificação, experimentação e execução, pelos **métodos activos**<sup>[102]</sup> é a excelente cooperadora do professor, fazendo progressos visíveis, surpreendentes», então sim «nesse dia a escola passará a render mil vezes mais do que tem rendido até agora» (MIP, 1927b: 1968).

<sup>102</sup> Sublinhado nosso. Tendo em consideração que esta referência aos *métodos pedagógicos* ditos ativos se inscreve no âmbito do processo de caracterização metodológica não apenas do *programa de ensino* aqui em apreço, mas também dos princípios metodológicos mais relevantes da Educação no período do Estado Novo, proceder-se-á mais adiante a uma caracterização mais detalhada do conceito; numa perspetiva preliminar desta questão, apenas importa sublinhar, nesta fase da abordagem da problemática correspondente, que o *método ativo* tem pour «but de faire effectuer à l'élève un travail sur des contenus prédéterminés qui lui fasse obtenir des résultats prévus à l'avance» (Puren, 1988: 198).

Ao considerar «[e]ntregues os programas ao carinho e boa fé do professorado» (MIP, 1927d), a Comissão produz, à época, um conjunto de *instruções pedagógicas* «que mais completamente definam a orientação que deve imprimir-se [então] ao ensino das diferentes disciplinas» (MIP, 1927d: 2047).

As referidas *instruções pedagógicas* estabelecem de imediato a indicação de que as disciplinas de *língua materna* e *aritmética* assumem uma relevância de índole curricular primaz, embora considere que as marcas de precisão operatória da e na disciplina de *língua materna* não podem assumir o carácter de rigor essencial da disciplina de *aritmética*, razão pela qual as indicações referentes à disciplina de *língua materna* assumem um carácter geral (Figura 16).

**Figura 16**

Ensino primário elementar – Programas: *instruções pedagógicas* – 1927  
(Ministério da Instrução Pública, 1927d: 2047)

Língua materna e aritmética são disciplinas cuja utilidade é tradicionalmente reconhecida, e assim a missão do professor encontrar-se há, pelo que lhes diz respeito, notavelmente facilitada, devendo convergir os seus esforços para uma íntegra realização dos respectivos programas. Importa cultivar intensamente aquelas duas disciplinas, sem prejuízo das restantes, mas, ao passo que a intensidade e qualidade do ensino da aritmética, mercê da própria natureza da disciplina, podem ser marcadas com suficiente precisão por meio de uma cuidadosa pormenorização do programa respectivo, não é possível proceder do mesmo modo pelo que diz respeito ao ensino da língua materna, para o qual apenas se dão as directrizes gerais que o devem guiar.

Relativamente à disciplina denominada *língua materna* – isto é, a LP –, cujo título da secção das *instruções pedagógicas* respetiva apresenta essa mesma designação, incluindo ainda o subtítulo «[l]eitura, escrita, redacção e gramática» (MIP, 1927d: 2053), a Comissão prescreve então que

– as *conversações* – que não são objeto de quaisquer referências no quadro das *instruções pedagógicas* da disciplina nas 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> classes –, na 2.<sup>a</sup> classe, devem «pautar-se (...) pelas normas da 1.<sup>a</sup> classe», ou seja, «devem versar sobre os mais variados assuntos, ser sempre leves, atraentes, familiares à criança e próprias do seu ambiente»<sup>103</sup>, tendo sempre o cuidado de evitar que as crianças se expressem por frases incompletas ou erróneas sobre o aspecto lógico e lingüístico» (MIP, 1927d: 2053-2054);

<sup>103</sup> No sentido de explicitar esse princípio, nas instruções pedagógicas consta a directiva de que as *conversações* «[n]ão serão nunca desligadas: parte-se dum tema – uma coisa que

– a *aquisição da leitura e da escrita*, na 1.ª classe, «deve ser feita simultaneamente» e que «[o] aprendizado da leitura de caracteres manuscritos deve ser feito ao mesmo tempo que o da letra impressa»<sup>104</sup>, sublinhando, por um lado, o facto de que «[o]s exercícios preparatórios da aprendizagem da leitura e da escrita devem ter em mira o desenvolvimento especial dos três sentidos seguintes: o tato, o ouvido e a vista» e, por outro lado, que a *aquisição da leitura e da escrita* «deve ser feita por **métodos globalísticos**<sup>105</sup>, (...) por meio de jogos, começando pelo reconhecimento de numerosas palavras escritas, das quais se passará por comparação e análise ao conhecimento das letras e sua combinação em novas palavras» (MIP, 1927d: 2054);

– no caso da *leitura*, na 2.ª classe, «[p]ara conseguir leitura corrente o professor deverá ler muito perante os alunos; ler no começo da aula de língua pátria, uma ou outra vez durante ela, e ainda ao encerrá-la, para dar uma pauta eficaz», «[p]romoverá ainda que eles leiam muito», sendo que «[o] mesmo trecho deve ser lido por um e por outro várias

---

aconteceu a uma criança, um objecto que está sobre a mesa, uma história que o professor conta ou lê – e, sem quebra de fio, para incutir qualidades de seqüência e de relação, deixando que cada aluno intervenha a seu tempo, ir-se há a criança habituando a falar com desembaraço, propriedade e correcção» (MIP, 1927d: 2053-2054).

<sup>104</sup> Relativamente à *escrita*, as *instruções pedagógicas* sublinham que «sendo [o aprendizado] da escrita uma particularidade do desenho, convém que o professor prepare a aprendizagem dela por meio de exercícios apropriados de desenho» (MIP, 1927d: 2054), razão pela qual o programa desta última disciplina (associada às de *geometria* e *trabalhos manuais*) inclui nas quatro classes do ensino primário elementar exercícios de caligrafia (MIP, 1927b: 1968/69/70/71). Mais concretamente, no âmbito das *instruções pedagógicas* do conjunto disciplinar de *desenho, geometria e trabalhos manuais*, constata-se que (a) esses *exercícios de caligrafia* correspondem, na 1.ª classe, a «exercícios de desenho a lápis de elementos de letra manuscrita» (MIP, 1927d: 2049), (b) sem qualquer tipo de indicação de carácter material e formal, na 2.ª classe, «[a]companhando as revisões [da 1.ª classe], realizar-se hão intensos, embora curtos e bem sistematizados, exercícios de caligrafia», sendo que «[e]stes mesmos exercícios continuar-se hão conjuntamente com o desenvolvimento do programa desta classe, reduzindo-se a sua intensidade para cada aluno, à medida que vai conseguindo uma caligrafia correcta» e que, por conseguinte, «[o]s alunos, cuja caligrafia seja considerada boa, serão apenas submetidos aos exercícios necessários para que a mesma não se adultere» (MIP, 1927d: 2050), (c) na 3.ª classe, «[p]eriódicamente realizarão os alunos exercícios caligráficos, insistindo-se especialmente com aqueles que de tal mais necessitem» (MIP, 1927d: 2051) e (d) na 4.ª classe, apenas se regista a indicação de «[p]eriódicamente realizar-se hão exercício caligráficos» (MIP, 1927d: 2052).

<sup>105</sup> Sublinhado nosso. O *método global(ístico)* «consiste à comprendre et à manipuler des ensemble structurés, avant de les décomposer en constituants. En langue maternelle, la méthode globale d'enseignement de la lecture procède à partir de la phase, du mot, de la syllabe avant d'aboutir aux lettres de l'alphabet, et non pas l'inverse» (Galisson & Coste, 1976: 251). Importa sublinhar que as concepções da época aqui em apreço e presente da *abordagem global* assentam em paradigmas educativos diferentes, isto é, a *intuição estática* – «qui est une représentation inexacte ou imparfaite de perceptions antérieures déterminées par des actions correspondantes» (Galisson & Coste, 1976: 299) – e a *intuição articulada* – «activité mentale comblant les lacunes de l'intuition statique et comportant une première décentration» (Pieron, 1951 cit. por Galisson & Coste, 1976 : 299) –, respetivamente; a *abordagem global* e o *método global* contemporâneos assentam na *lógica sistémica* (Legendre, 1988 [1993: 84-85; 841).

vezes para se obter leitura sem hesitações de dicção»<sup>106</sup>, e que «para impedir o positacismo que, antes de ler qualquer trecho, a criança tenha sido levada, tam **intuitiva e indutivamente**<sup>[107]</sup> quanto possível, a compreender devidamente todas as palavras e frases dêle», de modo a ficar «com a noção exacta do sentido preciso dos vocábulos e das suas significações translatas», na medida em que se considera que «[é] altamente conveniente aproveitar a explicação vocabular que deve preceder a leitura para ampliar o conhecimento do vocabulário da língua materna por parte dos alunos» (MIP, 1927d: 2054);

– ainda relativamente à *leitura*, na 3.<sup>a</sup> classe, «[p]rocurar-se há ir tomando expressiva a leitura do aluno pelo exemplo do professor, que lerá muito com êle, e pela perfeita compreensão do trecho em estudo», sem deixar de observar que «[a]s indicações referentes à leitura na classe anterior são, na sua quási totalidade, aplicáveis também nesta», acrescentando-se que «[n]a explicação do trecho deve dar-se sempre grande lugar à discussão da propriedade dos termos, mercê do alto alcance lógico desta operação (MIP, 1927d: 2054);

– sempre em relação à *leitura*, na 4.<sup>a</sup> classe, «[é] necessário que continuem lendo muito o professor e os alunos», devendo o primeiro «procurar despertar no aluno o gôsto da boa leitura» e «[n]o comentário do texto (...) fará já bem em comparar a língua escrita, de carácter lógico, com vocabulário escolhido e sintaxe sólida e disciplinada, com a língua oral, de carácter afectivo, com vocabulário familiar e sintaxe cortada e livre» (MIP, 1927d: 2055);

– quanto à *escrita*, na 1.<sup>a</sup> classe, «[a]s frases a construir devem ser muito correntes» e que «[é] fundamental o preceito seguinte: a criança, assim como não deve ler uma palavra cujo significado desconheça, não deve escrever uma palavra que já não tivesse visto escrita, que não tivesse copiado ou construído com o auxílio do professor», na medida em que «[f]orma errada uma vez empregue, por mais cópias certas que depois se façam, não se desvanece totalmente da memória», porquanto «com a forma certa acode ao espírito a errônea, deixando a criança por muito tempo hesitante e sujeita à contingência de mal ortografar freqüentemente»<sup>108</sup> (MIP, 1927d: 2054);

---

<sup>106</sup> No âmbito deste processo, as *instruções pedagógicas* sublinham que «[d]eve todavia evitar-se com cuidado a excessiva repetição da leitura do mesmo trecho, que traz como consequência o enfado» e que, para o efeito, «[o] bom senso do professor será árbitro da oportunidade de dar por findo um trecho» (MIP, 1927d: 2054).

<sup>107</sup> Sublinhado nosso. V., neste capítulo, a nota de rodapé 87 (p.51).

<sup>108</sup> A concepção didática de *erro* inscrita nessas *instruções pedagógicas* não converge com a concepção contemporânea correspondente: presentemente, «[l'] erreur est aussi intéressante, du point de vue du métier du maître, que la bonne réponse» (Brun, 1979, cit. par Legendre, 1988 [1993: 558]), enquanto, nessa época, o princípio de base correspondia à ideia de que



– na 2.<sup>a</sup> classe, «[u]ma vez adquirida a técnica da escrita, todos os esforços devem ser dirigidos no sentido de levar a criança a exprimir por escrito com correcção os seus sentimentos e pensamentos» e pelo facto de «escrever não é apenas ortografar», importa sublinhar que «os exercício de cópia e de ditado são insuficientes, dada a passividade em que facilmente colocam com frequência o aluno»; mais, como «a ortografia não se aprende apenas por meio de exercícios escritos», entende-se que «[p]or ocasião da explicação do trecho de leitura deve chamar-se a atenção dos alunos para as particularidades ortográficas que apresente», porquanto «[n]ão deve perder-se de vista que só se aprende a redigir lendo muito os bons autores e redigindo com correcção de pessoa autorizada» e que no âmbito dos *exercícios de composição*, «[o] professor procurará que a criança escreva com a naturalidade com que fala» (MIP, 1927d: 2054);

– ainda em relação à *escrita*, na 4.<sup>a</sup> classe, «[a]s composições escritas ir-se hão graduando consoante o desenvolvimento dos alunos» e para lá de ser conveniente «que sejam freqüentes» e de «vers[ar] sobre cousas concretas, de aplicação na vida», deverão «diferenciar-se conforme a escola seja urbana ou rural, segundo ela se encontre num centro agrícola, comercial, industrial ou piscatório», no seguimento da execução, na 3.<sup>a</sup> classe, de exercícios homólogos que «versarão sobre cousas ou factos observados pelo aluno e leituras», cabendo ao professor «procurar conseguir dos alunos o uso rigoroso da pontuação», sem contudo menosprezar o facto de que «[n]em só a correcção lingüística importa: a lógica é igualmente necessária», até porque «[o] que é gramaticalmente exacto pode ser logicamente falso, e vice-versa»<sup>109</sup> (MIP, 1927d: 2055);

– no que diz respeito à *gramática*, a iniciação explícita na mesma – cujas «noções (...) deverão ser dadas **indutivamente**»<sup>[110]</sup> – ocorre na 3.<sup>a</sup> classe, ao «começar por dar ao aluno a noção de frase, a verdadeira primeira unidade lingüística», avançando em seguida à passagem «à da palavra à palavra cheia, com conteúdo, primeiro, e à palavra vazia ou utensílio expressional depois», emergindo depois, «as distinções menores, como sejam as de substantivo, adjectivo, numeral, pronome, nas palavras cheias, e nas últimas as de advérbio, preposição e conjunção, ficando o artigo entre os dois campos,

---

«[p]ara se não errar nunca é conveniente nunca ter errado, e não, como por muito tempo se julgou, ter caído em muitos erros» (MIP, 1927d: 2054).

<sup>109</sup> Relativamente ainda à concepção didáctica de *erro*, mas numa perspectiva de correção do mesmo, as *instruções pedagógicas* aqui em apreço indicam que «[q]uanto à correcção de erros, se algum houver, é fundamental este preceito: o professor levar os alunos a corrigirem-se a si próprios. Só a correcção que o educando faz, conduzido activamente pelo professor, tem eficácia; a emenda passivamente lançada ao caderno é inútil para a criança e fatiga o mestre» (MIP, 1927d: 2054).

<sup>110</sup> Sublinhado nosso. V., neste capítulo, a nota de rodapé 87 (p.51).

mercê da sua função, meio de pronome, meio de partícula»<sup>111</sup>; há que sublinhar o preceito de que «[n]ão se darão nunca definições nem regras, assim como nunca se fará aprender de cor a flexão das palavras; observar-se hão factos, tirando-se scientíficamente conclusões», na medida em que «[a] gramática não é um estudo que sirva para ensinar a falar e a escrever uma língua; a criança fala e escreve quando começa a aprendê-la», razão pela qual «[a] sua função é formal ou de robustecimento do espírito: serve para reconhecer, não para conhecer, pois a língua aprende-se pelo uso oral e escrito, lendo os bons autores, ouvindo os que falam correctamente, fazendo muitos exercícios de redacção» (MIP, 1927d: 2054);

– ainda em relação à *gramática*, mas no quadro da 4.<sup>a</sup> classe, «[o] estudo gramatical das orações e seus elementos componentes será feito indutivamente sôbre factos, sem definições nem regras: nomemclatura e classificações apenas», embora «tendo (...) o cuidado de não empregar um têrmo de tecnologia sem o explicar convenientemente, precaução esta aliás que se deve observar ao ministrar-se qualquer noção gramatical»; mais, para lá de «[t]odo o ensino gramatical [dever ser] feito sôbre factos correntes da língua oral ou escrita», apenas, nesta última classe do nível de *ensino primário elementar*, deve verificar-se «[o] estudo dos elementos da palavra – o mais abstracto – é deixado para esta altura por ter já o aluno qualidades de observação de fonemas» (MIP, 1927d: 2054).

Da apresentação sumária e conjugada do Decreto n.º 13619 de 17 de Maio de 1927 (MIP, 1927c) e da Portaria n.º 5060 de 21 de Outubro de 1927 (MIP, 1927d), constata-se que os textos correspondentes, nas suas componentes de índole mais curricular e didáctica, consagram três noções de carácter pedagógicas, mais concretamente – em resultado de um processo lexicográfico de lematização – os termos *método ativo*, *método globalístico*, *intuição* e *indução* que permitem configurar, ainda que apenas no plano declarativo, a filiação metodológica dos *programas* e das *instruções pedagógicas* referentes ao então *ensino primário elementar*.

Em resultado da «rupture entre la conception d'un sujet **passif** simple récepteur des informations en provenance de son milieu et celle d'un sujet *actif* réagissant à elles et les 'assimilant'» (Puren, 1988 : 115-116), o *método intuitivo* – até então institucionalmente consagrado –, a partir dessa altura e sempre em termos institucionais, é preterido a favor do *método ativo*, na medida em que este último não se limita a promover uma *intuição*

---

<sup>111</sup> Quanto à *interjeição*, as *instruções pedagógicas* indicam que «[f]alar-se há da [mesma], porém não a pondo ao lado das outras partículas, já porque não pertence à linguagem lógica, mas à sentimental, já porque tem uma estrutura ou constituição própria que faz que ela não obedeça sequer às leis fonéticas como os demais elementos dos organismos lingüísticos» (MIP, 1927d: 2054).

*estática*, mas antes complementar essa aperceção com a *intuição articulada* (Galisson & Coste, 1976)<sup>112</sup>, sendo de sublinhar que a articulação, por um lado, destes dois tipos de *intuição* e a associação, por outro lado, dessa adjunção e da perspetiva pedagógica dita global(ística)<sup>113</sup> – esta última evidenciada, por exemplo, pela adoção não apenas do princípio *des exemples aux règles* (Puren, 1988 : 146), mas também do princípio do processo de tratamento descendente da *frase* para os seus componentes no quadro de *ensino da gramática*, bem como, no âmbito da *leitura*, do princípio da *leitura direta*, ou seja, o processo que leva os

élèves à deviner le sens général d'un passage avant toute explication de mots, parce que c'est ainsi seulement qu'on leur donnera l'impression que, pour comprendre un texte, il n'est pas indispensable de connaître tous les termes qu'il contient, et que pour intéresser il n'est pas nécessaire qu'il soit compris tout entier (Hovelaque, 1911 cit. por Puren, 1988 : 151),

na medida em que um *texto* não é uma «série de mots juxtaposés qu'il faut faire entrer l'un après l'autre», mas antes «un 'tout' dont il faut s'emparer d'une prise directe, par intuitions successives, qu'il faut soumettre, et chaque fois dans sa totalité, à des élaborations variées, afin d'en faire ressortir nettement le détail» (Laudenbach, 1902 cit. por Puren, 1988 : 149) – asseguram a manutenção da abordagem de índole indutiva dos objetos de ensino.

Em 1928, através do Decreto n.º 16077 de 26 de Outubro, procede-se à instituição de *novos programas do ensino primário elementar* – para vigorarem a partir do ano letivo de 1928-1929 –, invocando-se, no texto preambular do diploma legal em causa, apenas o facto de se reconhecer nessa altura «a necessidade urgente de modificar os programas» (MIP, 1928: 2211) do referido nível de ensino, mormente os relativos à *matéria escolar* designada *língua materna*, ou seja, a LP (Figura 17 – v. página seguinte).

Tendo por base o *Relatório* da Comissão de revisão respetiva, o propósito dessas novas disposições corresponde então à necessidade de assegurar a *praticabilidade* desses programas, porquanto os membros dessa mesma Comissão consideram que, à época, «seria muito desejável que pudéssemos ampliar os conhecimentos mínimos a adquirir nas escolas primárias, mas quere-nos parecer que é um defeito lamentável, num intuito aliás nobre, querer exigir mais do que é compatível com os recursos e condições delas», razão pela qual os membros da referida Comissão declaram que então «[p]ouco e bem – é a nossa divisa» (MIP, 1928, 2211).

---

<sup>112</sup> V., neste capítulo, a nota de rodapé 104 (p. 64).

<sup>113</sup> V., neste capítulo, a nota de rodapé 104 (p. 64).

Figura 17

Ensino primário elementar – Programas: *Língua materna* – 1928

(Ministério da Instrução Pública, 1928: 2211-2222)

**Língua materna****1.ª Classe**

Palestras educativas sobre cousas do ambiente da criança, tanto familiar como escolar.

Correcção da pronúncia e em geral da expressão.

Comêço do aprendizado da leitura e escrita.

Sistematização do vocabulário adquirido e continuação na aquisição do vocabulário.

Construção oral de frases simples e sua ligação natural na descrição de cousas observadas, narração de factos presenciados e expressão de sentimentos e pensamentos dos alunos.

Breves leituras feitas pelo professor e escutadas e reproduzidas verbalmente pelas crianças.

**2.ª Classe**

Continuação das palestras educativas e conversações em que os alunos vão tendo parte cada vez mais activa.

Continuação da leitura, que irá passando de hesitante a corrente, com prévia explicação vocabular e real. Desenvolvimento progressivo da escrita.

Continuação da aquisição do vocabulário.

Início da composição escrita: frases simples e correctas e naturalmente ligadas.

Exercícios fáceis e breves de memória: reprodução de pequeninas poesias em harmonia com a idade infantil.

**3.ª Classe**

Leitura corrente, já um tanto expressiva, dos trechos de lição, e escrita desembaraçada.

Início da gramática: a frase e as palavras. As partes do discurso: o substantivo, o adjectivo, o pronome, o verbo, o advérbio, a preposição, a conjunção e a interjeição.

A flexão nominal e a verbal.

Exercícios simples de redacção: síntese da lição explicada que a isso mais se prestar; cartas familiares.

Continuação da aquisição do vocabulário. Iniciação do estudo da formação vocabular.

Exercícios de memória: recitação de poesias simples.

**4.ª Classe**

Leitura expressiva, com resumo e interpretação verbal dos trechos lidos.

Enriquecimento do vocabulário: uso do dicionário da língua.

Fáceis transformações e substituições sintáticas.

Noções de análise: a oração e os seus principais elementos; o sujeito, o predicado; orações principais e subordinadas; espécies destas; os principais complementos; a coordenação das orações; análise morfológica e fonética: a sílaba, o fonema, o acento tónico; as palavras, quanto a este acento.

Continuação dos exercícios de redacção, com tópicos dados e com tema livre; cartas, telegramas, recibos, declarações, requerimentos e exposições, etc.

Resumo oral de leituras feitas na escola e fora da escola, e de lições explicadas.

Recitação de poesias selectas.

Essa mesma Comissão, recorrendo a uma asserveração entendida, nesse momento, como um referencial declarativo dotado de autoridade de índole educativa declara que, como «[j]á dizia um grande pedagogo» – embora não identificado no texto do Relatório correspondente –, «‘o objectivo do ensino primário não é adquirir todos os conhecimentos possíveis das matérias de que trata, mas aprender bem em cada uma delas o que é essencial não ignorar’» (MIP, 1928: 2211), sublinhando de modo explícito os membros dessa mesma Comissão a relevância conferida pelos então novos programas à LP:

Insistimos especialmente na **Língua materna**, porque nos é precisa toda a vida e **é a chave de todos os conhecimentos**<sup>114</sup>. Saber ler, compreender o que se lê, saber explicar a leitura, redigir o que se lê, é uma preparação superior para êsse fim (MIP, 1928: 2211).

A referida Comissão assinala ainda que «[o] professor seguirá o método de ensino que julgar preferível», razão pela qual

[ao] redigir as instruções (...) a comissão não pretendeu estabelecer normas inflexíveis de ensino nem fixar uma orientação dogmática: procurou definir os intuitos a que obedeceu a organização dos programas e traduzir o desejo de que a instrução primária fôsse ministrada da maneira mais lógica e prática e portanto mais eficiente (MIP, 1928: 2211).

Essas *Instruções* referentes à *língua materna* apontam para a conveniência de, na 1.ª classe, «[a]s palestras educativas tomar[em] por base qualquer assunto oferecido por cousas ou factos observados», devendo os sujeitos-alunos «resumir ou repetir o que ouviram», sendo que, na 2.ª classe essas «palestras (...) seguirão as normas da 1.ª classe: simplicidade de dicção, mas expressão animada, interessante, lógica e sempre correcta»<sup>115</sup> (MIP, 1928: 2216).

As mesmas *Instruções* consideram ainda, nessa época, que, na 1.ª classe, «[d]a leitura e da escrita ir-se há fazendo aquisição simultânea, e a leitura da letra manuscrita deve ir acompanhando logo a dos caracteres impressos», a partir da 2.ª classe, «[a] leitura só deixará de ser hesitante e passará a corrente (...) por meio de muitos exercícios», a contar da 3.ª classe, «[a] leitura corrente ir-se há ligando à leitura

---

<sup>114</sup> A conceção de que a *língua materna*, isto é a LP, é o elemento estatégico de acesso às restantes matérias escolares, pode ser considerada, numa óptica etnodidática, como mais um arquétipo concetual – apesar do carácter terminológico impreciso correspondente – da perspectiva contemporânea da dimensão curricular qualificada de *transversal* da LP (ME, 2009a: 68). Esta problemática é objeto de abordagem mais detalhada no âmbito quer desta secção do Capítulo 1, quer do Capítulo 3 da presente Dissertação.

<sup>115</sup> No âmbito desta questão, as *Instruções* recomendam de modo mais preciso que «[a] linguagem empregada será simples, mas nunca descuidada; sempre viva e atraente, sempre lógica e correcta. Cada aluno intervirá na devida altura, e, com as correcções da pronúncia e da sintaxe feitas pelo professor, as crianças ir-se há habituando cedo à expressão ligada e coerente, própria, desembaraçada e correcta» (MIP, 1928: 2216).

expressiva»<sup>116</sup> (MIP, 1928: 2216) e, na 4.<sup>a</sup> classe, «[a] leitura, com resumo e explicação verbal dos trechos de lição, tornar-se há encantadoramente expressiva e artística» (MIP, 1928: 2217).

Em relação à *escrita*, para lá de fornecerem indicações relacionadas com «a boa postura do corpo do aluno, a forma de segurar a caneta, qual a posição a dar ao papel», cujo exercício deve ocorrer desde a 1.<sup>a</sup> classe, as referidas *Instruções* consideram que «[f]eita a aquisição da escrita», na 2.<sup>a</sup> classe, «começará logo a redacção», sendo que «[a] composição empregará frases muito simples, correctas e naturalmente concatenadas» (MIP, 1928: 2216), exercícios de redacção esses que, na 3.<sup>a</sup> classe, deverão ser objeto de continuação, na medida em que, na 4.<sup>a</sup> classe, «[a]s composições escritas ir-se hão intensificando e graduando em dificuldades», mais concretamente, «[p]rimeiro, com tópicos dados» e «depois, versando tema livre», sendo ainda de sublinhar que, nesta última classe, «sem embargo dos exercícios especiais de caligrafia, os alunos farão a aquisição definitiva da sua letra própria e característica»<sup>117</sup> (MIP, 1928: 2217).

Relativamente à *aquisição do vocabulário*, as referidas *Instruções*, por entenderem que o *vocabulário* é «em geral muito restrito nas crianças», indicam que, na 1.<sup>a</sup> classe, «convém que [essa aquisição] comece cedo, de maneira muito gradual e circumspecta, sim, mas aproveitando o tempo, porque o estudo da língua dá para toda a vida, e vale bem a pena fazê-lo», devendo «limitar-se às palavras usuais e simples, traduzindo cousas bem conhecidas pelos alunos», na 2.<sup>a</sup> classe, «[c]ontinuará o enriquecimento do vocabulário sob a direcção inteligente do professor, que forcejará por que os alunos adquiram o material preciso para as construções em breve a realizar» (MIP, 1928: 2216), perspectiva essa que – sem qualquer referência explícita relativamente à 3.<sup>a</sup> classe – terá continuidade na 4.<sup>a</sup> classe, ano de escolaridade no âmbito do qual as *Instruções* recomendam «não [dever] ser pôsto de parte o [vocabulário] regional pelo seu carácter genuíno e expressivo» e «[f]ar-se há, quando possível, o estudo elementar da composição e derivação dos vocábulos», bem como o ensino «[da] sinonímia e a antonímia referida a palavras mais geralmente empregadas» (MIP, 1928: 2217).

---

<sup>116</sup> Na 3.<sup>a</sup> classe, relativamente à leitura, essas *Instruções* precisam que «[o] professor, que deve ler muito bem, lerá primeiro; os alunos imitarão a sua entonação, o seu ritmo, as suas inflexões», na medida em que «[a] perfeita compreensão do trecho, prèviamente explicado, é indispensável à sua boa leitura» (MIP, 1928: 2216).

<sup>117</sup> No âmbito do programa em causa a *caligrafia* é considerada como *matéria escolar* independente da do *desenho*, contrariamente ao consagrado nos programas anteriores, «[p]ara todas as classes», consistindo na «[c]ópia de bons exemplares em bastardo e bastardinho, cursivo e cursivinho», devendo os exercícios correspondentes ser «convenientemente graduados pelo professor, de forma que se consiga o aperfeiçoamento possível» (MIP, 1928: 2215).

As referidas *Instruções* relativas à 3.<sup>a</sup> classe indicam que é nesse ano de escolaridade que se deve proceder à *iniciação gramatical*, mais concretamente «[d]a frase passar-se há à palavra, considerada como parte do discurso» (MIP, 1928: 2216), cujo conjunto de conhecimentos «se aprenderá **indutivamente**<sup>[118]</sup> com exercícios e exemplos, e não por meio de regras e definições», na medida em que «aprendemos [a teoria] pela prática», ou seja, [n]a gramática o método do ensino deve ir do exemplo à regra e da regra à aplicação, e sempre simples e concreto» e «[e]m presença do texto, sem formular definições abstractas, o professor deve fazer compreender ao aluno a função do nome, do artigo, do adjectivo e do verbo, etc.», reservando-se para a 4.<sup>a</sup> classe «[o] estudo da análise sintática, morfológica e fonética [que] terá [então] o seu lugar e a devida intensidade» (MIP, 1928: 2217)<sup>119</sup>.

No quadro destes últimos *programas de língua materna*, constata-se ainda a indicação, constantes nas *Instruções* respetivas, de que, na 4.<sup>a</sup> classe, «podem começar os ditados, mas preparados, pois as crianças devem ser previamente elucidadas sobre a grafia de palavras desconhecidas, e não obrigadas a adivinhar ou inventar a forma de as escrever», na medida em que «[as crianças] devem aplicar as regras que tiverem aprendido gradualmente» (MIP, 1928: 2217).

Por fim, nas *Instruções* relativas a esses mesmos programas, mormente por confrontação com as indicações dos programas anteriores, consideram a necessidade de reforçar de forma explícita o recurso aos «exercícios de memória, bem dirigidos, [que] são (...) utilíssimos», razão pela qual «[r]ecomendam-se [os mesmos] desde cedo», mais concretamente logo na 1.<sup>a</sup> classe, exercícios esses que, na 2.<sup>a</sup> classe, continuarão, fáceis e breves, embora mais intensificados» (MIP, 1928: 2216), devendo «[d]ar-se (...) maior extensão», a partir da 3.<sup>a</sup> classe, a esses mesmos *exercícios de memória*, através da «recitação de poesias (...), passos de trechos adequados em prosa», sendo que esses exercícios, na 4.<sup>a</sup> classe, «poderão já abalançar-se à recitação de poesias selectas e, se fôr possível, de prosa sobre matéria educativa» (MIP, 1928: 2217).

Em 1929, seis meses apenas após a aprovação do Decreto n.º 16077 de 26 de Outubro de 1928, procede-se, pelo Decreto n.º 16730 de 13 de Abril, à instituição de

---

<sup>118</sup> Sublinhado nosso. V., neste capítulo, a nota de rodapé 87 (p. 51).

<sup>119</sup> Relativamente ao *ensino da gramática*, essas *Instruções* sublinham que «[o] professor deve ter em consideração que os exercícios da análise servem principalmente para a compreensão do trecho e para os alunos aprenderem a construir correctamente as frases e a ligá-las na constituição dos períodos, de harmonia com as regras da sintaxe, tendo sempre em vista a clareza e naturalidade da expressão», bem como o facto de «[o] ensino prático das regras gramaticais serve ainda de valioso, senão indispensável auxílio, no estudo das línguas estrangeiras, permitindo a compreensão das analogias e diferenças nas funções das palavras, ligações sintáticas e construções de frases» (MIP, 1928: 2217).

*novos programas do ensino primário elementar* – para vigorarem a partir do ano letivo de 1929-1930 –, invocando-se, no texto preambular do diploma legal em causa, e à semelhança do diploma legal homólogo anterior, apenas o facto de se ter reconhecido «a necessidade urgente de modificar os programas» do referido nível de ensino, embora acrescentando que essa modificação se verificava então «no sentido de os simplificar» (MIP, 1929: 896).

O *Relatório* inscrito neste último diploma legal declara que, à época, «não se pretendeu fazer uma reforma no sentido já gasto e desacreditado da palavra: deu-se um passo no caminho das simplificações (...), tendo-se alterado também a distribuição das disciplinas pelas diversas classes», mas «[c]onservando-se o regime das quatro classes», insistindo na perspectiva de «que nas três primeiras [classes] se ministra o ensino propriamente elementar – ler, escrever e contar correctamente – e na 4.ª classe um ensino complementar que forneça os conhecimentos indispensáveis a todos aqueles que não possam continuar os seus estudos» (MIP, 1929: 896).

Relativamente à *matéria escolar* designada *língua materna*, ou seja, a LP (Figura 18 – v. página seguinte), da confrontação dos *conteúdos* e das *atividades* desses dois últimos programas, constata-se que os então *novos programas* procedem essencialmente à introdução do princípio de *sistematização do vocabulário* e da prioridade à *construção oral das frases*, logo na 1.ª classe, à substituição da reprodução de *pequenas poesias* por *composições literárias*, embora adequadas ao nível etário das crianças, a partir da 2.ª classe, e à inclusão, nas 3.ª e 4.ª classes, do *estudo da formação vocabular* (MIP, 1929: 896-897).

O mesmo *Relatório* acrescenta que «[q]uási se não modificaram as instruções pedagógicas elaboradas pela comissão organizadora dos programas decretados em Outubro de 1928, introduzindo-se-lhes apenas uma[s] ligeiras alterações de acomodação aos novos programas»<sup>120</sup> (MIP, 1929: 896). Contudo no texto da secção das *Instruções* deste *Relatório* impõe sublinhar a inclusão da *Observação preliminar* de que

[a]s disciplinas das três primeiras classes constituem a verdadeira base do ensino primário. Nenhum aluno deverá transitar da 3.ª para a 4.ª classe sem saber ler, escrever e contar correctamente. Todos os cuidados e toda a dedicação do professor são absolutamente necessários na primeira instrução das crianças (MIP, 1929: 898),

referência essa que constui uma indicação senão inédita, pelo menos explícita por comparação ao texto anterior.

---

<sup>120</sup> Tendo em consideração que o texto das *Instruções* constantes neste último diploma legal não regista qualquer supressão, acrescentamento ou reformulação de índole concetual e discursiva de carácter paradigmático, não se procede aqui nem à indicação nem à explicitação dessas alterações.



Figura 18

Ensino primário elementar – Programas: *Língua materna* – 1929

(Ministério da Instrução Pública, 1929: 896-897)

**1.ª classe****Língua materna**

Palestras educativas sobre cousas do ambiente da criança, tanto familiar como escolar.

Correcção da pronúncia e em geral da expressão.

Comêço da aprendizagem da leitura e da escrita.

Aquisição do vocabulário mais usual.

Breves leituras feitas pelo professor reproduzidas verbalmente pelas crianças.

(...)

**2.ª classe****Língua materna**

Continuação das palestras educativas e conversações em que os alunos vão tendo parte cada vez mais activa.

Continuação da leitura, que irá passando de hesitante a corrente, com explicação do sentido das palavras. Desenvolvimento da escrita.

Continuação da aquisição do vocabulário.

Início da composição escrita: frases simples e de fácil ligação.

Reprodução de pequenas composições literárias em harmonia com a idade infantil.

(...)

**3.ª classe****Língua materna**

Leitura corrente, já bastante expressiva, dos trechos de lição, e escrita desembaraçada.

Início da gramática: o substantivo, o adjectivo, o pronome, o verbo, o advérbio, a preposição, a conjunção e a interjeição.

A flexão nominal e a verbal.

Exercícios simples de redacção, de preferência sobre a lição explicada que a isso mais se prestar.

Continuação de aquisição do vocabulário.

Exercícios de memória: recitação de pequenas composições literárias.

(...)

**4.ª classe****Língua materna**

Leitura expressiva, com resumo e interpretação dos trechos lidos.

Enriquecimento do vocabulário: uso do dicionário da língua.

Noções de análise: a oração e os seus elementos; o sujeito, o predicado, os complementos; orações principais e subordinadas; a coordenação e subordinação das orações; espécies de orações coordenadas e subordinadas; noções muito elementares de fonética e morfologia: o fonema, a sílaba e as palavras; regras mais gerais da acentuação e pontuação.

Continuação dos exercícios de redacção com tópicos dados e tema livre; cartas, telegramas, recibos, declarações, requerimentos, exposições, etc.

Resumo oral de leituras realizadas e de lições explicadas.

Exercícios de recitação.

Em 1937, o Decreto n.º 27603 de 29 de Março (MEN, 1937b) procede à aprovação de *novos programas do ensino primário elementar*, mais concretamente os referentes às três primeiras classes (Figura 19), na medida em que, de acordo com o disposto do Artigo 2.º desse diploma legal, «[c]ontinua em vigor, no (...) ano lectivo [de 1936/1937], o (...) programa da 4.ª classe [consagrado no Decreto n.º 16730 de 13 de Abril de 1929]» (MEN, 1937b: 286).

**Figura 19**

**Ensino primário elementar – Programas: *Língua materna* – 1937**  
(Ministério da Educação Nacional, 1937b: 286)

|                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Língua materna</b>                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>1.ª classe</b>                                                                                                                                                                                                                              |
| Aquisição e correcção de vocabulário e de formas de expressão.<br>Leitura e escrita iniciais.                                                                                                                                                  |
| <b>2.ª classe</b>                                                                                                                                                                                                                              |
| Leitura de trechos simples. Exercícios de memória.<br>Ortografia.<br>Redacção oral e escrita, utilizando nesta elementos já bem conhecidos pela leitura.<br>Desenho e caligrafia.                                                              |
| <b>3.ª classe</b>                                                                                                                                                                                                                              |
| Leitura corrente e expressiva. Interpretação de sentido. Exercícios de memória. Denominação das palavras quanto à acentuação e ao número de sílabas. Regras ortográficas e de acentuação.<br>Redacção oral e escrita.<br>Desenho e caligrafia. |

No texto de índole preambular dos programas em causa considera-se que «[a] escola primária visa a formar a personalidade moral dos alunos e a subministrar-lhes um grau elementar de cultura», razão pela qual «[n]ão deve causar exageradas preocupações o nível mental das crianças; tam grave é o êrro de apressar o desenvolvimento da idade infantil, como o de prolongá-la» (MEN, 1937b: 286).

Na secção do programa intitulada *Observações*, sublinha-se que «[o] ensino da língua materna tem por fim especial a aprendizagem do falar, do ler e do escrever, como instrumentos de formação e de cultura» e «[a]ntes de ensinar a ler e a escrever, a escola deve ensinar a falar», acrescentando-se que «[o]s exercícios de memória, em forma ou não de recitativos, são de grande valor pedagógico, quer como auxiliares de expressão,

quer pelo seu conteúdo espiritual que vão deixando na alma das crianças» (MEN, 1937b: 287).

Ao afirmar que «[l]er é interpretar», no mesmo texto de *Observações*, considera-se ainda que «[a] leitura em voz alta tem lugar capital na escola primária elementar», embora seja recomendado «recorrer-se freqüentemente a exercícios de leitura silenciosa, pelas vantagens que oferece, nomeadamente ao desenvolvimento da amplitude da percepção visual e à compreensão dos textos» (MEN, 1937b: 287). Nessa perspetiva, no referido texto, registam-se as afirmações de que «[a] redacção oral começa no primeiro dia de aula, com a correcção da linguagem das crianças», «[d]epois da forma oral vem a escrita, primeiro de frases isoladas, depois de pequenos trechos constituídos por frases ligadas, mas sempre simples» e «[p]rogressivamente, se passará a descrições sumárias de quadros, objectos ou ocorrências e ao resumo de trechos para o desenvolvimento da observação e da análise» (MEN, 1937b: 289).

Ainda no texto dessas *Observações*, assevera-se que «[é] de toda a conveniência multiplicar, metódica e gradualmente, os exercícios ortográficos desde a 1.ª classe, levando as crianças a escrever só o que muito bem conhecem», de modo a «evitar a formação de imagens erradas que, depois dificilmente se substituíriam pelas verdadeiras», motivo pelo qual se entende, à época, que «[p]ara a aquisição da ortografia há que insistir, permanentemente, no conhecimento visual das palavras», isto é, «[l]er, ler muito primeiro, para saber escrever depois», perspetiva essa que assenta no princípio de que «[n]ão deverá ainda esquecer-se, no exercício ortográfico ou no vulgarmente chamada *ditado*, que a palavra só tem verdadeiro sentido dentro da frase; por isso quem dita deverá fazê-lo sempre por frases completas e compreensíveis» e apenas «[p]ara todos os exercícios que não sejam de verificação de conhecimento ortográfico, deve ser facultado às crianças o uso do dicionário, cujo manuseamento deverão aprender» (MEN, 1937b: 287).

No prolongamento desta via, o texto das referidas *Observações* contém ainda a indicação de que «[c]omo fruto prático da redacção escrita, todas as crianças, ao terminarem a vida escolar, deverão estar iniciadas no indispensável à vida corrente e à sua formação social», ou seja, «escrever uma carta, redigir um telegrama, preencher um questionário, fazer um requerimento, passar um recibo ou um vale de correio e práticas semelhantes» (MEN, 1937b: 287).

Sempre no texto das *Observações* acima referidas, constata-se a referência de que «caligrafar é desenhar letras e palavras com maior ou menor perfeição», na medida em que «[a] caligrafia é um ramo do desenho», razão pela qual «[f]az parte do programa

de língua materna o ensino do desenho», sendo explicitado que «[n]ão se trata, evidentemente, do desenho científico ou artístico, constituindo disciplina autónoma (...), mas o desenho linguagem gráfica, complemento da escrita» e que, por esse facto, «é preciso desenhar muito, como se escreve muito, dividindo igualmente o esforço pelos dois sistemas de expressão gráfica», isto é, «o desenho e a escrita» (MEN, 1937b: 287).

Por fim, o texto dessas *Observações* inclui a indicação de que «[o] limitado do programa de gramática não quer dizer que o ensino desta se reduziu na escola elementar» de então, até porque se considera, nessa época, que «[e]nsinar a falar, a ler e a escrever abrange um programa de gramática aplicada que é fundamental», embora «sem ser preciso empregar a nomenclatura técnica», porquanto «a gramática se irá aplicando, do modo mais suave e utilitário» por meio de «repetidos exercícios», na medida em que «[a] gramática aprende-se através da língua, e de nada vale repetir fórmulas mecanizadas, que só têm servido para encher os cérebros infantis sem lhes promover a necessária formação» (MEN, 1937b: 288).

Até 1960, não se verificou qualquer emissão de novos programas do *ensino primário*, mais concretamente até à publicação do Decreto-Lei n.º 42994 (MEN, 1960), diploma legal esse que ao indicar então que

[o]s programas do ensino primário actualmente em vigor para as três primeiras classes e para a quarta foram aprovados, respectivamente, pelo Decreto n.º 27 603, de 29 de Março de 1937, e pelo Decreto n.º 16 730, de 13 de Abril de 1929 (MEN, 1960: 1271),

por um lado, reconhece que pelo facto de os mesmos terem sido «[e]laborados em datas diferentes e fora de um esquema de conjunto, cedo se começou a notar a desarticulação que entre eles existe, resultante da diversidade de concepções a que obedeceram» e, por outro lado, sublinha que tendo sido «publicados há mais de vinte anos, não podem corresponder à evolução da vida portuguesa e das técnicas pedagógicas no último quarto de século» (MEN, 1960: 1271).

No texto de índole preambular do referido diploma legal, apesar de se indicar que, à época, «[e]stá já concluído o estudo dos planos que se destinam a prolongar o ensino primário para além da 4.ª classe», nessa altura, prevalece «a limitação a quatro classes de escolaridade primária»<sup>121</sup>, situação essa que é considerada então «um problema de difícil solução: sendo necessário transmitir durante [a escolaridade primária de quatro anos de escolaridade] os conhecimentos fundamentais à grande maioria de portugueses que não vai continuar os estudos, a concentração de matérias tem grandes

---

<sup>121</sup> O Artigo 1.º do diploma legal em causa estabelece que «[o] ensino primário é constituído por quatro classes, formando um só ciclo, e termina com a aprovação no exame da 4.ª classe» (MEN, 1960: 1271).

inconvenientes psicopedagógicos» (MEN, 1960: 1271). Por conseguinte, o diploma legal regista no seu texto que «[e]m face deste antagonismo, procurou-se uma solução de compromisso», mais concretamente «[s]empre que se afigurou possível e legítimo houve o intuito de renovar e simplificar», ou seja, «[n]ão se introduziram alterações de grande profundidade» (MEN, 1960: 1271).

Este último diploma legal, para lá de instituir, de acordo com o disposto no Artigo 5.º do texto correspondente, que a adoção dos então novos programas deveria ocorrer de modo progressivo a partir do ano letivo de 1960/1961, determina no parágrafo único do referido artigo que «[n]o ensino do Português (...) a terminologia específica a empregar deve ser apenas a dos programas» (MEN, 1960: 1271-1272).

Relativamente à *matéria escolar* designada *Língua Portuguesa*, os programas por classe correspondentes (Figura 20 – v. página seguinte), para lá de indicarem de modo explícito que as matérias da(s) classe(s) precedente(s) devem ser sempre objeto de «[r]evisão e ampliação» (MEN, 1960: 1272) pela(s) e na(s) classe(s) subsequente(s), procedem, por comparação aos programas homólogos até então vigentes, a uma discriminação mais detalhada dos respetivos *conteúdos* essenciais anteriores, sendo de sublinhar, por um lado, um reforço e um alargamento da presença dos *conteúdos gramaticais*, mormente na 4.ª classe, ano de escolaridade no qual se verifica a emergência inaugural, sempre por comparação com os programas congéneres anteriores, da referência, também ela explícita, ao tópico «a importância e a expansão da língua portuguesa: Portugal e o Brasil» (MEN, 1960: 1272).

Na secção das *Instruções* referentes aos programas em causa, cujo texto é mais prolixo e detalhado do que o das *Observações* constantes nos programas homólogos anteriores, considera-se que o agente-professor «deverá ter sempre presente» que «o **ensino da língua portuguesa** – bem compreender, bem falar, bem escrever – **sobreleva o de qualquer das outras matérias** do programa», mormente «em importância e, conseqüentemente, em tempo»<sup>122</sup> (MEN, 1960: 1272). Mais concretamente e de acordo com os valores educacionais instituídos pelo Estado Novo, no texto dessas *Instruções* explicita-se que «para além dos seus fins específicos, o ensino da língua portuguesa deve ser considerado como um excelente meio educativo e como vínculo de unidade nacional», razão pela qual, «[a] escola terá de corresponder (...) a todas as formas de actividades em que a Língua se apresente como assimilação,

---

<sup>122</sup> Sublinhado nosso. Esta problemática da *sobrelevação* da LP sobre as restantes matérias disciplinares, hoje em dia referida enquanto dimensão curricular dita *transversal* da LP (ME, 2009a: 68), do desenho curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é objeto de abordagem mais detalhada no âmbito quer desta secção do Capítulo 1, quer do Capítulo 3 da presente Dissertação.

Figura 20

Ensino primário elementar – Programas: *Língua Portuguesa* – 1960  
(Ministério da Educação Nacional, 1960: 1272)

## **Programas do ensino primário**

### **Língua Portuguesa**

#### **1.ª classe**

Conversação sobre assuntos do meio ambiente, com o fim de adaptar os alunos à vida escolar, de lhes desenvolver e corrigir a expressão oral e de lhes captar a confiança.

Jogos de identificação de figuras e observação de estampas, para desenvolver a atenção, os conhecimentos e o vocabulário.

Narração de contos pequenos e simples e sua interpretação pelos alunos.

Recitação de pequenas poesias adequadas à mentalidade infantil.

Dramatização de contos, estimulando e orientando nas crianças o uso de formas individuais de expressão oral.

Iniciação de leitura e da escrita.

#### **2.ª classe**

Revisão e ampliação do programa da 1.ª classe.

Leitura e interpretação de textos do livro adoptado.

Exposição oral, no sentido global, de um texto, usando palavras diferentes das empregadas no trecho.

Análise de alguns períodos: a ideia principal e as ideias acessórias. Substituição de alguns termos por outros de significação semelhante ou oposta.

Noção de presente, passado e futuro, a partir dos textos lidos e de frases usadas nos exercícios de redacção. Formas de singular e plural; palavras masculinas e femininas.

Continuação dos exercícios de escrita para progressivo aperfeiçoamento da caligrafia, com rigoroso cumprimento da ortografia oficial.

Exposição oral e escrita com base em conversação sobre assuntos da vida corrente, descrição de gravuras e observação de coisas e seres vivos.

Emprego do ponto final e uso das maiúsculas.

#### **3.ª classe**

Revisão e ampliação da matéria das classes anteriores.

Leitura e interpretação de textos do livro adoptado, cuidando-se especialmente de obter a sua integral compreensão, como meio indispensável para chegar à leitura expressiva.

Leitura comentada de passagens de publicações periódicas ou de livros que tratem em forma adequada à men-

talidade dos alunos de assuntos de interesse cultural relacionados com o ambiente natural e social em que funciona a escola, tais como, por exemplo, os relativos à higiene, agricultura e pesca, às indústrias regionais, contos, poesias, festas e outros costumes tradicionais.

Exercícios frequentes de exposição oral.

A proposição, estudada em períodos de fácil compreensão.

Noção prática de sujeito e predicado, obtida por meio do exame de frases simples.

Exercícios de flexão nominal (números, géneros), de flexão pronominal e de flexão verbal (números, pessoas, tempos, modos) por meio de frases de sentido completo.

Exercícios de divisão silábica: sílaba tónica e átona.

Continuação dos exercícios de escrita para progressivo aperfeiçoamento da caligrafia, com rigoroso cumprimento da ortografia oficial.

Redacção sobre assuntos da vida escolar e social, tendo como finalidade a síntese ou esclarecimento de ideias e a sua ordenação lógica, e sobre assuntos que fomentem em justa medida a sensibilidade e a imaginação do aluno.

#### 4.ª classe

Revisão e ampliação do programa das classes anteriores.

Leitura de textos em prosa e verso do livro adoptado e sua interpretação global e parcial.

Leitura comentada de passos de publicações periódicas ou de livros que tratem em forma adequada à mentalidade, idade e sexo dos alunos de assuntos de interesse cultural relacionados com o ambiente natural e social em que funciona a escola, e em especial os relativos à história e tradições locais.

Desenvolvimento do vocabulário pelo uso de sinónimos e antónimos de vocábulos encontrados na leitura.

Determinação de famílias de palavras. Exercícios frequentes de exposição oral.

Divisão dos períodos em proposições. Ideia de oração principal. Análise da proposição: o sujeito, o predicado, o nome predicativo do sujeito e o complemento directo. Distinção prática dos tempos dos verbos.

Noções elementares de morfologia: substantivo, adjectivo, artigo, pronome, numeral, verbo, advérbio; substantivo próprio, comum e colectivo. Verificação prática dos graus dos adjectivos. O singular e o plural, o masculino e o feminino dos substantivos e dos adjectivos. Numerais: cardinais e ordinais.

Noções elementares de fonologia: a palavra e a sílaba; classificação das palavras quanto à posição da sílaba tónica; sinais de acentuação gráfica.

Continuação dos exercícios de escrita, para progressivo aperfeiçoamento da caligrafia e sempre com rigoroso cumprimento da ortografia oficial.

Desenvolvimento e aperfeiçoamento da redacção: composições sobre temas livres, factos e gravuras observados, textos lidos e ainda de cartas familiares.

A importância e a expansão da língua portuguesa: Portugal e o Brasil.

expressão e comunicação de ideais, sentimentos, volições», de modo a «preparar a educação do espírito» (MEN, 1960: 1273).

De entre o conjunto, tanto alargado como preciso, de prescrições que informa a secção de *Instruções* referentes aos programas em causa, do texto respetivo, pela sua introdução primeira e/ou explicitação reforçada por comparação com as indicações das *Observações* constantes nos programas homólogos anteriores, merecem ser objeto de referência particular ...

– o facto de se considerar que «[a] primeira tarefa do professor é ensinar a falar correctamente», sendo que «os quatro anos da escola primária não serão de mais para se conseguir esse objectivo», embora se sublinhe que «[o] professor há-de procurar que os seus alunos falem uma língua não apenas correcta, mas corrente» (MEN, 1960: 1273);

– o carácter de certo modo concomitante da *leitura* e da *escrita* que «hãode normalmente seguir a par», na medida em que «[l]ogo de começo a criança deve escrever o que lê, e não apenas ler o que escreve», ou seja, «[p]rocurar-se correlacionar o mais possível estas duas facetas de uma mesma linguagem» (MEN, 1960: 1273);

– a asseveração de que «[d]entro do ensino da linguagem escrita, nada importa tanto como conseguir que as crianças compreendam o que leem e escrevem», sendo que «[a] memória tem naturalmente o seu papel; mas de maneira nenhuma pode substituir a inteligência» (MEN, 1960: 1273);

– a indicação de que «[p]rocurar o professor levar as crianças a compreender a necessidade de escrever correctamente, prezando a pureza da Língua», sublinhando que «[o]s erros a evitar são não apenas os de ortografia, mas também os de sintaxe, até porque «[a]s crianças não serão insensíveis a este aspecto do problema da correcção, se o professor estimular nelas o amor pelo que é nacional e lhes apresentar fáceis exemplos da impossibilidade de se entenderem pessoas que escrevem como lhes apetece» e, por conseguinte, «[s]erá assim menos difícil conseguir que a memória visual e a auditiva levem a criança a fixar-se, antes de sair da escola primária, na ortografia oficial», sendo que, para o efeito, para lá da realização dos exercícios escolares até então usualmente executados, o agente-professor «ensinará, sempre que possível, a consulta do dicionário» (MEN, 1960: 1273-1274);

– as orientações do *estudo da gramática*, estudo esse que, numa perspetiva de ampliação e generalização crescentes do *conhecimento abstracto* respetivo no quadro sequencial das quatro classes desse ciclo de ensino, é entendido, à época, como devendo «ser sempre vivo e racionado, tendo como base um texto (ou, quando os alunos



possam, frases orais)», sublinhando-se que «[a] gramática não será decorada senão depois de compreendida e a memorização será tomada apenas como meio de facilitar a habituação», até porque «[o] ensino da gramática nunca partirá de definições e nenhuma definição a que a experiência venha a conduzir será dada como fórmula invariável», devendo mesmo o agente-professor «consenti[r] que a criança construa e utilize formas pessoais capazes de traduzir a mesma verdade», reconhecendo mesmo que «porventura menos científicas, essas definições infantis terão **inegável valor funcional**<sup>[123]</sup>, isto é, servem concerteza para aquilo a que as definições mais perfeitas deviam servir» (MEN, 1960: 1274);

– a indicação «das nações que usam a língua portuguesa como língua nacional (...) para dar uma ideia do valor numérico dos que falam português e da expansão da língua portuguesa para além mesmo das fronteiras nacionais, numa nação irmã» e, até mesmo, «noutras nações amigas onde vivem núcleos de portugueses» (MEN, 1960: 1274).

Em 1968, em anexo à Portaria n.º 23485 (MEN, 1968b), são publicados os «Programas do ciclo elementar do ensino primário», cujo teor referente à *matéria escolar* designada *Língua Portuguesa* não regista qualquer alteração relevante em termos essenciais, estruturais e teleológicos, havendo apenas a assinalar a introdução de algumas precisões no plano dos *conteúdos gramaticais*, a substituição de algumas sequências frásicas – por exemplo, em relação à presença da LP no mundo, a sequência «noutras nações amigas onde vivem núcleos de portugueses» (MEN, 1960: 1274) é substituída pela sequência «nas comunidades portuguesas existentes no estrangeiro» (MEN, 1968b: 1022) – e a atribuição do título de *Observações* à secção anteriormente denominada *Instruções*, orientações essas que o texto legal instituinte consagra como sendo *directrizes didácticas* (MEN, 1968b: 1019).

No período compreendido entre a queda, em 1974, do Estado Novo e a emergência subsequente do processo de institucionalização da configuração constitucional do Estado de Direito democrático contemporâneo em Portugal, configuração essa formalmente instituída, em 1976, pela *Constituição da República Portuguesa*<sup>124</sup>, e mesmo para lá desse período, mais concretamente «até ao despoletar da reforma do sistema educativo em 1986»<sup>125</sup> (Castro, 1995: 46), os programas não

---

<sup>123</sup> Sublinhado nosso. As *Instruções* apontam, de um modo mais implícito do que explícito, para a adoção de um ensino de tipo *funcional*, isto é, um ensino que «impe[ça] a todo o custo que o aluno fique a pensar que a língua portuguesa é uma técnica de aplicação de regras pré-fabricadas» (MEN, 1960: 1274).

<sup>124</sup> V., supra, nota de rodapé 64 (p. 38).

<sup>125</sup> A Resolução do Conselho de Ministro n.º 8/86 indica a criação à época da Comissão de Reforma do Sistema Educativo por então se considerar que o «sistema português está longe

apenas do *ensino primário*, mas também das disciplinas dos restantes níveis de ensino, mormente os referentes à LP, foram objeto de intervenções sucessivas, cujos textos correspondentes, produzidos no âmbito das instâncias ministeriais responsáveis pela Educação, evidenciam que «as alterações curriculares ocorreram de um modo fragmentário, pontualizado, às vezes contraditório, em relação com o próprio processo de implantação e consolidação do novo regime» (Castro, 1995: 46), isto é, uma perspectiva educacional que se caracterizou pelo princípio de uma política «que se pratica e se vai definindo» (Almeida Costa, 1981: 243), princípio este que, numa ótica de índole didatológica, determinou que «la gestion de l'éclectisme ne fut pas pris[e] en charge par l'institution (...), ni par les concepteurs de matériels (...) : lorsqu'elle fut assurée, ce fut par les enseignants eux-mêmes, au prix d'un surcoût de travail hors-classe et de tension nerveuse en classe, et sans que leur formation ne les y prépare», no prolongamento da emergência de uma «méthodologie éclectique officielle, la 'méthodologie active'» (Puren, 1994: 92) consagrada aquando da sua adoção institucional pelos programas de *língua materna* do *ensino primário elementar* de 1927 (Ministério da Instrução Pública, 1927b).<sup>126</sup>

No quadro de precisão das orientações gerais de índole educacional e educativa inscritas na *Constituição da República Portuguesa* de 1976 (AR, 1976 [2005]), no texto da LBSE (AR, 1986 [2005]), no conjunto dos objetivos do *ensino básico*<sup>127</sup> encontra-se estabelecida a disposição – cujo enunciado correspondente não foi objeto de qualquer alteração nem substantiva nem formal aquando dos diversos processos de revisão executados até ao momento presente –, mormente na alínea g) do seu Artigo 7.º, de que se impõe «[d]esenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da

---

de corresponder aos legítimos anseios e previsíveis necessidades do País, não só no imediato, mas principalmente, em relação a um futuro, que importa, sem demoras, salvaguardar» (Conselho de Ministro, 1986: 214).

<sup>126</sup> Tendo em consideração o caráter de incoordenação objetiva tanto política como legislativa no âmbito da Educação do período em causa, o texto desta secção da presente Dissertação não procede ao estudo da problemática em causa neste estudo durante o referido período, pelo facto de, entre outras razões, mormente de índole política, sociológica e cultural (*lato sensu*), os desenhos curriculares, pedagógicos e didáticos contemporâneos da *matéria escolar* denominada LP no 1.º Ciclo do Ensino Básico português se posicionarem por referência de concordância e/ou discordância, absoluta ou parcelar, às orientações decorrentes dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Conselho de Ministros, 1986), sendo que essas orientações, por sua vez, são objeto de confrontação com as orientações homólogas produzidas no quadro do Estado Novo.

<sup>127</sup> O texto desse diploma legal, no ponto número 1 do seu Artigo 8.º, determina que «[o] ensino básico compreende três ciclos sequenciais, sendo o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos», e sublinha, na alínea a) do referido artigo desse mesmo diploma legal, «[n]o 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas» (AR, 1986 [2005: 5127]), ciclo esse no qual, segundo o disposto no número 2 do Artigo 6.º correspondente, «[i]ngressam (...) as crianças que completem 6 anos de idade até 15 de Setembro» (AR, 1986 [2005: 5126]).

identidade, língua, história e cultura portuguesas» (AR, 1986 [2005: 5126]), havendo a evidenciar que, no ponto número 7 do Artigo 50.º desse mesmo diploma legal, se procede à indicação de que «[o] **ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos básico e secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português**»<sup>128</sup> (AR, 1986 [2005: 5136]).

No seguimento do disposto no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto (ME, 1989), diploma esse que estabelece à época os princípios gerais de ordenação da reestruturação curricular decorrente das obrigações determinadas na LBSE (AR, 1986), e que tem por base essencial o conjunto de propostas então avançadas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Conselho de Ministros, 1986), pelo Despacho n.º 139/ME/90, de 16 de Agosto, foram «aprovados os programas do 1.º ciclo do ensino básico» constituídos por diversas áreas, entre as quais a de *Língua Portuguesa* (ME, 1990: 9755).

Relativamente à LP, enquanto *língua materna*, o texto do Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, no seu Artigo 9.º, intitulado *Formações transdisciplinares*, institui no plano curricular, mais concretamente no ponto número 3 correspondente, que «[t]**odas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário intervêm no ensino-aprendizagem da língua materna, devendo contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português**»<sup>129</sup> (ME, 1989: 3640), perspetiva essa à qual pode ser associada a referência, constante nos textos programáticos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de que «[n]a vida escolar muitas possibilidades surgem a exigir a natural e desejável articulação entre as diversas áreas (...). Em **variadíssimos momentos a relação da Língua Portuguesa, do Estudo do Meio, das Expressões (...) é indissociável**» (ME, 1991 [2004: 97]<sup>130</sup>), se bem que essa indicação se encontre inscrita numa nota de rodapé do

<sup>128</sup> Sublinhado nosso. Associada à questão, consagrada de modo explícito, a partir de 1960, no plano programático, da *sobrelevação* da LP sobre as restantes matérias disciplinares, hoje em dia referida enquanto dimensão curricular dita *transversal* da LP (ME, 2009a: 68), – v., supra, nota de rodapé 122 (p. 78) – do desenho curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta problemática é objeto de abordagem detalhada no âmbito quer desta secção do Capítulo 1 – mais adiante –, quer do Capítulo 3 da presente Dissertação.

<sup>129</sup> Sublinhado nosso. V., supra, nota de rodapé imediatamente anterior.

<sup>130</sup> No quadro da presente Dissertação, as referências ao e do programa da área de LP de 1991 correspondem à quarta e última edição correspondente, que data de 2004, na medida em que o conteúdo respetivo não regista qualquer alteração relativamente ao teor da versão primeira do documento (1991). No texto da nota prévia à quarta edição sublinha-se o seguinte: «Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, da Declaração de Rectificação n.º 4-A/2001, de 28 de Fevereiro e do Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, que

programa da área de Expressão e Comunicação Plástica, mais concretamente na sua secção relativa à *fotografia, transparências e meios audio-visuais*.

O referido programa de LP, no texto da sua secção intitulada *Princípios orientadores*, reconhece «a Língua Materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia», sublinha «que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na práxis social» e afirma «que o domínio da Língua Materna, como factor de transmissão e apropriação dos diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar» (ME, 1991 [2004: 135]). Ainda no referido texto, declara-se que «[o] programa apresenta, os domínios **COMUNICAÇÃO ORAL, COMUNICAÇÃO ESCRITA, FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA — ANÁLISE E REFLEXÃO**, em três blocos distintos, mas pressupondo uma prática integrada» (ME, 1991 [2004: 135]).

No âmbito destes últimos programas de LP, constata-se que os objetivos específicos englobantes dos domínios constituintes dessa área curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico apresentam em cada ano de escolaridade os mesmos enunciados, ou seja, relativamente...

– à *comunicação oral*, «1. Comunicar oralmente, com progressiva autonomia e clareza», «2. Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral» e «3. Criar o gosto pela recolha de produções do património literário oral» (ME, 1991 [2004: 139-145]),

– à *comunicação escrita*, «1. Desenvolver o gosto pela Escrita e pela Leitura», «2. Desenvolver as competências de Escrita e de Leitura» e «3. Utilizar técnicas de recolha e de organização da informação» (ME, 1991 [2004: 147-156]) e

– ao *funcionamento da língua, análise e reflexão* – embora, neste caso, apenas para nos 3.º e 4.º anos de escolaridade –, «**Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua a partir de situações de uso**» (ME, 1991 [2004: 157-158]),

se bem que estes objetivos específicos englobantes sejam, por sua vez, objeto de *desdobramento* em objetivos específicos singulares, cujos enunciados indiciam a adoção de um sentido de aprofundamento e/ou desenvolvimento de índole crescente de acordo

---

estabelecem os princípios orientadores da Organização e Gestão Curriculares do Ensino Básico, torna-se necessário introduzir algumas alterações ao documento “Organização Curricular e Programas” — 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta necessidade é ainda reforçada pelo facto de ter sido publicado o documento “Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais”. **Os Programas do 1.º Ciclo manter-se-ão em vigor até futura reformulação** [sublinhado nosso]. Deverão ser, portanto, interpretados à luz dos novos princípios e disposições constantes dos documentos atrás referidos» (ME, 1991 [2004: 7]).

com a organização sequencial ascendente dos anos de escolaridade do ciclo de ensino em causa.

Por comparação com os programas de LP dos níveis ou graus de ensino da Primeira República e do Estado Novo relativamente homólogos ao 1.º Ciclo do Ensino Básico consagrado na LBSE (AR, 1986), constata-se que, nos programas que concretizam as disposições instituídas no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto (ME, 1989), os *conteúdos* de índole propriamente disciplinares se encontram inseridos nos enunciados designados *objetivos específicos*<sup>131</sup> correspondentes, enquanto essa categoria de objetivos é inexistente – em resultados da ausência ou do não atendimento, de acordo com os tempos históricos respetivos, dos saberes apropriados decorrentes da produção científica que releva hoje em dia prioritariamente dos domínios disciplinares comumente denominados *desenvolvimento curricular*<sup>132</sup> e *didática*<sup>133</sup> – nos programas dos períodos anteriores acima indicados, havendo ainda a sublinhar o facto de as *Observações* ou *Instruções* de aplicação dos *conteúdos* dos programas desses períodos serem objeto de substituição, nos programas do início da década de 90 do século passado, pelos então designados *Princípios Orientadores da Acção Pedagógica no 1.º Ciclo*, sem distinção tanto das especificidades das áreas curriculares constituintes dos referidos programas como dos anos de escolaridade correspondentes, na medida em que as orientações respetivas se referem à realização de «experiências de aprendizagem **activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras**» em termos genéricos (ME, 1991 [2004: 23-24]).

Contudo, nos programas da última década do século XX, constata-se a inclusão de textos sucintos de índole introdutória quer dos denominados domínios disciplinares, quer das componentes estruturais gerais. Relativamente à LP, nesses textos, numa perspetiva de conjunto, considera-se que «[p]rogressivamente, pelo uso da Língua, pela valorização de vivências, conhecimentos, referências e interesses, pela reflexão oportuna e integrada sobre o funcionamento da Língua, o aluno evolui para práticas mais normativizadas da comunicação oral e escrita» (ME, 1991 [2004: 135]) e, numa ótica por componente, se assevera que, no quadro...

---

<sup>131</sup> Por *objetivo específico* deve entender-se o «[o]bjectif faisant la jonction d'un contenu et d'une habileté, et formulant, de la façon la plus précise possible, ce à quoi le sujet doit parvenir pendant ou suite à une situation pédagogique» (Legendre, 1988 [1993: 928]).

<sup>132</sup> O *desenvolvimento curricular* é a «[d]isciplina (...) dont le but est la conception, l'élaboration, l'implantation, et l'évolution d'infrastructures éducationnelles ou, plus particulièrement, de programmes d'études» (Legendre, 1988 [1993: 339]).

<sup>133</sup> V., supra, nota de rodapé 12 (p. 12).

– da *comunicação oral*, o «domínio do oral se constrói e se alarga progressivamente pelas trocas linguísticas que se estabelecem numa partilha permanente da fala entre as crianças e entre as crianças e os adultos», cabendo «ao professor criar condições materiais e humanas de verdadeira comunicação para que as crianças possam manifestar os seus interesses e necessidades, exprimir sentimentos, trocar experiências e saberes», porquanto «[q]uando narra, informa, esclarece, pergunta, responde, convence, o aluno inicia-se nas regras de comunicação oral, enquanto descobre o prazer de comunicar com os outros», razão pela qual «[a] fala, permanentemente partilhada entre as crianças e entre elas e o professor, não deve ser interrompida com correcções inibidoras», sendo que «[o]s ‘erros’ poderão ser explorados pelo professor em enunciados correctos e integrados, funcionalmente, nas trocas comunicativas» (ME, 1991 [2004: 137]),

– da *comunicação escrita*, pelo facto de «[ao] entrar para a escola, todas as crianças construíram já ideias acerca da escrita e da leitura» e, por conseguinte, «[i]mporta (...) que elas experimentem, ao longo do 1.º ciclo do Ensino Básico, percursos integradores do que já sabem e propiciadores da descoberta da escrita e da leitura», perspectiva essa que torna «necessário que na sala de aula surjam múltiplas ocasiões de convívio com a escrita e com a leitura e se criem situações e projectos diversificados que integrem, funcionalmente, as produções das crianças em circuitos comunicativos», o que implica que «[d]ar aos alunos a possibilidade de escrever, encontrar com eles os sentidos implícitos nas suas tentativas de escrita (...), partir de e apoiar-se nas suas produções, significa construir com as crianças um percurso de descoberta e de redescoberta da Língua», até porque «[p]ara aprender a escrever e a ler é preciso não só escrever e ler muito, mas, principalmente, é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço da autoconfiança», na medida em que «[e]screver e ler sem receio de censura, com a certeza de poder contar com os apoios necessários ao aperfeiçoamento das produções, permitirá a descoberta do prazer de escrever e de ler», bem como «o entendimento de que todas as produções podem ser melhoradas, reformuladas, transformadas», porquanto «[p]ara aprender a escrever, as crianças têm de realizar, sobre a escrita que produzem, uma série de acções semelhantes às que realizam sobre um objecto físico, isto é, têm de descobrir como, porquê e em que situações a escrita funciona», tendo em consideração que «[d]iversificar os contextos de produção, multiplicar práticas de escrita, encontrar em grupo soluções para os problemas que a construção do texto exige, permite aprofundar a compreensão da leitura, acelerar aprendizagens, organizar e desenvolver o pensamento» (ME, 1991 [2004: 146]) e

– do *funcionamento da língua, análise e reflexão*, do módulo correspondente «deve ser entendido como um instrumento de descoberta e de desenvolvimento das possibilidades de uso da Língua e de aprendizagem da Escrita e da Leitura», apontando assim «para um percurso integrado de Comunicação Oral, de Comunicação Escrita e de Reflexão sobre a Língua», o que pressupõe que os alunos experimentem, explorem, funcional e ludicamente, várias formas diferentes de dizer as mesmas coisas, se sirvam dos seus erros e inadequações para descobrir regularidades e irregularidades da Língua», sendo de sublinhar que «[a] multiplicidade de práticas de análise e de reflexão sobre as falas e sobre a escrita que vão construindo, em interacção com a leitura, permitirá um progressivo domínio da estrutura da Língua», embora não se deve esperar «que, durante este ciclo, os alunos venham a dominar a nomenclatura correspondente a todo o trabalho realizado», porquanto «[a] consolidação desse trabalho de memorização será realizada ao longo do 2.º ciclo do [E]nsino Básico» (ME, 1991 [2004: 157]).

No âmbito do processo de implantação e revisão dos programas de LP do 1.º Ciclo do Ensino Básico inaugurados no início da última década do século passado, verificou-se a emergência do documento intitulado *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (ME, 2001b) que

apresenta o conjunto de competências<sup>[134]</sup> consideradas essenciais no âmbito do currículo nacional. Inclui as competências de carácter geral, a desenvolver ao longo de todo o ensino básico, assim como as competências específicas que dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares e disciplinas, no conjunto dos três ciclos e em cada um deles. Além disso, explicita ainda os tipos de experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

<sup>134</sup> Relativamente ao conceito de competência, o referido documento, no seu texto introdutório esclarece o seguinte: «O termo ‘competência’ pode assumir diferentes significados, pelo que importa deixar claro em que sentido é usado no presente documento. Adota-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno. Neste sentido, a noção de competência aproxima-se do conceito de *literacia*. A *cultura geral* que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos *básicos*, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. A aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspectiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem. Com o significado que aqui lhe é atribuído, a competência não está ligada ao treino para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas. A competência diz respeito ao processo de activar *recursos* (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de *autonomia* em relação ao uso do saber» (ME, 2001b: 9).

No quadro desse mesmo documento, na secção textual no qual se sublinha que «[o] desenvolvimento [das] competências [gerais] pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência» e que «a sua operacionalização (...) deverá ter um carácter transversal» (ME, 2001b: 16), procede-se à indicação de que se impõe «[u]sar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio» (ME, 2001b: 19), sendo essa *competência geral* objeto de indicações operatórias de índole transversal<sup>135</sup> (Figura 21).

**Figura 21**

**Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais**  
**Competência geral: usar a língua portuguesa**  
 (Ministério da Educação, 2001b: 19)

| Operacionalização transversal                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Operacionalização específica                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorizar e apreciar a língua portuguesa, quer como língua materna quer como língua de acolhimento</li> <li>• Usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento</li> <li>• Usar a língua portuguesa no respeito de regras do seu funcionamento</li> <li>• Promover o gosto pelo uso correcto e adequado da língua portuguesa</li> <li>• Auto-avaliar a correcção e a adequação dos desempenhos linguísticos, na perspectiva do seu aperfeiçoamento</li> </ul>                                                                                                                                                     | <p><i>A operacionalização específica será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências</i></p> |
| Acções a desenvolver por cada professor                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar o ensino prevendo situações de reflexão e de uso da língua portuguesa, considerando a heterogeneidade linguística dos alunos</li> <li>• Promover a identificação e a articulação dos contributos de cada área do saber com vista ao uso correctamente estruturado da língua portuguesa</li> <li>• Organizar o ensino valorizando situações de interacção e de expressão oral e escrita que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e críticas</li> <li>• Rentabilizar os meios de comunicação social e o meio envolvente na aprendizagem da língua portuguesa</li> <li>• Rentabilizar as potencialidades das tecnologias de informação e de comunicação no uso adequado da língua portuguesa</li> </ul> |                                                                                                                                                                                                                                                                            |

Na mesma secção textual do referido documento, é referida a relevância do ato de «[u]sar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar» (ME, 2001b: 18), procedendo também à indicação que essa *competência geral* deve ser objeto de operacionalização de índole transversal (Figura 22).

<sup>135</sup> A questão da dimensão curricular dita *transversal* da LP – v., supra, notas de rodapé 122 (p. 78) e 128 (p. 84) – no quadro do desenho curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico é objeto de abordagem detalhada no âmbito quer desta secção do Capítulo 1 – mais adiante –, quer do Capítulo 3 da presente Dissertação.



Figura 22

## Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais

Competência geral: *usar diferentes linguagens*

(Ministério da Educação, 2001b: 18)

| Operacionalização transversal                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Operacionalização específica                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer, confrontar e harmonizar diversas linguagens para a comunicação de uma informação, de uma ideia, de uma intenção</li> <li>• Utilizar formas de comunicação diversificadas, adequando linguagens e técnicas aos contextos e às necessidades</li> <li>• Comunicar, discutir e defender ideias próprias mobilizando adequadamente diferentes linguagens</li> <li>• Traduzir ideias e informações expressas numa linguagem para outras linguagens</li> <li>• Valorizar as diferentes formas de linguagem</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                | <p><i>A operacionalização específica será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências</i></p> |
| Acções a desenvolver por cada professor                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar o ensino prevendo a utilização de linguagens de comunicação diversificadas</li> <li>• Organizar o ensino com base em materiais e recursos em que são utilizadas linguagens específicas</li> <li>• Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades diferenciadas de comunicação e de expressão</li> <li>• Rentabilizar os meios de comunicação social e o meio envolvente</li> <li>• Rentabilizar as potencialidades das tecnologias de informação e de comunicação no uso adequado de diferentes linguagens</li> <li>• Apoiar o aluno na escolha de linguagens que melhor se adequem aos objectivos visados, em articulação com os seus interesses</li> <li>• Desenvolver a realização de projectos que impliquem o uso de diferentes linguagens</li> </ul> |                                                                                                                                                                                                                                                                            |

Pese embora o facto de, no quadro do referido documento, estes dois *objetivos gerais* e respetivas operacionalizações deverem assumir um carácter de índole transversal, importa evidenciar que a conceção de que «[a] operacionalização específica [de cada um desses objetivos] será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências» (ME, 2001: 18; 19) conduz à adoção de uma associação de conjuntos de signos específicos de domínios e/ou atividades diferentes, associação essa que apresenta uma configuração mais justapositiva do que sistémica<sup>136</sup>.

Tendo em consideração a inter-relação estabelecida no texto da nota prévia à quarta edição dos programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico entre os conteúdos desses documentos e as disposições dos diversos diplomas legais que, direta ou indiretamente,

<sup>136</sup> Esta questão, por referência ao quadro tanto do desenho curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico como da área da LP correspondente é objeto de abordagem detalhada, designadamente no âmbito da problemática da *comunicação multimodal*, mais adiante nos espaços quer desta secção do Capítulo 1, quer do Capítulo 3 da presente Dissertação.

lhes foram associados<sup>137</sup> no decorrer do processo de implantação respetivo, o documento que tem por título *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, relativamente à *disciplina de Língua Portuguesa* (ME, 2001b: 31)<sup>138</sup>, estabelece ser «necessário garantir a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade, o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral (**compreensão e expressão oral**), do modo escrito (**leitura e expressão escrita**) e do **conhecimento explícito** da língua» (ME, 2001b: 32), na medida em que

[n]o espaço nacional, o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no País. Por isso, o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania (ME, 2001b: 31).

Pese embora o facto de os textos programáticos, aos quais está associado este último documento, não discriminarem de modo análogo as componentes constituintes da disciplina de LP, este documento de referência último à época explícita ainda que se deve entender por

- «**compreensão do oral** a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português» e que «[e]sta competência envolve a recepção e a decifração da mensagem por acesso a conhecimento organizado na memória, o que implica prestar atenção ao discurso e seleccionar o essencial da mensagem»,
- «**expressão oral** a capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua», sendo que «[e]sta competência implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa na interacção e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação»,
- «**leitura** o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo» e que «[e]sta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento»,
- «**expressão escrita** o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado», havendo a registar que «[e]sta competência implica processos

---

<sup>137</sup> V., supra, nota de rodapé 130 (p. 84).

<sup>138</sup> Para efeitos de sustentação científica das suas disposições sobre a *disciplina de Língua Portuguesa* no Ensino Básico nacional, o documento em causa invoca de modo explícito e reiterado a referência Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997 (v., nesta Dissertação, a secção intitulada *Referências Bibliográficas*).

cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto» e

– «**conhecimento explícito** o conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua» e que «[e]sta competência implica o desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes da instrução formal, e permite aos falantes o controlo das regras que usam e a selecção das estratégias mais adequadas à compreensão e expressão em cada situação de comunicação» (ME, 2001b: 32).

O mesmo documento de referência, na secção denominada *Competências específicas* por ciclo da disciplina de LP, considera que «[n]o desenvolvimento de cada uma das competências específicas é indispensável estabelecer com clareza metas de desenvolvimento por ciclo de escolaridade (e não por ano de escolaridade), assegurando, simultaneamente, a continuidade do processo ao longo dos três ciclos da educação básica» (ME, 2001b: 33), sendo as mesmas objeto de apresentação sob a forma de quadro (Figura 23 – v. página seguinte<sup>139</sup>).

Se bem que não proceda à indicação de *observações* e/ou *instruções* de ordem metodológica relativas à disciplina de LP, o documento de referência em causa, no texto da sua secção intitulada *Experiências de aprendizagem*, inclui a asseveração de que

[p]ara que os objectivos do currículo de Língua Portuguesa possam ser atingidos é fundamental que todos os alunos participem, ao longo da educação básica, em situações educativas como as que a seguir se enunciam:

- Audição orientada de registos diversificados de extensão e grau de formalidade crescentes;
- Audição orientada de registos de diferentes variedades do Português;
- Actividades de planeamento e de produção de diversos tipos de discurso oral, com grau crescente de formalidade;
- Actividades que propiciem a participação eficaz e adequada em diversas situações de interacção (debates, exposições, entrevistas, sínteses...);
- Actividades de leitura silenciosa e em voz alta de diferentes tipos de textos;
- Actividades de consulta de material escrito com o objectivo de localizar informação e de transformá-la em conhecimento;
- Actividades de escrita usando materiais e suportes variados, com recurso a instrumentos que assegurem a correcção do produto escrito;
- Actividades de elaboração de vários tipos de textos compositivos;
- Actividades de identificação e descoberta de unidades, regras e processos da língua;
- Actividades de reflexão sobre a qualidade linguística e a adequação das produções orais e escritas com vista à autonomia na autocorreção (ME, 2001b: 36).

<sup>139</sup> O quadro a seguir reproduzido apenas inclui os dados referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico e apresenta, por conseguinte, uma configuração adaptada.

Tendo em consideração, por um lado, a conjugação das descrições sumárias das componentes essenciais e estruturais dos programas da disciplina de LP (ME, 1991 [2004]) e do documento de referência relativo às competências essenciais correspondentes no quadro do 1.º Ciclo do Ensino Básico português (ME, 2001b) e, por outro lado, a constatação da manutenção da primeira até à quarta e última versão dos programas da disciplina de LP acima indicados do conjunto dos *objetivos gerais* respetivos, os textos programáticos da disciplina de LP no referido ciclo do sistema de ensino nacional posicionam-se – senão de modo declarado, pelo menos de modo implícito – no âmbito das abordagens ditas comunicativas do ensino das línguas(-culturas), isto é, as abordagens plurais e variáveis que partilham os objetivos de «enseigner une compétence de communication, appréhender le discours sans sa dimension globale [et] privilégier le sens», sem deixar de atender ao princípio de que «dans les activités et exercices proposés, il ne s'agit pas faire acquérir à l'élève de manière automatique des formes mais toujours de la faire travailler sur des énoncés auxquels il pourra associer un sens» (Bérard, 1991: 30-31).

Figura 23

**Curriculum Nacional do Ensino Básico – Língua Portuguesa – Competências específicas**  
**1.º Ciclo do Ensino Básico**  
 (Ministério da Educação, 2001b: 33-35 – adaptação)

|                               |                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>COMPREENSÃO DO ORAL</b>    | <b>Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão</li> <li>• Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objetivos comunicativos</li> </ul> |
| <b>EXPRESSÃO ORAL</b>         | <b>Alargamento da expressão oral em Português padrão</b>                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objetivo comunicativo</li> <li>• Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintáticas de complexidade crescente</li> </ul>                                                                                                                    |
| <b>LEITURA</b>                | <b>Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito</b>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto</li> <li>• Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito</li> </ul>                |
| <b>EXPRESSÃO ESCRITA</b>      | <b>Domínio das técnicas instrumentais da escrita</b>                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objetivos comunicativos</li> <li>• Conhecimento de técnicas básicas de organização</li> </ul>                                                                                                                                                                                                       |
| <b>CONHECIMENTO EXPLÍCITO</b> | <b>Desenvolvimento da consciência linguística com objetivos instrumentais</b>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita</li> <li>• Conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas</li> </ul>                                                                                                                                                            |

Com efeito, na medida em que, por exemplo, os objetivos gerais «[e]xprimir-se oralmente, com progressiva autonomia e clareza, em função de objectivos diversificados», «[c]omunicar oralmente tendo em conta a oportunidade e a situação», «[p]roduzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas» e «[u]tilizar diferentes recursos expressivos com uma determinada intenção comunicativa» (ME, 1991 [2004: 137-138]) assumem uma relevância teleológica de construção e implantação de uma *competência de comunicação* no plano do ensino-aprendizagem da referida disciplina, sendo que os restantes *objetivos gerais*, de entre os quais constam, sempre a título de exemplo, «[u]tilizar a Língua como instrumento de aprendizagem e de planificação de actividades», «[c]riar o gosto pela recolha de produções do património literário oral», «[e]xperimentar percursos individuais ou em grupo que proporcionem o prazer da escrita», «[p]raticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura», «[a]perfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção» e «[u]tilizar a leitura com finalidades diversas (prazer e divertimento, fonte de informação, de aprendizagem e enriquecimento da Língua)» (ME, 1991 [2004: 137-138]) se constituem como componentes de carácter de índole mais estrutural e funcional do sistema linguístico que suporta a execução da comunicação prioritariamente verbal consagrada nos *objetivos gerais* suscetíveis de extravasar as fronteiras propriamente escolares da disciplina em causa.

Contudo, atendendo ao facto de aos programas da disciplina de LP acima referidos (ME, 1991 [2004]) terem sido associadas as disposições do documento de referência relativo às *competências essenciais* correspondentes (ME, 2001b), constata-se que este último documento, ao considerar que

[a] meta do currículo de Língua Portuguesa na educação básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita:

- (i) Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- (ii) Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- (iii) Ser um leitor fluente e crítico;
- (iv) Usar multifuncionalmente a escrita, com correção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;
- (v) Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita (ME, 2001b: 31),

apresenta senão um reforço, pelo menos uma indicação mais explícita de objetivos de índole intradisciplinar, designadamente no plano linguístico – v., na citação imediatamente supra, os itens (iv) e (v) –, embora sem prejuízo da manutenção de propósitos inscritos nos enunciados de objetivos que relevam da *abordagem*

*comunicativa* – v., na citação imediatamente supra, os itens (i), (ii) e (iii) –, sendo que a prossecução do objetivo geral de «[d]escobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua, **a partir de situações de uso**<sup>140</sup>» posiciona a execução dos atos de ensinar e aprender a LP no âmbito de uma perspectiva metodológica de ordem indutiva.

A questão relativa à inter-relação da disciplina de LP com as restantes disciplinas ou áreas do desenho curricular do Ensino Básico, mormente no seu primeiro ciclo, emerge de modo não apenas (mais) declarado, mas também de forma mais detalhada no âmbito do documento de referência relativo às *competências essenciais* correspondentes (ME, 2001b), porquanto nele consta a referência de que «[a] disciplina de Língua Portuguesa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar<sup>141</sup>», sendo que essas competências são então perspectivadas como podendo ser «operacionalizadas do seguinte modo na disciplina de Língua Portuguesa» (ME, 2001b: 31):

- Descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade (...);
- Ser rigoroso na recolha e observação de dados linguísticos e objectivo na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar (...);
- Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade (...);
- Reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional (...);
- **Transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras (...);**
- **Dominar metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir) (...);**
- Transformar informação oral e escrita em conhecimento (...);
- Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas (...);
- Expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa (...);
- Comunicar de forma correcta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificados (...) (ME, 2001b: 31)<sup>142</sup>.

---

<sup>140</sup> Sublinhado nosso.

<sup>141</sup> Impõe-se sublinhar que o termo complexo de *transversalidade disciplinar*, que apresenta diversas ocorrências no texto do documento em causa, não é objeto na economia quer textual, quer discursiva do referido texto de quaisquer abordagens concetuais e/ou definições de índole essencial, estrutural, funcional ou teleológica.

<sup>142</sup> Sublinhado nosso.

Embora perspectivada como uma verbalização (oral e/ou escrita) de informação, processos e/ou procedimentos que relevam de disciplinas ou áreas disciplinares que não de língua-cultura e/ou *transferência* ou *aplicação* quer da informação, quer dos processos e/ou procedimentos que lhe são próprios às disciplinas ou áreas disciplinares que não de língua-cultura ou de língua-cultura dita não materna, a questão da *transversalidade disciplinar* da LP no desenho curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico português não é objeto de problematização enquanto *língua(-cultura) de escolarização*, se bem que esta dimensão da LP mereça uma atenção particular num dos principais documentos de referência científica de sustentação da produção dos enunciados das *competências essenciais* da LP na Educação Básica, designadamente pelo facto de nesse documento de fundamentação científica constar a asseveração de que «a língua de escolarização (neste caso o Português) desempenha um papel central no processo educativo, para que a escola seja para todos um lugar de crescimento harmonioso e potencializador de aprendizagens» (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 1001), questão essa que é alvo de um tratamento relativamente extensivo e intensivo na economia do texto correspondente.<sup>143</sup>

Em 2009, é objeto de homologação o *Programa de Português*<sup>144</sup> do Ensino Básico (ME, 2009a), sublinhando, no texto introdutório do mesmo, tratar-se à época de uma «revisão dos programas que até agora têm vigorado», isto é,

«entendia-se e entende-se que, datando de há quase duas décadas, chegou o momento de aqueles programas serem substituídos por outros, susceptíveis de incorporarem não apenas resultados de análises sobre práticas pedagógicas, mas também os avanços metodológicos que a didáctica da língua tem conhecido, bem como a reflexão entretanto produzida em matéria de organização curricular» (ME, 2009a: 3).

No mesmo texto introdutório do documento programático, acrescenta-se que «a referida revisão não pôde deixar [então] de tomar como ponto de partida os programas de 1991, comportando-se todavia em relação a eles com uma considerável liberdade de movimentos», até porque, «[n]uma matéria estruturante e nuclear como a que aqui está em causa, há, naturalmente, componentes programáticos que não devem ser ignorados,

<sup>143</sup> Esta primeira abordagem da questão da dimensão curricular dita *transversal* da LP – no seguimento, aliás, das notas de rodapé 122 (p. 78), 128 (p. 84) e 129 (p. 84) incritas no texto desta secção do Capítulo 1 da presente Dissertação – no quadro do desenho curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico é objeto de abordagem complementar e mais atualizada no âmbito tanto ainda nesta secção do Capítulo 1 como no Capítulo 3 da presente Dissertação.

<sup>144</sup> A substituição do termo complexo *Língua Portuguesa* pelo termo simples *Português* na denominação do referido programa é objeto, no texto introdutório do mesmo, da nota (de rodapé) explicativa seguinte: «Apesar de em textos legais ser utilizada a expressão Língua Portuguesa para designar a disciplina que aqui está em causa, no presente documento utilizamos o termo Português. É esta a tendência que se verifica noutros sistemas educativos, tendência já consagrada em Portugal em programas de trabalhos oficiais (p. ex.: Plano Nacional de Ensino do Português), bem como na disciplina (Português) correlativa a esta do Ensino Secundário» (ME, 2009a: 3).

por muito profunda que seja a reelaboração que se empreende», embora «isso não inibe essa reelaboração de formular outras abordagens, entendidas como mais adequadas à realidade e às circunstâncias actuais do ensino e da aprendizagem do Português», na medida em que «[i]nevitavelmente – porque a cena educativa é dinâmica e permeável a realidades sociais e culturais em permanente mudança – os programas que agora se apresentam serão um dia substituídos por outros» (ME, 2009a: 3). Ainda no texto introdutório do documento, constata-se a existência da declaração de que

para além das práticas pedagógicas a que os antigos programas deram lugar (práticas de que defluem ensinamentos importantes), foram entretanto produzidos documentos que, com carácter variavelmente normativo, constituem referências de enquadramento para o trabalho aqui produzido; a par desses documentos, ocorreram e ocorrem iniciativas em que se reconhece uma feição doutrinária ou de orientação pedagógica que não pode ser esquecida (ME, 2009a: 4),

sendo merecedores de relevância os referenciais seguintes:

- Em 2001 foi publicado, pelo Ministério da Educação, o *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, que trata de definir as que são as ‘competências gerais’ e as ‘competências específicas’ estabelecidas para aquele nível de ensino e também, naturalmente, para o ensino do Português;
- Desde 2006 está em curso o Programa Nacional de Ensino do Português, destinado a aprofundar a formação de professores de Português, designadamente os do 1.º ciclo;
- Desde 2007 e sob responsabilidade do Ministério da Educação, está em desenvolvimento um Plano Nacional de Leitura (<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>), cuja filosofia, orientações e objectivos são acolhidos nestes programas, com especial incidência no 1.º e no 2.º ciclos;
- Em Maio de 2007, teve lugar em Lisboa uma Conferência Internacional sobre o Ensino do Português que deu lugar a intervenções qualificadas, a amplo debate e a um conjunto de recomendações que podem ser entendidas como ponto de partida para este trabalho (Cf. *Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC, 2008).
- Em 2008 foi publicado o *Dicionário Terminológico* (<http://dt.dgicd.minedu.pt/>), documento que fixa os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspectos do conhecimento explícito da língua (ME, 2009a: 4).

Nesse sentido, o texto de introdução do programa explicita o conjunto das expectativas e circunstâncias que determinaram à época a concepção do documento:

O que até agora ficou dito significa que o trabalho que aqui se encontra não se concretizou à margem de coordenadas que nele se reconhecerão de forma variavelmente explícita. Para além dessas coordenadas, foram ponderadas expectativas e circunstâncias que não podiam deixar de ser tidas em conta. Dessas expectativas e circunstâncias podem ser destacadas as seguintes:

- O ensino do Português desenrola-se hoje num cenário que apresenta diferenças substanciais, relativamente ao início dos anos 90 do século passado. Exemplo flagrante disso: a projecção, no processo de aprendizagem do idioma, das ferramentas e das linguagens facultadas pelas chamadas tecnologias da informação e comunicação, associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos electrónicos e à disseminação da Internet e das comunicações em rede.
- Nos últimos anos, foram bem audíveis vozes que reclamaram uma presença efectiva dos textos literários no ensino da língua, valorizados na sua condição de testemunhos de um legado estético e não meramente integrados como casos



*tipológicos* a par de outros com muito menor densidade cultural. Uma tal condição não deve ser desqualificada por utilizações pedagógicas que a desvirtuem, com prejuízo da possibilidade de muitos jovens terem acesso a tais textos; por muitas dificuldades que se levantem à integração dos textos literários nos programas de Português, é obrigação da escola trabalhar para que essa integração seja inequívoca e culturalmente consequente.

- Do mesmo modo, não foram poucos os testemunhos que sublinharam a necessidade de se acentuar, no ensino do Português, uma componente de reflexão expressa sobre a língua, sistematizada em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento, sem que isso se traduza necessariamente numa artificial e rígida visão prescritiva da nossa relação com o idioma (ME, 2009a: 5).

Do conjunto das expetativas e circunstâncias acima indicadas, importa sublinhar que o impacto das designadas *tecnologias da informação e comunicação*, embora não constitua o fator único de emergência da problemática da *comunicação multimodal* no âmbito do ensino e da aprendizagem das línguas-culturas, o mesmo assume uma relevância operatória decisiva na introdução, no desenvolvimento e na implantação dessa questão no plano da *educação em e pelas línguas-culturas*, mormente no âmbito da (área) disciplina(r) do Português (Ferrão Tavares, 2007; Ferrão & Barbeiro, 2011). Relativamente às consideradas *bem audíveis vozes* que reclamaram a valorização dos textos literários entendidos como *testemunhos de um legado estético*, ou seja, enquanto condição que não deve ser sujeita a utilizações pedagógicas que desqualifiquem e desvirtuem a sua essência, à invocação dessa reclamação não corresponde quaisquer indicações denominativas, pese embora o facto de essa reclamação poder ser objeto de tratamento dito pedagógico, mormente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, sem que se verifique a sua desqualificação no plano essencial (Ferrão Tavares, 2007). Quanto à indispensabilidade da introdução de uma *componente de reflexão expressa sobre a língua*, isto é, sistematizada em termos de processos de conhecimento dito explícito do seu funcionamento, o texto de introdução do programa em causa recorre à indicação – se bem que no quadro de uma nota de rodapé – de que

[s]ignificativamente, uma das recomendações da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português afirma: ‘Deve ser instituído ou reforçado, na aula de Português, o ensino da gramática, sem propósito de ilustração de correntes linguísticas e das respectivas concepções gramaticais, privilegiando-se antes uma gramática normativa, como ponto de partida para a revalorização da gramaticalidade do idioma’ (*Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, ed. cit., p. 240) (ME, 2009a: 5),

pese embora o facto de documentos europeus – por exemplo, o QECRL (CE, 2001) – e publicações no âmbito da Didática do Português convergirem na adoção de uma abordagem do conhecimento explícito da língua, e em particular da *gramática*, que não proceda de modo senão exclusivo, pelo menos prioritário à *sistematização da forma*, isto é, um processo no quadro do qual «o professor, normalmente, programa a gramática em função do calendário escolar e sistematiza uma determinada categoria, num determinado

momento», mas antes execute um processo de índole *comunicativa* ou *nocional*, «uma vez que tem em conta não só as formas, as categorias gramaticais, mas também o emprego em situação», formulando, por exemplo, as perguntas seguintes: «Quando é que eu tenho necessidade de utilizar determinada categoria (...)? Em que situação? Em que textos aparec[e] mais [essa categoria]?» (Ferrão Tavares, 2007: 102).

No texto introdutório do documento em causa, evidencia-se ainda que os programas em questão

foram concebidos e desenhados à luz da clara consciência de que a disciplina a que se reportam ocupa um lugar de capital importância na economia curricular em que se integram. Por outras palavras: o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros», razão pela qual «[s]e muitas vezes designamos o Português como *língua materna*, não o fazemos certamente por acaso: naquela imagem representa-se bem a noção de que a língua que aprendemos (e que a escola depois incorpora como matéria central) está directamente ligada à nossa criação e ao nosso desenvolvimento como seres humanos» (ME, 2009a: 6)

e que, por essa razão, não se pode ignorar que

se o ensino do Português previsto nestes programas se desenrola numa aula específica e com um professor formado para o efeito, isso não significa que nessa aula e com esse professor se esgote, para o aluno, a aprendizagem do idioma e a sua correcta utilização (ME, 2009a: 6),

na medida em que

[a] nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados. Por isso mesmo, numa das já citadas recomendações da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português dizia-se que ‘importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteadada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem’ [(*Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, ed. cit., p. 238)] (ME, 2009a: 6).

Esta última perspectiva convoca as questões tanto do estatuto da LP enquanto língua de escolarização como da dimensão curricular dita *transversal* da LP no quadro do desenho curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, questões essas que merecem no texto programático em causa as asseverações, já anteriormente indicadas, de que «[s]endo a língua de *escolarização* no nosso sistema educativo, o português afirma-se, antes de mais por essa razão, como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem, muito para além das suas ‘fronteiras’ disciplinares» e, conseqüentemente, «[o] princípio da *transversalidade* afirma aqui toda a sua relevância, o que significa que a aprendizagem do português está directamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele» (ME, 2009a: 12). Mais concretamente, o referido texto programático

explicita que as *competências*<sup>145</sup> «têm que ver com um conjunto de actividades, de volições e de valorações resumidas em quatro grandes eixos de actuação que, evidentemente, não podem ser equacionados de forma isolada» (ME, 2009a: 13):

- [o] eixo da *experiência humana*, onde se situa a tensão entre a individualidade e a comunidade, com os correspondentes procedimentos de integração; a interacção do sujeito linguístico com uma identidade nacional configurada em várias instâncias e em múltiplos discursos insere-se neste eixo de actuação, o mesmo acontecendo com a relação que ele estabelece com variações sociolectais, dialectais ou nacionais (p. ex., o português do Brasil), bem como com minorias linguísticas (ME, 2009a: 13)

que se inscreve na operacionalização competencial da disciplina de Português de permitir ao sujeito-aprendente «[d]escobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade» (ME, 2001b: 31), competência disciplinar esta que, por sua vez, procura operacionalizar de modo primaz a *competência geral* de «[m]obilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano» (ME, 2001b: 15);

- [o] eixo da *comunicação linguística*, dominado pela interacção do sujeito linguístico com os outros, seja pela prática da oralidade, seja pela prática da escrita; os processos de ajustamento dos actos comunicativos a contextos específicos e a ponderação dos fins que esses actos têm em vista (com as correlatas opções discursivas) são aspectos particulares daquela interacção (ME, 2009a: 13)

que se insere na operacionalização competencial da disciplina de Português de contribuir para que o sujeito-aprendente possa «[e]xprimir-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa» e «[c]omunicar de forma correcta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificado» (ME, 2001b: 31), sendo que esta competência disciplinar, por seu turno, pretende operacionalizar de modo prioritário as *competências gerais* de «[u]sar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio» e «[a]ssumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade» (ME, 2001b: 15);

- [o] eixo do *conhecimento linguístico*, de um modo geral centrado na progressiva capacidade de descrição da língua e na sua utilização proficiente e continuada; é aqui que se encontra o domínio de regras gramaticais que conferem ao sujeito linguístico um índice elevado de consciência do funcionamento da língua, em directa conexão com a observação do erro como derrogação da norma e com singularidades susceptíveis de serem comparativamente relacionadas com outros idiomas (ME, 2009a: 13)

---

<sup>145</sup> No âmbito do texto do referido programa, por *competências* deve entender-se: «o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem» (ME, 2009a: 3).

que se situa na área de operacionalização competencial da disciplina de Português de secundar o sujeito-aprendente na sua aprendizagem de «[d]ominar metodologias de estudo» que lhe permitam «[s]er rigoroso na recolha e observação de dados linguísticos e objectivo na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar» e «[t]ransferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras» (ME, 2001b: 31), na medida em que esta competência disciplinar, por sua vez, esforça-se por operacionalizar sobretudo as *competências gerais* de «[a]doptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados», «[r]econhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional» e «[u]sar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação» (ME, 2001b: 15);

- [o] eixo do *conhecimento translinguístico*, remetendo para a relação da língua com a aquisição de outros saberes a que ela dá acesso e que por seu intermédio são representados; nesse sentido, a aprendizagem do português conduz directamente à estruturação de um pensamento próprio por parte do sujeito linguístico e à configuração de todo o conhecimento que o sistema de ensino potencia, incluindo o acesso a práticas e a bens culturais que pelo idioma e no idioma se afirmam e sedimentam (ME, 2009a: 13-14)

que se posiciona na área de operacionalização competencial da disciplina de Português de contribuir para que o sujeito-aprendente possa «[u]sar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas» (ME, 2001b: 31), porquanto esta competência disciplinar, por seu turno, procura operacionalizar principalmente as *competências gerais* de «[p]esquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável» e «[a]doptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões» (ME, 2001b: 15).

Contudo, na perspectiva do sentido do texto do programa de Português em causa, a associação funcional destes eixos nele inscritos e das competências gerais anteriormente consagradas no plano curricular correspondente «não é uma simples rearticulação do que se encontra no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, mas sim uma sua interpretação e mesmo uma sua explicitação axiológica», porque, de modo mais explícito, «[t]rata-se de realçar, pela via dessa interpretação, um conjunto de valores (que não uma doutrina ideológica) que estruturam e fundamentam estes programas», isto é,

uma concepção da língua como património e factor identitário; uma postulação do sujeito linguístico como entidade que enuncia a sua singularidade e a sua diferença relativa, no alargado espaço da língua portuguesa; uma afirmação do ensino da língua como domínio capital do processo educativo, com as inerentes responsabilidades que esse estatuto implica; um reconhecimento e a decorrente

valorização da língua portuguesa como sofisticada instância de modelização artística, consubstanciada nos textos literários que nela são plasmados (ME, 2009a: 14).

Pese embora o facto de esta perspetiva do *objeto da situação educativa* em questão se aproximar de uma conceção mais de índole etnolinguística do que sociolinguística<sup>146</sup>, o texto do programa em causa não se abstém de considerar a existência de relações entre as linguagens, os recursos, os comportamentos, as interações, as reações... verbais e não verbais, sublinhando, por exemplo, que

convém ter em conta que a existência de novos cenários, linguagens e suportes para o acesso à informação exige o domínio de literacias múltiplas, nomeadamente, a literacia informacional (associada às tecnologias de informação e comunicação) e a literacia visual (leitura de imagens) [e que este] facto torna imprescindível, desde cedo, a convivência com diferentes suportes e com diferentes linguagens (ME, 2009a: 63).

Estas indicações quer a cenários, linguagens e suportes, quer a literacias plurais evidenciam que o texto programático em causa que esses componentes, mormente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, devem ser objeto de consideração, na perspetiva de que

[o] convívio frequente com textos literários adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental neste ciclo, tal como a descoberta de diversas modalidades de texto, escritos e multimodais. As diferentes experiências de leitura, com fins e em contextos diversificados, possibilitam o desenvolvimento da velocidade e da fluência imprescindíveis à sua formação enquanto leitores, num trabalho diário com materiais de natureza e objectivos variados (ME, 2009a: 22-23),

se bem que esta referência à *multimodalidade* constitua, no quadro tanto textual como discursivo respetivo, a única ocorrência verbal correspondente relativa ao Programa de Português do ciclo inicial do Ensino Básico<sup>147</sup>, facto este que evidencia que o programa em causa não adota uma conceção sistémica da multimodalidade, isto é, numa perspetiva didática, a «passagem de um suporte para o outro (...) que implica que se introduzam mudanças nos formatos, que se façam ‘declinações’ dos mesmos conteúdos em outros formatos, mudanças nas linguagens, quer dizer, que se adoptem formas de mediação», sendo que, nesta ótica didática,

---

<sup>146</sup> Enquanto a *etnolinguística* é a «[d]isciplina que estuda as relações entre a organização de uma língua e as formas de pensar e viver da comunidade que a fala» ou o «estudo da língua como modo de expressão de uma cultura» (DLPC, 2001: 1614), a *sociolinguística* é a disciplina «que estuda a relação entre língua, cultura e sociedade» (DPLC, 2001: 3440), sendo que do ponto de vista educacional, esta última disciplina «étude les conditions sociales, d'apprentissage et d'utilisation du langage» (Legendre, 1988 [1993: 1170]).

<sup>147</sup> Num total de nove ocorrências do termo complexo *texto multimodal* – unidade terminológica no âmbito da qual se regista de modo exclusivo a presença do adjetivo *multimodal* – no documento integral intitulado *Programa de Português*, para além desta referência na parte correspondente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, constata-se a existência de oito e uma ocorrências nas partes relativas ao 2.º e 3.º Ciclos, respetivamente, desse primeiro conjunto de níveis de ensino.

a multimodalidade implica: • canais diferentes: verbal, não verbal; • linguagens diferentes: oral, escrita, icónica; • formas diferentes de textualização: texto, hipertexto, hipermédia; • diferentes tipos de texto: cartaz, folheto, livro, jornal; • diferentes modos de organização dos discursos: narrativo, dialogal, descritivo, argumentativo; • diferentes *media*: televisão, rádio...; • diferentes tecnologias (Ferrão Tavares, 2007: 120).

Numa perspetiva didática que centra a sua atenção no carácter sistémico da *situação educativa*, designadamente na sua dimensão de *ensino-aprendizagem* nos planos de *processo* e *produto* correspondentes,

[p]ode considerar-se que a multimodalidade sob o prisma da construção de materiais pedagógicos ou da adopção de práticas pedagógicas por parte do professor, ou sob o prisma da recepção e, neste caso, o conceito de multimodalidade implica a adopção de diferentes estratégias, a mobilização de diferentes operações cognitivas e comunicativas e o desenvolvimento de estilos de aprendizagem diversificados (Ferrão Tavares, 2007: 120),

perspetiva esta que senão é inexistente, pelo menos não se encontra consagrada de modo explícito em termos declarativos no texto do Programa de Português último do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No plano das componentes estruturais desse mesmo programa, o texto respetivo explicita que, as *competências linguístico-comunicativas*, que «são aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo», sendo que «[a]s actividades linguísticas abrangem a competência comunicativa em língua oral ou escrita, em práticas de recepção ou de produção» (ME, 2009a: 15). Mais concretamente, o texto programático em causa, sublinha que «[a]s *competências específicas* implicadas nas actividades linguísticas que se processam no modo oral são a *compreensão do oral* e a *expressão oral*» e as «que se processam no modo escrito são a *leitura* e a *escrita*», havendo ainda a registar que «[m]ais directamente dependente do ensino explícito, formal e sistematizado» e porque «transversal a estas competências, o *conhecimento explícito da língua* permite o controlo das regras e a selecção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa» (ME, 2009a: 15-16).

Numa perspetiva mais detalhada, o texto programático em causa precisa que se deve entender por...

- «*compreensão do oral* a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português» e que «[e]sta competência envolve a recepção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória»;
- «*expressão oral* a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua», sendo que «[e]sta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na

interacção comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação»;

- «*leitura* o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo», competência esta que «exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.) e que «em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal»;
- «*escrita* o resultado, dotado de significado conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado», assim como «processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto)»;
- «*conhecimento explícito da língua* a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro; o *conhecimento explícito da língua* assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos» (ME, 2009a: 16)<sup>148</sup>.

Para lá de considerar que «os *conteúdos* são de natureza conceptual e descritiva e activam competências metalinguísticas, metatextuais e metadiscursivas, como resultado de uma reflexão pedagogicamente orientada sobre situações e usos particulares da língua», sendo que essa reflexão visa «o conhecimento sistematizado da estrutura e das práticas do português-padrão» (ME, 2009a: 16-17), o mesmo texto programático sublinha que «[a] fim de contrariar a eventual propensão para se acentuar o eixo dos conteúdos», impõe-se chamar a atenção dos agentes-professores «para a necessidade de se não *trabalhar o programa* apenas em função dos referidos conteúdos»

<sup>148</sup> Relativamente as estas *competências específicas*, e por comparação com o programa homólogo anterior (ME, 2009a), constata-se que, para lá de o conceito de *domínio* – enquanto conceito essencial – ser substituído pelo de *competência* neste último programa, o conjunto terminológico tripartido *comunicação oral, comunicação escrita e funcionamento da língua – análise e reflexão* (ME, 1991 [2004: 135]) consagrado no programa anterior dá lugar a uma nova configuração terminológica nos planos concetual, estrutural e operativo assente no recurso à implantação do conjunto terminológico pentapartido adotado neste último programa, havendo ainda a registar que a *leitura* passa a adquirir um estatuto competencial específico e autónomo em termos essenciais, funcionais e teleológicos. Acresce que, pese embora o facto de estas *competências específicas* referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico serem objeto de discriminação detalhada, no documento programático em causa, em formato de quadros sinópticos – que não são aqui submetidos a um processo de figuração em resultado da sua extensão (cf. ME, 2009a: 29-60) – e os dados respetivos serem apresentados de forma tanto sequencial como justaposta, o texto de introdução correspondente sublinha «que podendo embora parecer extensos, os [referidos] quadros (...) implicam, em diversos momentos do processo de ensino e aprendizagem, tratamentos articulados e em simultâneo das competências e dos desempenhos que lhe estão associados» (ME, 2009a: 28).

– na medida em que «estes facultam uma metalinguagem comum aos professores dos três ciclos [do Ensino Básico], no sentido de se reverter a deriva terminológica que se foi manifestando nos últimos anos» –, porquanto «[d]e um ponto de vista didáctico, eles devem ser activa e criativamente articulados com os desempenhos<sup>[149]</sup> esperados, agrupados por grandes *linhas orientadoras*<sup>150</sup> (...) do trabalho sobre as competências», até porque «a não ser assim, o programa poderá resultar numa mera descrição de conceitos, com escassas consequências no plano da aquisição e do desenvolvimento de competências» (ME, 2009a: 28).

No sentido de não favorecer uma perspetiva concetual senão exclusiva, pelo menos prioritariamente descritiva dos conceitos programáticos, o documento em causa apresenta, mormente para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, conjuntos de *resultados esperados* associados a cada *competência específica* e agrupados numa estrutura bipartida do referido ciclo de ensino (Figura 24).

**Figura 24**

**Programa de Português (2009) – 1.º Ciclo do Ensino Básico – Resultados esperados**  
(Ministério da Educação, 2009: 24-27)

| 1.2.1 Primeiro e Segundo Anos |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Compreensão do oral           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber escutar para reproduzir pequenas mensagens e para cumprir ordens e pedidos.</li> <li>• Prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que lhe são familiares, retendo o essencial da mensagem.</li> <li>• Compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral.</li> </ul> |

<sup>149</sup> No texto programático respetivo, esclarece-se que o «*desempenho* designa aquilo que se espera que o aluno faça, após uma experiência de aprendizagem», sendo que «o *descritor de desempenho* apresenta-se como um enunciado sintético, preciso e objectivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer» e que, para o efeito, «[c]ada descritor cruza conteúdos programáticos com operações de diversa natureza (da ordem do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo)» (ME, 2009a: 17)

<sup>150</sup> As linhas orientadoras são as seguintes: (a) *compreensão do oral*, 'escutar para aprender e construir conhecimento(s)' (ME, 2009a: 29-30); (b) *expressão oral*, 'falar para aprender (aprender a falar; construir e expressar conhecimento)' e 'participar em situações de interacção oral' (ME, 2009a: 31-34); (c) *leitura*, 'ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)' e 'ler para apreciar textos variados' (ME, 2009a: 35-40); (d) *escrita*, 'escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento(s))' e 'escrever em termos pessoais e criativos' (ME, 2009a: 41-46); (e) *conhecimento explícito da língua*, 'Plano Fonológico', 'Plano Morfológico', 'Plano das Classes de Palavras', 'Plano Sintáctico', 'Plano Lexical e Semântico', 'Plano Discursivo e Textual' e 'Plano da Representação Gráfica e Ortográfica' (ME, 2009a: 47-60).



|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Expressão oral                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar de forma clara e audível.</li> <li>• Esperar a sua vez, saber pedir a palavra.</li> <li>• Formular pedidos e perguntas tendo em conta a situação e o interlocutor.</li> <li>• Narrar situações vividas e imaginadas.</li> </ul>                         |
| Leitura                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados.</li> <li>• Compreender o essencial dos textos lidos.</li> <li>• Ler textos variados com fins recreativos.</li> </ul>                                                                    |
| Escrita                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho.</li> </ul>                                                                                 |
| Conhecimento explícito da língua | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua.</li> <li>• Explicitar regras de ortografia e pontuação.</li> <li>• Mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos.</li> </ul> |

### 1.2.2 Terceiro e Quarto Anos

|                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Compreensão do oral | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber escutar, para organizar e reter informação essencial, discursos breves em português padrão com algum grau de formalidade.</li> <li>• Distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, o que é essencial do que é acessório.</li> </ul>             |
| Expressão oral      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros.</li> <li>• Planificar e apresentar exposições breves sobre temas variados.</li> <li>• Produzir breves discursos orais em português padrão com vocabulário e estruturas gramaticais adequados.</li> </ul> |

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Leitura                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento.</li> <li>• Ler para formular apreciações de textos variados.</li> <li>• Distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, essencial e acessória.</li> <li>• Ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                        |
| Escrita                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação.</li> <li>• Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas.</li> <li>• Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita.</li> <li>• Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.</li> </ul>                                                            |
| Conhecimento explícito da língua | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua.</li> <li>• Explicitar regras e procedimentos nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua.</li> <li>• Respeitar as diferentes variedades do português e reconhecer o português padrão como a norma que é preciso aprender e usar na escola e nas situações formais fora dela.</li> <li>• Reconhecer diferentes registos de língua e compreender em que contextos devem ser usados.</li> <li>• Mobilizar o conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal no modo oral e no modo escrito.</li> </ul> |

Por referência aos programas homólogos imediatamente anteriores (ME, 1991 [2004]), embora as alterações componenciais e competenciais consagradas neste último programa (ME, 2009a) resultem do atendimento das orientações instituídas pelo *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (ME, 2001b), constata-se que, apesar de manter a observância do princípio da *diversidade dos textos*, o último programa confere relevância reforçada – não instituída no documento de orientação

curricular acima indicado – aos *textos literários*<sup>151</sup> e *textos paraliterários*, sendo de sublinhar a inclusão de um *quadro-síntese* «[c]om o objectivo de dar conta, de forma clara, da diversidade dos textos a contemplar» na execução do referido programa, mormente no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Figura 25).

**Figura 25**

**Programa de Português (2009) – 1.º Ciclo do Ensino Básico – Diversidade textual**  
(Ministério da Educação, 2009: 65)

| TEXTOS LITERÁRIOS E PARALITERÁRIOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | TEXTOS NÃO LITERÁRIOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• narrativas da literatura portuguesa clássica e contemporânea (originais ou adaptações)</li> <li>• narrativas de literaturas de países de língua oficial portuguesa</li> <li>• narrativas da literatura universal, clássica e contemporânea (originais ou adaptações)</li> <li>• textos da literatura popular e tradicional (cancioneiro, contos, mitos, fábulas, lendas ...)</li> <li>• narrativas de literatura para a infância, portuguesas e estrangeiras:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- de aventuras</li> <li>- fantásticas</li> <li>- com forte ligação ao real</li> </ul> </li> <li>• textos dramáticos</li> <li>• poemas, canções</li> <li>• biografias, autobiografias</li> <li>• descrições, retratos, auto-retratos</li> <li>• banda desenhada</li> <li>• diários, memórias</li> <li>• relatos de viagem</li> <li>• relato histórico</li> <li>• adaptações para filmes e séries de televisão de obras de literatura para a infância ou outras adequadas a esta faixa etária</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• textos dos <i>media</i> (notícia, reportagem, entrevista, publicidade)</li> <li>• textos de manuais escolares; textos científicos; textos de enciclopédias, de glossários, de dicionários...</li> <li>• cartas, correio electrónico, SMS, comúter, avisos, recados</li> <li>• blogue, fórum</li> <li>• textos instrucionais: regulamentos, receitas, regras, normas</li> <li>• índices, ficheiros, catálogos</li> <li>• roteiros, mapas, legendas</li> <li>• planos, agendas, esquemas, gráficos</li> </ul> |

Mais concretamente, no texto programático em causa, embora se afirme que «[o]s alunos devem contactar textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e do não literário» e «[t]al opção emerge de dois pressupostos: i) a construção de uma cultura literária partilhada por todos os alunos; ii) o papel fundamental dos textos não literários na construção e organização do conhecimento», até porque, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, «os alunos estão a descobrir o mundo e a aprender a classificá-lo» (ME, 2009a: 62), assevera-se que «[n]a criação de hábitos de leitura e na sedução do leitor, o texto literário desempenha um papel determinante» e, por conseguinte, «no domínio do literário devem ser seleccionados textos de *ontem* e de *hoje* (clássicos e contemporâneos)», assim como «textos de *longe* e de *perto* (autores portugueses e estrangeiros)» e igualmente «textos de diferentes géneros» (ME, 2009a: 63), «[t]endo sempre presente que, neste ciclo, a

<sup>151</sup> Esta relevância corresponde a uma posição de atendimento às «bem audíveis vozes que reclamaram uma presença efectiva dos textos literários no ensino da língua» (ME, 2009a: 5), chamamento esse já objeto de referência no texto desta secção do capítulo primeiro da presente Dissertação (v., supra, p. 97).

razão fundamental para a leitura do texto literário é a fruição pessoal», sem prejuízo do texto literário poder «ser objecto de leitura orientada ou constituir-se como pretexto de actividades que o prolonguem ou o recriem» (ME, 2009a: 64)

No âmbito da secção relativa às *orientações de gestão* do programa em causa (ME, 2009a: 66-72), o texto correspondente apresenta um conjunto de *sugestões de desenvolvimento* das denominadas *competências nucleares* do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico (ME, 2009a: 68-72), mais especificamente, nos domínios

- da «*compreensão oral* as crianças deverão desenvolver habilidades de escuta para serem capazes de extrair informação dos textos ouvidos», sendo que, para o efeito, «[é] fundamental a realização de actividades que ensinem os alunos a escutar, a reter e a registar a informação pertinente a partir de discursos com diferentes graus de formalidade e complexidade» e por a «aprendizagem sistemática de vocabulário [ser] indispensável para compreender os discursos ouvidos», considera-se que «[é] preciso promover o alargamento do vocabulário da criança para que ela compreenda discursos da escola, se integre plenamente na vida do grupo a que (...) pertence e na comunidade de que faz parte» (ME, 2009a: 69);
- da «*expressão oral* é fundamental que se evolua de situações de comunicação oral informais para situações progressivamente mais formais», o que exige que a «criança aprend[a] primeiro a utilizar a palavra para gerir os conflitos e as interacções sociais, respeitando as regras de convivência social e as regras da língua» e «a seguir aprend[a] a gerir situações de comunicação oral formal, aprendendo a preparar o seu discurso, a apresentá-lo e a agir em situação, de acordo com as reacções do público», perspectiva esta que impõe a realização de um trabalho que deve «proporcionar [ao aluno] situações explícitas de aprendizagem que ouviu ou leu e que deverá integrar nos seus discursos» (ME, 2009a: 69);
- da «*leitura* preconiza-se (...) que as aprendizagens já realizadas sejam o ponto de partida para a aprendizagem da decifração», ou seja, «[a] compreensão da funcionalidade da linguagem escrita, a descoberta das características dessa mesma linguagem, a compreensão do princípio alfabético e o desenvolvimento da consciência fonológica são aprendizagens a privilegiar no início da escolaridade» – desde que seja adotado o princípio de que «[o] desenvolvimento da consciência fonológica a partir de actividades de identificação, de manipulação, de segmentação e de reconstrução dos sons da língua facilita a aprendizagem da leitura» – (ME, 2009a: 69), até porque, «[d]e uma fase de leitura mais centrada no ler para aprender a ler, evolui-se para uma fase em que o ler para extrair e organizar conhecimentos é privilegiada», sendo que «[n]o

desenvolvimento da competência de leitura o aluno deve tomar consciência e aprender a pôr em prática três etapas fundamentais do acto de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura<sup>152</sup>» (ME, 2009a: 70);

- da *escrita* entende-se que «a aprendizagem das correspondências som/letra e a compreensão das diferentes funções da escrita serão o ponto de partida, sempre em estreita relação com a aprendizagem da leitura» e «[a] aprendizagem da escrita implica o desenvolvimento de três competências», isto é, «a competência gráfica (relativa ao desenho das letras)[.] a competência ortográfica (relativa ao domínio das convenções da escrita) (...) e a competência compositiva (relativa aos modos de organização das expressões linguísticas para formar um texto), sendo que «[a] actividade de produção de textos escritos exige a activação de um número importante de conhecimentos e de processos» e «comporta tarefas relativas a três componentes: planificação, textualização e revisão»<sup>153</sup>, cuja «realização não é linear e pode ocorrer em diferentes momentos do processo de escrita», porquanto, por exemplo, «[n]o momento da textualização realizam-se também tarefas de planificação e revisão, sem prejuízo de que se aprenda a planificar e a rever globalmente os textos, respectivamente no princípio e no fim da actividade de escrita» (ME, 2009a: 70-71);

- do *conhecimento explícito da língua* o mesmo «tem um triplo objectivo», isto é, «[o] desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, num trabalho de observação, comparação e manipulação de dados, para descoberta de regularidades no funcionamento da língua», «[a] sistematização e a explicitação dessas regularidades, com o recurso ou não à metalinguagem» e «[a] mobilização dos conhecimentos adquiridos na compreensão e na produção de textos orais e escritos» (ME, 2009a: 72).

Pese embora o facto de estas *orientações de gestão* do referido programa serem apresentadas de modo sequencial, no texto da secção correspondente sublinha-se que «tal facto não significa que o trabalho a realizar na aula não promova um desenvolvimento integrado de todas as competências», ou seja, «[s]ignifica, isso sim, que

---

<sup>152</sup> No texto das orientações em causa, explicita-se que «[n]a pré-leitura, o professor deve privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se possam articular com o texto, antecipando o seu sentido», «[a] leitura consiste na configuração e na construção dos sentidos do texto» – devendo, para o efeito, «ser ensinadas de forma explícita e sistematizadas técnicas de localização, de selecção e de recolha de informação, de acordo com o(s) objectivo(s): sublinhar, tirar notas, esquematizar, etc.» – e «[a] pós-leitura engloba actividades que pretendem integrar e sistematizar conhecimentos» (ME, 2009a: 70).

<sup>153</sup> No texto correspondente às orientações em causa, sublinha-se em termos de explicitação que «[n]a planificação equaciona-se o objectivo da comunicação, o tipo de texto, geram-se ideias e elabora-se um plano», «[a] textualização corresponde à redacção do texto segundo o plano previamente elaborado, seleccionando vocabulário, organizando as frases, períodos e parágrafos, para formar um texto coerente» e «[a] revisão tem como objectivo melhorar o texto» (ME, 2009a: 71).

actividades planificadas com o objectivo de desenvolver uma competência específica devem coexistir com actividades onde as diferentes competências são trabalhadas de forma integrada» (ME, 2009a: 68).

Numa perspetiva de caracterização global de índole didática do *Programa de Português do Ensino Básico* (ME, 2009a), a indicação no texto correspondente de que «[a] concepção, o desenho e a explanação dos programas de Português para o Ensino Básico obedece à preocupação de elaborar um documento de trabalho tanto quanto possível claro e sintético», de modo a «configurar rumos pedagógicos que, não prescindindo de elementos programáticos precisos – designadamente no que toca aos conteúdos –, deixem ao professor uma certa liberdade de movimentos» que lhe permita «fazer interagir aquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas e dos alunos de Português» (ME, 2009a: 8), inscreve o conjunto das orientações nele constantes no quadro didático contemporâneo designado como *ecletismo de adaptação*, na medida em que é «l'enseignant qui est conçu comme responsable de la conception méthodologique, au lieu d'être un simple applicateur-adaptateur sur le terrain d'une méthodologie conçue par d'autres» (Puren, 1994: 11).

Numa perspetiva didática mais alargada do processo de implementação do *Programa de Português do Ensino Básico* (ME, 2009a), constata-se que se advoga que a LP enquanto língua de escolarização deve assumir um papel essencial na aquisição e no desenvolvimento da(s) *literacia(s)* dos sujeitos-aprendentes, confrontando o agente-professor com a necessidade de considerar que

[a] nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados. Por isso mesmo, numa das já citadas recomendações da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português dizia-se que 'importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem' (ME, 2009a: 6).

Nessa ótica, a *língua-cultura materna* é fundamental no processo de veiculação da informação e fornece, deste modo, instrumentos essenciais para o tratamento das outras áreas, inserindo-se em espaços interdisciplinares, desenvolvendo «a capacidade de relacionar, de contextualizar, de passar de uma cultura 'mosaico', como a televisão e a Internet, a uma cultura estruturada», para que o sujeito-aprendente seja «capaz de fazer o tratamento cognitivo do quotidiano de forma a saber viver com os outros» (Ferrão Tavares, 2007: 41). Mais concretamente, a abrangência da *literacia* pode ser entendida como a «capacidade de fazer o tratamento cognitivo do quotidiano (...) em simultâneo, de vários suportes, de várias linguagens, dos símbolos, mas também do tratamento da

imagem, imagem concreta, imagem abstrata, imagem simbólica» (Ferrão Tavares, 2007: 43) e que, pese embora a relevância do *manual escolar*, impõe-se articular esse recurso didatográfico com outros materiais sociais apelativos, tais como «documentos sociais, (...) cartazes, cartas, jornais, registos de programas televisivos e radiofónicos, sites (...)», até porque «o manual possibilita formas lineares de leitura», enquanto «os documentos autênticos levam ao desenvolvimento de estratégias de deslinearização da leitura» (Ferrão Tavares, 2007: 52).

No quadro específico da abordagem didática do LP no 1.º Ciclo do Ensino Básico nacional, esta interação entre diferentes linguagens, códigos, canais... é fundamental para o desenvolvimento da *compreensão do oral*, da *expressão oral*, da *leitura*, da *expressão escrita* e do *conhecimento explícito da língua*, que se apresentam como competências específicas no *Programa de Português do Ensino Básico* (ME, 2009a), na medida em que

alargando as competências de acesso, análise e comunicação a uma ampla variedade de textos, de forma a incluir não só os verbais, mas as imagens, o som, os textos dos *Media* e os hipertextos, a literacia será uma competência totalmente conseguida numa sociedade de informação em rápida e permanente transformação, exigindo, por isso, múltiplas literacias (multiliteracias) na construção do conhecimento (Botelho, 2009: 67).

Nesse sentido, as novas tecnologias de informação e comunicação são essenciais na constituição de aprendizagens significativas e ajudam na consecução desta estratégia, aliando o texto, a imagem, o som, o movimento, de forma harmoniosa e enquadrada. Constata-se que é no 1.º Ciclo do Ensino Básico que os sujeitos-aprendentes têm o primeiro contacto com a educação propriamente formal e estão recetivos a aprender de forma inovadora e a executar o tratamento cognitivo do quotidiano, interagindo com diversos materiais, privilegiando

um desenvolvimento integrado de actividades e áreas de saber, [o que] visa facultar aos alunos a apropriação de procedimentos e instrumentos de acesso à informação, nomeadamente a utilização das tecnologias da informação e comunicação, e de construção do conhecimento, bem como aprendizagens significativas, essenciais ao seu crescimento pessoal e social. Pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos. Iniciada de modo natural em ambiente familiar, a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida (ME, 2009a: 21).

A adoção desta perspetiva impõe o reconhecimento de que a LP como língua de escolarização no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, enquanto referencial linguístico, valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares, «pois afeta o modo como os objectivos das pessoas são atingidos e o seu potencial desenvolvido», na medida em que «a língua da literacia é usada de modos especializados e significativos na escola e nas



várias disciplinas escolares» e, num «país cada vez mais multilíngue e multicultural» como é o caso de Portugal, «os alunos que possuem uma competência insuficiente da língua da literacia e da instrução têm menor probabilidade de aprender com o mesmo sucesso académico daqueles que são proficientes e/ou falantes nativos» (Bizarro, Moreira & Flores, 2010: 1).

Neste enquadramento, o ato de *ensinar a LP* como língua de escolarização no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, tomando por base os valores, os princípios e as orientações sociais, educacionais e educativas, instituídos pelos e/ou nos programas escolares nacionais, poderá ser um fator de «melhoria das oportunidades de aprendizagem e promoção do sucesso académico de TODOS os alunos», mormente «[q]uando [esse conhecimento é] convertido em programas e estratégias formativas contextualmente adequadas à diversidade cultural e linguística dos alunos» (Bizarro, Moreira & Flores, 2010: 1-2).

Mais concretamente, e sempre numa perspetiva educativa, a *língua de escolarização* é um instrumento fundamental no exercício da cidadania, dado que

o cidadão necessita de a dominar para se informar, para estudar, para desempenhar actividades profissionais que exigem qualificação científica ou técnica diferenciada, para aceder a produtos culturais, para se comportar adequadamente nas situações institucionais em que é chamado a interagir verbalmente e a exprimir-se por escrito (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 38).

Sendo a língua de escolarização do Sistema Educativo português a LP, é esta última que pode permitir ao sujeito-aprendente aprender a ler e a escrever, independentemente de o português ser a sua *língua materna* ou *língua não materna*, porquanto

o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros. Se muitas vezes designamos o Português como *língua materna*, não o fazemos certamente por acaso: naquela imagem representa-se bem a noção de que a língua que aprendemos (e que a escola depois incorpora como matéria central) está directamente ligada à nossa criação e ao nosso desenvolvimento como seres humanos. Naturalmente que são diferentes destas as vivências dos alunos que não têm o Português como língua materna, alunos cuja integração na língua de acolhimento se processa em termos que, como é óbvio, são distintos e para os quais existem orientações (ME, 2009a: 6)<sup>154</sup>.

---

<sup>154</sup> Em 2007, o ME reconhece de modo explícito que «a heterogeneidade sócio-cultural e a diversidade linguística da (...) população escolar representam uma riqueza singular que implica a criação de condições pedagógicas e didácticas inovadoras capazes de lhe proporcionar a adequada aprendizagem da língua portuguesa em todas as áreas do saber e da convivência» (ME, 2007: 22853). Tendo em consideração que, no quadro do Sistema Educativo nacional, essa disposição corresponde à componente disciplinar denominada *Português Língua Não Materna*, a presente Dissertação não contempla a abordagem da problemática correspondente, na medida em que a investigação respetiva centra a sua atenção no ato de *ensinar o LP* enquanto *língua materna*.



A afirmação de que a língua de escolarização é fundamental no processo de ensino-aprendizagem evidencia «a importância da sua transversalidade para o sucesso educativo, ao longo de toda a escolaridade» (Teixeira, Correia & Neves, 2010: 96), porque favorece o relacionamento do sujeito da aprendizagem com o mundo, sendo que se verifica a existência de uma perspetiva segundo a qual «la maîtrise du langage et de la langue [de scolarisation], à l'oral et à écrit, est l'objectif essentiel de l'école primaire» (Barré de Miniac, 2007: 13). Ao considerar-se que a *língua de escolarização* é a base de acesso a todos os conhecimentos ditos linguísticos e não linguísticos, entende-se que a *língua de escolarização*

se construit (...) dans la transversalité de l'ensemble des apprentissages et le travail doit s'organiser autour des compétences visées à la fin du cycle. Ces compétences sont de deux types : elles peuvent être générales ou spécifiques. **Les compétences générales** (...) concernent toutes les activités intellectuelles mises en jeu par l'élève et toutes les formes de la communication qui s'établissent dans la classe (...). Il ne s'agit en rien d'un travail occasionnel mais d'un apprentissage organisé et structuré (...). Il convient donc de programmer des séquences de travail dans plusieurs domaines disciplinaires. **Les compétences spécifiques** (...) visent d'abord à construire les connaissances et les savoir-faire du domaine considéré : dire à haute voix un texte poétique ; trouver une information dans une encyclopédie pour apprécier les conclusions tirées sur les résultats d'une expérience ; écrire la légende d'un document de géographie ; etc. Les compétences visées relèvent alors d'une programmation propre au champ disciplinaire (Barré de Miniac, 2007: 13-14),

sendo que

la maîtrise de la langue est comme répondant à un double objectif : – **un objectif de communication** [: il] faut que l'élève surmonte ses difficultés d'expression à l'oral et à l'écrit pour mieux faire passer le produit de ses analyses dans les différentes disciplines ; – **un objectif d'appropriation des connaissances** [: la] maîtrise de la langue est partie prenante dans la constitution des savoirs. Ce deuxième objectif, nouveau dans les programmes scolaires (...), nécessite de se pencher concrètement sur les mécanismes d'apprentissage à l'œuvre au quotidien de la classe dans toutes les disciplines et d'essayer de voir, pour chacune d'elles, pourquoi et comment langue et connaissance interagissent nécessairement, et quelles conséquences on doit en tirer pour rendre cette interaction efficace (Barré de Miniac, 2007: 15).

Por conseguinte, embora os sujeitos-aprendentes devam utilizar ativamente a linguagem nas suas variadas formas, «on trouve aussi dans toutes les disciplines des exemples d'une vision de la langue comme n'étant qu'un moyen d'information, où la 'connaissance' est quelque chose qui existe avant la langue» (Smidt, 2007 : 59). A língua é desta forma entendida unicamente como um meio de comunicar com os outros o conhecimento adquirido. Os programas da(s) língua(s) de escolarização de diversos países europeus referem a importância da transversalidade entre esta(s) e todas as outras disciplinas,

mais cette conception large n'est pas nécessairement partagée par les autres programmes relatifs aux disciplines. Globalement, il paraît correct d'affirmer que la façon dont est rédigé le programme national (...), avec des objectifs de compétence basés sur les verbes, mettant l'accent sur la démonstration des compétences par différentes activités, suppose une vision fonctionnelle et socioculturelle de la

communication, plutôt qu'une vision cognitive. Dans l'ensemble, l'accent est mis sur la pratique de la langue. Les genres sont plus souvent sous-entendus que requis directement, comme dans le cas où les élèves, en sciences naturelles, doivent être capables « d'argumenter en faveur d'un comportement adapté dans la nature » (genre argumentatif) ou de 'décrire en termes généraux la structure du corps humain, et les fonctions de certains organes internes'. Il y a également de nombreux exemples de cette vision fonctionnelle des genres dans le programme (...); cela étant, les genres y sont davantage mis en relief en tant que tels que dans d'autres disciplines, ce qui permet peut-être une vision plus formaliste des genres (Smidt, 2007 : 59).

Impõe-se reconhecer a relevância do ato de *ensinar a LP* no 1.º Ciclo do Ensino Básico português, ao sublinhar-se que «a importância do conhecimento linguístico como factor contributivo do sucesso escolar (...) [é] essencial para um desempenho positivo, quer no que respeita à escrita, quer no que se refere à leitura» (Teixeira, Correia & Neves, 2010: 102), pelo facto de ser neste nível de ensino que se contacta pela primeira vez com os mecanismos formais da *leitura* e da *escrita*. Entende-se que, se o processo de iniciação à *leitura* e à *escrita* for bem consolidado,

o nível de mestria atingido na leitura com objectivos de estudo e na expressão escrita constitui um factor de sucesso na generalidade das disciplinas curriculares. Vários estudos têm demonstrado um elevado nível de correlação entre o desempenho atingido nas competências de leitura e de expressão escrita em língua materna e o sucesso noutras disciplinas curriculares; inversamente, tem sido igualmente demonstrado que, quanto maior atenção for dada nestas à leitura e à escrita, tanto melhores serão os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de língua materna (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 41),

razão pela qual

[e]ste 'círculo virtuoso' exige da escola e dos professores um trabalho pluridisciplinar convergindo nos mesmos meta-objectivos, que torne claro aos alunos que a diversidade de disciplinas curriculares constitui uma unidade no que respeita aos grandes objectivos de formação e ao tipo de capacidades cognitivas gerais e de estratégias de aprendizagem que mobilizam (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 41).

Sem menosprezar esta perspetiva, entende-se que a LP, enquanto língua de escolarização, é muito mais abrangente, na medida em que, enquanto a «pluridisciplinaridade implica o encontro de investigadores de disciplinas comuns à volta de um tema comum», sendo que «os investigadores abordam o tema com a metodologia específica da sua disciplina» e a «interdisciplinaridade implica a transposição de conhecimentos, de métodos, de análises entre disciplinas diferentes» em termos e reciprocidade, a «transdisciplinaridade caracteriza um saber que atravessa diferentes disciplinas sem que haja fronteiras», havendo a registar que a transposição desta «distinção do domínio da investigação para as práticas da escola» conduz à constatação de que «a Língua Portuguesa desempenha um papel transdisciplinar, dado que é uma passagem obrigatória, um instrumento que permite a existência das outras disciplinas» (Ferrão Tavares: 2007, 112).

Nessa ótica, o facto de o *Programa de Português do Ensino Básico* (ME, 2009a) considerar que «estes programas [dos três ciclos do Ensino Básico] pressupõem uma concepção do professor de Português como *agente* do desenvolvimento curricular», porquanto «[e]m constante diálogo com as propostas que aqui [isto é, no texto programático] são feitas, o professor deverá ser capaz de tomar adequadas decisões de operacionalização (o que será entendido, evidentemente, como valorização do importante papel que lhe está destinado), adaptando-as à realidade educativa da sua escola e da sala de aula»<sup>155</sup> (ME, 2009a: 9), remete a complexidade do exercício do ato de *ensinar a LP* para o âmbito da problemática contemporânea da *Supervisão Pedagógico-didática*<sup>156</sup>.

### 1.3. Referenciais de supervisão pedagógico-didática

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, o ato de *ensinar* é da responsabilidade de um só docente, podendo o mesmo ser coadjuvado por docentes de áreas especializadas, visto que é nesse nível escolar

que se consolida e formaliza a aprendizagem das literacias, visando o domínio e o uso dos vários códigos linguísticos (a língua materna, mas também as linguagens matemática, artísticas, etc.) (...). A monodocência, para além de permitir a criação de uma relação estável da criança desta faixa etária com um adulto de referência, cria as condições para a gestão integrada do currículo neste Ciclo de escolaridade (embora por si só, não garanta essa integração). Por outro lado, a preparação para uma transição equilibrada para a pluridocência e a progressiva especialização dos saberes justificam situações de coadjuvação neste nível de ensino, mantendo-se o professor da turma com a responsabilidade de coordenar e gerir globalmente o currículo (MEC, 2012c: s.p.).

Constata-se que o espírito da LBSE, apesar de ter sofrido diversas alterações ao longo dos anos (AR, 1986 [2005]), se mantém presente nos normativos que a

<sup>155</sup> O mesmo documento sublinha que esta conceção do *professor de Português* como *agente do desenvolvimento curricular* «não significa que a gestão dos programas seja aleatória nem radicalmente subjectiva, devendo cultivar-se um desejável equilíbrio entre aquilo que neles é essencial e a liberdade do professor para ajustar o currículo ao cenário em que ele se desenvolve» e «[p]ara se encontrar o ponto certo daquele equilíbrio será conveniente, a todo o tempo, ter presentes as metas a alcançar, especialmente no final de cada ciclo» (ME, 2009a: 9).

<sup>156</sup> Numa perspetiva didatológica do ato de *ensinar*, mormente no quadro desta investigação, a dimensão de *supervisão pedagógico-didática* do referido ato corresponde ao «[e]nsemble des opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation, par lequel on vérifie la cohérence entre les pratiques et la politique institutionnelles, et on décide des opérations à entreprendre (planification, direction, organisation, contrôle, évaluation pour maintenir et améliorer» a sua *prática de ensino* (Legendre, 1988 [1993: 585]), «en menant de pair la formation à l'enseignement par la recherche et à la recherche par l'enseignement», ou seja, «en mêlant les genres et les niveaux (pratique et théorique)» e «[en] faisant de la formation à la discipline une formation à l'enseignement et à la recherche (Galisson, 1990: 28), característica esta que fundamenta o facto de atribuir a esta dimensão uma marca de especificidade assinalada pela inclusão na designação do termo correspondente do adjetivo *didático*.

regulam, definindo os princípios orientadores da organização e gestão do currículo, bem como garantindo

a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação destes com o ensino secundário, a integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem e a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes, e estabelece os parâmetros a que deve obedecer a organização do ano escolar.(...) [C]onsagra[-se] a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico (...) [e] entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino (ME, 2001b: 259).

Nesse quadro, o ato de *ensinar* é considerado como sendo função das aprendizagens dos sujeitos-aprendentes e da qualidade das mesmas, o que pressupõe a implementação de métodos ditos ativos, na medida em que se entende ser imperioso que,

[ao] nível das práticas educativas de sala de aula, se instituem novos modos de trabalho pedagógico que apostem na melhoria da relação pedagógica e em climas de aprendizagem que respeitem os diferentes estilos e ritmos dos alunos e que, efectivamente, contribuam para aprendizagens mais significativas. Ou seja, a significação que estamos a atribuir à autonomia curricular pressupõe pensá-la não apenas ao nível das questões organizacionais da escola, mas, principalmente, ao nível da acção curricular e pedagógica concreta. E, tal pressuposto sugere (...) um modelo de professor como profissional reflexivo (...) em que a reflexividade se estrutura na e sobre a acção pedagógica numa forte relação com condições contextuais sociais (Fernandes, 2007: 9).

Contudo, importa reconhecer que os fatores quer internos, quer externos associados à Escola, interferem de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem e que, por conseguinte, a qualidade das práticas educativas não depende apenas da ação do agente-professor, o que implica igualmente

que se equacionem outros aspectos, nomeadamente o modo como o ensino está organizado, por disciplinas e por tempos lectivos, o número de alunos por sala, os recursos espaciais e materiais, (...) etc. Por outro lado, também, não podemos ignorar o papel do aluno nesta questão, pois, tal como sugere Contreras (2003:141), 'a autonomia desenvolve-se num contexto de relações' de que a sala de aula é exemplar e na qual o aluno se deve inserir como elemento activo e construtor de um diálogo mútuo permanente (Fernandes, 2007: 11).

No âmbito do processo de evolução do conceito de *ensinar*, impõe-se reconhecer que

a sua leitura é ainda hoje atravessada por uma tensão profunda (...) entre o 'professar um saber' e o 'fazer outros se apropriarem de um saber' – ou melhor, 'fazer aprender alguma coisa a alguém'. No limite, e simplificando, tem-se associado à primeira leitura a postura mais tradicional do professor transmissivo, referenciado predominantemente a saberes disciplinares, e à segunda uma leitura mais

pedagógica e alargada a um campo vasto de saberes, incluindo os disciplinares (Roldão, 2007: 94).

Nessa ótica, entende-se que o sujeito-aprendente deve estar cada vez mais envolvido na sua aprendizagem, existindo uma partilha constante de saber e, por conseguinte, o agente-professor deve assumir o papel de mediador no quadro do processo de ensino-aprendizagem, porque

[e]nsinar configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) *a alguém* (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar) (Roldão, 2007: 95).

Afirma-se que o ato de *ensinar* implica um *professor profissional* que sabe usar o conhecimento, frequentemente atualizado, em situações de ação e interação, sendo um professor que «*ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular*» (Roldão, 2007: 101).

No contexto educativo português, o termo de *supervisão* começa a ser usado, mormente em substituição da designação de *orientação pedagógica*, no decorrer da década de 80 do século passado, enquanto «processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional» (Alarcão & Tavares, 1987 [2003:16]), sendo a *orientação pedagógica* entendida como

um conjunto de acções exercidas por um professor/formador – o *orientador* – em princípio mais experiente e melhor informado relativamente aos ‘segredos’ da profissão, sobre um ou mais formandos (professores ou candidatos a tal) com a finalidade de promover a descoberta de um sentido ou significado para as suas actuações profissionais (Trindade, 2007: 84).

No enquadramento da *Supervisão Pedagógica*, embora se afirme por vezes que as semelhanças com a *orientação pedagógica* são notórias, impõe-se sublinhar que «a orientação é apenas uma parte da supervisão» (Trindade, 2007: 84), restringindo-se ao aspeto do desenvolvimento profissional e unicamente aos aspetos pessoais que lhe estão directamente afetos. A *Supervisão Pedagógica* é mais abrangente e pressupõe continuidade temporal, difusão de medidas inovadoras e dinamização de ações de formação contínua, e «tem evoluído historicamente perdendo relevo a conotação de inspecção e controlo administrativo e ganhando relevância a conotação de desenvolvimento profissional, de treino para desempenhos específicos, de desenvolvimento curricular e de avaliação formativa dos formandos, dos programas e das instituições» (Trindade, 2007: 85). A *Supervisão Pedagógica* é entendida também como «toute activité de relation d’aide destinée à améliorer le processus enseignement

apprentissage» (Bouchamma, 2004: 1).

No processo subsequente do seu desenvolvimento e da sua consolidação, o conceito de *Supervisão Pedagógica*, mais direcionado para o contexto da *formação de professores*, afirma-se «como uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação» (Vieira, 1993: 28). Nesta perspetiva relativamente mais específica, o objeto da *Supervisão Pedagógica* corresponde à *prática pedagógica* do docente, designadamente na sua dimensão de função primordial de monitorização, utilizando para o efeito, como procedimentos nucleares a *reflexão* e a *experimentação*, sendo que a «finalidade da supervisão pedagógica é também compreender e gerir a complexidade das situações educativas, mantendo em aberto o diálogo acerca do valor das opções que se fazem ou deixam de fazer» (Fernandes & Vieira, 2006 [2010: 279]), implicando

uma visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico» (Mintzberg, 1995 cit. por Alarcão & Tavares, 2003: 45).

A monitorização sistemática da prática pedagógica não contribui apenas para o desenvolvimento da componente de *ensino* do processo de ensino-aprendizagem, mas implica igualmente um compromisso com o desenvolvimento e a formação profissional ao longo da vida. O paradigma da *Supervisão Pedagógica*, associado ao conceito de orientação com cariz diretivo e prescritivo, tende a transformar-se num paradigma de supervisão reflexiva e autónoma, constatando-se que a *Supervisão Pedagógica* interliga a formação (inicial e continua) docente com o desenvolvimento profissional correspondente que, por sua vez, influenciam em conjunto o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos-aprendentes, produzindo impacto na vida das Escolas, na medida em que

[o] objecto da supervisão (...) aponta assim para o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação dos novos agentes (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 144]).

Torna-se necessária uma atitude constante de reflexão, competindo aos «supervisores, se quiserem ser líderes de comunidades aprendentes, fazer a leitura dos percursos de vida institucionais, provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativas» (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 149]), sendo que a sua finalidade «é também compreender e gerir a complexidade das situações educativas, mantendo em aberto o diálogo acerca do valor

das opções que se fazem ou deixam de fazer» (Fernandes & Vieira, 2006 [2010: 279]).

Inicialmente relacionado com a *prática pedagógica* no âmbito da *formação inicial de professores*, o conceito da *Supervisão Pedagógica* tem vindo a ser associado igualmente à *formação contínua de professores*.

*No cenário da imitação artesanal, a Supervisão Pedagógica*

consistia em colocar os futuros professores a praticar com o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao neófilo (...). Era a passagem do saber-fazer de geração em geração como uma forma de perpetuar a cultura; era o modelo do artífice medieval a ser 'moldado' pelo artesão e a ser, através dele, 'socializado' (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 17]).

Com a expansão da *formação de professores* e o acentuado desenvolvimento da educação exigindo imensos conhecimentos interdisciplinares e/ou transdisciplinares, este modelo personalizado no cenário da imitação de índole artesanal, passou a ser questionado, tendo-se reconhecido

a incapacidade de definir o bom professor sem [se] toma[r] em linha de conta as variáveis que interactivam no processo de ensino/aprendizagem. Centrar a investigação no estudo analítico deste processo em vez de a basear na observação descritiva dos agentes de ensino, ou seja, nos professores, apresentava-se como uma alternativa mais promissora (...). Esta estratégia de formação pressupunha que o futuro professor tivesse conhecimentos dos modelos teóricos e tivesse, se possível, a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações ainda antes de iniciar o estágio pedagógico (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 18-19]).

Enquanto, no cenário da imitação de ordem artesanal, o professor em início de formação profissional segue de modo dito passivo um modelo considerado exemplar de um mestre também ele qualificado de exemplar, a aprendizagem pela descoberta guiada «reconhece ao futuro professor um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica» (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 21]).

O *cenário behaviorista*<sup>157</sup> é equiparado ao *micro-ensino*<sup>158</sup> utilizado no decorrer anos sessenta nos Estados Unidos, no âmbito do qual se procurava demonstrar que o novo professor não poderia dominar todos os saberes ao mesmo tempo, dado existirem, na época, variadas investigações destinadas a encontrar técnicas específicas de ensino em estreita relação com a dimensão de aprendizagem. Com a

---

<sup>157</sup> No âmbito da Educação, a abordagem dita behaviorista assenta no princípio do *condicionamento*, isto é o «[p]rocessus par lequel on peut modeler un comportement, une attitude, à travers la répétition d'effets positifs ou négatifs» (Legendre, 1988 [1993: 238]).

<sup>158</sup> O micro-ensino é «[la] [m]éthode utilisée dans la formation ou le perfectionnement des enseignants, qui vise l'apprentissage progressif d'habiletés pédagogiques par la mise en pratique et l'analyse d'une ou de quelques habiletés pédagogiques à la fois, dans le cadre d'une microleçon à une microclasse» (Legendre, 1988 [1993: 847]).

simplificação da complexidade do acto do ensino (...), a incidência no desenvolvimento de uma só competência, a ausência de avaliação sumativa, o conhecimento dos parâmetros de avaliação formativa quer pelo professor quer pelo supervisor fizeram com que o micro-ensino fosse introduzido, com grande expectativa, nas instituições de formação de professores (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 22]).

Afirma-se que, de uma forma geral, o modelo aplicado foi uma imitação do originalmente concebido dado que

[a] actuação do professor-modelo na sala de aula é substituída [então] pela observação de um professor a dar uma mini-aula gravada em vídeo; e em vez da possível discussão da aula com o referido professor, existe uma espécie de manual com instruções que ajudam o formando a observar a lição (...). O conteúdo a ensinar aparece em segundo lugar como se o modo como se ensina fosse mais importante do que o conteúdo que se ensina (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 22-23]).

Com este modelo, emergiu a necessidade de responsabilizar «os professores pelos resultados obtidos pelos seus alunos e de se imporem às instituições de formação de professores critérios mais ou menos uniformes no julgamento do seu ‘produto’» (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 23]). De acordo com esta conceção e tendo em conta o cenário behaviorista em questão, o professor surge como um *técnico de ensino*, cuja formação assenta em três características fundamentais, isto é, «a) definição operacional dos objectivos; b) objectivos e c) individualização», sendo «[a] prática pedagógica gradual e acompanhada», a qual se processa «com base em observações, experiências clínicas de pequenas dimensões e prática nas escolas e está sempre subordinada às três características que acabamos de enunciar (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 24]).

O *cenário clínico*, comunmente designado como *modelo da supervisão clínica*, é caracterizado essencialmente «pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino» (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 25-26]). Entende-se igualmente que, dadas as características do mesmo, «a sua utilização é mais apropriada no contexto de formação contínua do que no da formação inicial» (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 26]). Refere-se ainda que existem «três elementos básicos no ciclo da supervisão clínica: planificar, interagir e avaliar», na medida em que «fazer supervisão é, no fundo, uma forma de ensinar» (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 28]). Desta forma, o conceito de *Supervisão Pedagógica* passa a ser referido de modo progressivo não apenas em relação à *formação inicial de professores*, mas também à *formação contínua* correspondente.

Relativamente ao *cenário psicopedagógico* a ênfase situa-se na relação de ensino-aprendizagem quer entre agente-professor e supervisor quer entre agente-professor e sujeitos-alunos, razão pela qual se chega a defender «a tese de que fazer



supervisão é *ensinar*. Ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica» (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 28]), afirmando igualmente que, «[o] objectivo final do processo de ensino/aprendizagem reside no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente» (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 29]). Nessa ótica, sendo que todos os professores ensinam conceitos, fazendo-o, contudo, de acordo com o grau de desenvolvimento dos sujeitos-alunos respetivos, ajudando-os na aquisição e desenvolvimento de capacidades, habilidades ou técnicas, constata-se que

à semelhança do que acontece entre o professor e os alunos, também o supervisor tem por missão ensinar conceitos, ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe para resolver os problemas que a actuação docente lhe apresenta (...) [e que, por conseguinte] o supervisor, através do seu ensino, deve ter uma influência directa sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do professor e através do ensino deste, uma influência indirecta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 29-30]).

No *cenário pessoalista*, os modelos exteriores não têm muito relevo, cada agente-professor é considerado o modelo de si próprio e são desenvolvidas essencialmente técnicas de observação. Sendo assim,

a formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objectivos; deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a reflectir sobre elas e suas consequências assim como sobre as percepções que delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor. É uma perspectiva cognitiva, construtivista em que o auto-conhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 34]).

Um outro cenário evidenciado por alguns autores é o *cenário reflexivo* (Schön, 1988) que defende uma abordagem reflexiva na formação dos professores, afirmando que o supervisor deve proporcionar momentos para promover a *reflexão na ação*, a *reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação*, sendo que

[o] processo formativo inerente a este cenário combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão. A prática reflectida precisa de ser acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 35]).

Na decorrência deste cenário e em jeito de aprofundamento do cariz reflexivo da supervisão, diversos autores debruçaram-se sobre o mesmo e seguindo uma linha de «aprendizagem desenvolvimentista, em ambiente interinstitucional interactivo, Alarcão e Sá-Chaves (1994) e, mais tarde, Oliveira-Formosinho (1997), conceberam uma

abordagem ecológica do desenvolvimento profissional dos futuros educadores e professores que se inspira no modelo de desenvolvimento humano da autoria de Bronfenbrenner (1979)» (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 37]). Neste *cenário ecológico*, as instituições que ministram a formação inicial e as instituições que recebem a prática pedagógica articulam-se, promovendo ambientes geradores de aprendizagem e práticas reflexivas, defendendo uma perspetiva segunda a qual

a supervisão, como processo enquadrador da formação, assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interacção com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 37]).

No respeitante ao cenário *dialógico*, a sua particularidade é a de colocar a ênfase «[n]o diálogo construtivo que se estabelece entre pares e entre professores e supervisores, todos são parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos» (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 41]). A linguagem produz pensamento reflexivo que favorece o desenvolvimento profissional, daí a importância dos professores como grupo, consciencializando-os da sua identidade enquanto grupo profissional, ótica esta que rejeita uma «concepção hierarquizada do supervisor em busca do que está a necessitar de correcção na actuação do professor» (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 40]).

O *modelo de supervisão pedagógica clássica* é considerado como sendo muito semelhante ao *cenário de imitação artesanal*, enquanto modelo

le plus utilisé par les organismes qui visent un enseignement uniforme (...) [car] le superviseur enseigne à enseigner le contenu du programme et incite l'intervenant à appliquer celui-ci tel qu'il a été planifié (...). Le superviseur est amené à jouer le rôle d'un expert dans la matière enseignée alors que le supervisé deviant un appliquant (Bouchamma, 2004: 1).

Quanto ao *modelo de supervisão clínica*, afirma-se que o mesmo «porte le nom clinique en raison de son lien avec les méthodes développées en relation d'aide et en thérapie» (Bouchamma, 2004: 2). Este modelo sugere a ideia de uma relação individual entre o supervisor e o agente em formação, no qual o supervisor desempenha simultaneamente o papel de facilitador e de avaliador, na medida em que

[la] supervision clinique cherche à apporter l'aide à l'enseignant dans le but d'améliorer la performance de son acte d'enseigner et à poursuivre son développement professionnel. En effet, la supervision clinique sous sa forme la plus fondamentale : 'consiste à tenir le miroir devant les enseignants de manière qu'ils puissent voir sur le champ ce qu'ils font lorsqu'ils enseignent' (Acheson et Gall, 1993 : 61). La supervision clinique s'appuie sur une relation de réciprocité entre le superviseur et l'enseignant qui travaillent ensemble comme collaborateurs. (Bouchamma, 2004: 2).

Na decorrência da valorização do ato pedagógico autónomo, o *modelo de auto-supervisão* surge como um modelo «qui vise l'atteint de l'autonomie de l'enseignant. Dans un tel processus, l'enseignant doit demonstrier sa capacité à mettre au point des conditions d'apprentissage qui tiennent compte des conclusions de la recherché en enseignement» (Bouchamma, 2004: 3). Este modelo implica um bom conhecimento teórico e uma boa colaboração entre todos os intervenientes no processo, porquanto «[p]our être efficace l'autosupervisions se limitera aux facteurs les plus importantes et les plus susceptibles d'influencer la qualité des apprentissages des élèves et aux facteurs sur lesquels l'enseignant a un bon pouvoir d'action» (Bouchamma, 2004: 3).

Considera-se ainda que a *Supervisão Pedagógica* tem como principal objetivo ajudar os supervisados a adquirir capacidades e a desenvolver competências que lhes permitam ser autónomos na sua prática pedagógica mas, constata-se que nem todos estão «au même niveau personnel et au niveau professionnel» e que «[l]eurs besoins ne sont pas uniformes, ce qui revient à dire qu'ils ne peuvent se soumettre tous à la même supervision mais d'adapter la supervision à eux» (Bouchamma, 2004: 3). Este é ponto de partida para o *modelo de supervisão pedagógica diferenciada baseado numa abordagem indutiva*, que se assemelha ao cenário dito pessoalista:

Brunelle et al. (1991) proposent un modèle de supervision pédagogique qui recourt à une approche inductive qui tient compte des différences manifestées par les supervisés en terme de besoins, de niveau d'habileté, de degré de motivation par rapport à la matière enseignée et d'expériences (...) [Ils] ont identifié quatre types d'intervenants: des intervenants qui souhaitent que le superviseur leur disse quoi faire et comme faire, des intervenants qui désirent participer de façon active avec le superviseur à la recherche d'une solution à un problème identifié, des intervenants qui ont recours au superviseur pour chercher de façon théorique une solution au problème identifié, des intervenants qui veulent améliorer la qualité de leur intervention par eux-mêmes en puisant dans leur expérience, en utilisant des conclusions de recherche, demandant au superviseur de les laisser évoluer de façon autonome, ils se réfèrent à lui comme une personne ressource (Bouchamma, 2004: 3).

Relativamente ao *modelo de supervisão pelos pares*, entendido como o «travail d'ensemble pour mettre en oeuvre des stratégies par un processus systématique de formation de groupe, méthode pour l'amélioration, l'efficacité et le développement d'une atmosphère de collégialité» (Bouchamma, 2004: 4), os instrumentos mais utilizados são o portefólio e as grelhas de observação, sendo a *avaliação pelos alunos* considerada como relevante, apesar de se reconhecer que «l'évaluation par les élèves comportent certaine limites», porquanto «[l]es études menées (...) identifient plusieurs facteurs qui sont susceptibles d'influencer l'évaluation par les étudiants» (Bouchamma, 2004: 4).

Refere-se, finalmente, o *modelo da supervisão pela investigação-ação* «[qui] vise l'amélioration des compétences des enseignants à coopérer avec le supérieur», perspectiva que tem por propósito «[l]e changement, la compréhension des pratiques,

l'évaluation, la connaissance ou l'amélioration d'une situation donnée» (Lavoie et al. 1996 cit. por Bouchamma, 2004: 4).

No desenvolvimento dos conceitos relativos aos modelos identificados anteriormente, entende-se o *modelo de mestria*, semelhante ao *cenário de imitação artesanal* e ao *modelo de supervisão pedagógica clássica*, como o modelo no qual «o formando aprende imitando as técnicas empregues pelo professor mais velho, mais experiente e perito na sua profissão, seguindo suas instruções e conselhos» (Wallace, 1991 cit. por Amaral, Moreira & Ribeiro, 2006: 95). No modelo da *ciência aplicada*, semelhante ao cenário de aprendizagem pela descoberta guiada, «preconiza-se a resolução dos problemas de ensino através da aplicação directa da investigação» e «[os] resultados do conhecimento científico são apresentados ao formando pelos peritos nessas áreas e espera-se que este aplique os resultados da investigação à prática» (Amaral, Moreira & Ribeiro, 2006: 95). O *modelo reflexivo*, que engloba alguns dos cenários e/ou modelos apresentados anteriormente, com destaque para o cenário clínico, e mais particularmente para a supervisão de índole clínica, entende o supervisor como «alguém que tem por objectivo principal ajudar o professor em formação a melhorar o seu ensino, através do seu desenvolvimento pessoal e profissional» (Amaral, Moreira & Ribeiro, 2006: 96).

No processo de desenvolvimento e consolidação do conceito de *Supervisão Pedagógica*, constata-se que a supervisão reflexiva e autónoma tem vindo a adquirir uma maior relevância no âmbito da formação de professores, centrando a sua atenção no desenvolvimento pessoal e profissional e utilizando a *reflexão* e a *experimentação*, como processos centrais, do acto supervisivo, na medida em que a *Supervisão Pedagógica* pode ser entendida «como uma actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação» (Vieira, 1993: 28).

A *Supervisão Pedagógica* reflexiva e autónoma, no quadro da Educação, em geral, e da Didática, em particular, prende-se com o facto de que «o desenvolvimento, a docência, o ensino e a aprendizagem emergem como elementos inseparáveis» (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 47]), numa perspetiva de aprendizagem continuada e permanente. Este conhecimento transversal, no qual se encontram indissociáveis o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento do próprio docente e a reflexão que se faz de todo este processo, facilita a tomada fundamentada de decisões, porquanto

[o] pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de

aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, reorientando-a através da tomada fundamentada de decisões (Roldão, 1999: 116).

No campo da *Supervisão Pedagógica*, os profissionais reflexivos (professores ou candidatos a professor) têm de ser capazes «de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao reflectirem, sozinhos ou em conjunto, na acção e sobre ela assim como sobre as condições que a modelam» (Alarcão, 1996: 100). Refere-se ainda que, no âmbito dos modelos reflexivos e autónomos na formação de professores, a *supervisão clínica* pode ser considerada como precursora desta tendência formativa, porque «[d]ans ce modèle, le superviseur est contraint de jouer un double rôle, un rôle de facilitateur et un rôle d'évaluateur» (Bouchamma, 2004: 2). Diz-se ainda que uma das particularidades deste modelo é a «colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino» (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 25-26]).

Insiste-se igualmente na perspectiva de que a supervisão de índole clínica, além de reflexiva, também poder ser autónoma e entende que é mais eficiente na modalidade de formação contínua, dado o supervisor e o supervisionado estabelecerem uma relação de colaboração entre si, porquanto

[n]este contexto, não é necessário existir um avaliador e um avaliado, nem sequer um profissional experiente e um inexperiente. Podem encontrar-se ambos numa situação mais ou menos semelhante; basta-lhes o desejo de reflectirem sobre a prática do seu ensino e a possibilidade de desfrutarem do conhecimento de processos metodológicos que lhes permitam analisar e reflectir sobre o que fazem e com que objectivos e resultados (Alarcão & tavares, 1987 [2003: 121]).

Contudo, importa sublinhar que este modelo não é isento de reservas, mormente em relação ao «impact de la supervision clinique sur l'autoperfectionnement des enseignants» (Bouchamma, 2004: 2), na medida em que ajudar o professor a reflectir sobre os problemas que ele próprio identifica pode não ser suficiente para resolver os seus problemas de ensino e o supervisor pode não ser suficientemente hábil para o ajudar, ou seja, «il semble que la supervision clinique ne le prépare pas adéquatement à poursuivre lui-même son propre perfectionnement et ne lui propose pas une démarche pour se transformer» (Bouchamma, 2004: 2).

A *Supervisão Pedagógica* reflexiva e autónoma tem como ponto fulcral facilitar a reflexão e pressupõe a utilização de estratégias facilitadoras de reflexão sendo que, «a prática reflexiva é hoje um conceito recorrente sempre que se fala de formação de professores, e a adesão que suscita vem gerando a sua adopção» (Roldão, 1999: 105). Esta dinâmica supervisiva «consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria

prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes» (Garcia, 1999: 153).

Com a evolução do conceito de *Supervisão Pedagógica reflexiva e autónoma*, começam a surgir referências à investigação de Donald Shön, nos quais a temática da reflexão e educação para a reflexão estão presentes, mas nunca esquecendo a relação entre a teoria e a prática:

Em *The Reflective Practitioner* (1983) o autor critica o actual paradigma da educação profissionalizante que, baseando-se num racionalismo técnico, se traduz num modelo de aplicação da ciência aos problemas concretos da prática através da ciência aplicada. Como alternativa, propõe uma **epistemologia da prática** que tenha como ponto de referência as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais. Em *Educating the Reflective Practitioner* (1987) sintetiza o seu pensamento pedagógico ao defender que a formação do futuro profissional inclua uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais (Alarcão, 1996: 11),

porquanto

[i]nherente à prática dos bons profissionais está, segundo Shön, uma competência artística (...) um profissionalismo eficiente, um saber-fazer que quase se aproxima a uma sensibilidade de artista que ele designa por **artistry** (...) [que] assenta num conhecimento tácito que nem sempre são capazes de descrever, mas que está presente na sua actuação mesmo que não tenha sido pensado previamente; é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas acções e completa o conhecimento que lhes vem da ciência e das técnicas que também dominam. Esta competência, em si mesma, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes (Alarcão, 1996: 16).

Na decorrência deste contexto reflexivo, surgem as noções fundamentais seguintes:

- o *conhecimento na ação* (*knowing-in-action*), «quando nos colocamos numa perspectiva de auto-observadores, quando reflectimos sobre as nossas acções e tentamos descrever o conhecimento tácito que lhe está subjacente (...). O conhecimento na acção (...) é dinâmico e resulta na reformulação da própria acção» (Alarcão, 1996: 16);
- a *reflexão na ação* (*reflection-in-action*), quando «[a]s descrições verbais são fruto de uma reflexão (...) em simultâneo com a acção» (Alarcão, 1996: 16);
- a *reflexão sobre a ação* (*reflection-on-action*), quando «reconstruímos mentalmente a acção, para tentar analisá-la retrospectivamente» (Alarcão, 1996: 17);
- a *reflexão sobre a reflexão na ação* (*reflection on reflection-in-action*): quando se procuramos «determinar as nossas acções futuras, (...) compreender futuros problemas ou (...) descobrir novas soluções» (Alarcão, 1996: 17).

No âmbito da formação inicial de professores, afirma-se que este modelo pode ser implementado, sendo que o «papel do formador não consiste tanto em ensinar como em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender» (Alarcão, 1996a: 18). Designa-se o formador ou supervisor de *coach*, ou seja, *treinador*, que tem como função confrontar o supervisionado com situações reais que o levem à reflexão, levantamento e verificação de hipóteses, entre outras, na medida em que «não se pode ensinar ao aluno aquilo que ele vai ter necessidade de saber, embora se possa ajudá-lo a adquirir esse conhecimento (...) [porque] a competência profissional implica um conhecimento situado na acção (...) prática como fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão» (Alarcão, 1996: 18-19). Neste enquadramento do desenvolvimento e especificidade do papel dos docentes, a reflexão afirma-se como um vetor fundamental:

No essencial, Schön veio clarificar a especificidade do saber dos profissionais de educação – um campo de saber e de acção de extrema complexidade –, sublinhando o papel da reflexão *sobre e na acção* como gerador de saber em permanente reconstrução dialéctica. Consciencializar esse processo é tornar o professor efectivamente competente – isto é, capaz de agir, de analisar e avaliar a sua acção e de modificar fundamentalmente a sua acção em desenvolvimento, desembocando na produção constante de um saber reflexivo e renovado (Roldão, 1999: 105).

A *Supervisão Pedagógica* de índole reflexiva torna-se cada vez um recurso metodológico em contextos de *formação inicial de professores* e *formação contínua de professores*, mas com algumas ressalvas, dado que

[a] reflexão profissional não garante, por si só, a qualidade das práticas educativas, na medida em que pode servir diferentes propósitos, incluindo a justificação e o reforço de práticas discriminatórias e anti-democráticas. O seu poder transformador dependerá da visão de educação em que se inscreve, assim como do modo como as decisões e opções pedagógicas incorporam uma crítica aos factores institucionais e sociais que condicionam a transformação (Vieira, 2006 [2010: 16]).

No sentido da criação de ambientes promotores de reflexão com indagações e intervenções críticas, mas sem esquecer a visão de educação que lhe está subjacente, considera-se que a *Supervisão Pedagógica* pode problematizar a realidade, imaginar imensas possibilidades ou ser encarada «como um jogo de *subversão de regras* (...), onde o prazer de jogar reside em transgredir o que torna as práticas educativas irracionais e injustas, instituindo princípios que as tornem mais racionais e justas» (Fernandes & Vieira, 2006 [2010: 276]).

Constata-se que as atividades supervisiva e pedagógica fazem parte de um mesmo projeto e são indissociáveis, daí a expressão *Supervisão Pedagógica*, pretendendo, com esta união entre *supervisão* e *pedagogia*, melhorar e questionar a qualidade da ação educativa. A ênfase é colocada diferentemente, quer se trate de *Supervisão Pedagógica reflexiva e autónoma* e *Supervisão Pedagógica reflexiva acompanhada*, ou seja,

[s]empre que um educador regula a sua acção (auto-supervisão), as duas actividades fundem-se numa só, tornando-se praticamente indistinguíveis do ponto de vista epistemológico. Contudo elas tendem a distinguir-se nos casos da supervisão pedagógica acompanhada, sobretudo quando a função é exercida por alguém com um papel relativamente especializado ('supervisor', 'orientador', 'consultor', 'coordenador pedagógico', 'conselheiro crítico', etc.). (...) [A] finalidade principal da supervisão acompanhada será ajudar os formandos a tornarem-se *supervisores da sua própria prática* (...), dotá-los da vontade e capacidade de (re)conceptualizarem o seu saber pedagógico e participarem, individual e colectivamente, na (re)construção da pedagogia escolar (Vieira, 2009: 201).

No campo da investigação sobre esta temática, constata-se que a auto-supervisão pedagógica é referenciada como sendo relevante no quadro do *desenvolvimento profissional* docente:

As actuais tendências supervisivas inclinam-se para uma concepção democrática de supervisão que realça a importância da reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a auto-supervisão e a auto-aprendizagem, bem como a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, visando a criação e sustentação de ambientes promotores da construção, sustentação e desenvolvimento da autonomia profissional (Sá-Chaves, 2002; Vieira, 2006; Alarcão & Roldão, 2008). Contudo, não se exclui a relevância dos processos de auto-supervisão, de natureza intrapessoal, pois o professor reflexivo, disposto a um desenvolvimento profissional contínuo, ganha relevo na medida em que se torna capaz de se assumir como supervisor das suas próprias práticas (Alarcão & Roldão, 2008 cit. por Moreira, 2009: 253).

Na decorrência do conceito de *Supervisão Pedagógica reflexiva* e a sua relação íntima com o desenvolvimento, o ensino e a aprendizagem, verifica-se que, «quando olhamos para o desenvolvimento do percurso da supervisão, notamos um alargamento da área da sua influência, notamos uma maior associação da supervisão ao desenvolvimento profissional» (Alarcão, 2007: 120). Por conseguinte, considera-se que não se pode dissociar o conceito de *Supervisão Pedagógica reflexiva* do conceito de *desenvolvimento profissional* do docente, na medida em que «o saber profissional tem de ser construído – e refiro-me à formação – assente no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da acção profissional docente, sua e observada noutros» (Roldão, 2007: 101).

No prolongamento dessa perspetiva, considera-se que, «[o] desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto» (Oliveira-Formosinho, 2009: 25), na medida em que, enquanto a formação contínua coloca o seu enfoque nos centros de formação, nos formadores, nas modalidades de formação e nos aspectos organizacionais, o *desenvolvimento profissional* coloca centra-se nos processos, nos conteúdos, nos contextos de aprendizagem, na relevância para as práticas docentes e no impacto na aprendizagem dos sujeitos-alunos (Oliveira-Formosinho, 2009). Nesta ordem de ideias, pode definir-se o



desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (Oliveira-Formosinho, 2009: 226).

Neste quadro de complexidade, a *Supervisão Pedagógica reflexiva* de uma forma autónoma e isolada, não inscrita no *desenvolvimento profissional* pode tornar-se problemática, porquanto «a investigação sobre a própria prática levanta dois problemas. O primeiro prende-se com a autoconfrontação (...). O segundo relaciona-se com o grau em que as consequências da autoconfrontação se podem encaixar no pensamento e na acção do professor sem ajuda» (Day, 1999 [2001: 53]). Entende-se que, com vista à melhoria da sua eficácia profissional, se torna necessário que os docentes se envolvam «individual ou colectivamente, em diferentes tipos de reflexão sobre o seu próprio pensamento, sobre os valores que lhe estão subjacentes e sobre os contextos em que trabalham» e, para efeito «têm de se tornar investigadores individuais e colaborativos» (Day, 1999 [2001: 53]). Sublinha-se ainda que, para continuarem a se desenvolver profissionalmente, os docentes

têm de se envolver em diferentes tipos de reflexão, na investigação-acção e na narrativa, ao longo da sua carreira, e ser apoiados para enfrentarem os desafios que tal empreendimento implica. Contudo, nunca é de mais recordar que a reflexão sobre o ensino não é um processo meramente cognitivo. Tal como o próprio ensino, exige um compromisso emocional e envolve a mente e o coração. O maior desafio para os indivíduos e para as organizações consiste, talvez, em assegurar que estes dois aspectos sejam estimulados em sistemas concebidos para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, quer para os professores, quer para os alunos (Day, 2001 : 84).

No âmbito desta perspetiva global, segundo a qual a *Supervisão Pedagógica* está associada à inter-relação das dimensões de maximização e otimização quer das componentes de *ensino* e *aprendizagem*, no quadro do *processo de ensino-aprendizagem*, quer do desenvolvimento da formação do docente ao da longo da vida profissional correspondente, constata-se que o ECEIPEBS, ao considerar, numa perspetiva genérica, designadamente no ponto 2 do seu Artigo 40.º, que

[a] avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência (ME, 2010d: 2232),

e, numa perspetiva mais detalhada, mormente no ponto 3 do referido artigo que

constituem ainda objectivos da avaliação do desempenho:

- a) Contribuir para melhoria da prática pedagógica do docente;
- b) Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente;
- c) Identificar as necessidades de formação do pessoal docente;
- d) Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;

- e) Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente;
- f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho;
- h) Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente;
- i) Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua actividade profissional (ME, 2010d: 2232),

se posiciona implicitamente a *Supervisão Pedagógica* como um domínio disciplinar (*latu sensu*) relevante no processo de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente no quadro do Sistema Educativo português.

Mais concretamente, o dispositivo normativo subsidiário correspondente ao ECEIPEBS, no âmbito das quatro dimensões de desempenho, consagradas no ponto 2 do seu Artigo 42.º – *vertente profissional, social e ética, desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, participação na escola e relação com a comunidade educativa e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* – (ME, 2010d: 2232), ao reconhecer que «deverá assumir um lugar central a dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem», porquanto «embora o trabalho do docente se desenvolva articulada e integradamente em todas as dimensões, a função principal deste profissional é *ensinar* e promover a aprendizagem dos alunos» e «[d]esta forma, o processo de concepção, planeamento, operacionalização e regulação do ensino e da aprendizagem constitui o cerne da actividade docente e a missão central da escola, sendo o restante trabalho desenvolvido de forma integrada e complementar a esta dimensão» (ME, 2010a: 52301), sublinha, em termos institucionais que, numa perspetiva de formação sustentável do Pessoal Docente, a dimensão referente ao *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*

resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão, o que requer a permanente reconstrução do conhecimento profissional respectivo. Entende-se por conhecimento profissional o conjunto articulado de elementos necessários ao desempenho da acção, que envolve saberes e competências no âmbito do currículo e da didáctica, dos conteúdos, dos processos de ensino e da sua adequação aos diferentes contextos e necessidades dos alunos (ME, 2010a: 52301).

Nesse sentido, e no âmbito particular da Didáctica das Línguas-Culturas, impõe-se considerar as concepções das *práticas sociais e profissionais de referência* dos docentes, na medida em que se considera que o que permite determinar a especificidade essencial das *línguas(-culturas)* é o facto de que

par rapport aux matières scolaires types, c'est qu'à côté de l'apprentissage scolaire, l'acquisition naturelle des langues (...) se pratique de façon massive, alors qu'il n'y a pas d'exemples (significatifs) d'acquisition naturelle des mathématiques, de la physique, de la chimie... Les langues ne sont donc pas des matières comme les autres: ainsi que le note [Henri] Besse, le savoir, ou plutôt le savoir-faire langagier est

plus proche de la marche, de la natation ou du chant que de l'histoire, de la littérature, ou même de la grammaire (en tant que savoir sur la langue). De sorte que ce que l'on enseigne en classe de langue n'est pas une somme de connaissances sur le monde, mais des comportements langagiers, que l'apprenant s'approprie en les transformant plus ou moins. Le sujet n'est pas mis en contact avec un objet du monde, un savoir préconstruit à ingurgiter tel quel, mais avec un savoir-faire à construire en kit, qu'il adapte à sa peinture et à sa nature» (Galisson, 1988: 64),

perspetiva essa que embora reconheça que «[a] competência científica é uma componente absolutamente necessária no perfil do professor, sendo a componente técnica outra componente», estas componentes, «se é que se pode falar de componentes não são suficientes», na medida em que «[a] componente relacional, que integra dimensões de conteúdo, afectivas e emotivas, influencia a interacção pedagógica» (Ferrão Tavares, 2007: 158).

Em suma, numa ótica de confluência das abordagens didatológica e supervisiva de índole reflexiva,

o que torna a acção do professor consistente é [a] *artistry*, termo que pode ser entendido como a capacidade de antecipar situações, de relacionar rapidamente e sem esforço dados de natureza diferente implicando o domínio, em simultâneo, de uma componente científica, de uma componente técnica e de uma componente artística (Ferrão Tavares, 2007: 158).

No âmbito da investigação que suporta a presente Dissertação, e tendo em consideração que a abordagem respetiva da problemática do ato de *ensinar a LP*, na sua dupla dimensão de objeto específico de ensino e língua de escolarização das restantes matérias do desenho curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico português contemporâneo, tendo por base as perceções declaradas dos docentes desse nível de ensino no quadro do (sistema de avaliação do) desempenho docente correspondente centra a sua atenção nas componentes científica e técnica, porquanto a componente relacional exige uma observação *in loco* e *in vivo* que o presente estudo – por razões operatórias de ordem institucional – não pode considerar, sendo esta situação objeto de indicação e consideração no capítulo segundo e na conclusão, respetivamente, desta Dissertação.

## CAPÍTULO 2

---

### Ensinar a Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal – Paradigma, metodologia e contexto da investigação

Ao posicionar-se no âmbito da conjugação das abordagens educativa, didática e supervisiva da problemática do conceito de *ensinar* – enquanto função marcante da especificidade da *profissão docente* – a disciplina escolar usualmente denominada *Língua Portuguesa* no quadro do 1.º Ciclo do Ensino Básico contemporâneo em Portugal e tendo em consideração o conceito de *desempenho docente* e o correspondente sistema de avaliação nos termos educacionais referenciados no texto introdutório da presente Dissertação, o edifício investigativo respetivo inscreve-se no paradigma didatológico de *investigação de proto-intervenção*<sup>159</sup>.

O recurso à configuração didatológica de índole proto-interventiva da investigação nuclear do presente estudo é função da primazia conferida tanto às vertentes concetual e intencional da investigação numa perspetiva de intervenção *in posse*<sup>160</sup> no terreno educativo, designadamente na sua dimensão escolar, no qual se inscreve o ato de *ensinar a Língua Portuguesa*, como à abordagem metodológica de índole eclética, mais concretamente a abordagem investigativa de conjugação das dimensões quantitativa e qualitativa de pendor interpretativo, perspetiva e abordagem globais estas objeto de apresentação e explicitação no quadro deste capítulo da presente Dissertação.

---

<sup>159</sup> Tendo em consideração que *prot(o)-* é o «elemento de formação de palavras que exprime a ideia de primeiro, anterior» (v. (Prot(o)-. In *Infopédia* [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2012 – [http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/prot\(o\)-](http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/prot(o)-)), no presente estudo, o conceito de *investigação de proto-intervenção* refere-se à fase do processo de investigação didatológica imediatamente anterior à fase de *intervenção*, isto é, a fase que não só precede, mas também assegura o processo de conceção e planificação da ação no terreno. Esta questão é objeto de explicitação no âmbito da terceira e última secção deste capítulo da presente Dissertação.

<sup>160</sup> O caráter *in posse* da investigação em causa situa esta última na fase pró-acional do processo de investigação didatológica correspondente, cuja explicitação concetual é objeto de explicitação no âmbito da terceira e última secção deste capítulo da presente Dissertação.

## 2.1. Dos posicionamentos paradigmático e metodológico da Investigação

No âmbito da Educação, designadamente em termos de investigação, tem prevalecido, de modo decisivo ao longo das últimas três décadas, o recurso a dois paradigmas, considerados como um conjunto de princípios que, em cada caso, sustentam e representam uma determinada visão do mundo, determinam numa perspetiva definitiva a sua natureza e orientam a ação correspondente (Guba & Lincoln, 1994). Por um lado, a *abordagem positivista* ou *realista* (Taylor & Bogdan, 1975 [1992]) que procura conhecer os factos e as causas dos fenómenos sociais em estudo, numa perspetiva exterior à subjetividade dos sujeitos, abordagem essa que adota metodologias tradicionalmente consagradas pelas e nas denominadas *ciências exatas* (Guba & Lincoln, 1988); por outro lado, a *abordagem idealista* (Taylor & Bogdan, 1975 [1992]) ou *abordagem relativista* (Guba & Lincoln, 1988) que entende os fenómenos em estudo, mormente nas designadas *ciências humanas e sociais*, e particularmente na Educação, como sendo complexos e em permanente processo de evolução, sendo a subjetividade associada ao ato de conhecer, conceção esta que, conseqüentemente, tem impacto na forma como a investigação é perspetivada no domínio em causa (Guba & Lincoln, 1988).

Numa ótica mais de índole tradicional, as abordagens analíticas de índole comparativa destes dois paradigmas de investigação têm por base a confrontação entre *métodos quantitativos*, considerados como *científicos*, *positivistas* e *objetivos*, e *métodos qualitativos*, entendidos como *interpretativos*, *naturalistas* e *subjetivos* (Sikes, 2004). Estes dois paradigmas correspondem a conceções distintas de natureza ontológica, epistemológica e metodológica do conceito de *investigação científica* que, embora constituam campos distintos em termos paradigmáticos, se posicionam num quadro de inter-relação e, até certo ponto, de interdependência em termos operatórios, posicionamento esse que condiciona as opções de *design investigativo* (Guba & Lincoln, 1988).

No plano ontológico, as conceções da natureza e/ou da essência da realidade social ou dos elementos e/ou das dimensões particulares dessa realidade conduzem a conceber a realidade exterior como sendo única, objetiva e tendo uma existência independente do sujeito, no quadro da *abordagem positivista* ou *realista*, ou reconhecer a existência de realidades múltiplas, enquanto resultado da construção humana, por referência à *abordagem idealista* ou *relativista*, sendo que à adoção ou rejeição, parcelar ou integral, dessas perceções da realidade correspondem implicações no plano das questões de carácter epistemológico (Guba & Lincoln, 1988).

As questões epistemológicas estão relacionadas com a natureza da relação entre o investigador e o sujeito ou objeto do estudo e associadas à problematização em torno da relação dicotómica *objectividade/subjectividade* (Guba & Lincoln, 1988). O *paradigma positivista* considera que existe «uma clara distinção entre o investigador subjectivo e o mundo exterior objectivo» (Coutinho, 2004: 439), na medida em que o *mundo social* é concebido como similar ao *mundo físico*, sendo que ambos partilham uma lógica de *objectividade* e *racionalidade*, bem como uma metodologia comum (Coutinho, 2004). Nesta ótica, o papel do investigador consiste em assegurar que observadores plurais, confrontados com os mesmos dados, possam construir conclusões idênticas, sendo essa convergência de índole replicativa o garante da observância do princípio da *objectividade* (Coutinho, 2004). Nesse sentido, a *subjectividade* é entendida como um fenómeno negativo que deve ser objeto de erradicação (Guba & Lincoln, 1988), porquanto a *validade* e a *fiabilidade* dos resultados obtidos devem ser função da aplicação sem derivas dos processos metodológicos de índole positivista (Coutinho, 2004). Pelo seu lado, o *paradigma relativista* considera que os fenómenos sociais são essencialmente distintos dos fenómenos físicos e, por conseguinte, adota as orientações da *epistemologia subjectivista*, na medida em que essa concepção defende que o *conhecimento* é construído socialmente (Coutinho, 2004). A visão dita relativista do investigador em relação à realidade centra a sua atenção no papel do investigador enquanto construtor do conhecimento, o que determina que os resultados da investigação devem obrigatoriamente ser subjetivos, tendo em consideração a existência de realidades plurais, tantas quantas as construções sociais suscetíveis de se verificarem (Guba & Lincoln, 1988). Em suma, o *paradigma qualitativo* distancia-se dos conceitos de *explicação*, *previsão* e *controlo*, próprios do *paradigma quantitativo*, substituindo-os pelos conceitos de *compreensão*, *significado* e *acção* (Coutinho, 2004: 439), porquanto procura obter uma percepção da realidade em função do *ponto de vista* dos sujeitos (Guba & Lincoln, 1988).

As concepções divergentes, nos planos ontológico e epistemológico, destes dois paradigmas de investigação dão origem a «duas posturas metodológicas distintas entendidas como decisões que o investigador pode tomar relativamente às diferentes etapas da sua pesquisa» (Coutinho, 2004: 440). O *paradigma quantitativo* recorre a uma *metodologia hipotético-dedutiva*, metodologia essa que procura confirmar ou infirmar hipóteses por referência «a uma teoria que fundamenta e justifica as tentativas de explicação para os fenómenos em análise» (Coutinho, 2004: 440), o que implica a recolha de dados e a testagem das hipóteses que, posteriormente, serão consideradas válidas ou inválidas em função dos referenciais teóricos de índole prescritiva (Coutinho,

2004). O *paradigma qualitativo* assenta numa lógica indutiva no processo de investigação (Newman & Benz, 1998; Coutinho, 2004), na medida em que os dados recolhidos no quadro do processo de observação e interpretação da realidade são analisados de modo a serem encontradas nos mesmos «regularidades que fundamentem generalizações que serão cada vez mais amplas» (Coutinho, 2004: 441) numa perspetiva de construção progressiva dos referenciais teóricos em função dos invariáveis providenciados por cada situação em concreto, com o propósito de aprofundar e desenvolver a compreensão do que foi objeto de experimentação e/ou experiência (Newman & Benz, 1998).

Na investigação em Educação, designadamente nos quadros singulares e/ou associados das disciplinas praxeológicas, mormente nos domínios didático e superviso correspondente, emerge a constatação de que a *abordagem positivista* ou a *abordagem relativista* não são objeto de uma distinção radical em termos operativos alargados (Opie, 2004)<sup>161</sup>. Nesta conceção de confluência, deve-se recorrer ao leque de procedimentos mais relevantes para que a investigação em causa possa cumprir os seus propósitos, na medida em que a interrogação de base consiste em saber se «the research procedure(s) used is appropriate to the research question being asked and the research answers being sought» (Opie, 2004: 9), visto que a conceção de que o conhecimento produzido num contexto educativo é resultante de «um processo de construção colaborativa de sentidos intersubjectivos, caracterizando-se por um elevado grau de idiossincrasia» (Vieira, 1998: 147) implica o recurso a procedimentos compatíveis, numa ótica de recíproca complementaridade, com uma abordagem investigativa, cujo propósito é a compreensão de «individual or small groups (...) personal constructs and relatability» (Opie, 2004: 13).

O *paradigma interpretativo-qualitativo* tem vindo a assumir uma relevância crescente na investigação em Educação, facto que decorre do reconhecimento da sua melhor apropriação ao estudo dos problemas inscritos nesse domínio, sendo que essa adequação está relacionada com as características específicas deste paradigma de investigação, na medida em que o mesmo parte do princípio de que o *conhecimento* é

---

<sup>161</sup> No âmbito do *paradigma qualitativo* de investigação, verifica-se que diversos investigadores – de entre os quais emerge Hammersley (1991) – persistem em privilegiar *abordagens positivistas* na pesquisa de índole educacional, apresentando como argumento de base que «all studies should be judged by a set of scientific criteria, which include reliability and representativeness (the same criteria used in quantitative research» (Travers, 2001: 11, cit. por Opie, 2004: 9). De qualquer modo, a pesquisa de índole educacional do tipo *grounded theory* – explorada, entre outros, por Glaser & Strauss, 1967 e Strauss & Corbin, 1997 – tem vindo a adquirir «a positivist flavour, in the sense that it presents qualitative research as a scientific method» (Travers, 2001: 21, cit. por Opie, 2004: 9), na medida em que esta conceção de pesquisa de índole educacional tem por princípio que a investigação de carácter mais qualitativo integra em termos intrínsecos o processo de construção da teoria, na medida em que a análise e a atitude de questionamento continuado por parte do investigador contribui para a construção gradual e multireferencial da teoria (Opie, 2004).

construído num *processo interpretativo* suscitado pelo investigador em confronto com as componentes de cada situação contextual, porquanto nesta perspetiva investigativa, «os dados recolhidos são qualitativos (...) o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e (...) privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1982 [1994: 16]).

Nesta ótica de que o conhecimento resultante da investigação em Educação apresenta uma natureza socialmente construída (Harding, 1986, cit. por Zeichner & Nofke, 2001), a investigação *in situ* «implica também aceder aos sentidos que dela extraem os sujeitos que nela participam» (Vieira, 1998: 147). Em função desta conceção, a presente investigação confere relevância central às perceções dos Agentes-professores participantes no *estudo de caso* referente à problemática do mesmo, isto é, as perceções dos Agentes-professores do ato de *ensinar a LP* no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal em função das produções declarativas correspondentes às suas produções procedurais.

A abordagem *interpretativa-qualitativa* emerge como a perspetiva apropriada à investigação que tem por propósito operativo estudar os fenómenos e os processos no seu ambiente natural – mesmo que, no presente estudo, o ato de *ensinar a LP* em contexto escolar, mais concretamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico português não seja objeto de observação *in vivo* –, e na qual os dados recolhidos são de ordem descritiva numa perspetiva tanto analítica como interpretativa, se bem que transmitidos por via declarativa, sendo de sublinhar que, neste tipo de abordagem investigativa, também se privilegia o estudo dos *processos* subjacentes aos dados recolhidos e não apenas os *produtos* desses dados (Bogdan e Biklen, 1982 [1994]), razão pela qual o conhecimento obtido, mormente em termos substantivos, «só pode ser transferido para contextos semelhantes» (Vieira, 1998: 147).

Nesta perspetiva de carácter essencialmente praxeológico, emerge o postulado de que

qualitative and quantitative do not divide up a territory, they both cover it, overlapping almost totally. But one is basic and the other optional. Everything in our world is qualitative; but virtually everything is capable (...) of generating quantitative determination (Caws, 1989: 26, cit. por Vieira, 1998: 146).

A adoção pelo presente estudo, mais concretamente na sua vertente investigativa de e no terreno, do *paradigma interpretativo-qualitativo* como orientação ontológica e epistemológica, conduz a que a investigação *in situ* correspondente assenta numa prática que se inscreve na metodologia de investigação denominada *estudo de caso*, porquanto «case studies are the preferred strategy when ‘how’ or ‘why’ questions are being posed,



when the investigator has little control over events, and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context» (Yin, 1984 [2003a: 1]).

O recurso a este posicionamento estratégico em termos de investigação preserva o carácter singular do objeto social em estudo (Goode & Hatt, 1952, cit. por Punch, 1998), porque ao investigar o fenómeno no seu ambiente natural – pese embora, no caso presente, por mediação declarativa dos Agentes-professores participantes – e não sendo possível isolar esse mesmo fenómeno do seu contexto (Yin, 1989 [2003b]), este é objeto de uma descrição que toma em consideração a sua complexidade numa perspetiva de índole global, sem negligenciar as suas inter-relações como um todo orgânico e a sua dinâmica como um processo, ou seja, uma sequência de índole acional (Yin, 1984 [2003a]). Por conseguinte, a eleição desta *metodologia de investigação* decorre igualmente do facto de ser particularmente apropriada quando se procuram detetar as perceções dos comportamentos dos participantes e aceder em profundidade às mesmas na situação contextual em causa por referência a um determinado programa ou processo e à multiplicidade de relações daí decorrentes. Nesse sentido, o *estudo de caso*, enquanto *método de investigação*, é considerado como um dos mais adequados ao estudo de fenómenos particulares, sendo que a sua relevância se encontra associada ao que o mesmo permite revelar acerca do fenómeno em estudo: as conclusões correspondentes podem fornecer indicações e explicações para problemas gerais e contribuir para a emergência de estratégias a serem adotadas para maximizar e/ou otimizar as soluções avançadas, desde que as situações em confronto apresentem características estruturais senão semelhantes, pelo menos similares (Merriam, 1988).

O produto final do *estudo de caso* é uma descrição detalhada do fenómeno em estudo, sendo também analisados os significados que os participantes no estudo atribuem às experiências vivenciadas (Yin, 1989 [2003b]). O recurso a múltiplas fontes de evidência, que criam uma imagem *holística* do fenómeno, devem possibilitar ao investigador considerar diversos fatores e, deste modo, ilustrar de modo suficientemente detalhado o fenómeno objeto de estudo e proporcionar sentido à complexidade das situações vivenciadas (Merriam, 1988), pelo que se conclui que o *estudo de caso*, enquanto método de investigação, está orientado para a descoberta (Yin, 1984 [2003a]).

Em suma, no quadro da presente investigação, a opção pela *metodologia de natureza interpretativa*, sob a forma de um *estudo de caso qualitativo*, se bem que assente em indicadores quantitativos, decorre da natureza *naturalista* dessa mesma investigação, a qual procurar assegurar uma *visão holística* da problemática em causa, de modo a percecioná-la não apenas numa perspetiva linear das suas componentes de conjunto, mas igualmente numa ótica de índole recursiva, ou seja, sistémica.

As questões de investigação indicadas no texto introdutório da presente Dissertação inscrevem-se num processo de confluência dos domínios educativo (*latu sensu*) e didático e de *supervisão da prática de ensino (stricto sensu)* dos Agentes-professores participantes no estudo de caso, numa ótica de *investigação-ação*, definida como «the process of systematically evaluating the consequences of educational decisions and adjusting practice to maximize effectiveness» (McLean, 1995: 3), se bem que, neste caso, a investigação-ação avance apenas até à sua dimensão proto-acional, sem deixar de evidenciar, contudo, a combinação da *teoria* e da *prática*, enquanto objeto uno bidimensional, em benefício da aprendizagem escolar da LP enquanto língua-cultura materna (Galisson, 1994b) e língua de escolarização (ME, 2009a) no 1.º Ciclo do Ensino Básico português, na medida em que

[i]t focuses on changing practice to make it more consistent with the ideal; [i]t gathers evidence of the extent to which the practice is consistent/inconsistent with the ideal and seeks explanations for inconsistencies by gathering evidence about the operation of contextual factors; [i]t problematizes some of the tacit theories which underpin and shape practice (i.e., taken-for-granted beliefs and norms), [and] [i]t involves practitioners in generating and testing action-hypotheses about how to effect worthwhile educational change (Elliot, 1997, cit. por Zeichner & Nofke, 2001: 11),

embora, no quadro do presente estudo, a conceção de ações de intervenção de maximização e/ou otimização correspondentes no terreno assumam um carácter *in posse*, tendo em consideração a dimensão proto-interventiva da investigação.

A investigação que privilegia uma *abordagem qualitativa* caracteriza-se por ser *ideologically driven* e não existir *value-free or bias-free design* (Janesick, 2003: 56), na medida em que o design deste tipo de investigação assenta na *intersubjetividade* decorrente da complexidade das interações que se estabelecem, direta e/ou indiretamente, entre o *investigador* e os *sujeitos* do estudo, para lá da pluralidade e diversidade dos dados fornecidos pelo contexto particular em que o estudo decorre (Janesick, 2003), o que pode determinar a existência de factos tais como o investigador poder deparar-se com variáveis não expetáveis à partida e, por conseguinte, ter de recorrer a múltiplas fontes de evidência que podem apresentar um carácter *quantitativo* ou *qualitativo* em termos quer singulares como associativos (Yin, 1989 [2003b]).

Este quadro de referência, que implica procedimentos metodológicos apropriados, conduz a que a presente investigação opte por uma abordagem de tipo *mixed methods* (Creswell, 1994 [2003: 21]), na qual se combinam *métodos quantitativos* e *métodos qualitativos*, de modo a possibilitar a emergência de um conhecimento mais profundo da problemática de investigação (Creswell, 1994 [2003]), não apenas em termos de compatibilidade com a metodologia investigativa de *estudo de caso* (Yin, 2004), mas também de fundação consolidada da mesma, até porque

[r]egardless of its source, case study evidence also can include both qualitative and quantitative data. Qualitative data may be considered non-numeric data – e.g., categorical information that can be systematically collected and presented; quantitative data can be considered numeric data – e.g., information based on the use of ordinal if not interval or ratio measures (Yin, 2004: 11).

A presente investigação procura assegurar a sua *validade interna* através quer da *triangulação*<sup>162</sup>, combinando e confrontando os resultados obtidos com os vários instrumentos de recolha de dados entre si (Yin, 1984 [2003a]), servindo a análise estatística destes de reforço da validade dos resultados, quer da observação do objeto de estudo durante um período relativamente prolongado, opção esta que, por esta razão, requer o envolvimento dos participantes em diversas fases do processo investigativo (Carmo & Ferreira, 1998).

Tendo em consideração que um *estudo de caso* é único e, por conseguinte, não permite a formulação de generalizações, mormente de índole estatística, nem pode ser objeto de replicação ou reconstrução (Yin, 1984 [2003a]; Denzin & Lincoln, 2003), a *fiabilidade* da investigação deve ser assegurada pelo menos pela *descrição* pormenorizada do estudo de caso em concreto (Yin, 1984 [2003a]), que não dispensa a *análise* (Merriam, 1988), uma vez que se deve procurar apreender o sentido das percepções dos participantes das situações experienciadas – de modo a assegurar, tanto quanto possível, que outros investigadores possam realizar abordagens homólogas em contextos semelhantes (Yin, 2004) –, através dos processos tanto de descrição intensiva do caso objeto de estudo como de interpretação da informação recolhida (Merriam, 1988; Yin, 1984 [2003a]), sendo que a realização de novas investigações homólogas em situações similares, desde que apresentem dados estruturais também eles homólogos, poderão suscitar a construção de novas significações, modificadas e reforçadas, perspetiva esta que pode contribuir, em última instância, para a efetivação do processo de generalização do conhecimento, este último concebido como sendo construído socialmente (Stake, 1994).

Tendo em consideração os quadros paradigmático e metodológico nos quais assenta a presente investigação, o instrumento de recolha de informação correspondente eleito é o *questionário*, isto é, o «instrument servant à la collecte de données et sur lequel

---

<sup>162</sup> Em função do pressuposto de que a objetividade de determinada realidade é impossível de ser plenamente alcançada, pelo facto de esta apenas poder ser apreendida através das suas representações (Denzin & Lincoln, 2003), a investigação de índole qualitativa é intrinsecamente *multimethod in focus* (Flick, 1998: 229, cit. por Denzin & Lincoln, 2003: 8); este tipo de abordagem põe em relevo as múltiplas dimensões que compõem a realidade objeto de estudo; contudo, o recurso a *múltiplos métodos* ou *triangulação* – que pode assumir uma «combination of multiple methodological practices, empirical materials, perspectives, and observers in a single study» (Flick, 1998: 231, cit. por Denzin & Lincoln, 2003: 8) – corresponde ao esforço de assegurar uma compreensão aprofundada do objeto de estudo (Denzin & Lincoln, 2003).

une personne inscrit ses réponses à un ensemble de questions» (Legendre, 1988 [1993: 1059]).

No âmbito da investigação em Educação, relativamente à problemática de ordem quer epistemológica, quer metodológica referente à abordagem investigativa por *inquérito*, mormente na sua modalidade de *questionário*, mais concretamente quanto às vantagens e desvantagens (ou, neste último caso, às limitações) do recurso a este instrumento de recolha de informação, para lá das observações – extensão territorial, duração processual... – mais usualmente referenciadas (Bressoux, 2001; Charron, 2004; Fortin, 2006), emergem, numa perspetiva mais de índole positiva, as questões associadas ao caráter de *sinceridade* das respostas fornecidas pelos sujeitos-respondentes decorrentes, por um lado, dos princípios de autonomia e anonimato (Allaire, 1982 [1988]) e, por outro lado, ao fenómeno de *desirabilidade social* (Bressoux, Bru, Altet, Leconte-Lambert, 1999) e, numa perspetiva menos favorável, a questão da prevalência do acesso à dimensão declarativa em detrimento da dimensão procedural dos sujeitos-respondentes (Bressoux, 2001), na medida em que se verifica tanto a existência de diferenças entre a *prática declarada* e a *prática executada*, porquanto «d'une part l'enseignant n'est pas toujours conscient de ce qui se passe effectivement dans sa classe; d'autre part, les discours mettent en œuvre des processus de reconstruction et de rationalisation» (Bressoux, 2001: 42), como a ausência de uma segmentação rigorosa dos comportamentos dos agentes-professores, o que conduz «à une construction de variables assez grossières» (Bressoux, Bru, Altet, Leconte-Lambert, 1999: 99) e, quando se verifica o recurso privilegiado a *perguntas fechadas*, à omissão de comportamentos singulares (Fraenkel & Wallen, 1990 [2003]). Pese embora a indicação de vantagens e desvantagens associadas ao instrumento de recolha de informações denominado *questionário* – indicação essa à qual, embora de forma diferenciada e apropriada, não escapam as abordagens investigativas restantes e os instrumentos correspondentes (Van der Maren, 1995 [1996]) –, as questões respetivas devem procurar ter um grau de clareza elevado, na medida em que, em caso de incompreensão, os sujeitos-respondentes não podem obter explicações subsidiárias, de modo a superar essa dificuldade (Blais & Durand, 1984 [2003]).

Pese embora as limitações intrínsecas do instrumento de recolha de informação designado *questionário* – limitações a que estão sujeitos todos os métodos e instrumentos de investigação, embora de modo distinto em função da especificidade correspondentes –, o recurso ao mesmo no âmbito da investigação aqui em apreço resulta do facto de não ter sido possível proceder – por razões de ordem tanto

institucional (decorrentes da ausência de dispositivos apropriados<sup>163</sup>) como pragmática (associadas à dimensão quantitativa da população-alvo) – à observação *in loco* e *in vivo* do ato de *ensinar a LP* no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, mormente por referência às balizas temporais do estudo no qual se inscreve a investigação em causa.<sup>164</sup>

Indicados de forma sintética os referenciais paradigmáticos e metodológicos da investigação nuclear do presente estudo, impõe-se proceder, numa perspetiva de complementaridade, à apresentação e caracterização da situação contextual – isto é, o conjunto dos referenciais situacionais devidamente contextualizados nas suas dimensões educacional, educativa e escolar – no âmbito da qual se inscrevem as tarefas investigativas correspondentes.

## 2.2. Dos contextos educacional, educativo e escolar da Investigação

A apresentação e a caracterização da situação contextual na qual se inscreve a investigação nuclear do presente estudo tem por referência o *Appareil conceptuel et matriciel de référence pour la Didactologie/Didactique des langues et des cultures* (Galisson, 1990: 13), dado que, a qualquer contexto subjazem culturas e quadros de referência diversos, cuja compreensão é não apenas relevante como incontornável, mormente para se poder considerar se a informação, os conhecimentos e os saberes decorrentes de um determinado processo de investigação são suscetíveis de serem retomados, designadamente na sua dimensão de invariantes, em situações contextuais similares (Jiménez, Lamb & Vieira, 2007).

De forma global, a indicação da *situação educativa* (genérica) por referência à qual se desenvolve a investigação acima referida decorre da declinação – com as

---

<sup>163</sup> A instituição interna dos referidos dispositivos no Agrupamento de Escolas, no âmbito do qual se inscreve a presente investigação, só passou a ser objeto de operacionalização efetiva a partir do ano letivo de 2012/2013, embora já então se verificasse a existência de procedimentos homólogos de índole não formal. V., infra, secção 2.2. do presente capítulo.

<sup>164</sup> Tendo em consideração o caráter anual do segundo ano curricular do curso de Mestrado no qual se inscreve a investigação, a componente investigativa de terreno correspondente (cujo *continuum* de construção decorreu entre os pólos de conceção e administração respectivos) teve de ser executada nos meses de março, abril, maio e junho de 2012, em função da imprescindibilidade da prévia execução da pesquisa documental (revisão da literatura) do estudo e do subsequente processo de produção e redação da presente Dissertação. Consequentemente, procedeu-se à delimitação da população-alvo por referência a uma zona escolar agrupada, delimitação essa que impôs recorrer quer à figura investigativa de *estudo de caso*, quer ao figurino de investigação por *inquérito*, na modalidade de *questionário*, atendendo aos fatores de constrangimento temporal por referência à inter-relação, mais funcional do que essencial, das componentes *tempo* e *população-alvo* em causa, cuja explicitação é objeto de indicação nas segunda e terceira secções deste capítulo da presente Dissertação.

adaptações indispensáveis e através do recurso ao conceito operativo de *palimpsesto definatório* – da definição didatológica genérica de índole estrutural correspondente<sup>165</sup>:

- No *meio instituído* denominado *Agrupamento Vertical de Escolas de Paços de Ferreira* – produto do *meio instituinte* que é, globalmente, a *sociedade portuguesa contemporânea* e, mais especificamente, o extrato societal inscrito na zona territorial intitulada *Concelho de Paços de Ferreira* –, num *tempo* determinado – o ano letivo de 2011/2012 – actantes com estatutos desiguais – os sujeitos, ou aprendentes e os agentes, ou professores –, constituídos em *grupos-classe* do 1.º Ciclo do Ensino Básico, acionam processos reciprocamente complementares de aprendizagem e ensino num *espaço* determinado – a (sala) de aulas –, para fazer aceder os primeiros actantes (os sujeitos-aprendentes), com o concurso dos segundos actantes (os agentes-professores), ao domínio do *objeto disciplinar* denominado *Língua Portuguesa*, considerado útil à educação dos indivíduos que formam a sociedade.

Pese embora o facto de a categoria didatológica *meio instituinte* em causa não constituir um dado de referência com relevância essencial, estrutural, funcional e teleológica nuclear no âmbito da presente investigação, a relação tanto abstrata como pontual estabelecida no Questionário entre o propósito global do ensino e da aprendizagem da LP e as expectativas eventuais dos parceiros sociais do *meio instituinte* correspondente, não dispensa, numa perspetiva de aprofundamento eventual do impacto recíproco desta categoria e da problemática do presente estudo, a consulta de dados gerais de índole quer socioeconómico, quer sociocultural respetivos.<sup>166</sup>

O *Agrupamento Vertical de Escolas de Paços de Ferreira* – doravante designado pela sigla AVEPF –, enquanto *meio instituído*, categoria didatológica no âmbito da qual se inscrevem em termos mais diretos as restantes categorias didatológicas da *situação educativa* em causa, constituído pelas Escola Básica de Paços de Ferreira, Escolas Básicas n.º 1 e n.º 2 de Paços de Ferreira e as Escolas Básicas de Penamaior, Meixomil, Gilde e Ferreira, foi criado em 2001, incluindo então apenas as Escolas Básicas e os Jardins de Infância das Freguesias de Penamaior e Meixomil, agregando, a partir de 2003, as Escolas Básicas e os Jardins de Infância das Freguesias de Paços de Ferreira e Ferreira, constituição esta que corresponde ao quadro institucional no âmbito do qual se inscreve a presente investigação.<sup>167</sup>

Relativamente à categoria didatológica *objeto* – a LP enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem disciplinar e língua de escolarização – da *situação educativa* em causa, o AVEPF observa as indicações prescritivas de índole ministerial tanto do

<sup>165</sup> V., supra, nota de rodapé 15 (p. 13).

<sup>166</sup> Para o efeito, consultar o sítio eletrónico seguinte: <http://www.cm-pacosdeferreira.pt/VSD/PacosFerreira/vPT/Publica/OConcelho/APresentacao/>

<sup>167</sup> Para a obtenção de informação mais alargada e detalhada, consultar o sítio eletrónico seguinte: <http://www.avepf.pt/>

*desenho curricular* do 1.º Ciclo do Ensino Básico como do Programa de Português correspondente em vigor no ano de referência da investigação, isto é, o ano letivo de 2011/2012. No quadro da declinação institucional das referidas indicações prescritivas, os *documentos orientadores* do AVEPF, para lá, de reproduzirem – com adaptações mais de índole textual e discursiva do que substantivas – as indicações curriculares e programáticas então em vigor, e pese embora o facto de não se referirem de modo explícito à dimensão dita transversal da LP, mormente em termos de *língua de escolarização*, sublinham em termos declarativos, designadamente, por um lado, no âmbito do seu Projeto Educativo, que se deve verificar, com especial relevância na dimensão da *aprendizagem* dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, uma ação de «[a]profundamento e ampliação do projeto de intervenção no domínio da Língua Portuguesa»<sup>168</sup> e, por outro lado, no quadro do seu Projeto Curricular, que, no conjunto das *competências gerais*, de entre as quais consta a de «[u]sar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio», sendo que «[o] desenvolvimento de[ssas] competências pressupõe que todas as áreas curriculares atuem em convergência» e «[c]ompete às diferentes áreas curriculares e respetivos docentes a operacionalização transversal de cada uma de[ssas] competências»<sup>169</sup>. Acresce que, no plano da intervenção de índole metodológica, o referido Projeto Curricular inclui a referência centrada na relevância da «[s]upervisão pedagógica nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, no sentido da melhoria das práticas e dos resultados dos alunos»<sup>170</sup>.

Quanto à categoria didatológica *agente-professor*, no ano letivo de 2011/2012, o AVEPF acolhia no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico um Corpo Docente composto por um total de 53 membros, repartidos do seguinte modo: 14 na Escola Básica n.º 2 de Paços de Ferreira, 12 na Escola Básica de Penamaior, 8 na Escola Básica de Meixomil, 7 na Escola Básica n.º 1 de Paços de Ferreira, 7 na Escola Básica de Ferreira e 5 na Escola Básica de Gilde. Para lá das referências de índole supervisiva associadas à categoria didatológica *objeto* acima indicadas, no referido Projeto Curricular consta que «[c]onsiderando o plano de melhoria elaborado em resultado da avaliação interna e do relatório da avaliação externa da [Inspeção Geral da Educação e Ciência], será generalizado a todos os departamentos o programa de supervisão pedagógica» e que

---

<sup>168</sup> V. *Projeto Educativo – 2010/2013 do AVEPF*: [http://media.wix.com/ugd//2bcf6a\\_1db3133cc707b2b74b391818e15f8032.pdf](http://media.wix.com/ugd//2bcf6a_1db3133cc707b2b74b391818e15f8032.pdf) (p. 76).

<sup>169</sup> V. *Projeto Curricular – 2011/2013 do AVEPF*: [http://media.wix.com/ugd//2bcf6a\\_104fb755f0c85739fad9a3c66d468024.pdf](http://media.wix.com/ugd//2bcf6a_104fb755f0c85739fad9a3c66d468024.pdf) (p. 27).

<sup>170</sup> V. *Projeto Curricular – 2011/2013 do AVEPF*: [http://media.wix.com/ugd//2bcf6a\\_104fb755f0c85739fad9a3c66d468024.pdf](http://media.wix.com/ugd//2bcf6a_104fb755f0c85739fad9a3c66d468024.pdf) (p. 34).

«[t]odo o processo de implementação e desenvolvimento [correspondente] resultará das decisões das estruturas de gestão e intermédias de gestão, nomeadamente do trabalho da Coordenadora da supervisão pedagógica com o coordenador de departamento e os representantes das disciplinas», sendo que o «foco de atenção será a sala de aula», de modo a «valorizar-se a Auto supervisão [sic] ligada à autoformação e a programas de formação interna, a que se deve acrescentar a supervisão acompanhada», considerando-se «que as atividades supervisora e pedagógica fazem parte de um mesmo projeto: valorizar e melhorar a qualidade da ação educativa»; no mesmo documento, sublinha-se ainda que a *observação de aulas* corresponde a uma «[c]orresponsabilização do[s] professor e supervisor na melhoria da qualidade das práticas», na medida em que, «[ao] contrário de modelos totalmente hierarquizados deverá haver um reforço das dimensões colaborativa, experimental da regulação dos processos de ensino-aprendizagem» e que, por conseguinte, «[a] observação não é uma estratégia de avaliação, mas sim de regulação colaborativa de práticas»<sup>171</sup>.

Em relação à categoria didatológica *sujeito-aprendente*, pese embora o facto de a presente investigação não menosprezar o facto de que as perceções dos Agentes-professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico do AVEPF manifestadas quanto ao ato de *ensinar a LP* não dispensam esses Agentes-professores de terem sempre em consideração que os Sujeitos-aprendentes respetivos constituem, dentro da categoria didatológica *grupo-classe* – que reúne estas duas categorias de actantes da *situação educativa* – a categoria didatológica vital destinatária primeira dos processos reciprocamente complementares de ensino e aprendizagem em causa, não se procede aqui à sua caracterização em concreto, na medida em que, no quadro do Questionário, enquanto instrumento de recolha de informação desta investigação, os Sujeitos-aprendentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico do AVEPF são objeto de uma categorização genérica, se bem que, numa perspetiva de aprofundamento eventual do impacto desta categoria em concreto na problemática do presente estudo, a consulta de dados gerais de índole quer socioeducacional, socioeducativo e escolar seja incontornável.<sup>172</sup>

Relativamente às categorias didatológicas de índole transversal ao conjunto concetual correspondente *tempo* e *espaço*, importa sublinhar que, para lá dos referenciais objetivos quer de ordem macro-estrutural – isto é, o *ano escolar de 2011/2012* e a *sala de aula de LP em meio escolar* –, quer de natureza meso-estrutural –

---

<sup>171</sup> V. 1ª Adenda ao Projeto Curricular de [AVEPF] – 2012: [http://media.wix.com/ugd//2bcf6a\\_04b3ae866d656452ae9f9860d0ae6884.pdf](http://media.wix.com/ugd//2bcf6a_04b3ae866d656452ae9f9860d0ae6884.pdf) (pp. 25-26).

<sup>172</sup> Para o efeito, consultar o sítio eletrónico seguinte: <http://www.cm-pacosdeferreira.pt/VSD/PacosFerreira/vPT/Publica/OConcelho/Apresentacao/>



ou seja, o *ano letivo de 2011/2012* e a *aula*<sup>173</sup> de LP de índole escolar formal – enquanto *tempo* e *espaço* englobantes, respetivamente –, atendendo ao facto de que o Questionário considera que o ato de *ensinar a LP* tem por base, *grosso modo*, três pares operatórios de *tempo-espaço*, mais concretamente os *tempos-espaços pré-ativo, ativo e pós-ativo*, as referidas categorias assumem em termos quer singulares, quer associados um carácter sequencial de tipo mais recursivo do que linear numa perspetiva de confluência das dimensões didática e supervisiva correspondentes.<sup>174</sup>

Concluídas a indicação e a caracterização seletiva de índole didatológica das componentes estruturantes da situação contextual – designadamente nas suas dimensões educacional, educativa e escolar – na qual se inscreve a presente investigação, encontra-se definido o enquadramento quer didatológico, quer supervisivo de conceção do instrumento de recolha de informação – Questionário – que permite proceder à apresentação em concreto do mesmo, bem como à sua caracterização e à explicitação das suas configurações substantiva e formal.

### 2.3. Dos design e roteiro da Investigação

Da conjugação dos princípios paradigmáticos de orientação e da configuração metodológica correspondente, bem como da caracterização da situação contextual, nas suas dimensões educacional, educativa e escolar referentes à investigação nuclear do presente estudo, decorre o imperativo investigativo de indicação, determinação e explicitação das configurações substantiva, formal e processual do Questionário, ou seja, o instrumento de recolha de informação em que assenta essa investigação, no quadro do design e do roteiro desta última.

Tendo em consideração as indicações epistemológicas e metodológicas referentes às vantagens e desvantagens mais do instrumento de recolha de informações – isto é, o *questionário* – do que da abordagem de investigação propriamente dita, impõe-se referir ainda que a presente investigação, ao centrar a sua atenção no ato de *ensinar* –

---

<sup>173</sup> Do ponto de vista didatológico, impõe-se sublinhar que enquanto o conceito de *sala de aula* se inscreve na categoria didatológica *meio instituído*, enquanto *espaço físico* que é usualmente considerado como o *lugar físico* de realização do processo de ensino-aprendizagem escolar de um objeto (Galissou, 1990), o conceito de *aula* encontra-se associado a um espaço mais de ordem vivencial, ou seja «une vie communautaire et des activités et exercices collectifs» (Legendre, 1988 [1993: 187]), cuja execução em termos de interação presencial direta se verifica geralmente no *meio instituído* denominado *sala de aula*.

<sup>174</sup> Tendo em consideração a complexidade destas duas categorias didatológicas transversais, as mesmas são objeto de uma abordagem reforçada no quadro de conjugação dos processos de apresentação, caracterização e explicitação do Questionário, no âmbito da secção 2.3. deste mesmo capítulo.

ou seja, a *prática de ensino* – e confrontada com a imprecisão concetual desta unidade lexical (Bressoux, 2001) decorrente do carácter polissémico da mesma no eixo definatório correspondente, cujos pólos de índole restrito e amplo correspondem às cargas nocionais de *execução de um método de ensino* (Oliveira, 2005) e *sistema composto por subsistemas* que se situam a montante desse seu sentido restrito (Bru & Talbot, 2001), respetivamente, importa explicitar que, em resultado da variabilidade concetual do referido termo, o sentido do mesmo é, de modo explícito ou implícito, sempre função da orientação de cada investigação (Altet, 2003). Por conseguinte, e pese embora o facto de se constatar que o ato de *ensinar* corresponde, numa perspetiva de conceção geral, à *prática de ensino* que «se déroule durant le temps scolaire, principalement en classe, en présence d'élèves» (Deaudelin, Lefebvre, Brodeur, Marcier, Dussault & Richter, 2005: 83), esta investigação, no prolongamento da conceção de supervisão pedagógico-didática adotada no presente estudo, considera que o ato de *ensinar* compreende as fases «préactive (planification de l'enseignement), interactive (en classe avec les élèves) et postactive (les activités d'évaluation et de retour sur l'action)» (Bressoux, 2002), sendo que, no âmbito do presente estudo, as mesmas não podem deixar de ser perspetivadas por referência aos planos do DD e da ADD.

Pelo facto de se situar no ponto de confluência das abordagens didática e supervisiva anteriormente referenciadas, o design do *estudo de caso* em causa adota a conceção investigativa da Didatologia das Línguas-Culturas (Galisson, 1994b), enquanto

discipline (...) [▪ d'] **observation**, parce [qu'elle] est tenue de baliser, maîtriser son objet d'étude (...) ; [▪ de] **conceptualisation/théorisation**, parce que l'observation et l'intervention ont besoin d'outils abstraits pour analyser, décrire, comprendre l'objet d'étude et agir sur lui (...) ; [▪ d'] **intervention**, parce [qu'elle] observe, elle théorise non (...) produire (...) les connaissances nécessaires à la mise en œuvre des moyens pour intervenir sur un objet d'étude qu'il convient d'aider à suivre (ou précéder ?) l'évolution du monde (...). Partant du terrain (l'observation), elle s'en écarte par l'abstraction (la conceptualisation/théorisation), pour mieux y revenir (l'intervention) (Galisson, 1994b: 128),

perspetiva esta que conduz à constatação de que, no caso da investigação de terreno do presente estudo, às referidas fases investigativas correspondem os estádios operatórios de *pré-intervenção*, *interface pré-intervenção/proto-intervenção* e *proto-intervenção*, respetivamente, associados a *objetivos transitórios*<sup>175</sup> e *procedimentos metodológicos* específicos (Quadro 1).

<sup>175</sup> Um *objetivo transitório*, enquanto *objetivo mediador*, é um «[o]bjectif de contenu ou d'habileté dont l'utilité est d'être un jalon nécessaire sur le chemin conduisant à un objectif final» e «[c]ontrairement à l'objectif constitutif, l'objectif transitoire véhicule l'idée d'un cheminement obligatoire pour atteindre l'objectif final» (Legendre, 1988 [1993: 929]).

## Quadro 1

## Design e Roteiro da Investigação de terreno

| INVESTIGAÇÃO                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | OBJETIVOS TRANSITÓRIOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | OPERADORES HUMANOS                                                                                                                                          | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS + INSTRUMENTOS OPERATÓRIOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| FASES + ESTÁDIOS                                                                                 | ETAPAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| OBSERVAÇÃO<br><br><i>Estádio de pré-intervenção</i><br><br>2012<br>JANEIRO<br>FEVEREIRO<br>MARÇO | <ul style="list-style-type: none"> <li>Levantamento das componentes dimensionais estruturais do edifício normativo da noção de <i>desempenho profissional da prática docente</i> instituído pelo ECEIPEBS no quadro do SEP;</li> <li>Identificação das posições de relevância sistémica absoluta e/ou relativa das componentes dimensionais estruturais do edifício normativo da noção de <i>desempenho profissional da prática docente</i> instituído pelo ECEIPEBS constantes nesse diploma legal e no SADPD estabelecido por esse mesmo diploma legal no quadro do SEP;</li> <li>Determinação das macro-componentes tanto estruturais como funcionais sistémicas do ato profissional de <i>ensinar</i> por referência aos domínios consagrados no SADPD estabelecido no ECEIPEBS no quadro do SEP;</li> <li>Determinação das meso-componentes tanto estruturais como funcionais sistémicas do ato profissional de <i>ensinar</i> por referência aos domínios consagrados no SADPD estabelecido no ECEIPEBS no quadro do SEP, designadamente em relação à disciplina escolar de LP no 1.º Ciclo do Ensino Básico correspondente;</li> <li>Conjunção abstrata das componentes dimensionais estruturais do edifício normativo da noção de <i>desempenho profissional da prática docente</i> instituído pelo ECEIPEBS, bem como das macro e meso-competências tanto estruturais como funcionais inscritas no SADPD estabelecido pelo primeiro desses diplomas legais, com as configurações normativas referentes ao ato profissional de <i>ensinar</i> a disciplina escolar de LP no 1.º Ciclo do Ensino Básico no quadro do SEP.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Inventariar (sem determinação de qualquer posição de relevância de índole sistémica) as componentes dimensionais estruturais do edifício normativo da noção de <i>desempenho profissional da prática docente</i> instituído pelo ECEIPEBS e nele constantes no quadro do SEP;</li> <li>Indicar as posições de relevância sistémica de índole absoluta e/ou relativa das componentes dimensionais estruturais da noção de <i>desempenho profissional da prática docente</i> instituída pelo ECEIPEBS constantes nesse diploma legal e no SADPD no quadro do SEP;</li> <li>Detetar as macro-componentes sistémicas de índole tanto estrutural como funcional do ato profissional de <i>ensinar</i> por referência aos domínios consagrados no SADPD estabelecido no ECEIPEBS constantes no primeiro desses diplomas legais no quadro do SEP;</li> <li>Detetar as meso-componentes sistémicas de índole tanto estrutural como funcional do ato profissional de <i>ensinar</i> por referência aos domínios consagrados no SADPD estabelecido no ECEIPEBS constantes no primeiro desses diplomas legais no quadro do SEP;</li> <li>Associar em termos abstratos as componentes dimensionais estruturais do edifício normativo da noção de <i>desempenho profissional da prática docente</i> instituído pelo ECEIPEBS, bem como das macro e meso-competências tanto estruturais como funcionais inscritas no SADPD estabelecido pelo primeiro desses diplomas legais, com as configurações normativas referentes ao ato profissional de <i>ensinar</i> a disciplina escolar de LP no 1.º Ciclo do Ensino Básico no quadro do SEP.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Investigadora</li> <li>Investigadora</li> <li>Investigadora</li> <li>Investigadora</li> <li>Investigadora</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Transcrição verbal escrita direta dos registos textuais e discursivos referentes às componentes dimensionais sistémicas de índole estrutural do edifício normativo da noção de <i>desempenho profissional da prática docente</i> instituído pelo ECEIPEBS e nele constantes no quadro do SEP;</li> <li>Transcrição verbal escrita direta dos registos textuais e discursivos referentes às posições de relevância sistémica absoluta e/ou relativa das componentes dimensionais estruturais da noção de <i>desempenho profissional da prática docente</i> instituída pelo ECEIPEBS constantes nesse diploma legal e no SADPD no quadro do SEP, designadamente numa perspetiva de verificação de convergência e/ou de divergência de índole absoluta e/ou relativa;</li> <li>Transcrição verbal escrita direta e/ou indireta dos registos notacionais e/ou terminológicos identificadores das macro-componentes sistémicas de índole tanto estrutural como funcional do ato profissional de <i>ensinar</i>, designadamente por referência aos domínios consagrados no SADPD, estabelecido no ECEIPEBS constantes no primeiro desses diplomas legais no quadro do SEP;</li> <li>Transcrição verbal escrita direta e/ou indireta dos registos notacionais e/ou terminológicos identificadores das meso-componentes sistémicas de índole tanto estrutural como funcional do ato profissional de <i>ensinar</i>, designadamente por referência aos domínios consagrados no SADPD, estabelecido no ECEIPEBS constantes no primeiro desses diplomas legais no quadro do SEP;</li> <li>Transcrição verbal escrita direta e/ou indireta dos registos notacionais e/ou terminológicos correspondentes ao processo de agrupamento numa perspetiva abstrata das componentes dimensionais estruturais do edifício normativo da noção de <i>desempenho profissional da prática docente</i> instituído pelo ECEIPEBS, bem como das macro e meso-competências tanto estruturais como funcionais inscritas no SADPD estabelecido pelo primeiro desses diplomas legais, com as configurações normativas referentes ao ato profissional de <i>ensinar</i> a disciplina escolar de LP no 1.º Ciclo do Ensino Básico no quadro do SEP.</li> </ul> <p>► Instrumentos operatórios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Referenciais da dimensão investigativa da Didactologia das Línguas-Culturas (Galissón, 1994b);</li> <li>AC/MRD/DLC (Galissón, 1990, 1994a).</li> </ul> |
|                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Conceção operatória da rede de conjugação sistémica das componentes dimensionais estruturais do edifício normativo da noção de <i>desempenho profissional da prática docente</i> instituído pelo ECEIPEBS, bem como das macro e meso-competências tanto estruturais como funcionais inscritas no SADPD estabelecido pelo primeiro desses diplomas legais, com as configurações normativas referentes ao ato profissional de <i>ensinar</i> a disciplina escolar de LP no 1.º Ciclo do Ensino Básico no quadro do SEP e no âmbito do conceito educativo de <i>língua de escolarização</i> instituído pelo CE;</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>Constituir numa perspetiva sistémica a rede conceitual de conjugação das componentes dimensionais estruturais do edifício normativo da noção de <i>desempenho profissional da prática docente</i> instituído pelo ECEIPEBS e das macro e meso-competências tanto estruturais como funcionais inscritas no SADPD estabelecido pelo primeiro desses diplomas legais com as configurações normativas referentes ao ato profissional de <i>ensinar</i> a disciplina escolar de LP no 1.º Ciclo do Ensino Básico no quadro do SEP e no âmbito do conceito educativo de <i>língua de escolarização</i> instituído pelo CE;</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Investigadora</li> </ul>                                                                                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>Produção verbal escrita da rede de conjugação das componentes dimensionais estruturais do edifício normativo da noção de <i>desempenho profissional da prática docente</i> instituído pelo ECEIPEBS, bem como das macro e meso-competências tanto estruturais como funcionais inscritas no SADPD estabelecido pelo primeiro desses diplomas legais, numa perspetiva sistémica por referência ao ato profissional de <i>ensinar</i> a disciplina escolar de LP no 1.º Ciclo do Ensino Básico no quadro do SEP e no âmbito do conceito educativo de <i>língua de escolarização</i> instituído pelo CE;</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

|                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>CONCETUALIZAÇÃO-TEORIZAÇÃO</b></p> <p><i>Estádio de interface pré- / proto-intervenção</i></p> <p>2012<br/>MARÇO<br/>ABRIL<br/>MAIO</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversão para o formato de <i>Questionário</i> da conceção operatória da rede de conjugação das componentes dimensionais estruturais do edifício normativo da noção de <i>desempenho profissional da prática docente</i> instituído pelo ECEIPEBS e das macro e meso-competências tanto estruturais como funcionais inscritas no SADPD estabelecido pelo primeiro desses diplomas legais, numa perspectiva sistémica do ato profissional de <i>ensinar</i> a disciplina escolar de LP no 1.º Ciclo do Ensino Básico no quadro do SEP;</li> <li>• Reajustamento concetual, nomenclatural, terminológico e/ou verbal geral da primeira versão do <i>Questionário</i> em função do feedback dos processos de verificação <i>a priori</i> da validade e da fiabilidade do instrumento.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir a primeira versão do <i>Questionário</i> decorrente do processo de transmutação do formato primeiro da conceção operatória da rede de conjugação das componentes dimensionais estruturais do edifício normativo da noção de <i>desempenho profissional da prática docente</i> instituído pelo ECEIPEBS e das macro e meso-competências tanto estruturais como funcionais inscritas no SADPD estabelecido pelo primeiro desses diplomas legais, numa perspectiva sistémica do ato profissional de <i>ensinar</i> a disciplina escolar de LP no 1.º Ciclo do Ensino Básico no quadro do SEP e no âmbito do conceito educativo de <i>língua de escolarização</i> instituído pelo CE;</li> <li>• Rever as componentes concetual e/ou nomenclatural, terminológica e/ou verbal geral da primeira versão do <i>Questionário</i> em função dos resultados operatórios decorrentes do processo de verificação <i>a priori</i> da validade e da fiabilidade do instrumento.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigadora</li> <li>• Investigadora (com a colaboração de um conjunto-tipo de respondentes, da Orientadora Científica da Investigação e de um Investigador doutorado externo à Investigação)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção verbal escrita da primeira versão textual e discursiva do <i>Questionário</i> decorrente do processo de transmutação do formato primeiro da conceção operatória da rede de conjugação das componentes dimensionais estruturais do edifício normativo da noção de <i>desempenho profissional da prática docente</i> instituído pelo ECEIPEBS e das macro e meso-competências tanto estruturais como funcionais inscritas no SADPD estabelecido pelo primeiro desses diplomas legais, numa perspectiva sistémica do ato profissional de <i>ensinar</i> a disciplina escolar de LP no 1.º Ciclo do Ensino Básico no quadro do SEP e no âmbito do conceito educativo de <i>língua de escolarização</i> instituído pelo CE;</li> <li>• Reformulação das componentes estruturais e das sequências discursivas correspondentes da primeira versão do <i>Questionário</i> decorrente dos indicadores quantitativos e qualitativos resultantes do processo de verificação <i>a priori</i> da validade quer interna (nas suas dimensões de conteúdo, construção e comunicação), quer externa (nas suas dimensões de informação e conceitos) do instrumento, de modo a obter uma versão consolidada do mesmo.</li> </ul> <p>► <b>Instrumentos operatórios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Referenciais da dimensão investigativa da Didactologia das Línguas-Culturas (Galissou, 1994b);</li> <li>▪ AC/MRD/DLC (Galissou, 1990, 1994a);</li> <li>▪ QECRL (CE, 2001);</li> <li>▪ <i>Langue(s) de scolarisation</i> (CE, 2009).</li> </ul>                                      |
| <p><b>INTERVENÇÃO</b></p> <p><i>Estádio de proto-intervenção</i></p> <p>2012<br/>JUNHO<br/>JULHO<br/>AGOSTO<br/>SETEMBRO</p>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração (<i>lato sensu</i>) do <i>Questionário</i>.</li> <li>• Levantamento e tratamento dos dados do <i>Questionário</i>;</li> <li>• Análise e interpretação dos resultados do <i>Questionário</i>;</li> <li>• Revisão e discussão dos resultados do <i>Questionário</i>.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acionar o processo operativo de administração (<i>lato sensu</i>) do <i>Questionário</i>.</li> <li>• Extrair de modo sistémico os dados providenciados pelas respostas inscritas no <i>Questionário</i>;</li> <li>• Examinar de modo sistémico as (inter-)relações da pluralidade dos dados providenciados pelas respostas inscritas no <i>Questionário</i>;</li> <li>• Caracterizar de modo sistémico a (in)coerência absoluta ou parcelar dos resultados decorrentes do processo de análise dos dados providenciados pelas respostas inscritas no <i>Questionário</i> por referência à problemática da Investigação;</li> <li>• Confrontar numa ótica prospetiva os resultados, bem como a significação correspondente, e os referenciais tanto concetuais como teóricos do Estudo em geral e da Investigação em particular.</li> </ul>                                                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigadora (com a colaboração, por um lado, de índole logística, mormente em termos de distribuição e recolha dos exemplares em suporte papel dos <i>Questionários</i>, tanto do Diretor como dos Coordenadores das Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do AVEPF e, por outro lado, de índole operatória, mais concretamente em termos de preenchimento do <i>Questionário</i>, dos docentes-respondentes das referidas Escolas.</li> <li>• Investigadora</li> <li>• Investigadora</li> <li>• Investigadora</li> <li>• Investigadora</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Execução no terreno dos procedimentos de administração do <i>Questionário</i>, designadamente nas suas dimensões de distribuição e recolha dos exemplares em suporte papel do instrumento de trabalho de campo propriamente dito da Investigação (com exceção da tarefa de preenchimento do <i>Questionário</i>).</li> <li>• Produção de um texto verbal alfanumérico centrado nas dimensões de identificação, transcrição, organização e apresentação dos elementos de informação codificados inscritos nos <i>questionários</i>;</li> <li>• Produção de um texto verbal alfanumérico centrado nas dimensões de apresentação, classificação, descrição e explicação sistémicas dos elementos de informação codificados inscritos nos <i>questionários</i>;</li> <li>• Produção de um texto verbal escrito centrado nas dimensões de compreensão e significação sistémicas dos resultados emergentes do <i>Questionário</i> por referência à problemática da Investigação;</li> <li>• Produção verbal escrita da visão sintética da confrontação mais prospetiva do que projetiva dos resultados, bem como da significação correspondente, e dos referenciais tanto concetuais como teóricos do Estudo em geral e da Investigação em particular.</li> </ul> <p>► <b>Instrumentos operatórios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Referenciais da dimensão investigativa da Didactologia das Línguas-Culturas (Galissou, 1994b);</li> <li>▪ AC/MRD/DLC (Galissou, 1990, 1994a);</li> <li>▪ QECRL (CE, 2001);</li> <li>▪ <i>Langue(s) de scolarisation</i> (CE, 2009).</li> </ul> |

Numa perspetiva global, o design da investigação pode ser objeto da apresentação geral seguinte:

- Na fase de *observação* – que decorreu nos meses de janeiro, fevereiro e março de 2012 –, a investigação procedeu ao levantamento, à identificação, à determinação e à conjugação das componentes dimensionais estruturais e funcionais do edifício normativo da noção de *desempenho profissional da prática docente* instituído pelo *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário* (ME, 2010d)<sup>176</sup> – doravante identificado pela sigla ECEIPEBS –, no quadro do Sistema Escolar português (ME, 2010a) – de ora em diante designado pelo acrónimo SEP –, referentes ao ato profissional de *ensinar* por referência aos domínios consagrados no *Sistema de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente* – adiante identificado pela sigla SADPD – estabelecido no ECEIPEBS, designadamente em relação à disciplina escolar de LP no 1.º Ciclo do Ensino Básico correspondente;
- Na fase de *concretização-teorização* – que abrangeu os meses de março, abril e maio de 2012 –, o processo investigativo centrou a sua atenção na conceção operatória das componentes do Questionário e na produção material tanto verbal escrita como gráfico-visual desse mesmo instrumento de investigação, designadamente num processo sequencial de índole recursivo decorrente da execução das tarefas de *validação a priori* (De Ketele & Roegiers, 1993 [1996])<sup>177</sup> do referido instrumento, em função do quadro de

---

<sup>176</sup> Tendo em consideração que, nesta secção, a indicação dos anos de publicação dos diplomas legais referentes à ADD pode suscitar à primeira vista a apresentação de indicadores de carácter anacrónico, recomenda-se a consulta da nota de rodapé 3 (p. 10) do texto da presente Dissertação.

<sup>177</sup> A validação da recolha de informações «est le processus par lequel le chercheur (...) s'assure que ce qu'il veut recueillir comme informations, les informations qu'il recueille réellement et la façon dont il les recueille servent adéquatement l'objectif de l'investigation» (De Ketele & Roegiers, 1993 [1996: 195]). Relativamente à *validação a priori*, as dimensões de *pertinência da informação*, *validade do instrumento* e *fiabilidade dos procedimentos* correspondentes foram objeto de um processo de apreciação por parte de dois investigadores doutorados – mais concretamente a supervisora científica do presente estudo e um seu colega – de competência comprovada nos domínios primazes convocados pela investigação, mormente *antes* e *após* um processo de pré-testagem do instrumento junto de um conjunto de 15 respondentes com estatuto e função profissionais homólogos aos respondentes da população-alvo da investigação, embora pertencentes a agrupamentos escolares diferenciados no âmbito da zona litoral norte do país, sendo que do cruzamento das referidas apreciações resultou uma elevada convergência de resultados. Impõe-se sublinhar que os enunciados quer de instrução, quer de conteúdo dos itens que integram o Questionário na sua versão primeira não suscitaram dúvidas relevantes aos Docentes-respondentes no âmbito do processo de pré-testagem, se bem que 8 desses 15 respondentes tenham recomendado a inclusão de elementos mais precisos em determinados itens, elementos esses que se encontram entre parêntesis na versão última do Questionário; por exemplo, ao termo *atividades comunicativas* foram acrescentados, entre parêntesis, os elementos seguintes: *de compreensão, produção, interação e mediação orais e escritas*. No âmbito desse mesmo processo de pré-testagem do instrumento, mereceu referência favorável e relevante por parte dos Docentes-respondentes a

conjugação sintética dos referenciais conceituais resultante da execução das tarefas inscritas na fase investigativa de *observação*;

- Na fase de *proto-intervenção* – que foi executada durante os meses de junho, julho, agosto e setembro de 2012 –, o processo investigativo procedeu à administração do Questionário e, conseqüentemente, ao levantamento e ao tratamento dos dados constantes nos exemplares singulares do referido instrumento de recolha de informação, bem como à análise e à interpretação dos resultados correspondentes e, por fim, à revisão e à discussão desses mesmos resultados, sempre por referência ao quadro de conjugação sintética dos referenciais conceituais decorrente da execução das tarefas desenvolvidas na fase investigativa de *observação*.

Relativamente a esta última fase do design da investigação, impõe-se esclarecer e justificar, por um lado, a manutenção do conceito de *intervenção* do ciclo investigativo didatológico como designação geral da terceira e última fase do roteiro correspondente e, por outro lado, da inclusão do conceito de *proto-intervenção* enquanto denominação subsidiária da designação-chapéu desta fase última da investigação de terreno.

Tendo em consideração o objeto *investigação*, a componente acional que se traduz pela administração (*lato sensu*) do Questionário, bem como as abordagens descritiva, analítica e avaliativa subsidiárias dos dados e resultados inscritos e providenciados, respetivamente, nesse instrumento de recolha de informações corresponde à componente de campo do conjunto investigativo em causa, razão pela qual se procedeu à aposição da designação *intervenção* à última fase da investigação de terreno (*stricto sensu*), se bem que, num quadro estrutural usual deste tipo de investigação, o termo mais recorrente seja o de *aplicação*, na medida em que os procedimentos de descrição, análise e discussão subsequentes à administração de um *questionário* já se inscrevem numa etapa de *pós-intervenção* ou *pós-aplicação*.

Contudo, numa perspetiva de índole didatológica, que é objeto de eleição no âmbito do presente estudo, o design da investigação de terreno em causa estabelece em termos de roteiro, isto é, no plano operativo da investigação propriamente dita, três estádios de execução correspondente:

- o *estádio de pré-intervenção*, que procede à reunião dos materiais de referência da investigação e que, em termos epistemológicos, constitui uma operação de *observação*, ou seja, a «[a]ction de porter une attention minutieuse et méthodique sur un objet d'études dans le but de constater des faits (...) permettant de le mieux

---

inclusão da distinção, designadamente no formato de colunas diferenciadas, dos planos do DD e da ADD.

connaître» (Legendre, 1988 [1993: 932]);

- o *estádio de interface* dos estádios anterior – de *observação* – e posterior – de *intervenção* –, enquanto operação de *conceptualização-teorização*, isto é, ainda em termos epistemológicos, a operação complexa composta por «deux processus complémentaires qui conduisent à l'élaboration de deux produits également complémentaires: la conceptualisation élabore des concepts et c'est avec des concepts que la théorisation élabore une théorie» (Galissou, 1999: 121), processos e produtos esses que permitem transitar do *produto empírico* – ou *problema observado* – para o *produto concetualizado* – ou *problemática* –, produto em função do qual se procede à construção da abordagem e/ou do(s) método(s), bem como do(s) instrumento(s) apropriados à satisfação quer do tipo, quer do propósito da investigação em causa, cujo acionamento *in loco* e *in vivo* deve ocorrer no estágio investigativo subsequente;
- o *estádio de proto-intervenção*, isto é, a execução da abordagem e/ou do(s) método(s) através do recurso ao(s) instrumento(s) correspondente(s) construídos de modo calibrado no quadro de um processo de inferência de índole indutiva dos dados inscritos na situação contextual em causa, calibragem essa resultante precisamente do carácter de *interface* (ou interação) dos conjuntos de operações dos dois estádios investigativos precedentes, sendo que, no caso desta investigação muito em concreto, o Questionário, enquanto um instrumento de mediação verbal das percepções dos Docentes-respondentes das componentes procedurais do ato de *ensinar* em causa, assegura a consecução de uma intervenção indireta suscetível de proporcionar ou determinar uma intervenção direta em momento posterior diferido, razão esta pela qual o estágio investigativo é, nestas circunstância, qualificado de *proto-interventivo*, devendo ser conferida relevância essencial, estrutural, funcional e teleológica ao elemento de formação lexicográfico *proto*-.

De acordo com o design e o roteiro da investigação de terreno acima indicados, foi objeto de conceção e produção um instrumento de recolha de informações inscrito na categoria de *inquérito* e na modalidade de *questionário*<sup>178</sup> correspondente, composto por cinco secções – sendo que as quatro primeiras e a quinta e última secções constituem as componentes nucleares e subsidiária, respetivamente, do instrumento – e dois planos de manifestação de percepção.

---

<sup>178</sup> O instrumento encontra-se registado com o número 0317200001 no serviço de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar no sítio de Ministério da Educação e Ciência (v. <http://mime.gepe.min-edu.pt/>).

**Figura 26**  
**Questionário**

## **QUESTIONÁRIO**

### **DA RELEVÂNCIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOS DOCENTES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL – PERCEÇÕES DOS DOCENTES –**

*Estimado(a) Colega,*

- *O presente questionário integra-se num projeto de investigação inscrito no Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação da Universidade Portucalense.*
- *O projeto de investigação centra a sua atenção sobre o grau de relevância do ENSINO DO PORTUGUÊS LÍNGUA-CULTURA MATERNA no âmbito do Desempenho dos Docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, em função das perceções desses mesmos Docentes.*
- *O preenchimento do questionário é anónimo.*

*Agradeço antecipadamente a sua colaboração,  
Maria Emília Pereira.*

/...



## CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DO(A) RESPONDENTE

### FORMAÇÃO ACADÉMICA

| Grau           | Designação do Curso | Instituição | Ano de conclusão |
|----------------|---------------------|-------------|------------------|
| Bacharelato    |                     |             |                  |
| Licenciatura   |                     |             |                  |
| Especialização |                     |             |                  |
| Mestrado       |                     |             |                  |
| Doutoramento   |                     |             |                  |

### IDADE AQUANDO DA CONCLUSÃO DO(S) GRAU(S) ACADÉMICO(S)\*

| Grau  | Bacharelato | Licenciatura | Especialização | Mestrado | Doutoramento |
|-------|-------------|--------------|----------------|----------|--------------|
| Idade |             |              |                |          |              |

\* Unidade de Idade de vida: *ano* (com arredondamento por defeito).

### TEMPO DE SERVIÇO (Unidade: *ano* = ano escolar)

Total absoluto\* : \_\_\_\_\_ ano(s).      Total na Escola atual\* : \_\_\_\_\_ ano(s).

| Desde a conclusão do(a) | Bacharelato | Licenciatura | Especialização | Mestrado | Doutoramento |
|-------------------------|-------------|--------------|----------------|----------|--------------|
| Total parcial*          |             |              |                |          |              |

\* Ano escolar de 2010/2011 Incluído, com arredondamento por defeito.

### SITUAÇÃO PROFISSIONAL PRESENTE

Professor NÃO INTEGRADO na Carreira Docente ☐    Professor INTEGRADO na Carreira Docente ☐

\_\_\_\_\_ Escalão: \_\_\_\_º

GÉNERO : Masculino ☐    Feminino ☐

### EXERCÍCIO DA ATIVIDADE DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

(= *Orientador de Estágio*, no sentido lato do termo) ..... Total : \_\_\_\_\_ ano(s) escolar(es)

**NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE, NO ANO LETIVO DE 2010/2011 – FUI...**

*Professor(a) avaliado(a)* ☐    *Professor(a) avaliado(a) e Professor(a) Relator(a)* ☐

/...

## QUESTIONÁRIO

- Nas secções A, B, C e D do Questionário, cada afirmação está acompanhada quer à esquerda [no âmbito do **DESEMPENHO DOCENTE QUE NÃO DA AVALIAÇÃO CORRESPONDENTE**], quer à direita [no âmbito da **AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE**] por uma escala de medição compreendida entre os pólos 1 (categoria inferior) e 6 (categoria superior), mais concretamente

- 1 – Discordo completamente
- 2 – Discordo bastante
- 3 – Discordo
- 4 – Concordo
- 5 – Concordo bastante
- 6 – Concordo completamente
- ? – Não tenho opinião / Não sei,

na qual deve assinalar com uma cruz o seu grau de concordância ou discordância com a afirmação.

- Na secção E do Questionário, verifica-se a existência de uma Instrução específica, tendo em consideração a natureza funcional diferenciada (por referência às secções A, B, C e D) da Informação solicitada.

## SECÇÃO A

| No âmbito do<br><b>DESEMPENHO DOCENTE</b><br>(QUE NÃO DA AVALIAÇÃO)                                                                                                            | dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal,<br>considero que as dimensões a seguir indicadas são<br>relevantes no exercício da atividade profissional<br>correspondente:                                           | No âmbito da<br><b>AVALIAÇÃO DO</b><br><b>DESEMPENHO DOCENTE</b>                                                                                                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 2 3 4 5 6 ?                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                   | 1 2 3 4 5 6 ?                                                                                                                                                                  |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Responsabilidade individual quer pela construção, quer pelo uso do conhecimento profissional (geral e específico) para efeitos de promoção, desenvolvimento, consolidação e implantação da qualidade no/do Ensino e na/da Escola. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Execução do tríptico <i>planificação, operacionalização e regulação</i> , científica e tecnicamente fundamentado, do ensino-aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo e produto</i> .                                       | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Corresponsabilidade pela orientação educativa e curricular no âmbito da Comunidade Educativa, tanto no plano da colaboração entre os seus membros no quadro da Escola como no plano da inter-relação com a sociedade em geral.    | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Construção e/ou reconstrução do conhecimento profissional (geral e específico) numa perspetiva de formação permanente.                                                                                                            | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

/...

| SECÇÃO B                                               |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                                                                                                                                                                                                                                          |  |  |  |  |                                              |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|----------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| No âmbito do DESEMPENHO DOCENTE (QUE NÃO DA AVALIAÇÃO) |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          | dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função consiste em ...                                 |  |  |  |  | No âmbito da AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| 1                                                      | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | ?                        |                          |                                                                                                                                                                                                                                          |  |  |  |  | 1                                            | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | ?                        |                          |
| <input type="checkbox"/>                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | responsabilizar-se individualmente quer pela construção, quer pelo uso do conhecimento profissional (geral e específico) para efeitos de promoção, desenvolvimento, consolidação e implantação da qualidade no/do Ensino e na/dá Escola. |  |  |  |  | <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/>                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | executar o triptico <i>planificação, operacionalização e regulação</i> , científica e tecnicamente fundamentado, do ensino-aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo e produto</i> .                                               |  |  |  |  | <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/>                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | corresponsabilizar-se pela orientação educativa e curricular no âmbito da Comunidade Educativa, tanto no plano da colaboração entre os seus membros no quadro da Escola como no plano da inter-relação com a sociedade em geral.         |  |  |  |  | <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/>                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | construir e/ou reconstruir o conhecimento profissional (geral e específico) numa perspetiva de formação permanente.                                                                                                                      |  |  |  |  | <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| SECÇÃO C                                               |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |  |  |  |                                              |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|----------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| No âmbito do DESEMPENHO DOCENTE (QUE NÃO DA AVALIAÇÃO) |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          | dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <i>LÍNGUA PORTUGUESA</i> enquanto <b>MATÉRIA-OBJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM</b> , consiste em ... |  |  |  |  | No âmbito da AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| 1                                                      | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | ?                        |                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |  |  |  |  | 1                                            | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | ?                        |                          |
| <input type="checkbox"/>                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | compreender os valores, os princípios e as orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-Culturas.                                                                                                                 |  |  |  |  | <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/>                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | conceber o ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-Culturas.                                                     |  |  |  |  | <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/>                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | compreender os valores, os princípios e as orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos programas escolares nacionais da <i>Língua Portuguesa</i> .                                                                                                                        |  |  |  |  | <input type="checkbox"/>                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Página 5 de 9

| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | ?                        |                                                                                                                                                                                                                                                                         | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | ?                        |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | conceber o ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos programas escolares nacionais correspondentes.                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | compreender as motivações (cognitivas, afetivas, etc.) convergentes e/ou divergentes dos Sujeitos-aprendentes para o uso da <i>Língua Portuguesa</i> .                                                                                                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | conceber o ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função das motivações (cognitivas, afetivas, etc.) dos Sujeitos-aprendentes para o uso dessa mesma Língua-Cultura.                                                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | compreender as expetativas dos parceiros sociais (famílias, empregadores, etc.) referentes ao uso da <i>Língua Portuguesa</i> .                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | conceber o ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função das expetativas dos parceiros sociais (famílias, empregadores, etc.) referentes à Educação em Línguas-Culturas.                                                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-Culturas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos programas escolares nacionais correspondentes.                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das motivações (cognitivas, afetivas, etc.) dos Sujeitos-aprendentes para o uso dessa mesma Língua-Cultura.                                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das expetativas dos parceiros sociais (famílias, empregadores, etc.) referentes ao uso dessa mesma Língua-Cultura.                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | selecionar as <i>tarefas de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos <i>objetivos de aprendizagem</i> previamente definidos.                                                                                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | determinar as <i>atividades de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas de aprendizagem</i> previamente selecionadas.                                                                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | selecionar as <i>tarefas de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | definir os <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas de aprendizagem</i> previamente selecionadas.                                                                                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | definir os <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

/...

| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | ?                        |                                                                                                                                                                                                                                                  | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | ?                        |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | delinear as <i>estratégias de ensino-aprendizagem</i> da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | selecionar as <i>tarefas de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>estratégias de ensino-aprendizagem</i> previamente delineadas.                                                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | delinear as <i>estratégias de ensino-aprendizagem</i> da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | determinar as <i>atividades de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>estratégias de ensino-aprendizagem</i> previamente delineadas.                                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | selecionar os <i>conteúdos linguísticos</i> de <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas comunicativas</i> previamente determinadas.                                                                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | determinar as <i>tarefas comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função dos <i>conteúdos linguísticos</i> previamente selecionados.                                                                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | selecionar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas comunicativas</i> previamente determinadas.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | determinar as <i>tarefas comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) previamente selecionadas.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | selecionar os <i>conteúdos linguísticos</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) previamente determinadas.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | determinar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) em <i>Língua Portuguesa</i> em função dos <i>conteúdos linguísticos</i> previamente selecionados.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | delinear as <i>estratégias comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas comunicativas</i> previamente determinadas.                                                                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | selecionar as <i>tarefas comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>estratégias comunicativas</i> previamente delineadas.                                                                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | delinear as <i>estratégias comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) previamente determinadas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | determinar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>estratégias comunicativas</i> previamente delineadas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | ?                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 1                        | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | ?                        |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | executar sem desvios a planificação do processo de ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em detrimento das contingências da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo</i> e <i>produto</i> , emergentes do/no terreno.                                                                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | flexibilizar a execução da planificação do processo de ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função das contingências da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo</i> e <i>produto</i> , emergentes do/no terreno.                                                                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | abandonar a execução da planificação do processo de ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função das contingências da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo</i> e <i>produto</i> , emergentes do/no terreno.                                                                                                                                                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | recorrer à <i>competência sociolinguística</i> para articular as <i>competências linguísticas</i> e <i>pragmáticas</i> no âmbito do ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> .                                                                                                                                                                                                                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | recorrer às <i>competências linguísticas</i> para articular as <i>competências sociolinguísticas</i> e <i>pragmáticas</i> no âmbito do ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> .                                                                                                                                                                                                                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | conferir prioridade à <i>avaliação dos conhecimentos</i> (centrada nos <i>conteúdos</i> da/na matéria denominada <i>Língua Portuguesa</i> em detrimento da <i>avaliação da proficiência</i> (centrada na utilização da língua-cultura numa situação – potencial ou efetivamente – real) no âmbito do ensino-aprendizagem dessa mesma Língua-Cultura.                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | conferir prioridade à <i>avaliação da proficiência</i> (centrada na utilização da língua-cultura numa situação – potencial ou efetivamente – real) em detrimento da <i>avaliação dos conhecimentos</i> (centrada nos <i>conteúdos</i> disciplinares) no âmbito do ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> .                                                                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | autosupervisionar a minha execução do tríptico <i>planificação, operacionalização e regulação</i> do ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> numa perspetiva de correto acionamento dos referenciais dos diversos domínios científicos associados ao ensino-aprendizagem em causa, tendo em vista a condução de uma intervenção subsequente consolidada e/ou reformulada desses mesmos referenciais científicos.   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | supervisionar a auto-regulação da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo</i> e <i>produto</i> , da <i>Língua Portuguesa</i> dos Sujeitos-aprendentes, numa perspetiva de concetualização e de teorização, científica e tecnicamente fundamentada, da ação até então desenvolvida, tendo em vista a execução de uma intervenção subsequente em função das circunstâncias de cada situação de ensino-aprendizagem.  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | supervisionar a auto-regulação da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo</i> e <i>produto</i> , da <i>Língua Portuguesa</i> dos Sujeitos-aprendentes, numa perspetiva de observância dos referenciais dos diversos domínios científicos associados ao ensino-aprendizagem em causa, tendo em vista a execução de uma intervenção subsequente consolidada e/ou reformulada desses mesmos referenciais científicos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



| SECÇÃO D                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| No âmbito do DESEMPENHO DOCENTE (QUE NÃO DA AVALIAÇÃO)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          | No âmbito da AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <i>LÍNGUA PORTUGUESA</i> enquanto <b>LÍNGUA DE ESCOLARIZAÇÃO</b> das ÁREAS DISCIPLINARES OBRIGATÓRIAS que não a de <i>Língua Portuguesa</i> ( <i>Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Expressões Físico-Motoras</i> ), consiste em ... |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |                          |
| 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | ?                        |                          | 1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 2                        | 3                        | 4                        | 5                        | 6                        | ?                        |                          |                          |
| <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | desenvolver práticas de conhecimento explícito (= a refletida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro) da <i>Língua Portuguesa</i> , enquanto requisito para a execução das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) das matérias das outras áreas disciplinares.                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) da e em <i>Língua Portuguesa</i> nas outras áreas disciplinares subordinando a especificidade dessas áreas disciplinares a essa mesma execução.                                                                                                                                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
| <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) da e em <i>Língua Portuguesa</i> nas outras áreas disciplinares subordinando essa mesma execução à especificidade dessas áreas disciplinares.                                                                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
| <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) da e em <i>Língua Portuguesa</i> nas outras áreas disciplinares transformando as informações verbais orais e/ou escritas dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas não marcadas em termos de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares.                                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
| <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) da e em <i>Língua Portuguesa</i> nas outras áreas disciplinares transformando as informações verbais orais e/ou escritas dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas com marcas de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares.                                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
| <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) da e em <i>Língua Portuguesa</i> nas outras áreas disciplinares transformando as informações não verbais (gráficos, quadros, tabelas, imagens fixas ou em movimento, etc.) dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas não marcadas em termos de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |
| <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) da e em <i>Língua Portuguesa</i> nas outras áreas disciplinares transformando as informações não verbais (gráficos, quadros, tabelas, imagens fixas ou em movimento, etc.) dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas com marcas de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares.             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |                          |

**SECÇÃO E**

- Depois de ter procedido à leitura da afirmação seguinte

*Pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares.*

na lista dos adjetivos a seguir apresentada, deve assinalar com uma cruz o adjetivo cuja aceção mais se aproxima da significação contextual do adjetivo *transversal* inscrito na referida afirmação.

- extensível ☐  
generalizável ☐  
transferível ☐  
transformável ☐  
transponível ☐  
transportável ☐

**FIM DO QUESTIONÁRIO.**

*Renovo o meu agradecimento pela sua colaboração,*

*Maria Emília Pereira.*

Pese embora o facto de o corpo central do Questionário ter sido precedido de um formulário de caracterização do perfil essencialmente de ordem profissional no âmbito da categoria didatológica designada *meio instituído* – isto é, no caso aqui em apreço, o AVEPF – de cada Docente-respondente, o tratamento de índole estatístico das *variáveis*<sup>179</sup> executado permitiu constatar que, em termos de complexidade qualificativa no quadro específico deste instrumento e por referência ao design particular da investigação de terreno em causa, as *variáveis independentes*<sup>180</sup> de índole

<sup>179</sup> Nos planos da *investigação científica* em geral e da *estatística* em particular, uma *variável* é um «[t]rait ou attribut, [une] caractéristique ou [un] facteur observables et évaluable auxquels on peut attribuer diverses propriétés ou valeurs numériques différentes» (Legendre, 1988 [1993: 1413]). Em termos epistemológicos, a qualificação – designadamente como *independente*, *dependente* ou *interveniente* – de uma *variável* é função do posicionamento tanto estrutural como funcional de cada *variável* em concreto no quadro de uma investigação em particular.

<sup>180</sup> Uma *variável independente* (ou *variável ativa*) é uma «variable que l'on manipule directement, et dont les variations ainsi produites sont utilisées pour connaître ou prédire les changements qui en résultent chez d'autres variables observées» (Legendre, 1988 [1993: 1414]).



sociodemográfica<sup>181</sup> e profissional<sup>182</sup>, bem como as *variáveis intervenientes*<sup>183</sup> – com especial relevância, neste caso, por referência aos planos do DD e da ADD, o exercício eventual de funções de *supervisão pedagógica*<sup>184</sup> e o estatuto de *professor avaliado* ou *professor avaliado e professor relator*<sup>185</sup> –, tiveram um impacto residual em termos quantitativos e qualitativos. Por esta razão, não se procede à inclusão dos dados e resultados discriminados respetivos na economia desta Dissertação. Contudo, impõe-se sublinhar que a ausência de impacto significativo dessas variáveis nos sentidos singulares e globais dos pares ‘item-conjunto’ e nos planos do DD e ADD constitui um facto relevante, na medida em que evidencia que essas variáveis não introduzem qualquer tipo de diferenciação em termos substantivos nas dimensões da problemática do estudo.

Na sua dimensão compositiva, o Questionário inclui quatro secções nucleares que procuram detetar as perceções dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico do AVEPF, mais concretamente

- na Secção A, da relevância no exercício da atividade profissional docente das dimensões do *desempenho profissional da prática docente*, mais concretamente das dimensões (a) *profissional, social e ética*, (b) *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, (c) *participação na escola e relação com a comunidade educativa* e (d)

---

<sup>181</sup> No total de 36 Docentes-respondentes, 1 (2.8%) e 35 (97.2%) desses elementos inscrevem-se nas categorias de *género* qualificadas de *masculino* e *feminino*, respetivamente.

<sup>182</sup> No total de 36 Docentes-respondentes, aquando do preenchimento do Questionário, 1 (2.8%), 30 (83.3%) e 5 (13.9%) Docentes-respondentes eram titulares de uma certificação superior de *bacharelato*, *licenciatura* e *especialização*, respetivamente. Em relação ao mesmo número total de Docentes-respondentes, e ainda por referência ao momento de preenchimento do Questionário, embora sem relação com a data de obtenção do grau académico de índole superior correspondente, 1 (2.8%), 25 (69.5%), 6 (19.6%) e 4 (8.1%) Docentes-respondentes apresentam indicadores anuais de experiência de *prática de ensino* – correntemente designado *tempo de serviço docente* absoluto – correspondente a períodos inferiores a 10, situados entre 10 e 20 (exclusive), 20 e 30 (exclusive) e 30 e 35 (inclusive) anos escolares, respetivamente. Relativamente ao *tempo de serviço docente* sempre numa mesma e única Escola do AVEPF, 61.8%, 32.4% e 5.8% dos Docentes-respondentes inscrevem-se em períodos anuais inferiores a 10, entre 10 e 20 (exclusive) e 20 e 24 (inclusive) anos, respetivamente. Todos os Docentes-respondentes encontravam-se então integrados na *Carreira Docente*, sendo que em termos da categoria *escalão*, 14 (38.9%), 10 (27.8%), 4 (11.1%) e 2 (5.6%) Docentes-respondentes se situavam nos escalões 1, 2 e 3, respetivamente, para os primeiros três indicadores e 6, 7, 8 e 9 para o último indicador, devendo este último ser objeto de replicação quádrupla.

<sup>183</sup> Uma *variável interveniente* é uma «[v]ariable parasite qui peut altérer la précision d'une mesure» (Legendre, 1988 [1993: 1414]).

<sup>184</sup> No total de 36 Docentes-respondentes, enquanto 32 Docentes-respondentes (88.9%) declararam nunca terem exercido qualquer função de *supervisão pedagógica* de índole institucional, apenas 3 (8.3%) e 1 (2.8%) Docentes-respondentes (11.1%) afirmam terem exercido essa função por períodos de 1 e 3 anos letivos, respetivamente.

<sup>185</sup> No total de 36 Docentes-respondentes, apenas dois Docentes-respondentes (5.6%) integraram, no ano letivo anterior ao do preenchimento do Questionário, a categoria de *professor avaliado e professor relator*.

*desenvolvimento profissional ao longo da vida* (ME, 2010d: 2230), cujos enunciados, no Questionário, correspondem quer a uma formulação parafraseada dos enunciados primeiros, quer a uma não observância da ordem de apresentação dos mesmos constantes no diploma legal que os consagra;

- na Secção B, da relevância no exercício da atividade profissional docente, mas por referência à especificidade da profissão docente na sua concretização na função de *ensinar*, das dimensões do *desempenho profissional da prática docente*, mais concretamente das dimensões (a) *profissional, social e ética*, (b) *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, (c) *participação na escola e relação com a comunidade educativa* e (d) *desenvolvimento profissional ao longo da vida* (ME, 2010d: 2230), sendo que, no Questionário, os enunciados são objeto tanto de uma formulação parafraseada dos enunciados originais como de uma alteração da ordem de apresentação dos mesmos por comparação com os registos no diploma legal correspondente;
- na Secção C, da relevância no exercício da atividade profissional docente centrada na especificidade da profissão docente por referência à sua concretização na função de *ensinar* não em termos gerais, mas do ato de *ensinar a LP*, esta última enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem, das operações constituintes do conjunto das dimensões de *conceção*<sup>186</sup>, *planificação*<sup>187</sup> e *execução*<sup>188</sup> desse ato de *ensinar*,

---

<sup>186</sup> No âmbito da problemática em causa, a dimensão de *conceção* do ato de *ensinar* corresponde à «[r]épresentation interne d'idées coordonnées et d'images explicatives utilisées (...) pour sélectionner, organiser, structurer», isto é, a «[o]rganisation de la connaissance dans le système mental», sendo que, nesta perspetiva, deve ser considerada como um «processus personnel qui mobilise la structure conceptuelle du sujet pour raisonner face à certaines situations ou problèmes» (Legendre, 1988 [1993: 236]), neste caso, do ato de *ensinar* entendido como a ação de «[c]ommuniquer un ensemble organiser d'objectifs, de savoirs, d'habiletés et, ou de moyens, et prendre les décisions qui favorisent au mieux l'apprentissage d'un sujet dans une situation pédagogique» (Legendre, 1988 [1993: 540]).

<sup>187</sup> No seguimento da nota de rodapé imediatamente anterior, a dimensão de *planificação* do ato de *ensinar* corresponde, em termos gerais, ao «[p]rocessus décisionnel dans lequel des orientations et un plan d'action, logique et ordonné, sont déterminés a priori en tenant compte des besoins, des objectifs, des personnes, des ressources et des opérations impliqués dans la réalisation ultérieure des buts» e, em termos específicos, ao «[p]rocessus cyclique comprenant les trois phases suivantes : 1. définition et répartition des objectifs ; 2. élaboration et organisation des différents éléments de la situation pédagogique ; 3. élaboration et prévision des moyens pour évaluer : a) les élèves soit en cours d'apprentissage, soit au terme d'une séquence importante d'apprentissage ou d'un programme d'études, et b) le degré d'harmonie des différents éléments de la situation pédagogique» (Legendre, 1988 [1993: 996-997]).

<sup>188</sup> Numa perspetiva de complemento das duas notas de rodapé imediatamente anteriores, a dimensão de *execução* do ato de *ensinar* corresponde à «[a]ction (...) qui a pour but de soutenir, de stimuler ou de modifier les diverses relations dans une situation pédagogique» (Legendre, 1988 [1993: 757]).

conjunto esse que inclui ainda as dimensões de *avaliação dos sujeitos-aprendentes*<sup>189</sup> e de *supervisão pedagógico-didática*, sendo, por comparação às restantes secções do Questionário, a componente de conjunto mais extensa e discriminada do instrumento<sup>190</sup>, havendo ainda a sublinhar que, no quadro deste agrupamento, a dimensão de *planificação* apresenta o número mais elevado de itens, na medida em que as restantes dimensões do conjunto não são suscetíveis de ser objeto de uma descrição operatória tão detalhada em termos essenciais e estruturais, porquanto essa discriminação não é passível de ser submetida a um processo de índole declarativa sem sujeição a uma observação funcional *in loco* e *in vivo*;

- na Secção D, da relevância no exercício da atividade profissional docente centrada na especificidade da profissão docente por referência à sua concretização na função de *ensinar a LP*, esta última enquanto língua de escolarização das áreas disciplinares obrigatórias do desenho curricular correspondente, mormente por referência à noção didatográfica instituída de *transversalidade* da LP, esta última noção também ela objeto de manifestação percetiva pelos Docentes-respondentes ao Questionário, designadamente na quinta e última secção do instrumento de recolha de informações, de modo a obter, em termos subsidiários, uma perceção de índole declarativa mais precisa da carga concetual correspondente.

Por referência aos planos do DD e da ADD, o Questionário apresenta, nas suas secções A, B, C e D e para cada item, duas colunas de registo das respetivas manifestações percetivas, uma à esquerda e outra à direita de cada 'item-enunciado' que correspondem precisamente aos planos do DD e da ADD respetivamente. A Secção E, pelas suas dimensões teleológica e configurativa não considera os planos do DD e da ADD.

---

<sup>189</sup> Numa ótica de prolongamento das três notas de rodapé imediatamente anteriores, a dimensão de *avaliação dos sujeitos-aprendentes* do ato de *ensinar* corresponde ao «[p]rocessus visant à apprécier objectivement le rendement scolaire et les difficultés d'apprentissage d'un sujet en regard d'objectifs spécifiques en vue de prendre les meilleures décisions possibles relatives à la planification de son cheminement ultérieur» (Legendre, 1988 [1993: 585]).

<sup>190</sup> No capítulo terceiro da presente Dissertação, no qual se procede à aborgem em concreto destas dimensões, estas últimas, para efeitos de acessibilidade pragmática, são objeto de codificação; mais concretamente, às dimensões de *conceção*, *planificação*, *execução*, *avaliação dos sujeitos-aprendentes* e *supervisão pedagógico-didática* correspondem os conjuntos codificados C1-C8, C9-C31, C32-C36, C37-C38 e C39-C41, respetivamente, sendo que a letra C e os números identificam, por essa ordem, a secção do Questionário e a ordenação de apresentação dos itens. As secções A, B e D do Questionário são alvo de um processo de codificação homólogo, embora sem subdivisões, isto é, A1-A4, B1-B4 e D1-D7, respetivamente.

Para efeitos de registo das manifestações percetivas solicitadas, o referido Questionário recorre a uma *escala de tipo Likert*<sup>191</sup> composta com um conjunto de seis categorias identificadas por um algarismo de sentido crescente (1-6), algarismo esse que constitui o indicador quantitativo de valoração qualitativa de cada manifestação percetiva, mais concretamente, três inscritos na categoria genérica de *discordância* (1 – *discordo completamente*; 2 – *discordo bastante*; 3 – *discordo*) e três que relevam da categoria genérica de *concordância* (4 – *concordo*; 5 – *concordo bastante*; 6 – *concordo completamente*), estando ainda assegurada a opção de *Não tenho opinião / Não sei* identificada através do sinal de pontuação denominado *ponto de interrogação* [?].

Em relação à validação da *consistência interna* do Questionário, uma vez que o  $\alpha$  de Cronbach<sup>192</sup>, que representa o indicador estatístico do *coeficiente de fidedignidade* de um instrumento de investigação – coeficiente este definido como o quadrado da correlação entre as pontuações da escala e o factor subjacente que a escala se propõe medir (Medeiros, 2007) –, alcançado pelo Questionário da presente investigação é, no conjunto integrado da totalidade das secções, bem como dos itens respetivos e nos planos do DD e da ADD, de 0.976, infere-se que o instrumento de investigação é detentor de uma elevada *consistência interna*, facto este comprovado pelos coeficientes parcelares correspondentes, na medida em que nenhum registo apresenta um valor inferior 0.7.

Concluídos os procedimentos de indicação, descrição, explicação e explicitação dos referenciais paradigmáticos, metodológicos e contextuais – gerais e específicos – da investigação de terreno do presente estudo, com especial relevância para a apresentação e a caracterização de índole didatológica dos design e instrumento investigativos correspondentes, procede-se a seguir – no âmbito do capítulo terceiro desta Dissertação – à apresentação detalhada do tratamento estatístico dos dados registados no Questionário pelos docentes respondentes, bem como à abordagem interpretativa de ordem tanto analítica como sintética dos resultados respetivos, abordagem essa que inclui, por fim, a discussão desses mesmos resultados.

---

<sup>191</sup> A *escala (de) Likert* propriamente dita é uma «[é]chelle de mesure des attitudes, des croyances et des arguments, comprenant de trois à onze catégories égales, s'étendant d'une extrémité inférieure à une extrémité supérieure de réponses possibles» (Legendre, 1988 [1993: 410]).

<sup>192</sup> Este indicador obtém-se através do cálculo do *coeficiente de fidedignidade*, definido como o quadrado da correlação entre as pontuações da escala e o factor subjacente que a escala se propõe medir. O valor do coeficiente  $\alpha$  de Cronbach é diretamente proporcional ao grau de *consistência interna*, isto é, quanto maior é a correlação entre os itens de um instrumento maior é o valor de  $\alpha$  e, consequentemente, a *consistência interna*. O  $\alpha$  de Cronbach pode apresentar valores que variam entre *menos infinito* e 1; independentemente da dimensão da escala, só são relevantes valores positivos. Em termos estatísticos, é consensualmente considerada a atribuição de nível *bom* a um valor do coeficiente  $\alpha$ , pelo menos, igual a 0.7 (Medeiros, 2007).



## CAPÍTULO 3

---

### Ensinar a Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal – Perceções dos Docentes (Estudo de caso)

Numa perspetiva sincrónica atual<sup>193</sup> da abordagem da problemática do presente estudo, a determinação das perceções declaradas dos Docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico das configurações de índole concetual e prática do ato *ensinar a LP* – esta última enquanto língua(-cultura) de escolarização –, constitui uma das componentes basilares do processo de apreensão dos posicionamentos desses mesmos Docentes sobre a matéria em causa. Com efeito, na ótica de conjugação das abordagens educativa (*latu sensu*), didática e supervisiva (*stricto sensu*) adotada por este estudo, a informação correspondente emerge como incontornável para que um projeto de intervenção potencial subsidiário em termos de formação na e pela ação que não tenha por base «la négation [des points de vue de ces enseignants], construits en d’autres lieux et d’autres temps mais sur des bases aussi légitimes», mas antes o «phénomène de contact (..) [qui] ne réussit que dans la rencontre privilégiée avec [ceux] qui s’engagent et vont au bout d’eux-mêmes, dans un échange subtil de dits et de non-dits qui poussent tous les acteurs du procès à se dépasser ensemble» (Galisson & Puren, 1999: 3).

Tendo em consideração que o presente estudo se inscreve de modo primaz no quadro da Didática das Línguas-Culturas, este capítulo desta Dissertação, enquanto texto escrito de exposição da dimensão de ordem proto-interventiva da investigação nuclear do referido estudo, procede à apresentação analítica quer dos dados, quer dos resultados providenciados pelo inquérito, na sua modalidade de *Questionário*, correspondente e à apreciação sintética desses resultados no sentido de assegurar o caráter de interdependência das abordagens de análise e síntese dessa mesma investigação.

---

<sup>193</sup> O ano de referência da execução da componente investigativa no terreno do presente estudo, é o ano civil de 2012, tendo as tarefas correspondentes sido objeto de realização janeiro e setembro correspondentes.

### 3.1. Levantamento e tratamento de dados

No seguimento da autorização ministerial para o efeito solicitada e da administração do Questionário, por referência aos 53 exemplares do instrumento distribuídos, por via institucional interna, aos Docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico do AVEPF, cujo número total de profissionais corresponde ao número de exemplares dissimulados, verificou-se um retorno de 36 exemplares, dados estes que situam as percentagens quer de Docentes-respondentes, quer de questionários preenchidos em 67.9% da população-alvo do estudo de caso.

Da recolha e do tratamento quantitativo das respostas fornecidas pelos Docentes-respondentes, sem qualquer distinção das componentes disciplinares do desenho curricular respetivo do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, referentes à Secção A do Questionário, secção essa centrada na problemática da relevância conferida, no âmbito do presente estudo, tanto no plano didático como no plano supervivo correspondente, ao ato de *ensinar*, mormente no quadro das situações educativa e escolar portuguesas, às quatro dimensões constituintes e estruturantes do *desempenho profissional da prática docente* consagradas no ECEIPEBS – isto é, as dimensões denominadas (A1)<sup>194</sup> *profissional, social e ética*, (A2) *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, (A3) *participação na escola e relação com a comunidade educativa* e (A4) *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* –, resulta o conjunto dos resultados discriminados – por ‘item’, ‘plano’ e ‘categoria percetiva’ – constantes na Tabela 1 (v. página seguinte).

Do levantamento dos dados inscritos na Tabela 1, constata-se que num máximo de 36 respostas por par ‘item-plano’ possíveis, os Docentes-respondentes forneceram 36 respostas – ou seja, a totalidade quantitativa das respostas possíveis (100%) – nos itens relativos às dimensões *profissional, social e ética* (A1), *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* (A2), *participação na escola e relação com a comunidade educativa* (A3) e *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* (A4), correspondente à categoria percetiva genérica de *concordância* no plano do DD e, por outro lado, 35 (97.2%) e 36 (100%) respostas que relevam da mesma categoria percetiva de *concordância* nos dois primeiros itens – A1 e A2 – e nos restantes dois itens – A3 e A4 –, respetivamente, no plano da ADD, registando-se apenas 1 resposta (2.7%) no quadro da categoria percetiva genérica de *discordância* relativamente aos itens A1 e A2, tanto

---

<sup>194</sup> As siglas A1, A2, A3 e A4 identificam no quadro da Secção A do Questionário, designadamente pela respetiva ordem de apresentação nesse mesmo instrumento de investigação, as dimensões estruturantes do *desempenho profissional da prática docente* consagradas no ECEIPEBS e discriminadas no *Sistema de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente* nacional.

nos planos do DD como da ADD, 1 resposta (2.7%) correspondente à categoria percetiva *sem opinião / não sei* no item A3 no plano da ADD e 1 resposta (2.7%) nesta última categoria percetiva relativamente ao item A4 nos planos do DD e da ADD.

Tabela 1

Questionário – Secção A – Resultados discriminados: *f*

|                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                        | DC<br>1                  | DB<br>2                  | D<br>3                   | C<br>4                   | CB<br>5                  | CC<br>6                  | SO / NS<br>?             |    |   |    |    |   |   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----|---|----|----|---|---|
|                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |    |   |    |    |   |   |
| dos Professores do 1º<br>Ciclo do Ensino Básico<br>em Portugal, considero<br>que as dimensões a<br>seguir indicadas são<br>relevantes no exercício<br>da atividade profissional<br>correspondente: | (A1) Responsabilidade individual quer pela construção, quer pelo uso do conhecimento profissional (geral e específico) para efeitos de promoção, desenvolvimento, consolidação e implantação da qualidade no/do Ensino e na/da Escola. | 0                        | 0                        | 0                        | 0                        | 1                        | 13                       | 14                       | 4  | 2 | 19 | 19 | 0 | 0 |
|                                                                                                                                                                                                    | (A2) Execução do tríptico <i>planificação, operacionalização e regulação</i> , científica e tecnicamente fundamentado, do ensino-aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo e produto</i> .                                       | 0                        | 0                        | 0                        | 0                        | 1                        | 11                       | 16                       | 11 | 6 | 14 | 15 | 0 | 0 |
|                                                                                                                                                                                                    | (A3) Corresponsabilidade pela orientação educativa e curricular no âmbito da Comunidade Educativa, tanto no plano da colaboração entre os seus membros no quadro da Escola como no plano da inter-relação com a sociedade em geral.    | 0                        | 0                        | 0                        | 0                        | 0                        | 12                       | 16                       | 13 | 4 | 11 | 15 | 0 | 1 |
|                                                                                                                                                                                                    | (A4) Construção e/ou reconstrução do conhecimento profissional (geral e específico) numa perspectiva de formação permanente.                                                                                                           | 0                        | 0                        | 0                        | 0                        | 0                        | 10                       | 12                       | 6  | 6 | 19 | 17 | 1 | 1 |

No sentido de permitir um acesso a uma visão global da leitura analítica da Tabela 1 e de a mesma poder ser objeto de apreensão sintética, segue-se o Quadro 2 no qual constam, por par ‘item-plano’<sup>195</sup>, os indicadores quantitativos relativos às tendências percetivas genéricas de *discordância* e *concordância* correspondentes.

Quadro 2

## Questionário – Secção A – Categorias percetivas genéricas: tendências por ‘item-plano’

| <input checked="" type="checkbox"/> NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...<br><input checked="" type="checkbox"/> NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                 |                                                                                     | Discordo                            |                          | Concordo                            |                          | SO / NS                             |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
|                                                                                                                                                                               |                                                                                     | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, considero que as dimensões a seguir indicadas são relevantes no exercício da atividade profissional correspondente: | (A1) <i>dimensão profissional, social e ética</i>                                   | —                                   | 1                        | 36                                  | 35                       | —                                   | —                        |
|                                                                                                                                                                               | (A2) <i>dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</i>                 | —                                   | 1                        | 36                                  | 35                       | —                                   | —                        |
|                                                                                                                                                                               | (A3) <i>dimensão de participação na escola e relação com a comunidade educativa</i> | —                                   | —                        | 36                                  | 35                       | —                                   | 1                        |
|                                                                                                                                                                               | (A4) <i>dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida</i>    | —                                   | —                        | 35                                  | 35                       | 1                                   | 1                        |

<sup>195</sup> Neste quadro, os enunciados dos itens da Secção A do Questionário são objeto de substituição pelas designações das dimensões constituintes e estruturantes do *desempenho profissional da prática docente* consagradas no ECEIPEBS.



Em termos globais e sintéticos, o tratamento dos dados referentes à categoria estatística de *frequência* dos dados decorrentes das manifestações percetivas dos Docentes-respondentes ao Questionário evidencia, no âmbito da Secção A correspondente, que as dimensões constituintes e estruturantes do *desempenho profissional da prática docente* consagradas no ECEIPEBS, denominadas (A1) *profissional, social e ética*, (A2) *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, (A3) *participação na escola e relação com a comunidade educativa* e (A4) *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*, são consideradas como relevantes no exercício profissional correspondente nos planos tanto do DD como da ADD pela quase totalidade dos Docentes-respondentes, na sua qualidade de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, sem qualquer distinção das componentes disciplinares do desenho curricular respetivo.

No contexto da recolha e do tratamento quantitativo das respostas fornecidas pelos Docentes-respondentes, sem qualquer distinção das componentes disciplinares do desenho curricular respetivo do 1.º Ciclo do Ensino Básico nacional, referentes à Secção B do Questionário, secção essa centrada na problemática da relevância conferida, no âmbito do presente estudo, tanto no plano didático como no plano supervisivo correspondente, ao ato de *ensinar*, enquanto especificidade da profissão docente, mormente no quadro das situações educativa e escolar portuguesas, às quatro dimensões constituintes e estruturantes do *desempenho profissional da prática docente* consagradas no ECEIPEBS – isto é, as dimensões denominadas (A1) *profissional, social e ética*, (A2) *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, (A3) *participação na escola e relação com a comunidade educativa* e (A4) *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* –, resulta o conjunto dos resultados discriminados – por ‘item’, ‘plano’ e ‘categoria percetiva’ – constantes na Tabela 2 (v. página seguinte).

A análise dos dados inscritos nesta Tabela permite verificar que, num máximo de 36 respostas por par ‘item-plano’ possíveis (100%), os Docentes-respondentes forneceram (a) 35 respostas (97.2%) – na medida em que se regista a existência de 1 resposta (2.7%) correspondente à categoria percetiva *sem opinião / não sei* em todos os par ‘item-plano’ – no item B3 correspondente à categoria percetiva genérica de *concordância* no plano do DD e da ADD e no item B4 correspondente à categoria percetiva genérica de *concordância* no plano da ADD, (b) 34 respostas (94.4%) que relevam da mesma categoria percetiva de *concordância* nos dois primeiros itens – B1 e B2 – e no item B4 – este último apenas no plano da ADD –, constatando-se apenas a emissão de 1 resposta (2.7%) no quadro da categoria percetiva genérica de *discordância*

relativamente aos itens B1 e B2, tanto nos planos do DD como da ADD, assim como no item B4, mas, neste último caso, apenas no plano do DD.

**Tabela 2**  
**Questionário – Secção B – Resultados discriminados: *f***

|                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                               | DC<br>1 | DB<br>2 | D<br>3 | C<br>4 | CB<br>5 | CC<br>6 | SO / NS<br>? |    |    |   |    |    |   |   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|--------|--------|---------|---------|--------------|----|----|---|----|----|---|---|
| ■ NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                               | ■       | ■       | ■      | ■      | ■       | ■       | ■            |    |    |   |    |    |   |   |
| □ NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                               | □       | □       | □      | □      | □       | □       | □            |    |    |   |    |    |   |   |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função consiste em ... | (B1) responsabilizar-se individualmente quer pela construção, quer pelo uso do conhecimento profissional (geral e específico) para efeitos de promoção, desenvolvimento, consolidação e implantação da qualidade no/do Ensino e na/da Escola. | 0       | 0       | 0      | 0      | 1       | 1       | 12           | 14 | 7  | 7 | 15 | 13 | 1 | 1 |
|                                                                                                                                                                                                         | (B2) executar o tríptico <i>planificação, operacionalização e regulação</i> , científica e tecnicamente fundamentado, do ensino-aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo e produto</i> .                                               | 0       | 0       | 0      | 0      | 1       | 1       | 14           | 14 | 12 | 9 | 8  | 11 | 1 | 1 |
|                                                                                                                                                                                                         | (B3) corresponsabilizar-se pela orientação educativa e curricular no âmbito da Comunidade Educativa, tanto no plano da colaboração entre os seus membros no quadro da Escola como no plano da inter-relação com a sociedade em geral.         | 0       | 0       | 0      | 0      | 0       | 0       | 15           | 18 | 7  | 3 | 13 | 14 | 1 | 1 |
|                                                                                                                                                                                                         | (B4) construir e/ou reconstruir o conhecimento profissional (geral e específico) numa perspetiva de formação permanente.                                                                                                                      | 0       | 0       | 0      | 0      | 1       | 0       | 11           | 15 | 7  | 4 | 16 | 16 | 1 | 1 |

De forma a facilitar o acesso a uma visão global da leitura analítica da Tabela 2 e proporcionar uma apreensão mais sintética da mesma, segue-se o Quadro 3 no qual constam, por par ‘item-plano’<sup>196</sup>, as tendências percetivas genéricas de *discordância* e *concordância* correspondentes.

**Quadro 3**  
**Questionário – Secção B – Categorias percetivas genéricas: tendências por ‘item-plano’**

|                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                     | Discordo |   | Concordo |    | SO / NS |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------|---|----------|----|---------|---|
| ■ NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                  |                                                                                     | ■        | ■ | ■        | ■  | ■       | ■ |
| □ NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                     |                                                                                     | □        | □ | □        | □  | □       | □ |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função consiste em desenvolver a ... | (B1) <i>dimensão profissional, social e ética</i>                                   | 1        | 1 | 34       | 34 | 1       | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                       | (B2) <i>dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</i>                 | 1        | 1 | 34       | 34 | 1       | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                       | (B3) <i>dimensão de participação na escola e relação com a comunidade educativa</i> | —        | — | 35       | 35 | 1       | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                       | (B4) <i>dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida</i>    | 1        | — | 34       | 35 | 1       | 1 |

<sup>196</sup> Neste quadro, os enunciados dos itens da Secção B do Questionário são objeto de substituição pelas designações das dimensões constituintes e estruturantes do *desempenho profissional da prática docente* consagradas no ECEIPEBS.

O tratamento dos dados referentes à categoria estatística de *frequência* dos dados decorrentes das manifestações percetivas dos Docentes-respondentes ao Questionário evidencia, em termos globais e sintéticos, no âmbito da Secção B correspondente, que as dimensões constituintes e estruturantes do *desempenho profissional da prática docente* consagradas no ECEIPEBS, denominadas (B1) *profissional, social e ética*, (B2) *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, (B3) *participação na escola e relação com a comunidade educativa* e (B4) *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*, são consideradas como relevantes no exercício profissional correspondente nos planos tanto do DD como da ADD pela quase totalidade dos Docentes-respondentes, na sua qualidade de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, ao considerarem que a especificidade da função docente se concretiza na função de *ensinar*, sem qualquer distinção das componentes disciplinares do desenho curricular respetivo.

Da recolha e do tratamento quantitativo das respostas fornecidas pelos Docentes-respondentes, relativas à função de *ensinar a LP*, referentes à Secção C do Questionário, secção essa centrada na problemática da relevância conferida, no âmbito do presente estudo, tanto no plano didático como no plano superviso correspondente, ao ato de *ensinar*, nomeadamente no quadro das situações educativa e escolar portuguesas referentes ao 1.º Ciclo do Ensino Básico nacional, enquanto matéria-objeto de *ensino-aprendizagem*, emerge o conjunto dos resultados discriminados – por ‘item’, ‘plano’ e ‘categoria percetiva’ – constantes nas Tabelas 3-A, 3-B, 3-C, 3-D e 3-E seguintes, agrupadas pelas diversas componentes constantes na Secção C do Questionário e que, por uma questão de organização discursiva, são apresentadas separadamente, favorecendo a interpretação e a análise dos dados, quer por quem os trata, analisa e descreve, quer por quem, posteriormente os tenha de consultar, sendo que a Tabela 3-A (v. página seguinte) se relaciona com os aspetos relativos à perceção que os Docentes-respondentes têm da ‘Conceção’ – que engloba os pares ‘item-plano’ inscritos no conjunto C1 a C8 – da função de *ensinar a LP* enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem.

Do levantamento dos dados inscritos nesta primeira Tabela da Secção C, constata-se que, num máximo de 36 respostas por par ‘item-plano’ possíveis (100%), os Docentes-respondentes forneceram (a) 36 respostas – isto é, a totalidade quantitativa das respostas possíveis (100%) – relativas ao item C3 correspondentes à categoria percetiva genérica de *concordância* no plano do DD, (b) 35 respostas (97.2%) que relevam da mesma categoria percetiva de *concordância* no item C6 no plano da ADD – registando-se apenas 1 resposta (2.7%), neste último item, correspondente à categoria

perceptiva de *sem opinião / não sei* – e, no plano do DD, (c) 34 respostas (94.4%) que se inscrevem da categoria perceptiva de *concordância* e 2 respostas (5.5%) que se enquadram na categoria genérica de *discordância*, (d) verificando-se também que, no primeiro item mencionado – C3 –, no plano da ADD, 34 Docentes-respondentes (94.4%) se posicionaram na categoria perceptiva genérica de *concordância* e 2 desses Docentes-respondentes (5.5%) no quadro da categoria perceptiva genérica de *discordância*.

Tabela 3-A

Questionário – Secção C – Componente: *Conceção* – Resultados discriminados: *f*

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                         | DC<br>1 | DB<br>2 |   | D<br>3 |   | C<br>4 |    | CB<br>5 |    | CC<br>6 |    | SO / NS<br>? |   |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|---|--------|---|--------|----|---------|----|---------|----|--------------|---|---|
| ■ NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                         | ■       | □       | ■ | □      | ■ | □      | ■  | □       | ■  | □       | ■  | □            | ■ | □ |
| ■ NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                         | ■       | □       | ■ | □      | ■ | □      | ■  | □       | ■  | □       | ■  | □            | ■ | □ |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <i>LÍNGUA PORTUGUESA</i> enquanto <b>MATÉRIA-OBJETO</b> de <b>ENSINO-APRENDIZAGEM</b> consiste em ... | (C1) compreender os valores, os princípios e as orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-Culturas.                                                            | 0       | 0       | 0 | 0      | 1 | 4      | 11 | 12      | 12 | 7       | 6  | 8            | 6 | 5 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C2) conceber o ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos valores dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-Culturas. | 0       | 0       | 0 | 0      | 1 | 2      | 14 | 13      | 12 | 12      | 5  | 5            | 4 | 4 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C3) compreender os valores, os princípios e as orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos programas escolares nacionais da <i>Língua Portuguesa</i> .                                                                   | 0       | 0       | 0 | 1      | 0 | 1      | 13 | 13      | 11 | 8       | 12 | 13           | 0 | 0 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C4) conceber o ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos valores dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos programas escolares nacionais correspondentes.                     | 0       | 0       | 0 | 0      | 1 | 3      | 9  | 11      | 10 | 10      | 14 | 11           | 2 | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C5) compreender as motivações (cognitivas, afetivas, etc.) convergentes e/ou divergentes dos Sujeitos-aprendentes para o uso da <i>Língua Portuguesa</i> .                                                                                             | 0       | 0       | 0 | 0      | 1 | 1      | 8  | 9       | 5  | 10      | 20 | 14           | 2 | 2 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C6) conceber o ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função das motivações (cognitivas, afetivas, etc.) dos Sujeitos-aprendentes para o uso dessa mesma Língua-Cultura.                                                                   | 0       | 0       | 0 | 0      | 1 | 0      | 11 | 13      | 10 | 10      | 13 | 12           | 1 | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C7) compreender as expetativas dos parceiros sociais (famílias, empregadores, etc.) referentes ao uso da <i>Língua Portuguesa</i> .                                                                                                                    | 0       | 0       | 0 | 0      | 1 | 2      | 19 | 19      | 11 | 9       | 5  | 6            | 0 | 0 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C8) conceber o ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função das expetativas dos parceiros sociais (famílias, empregadores, etc.) referentes à Educação em Línguas-Culturas.                                                               | 0       | 0       | 0 | 0      | 3 | 4      | 14 | 18      | 13 | 8       | 4  | 3            | 2 | 3 |

Relativamente aos restantes itens – C1, C2, C4, C5, C7 e C8 –, tanto nos planos do DD como da ADD, constata-se sempre a existência de respostas na categoria perceptiva genérica de *discordância*; de acordo com os ‘itens-plano’ respetivos, verifica-se a existência de um intervalo numérico entre 1 resposta (2.7%) e 4 respostas (11.1%) correspondente à categoria perceptiva de *discordância*, assim como respostas que se posicionam na categoria perceptiva de *sem opinião / não sei*, mais concretamente um intervalo numérico situado entre 1 resposta (2.7%) e 6 respostas (16.6%); apesar dos

dados mencionados anteriormente, o número de respostas que se posicionam na categoria percetiva de *concordância* genérica, situam-se entre 29 respostas (80.5%) e 27 respostas (75%) no item C1, nos planos do DD e ADD, respetivamente, assim como 35 respostas (97.2%) e 34 respostas (94.4%) no item C7 na ordem dos planos de DD e ADD.

De forma a permitir o acesso a uma visão global da leitura analítica da Tabela 3-A e de a mesma poder ser objeto de apreensão sintética, segue-se o Quadro 4, no qual constam, por par 'item-plano', as tendências percetivas genéricas de *discordância* e *concordância* correspondentes.

**Quadro 4**

**Questionário – Secção C – Componente: *Conceção* – Categorias percetivas genéricas: tendências por 'item-plano'**

| <div><div></div> NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...</div> <div><div></div> NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...</div>                                                                                                                                                                        |      | Discordo                                                                                                                                                                                                                                    |                        | Concordo               |                        | SO / NS                |                        |   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|---|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |      | <div><div></div></div>                                                                                                                                                                                                                      | <div><div></div></div> | <div><div></div></div> | <div><div></div></div> | <div><div></div></div> | <div><div></div></div> |   |
| <div>dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i>, considero que esta função, em relação à <i>LÍNGUA PORTUGUESA</i> enquanto MATÉRIA-OBJETO de ENSINO-APRENDIZAGEM consiste em ...</div> | (C1) | compreender os valores, os princípios e as orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-Culturas.                                                     | 1                      | 4                      | 29                     | 27                     | 6                      | 5 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | (C2) | conceber o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em função dos valores dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-Culturas. | 1                      | 2                      | 31                     | 30                     | 4                      | 4 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | (C3) | compreender os valores, os princípios e as orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos programas escolares nacionais da <i>Língua Portuguesa</i> .                                                            | —                      | 2                      | 35                     | 34                     | —                      | — |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | (C4) | conceber o ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos valores dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos programas escolares nacionais correspondentes.              | 1                      | 3                      | 33                     | 32                     | 2                      | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | (C5) | compreender as motivações (cognitivas, afetivas, etc.) convergentes e/ou divergentes dos Sujeitos-aprendentes para o uso da <i>Língua Portuguesa</i> .                                                                                      | 1                      | 1                      | 33                     | 33                     | 2                      | 2 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | (C6) | conceber o ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função das motivações (cognitivas, afetivas, etc.) dos Sujeitos-aprendentes para o uso dessa mesma Língua-Cultura.                                                            | 1                      | —                      | 34                     | 35                     | 1                      | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | (C7) | compreender as expetativas dos parceiros sociais (famílias, empregadores, etc.) referentes ao uso da <i>Língua Portuguesa</i> .                                                                                                             | 1                      | 2                      | 35                     | 34                     | —                      | — |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | (C8) | conceber o ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função das expetativas dos parceiros sociais (famílias, empregadores, etc.) referentes à Educação em Línguas-Culturas.                                                        | 3                      | 4                      | 31                     | 29                     | 2                      | 3 |

Em termos globais e sintéticos, o tratamento dos dados referentes à categoria estatística de *frequência* dos dados decorrentes das manifestações percetivas dos Docentes-respondentes ao Questionário evidencia, no âmbito da Secção C correspondente e, mais especificamente no que respeita aos ‘itens-plano’ referentes à ‘Conceção’ do ato de *ensinar a LP*, nomeadamente enquanto matéria-objeto de *ensino-aprendizagem*, que todos os ‘itens-plano’ analisados são considerados como relevantes no exercício profissional correspondente nos planos tanto do DD como da ADD pela maioria dos Docentes-respondentes, na sua qualidade de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português.

Na decorrência da recolha e tratamento de dados relativa à Secção C do Questionário, apresenta-se seguidamente a Tabela 3-B (v. página seguinte) relacionada com os aspetos relativos à percepção dos Docentes-respondentes referentes à ‘Planificação’ – que engloba os pares ‘item-plano’ pertencente ao conjunto C9 a C31 – da função de *ensinar a LP* enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem.

O levantamento dos dados inscritos na Tabela 3-B da Secção C é objeto de análise faseada, mormente para permitir um melhor tratamento dos mesmos, salvaguardando-se, contudo, a complexidade inerente à componente de ‘Planificação’ do processo de *ensino-aprendizagem da LP*, que engloba várias fases e/ou processos. Por conseguinte, na tendência percetiva da definição dos *objetivos de aprendizagem* – itens C9, C10, C11 e C12 –, constata-se que num máximo de 36 respostas por par ‘item-plano’ possíveis (100%), os Docentes-respondentes forneceram (a) 31 respostas (86.1%) no item C9 correspondentes à categoria percetiva genérica de *concordância* – havendo a registar 2 respostas (5.5%) que se enquadram na categoria genérica de *discordância* no plano do DD e 3 respostas (8.3%) no plano da ADD, assim como 3 respostas (8.3%) e 2 respostas (5.5%) correspondentes à categoria percetiva de *sem opinião / não sei*, no plano do DD e da ADD, respetivamente –, (b) 33 respostas (91.6%) no item C10, correspondente à categoria percetiva genérica de *concordância* – registando-se ainda 1 resposta (2.7%) que se enquadra na categoria genérica de *discordância* e 2 respostas (5.5%) que correspondem à categoria percetiva de *sem opinião / não sei* –, (c) 35 respostas (97.2%) no item C11 correspondentes à categoria percetiva genérica de *concordância* – registando-se apenas 1 resposta (2.7%), na categoria percetiva *sem opinião / não sei* – e (d) 31 respostas (86.1%) no plano do DD e 30 respostas (83.3%) no plano da ADD no item C12 correspondentes à categoria percetiva genérica de *concordância*, sendo de destacar que 5 respostas (13.8%) se enquadram na categoria genérica de *discordância* no plano do DD e 6 respostas (16.6%) no plano da ADD, não existindo respostas correspondentes à categoria percetiva de *sem opinião / não sei*.

Tabela 3-B

Questionário – Secção C – Componente: *Planificação* – Resultados discriminados: *f*

| ■ NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                           | DC                                                                                                                                                                                                                                                                       |   | DB |   | D |    | C  |    | CB |    | CC |    | SO / NS |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|----|---|---|----|----|----|----|----|----|----|---------|---|
| ■ NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                           | 1                                                                                                                                                                                                                                                                        |   | 2  |   | 3 |    | 4  |    | 5  |    | 6  |    | ?       |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                           | ■                                                                                                                                                                                                                                                                        |   | ■  |   | ■ |    | ■  |    | ■  |    | ■  |    | ■       |   |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de ENSINAR, considero que esta função, em relação à LÍNGUA PORTUGUESA enquanto MATÉRIA-OBJETO de ENSINO-APRENDIZAGEM consiste em ... | (C9)                                                                                                                                                                                                                      | definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e /ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-Culturas. |   |    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |         |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                           | 0                                                                                                                                                                                                                                                                        | 0 | 0  | 0 | 2 | 3  | 15 | 16 | 9  | 11 | 7  | 4  | 3       | 2 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | (C10)                                                                                                                                                                                                                     | definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e /ou programas escolares nacionais correspondentes.                         |   |    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |         |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                           | 0                                                                                                                                                                                                                                                                        | 0 | 0  | 0 | 1 | 1  | 12 | 14 | 9  | 7  | 12 | 12 | 2       | 2 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | (C11)                                                                                                                                                                                                                     | definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das motivações cognitivas, afetivas, etc.) dos Sujeitos-aprendentes para o uso dessa mesma Língua-Cultura.                                                                      |   |    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |         |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                           | 0                                                                                                                                                                                                                                                                        | 0 | 0  | 0 | 0 | 0  | 12 | 17 | 8  | 7  | 15 | 11 | 1       | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | (C12)                                                                                                                                                                                                                     | definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das expetativas dos parceiros sociais (famílias, empregadores, etc.) referentes ao uso dessa mesma Língua-Cultura.                                                              |   |    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |         |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                           | 0                                                                                                                                                                                                                                                                        | 0 | 1  | 1 | 4 | 5  | 16 | 16 | 7  | 8  | 8  | 6  | 0       | 0 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | (C13)                                                                                                                                                                                                                     | selecionar as <i>tarefas de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos <i>objetivos de aprendizagem</i> previamente definidos.                                                                                                                 |   |    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |         |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                           | 0                                                                                                                                                                                                                                                                        | 0 | 0  | 0 | 0 | 0  | 12 | 12 | 5  | 8  | 18 | 15 | 1       | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | (C14)                                                                                                                                                                                                                     | determinar as <i>atividades de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas de aprendizagem</i> previamente selecionadas.                                                                                                             |   |    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |         |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                           | 0                                                                                                                                                                                                                                                                        | 0 | 0  | 0 | 1 | 1  | 11 | 14 | 11 | 8  | 13 | 13 | 0       | 0 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | (C15)                                                                                                                                                                                                                     | selecionar as <i>tarefas de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                                             |   |    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |         |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                           | 0                                                                                                                                                                                                                                                                        | 0 | 0  | 0 | 1 | 1  | 20 | 20 | 2  | 2  | 13 | 13 | 0       | 0 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | (C16)                                                                                                                                                                                                                     | definir os <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas de aprendizagem</i> previamente selecionadas.                                                                                                                 |   |    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |         |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                           | 0                                                                                                                                                                                                                                                                        | 0 | 0  | 0 | 7 | 7  | 14 | 14 | 3  | 3  | 12 | 12 | 0       | 0 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | (C17)                                                                                                                                                                                                                     | definir os <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                                              |   |    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |         |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                           | 0                                                                                                                                                                                                                                                                        | 0 | 0  | 0 | 8 | 7  | 13 | 14 | 4  | 5  | 11 | 9  | 0       | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | (C18)                                                                                                                                                                                                                     | delinear as <i>estratégias de ensino-aprendizagem</i> da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                                                 |   |    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |         |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                           | 0                                                                                                                                                                                                                                                                        | 0 | 0  | 0 | 0 | 0  | 14 | 15 | 6  | 5  | 15 | 15 | 1       | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | (C19)                                                                                                                                                                                                                     | selecionar as <i>tarefas de aprendizagem</i> da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>estratégias de ensino-aprendizagem</i> previamente delineadas.                                                                                                                 |   |    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |         |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                           | 0                                                                                                                                                                                                                                                                        | 0 | 0  | 0 | 7 | 7  | 14 | 14 | 2  | 2  | 12 | 12 | 1       | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | (C20)                                                                                                                                                                                                                     | delinear as <i>estratégias de ensino-aprendizagem</i> da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                                              |   |    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |         |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | 0                                                                                                                                                                                                                         | 0                                                                                                                                                                                                                                                                        | 0 | 0  | 4 | 4 | 16 | 16 | 2  | 3  | 13 | 12 | 1  | 1       |   |
| (C21)                                                                                                                                                                                                                                                                          | determinar as <i>atividades de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas de aprendizagem</i> previamente selecionadas.                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                          |   |    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |         |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | 0                                                                                                                                                                                                                         | 0                                                                                                                                                                                                                                                                        | 0 | 0  | 3 | 3 | 14 | 14 | 4  | 3  | 13 | 14 | 2  | 2       |   |
| (C22)                                                                                                                                                                                                                                                                          | selecionar os <i>conteúdos linguísticos</i> de <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas comunicativas</i> previamente determinadas.                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                          |   |    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |         |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | 0                                                                                                                                                                                                                         | 0                                                                                                                                                                                                                                                                        | 0 | 0  | 2 | 2 | 14 | 13 | 10 | 12 | 9  | 8  | 1  | 1       |   |
| (C23)                                                                                                                                                                                                                                                                          | determinar as <i>tarefas comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função dos <i>conteúdos linguísticos</i> previamente selecionados.                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                          |   |    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |         |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | 0                                                                                                                                                                                                                         | 0                                                                                                                                                                                                                                                                        | 0 | 0  | 5 | 5 | 14 | 15 | 5  | 4  | 12 | 12 | 0  | 0       |   |
| (C24)                                                                                                                                                                                                                                                                          | selecionar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas comunicativas</i> previamente determinadas.   |                                                                                                                                                                                                                                                                          |   |    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |         |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | 0                                                                                                                                                                                                                         | 0                                                                                                                                                                                                                                                                        | 0 | 0  | 1 | 0 | 14 | 16 | 4  | 3  | 16 | 16 | 1  | 1       |   |
| (C25)                                                                                                                                                                                                                                                                          | determinar as <i>tarefas comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) previamente selecionadas.   |                                                                                                                                                                                                                                                                          |   |    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |         |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | 0                                                                                                                                                                                                                         | 0                                                                                                                                                                                                                                                                        | 0 | 0  | 5 | 6 | 14 | 14 | 4  | 6  | 12 | 9  | 1  | 1       |   |
| (C26)                                                                                                                                                                                                                                                                          | selecionar os <i>conteúdos linguísticos</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) previamente determinadas.  |                                                                                                                                                                                                                                                                          |   |    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |         |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | 0                                                                                                                                                                                                                         | 0                                                                                                                                                                                                                                                                        | 0 | 0  | 8 | 7 | 14 | 15 | 7  | 8  | 6  | 5  | 1  | 1       |   |
| (C27)                                                                                                                                                                                                                                                                          | determinar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) em <i>Língua Portuguesa</i> em função dos <i>conteúdos linguísticos</i> previamente selecionados.  |                                                                                                                                                                                                                                                                          |   |    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |         |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | 0                                                                                                                                                                                                                         | 0                                                                                                                                                                                                                                                                        | 0 | 0  | 0 | 2 | 13 | 15 | 12 | 9  | 10 | 10 | 1  | 0       |   |
| (C28)                                                                                                                                                                                                                                                                          | delinear as <i>estratégias comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas comunicativas</i> previamente determinadas.                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                          |   |    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |         |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | 0                                                                                                                                                                                                                         | 0                                                                                                                                                                                                                                                                        | 0 | 0  | 1 | 3 | 17 | 15 | 8  | 8  | 9  | 9  | 1  | 1       |   |
| (C29)                                                                                                                                                                                                                                                                          | selecionar as <i>tarefas comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>estratégias comunicativas</i> previamente delineadas.                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                          |   |    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |         |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | 0                                                                                                                                                                                                                         | 0                                                                                                                                                                                                                                                                        | 0 | 0  | 6 | 7 | 14 | 14 | 6  | 5  | 9  | 9  | 1  | 1       |   |
| (C30)                                                                                                                                                                                                                                                                          | delinear as <i>estratégias comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) previamente determinadas. |                                                                                                                                                                                                                                                                          |   |    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |         |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | 0                                                                                                                                                                                                                         | 0                                                                                                                                                                                                                                                                        | 0 | 0  | 5 | 5 | 14 | 14 | 5  | 6  | 10 | 9  | 2  | 2       |   |
| (C31)                                                                                                                                                                                                                                                                          | determinar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>estratégias comunicativas</i> previamente delineadas. |                                                                                                                                                                                                                                                                          |   |    |   |   |    |    |    |    |    |    |    |         |   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                | 0                                                                                                                                                                                                                         | 0                                                                                                                                                                                                                                                                        | 0 | 0  | 1 | 2 | 15 | 14 | 13 | 14 | 6  | 5  | 1  | 1       |   |

Relativamente aos itens C13, C16 e C17 desta componente de '*Planificação*' do processo de *ensino-aprendizagem da LP*, tanto no plano do DD como da ADD, verifica-se que, em 36 respostas por par 'item-plano' possíveis (100%), os Docentes-respondentes forneceram, 35 respostas (97.2%) no itens C13 correspondentes à categoria percetiva genérica de *concordância*, havendo a destacar o facto da resposta em falta (2.7%) se referir à categoria percetiva de *sem opinião / não sei*.

Emergem também 29 respostas (80.5%) no item C16 e (c) 28 respostas (77.7%) correspondentes igualmente à categoria genérica de *concordância* – registando-se 7 respostas (19.4%) que se enquadram na categoria percetiva genérica de *discordância* no plano da ADD dos dois itens e no plano da ADD do item C17, assim como 8 respostas (22.2%) no plano do DD, deste último item, sendo que neste último item existe, também, 1 resposta (2.7%) que corresponde à categoria percetiva de *sem opinião / não sei*.

Na continuação da análise desta componente da Secção C, constata-se que em 36 respostas por par 'item-plano' possíveis (100%), os Docentes-respondentes forneceram 35 respostas (97.2%) nos itens C14 e C15 correspondentes à categoria percetiva genérica de *concordância* – havendo a registar 1 resposta (2.7%) que se enquadra na categoria percetiva genérica de *discordância*, nos dois planos –, bem como no item C18, sendo que neste caso, a resposta em falta (2.7%) corresponde à categoria percetiva de *sem opinião / não sei*.

Verifica-se ainda a existência de 28 respostas (77.7%) no item C19 relativas à categoria percetiva genérica de *concordância*, 7 respostas (19.4%) correspondentes à categoria percetiva genérica de *discordância* e 1 resposta (2.7%) que se inscreve na categoria percetiva de *sem opinião / não sei*, quer no plano do DD quer da ADD.

Quanto aos itens C20 e C21, existem 31 respostas (86.1%) nos dois itens relativas à categoria percetiva genérica de *concordância*, 4 respostas (11.1%) e 3 respostas (8.3%) correspondentes à categoria percetiva genérica de *discordância* e 1 resposta (2.7%) e 2 respostas (5.5%) na categoria percetiva de *sem opinião / não sei* no plano do DD, respetivamente, enquanto no plano da ADD correspondente se constata, nessa mesma ordem, a existência de 22 respostas (61.1%) e 31 respostas (86.1%) na categoria percetiva genérica de *concordância*, 4 respostas (11.1%) e 3 respostas (8.3%) na categoria percetiva de *sem opinião / não sei* e 4 (11.1%) respostas e 3 (8.3%) respostas na categoria percetiva genérica de *discordância*.

Nos dados dos itens C22 e C23, observa-se que os Docentes-respondentes forneceram (a) 33 respostas (91.6%) no primeiro item – registando-se ainda 2 respostas (5.5%) que se enquadram na categoria percetiva genérica de *discordância* e 1 resposta



(2.7%) que se inscreve na categoria percetiva de *sem opinião / não sei* – e (b) 31 respostas (86.1%) relativas à categoria percetiva genérica de *concordância* e 5 respostas (13.8%) que se enquadram na categoria percetiva genérica de *discordância* no segundo item.

No enquadramento do levantamento de dados inscritos na componente ‘*Planificação*’ da Secção C, constata-se que das 36 respostas por par ‘item-plano’ possíveis (100%), os Docentes-respondentes forneceram 35 respostas (97.2%) no item C24, no plano da ADD e 34 respostas (94.4%) no plano do DD – registando-se 1 resposta (2.7%) que se enquadra na categoria percetiva genérica de *discordância*, no plano do DD e 1 resposta (2.7%) que se inscreve na categoria percetiva de *sem opinião / não sei*, nos dois planos – relativas à categoria percetiva genérica de *concordância*. Verifica-se ainda a existência de 30 respostas (83.3%) no item C25, no plano do DD e 29 respostas (80.5%) no plano da ADD também relativas a essa mesma categoria percetiva genérica de *concordância*, havendo a assinalar 1 resposta (2.7%) que se enquadra na categoria percetiva de *sem opinião / não sei*, nos dois planos, enquanto 5 respostas (13.8%) no plano do DD e 6 respostas (16.6%) no plano da ADD se enquadram na categoria percetiva genérica de *discordância*.

Relativamente aos itens C26 e C27, na categoria percetiva genérica de *concordância*, observam-se 27 respostas (75%) e 35 respostas (97.2%) no plano do DD e 28 respostas (77.7%) e 34 respostas (94.4%) no plano da ADD, respetivamente, sendo de destacar que, no item C26, 8 respostas (22.2%) no plano do DD e 7 respostas (19.4%) no plano da ADD correspondem à categoria percetiva genérica de *discordância*, enquanto, no item C27, apenas 2 respostas (5.5%) no plano da ADD manifestam essa tendência e não existem discordâncias no plano do DD, verificando-se a existência, no entanto, de 1 resposta (2.7%) relativa à categoria percetiva de *sem opinião / não sei*.

De modo a finalizar o tratamento dos dados relativos à componente ‘*Planificação*’, verifica-se que, das 36 respostas por par ‘item-plano’ possíveis (100%), nos itens C28 e C29, os Docentes-respondentes forneceram 34 respostas (94.4%) no item C28, no plano do DD e 32 respostas (88.8%) no plano da ADD – havendo a constatar que 1 resposta (2.7%) no plano do DD e 3 respostas (8.3%) no plano da ADD se enquadram na categoria percetiva genérica de *discordância* e 1 resposta (2.7%) se inscreve na categoria percetiva de *sem opinião / não sei*, nos dois planos – relativas à categoria percetiva genérica de *concordância*.

Emergem ainda 29 respostas (80.5%) no item C29 no plano do DD e 28 respostas (77.7%) no plano da ADD relativas à essa mesma categoria percetiva genérica, havendo

ainda a registar 6 respostas (16.6%) no plano do DD e 7 respostas (19.4%) que se enquadram na categoria percetiva genérica de *discordância* e 1 resposta (2.7%) que se inscreve na categoria percetiva de *sem opinião / não sei*, nos dois planos.

Quanto aos itens C30 e C31, constata-se que os Docentes-respondentes atribuíram, no primeiro item (C30), 29 respostas (80.5%) relativas à categoria percetiva genérica de *concordância*, nos dois planos e, no segundo item (C31), 34 respostas (94.4%) no plano do DD e 33 respostas (91.6%) no plano da ADD, também relativas à categoria percetiva genérica de *concordância*, havendo a registar a existência de 5 respostas (13.8%) no item C30 que dizem respeito à categoria genérica de *discordância*, assim como 1 resposta (2.7%) no plano do DD e 2 respostas (5.5%) no plano da ADD no item C31, existindo também no primeiro item 2 respostas (5.5%) e no segundo item 1 resposta (2.7%) correspondentes à categoria percetiva de *sem opinião / não sei*, sem distinção dos planos respetivos.

Para permitir o acesso a uma visão global da leitura analítica da Tabela 3-B e de a mesma poder ser objeto de apreensão mais sintética, segue-se o Quadro 5 (v. página seguinte), no qual constam, por par 'item-plano', as tendências percetivas genéricas de *discordância* e *concordância* correspondentes.

Numa perspetiva global e sintética, o tratamento dos dados referentes à categoria estatística de *frequência* dos dados decorrentes das manifestações percetivas dos Docentes-respondentes ao Questionário evidencia que, no âmbito da Secção C correspondente e no respeitante aos pares 'item-plano' relativos à '*Planificação*' do processo de ensino-aprendizagem da LP, todos os itens constantes do mesmo são considerados relevantes na função de *ensinar a LP* pela maioria dos docentes-respondentes, na sua qualidade de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português.

No entanto, constata-se uma maior relevância atribuída pelos Docentes-respondentes, quer no plano do DD, quer da ADD aos itens C11 (*definir objetivos de aprendizagem no âmbito da LP em função das motivações cognitivas, afetivas,.. dos Sujeitos-aprendentes para o uso dessa mesma Língua-Cultura*), C13 (*selecionar as tarefas de aprendizagem no âmbito da LP em função dos objetivos de aprendizagem previamente definidos*) e C18 (*delinear as estratégias de ensino-aprendizagem da LP em função das tarefas de aprendizagem previamente determinadas*), na medida em que não existem discordâncias por parte de qualquer Docente-respondente e se registar apenas 1 resposta (2.7%) de *sem opinião / não sei*.

## Quadro 5

Questionário – Secção C – Componente: *Planificação* – Categorias percetivas genéricas: tendências por ‘item-plano’

| <div><div></div><div>NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...</div></div> <div><div></div><div>NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...</div></div>                                                                                                                                                        |       | Discordo                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                   | Concordo                          |                                   | SO / NS                           |                                   |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|---|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |       | <div><div></div><div></div></div>                                                                                                                                                                                                                                        | <div><div></div><div></div></div> | <div><div></div><div></div></div> | <div><div></div><div></div></div> | <div><div></div><div></div></div> | <div><div></div><div></div></div> |   |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <b>LÍNGUA PORTUGUESA</b> enquanto <b>MATÉRIA-OBJETO</b> de <b>ENSINO-APRENDIZAGEM</b> consiste em ... | (C9)  | definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e /ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-Culturas. | 2                                 | 3                                 | 31                                | 31                                | 3                                 | 2 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C10) | definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e /ou programas escolares nacionais correspondentes.                         | 1                                 | 1                                 | 33                                | 33                                | 2                                 | 2 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C11) | definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das motivações cognitivas, afetivas, etc.) dos Sujeitos-aprendentes para o uso dessa mesma Língua-Cultura.                                                                      | —                                 | —                                 | 35                                | 35                                | 1                                 | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C12) | definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das expetativas dos parceiros sociais (famílias, empregadores, etc.) referentes ao uso dessa mesma Língua-Cultura.                                                              | 5                                 | 6                                 | 31                                | 30                                | —                                 | — |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C13) | selecionar as <i>tarefas de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos <i>objetivos de aprendizagem</i> previamente definidos.                                                                                                                 | —                                 | —                                 | 35                                | 35                                | 1                                 | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C14) | determinar as <i>atividades de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas de aprendizagem</i> previamente selecionadas.                                                                                                             | 1                                 | 1                                 | 35                                | 35                                | —                                 | — |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C15) | selecionar as <i>tarefas de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                                             | 1                                 | 1                                 | 35                                | 35                                | —                                 | — |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C16) | definir os <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas de aprendizagem</i> previamente selecionadas.                                                                                                                 | 7                                 | 7                                 | 29                                | 29                                | —                                 | — |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C17) | definir os <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                                              | 8                                 | 7                                 | 28                                | 28                                | —                                 | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C18) | delinear as <i>estratégias de ensino-aprendizagem</i> da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                                                 | —                                 | —                                 | 35                                | 35                                | 1                                 | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C19) | selecionar as <i>tarefas de aprendizagem</i> da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>estratégias de ensino-aprendizagem</i> previamente delineadas.                                                                                                                 | 7                                 | 7                                 | 28                                | 28                                | 1                                 | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C20) | delinear as <i>estratégias de ensino-aprendizagem</i> da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                                              | 4                                 | 4                                 | 31                                | 31                                | 1                                 | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C21) | determinar as <i>atividades de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>estratégias de ensino-aprendizagem</i> previamente selecionadas.                                                                                                  | 3                                 | 3                                 | 31                                | 31                                | 2                                 | 2 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C22) | selecionar os <i>conteúdos linguísticos de Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas comunicativas</i> previamente determinadas.                                                                                                                                    | 2                                 | 2                                 | 33                                | 33                                | 1                                 | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C23) | determinar as <i>tarefas comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função dos <i>conteúdos linguísticos</i> previamente selecionados.                                                                                                                             | 5                                 | 5                                 | 31                                | 31                                | —                                 | — |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C24) | selecionar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas comunicativas</i> previamente determinadas.                           | 1                                 | —                                 | 34                                | 35                                | 1                                 | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C25) | determinar as <i>tarefas comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) previamente selecionadas.                           | 5                                 | 6                                 | 30                                | 29                                | 1                                 | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C26) | selecionar os <i>conteúdos linguísticos</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) previamente determinadas.                          | 8                                 | 7                                 | 27                                | 28                                | 1                                 | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C27) | determinar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) em <i>Língua Portuguesa</i> em função dos <i>conteúdos linguísticos</i> previamente selecionados.                          | —                                 | 2                                 | 35                                | 34                                | 1                                 | — |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C28) | delinear as <i>estratégias comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas comunicativas</i> previamente determinadas.                                                                                                                            | 1                                 | 3                                 | 34                                | 32                                | 1                                 | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C29) | selecionar as <i>tarefas comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>estratégias comunicativas</i> previamente delineadas.                                                                                                                            | 6                                 | 7                                 | 29                                | 28                                | 1                                 | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C30) | delinear as <i>estratégias comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) previamente determinadas.                         | 5                                 | 5                                 | 29                                | 29                                | 2                                 | 2 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C31) | determinar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>estratégias comunicativas</i> previamente delineadas.                         | 1                                 | 2                                 | 34                                | 33                                | 1                                 | 1 |

Na continuação da recolha e do tratamento quantitativo das respostas fornecidas pelos Docentes-respondentes, relativas à função de *ensinar a LP*, referentes à Secção C do Questionário, secção essa centrada na problemática da relevância conferida, no âmbito do presente estudo, tanto no plano didático como no plano superviso correspondente, ao ato de *ensinar*, apresenta-se de seguida a Tabela 3-C respeitante aos aspetos relacionados com a ‘Execução’ da ‘Planificação’ que engloba os itens C32 a C36, quer no plano do DD quer da ADD.

Tabela 3-C

Questionário – Secção C – Componente: *Execução* – Resultados discriminados: *f*

| <input checked="" type="checkbox"/> NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                      |       | DC<br>1                                                                                                                                                                                                                         | DB<br>2                  |                                     | D<br>3                   |                                     | C<br>4                   |                                     | CB<br>5                  |                                     | CC<br>6                  |                                     | SO / NS<br>?             |                                     |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                    |       | <input checked="" type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <b>LÍNGUA PORTUGUESA</b> enquanto <b>MATÉRIA-OBJETO</b> de <b>ENSINO-APRENDIZAGEM</b> consiste em ... | (C32) | executar sem desvios a planificação do processo de ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em detrimento das contingências da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo e produto</i> , emergentes do/no terreno. |                          |                                     |                          |                                     |                          |                                     |                          |                                     |                          |                                     |                          |                                     |                          |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C33) | 2                                                                                                                                                                                                                               | 1                        | 0                                   | 0                        | 10                                  | 8                        | 15                                  | 17                       | 6                                   | 6                        | 3                                   | 3                        | 0                                   | 1                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C34) | 0                                                                                                                                                                                                                               | 0                        | 0                                   | 0                        | 0                                   | 1                        | 13                                  | 13                       | 8                                   | 7                        | 15                                  | 14                       | 0                                   | 1                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C35) | 1                                                                                                                                                                                                                               | 1                        | 1                                   | 4                        | 11                                  | 8                        | 17                                  | 14                       | 3                                   | 4                        | 3                                   | 4                        | 0                                   | 1                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C36) | 0                                                                                                                                                                                                                               | 0                        | 0                                   | 0                        | 0                                   | 0                        | 18                                  | 20                       | 10                                  | 7                        | 8                                   | 8                        | 0                                   | 1                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C36) | 0                                                                                                                                                                                                                               | 0                        | 0                                   | 0                        | 0                                   | 0                        | 20                                  | 20                       | 8                                   | 7                        | 8                                   | 8                        | 0                                   | 1                        |

Por referência aos dados inscritos nesta Tabela, verifica-se que, num máximo de 36 respostas por par ‘item-plano’ possíveis (100%), os Docentes-respondentes forneceram 36 respostas (100%) em todos os itens no plano do DD e 35 respostas (97.2%) – porquanto se regista 1 resposta (2.8%) corresponde à categoria percetiva de *sem opinião / não sei* – em todos os itens no plano da ADD. No correspondente ao par ‘item-plano’ C33 (*flexibilizar a execução da planificação do processo de ensino-aprendizagem da LP em função das contingências da aprendizagem nas suas dimensões de processo e produto emergentes de/no terreno*), verifica-se a existência de 34 respostas (94.4%) e 1 resposta (2.7%) relativas às categoria percetiva genérica de *concordância* e *discordância*, respetivamente, C35 (*recorrer à competência sociolinguística para articular as competências linguísticas e pragmáticas no âmbito do ensino-aprendizagem da LP*) e C36 (*recorrer às competências linguísticas para articular as competências sociolinguísticas e pragmáticas no âmbito do ensino-aprendizagem da LP*), constata-se a existência de (a) 36 respostas (100%) no plano do DD e 35 respostas

(97.2%) no plano da ADD referentes à categoria percetiva genérica de *concordância*, (b) 13 respostas (36.1%) no quadro da categoria percetiva genérica de *discordância* relativamente ao item C34, tanto nos planos do DD como da ADD e (c) 12 respostas (33.3%) e 9 respostas (25%) no item C32 no plano do DD e da ADD, respetivamente, também relacionadas com a categoria percetiva genérica de *discordância*.

No sentido de permitir um acesso a uma visão global da leitura analítica da Tabela 3-C e de a mesma poder ser alvo de apreensão mais sintética, segue-se o Quadro 6 no qual constam, por par 'item-plano', as tendências percetivas genéricas de *discordância* e *concordância* correspondentes.

**Quadro 6**

**Questionário – Secção C – Componente: Execução – Categorias percetivas genéricas: tendências por 'item-plano'**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                       | Discordo |    | Concordo |    | SO / NS |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----|----------|----|---------|---|
| ■ NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                       | ■        | □  | ■        | □  | ■       | □ |
| □ NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                       | ■        | □  | ■        | □  | ■       | □ |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <b>LÍNGUA PORTUGUESA</b> enquanto <b>MATÉRIA-OBJETO</b> de <b>ENSINO-APRENDIZAGEM</b> consiste em ... | (C32) executar sem desvios a planificação do processo de ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em detrimento das contingências da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo e produto</i> , emergentes do/no terreno. | 12       | 9  | 24       | 26 | —       | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C33) flexibilizar a execução da planificação do processo de ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função das contingências da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo e produto</i> , emergentes do/no terreno. | —        | 1  | 36       | 34 | —       | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C34) abandonar a execução da planificação do processo de ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função das contingências da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo e produto</i> , emergentes do/no terreno.    | 13       | 13 | 23       | 22 | —       | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C35) recorrer à <i>competência sociolinguística</i> para articular as <i>competências linguísticas e pragmáticas</i> no âmbito do ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> .                                                  | —        | —  | 36       | 35 | —       | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C36) recorrer às <i>competências linguísticas</i> para articular as <i>competências sociolinguísticas e pragmáticas</i> no âmbito do ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> .                                               | —        | —  | 36       | 35 | —       | 1 |

De uma forma global e sintética, o tratamento dos dados referentes à categoria estatística de *frequência* dos dados decorrentes das manifestações percetivas dos Docentes-respondentes ao Questionário demonstra, no âmbito da Secção C correspondente e no respeitante aos pares 'item-plano' relativos à 'Execução' da planificação do processo de ensino-aprendizagem da LP, que os itens C33 (*flexibilização da execução da planificação do processo de ensino-aprendizagem da LP*), C35 (*recurso à competência sociolinguística para articular as competências linguísticas*), assim como o item de sentido contrário C36 (*recorrer às competências linguísticas para articular as*

*competências sociolinguísticas*) são considerados como relevantes no exercício profissional correspondente nos planos tanto do DD como da ADD pela quase totalidade dos Docentes-respondentes, na sua qualidade de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, ao entenderem que a especificidade da função docente se concretiza na função de *ensinar a LP* enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem; contudo, no respeitante ao par item C32 (*executar sem desvios a planificação do processo de ensino-aprendizagem da LP*) e ao item-plano C34 (*abandonar a execução da planificação do processo de ensino-aprendizagem*), os indicadores de *concordância* são menores – item C32: 24 respostas (66.6%) no plano do DD e 26 respostas (72.2%) no plano da ADD; item C34: 23 respostas (63.8%) no plano do DD e 22 respostas (61.1%) no plano da ADD –, constatando-se mesmo assim que a maioria dos Docentes-respondentes concorda com todas as situações propostas pelo Questionário, nestes aspetos específicos da Secção C.

A Tabela 3-D regista os resultados referentes às percepções dos Docentes-respondentes nos aspetos relacionados com a ‘Avaliação dos alunos’ englobando os itens C37 e C38 da Secção C, quer no plano do DD quer da ADD, no enquadramento de *ensinar a LP* enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem.

Tabela 3-D

| Questionário – Secção C – Componente: Avaliação dos Alunos – Resultados discriminados: f                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                     |                                     |                                     |                                     |                                     |                                     |                                     |                                     |                                     |                                     |                                     |                                     |                                     |                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | DC<br>1                             |                                     | DB<br>2                             |                                     | D<br>3                              |                                     | C<br>4                              |                                     | CB<br>5                             |                                     | CC<br>6                             |                                     | SO / NS<br>?                        |                                     |
| <input checked="" type="checkbox"/> NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            | <input type="checkbox"/>            |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à | (C37)<br>conferir prioridade à <i>avaliação dos conhecimentos</i> (centrada nos <i>conteúdos</i> da/na matéria denominada <i>Língua Portuguesa</i> em detrimento da <i>avaliação da proficiência</i> (centrada na utilização da língua-cultura numa situação – potencial ou efetivamente – real) no âmbito do ensino-aprendizagem dessa mesma Língua-Cultura. | 0                                   | 0                                   | 0                                   | 0                                   | 8                                   | 6                                   | 15                                  | 17                                  | 6                                   | 4                                   | 5                                   | 6                                   | 2                                   | 3                                   |
| LÍNGUA PORTUGUESA enquanto MATÉRIA-OBJETO de ENSINO-APRENDIZAGEM consiste em ...                                                                                                                      | (C38)<br>conferir prioridade à <i>avaliação da proficiência</i> (centrada na utilização da língua-cultura numa situação – potencial ou efetivamente – real) em detrimento da <i>avaliação dos conhecimentos</i> (centrada nos <i>conteúdos</i> disciplinares) no âmbito do ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> .                                  | 0                                   | 0                                   | 0                                   | 0                                   | 2                                   | 3                                   | 16                                  | 15                                  | 11                                  | 9                                   | 5                                   | 6                                   | 2                                   | 3                                   |

Do levantamento dos dados inscritos nesta Tabela, constata-se que num máximo de 36 respostas por par ‘item-plano’ possíveis (100%), os Docentes-respondentes forneceram 34 respostas (94.4%) no plano do DD – havendo a registar 2 respostas (5.5%) correspondentes à categoria percetiva de *sem opinião / não sei* – e 33 respostas (91.6%), no plano da ADD, registando-se ainda 3 respostas (8.3%) correspondentes à categoria percetiva de *sem opinião / não sei*; no item C37 (*conferir prioridade à avaliação dos conhecimentos em detrimento da avaliação da proficiência no âmbito do ensino-*

*aprendizagem da LP*), emergem 26 respostas (72.2%) no plano do DD e 27 respostas (75%) no plano da ADD que correspondem à categoria percetiva genérica de *concordância* e, no item C38 (*conferir prioridade à avaliação da proficiência em detrimento da avaliação dos conhecimentos no âmbito do ensino-aprendizagem da LP*), verifica-se a existência de 32 respostas (88.8%) no plano do DD e 30 respostas (83.3%) no plano da ADD que correspondem igualmente à mesma categoria percetiva genérica de *concordância*, registando-se 8 respostas (22.2%) no quadro da categoria percetiva genérica de *discordância* relativamente ao item C37 no plano do DD e 6 respostas (16.6%) no plano da ADD, bem como 2 respostas (5.5%) no item C38 no plano do DD, assim como 3 respostas (8.3%) no plano da ADD que correspondem também à categoria percetiva genérica de *discordância*.

De modo a facilitar o acesso a uma visão global da leitura analítica da Tabela 3-D e de a mesma poder ser objeto de apreensão sintética, segue-se o Quadro 7, no qual constam, por par 'item-plano', as tendências percetivas genéricas de *discordância* e *concordância* correspondentes.

**Quadro 7**

| Questionário – Secção C – Componente: <i>Avaliação dos Alunos</i> – Categorias percetivas genéricas: tendências por ‘item-plano’                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                     |                          |                                     |                          |                                     |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| <div><input checked="" type="checkbox"/> NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...</div> <div><input type="checkbox"/> NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...</div>                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Discordo                            |                          | Concordo                            |                          | SO / NS                             |                          |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <b>LÍNGUA PORTUGUESA</b> enquanto <b>MATÉRIA-OBJETO</b> de <b>ENSINO-APRENDIZAGEM</b> consiste em ... | (C37)<br>conferir prioridade à <i>avaliação dos conhecimentos</i> (centrada nos <i>conteúdos</i> da/na matéria denominada <i>Língua Portuguesa</i> em detrimento da <i>avaliação da proficiência</i> (centrada na utilização da língua-cultura numa situação – potencial ou efetivamente – real) no âmbito do ensino-aprendizagem dessa mesma Língua-Cultura. | 8                                   | 6                        | 26                                  | 27                       | 2                                   | 3                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C38)<br>conferir prioridade à <i>avaliação da proficiência</i> (centrada na utilização da língua-cultura numa situação – potencial ou efetivamente – real) em detrimento da <i>avaliação dos conhecimentos</i> (centrada nos <i>conteúdos</i> disciplinares) no âmbito do ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> .                                  | 2                                   | 3                        | 32                                  | 30                       | 2                                   | 3                        |

Em termos globais e sintéticos, o tratamento dos dados referentes à categoria estatística de *frequência* dos dados decorrentes das manifestações percetivas dos Docentes-respondentes ao Questionário evidencia que, no âmbito da 'Avaliação dos alunos' da Secção C correspondente, nos itens C37 (*conferir prioridade à avaliação dos conhecimentos em detrimento da avaliação da proficiência no âmbito do ensino-aprendizagem da LP*) e C38 (*conferir prioridade à avaliação da proficiência em detrimento da avaliação dos conhecimentos no âmbito do ensino-aprendizagem da LP*) se verifica uma convergência maioritária de respostas de concordância com os dois enunciados nos planos do DD e da ADD, apesar do sentido diferenciados dos mesmos, sendo ainda que

sublinhar que no primeiro enunciado (C37) o nível de *discordância* é superior ao do segundo enunciado (C38).

Para concluir a análise da Secção C, a Tabela 3-E regista as percepções dos Docentes-respondentes nos aspetos relacionados com a componente ‘Supervisão pedagógico-didática’ englobando os pares ‘ítem-plano’ C39, C40 e C41, no contexto de *ensinar a LP* enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem e do qual resulta o conjunto dos resultados discriminados – por ‘ítem’, ‘plano’ e ‘categoria percetiva’ – seguinte.

Tabela 3-E

**Questionário – Secção C – Componente: Supervisão pedagógico-didática**  
**Resultados discriminados: f**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | DC<br>1 | DB<br>2 | D<br>3 | C<br>4 | CB<br>5 | CC<br>6 | SO / NS<br>? |    |   |    |    |    |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|--------|--------|---------|---------|--------------|----|---|----|----|----|---|
| ■ NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | ■       | ■       | ■      | ■      | ■       | ■       | ■            |    |   |    |    |    |   |
| ■ NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | ■       | ■       | ■      | ■      | ■       | ■       | ■            |    |   |    |    |    |   |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <b>LÍNGUA PORTUGUESA</b> enquanto <b>MATÉRIA-OBJETO</b> de <b>ENSINO-APRENDIZAGEM</b> consiste em ... | (C39)<br>autosupervisionar a minha execução do tríptico <i>planificação, operacionalização e regulação</i> do ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> numa perspetiva de correto acionamento dos referenciais dos diversos domínios científicos associados ao ensino-aprendizagem em causa, tendo em vista a condução de uma intervenção subsequente consolidada ou reformulada desses mesmos referenciais científicos. | 0       | 0       | 0      | 0      | 1       | 15      | 15           | 6  | 5 | 15 | 14 | 0  | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C40)<br>Supervisionar a auto-regulação da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo e produto</i> , da <i>Língua Portuguesa</i> dos Sujeitos-aprendentes, numa perspetiva de concetualização e de teorização, científica e tecnicamente fundamentada, da ação até então desenvolvida, tendo em vista a execução de uma intervenção subsequente em função das circunstâncias de cada situação de ensino-aprendizagem.     | 0       | 0       | 0      | 0      | 1       | 14      | 13           | 8  | 9 | 13 | 11 | 1  | 2 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C41)<br>Supervisionar a auto-regulação da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo e produto</i> , da <i>Língua Portuguesa</i> dos Sujeitos-aprendentes, numa perspetiva de observância dos referenciais dos diversos domínios científicos associados ao ensino-aprendizagem em causa, tendo em vista a execução de uma intervenção subsequente consolidada e/ou reformulada desses mesmos referenciais científicos.    | 0       | 0       | 0      | 0      | 0       | 3       | 16           | 14 | 9 | 7  | 10 | 10 | 1 |

Do levantamento dos dados inscritos nesta Tabela, verifica-se que, num máximo de 36 respostas por par ‘ítem-plano’ possíveis (100%), os Docentes-respondentes forneceram 36 respostas – isto é, a totalidade das respostas possíveis (100%) – no item C39 e 35 respostas (97.2%) nos itens C40 e C41 – havendo a registar 1 resposta (2.7%) correspondente à categoria percetiva de *sem opinião / não sei* –, associadas à categoria percetiva genérica de *concordância* no plano do DD e por outro lado, 34 respostas (94.4%) no item C39 – registando-se 1 resposta (2.7%) correspondente à categoria percetiva *sem opinião / não sei* e 1 resposta (2.7%) que se inscreve na categoria percetiva genérica de *discordância* –; registam-se ainda 32 respostas (88.8%) no item C40 e 31 respostas (86.1%) no item C41 correspondente à categoria percetiva genérica de *concordância* no plano da ADD, sendo ainda de assinalar a existência de 2 respostas (5.5%) que se inscrevem na categoria percetiva de *sem opinião / não sei*, nos dois itens e 1 resposta (2.7%) e 3 respostas (8.3%) associadas à categoria percetiva genérica de *discordância*, nos itens C40 e C41, respetivamente.



De modo a facilitar o acesso a uma visão global da leitura analítica da Tabela 3-E e de a mesma poder ser objeto de apreensão sintética, segue-se o Quadro 8, no qual

**Quadro 8**

| Questionário – Secção C – Componente: <i>Supervisão pedagógico-didática</i> – Categorias<br>perceptivas genéricas: tendências por 'item-plano'                                                                                                                                                                        |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                          |                          |                          |                          |                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <div><input type="checkbox"/> NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...</div> <div><input type="checkbox"/> NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...</div>                                                                                                                                                            |       | Discordo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                          | Concordo                 |                          | SO / NS                  |                          |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |       | <input type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <div>dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i>, considero que esta função, em relação à <b>LÍNGUA PORTUGUESA</b> enquanto <b>MATÉRIA-OBJETO</b> de <b>ENSINO-APRENDIZAGEM</b> consiste em ...</div> | (C39) | autosupervisionar a minha execução do tríptico planificação, operacionalização e regulação do ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> numa perspectiva de correto acionamento dos referenciais dos diversos domínios científicos associados ao ensino-aprendizagem em causa, tendo em vista a condução de uma intervenção subsequente consolidada ou reformulada desses mesmos referenciais científicos.     |                          |                          |                          |                          |                          |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | (C40) | Supervisionar a auto-regulação da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo e produto</i> , da <i>Língua Portuguesa</i> dos Sujeitos-aprendentes, numa perspectiva de concetualização e de teorização, científica e tecnicamente fundamentada, da ação até então desenvolvida, tendo em vista a execução de uma intervenção subsequente em função das circunstâncias de cada situação de ensino-aprendizagem.  |                          |                          |                          |                          |                          |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | (C41) | Supervisionar a auto-regulação da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo e produto</i> , da <i>Língua Portuguesa</i> dos Sujeitos-aprendentes, numa perspectiva de observância dos referenciais dos diversos domínios científicos associados ao ensino-aprendizagem em causa, tendo em vista a execução de uma intervenção subsequente consolidada e/ou reformulada desses mesmos referenciais científicos. |                          |                          |                          |                          |                          |

constam, por par ‘item-plano’, as tendências perceptivas genéricas de *discordância* e *concordância* correspondentes.

O tratamento dos dados relativos à categoria estatística de *frequência* dos dados resultantes das manifestações perceptivas dos Docentes-respondentes ao Questionário evidencia que, no âmbito da ‘Supervisão pedagógico-didática’ da Secção C correspondente, todos os itens foram considerados como relevantes pela quase totalidade dos Docentes-respondentes no plano do DD, assim como no plano da ADD, com exceção do item C41 que, como se pode constatar, reuniu uma maior declaração de discordância, no contexto desta componente relacionada com a ‘Supervisão pedagógico-didática’ dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de *ensinar* e, neste contexto específico, *ensinar a LP* enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem.

No âmbito da recolha e do tratamento quantitativo das respostas fornecidas pelos Docentes-respondentes referentes à Secção D do Questionário, secção essa centrada na problemática da relevância conferida, no âmbito do presente estudo, tanto no plano didático como no plano supervisoivo correspondente, ao ato de *ensinar* enquanto

especificidade da função docente, sobretudo no respeitante à LP na sua dimensão de língua de escolarização das áreas disciplinares obrigatórias que não a da LP, decorre o conjunto dos resultados discriminados – por ‘item’, ‘plano’ e ‘categoria percetiva’ – constantes na Tabela 4.

Através da análise e do levantamento dos dados inscritos na Tabela 4, constata-se que, num máximo de 36 respostas por par ‘item-plano’ possíveis (100%), os Docentes-respondentes forneceram, 36 respostas – isto é, a totalidade quantitativa das respostas possíveis (100%) – nos itens D1, D2, D3 e D6, 35 respostas (97.2%) nos itens D4 e D5 e 33 respostas (91.6%) no item D7 – havendo a registar 3 respostas (8.3%) correspondentes à categoria percetiva de *sem opinião / não sei* – que relevam das categorias percetivas de *discordância* e *concordância* no plano do DD – e, no plano da ADD, verifica-se a existência de 35 respostas (97.2%) nos itens D1, D2, D3 e D6 e 34 respostas (94.4%) nos itens D4, D5 e D7 no quadro das categorias percetivas genéricas de *discordância* e *concordância*.

Tabela 4

Questionário – Secção D – Resultados discriminados: *f*

| ■ NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | DC<br>1                  | DB<br>2                  | D<br>3                   | C<br>4                   | CB<br>5                  | CC<br>6                  | SO / NS<br>?             |    |    |    |    |    |   |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----|----|----|----|----|---|---|
| ■ NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |    |    |    |    |    |   |   |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <i>LÍNGUA PORTUGUESA</i> enquanto <i>LÍNGUA DE ESCOLARIZAÇÃO</i> das <i>ÁREAS DISCIPLINARES OBRIGATORIAS</i> que não a de <i>Língua Portuguesa (Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Expressões Físico-Motoras)</i> , consiste em ... | (D1) desenvolver práticas de conhecimento explícito (= a refletida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro) da <i>LP</i> , enquanto requisito para a execução das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) das matérias das outras áreas disciplinares. | 0                        | 0                        | 0                        | 0                        | 1                        | 0                        | 8                        | 12 | 12 | 10 | 15 | 13 | 0 | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | (D2) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) da e em <i>LP</i> nas outras áreas disciplinares subordinando a especificidade dessas áreas disciplinares a essa mesma execução.                                                                                                                                                    | 0                        | 0                        | 0                        | 0                        | 0                        | 2                        | 13                       | 12 | 7  | 5  | 16 | 16 | 0 | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | (D3) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) da e em <i>LP</i> nas outras áreas disciplinares subordinando essa mesma execução à especificidade dessas áreas disciplinares.                                                                                                                                                      | 0                        | 0                        | 0                        | 0                        | 5                        | 7                        | 13                       | 12 | 7  | 5  | 11 | 11 | 0 | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | (D4) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) da e em <i>LP</i> nas outras áreas disciplinares transformando as informações verbais orais e/ou escritas dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas não marcadas em termos de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares.                               | 0                        | 0                        | 0                        | 0                        | 4                        | 4                        | 17                       | 18 | 7  | 5  | 7  | 7  | 1 | 2 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | (D5) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) da e em <i>LP</i> nas outras áreas disciplinares transformando as informações verbais orais e/ou escritas dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas com marcas de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares.                                           | 0                        | 0                        | 0                        | 0                        | 0                        | 0                        | 16                       | 16 | 4  | 3  | 15 | 15 | 1 | 2 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | (D6) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) da e em <i>LP</i> nas outras áreas disciplinares transformando as informações não verbais (gráficos, quadros, tabelas, imagens, etc.) dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas não marcadas em termos de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares.   | 0                        | 0                        | 0                        | 0                        | 4                        | 4                        | 19                       | 19 | 5  | 4  | 8  | 8  | 0 | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | (D7) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) da e em <i>LP</i> nas outras áreas disciplinares transformando as informações não verbais (gráficos, quadros, tabelas, imagens, etc.) dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas com marcas de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares.               | 0                        | 0                        | 0                        | 0                        | 1                        | 0                        | 15                       | 19 | 9  | 7  | 8  | 8  | 3 | 2 |

Verifica-se que, por um lado, não existem categorias percetivas genéricas de *discordância* no item D2 no plano do DD e nos itens D1 e D7 no plano no DD e D6 nos planos do DD e da ADD, assim como no item D5 tanto nos planos do DD como da ADD;

por outro lado, existem categorias percetivas genéricas de *discordância* quer no plano do DD, quer da ADD nos itens desta secção até aqui não referenciados, ou seja, os itens D1 e D7 no plano do DD, D2 no plano da ADD e D3, D4 e D6 nos planos do DD e da ADD. Para uma visão global da leitura analítica da Tabela 4 e de forma a possibilitar a sua apreensão sintética, segue-se o Quadro 9, no qual constam, por par ‘item-plano’, as tendências percetivas genéricas de *discordância* e *concordância* correspondentes.

Quadro 9

## Questionário – Secção D – Categorias percetivas genéricas: tendências por ‘item-plano’

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Discordo |   | Concordo |    | SO / NS |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|---|----------|----|---------|---|
| ■ NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | ■        | □ | ■        | □  | ■       | ■ |
| ■ NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | ■        | □ | ■        | □  | ■       | ■ |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de ENSINAR, considero que esta função, em relação à<br><b>LÍNGUA PORTUGUESA</b> enquanto <b>LÍNGUA DE ESCOLARIZAÇÃO</b> das <b>ÁREAS DISCIPLINARES OBRIGATÓRIAS</b> que não a de <i>Língua Portuguesa</i> (Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Expressões Físico-Motoras), consiste em ... | (D1) desenvolver práticas de conhecimento explícito (= a refletida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro) da LP, enquanto requisito para a execução das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interacção</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) das matérias das outras áreas disciplinares. | 1        | — | 35       | 35 | —       | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | (D2) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interacção</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) da e em LP nas outras áreas disciplinares subordinando a especificidade dessas áreas disciplinares a essa mesma execução.                                                                                                                                                   | —        | 2 | 36       | 33 | —       | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | (D3) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interacção</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) da e em LP nas outras áreas disciplinares subordinando essa mesma execução à especificidade dessas áreas disciplinares.                                                                                                                                                     | 5        | 7 | 31       | 28 | —       | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | (D4) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interacção</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) da e em LP nas outras áreas disciplinares transformando as informações verbais orais e/ou escritas dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas não marcadas em termos de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares.                              | 4        | 4 | 31       | 30 | 1       | 2 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | (D5) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interacção</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) da e em LP nas outras áreas disciplinares transformando as informações verbais orais e/ou escritas dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas com marcas de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares.                                          | —        | — | 35       | 34 | 1       | 2 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | (D6) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interacção</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) da e em LP nas outras áreas disciplinares transformando as informações não verbais (gráficos, quadros, tabelas, imagens, etc.) dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas não marcadas em termos de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares.  | 4        | 4 | 32       | 31 | —       | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | (D7) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interacção</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) da e em LP nas outras áreas disciplinares transformando as informações não verbais (gráficos, quadros, tabelas, imagens, etc.) dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas com marcas de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares.              | 1        | — | 32       | 34 | 3       | 2 |

No âmbito da Secção D, verifica-se que em termos globais e sintéticos, o tratamento dos dados referentes à categoria estatística de *frequência* dos dados decorrentes das manifestações percetivas dos Docentes-respondentes ao Questionário, na sua qualidade de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, evidencia o facto de os Docentes-respondentes atribuírem, tanto o plano do DD como o plano da ADD, relevância à LP enquanto língua de escolarização das áreas disciplinares obrigatórias que não a de LP, dado os níveis de *concordância* encontrados serem largamente

maioritários, verificando-se, contudo, uma maior *discordância* nos itens D3, D4 e D6 quer nos planos do DD e da ADD, mas uma *concordância* quase unânime nos restantes itens.

Concluídos os processos de levantamento e tratamento – neste último caso, quer analítico, quer sintético – dos indicadores de natureza quantitativa e da sua categorização qualitativa primária decorrentes do processo de recolha das respostas fornecidos pelos Docentes-respondentes do Questionário, impõe-se proceder seguidamente, numa perspetiva de transição progressiva da abordagem de índole propriamente quantitativa para uma abordagem mais de carácter qualitativo, à análise e à interpretação dos resultados correspondentes.

### 3.2. Análise e interpretação dos resultados

A análise e a interpretação dos resultados providenciados pela conjugação dos tratamentos quantitativo e qualitativo de base dos indicadores de frequência dos pares ‘item-plano’ constantes no Questionário, assentam nos valores estatísticos resultantes dos procedimentos para o efeito apropriados correspondentes.

No âmbito da Secção A do Questionário, e tendo em consideração que os dados constantes na Tabela 1<sup>197</sup> permitem constatar que, em termos globais, as quatro dimensões constituintes e estruturantes do *desempenho profissional da prática docente* consagradas no ECEIPEBS são consideradas como relevantes no exercício profissional correspondente nos planos do DD e da ADD pela quase totalidade dos Docentes-respondentes, os dados registados na Tabela 5 (v. página seguinte), na qual se encontram inscritos os valores relativos à *média*, à *mediana*, à *moda* e ao *desvio padrão*<sup>198</sup> permitem proceder a uma leitura não apenas mais detalhada, mas também de índole comparativa das dimensões objeto das percepções dos Docentes-respondentes, docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, sempre sem qualquer distinção das componentes disciplinares do *desenho curricular* correspondente.

No âmbito de uma ótica de comparação das *médias* das dimensões (A1) *profissional, social e ética*, (A2) *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, (A3) *participação na escola e relação com a comunidade educativa* e (A4) *desenvolvimento e*

---

<sup>197</sup> V., supra, p. 169.

<sup>198</sup> Tendo em consideração que a *dispersão* – isto é, o «[d]égré de variation ou d'étalement des valeurs observées autour (...) d'une valeur de tendance centrale» (Legendre, 1988 [1993: 383]) – assinala um grau de heterogeneidade significativo quando excede o valor de 0,5 de  $\frac{1}{2}$  do valor da *média* (Legendre, 1988 [1993: 832-833]), os valores do *desvio padrão* dos itens da Secção A do Questionário indicam que, nesses casos, o grau de heterogeneidade é residual.

*formação profissional ao longo da vida*, observa-se que os valores por item e por pares dos planos de DD e ADD, mais concretamente 5.1-5.0, 5.0-4.8, 4.9-4.9 e 5.2-5.1, respetivamente, indicam que, no quadro da categoria genérica de *concordância*, os Docentes-respondentes evidenciam uma perceção que, à primeira vista, se posiciona, *grosso modo*, na categoria percetiva de *concordância* específica que corresponde à fórmula verbal *concordo bastante*.

Tabela 5

Questionário – Secção A – Resultados discriminados:  $\bar{x}$ ,  $\tilde{x}$ ,  $\hat{x}$ ,  $\sigma$ 

| <input checked="" type="checkbox"/> NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...<br><input type="checkbox"/> NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                            |                                                                                                                                                                                                                                        |     |             |           |          |     |             |           |          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-------------|-----------|----------|-----|-------------|-----------|----------|
|                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                        | $x$ | $\tilde{x}$ | $\hat{x}$ | $\sigma$ | $x$ | $\tilde{x}$ | $\hat{x}$ | $\sigma$ |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, considero que as dimensões a seguir indicadas são relevantes no exercício da atividade profissional correspondente: | (A1) Responsabilidade individual quer pela construção, quer pelo uso do conhecimento profissional (geral e específico) para efeitos de promoção, desenvolvimento, consolidação e implantação da qualidade no/do Ensino e na/da Escola. | 5.1 | 6.0         | 6.0       | 0.9      | 5.0 | 6.0         | 6.0       | 1.0      |
|                                                                                                                                                                               | (A2) Execução do tríptico <i>planificação, operacionalização e regulação</i> , científica e tecnicamente fundamentado, do ensino-aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo e produto</i> .                                       | 5.0 | 5.0         | 6.0       | 0.8      | 4.8 | 5.0         | 4.0       | 0.9      |
|                                                                                                                                                                               | (A3) Corresponsabilidade pela orientação educativa e curricular no âmbito da Comunidade Educativa, tanto no plano da colaboração entre os seus membros no quadro da Escola como no plano da inter-relação com a sociedade em geral.    | 4.9 | 5.0         | 5.0       | 0.8      | 4.9 | 5.0         | 4.0       | 0.9      |
|                                                                                                                                                                               | (A4) Construção e/ou reconstrução do conhecimento profissional (geral e específico) numa perspectiva de formação permanente.                                                                                                           | 5.2 | 6.0         | 6.0       | 0.8      | 5.1 | 5.0         | 6.0       | 0.9      |

Legenda:  $\bar{x}$  – média;  $\tilde{x}$  – mediana;  $\hat{x}$  – moda;  $\sigma$  – desvio padrão.

Contudo, verifica-se que se nos planos do DD e da ADD os valores da *mediana*, mormente pela sua (quase) coincidência aos da *média*, relativos aos itens A2 (*dimensão profissional, social e ética*) e A3 (*dimensão de participação na escola e relação com a comunidade educativa*) – cf. os conjuntos de pares ‘média-mediana’ cujos valores são 5.0-5.0 (DD) e 4.8-5.0 (ADD) para o item A2 e 4.9-5.0 (DD) e 4.9-5.0 (ADD) para o item A3 – sustentam a evidência primeira de que as perceções dos Docentes-respondentes referentes às dimensões em causa se inscrevem na categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo bastante*, perspetiva essa também extensível ao item A4 (*dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*), mas, neste caso, apenas no plano da ADD – cf. o par ‘média-mediana’ cujos valores são 5.1-5.0 –, os valores da *mediana* referentes aos itens A1 (*dimensão profissional, social e ética*) e A4 (*dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*) – cf. o conjunto do par ‘média-mediana’ cujos valores são 5.1-6.0 (DD) e 5.0-6.0 (ADD) para o item A1, designadamente nos planos do DD e da ADD, e o par ‘média-mediana’ cujos valores são 5.2-6.0 apenas no plano do DD para o item A4 – apontam para a existência

de uma tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo completamente*, porquanto, nestes últimos casos, a *mediana*, enquanto medida de tendência central reforçada, indicia a expressão de um agrupamento significativo de resultados à volta da categoria percetiva de *concordância* máxima da escala de apreciação adotada pela investigação.

Numa perspetiva mais aprofundada da descrição analítica acima apresentada por referência às constatações decorrentes da confrontação do par ‘média-mediana’ por cada par ‘item-plano’, não pode deixar de ser sublinhado que os valores da *moda* – ou seja, o valor cujo número de ocorrência é o mais frequente em cada série – permite afirmar que, nos planos do DD e da ADD, os valores do par ‘mediana-moda’ relativos ao item A1 (*dimensão profissional, social e ética*) – isto é, os valores 6.0-6.0 (DD) e 6.0-6.0 (ADD) – consolidam a perspetiva da existência de uma tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo totalmente*, tendência essa que é extensível ao item A4 (*dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*), designadamente no plano do DD – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ correspondente: 6.0-6.0 –, sendo ainda de sublinhar que os valores do par ‘mediana-moda’ relativos ao item A3 (*dimensão de participação na escola e relação com a comunidade educativa*), mormente no plano do DD – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ correspondentes: 5.0-5.0 – suportam a constatação de que a tendência primaz se situa na categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo bastante*. A aplicação destes procedimentos de confrontação dos valores do par ‘mediana-moda’ ao item A2 (*desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*) evidencia que, embora os valores (quase) coincidentes dos pares ‘média-mediana’ apontem para percepções dos Docentes-respondentes que se inscrevem, nos planos do DD e da ADD, na categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo bastante*, os valores da *moda* correspondentes no plano do DD – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ respetivos: 5.0-6.0 – e no plano da ADD – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ correspondentes: 5.0-4.0 – indicam que a maioria das respostas assinalam tendências que evidenciam uma aproximação às categorias percetivas de concordância de carácter específico cujas fórmulas verbais são *concordo completamente* e *concordo*, respetivamente, resultados estes que, no plano da ADD, se encontram em posição inversa nos casos do itens A3 (*dimensão de participação na escola e relação com a comunidade educativa*) e A4 (*dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*) – cf. os pares ‘mediana-moda’ cujos valores são 5.0-4.0 para o item A3 e 5.0-6.0 para o item A4 –, na medida em que os valores com frequência mais elevada aproximam as percepções dos Docentes-respondentes das

categorias percetivas de *concordância* cujas fórmulas verbais específicas são *concordo* e *concordo completamente* para os itens A3 e A4, respetivamente.

No sentido de permitir um acesso a uma visão global da leitura analítica da Tabela 5<sup>199</sup> e de a mesma poder ser objeto de apreensão sintética, segue-se o Quadro 10 no qual constam por par 'item-plano'<sup>200</sup> as tendências percetivas específicas de *concordância* correspondentes.

**Quadro 10**

**Questionário – Secção A – Tendências por categorias percetivas por referência às  $\bar{x}$ ,  $\tilde{x}$ ,  $\hat{x}$**

|                                                                                                                                                                               |                                                                                     | $\bar{x}$ |    | $\tilde{x}$ |    | $\hat{x}$ |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----|-------------|----|-----------|----|
| ■ NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                          |                                                                                     | ■         | □  | ■           | □  | ■         | □  |
| □ NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                             |                                                                                     | ■         | □  | ■           | □  | ■         | □  |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, considero que as dimensões a seguir indicadas são relevantes no exercício da atividade profissional correspondente: | (A1) <i>dimensão profissional, social e ética</i>                                   | CB        | CB | CC          | CC | CC        | CC |
|                                                                                                                                                                               | (A2) <i>dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</i>                 | CB        | CB | CB          | CB | CC        | C  |
|                                                                                                                                                                               | (A3) <i>dimensão de participação na escola e relação com a comunidade educativa</i> | CB        | CB | CB          | CB | CB        | C  |
|                                                                                                                                                                               | (A4) <i>dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida</i>    | CB        | CB | CC          | CB | CC        | CC |

Legenda:  $\bar{x}$  – média;  $\tilde{x}$  – mediana;  $\hat{x}$  – moda.

Em termos globais e sintéticos, o tratamento dos dados referentes às categorias estatística de *média*, *mediana* e *moda* decorrentes das manifestações percetivas dos Docentes-respondentes ao Questionário evidencia, no âmbito da Secção A correspondente, que as dimensões constituintes e estruturantes do *desempenho profissional da prática docente* consagradas no ECEIPEBS e denominadas (A1) *profissional, social e ética*, (A2) *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, (A3) *participação na escola e relação com a comunidade educativa* e (A4) *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*, para além de serem consideradas no exercício profissional correspondente nos planos tanto do DD como da ADD pela quase totalidade dos Docentes-respondentes, na sua qualidade de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, sem qualquer distinção das componentes disciplinares do desenho curricular respetivo, não apenas como relevantes, mas também como *bastante relevantes*, posicionamento percetivo sustentado pelos valores da categoria da medida de tendência central denominada *média*. Contudo, não pode deixar de ser sublinhado o facto de os valores inscritos na categoria estatística designada *moda* – ou seja, o valor cujo número

<sup>199</sup> V., supra, p. 190.

<sup>200</sup> Neste quadro, os enunciados dos itens da Secção A do Questionário são objeto de substituição pelas designações das dimensões constituintes e estruturantes do *desempenho profissional da prática docente* consagradas no EDC.

de ocorrência é o mais frequente em cada série – evidenciarem, por um lado, que os Docentes-respondentes percecionam as dimensões constituintes e estruturantes do *desempenho profissional da prática docente* consagradas no ECEIPEBS como *totalmente relevantes* no plano do DD e, por outro lado, que essa mesma percepção de relevância total só se aplica aos itens A1 (*dimensão profissional, social e ética*) e A4 (*dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*) no plano da ADD, porquanto, neste último plano, os itens A2 (*dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*) e A3 (*dimensão de participação na escola e relação com a comunidade educativa*) são objeto de valorações percetivas de *bastante relevância* e de relevância não qualitativamente reforçada, respetivamente.

No enquadramento da Secção B do Questionário e tendo em consideração que os dados constantes na Tabela 2<sup>201</sup> permitem constatar que, globalmente, as quatro dimensões constituintes e estruturantes do *desempenho profissional da prática docente* consagradas no ECEIPEBS são consideradas como relevantes no exercício profissional correspondente nos planos do DD e da ADD pela quase totalidade dos Docentes-respondentes, os dados registados na Tabela 11, na qual se encontram inscritos os valores relativos à *média*, à *mediana*, à *moda* e ao *desvio padrão*, permitem proceder a uma leitura mais detalhada e também de índole comparativa das dimensões objeto das percepções dos Docentes-respondentes, docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, sempre sem qualquer distinção das componentes disciplinares do *desenho curricular* correspondente, no respeitante à função de *ensinar*.

Tabela 6

Questionário – Secção B – Resultados discriminados:  $\bar{x}$ ,  $\tilde{x}$ ,  $\hat{x}$ ,  $\sigma$ 

| ■ NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                               |           |             |           |          |           |             |           |          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-------------|-----------|----------|-----------|-------------|-----------|----------|
| □ NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                               |           |             |           |          |           |             |           |          |
|                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                               | $\bar{x}$ | $\tilde{x}$ | $\hat{x}$ | $\sigma$ | $\bar{x}$ | $\tilde{x}$ | $\hat{x}$ | $\sigma$ |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função consiste em ... | (B1) responsabilizar-se individualmente quer pela construção, quer pelo uso do conhecimento profissional (geral e específico) para efeitos de promoção, desenvolvimento, consolidação e implantação da qualidade no/do Ensino e na/da Escola. | 5.0       | 5.0         | 6.0       | 0.9      | 4.9       | 5.0         | 4.0       | 0.9      |
|                                                                                                                                                                                                         | (B2) executar o triptico <i>planificação, operacionalização e regulação</i> , científica e tecnicamente fundamentado, do ensino-aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo e produto</i> .                                               | 4.7       | 5.0         | 4.0       | 0.8      | 4.8       | 5.0         | 4.0       | 0.9      |
|                                                                                                                                                                                                         | (B3) corresponsabilizar-se pela orientação educativa e curricular no âmbito da Comunidade Educativa, tanto no plano da colaboração entre os seus membros no quadro da Escola como no plano da inter-relação com a sociedade em geral.         | 4.9       | 5.0         | 4.0       | 0.9      | 4.8       | 4.0         | 4.0       | 0.9      |
|                                                                                                                                                                                                         | (B4) construir e/ou reconstruir o conhecimento profissional (geral e específico) numa perspectiva de formação permanente.                                                                                                                     | 5.0       | 5.0         | 6.0       | 0.9      | 5.0       | 5.0         | 6.0       | 0.9      |

Legenda:  $\bar{x}$  – média;  $\tilde{x}$  – mediana;  $\hat{x}$  – moda;  $\sigma$  – desvio padrão.

<sup>201</sup> V., supra, p. 171.



No enquadramento da comparação das *médias* das dimensões (B1) *profissional, social e ética*, (B2) *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, (B3) *participação na escola e relação com a comunidade educativa* e (B4) *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*, verifica-se que os valores por item e por pares dos planos de DD e ADD – 5.0-4.9, 4.7-4.8, 4.9-4.8 e 5.0-5.0, respetivamente –, apontam no sentido de, no quadro da categoria genérica de *concordância*, os Docentes-respondentes demonstrarem uma perceção que, à primeira vista, se posiciona, *grosso modo*, na categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo bastante*.

No entanto, constata-se que se nos planos do DD e da ADD os valores da *mediana*, pela sua (quase) coincidência com os da *média*, relativos aos itens B1 (*dimensão profissional, social e ética*), B2 (*dimensão profissional, social e ética*) e B4 (*dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*) – cf. os conjuntos de pares ‘média-mediana’ cujos valores são 5.0-5.0 (DD) e 4.9-5.0 (ADD) para o item B1, 4.7-5.0 (DD) e 4.8-5.0 (ADD) para o item B2 e 5.0-5.0 (DD) e 5.0-5.0 (ADD) para o item B4 – sustentam a evidência primeira de que as perceções dos Docentes-respondentes referentes às dimensões em causa se inscrevem na categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo bastante*, perspectiva essa também extensível ao item B3 (*dimensão de participação na escola e relação com a comunidade educativa*), mas, neste caso, apenas no plano do DD (4.9-5.0), dado que os valores da *mediana* referentes ao item B3 (*dimensão de participação na escola e relação com a comunidade educativa*), mormente no plano da ADD, apontam para a existência de uma tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*, porquanto, nestes últimos casos, a *mediana*, enquanto medida de tendência central reforçada, indicia a expressão de um agrupamento significativo de resultados à volta da categoria percetiva de *concordância* máxima da escala de apreciação adotada pela investigação.

Analisando numa perspectiva mais aprofundada, tendo por base a descrição analítica acima apresentada e tomando por referência as constatações decorrentes da confrontação do par ‘média-mediana’ por cada par ‘item-plano’, não pode deixar de ser destacado que os valores da *moda* – ou seja, o valor cujo número de ocorrência é o mais frequente em cada série – permitem afirmar que, nos planos do DD e da ADD, os valores do par ‘mediana-moda’ relativos ao item B2 (*dimensão profissional, social e ética*) e B3 (*dimensão de participação na escola e relação com a comunidade educativa*) – isto é, os valores 5.0-4.0 (DD) e 5.0-4.0 (ADD) e 5.0-4.0 (DD) e 4.0-4.0 (ADD), respetivamente – consolidam a perspectiva da existência de uma tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é

*concordo*, tendência essa que é extensível ao item B1 (*dimensão profissional, social e ética*), designadamente no plano da ADD – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ correspondente: 5.0-4.0 –, sendo ainda de sublinhar que os valores do par ‘mediana-moda’ relativos ao item B1 (*dimensão profissional, social e ética*) no quadro do DD e B4 (*dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*) no quadro do DD e da ADD – isto é, os conjuntos de pares ‘mediana-moda’ cujos valores são 5.0-6.0 – sustentam a constatação de que a tendência primordial se situa na categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo completamente*.

Ao aplicar estes procedimentos de confrontação aos valores do par ‘mediana-moda’, pretende-se evidenciar que, embora os valores coincidentes dos pares ‘média-mediana’ do item B4 (*dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*), no quadro do DD e da ADD, apontem para percepções dos Docentes-respondentes que se inscrevem na categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo bastante*, os valores da *moda* correspondentes – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ respetivos: 5.0-6.0 – indicam que a maioria das respostas assinalam tendências que se aproximam da categoria percetiva de *concordância* cuja fórmula verbal é *concordo completamente*; do mesmo modo, os valores dos itens B2 (*desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*) e B3 (*dimensão de participação na escola e relação com a comunidade educativa*) apontam para percepções dos Docentes-respondentes que se inscrevem na categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo bastante*, enquanto os valores da *moda* correspondentes – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ correspondente: 5.0-4.0 – evidenciam que a maioria das respostas manifesta uma tendência que se aproxima da categoria percetiva de *concordância* cuja fórmula verbal é *concordo*.

Em posição inversa, insere-se o item B1 (*dimensão profissional, social e ética*), que revela percepções diferentes por parte dos Docentes-respondentes no quadro do DD e da ADD – cf. os pares ‘mediana-moda’ cujos valores são 5.0-6.0 no quadro do DD e 5.0-4.0 no quadro da ADD –, na medida em que os valores com frequências mais elevadas (*moda*) aproximam as percepções dos Docentes-respondentes das categorias percetivas de *concordância* cujas fórmulas verbais são *concordo completamente* no quadro do DD e *concordo* no quadro da ADD.

No sentido de permitir um acesso a uma visão global da leitura analítica da Tabela 6<sup>202</sup> e de a mesma poder ser objeto de apreensão sintética, segue-se o Quadro 11, no

---

<sup>202</sup> V., supra, p. 193.

qual constam por par 'item-plano'<sup>203</sup> as tendências percetivas específicas de *concordância* correspondentes.

**Quadro 11**

**Questionário – Secção B – Tendências por categorias percetivas por referência às  $\bar{x}$ ,  $\tilde{x}$ ,  $\hat{x}$**

|                                                                                                                                                                                                                       |      | $\bar{x}$                                                                           |                                                                                     | $\tilde{x}$                                                                         |                                                                                     | $\hat{x}$                                                                           |                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                       |      |  |  |  |  |  |  |
|                                                                                                                                                                                                                       |      | NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função consiste em desenvolver a ... | (B1) | <i>dimensão profissional, social e ética</i>                                        |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |
|                                                                                                                                                                                                                       | (B2) | <i>dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</i>                      |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |
|                                                                                                                                                                                                                       | (B3) | <i>dimensão de participação na escola e relação com a comunidade educativa</i>      |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |
|                                                                                                                                                                                                                       | (B4) | <i>dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida</i>         |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |                                                                                     |

Legenda:  $\bar{x}$  – média;  $\tilde{x}$  – mediana;  $\hat{x}$  – moda.

Em termos globais e sintéticos, o tratamento dos dados referentes às categorias estatística de *média*, *mediana* e *moda* dos dados decorrentes das manifestações percetivas dos Docentes-respondentes ao Questionário evidencia, no âmbito da Secção B correspondente, que as dimensões constituintes e estruturantes do *desempenho profissional da prática docente* consagradas no ECEIPEBS e denominadas (B1) *profissional, social e ética*, (B2) *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, (B3) *participação na escola e relação com a comunidade educativa* e (B4) *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*, são consideradas, no exercício profissional correspondente cuja especificidade é *ensinar* nos planos tanto do DD como da ADD e sem qualquer distinção das componentes disciplinares do desenho curricular do respetivo nível de ensino, pela quase totalidade dos Docentes-respondentes, na sua qualidade de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, não apenas como relevantes, mas também como *bastante relevantes*, posicionamento percetivo este sustentado pelos valores da categoria da medida de tendência central denominada *média*.

Contudo, impõe-se destacar o facto de os valores inscritos na categoria estatística designada *moda* – ou seja, o valor cujo número de ocorrência é o mais frequente em cada série – evidenciarem, por um lado, que os Docentes-respondentes percecionam as dimensões constituintes e estruturantes do *desempenho profissional da prática docente* consagradas no ECEIPEBS como *totalmente relevantes*, mormente no plano do DD, os itens B1 (*dimensão profissional, social e ética*) e B4 (*dimensão de desenvolvimento e*

<sup>203</sup> Neste quadro, os enunciados dos itens da Secção B do Questionário são objeto de substituição pelas designações das dimensões constituintes e estruturantes do *desempenho profissional da prática docente* consagradas no ECEIPEBS.

*formação profissional ao longo da vida*) e, por outro lado, que essa mesma percepção de relevância total só se aplica ao item B4 (*dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*) no plano da ADD, destacando-se a situação de se verificar, relativamente ao item B1 (*dimensão profissional, social e ética*) no plano da ADD, uma valoração percetiva de relevância não qualitativamente reforçada, assim como em relação aos itens B2 (*dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*) e B3 (*dimensão de participação na escola e relação com a comunidade educativa*) quer no plano do DD, quer da ADD.

No âmbito da Secção C do Questionário, e tendo em consideração que os dados constantes na Tabela 3-A<sup>204</sup>, relativos à componente ‘Conceção’ da função de *ensinar a LP* enquanto matéria-objeto de *ensino-aprendizagem*, permitem constatar que, em termos globais, todos os pares ‘item-plano’ são considerados importantes no exercício profissional correspondente pela maior parte dos Docentes-respondentes, os dados registados na Tabela 7-A (v. página seguinte), na qual se encontram inscritos os valores relativos à *média*, à *mediana*, à *moda* e ao *desvio padrão* permitem proceder a uma leitura mais detalhada.

Numa ótica de comparação das *médias* dos pares ‘item-plano’ relativos à ‘Conceção’ de *ensinar a LP* enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem, constata-se que os valores por item e por pares dos planos de DD e ADD, indicam que, no quadro da categoria genérica de *concordância*, os Docentes-respondentes evidenciam uma percepção que, à primeira vista, se posiciona, *grosso modo*, na categoria percetiva de *concordância* específica que corresponde à fórmula verbal *concordo bastante*, com exceção dos itens C7 (*compreender as expetativas dos parceiros sociais referentes ao uso da LP*) e C8 (*conceber o ensino-aprendizagem da LP em função das expetativas dos parceiros sociais referentes à Educação em Línguas-Culturas*), que evidenciam um posicionamento de concordância percetiva específica de *concordo*, com uma ligeira tendência, no item C7 (4,5-4,5) no plano do DD e da ADD e no item C8 (4,5) apenas no plano do DD, para se aproximarem à categoria percetiva específica de *concordo bastante*.

No entanto, verifica-se que se nos planos do DD e da ADD os valores da *mediana*, mormente pela sua aproximação aos da *média*, relativos aos itens C2 (*conceber o ensino-aprendizagem da LP em função dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-culturas*), C3 (*compreender os valores,*

---

<sup>204</sup> V., supra, p. 173.

os princípios e as orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos programas escolares nacionais de LP), C4 (conceber o ensino-aprendizagem da LP em função dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos programas escolares nacionais correspondentes) e C6 (conceber o ensino-aprendizagem da LP em função das motivações dos Sujeitos-aprendentes para o uso da LP) – cf. os conjuntos de pares ‘média-mediana’ cujos valores são 4.6-5.0 (DD) e 4.6-5.0 (ADD) para o item C2, 4.9-5.0 (DD) e 4.8-5.0 (ADD) para o item C3, 5.0-5.0 (DD) e 4.8-5.0 (ADD) para o item C4 e 5.0-5.0 (DD) e 4.9-5.0 (ADD) para o item C6 – sustentam a evidência primeira de que as perceções dos Docentes-respondentes se inscrevem na categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo bastante*.

Tabela 7-A

Questionário – Secção C – Componente: *Conceção* – Resultados discriminados:  $\bar{x}$ ,  $\tilde{x}$ ,  $\hat{x}$ ,  $\sigma$

Esta perspectiva também é extensível aos itens C1 (*compreender os valores, os princípios e as orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-culturas*) e C5 (*compreender as motivações convergentes e/ou divergentes dos sujeitos aprendentes para o uso da LP*), mas, nestes casos, apenas no plano do DD e da ADD, respetivamente – cf. o par ‘média-mediana’ cujos valores são 4.7-5.0 (C1-DD) e 5.0-5.0 (C5-ADD) –, na medida em que os valores da *mediana* referentes ao item C5 (*compreender as motivações convergentes e/ou divergentes dos sujeitos aprendentes para o uso da LP*), designadamente no plano do DD – cf. o par ‘média-mediana’ cujos valores são 5.2-6.0 – apontam para a existência de uma tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo completamente*, porquanto, neste último caso, a *mediana*, enquanto medida de tendência central reforçada, indicia a expressão de um agrupamento significativo de resultados à volta da categoria percetiva de *concordância* máxima da escala de apreciação adotada pela investigação. Por outro lado, relativamente ao item C1 (*compreender os valores, os princípios e as orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-culturas*), mormente no plano da ADD, os valores do par ‘média-mediana’ (4.6-4.0) correspondentes apontam para a existência de uma tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*, sendo que, neste caso, a *mediana*, enquanto medida de tendência central reforçada, indicia a expressão de um agrupamento significativo de resultados à volta da categoria percetiva de *concordância* mínima da escala de apreciação adotada pela investigação. Quanto aos itens C7 e C8 – relativos às expetativas dos parceiros sociais –, os valores da *mediana* apontam para a existência de uma tendência maioritariamente relacionada com a categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*, isto é, a *mediana*, enquanto medida de tendência central reforçada, indicia a expressão de um agrupamento significativo de resultados à volta da categoria percetiva de *concordância* mínima da escala de apreciação adotada pela investigação.

Numa perspectiva mais aprofundada da descrição analítica acima apresentada por referência às constatações decorrentes da confrontação do par ‘média-mediana’ por cada par ‘item-plano’, não pode deixar de ser sublinhado que os valores da *moda* – ou seja, o valor cujo número de ocorrência é o mais frequente em cada série – permitem afirmar que, nos planos do DD, os valores do par ‘mediana-moda’ relativos aos itens C4, C5 e C6 apontam para a existência de uma tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo totalmente*

– cf. os valores do par ‘mediana-moda’ correspondentes: 5.0-6.0, 6.0-6.0 e 5.0-6.0 –, tendência essa extensível ao item C5, designadamente no plano da ADD – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ respetivos: 5.0-6.0 –, sendo ainda de realçar que os valores do par ‘mediana-moda’ relativos aos itens C2, C3, C7 e C8 – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ correspondentes: 5.0-4.0 (DD e ADD) nos dois primeiros itens e 4.0-4.0 (DD-ADD), nos dois últimos itens, com exceção do item C8 que apresenta os valores de 4.5-4.0 (DD) – suportam a constatação de que a tendência primaz se situa, nestes casos, na categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*.

A aplicação destes procedimentos de confrontação dos valores do par ‘mediana-moda’ ao item C1 evidencia que se no plano do DD os valores (quase) coincidentes dos pares ‘média-mediana’ apontam para perceções dos Docentes-respondentes que se inscrevem na categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo bastante*, assim como os valores da *moda* correspondentes – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ correspondentes: 5.0-5.0 – no plano da ADD, o par ‘média-mediana’ aponta para uma tendência associada à categoria percetiva de *concordância* específica de *concordo*, até porque os valores da *moda* respetivos – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ correspondentes: 4.0-4.0 – indicam que a maioria das respostas assinala uma tendência que corresponde também a uma aproximação à categoria percetiva de *concordância* cuja fórmula verbal é *concordo*.

De forma a permitir o acesso a uma visão global da leitura analítica da Tabela 7-A e de a mesma poder ser objeto de apreensão sintética, segue-se o Quadro 12 (v. página seguinte) no qual constam por par ‘item-plano’ as tendências percetivas específicas de *concordância* correspondentes.

Em termos globais e sintéticos, o tratamento dos dados referentes às categorias estatística de *média*, *mediana* e *moda* dos dados decorrentes das manifestações percetivas dos Docentes-respondentes ao Questionário demonstram, no âmbito da Secção C correspondente, designadamente em relação à componente de ‘Conceção’ do ensino-aprendizagem da LP, que as questões constantes do Questionário associadas à especificidade do ato de *ensinar a LP* enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem, são consideradas no exercício profissional correspondente nos planos tanto do DD como da ADD pelos Docentes-respondentes, na sua qualidade de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, não apenas como relevantes – essencialmente nos itens C7 e C8 –, mas também como *bastante relevantes* nos restantes itens da componente ‘Conceção’, posicionamento percetivo este sustentado pelos valores da categoria da medida de tendência central denominada *média*.

Quadro 12

**Questionário – Secção C – Componente: *Conceção* – Tendências por categorias  
perceptivas por referência às  $\bar{x}$ ,  $\tilde{x}$ ,  $\hat{x}$**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |      | $\bar{x}$                                                                                                                                                                                                                                   |   | $\tilde{x}$ |      | $\hat{x}$ |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-------------|------|-----------|----|
| ■ NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                                        |      | ■                                                                                                                                                                                                                                           | ■ | ■           | ■    | ■         | ■  |
| □ NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                           |      | ■                                                                                                                                                                                                                                           | ■ | ■           | ■    | ■         | ■  |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <b>LÍNGUA PORTUGUESA</b> enquanto <b>MATÉRIA-OBJETO</b> de <b>ENSINO-APRENDIZAGEM</b> consiste em ... | (C1) | compreender os valores, os princípios e as orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-Culturas.                                                     |   | CB          | CB   | CB        | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C2) | conceber o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em função dos valores dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-Culturas. |   | CB          | CB   | CB        | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C3) | compreender os valores, os princípios e as orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos programas escolares nacionais da <i>Língua Portuguesa</i> .                                                            |   | CB          | CB   | CB        | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C4) | conceber o ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos valores dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos programas escolares nacionais correspondentes.              |   | CB          | CB   | CB        | CC |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C5) | compreender as motivações (cognitivas, afetivas, etc.) convergentes e/ou divergentes dos Sujeitos-aprendentes para o uso da <i>Língua Portuguesa</i> .                                                                                      |   | CB          | CB   | CC        | CC |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C6) | conceber o ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função das motivações (cognitivas, afetivas, etc.) dos Sujeitos-aprendentes para o uso dessa mesma Língua-Cultura.                                                            |   | CB          | CB   | CB        | CC |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C7) | compreender as expetativas dos parceiros sociais (famílias, empregadores, etc.) referentes ao uso da <i>Língua Portuguesa</i> .                                                                                                             |   | C/CB        | C/CB | C         | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C8) | conceber o ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função das expetativas dos parceiros sociais (famílias, empregadores, etc.) referentes à Educação em Línguas-Culturas.                                                        |   | C/CB        | C    | C/CB      | C  |

Legenda:  $\bar{x}$  – média;  $\tilde{x}$  – mediana;  $\hat{x}$  – moda.

Contudo, não pode deixar de ser sublinhado o facto de os valores inscritos na categoria estatística designada *moda* – ou seja, o valor cujo número de ocorrência é o mais frequente em cada série – evidenciar, por um lado, que os Docentes-respondentes percecionam que no plano do DD o item C1 (*compreender os valores, os princípios e as orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-culturas*) é objeto duma valoração perceptiva de *bastante relevância* e os itens C4 (*conceber o ensino-aprendizagem da LP em função dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos programas escolares nacionais correspondentes*), C5 (*compreender as motivações convergentes e/ou divergentes dos sujeitos aprendentes para o uso da LP*) – neste item também no plano da ADD – e C6 (*conceber o ensino-*



*aprendizagem da LP em função das motivações dos Sujeitos-aprendentes para o uso da LP*) serem objeto de uma valoração percetiva de *total relevância*; por outro lado, os pares ‘item-plano’ restantes – C1, C4, C5 e C6, embora apenas no plano da ADD, e C2, C3, C7 e C8 nos planos do DD e da ADD – são objeto de valorações percetivas de relevância não qualitativamente reforçada.

No enquadramento da análise da componente ‘Planificação’ da Secção C do Questionário, e tendo em consideração que os dados constantes na Tabela 3-B<sup>205</sup> permitem constatar que, globalmente, os aspetos mencionados no mesmo Questionário são considerados como relevantes no exercício profissional correspondente nos planos do DD e da ADD pela maioria dos Docentes-respondentes, os dados registados na Tabela 7-B (v. página seguinte), na qual se encontram inscritos os valores relativos à *média*, à *mediana*, à *moda* e ao *desvio padrão* permitem proceder a uma leitura mais detalhada e também de índole comparativa das perceções dos Docentes-respondentes, sendo, contudo, importante sublinhar que estes dados são objeto de uma análise por agrupamentos de itens reciprocamente contrários, sempre de acordo com as perceções dos Docentes-respondentes, no respeitante à função de *ensinar a LP* enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem.

No âmbito de uma ótica de comparação das *médias* dos itens C9, C10, C11 e C12, observa-se que os valores por item e por pares dos planos de DD e ADD, mais concretamente os valores 4.6-4.4, 4.9-4.8, 5.0-4.8 e 4.4-4.3, respetivamente, indicam que, no quadro da categoria genérica de *concordância*, os Docentes-respondentes evidenciam uma perceção que, à primeira vista, se posiciona, *grosso modo*, na categoria percetiva de *concordância* específica que corresponde à fórmula verbal *concordo bastante* relativamente aos itens C9 – apenas no plano do DD – C10, C11 e, na categoria percetiva de *concordância* específica que corresponde à fórmula verbal *concordo* em relação aos itens C12 e C9, embora apenas no plano da ADD neste último item.

Contudo, verifica-se que se nos planos do DD e da ADD os valores da *mediana*, mormente pela sua (quase) coincidência aos da *média*, relativos aos itens C10 (*definir objetivos de aprendizagem no âmbito da LP em função dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e /ou programas escolares nacionais correspondentes*) e C11 (*definir objetivos de aprendizagem no âmbito da LP em função das motivações cognitivas, afetivas,.. dos Sujeitos-aprendentes para o uso dessa mesma Língua-Cultura*) – cf. os conjuntos de pares ‘média-mediana’ cujos valores são 4.9-5.0 (DD) e 4.8-5.0 (ADD) para o item C10 e 5.0-5.0 (DD) e 4.8-5.0

---

<sup>205</sup> V., supra, p. 176.

Tabela 7-B

Questionário – Secção C – Componente: *Planificação* – Resultados discriminados:  $\bar{x}$ ,  $\tilde{x}$ ,  $\hat{x}$ ,  $\sigma$ 

| ■ NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                               |           |             |           |          |           |             |           |          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-------------|-----------|----------|-----------|-------------|-----------|----------|
| ■ NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                               | $\bar{x}$ | $\tilde{x}$ | $\hat{x}$ | $\sigma$ | $\bar{x}$ | $\tilde{x}$ | $\hat{x}$ | $\sigma$ |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <b>LÍNGUA PORTUGUESA</b> enquanto <b>MATÉRIA-OBJETO</b> de <b>ENSINO-APRENDIZAGEM</b> consiste em ... | (C9) definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e /ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-Culturas. | 4.6       | 4.0         | 4.0       | 0.8      | 4.4       | 4.0         | 4.0       | 0.8      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C10) definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e /ou programas escolares nacionais correspondentes.                        | 4.9       | 5.0         | 4.0       | 0.9      | 4.8       | 5.0         | 4.0       | 0.9      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C11) definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das motivações cognitivas, afetivas, etc.) dos Sujeitos-aprendentes para o uso dessa mesma Língua-Cultura.                                                                     | 5.0       | 5.0         | 6.0       | 0.8      | 4.8       | 5.0         | 4.0       | 0.8      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C12) definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das expectativas dos parceiros sociais (famílias, empregadores, etc.) referentes ao uso dessa mesma Língua-Cultura.                                                            | 4.4       | 4.0         | 4.0       | 1.0      | 4.3       | 4.0         | 4.0       | 1.0      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C13) selecionar as <i>tarefas de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos <i>objetivos de aprendizagem</i> previamente definidos.                                                                                                                | 5.1       | 6.0         | 6.0       | 0.9      | 5.0       | 5.0         | 6.0       | 0.8      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C14) determinar as <i>atividades de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas de aprendizagem</i> previamente selecionadas.                                                                                                            | 5.0       | 5.0         | 6.0       | 0.8      | 4.9       | 5.0         | 4.0       | 0.9      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C15) selecionar as <i>tarefas de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                                            | 4.7       | 4.0         | 4.0       | 0.9      | 4.7       | 4.0         | 4.0       | 0.9      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C16) definir os <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas de aprendizagem</i> previamente selecionadas.                                                                                                                | 4.5       | 4.0         | 4.0       | 1.1      | 4.5       | 4.0         | 4.0       | 1.1      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C17) definir os <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                                             | 4.5       | 4.0         | 4.0       | 1.1      | 4.4       | 4.0         | 4.0       | 1.0      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C18) delinear as <i>estratégias de ensino-aprendizagem</i> da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                                                | 5.0       | 5.0         | 6.0       | 0.9      | 5.0       | 5.0         | 4.0       | 0.9      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C19) selecionar as <i>tarefas de aprendizagem</i> da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>estratégias de ensino-aprendizagem</i> previamente delineadas.                                                                                                                | 4.5       | 4.0         | 4.0       | 1.1      | 4.5       | 4.0         | 4.0       | 1.1      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C20) delinear as <i>estratégias de ensino-aprendizagem</i> da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                                             | 4.6       | 4.0         | 4.0       | 1.1      | 4.6       | 4.0         | 4.0       | 1.0      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C21) determinar as <i>atividades de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>estratégias de ensino-aprendizagem</i> previamente selecionadas.                                                                                                 | 4.7       | 4.5         | 4.0       | 1.0      | 4.8       | 4.5         | 4.0       | 1.0      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C22) selecionar os <i>conteúdos linguísticos</i> de <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas comunicativas</i> previamente determinadas.                                                                                                                            | 4.7       | 5.0         | 4.0       | 0.9      | 4.7       | 5.0         | 4.0       | 0.8      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C23) determinar as <i>tarefas comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função dos <i>conteúdos linguísticos</i> previamente selecionados.                                                                                                                            | 4.6       | 4.0         | 4.0       | 1.0      | 4.6       | 4.0         | 4.0       | 1.0      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C24) selecionar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas comunicativas</i> previamente determinadas.                          | 5.0       | 5.0         | 6.0       | 1.0      | 5.0       | 5.0         | 4.0       | 0.9      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C25) determinar as <i>tarefas comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) previamente selecionadas.                          | 4.6       | 4.0         | 4.0       | 1.1      | 4.5       | 4.0         | 4.0       | 1.0      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C26) selecionar os <i>conteúdos linguísticos</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) previamente determinadas.                         | 4.3       | 4.0         | 4.0       | 1.0      | 4.3       | 4.0         | 4.0       | 0.9      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C27) determinar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) em <i>Língua Portuguesa</i> em função dos <i>conteúdos linguísticos</i> previamente selecionados.                         | 4.9       | 5.0         | 4.0       | 0.8      | 4.7       | 5.0         | 4.0       | 0.9      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C28) delinear as <i>estratégias comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas comunicativas</i> previamente determinadas.                                                                                                                           | 4.7       | 4.0         | 4.0       | 0.8      | 4.6       | 4.0         | 4.0       | 0.9      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C29) selecionar as <i>tarefas comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>estratégias comunicativas</i> previamente delineadas.                                                                                                                           | 4.5       | 4.0         | 4.0       | 1.0      | 4.4       | 4.0         | 4.0       | 1.0      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C30) delinear as <i>estratégias comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) previamente determinadas.                        | 4.5       | 4.0         | 4.0       | 1.0      | 4.5       | 4.0         | 4.0       | 1.0      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C31) determinar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>estratégias comunicativas</i> previamente delineadas.                        | 4.6       | 5.0         | 4.0       | 0.7      | 4.6       | 5.0         | 4.0       | 0.8      |

Legenda:  $\bar{x}$  – média;  $\tilde{x}$  – mediana;  $\hat{x}$  – moda;  $\sigma$  – desvio padrão.

(ADD) para o item C11 – sustentam a evidência primeira de que as percepções dos Docentes-respondentes referentes às dimensões em causa se inscrevem na categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo bastante*, os valores da *mediana* referentes aos itens C9 (*definir objetivos de aprendizagem no âmbito da LP em função dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e /ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-Culturas*) e C12 (*definir objetivos de aprendizagem no âmbito da LP em função das expectativas dos parceiros sociais referentes ao uso dessa mesma Língua-Cultura*) – cf. o conjunto do par ‘média-mediana’ cujos valores são 4.6-4.0 (DD) e 4.4-4.0 (ADD) para o item C9 e 4.4-4.0 (DD) e 4.3-4.0 (ADD) para o item C12 – apontam para a existência de uma tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*, porquanto, nestes últimos casos, a *mediana*, enquanto medida de tendência central reforçada, indicia a expressão de um agrupamento significativo de resultados à volta da categoria percetiva de *concordância* mínima da escala de apreciação adotada pela investigação.

Numa perspetiva mais aprofundada da descrição analítica acima apresentada por referência às constatações decorrentes da confrontação do par ‘média-mediana’ por cada par de ‘item-plano’, não pode deixar de ser sublinhado que os valores da *moda* – ou seja, o valor cujo número de ocorrência é o mais frequente em cada série – permite afirmar que, nos planos do DD e da ADD, os valores do par ‘mediana-moda’ relativos ao item C9 e C12 – isto é, os valores 4.0-4.0 (DD) e 4.0-4.0 (ADD), respetivamente – consolidam a perspetiva da existência de uma tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*, tendência essa que é extensível aos itens C10 – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ correspondentes: 5.0-4.0 –, e C11, mormente no plano da ADD (5.0-4.0), dado que no plano do DD este último item se aproxima – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ correspondentes: 5.0-6.0 – da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo completamente*.

Agrupando os itens C13, C16 e C17 e numa ótica de comparação das suas *médias*, constata-se que os valores por item e por pares dos planos de DD e ADD – mais concretamente, 5.1-5.0, 4.5-4.5 e 4.5-4.4, respetivamente – indicam que, no quadro da categoria genérica de *concordância*, os Docentes-respondentes evidenciam uma percepção que, à primeira vista, se posiciona, *grosso modo*, na categoria percetiva de *concordância* específica que corresponde à fórmula verbal *concordo bastante* no item C13 e, na categoria percetiva de *concordância* específica que corresponde à fórmula verbal *concordo* nos itens C16 e C17. Verifica-se também que se no plano da ADD, os

valores da *mediana*, mormente pela sua (quase) coincidência aos da *média*, relativos aos itens C13 (*selecionar as tarefas de aprendizagem no âmbito da LP em função dos objetivos de aprendizagem previamente definidos*) – cf. os conjuntos de pares ‘média-mediana’ cujos valores são 5.1-6.0 (DD) e 5.0-5.0 (ADD) – sustentam a evidência primeira de que as percepções dos Docentes-respondentes referentes às questões em causa se inscrevem na categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo bastante*, no plano do DD as percepções dos Docentes-respondentes homólogas se aproximam da categoria máxima de concordância específica cuja fórmula verbal é *concordo completamente*; por outro lado, os valores da *mediana* referentes aos itens C16 (*definir os objetivos de aprendizagem no âmbito da LP em função das tarefas de aprendizagem previamente selecionadas*) e C17 (*definir os objetivos de aprendizagem no âmbito da LP em função das atividades de aprendizagem previamente determinadas*) – cf. o conjunto do par ‘média-mediana’ cujos valores são 4.5-4.0 (DD e ADD) para o item C16 e 4.5-4.0 (DD) e 4.4-4.0 (ADD) para o item C17 – apontam para a existência de uma tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*, porquanto, nestes últimos casos, a *mediana*, enquanto medida de tendência central reforçada, indicia a expressão de um agrupamento significativo de resultados à volta da categoria percetiva de *concordância* mínima da escala de apreciação adotada pela investigação.

Numa perspetiva mais aprofundada da descrição analítica acima apresentada por referência às constatações decorrentes da confrontação do par ‘média-mediana’ por cada par de ‘item-plano’, não pode deixar de ser sublinhado que os valores da *moda* – ou seja, o valor cujo número de ocorrência é o mais frequente em cada série – permitem afirmar que, nos planos do DD e da ADD, os valores do par ‘mediana-moda’ relativos ao item C13 consolidam a perspetiva da existência de uma tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo completamente*, assim como os valores do par ‘mediana-moda’ relativos ao item aos itens C16 e C17 – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ correspondentes: 4.0-4.0 e 4.0-4.0 – consolidam a perspetiva da existência de uma tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*.

Numa ótica de comparação das *médias* dos itens C14 e C15, regista-se que os valores por item e por pares dos planos de DD e ADD, nomeadamente 5.0-4.9 e 4.7-4.7, respetivamente, assinalam que, no quadro da categoria genérica de *concordância*, os Docentes-respondentes demonstram uma percepção que, à primeira vista, se posiciona, *grosso modo*, na categoria percetiva de *concordância* específica que corresponde à

fórmula verbal *concordo bastante*. Verifica-se, no entanto, que se nos planos do DD e da ADD os valores da *mediana*, mormente pela sua (quase) coincidência aos da *média*, relativos ao item C14 (*determinar as atividades de aprendizagem no âmbito da LP em função das tarefas de aprendizagem previamente selecionadas*) – cf. o conjunto de pares ‘média-mediana’ cujos valores são 5.0-5.0 (DD) e 4.9-5.0 (ADD) – sustentam a evidência primeira de que as percepções dos Docentes-respondentes referentes à situação em causa se inscrevem na categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo bastante*, os valores da *mediana* referentes ao item C15 (*selecionar as tarefas de aprendizagem no âmbito da LP em função das atividades de aprendizagem previamente determinadas*) – cf. o conjunto do par ‘média-mediana’ cujos valores são 4.7-4.0 (DD) e 4.7-4.0 (ADD) – apontam para a existência de uma tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*, porquanto, neste último caso, a *mediana*, enquanto medida de tendência central reforçada, indicia a expressão de um agrupamento significativo de resultados à volta da categoria percetiva de *concordância* mínima da escala de apreciação adotada pela investigação.

De uma forma mais aprofundada da descrição analítica acima apresentada por referência às constatações decorrentes da confrontação do par ‘média-mediana’ por cada par de ‘item-plano’, não pode deixar de ser destacado que os valores da *moda* – ou seja, o valor cujo número de ocorrência é o mais frequente em cada série – permite afirmar que, por um lado, o item C14 mormente no plano do DD se aproxima da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo completamente* – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ correspondentes: 5.0-6.0 –, por outro, no plano da ADD – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ respetivos: 5.0-4.0 –, aproximam-se da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*, enquanto os valores do par ‘mediana-moda’ relativos ao item C15 – isto é, os valores 4.0-4.0 (DD) e 4.0-4.0 (ADD) – consolidam a perspetiva da existência de uma tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*.

Quanto à comparação das *médias* dos itens C18 (5.0-5.0) e C19 (4.5-4.5), constata-se que os valores por item e por pares dos planos de DD e ADD, indicam que, no quadro da categoria genérica de *concordância*, os Docentes-respondentes demonstram uma percepção que, à primeira vista, se posiciona, *grosso modo*, na categoria percetiva de *concordância* específica que corresponde à fórmula verbal *concordo bastante* e *concordo*, respetivamente. Neste contexto, nos planos do DD e da ADD, os valores da *mediana*, mormente pela sua coincidência com os da *média*, relativos

ao item C18 (*delinear as estratégias de ensino-aprendizagem da LP em função das tarefas de aprendizagem previamente determinadas*) – cf. o conjunto de pares ‘média-mediana’ cujos valores são 5.0-5.0 (DD) e 5.0-5.0 (ADD) – sustentam a evidência primeira de que as percepções dos Docentes-respondentes referentes à situação em causa se inscrevem na categoria perceptiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo bastante* e os valores da *mediana* referentes ao item C19 (*selecionar as tarefas de aprendizagem da LP em função das estratégias de ensino-aprendizagem previamente delineadas*) – cf. o conjunto do par ‘média-mediana’ cujos valores são 4.5-4.0 (DD e ADD) – apontam para a consolidação da tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria perceptiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*. Aprofundando a descrição analítica acima apresentada por referência às constatações decorrentes da confrontação do par ‘média-mediana’ por cada par ‘item-plano’, não pode deixar de ser sublinhado que os valores da *moda* – ou seja, o valor cujo número de ocorrência é o mais frequente em cada série – permitem afirmar que, por um lado, o item C18, mais especificamente no plano do DD, se aproxima da categoria perceptiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo completamente* – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ correspondente: 5.0-6.0 –, por outro lado, no plano da ADD – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ correspondentes: 5.0-4.0 –, se aproxima da categoria perceptiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*, enquanto os valores do par ‘mediana-moda’ relativos ao item C19 – isto é, os valores 4.0-4.0 (DD) e 4.0-4.0 (ADD) – sustentam a perspectiva da existência de uma tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria perceptiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*.

No enquadramento da comparação das *médias* dos itens C20 e C21, observa-se que os valores por item e por pares dos planos de DD e ADD, nomeadamente 4.6-4.6 e 4.7-4.8, respetivamente, indicam que, no quadro da categoria genérica de *concordância*, os Docentes-respondentes demonstram uma percepção que, à primeira vista, se posiciona, *grosso modo*, na categoria perceptiva de *concordância* específica que corresponde à fórmula verbal *concordo bastante*. Constata-se, contudo, que, nos planos do DD e da ADD, os valores da *mediana*, relativos aos itens C20 (*delinear as estratégias de ensino-aprendizagem da LP em função das atividades de aprendizagem previamente determinadas*) e C21 (*determinar as atividades de aprendizagem no âmbito da LP em função das estratégias de ensino-aprendizagem previamente delineadas*) – cf. o conjunto de pares ‘média-mediana’ cujos valores são 4.6-4.0 (DD e ADD) no item C20 e 4.7-4.5 (DD) e 4.8-4.5 (ADD) no item C21 – fazem uma aproximação à categoria perceptiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*, fórmula verbal esta sustentada

pelos valores da *moda* – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ correspondentes: 4.0-4.0 (DD e ADD) no item C20 e 4.5-4.0 (DD e ADD) no item C21 – que, consolidam essa perspetiva.

No âmbito da comparação das *médias* dos itens C22 e C23, verifica-se que os valores por item e por pares dos planos de DD e ADD, nomeadamente 4.7-4.7 e 4.6-4.6, respetivamente, assinalam que, no quadro da categoria genérica de *concordância*, os Docentes-respondentes demonstram uma perceção que, à primeira vista, se posiciona, na categoria percetiva de *concordância* específica que corresponde à fórmula verbal *concordo bastante*. No entanto, constata-se que se nos planos do DD e da ADD os valores da *mediana* relativos ao item C22 (*selecionar os conteúdos linguísticos de LP em função das tarefas comunicativas previamente determinadas*) – cf. o conjunto de pares ‘média-mediana’ cujos valores são 4.7-5.0 (DD e ADD) – suportam esta perceção primeira de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo bastante*, os valores da *mediana* relativos ao item C23 (*determinar as tarefas comunicativas em LP em função dos conteúdos linguísticos previamente selecionados*) – cf. os valores do par ‘média-mediana’ 4.6-4.0 (DD e ADD) – aproximam-se da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*. Aprofundando a descrição analítica acima apresentada por referência às constatações decorrentes da confrontação do par ‘média-mediana’ por cada par ‘item-plano’, constata-se que os valores da *moda* – ou seja, o valor cujo número de ocorrência é o mais frequente em cada série – permite afirmar que, quer o item C22, quer o item C23 – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ correspondentes: 5.0-4.0 (DD e ADD) e 4.0-4.0 (DD e ADD), respetivamente – se aproximam da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*.

Numa ótica de comparação das *médias* dos itens C24 e C25, regista-se que os valores por item e por pares dos planos de DD e ADD, nomeadamente 5.0-5.0 e 4.6-4.5, respetivamente, evidenciam que, no quadro da categoria genérica de *concordância*, os Docentes-respondentes demonstram uma perceção que, à primeira vista, se posiciona, na categoria percetiva de *concordância* específica que corresponde à fórmula verbal *concordo bastante*, com exceção do plano da ADD no item C25, no qual existe uma aproximação à categoria percetiva de *concordância* específica que corresponde à fórmula verbal *concordo*. Contudo, constata-se que se nos planos do DD e da ADD os valores da *mediana*, relativos ao item C24 (*selecionar as atividades comunicativas [de compreensão, produção, interação e mediação orais e escritas] em LP em função das tarefas comunicativas previamente determinadas*) – cf. o conjunto de pares ‘média-mediana’ cujos valores são 5.0-5.0 (DD e ADD) – suportam esta perceção primeira de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo bastante*, os valores da *mediana*

relativos ao item C25 (*determinar as tarefas comunicativas em LP em função das atividades comunicativas [de compreensão, produção, interação e mediação orais e escritas] previamente selecionadas*) sustentam a aproximação dos valores da média no correspondente à categoria perceptiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo* – cf. os valores do par ‘média-mediana’ 4.6-4.0 (DD) e 4.5-4.0 (ADD) –, fator este sustentado pelos valores da *moda* apenas no respeitante ao item C25 – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ 4.0-4.0 (DD e ADD) –, porquanto o item C24 – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ 5.0-6.0 (DD) e 5.0-4.0 (ADD) – contraria essa tendência, na medida em que, mormente no plano do DD, faz uma aproximação à categoria perceptiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo completamente* e no plano da ADD se aproxima da categoria perceptiva de *concordância* específica *concordo*.

No âmbito de uma ótica de comparação das *médias* dos itens C26 e C27, constata-se que os valores por item e por pares dos planos de DD e ADD, mais concretamente 4.3-4.3 e 4.9-4.7, respetivamente, indicam que, no quadro da categoria genérica de *concordância*, os Docentes-respondentes evidenciam uma percepção que, à primeira vista, se posiciona, *grosso modo*, na categoria perceptiva de *concordância* específica que corresponde à fórmula verbal *concordo* no item C26 e na categoria perceptiva de *concordância* específica que corresponde à fórmula verbal *concordo bastante* no item C27. Verifica-se, também, que nos planos do DD e da ADD, os valores da *mediana*, relativos aos itens C26 (*selecionar os conteúdos linguísticos em LP em função das atividades comunicativas [de compreensão, produção, interação e mediação orais e escrita] previamente determinadas*) e C27 (*determinar as atividades comunicativas [de compreensão, produção, interação e mediação orais e escritas] em LP em função dos conteúdos linguísticos previamente selecionados*) – cf. os conjuntos de pares ‘média-mediana’ cujos valores são 4.3-4.0 (DD e ADD) para o item C26 e 4.9-5.0 (DD) e 4.7-5.0 (ADD) para o item C27 – sustentam a evidência primeira de que as percepções dos Docentes-respondentes referentes às dimensões em causa se inscrevem nas categorias perceptiva de *concordância* específica cujas fórmulas verbais são *concordo* e *concordo bastante*, respetivamente. Numa perspetiva mais aprofundada da descrição analítica acima apresentada por referência às constatações decorrentes da confrontação do par ‘média-mediana’ por cada par ‘item-plano’, não pode deixar de ser sublinhado que os valores da *moda* – ou seja, o valor cujo número de ocorrência é o mais frequente em cada série – permitem constatar que, nos planos do DD e da ADD, os valores do par ‘mediana-moda’ relativos aos itens C26 e C27 – isto é, os valores 4.0-4.0 (DD e ADD) e 5.0-4.0 (DD e ADD), respetivamente – consolidam a perspetiva da existência de uma



tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo* em ambos os casos.

Partindo da comparação das *médias* dos itens C28 e C29, observa-se que os valores por item e por pares dos planos de DD e ADD, mais concretamente os valores de 4.7-4.6 e 4.5-4.4, respetivamente, demonstram que, no quadro da categoria genérica de *concordância*, os Docentes-respondentes evidenciam uma perceção que se posiciona na categoria percetiva de *concordância* específica que corresponde à fórmula verbal *concordo bastante* no item C28 e na categoria percetiva de *concordância* específica que corresponde à fórmula verbal *concordo* no item C29. No entanto, constata-se que, nos planos do DD e da ADD, os valores da *mediana*, relativos ao item C28 (*delinear as estratégias comunicativas em LP em função das tarefas comunicativas previamente determinadas*) e ao item C29 (*selecionar as tarefas comunicativas em LP em função das estratégias comunicativas previamente delineadas*) – cf. os conjuntos de pares ‘média-mediana’ cujos valores são 4.7-4.0 (DD) e 4.6-4.0 (ADD) para o item C28 e 4.5-4.0 (DD) e 4.4-4.0 (ADD) para o item C29 – sustentam a evidência primeira de que as perceções dos Docentes-respondentes referentes às dimensões em causa se inscrevem nas categorias percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo* para o item C29, aproximação essa semelhante à verificada no item C28.

De uma forma mais aprofundada, e tendo em conta a descrição analítica acima apresentada por referência às constatações decorrentes da confrontação do par ‘média-mediana’ por cada par de ‘item-plano’, não pode deixar de ser sublinhado que os valores da *moda* – ou seja, o valor cujo número de ocorrência é o mais frequente em cada série – permitem constatar que, nos planos do DD e da ADD, os valores do par ‘mediana-moda’ relativos aos itens C28 e C29 – isto é, os valores 4.0-4.0 (DD e ADD) – consolidam a perspetiva da existência de uma tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*, indiciando a expressão de um agrupamento significativo de resultados à volta da categoria percetiva de *concordância* mínima da escala de apreciação adotada pela investigação.

Finalmente e numa ótica de comparação das *médias* dos itens C30 e C31, constata-se que os valores por item e por pares dos planos de DD e ADD, mais especificamente os valores de 4.5-4.5 e 4.6-4.6, respetivamente, demonstram que, no quadro da categoria genérica de *concordância*, os Docentes-respondentes evidenciam uma perceção que se posiciona na categoria percetiva de *concordância* específica que corresponde à fórmula verbal *concordo* no item C30 e na categoria percetiva de *concordância* específica que corresponde à fórmula verbal *concordo bastante* no item C31. Contudo, constata-se que, nos planos do DD e da ADD, os valores da *mediana* e da

*moda* relativos ao item C30 (*delinear as estratégias comunicativas em LP em função das atividades comunicativas [de compreensão, produção, interação e mediação orais e escritas] previamente determinadas*) – cf. os conjuntos de pares ‘média-mediana-moda’ cujos valores são 4.5-4.0-4.0 (DD e ADD) – sustentam a evidência primeira de que as percepções dos Docentes-respondentes referentes às dimensões em causa se inscrevem nas categorias percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*; relativamente ao item C31 (*determinar as atividades comunicativas [de compreensão, produção, interação e mediação orais e escritas] em LP em função das estratégias comunicativas previamente delineadas*), a *mediana* – cf. os conjuntos de pares ‘média-mediana-moda’ cujos valores são 4.6-5.0-4.0 (DD e ADD) – sustenta a percepção primeira, mas a *moda* aproxima as tendências percetivas de *concordância* específica dos Docentes-respondentes da fórmula verbal *concordo*.

No sentido de permitir um acesso a uma visão global da leitura analítica da Tabela 7-B e de a mesma poder ser objeto de apreensão sintética, segue-se o Quadro 13 (v. página seguinte) no qual constam por par ‘item-plano’ as tendências percetivas específicas de *concordância* correspondentes.

Em termos globais e sintéticos, o tratamento dos dados referentes às categorias estatística de *média*, *mediana* e *moda*, dos dados decorrentes das manifestações percetivas dos Docentes-respondentes ao Questionário evidenciam, no âmbito da componente ‘Planificação’ da Secção C correspondente, que os Docentes-respondentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, na dimensão de *ensinar a LP* enquanto matéria-objeto de *ensino-aprendizagem*, consideram os itens em causa, mesmo tratando-se de itens ‘reciprocamente contrários’, relevantes, posicionamento percetivo sustentado pelos valores da categoria da medida de tendência central denominada *média*. Contudo, não pode deixar de ser sublinhado o facto de os valores inscritos na categoria estatística designada *moda* – ou seja, o valor cujo número de ocorrência é o mais frequente em cada série – evidenciarem, por um lado, que os Docentes-respondentes percecionam como *totalmente relevantes* no plano do DD os itens C11 (*definir objetivos de aprendizagem no âmbito da LP em função das motivações cognitivas, afetivas,.. dos Sujeitos-aprendentes para o uso dessa mesma Língua-Cultura*), C13 (*selecionar as tarefas de aprendizagem no âmbito da LP em função dos objetivos de aprendizagem previamente definidos*), C14 (*determinar as atividades de aprendizagem no âmbito da LP em função das tarefas de aprendizagem previamente selecionadas*), C18 (*delinear as estratégias de ensino-aprendizagem da LP em função das tarefas de aprendizagem previamente determinadas*) e C24 (*selecionar as atividades comunicativas [de compreensão, produção, interação e mediação orais e escritas] em LP em função das*

## Quadro 13

Questionário – Secção C – Componente: *Planificação* – Tendências por categorias  
perceptivas por referência às  $\bar{x}$ ,  $\tilde{x}$ ,  $\hat{x}$ 

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                               | $\bar{x}$ |      | $\tilde{x}$ |      | $\hat{x}$ |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------|-------------|------|-----------|----|
| ■ NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                               | ■         | □    | ■           | □    | ■         | □  |
| ■ NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                               | ■         | □    | ■           | □    | ■         | □  |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <i>LÍNGUA PORTUGUESA</i> enquanto <i>MATÉRIA-OBJETO</i> de <i>ENSINO-APRENDIZAGEM</i> consiste em ... | (C9) definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e /ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-Culturas. | CB        | C    | C           | C    | C         | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C10) definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e /ou programas escolares nacionais correspondentes.                        | CB        | CB   | CB          | CB   | C         | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C11) definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das motivações cognitivas, afetivas, etc.) dos Sujeitos-aprendentes para o uso dessa mesma Língua-Cultura.                                                                     | CB        | CB   | CB          | CB   | CC        | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C12) definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das expectativas dos parceiros sociais (famílias, empregadores, etc.) referentes ao uso dessa mesma Língua-Cultura.                                                            | C         | C    | C           | C    | C         | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C13) selecionar as <i>tarefas de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos <i>objetivos de aprendizagem</i> previamente definidos.                                                                                                                | CB        | CB   | CC          | CB   | CC        | CC |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C14) determinar as <i>atividades de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas de aprendizagem</i> previamente selecionadas.                                                                                                            | CB        | CB   | CB          | CB   | CC        | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C15) selecionar as <i>tarefas de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                                            | CB        | CB   | C           | C    | C         | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C16) definir os <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>expectativas</i> dos parceiros previamente selecionadas.                                                                                                             | C/CB      | C/CB | C           | C    | C         | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C17) definir os <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                                             | C/CB      | C    | C           | C    | C         | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C18) delinear as <i>estratégias de ensino-aprendizagem</i> da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                                                | CB        | CB   | CB          | CB   | CC        | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C19) selecionar as <i>tarefas de aprendizagem</i> da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>estratégias de ensino-aprendizagem</i> previamente delineadas.                                                                                                                | C/CB      | C/CB | C           | C    | C         | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C20) delinear as <i>estratégias de ensino-aprendizagem</i> da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                                             | CB        | CB   | C           | C    | C         | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C21) determinar as <i>atividades de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>estratégias de ensino-aprendizagem</i> previamente selecionadas.                                                                                                 | CB        | CB   | C/CB        | C/CB | C         | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C22) selecionar os <i>conteúdos linguísticos</i> de <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas comunicativas</i> previamente determinadas.                                                                                                                            | CB        | CB   | CB          | CB   | C         | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C23) determinar as <i>tarefas comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função dos <i>conteúdos linguísticos</i> previamente selecionados.                                                                                                                            | CB        | CB   | C           | C    | C         | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C24) selecionar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas comunicativas</i> previamente determinadas.                          | CB        | CB   | CB          | CB   | CC        | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C25) determinar as <i>tarefas comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) previamente selecionadas.                          | CB        | C/CB | C           | C    | C         | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C26) selecionar os <i>conteúdos linguísticos</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) previamente determinadas.                         | C         | C    | C           | C    | C         | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C27) determinar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) em <i>Língua Portuguesa</i> em função dos <i>conteúdos linguísticos</i> previamente selecionados.                         | CB        | CB   | CB          | CB   | C         | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C28) delinear as <i>estratégias comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas comunicativas</i> previamente determinadas.                                                                                                                           | CB        | CB   | C           | C    | C         | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C29) selecionar as <i>tarefas comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>estratégias comunicativas</i> previamente delineadas.                                                                                                                           | C/CB      | C    | C           | C    | C         | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C30) delinear as <i>estratégias comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) previamente determinadas.                        | C/CB      | C/CB | C           | C    | C         | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C31) determinar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>estratégias comunicativas</i> previamente delineadas.                        | CB        | CB   | CB          | CB   | C         | C  |

Legenda:  $\bar{x}$  – média;  $\tilde{x}$  – mediana.

*tarefas comunicativas previamente determinadas*), enquanto, por outro lado, essa mesma percepção de relevância total só se aplica ao item C13 (*selecionar as tarefas de aprendizagem no âmbito da LP em função dos objetivos de aprendizagem previamente definidos*) no plano da ADD, porquanto, nos restantes itens e planos as valorações percetivas dos Docentes-respondentes são de relevância não qualitativamente reforçada.

Na decorrência da análise e tratamento dos dados da Secção C do Questionário, relativos à componente de ‘Execução’ da função de *ensinar a LP* enquanto matéria-objeto de *ensino-aprendizagem*, e tendo em consideração que os dados constantes na Tabela 3-C<sup>206</sup> permitem verificar que, de uma forma global, todos os ‘item-plano’ são considerados como relevantes no exercício profissional correspondente nos planos do DD e da ADD pela maioria dos Docentes-respondentes, os dados registados na Tabela 7-C, na qual se encontram inscritos os valores relativos à *média*, à *mediana*, à *moda* e ao *desvio padrão* permitem proceder a uma leitura mais pormenorizada e comparativa das questões em causa, de acordo com as percepções dos Docentes-respondentes.

Tabela 7-C

| Questionário – Secção C – Componente: <i>Execução</i> – Resultados discriminados: $\bar{x}$ , $\tilde{x}$ , $\hat{x}$ , $\sigma$                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                              |           |             |           |          |           |             |           |          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-------------|-----------|----------|-----------|-------------|-----------|----------|
| <input checked="" type="checkbox"/> NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...<br><input type="checkbox"/> NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                              |           |             |           |          |           |             |           |          |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                              | $\bar{x}$ | $\tilde{x}$ | $\hat{x}$ | $\sigma$ | $\bar{x}$ | $\tilde{x}$ | $\hat{x}$ | $\sigma$ |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <i>LÍNGUA PORTUGUESA</i> enquanto <i>MATÉRIA-OBJETO</i> de <i>ENSINO-APRENDIZAGEM</i> consiste em ... | (C32) executar sem desvios a planificação do processo de ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em detrimento das contingências da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo</i> e <i>produto</i> , emergentes do/no terreno. | 3.8       | 4.0         | 4.0       | 1.1      | 4.0       | 4.0         | 4.0       | 1.0      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C33) flexibilizar a execução da planificação do processo de ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função das contingências da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo</i> e <i>produto</i> , emergentes do/no terreno. | 5.0       | 5.0         | 6.0       | 0.8      | 4.9       | 5.0         | 6.0       | 0.9      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C34) abandonar a execução da planificação do processo de ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função das contingências da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo</i> e <i>produto</i> , emergentes do/no terreno.    | 3.8       | 4.0         | 4.0       | 1.0      | 3.8       | 4.0         | 4.0       | 1.2      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C35) recorrer à <i>competência sociolinguística</i> para articular as <i>competências linguísticas</i> e <i>pragmáticas</i> no âmbito do ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> .                                                  | 4.7       | 4.5         | 4.0       | 0.8      | 4.6       | 4.0         | 4.0       | 0.8      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C36) recorrer às <i>competências linguísticas</i> para articular as <i>competências sociolinguísticas</i> e <i>pragmáticas</i> no âmbito do ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> .                                               | 4.6       | 4.0         | 4.0       | 0.8      | 4.6       | 4.0         | 4.0       | 0.8      |

Legenda:  $\bar{x}$  – média;  $\tilde{x}$  – mediana;  $\hat{x}$  – moda;  $\sigma$  – desvio padrão.

Analisando os valores da *média* do item C32 (*executar sem desvios a planificação do processo de ensino-aprendizagem da LP em detrimento das contingências da aprendizagem, nas suas dimensões de processo e produto emergentes do/no terreno*),

<sup>206</sup> V., supra, p. 181.

verifica-se uma quase coincidência por pares no âmbito do DD e da ADD (3.8-4.0), valores esses que apontam no sentido da categoria percetiva de *concordância* específica correspondente à fórmula verbal *concordo*, constatando-se também que os valores da *mediana* e da *moda* são quase coincidentes com os da *média* (3.8-4.0-4.0) no plano do DD e (4.0-4.0-4.0) no plano da ADD, mantendo a aproximação à categoria percetiva de *concordância* específica correspondente à fórmula verbal *concordo*. Quanto ao item C33 (*flexibilizar a execução da planificação do processo de ensino-aprendizagem da LP em função das contingências da aprendizagem nas suas dimensões de processo e produto emergentes do/no terreno*), as tendências percetivas da *média* apontam no sentido da categoria de *concordância* específica que corresponde à fórmula verbal *concordo bastante* verificando-se igualmente que se os valores da *mediana* são (quase) coincidentes com os da *média* (5.0-5.0 no plano do DD e 4.9-5.0 no plano da ADD), os da *moda* (6.0) fazem uma aproximação à categoria percetiva de *concordância* específica correspondente à fórmula verbal *concordo completamente*, nos dois planos. Neste enquadramento, o item C34 (*abandonar a execução da planificação do processo de ensino-aprendizagem da LP em função das contingências da aprendizagem nas suas dimensões de processo e produto emergentes do/no terreno*), pelo facto de os valores do conjunto ‘*média-mediana-moda*’ serem (quase) coincidentes com os do item C32 (3.8-4.0-4.0) nos planos da DD e da ADD, se situa também na categoria percetiva de *concordância* específica correspondente à fórmula verbal *concordo*.

No âmbito da comparação das *médias* dos itens C35 (*recorrer à competência sociolinguística para articular as competências linguísticas e pragmáticas no âmbito do ensino-aprendizagem da LP*) e C36 (*recorrer às competências linguísticas para articular as competências sociolinguísticas e pragmáticas no âmbito do ensino-aprendizagem da LP*) constata-se que os valores por item e por pares dos planos de DD e ADD (4.7-4.6 e 4.6-4.6, respetivamente) apontam no sentido de que, no quadro da categoria genérica de *concordância*, os Docentes-respondentes demonstram uma perceção que, à primeira vista, se posiciona, *grosso modo*, na categoria percetiva de *concordância* específica que corresponde à fórmula verbal *concordo bastante*; no entanto, verifica-se que se no plano do DD os valores da *mediana*, pela sua coincidência com os da *média*, relativos ao item C35 (*recorrer à competência sociolinguística para articular as competências linguísticas e pragmáticas no âmbito do ensino-aprendizagem da LP*) – cf. os conjuntos de pares ‘*média-mediana*’ cujos valores são 4.7-4.5 –, sustentam a evidência primeira de que as perceções dos Docentes-respondentes referentes à questão em causa se inscrevem na categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo bastante* – mas com uma aproximação significativa, pelo valor quantitativo em questão (4.5), à

fórmula verbal *concordo* –, perspectiva essa que não se aplica ao plano da ADD, nem é extensível ao item C36 (*recorrer às competências linguísticas para articular as competências sociolinguísticas e pragmáticas no âmbito do ensino-aprendizagem da LP*) nos dois planos, na medida em que os valores dessas categorias (4.0-4.0) apontam para a existência de uma tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*.

Numa perspectiva de análise mais aprofundada, e tendo por base a descrição analítica acima apresentada tomando por referência as constatações decorrentes da confrontação do par ‘média-mediana’ por cada par de ‘item-plano’, não pode deixar de ser destacado que os valores da *moda* – ou seja, o valor cujo número de ocorrência é o mais frequente em cada série – permitem afirmar que, nos planos do DD e da ADD, os valores do par ‘mediana-moda’ relativos ao item C35 (4.0-4.0 e 4.0-4.0) e ao item C36 (4.0-4.0 e 4.0-4.0) evidenciam a perspectiva da existência de uma tendência primordial que se situa na categoria de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*.

Para permitir um acesso a uma visão global da leitura analítica da Tabela 7-C e de a mesma poder ser objeto de apreensão sintética, segue-se o Quadro 14, no qual constam, por par ‘item-plano’, as tendências percetivas específicas de *concordância* correspondentes.

Quadro 14

| Questionário – Secção C – Componente: Execução – Tendências por categorias percetivas por referência às $\bar{x}$ , $\tilde{x}$ , $\hat{x}$                                                                                                                                                                 |       | $\bar{x}$                                                                                                                                                                                                                              |             | $\tilde{x}$ |             | $\hat{x}$   |             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| <div> <div></div> NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE... </div> <div> <div></div> NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE... </div>                                                                                                                                                                        |       | <div></div>                                                                                                                                                                                                                            | <div></div> | <div></div> | <div></div> | <div></div> | <div></div> |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <i>LÍNGUA PORTUGUESA</i> enquanto <i>MATÉRIA-OBJETO</i> de <i>ENSINO-APRENDIZAGEM</i> consiste em ... | (C32) | executar sem desvios a planificação do processo de ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em detrimento das contingências da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo</i> e <i>produto</i> , emergentes do/no terreno. |             |             |             |             |             |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C33) | flexibilizar a execução da planificação do processo de ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função das contingências da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo</i> e <i>produto</i> , emergentes do/no terreno. |             |             |             |             |             |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C34) | abandonar a execução da planificação do processo de ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função das contingências da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo</i> e <i>produto</i> , emergentes do/no terreno.    |             |             |             |             |             |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C35) | recorrer à <i>competência sociolinguística</i> para articular as <i>competências linguísticas e pragmáticas</i> no âmbito do ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> .                                                         |             |             |             |             |             |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C36) | recorrer às <i>competências linguísticas</i> para articular as <i>competências sociolinguísticas e pragmáticas</i> no âmbito do ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> .                                                      |             |             |             |             |             |

Legenda:  $\bar{x}$  – média;  $\tilde{x}$  – mediana;  $\hat{x}$  – moda.

Numa ótica global e sintética, o tratamento dos dados referentes às categorias estatística de *média*, *mediana* e *moda* dos dados decorrentes das manifestações percetivas dos Docentes-respondentes ao Questionário evidenciam, no âmbito da Secção C correspondente, mais especificamente à componente da ‘*Execução*’ da planificação, nos planos tanto do DD como da ADD, que a maioria dos Docentes-respondentes, na sua qualidade de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, considera que os itens C32 e C34 e o item C35, mas neste último caso, apenas no plano da ADD, são não apenas *relevantes*, mas também *bastante relevantes*, designadamente nos itens C33, C36 e C35, mas apenas no plano do DD, posicionamento percetivo sustentado pelos valores da categoria da medida de tendência central denominada *média*.

Destaca-se, contudo, o facto de os valores inscritos na categoria estatística designada *moda* – ou seja, o valor cujo número de ocorrência é o mais frequente em cada série – evidenciarem, por um lado, que os Docentes-respondentes percecionam como sendo aspetos mais relevantes os relativos ao item C33 – *flexibilizar a execução da planificação do processo de ensino-aprendizagem da LP em função das contingências da aprendizagem nas suas dimensões de processo e produto emergentes do/no terreno* –, com o qual *concordam completamente*, nos dois planos, tendência essa não replicável aos restantes pares ‘item-plano’, visto que em todos eles a categoria estatística denominada *moda* se situa na valoração percetiva de *concordo*, não se verificando a existência de uma valoração percetiva de relevância reforçada relativamente a qualquer dos dois planos.

Na continuação da análise de índole interpretativa dos dados da Secção C do Questionário relativos à componente de ‘*Avaliação dos alunos*’ pelos Docentes-respondentes, na sua qualidade de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, cuja especificidade se concretiza na função de *ensinar*, e tendo em conta que os dados constantes na Tabela 3-D<sup>207</sup> permitem constatar que, de uma forma global, a todos os ‘item-plano’ é atribuída uma percepção de relevância nos planos do DD e da ADD pela maioria dos Docentes-respondentes, os dados registados na Tabela 7-D (ver página seguinte), na qual se encontram inscritos os valores relativos à *média*, à *mediana*, à *moda* e ao *desvio padrão*, permitem proceder a uma leitura mais pormenorizada e comparativa das questões em causa, de acordo com as percepções dos Docentes-respondentes.

---

<sup>207</sup> V., supra, p. 183.

Tabela 7-D

Questionário – Secção C – Componente: *Avaliação dos Alunos* – Resultados discriminados:  $\bar{x}$ ,  $\tilde{x}$ ,  $\hat{x}$ ,  $\sigma$ 

| <input checked="" type="checkbox"/> NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...<br><input type="checkbox"/> NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |           |             |           |          |           |             |           |          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-------------|-----------|----------|-----------|-------------|-----------|----------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | $\bar{x}$ | $\tilde{x}$ | $\hat{x}$ | $\sigma$ | $\bar{x}$ | $\tilde{x}$ | $\hat{x}$ | $\sigma$ |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <b>LÍNGUA PORTUGUESA</b> enquanto <b>MATÉRIA-OBJETO</b> de <b>ENSINO-APRENDIZAGEM</b> consiste em ... | (C37)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |           |             |           |          |           |             |           |          |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | conferir prioridade à <i>avaliação dos conhecimentos</i> (centrada nos conteúdos da/na matéria denominada <i>Língua Portuguesa</i> em detrimento da <i>avaliação da proficiência</i> (centrada na utilização da língua-cultura numa situação – potencial ou efetivamente – real) no âmbito do ensino-aprendizagem dessa mesma Língua-Cultura. | 4.2       | 4.0         | 4.0       | 0.9      | 4.3       | 4.0         | 4.0       | 0.9      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C38)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |           |             |           |          |           |             |           |          |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | conferir prioridade à <i>avaliação da proficiência</i> (centrada na utilização da língua-cultura numa situação – potencial ou efetivamente – real) em detrimento da <i>avaliação dos conhecimentos</i> (centrada nos conteúdos disciplinares) no âmbito do ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> .                                  | 4.5       | 4.0         | 4.0       | 0.8      | 4.5       | 4.0         | 4.0       | 0.9      |

Legenda:  $\bar{x}$  – média;  $\tilde{x}$  – mediana;  $\hat{x}$  – moda;  $\sigma$  – desvio padrão.

Tomando por referência as *médias* dos pares ‘item-plano’ C37 (*conferir prioridade à avaliação dos conhecimentos em detrimento da avaliação da proficiência no âmbito do ensino-aprendizagem dessa mesma Língua-Cultura*) e C38 (*conferir prioridade à avaliação da proficiência em detrimento da avaliação dos conhecimentos no âmbito do ensino-aprendizagem da LP*), verifica-se uma (quase) coincidência no âmbito do DD e da ADD dos valores da *média* (4.2-4.3 e 4.5-4.5, respetivamente) que apontam no sentido da categoria percetiva de *concordância* específica correspondente à fórmula verbal *concordo*, com uma tendência de aproximação à fórmula verbal *concordo bastante*, no item C38. No entanto, verifica-se que os valores da *mediana* e da *moda* – ou seja, o valor cujo número de ocorrência é o mais frequente em cada série – são quase coincidentes com os da *média* no item C37 (*conferir prioridade à avaliação dos conhecimentos em detrimento da avaliação da proficiência no âmbito do ensino-aprendizagem dessa mesma Língua-Cultura*) – 4.2-4.0-4.0 no plano do DD e 4.3-4.0-4.0 no plano da ADD –, mantendo a aproximação à categoria percetiva de *concordância* específica correspondente à fórmula verbal *concordo*; contudo, quanto ao item C38 (*conferir prioridade à avaliação da proficiência em detrimento da avaliação dos conhecimentos no âmbito do ensino-aprendizagem da LP*), as tendências percetivas da *mediana* e da *moda* apontam no sentido da confirmação da categoria de *concordância* específica correspondente à fórmula verbal *concordo*.



Para uma visão global da leitura analítica da Tabela 7-D e para poder analisar de forma sintética, segue-se o Quadro 15, no qual constam, por par ‘item-plano’, as tendências percetivas específicas de *concordância* correspondentes.

Quadro 15

| Questionário – Secção C – Componente: <i>Avaliação dos Alunos</i> – Tendências por categorias percetivas por referência às $\bar{x}$ , $\tilde{x}$ , $\hat{x}$                                                                                                                                              |       | $\bar{x}$                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                          | $\tilde{x}$                         |                          | $\hat{x}$                           |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...<br><input type="checkbox"/> NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                          |       | <input checked="" type="checkbox"/>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <b>LÍNGUA PORTUGUESA</b> enquanto <b>MATÉRIA-OBJETO</b> de <b>ENSINO-APRENDIZAGEM</b> consiste em ... | (C37) | conferir prioridade à <i>avaliação dos conhecimentos</i> (centrada nos <i>conteúdos</i> da/na matéria denominada <i>Língua Portuguesa</i> em detrimento da <i>avaliação da proficiência</i> (centrada na utilização da língua-cultura numa situação – potencial ou efetivamente – real) no âmbito do ensino-aprendizagem dessa mesma Língua-Cultura. |                          |                                     |                          |                                     |                          |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C38) | conferir prioridade à <i>avaliação da proficiência</i> (centrada na utilização da língua-cultura numa situação – potencial ou efetivamente – real) em detrimento da <i>avaliação dos conhecimentos</i> (centrada nos <i>conteúdos</i> disciplinares) no âmbito do ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> .                                  |                          |                                     |                          |                                     |                          |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |       | C                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | C                        | C                                   | C                        | C                                   | C                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |       | C/CB                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | C/CB                     | C                                   | C                        | C                                   | C                        |

Legenda:  $\bar{x}$  – média;  $\tilde{x}$  – mediana;  $\hat{x}$  – moda.

No enquadramento da análise de carácter interpretativo dos dados da Secção C do Questionário relativos à componente de ‘Avaliação dos alunos’, constata-se que os dados registados na Tabela 7-D, na qual se encontram inscritos os valores relativos à *média*, à *mediana*, à *moda* e ao *desvio padrão*, permitem proceder a uma leitura mais pormenorizada e comparativa das questões em causa, de acordo com as perceções dos Docentes-respondentes e, tendo em conta o posicionamento percetivo sustentado pelos valores da categoria da medida de tendência central denominada *média*, os aspetos constantes do Questionário relativos a esta componente foram considerados *relevantes* pela maioria dos Docentes-respondentes, verificando-se, contudo, uma pequena tendência em aproximar os valores da média do item C38 (*conferir prioridade à avaliação da proficiência em detrimento da avaliação dos conhecimentos no âmbito do ensino-aprendizagem da LP*) da fórmula verbal percetiva de *concordo bastante*, o que atribui, de alguma forma, uma maior relevância a este par ‘item-plano’ C38 relativamente ao par ‘item-plano’ C37.

Para finalizar a análise de índole interpretativa dos dados da Secção C do Questionário, e tendo em consideração que os dados constantes na Tabela 3-E<sup>208</sup> relativos à componente ‘*Supervisão pedagógico-didática*’ permitem constatar que, em

<sup>208</sup> V., supra, p. 185.

termos globais, esta componente é considerada como relevante no exercício profissional correspondente nos planos do DD e da ADD pela quase unanimidade dos Docentes-respondentes, os dados registados na Tabela 7-E, onde se encontram inscritos os valores relativos à *média*, à *mediana*, à *moda* e ao *desvio padrão* conduzem a uma leitura mais pormenorizada e comparativa das percepções dos Docentes-respondentes, docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, no respeitante à função de *ensinar a LP* enquanto matéria-objeto de *ensino-aprendizagem*.

Tabela 7-E

Questionário – Secção C – Componente: *Supervisão pedagógico-didática*  
Resultados discriminados:  $\bar{x}$ ,  $\tilde{x}$ ,  $\hat{x}$ ,  $\sigma$

| <input checked="" type="checkbox"/> NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...<br><input type="checkbox"/> NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |           |             |           |          |           |             |           |          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-------------|-----------|----------|-----------|-------------|-----------|----------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | $\bar{x}$ | $\tilde{x}$ | $\hat{x}$ | $\sigma$ | $\bar{x}$ | $\tilde{x}$ | $\hat{x}$ | $\sigma$ |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <b>LÍNGUA PORTUGUESA</b> enquanto <b>MATÉRIA-OBJETO</b> de <b>ENSINO-APRENDIZAGEM</b> consiste em ... | (C39)<br>autosupervisionar a minha execução do tríptico planificação, operacionalização e regulação do ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> numa perspetiva de correto acionamento dos referenciais dos diversos domínios científicos associados ao ensino-aprendizagem em causa, tendo em vista a condução de uma intervenção subsequente consolidada ou reformulada desses mesmos referenciais científicos.     | 5.0       | 5.0         | 4.0       | 0.9      | 4.9       | 5.0         | 4.0       | 0.9      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C40)<br>Supervisionar a auto-regulação da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo e produto</i> , da <i>Língua Portuguesa</i> dos Sujeitos-aprendentes, numa perspetiva de concetualização e de teorização, científica e tecnicamente fundamentada, da ação até então desenvolvida, tendo em vista a execução de uma intervenção subsequente em função das circunstâncias de cada situação de ensino-aprendizagem.  | 4.9       | 5.0         | 4.0       | 0.8      | 4.8       | 5.0         | 4.0       | 0.9      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C41)<br>Supervisionar a auto-regulação da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo e produto</i> , da <i>Língua Portuguesa</i> dos Sujeitos-aprendentes, numa perspetiva de observância dos referenciais dos diversos domínios científicos associados ao ensino-aprendizagem em causa, tendo em vista a execução de uma intervenção subsequente consolidada e/ou reformulada desses mesmos referenciais científicos. | 4.8       | 5.0         | 4.0       | 0.8      | 4.7       | 4.5         | 4.0       | 1.0      |

Legenda:  $\bar{x}$  – média;  $\tilde{x}$  – mediana;  $\hat{x}$  – moda;  $\sigma$  – desvio padrão.

No âmbito de uma ótica de comparação das *médias* dos pares ‘item-plano’ C39, C40 e C41, constata-se que os valores encontrados no âmbito do DD e da ADD – mais precisamente 5.0-4.9, 4.9-4.8 e 4.8-4.7, respetivamente – apontam para a categoria percetiva de *concordância* específica correspondente à fórmula verbal *concordo bastante*. Constata-se também, que os valores da *mediana* são quase coincidentes com os da *média* – cf. os conjuntos de pares ‘média-mediana’ cujos valores são 5.0-5.0, 4.9-5.0 e 4.8-5.0 no plano do DD e 4.9-5.0, 4.8-5.0 e 4.7-4.5 no plano da ADD, respetivamente – sustentando a evidência primeira de que as percepções dos Docentes-respondentes, no que respeita à componente em causa, se situam na categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo bastante*.

Numa perspetiva mais aprofundada da descrição analítica acima apresentada por referência às constatações decorrentes da confrontação do par ‘média-mediana’ por cada

par 'item-plano', não pode deixar de ser sublinhado que os valores da *moda* (4.0) – ou seja, o valor cujo número de ocorrência é o mais frequente em cada série – suportam a constatação de que a tendência primaz se situa na categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*. Da aplicação destes procedimentos de confrontação dos valores do par 'mediana-moda' a todos os pares 'item-plano' sobressai que, embora os valores (quase) coincidentes dos pares 'média-mediana' apontem para perceções dos Docentes-respondentes que se inscrevem, nos planos do DD e da ADD, na categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo bastante*, os valores da *moda* correspondentes no plano do DD e no plano da ADD – que correspondem ao valor quantitativo de 4.0 em todos os pares 'item-plano' – indicam que a maioria das respostas assinalam tendências que correspondem a uma aproximação às categorias percetivas de *concordância* cuja fórmula verbal é *concordo*. Esta tendência é mais percetível no plano da ADD, mais precisamente no item C41 – cf. os pares 'mediana-moda' cujos valores são 4.5-4.0 –, na medida em que os valores da '*mediana*' fazem uma aproximação à categoria percetiva qualitativa de *concordo* e os valores com frequência mais elevada também aproximam as perceções dos Docentes-respondentes dessa mesma categoria.

No sentido de permitir um acesso a uma visão global da leitura analítica da Tabela 7-E e de a mesma poder ser objeto de apreensão sintética, segue-se o Quadro 16 no qual constam por par 'item-plano' as tendências percetivas específicas de *concordância* correspondentes. Em termos globais e sintéticos, o tratamento dos dados referentes às categorias estatística de *média*, *mediana* e *moda*, dos dados decorrentes das manifestações percetivas dos Docentes-respondentes ao Questionário evidenciam, no

Quadro 16

**Questionário – Secção C – Componente: Supervisão pedagógico-didática – Tendências por categorias percetivas por referência às  $\bar{x}$ ,  $\tilde{x}$ ,  $\hat{x}$**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | $\bar{x}$                           |                          | $\tilde{x}$                         |                          | $\hat{x}$                           |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <div> <div><input checked="" type="checkbox"/></div> NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...           <div><input type="checkbox"/></div> NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...         </div>                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                     |                          |                                     |                          |                                     |                          |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <b>LÍNGUA PORTUGUESA</b> enquanto <b>MATÉRIA-OBJETO</b> de <b>ENSINO-APRENDIZAGEM</b> consiste em ... | (C39)<br>autosupervisionar a minha execução do tríptico planificação, operacionalização e regulação do ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> numa perspectiva de correto acionamento dos referenciais dos diversos domínios científicos associados ao ensino-aprendizagem em causa, tendo em vista a condução de uma intervenção subsequente consolidada ou reformulada desses mesmos referenciais científicos.     | CB                                  | CB                       | CB                                  | CB                       | C                                   | C                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C40)<br>Supervisionar a auto-regulação da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo e produto</i> , da <i>Língua Portuguesa</i> dos Sujeitos-aprendentes, numa perspectiva de conceitualização e de teorização, científica e tecnicamente fundamentada, da ação até então desenvolvida, tendo em vista a execução de uma intervenção subsequente em função das circunstâncias de cada situação de ensino-aprendizagem. | CB                                  | CB                       | CB                                  | CB                       | C                                   | C                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C41)<br>Supervisionar a auto-regulação da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo e produto</i> , da <i>Língua Portuguesa</i> dos Sujeitos-aprendentes, numa perspectiva de observância dos referenciais dos diversos domínios científicos associados ao ensino-aprendizagem em causa, tendo em vista a execução de uma intervenção subsequente consolidada e/ou reformulada desses mesmos referenciais científicos. | CB                                  | CB                       | CB                                  | C/CB                     | C                                   | C                        |

Legenda:  $\bar{x}$  – média;  $\tilde{x}$  – mediana;  $\hat{x}$  – moda.

âmbito da Secção C correspondente, no respeitante à componente ‘*Supervisão pedagógico-didática*’ que para além de serem todas consideradas, no exercício profissional correspondente, nos planos tanto do DD como da ADD pela quase unanimidade dos Docentes-respondentes, na sua qualidade de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, cuja especificidade é *ensinar a LP* – neste contexto específico – enquanto matéria-objeto de *ensino-aprendizagem*, não apenas como relevantes, mas também como *bastante relevantes*, posicionamento percetivo sustentado pelos valores da categoria da medida de tendência central denominada *média*. No entanto, não pode deixar de ser sublinhado o facto de os valores inscritos na categoria estatística designada *moda* – ou seja, o valor cujo número de ocorrência é o mais frequente em cada série – evidenciarem que os Docentes-respondentes percecionam esta componente em estudo com uma relevância não qualitativamente reforçada, quer no plano do DD quer da ADD, sendo mais visível essa situação no plano da ADD, mais precisamente no item C41, onde a ‘mediana’ já indicia uma aproximação à valoração percetiva de relevância não qualitativamente reforçada.

No enquadramento da Secção D do Questionário, e tendo em consideração que os dados constantes na Tabela 4<sup>209</sup> permitem constatar que, de uma forma global, todos os ‘item-plano’, relacionados com a função de *ensinar a LP* como língua de escolarização das áreas disciplinares obrigatórias que não a da LP, são considerados como relevantes no exercício profissional correspondente nos planos do DD e da ADD pela maior parte dos Docentes-respondentes, os dados registados na Tabela 8 (ver página seguinte), na qual se encontram inscritos os valores relativos à *média*, à *mediana*, à *moda* e ao *desvio padrão* permitem proceder a uma leitura mais pormenorizada e comparativa das dimensões objeto das percepções dos Docentes-respondentes, docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, no respeitante à função de *ensinar a LP* como língua de escolarização das áreas disciplinares obrigatórias que não da LP.

Por referência à *média* do item D1 (*desenvolver práticas de conhecimento explícito da LP, enquanto requisito para a execução das atividades comunicativas das matérias das outras áreas disciplinares*), constata-se uma (quase) coincidência por pares no âmbito do DD e da ADD (5.1-5.0), que apontam no sentido da categoria percetiva de *concordância* específica correspondente à fórmula verbal *concordo bastante*. No entanto, verifica-se que se, por um lado, os valores da *mediana* são praticamente coincidentes com os da *média* (5.0-5.0), os valores da *moda* – ou seja, o valor cujo número de ocorrência é o mais frequente em cada série – (6.0-6.0) evidenciam uma aproximação à

---

<sup>209</sup> V., supra, p. 187.

categoria percetiva de *concordância* específica correspondente à fórmula verbal *concordo completamente*.

Tabela 8

Questionário – Secção D – Resultados discriminados:  $\bar{x}$ ,  $\tilde{x}$ ,  $\hat{x}$ ,  $\sigma$ 

| <div> <div></div> NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE... </div> <div> <div></div> NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE... </div>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |           |             |           |          |           |             |           |          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|-------------|-----------|----------|-----------|-------------|-----------|----------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | $\bar{x}$ | $\tilde{x}$ | $\hat{x}$ | $\sigma$ | $\bar{x}$ | $\tilde{x}$ | $\hat{x}$ | $\sigma$ |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <b>LÍNGUA PORTUGUESA</b> enquanto <b>LÍNGUA DE ESCOLARIZAÇÃO</b> das <b>ÁREAS DISCIPLINARES OBRIGATÓRIAS</b> que não a de <i>Língua Portuguesa (Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Expressões Físico-Motoras)</i> , consiste em ... | (D1) desenvolver práticas de conhecimento explícito (= a refletida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro) da <i>LP</i> , enquanto requisito para a execução das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) das matérias das outras áreas disciplinares. | 5.1       | 5.0         | 6.0       | 0.8      | 5.0       | 5.0         | 6.0       | 0.8      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | (D2) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) da e em <i>LP</i> nas outras áreas disciplinares subordinando a especificidade dessas áreas disciplinares a essa mesma execução.                                                                                                                                                    | 5.0       | 5.0         | 6.0       | 0.9      | 5.0       | 5.0         | 6.0       | 1.0      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | (D3) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) da e em <i>LP</i> nas outras áreas disciplinares subordinando essa mesma execução à especificidade dessas áreas disciplinares.                                                                                                                                                      | 4.6       | 4.5         | 4.0       | 1.0      | 4.5       | 4.0         | 4.0       | 1.1      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | (D4) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) da e em <i>LP</i> nas outras áreas disciplinares transformando as informações verbais orais e/ou escritas dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas não marcadas em termos de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares.                               | 4.4       | 4.0         | 4.0       | 0.9      | 4.4       | 4.0         | 4.0       | 0.9      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | (D5) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) da e em <i>LP</i> nas outras áreas disciplinares transformando as informações verbais orais e/ou escritas dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas com marcas de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares.                                           | 4.9       | 5.0         | 4.0       | 0.9      | 4.9       | 5.0         | 4.0       | 0.9      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | (D6) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) da e em <i>LP</i> nas outras áreas disciplinares transformando as informações não verbais (gráficos, quadros, tabelas, imagens, etc.) dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas não marcadas em termos de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares.   | 4.4       | 4.0         | 4.0       | 0.9      | 4.4       | 4.0         | 4.0       | 0.9      |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | (D7) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) da e em <i>LP</i> nas outras áreas disciplinares transformando as informações não verbais (gráficos, quadros, tabelas, imagens, etc.) dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas com marcas de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares.               | 4.7       | 5.0         | 4.0       | 0.8      | 4.6       | 4.0         | 4.0       | 0.8      |

Legenda:  $\bar{x}$  – média;  $\tilde{x}$  – mediana;  $\hat{x}$  – moda;  $\sigma$  – desvio padrão.

No âmbito da comparação das *médias* dos itens D2 e D3, relacionados com a *execução as atividades comunicativas da e em LP nas áreas disciplinares que não a LP – subordinando a especificidade dessas áreas disciplinares a essa mesma execução* (D2) ou *subordinando essa mesma execução à especificidade dessas áreas disciplinares* (D3) –, regista-se que os valores por item e por pares dos planos de DD e ADD – 5.0-5.0, 4.6-4.5 – apontam no sentido de que, no quadro da categoria genérica de *concordância*, os Docentes-respondentes demonstram uma perceção que, à primeira vista, se posiciona, *grosso modo*, na categoria percetiva de *concordância* específica que corresponde à fórmula verbal *concordo bastante*.

No entanto, constata-se que se, nos planos do DD e da ADD, os valores da *mediana*, pela sua coincidência com os da *média* relativos ao item D2 – cf. os conjuntos de pares ‘média-mediana’ cujos valores são 5.0-5.0 – sustentam a evidência primeira de

que as percepções dos Docentes-respondentes referentes à questão em causa se inscrevem na categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo bastante*, perspectiva essa também extensível ao item D3, mas, neste último caso, apenas no plano do DD (4.6-4.5), dado que os valores da *mediana* referentes ao item D3 no plano da ADD – 4.5-4.0 – apontam para a existência de uma tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*.

Numa perspectiva de análise mais aprofundada, e tendo por base a descrição analítica acima apresentada tomando por referência as constatações decorrentes da confrontação do par ‘média-mediana’ por cada par de ‘item-plano’, não pode deixar de ser destacado que os valores da *moda* – ou seja, o valor cujo número de ocorrência é o mais frequente em cada série – permitem afirmar que, nos planos do DD e da ADD, os valores do par ‘mediana-moda’ relativos ao item D2 – 6.0-6.0 – consolidam a perspectiva da existência de uma tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo completamente*, tendência essa não extensível ao item D3 – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ correspondentes: 4.5-4.0 (DD) e 4.0-4.0 (ADD) – que sustenta a constatação de que a tendência primordial se situa na categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*.

Relativamente às *médias* dos itens D4 e D5 relacionados com a *execução das atividades comunicativas da e em LP nas áreas disciplinares que não a de LP transformando as informações verbais orais e/ou escritas dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas – não marcadas em termos de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares* (D4) ou *com marcas de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares* (D5) –, constata-se que os valores por item e por pares dos planos de DD e ADD – 4.4-4.4 e 4.9-4.9 – apontam no sentido de que, no quadro da categoria genérica de *concordância*, os Docentes-respondentes demonstram percepções que, à primeira vista, se posicionam nas categorias percetivas de *concordância* específica que correspondem às fórmulas verbais *concordo* e *concordo bastante*, respetivamente.

No entanto, constata-se que se nos planos do DD e da ADD os valores da *mediana*, pela sua (quase) coincidência com os da *média*, relativos ao item D5 – cf. os conjuntos de pares ‘média-mediana’ cujos valores são 4.9-5.0 – sustentam a evidência primeira de que as percepções dos Docentes-respondentes referentes à percepção em causa se inscrevem na categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo bastante*, perspectiva essa não extensível ao item D4 – cf. os conjuntos de pares ‘média-mediana’ cujos valores são 4.4-4.0 – que aponta para a existência de

uma tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*.

Aprofundando a análise e tomando por base a descrição analítica acima apresentada e tendo por referência as constatações decorrentes da confrontação do par ‘média-mediana’ por cada par de ‘item-plano’, não pode deixar de ser destacado que os valores da *moda* – ou seja, o valor cujo número de ocorrência é o mais frequente em cada série – permitem afirmar que, nos planos do DD e da ADD, os indicadores quantitativos do par ‘mediana-moda’ relativos aos itens D4 e D5 – cf. os conjuntos de pares ‘média-mediana’ cujos valores são 5.0-4.0 e 4.0-4.0, respetivamente – consolidam a indicação da existência de uma tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*.

Numa ótica da comparação das *médias* dos itens D6 e D7 relacionados com a *execução das atividades comunicativas da e em LP nas áreas disciplinares que não a de LP transformando as informações não verbais dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas – não marcadas em termos de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares* (D6) ou com marcas de *especificidade dessas mesmas áreas disciplinares* (D7) – constata-se que os valores por item e por pares dos planos de DD e ADD – 4.4-4.4 e 4.7-4.6 – apontam no sentido de que, no quadro da categoria genérica de *concordância*, os Docentes-respondentes demonstram uma perceção que, à primeira vista, se posiciona, *grosso modo*, na categoria percetiva de *concordância* específica que corresponde à fórmula verbal *concordo* para o item D6 e *concordo bastante* para o item D7.

Contudo, verifica-se que se nos planos do DD e da ADD os valores da *mediana*, pela sua coincidência com os da *média*, relativos ao item D6 – cf. os conjuntos de pares ‘média-mediana’ cujos valores são 4.4-4.0 – sustentam a evidência primeira de que as perceções dos Docentes-respondentes referentes à questão em causa se inscrevem na categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*, perspectiva essa também extensível ao item D7, mas, neste último caso, apenas no plano do DD – 4.7-5.0 –, dado que os valores da *mediana* referentes ao item D7 no plano da ADD – 4.6-4.0 – apontam para a existência de uma tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*.

Tomando por referência as constatações decorrentes da confrontação do par ‘média-mediana’ por cada par ‘item-plano’, destacam-se os valores da *moda* – ou seja, o valor cujo número de ocorrência é o mais frequente em cada série – que permitem

afirmar que, nos planos do DD e da ADD, os valores do par ‘mediana-moda’ relativos ao item D6 – 4.0-4.0 – consolidam a perspetiva da existência de uma tendência que se aproxima de forma maioritária da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*, tendência essa extensível ao item D7 no quadro da ADD – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ correspondentes: 4.0-4.0 – que sustentam a constatação de que a tendência primordial se situa na categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*, mas, neste caso, no contexto do DD – cf. os valores do par ‘mediana-moda’ respetivos: 5.0-4.0 – existe uma tendência da *moda* em aproximar-se da categoria percetiva de *concordância* específica cuja fórmula verbal é *concordo*, apesar da *mediana* e da *média* não apontarem nessa direção.

No sentido de permitir um acesso a uma visão global da leitura analítica da Tabela 8 e de a mesma poder ser objeto de apreensão sintética, segue-se o Quadro 17 (ver página seguinte), no qual constam por par ‘item-plano’ as tendências percetivas específicas de *concordância* correspondentes.

Em termos globais e sintéticos, o tratamento dos dados referentes às categorias estatística de *média*, *mediana* e *moda*, dos dados decorrentes das manifestações percetivas dos Docentes-respondentes ao Questionário evidenciam, no âmbito da Secção D correspondente, a importância atribuída à LP enquanto língua de escolarização das áreas disciplinares obrigatórias que não a de LP nos planos tanto do DD como da ADD pela quase unanimidade dos Docentes-respondentes, na sua qualidade de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, cuja especificidade é *ensinar*, não apenas como relevantes, mas também como *bastante relevantes*, posicionamento percetivo este sustentado pelos valores da categoria da medida de tendência central denominada *média*.

Contudo, emerge o facto de os valores inscritos na categoria estatística designada *moda* – ou seja, o valor cujo número de ocorrência é o mais frequente em cada série – evidenciarem, por um lado, que os Docentes-respondentes percecionam como aspetos mais relevantes os relativos ao item D1, com o qual *concordam completamente*, tendência essa extensível ao item D2. Numa perspetiva de análise mais detalhada não se verifica a existência de uma valoração percetiva de relevância relativamente ao DD em detrimento da ADD ou vice-versa, apesar de no item D3, a valoração qualitativa da *média*, no plano da ADD se aproximar da fórmula verbal ‘concordo’ e os da ‘mediana’ no plano do DD também manifestarem essa tendência – cf. os indicadores qualitativos do par ‘mediana-moda’ correspondentes: CB-C/CB no quadro do DD e C/CB-C no quadro da ADD –, facto não relevante o suficiente para a infirmação da tendência percetiva dos Docentes-respondentes, enquanto docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal,



Quadro 17

Questionário – Secção D – Tendências por categorias percetivas por referência às  $\bar{x}$ ,  $\tilde{x}$ ,  $\hat{x}$ 

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | $\bar{x}$ |      | $\tilde{x}$ |    | $\hat{x}$ |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------|-------------|----|-----------|----|
| ■ NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | ■         | □    | ■           | □  | ■         | □  |
| □ NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | ■         | □    | ■           | □  | ■         | □  |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <b>LÍNGUA PORTUGUESA</b> enquanto <b>LÍNGUA DE ESCOLARIZAÇÃO</b> das <b>ÁREAS DISCIPLINARES OBRIGATÓRIAS</b> que não a de <i>Língua Portuguesa</i> (Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Expressões Físico-Motoras), consiste em ... | (D1) desenvolver práticas de conhecimento explícito (= a refletida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro) da LP, enquanto requisito para a execução das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) das matérias das outras áreas disciplinares. | CB        | CB   | CB          | CB | CC        | CC |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | (D2) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) da e em LP nas outras áreas disciplinares subordinando a especificidade dessas áreas disciplinares a essa mesma execução.                                                                                                                                                   | CB        | CB   | CB          | CB | CC        | CC |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | (D3) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) da e em LP nas outras áreas disciplinares subordinando essa mesma execução à especificidade dessas áreas disciplinares.                                                                                                                                                     | CB        | C/CB | C/CB        | C  | C         | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | (D4) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) da e em LP nas outras áreas disciplinares transformando as informações verbais orais e/ou escritas dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas não marcadas em termos de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares.                              | C         | C    | C           | C  | C         | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | (D5) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) da e em LP nas outras áreas disciplinares transformando as informações verbais orais e/ou escritas dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas com marcas de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares.                                          | CB        | CB   | CB          | CB | C         | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | (D6) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) da e em LP nas outras áreas disciplinares transformando as informações não verbais (gráficos, quadros, tabelas, imagens, etc.) dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas não marcadas em termos de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares.  | C         | C    | C           | C  | C         | C  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | (D7) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão</i> , <i>produção</i> , <i>interação</i> e <i>mediação</i> orais e escritas) da e em LP nas outras áreas disciplinares transformando as informações não verbais (gráficos, quadros, tabelas, imagens, etc.) dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas com marcas de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares.              | CB        | CB   | CB          | C  | C         | C  |

Legenda:  $\bar{x}$  – média;  $\tilde{x}$  – mediana;  $\hat{x}$  – moda.

em atribuírem a mesma importância à LP enquanto língua de escolarização das áreas disciplinares obrigatórias que não a LP, quer no quadro do DD quer da ADD.

Concluídos os processos de análise e interpretação dos resultados dos indicadores de natureza quantitativa e da sua categorização qualitativa secundária decorrentes do processo de levantamento e tratamento dos dados fornecidos pelos Docentes-respondentes do Questionário, impõe-se proceder em seguida e numa perspetiva de transição não apenas progressiva, mas também tanto aprofundada como consolidada da abordagem de carácter qualitativo secundária para a revisão global e sintética dos resultados correspondentes, bem como à discussão dos mesmos.

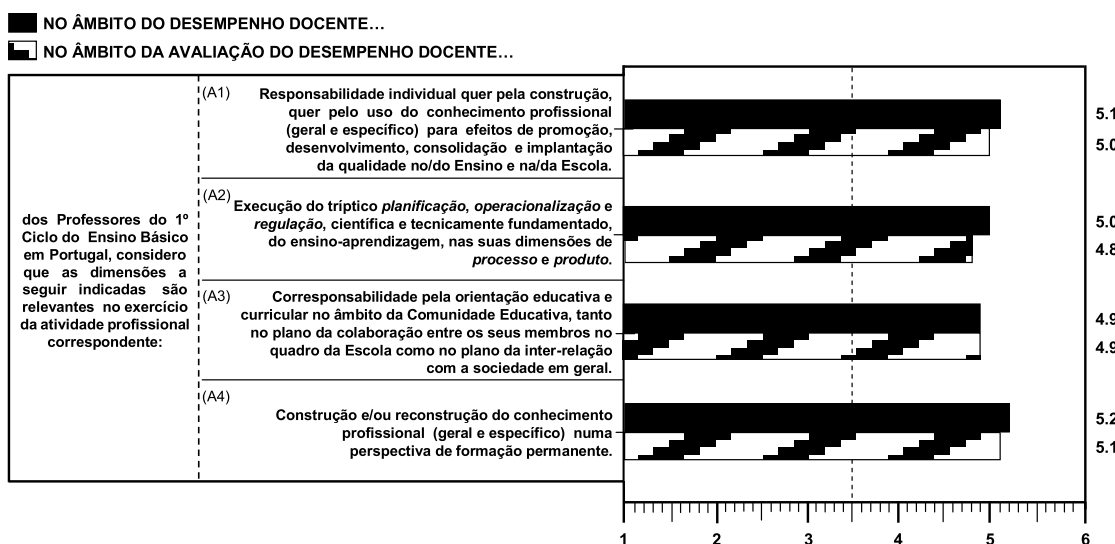
### 3.3. Revisão e discussão dos resultados

A revisão global e sintética dos resultados assenta na comparação dos indicadores normativos do *peso relativo* das tendências centrais simples das perceções,

por par ‘item-plano’, dos Docentes-respondentes e a discussão desses mesmos resultados decorre da determinação da *posição relativa* dos referidos pares ‘item-plano’ no quadro dos conjuntos globais e parcelares correspondentes nos quais se inscrevem, *posição relativa* essa que permite constatar quer a relevância relativa das percepções acima referidas, quer o sentido das mesmas, designadamente em termos de coerência inter-relacional no âmbito dos conjuntos respetivos.

Pese embora o facto de a apreciação cruzada dos indicadores quantitativos das categorias de tendência central constituir um conjunto de informações estratégico no âmbito da análise estrutural da abordagem estatística de índole descritiva, tendo em consideração os objetivos do presente estudo, designadamente, no quadro investigativo da Secção A do Questionário, os referentes às dimensões constituintes e estruturantes do *desempenho profissional da prática docente* consagradas no ECEIPEBS, mormente em termos de relevância das mesmas no exercício profissional correspondente nos planos do DD e da ADD, impõe-se proceder, numa ótica comparativa, a uma abordagem sistémica das percepções dos Docentes-respondentes, docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, sempre sem qualquer distinção das componentes disciplinares do *desenho curricular* correspondente, perspetiva essa que conduz a conferir a todas as ocorrências declarativas desses Docentes-respondentes a mesma relevância, ou seja, o mesmo *peso relativo*, razão pela qual se recorre aqui exclusivamente à indicação por par ‘item-plano’ à denominada *média aritmética simples*, mormente no Gráfico 1.

Gráfico 1

Questionário – Secção A – Resultados discriminados:  $\bar{x}$ 

Em primeiro lugar, numa ótica global, constata-se que os valores da categoria de tendência central designada *média* das quatro dimensões constituintes e estruturantes do *desempenho profissional da prática docente* consagradas no ECEIPEBS, sem qualquer

distinção quer das componentes disciplinares do *desenho curricular* respetivo, quer dos planos do DD e da ADD, mormente em termos de relevância das mesmas no exercício profissional correspondente, se situam entre 4.8 (A2-ADD) e 5.2 (A4-DD), isto é, inscrevem-se na categoria percetiva cuja fórmula verbal é *concordo bastante*, categoria qualitativa essa que evidencia que os Docentes-respondentes expressam de um modo geral um posicionamento de agrupamento à volta da categoria que corresponde a uma perceção específica de *concordância intermédia* entre as categorias específicas de concordância inferior e máxima da escala disponibilizada pelo Questionário, sendo, contudo, de sublinhar o facto de esses valores se situarem duas décimas e uma décima nos sentidos descendente e ascendente, respetivamente, por referência ao indicador quantitativo central (5.0) dessa categoria específica da categoria genérica de *concordância*.

Em segundo lugar, numa ótica mais detalhada, mas de índole comparativa em relação aos 'planos' denominados DD e ADD, observa-se que nas *dimensões profissional, social e ética* (A1) e de *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* (A2) e *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* (A4), os valores da categoria de tendência central designada *média* são superiores – de modo muito moderado, mais concretamente em termos máximos de duas décimas – no plano do DD em detrimento do plano da ADD, com a exceção da *dimensão de participação na escola e relação com a comunidade educativa* (A3), porquanto, neste último caso, os valores da categoria de tendência central denominada *média* são idênticos (4.9) nos planos do DD e da ADD.

Face ao exposto, e embora os valores da categoria de tendência central designada *média* quer numa ótica global, quer numa ótica mais detalhada – isto é, neste último caso, uma perspetiva subsidiária da ótica global – não permitam detetar uma classificação de índole ordinal suscetível de revelar uma seriação percetiva inequívoca em termos hierárquicos, é possível sintetizar essa classificação de modo sinóptico, mais concretamente no Quadro 18 (v. página seguinte).

Sem deixar de reafirmar que os indicadores de seriação constantes no Quadro 18 não correspondem a uma classificação de índole ordinal inequívoca em termos de relevância percetiva, constata-se que, pese embora a diferenciação decimal reduzida entre os valores da categoria de tendência central designada *média*, a *dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* (A4) ocupa a primeira posição tanto no plano do DD como no plano da ADD, a *dimensão profissional, social e ética* (A1) posiciona-se em segundo lugar nos planos do DD e da ADD, a *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* (A2) situa-se na terceira posição no plano do DD e na quarta posição no plano da ADD e a *dimensão de participação na escola e*

Quadro 18

Questionário – Secção A – Dimensões constituintes e estruturantes do *desempenho profissional da prática docente* consagradas no ECEIPEBS – Relevância posicional – critério:  $\bar{x}$

|                                                                                                                                                                               |                                                                                     | $\bar{x}$ |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------|---|
| ■ NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                          |                                                                                     | ■         | ■ |
| ■ NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                             |                                                                                     | ■         | ■ |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, considero que as dimensões a seguir indicadas são relevantes no exercício da atividade profissional correspondente: | (A1) <i>dimensão profissional, social e ética</i>                                   | 2         | 2 |
|                                                                                                                                                                               | (A2) <i>dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</i>                 | 3         | 4 |
|                                                                                                                                                                               | (A3) <i>dimensão de participação na escola e relação com a comunidade educativa</i> | 4         | 3 |
|                                                                                                                                                                               | (A4) <i>dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida</i>    | 1         | 1 |

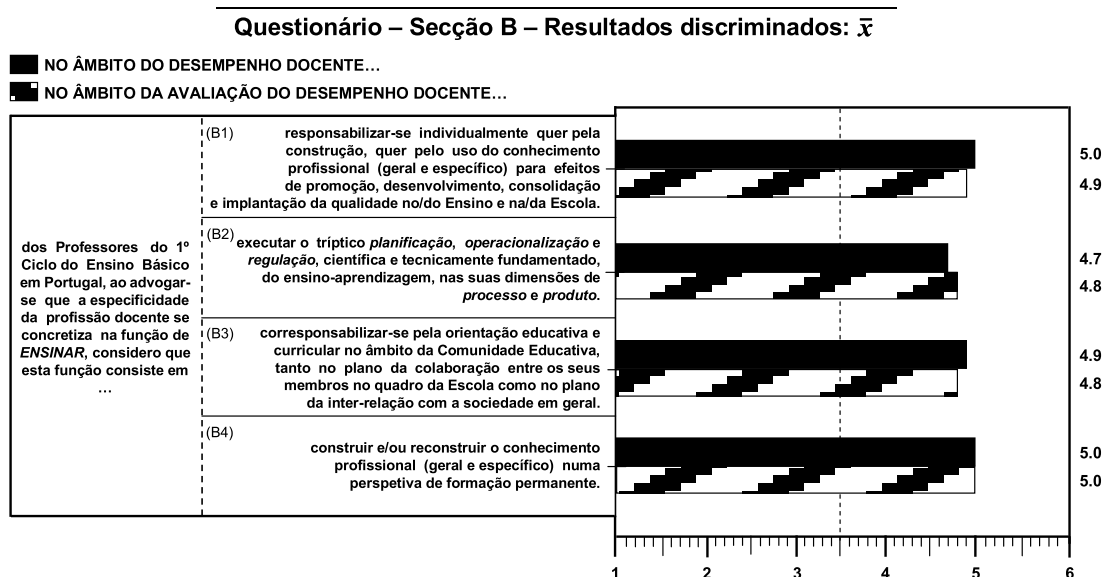
*relação com a comunidade educativa* (A3) surge na quarta posição no plano do DD e na terceira posição no plano da ADD, respetivamente.

Numa abordagem conclusiva da Secção A do Questionário, é possível inferir que os Docentes-respondentes, na sua qualidade de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, consideram que a *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* (A2) não constitui a dimensão nuclear da atividade profissional correspondente, na medida em que as dimensões *profissional, social e ética* (A1), *de participação na escola e relação com a comunidade educativa* (A3) e *de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* (A4) apresentam médias cujos valores são reciprocamente confluentes por referência à categoria percetiva de *concordo bastante*, nos planos do DD e da ADD, embora se deva registar que, de um modo geral, os valores mais elevados se situam no plano do DD em detrimento do plano da ADD, sendo ainda de sublinhar que a dimensão institucionalmente entendida como central no âmbito da atividade profissional, ou seja, a *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* (A2), ocupa no conjunto de seriação ordinal de relevância posicional em causa o quarto e último lugar no plano da ADD e o terceiro e penúltimo lugar no plano do DD.

Relativamente à Secção B do Questionário, e sempre sem qualquer distinção das componentes disciplinares do *desenho curricular* do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, mas por referência à função de *ensinar* institucionalmente entendida como componente específica da profissão docente, as posições declarativas dos Docentes-respondentes ao referido Questionário, de acordo com os critérios funcionais adotados na abordagem da Secção A desse mesmo instrumento, fornecem a indicação dos valores da

*média aritmética simples* de cada par ‘item-plano’ desta segunda secção do referido instrumento, sendo que os mesmos se encontram registados no Gráfico 2.

Gráfico 2



Numa ótica global, verifica-se que os valores da categoria de tendência central denominada *média* das quatro dimensões constituintes e estruturantes do *desempenho profissional da prática docente* consagradas no ECEIPEBS, sem qualquer distinção quer das componentes disciplinares do *desenho curricular* respetivo, quer dos planos do DD e da ADD, nomeadamente em termos de relevância das mesmas na função de *ensinar* institucionalmente entendida como detentora da especificidade da função docente, se situam entre 4.7 (B2-DD) e 5.0 (B1-DD e B4-DD-ADD), constatando-se que a categoria percetiva cuja formulação verbal é *concordo bastante* evidencia que os Docentes-respondentes exprimem um posicionamento central em torno da categoria que corresponde a uma perceção específica de *concordância intermédia* entre as categorias específicas de concordância inferior e máxima da escala disponibilizada pelo Questionário, havendo a salientar, no entanto, que esses valores se situam três décimas no sentido descendente por referência ao indicador quantitativo central (5.0) dessa categoria genérica de *concordância*.

De uma forma mais detalhada e comparativa relativamente aos planos do DD e da ADD, verifica-se que, nas *dimensões profissional, social e ética* (B1) e *dimensão de participação na escola e relação com a comunidade educativa* (B3), os valores da categoria de tendência central designada *média* são superiores no plano do DD – de modo muito moderado, mais concretamente em termos máximos de uma décima – em detrimento do plano da ADD; por outro lado, na *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* (B2), a perceção dos Docentes-respondentes é contrária, sendo

superiores os valores no plano da ADD – também de modo muito moderado, mais concretamente em termos máximos de uma décima – em detrimento do plano do DD; contudo, no respeitante ao *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* (B4), os valores da categoria de tendência central designada *média* são semelhantes (5.0) nos planos do DD e da ADD. Acresce que por referência à função de *ensinar* institucionalmente entendida como dimensão de especificidade da profissão docente, é conferida às dimensões *de participação na escola e relação com a comunidade educativa* (B1) e *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* (B4) uma relevância primaz nos planos do DD e da ADD.

Não deixando de reafirmar que os indicadores de seriação constantes no Quadro 19 não evidenciam uma classificação de índole ordinal inequívoca em termos de seriação perceptiva em termos hierárquicos, verifica-se que, pese embora a diferenciação decimal reduzida entre os valores da categoria de tendência central designada *média*, a *dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* (B4) ocupa a primeira posição tanto no plano do DD como no plano da ADD – sendo que no primeiro plano essa dimensão é acompanhada pela *dimensão profissional, social e ética* (B1), dimensão essa que se posiciona em segundo lugar no plano da ADD –, a *dimensão de participação na escola e relação com a comunidade educativa* (B3) posiciona-se no plano do DD na segunda posição e na terceira posição no plano da ADD e a dimensão de *desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* (B2) situa-se quer no plano do DD, quer no plano da ADD na terceira e última posição.

Quadro 19

Questionário – Secção B – Dimensões constituintes e estruturantes do *desempenho profissional da prática docente* consagradas no ECEIPEBS por referência à função de *ensinar* – Relevância posicional – critério:  $\bar{x}$

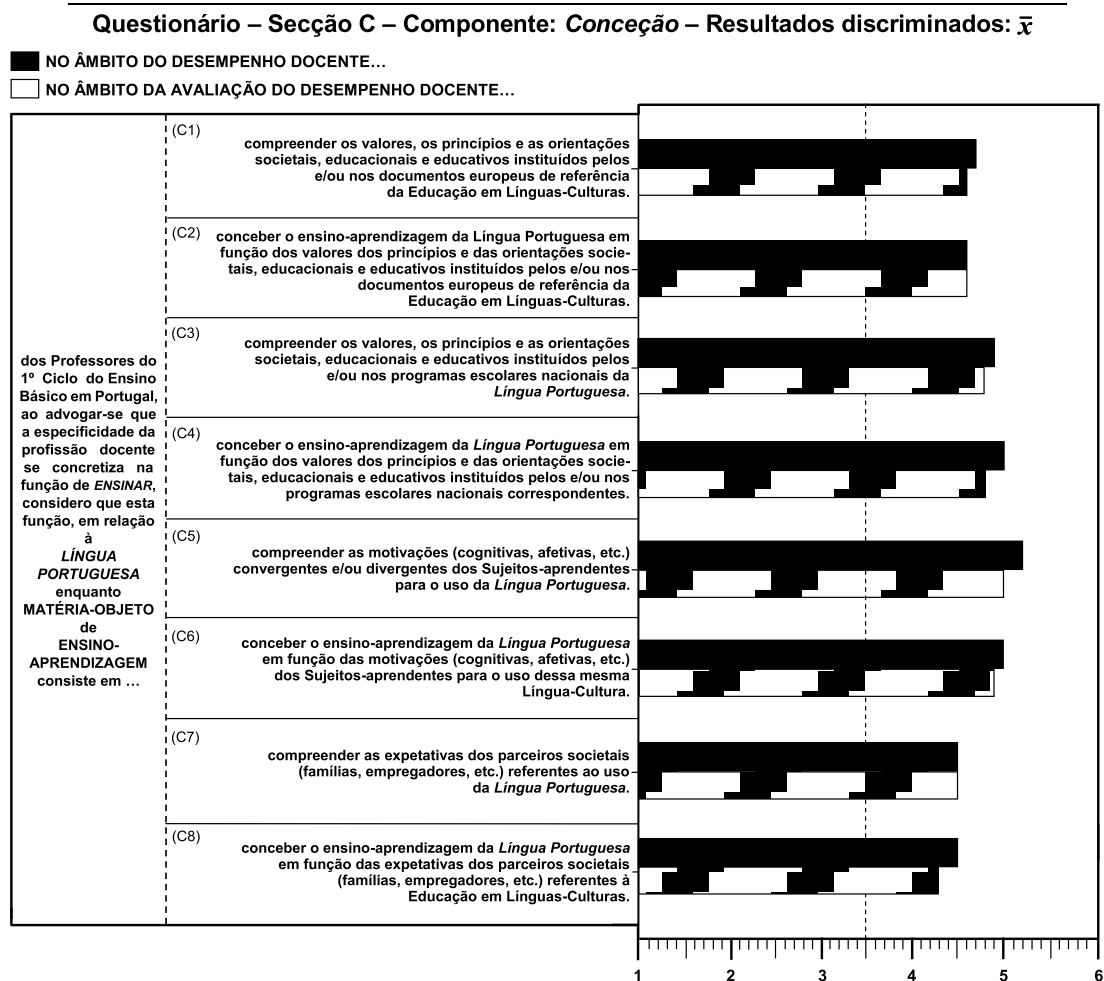
|                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                     | $\bar{x}$ |   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------|---|
| ■ NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                  |                                                                                     | ■         | ■ |
| ■ NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                     |                                                                                     | ■         | ■ |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <b>ENSINAR</b> , considero que esta função consiste em desenvolver a ... | (B1) <i>dimensão profissional, social e ética</i>                                   | 1         | 2 |
|                                                                                                                                                                                                                       | (B2) <i>dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</i>                 | 3         | 3 |
|                                                                                                                                                                                                                       | (B3) <i>dimensão de participação na escola e relação com a comunidade educativa</i> | 2         | 3 |
|                                                                                                                                                                                                                       | (B4) <i>dimensão de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida</i>    | 1         | 1 |

Numa perspetiva conclusiva da Secção B do Questionário, é permitido inferir que os Docentes-respondentes, na sua qualidade de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, consideram que a *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* (B2) não constitui a dimensão nuclear da atividade profissional correspondente por referência à função de *ensinar* institucionalmente entendida como dimensão de especificidade da profissão docente, porquanto as dimensões *profissional, social e ética* (B1), *de participação na escola e relação com a comunidade educativa* (B3) e *de desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* (B4) apresentam médias cujos valores são relativa e reciprocamente confluentes por referência à categoria percetiva cuja fórmula verbal é *concordo bastante*, nos planos do DD e da ADD, se bem que se deva registar que, de um modo geral, os valores mais elevados se situam no plano do DD em detrimento do plano da ADD – com exceção da *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* (B2) que adota um sentido contrário –, sendo ainda de sublinhar que a dimensão institucionalmente entendida como central no âmbito da atividade profissional, isto é, a *dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* (B2), ocupa no conjunto de seriação ordinal de relevância posicional em causa o terceiro e último lugar nos planos do DD e da ADD.

Quanto à Secção C do Questionário, e por referência à função de *ensinar* institucionalmente entendida como a dimensão de especificidade da profissão docente, designadamente em relação à LP, esta última enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem, na componente de ‘Conceção’ correspondente regista os valores da denominada *média aritmética simples* por par ‘item-plano’ assinalados no Gráfico 3-A (v. página seguinte).

Numa ótica mais detalhada e comparativa em relação aos planos denominados DD e ADD, observa-se que nos itens *compreender as motivações convergentes e/ou divergentes dos Sujeitos-aprendentes para o uso da LP* (C5), *conceber o ensino-aprendizagem da LP em função das motivações dos Sujeitos-aprendentes para o uso dessa mesma Língua-Cultura* (C6) e *conceber o ensino-aprendizagem da LP em função dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos programas nacionais correspondentes* (C4), os valores da categoria de tendência central designada *média* são superiores, mormente em situação de comparação com os restantes itens quer no plano do DD quer da ADD, mas sempre com uma valorização mais elevada – embora muito moderada porque no máximo de 2 décimas – no plano do DD; no entanto, se bem que os três primeiros itens (C1, C2 e C3) também sejam objeto de convergência em termos de valorações percetivas dos Docentes-respondentes, os mesmos não são merecedores de relevância homóloga à dos

Gráfico 3-A



itens anteriormente referenciados (C4, C5 e C6), sendo que relativamente a *conceber o ensino-aprendizagem da LP em função dos valores dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-Culturas* (C2), os valores da categoria de tendência central denominada *média* são idênticos (4.6) nos planos do DD e da ADD e se aproximam de forma significativa da categoria que corresponde a uma percepção de *concordância inferior* no quadro da categoria genérica de concordância disponibilizada pelo Questionário.

Face ao exposto, e embora os valores da categoria de tendência central designada *média* quer numa ótica global, quer numa ótica subsidiária respetiva – não permitam detetar uma classificação de índole ordinal suscetível de revelar uma seriação perceptiva inequívoca em termos valorativos, é possível sintetizar essa classificação de modo sinóptico na configuração adotada pelo Quadro 20 (ver página seguinte). Reafirmando que a seriação constante no Quadro 20 não corresponde a uma classificação de índole hierárquica inequívoca em termos de seriação perceptiva, constata-se que *compreender as motivações convergentes e/ou divergentes dos Sujeitos-*



*aprendentes para o uso da LP (C5) ocupa a primeira posição tanto no plano do DD como no plano da ADD.*

**Quadro 20**

**Questionário – Secção C – ENSINAR a LÍNGUA PORTUGUESA – Componente: Conceção**  
**Relevância posicional – critério:  $\bar{x}$**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                  | $\bar{x}$ |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|---|
| ■ NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                  | ■         | □ |
| □ NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                  | ■         | □ |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <b>LÍNGUA PORTUGUESA</b> enquanto <b>MATÉRIA-OBJETO</b> de <b>ENSINO-APRENDIZAGEM</b> consiste em ... | (C1) compreender os valores, os princípios e as orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-Culturas.                                                     | 4         | 4 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C2) conceber o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em função dos valores dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-Culturas. | 5         | 4 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C3) compreender os valores, os princípios e as orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos programas escolares nacionais da <i>Língua Portuguesa</i> .                                                            | 3         | 3 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C4) conceber o ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos valores dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos programas escolares nacionais correspondentes.              | 2         | 3 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C5) compreender as motivações (cognitivas, afetivas, etc.) convergentes e/ou divergentes dos Sujeitos-aprendentes para o uso da <i>Língua Portuguesa</i> .                                                                                      | 1         | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C6) conceber o ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função das motivações (cognitivas, afetivas, etc.) dos Sujeitos-aprendentes para o uso dessa mesma Língua-Cultura.                                                            | 2         | 2 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C7) compreender as expetativas dos parceiros sociais (famílias, empregadores, etc.) referentes ao uso da <i>Língua Portuguesa</i> .                                                                                                             | 6         | 5 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C8) conceber o ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função das expetativas dos parceiros sociais (famílias, empregadores, etc.) referentes à Educação em Línguas-Culturas.                                                        | 6         | 6 |

Por seu lado, *conceber o ensino-aprendizagem da LP em função das motivações dos Sujeitos-aprendentes para o uso dessa mesma Língua-Cultura (C6)* posiciona-se em segundo lugar, sendo este item acompanhado pelo ato de *conceber o ensino-aprendizagem da LP em função dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos programas escolares nacionais correspondentes (C4)* no plano do DD, havendo a sublinhar que este item ocupa a terceira posição no plano da ADD, acompanhado pelo item relativo ao ato de *compreender os valores, os princípios e as orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos programas escolares nacionais da LP (C3)*, nos planos do DD e da ADD. O item *conceber o ensino-aprendizagem da LP em função dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos*

pelos e/ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-Culturas (C2) coloca-se nas quarta e antepenúltima posição no plano da ADD e na quinta e penúltima posição no plano do DD, enquanto o item *compreender os valores, os princípios e as orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-Culturas* (C1) se posiciona na quarta posição nos planos do DD e da ADD. Por sua vez, o item relativo ao ato de *compreender as expectativas dos parceiros sociais referentes ao uso da LP* (C7) situa-se na sexta e última posição no plano do DD e na quinta e penúltima posição do plano da ADD, enquanto o item referente ao ato de *conceber o ensino-aprendizagem da LP em função das expectativas dos parceiros sociais referentes à Educação em Línguas-culturas* (C8) se posiciona, nos planos do DD e da ADD, no sexto e último lugar do conjunto respetivo. Numa perspetiva conclusiva deste conjunto da Secção C do Questionário relativo à ‘Conceção’ do ato de *ensinar a LP*, enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem, é possível inferir que os Docentes-respondentes, na sua qualidade de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, consideram que esta dimensão de ‘conceção’ deve ser função, numa ótica geral e sem qualquer distinção valorativa relevante nos planos do DD e da ADD, da sua compreensão, em primeiro lugar, da motivação dos Sujeitos-aprendentes relativamente ao uso da LP (C5 e C6) e, em segundo lugar, das prescrições dos programas escolares de LP (C3 e C4), cujos valores das médias correspondentes se inscrevem no nível percetivo cuja fórmula verbal é *concordo bastante*. Contudo a relevância dessa dimensão de ‘conceção’ por referência à compreensão das prescrições dos documentos europeus em matéria de Educação em Línguas-Culturas (C1 e C2) é remetida para uma posição de relevância subsidiária – cujos valores das médias respetivas se situam na proximidade do ponto intermédio dos níveis percetivos cujas fórmulas verbais são *concordo* e *concordo bastante* –, sendo que a compreensão das expectativas dos parceiros sociais relativas à Educação em Línguas-Culturas (C7 e C8) é relegada para uma posição última, na medida em que os valores das médias correspondentes, embora relevem do nível percetivo cuja fórmula verbal é *concordo*, não ultrapassam a metade do intervalo imediatamente ascendente da escala em causa.

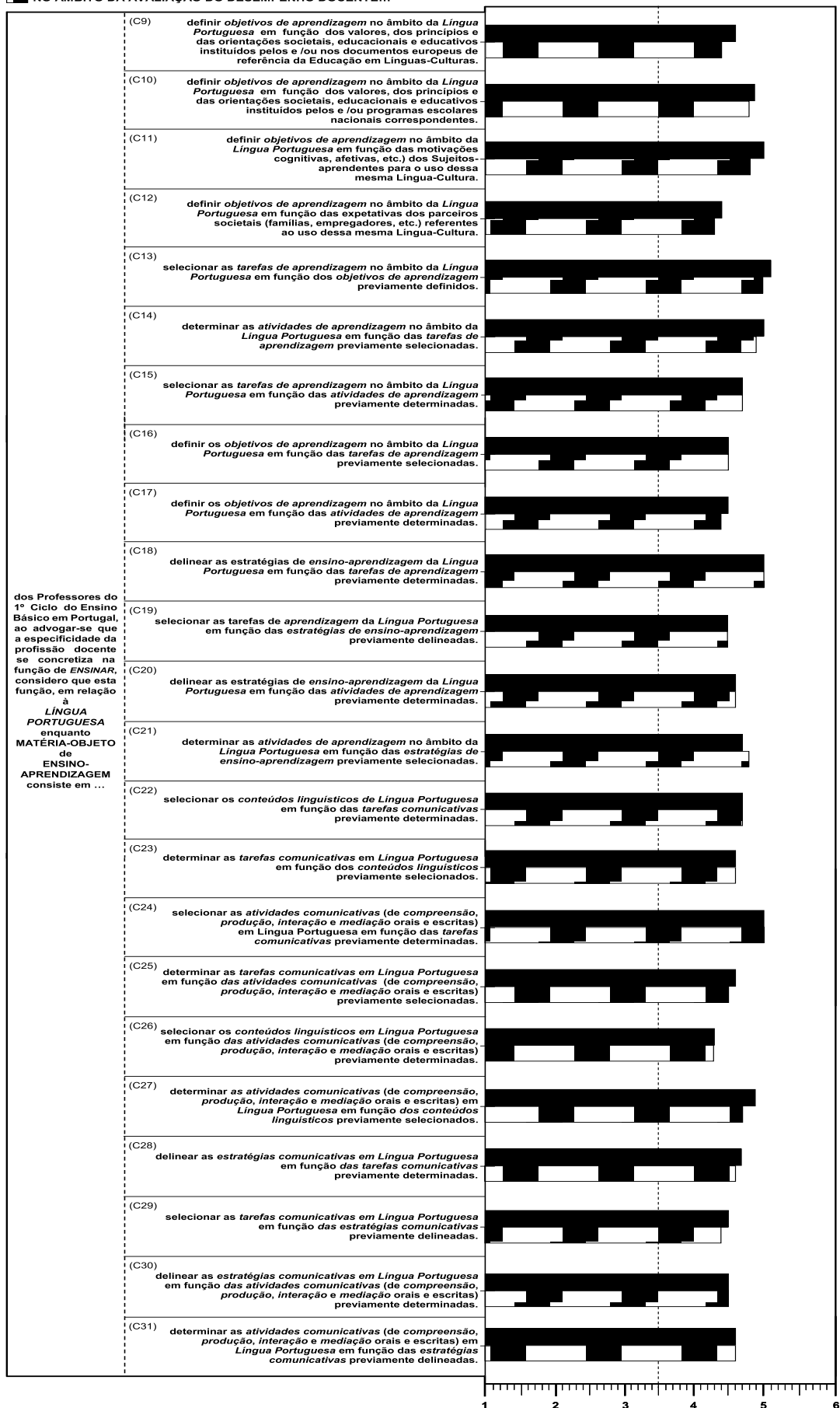
Ainda relativamente à Secção C do Questionário, e por referência à função de *ensinar* institucionalmente entendida como a dimensão de especificidade da profissão docente, designadamente em relação à LP, esta última enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem, na componente de ‘Planificação’ correspondente regista os valores da denominada *média aritmética simples* por par ‘item-plano’ assinalados no Gráfico 3-B (v. página seguinte).

Gráfico 3-B

Questionário – Secção C – Componente: *Planificação* – Resultados discriminados:  $\bar{x}$ 

■ NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...

■ NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...



Em primeiro lugar, numa ótica global, constata-se que os valores da categoria de tendência central designada *média*, quer dos planos do DD e da ADD, se situam entre 4.3 (C12-ADD e C26-DD-ADD) e 5.1 (C13-DD), apesar de a maioria se situar acima dos 4.5, nos dois planos – havendo a registar que, dos vinte e três existentes nesta componente, apenas sete itens, se situam entre 4.3 e 4.5 no plano do DD (C12, C16, C17, C19, C26, C29 e C30) e dez itens (C1, C12, C16, C17, C19, C25, C26, C29 e C30) no plano da ADD – isto é, a categoria percetiva cuja formulação verbal é *concordo bastante* evidencia que os Docentes-respondentes expressam de um modo geral um posicionamento maioritário à volta da categoria que corresponde a uma percepção específica de *concordância intermédia* entre as categorias específicas de concordância inferior e máxima da escala disponibilizada pelo Questionário.

Contudo, há que sublinhar o facto de os valores dos itens que não se enquadram nessa categoria específica da categoria genérica de *concordância* se situarem três décimas em sentido ascendente por referência ao indicador quantitativo central (4.0) correspondente à categoria específica de *concordância inferior* da escala disponibilizada pelo Questionário.

Em segundo lugar, numa ótica mais detalhada mas de índole comparativa em relação aos planos denominados DD e ADD, observa-se que os valores da categoria de tendência central denominada *média* são superiores no plano do DD e idênticos nas restantes situações, nunca se verificando uma valoração do plano da ADD em detrimento do plano do DD nos itens deste conjunto.

Face ao exposto, e embora os valores da categoria de tendência central designada *média* quer numa ótica global, quer numa ótica subsidiária correspondente não permitam detetar uma classificação de índole ordinal suscetível de revelar uma seriação percetiva inequívoca em termos hierárquico, é possível sintetizar essa classificação de modo sinóptico, tal como se encontra registado no Quadro 21 (v. página seguinte).

Reafirmando que a seriação constante no Quadro 21 não corresponde a uma classificação de índole ordinal inequívoca, constata-se que *selecionar as tarefas de aprendizagem no âmbito da LP em função dos objetivos de aprendizagem previamente definidos* (C13) ocupa a primeira posição tanto no plano do DD como no plano da ADD, sendo acompanhado, no plano da ADD pelos itens *delinear as estratégias de ensino-aprendizagem da LP em função das tarefas de aprendizagem previamente determinadas* (C18) e *selecionar as atividades de comunicativas em LP em função das tarefas comunicativas previamente determinadas* (C24), itens estes que ocupam a segunda

## Quadro 21

Questionário – Secção C – Componente: *Planificação* – Relevância posicional – critério:  $\bar{x}$ 

| <input checked="" type="checkbox"/> NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...<br><input type="checkbox"/> NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                               | $\bar{x}$                           |                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                               | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <b>LÍNGUA PORTUGUESA</b> enquanto <b>MATÉRIA-OBJETO</b> de <b>ENSINO-APRENDIZAGEM</b> consiste em ... | (C9) definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e /ou nos documentos europeus de referência da Educação em Línguas-Culturas. | 5                                   | 7                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | (C10) definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e /ou programas escolares nacionais correspondentes.                        | 3                                   | 3                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | (C11) definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das motivações cognitivas, afetivas, etc.) dos Sujeitos-aprendentes para o uso dessa mesma Língua-Cultura.                                                                     | 2                                   | 3                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | (C12) definir <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das expectativas dos parceiros sociais (famílias, empregadores, etc.) referentes ao uso dessa mesma Língua-Cultura.                                                            | 7                                   | 8                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | (C13) selecionar as <i>tarefas de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função dos <i>objetivos de aprendizagem</i> previamente definidos.                                                                                                                | 1                                   | 1                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | (C14) determinar as <i>atividades de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas de aprendizagem</i> previamente selecionadas.                                                                                                            | 2                                   | 2                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | (C15) selecionar as <i>tarefas de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                                            | 4                                   | 4                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | (C16) definir os <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas de aprendizagem</i> previamente selecionadas.                                                                                                                | 6                                   | 6                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | (C17) definir os <i>objetivos de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                                             | 6                                   | 7                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | (C18) delinear as <i>estratégias de ensino-aprendizagem</i> da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                                                | 2                                   | 1                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | (C19) selecionar as <i>tarefas de aprendizagem</i> da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>estratégias de ensino-aprendizagem</i> previamente delineadas.                                                                                                                | 6                                   | 6                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | (C20) delinear as <i>estratégias de ensino-aprendizagem</i> da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades de aprendizagem</i> previamente determinadas.                                                                                                             | 5                                   | 5                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | (C21) determinar as <i>atividades de aprendizagem</i> no âmbito da <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>estratégias de ensino-aprendizagem</i> previamente selecionadas.                                                                                                 | 4                                   | 3                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | (C22) selecionar os <i>conteúdos linguísticos de Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas comunicativas</i> previamente determinadas.                                                                                                                                   | 4                                   | 4                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | (C23) determinar as <i>tarefas comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função dos <i>conteúdos linguísticos</i> previamente selecionados.                                                                                                                            | 5                                   | 5                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | (C24) selecionar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas comunicativas</i> previamente determinadas.                                                 | 2                                   | 1                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | (C25) determinar as <i>tarefas comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) previamente selecionadas.                                                 | 5                                   | 6                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | (C26) selecionar os <i>conteúdos linguísticos</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) previamente determinadas.                                                | 8                                   | 8                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | (C27) determinar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) em <i>Língua Portuguesa</i> em função dos <i>conteúdos linguísticos</i> previamente selecionados.                                                | 3                                   | 4                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | (C28) delinear as <i>estratégias comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>tarefas comunicativas</i> previamente determinadas.                                                                                                                           | 4                                   | 5                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | (C29) selecionar as <i>tarefas comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>estratégias comunicativas</i> previamente delineadas.                                                                                                                           | 6                                   | 7                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | (C30) delinear as <i>estratégias comunicativas</i> em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) previamente determinadas.                                               | 6                                   | 6                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | (C31) determinar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) em <i>Língua Portuguesa</i> em função das <i>estratégias comunicativas</i> previamente delineadas.                                               | 5                                   | 5                        |

posição no plano do DD, assim como o item *definir objetivos de aprendizagem no âmbito da LP em função das motivações dos Sujeitos-aprendentes para o uso dessa mesma Língua-Cultura* (C11) e *determinar as atividades de aprendizagem no âmbito da LP em função das tarefas de aprendizagem previamente selecionadas* (C14), este último item nos planos do DD e da ADD.

A terceira posição é ocupada pelo item *definir objetivos de aprendizagem no âmbito da LP em função dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos programas escolares nacionais correspondentes* (C10) nos dois planos, pelo item *definir objetivos de aprendizagem no âmbito da LP em função das motivações dos Sujeitos-aprendentes para o uso dessa mesma Língua-Cultura* (C11) no plano da ADD e pelo item *determinar as atividades comunicativas em LP em função dos conteúdos linguísticos previamente selecionados* (C27) no plano do DD.

A quarta posição é ocupada pelos itens *selecionar as tarefas de aprendizagem no âmbito da LP em função das atividades de aprendizagem previamente determinadas* (C15) e *selecionar os conteúdos linguísticos de LP em função das tarefas comunicativas previamente determinadas* (C22), nos planos do DD e da ADD, bem como o item *determinar as atividades comunicativas em LP em função dos conteúdos linguísticos previamente selecionados* (C27) no plano da ADD e os itens *determinar as atividades de aprendizagem no âmbito da LP em função das estratégias de ensino-aprendizagem previamente selecionadas* (C21) – que ocupa a terceira posição no plano da ADD – e *delinear as estratégias comunicativas em LP em função das tarefas comunicativas previamente determinadas* (C28) no plano do DD, sendo que este último item ocupa a quinta posição no plano da ADD, posicionamento este acompanhado pelos itens *delinear as estratégias de ensino-aprendizagem da LP em função das atividades de aprendizagem previamente determinadas* (C20), *determinar as tarefas comunicativas em LP em função dos conteúdos linguísticos previamente selecionados* (C23) e *determinar as atividades comunicativas em LP em função das estratégias comunicativas previamente delineadas* (C31) nos planos do DD e da ADD, bem como pelos itens *definir objetivos de aprendizagem no âmbito da LP em função dos valores, dos princípios das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelo e/ou nos programas escolares nacionais correspondentes* (C9) e *determinar as tarefas comunicativas em LP em função das atividades comunicativas previamente selecionadas* (C25) no plano do DD.

No quadro desta seriação, verifica-se que na sexta posição se encontram os itens *definir os objetivos de aprendizagem no âmbito da LP em função das tarefas de*

*aprendizagem previamente selecionadas (C16), selecionar as tarefas de aprendizagem da LP em função das estratégias de ensino aprendizagem previamente delineadas (C19) e delinear as estratégias comunicativas em LP em função das atividades comunicativas previamente determinadas (C30) nos planos do DD e da ADD e o item determinar as tarefas comunicativas em LP em função das atividades comunicativas previamente selecionadas (C25) no plano da ADD, sendo estes itens C19 e C30 acompanhados pelos itens definir os objectivos de aprendizagem no âmbito da LP em função das atividades de aprendizagem previamente determinadas (C17) e selecionar as tarefas comunicativas em LP em função das estratégias comunicativas previamente delineadas (C29) no plano do DD, itens estes que ocupam a sétima posição, conjuntamente com o item definir objetivos de aprendizagem no âmbito da LP em função dos valores, dos princípios das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelo e/ou nos programas escolares nacionais correspondentes (C9) no plano da ADD. Posicionam-se na oitava posição, no plano da ADD, o item definir objetivos de aprendizagem no âmbito da LP em função das expectativas dos parceiros sociais referentes ao uso dessa mesma Língua-Cultura (C12) – que ocupa a sétima posição no plano do DD –, sendo acompanhado pelo item selecionar os conteúdos linguísticos em LP em função das atividades de comunicação previamente determinadas (C26) nos planos do DD e da ADD.*

Numa perspetiva conclusiva deste conjunto da Secção C do Questionário relativo à ‘Planificação’ do ato de *ensinar a LP*, enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem, é possível inferir que os Docentes-respondentes, na sua qualidade de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, evidenciam que, numa perspetiva de conjunto, o seu edifício concetual global referente à ‘planificação’ do ato de *ensinar da LP* apresenta uma configuração de índole babélica ao nível dos quadros concetuais singulares e de inter-relação das dimensões educacionais, educativas, curriculares e didáticas que confluem para a conceção, a construção e a elaboração de operação complexa de ‘planificação’ em causa, na medida em que os itens reciprocamente incompatíveis, embora assumam posições diferenciadas em termos de ordenação de relevância respetiva, se inscrevem na categoria genérica de concordância quando se impõe em termos científicos que os mesmos correspondam a perceções antonómicas, mais concretamente, no caso aqui em causa, às categorias genéricas de *concordância* e *discordância*.

A título de exemplo, pode ser referido, no âmbito da componente de ‘Planificação’ da Secção C do Questionário aqui em apreço, o caso de confrontação dos itens *delinear as estratégias de ensino-aprendizagem da LP em função das tarefas de aprendizagem previamente determinadas (C18) e selecionar as tarefas de aprendizagem da LP em*

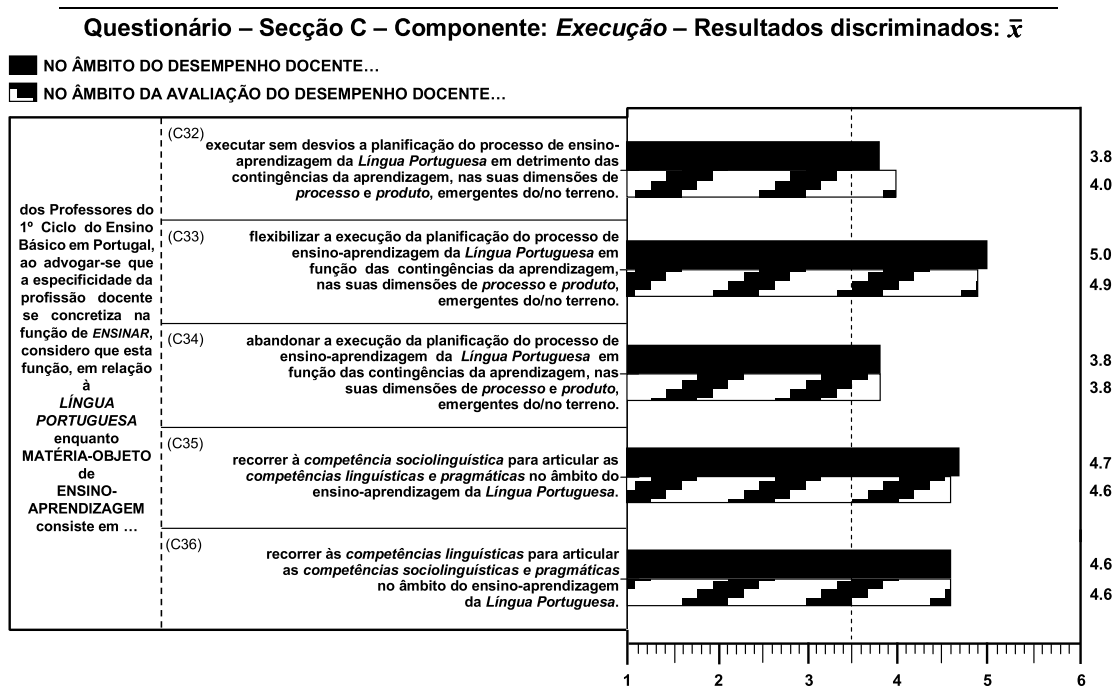
*função das estratégias de ensino-aprendizagem previamente delineadas* (C19), porquanto estes dois itens se inscrevem na categoria genérica de *concordância*, com médias cujos valores são 5.0 e 4.5, respetivamente, nos planos do DD e da ADD, quando se impõe, de acordo com os referenciais científicos correspondentes, designadamente de ordem didática, que os itens C18 e C19 sejam objeto de inclusão nas categorias percetivas genéricas de *concordância* e *discordância* – mais concretamente associadas às formulas verbais de *concordo completamente* e *discordo completamente* –, na ordem de apresentação respetiva, na medida em que a determinação de uma *estratégia de ensino-aprendizagem* – isto é, a «*manière de procéder pour atteindre un but spécifique*» e que se compõe de «*un ensemble d'opération ingénieuses et agencées habilement, en vue de favoriser au mieux l'atteinte d'un but*» (Legendre, 1988 [1993: 1184]) – não pode ocorrer previamente à determinação da *tarefa de aprendizagem* – ou seja, a «*[activité] spécifique qui, en vertu d'attentes sociales généralement admises dans un milieu, doit être maîtrisée*», mormente «*pour (...) l'atteinte d'un but*» (Legendre, 1988 [1993: 1276-1277]) – a ser executada, em termos essenciais, estruturais, funcionais e teleológicos. Ainda, a título de exemplo, segue-se a apresentação da situação de confrontação dos itens *selecionar os conteúdos linguísticos em LP em função das atividades de comunicação previamente determinadas* (C26) e *determinar as atividades comunicativas em LP em função dos conteúdos linguísticos previamente selecionados* (C27), na medida em que estes dois itens se inscrevem na categoria genérica de *concordância*, com médias cujos valores são 4.3-DD-ADD e 4.9-DD / 4.7-ADD, respetivamente, quando se impõe, de acordo com os referenciais científicos correspondentes, designadamente de ordem didática consagrados nos documentos europeus referentes à Educação em Línguas-Culturas, sendo presentemente o mais relevante o QECRL, até por se encontrar institucionalmente consagrado no quadro da política de educação linguística em Portugal, que os itens C26 e C27 sejam objeto de inclusão nas categorias percetivas genéricas de *concordância* e *discordância* – mais concretamente associadas às formulas verbais de *concordo completamente* e *discordo completamente* –, na ordem de apresentação respetiva, porquanto a determinação dos *conteúdos linguísticos* – ou seja, o «*[e]nsemble des notions constituant la matière scolaire à acquérir dans un objet d'apprentissage*» (Legendre, 1988 [1993: 255]), neste caso de índole linguística – não pode ocorrer previamente à determinação da *atividade comunicativa* – isto é, as atividades de receção, produção, interação e mediação orais e escritas, cuja essência é prioritária, mas não exclusivamente de ordem verbal (CE, 2001) – a ser executada, em termos essenciais, estruturais, funcionais e teleológicos, mormente por referência à *abordagem acional* instituída pelo QECRL.



O carácter não apenas labiríntico, mas também de contrassenso do edifício concetual evidenciado pelos Docentes-respondentes em termos declarativos da sua conceção de conjunto do plano procedural da componente de 'planificação' do ato de *ensinar a LP*, enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem, pode decorrer, pelo menos em parte, do facto de os referidos Docentes-respondentes não conferirem às unidades lexicais as cargas terminológicas correspondentes aos referenciais científicos convocados no quadro do Questionário, situação essa anteriormente detetada aquando da realização do processo de pré-testagem desse mesmo instrumento de investigação.

Sempre em relação à Secção C do Questionário, e por referência à função de *ensinar* institucionalmente entendida como a dimensão de especificidade da profissão docente, designadamente em relação à LP, esta última enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem, na componente de 'Execução' correspondente registam-se os valores da denominada *média aritmética simples* por par 'item-plano' assinalados no Gráfico 3-C.

Gráfico 3-C



Numa ótica global, verifica-se que os valores da categoria de tendência central designada *média* quer nos plano do DD quer no plano da ADD, mormente em termos de relevância das mesmas na concretização do ato de *ensinar a LP*, enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem, se situam entre 3.8 (C32-DD e C34-DD-ADD) e 5.0 (C33-DD), isto é, as categorias percetivas situam-se entre as fórmulas verbais *concordo* e *concordo bastante*, o que evidencia que os Docentes-respondentes expressam alguma divergência de opinião relativamente aos itens propostos, correspondendo mesmo assim

a uma percepção específica maioritária de *concordância* de acordo com a escala disponibilizada pelo Questionário, sendo, contudo de sublinhar o facto de esses valores se situarem duas décimas no sentido descendente por referência à categoria específica de concordância cuja fórmula verbal é *concordo* (3.8) e quatro décimas também em sentido descendente mas por referência ao indicador quantitativo central (5.0) da categoria específica de *concordância*, cuja fórmula verbal é *concordo bastante*, respetivamente.

Numa ótica mais detalhada e de índole comparativa dos planos de DD e ADD, constata-se uma convergência de resultados nos dois planos com uma variação máxima de duas décimas, na medida em que o valor quantitativo superior corresponde ao plano do DD, com exceção do item *executar sem desvios a planificação do processo de ensino-aprendizagem da LP em detrimento das contingências de aprendizagem nas suas dimensões de processo e produto, emergentes do/no terreno* (C32), no qual se verifica que os valores da categoria de tendência central designada *média* são superiores no plano da ADD por comparação com o plano do DD, apesar de seu carácter moderado (3.8-DD e 4.0-ADD), sendo ainda de destacar que esta componente de ‘Execução’ do Questionário evidencia os valores da categoria de tendência central designada *média*, quer no plano do DD quer no plano da ADD, menos elevados por comparação com os conjuntos restantes do instrumento de investigação em causa.

Face ao exposto, e embora os valores da categoria de tendência central designada *média* quer numa ótica global, quer numa ótica mais detalhada, não permitam detetar uma classificação de índole ordinal suscetível de revelar uma seriação percetiva inequívoca, torna-se possível sintetizar essa classificação de modo sinóptico, tal como se encontra registado no Quadro 22 (v. página seguinte).

Apesar de os indicadores de ordenação posicional constantes no Quadro 22 não corresponderem a uma classificação de índole ordinal percetiva inequívoca, constata-se que o item *flexibilizar a execução da planificação do processo de ensino-aprendizagem da LP em função das contingências da aprendizagem nas suas dimensões de processo e produto emergentes do/no terreno* (C33) ocupa a primeira posição tanto no plano do DD como no plano da ADD, o item *recorrer à competência sociolinguística para articular as competências linguísticas e pragmáticas no âmbito do ensino-aprendizagem da LP* (C35) ocupa a segunda posição nos planos do DD e da ADD, sendo acompanhado no plano da ADD pelo item *recorrer às competências linguísticas para articular as competências sociolinguísticas e pragmáticas no âmbito do ensino-aprendizagem da LP* (C36) – enquanto, no plano do DD, este mesmo item ocupa a terceira posição – e os itens *executar sem desvios a planificação do processo de ensino-aprendizagem da LP em*

Quadro 22

Questionário – Secção C – Componente: *Execução* – Relevância posicional – critério:  $\bar{x}$ 

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                              | $\bar{x}$                           |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...<br><input type="checkbox"/> NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                              | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <b>LÍNGUA PORTUGUESA</b> enquanto <b>MATÉRIA-OBJETO</b> de <b>ENSINO-APRENDIZAGEM</b> consiste em ... | (C32) executar sem desvios a planificação do processo de ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em detrimento das contingências da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo</i> e <i>produto</i> , emergentes do/no terreno. | 4                                   | 3                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C33) flexibilizar a execução da planificação do processo de ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função das contingências da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo</i> e <i>produto</i> , emergentes do/no terreno. | 1                                   | 1                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C34) abandonar a execução da planificação do processo de ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> em função das contingências da aprendizagem, nas suas dimensões de <i>processo</i> e <i>produto</i> , emergentes do/no terreno.    | 4                                   | 4                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C35) recorrer à <i>competência sociolinguística</i> para articular as <i>competências linguísticas</i> e <i>pragmáticas</i> no âmbito do ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> .                                                  | 2                                   | 2                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C36) recorrer às <i>competências linguísticas</i> para articular as <i>competências sociolinguísticas</i> e <i>pragmáticas</i> no âmbito do ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> .                                               | 3                                   | 2                        |

*função das contingências da aprendizagem nas suas dimensões de processo e produto emergentes do/no terreno* (C32) e *abandonar a execução da planificação do processo de ensino-aprendizagem da LP em função das contingências da aprendizagem nas suas dimensões de processo e produto emergentes do/no terreno* (C34) se posicionam na quarto e última posição nos planos do DD e da ADD, com exceção do primeiro item deste último par que ocupa a terceira posição no plano da ADD

Numa perspetiva conclusiva deste conjunto da Secção C do Questionário relativo à ‘Execução’ do ato de *ensinar a LP*, enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem, é possível inferir que os Docentes-respondentes, na sua qualidade de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, consideram que, embora o abandono da execução da planificação do processo de ensino-aprendizagem da LP (C34) deve ser colocado na última posição da ordenação de relevância percetiva, se bem que lhe seja associada, nos planos do DD e da ADD, uma valoração de concordância praticamente limiar (3.8), a execução dessa mesma planificação sem qualquer desvio (C32) também apresenta valorações de concordância nos planos da DD (3.8) e da ADD (4.0), sendo, contudo, de assinalar que a valoração de concordância é igualmente atribuída à flexibilização da

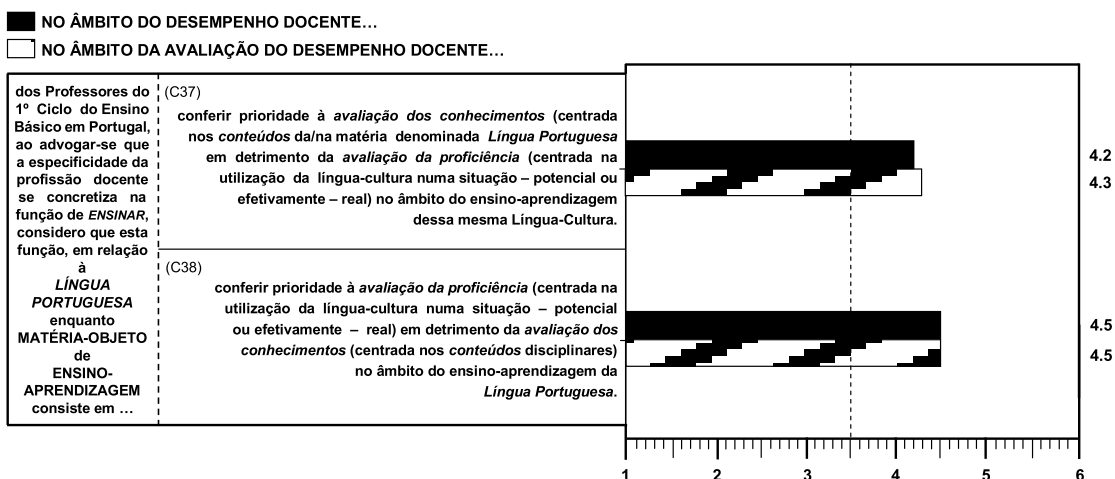
execução dessa mesma planificação (C33), mas de modo reforçado nos planos do DD (5.0) e da ADD (4.9) e cuja fórmula verbal é *concordo bastante*. Tendo em consideração o quadro valorativo descrito, embora a flexibilização da execução da planificação seja a mais valorizada, mormente em termos consolidados, no âmbito da categoria genérica de concordância, não se verifica uma rejeição clara das restantes modalidades de execução da planificação do processo de ensino-aprendizagem da LP.

Ainda neste quadro conclusivo, e relativamente à interação de índole funcional das *competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas*, constata-se que as perspetivas que conferem às *competências sociolinguísticas* (C35) e *linguísticas* (C36) valorações de concordância confluentes (4.7-DD / 4.6-ADD e 4.6-DD-ADD, respetivamente), que se aproximam do nível percetivo cuja fórmula é *concordo bastante*, evidenciam que o edifício concetual global dos Docentes-respondentes apresenta, relativamente a esta questão, uma configuração de índole babélica ao nível dos quadros concetuais singulares e de inter-relação dessas competências, na medida em que as duas perspetivas não são conciliáveis, porquanto apenas as *competências sociolinguísticas* podem assegurar a inter-ligação das *competências linguísticas e pragmáticas* no âmbito não apenas do processo de ensino-aprendizagem de uma língua-cultura, mas também do uso – que não em situação de ensino-aprendizagem – dessa mesma língua-cultura, na medida em que «[a] *competência sociolinguística* diz respeito ao conhecimento e às capacidades para lidar com a dimensão social do uso da língua», (CE, 2001: 169), sendo que quer os elementos de ordem lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica constituintes da *competência linguística*, quer os princípios discursivos (ou seja, os princípios de organização, estruturação e adaptação das mensagens) e funcionais (isto é, os princípios de realização das funções comunicativas das mensagens) apenas se tornam operacionais no quadro de situações socioculturais (CE, 2001).

Ainda em relação à Secção C do Questionário, e por referência à função de *ensinar* institucionalmente entendida como a dimensão de especificidade da profissão docente, designadamente em relação à LP, esta última enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem, na componente de 'Avaliação dos alunos' correspondente registam-se os valores da denominada *média aritmética simples* por par 'item-plano' assinalados no Gráfico 3-D (v. página seguinte).

Tomando por base da análise uma ótica global, verifica-se que os valores da categoria de tendência central designada *média* nos planos do DD e da ADD, mormente em termos de relevância das mesmas na componente 'Avaliação dos alunos', se situam entre 4.2 (C37-DD) e 4.5 (C38-DD e ADD), isto é, a categoria percetiva cuja fórmula

Gráfico 3-D

Questionário – Secção C – Componente: *Avaliação dos Alunos* – Resultados discriminados:  $\bar{x}$ 

verbal é *concordo*, perspetiva esta que evidencia que os Docentes-respondentes expressam de um modo geral um posicionamento de agrupamento à volta da categoria que corresponde a uma perceção específica de *concordância inferior* da escala disponibilizada pelo Questionário. Numa ótica mais detalhada e comparativa dos planos denominados DD e ADD, constata-se que existe uma manifestação de confluência percetiva por parte dos Docentes-respondentes entre itens C37 (4.2-DD e 4.3-ADD) e C38 (4.5-DD-ADD), que se referem à prioridade atribuída à *avaliação dos conhecimentos* e à *avaliação da proficiência*, respetivamente, sendo que os valores da categoria de tendência central designada *média* nesses dois planos se inscrevem na categoria percetiva específica de *concordância inferior* da escala disponibilizada pelo Questionário, categoria essa cuja formulação é *concordo*.

No seguimento do exposto, e embora os valores da categoria de tendência central designada *média* quer numa ótica global, quer numa ótica mais detalhada, não permitam detetar uma classificação de índole ordinal suscetível de revelar uma seriação percetiva inequívoca em termos hierárquicos, é possível apresentar essa classificação de modo sinóptico, tal como se encontra registado no Quadro 23 (v. página seguinte).

Tendo em consideração que a seriação constante no Quadro 23 não corresponde a uma classificação de índole ordinal determinante em termos de seriação percetiva inequívoca em termos hierárquicos, constata-se que, *conferir prioridade à avaliação da proficiência em detrimento da avaliação dos conhecimentos no âmbito do ensino-aprendizagem da LP* (C38), ocupa a primeira posição tanto no plano do DD como no plano da ADD e *conferir prioridade à avaliação dos conhecimentos em detrimento da avaliação da proficiência no âmbito do ensino-aprendizagem da LP* (C37) se posiciona na segunda e última posição, também nos planos do DD e da ADD, sendo que esta situação

## Quadro 23

Questionário – Secção C – Componente: *Avaliação dos Alunos* – Relevância posicional – critério:  $\bar{x}$ 

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | $\bar{x}$                           |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...<br><input type="checkbox"/> NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <b>LÍNGUA PORTUGUESA</b> enquanto <b>MATÉRIA-OBJETO</b> de <b>ENSINO-APRENDIZAGEM</b> consiste em ... | (C37) conferir prioridade à <i>avaliação dos conhecimentos</i> (centrada nos <i>conteúdos</i> da/na matéria denominada <i>Língua Portuguesa</i> em detrimento da <i>avaliação da proficiência</i> (centrada na utilização da língua-cultura numa situação – potencial ou efetivamente – real) no âmbito do ensino-aprendizagem dessa mesma Língua-Cultura. | 2                                   | 2                        |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C38) conferir prioridade à <i>avaliação da proficiência</i> (centrada na utilização da língua-cultura numa situação – potencial ou efetivamente – real) em detrimento da <i>avaliação dos conhecimentos</i> (centrada nos <i>conteúdos</i> disciplinares) no âmbito do ensino-aprendizagem da <i>Língua Portuguesa</i> .                                  | 1                                   | 1                        |

de conjunto indicia que os Docentes-respondentes, enquanto docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, consideram que estas duas configurações avaliativas da aprendizagem são prioritárias, embora os enunciados dos itens correspondentes apresentem formulações discursivas que não permitem conciliar essas duas configurações avaliativas, na medida em que não se pode verificar a existência de duas situações de prevalência em simultâneo neste caso, mormente em função da inversão posicional da ordem das duas configurações avaliativas nos referidos enunciados, porquanto os dois sentidos de prioridade posicional são incompatíveis por se excluírem em termos de reciprocidade.

Numa perspetiva conclusiva deste conjunto da Secção C do Questionário relativo à 'Avaliação dos Alunos' por referência ao ensino-aprendizagem da LP, esta última enquanto matéria-objeto do processo correspondente, é possível inferir que os Docentes-respondentes, na sua qualidade de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, não estabelecem uma distinção rigorosa da carga concetual suportada pelos termos complexos *avaliação dos conhecimentos* e *avaliação da proficiência*, na medida em que no âmbito quer da didática, quer da docimologia estas duas configurações avaliativas são apresentadas como constituindo os pólos do eixo de avaliação, sendo que a *avaliação dos conhecimentos* e a *avaliação da proficiência* correspondem, designadamente no âmbito da Educação em Línguas-Culturas, à *avaliação de saberes* e *avaliação de competências*, respetivamente (CE, 2001). Impõe-se sublinhar que, pese embora o facto

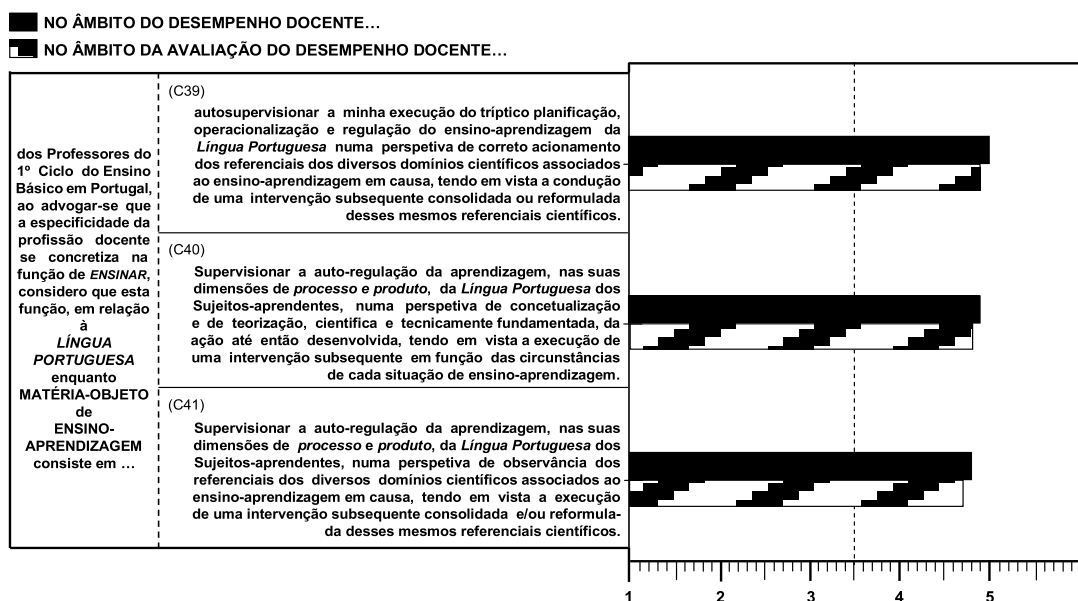
de essas duas configurações avaliativas poderem co-existir no âmbito da *avaliação da aprendizagem*, nas suas dimensões de *processo e produto* (CE, 2001), a formulação dos enunciados dos itens desta componente da Secção C do Questionário foram objeto de procedimentos de pré-testagem que validaram as sequências discursivas correspondentes, de modo a assegurar a receção correcta pelos Docentes-respondentes da carga de incompatibilidade dos sentidos de prioridade posicional em termos de recíproca exclusão dos mesmos, razão pela qual a ausência de distinção concetual destas duas configurações por parte dos Docentes-respondentes emerge como a leitura que oferece um menor grau de imprecisão.

Relativamente, por fim, à Secção C do Questionário, e por referência à função de *ensinar* institucionalmente entendida como a dimensão de especificidade da profissão docente, designadamente em relação à LP, esta última enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem, na componente de ‘Supervisão pedagógico-didática’ correspondente registam-se os valores da denominada *média aritmética simples* por par ‘item-plano’ assinalados no Gráfico 3-E.

Numa ótica global, constata-se que os valores da categoria de tendência central designada *média* quer dos planos do DD e da ADD, mormente em termos de relevância das mesmas na concretização do ato de *ensinar a LP*, enquanto matéria-objeto de Ensino-Aprendizagem, na sua componente de ‘Supervisão pedagógico-didática’, se situam entre 4.7 (C41-ADD) e 5.0 (C39-DD), isto é, a categoria percetiva cuja fórmula verbal é *concordo bastante*, evidenciam que os Docentes-respondentes expressam de um

Gráfico 3-E

**Questionário – Secção C – Componente: Supervisão pedagógico-didática**  
Resultados discriminados:  $\bar{x}$



modo geral um posicionamento de agrupamento à volta da categoria que corresponde a uma percepção específica de *concordância intermédia* entre as categorias específicas de concordância inferior e máxima da escala disponibilizada pelo Questionário, sendo de sublinhar, contudo, o facto de esses valores se situarem três décimas no sentido descendente por referência ao indicador quantitativo central (5.0) dessa categoria específica da categoria genérica de *concordância*.

Numa ótica mais detalhada e de índole comparativa em relação aos planos denominados DD e ADD, observa-se que existe uma quase coincidência entre os valores da categoria de tendência central designada *média* nos dois planos, quer no item C39 (5.0-DD e 4.9-ADD), quer no item C40 (4.9-DD e 4.8-ADD), quer ainda no item C41 (4.8-DD e 4.7-ADD) e que, assim sendo, os valores da categoria de tendência central denominada *média* são (praticamente) idênticos nos planos do DD e da ADD e correspondem à categoria percetiva específica de *concordância intermédia* na escala disponibilizada pelo Questionário e cuja fórmula verbal é *concordo bastante* nos dois planos, havendo a registar, no entanto, uma diferença máxima de uma décima no sentido ascendente no plano do DD em detrimento do plano da ADD, em todas as questões da componente de ‘Supervisão pedagógico-didática’ do processo de ensino-aprendizagem da LP.

Neste enquadramento, e pese embora os valores da categoria de tendência central designada *média* quer numa ótica global, quer numa ótica mais detalhada não permitam detetar uma classificação de índole ordinal suscetível de revelar uma seriação percetiva inequívoca em termos hierárquicos, é possível apresentar essa classificação de modo sinóptico, tal como se encontra registado no Quadro 24 (v. página seguinte).

Sem deixar de atender ao facto de que os indicadores posicionais constantes no Quadro 24 não correspondem a uma classificação de índole ordinal determinante em termos de seriação percetiva inequívoca em termos hierárquicos, constata-se que, apesar da diferenciação decimal ser reduzida entre os valores da categoria de tendência central designada *média*, o item *autosupervisionar a minha execução do tríptico planificação, operacionalização e regulação do ensino-aprendizagem da LP numa perspetiva de correto acionamento dos referenciais dos diversos domínios científicos associados ao ensino-aprendizagem em causa, tendo em vista a condução de uma intervenção subsequente consolidada ou reformulada desses mesmos referenciais científicos* (C39) ocupa a primeira posição nos planos do DD e da ADD, o item *supervisionar a auto-regulação da aprendizagem, nas suas dimensões de processo e produto, da LP dos Sujeitos-aprendentes, numa perspetiva de concetualização e de teorização, científica e tecnicamente fundamentada, da ação até então desenvolvida,*



Quadro 24

Questionário – Secção C – Componente: *Supervisão pedagógico-didática* – Relevância posicional  
Critério:  $\bar{x}$

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | $\bar{x}$ |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|---|
| ■ NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |           |   |
| ■ NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | ■         | ■ |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <b>LÍNGUA PORTUGUESA</b> enquanto <b>MATÉRIA-OBJETO</b> de <b>ENSINO-APRENDIZAGEM</b> consiste em ... | (C39)<br><i>autosupervisionar a minha execução do tríptico planificação, operacionalização e regulação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa numa perspetiva de correto acionamento dos referenciais dos diversos domínios científicos associados ao ensino-aprendizagem em causa, tendo em vista a condução de uma intervenção subsequente consolidada ou reformulada desses mesmos referenciais científicos.</i> | 1         | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C40)<br><i>Supervisionar a auto-regulação da aprendizagem, nas suas dimensões de processo e produto, da Língua Portuguesa dos Sujeitos-aprendentes, numa perspetiva de concetualização e de teorização, científica e tecnicamente fundamentada, da ação até então desenvolvida, tendo em vista a execução de uma intervenção subsequente em função das circunstâncias de cada situação de ensino-aprendizagem.</i>      | 2         | 2 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | (C41)<br><i>Supervisionar a auto-regulação da aprendizagem, nas suas dimensões de processo e produto, da Língua Portuguesa dos Sujeitos-aprendentes, numa perspetiva de observância dos referenciais dos diversos domínios científicos associados ao ensino-aprendizagem em causa, tendo em vista a execução de uma intervenção subsequente consolidada e/ou reformulada desses mesmos referenciais científicos.</i>     | 3         | 3 |

tendo em vista a execução de uma intervenção subsequente em função das circunstâncias de cada situação de ensino-aprendizagem (C40) se posiciona em segundo lugar no plano do DD e da ADD, enquanto a terceira posição é ocupada pelo item *supervisionar a auto-regulação da aprendizagem, nas suas dimensões de processo e produto, da LP dos Sujeitos-aprendentes, numa perspetiva de observância dos referenciais dos diversos domínios científicos associados ao ensino-aprendizagem em causa, tendo em vista a execução de uma intervenção subsequente consolidada e/ou reformulada desses mesmos referenciais científicos* (C41), também nos plano do DD e da ADD.

Numa perspetiva conclusiva deste conjunto da Secção C do Questionário relativo à ‘Supervisão pedagógico-didática’ por referência ao ensino-aprendizagem da LP, esta última enquanto matéria-objeto do processo correspondente, é possível inferir que os Docentes-respondentes, na sua qualidade de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, consideram que a *autosupervisão pedagógico-didática* (C40) da prática de ensino respetiva é, nas suas dimensões de *processo* e *produto*, muito relevante, embora mais no plano do DD do que no plano da AAD, se bem que os indicadores quantitativos

correspondentes apresentem apenas uma diferença mínima. Acresce que esses mesmos Docentes-respondentes manifestam uma posição de relativa incongruência relativamente aos sentidos reciprocamente inversos em termos paradigmáticos das dimensões supervisivas que repousam sobre os princípios do *conceitualismo* (C40) e do *aplicacionismo* (C41) no sentido didatológico dos termos, na medida em que a perspetiva praxeológica não aplicacionista – ou seja, a ótica que adota o tríptico didatológico de *observação-conceitualização-intervenção*, que estabelece uma visão cíclica da inter-relação da teoria e da prática supervisivas, desde que o processo inicial de cada ciclo parta do terreno para voltar ao terreno, através dos procedimentos de *observação* e *intervenção*, respetivamente, assumindo a fase de conceitualização uma função de mediação praxeológica entre os quadros de partida e de chegada da ação em concreto – e a perspetiva praxeológica aplicacionista – isto é, a ótica que institui uma relação hierárquica entre a teoria e a prática supervisivas, porquanto o terreno se limita a executar em termos de sequencialidade linear as prescrições de índole teórica – não apresentam indicadores de valoração radicalmente divergentes, designadamente nos planos cruzados do DD e da ADD, porquanto a opção por uma dessas duas visões supervisivas determina, em termos de coerência didatológica, a rejeição da restante por razões de ordem paradigmática.

Em relação à Secção D do Questionário referente ao estatuto e à função da LP enquanto língua de escolarização das *matérias escolares* das restantes áreas disciplinares inscritas no desenho curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico Português, registam-se os valores da denominada *média aritmética simples* por par ‘item-plano’ assinalados no Gráfico 4 (v. página seguinte).

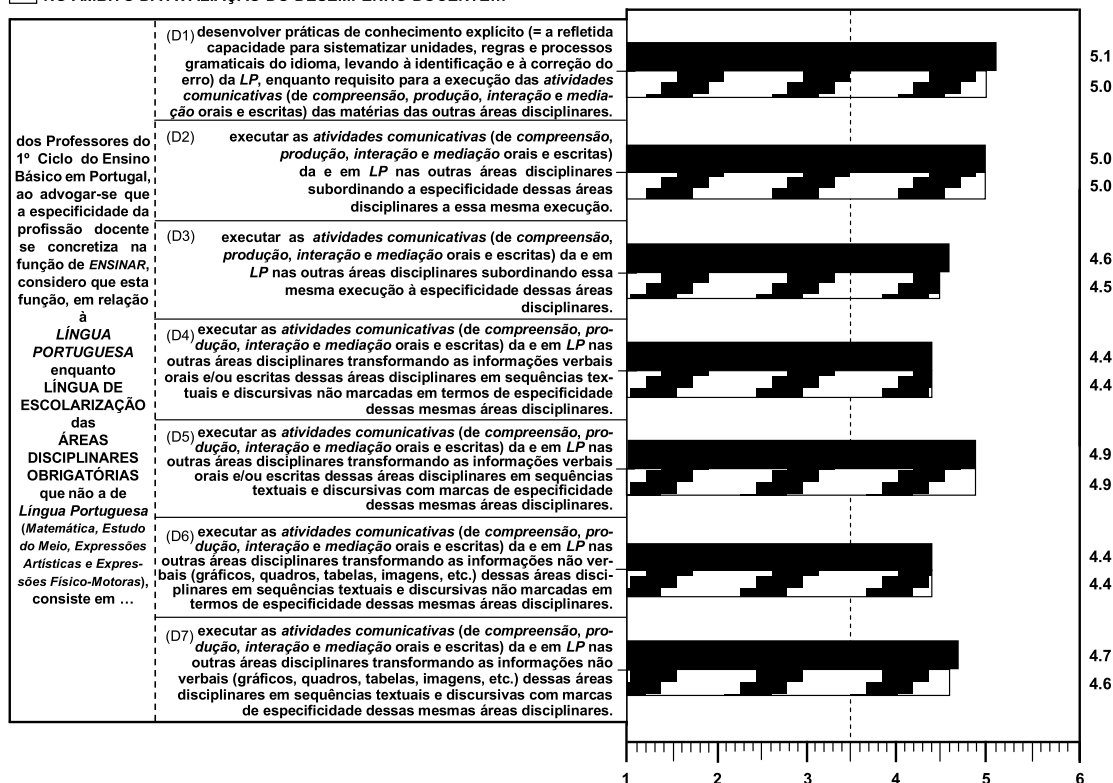
Numa ótica global, constata-se que os valores da categoria de tendência central designada *média* que reflete as percepções dos Docentes-respondentes relativamente à especificidade da função da profissão docente que se concretiza na função de *ensinar* e, mais especificamente no quadro da LP enquanto língua de escolarização das áreas disciplinares obrigatórias, que não a LP, quer dos planos do DD e da ADD, se situam entre 4.4 (D4-DD-ADD e D6-DD-ADD) e 5.1 (D1-DD), evidenciando que os Docentes-respondentes expressam de um modo geral um posicionamento de agrupamento à volta da categoria que corresponde a uma percepção específica de *concordância intermédia* entre as categorias específicas de concordância inferior e máxima da escala disponibilizada pelo Questionário, sendo, contudo, de sublinhar o facto de esses valores se situarem seis décimas no sentido descendente – estabelecendo uma aproximação significativa ao nível de *concordância inferior* – e uma décima no sentido ascendente por referência ao indicador quantitativo central (5.0) dessa categoria específica da categoria

Gráfico 4

Questionário – Secção D – Resultados discriminados:  $\bar{x}$ 

■ NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...

□ NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...



genérica de *concordância*.

Numa ótica mais detalhada e de índole comparativa dos planos denominados DD e ADD, não se observam alterações significativas em cada par 'item-plano', embora essa distinção seja evidente ao nível dos itens D4 e D6, nos quais os valores da categoria de tendência central designada *média* são inferiores (4.4), quer no plano do DD quer no plano da ADD, aproximando-se mais da categoria específica de *concordância inferior*, assim como nos itens D3 (4.6-DD e 4.5-ADD) e D7 (4.7-DD e 4.6-ADD) que se distanciam desse mesmo indicador quantitativo central da categoria de *concordância intermédia* (5.0), sem deixar, no entanto de se situar no intervalo desse mesmo indicador; os itens D1 (5.1-DD e 5.0-ADD), D2 (5.0-DD-ADD) e D5 (4.9-DD-ADD) revelam uma tendência de sentido diferente, porquanto os valores da categoria de tendência central denominada *média* são idênticos ou muito aproximados no plano do DD e no plano da ADD à categoria percetiva específica de *concordância intermédia* disponibilizada pela escala do Questionário.

Face ao exposto, e tendo em conta os valores da categoria de tendência central designada *média* quer numa ótica global, quer numa ótica mais detalhada, o Quadro 25 (v. página seguinte) apresenta os indicadores ordinais de seriação percetiva em termos

hierárquicos dos pares ‘item-plano’ desta secção do Questionário decorrentes das percepções manifestadas pelos Docentes-respondentes no quadro desse mesmo instrumento de investigação.

Quadro 25

Questionário – Secção D – *Ensinar a Língua Portuguesa como língua de escolarização*  
Critério:  $\bar{x}$

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | $\bar{x}$ |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|---|
| ■ NO ÂMBITO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |           |   |
| □ NO ÂMBITO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | ■         | □ |
| dos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ao advogar-se que a especificidade da profissão docente se concretiza na função de <i>ENSINAR</i> , considero que esta função, em relação à <b>LÍNGUA PORTUGUESA</b> enquanto <b>LÍNGUA DE ESCOLARIZAÇÃO</b> das <b>ÁREAS DISCIPLINARES OBRIGATÓRIAS</b> que não a de <i>Língua Portuguesa (Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Expressões Físico-Motoras)</i> , consiste em ... | (D1) desenvolver práticas de conhecimento explícito (= a refletida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correção do erro) da <i>LP</i> , enquanto requisito para a execução das <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) das matérias das outras áreas disciplinares. | 1         | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | (D2) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) da e em <i>LP</i> nas outras áreas disciplinares subordinando a especificidade dessas áreas disciplinares a essa mesma execução.                                                                                                                                                    | 2         | 1 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | (D3) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) da e em <i>LP</i> nas outras áreas disciplinares subordinando essa mesma execução à especificidade dessas áreas disciplinares.                                                                                                                                                      | 5         | 4 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | (D4) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) da e em <i>LP</i> nas outras áreas disciplinares transformando as informações verbais orais e/ou escritas dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas não marcadas em termos de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares.                               | 6         | 5 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | (D5) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) da e em <i>LP</i> nas outras áreas disciplinares transformando as informações verbais orais e/ou escritas dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas com marcas de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares.                                           | 3         | 2 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | (D6) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) da e em <i>LP</i> nas outras áreas disciplinares transformando as informações não verbais (gráficos, quadros, tabelas, imagens, etc.) dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas não marcadas em termos de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares.   | 6         | 5 |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | (D7) executar as <i>atividades comunicativas</i> (de <i>compreensão, produção, interação e mediação</i> orais e escritas) da e em <i>LP</i> nas outras áreas disciplinares transformando as informações não verbais (gráficos, quadros, tabelas, imagens, etc.) dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas com marcas de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares.               | 4         | 3 |

Apesar da seriação constante no Quadro 25 não corresponder a uma classificação de índole ordinal determinante em termos de seriação percetiva inequívoca em termos hierárquicos, constata-se que o *desenvolvimento de práticas de conhecimento explícito da LP, enquanto requisito para a execução das atividades comunicativas das matérias das outras áreas disciplinares* (D1) ocupa a primeira posição tanto no plano do DD como no plano da ADD – sendo que no segundo plano esse aspeto é acompanhado

pela *execução das atividades comunicativas da e em LP nas outras áreas disciplinares subordinando a especificidade dessas áreas disciplinares a essa mesma execução* (D2), aspeto esse que se posiciona em segundo lugar no plano do DD –, a *execução das atividades comunicativas da e em LP nas outras áreas disciplinares transformando as informações verbais orais e/ou escritas dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas com marcas de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares* (D5) situa-se na terceira posição no plano do DD e na segunda posição no plano da ADD – sendo que, no plano da ADD, a terceira posição corresponde à *execução das atividades comunicativas da e em LP nas outras áreas disciplinares transformando as informações dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas com marcas de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares* (D7), item esse que se posiciona no quarto lugar no plano do DD –, a *execução das atividades comunicativas da e em LP nas outras áreas disciplinares subordinando essa mesma execução à especificidade dessas áreas disciplinares* (D3) surge nas quinta e quarta posições nos planos do DD e da ADD, respetivamente.

Constata-se ainda que os itens *execução das atividades comunicativas da e em LP nas outras áreas disciplinares transformando as informações verbais orais e/ou escritas dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas não marcadas em termos de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares* (D4) e *execução das atividades comunicativas da e em LP nas outras áreas disciplinares transformando as informações não-verbais dessas áreas disciplinares em sequências textuais e discursivas não marcadas em termos de especificidade dessas mesmas áreas disciplinares* (D6) ocupam a quinta e última posição no plano da ADD e a sexta e última posição no plano do DD.

Numa perspetiva conclusiva deste conjunto da Secção D do Questionário relativo ao estatuto e à função da LP enquanto língua de escolarização das *matérias escolares* das restantes áreas disciplinares inscritas no desenho curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico Português, é possível inferir que os Docentes-respondentes, na sua qualidade de docentes do ciclo do Ensino Básico acima indicado, consideram que o *desenvolvimento de práticas de conhecimento explícito da LP é um requisito para a execução de atividades comunicativas nas matérias escolares das restantes áreas disciplinares do desenho curricular respetivo* (D1), embora mais no plano do DD do que no plano da ADD, se bem que os indicadores quantitativos correspondentes apresentem uma diferença mínima (5.1-DD e 5.0-ADD). Apesar do carácter de exclusão essencial recíproca dos sentidos dos enunciados referentes à execução de atividades comunicativas da e em LP, enquanto língua de escolarização, mais concretamente que essa execução não se

subordina (D2) ou se sujeita (D3) à especificidade das restantes áreas disciplinares, verifica-se que os indicadores quantitativos correspondentes (5.1-DD / 5.0-ADD e 5.0-DD-ADD, respetivamente) se inscrevem na categoria genérica de concordância nos planos do DD e da ADD, havendo a sublinhar que o posicionamento de que a execução de atividades comunicativas da e em LP, enquanto língua de escolarização, deve subordinar a especificidade das restantes áreas disciplinares à da LP (D2), na medida em que a fórmula verbal correspondente é suportada pelo indicador numérico de identificação da manifestação percetiva de *concordo bastante* (5.0), apresenta uma percepção de prevalência relativamente ao posicionamento inverso (D3), cujos indicadores quantitativos (4.6-DD e 4.5-ADD) se situam na parte inferior do intervalo correspondente ao indicador numérico de identificação da manifestação percetiva de *concordo bastante* (5.0), sendo que a emergência de manifestações percetivas de sentido relativamente convergente permite considerar que os Docentes-respondentes entendem que essas duas perspetivas apresentam um carácter de recíproca complementaridade, se bem que a prevalência da conceção de que a execução de atividades comunicativas da e em LP, enquanto língua de escolarização, deve subordinar a especificidade das restantes áreas disciplinares à da LP (D2) não possa ser objeto de depreciação em termos operatórios. Contudo, numa perspetiva de comparação dos conjuntos dos itens D2-D3 e D4-D5, estes últimos itens referentes à execução de atividades comunicativas da e em LP enquanto língua de escolarização que procede ao registo verbal em termos textuais e discursivos dos enunciados de ordem verbal das restantes áreas disciplinares do desenho curricular em causa, com (D4) e sem (D5) marcas de especificidade dessas áreas disciplinares que não a de LP, constata-se que as valorações percetivas dos dois últimos itens são inversas às dos dois itens imediatamente anteriores, ou seja, a perspetiva de atendimento às marcas de especificidades das áreas disciplinares que não a de LP prevalecem sobre esta última (D5: 4.9-DD-ADD) em detrimento da perspetiva contrária (D4: 4.4-DD-ADD), porquanto, em função dos resultados dos itens D2 e D3 seria exetável, numa ótica de coerência substantiva, que os resultados dos itens D4 e D5 apontassem em sentido homólogo. Relativamente à execução de atividades comunicativas da e em LP enquanto língua de escolarização que procede ao registo verbal em termos textuais e discursivos das informações não verbais das restantes áreas disciplinares do referido desenho curricular, sem (D6) e com (D7) marcas de especificidade dessas áreas disciplinares que não a de LP, verifica-se que o sentido das respostas destes dois últimos itens desta secção do Questionário correspondem ao sentido das manifestações percetivas dos Docentes-respondentes referentes aos dois itens imediatamente anteriores (D6: 4.4-DD-ADD; D7: 4.7-DD e 4.6-ADD). Em suma, a ausência de coerência substantiva dos sentidos das manifestações percetivas dos

Docentes-respondentes nos conjuntos dos itens D2-D3, que estabelecem uma prevalência operatória das atividades comunicativas da e em LP sobre a especificidade das restantes áreas do desenho curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, e D4-D5 e D6-D7, que defendem prevalência de ordem inversa ao primeiro conjunto de itens, não contribuem para a confirmação da valoração de recíproca complementaridade das perspetivas constantes nos enunciados dos itens D2 e D3.

Concluídos os procedimentos de levantamento e tratamento dos dados do Questionário, bem como dos de análise e interpretação dos resultados respetivos, assim como os de revisão e discussão desses mesmos resultados, numa perspetiva de síntese, impõe-se sublinhar que por referência aos 56 itens que constituem o Questionário, nas manifestações percetivas dos Docentes-respondentes respetivos, docentes do 1.º Ciclo de Ensino Básico português, não se regista a inscrição de qualquer indicador de *média* quer na categoria genérica de discordância<sup>210</sup>, quer na categoria específica cuja fórmula verbal é *concordo completamente*, sendo ainda de referir que 22 itens (39.2%) apresentam valores de *média* iguais nos plano do DD e da ADD, 30 itens (53.5%) afixam valores de *média* superiores no plano do DD aos do plano da ADD respetivo e 4 itens (7.1%) exibem valores de *média* superiores no plano da ADD aos do plano do DD correspondente. Relativamente aos itens que apresentam valores de *média* superiores no plano da ADD aos do plano do DD, importa referir que os mesmos se referem aos atos de *execução do tríptico planificação, operacionalização e regulação, científica e tecnicamente fundamentado, do ensino-aprendizagem, nas suas dimensões de processo e produto* (B2), *determinação das atividades de aprendizagem em função das estratégias de ensino-aprendizagem previamente selecionadas* (C21), *execução sem desvios da planificação do processo de ensino-aprendizagem em detrimento das contingências da aprendizagem, nas suas dimensões de processo e produto, emergentes do/no terreno* (C32) e *conferência de prioridade à avaliação dos conhecimentos em detrimento da avaliação da proficiência* (C37) no âmbito do ato de *ensinar da LP* enquanto matéria-objeto do ensino-aprendizagem correspondente, conjunto de itens este que evidencia que os Docentes-respondentes ao Questionário, na qualidade de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português atribuem – embora de modo muito moderado, porquanto indicadores de valoração percetiva respetivos não excedem um mínimo 0.1 e um máximo de 0.2 em termos quantitativos os valores relativos do plano do DD

---

<sup>210</sup> Tendo em consideração que em termos de *intervalo categorial*, o valor numérico da categoria percetiva específica de concordância é 4.0 e que esse indicador numérico corresponde ao ponto de valoração intermédia do intervalo cujos valores inferior e superior são 3.5 e 4.5, respetivamente, o indicador de *média* cujo valor é 3.8, constante nos pares 'item-plano' C32-DD e C34-DD-ADD, inscreve-se na categoria específica cuja fórmula verbal é *concordo*.

correspondentes – uma prevalência à determinação científica e tecnicamente fundamentada e à execução inflexiva correspondente da *planificação* do ato de *ensinar a LP* e da *avaliação dos conhecimentos*, orientação essa que corresponde à intenção dos docentes de «obterem um *feedback* para a sua prática de ensino» numa «perspectiva interna» (CE, 2001: 252-253), ou seja, numa perspetiva de índole intra-disciplinar em termos escolares. Acresce que a inscrição em termos de *média* de pares ‘item-plano’ de sentido essencial, funcional e teleológico antagónicos numa mesma categoria de concordância indicia senão a ausência, pelo menos a existência de imprecisão significativa por parte dos Docentes-respondentes ao Questionário dos referenciais dos quadros conceituais convocados pelo ato de *ensinar a LP*, designadamente no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico português.





## CONCLUSÃO

---

### ***Ensinar a Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal – Um problemática (ainda e sempre) em aberto***

O presente estudo enquadra-se no âmbito da conjugação das abordagens educativa, didática e supervisiva da problemática do ato de *ensinar*, enquanto função marcante da especificidade da *profissão docente*, emergindo por referência ao *desempenho docente* e ao correspondente sistema de avaliação dos *profissionais do ensino*, mais especificamente, da disciplina escolar usualmente denominada *LP*, posicionando-se em relação aos princípios e às orientações, por um lado, produzidos pelas instâncias ministeriais da Educação nacionais respetivas no quadro do *Sistema de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente* (ME, 2010c) e, por outro lado, registados no *Programa de Português do Ensino Básico* (ME, 2009a), bem como os consagrados no QECRL (CE, 2001).<sup>211</sup>

No âmbito desta problemática, a *docência* é percecionada não apenas como o exercício do ensino de aplicação técnica de informações de índole científica, mas como um *ato profissional*, ou seja, um *exercício sistémico com marcas de especificidade* (ME, 2010a: 52300). Neste enquadramento, o tratamento da problemática do presente estudo posiciona-se no ponto de confluência dos domínios da *Didática das Línguas-Culturas* e da *Supervisão Pedagógica* correspondente, sendo que a relevância deste último domínio no quadro da Educação, em geral, e da Didática, em particular, se justifica pelo facto de que «o desenvolvimento, a docência, o ensino e a aprendizagem emergem como elementos inseparáveis» (Alarcão & Tavares, 1987 [2003: 47]), interligando a formação (inicial e contínua) docente com o desenvolvimento profissional correspondente que, por sua vez, conjuntamente influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos-

---

<sup>211</sup> Tendo em consideração a relevância dos referenciais temporais correspondentes, designadamente em termos dos dispositivos legais que circunscrevem a presente investigação, considera-se pertinente recomendar a rememoração das indicações constantes na nota de rodapé 8 (p. 11) do texto da presente Dissertação.

aprendentes, produzindo impacto na vida das Escolas, sendo suscetível de fazer emergir uma atitude de reflexão sustentada.

A investigação desenvolvida, desde a sua conceção primeira, centrou a sua atenção na determinação da relevância, tanto no plano didático como no plano superviso correspondente, do ato de *ensinar*, mormente no quadro das situações educativa e escolar portuguesas, no âmbito do *Sistema de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente* nacional, pelo facto de, no plano das disposições político-educacionais nacionais, a dimensão designada DEA assumir um lugar central no dispositivo institucional correspondente, na medida em que, «o processo de concepção, planeamento, operacionalização e regulação do ensino e da aprendizagem constitui o cerne da actividade docente e a missão central da escola, sendo o restante trabalho desenvolvido de forma integrada e complementar a esta dimensão» (ME, 2010a: 52300-52301).

Mais concretamente, o presente estudo, ao inscrever-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico português, considera a *matéria escolar* institucionalmente denominada *LP* como seu espaço disciplinar de investigação, pelo facto de ser esta disciplina a única componente do *desenho curricular* do referido ciclo do Ensino Básico que, por referência ao conceito de *objeto da situação educativa*, é uma disciplina (obrigatória) de língua (ME, 2001a), na medida em que, como sublinhado anteriormente, «[s]endo a língua de *escolarização* no nosso sistema educativo, o português afirma-se, antes de mais por essa razão, como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem, muito para além das suas 'fronteiras' disciplinares» (ME, 2009a: 12). Acresce que a centralidade institucional conferida a essa *matéria escolar* no 1.º Ciclo do Ensino Básico nacional, designadamente pelo facto de «a aprendizagem da língua não pode[r] restringir-se aos momentos estabelecidos para a aula de Português» e que, por essa razão «[o]s professores deverão aproveitar as outras áreas para, numa perspectiva transversal, trabalhar a língua portuguesa» (ME, 2009a: 68), adquire, numa ótica sistémica, uma relevância operatória reforçada nos planos do DD e da ADD.

Para uma melhor compreensão desta problemática, procurou-se, no plano declarativo do quadro normativo do DD e da ADD do 1.º Ciclo do Ensino Básico nacional, determinar quer o enquadramento concetual e o grau de relevância da dimensão designada DEA e das componentes internas respetivas relativas à LP, quer a atribuição pelos docentes, agrupados em conjuntos sem e com distinção dos estatutos de *docente avaliado* (DA) e *docente avaliado/avaliado* (DA/A), desses mesmos graus de relevância, bem como confrontar os graus de relevância essenciais, estruturais, funcionais e/ou teleológicos da dimensão denominada DEA e das componentes internas respetivas e, no

plano da formação profissional sustentada dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Escolar português, suscitar, numa ótica tanto didatológica como supervisiva e na sequência da interpretação dos resultados decorrente da análise dos dados correspondentes providenciados pela investigação, a discussão cientificamente fundamentada da relevância da dimensão denominada DEA e das componentes internas respetivas, tomando por referência a especificidade disciplinar da profissão docente.

De forma a operacionalizar os objetivos do estudo acima indicados, e atendendo sempre à conjugação dos enquadramentos científico-educativo – centrado na confluência das dimensões da *Didática das Línguas-Culturas* e da *Supervisão Pedagógica* correspondente contemporâneas –, e normativo-educativo – alicerçado nos complexos institucionais do DD e da ADD acima indicados –, foram apresentadas algumas questões de investigação nucleares, que balizam em termos teleológicos e acionais o estudo em causa e que foram formalizadas no plano declarativo pelos docentes-respondentes, dando conta das suas perceções dessas mesmas questões, mormente da caracterização valorativa da dimensão denominada DEA nos planos dos dispositivos do DD e da ADD, de modo a proceder à identificação de valorações eventualmente distintas dos estatutos de DA e DA/A, à determinação dos pontos de convergência e/ou de divergência dos dispositivos utilizados, tomando por referência a especificidade da função docente que se concretiza no ato de *ensinar*, no caso concreto do presente estudo, a LP no 1.º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Escolar nacional.

No âmbito do capítulo primeiro da presente Dissertação, no qual se procede à caracterização diacrónica do ato de *ensinar a LP* no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, enquanto língua(-cultura) de escolarização, constata-se terem existido no período temporal compreendido entre a Primeira República e o momento da investigação aqui em causa, mormente por referência aos Sistemas de Educação e Escolar nacionais, sucessivas e diferenciadas configurações educacionais, educativas, curriculares, didáticas e supervisivas desse ato de ensino.

No período pré-constitucional do Estado Novo (1926-1933), o *ensino primário* foi sujeito a diversas e sucessivas intervenções legislativas, de modo a alterar, em termos de valores e funções, o edifício legal instituído pela Primeira República (1911-1926), numa abordagem sintética dos pensamentos iluminista, liberal, positivista e ético-naturalista (Pintassilgo, 1998). No seguimento da implantação constitucional do Estado Novo, remodela-se a instância ministerial da Educação e propõe-se assegurar uma «formação do espírito nacional» de índole integralista e católica de acordo com os valores do regime político então vigente, formação essa que tinha por propósito providenciar a «integração [dos cidadãos] na ordem social constitucionalmente estabelecida» (AN, 1936: 286).

Face ao imperativo de abertura de Portugal ao exterior, mormente resultante da evolução societal decorrente da Segunda Guerra Mundial, verificou-se a necessidade de reconfigurar a Educação em Portugal e, neste enquadramento, surgiu, em 1973, a vulgarmente denominada *Reforma (de) Veiga Simão*, instituída pela Lei n.º 5/73, de 25 de Julho (AN, 1973), que tinha por intenção implantar como competência do Estado, entre outras responsabilidades, «[t]ornar efectiva a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada como pressuposto indispensável da observância do princípio fundamental da igualdade de oportunidades para todos» (AN, 1973: 1315). Na decorrência da publicação, no quadro constitucional presentemente vigente, da LBSE (AR, 1986) e após uma reflexão e uma apresentação de propostas sustentadas, emerge o Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto, com o objetivo, já anteriormente indicado, de «procede[r] à definição dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário», cuja «estrutura curricular [então] aprovada procura[va] responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se coloca[va]m ao nosso sistema educativo» (ME, 1986: 3638), destacando como posição primeira a valorização do «ensino da língua portuguesa, como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas» (ME, 1986: 3638), atribuindo à LP enquanto *língua materna* um carácter formativo de índole transdisciplinar.

Em 2001, o referido diploma é revogado pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro que «estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional» (ME, 2001a: 259), e procede ao «reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática» (ME, 2001a: 258); por sua vez, este último diploma legal é objeto de alteração pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho, que consagra a «[v]alorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares» (MEC, 2012b: 3477), componentes essas que se traduzem, designadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, em áreas disciplinares e não disciplinares (MEC, 2012b: 3477-3478), reforçando a conceção então consagrada de que «[t]odas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário intervêm no ensino-aprendizagem da língua materna, devendo contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português» (ME, 1989: 3640).

Como sublinhado anteriormente, na decorrência do processo de implantação e revisão subsequente dos programas de LP do 1.º Ciclo do Ensino Básico, constata-se a emergência do documento intitulado *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (ME, 2001b) documento de orientação esse que sublinha que

«[o] desenvolvimento [das] competências [gerais] pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência» e que «a sua operacionalização (...) deverá ter um carácter transversal» (ME, 2001b: 16), porquanto se impõe «[u]sar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio» (ME, 2001b: 19).

Com a homologação, em 2009, do *Programa de Português* do Ensino Básico (ME, 2009a) – presentemente em vigor –, é efetuada uma revisão dos programas anteriores, mormente com o pressuposto, já anteriormente referido, de que «[s]endo a língua de *escolarização* no nosso sistema educativo, o português afirma-se, antes de mais por essa razão, como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem, muito para além das suas ‘fronteiras’ disciplinares» e, conseqüentemente, «[o] princípio da *transversalidade* afirma aqui toda a sua relevância, o que significa que a aprendizagem do português está directamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele» (ME, 2009a: 12).

Assim sendo, considera-se que «estes programas [dos três ciclos do Ensino Básico] pressupõem uma concepção do professor de Português como *agente* do desenvolvimento curricular», porquanto «deverá ser capaz de tomar adequadas decisões de operacionalização, adaptando-as à realidade educativa da sua escola e da sala de aula» (ME, 2009d: 9), remetendo-se à complexidade do ato de *ensinar*, como especificidade da profissão docente, o que determina a inscrição desse ato no quadro de abordagem da problemática da *Supervisão Pedagógica*.

Pese embora o facto de a ação do agente-professor se desenvolver de forma articulada e integrada em todas as dimensões do DD, a sua função principal é *ensinar* e promover a aprendizagem dos sujeitos-aprendentes, porquanto «o processo de concepção, planeamento, operacionalização e regulação do ensino e da aprendizagem constitui o cerne da actividade docente e a missão central da escola, sendo o restante trabalho desenvolvido de forma integrada e complementar a esta dimensão» (ME, 2010a: 52300-52301).

Os normativos legais que presidiram ao processo da ADD – no período abrangido pela realização do presente estudo – associaram a *Supervisão* de índole pedagógico-didática às dimensões de maximização e otimização quer das componentes singulares de *ensino* e *aprendizagem*, no quadro do *processo de ensino-aprendizagem*, quer do desenvolvimento da formação do agente-professor ao longo da vida profissional

correspondente, como se pode constatar no ECEIPEBS que considera – como anteriormente sublinhado –, numa perspetiva genérica, que

[a] avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência (ME, 2010d: 2232).

Nesta perspetiva, a *Supervisão* de carácter pedagógico-didática é implicitamente posicionada como um domínio disciplinar (*lato sensu*) relevante no processo de ADD no quadro do Sistema Educativo português, o que deve possibilitar a conjugação das abordagens educativa, didática e supervisiva da problemática do ato de *ensinar a LP* no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal.

A dimensão investigativa nuclear do presente estudo inscreve-se no paradigma didatológico de *investigação de proto-intervenção*, entendendo-se este conceito como a fase do processo de investigação didatológica imediatamente anterior à fase de *intervenção*, isto é, a fase que não só precede, mas também assegura a execução do projeto de ação no terreno. Pese embora o facto de se ter verificado que na investigação em Educação, mormente nos domínios didático e supervisivo correspondente, emerge a constatação de que a *abordagem positivista* ou a *abordagem relativista* não são objeto de uma distinção radical em termos operativos alargados (Opie, 2004), numa perspetiva didatológica impõe-se recorrer ao leque de procedimentos mais relevantes para que a investigação em causa possa cumprir os seus propósitos, porquanto a interrogação de base consiste em saber se «the research procedure(s) used is appropriate to the research question being asked and the research answers being sought» (Opie, 2004: 9), visto que a conceção de que o conhecimento produzido num contexto educativo é resultante de «um processo de construção colaborativa de sentidos intersubjectivos, caracterizando-se por um elevado grau de idiosincrasia» (Vieira, 1998: 147), o que implica o recurso a procedimentos diferenciados mas compatíveis numa ótica de recíproca complementaridade.

Neste sentido, adotou-se pelo modo de investigação denominado *estudo de caso* e as questões de investigação formuladas pretenderam criar um processo de confluência dos domínios educativo (*lato sensu*) e didático e de supervisão da *prática de ensino* (*stricto sensu*) dos Agentes-professores participantes na investigação, estes últimos enquanto profissionais do ensino do meio instituído designado AVEPF, numa ótica de investigação de índole pró-acional, definida como «the process of systematically evaluating the consequences of educational decisions and adjusting practice to maximize effectiveness» (McLean, 1995: 3), pese embora o facto de, neste caso, a investigação-ação avançar apenas até à sua dimensão proto-acional.

A investigação teve por propósito caracterizar as percepções declarativas dos Agentes-professores do AVEPF e, para o efeito, foi objeto de conceção e produção um instrumento de recolha de informações inscrito na categoria de *inquérito* e na modalidade de *questionário*, composto por cinco secções – sendo que as quatro primeiras e a quinta e última secções constituem as componentes nucleares e subsidiária, respetivamente, do instrumento – e dois planos de manifestação de percepção: o DD e a ADD. Para efeitos de registo das manifestações percetivas solicitadas, recorreu-se a uma *escala de tipo Likert* composta com um conjunto de seis categorias identificadas por algarismos de sentido crescente (1-6), algarismos esses que constituem indicadores quantitativos de valoração qualitativa de cada manifestação percetiva, mais concretamente, três inscritos na categoria genérica de *discordância* (1 – *discordo completamente*; 2 – *discordo bastante*; 3 – *discordo*) e três que relevam da categoria genérica de *concordância* (4 – *concordo*; 5 – *concordo bastante*; 6 – *concordo completamente*), assegurando-se, ainda, a opção de *Não tenho opinião / Não sei*, esta última identificada através do sinal de pontuação denominado *ponto de interrogação* [?]. Após a recolha e análise do referido Questionário constatou-se que o instrumento de investigação é detentora de uma elevada consistência interna, facto este comprovado pelos coeficientes parcelares correspondentes, na medida em que nenhum registo apresentou um valor inferior 0.7 do  $\alpha$  de Cronbach, que representa o indicador estatístico do coeficiente de fidedignidade suficientemente válido do referido instrumento de investigação.

De seguida, procedeu-se ao levantamento e tratamento dos dados, à análise e à interpretação dos resultados, bem como à revisão e à discussão dos resultados providenciados pelo Questionário, porquanto se refere à dimensão de ordem proto-interventiva da investigação nuclear do referido estudo, no sentido de assegurar o caráter de interdependência das abordagens de análise e síntese dessa mesma investigação. Após a autorização ministerial para o efeito solicitada e a administração do Questionário, por referência aos 53 exemplares do instrumento distribuídos, por via institucional interna, aos Docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico do AVEPF, cujo número total de profissionais corresponde ao número de exemplares disseminados, verificou-se um retorno de 36 exemplares, dados estes que situam as percentagens quer de Docentes-respondentes, quer de questionários preenchidos em 67.9% da população-alvo do estudo de caso, tendo a análise e o tratamento dos dados sido efetuados por recurso às categorias estatísticas de *média*, *moda*, *mediana* e *desvio padrão*.

Tomando em consideração os objetivos do presente estudo, procurou-se, no quadro investigativo da Secção A do Questionário, detetar as percepções dos Docentes-respondentes, Agentes-professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, das



dimensões constituintes e estruturantes do *desempenho profissional da prática docente* consagradas no ECEIPEBS, mormente em termos de relevância das mesmas no exercício profissional correspondente nos planos do DD e da ADD, sem qualquer distinção das componentes disciplinares do desenho curricular correspondente. Os resultados situaram-se globalmente, quer no plano do DD quer da ADD, no grau de *concordância* cuja fórmula é 'concordo bastante', constatando-se que a dimensão de DEA, considerada pelos normativos legais como nuclear no *desempenho profissional da prática docente* quer no plano do DD quer da ADD, ocupa uma posição subsidiária na ótica dos Docentes-respondentes, porquanto estes últimos atribuíram maior relevância à dimensão de *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* e à dimensão *profissional, social e ética*, em detrimento da dimensão de DEA que se posiciona em terceiro lugar, no quadro percetivo dos Docentes-respondentes, no plano do DD e em quarto lugar – ultrapassada pela dimensão de *participação na escola e relação com a comunidade educativa* – no plano da ADD.

No quadro da Secção B do Questionário, e por referência ao ato de *ensinar*, sem qualquer distinção das componentes disciplinares do desenho curricular correspondente, os resultados situaram-se globalmente, tanto no plano do DD como da ADD, no grau de *concordância* correspondente à formulação 'concordo bastante', constatando-se no entanto, que a dimensão de DEA, institucionalmente considerada como nuclear no âmbito da atividade profissional, por referência à função de *ensinar*, assume igualmente uma posição subsidiária na ótica dos mesmos Docentes-respondentes, ocupando no conjunto de seriação ordinal de relevância posicional o último lugar, nos planos do DD e da ADD, porquanto a dimensão *profissional, social e ética* e a dimensão de *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* foram consideradas mais relevantes na ótica desses Docentes-respondentes.

No âmbito da Secção C do Questionário, que procurava identificar as percepções dos Docentes-respondentes relativamente à função de *ensinar* enquanto ato de especificidade da função docente, mormente no respeitante à LP enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem e dada a extensão da referida Secção, os seus itens, por uma questão de ordem operatória, encontram-se agrupados em quatro componentes do ato de *ensinar a LP* enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem.

No que concerne à *conceção* do ato de *ensinar a língua materna*, os Docentes-respondentes consideraram de modo consolidado que o processo de *ensino-aprendizagem* deve ser concebido em função das motivações dos sujeitos-aprendentes, bem como dos valores, dos princípios e das orientações sociais, educacionais e educativos instituídos pelos e/ou nos programas escolares nacionais de LP, com

destaque moderado para as orientações homólogas europeias, referentes à Educação em Línguas-Culturas. Neste caso e sempre na ótica dos Docentes-respondentes, ocupam um papel subsidiário a compreensão das expetativas dos parceiros sociais, bem como a conceção do processo de ensino-aprendizagem por referência a essas mesmas expetativas.

Em relação à *planificação* do processo de *ensinar a LP*, os Docentes-respondentes evidenciaram perceções reciprocamente contrárias, isto é, tanto de concordância como de discordância com itens de sentido convergente ou divergente relativamente aos referenciais cientificamente consagrados do e no design pedagógico-didático. Esta imprecisão de coerência e coesão do quadro e da rede conceituais do ato de planificar o processo de ensino-aprendizagem, pode decorrer – em função dos dados obtidos no processo de pré-testagem do instrumento de investigação –, pelo menos em parte, do facto de os Docentes-respondentes não conferirem às unidades lexicais as cargas terminológicas correspondentes aos referenciais científicos convocados no quadro do Questionário, bem como estas mesmas unidades terminológicas não se constituírem como referenciais consolidados no âmbito do repertório científico dos Docentes-respondentes, enquanto docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativo à planificação do processo de ensino-aprendizagem.

Relativamente à componente de *execução* do processo de ensino-aprendizagem da LP, os Docentes-respondentes consideraram de forma fortemente consolidada que, no plano do DD, se deve *flexibilizar a execução da planificação do processo de ensino-aprendizagem da LP em função das contingências da aprendizagem, nas suas dimensões de processo e produto*, sobrepondo esta perspetiva à execução sem desvios da planificação previamente delineada, registando-se apenas uma ligeira inversão de posicionamento no plano da ADD. No entanto, pelos valores de *concordância* evidenciados, que se situam na categoria percetiva específica correspondente à fórmula *concordo*, não se verifica uma rejeição e/ou uma discordância implícitas relativamente à *execução sem desvios da planificação do processo de ensino-aprendizagem*, bem como ao *abandono da execução da planificação do processo de ensino-aprendizagem da LP*. Quanto ao facto de a *articulação das competências linguísticas e pragmáticas, no âmbito do ensino-aprendizagem da LP* dever ser função do papel mediador das competências sociolinguísticas, constatou-se que os Docentes-respondentes não estabeleceram essa relação sistémica, atribuindo valorações de concordância confluentes, que se aproximam do nível percetivo cuja fórmula é *concordo bastante* às *competências sociolinguísticas e linguísticas*, verificando-se igualmente nesta componente imprecisões de coerência e coesão do quadro e da rede conceituais correspondentes.

No que respeita à *avaliação dos alunos*, os Docentes-respondentes posicionaram a *avaliação dos conhecimentos* e a *avaliação da proficiência* no mesmo grau de concordância, porquanto se regista um valor residual mais favorável à primeira dimensão do que à segunda dimensão, nos planos do DD e da ADD.

Quanto à *supervisão pedagógico-didática*, os Docentes-respondentes evidenciaram a sua preferência pela *autosupervisão pedagógico-didática*, embora seja de assinalar alguma incongruência relativamente aos sentidos reciprocamente inversos em termos paradigmáticos das dimensões supervisivas que se baseiam no *conceitualismo* (que adota o tríptico didatológico de *observação-conceitualização-intervenção*, estabelecendo uma visão cíclica da inter-relação das vertentes teórica e prática em termos de supervisão pedagógico-didática) e no *aplicacionismo* (que institui uma relação hierárquica entre a teoria e a prática supervisivas, mormente pela execução linear de prescrições de índole teórica), quer nos planos do DD e da ADD, porquanto a adoção fundamentada de uma destas visões supervisivas deveria determinar a rejeição da visão contrária, posicionamento esse que não se verifica.

A relevância da LP enquanto língua(-cultura) de escolarização das matérias escolares das restantes áreas disciplinares inscritas no desenho curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico português, referenciada na Secção D do Questionário, é alvo de valoração percetiva positiva e consolidada, na medida em que os Docentes-respondentes, manifestaram uma posição que consiste em considerar que *o desenvolvimento das práticas de conhecimento explícito da LP é um requisito para a execução das atividades comunicativas nas matérias escolares das restantes áreas disciplinares do desenho curricular*. Contudo, importa sublinhar que essa valoração percetiva considera que a LP, na sua qualidade de língua(-cultura) de escolarização, é entendida como devendo ser objeto de um processo que deve subordinar a especificidade das restantes áreas disciplinares à configuração disciplinar específica da LP, embora se verifique uma tolerância relativamente à existência ou não de marcas de especificidade das áreas disciplinares na execução das atividades comunicativas, registando-se uma tolerância superior quando essas marcas se referem a informações não verbais. Face ao exposto, constata-se que os Docentes-respondentes não consideram a perspetiva – advogada quer pelas orientações dos documentos de referência europeus contemporâneos (Byram, Barré de Miniac, Hammann & Smidt, 2007; Vollmer, 2009), quer por investigação avançada nacional (Ferrão Tavares, 2007) – segundo a qual o ato de ensinar a língua(-cultura) de escolarização no 1.º Ciclo do Ensino Básico deve ser executada no quadro senão de uma abordagem integrada, pelo menos de uma abordagem conjugada como objeto disciplinar específico e língua(-cultura) de escolarização das restantes matérias

escolares do desenho curricular correspondente, numa ótica de recíproca complementaridade, sem prejuízo das marcas particulares dos domínios disciplinares respetivos, mas num quadro de consagração de competências multimodais (Ferrão Tavares, 2007) e/ou plurimodais (Vollmer, 2009).

A manifestação desse posicionamento de subordinação das restantes matérias escolares à especificidade disciplinar da LP é objeto de reforço inequívoco e comprovação objetiva na Secção E, no quadro da qual os Docentes-respondentes consideram que o caráter *transversal* da LP, enquanto marca particular dessa matéria escolar no 1º ciclo do Ensino Básico, aliás expressamente consagrada no respetivo programa institucional, é passível de ser considerado como possuindo uma carga sinonímica de *extensibilidade*, o que corresponde ao princípio de *aplicabilidade*, isto é, o caráter do que pode ser aplicado por transposição, esta última considerada como processo de sentido único assente na lógica de transmissão centrífuga, ou seja, neste caso em concreto, da LP enquanto objeto disciplinar específico para outras matérias escolares, cujo código de veiculação verbal é a LP, sendo esta entendida como língua na qual se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem e/ou divulgação dos objetos dessas restantes matérias escolares. Importa, contudo, referir que

[s'] agissant de la question du transfert des compétences de la langue comme matière vers la ou les langue(s) des autres matières ou d'une matière à une autre, on sait peu de choses sur les processus à l'œuvre, sur la manière dont ils opèrent et sur les façons de les favoriser et de les renforcer de manière systématique, mais la langue comme discipline pourrait fournir une base solide de compétences langagières et les autres disciplines pourraient contribuer au développement de ces processus et de leurs effets au service de l'éducation langagière dans son ensemble (Vollmer, 2009 : 10),

razão pela qual

[c]es liens réels et potentiels entre la langue comme matière et la langue des autres matières révèlent la nécessité d'une politique globale d'établissement pour l'apprentissage et l'enseignement des langues en contexte scolaire, laquelle requiert une collaboration entre les enseignants. Les disciplines scolaires pourraient en quelque sorte se partager le travail, ce qui profiterait à toutes en permettant à chacune de gagner du temps dans la mise en place de la base de communication nécessaire à l'enseignement de leur contenu respectif. Les apprenants en profiteraient dans la mesure où ils recevraient une éducation langagière globale qui les armerait et les accompagnerait tout au long de leur existence (Vollmer, 2009 : 11).

No âmbito do presente estudo, impõe-se-se naturalmente confrontar as questões nucleares da investigação com as respostas dos Docentes-respondentes, atendendo sempre à conjugação dos enquadramentos científico-educativo, centrado na confluência das dimensões da *Didática das Línguas-Culturas* e da *Supervisão Pedagógica* correspondente contemporâneas, e normativo-educativo, alicerçado nos complexos institucionais do DD e da ADD.

Em primeiro lugar, a presente investigação pretendia observar se, no plano declarativo do quadro normativo do 1º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Escolar português relativo aos usualmente designados dispositivos de DD e ADD então vigentes, se constatava, numa perspetiva de caracterização valorativa, a existência de registos de configurações definitórias e de graus de relevância essenciais, estruturais, funcionais e/ou teleológicos – absolutos e/ou parcelares, explícitos e/ou implícitos – da dimensão denominada DEA e das componentes internas respetivas relativas à matéria escolar de língua(-cultura) denominada LP, designadamente por referência à especificidade disciplinar da profissão docente, mormente no âmbito dos referidos dispositivos. De acordo com os resultados decorrentes da investigação efetuada, constata-se que no plano normativo-educativo existem registos de configurações definitórias e graus de relevância da dimensão de DEA e das componentes internas respetivas relativas à LP, designadamente por referência ao ato de *ensinar*, como especificidade da função docente, na medida em que os referidos normativos legais, quer relativos ao DD quer à ADD, referem que a dimensão de DEA deve «assumir um lugar central» no dispositivo institucional correspondente, na medida em que, «embora o trabalho do docente se desenvolva articulada e integradamente em todas as dimensões, a função principal deste profissional é *ensinar* e promover a aprendizagem dos alunos», até porque o respetivo «processo de concepção, planeamento, operacionalização e regulação do ensino e da aprendizagem constitui o cerne da actividade docente e a missão central da escola, sendo o restante trabalho desenvolvido de forma integrada e complementar a esta dimensão» (ME, 2010a: 52300-52301).

Em segundo lugar, procurava-se constatar, tomando por referência as percepções declaradas dos docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Escolar português, mormente por referência à matéria escolar denominada LP, e relativamente aos usualmente designados dispositivos de DD e ADD então instituídos, se emergia a atribuição, pelos agentes-professores, agrupados em conjuntos sem e com dos estatutos de DA e DA/A, de valorações essenciais, estruturais, funcionais e/ou teleológicas nucleares – absolutas e/ou parcelares, explícitas e/ou implícitas – da dimensão denominada DEA e das componentes internas respetivas, designadamente por referência à especificidade disciplinar da profissão docente, no âmbito dos referidos dispositivos. Após a análise dos indicadores valorativos das respetivas percepções, manifestadas nas Secções A e B do Questionário, é possível concluir que a dimensão DEA é considerada como relevante pelos Docentes-respondentes, atribuindo-lhe a categoria percetiva específica de *concordo bastante*, embora atribuam maior relevância à dimensão de *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* e à dimensão *profissional*,

*social e ética*, sendo que no plano da ADD colocam em lugar mais relevante a dimensão de *participação na escola e relação com a comunidade educativa*, no que concerne às percepções relacionadas com o exercício profissional correspondente, sem qualquer distinção das componentes disciplinares do desenho curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico português (Secção A) e nos dois planos relativamente à especificidade da função docente, que se concretiza na função de *ensinar*, também sem distinção das componentes disciplinares do desenho curricular correspondente (Secção B), atribuindo o lugar de menor relevância à dimensão de DEA, não se verificando qualquer distinção entre as percepções manifestadas pelos Docentes-respondentes sem e/ou com o(s) estatuto(s) de DA e DA/A.

Em terceiro lugar, e quanto ao plano do cruzamento das disposições do quadro normativo-educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Escolar português e das percepções declaradas dos docentes da matéria escolar denominada LP desse mesmo ciclo escolar referentes aos usualmente designados dispositivos de DD e ADD à época dominantes, quadro no âmbito do qual se procurava determinar se as valorações essenciais, estruturais, funcionais e/ou teleológicas da dimensão denominada DEA e das componentes internas respetivas, mormente por referência à especificidade disciplinar da profissão docente, objeto de consagração e de atribuição pelo complexo normativo-educativo e pelos agentes-professores, agrupados em conjuntos sem e com distinção dos estatutos de DA e DA/A, respetivamente, no complexo normativo-educativo e no âmbito dos referidos dispositivos, eram – absoluta e/ou parcelarmente, explícita e/ou implicitamente – convergentes ou divergentes, constata-se que os resultados obtidos, no âmbito do tratamento da Secção C, foram essencialmente divergentes na componente da *planificação* do ato de *ensinar a LP* e da correspondente *supervisão pedagógico-didática*, facto decorrente – de acordo com as indicações obtidas no decorrer do provesso de pré-testagem do instrumento de investigação – das imprecisões de coerência e coesão do quadro e da rede conceituais do ato de planificar o ensino da LP, não se verificando distinções em termos de estatutos de DA e DA/A, nem mesmo nos planos do DD e da ADD. Relativamente ao ato de *ensinar a LP* enquanto língua(-cultura) de escolarização (Secção D), os resultados são maioritariamente convergentes, perspetivando a LP como sendo objeto de um processo que procede à subordinação da comunicação verbal nas outras áreas disciplinares do desenho curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico português à configuração específica da LP, aceitando maioritariamente a existência de marcas particulares embora pontuais quando emergem informações não-verbais.

Em quarto e último lugar, constatou-se que, no plano da formação profissional sustentada dos agentes-professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do Sistema Escolar

português, e por referência aos usualmente designados dispositivos de DD e ADD então instituídos, numa ótica tanto didatológica como supervisiva, a relevância essencial, estrutural, funcional e teleológica da dimensão denominada DEA e das componentes internas respetivas, para o processo que consiste em «[a]ctualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho» (ME, 2009a: 7031), sendo que a «especificidade da profissão docente [se concretiza] na função de ensinar» (ME, 2010a: 52300), neste caso, o objeto da situação educativa designado LP, as valorações percetivas dos Docentes-respondentes não foram absolutamente convergentes, dado não ter sido dada relevância à dimensão denominada DEA nos resultados anteriores. De acordo com os resultados obtidos, verifica-se que os Docentes-respondentes atribuíram relevância muito significativa à dimensão de *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*, mas de uma forma isolada sem a envolver implicitamente na dimensão de DEA. Conforme referido continuamente ao longo desta investigação, a dimensão de DEA constitui em termos institucionais presentes o cerne da missão dos Ensinos Básico e Secundário, todas as restantes dimensões sendo consideradas como subsidiárias do ato de *ensinar* enquanto marca de especificidade da função docente. No que concerne ao ato supervisivo, constata-se existir convergência relativamente à importância da autosupervisão da execução do tríptico *planificação, operacionalização e regulação* do processo de ensino-aprendizagem; contudo, verifica-se existirem divergências parcelarmente implícitas nos aspetos relacionados com a autorregulação da aprendizagem, com valores de concordância muito aproximados para indicadores reciprocamente opostos, sendo que o concetualismo está de certa forma relacionada com a autosupervisão advogada pelos mesmos Docentes-respondentes e o aplicacionismo advogado pela perspetiva hierárquica instituída entre a teoria e a prática supervisivas, conferindo primazia essencial, estrutural, funcional e teleológica à primeira em detrimento da segunda, visão esta que determina a execução linear das prescrições de índole concetual.

De uma forma global e sintética, constata-se que os Docentes-respondentes percecionam a dimensão de DEA como relevante, mas não a consideraram como assumindo a *posição central* que os normativos educacionais lhe conferem no quadro tanto do DD como da ADD, porquanto atribuem maior valoração à dimensão de *desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida* e à dimensão *profissional, social e ética*, concedendo mesmo à dimensão de *participação na escola e relação com a comunidade educativa*, no referente à especificidade da função docente que se concretiza no ato de *ensinar*, uma valoração percetiva ligeiramente superior à dimensão

de DEA, ficando esta em último lugar no campo das percepções declaradas. Nos aspetos mais relacionados com o processo de *ensinar a LP* enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem, os Docentes-respondentes manifestam percepções convergentes em aspetos divergentes, mormente porque atribuem constantemente a mesma valoração, ou uma valoração (quase) idêntica, a aspetos reciprocamente incompatíveis nos planos concetual e/ou operatório, facto esse que decorre em parte de, por um lado, não conferirem às unidades lexicais as cargas terminológicas correspondentes aos referenciais científicos convocados no quadro do Questionário e, por outro lado, não utilizarem essas unidades terminológicas nas suas produções didatográficas, bem como não considerarem como sendo muito relevante o conhecimento dos referenciais educativos europeus, para *ensinar a LP* no 1.º Ciclo do Ensino Básico português.

Acresce que, numa perspetiva global do estudo de caso em questão e tendo em consideração o princípio científico da subsunção do paradigma qualitativo, a investigação permite inferir que, tanto no plano do DD como da ADD, os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico português consagram a prevalência das suas conceções e práticas experienciais de índole intuitiva sobre as conceções e práticas técnica e cientificamente fundamentadas do ato de *ensinar a LP* no referido nível de ensino. Por último, convém referenciar que na maior parte das respostas não houve distinção signitiva das percepções dos docentes quer se tratasse do DD quer da ADD, nem dos Docentes-respondentes com estatuto DA ou DA/A, o que, no enquadramento do presente estudo, permite concluir que a relevância atribuída ao ato de *ensinar a LP* enquanto matéria-objeto de ensino-aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico português não regista divergências percetivas estruturais nos planos do DD e da ADD.

Pese embora o facto de a apreciação global da investigação poder ser considerada como tendo correspondido aos propósitos do estudo no qual se inscreve, impõe-se reconhecer e sublinhar as limitações mais relevantes deste mesmo estudo. Em primeiro lugar, a imprevisibilidade em termos de manutenção e/ou reformulação da essência e do processo de aplicação do dispositivo da ADD em causa, situação essa com a qual foi confrontado o estudo, designadamente na sua componente investigativa nuclear. Em segundo lugar, a necessidade de observar os imperativos legais de administração do instrumento de investigação no meio instituído de referência correspondente, mormente a obrigatoriedade de obter a autorização ministerial respetiva, razão pela qual apenas foi possível aplicar o referido instrumento investigativo nas últimas semanas do ano letivo de 2011/2012, facto este que provocou alguns constrangimentos em termos de preenchimento ponderado do Questionário pelos Docentes-respondentes. Em terceiro lugar, a ausência de atribuição por parte dos



Docentes-respondentes da carga senão concetual, pelo menos nocional das unidades terminológicas de suporte dos referenciais científicos convocados pelo estudo em geral e pela componente investigativa nuclear correspondente em particular, mormente no plano do design do instrumento de investigação, apesar deste último ter sido objeto de um processo de pré-testagem. Em quarto lugar, a impossibilidade de não ter sido possível incluir uma componente de intervenção *in loco* e *in vivo* no design da investigação nuclear do estudo, de modo a consolidar os indicadores de validação no plano didatológico. Em quinto e último lugar, a exclusão do instrumento de investigação da abordagem do item referente ao princípio, institucionalmente consagrado em termos programáticos, de que «o Português constitui um saber fundador, que **valida**<sup>212</sup> as aprendizagens em todas as áreas curriculares» (ME, 2009a: 21), na medida em que, no quadro do processo de pré-testagem do referido instrumento investigativo, se verificou que a questão do *caráter transversal* da matéria escolar denominada LP tinha um efeito de contaminação terminológica de índole sinonímica em termos nocionais.

Numa perspetiva de prolongamento e desenvolvimento eventuais do presente estudo em geral e da investigação nuclear correspondente em particular, emergem como relevantes, por um lado, a necessidade de assegurar a contribuição da componente investigativa de intervenção respetiva, de modo a reforçar as dimensões didatológica e supervisiva, designadamente para efetuar uma confrontação das vertentes declarativa e procedural das valorações percetivas dos agentes-professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico português da problemática em causa e, por outro lado, o imperativo de executar uma investigação didatológica sobre as conceções instituídas de *transversalidade* e *validação* da LP enquanto língua(-cultura) de escolarização do referido nível de ensino.

---

<sup>212</sup> Sublinhado nosso.

## Referências bibliográficas

---

- As referências bibliográficas cujos documentos – datados ou não datados – foram objeto de consulta, singular ou reiterada, em sítios eletrónicos, em momentos distintos de acordo com o processo de investigação (*lato sensu*), encontravam-se acessíveis em 30 de novembro de 2012, data da última consulta correspondente.
- As datas das referências bibliográficas que se encontram entre parêntesis retos correspondem às edições subsequentes à edição primeira correspondente, sendo que o número que figura em expoente assinala o número ordinal indicativo da respetiva edição.

ALARCÃO, Isabel & TAVARES, José (1987 [2003]). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.

ALARCÃO, Isabel (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALLAIRE, Diane (1988). Questionnaire : mesure verbale du comportement. In Robert, Michèle (Dir.). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. Saint-Hyacinthe: Edisem (pp. 229-375).

ALMEIDA, Lisete, LEITE, Carlinda & FERNANDES, Preciosa (2010). O governo das escolas do 1º ciclo do ensino básico, em Portugal: legislação e vivências dos professores. *Práxis Educacional*, 6/9, 57-76.  
(<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/427/454>)

ALMEIDA COSTA, António (1981). A Educação: do 25 de Abril à década de 80. In AAVV (1981). *Política educacional num contexto de crise e transformação social*. Lisboa: Moraes Editores / Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

ALTET, Marguerite (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, 10, 31-43.

AMARAL, Maria João, MOREIRA, Maria Alfredo & RIBEIRO, Deolinda (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In ALARCÃO, Isabel (Org.) (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora (pp. 89-122).

ASSEMBLEIA NACIONAL (1936). Lei n.º 1941, de 11 de Abril de 1936. *Diário do Governo*, I Série, 84, 286-287.  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1936/04/08400/04110413.pdf>)

ASSEMBLEIA NACIONAL (1973). Lei n.º 5/73, de 25 de Julho. *Diário do Governo*, 173, I Série, 1315-1321.  
(<http://www.dre.pt/pdf1s/1973/07/17300/13151321.pdf>)

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA, 1976 [2005]. Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de Agosto. VII Revisão Constitucional [da Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976]. *Diário da República*, 155, I Série-A, 4642-4686 [última versão consolidada].  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/2005/08/155A00/46424686.pdf>)

- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (1986 [2005]). Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, 237, I Série, 3067-3081 [Segunda alteração Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior; última versão consolidada: Anexo à Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, publicada no *Diário da República*, 166, I Série-A, 5122-5138]. (<http://dre.pt/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>)
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2012a). *Estado Novo (1926-1974)*. (<http://www.parlamento.pt/Parlamento/Paginas/OEstadoNovo.aspx>)
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2012b). *Estado Novo (1926-1974)*. (<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>)
- BARRÉ DE MINAC, Christine (2007). Études de cas : France. In BYRAM, Michael, BARRÉ DE MINAC, Christine, HAMMANN, Marcus & SMIDT, Jon (2007). *Langue d'enseignement dans l'Éducation primaire – Trois études de cas : incidence pour un « Cadre » Européen*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (pp. 9-33). ([http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxC2-Schooling\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxC2-Schooling_fr.asp))
- BIZARRO, Rosa, MOREIRA, Maria Alfredo & FLORES, Cristina (2010). Introdução. In BIZARRO, Rosa, MOREIRA, Maria Alfredo & FLORES, Cristina (2010). *Reptos à Investigação e Ensino em Português Língua Não Materna*. Braga: Universidade do Minho – CIED. (<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19430>)
- BLAIS, André & DURAND, Claire (1984 [2003]). Le sondage. In GAUTHIER, Benoît. (Dir.). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec (pp. 387-429).
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari Knopp (1982 [1994]). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOTELHO, Fernanda (2009). Aprendizagem do português e multiliteracias. *Medi@ções – Revista OnLine*, 1-1, 60-75. (<http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/viewFile/5/7>)
- BOUCHAMMA, Yamina (2004). Supervision de l'enseignement et réformes. <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7300.pdf>
- BRESSOUX, Pascal (2001). Réflexions sur l'effet et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, 5, 35-52.
- BRESSOUX, Pascal (Dir.) (2002). *Les stratégies de l'enseignement en situation d'interaction. Rapport de recherche pour Cognitique, Programme École et Sciences Cognitives*. Paris: Ministère de la Recherche.
- BRESSOUX, Pascal, BRU, Marc, ALTET, Marguerite & LECOMTE-LAMBERT, Claire (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, 126, 97-110.
- BRU, Marc & TALBOT, Laurent (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, 5, 9-33.
- BUISSON, Ferdinand-Édouard (1911). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Edition électronique. (<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>)
- BUJOLD, Nérée (2002). La supervision pédagogique : vue d'ensemble. In BOUTET, Marc & ROUSSEAU, Nadia (Dir.) (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Québec: Presse de l'Université du Québec (pp. 9-22).
- BYRAM, Michael, BARRÉ DE MINAC, Christine, HAMMANN, Marcus & SMIDT, Jon (2007). *Langue d'enseignement dans l'Éducation primaire – Trois études de cas : incidence pour un « Cadre » Européen*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. ([http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxC2-Schooling\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxC2-Schooling_fr.asp))
- CARMO, Hermano & FERREIRA, Manuela (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

- CARVALHO, Rómulo (1986). *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CASTRO, Rui Vieira de (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga: Universidade do Minho
- CHARRON, Annie (2004). La description de pratiques d'orthographe approchées d'enseignantes du préscolaire en contexte québécois : une réflexion méthodologique. In *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF*. Québec: Université de Montréal (pp. 1-14).
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988). *Proposta global de reforma. Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Asa Editores.
- CONSELHO DE MINISTROS (1986). Resolução n.º 8/86. *Diário da República*, 18, I Série, 214-215.  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1986/01/01800/02140215.pdf>)
- COUTINHO, Clara Pereira (2004). Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. In *A avaliação de competências. Reconhecimento e validação das aprendizagens adquiridas pela experiência*. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Actas do XVII colóquio Admee-Europa, 18-20 novembro 2004 (pp. 436-448).  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6469/1/ADMEE%20Clara%20Coutinho.pdf>
- CRESWELL, John W. (1994 [2003]). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international.
- DAY, Christopher (1999 [2001]). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DEAUDELIN, Colette., LEFEBVRE, Sonia, BRODEUR, Monique, MERCIER, Julien, DUSSAULT, Marc & RICHER, Jeanne (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI (1), 79-110.
- DE KETELE, Jean-Marie & ROEGIER, Xavier (1993 [1996]). *Méthodologie de recueil d'informations*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (2008). The Discipline and Practice of Qualitative Research. In DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (Eds.) (2008). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications (pp. 1-45).
- DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA (2001). Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- FERNANDES, Isabel & VIEIRA, Flávia (2006 [2010]). Supervisão como um jogo de subversão de regras. In VIEIRA, Flávia et al. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia – 2ª edição revista e aumentada*. Mangualde: Pedago. (pp. 275-280).
- FERNANDES, Preciosa (2007). E depois do Projecto de “Gestão Flexível do Currículo”? *Actas do VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação Cenários da Educação/Formação – novos espaços, culturas, saberes*. Castelo Branco (CD-Rom, pp. 1-12).
- FERRÃO TAVARES, Clara (2007). *Didáctica do Português – Língua Materna e Não Materna – no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- FERRÃO TAVARES, Clara & BARBEIRO, Luís Filipe (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação.  
(<http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=188>)

- FORTIN, Marie-Fabienne (Dir.) (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Éducation.
- FRAENKEL, Jack & WALEN, Norman (1990 [2003]). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York, NY: McGraw-Hill.
- GALISSON, Robert (1988 [1990]). Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français). In GALISSON, Robert (1990). De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 79, 53-70.
- GALISSON, Robert (1989 [1990]). Enseignement et apprentissage des langues et des cultures : « évolution » ou « révolution » pour demain ? *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 79, 35-52.
- GALISSON, Robert (1990). Où va la didactique du Français Langue Étrangère. In GALISSON, Robert (1990). De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 79, 9-34.
- GALISSON, Robert (1994a). Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. État des lieux et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 25-37.
- GALISSON, Robert (1994b). Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 95, 119-159.
- GALISSON, Robert (1998). À la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention. *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, 109, 83-127.
- GALISSON, Robert (1999). Glossaire terminologique. In GALISSON, Robert & PUREN, Christian (1999). *La formation en questions*. Paris: CLE International.
- GALISSON, Robert (2002). Didactologie : de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 128, 497-510.
- GALISSON, Robert & COSTE, Daniel (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- GARCIA, Carlos Marcelo (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora
- GLASER, Barney G. & STRAUSS, Anselm L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Com.
- GUBA, Egon G. & LINCOLN, Yvonna S. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? In FETTERMAN, David M. (Ed.) (1988). *Qualitative approaches to evaluation in education: the silent scientific revolution*. London: Praeger (pp. 89-115).
- GUBA, Egon G. & LINCOLN, Yvonna S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications (pp. 105-117).
- INE – INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (2012). Conceitos: ensino básico. ([http://metaweb.ine.pt/sim/conceitos/Detail.aspx?cnc\\_cod=3877&cnc\\_ini=14-01-2003](http://metaweb.ine.pt/sim/conceitos/Detail.aspx?cnc_cod=3877&cnc_ini=14-01-2003))
- JANESICK, Valery J. (2003). The Choreography of Qualitative Research Design: Minuets, Improvisation and Crystallization. In DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (Eds.) (2003). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications (pp. 46-79).
- JIMÉNEZ RAYA, Manuel, LAMB, Terri & VIEIRA, Flávia (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe – Towards a Framework for Learner and Teacher Development*. Dublin: Authentik.
- LEGENDRE, Renald (1988 [1993]). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.

- McLEAN, James E. (1995). *Improving education through action research: A guide for administrators and teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- MEDEIROS, Carlos Augusto (2007). Estatística Aplicada à Educação. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/estatistica.pdf>
- MERRIAM, Sharan (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1989). Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. *Diário da República*, 198, I Série, 3638-3644. (<http://dre.pt/pdf1sdip/1989/08/19800/36383644.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990). Despacho n.º 139/ME/91, de 16 de Agosto. *Diário da República*, 202 [de 1 de setembro de 1990], II Série, 9755. (<http://dre.pt/pdfgratis2s/1990/09/2S202A0000S00.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991 [2004]). *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (<http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=11&ppid=3>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001a). Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro. *Diário da República*, 15, I Série-A, 258-265. (<http://www.dre.pt/pdf1s/2001/01/015A00/02580265.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001b). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. (<http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). Despacho Normativo n.º 30/2007, de 10 de Agosto. *Diário da República*, 154, II Série, 22853-22854. (<http://dre.pt/pdf2sdip/2007/08/154000000/2285322854.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009a). *Programa de Português do Ensino Básico*. (<http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2009b). Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de Setembro. *Diário da República*, 190, I Série, 7024-7058. (<http://dre.pt/pdf1s/2009/09/19000/0702407058.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010a). Despacho n.º 16034/2010, de 22 de Outubro. *Diário da República*, 206, 2ª Série, 52300-52302. (<http://dre.pt/pdf2sdip/2012/10/208000000/3537535376.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010b). Portaria n.º 114/2010, de 25 de Fevereiro. *Diário da República*, 39, 1ª Série, 547. (<http://dre.pt/pdf1sdip/2010/02/03900/0054700547.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010c). Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, *Diário da República*, 120, 1ª Série, 2237-2244. (<http://www.dre.pt/pdf1s/2010/06/12000/0223702244.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010d). Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho. *Diário da República*, 120, 1ª Série, 2229-2237. (<http://dre.pt/pdf1sdip/2010/06/12000/0222902237.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010e). Despacho n.º 14420/2010, de 15 de Setembro. *Diário da República*, 180, 2ª Série, 47135-47138. (<http://dre.pt/pdf2sdip/2010/09/180000000/4713547138.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2011). Portaria n.º 266/2011, de 14 de Setembro. *Diário da República*, 177, 1ª Série, 4464. (<http://dre.pt/pdf1sdip/2011/09/17700/0446404464.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012a). Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro. *Diário da República*, 37, 1ª Série, 855-861. (<http://dre.pt/pdf1sdip/2012/02/03700/0085500861.pdf>)

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012b). Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de Julho. *Diário da República*, 129, I Série, 3476-3491.  
(<http://dre.pt/pdfgratis/2012/07/12900.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA (2012c). Metas de Aprendizagem. Ensino Básico. Apresentação.  
(<http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/apresentacao/>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1936). Decreto-Lei n.º 27279 de 24 de Novembro. *Diário do Governo*, 276, I Série, 1510-1511.  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1936/11/27600/15101511.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1937a). Decreto n.º 27882 de 21 de Julho. *Diário do Governo*, 168, I Série, 710-711.  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1937/07/16800/07100711.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1937b). Decreto n.º 27603 de 29 de Março. *Diário do Governo*, 72, I Série, 286-290.  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1937/03/07200/02860290.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1952). Decreto-Lei n.º 38968 de 27 de Outubro. *Diário do Governo*, 241, I Série, 1067-1084.  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1952/10/24101/10671084.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1960). Decreto-Lei n.º 42994 de 28 de Maio. *Diário do Governo*, 125, I Série, 1271-1288.  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1960/05/12500/12711288.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1967). Decreto-Lei n.º 47480 de 2 de Janeiro. *Diário do Governo*, 1, I Série, 1-4.  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1967/01/00100/00010004.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1968a). Decreto n.º 48572 de 9 de Setembro. *Diário do Governo*, 213, I Série, 1343-1377.  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1968/09/21301/13431377.pdf>)
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1968b). Portaria n.º 23485 de 16 de Julho. *Diário do Governo*, 167, I Série, Suplemento, 1019-1036  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1968/07/16701/10191036.pdf>)
- MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (1919a). Decreto n.º 5787-B de 10 de Maio. *Diário do Governo*, 98, I Série, 18.º Suplemento, 1346-G - 1346-N.  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1919/05/09818/GN.pdf>)
- MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (1919b). Decreto n.º 5787-A de 10 de Maio. *Diário do Governo*, 98, I Série, 18.º Suplemento, 1346-A - 1346-G.  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1919/05/09818/AG.pdf>)
- MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (1919c). Decreto n.º 6137 de 29 de Setembro. *Diário do Governo*, 198, I Série, 2068-2093.  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1919/09/19800/20682093.pdf>)
- MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (1919d). Decreto n.º 6203 de 7 de Novembro. *Diário do Governo*, 227, I Série, 2230-2385.  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1919/09/19800/20682093.pdf>)
- MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (1921a). Decreto n.º 7558 de 18 de Junho. *Diário do Governo*, 123, I Série, 835-875.  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1921/06/12300/08350875.pdf>)
- MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (1921b). Decreto n.º 7311 de 15 de Fevereiro. *Diário do Governo*, 32, I Série, 110-116.  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1921/02/03200/01100116.pdf>)
- MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (1926a). Decreto n.º 11730 de 15 de Junho. *Diário do Governo*, 126, I Série, 578-579.  
(<http://www.dre.pt/pdf1s/1926/06/12600/05780579.pdf>)

- MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (1926b). Decreto n.º 12425 de 2 de Outubro. *Diário do Governo*, 220, I Série, 1457-1469.  
(<http://www.dre.pt/pdf1s/1926/10/22000/14571469.pdf>)
- MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (1927a). Decreto n.º 13619 de 17 de Maio. *Diário do Governo*, 100, I Série, 770-772.  
(<http://www.dre.pt/pdf1s/1927/05/10000/07700772.pdf>)
- MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (1927b). Decreto n.º 14417 de 12 de Outubro. *Diário do Governo*, 100, I Série, 1967-1973.  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1927/10/22500/19671973.pdf>)
- MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (1927c). Decreto n.º 13619 de 17 de Maio. *Diário do Governo*, 100, I Série, 770-772.  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1927/05/10000/07700772.pdf>)
- MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (1927d). Portaria n.º 5060 de 21 de Outubro. *Diário do Governo*, 233, I Série, 2047-2065.  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1927/10/23300/20472065.pdf>)
- MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (1928). Decreto n.º 16077 de 26 de Outubro. *Diário do Governo*, 247, I Série, 2211-2227.  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1928/10/24700/22112227.pdf>)
- MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (1929). Decreto n.º 16730 de 13 de Abril. *Diário do Governo*, 83, I Série, 896-908.  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1929/04/08300/08960908.pdf>)
- MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (1930). Decreto n.º 18779 de 26 de Agosto. *Diário do Governo*, 197, I Série, 1731-1732.
- MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA (1932). Decreto n.º 20741 de 11 de Janeiro. *Diário do Governo*, 8, I Série, 86-108.
- MINISTÉRIO DAS FINANÇAS (1913). *Censo da População de Portugal – Parte I*. Lisboa: Imprensa Nacional.  
([http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine\\_censos\\_publicacao\\_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub\\_boui=73210860&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_det&menuBOUI=13707294&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=73210860&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1))
- MINISTÉRIO DO INTERIOR (1911a). Decreto de 29 de Março de 1911. *Diário do Governo*, 73, 30 de Março, 1341-1347.  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1911/03/07300/13411347.pdf>)
- MINISTÉRIO DO INTERIOR (1911b). Decreto de 23 de Março de 1911. *Diário do Governo*, 198, 25 de Agosto, 3597-3599.  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1911/03/07300/35973599.pdf>)
- MOREIRA, Maria Alfredo (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In VIEIRA, Flávia *et al.* (Orgs). *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação. Actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia, 4, Braga, 2009* [CD-ROM]. Braga: Universidade do Minho – CIED, 2009 (pp. 241-258).
- NEWMANN, Isadore & BENZ, Carolyn R. (1998). *Research Methodology: Exploring the Interactive Continuum*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- OLIVEIRA, A. (2005). *Tendances actuelles de la recherche brésilienne portant sur les pratiques enseignantes: analyse critique de la production scientifique, 1985-2004*. Mémoire de maîtrise. Québec: Université de Sherbrooke.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2009). Desenvolvimento profissional dos professores In Formosinho, João (Org.) (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto. Porto Editora (pp. 221-284).
- OPIE, Clive (2004). What is Educational Research? In OPIE, Clive (2004) (Ed.). *Doing Educational Research. A Guide to First Time Researchers*. London: SAGE Publications (pp. 1-14).



- PINTASSILGO, Joaquim (1998). *República e Formação de Cidadãos. A Educação Cívica nas Escolas Primárias da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.
- PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTRO (1986). Resolução do Conselho de Ministro n.º 8/86. *Diário da República*, 18, I Série, de 22 de Janeiro, 214-215.  
(<http://dre.pt/pdf1sdip/1986/01/01800/02140215.pdf>)
- PUNCH, Keith (1998). *Introduction to Social Research: Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- PUREN, Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: CLE international.
- ROLDÃO, Maria do Céu (1998). Evolução das metodologias e práticas de ensino da história no sistema educativo Português. In *Encontro de professores*. Lisboa. Instituto Camões e Associação de Professores de História (pp. 1-13).  
(<http://www.ierng.net/GPEI/assets/documents/Metodologiasdeensino-Hist.pdf>)
- ROLDÃO, Maria do Céu (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora
- ROLDÃO, Maria do Céu (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, 94-181.  
(<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>)
- ROLDÃO, Maria do Céu (2009 [2010]). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SCHÖN, Donald (1988). Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, António (Coord.) (1992). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote e IIE (pp. 77-91).
- SIKES, Patricia (2004). Methodology, Procedures and Ethical Concerns. In OPIE, Clive (Ed.) (2004). *Doing Educational Research. A Guide to First Time Researchers*. London: SAGE Publications (pp. 15 - 33).
- SILVA, Jacques (2003). *La Didactique des langues-cultures – Approche lexico-didactologique de concepts du domaine*. Tese de Doutoramento em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- SIM-SIM, Inês, DUARTE, Inês & FERRAZ, Maria José (1997). *A língua materna na Educação Básica – Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SMIDT, Jon (2007). Le cas de la Norvège. In BYRAM, Michael, BARRÉ DE MINIAC, Christine, HAMMANN, Marcus & SMIDT, Jon (2007). *Langue d'enseignement dans l'Éducation primaire – Trois études de cas : incidence pour un « Cadre » Européen*. Strasbourg: Conseil de l'Europe (pp. 49-59).  
([http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxC2-Schooling\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxC2-Schooling_fr.asp))
- STAKE, Robert E. (1994). Case Studies. In DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. (Eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications (pp. 236-247).
- STOER, Stephen R. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Revista Análise social*, XIX, 793-822.  
(<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223465326H7aDW8sd7Bn98GQ5.pdf>)
- STRAUSS, Anselm L. & CORBIN, Juliet (1997). *Grounded Theory in Practice*. New York: Sage publications.
- TAYLOR, Steven & BOGDAN, Robert C. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TEIXEIRA, Madalena, CORREIA, Rosária & NEVES, Elisabete (2010). Leitura, Escrita e Gramática à luz dos normativos legais. *Actas do Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*. Évora: Universidade de Évora (pp. 95-116).

- TEODORO, António & ANIBAL, Graça (2007). A educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona da Educação*, 10, 13-26.  
(<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n10/n10a02.pdf>)
- TRINDADE, Vitor Manuel (2007). *Práticas de Formação: métodos e técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie (1995 [1996]). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- VIEIRA, Flávia (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- VIEIRA, Flávia (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Braga: Universidade do Minho.
- VIEIRA, Flávia (2006 [2010]). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In VIEIRA, Flávia *et al.* (2010). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia – 2ª edição revista e aumentada*. Mangualde: Pedago. (pp. 15-45).
- VIEIRA, Flávia (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade*, 29-105, 197-217.  
(<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>)
- VOLLMER, Helmut (2009). *Langue(s) des autres matières*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd2-othersub\\_FR.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd2-othersub_FR.asp)
- YIN, Robert K. (1984 [2003a]). *Applications of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- YIN, Robert K. (1989 [2003b]). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- YIN, Robert K. (2004). *Case Study Methods. Revised Draft*. Cosmos Corporation.  
<http://www.cosmoscorp.com/Docs/AERAdraft.pdf>
- ZEICHNER, Ken & NOFKE, Susan (2001). Practitioner research. In RICHARDSON, V. (Ed.) (2001). *Handbook of research on teaching*. Washington, DC.: AERA (pp. 298-330).



