

7 e 8
julho
2017

II
Encontro
Temático



APL | ESE

Diálogos entre a Investigação
e as Práticas Educativas
no Ensino da Língua

Livro de
Resumos

Organizadores

Celda Choupina
Inês Oliveira
Joana Querido
José António Costa

LIVRO DE RESUMOS

Ficha técnica

título Diálogos entre Investigação e as Práticas
Educativas no Ensino da Língua – II Encontro
Temático APL/ESE
(livro de resumos)

organizadores Celda Choupina
Inês Oliveira
Joana Querido
José António Costa

data 7 e 8 de julho de 2017

ISBN 978-972-8969-17-2

edição Escola Superior de Educação
Politécnico do Porto
Rua Dr. Roberto Frias, 602
4200-465 Porto

organização e apoios Escola Superior de Educação | Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação | Instituto Politécnico
de Lisboa
Escola Superior de Educação | Instituto Politécnico
de Setúbal
Associação Portuguesa de Linguística
Santander Universidades

Diálogos entre Investigação e as Práticas Educativas no Ensino da Língua

II Encontro Temático APL/ESE

COMISSÃO ORGANIZADORA

Comissão Organizadora Permanente:

Adriana Baptista	ESMAD/PP
Ana Luísa Costa	ESE/IP Setúbal
Celda Choupina	ESE/PP; CLUP; inED
Isabel Falé	UA; APL
José António Costa	ESE/PP; CLUP; inED
Otilia Sousa	ESE/IPL

Comissão Organizadora Local:

Celda Choupina	ESE/PP; CLUP; inED
José António Costa	ESE/PP; CLUP; inED
Adriana Baptista	ESMAD/PP
Inês Oliveira	ESE/PP; CLUP; inED
Joana Querido	ESE/PP
Deolinda Ribeiro	ESE/PP

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adriana Baptista	CLUL; ESMAD/ PP
Alexandra Rodrigues	CELGA; ESE/IPB
Ana Cristina Macário Lopes	CELGA; UC
Ana Luísa Costa	CLUL; ESE/IP Setúbal
Ana Maria Brito	CLUP; UP
Antónia Coutinho	CLUNL; UNL
António Pais	ESE/IPCB
Armanda Costa	CLUL; UL
Celda Choupina	CLUP; ESE/PP; inED
Cristina Vieira da Silva	CIEC; ESE/P. Frassinetti
Cristina Sá	CIDTFF; UA
Fátima Oliveira	CLUP; UP
Gabriela Barbosa	ESE/IP Viana do Castelo
Graça Pinto	CLUP; UP
Íris Pereira	CIEd; UM
Isabel Aires de Matos	ESE/IPV
Isabel Margarida Duarte	CLUP; UP
Isabel Pereira	CELGA; UC
João Paulo Balula	ESE/IPV

João Veloso	CLUP;UP
José António Costa	ESE/PP; CLUP; inED
Luís Filipe Barbeiro	CELGA-ILTEC; ESE/IPL
Luísa Álvares Pereira	CIDTFF; UA
Lourdes Dionísio	CIEd; UM
Madalena Teixeira	CEAUL; ESE/IP Santarém
Maria João Freitas	CLUL; UL
Maria Lobo	CLUNL; UNL
Otília Sousa	UIDEF; ESE/IPL
Paula Flores	ESE/PP
Pedro Balaus Custódio	ESE/IPC
Sara Araújo	ESE/PP

Os resumos em cada secção (conferências, comunicações, oficinas e pósteres) estão organizados por ordem alfabética do último nome do primeiro autor.

ÍNDICE

NOTA PRÉVIA	10
CONFERÊNCIAS.....	12
Escribir con la palabra oral: aprender a hablar para escribir	14
Métodos de Iniciação à Leitura – uma questão interdisciplinar	15
COMUNICAÇÕES	16
Educação para a cidadania global na aula de Português. Uma experiência na formação inicial de professores.....	18
O projeto Aprender a Crescer: Uma estratégia transversal para melhorar a leitura a Português e Matemática	20
<i>Depressa e devagar</i> : relações problemáticas entre as palavras	22
Projeto – Textos, géneros e conhecimento – para o mapeamento dos usos disciplinares da língua nos diferentes níveis de ensino.....	25
A segmentação de palavras e a dimensão social da escrita	28
Lendo a sociedade, escrevendo realidades: uma experiência de leitura e escrita em EJA	30
ConF.IRA: Consciência Fonológica – Instrumento de Rastreio e Avaliação dados de sua aferição	32
Que metas para o ensino da gramática?	34
Ler é (também) prever. Estratégias e recursos físicos e digitais para as atividades de pré-leitura no 1.º CEB	36
Uma perspectiva sócio-interacionista do ditado.....	39
“A poesia/quando chega/Não respeita nada.” Uma proposta didática para a emergência de clássicos no 2º CEB	41
Ambientes educativos com TIC. Práticas de ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico em situação de estágio	43
Da pesquisa de informação à produção textual – operações de reformulação em “trabalhos escritos” de alunos do 4.º Ano	45
Aprendizagem de língua estrangeira ao serviço da promoção dos direitos humanos e justiça social	47
A problemática do grau no nome e no adjetivo: processos morfológicos e sintáticos	49
Oficinas de escrita: uma experiência na formação inicial de professores de 1.º e 2.º CEB	51
A leitura pode mudar o mundo: importância da compreensão leitora para o exercício de uma cidadania responsável e ativa	54
As aprendizagens iniciais da escrita à luz do diálogo entre a linguística e o contexto escola.....	56

A dimensão processual da Oralidade	58
Intitular Contos no 1.º ciclo: um estudo com crianças de 2.º e 4.º anos	61
Ensinar a ler para aprender em Estudo do Meio: resultados de um projeto de intervenção	63
Pluralidade e diversidade Linguística na construção da Cidadania do Portal da Amazônia – Brasil	65
Do trabalho em projeto ao aprender a aprender a escrita – a transversalidade da língua materna no 1º CEB	67
Os pronomes pessoais átonos em português e em espanhol. Dificuldades no ensino da gramática	70
A gestão deíctica em produções de alunos do ensino obrigatório (1.º e 2.º ciclos)	72
As sequências de ensino transdisciplinar no desenvolvimento da escrita: dos géneros textuais à apropriação e integração de conhecimentos em produções escritas de alunos do 1.º CEB	75
À descoberta dos adjetivos qualificativos num laboratório gramatical para o 1.º CEB	77
Falar, partilhar, pensar e aprender – o ditado metalinguístico	79
O ditado metalinguístico: da ortografia ao ensino da gramática	82
 OFICINAS	 84
Desenvolvimento de competências de leitura e problemas de Matemática	86
Oficina de gramática para professores de 2.º CEB: questões de sintaxe	87
Trava-línguas, destrava ideias. Oficina de promoção de competências linguísticas na educação pré-escolar	88
Oficina de LGP para Educadores e Professores de 1.º e 2.º CEB	91
Avaliar e intervir nas dificuldades na aprendizagem da leitura. A plataforma “Ainda estou a aprender”	92
Desenvolvimento de competências para a expressão gráfica e caligráfica	94
 PÓSTERES	 96
A construção da personagem nos contos de alunos do 4.º ano do Ensino Básico	98
Contributos da prosódia e da morfologia para o ensino do acento ortográfico no 1.º ciclo	100
Ensinar a fazer resumos de textos narrativos e textos expositivos	102
A influência do conhecimento intuitivo e explícito na atribuição do valor de género aos nomes por alunos dos 1.º e 4.º anos do 1.º CEB	104
<i>Fonética</i> ção: articulação fonética e discriminação dos fones [s] e [z]	106
Relação entre quantidade e número formal: uma abordagem para o 1.º CEB	108
 LISTA DE CONTACTOS	 110

NOTA PRÉVIA

O II Encontro Temático APL/ESE, com a temática geral *Diálogos entre Investigação e as Práticas Educativas no Ensino da Língua*, terá lugar nas instalações da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, nos dias 7 e 8 de julho de 2017, e resulta de uma organização conjunta das Escolas Superiores de Educação de Porto, Lisboa e Setúbal e da Associação Portuguesa de Linguística. Tal como a primeira edição do Encontro, realizada em 2016, na ESE de Lisboa, esta edição assume como principal foco de interesse a reflexão sobre questões de promoção, ensino e descrição da Língua, destacando-se o papel da formação linguística de educadores e professores na promoção da consciência e da metaconsciência linguística e no desenvolvimento linguístico da criança, desde a fase pré-escolar ao final do 2º CEB.

Esta publicação compila os resumos dos trabalhos que serão apresentados neste II Encontro, nas várias modalidades de participação: conferências, comunicações orais, oficinas e pósteres. Estes trabalhos inseriram-se no âmbito das áreas temáticas do Encontro:

- Conhecimento linguístico e desenvolvimento de competências em língua materna;
- A Leitura e diferentes tipologias textuais;
- A dimensão processual da Oralidade;
- A dimensão processual da Escrita;
- O ensino da Gramática: estruturas e funcionamento da língua;
- Língua e construção da Cidadania.

Esperemos, desta forma, que o Encontro promova o diálogo interdisciplinar entre investigadores de várias áreas e a Linguística e da Didática, de forma a efetivar a partilha de práticas e reflexões entre investigadores, educadores e professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

A todos aqueles que participam no evento desejamos as boas vindas, na expectativa de que possam vir a integrar produtivamente os conhecimentos desenvolvidos e/ou aprofundados nestes dois dias do Encontro.

Porto, julho de 2017

A comissão organizadora

CONFERÊNCIAS

Escribir con la palabra oral: aprender a hablar para escribir

Isabel Ríos García

Universitat Jaume I

En esta contribución se plantea una reflexión sobre la importancia de la interacción oral en los procesos de enseñanza inicial de la lengua escrita, y se plantea un itinerario en el que se percibe el proceso de escritura a través de la palabra, mismo cuando los alumnos no dominan todavía el código gráfico. La tesis que se defiende es que a través de la conversación se enseñan las características de la lengua escrita y se llega a elaborar el texto que puede ser efectivamente escrito. Se dan algunas pautas para la intervención didáctica.

Nesta contribuição apresenta-se uma reflexão sobre a importância da interação oral nos processos de ensino inicial da língua escrita, e propõe-se um itinerário no qual se percebe o processo de escrita através da palavra, mesmo nos casos em que os alunos não dominem ainda o código gráfico. A tese que se defende é a de que através da interação comunicativa se ensinam as características da língua escrita e se chega a elaborar o texto que pode ser efetivamente escrito. Nesta conferência serão, ainda, dadas algumas diretrizes para a intervenção didática.

Métodos de Iniciação à Leitura - uma questão interdisciplinar

Fernanda Leopoldina Viana

Instituto de Educação - CIEC/UM

A investigação sobre leitura produzida nas últimas décadas tem originado o questionamento de algumas das abordagens ao seu ensino. Nesta comunicação, após uma análise dos processos envolvidos na aprendizagem da vertente escrita da língua, será efetuada uma reflexão sobre os métodos para o seu ensino à luz da investigação recente nos domínios das neurociências e da psicolinguística.

COMUNICAÇÕES

Educação para a cidadania global na aula de Português. Uma experiência na formação inicial de professores

Ana Raquel Aguiar

ESE/IPVC

Gabriela Barbosa

ESE/IPVC

A formação inicial de professores contempla várias áreas no seu currículo. Tem-se verificado, no entanto, que a cidadania global, dimensão muito importante na atualidade, não está a ser devidamente desenvolvida nos planos curriculares. Desta forma, impõe-se a necessidade de, através do saber, reconstruir a dimensão do ser, envolvendo-se diretamente o aluno na conceção da sua própria identidade, processo construtivo que é mediado por outros. Neste sentido, não se trata de uma acumulação arbitrária de saberes escolares; é necessário transferi-los, integrá-los em competências (Perrenoud, 2002), usando elementos que favorecem a educação para o desenvolvimento e cidadania global, através dos conteúdos curriculares. Neste sentido, e segundo o Referencial de Educação para o Desenvolvimento, a cidadania é algo que se aprende e que se ensina (Torres, Figueiredo, Cardoso, Pereira, Neves, & Silva, 2016).

Tendo como base estes pressupostos, foi proposta a uma turma de mestrado, no âmbito da Unidade Curricular de Didática do Português, a produção de um recurso pedagógico que potenciase o desenvolvimento da consciência da cidadania global de modo articulado com a aprendizagem da língua. Assim, os mestrandos elaboraram histórias, em suporte digital, cujas temáticas focavam as questões da educação para a cidadania global na aula de Português. Apresentaram, ainda, as planificações de exploração das histórias referidas.

Concluiu-se, assim, que é possível implementar práticas pedagógicas, articulando os conteúdos da aula de Português com a dimensão do ser, favorecendo o desenvolvimento social e propiciando o trabalho com as questões da cidadania global.

Foi possível, também, perceber que a produção de histórias, que envolvem diretamente conteúdos de língua, permite recriar situações conducentes a uma construção partilhada do saber e da cidadania, cruzando temas e estratégias de educação formal e de educação não formal. Fica claro, neste estudo, a necessidade de se investir numa formação inicial de professores mais consentânea com os grandes desafios colocados à humanidade no século XXI.

Palavras-chave: cidadania global; formação inicial de professores; aula de português; educação formal; educação não formal.

Referências bibliográficas

Perrenoud, Ph. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Asa.

Torres, A, Figueiredo, I. L., Cardoso, J., Pereira, L. T., Neves, M. J., & Silva, R. (2016). *Referencial de educação para o desenvolvimento – educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

O projeto Aprender a Crescer: Uma estratégia transversal para melhorar a leitura a Português e Matemática

Carla Dimitre Alves

U Lusófona

Nazaré Coimbra

U Lusófona

O presente estudo tem por objetivo averiguar a eficácia do Projeto Aprender a Crescer (PAC), realizado em monodocência coadjuvada, quanto ao aperfeiçoamento da competência transversal de compreensão da leitura, a Português e Matemática, de alunos do 1º ciclo.

Os resultados da prova final de 1º ciclo, relativa a 2014/15, evidenciaram que muitos alunos, no final do ensino básico, não dominavam competências linguísticas essenciais, não interpretando nem respondendo corretamente às tarefas propostas, nas disciplinas de Português e Matemática, num país com os níveis europeus mais altos de retenções anuais (CNE, 2015). Em relação à Matemática, alguns estudos têm vindo a relacionar o insucesso à disciplina, com dificuldades dos alunos na descodificação do vocabulário, em conjugação com a leitura incorreta dos enunciados (Lacanallo, Moraes, & Mori, 2011; Silva, 2013).

Em resultado, e no contexto das escolas do 1º ciclo de um Agrupamento do distrito do Porto, foi implementado o PAC, privilegiando a transdisciplinaridade e a flexibilização curricular entre Português e Matemática, bem como a monodocência coadjuvada.

Trata-se de um estudo de caso de natureza avaliativa, que conjugou a investigação qualitativa e quantitativa. Assim, realizaram-se inquéritos por entrevista, a professores da equipa do Projeto e a membros da Direção, e ainda inquéritos por questionários a professores e alunos participantes. Os dados foram analisados com recurso aos *softwares* webQDA, de análise qualitativa, e SPSS, de análise quantitativa.

Os resultados obtidos evidenciam que o método de trabalho colaborativo, entre o professor coadjuvante e o professor titular de turma permitiu motivar grupos de trabalho de alunos e incentivar a cooperação entre pares, reforçando a aprendizagem em comum, de forma a potenciar a assimilação de conteúdos curriculares e a superação de dificuldades. Em acréscimo, possibilitou o desenvolvimento transversal da competência linguística, nos domínios da oralidade, leitura e escrita. A aprendizagem cooperativa foi percebida, por alunos e professores, como fator de sucesso escolar. De facto, a concretização de um portefólio comum, a Português e Matemática, proporcionou a melhoria de competências de leitura e escrita, da maioria dos alunos, tanto na interpretação e escrita de textos literários e não literários, como de enunciados matemáticos e resposta a problemas. Por último, a avaliação final do Projeto, realizada por todos os participantes, foi positiva, comprovando a qualidade do trabalho colaborativo, desenvolvido entre docentes, entre discentes e entre docentes e discentes.

Palavras-chave: projeto aprender a crescer; estratégia transversal de leitura; português e matemática; monodocência coadjuvada; ensino básico

Referências bibliográficas

CNE (2015). *Relatório técnico. Retenção escolar nos ensinos básico e secundário*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Giasson, J. (2004). *La lecture. de la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck.

Lacanallo, L.F., Moraes, S.P.G., & Mori, N.N.R. (2011). A leitura em matemática: uma importante ação no processo de apropriação dos conceitos. *Revista HISTEDBR*, Campinas, (41), 164-173.

Moreira, M.A. (2009). Supervisão interpares, avaliação e autonomia profissional. *ELO*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, (16), 37- 41.

Silva, C.I.A. (2013). *A língua portuguesa numa perspectiva transversal - discurso pedagógico na aula de matemática*. Tese de Doutoramento, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.

Depressa e devagar: relações problemáticas entre as palavras

Adriana Baptista	ESMAD/PP
Celda Choupina	ESE/PP
Elsa Neto	ESE/PP
Inês Monteiro	ESE/PP

Atualmente, parece intrínseco ao homem caraterizar o mundo em dois tons completamente opostos não utilizando as demais possibilidades intermédias para a sua representação verbal. Estes hábitos têm repercussões no ensino e têm um particular relevo na disciplina de Português, a pretexto do conteúdo relações semânticas: antonímia e sinonímia. Sinonímia e Antonímia são conteúdos previstos desde o 1.º ano (Buescu et al., 2015). Estes conceitos têm sido muito debatidos no ensino (Fernandes, 2009), dada a problemática que envolve a sua definição e exemplificação.

Torna-se necessário discutir a relação de diversos conceitos (meronímia, campos semântico e lexical), para construir conceções mais adequadas acerca da pertinência do ensino de certas estruturas, tendo como objetivo contribuir para que o conhecimento da língua permita aos alunos alcançar uma compreensão do mundo mais fiel ao próprio mundo e menos preconceituosa. Conforme Choupina, Baptista, & Costa, 2013, entendemos ser necessária uma abordagem produtiva dos conceitos *campo semântico* e *campo lexical*, assim como das diferentes relações entre lexemas e do seu funcionamento em contexto, permitindo, de forma coerente, reconhecer variações de sentido assumindo que as relações de semelhança/oposição variam, permitindo o surgimento de outras relações, numa gradação.

Entendemos que, quando se pretende promover uma educação global e para a cidadania, criar percursos de aprendizagem com sentido, capazes de desenvolver o espírito crítico perante exemplos de antonímia, recorrentes nos manuais, que levantam dúvidas e suscitam discussões, se torna essencial, numa aprendizagem significativa. Similarmente, o estudo sobre a gradação dos antónimos remete-nos para a evidente vantagem da sua aplicação num determinado contexto (Cruse, 2004).

No ensino, defendemos que a inserção de conteúdos sobre relações semânticas intimamente relacionados, meronímia e hiperonímia, favorece a compreensão de que não é produtivo afirmar a existência de antónimos e sinónimos absolutos, e permite perceber o carácter polissémico da palavra. Faremos uma abordagem da obra *Depressa e devagar* de Layn Marlow, incidindo sobre o tema das relações entre palavras e mostrando que as relações de semelhança/oposição não podem ser trabalhadas em listas e que o ensino das relações de hierarquia faz sentido em fases precoces da aprendizagem da língua.

Palavras-chave: antonímia; sinonímia; relações de hierarquia; campo semântico; campo lexical

Referências bibliográficas

- Baptista, A. (2006). Dicotomias credíveis: com as palavras m'enganam. Comunicação apresentada no Encontro *A Leveza sem peso nem medida*. Encontro de Homenagem à Dr.^a Maria José Frias, da ESE/IPPorto sob o mote do texto "A Leveza" de Italo Calvino. [Texto não publicado].
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Portugal: Ministério da Educação e Ciência.
- Choupina, C., Baptista, A., & Costa, J. A. (2013). Palavras em rede: diálogos entre linguística aplicada e história da língua no ensino e na aprendizagem do português. In M. Teixeira et al. (orgs.), *Ensinar e aprender p português num mundo plural* (pp. 701-746). Santarém: Escola Superior de Educação e UFU. ISBN: 978-972-9434-05.

Cruse, D. A. (2004). *Meaning in Language. An introduction to semantics and pragmatics*. U.K. : Oxford University Press.

Fernandes, N. (2009). *Relações semânticas de sinonímia e de antonímia: Contributo para o desenvolvimento da competência lexical na aula de português língua estrangeira*. Tese de mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Marlow, L. (2010). *Depressa e devagar*. Lisboa: Livros Horizonte.

Projeto – Textos, géneros e conhecimento – para o mapeamento dos usos disciplinares da língua nos diferentes níveis de ensino

Fausto Caels

Celga -iltec; ESECS/IPL

Ângela Quaresma

Celga -iltec; ESECS/IPL

Esta comunicação tem por objetivo apresentar o Projeto *Textos, géneros e conhecimento – para o mapeamento dos usos disciplinares da língua nos diferentes níveis de ensino* (Celga-iltec; 2017-2020), focando em particular a vertente do projeto dedicada ao Ensino Básico. A comunicação insere-se no tema 2, intitulado “A Leitura e diferentes tipologias textuais”, e tem como enquadramento teórico a abordagem de género proposta pela “Escola de Sydney” (Rose, 2012; Rose, & Martin, 2012).

Sabendo que o sucesso escolar depende, em boa medida, do domínio dos géneros mobilizados na transmissão e avaliação do conhecimento curricular, a “Escola de Sydney” propõe uma pedagogia de género integrada, que atenda simultaneamente ao conhecimento contido nos textos escolares e à sua realização linguística. A adoção desta abordagem no contexto nacional tem sido defendida por vários autores (Caels, 2016; Gouveia, 2013; Pereira, 2008). A sua concretização, porém, não é isenta de desafios, tornando-se necessário produzir conhecimento, estratégias e materiais adequados à realidade escolar portuguesa (Gouveia, 2014).

O Projeto *Textos, géneros e conhecimento* visa contribuir para a colmatação de algumas destas lacunas, tendo como principais objetivos a identificação e descrição dos géneros configuradores do Ensino Básico, Secundário e Superior. No domínio do Ensino Básico e Secundário, o estudo incide sobre as áreas de Português, História e Ciências Naturais, centrando-se nos géneros instanciados em manuais escolares, i.e. textos que os alunos devem saber ler.

Presentemente, no seu estágio inicial, o projeto terá três *outputs* principais, diretamente relevantes para a comunidade educativa, a saber: (i) uma sistematização dos géneros, organizada por níveis e áreas de ensino, (ii) uma descrição dos principais géneros recenseados e (iii) um banco de textos com exemplos de manuais escolares. Espera-se que até ao final de 2017 estejam disponíveis os primeiros resultados, relativos aos 2.º e 3.º ciclos do EB. Nesta comunicação, será feita uma apresentação geral do projeto e uma breve discussão da sua relevância pedagógica. Ademais, pretende-se dar conta de um primeiro conjunto de resultados, relativos aos géneros presentes em manuais de Ciências Naturais dos 2.º e 3.º ciclos.

Palavras-chave: género; português língua veicular; manuais didáticos; ciências naturais; 2.º e 3.º ciclos do EB

Referências bibliográficas:

- Caels, F. (2016). *Os textos de ciências na disciplina de PLNM: uma abordagem baseada em género*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Gouveia, C. A. M. (2013). A escola como sistema de géneros: conhecimento, aprendizagem e transversalidade. In M. H. M. Mateus, & Solla, L. (coord.) *Ensino do português como língua não materna: estratégias, materiais e formação*. Lisboa: ILTEC e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gouveia, C. A. M. (2014). A compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In W. R. Silva, J. S. dos Santos, & M. A. Melo (Eds.), *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico* (pp. 203–231). São Paulo: Pontes.
- Pereira, I. (2008). *Para a caracterização do contexto de ensino/aprendizagem da literacia no 1.º ciclo de escolaridade. Das competências dos alunos às concepções e práticas dos professores*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Minho, Portugal.

Rose, D. (2012). Genre in the Sydney school. In J. P. Gee, & Handford, M. (eds.) *The Routledge handbook of discourse analysis* (pp.209–225). London and New York: Routledge.

Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. London: Equinox.

A segmentação de palavras e a dimensão social da escrita

Adelaide Camilo

UE de Campinas

Em uma sociedade culturalmente letrada como a nossa, toda criança, ainda que bebê, já se encontra inconscientemente imersa em práticas letradas no meio social em que convive. Ao chegar à escola, ela já tem um imaginário sobre o que é a escrita institucional e, ao adquirir domínio do código escrito, busca alçar sua escrita à representação que fez do que é esperado pela escola. Considerando o processo de aquisição da escrita como um período particular do processo maior e geral de aquisição da linguagem, pretendemos defender que a relação construída entre o escrevente e a linguagem é heterogeneamente constituída pelas práticas sociais orais/letradas e faladas/escritas em que ele está inserido, assim como sugere Corrêa (2004).

Com o intuito de “contribuir de forma significativa para uma discussão mais profícua da natureza da relação sujeito/linguagem no âmbito da análise linguística” (Abaurre, 1992, p.6), buscamos aproximar dados de segmentação da escrita encontrados em produções textuais de sujeitos pertencentes a dois ambientes escolares distintos: privado e público. O material será analisado qualitativamente, adotando-se, como metodologia, o *paradigma indiciário* de Ginzburg (1989) e levará em consideração as referências de leituras apresentadas ao longo das produções, assim como as estruturas prosódicas mobilizadas nas segmentações não-convencionais de palavras presentes nos textos, de acordo com a descrição dos constituintes prosódicos elaborada por Nespor e Vogel (1986). Desta maneira, objetivamos ressaltar que a familiaridade com práticas letradas pode contribuir para que os sujeitos em fase de aquisição desenvolvam mais cedo os critérios de segmentação da escrita.

Nesse sentido, temos como hipótese de que para aquelas crianças que têm a escola como fonte primária de textos escritos, a experimentação na escrita acontece, primordialmente, dentro de sala de aula, a figura do professor se apresenta como extremamente relevante na mediação entre as diferentes práticas sociais nas quais o escrevente se insere. Sendo assim, caberia à escola o papel de solucionar e dar respostas às dúvidas dos aprendizes em relação à segmentação da escrita a partir de seu conhecimento prévio, trazendo sua vivência do mundo para a sala de aula e proporcionando meios para diminuir as disparidades sociais no que tange ao contato com portadores de textos.

Palavras-chave: aquisição da escrita; heterogeneidade constitutiva da escrita; segmentação de palavras

Referências bibliográficas

- Abaurre, M. B. M. (1992). O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In M. A. Kato (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. (2. ed.) (pp. 135-142). Campinas: Pontes Editores.
- Corrêa, M. L. G. (2004). *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ginzburg, C. (1989). Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In C. Ginzburg, *Mitos, emblemas, sinais*. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras.
- Nespor, M., & Vogel, I. (1986). *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris Publications.

Lendo a sociedade, escrevendo realidades: uma experiência de leitura e escrita em EJA

Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho

UE da Paraíba

Márcio Silva

UE da Paraíba

Pretende-se, com o presente trabalho, apresentar uma experiência de leitura e escrita a partir de gêneros textuais/discursivos, realizada com uma turma de 30 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública estadual da Paraíba, Brasil. A turma é composta por alunos com faixa etária entre 15 e 25 anos, que não concluíram em tempo regular o Ensino Fundamental e Médio. A experiência ora relatada foi desenvolvida em um semestre letivo, no período de fevereiro a agosto de 2016, e motivada pela observação de que os alunos dessa modalidade de ensino apresentavam fragilidades quanto às práticas de leitura e de produção de texto escrito. Através de uma pesquisa intervencionista, em duas aulas semanais de 50 minutos cada, os alunos liam, refletiam e produziam textos em que eram levados a assumirem-se como autores responsáveis pelo seu dizer.

A adoção dessa prática didática, tendo como foco as competências de leitura e de escrita, resultou em implicações pedagógico-didáticas significativas, com vista ao desenvolvimento de habilidades de leitura pelos alunos, antes ausentes ou precárias, como por exemplo a formulação de inferências, estabelecimento de relações e comparações entre textos, o que promoveu a prática da oralidade em sala de aula, bem como a autoconfiança para a produção escrita de texto. Verificou-se também a melhoria da frequência dos alunos nas aulas de leitura e produção. Desse modo, o trabalho com gêneros textuais/discursivos variados resultou em efetivos momentos de ensino-aprendizagem em aulas de língua portuguesa, considerando-se um histórico de dificuldades e insucessos dos alunos da EJA em sua formação de leitores e produtores textuais.

Os textos resultantes dos momentos de leitura, reflexão e escrita compõem o *corpus* desse trabalho que, teoricamente, está embasado em teóricos como Carvalho (2005), Freire (1997), Medeiros (2008), Rojo (2009), Silva (2011) e Soares (2010), entre outros, preocupados com a contribuição da Linguística para o desenvolvimento da competência linguístico-textual de alunos que até então não tinham adquirido essa competência. Nesse sentido, as ações que promovem a aquisição da leitura e da escrita como práticas sociais de linguagem, dentro e fora do ambiente escolar, têm motivado nos alunos a vontade de aprender, juntamente com o fortalecimento da autoestima. O que resulta em acesso aos mais variados contextos de interação, em uma participação efetiva e crítico-reflexiva nas interações cotidianas, em uma aprendizagem, de fato, significativa da língua.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; EJA; leitura; escrita; gêneros textuais/discursivos

Referências bibliográficas

- Carvalho, M. (1992). *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. (23ed.). Cortez.
- Medeiros, L. B. (s/d). *Os sujeitos da EJA e suas marcas*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1548-6.pdf>.
- Rojo, R. (2001). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas; Mercado de Letras.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Silva, N. (2011). *Andragogia e gerontologia social: novos ingredientes para o debate sobre a educação de todas as idades*. In III Semana de Educação de Jovens e Adultos – Educação ao longo da vida: planejamento de ensino, violência e idoso. – ISSN 2236-3408.
- Soares, M. (2010). *Letramento: um tema em três gêneros*. (4ª Ed.), Belo Horizonte: Autêntica.

ConF.IRA: Consciência Fonológica – Instrumento de Rastreio e Avaliação | dados de sua aferição

Ana Castro	ESS /IP Setúbal; CLUNL
Dina Caetano Alves	ESS / IP Setúbal; CLUNL
Susana Correia	FCSH /UN Lisboa; CLUNL
Célia Soares	ESS / IP Setúbal; <i>CIS-IUL</i>
Tânia Lourenço	ESS/IP Setúbal; FCSH/UN Lisboa

Fundamentação

A consciência fonológica consiste numa competência linguística explícita que assume um papel crucial no desenvolvimento da linguagem oral, bem como no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O projeto *Consciência Fonológica – instrumentos para a intervenção clínica e educacional* teve como objetivo principal disponibilizar um instrumento de avaliação da consciência fonológica, em formato digital validado e aferido à população infantil portuguesa, entre os 3 e os 9 anos de idade.

As primeiras versões do *ConF.IRA* foram revistas até responderem aos objetivos cognitivos, educacionais e psicológicos definidos. Os diferentes tipos de validade considerados melhoraram o instrumento, culminando na versão atual. Esta versão é válida e fiável, e acumula dados de umas centenas de sujeitos, até então selecionados por conveniência, pelo que emerge a necessidade de proceder à sua aferição.

Métodos

Foi realizado um estudo de amostragem a nível nacional (continente e ilhas), a fim de identificar o número de sujeitos de sexo masculino ou feminino, a avaliar nas diferentes regiões portuguesas consideradas, e com que intervalo de idades, com o instrumento ConF.IRA. Encontram-se em desenvolvimento todos os trâmites éticos inerentes a estes procedimentos e em fase de identificação os parceiros a contactar para colaborar no processo de aferição do ConF.IRA.

Resultados

O estudo da amostragem já foi realizado, atendendo a fatores de idade, sexo e região. As demais etapas encontram-se atualmente em desenvolvimento.

Conclusões

Até à data, o *ConF.IRA* beneficiou de conhecimentos multidisciplinares (a nível cognitivo, linguístico, educacional, psicológico, psicométrico e estatístico).

O estudo da amostragem efetuado e a planificação dos restantes passos contribuirão para a sua aferição.

Palavras-chave: avaliação da consciência fonológica; leitura e escrita; perturbação da leitura e da escrita

Que metas para o ensino da gramática?

Ana Luísa Costa

ESE / IP Setúbal; CLUL

Em diferentes trabalhos sobre ensino da gramática, é consensual a ideia de que o ponto de partida tem de ser o conhecimento linguístico (implícito) dos alunos (Hudson, 1992). Importa, portanto, distinguir o conhecimento que decorre do processo natural de aquisição e desenvolvimento da linguagem do que «precisa de ser aprendido (e por isso ensinado)» (Sim-Sim, Duarte, & Ferraz, 1997, p. 12), de forma a que se promova um desenvolvimento mais adequado e sofisticado das estruturas de aquisição tardia e se dominem conhecimentos que dependem estritamente de aprendizagens formais.

A aprendizagem formal da escrita pode ser entendida como um dos contextos propiciadores de desenvolvimento linguístico e, especificamente, de desenvolvimento de «atividade metalinguística» (Camps, 2014). Com o objetivo de contribuir para uma reflexão sobre o ensino da gramática no 1.º ciclo, apresenta-se uma análise de textos de crianças do 2.º ano e do 4.º ano, focando elementos textuais que, na fase da emergência da escrita compositiva, evidenciam a mobilização de conhecimento sintático-semântico que sustenta o desenvolvimento da competência compositiva. Em concreto, a proporção e tipo de estruturas frásicas e de conectores usados, bem como a consideração da qualidade global dos escritos produzidos permitem perceber aspetos do conhecimento gramatical que beneficiariam de um trabalho de sistematização intencional, de modo a evitar a cristalização de capacidades em desenvolvimento. O contraste entre a natureza do conhecimento gramatical relevante para a escrita e a perspetiva de ensino da gramática prescrita nos atuais *Programa e metas de Português* para o 1.º ciclo (DGE, 2015) convida a uma reflexão crítica sobre o que é aprender gramática nos primeiros anos de escolaridade.

Palavras-chave: gramática; conhecimento explícito da língua; conhecimento linguístico; atividade metalinguística; escrita

Referências bibliográficas

- Camps, A. (2014). Metalinguistic activity in language learning. In R. Fontich, & Guasch (eds.) *Grammar at school* (pp. 25–41). Brussels: Peter Lang.
- DGE (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: DGE. ME.
- Hudson, R. (1992). *Teaching grammar. A guide for the national curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: DEB.ME.

Ler é (também) prever. Estratégias e recursos físicos e digitais para as atividades de pré-leitura no 1.º CEB

José António Costa

ESE/PP; CLUP; inED

Mário Cruz

ESE/PP

A compreensão de um texto depende de fatores resultantes da estrutura textual, do contexto e do leitor (Giasson, 2000). As atividades de pré-leitura, aqui entendidas como estratégias de ensino da compreensão da leitura, desempenham um papel fundamental, tendo como propósito último transformar o aluno “em todos os momentos em leitor ativo” (Solé, 1998, p. 114). Se a capacidade de formular previsões é essencial em qualquer etapa da leitura (Solé, 1998; Giasson, 2000), ela assume destaque particular na fase prévia à *entrada* no texto. Constituindo a quantidade de conhecimentos partilhados entre o autor e o leitor um fator essencial para a compreensão, o principal propósito da pré-leitura será levar o aluno a ativar conhecimentos prévios, considerando que “a graça não reside em saber o que o texto diz, mas em saber o necessário para saber mais a partir do texto” (Solé, 1998, p. 103). Outros propósitos passam por motivar os estudantes e por demonstrar como a abordagem integrada dos vários domínios (Leitura, Escrita, Oralidade e Gramática) é essencial na compreensão textual, pois compreender envolve “habilidades centrais de linguagem, como a capacidade de usar a sintaxe para antecipar palavras em uma sentença e de atribuir palavras desconhecidas à classe de palavra apropriada” (McGuinness, 2006, p. 159).

É nosso objetivo, nesta comunicação, abordar as finalidades da pré-leitura em consonância com a elaboração de estratégias significativas e de recursos físicos e digitais produtivos no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que podem envolver uma explicação geral sobre o que será lido (temática, tipo de texto), a chamada de atenção para aspetos relevantes (ilustrações, títulos, excertos, tipos ou tamanhos de letra e palavras-chave) ou um incentivo aos alunos para exporem o que já sabem (Solé, 1998; Ribeiro et al., 2010).

Com estímulos multissensoriais (Odisho, 2007) e abordagens baseadas numa pedagogia da gamificação (Foncubierta, & Rodríguez, 2015), os alunos participam em atividades de pré-leitura de forma pró-ativa e interativa, recorrendo, igualmente, a aplicações e ferramentas digitais, como Kahoot!, Plickers!, ou GoConqr, o que lhes permite antecipar, criar vínculos motivacionais e críticos (Caballé, & Clarisó, 2016) ou aprender as funções e estruturas da linguagem científica (Mantzicopoulos, & Patrick, 2011).

Palavras-chave: atividades de pré-leitura; didática da leitura; ensino da língua no 1.º CEB; recursos físicos e digitais

Referências bibliográficas

- Arslan, K. (2009). Multisensory learning and the future of learning. *Ezine Articles*. Disponível em <http://ezinearticles.com/?Multisensory-Learning-and-the-Future-of-Teaching&id=4077370>.
- Buescu, H. et al. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: MEC e DGE.
- Caballé, S., & Clarisó, R. (2016). Formative assessment, learning data analytics and gamification. *ICT education*. Disponível em https://books.google.pt/books?id=y-AICgAAQBAJ&pg=PA221&lpg=PA221&dq=feelings+and+emotion+in+gamification&source=bl&ots=GiDFyYBzfm&sig=qBc2s7y_3GRbnOUqnLdNgiDu2RI&hl=ptT&sa=X&ved=0ahUKEwjXOKX5_tjTAhXEWQRQKHdBPALwQ6AEISDAE#v=onepage&q=feelings%20and%20emotion%20in%20gamification&f=false.
- Duarte, S, & Cruz, M (2017). From and beyond gamified activities in Primary English learning. *Challenges 2017 Proceedings*. Braga, Universidade do Minho.
- Foncubierta, J., & Rodríguez, C. (2015). *Didáctica de la gamificación en la clase de español. Programa de desarrollo profesional*. Madrid: Editorial Edinumen.

- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. (2.ª ed.), trad. Porto: Asa Editores.
- Mantzicopoulos, P., & Patrick, H. (2011). Reading picture books and learning science: engaging young children with informational text. *Theory into practice*, (50), 269–276.
- McGuinness, D. (2006). *O ensino da leitura. O que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Porto Alegre: Artmed.
- Mora, C. (2013). *Gamificación: lo cognitivo, lo emocional y lo social*. Disponível em <https://entrementeycuerpo.wordpress.com/2015/03/20/gamificacion-lo-congitivo-lo-emocional-y-lo-social/>.
- Odisho, E. Y. (2007). A multisensory, metacognitive approach to teaching pronunciation. *Linguística – revista de estudos linguísticos da universidade do Porto*. Porto: FLUP, (vol. 2), 3–28.
- Ribeiro, I. et al. (2010). *Compreensão da leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito. Um Programa de intervenção para o 2.º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Edições Almedina.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. (6.ª ed.) trad.. Porto Alegre: Artmed.

Uma perspetiva sócio-interacionista do ditado

Filipa Cravo

CEIDe /CED

José António Costa

ESE /PP; CLUP; inED

Otília Costa e Sousa

ESE / IPL

O ditado é, talvez, a forma mais antiga e conhecida para se avaliar ortografia.

O professor seleciona o texto a ditar, de acordo com os casos ortográficos abordados, dita, os alunos limitam-se a fazer a correspondência para a escrita, por fim, o professor avalia e assinala o número de erros dado. Esta é uma perspetiva tradicionalista do ditado, aquela que a maioria de nós conhece.

O trabalho que nos propomos apresentar foi realizado no âmbito do Mestrado em Didática da Língua Portuguesa. Trata-se de um projeto de investigação-ação, realizado ao longo de dois anos, numa turma de 1.º ciclo.

Este projeto centra-se no desenvolvimento e aprofundamento dos conhecimentos dos alunos acerca da ortografia. Foi objetivo o melhoramento das competências de escrita dos alunos, minimizando o número de erros ortográficos e desenvolvendo a reflexão linguística e metalinguística.

Pretendemos apresentar uma outra forma de ditado, numa perspetiva sócio-interacionista. O professor dita para que os alunos reflitam e apresentem as suas conceções sobre a escrita, de modo a consciencializarem-se das estratégias a mobilizar para escrever corretamente. Esta perspetiva foca-se, acima de tudo, no processo, na partilha de ideias entre os alunos e nas aprendizagens construídas através das interações, pois, o processo de aprendizagem supõe uma mobilização cognitiva desencadeada por um interesse, por uma necessidade de saber (Solé, 2001, p. 30).

Durante o ditado, os alunos são colocados numa situação em que há uma necessidade de saber, uma vez que o objetivo é que não deem erros e todos possam expor as suas questões. É dada a oportunidade de interagirem uns com os outros e com a professora, questionando regras, expressando as suas dúvidas. O modelo sócio-interacionista do ditado foi inspirado no estudo realizado por Nadeau e Fisher (2014) “La dictée 0 fautes” e nas perspetivas apresentadas por Cassany (2004).

A nossa comunicação pretende ser uma partilha reflexiva dos resultados alcançados. Apresentamos (i) o percurso realizado, em (ii) os resultados do pré-teste e do pós-teste e em (iii) a evolução da apropriação de regras de ortografia e de metalinguagem.

Palavras-chave: ditado; sócio-interacionismo; interações; metalinguagem

Referências bibliográficas

- Cassany, D. (2004). El dictado como tarea Comunicativa. *Tabula Rasa*, (N.º 002), 229–250, Disponível em: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21268/Cassany_TR_2.pdf?sequence=1
- Cravo, F. (2014). *Ditado: um percurso de aprendizagem entre pares*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal.

“A poesia/quando chega/Não respeita nada.” Uma proposta didática para a emergência de clássicos no 2º CEB

Pedro Custódio

ESE/IPC

À semelhança dos conteúdos, também as propostas de leitura na sala de aula são reguladas pelos documentos programáticos. São eles que, para além de fixarem os *corpora*, determinam os modos como devem estimular as diversas competências de leitura. São eles que veiculam, ainda, os nossos marcos de identidade histórica, cultural e literária. No caso específico do 2º ciclo do Ensino Básico, essa seleção é balizada, não apenas pelas orientações inclusas no programa, mas também pelas sugestões oriundas do Plano Nacional de Leitura. Todavia, será viável que outros textos possam emergir na aula de Português?

Esta proposta, em torno de três poemas de Natália Correia, Ary dos Santos e Manuel Alegre, envereda por esse rumo didático, ao sugerir a utilização de autores que não têm presença assídua nas ofertas de leitura para esta faixa etária e maturidade leitora. Poderão estes textos constituir soluções de leitura literária dentro e/ou fora da sala? Conseguirão ser entendidos como polificações válidas para a leitura recreativa? Atendendo a que cada texto proporciona horizontes de expectativas exclusivas e pessoais, permitindo, por isso, oportunidades distintas de desenvolvimento de conhecimentos, competências e visões do mundo, lograrão eles constituírem-se como textos válidos no domínio da educação literária para este ciclo de ensino?

Palavras-chave: educação literária; didática do português; texto literário

Referências bibliográficas

- Bloom, H. (2001). *Como ler e porquê?* Lisboa: Caminho.
- Bloom, H. (2011). *The anatomy of influence: literature as a way of life*. Yale: University Press.
- Calvino, I. (1992). *Por que leer los clásicos?* Barcelona: Tusquets Editores.
- Calvino, I. (1993). *Seis propostas para o próximo milénio*. Lisboa: Teorema.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- Martins, M. L. (Org.) (2015). *Lusofonia e interculturalidade – promessa e travessia*. V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Ministério da Educação (2012). *Metas curriculares de português par o ensino básico*. Lisboa: ME.
- Moreno, V. (2015). *La formación literaria*. Fundación germán sánchez ruipérez: lectyo.
- Reis, C. (2008). *O conhecimento da literatura. Introdução aos estudos literários*. (4ª reimp.), Coimbra: Almedina.
- Rita, A. (2014). *Luz & sombras do cânone literário*. Lisboa: Esfera do Caos.
- Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos. Leitura, escrita e cultura letrada*. Lisboa: Editora Media XXI.

Ambientes educativos com TIC. Práticas de ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico em situação de estágio

Paula Flores

ESE /PP

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm estado no centro do progresso tecnológico que impulsionou mudanças no modo de comunicar, de relacionar e de viver a vida em sociedade, nomeadamente os interesses das novas gerações que veiculam novas inquietações e expectativas. A transição entre as duas épocas é um processo complexo (Enguita, n.d), pois o nascimento de uma nova cultura digital e o desenvolvimento de uma sociedade baseada na informação e no conhecimento (Castells, 2005; Marchesi, 2016) instigam um novo paradigma educacional para o qual emerge uma formação renovada dos profissionais da educação.

No âmbito da Prática Educativa Supervisionada, os estudantes recriam metodologias tradicionais, utilizando as TIC como instrumento pedagógico, e vivenciam momentos dinâmicos e sedutores que desafiam alunos e futuros professores na mobilização de múltiplas competências e capacidades. Que função assumem as TIC no processo de ensino e aprendizagem do português? Que mudanças acentuam na prática pedagógica? As TIC não são um fim em si mesmo, mas um instrumento transversal (Sampaio, 2005; Cornell, 2001) que, num contexto formativo, permite arquitetar estratégias de desenvolvimento intelectual indutoras do saber pensar, decidir e agir, do saber ser e estar com os outros, do saber criar, expressar-se, comunicar e participar neste fluxo informacional (re)construído nas diferentes áreas do saber.

No âmbito da Prática Educativa Supervisionada foram selecionadas práticas da área do ensino do português, desenhadas por futuros professores em contexto de formação, sustentadas em metodologias renovadas pela integração de recursos digitais em contextos reais.

Assim, optou-se pelo estudo de caso dada a necessidade de se conhecerem práticas reais sustentadas em metodologias dinâmicas e renovadas que contribuem para a inovação pedagógica no âmbito da inclusão das TIC na educação. O estudo revela que a integração de tecnologias da informação e da comunicação na educação é uma mais-valia para o aluno e para o professor, assentando, no quadro de uma grande diversidade metodológica (*Storytelling*, Metodologia colaborativa, *Flipped Classroom* ..), sobretudo numa base construtivista, com enfoque no aluno e no processo de ensino e aprendizagem, mas exige competências técnicas e didáticas, além de muita criatividade da parte do professor. Este estudo pretende ser um fator de reflexão e de diálogo sobre os modos de ensinar a aprender e de aprender a aprender, constituindo um forte incentivo à renovação metodológica.

Palavras-chave: renovação pedagógica; didática do português; tecnologias da informação e da comunicação; prática educativa supervisionada

Referências bibliográficas

- Castells, M. (2005). *A era da informação: economia, sociedade e cultura – O poder da identidade. A sociedade em rede*. (Volume I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cornell, R. (2001). New challenges in distance education. *Desafios 2001* (pp. 65–80). Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho.
- Enguita, M. (s./d). El difícil tránsito entre dos épocas. *La larga y compleja marcha del CLIP al CLIC: escuela y profesorado ante el nuevo entorno digital* (pp.3–112). Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Marchesi, A. (2016). Prólogo. *A integração das TIC na escola: indicadores qualitativos e metodologia de pesquisa* (pp. 11–12). Madrid: Organização dos Estados Ibéricos para a Educação, a Ciência e a Cultura e Fundação Telefónica.
- Sampaio, J. (2005). Posfácio– Sociedade em Rede e a Economia do Conhecimento. Portugal numa Perspectiva Global. In M. Castells, & G. Cardoso (orgs). *Sociedade em rede: do conhecimento à ação política* (pp 419–426). Lisboa: Imprensa nacional Casa da Moeda.

Da pesquisa de informação à produção textual – operações de reformulação em “*trabalhos escritos*” de alunos do 4.º Ano

Noémia Jorge

CLUNL

Matilde Gonçalves

CLUNL

Esta proposta de comunicação resulta da investigação realizada no âmbito do projeto *Promoção da Literacia Científica* (desenvolvido no Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian) e incide especificamente na dimensão processual da escrita de textos expositivos – cuja produção contribui para o desenvolvimento quer de capacidades de leitura e escrita, quer da *literacia científica* – isto é, da “capacidade de ler, escrever e compreender o conhecimento humano sistematizado” (Branscomb, 1981, p.5).

Os dados a apresentar resultam de uma análise qualitativa e interpretativa de um *corpus* constituído por dezoito *trabalhos escritos* subordinados ao tema *países*, produzidos e apresentados oralmente no presente ano letivo por alunos do 4.º ano de escolaridade, numa escola da Grande Lisboa. Tratando-se de trabalhos que implicam a pesquisa, a seleção e o tratamento de informação como etapa anterior à fase de produção textual, a análise incidirá na identificação de relações que se estabelecem entre os textos-fonte pesquisados e os textos produzidos pelos alunos, focando a descrição e análise linguística das operações de citação e reformulação presentes nos trabalhos dos alunos. Em termos teórico-epistemológicos, a análise será enquadrada por trabalhos que abordem operações/mecanismos de reformulação (com destaque para Authier-Revuz, 1982, 1984, 1997, 1999; Charolles, 1976; Kerbrat-Orecchioni, 1980).

Os resultados permitirão concluir, entre outros aspetos, que: i) as operações de reformulação mais frequentes nos trabalhos dos alunos passam pela paráfrase e pela síntese de conteúdos; ii) as citações de conteúdos são recorrentes, mas não são assinaladas graficamente; iii) a identificação das fontes faz-se exclusivamente na secção “Bibliografia”.

Face a estas conclusões, apresentamos propostas de intervenção didática ajustadas ao 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, que passam pela observância dos princípios do trabalho intelectual, tendo em conta a identificação das fontes utilizadas, o cumprimento das normas de citação e a elaboração de bibliografia.

Palavras-chave: produção textual; pesquisa e tratamento de informação; texto expositivo; operações de reformulação; citação

Referências bibliográficas

Authier-Revuz, J. (1982). La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique. *Langue française*. (53), 34-47.

Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*. (73), 98-110.

Authier-Revuz, J. (1997). Modalisation autonymique et discours autre: quelques remarques. *Modèles linguistiques*, XVIII (1), 33-51.

Authier-Revuz, J. (1999). Dialogismo e divulgação científica. *RUA* 5 (1), 9-15.

Branscomb, A. W. (1981). Knowing how to know. *Science, Technology, & Human Values*, 6 (36), 5-9.

Charolles, M. (1976). Exercices sur les verbes de communication. *Pratiques* 9, 83-107.

Kerbrat-Orecchioni. C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.

Aprendizagem de língua estrangeira ao serviço da promoção dos direitos humanos e justiça social

Wellington Marinho Lira

UFRPE

Maria Alfredo Moreira

UM

Maria José Casa-Nova

UM

Este trabalho, desenvolvido no âmbito de um Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Educação em Línguas Estrangeiras, visa analisar a aprendizagem do inglês como segunda língua por alunos de escolas públicas selecionados para participar do *Programa Ganhe o Mundo*, lançado em 2011 pelo Governo do estado de Pernambuco. O nosso objetivo principal é analisar de que modo a aprendizagem do inglês em contexto de imersão linguística tem impacto na vida de alunos de escolas públicas do Estado de Pernambuco, selecionados para participar do programa Ganhe o Mundo, a partir de suas experiências de contacto intercultural e aprendizagem linguística. Este programa envia alunos de escolas públicas do ensino médio brasileiro, para o estrangeiro, a fim de desenvolver as suas competências linguístico-comunicativas e interculturais. Abordaremos primeiramente os conceitos de Direitos Humanos e Justiça(s) (Estêvão, 2006; Casa-Nova, 2013) e de Competência Comunicativa Intercultural (Taylor, 1988; Byram, Gribkova, & Starkey, 2002) para, de seguida, apresentar o estudo empírico desenvolvido. De modo a dar cumprimento ao nosso objetivo principal, apresentaremos os resultados preliminares da avaliação da experiência de um grupo de 20 alunos do *Programa Ganhe o Mundo*. A coleta de dados deu-se em duas etapas: a primeira antes do intercâmbio, quando o aluno realizou um teste de proficiência linguística e foi avaliado quanto à sua sensibilidade intercultural, utilizando a escala validada por Chen e Starosta (2000). A segunda fase teve lugar após o retorno desses alunos, repetindo-se os testes aplicados antes do intercâmbio. Após o intercâmbio, foram também realizadas entrevistas semi-estruturadas.

Os resultados preliminares apontam no sentido da experiência de contato intercultural potenciar uma maior consciencialização do valor da diversidade linguística e do respeito pelos direitos humanos, promovendo a autoestima e realização pessoal dos participantes. Discutiremos o modo como os resultados da nossa pesquisa podem contribuir para uma melhor compreensão do impacto de experiências de imersão linguística na promoção de competências linguístico-comunicativas e de Educação para a Cidadania, bem como para a elaboração de políticas voltadas ao ensino de línguas estrangeiras para a justiça social (cf. Diniz-Pereira, & Zeicher, 2008).

Palavras-chave: aprendizagem de língua estrangeira; dignidade humana; justiça social; competência comunicativa intercultural.

Referências bibliográficas

- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Casa-Nova, M. (2013). Direitos Humanos: Da sua possibilidade teórica à sua (im)possibilidade prática numa era de naturalização das desigualdades. *Revista portuguesa de educação*, 26(2), 139-157.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human communication*, 3(1), 3-14.
- Diniz-Pereira, J. E., & Zeichner, K. (Orgs.) (2008). *Justiça social: Desafio para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Estêvão, C. V. (2006). Educação, justiça e direitos humanos. *Educação e pesquisa*, 32(1), 85-101.
- Taylor, D. S. (1988). The meaning and use of the term 'competence' in linguistics and applied linguistics. In D. S. Taylor. *Applied linguist* 9 (2), 148-168.

A problemática do grau no nome e no adjetivo: processos morfológicos e sintáticos

Ana Sofia Lopes

ESE /PP

Celda Choupina

ESE /PP; CLUP; inED

O grau, expressando a quantidade de uma propriedade possuída por determinada entidade, é uma noção semântica (cf. Veloso, & Raposo, 2013) manifestada em diferentes escalas. Linguisticamente, é considerado uma categoria gramatical, consistindo na variação que alguns nomes e adjetivos apresentam e que possibilita o estabelecimento de uma graduação no significado de uma palavra ou a comparação entre termos (DT, 2008). Não raro, no ensino, surge a referência à variação em grau no domínio da flexão. Tendo, porém, por base que a flexão é um processo marcado pela obrigatoriedade e sistematicidade (Mateus et al., 2003; Villalva, 2008), compreende-se que esta abordagem do grau se revela inadequada, dada a distinta natureza daquelas classes. Assim, poderemos assumir categorias diferentes, sendo que nem todos os nomes e os adjetivos permitem a variação em grau e, embora nos nomes se verifique o recurso a processos morfológicos, nos adjetivos o grau é gerado por processos morfológicos, lexicais e sintáticos (Villalva, 2008). Relativamente aos nomes, evidenciam-se os sufixos *-inh(o,a)* e *-ão*, dado que são os mais frequentes. Estes assumem uma configuração (z-)avaliativa perante certas características formais das bases (Rio-Torto et al., 2013). Contudo, estes sufixos, associados tradicionalmente ao diminutivo e ao aumentativo, respetivamente, podem ser portadores de outros sentidos (carinho, desprezo) ou as bases derivadas constituírem novas palavras (caixa/ caixão). Assim, um dos nossos objetivos é problematizar o ensino do grau no nome e demonstrar que se podem continuar a abordar os morfemas *-inh(o,a)* e *-ão* como portadores de valores semânticos diversificados e formadores de novas palavras e não exclusivamente associados a grau. Nos adjetivos, a graduação ocorre sobretudo sintaticamente, apenas o superlativo absoluto sintético é morfológico (Cintra & Cunha, 1984; Rio-Torto et al., 2013).

Finalmente, é fundamental verificar o impacto que os referidos pressupostos apresentam no ensino do Português, especificamente em materiais pedagógicos. Este estudo exploratório tem como propósito a reflexão crítica sobre o grau no nome e no adjetivo, bem como sobre os processos de variação associados a cada classe e os exemplos fornecidos para cada um dos casos, centrando-se na análise destas noções e processos em gramáticas do 1.º CEB.

Palavras-chave: ensino da gramática; grau; nome; adjetivo; processos morfossintáticos.

Referências bibliográficas

Cintra, L. & Cunha, C. (1984). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Dicionário Terminológico. (2008). Disponível em <http://dt.dgidc.min-edu.pt/>.

Mateus, M. H. et al. (2003). *Gramática da língua portuguesa* (5.ª ed.). Lisboa: Editorial Caminho.

Rio-Torto et al. (2013). *Gramática derivacional do português*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Veloso, R., & Raposo, E. (2013). Adjetivo e sintagma Adjetival. In E. Raposo, M. F. Nascimento, M. A. Mota, L. Segura, & A. Mendes (Orgs.), *Gramática do português*, (Vol. II) (pp. 1359-1496). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Oficinas de escrita: uma experiência na formação inicial de professores de 1.º e 2.º CEB

Maria João Macário

UA

Ana Rita Gorgulho

CIDTFF/ UA

Madalena Teixeira

ESE /IP Santarém

A expressão escrita dos alunos continua a ser uma preocupação transversal a todos os níveis de ensino. No âmbito da formação inicial de professores de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), esta preocupação surge ainda mais relevante, uma vez que quando se solicita, aos futuros professores, que produzam diferentes escritos, ou mesmo quando estes necessitam de comunicar, também, por escrito, com os docentes, se verifica, com frequência, que não estão preparados para realizar “essa tarefa”, sobretudo no que concerne à estruturação do texto e ao uso de conhecimentos gramaticais – como a pontuação, os conectores discursivos, a correção ortográfica, a flexão verbal, a coesão e coerência textuais; facto que impele para a necessidade de se trabalhar, neste contexto, a dimensão processual da escrita.

Partindo desta realidade, desenvolveu-se uma experiência que decorreu com estudantes do curso de licenciatura em Educação Básica, numa Instituição de Ensino Superior portuguesa, sendo a metodologia utilizada de natureza qualitativa (Coutinho, 2013), com características de investigação na própria prática (Bogdan, & Biklen, 1994). A recolha de dados decorreu no ano letivo de 2016/2017, tendo como finalidade compreender o contributo da realização de oficinas de escrita (Paviani, & Fontana, 2009) para a melhoria da competência de escrita dos estudantes e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do seu conhecimento profissional, enquanto futuros educadores e professores de 1º e 2º CEB.

Os resultados revelaram que o envolvimento em atividades desenvolvidas nas oficinas de escrita contribuiu para uma melhoria das produções escritas, tendo os estudantes tido a possibilidade de se aperceberem das suas próprias necessidades e de desenvolverem o trabalho necessário para as ultrapassarem, de forma progressiva (Graça, & Pereira, 2015).

As implicações desta experiência prendem-se, também, com a consciencialização, dos estudantes, de que um melhor domínio da escrita, e consequentemente da língua, tem repercussões positivas na aprendizagem dos seus futuros alunos. Além disso, e não menos importante, é o facto de termos comprovado, nesta experiência, que as oficinas de escrita, amplamente utilizadas e com evidências de sucesso, no 1º Ciclo do Ensino Básico (Azevedo, & Teixeira, 2011), também se assumem como uma estratégia a utilizar no 1º Ciclo de Estudos do Ensino Superior, nomeadamente com estudantes futuros professores, dado que a escrita será também objeto do seu ensino, logo é fundamental que a dominem.

Palavras-chave: escrita; oficina de escrita; formação inicial de professores; aprendizagem da escrita.

Referências bibliográficas:

- Azevedo, R., & Teixeira, M. (2011). Produção escrita no 1.º ciclo: Espelho da Formação de Professores? *Forum linguístico, Florianópolis*, 8(1), 23-39.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. (M. J. Alvarez & T. M. Baptista, Trans.). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Graça, L., & Pereira, L. A. (2015). O papel transformador das ferramentas didáticas nas práticas de ensino e no objeto ensinado: o caso da escrita do artigo de opinião. *Revista Contrapontos – Eletrônica*, 15 (1), 17-32.

Paviani, N. M. S., & Fontana, N. M. (2009). Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura*, 14 (2), 77-88.

Pereira, L. Á., & Barbeiro, L. F. (2007). *O Ensino da escrita: a dimensão textual* (1.^a ed.). Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

A leitura pode mudar o mundo: importância da compreensão leitora para o exercício de uma cidadania responsável e ativa

Maria da Esperança Martins

UA

Numa Sociedade do Conhecimento como a nossa, a Escola é o espaço privilegiado para formar cidadãos verdadeiramente letrados, que conhecem a necessidade e o prazer da língua escrita e se adaptam às novas formas de comunicar e aos desafios que estas acarretam no que respeita ao uso da linguagem verbal. Por isso, tem de assumir a sua natureza subsidiária e, centrada no aluno/cidadão, integrar e articular, na oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas e tempos e espaços de efetivo envolvimento dos alunos, contribuindo para a formação integral de cidadãos mais qualificados e participativos, em prol de uma sociedade mais desenvolvida, culturalmente esclarecida e menos desigual.

Neste contexto, a leitura é de importância capital para o exercício da cidadania e o desenvolvimento da compreensão leitora continua a ser um dos grandes desafios dos processos de ensino e de aprendizagem. Urge criar condições para que ler seja uma experiência de linguagem, de fruição e de construção do prazer intelectual, estético e cultural. A Escola e nós, professores, temos uma palavra a dizer e um forte contributo a dar para a promoção da leitura como um bem essencial ao desenvolvimento global do aluno.

Com a promoção da literacia em leitura como mote e dado que as práticas de sala de aula são determinantes para a formação de leitores competentes, focar-nos-emos, em primeiro lugar, em aspetos como o tipo e o sentido das práticas de leitura no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Tendo por objetivo a formação de um leitor polivalente que não se contente em ser consumidor de escritos, mas que seja também capaz de produzi-los e dos mais variados tipos, apostaremos também na partilha de boas práticas e experiências em torno do desenvolvimento de competências associadas à compreensão na leitura, promotoras de aprendizagens críticas e criativas e do prazer de ler.

Palavras-chave: cidadania; participação; competências transversais; literacia na leitura; língua portuguesa

Referências bibliográficas

Britt, M.A., Goldman, S.R., & Rouet, J.-F. (2012). *Reading: From words to multiple texts*. New York: Routledge.

Buescu, H, Morais, J, Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: MEC.

Martins, M. E. (2012). *Manuais e transversalidade da língua portuguesa na leitura: um estudo no ensino básico*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Disponível em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/9194>

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

As aprendizagens iniciais da escrita à luz do diálogo entre a linguística e o contexto escola

M. Mafalda S. A. Mendes

UL; CELGA-ILTEC

Apresento nesta comunicação o testemunho de um diálogo entre a investigação e as práticas educativas no ensino básico, resultante de uma experiência de investigação em contexto escolar, ao longo de três anos letivos, do desenvolvimento da escrita de um grupo de alunos do 1.º ciclo do ensino básico.

A investigação inspira-se na teorização de Vygotsky do desenvolvimento da escrita como um processo histórico-social de desenvolvimento da atividade simbólica da criança e nos princípios teóricos da Linguística Sistémico-Funcional, que perspetiva a criança como um ser semiótico de plena dignidade, coparticipante ativo, com os adultos, num processo dinâmico e social de ampliação do seu sistema de recursos semióticos. O trabalho visou proporcionar ao linguista um acesso não mediado às práticas de negociação dos significados da língua escrita na sala de aula do 1.º ciclo do ensino básico e o desenvolvimento de um estudo de caso baseado nos dados recolhidos. Desse diálogo resultou o aprofundamento do conhecimento das relações entre a língua oral, que a criança desenvolveu nos contextos de proximidade, e a língua escrita que a criança é chamada a desenvolver nos contextos sociais da literacia a que a escola dá acesso, e a consequente problematização da conceptualização da escrita como uma representação do oral, reafirmada no atual programa de Português para o ensino básico.

Os resultados da investigação apontam para a confirmação da falsidade daquele pressuposto teórico e contribuem para desvelar algumas das aprendizagens essenciais ao desenvolvimento da escrita inicial, nomeadamente as aprendizagens textuais de organização do fluxo discursivo nos géneros da língua escrita, com destaque para a organização textual em períodos.

Palavras chave: ontogénese da língua escrita; língua escrita; língua oral; período; linguística sistémico-funcional

Referências bibliográficas

- Buescu et al. (2015). *Programas e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1998[2003]). Representing the child as a semiotic being (one who means). In J. J. Webster (Ed.), *The language of early childhood* (vol. 4, pp. 6-27). London/New York: Continuum.
- Kress, G. (1982). *Learning to write*. London: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1962[1993]). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

A dimensão processual da Oralidade

Elisabete Ramos Moreira

Agr. Escolas Grão Vasco /Viseu

A oralidade, nas vertentes de compreensão do oral e expressão oral, nem sempre é praticada em termos de treino do *saber ouvir* do *saber falar* como seria desejável na aula de Português. Segundo Sim-Sim (2007), no ensino da língua materna devem desenvolver-se as competências primárias da língua (a compreensão e a expressão oral) para se iniciar a aprendizagem formal dos usos linguísticos secundários: leitura e escrita.

Pretendemos, com esta comunicação, evidenciar a importância do trabalho explícito sobre as competências orais em sala de aula, pois a modalidade oral é tão passível de ser objeto de um trabalho planificado quanto a modalidade escrita.

Urge abandonar a visão *grafocêntrica* da língua e da sua aprendizagem. A oralidade não deve ser entendida como realização *informal*, fruto de uma atividade inteiramente espontânea, automática e inconsciente, mas de um esforço de planeamento deliberado, estruturado e consciente.

As atividades propostas para o ensino-aprendizagem do oral devem ser tão rigorosas como as que delineamos para a escrita devem ser concretas, permitindo que se trabalhem textos em que realmente se possa retirar o relevante do código oral, e estar adequadamente planificadas e sequencializadas, deixando pouca margem para a espontaneidade.

Tendo em conta o exposto, apresentamos uma proposta didática para o 6.º ano de escolaridade que estabelece objetivos concretos de aprendizagem conducentes ao aperfeiçoamento da produção do texto oral, no sentido de ilustrar o que foi apresentado.

Esta proposta enquadra-se no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015) e aborda o conteúdo *Produção de texto*. O aluno deve (i) planificar o discurso oral, definindo alguns tópicos de suporte à comunicação e hierarquizando a informação essencial; (ii) fazer a apresentação oral (máximo de 4 minutos) sobre o tema, com recurso às TIC; (iii) captar e manter a atenção da audiência (com adequação de movimentos, gestos e expressão facial, do tom de voz, das pausas, da entoação e do ritmo); (iv) tratar o assunto com vocabulário diversificado e adequado.

Palavras-chave: oralidade; oral formal; atividades do oral

Referências bibliográficas

- Bourdieu, P. (1982). *Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Ediciones Akal.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: MEC.
- Cabello, M. (2001). La comprensión y la expresión Oral. *Revista cervantes*, 0(marzo), 67-93.
- Cros, A., & Santasusana, M. V. (2003). Os usos formais da língua oral e o seu ensino. In C. Lomas, *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 91-107). Porto: Asa Editores.
- Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In Cole & Morgan (eds.) *Syntax and semantics 3: Speech acts*. New York: Academic Press.

- Lugarini, E. (2003). Falar e ouvir. Para uma didática do "saber falar" e do "saber ouvir". In C. Lomas, *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 109-149). Porto: Asa Editores.
- Moreira, E. R. (2016). O ensino do oral formal em sala de aula. *Palavras n.º 48-49*, outono 2015 – primavera 2016, Lisboa: APP, 25-37.
- Santasusana, M. V. (coord.), Ballesteros, C., Castellà, J. M., Cros, A., Grau, M., & Palou, J. (2005). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Sim-Sim, I. (2007). Professor de português: que identidade?. In C. Reis (org.). *Atas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (pp. 117-120). ME-DGIDC.

Intitular Contos no 1.º ciclo: um estudo com crianças de 2.º e 4.º anos

Luísa Álvares Pereira

UA

Rosa Lídia Coimbra

UA

Eduardo Calil

UF Lagoas

Sendo inegável a importância da literatura na escola, já o modo como se ensina a conhecer a língua dos textos literários e, sobretudo, o papel que a escrita pode ter neste processo é polémico e discutível (Tauveron, 2005; Pereira, 2008, 2014).

Assume-se, contudo, nesta comunicação, a relevância da produção de narrativas ficcionais, desde cedo, para o conhecimento do funcionamento destes textos e para o desenvolvimento da capacidade de os apreciar e interpretar (Pereira, 2008; 2010). Pretende-se, assim, focar a análise nos títulos de contos inventados por crianças do 2.º e 4.º anos, procurando, numa perspetiva de caracterização linguística (Calil, 2013; Calil, Lima, 2016; Lacoste-Doquet, 2013), compreender a sua configuração semântica e sintática e verificar as mudanças ocorridas. Os dados foram coletados durante os anos letivos de 2014–2015 e 2016–2017 em duas turmas, uma em contexto urbano e outra em contexto rural, do distrito de Aveiro, e em dois momentos da escolaridade, com os mesmos alunos. Solicitou-se, nesses dois momentos de produção, a escrita de 3 histórias inventadas a alunos em díade, num total de 9 díades por cada escola. O registo dos dados recorreu ao uso do Sistema Ramos, técnica que permite gravar em tempo real o texto em curso, fornecendo informações sobre o processo de escrita e, nesta medida, pode-se também recorrer ao filme videogravador para interpretar de forma mais aprofundada o processo de construção de títulos.

Proceder-se-á a uma análise de conteúdo dos títulos, relevando a influência de outros escritos que circulam em torno das crianças, nomeadamente outros contos de literatura infantil que foram lidos e textos dos diferentes manuais escolares e que fazem parte do seu intertexto.

Palavras-chave: produção de contos; títulos; processo de escrita; ensino da literatura

Referências bibliográficas

- Calil, E. (2016). O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade. *Alfa*, São Paulo, 60(3), 531-555. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1612-4>>.
- Calil, E. & Lima, M. H. A. (2013). Les noms propres dans des histoires inventées : effets d'un enchaînement. In E. Calil, & C. Boré. (Org.), *L'école, l'écriture et la création: Études franco-brésiliennes*. (1ed.), (pp.203-223) Louvain-la-Neuve: L'Harmattan-Academia S.A., v. 1.
- Doquet, C. (2011). *L'Écriture debutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora (ISBN: 978-972-0-34372-7).
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (Coord.) (2010). *Actividades para o ensino da língua: Compreensão da leitura*. Cadernos PNEP 2. Aveiro: Universidade de Aveiro (c/ CD-ROM). (ISBN: 978-972-789-322-5).
- Pereira, L. Á. (2014). Elaborar sequências de trabalho didático para desenvolver a capacidade de produção verbal por escrito em língua(s): com que teorias? E com que práticas? In A. C. Santos, A. R. Gonçalves, & T. S. Sousa (org., *Intercompreensão, plurilinguismo & didática das línguas estrangeiras: uma viagem entre culturas*. Lisboa: Cosmos.
- Tauveron C. (2005). Que veut dire évaluer la lecture littéraire ? Cas d'élèves en difficulté de lecture. *Repères*, (31), 73-112.

Ensinar a ler para aprender em Estudo do Meio: resultados de um projeto de intervenção

Teresa Pereira

U Lisboa

Otília Costa e Sousa

ESE - IPL

A leitura de textos expositivos e a aprendizagem de conteúdos disciplinares são vitais no sucesso académico e fundamentais na aprendizagem ao longo da vida, no emprego, na saúde, na participação cívica e educação dos filhos.

Possuir competências de literacia supõe saber usar a leitura para aceder, selecionar e sintetizar informação (Pozo, Monereo, & Castelló, 2001), avaliar argumentos, aprender novos assuntos, em suma, construir conhecimento.

Estudos desenvolvidos a nível internacional, nomeadamente o PISA, mostram que os alunos portugueses revelam dificuldades na leitura de textos expositivos, afastando-se da média da OCDE, e que estes resultados poderão estar diretamente relacionados com ensino da leitura (GAVE, 2001). Neste sentido, os professores deverão privilegiar sequências de ensino em que modelizem estratégias cognitivas e metacognitivas antes, durante e depois da leitura (Viana, Ribeiro, Santos, & Cadime, 2012; Giasson, 2000; Sousa, 2015), tendo em vista o desenvolvimento de competências de leitura que possibilitem aos alunos ler com mais qualidade e recorrendo, sempre que necessário, a estratégias de autorregulação.

Partindo dos resultados de investigações que mostram que o desenvolvimento deste tipo de competências deve ser alvo de um ensino eficaz da leitura (Liesa & Castelló, 2005), realizou-se, ao longo deste ano letivo, num agrupamento de escolas da região de Lisboa, um estudo semi-experimental que teve como principal objetivo o desenvolvimento de estratégias de construção de conhecimento a partir da leitura de textos expositivos.

Nesta comunicação pretendemos dar conta do processo subjacente a essa investigação, bem como de alguns resultados obtidos até ao momento.

Pretende-se, assim, mostrar como a intervenção em sala de aula pode ser eficaz e como o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas tem impacto nas aprendizagens. Além disso, pretendemos sublinhar a importância do trabalho realizado, pois acreditamos que a inclusão de textos expositivos nos primeiros níveis da escolaridade ajuda as crianças nos desafios de leitura e de escrita dos níveis de escolaridade seguintes.

Palavras-chave: leitura e compreensão; construção de conhecimento; práticas de ensino; formação de professores

Referências bibliográficas

GAVE. (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000*. Lisboa: Ministério da Educação: Gabinete de avaliação educacional. Disponível em http://doi.org/http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=primeiro_relatorio_nacional.pdf

Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.

Liesa, E., & Castelló, M. (2005). Búsqueda y comprensión de la información a partir de un texto escrito ¿para qué? *Aula de innovación educativa*, 138. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/39211144_Busqueda_y_comprension_de_la_informacion_a_partir_de_un_texto_escrito

Pozo, J. I., Monereo, C., & Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Psicología de la educación escolar* (pp. 211–258). Madrid: Alianza Editorial. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/261082131>

Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos: Leitura, escrita e cultura letrada*. Lisboa: Media XXI.

Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S. C., & Cadime, I. (2012). Aprender a compreender. Da teoria à prática pedagógica. *Exedra*, 447–465. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/36-numero-tematico-2012.pdf>

Pluralidade e diversidade Linguística na construção da Cidadania do Portal da Amazônia – Brasil

Maria do Socorro Pessoa

UA

A Língua e a construção da cidadania são temas pertinentes quando se pensa na pluralidade e diversidade linguísticas do Portal da Amazônia, Brasil, pois ainda há uma ilusão circulante de considerar o país como monolíngue. Esse conceito não é de todo certo. O art. 13º. da Constituição Federal Brasileira afirma que “A Língua Portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”, porém, na prática, são falados cerca de 210 idiomas, distribuídos em 170 no meio indígena, 30 nas comunidades imigrantes e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Na realidade, somos um país de inúmeras línguas/linguagens, portanto, plurilíngue. Um falante é plurilíngue quando utiliza, no seio de uma mesma comunidade, várias línguas, conforme o tipo de comunicação (em sua família, em suas relações sociais, em suas relações com a administração), na construção diária de sua cidadania. Uma comunidade é plurilíngue quando utiliza várias línguas nos seus diversos tipos de comunicação. O Portal da Amazônia é um grande exemplo disso: Língua Portuguesa, dialetos da Língua Espanhola, Línguas Indígenas, Línguas de Imigrantes, Línguas dos remanescentes Quilombolas, Línguas de Fronteira, Línguas dos Povos da Floresta, em geral, todas em contato, promovendo um grande encontro nas salas de aula, nas relações sociais, no vai-e-vem cotidiano, na construção da cidadania dos povos que para ali se deslocaram, especialmente na década de 1970, com a doação de terras feita pelo Governo brasileiro, atingindo pessoas em busca de melhor qualidade de vida, muitas vezes fracassados econômica e financeiramente em seus locais de origem.

Alkmim (2000), Lucchesi (2015), Mollica, & Ferrarezi (2016), Abreu, & Sperança-Crisuolo (2016), França et al. (2016) são estudos relevantes para que se promova uma reflexão sobre as linguagens como instrumentos cidadãos essenciais das atuais sociedades.

Esta investigação de Pós-Doutoramento, ainda em seu início, pretende apresentar reflexões, dados e metodologias direcionados às implicações didáticas do ensino da Língua Oficial do Portal da Amazônia, quanto ao encontro das diversidades e pluralidades que constroem a cidadania na fronteira Rondônia/Bolívia.

Palavras-chave: pluralidade; diversidade; língua e sociedade; cidadania.

Referências bibliográficas

Abreu, & Criscuolo, S. (2016). *Ensino de português e linguística – Teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto.

Alkmim, T.M. (2001). *Sociolinguística*. In F. Mussalim, & A. C. Bentes, *Introdução à linguística – domínios e fronteiras*. (pp. 21-47), São Paulo: Cortez Editora.

Constituição Brasileira (1988). República Federativa do Brasil. Brasília. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=9

França, A. I., Ferrari, L., & Maia, M. (2016). *A Linguística no século XXI – convergências e Divergências no estudo da linguagem*. São Paulo. Editora Contexto.

Lucchesi, D. (2015). *Língua e Sociedade partidas – a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Editora Contexto.

Ferrarezi Junior, C., & Mollica, M. C. (Org.), (2016). *Sociolinguística, Sociolinguísticas – uma introdução*. São Paulo: Editora Contexto.

Do trabalho em projeto ao aprender a aprender a escrita – a transversalidade da língua materna no 1º CEB

Rosa Santos

Agr. Esc. Eng. Fernando Pinto Oliveira

O aluno do século XXI exige um ensino inovador, motivador e dinâmico. A investigadora e interveniente neste estudo apresenta práticas inovadoras de articulação entre as disciplinas curriculares e as Atividades de Enriquecimento Curricular, uma ponte para o Aprender a Aprender a Escrita realçando a transversalidade da Língua Materna e a sua influência no desenvolvimento das competências linguísticas, nomeadamente no desenvolvimento do processo de escrita, da oralidade e da compreensão leitora.

“De que forma a prática pedagógica articulada e supervisionada entre o Professor Titular de Turma e os Professores das Atividades de Enriquecimento Curricular contribui para a aprendizagem da escrita dos alunos do 1º CEB?” foi a pergunta de partida. Neste sentido, pretendeu-se averiguar a eficácia da colaboração docente e a sua influência no sucesso escolar, através da implementação de um Projeto, assente na transversalidade da Língua Materna como objeto de conhecimento, comunicação e desenvolvimento linguístico.

Empiricamente foram interligados conceitos como currículo e articulação curricular, colaboração docente, escola a tempo inteiro, pedagogia de projeto, transversalidade da Língua e processo de escrita apoiada em autores como Cosme, & Trindade (2007), Cortesão et al. (2002), Fullan, & Hargreaves (2001), Duarte (2008); Coimbra (2009); Rodrigues, & Duarte (2011).

Este estudo de caso envolveu três turmas do 2º ano de escolaridade: uma em que a operacionalização do projeto foi realizada na totalidade e duas em que este não foi totalmente implementado. O processo reflexivo docente esteve sempre presente como estratégia metodológica, antes, durante e após a sua operacionalização.

A investigação combina a metodologia qualitativa e quantitativa, pela recolha de dados por entrevista, inquérito, registos escritos dos alunos; Diário de Bordo da investigadora e documentos de avaliação.

Os dados foram analisados com recurso à análise de conteúdo e ao programa excel de análise quantitativa, salvaguardando as questões éticas dos participantes e da investigação.

Os resultados evidenciam que o trabalho de projeto em articulação docente permitiu ser a ponte motivacional do trabalho dos alunos, de forma a potenciar a aprendizagem dos vários conteúdos disciplinares. Verificou-se, ainda, que houve um desenvolvimento transversal de competência linguística, nomeadamente na melhoria do processo de escrita, na oralidade e na compreensão leitora. Reforça-se que o projeto Aprender a Aprender a Escrita proporcionou a melhoria dos resultados escolares evidenciando as potencialidades do trabalho colaborativo.

Palavras-chave: transversalidade da língua materna; escrita; trabalho em projeto; 1ºCEB, aprender a aprender

Referências bibliográficas

- Coimbra, M.N.C.T. (2009). *A Escrita em projecto. Processos de (co)construção da competência da comunicação escrita em Português, língua materna*. Porto: Edições Ecopy.
- Cortesão, L.; Leite, C., & Pacheco, J.A. (2002). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2007). *Escola a tempo inteiro – Escola para que te quero?* Maia: Profedições.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Ed Livpsic.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, B., & Duarte, I. M. (2011). Práticas de integração do português como disciplina transversal. In S.S. Teixeira (Org.), *Novos desafios no ensino do português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

Os pronomes pessoais átonos em português e em espanhol. Dificuldades no ensino da gramática

Marta Saracho

ESE/PP

A morfologia e o uso dos pronomes pessoais em português, nomeadamente da série átona, é suficientemente complexa para lhe dedicar o nosso estudo. Mas, se acrescentamos a perspetiva comparativa das línguas, entre o espanhol e o português, conseguimos compreender melhor as dificuldades na aprendizagem de português e de espanhol como Língua Estrangeira (LE). Neste sentido, determinar as diferenças entre as duas línguas é fundamental para o ensino e a aprendizagem das mesmas.

Partindo do latim vulgar (Lapesa, 1984; Edwin Bucher, 2001) observamos a sua evolução até o surgimento, já nas línguas romances, da série átona, assim como o reforço do sistema preposicional com novos valores. Por outro lado, relativamente ao português de hoje, as transformações fonéticas dos pronomes pessoais átonos que se deram no tempo originaram o aparecimento de alomorfes, o que torna mais complexa a aprendizagem e o ensino da língua. Do ponto de vista da colocação dos pronomes átonos, ambas as línguas apresentam modelos diferenciados, sendo o modelo natural, o enclítico, no português, enquanto no espanhol é o proclítico, com exceções bastante limitadas. No entanto, a língua portuguesa possui uma longa lista de exceções à ênclise (Cunha e Cintra, 1987, Lobo, 1992). Todavia, o facto de o português ser uma língua chamada de Objeto Nulo (Martins, 1992) faz com que os verbos transitivos e bitransitivos possam apresentar-se sem a atualização das suas valências, aspeto muito diferente do castelhano, cujos verbos exigem a presença expressa das mesmas. Estas e outras características em ambas as línguas nos levam a considerações práticas para as nossas aulas de LE.

Neste trabalho, para além da reflexão acerca da descrição do sistema de pronomes pessoais do português (Gramática do Português, 2013) e do espanhol (RAE, 2010) e das suas diferenças, queremos oferecer pistas acerca de atividades didáticas para que a aprendizagem da LE, ou mesmo da língua materna, se processe de maneira coerente e adequada.

Palavras-chave: pronomes átonos; enclíticos; proclíticos; ensino da gramática

Referências bibliográficas

Alarco Llorac, E. (1980). *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid: Gredos.

Raposo, E. B. P. et al. (dirs.). (2013), *Gramática do português I e II*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cunha, C., & Cintra, L. (1987). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Edwin, Bucher, W. (1962). *From latin to portuguese: historical phonology and morphology of the portuguese language*, tradução de António Houaiss, *Do latim ao português* (7ª edição de 2001). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Lapesa, R. (1984). *Historia de la lengua española*, Madrid: Gredos.

Martins, A. M. (1994). *História dos clíticos no português*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade Clássica de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Mata Coimbra, O. (2000). *Gramática activa 1*. Lisboa: Lidel.

Mira Mateus, M. H., & Brito, A. M. (2003), *Gramática da língua portuguesa*. (5ª Ed.) Lisboa: Caminho.

Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual* (pp. 311-324). Madrid: Espasa Libros.

Vieira, M.F. (2012). O português europeu e a colocação dos pronomes átonos. *Revista diacrítica*. (vol. 26), (1). Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0807-89672012000100013

A gestão deíctica em produções de alunos do ensino obrigatório (1.º e 2.º ciclos)

Isabel Sebastião

CLUP

A produção textual, como qualquer ato comunicativo, implica, para além de um código linguístico, um conjunto de condições que se prendem com os seguintes aspetos: o quadro espaço-temporal, a existência de um referente e a interação entre locutor e interlocutor. O ato de escrever textos reveste-se, assim, de um carácter autónomo (Bereiter, & Scardamalia, 1987), possuidor de uma série de constrangimentos devido às suas características particulares como são o caso da ausência física do destinatário do texto e da diferença espaço-temporal entre produção e receção, que, por sua vez, vão obrigar o sujeito a adotar um ponto de vista verdadeiramente consciente, reflexivo e objetivo quer sobre a língua quer sobre o recetor da mensagem, uma vez que constrói o seu discurso sem o suporte das úteis pistas fornecidas pelo destinatário. Por esta razão, a escolha de mecanismos e estratégias discursivo-textuais tornam-se determinantes na construção e organização textual para que o texto sobreviva na relação à distância entre quem escreve e quem lê.

O uso da deixis é um recurso disponível na língua para o processo de gestão textual (Bronckart, 2003; Kerbrat-Orecchioni, 1980) – através de processos anafóricos e catafóricos – que contribui para criar a referenciação, permitindo uma continuidade textual coerente e facilitadora do processamento/descodificação (Van Dijk, & Kintsch, 1978; Kerbrat-Orecchioni, 1980) por parte do recetor, superando, assim, os constrangimentos inerentes ao texto escrito (Fonseca, 1989).

Este trabalho, inserido no âmbito da Análise do Discurso, possui um carácter interpretativo, e tem como objetivo analisar/verificar, numa perspetiva enunciativo-pragmática, a gestão que os alunos fazem da deixis espacial e temporal (pronomes, verbos, advérbios de lugar e de tempo, expressões nominais) numa dimensão anafórica.

Pretende-se verificar como é que os alunos constroem o campo mostrativo do texto epistolar como elemento constitutivo da construção dinâmica da coerência interna do texto na sua relação com o domínio que possuem do género carta, através de um levantamento do uso das expressões deícticas que marcam a distância que separa destinador e destinatário e ver como essa gestão é uma modalidade de organização textual do evento comunicativo epistolar. Com base num conjunto de textos de estudantes do ensino básico (1.º e 2.º ciclos), pretende-se comparar os dois níveis de ensino, apresentando a análise das competências discursivo-textuais e as implicações didáticas subjacentes ao ensino deste género.

Palavras-chave: produção textual; deixis; discurso; enunciação; estratégias discursivo-textuais

Referências bibliográficas

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bronckart, J-P. (2003). *Atividade de linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ.
- van Dijk, & Kintsch. (1978). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Duarte, I. (2003). Aspectos linguísticos da organização textual. In M. H. M. Mateus et al., *Gramática da língua portuguesa* (pp. 85-123). Lisboa: Caminho.
- Fonseca, F. I., (1989). *Deixis, tempo e narração*. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Gouveia, C. (1996). Pragmática. In I. H. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte, & C. Gouveia (Orgs.), *Introdução à linguística geral e portuguesa* (pp. 383-419). Lisboa: Caminho.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans la langage*. Paris: Armand Colin.

- Kleiber, G. (2001). Anaphore associative, lexique et référence Ou Un automobiliste peut-il rouler en anaphore associative?. In W. Mulder, Co Vet., & C. Vetters (eds) *Anaphores pronominales et nominales. Études pragma-sémantiques*. Amsterdam-Atlanta: Rodopi.
- Lima, J. P. (2007). *Pragmática linguística*. Lisboa: Editorial Caminho, Colecção O essencial sobre Língua Portuguesa.
- Lopes, A. C. M. (2009). Justification: a coherence relation. *Pragmatics*, (19:2), 223-239.
- Lopes, Ana C.M. (2005). Texto e coerência. *Revista portuguesa de humanidades*, Braga: Faculdade de Filosofia da U.C.P, (9), 13-33.
- Lopes, A. C. M., & Rio-Torto, G. (2007). *Semântica*. Lisboa: Editorial Caminho, colecção O essencial sobre Língua Portuguesa.
- Oliveira, F. (1987). Cadeias anafóricas. Que referência? *Revista da Faculdade de Letras do Porto: Línguas e literaturas*. Porto: Faculdade de Letras do Porto, (II série), 125- 135.
- Silva, M. F. H. (2005). *Contributos para a descrição da anáfora associativa em português europeu*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, Portugal

As sequências de ensino transdisciplinar no desenvolvimento da escrita: dos géneros textuais à apropriação e integração de conhecimentos em produções escritas de alunos do 1.º CEB

Ana Almeida Silva

UA / G. Protectos

Luísa Álvares Pereira

UA

A presente comunicação alicerça-se num estudo de pós doutoramento (em curso) que visa compreender as representações e as práticas dos professores do 1.º CEB no âmbito da mediação do ensino da escrita e, a partir delas, modelizar um programa de formação contínua. É, portanto, nosso objetivo partilhar uma dessas estratégias – sequência de ensino transdisciplinar –, mostrando algumas evidências do desenvolvimento da produção textual de alunos do 1.º CEB.

Conforme os princípios do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999), qualquer intervenção didática nessa área assenta no pressuposto de que a escrita é uma prática social, requerendo instrumentos específicos para o seu ensino (Vygotsky, 2008). Da sua definição complexa e sistémica, depreende-se que é um processo não linear que requer a ativação de conhecimentos e de estratégias, pelo que, na Escola, devem ser criadas efetivas oportunidades para desenvolver e aprofundar essa competência.

Se no plano teórico a investigação é profusa e teoricamente relevante, no domínio da prática aponta que o ensino da escrita faz-se tacitamente e que os profissionais priorizam a verificação do produto em detrimento dos processos e das interações propriamente ditos (Boscolo, 2008; Pereira, & Cardoso, 2013). Contrapondo-se a este *cenário*, encontram-se as investigações desenvolvidas na Universidade de Genebra (Dolz, & Schneuwly, 2004) e, entre nós, na Universidade de Aveiro (Grupo *Protectos*), em que o ensino da escrita de textos é integrado em sequências de ensino, as quais conjugam as dimensões sociais, processuais e pessoais da linguagem escrita (Pereira, & Cardoso, 2013) e as dimensões que Bazerman e Devitt (2014) apelidam de “genre perspectives in text production”.

Por outro lado, e como pretendemos dar conta nesta comunicação, pensa-se que a abordagem curricular transdisciplinar também seja compatível com essas propostas, constituindo-se como uma alternativa viável para aprendizagens escriturais significativas, integradoras e mais consistentes no 1.º CEB. Atualmente, esta perspetiva mais complexa, com uma abordagem curricular orientada por temáticas e não exclusivamente por disciplinas, parece fundamentar matrizes de ensino e de aprendizagem mais consentâneas com as questões sociais emergentes, sendo que no próximo ano letivo seis agrupamentos de escolas portuguesas avançam com projetos-piloto focados nessas valias.

Palavras-chave: didática da escrita; dimensão processual da escrita; sequência de ensino; interacionismo sociodiscursivo; abordagem curricular sistémica e transdisciplinar; 1.º CEB

Referências bibliográficas

- Bazerman, C., & Devitt, A. (2014). Genre perspectives in text production research. In E-M. Jakobs, & D. Perrin (Eds.). *Handbook of Writing and text production* (pp. 257-262). Berlin: Mouton De Gruyter.
- Boscolo, P. (2008). Writing in primary school. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text* (pp. 359-380). Erlbaum: Routledge.
- Bronckart, J-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). *Géneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras.
- Pereira, L. A., & Cardoso, I. (coord.). (2013). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: UA Editora.
- Vygotsky, L. (2008). *Pensamento e linguagem*. Lisboa. Relógio d'Água.

À descoberta dos adjetivos qualificativos num laboratório gramatical para o 1.º CEB

Cristina Vieira da Silva

ESE/PF; CIEC-UM

No âmbito da necessidade, sentida já à data, de reformular as metodologias de trabalho em torno do conhecimento gramatical, Duarte (1992, p. 165) propõe a “oficina gramatical” como percurso didático implicando um papel mais ativo do aluno, numa aprendizagem que parte da observação de dados, passa pela descrição e compreensão dos mesmos pelo aluno e, finalmente, por exercícios de treino e só depois avaliação. Este percurso didático é, em Duarte (1998), apresentado como proposta de ensino gramatical enquanto “atividade de descoberta”, mediante a construção autónoma (ainda que guiada) do conhecimento gramatical pelo aluno, assumindo este uma postura ativa. Estas metodologias ativas são posteriormente reconfiguradas, em Duarte (2008), ao defender-se o ensino da gramática segundo o método do “laboratório gramatical”, no qual se apela, num percurso constituído por sete momentos, à aplicação das etapas do método científico ao processo de aprendizagem gramatical. Esta metodologia de carácter oficial veio a ser consagrada no Programa de Português do Ensino Básico (Reis, 2009), no qual se preconiza que o professor “crie momentos específicos de trabalho de oficina de escrita ou de laboratório de língua, com recurso aos meios informáticos e a materiais de apoio diversificados” (Reis, 2009:109).

No entanto, em estudos vários em que a questão da metodologia do ensino da gramática tem vindo a ser analisada (Duarte, coord., 2009; Ferreira, 2012; Silva, & Pereira, 2014; Silva, 2016) constata-se que parece manter-se até aos nossos dias, nas perceções e práticas dos docentes, bem como nos recursos didáticos de que estes fazem uso, um predomínio de metodologias tradicionais e expositivas, típicas de uma abordagem pouco construtivista do ensino da gramática, sendo residuais as estratégias que impliquem atividades de reflexão sobre as estruturas da língua, verificação de regularidades para formulação de regras ou ainda sequências de observação, manipulação e sistematização de dados.

No sentido de contribuir para uma maior visibilidade, nas práticas docentes, destas estratégias ativas, e acreditando que estas podem ser promotoras de uma maior mobilização do conhecimento gramatical, apresentamos, a título de ilustração, um exemplo de um laboratório gramatical para o 2.º ano do 1.º CEB, em torno da identificação dos adjetivos qualificativos e suas propriedades.

Palavras-chave: ensino básico; ensino-aprendizagem da língua; metodologias de ensino gramatical; laboratório gramatical; adjetivos qualificativos

Referências bibliográficas:

- Duarte, I. (1992) Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório de conjuntivo. In M. R. D. M. et al., *Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística* (pp. 165-177). Lisboa: Colibri.
- Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender: Actas* (pp. 110-123), Porto: Areal Editores.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: DGIDC.
- Duarte, R. (coord.) (2008). *Posição dos Docentes Relativamente ao Ensino da Língua Portuguesa*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Ferreira, P. (2012). *Conceções e práticas dos professores de língua portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática: um estudo exploratório no 2.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Didática da Língua Portuguesa no 1.º e no 2.º Ciclos, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Silva, A. C. (2016). A configuração do ensino da gramática nos novos manuais de português do 9.º ano. *Diacrítica* (30/1), 83-112.

Falar, partilhar, pensar e aprender – o ditado metalinguístico

Otília Sousa	ESE /IPL
Filipa Cravo	CEIDe/CED
Inês Gaspar	ESE /IPL
Anabela Pereira	ESE /IPL
Sara Parracho	ESE /IPL
Fátima Cruz	ESE/ IPL
Catarina Costa	ESE /IPL
João Almeida	ESE /IPL
Paulo Sanches	ESE/ IPL
Maria da Luz Fragoso Costa	ESE /IPL

O português tem um sistema de escrita alfabética, isto é, as letras ou grafemas que usamos, quando escrevemos, servem para registar os sons das palavras que dizemos. No entanto, a relação entre sons e letras não é biunívoca, isto é, a cada som não corresponde apenas uma letra (Batista, Viana, & Barbeiro, 2011). Além das convenções ortográficas, para escrever corretamente, por exemplo – estão e cantam ou avô e cantou –, os alunos precisam de desenvolver conhecimento gramatical.

No estudo que apresentamos, abordamos o desenvolvimento do conhecimento gramatical através do ditado metalinguístico (Nadeau, & Fisher, 2014; Cravo, 2014, Sousa, 2014; Sousa, Costa, & Nadeau, 2015). Nesta abordagem, o ditado é uma atividade que visa, por um lado, conhecer as conceções dos alunos e, por outro, construir tarefas em que se ensine a refletir sobre a língua e a escrever melhor.

De facto, recorre-se a uma abordagem de resolução de problemas em grupo, através da fala exploratória: aprendendo a formular os problemas, tentando mostrar o que se pensa – as dúvidas, as dificuldades, lampejos de possível resolução, verbalizando possibilidades, delimitando um dado fenómeno.

Trata-se de um trabalho de investigação e desenvolvimento com recurso a uma metodologia de investigação-ação que tem vindo a ser desenvolvido, pela primeira autora, na ESE de Lisboa desde 2013, no âmbito da formação contínua e formação pós-graduada. Os professores em formação são investigadores que pesquisam a sua prática. Em grupo, constroem conhecimento pedagógico-didático e científico num processo recursivo, que toma a prática de sala de aula como ponto de partida e ponto de chegada. Nas sessões de formação, analisam-se práticas (cada professor é gravado durante uma atividade de ditado), reflete-se sobre os saberes dos alunos e os modos da construção de aprendizagem, há apresentação de conteúdos e leitura e discussão de textos teóricos.

São objetivos desta comunicação:

- (i) apresentar o trabalho desenvolvido no ensino da ortografia no 1º ciclo, refletindo sobre pressupostos pedagógicos e metodológicos;
- (ii) apresentar as especificidades do ensino da ortografia nos 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade;
- (iii) refletir sobre a pertinência desta metodologia de investigação/formação no desenvolvimento profissional dos professores.

Palavras-chave: ensino de gramática; formação de professores; ortografia; aprendizagem; interação

Referências bibliográficas

- Batista, A., Viana, F.L., & Barbeiro, L. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: DGIDC.
- Cravo, F. (2014). *Ditado: um percurso de aprendizagem entre pares*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal.

- Nadeau, M., & Fisher, C. (2014). Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée O fautive et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte. Rapport de recherche. Action concertée FQRSC-MELS. Programme de recherche sur l'écriture. Disponible en http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/recherche-expertise/projets/rapports-recherche.php#Ecriture_09-10
- Sousa, O.C. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Lisboa: Media XXI.
- Sousa, O.C. (2014). O Ditado como estratégia de aprendizagem. *EXEDRA* (9), 116-127.
- Sousa, O. C., Costa, J. A., & Nadeau, M. (2015). Ortografía y desarrollo de la reflexión metalingüística en alumnos portugueses en primaria. *Cultura & educación*, 27 (4), 868-878.

O ditado metalinguístico: da ortografia ao ensino da gramática

Otília Sousa	ESE /IPL
Sara Parracho	ESE /IPL
Anabela Pereira	ESE / IPL
Fátima Pires	ESE/ IPL
Catarina Costa	ESE /IPL

O Português recorre a um sistema de escrita alfabética. Aprender a escrever é aprender os sons, as letras correspondentes, os sinais auxiliares de escrita (acento gráfico, cedilha, til). Mas o conhecimento ortográfico é suportado no conhecimento linguístico, incluindo conhecimento fonológico, morfológico e sintático (Sousa, 2015). Por isso, aprender a escrever palavras corretamente é, também, pensar a gramática e ensinar a escrita é, igualmente, ensinar gramática para escrever com correção ortográfica, envolvendo fonologia, morfologia, sintaxe, semântica.

Nesta comunicação, apresentamos parte de um estudo que integra um projeto mais vasto de investigação-ação que visa melhorar as práticas de ensino da ortografia e favorecer o desenvolvimento profissional dos professores. A estratégia usada no ensino da ortografia e da gramática é o ditado metalinguístico (Nadeau, & Fisher, 2014; Cravo, 2014; Sousa, 2014; Sousa, Costa, & Nadeau, 2015). O objetivo do ditado, como é realizado nesta abordagem, não é fazer o levantamento dos erros dos alunos, mas desenvolver a consciência linguística e a consciência das estratégias a usar perante dificuldades de escrita. Para isso abordam-se as dificuldades de escrita com uma metodologia de resolução de problemas, recorrendo-se à interação entre pares e à discussão sobre dúvidas e modos de resolver problemas ortográficos para favorecer a aprendizagem refletida da escrita de palavras.

Trata-se de um estudo em três fases com recurso a pré-teste, pós-teste e intervenção, contemplando seis turmas do 4º ano de escolaridade de escolas da região da grande Lisboa – duas turmas de controlo e quatro turmas experimentais. Apresentam-se os resultados do estudo: (i) caracteriza-se o trabalho realizado ao longo de um ano letivo – estratégias e materiais usados e (ii) comparam-se os resultados obtidos nos pré e pós-teste nos grupos de controlo e no grupo experimental.

Os resultados revelam ganhos importantes na ortografia, indicando que a abordagem usada é eficaz no ensino da escrita.

Palavras chave: ditado metalinguístico; conhecimento linguístico; ortografia; ensino da gramática; interação

Referências bibliográficas

Cravo, F. (2014). *Ditado: um percurso de aprendizagem entre pares*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal.

Nadeau, M., & Fisher, C. (2014). Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée O faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte. Rapport de recherche. Action concertée FQRSC-MELS. Programme de recherche sur l'écriture. Disponível em http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/recherche-expertise/projets/rapports-recherche.php#Ecriture_09-10

Sousa, O.C. (2015). Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada. Lisboa: Media XXI.

Sousa, O.C. (2014). O Ditado como estratégia de aprendizagem. *EXEDRA*. (9), 116-127.

Sousa, O. C., Costa, J. A., & Nadeau, M. (2015). Ortografía y desarrollo de la reflexión metalingüística en alumnos portugueses en primaria. *Cultura & educación*, 27 (4), 868-878.

OFICINAS

Desenvolvimento de competências de leitura e problemas de Matemática

Adriana Baptista

ESMAD/PP

Celda Choupina

ESE /PP; CLUP; inEd

Os problemas de matemática são um caso particularmente desafiante de leitura. Uma vez que só existe verdadeiramente um problema quando o aluno é obrigado a interpretar o enunciado de uma pergunta, vários são os estudos que correlacionam leitura e resolução de problemas, todavia nem sempre o foco recai sobre as competências de compreensão na leitura, sendo quase sistematicamente privilegiadas as competências matemáticas.

Neste workshop pretende-se:

- identificar algumas estratégias de compreensão literal, organizativa e inferencial que devem ser equacionadas com rigor para que a compreensão do problema se processe e o raciocínio matemático se desenrole de forma adequada;
- evidenciar alguns aspetos textuais que influenciam a compreensão do problema e o raciocínio matemático: extensão, tipologia textual, ordem sintática dos constituintes nas frases e sequência da informação;
- avaliar as vantagens e desvantagens da bimodalidade na leitura e compreensão dos problemas de matemática que apresentam uma instância verbal e uma instância visual;
- identificar os custos da bimodalidade em termos temporais;
- alertar para a necessidade de promover de forma sistemática a compreensão dos índices relevantes das imagens quando o problema apresenta informação de forma híbrida;
- explicitar que o problema de matemática pode ser um caso de usabilidade pedagógica para a promoção de competências de leitura de forma pragmática.

Oficina de gramática para professores de 2.º CEB: questões de sintaxe

Ana Maria Brito

FLUP; CLUP

Celda Choupina

ESE/PP; CLUP; inEd

Nesta Oficina, far-se-á um trabalho de reflexão e análise de estruturas linguísticas, no domínio da Sintaxe. Será de formação para o professor de 2.º CEB, no sentido de o levar a problematizar determinadas noções sintáticas e terminologias linguísticas.

Assim, na 1.ª parte da Oficina será abordada a problemática das noções de transitividade e intransitividade, no quadro da classificação verbal. Primeiramente, serão discutidas algumas noções básicas em Sintaxe e, em segundo lugar, abordar-se-á o verbo na sua nuclearidade dentro do predicado e da frase, assim como a sua classificação em subtipos sintáticos, quanto à propriedade da transitividade.

A 2.ª parte da Oficina de Sintaxe terá como objetivos fazer uma reflexão sobre os critérios que permitem distinguir frase simples de frase complexa e rever alguns aspetos das estruturas de subordinação em Português: (i) o contraste entre completivas e relativas; (ii) o contraste entre interrogativas subordinadas e relativas livres; (iii) o contraste entre completivas de “para” e orações finais de “para”.

Trava-línguas, destrava ideias. Oficina de promoção de competências linguísticas na educação pré-escolar

José António Costa

ESE/PP; CLUP; inED

Ao contrário do que sucede com a linguagem escrita, a linguagem oral é adquirida espontaneamente no contacto com outros falantes, mas sem dispensar a intervenção dos educadores no sentido de criar situações que promovam e direcionem as aquisições, contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa das crianças, atendendo a que “a aprendizagem da linguagem oral (...) deve ser concebida como um processo de apropriação contínuo que se começa a desenvolver muito precocemente” (Silva et al., 2016, p. 60).

Promover a competência comunicativa da criança significa expô-la a uma grande diversidade de contextos de interação, que integrem e vão para além dos hábitos quotidianos, mas também levá-las a contactar com fórmulas linguísticas convencionais, a descobrir o mundo através da linguagem e a utilizar a língua para operacionalizar o pensamento e a cognição. É, deste modo, responsabilidade da educação pré-escolar criar condições para que tal suceda (Bigas, 2008). O desenvolvimento da linguagem oral favorece, igualmente, o sucesso na aprendizagem da linguagem escrita (Viana, Ribeiro, & Baptista, 2014), constituindo a base para a emergência de competências literárias várias (Mata, 2006).

Importa, assim, promover a tomada de consciência dos mecanismos da língua, favorecendo uma reflexão metalinguística que a criança experimenta desde muito cedo (Rondal, & Seron, 1991) e constitui um passo decisivo (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008; Duarte, 2008) no cumprimento das *tarefas* linguísticas acima referidas.

Propomos, nesse sentido, realizar uma oficina em que se apresentem (e experimentem) atividades destinadas à promoção de competências fonológicas, morfológicas, lexicais e morfossintáticas em crianças em idade pré-escolar, realizando exercícios que permitam, considerando dados da aquisição da linguagem (Bowen, 1998; Karmiloff, & Karmiloff-Smith, 2002; Costa, & Santos, 2003; Serra et al., 2013), a manipulação consciente das unidades da língua, no âmbito de situações pragmático-discursivas relevantes.

Estas atividades envolvem recursos físicos e digitais variados, não descurando a importância do jogo e dos princípios subjacentes (Foncubierta, & Rodríguez, 2015), bem como do envolvimento ativo da criança (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013) nas tarefas, em práticas pontuais ou no âmbito de projetos, de modo a encarar a linguagem como “a map of resources” e “an ongoing process of text” (Painter, 1999).

Palavras-chave: promoção de competências linguísticas; educação pré-escolar; recursos físicos e digitais; competências literárias

Referências bibliográficas

- Bigas, M. (2008). El lenguaje oral en la escuela infantil. In M. Bigas, & M. Correig (ed.) *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bowen, C. (1998). *Ages and stages summary: language development 0-5 years*. Disponível em <http://www.speech-language-therapy.com/> (acedido em 10/04/2015)
- Costa, J., & Santos, A. L. (2003). *A falar como os bebés*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Foncubierta, J., & Rodríguez, C. (2015). *Didáctica de la gamificación en la clase de español. Programa de desarrollo profesional*. Madrid: Editorial Edinumen.

- Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2002). *Pathways to language*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar – ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação criança: a pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.) *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Painter, C. (1999). *Learning through language in early childhood*. London, New York: Continuum.
- Rondal, J. A., & Seron, X. (1991). *Transtornos del lenguaje 1*. Madrid: Paidós.
- Silva, I. L. et al. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: ME/DGE.
- Serra, M. et al. (2013). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância. Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. MEC/DGIDC.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., & Baptista, A. (coord.) (2014). *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e depois de aprender a ler*. Coimbra: Edições Almedina.

Oficina de LGP para Educadores e Professores de 1.º e 2.º CEB

Jorge Pinto

ESE/PP

A Língua Gestual Portuguesa (LGP) é a Língua Materna de diversas crianças e jovens em idade pré-escolar e de 1.º e 2.º Ciclos. Estes alunos contactam diariamente com duas línguas, uma na modalidade gestual (a LGP) e outra na modalidade escrita (o Português), o que implica competências diversas ao nível da codificação e da decodificação, mas também ao nível das estratégias de compreensão. Sendo as duas línguas de matriz cultural distinta, o léxico e a gramática apresentam igualmente diferenças consideráveis a ter em conta pelos profissionais de ensino que com eles trabalham.

Nesta oficina, pretendemos, numa primeira parte, salientar alguns traços da cultura surda de base ao desenvolvimento do léxico e da gramática da LGP e que estruturam o pensamento e a aprendizagem das crianças e jovens em idades pré- e escolar. Faremos, numa segunda parte, uma apresentação (e breve treino) de gestos básicos em LGP: alfabeto datilológico; números até 20; saudações básicas e alguns gestos ligados ao ambiente escolar.

Avaliar e intervir nas dificuldades na aprendizagem da leitura. A plataforma “Ainda estou a aprender”

Iolanda Ribeiro	Escola de Psicologia/UM
Fernanda Leopoldina Viana	Instituto de Educação/UM
Irene Cadime	Centro de Investigação em Estudos da Criança/UM
Albertina Ferreira	Centro de Investigação em Psicologia/UM
Sandra Santos	Centro de Investigação em Psicologia/UM
Carla Silva	Centro de Investigação em Estudos da Criança/UM

A plataforma AEA (<https://aindaestouaprender.com/>) tem como finalidade principal apoiar a aprendizagem da leitura, nomeadamente junto dos alunos que nela revelam dificuldades durante os primeiros 4 anos da escolaridade obrigatória. Com a plataforma pretende-se disponibilizar, a professores, a outros profissionais e também a pais, um conjunto de materiais e de atividades de avaliação e de intervenção nas dificuldades na aprendizagem da Leitura (DAL), bem como efetuar uma revisão das questões e problemáticas em torno das DAL. Esta revisão não só fundamenta a construção dos materiais e das atividades, mas também facilita o acesso dos professores e de outros agentes da ação educativa aos resultados da investigação na área da leitura, contribuindo para a sua formação e para uma ação informada.

O acesso à plataforma é livre, podendo ser efetuado a partir de qualquer dispositivo móvel com acesso à internet. Os conteúdos estão organizados em três páginas.

A primeira – “Saber Mais” –, que não implica qualquer registo, faculta ao utilizador uma descrição da arquitetura da plataforma e uma síntese dos aspetos teóricos que fundamentam as opções tomadas, as propostas de atividades e os materiais desenvolvidos (quer de avaliação quer de intervenção). O acesso às outras duas páginas – “O que já sei” e “Vou aprender” – implica o registo na plataforma. Nelas estão disponíveis, respetivamente, os materiais e atividades a usar na avaliação das DAL e os materiais a usar na intervenção das DAL.

Nesta Oficina é apresentado o racional teórico adotado na plataforma e exemplificada a sua utilização a partir da análise de casos.

Desenvolvimento de competências para a expressão gráfica e caligráfica

Maria João Trigueiro

ESS/PP

A escrita é uma competência fundamental, relacionada quer com o desempenho académico quer com aspetos psicossociais, como o bem estar e a autoestima da criança.

O processo de escrita é uma atividade complexa que envolve fatores vários, como competências cognitivas, espaciais e temporais, visuomotoras, de perceção visual e cinestésicas. Os processos cognitivos centrais englobam aspetos como a memória de longo termo e a memória de trabalho ortográficas, enquanto processos mais periféricos são responsáveis pela geração das ações motoras necessárias para a produção da escrita.

Quando existem competências de escrita inferiores às esperadas para a idade ou aptidão da criança, sem que haja outras causas aparentes (como dificuldades na leitura, na expressão oral, incapacidade intelectual, dificuldades auditivas ou visuais ou alterações neurológicas), diz-se estar na presença de uma disgrafia.

A disgrafia (do grego '*dys*' – perturbação – e '*graphia*' – desenho manual de letras) interfere, não só, com a tarefa da escrita em si e com os seus produtos, mas igualmente com a possibilidade de sucesso em outras tarefas de mais alto nível, como escrever sem erros ou compor uma história. O domínio da competência de escrita é, assim, essencial para o sucesso académico e, consequentemente, pessoal.

A compreensão do substrato neural da produção da linguagem escrita permite perceber de que forma os problemas de desempenho desta competência podem ser avaliados e uma correta abordagem planeada, vertentes que se pretende abordar nesta oficina temática.

PÓSTERES

A construção da personagem nos contos de alunos do 4.º ano do Ensino Básico

Teresa Dias

Agr. Escolas de Ovar

A personagem tem um papel essencial na organização dos contos de ficção, determinando as ações, as situações e os acontecimentos, e, assim sendo, dando-lhes, inclusive, um real sentido. Daí que seja considerada como responsável pela ficcionalidade (Rosenfeld, 2004), já que, afinal, cada história é sempre a história das personagens (Reuter, 2016), constituindo-se cada uma como importante marcador narrativo/organizador textual que constrói o fio condutor das ações, suportando a transformação dos conteúdos (Reuter, 1988).

Reconhecendo a importância desta problemática, construímos e aplicamos um programa de intervenção ao longo de 10 sessões (de outubro a fevereiro de 2014), com a duração de duas horas semanais, com crianças de nove e dez anos de uma escola de 1.º ciclo, assente quer em pressupostos da didática da literacia, nomeadamente a abordagem processual das competências de leitura e de escrita, quer na leitura e interpretação de textos de literatura para a infância cuja ação principal se desenrola em torno da personagem “lobo”.

Com este póster, pretendemos apresentar, fundamentalmente, os resultados do programa de intervenção na competência de produção de contos escritos por alunos do 4.º ano, sobretudo, na definição/descrição da personagem. Assim, no final da intervenção, propusemos aos alunos a escrita de um conto “que tivesse o lobo como personagem” e os resultados da escrita do grupo sujeito a tal programa serão confrontados com os de um grupo de alunos matriculados no mesmo ano de escolaridade e em escola do mesmo Agrupamento e que não foram sujeitos a esta intervenção didática.

Discutiremos, assim, a lógica de construção de um programa de intervenção focado na personagem e, seguidamente, apresentaremos os efeitos de tal programa na qualidade textual e criativa dos alunos.

A mobilização de vários textos literários, do mesmo género, e focalizados na personagem do lobo, durante um período temporal bastante longo, revelou-se um recurso pedagógico produtivo e motivador, suscetível de promover a educação literária e a escrita, por via da possibilidade que os alunos tiveram de construir conhecimento sobre os diferentes recursos linguísticos e discursivos que os autores mobilizam para construir as personagens.

Palavras-chave: escrita de ficção; personagem; ensino processual da escrita; leitura literária; sequência de ensino

Referências bibliográficas

Candido, A., Rosenfeld, A., Prado, D., & Gomes, P. (2004). *A Personagem de Ficção*. Brasil: Editora Perspectiva.

Pereira, L. Á. (2008). *Escrever com Crianças – Como fazer bons leitores e escritores – Para crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.

Reuter, Y. (1988). L'importance du personnage. *Pratiques "Le personnage"*, (60), 3-22.

Reuter, Y. (2005-2016). *L'Analyse du récit*. Paris: Armand Colin.

Tauveron, C. (1995). Le personnage, une entrée pour l'écriture du récit à l'école élémentaire In J. P. Bronckart (1995), *Psychologie des discours et didactique des textes. Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, (61), avril, 1995.

Contributos da prosódia e da morfologia para o ensino do acento ortográfico no 1.º ciclo

Maria do Carmo Duarte

ESE /PP

Celda Choupina

ESE/PP; CLUP; inED

José António Costa

ESE/PP; CLUP; inED

Quando as crianças iniciam o ensino básico possuem já um conhecimento de natureza intuitiva sobre a estrutura prosódica da sua língua, no entanto, tal não assegura o domínio das regras subjacentes à colocação do acento ortográfico (Miranda, s.d.; Ney, 2012).

É pertinente referir que na articulação de uma palavra, há sempre uma sílaba que é pronunciada com maior intensidade sonora em relação às restantes sílabas. Esta é designada de tónica ou acentuada enquanto as outras não acentuadas ou átonas e, portanto, o acento tónico não deve ser confundido com o acento gráfico. Apesar de o acento gráfico incidir sobre a vogal tónica, a relação entre acento ortográfico e acento prosódico não é bidirecional visto que o acento ortográfico, em português, indica sempre a sílaba tónica, mas nem sempre o acento prosódico é assinalado ortograficamente. Por isso, as crianças apresentam dificuldades na compreensão do acento ortográfico.

Identificado o problema, que se prende com as dificuldades de aprendizagem das regras ortográficas, é possível retirar partido de conhecimentos de natureza morfológica para promover um ensino sistemático e explícito dessas regras. Para classificar uma palavra quanto à sua acentuação é necessário analisar a sua estrutura morfológica, nomeadamente o radical e os índices ou vogais temáticas, como procuraremos demonstrar neste póster.

No que concerne à acentuação, as palavras podem ser classificadas em agudas ou oxítonas, graves ou paroxítonas e ou esdrúxulas ou proparoxítonas consoante a posição da sílaba sobre a qual recai o acento (Cunha, & Cintra, 2005). Ademais, no português, “o acento principal apresenta maior possibilidade de generalização” nos nomes e adjetivos, sendo estes, geralmente, acentuados na última vogal do radical (Mateus, 2003, p.279). Nas formas verbais, o acento varia consoante os tempos do presente, passado ou futuro (Mateus, Falé, & Freitas, 2005).

Serão, assim, abordadas a noção de acento prosódico e acento ortográfico, as regras de acentuação no português e as regularidades que são possíveis identificar e que se relacionam com aspetos morfológicos. Por fim, iremos refletir sobre atividades presentes nos manuais e apresentar algumas propostas de abordagem didática que facilitem a compreensão do acento ortográfico, no 1.º ciclo.

Palavras-chave: prosódia; ortografia; morfologia; ensino e aprendizagem

Referências bibliográficas

- Cunha, C. , & Cintra, L. F. L. (2005). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Mateus, M. H. M, Falé, I., & Freitas, M. J. (2005). *Fonética e fonologia do português*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Ney, L. A. G. (2012). *Acentuação gráfica na escrita de crianças de séries iniciais*. Universidade Federal de Pelotas. Brasil.
- Mateus, M. H. M. (2003). Fonologia. In M. H. M Mateus et al., *Gramática da língua portuguesa* (987-1076). Lisboa. Editorial Caminho.
- Miranda, A. R. M. (s./d.) *Aprendizagem e ensino da ortografia nas séries iniciais*. Universidade Federal de Pelotas. Brasil.

Ensinar a fazer resumos de textos narrativos e textos expositivos

Joana Letras

ESE /IPL

Otília Costa e Sousa

ESE/IPL

Ler é por definição compreender (Viana et al., 2010). Compreender o que se lê é uma competência que se torna cada vez mais importante à medida que se avança na escolaridade. Em todas as áreas do currículo é fundamental que, quando leem, os estudantes sejam capazes de extrair informação relevante, memorizando o que é acessório (Clark, Truelove, Hulme, & Snowling, 2014). Se resumir um texto parece simples, na verdade, é uma tarefa que revela um nível elevado de compreensão e exige ensino explícito nas diferentes disciplinas. Em particular, o ensino do resumo de textos expositivos é importante porque permite transformar a informação em conhecimento (Costa-Pereira, & Sousa, 2017).

Neste póster, apresentamos um estudo sobre ensino da compreensão, mais precisamente, sobre ensino de resumo de textos narrativos e de textos expositivos. Trata-se de investigação ação, com um estudo em três passos: pré-teste, intervenção, pós-teste. A investigação foi realizada em duas turmas do 6º ano de escolaridade, num agrupamento de escolas TEIP, da região da grande Lisboa.

Apresentamos a proposta didática e comparamos os resultados dos pré e pós-testes. Refletimos sobre a importância do trabalho desenvolvido e sobre os indicadores de desenvolvimento de compreensão da leitura observados.

Palavras chave: leitura; escrita; resumo; texto narrativo; texto expositivo

Referências bibliográficas

- Clark, P., Truelove, E., Hulme, C., & Snowling, M.J. (2014). *Developing reading comprehension*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Costa-Pereira, T., & Sousa, O.C. (2017). *Ler e escrever para construir conhecimento*. In *Actas do XII Encontro APP*. Lisboa: APP.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, & Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1º ciclo do ensino básico*. Coimbra: Edições Almedina.

A influência do conhecimento intuitivo e explícito na atribuição do valor de género aos nomes por alunos dos 1.º e 4.º anos do 1.º CEB

Ana Lima	ESE /PP
Diana Alves	ESE/PP
Diana Gomes	ESE/PP
Celda Choupina	ESE/ PP; CLUP; inED

O estudo teve como objetivos compreender de que forma os conhecimentos implícito e explícito contribuem ou interferem na atribuição correta do valor de género aos nomes por alunos dos 1.º e 4.º anos do CEB, perceber de que forma a exploração didática do conteúdo género linguístico é influenciada pela distinção semântico-biológica de seres pertencentes a duas categorias de sexo e pela existência formal do índice temático -o/-a no nome, propriedades presentes na proposta de abordagem do conteúdo género linguístico apresentada nos *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu et al. 2015).

Os *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* preveem a variação do nome em género como uma regularidade realizada por flexão, paralelamente ao número, e associam os índices temáticos à atribuição e identificação de género, dando a ideia da existência de uma regra de contraste que supõe que alguns nomes são do género masculino porque terminam em -o e outros são do género feminino porque terminam em -a. Apesar de tal acontecer em algumas palavras, não tem uma ocorrência regular nem se realiza por flexão (cf. Villalva, 2008; Choupina et al., 2016). Foram realizados inquéritos a 39 alunos do 1.º e 4.º anos do 1.º CEB. Aos alunos do 1.º ano aplicou-se um inquérito sob a forma de entrevista individual, com apoio de imagens, e aos alunos do 4.º ano foram aplicados inquéritos individuais por questionário.

Tanto os alunos do 1.º como os do 4.º anos, na sua maioria, fizeram uma correta atribuição do valor de género aos nomes. Os do 1.º ano, em que o conhecimento implícito deveria ser a referência, mostraram que, em alguns casos, a confusão entre género e sexo estava presente, ideia que foi reforçada por algumas respostas das crianças como sendo estratégias aprendidas formalmente para justificar algumas identificações realizadas. Já os alunos do 4.º ano demonstraram que a associação entre género gramatical e sexo do referente é menos frequente, ainda que os índices temáticos, evidência do tema formal do nome e não do valor de género, tenham sido uma estratégia utilizada por estes alunos.

Palavras-chave: ensino da gramática; género gramatical; sexo dos referentes; estratégias linguísticas; processos morfossintáticos

Referências bibliográficas

- Buescu H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Governo de Portugal: MEC. Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Choupina, C. M. et al. (2016). Conhecimentos e regras explícitos e implícitos sobre género linguístico nos alunos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: a influência da classe formal do nome. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*. (1), 121-150.
- Villalva, A. (2008). *Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Fonética: articulação fonética e discriminação dos fones [s] e [z]

Raquel Pereira	ESE /PP
Sara Alves	ESE/PP
Celda Choupina	ESE/PP; CLUP; inED

Neste *poster*, pretende-se apresentar as conclusões de um trabalho no âmbito da articulação e discriminação dos fones [s] e [z]. O objetivo primordial consiste em apresentar propostas de desenvolvimento da consciência fonológica referente à discriminação e articulação dos referidos fones, concretizadas em atividades pedagógico- didáticas destinadas à faixa etária 5-7 anos.

A seleção da presente temática deve-se ao facto de os processos de identificação e manipulação de unidades sonoras mínimas, por não serem unidades de fácil perceção, se realizarem tardiamente, atingindo um maior desenvolvimento em idade escolar. O fenómeno em questão deve-se à inevitável relação recíproca e interativa entre a consciência fonológica e a aprendizagem da Leitura e da Escrita (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Assim sendo, as atividades propostas orientam-se para a discriminação dos sons [s] e [z], dado que a articulação destes se processa de forma similar. Estes sons são dos únicos da língua portuguesa concretizados através de dois pontos de articulação, o pré- dorso da língua nos alvéolos – ponto ativo – e o ápice da língua nos dentes inferiores – ponto passivo. Posto isto, a única diferença entre as fricativas apresentadas é o vozeamento, sendo o [z] vozeado e o [s] não vozeado (Mateus, Falé, & Freitas, 2005; Sim-Sim, 1998, Fromkin, & Rodman, 1993). Este parâmetro não permite facilmente a discriminação dos dois sons, pelo que são unidades propícias a erros de discriminação.

No que concerne às implicações didáticas destaca-se, a título exemplar, o trabalho que pode ser realizado utilizando pares mínimos, em diferentes atividades de discriminação auditiva, em que um único fonema permite distinguir duas palavras com o mesmo número de sons, o mesmo número de sílabas e formato das mesmas e em que o acento recai na mesma posição de sílaba. Aliado ao contexto, quer linguístico, quer social poderemos trabalhar em simultâneo o desenvolvimento linguístico (articulação e discriminação) e o desenvolvimento lexical.

Em suma, pretende-se atingir os objetivos propostos mediante atividades no âmbito da discriminação e articulação que permitam não só treinar a consciência fonémica, como também proporcionar uma adequada preparação para a aprendizagem formal da Leitura e da Escrita (Ribeiro et al., 2016).

Palavras-chave: consciência fonémica; articulação; discriminação; par mínimo; leitura e escrita

Referências bibliográficas

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fromkin, V., & Rodman, R. (1993). *Introdução à linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Mateus, M. H. M, Falé, I., & Freitas, M. J. (2005) *Fonética e fonologia do português*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Ribeiro, I. et al. (2016). *Ainda estou a aprender*. Coimbra:edições Almedina S.A.
Disponível em <https://aindaestouaprender.com/img/livro.pdf>
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Relação entre quantidade e número formal: uma abordagem para o 1.º CEB

Catarina Sousa

ESE /PP

Celda Choupina

ESE/PP; CLUP; inED

Neste trabalho, refletiremos sobre as noções de número e de quantidade, que, embora estejam relacionadas, devem ser abordadas tendo em conta a problemática que as envolve. Sabendo que o número é uma propriedade formal do Português, mas não universal às línguas (Corbett, 2013), que normalmente está associada à quantidade e que tem como elemento de referência o nome, torna-se imprescindível o enfoque nos mecanismos que expressam cada uma das noções.

Assim, a distinção entre número sintático (mesa(s)) e número inerente (calças) parece- nos fundamental já que mostra a razão pelo qual, no ensino, número e quantidade são muitas vezes confundidos. A quantidade apresenta-se como uma noção semântica (Duarte, & Oliveira 2003) que é transmitida através de processos morfossintáticos (flexão em número no nome, quantificadores outras expressões de quantidade), estes devem ser abordados em articulação com o estudo dos mecanismos de referência, das expressões quantitativas nominais. O número é uma noção gramatical que, no nome, se encontra relacionada com a cardinalidade e, portanto, apresenta relevância semântica, mas que apresenta igualmente repercussões na concordância sintática das palavras em torno do núcleo nominal, não tendo no adjetivo, por exemplo, qualquer relevância semântica (Villalva, 2008).

Neste trabalho, faremos uma distinção destas duas noções com base em estudos anteriormente realizados e em exemplos retirados de gramáticas pedagógicas destinadas a alunos do 1.º CEB, prevendo, assim, uma articulação entre a investigação linguística e a aplicação ao ensino.

Seguidamente, o trabalho proceder-se-á à análise do *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (Buescu, 2015) de modo a compreender a proposta de abordagem do número e sua articulação com quantidade do 1.º ao 6.º ano, considerando, também, o modo como a relação entre as duas noções se apresenta, uma vez que os documentos oficiais acarretam implicações didáticas. As conclusões desta análise refletem-se na questão da apropriação de conhecimentos relevantes pelo docente no sentido de relacionar e distinguir as duas noções desde o 1.º ano do CEB, de modo a levar o aluno a compreender a problemática e os mecanismos linguísticos disponíveis para a marcação da categoria número e a expressão da quantidade.

Palavras-chave: ensino da gramática; número; quantidade; referência e expressões quantitativas nominais; mecanismos morfossintáticos.

Referências bibliográficas:

Buescu, H. et al. (2015). *Programas e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: MEC

Corbett, G. (2013). *Coding of nominal plurality*. By matthew S. Dryer. *The world atlas of language structures online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. Disponível em: <http://wals.info/chapter/33>.

Duarte, I., & Oliveira, F. (2003). Referência Nominal. In M. H. M. Mateus et al. (2003). *Gramática da língua portuguesa* (pp.205-242). Lisboa: Caminho.

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

LISTA DE CONTACTOS

Adelaide Camilo	UE de Campinas	adelaidecamilo@gmail.com
Adriana Baptista	ESMAD/PP	mab@esmad.ipp.pt
Alexandra Rodrigues	CELGA; ESE-IPB	afsr@ipb.pt
Ana Almeida Silva	UA; G. Protextos	aasilva@ua.pt
Ana Castro	ESS/IP Setúbal	ana.castro@ess.ips.pt
Ana Cristina Macário Lopes	CELGA; UC	acmlopes@fl.uc.pt
Ana Lima	ESE/PP	anafplima@gmail.com
Ana Luísa Costa	CLUL; ESE/IP Setúbal	ablazerc@gmail.com
Ana Maria Brito	CLUP; FLUP	abrito@letras.up.pt
Ana Raquel Aguiar	IPVC	costaguiar@sapo.pt
Ana Rita Gorgulho	CIDTFF; UA	anarita.gorgulho@gmail.com
Ana Sofia Lopes	ESE/PP	anasofia_lopes@hotmail.com
Ângela Quaresma	CELGA-ILTEC; ESECS/IPL	angelaquaresma@gmail.com
Antónia Coutinho	CLUNL; UNL	acoutinho@fcsh.unl.pt
António Pais	ESE/IPCB	antoniopais@ipcb.pt
Armanda Costa	CLUL; UL	armandacosta@fl.ul.pt
Carla Dimitre Alves	U. Lusófona	carla.dimitri@gmail.com
Catarina Sousa	ESE/PP	catarinasousa999@hotmail.com
Celda Choupina	ESE/PP; CLUP; inED	celda@ese.ipp.pt

Célia Soares	ESS/IP Setúbal	celia.soares@ess.ips.pt
Cristina Sá	CIDTFF; UA	cristina@ua.pt
Cristina Vieira da Silva	CIEC; ESE/P. Frassinetti	cristina.vieira@esept.pt
Deolinda Ribeiro	ESE/PP	ribeirodeo@ese.ipp.pt
Diana Alves	ESE/PP	dialves9@gmail.com
Diana Gomes	ESE/PP	diana.santos.gomess@gmail.com
Dina Alves	ESS/IPS	dina.alves@ess.ips.pt
Eduardo Calil	UF de Alagoas	eduardocalil@me.com
Elisabete Ramos Moreira	Agr. de Escolas Grão Vasco – Viseu	moreira.liz70@gmail.com
Elsa Neto	ESE/PP	elsaneto1@gmail.com
Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho	UE da Paraíba	eneida0211@gmail.com
Esperança Martins	UA	esperancamartins@ua.pt
Fátima Oliveira	CLUP; FLUP	foliveir@netcabo.pt
Fátima Pires	ESE/IPL	cruzpires.fatima@gmail.com
Fausto Caels	CELGA-ILTEC; ESECS/IPL	fausto.caels@gmail.com
Fernanda Leopoldina Viana	UM	leopoldinaviana@gmail.com
Filipa Cravo	CEIDe	filipa.cravo@gmail.com
Gabriela Barbosa	ESE/IPVC	gabriela.mmb@ese.ipvc.pt
Graça Pinto	CLUP; FLUP	mgraca@letras.up.pt

Inês Monteiro	ESE/PP	InesMonteiro_9@live.com.pt
Inês Oliveira	ESE/PP; CLUP; inED	inesoliveira@ese.ipp.pt
Iolanda Ribeiro	UM	iolanda@psi.uminho.pt
Irene Cadime	UM	irenecadime@ie.uminho.pt
Íris Pereira	CIEd/UM	iris@ie.uminho.pt
Isabel Aires de Matos	ESE-IPV	iairesmatos@esev.ipv.pt
Isabel Falé	U. Aberta; APL	ifale@campus.ul.pt
Isabel Margarida Duarte	CLUP; FLUP	iduarte@letras.up.pt
Isabel Pereira	CELGA; UC	mipp@fl.uc.pt
Isabel Ríos García	Universitat Jaume I	isabel.rios.garcia@gmail.com
Isabel Sebastião	CLUP	isabel.sebastiao@hotmail.com
Joana Letras	ESE/PL	joana_letras1@hotmail.com
Joana Querido	ESE/PP	joanasantos@ese.ipp.pt
João Paulo Balula	ESE/IPV	jpbalula@esev.ipv.pt
João Veloso	CLUP; FLUP	jveloso@letras.up.pt
Jorge Pinto	ESE/PP	jf_pinto@hotmail.com
José António Costa	CLUP; ESE/PP; inED	joseacosta@ese.ipp.pt
Lourdes Dionísio	CIEd; UM	mldionisio@ie.uminho.pt
Luís Filipe Barbeiro	CELGA-ILTEC; ESE/IPL	barbeiro@ipleiria.pt
Luísa Álvares Pereira	CIDTFF/UA	lpereira@ua.pt
M. Mafalda S. A. Mendes	UL; CELGA-ILTEC	mafaldamendes@mail.telepac.pt

Madalena Teixeira	CEAUL;ESE/IP Santarém	madalena.dt@gmail.com
Márcio Silva	UE da Paraíba	marcio@colegiomotiva.com.br
Maria Alfredo Moreira	UM	malfredo@ie.uminho.pt
Maria do Carmo Duarte	ESE/PP	mcarmocris@hotmail.com
Maria do Socorro Pessoa	UA	sopessoa@gmail.com
Maria João Freitas	CLUL/UL	joaofreitas@letras.ulisboa.pt
Maria João Macário	UA	mjoaobm@gmail.com
Maria João Trigueiro	ESS/PP	mjrftigueiro@hotmail.com
Maria José Casa-Nova	UM	mjcasanova@ie.uminho.pt
Maria Lobo	CLUNL; UNL	maria.lobo@fcsh.unl.pt
Mário Cruz	ESE/PP	mariocruz@me.com
Marta Saracho	ESE/PP	martasaracho@mail.telepac.pt
Matilde Gonçalves	CLUNL	matilde.gonçalves@fcsh.unl.pt
Nazaré Coimbra	U. Lusófona	nazarecoimbra@gmail.com
Noémia Jorge	CLUNL	njorge@fcsh.unl.pt
Otília Costa E Sousa	ESE/PL; UIDEF	otilias@eselx.ipl.pt
Paula Flores	ESE/PP	paulaqflores@gmail.com
Pedro Balaus Custódio	ESE/IPC	balaus@gmail.com
Raquel Pereira	ESE/PP	raquel.que.pereira@gmail.com
Rosa Lúcia Coimbra	UA	rlcoimbra@ua.pt

Rosa Santos	Agr. de Escolas Eng. Fernando Pinto Oliveira	rosantos35@hotmail.com
Sara Alves	ESE/PP	saralimaalves@gmail.com
Sara Araújo	ESE/PP	saraujo@ese.ipp.pt
Sara Parracho	ESE/IPL	sparracho@hotmail.com
Susana Correia	ESS/IP Setúbal	correia.smd@gmail.com
Tânia Lourenço	ESS/IP Setúbal; FCSH/UNL	tf_tanialourenco@sapo.pt
Teresa Dias	Agr. de Escolas de Ovar	teixeiradias.mariateresa@hotmail.com
Teresa Pereira	UL	terese_alex@hotmail.com
Wellington Marinho Lira	UFRPE	wellingtonlira@hotmail.com

organização e apoios



**ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO**



ISBN 978-972-8969-17-2



9 789728 969172