
III ENCONTRO TEMÁTICO APL/ESE
FORMAÇÃO, INVESTIGAÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA

Setúbal, 12 e 13 de julho de 2018

LIVRO DE RESUMOS



Créditos fotográficos: Fernando Pinho

LIVRO DE RESUMOS

III ENCONTRO TEMÁTICO APL/ESE FORMAÇÃO, INVESTIGAÇÃO E ENSINO DA LÍNGUA

Setúbal, 12 e 13 de julho de 2018



Comissão científica

Adriana Baptista (CLUL/ESMAD-PP)
Alexandra Rodrigues (CELGA/ESE-IPB)
Ana Maria Brito (CLUP/UP)
Antónia Coutinho (CLUNL/UNL)
António Pais (ESE-IPCB)
Armanda Costa (CLUL/UL)
Celda Choupina (CLUP/ESE-PP)
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 Falé (UAb/APL)
Isabel Margarida Duarte (CLUP/UP)
Isabel Pereira (CELGA/UC)
João Paulo Balula (ESE-IPV)
João Veloso (CLUP/UP)
José António Costa (CLUP/ESE-PP)
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)
Otilia Sousa (UIDEF/ESE-IPL)
Pedro Balaus Custódio (ESE-IPC)
Sónia Coelho (CEL/UTAD)
Sónia Valente Rodrigues (CLUP/UP)

Comissão organizadora local

Ana Luísa Costa	ESE-IPS CLUL
Ana Pires Sequeira	ESE-IPS
Carolina Silva	ESE-IPS CLUNL
Mariana Oliveira Pinto	ESE-IPS CIDTTF

Comissão organizadora permanente

Adriana Baptista	ESMAD-PP CLUP inED
Ana Luísa Costa	ESE-IPS CLUL
Celda Choupina	ESE-PP CLUP inED
Isabel Falé	UAb CLUL APL
José António Costa	ESE-PP CLUP inED
Otília Costa e Sousa	ESELx-IPL UIDEF

Os resumos estão organizados pela ordem de apresentação do Programa.

ÍNDICE

Reflexões sobre antonímia: uma visão a partir dos documentos reguladores do ensino básico e de manuais escolares dos 1.º E 2.º CEB	12
Sílvia Braga de Oliveira Ana Rita Meireles Adriana Baptista	
Leitura detalhada, Feedback ou estratégias de avaliação e elaboração na interação pedagógica	14
Célia Barbeiro	
Conhecimento gramatical e manchete de jornal: Gramática e prática de análise linguística na educação básica	16
Aquiles Tescari Neto	
Ensinar (e aprender) a compreender: uma reflexão no âmbito da Didática do Português	18
João Paulo Balula	
Estrutura interna das palavras e produtividade dos morfemas a partir da análise de materiais didáticos dos 1.º e 2.º CEB	20
Diana Ribeiro Celda Choupina	
Que gramática ensinar? - contributos para uma reflexão sobre gramática nos primeiros anos de escolaridade	22
Ana Luísa Costa Ana Pires Sequeira	
As aprendizagens relacionadas com a preparação do intercâmbio	24
Eduardo Naia	
Pode o ensino explícito da gramática ajudar o aprendente de L2 a ultrapassar problemas resultantes da interferência da sua L1?	26
Joana Teixeira	
A escrita com função epistémica: um percurso de aprendizagem	28
Teresa Costa-Pereira Otília Sousa	
Livros com matemática	30
Ana Luísa Costa Fátima Mendes	
Ler e <i>gamificar</i> vai do começar. Estratégias e recursos físicos e digitais para o ensino da compreensão leitora	32
José António Costa Mário Domingues Cruz	

Da diversidade linguística à aula de português – discussões em torno de uma problemática	34
Ana Delgado Bruna Salsa Madalena Teixeira Rita Caixinha Rita Martinho	
A reflexão sobre as propriedades semânticas e sintáticas do verbo ao serviço da compreensão de textos narrativos no 2.º CEB	36
Ana Sofia Lopes Celda Choupina	
Revisão on line em manuscritos escolares: um estudo sobre rasuras escritas comentadas por uma díade de alunos brasileiros recém- alfabetizados	39
Janaína Queiroz Eduardo Calil	
Dimensões linguística e pedagógica das relações de oposição entre palavras – dados de materiais pedagógicos destinados ao 1.º CEB	40
Adriana Baptista Celda Choupina José António Costa Joana Querido Inês Oliveira Iolanda Ribeiro	40
A produção de textos nos 2.º e 4.º anos de escolaridade - que desenvolvimento da consciência (meta)linguística evidenciam as crianças?	42
Luísa Álvares Pereira Mariana Oliveira Pinto	
Reflexões em torno da construção de oficinas gramaticais: dados de uma experiência didática monitorizada	44
Sónia Valente Rodrigues Purificação Silvano António Leal Ana João Herdeiro Ana Sofia Martins Lucinda Soares	
A emergência do género em manuais de Estudo do Meio	47
Fausto Caels Ângela Quaresma Marta Susana Alexandre	
Que papel tem a gramática no ensino da compreensão leitora?	49
Joana Batalha	
Para o desenvolvimento da Multiliteracia: o ensino do texto multimodal em Portugal	52
Audria Leal Carla Teixeira	

Expor e narrar em textos de alunos de 4.º ano de escolaridade	54
Matilde Gonçalves Noémia Jorge	
Escrita cooperativa no ensino superior: a negociação no processo de produção de um resumo de artigo científico	56
Adriana Cardoso Isabel Sebastião Carla Teixeira	
Materiais formativos: os géneros das Ciências Naturais no Ensino Básico	58
Ângela Quaresma Fausto Caels	
A dinâmica da escrita colaborativa	59
Luís Barbeiro	
Os recursos linguísticos que constroem o posicionamento nos textos dos manuais de História	61
Marta Filipe Alexandre Fausto Caels	

APRESENTAÇÃO

O III Encontro Temático APL/ESE, uma organização conjunta das Escolas Superiores de Educação do Porto, de Lisboa, de Setúbal e da Associação Portuguesa de Linguística, terá lugar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal nos dias 12 e 13 de julho. Na sequência das edições anteriores, realizadas nas ESE de Lisboa e do Porto, este Encontro Temático assume como principal foco de interesse a reflexão sobre questões investigação e ensino da língua, **destacando-se o papel da formação linguística de educadores e professores** na promoção da consciência linguística e do desenvolvimento linguístico da criança, do jardim-de-infância ao final do 2.º CEB.

Para este III Encontro, propõe-se o tema **Formação, investigação e ensino da língua**, com o objetivo de criar um espaço de encontro entre formadores, investigadores em Linguística e em Didática e educadores e professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, visando a partilha de práticas e resultados de investigação no âmbito da formação linguística de educadores e professores, bem como no âmbito da promoção das aprendizagens em língua portuguesa. Convidam-se, assim, todos os interessados a submeter propostas de apresentação de comunicações, posters ou oficinas, nas seguintes áreas temáticas:

- Conhecimento linguístico e desenvolvimento da consciência linguística;
- Gramática e atividades de reflexão metalinguística;
- Literacias de leitura e de escrita no jardim-de-infância
- Iniciação à leitura e à escrita;
- Géneros textuais e desenvolvimento de competências em língua materna;
- Práticas de leitura;
- A dimensão processual da escrita;
- A dimensão processual da oralidade;
- Diversidade linguística na sala de aula.

CONFERÊNCIAS

Maria João Freitas

Universidade de Lisboa

Do Som à Ortografia pela Rota da Consciência Fonológica

Daniel Cassany

Universidade Pompeu Fabra (Barcelona)

Contra lo falso: una visión multidisciplinaria de la lectura crítica

COMUNICAÇÕES E OFICINAS

Reflexões sobre antonímia: uma visão a partir dos documentos reguladores do ensino básico e de manuais escolares dos 1.º E 2.º CEB

Sílvia Braga de Oliveira
Ana Rita Meireles
Celda Choupina
Adriana Baptista

ESE/PP
ESE/PP
ESE/PP
ESMAD/PP

A definição de antonímia centra-se, essencialmente, na noção de oposição entre palavras quanto ao seu significado. Apesar de apresentar um carácter redutor, esta dicotomização de sentido constitui um traço essencial da língua, representando um dado relevante na estruturação do léxico. Adotando como pressupostos a flexibilidade do léxico, sua aquisição espontânea e competência lexical enquanto aquisição de conhecimentos relativos à forma e ao significado das palavras, problematizaremos a noção de antonímia, procurando entender a diversidade de relações de antonímia como promotora da compreensão da diversidade de relações de palavras e analisaremos a abordagem das relações de antonímia nos documentos oficiais e em materiais didáticos. Neste sentido, partimos do entendimento de léxico enquanto conjunto heterogéneo e dinâmico de unidades que formam uma língua e estão ao serviço da atividade verbal humana, realçando que as palavras traduzem uma visão do mundo e, por isso, justificam a diversidade e flexibilidade de relações (Vilela, 1979). É essencial compreender como o léxico se organiza em múltiplas redes semânticas que se cruzam e denunciam a flexibilidade patente, motivo pelo qual, destas relações, nos centraremos unicamente na antonímia e realçaremos que a sua definição não pode conduzir a uma visão compartimentada das palavras e seu significado (Choupina, Baptista & Costa, 2013).

Partindo do seu carácter redutor, definido como oposição de significado entre lexemas (Lyons, 1977, como citado em Vilela, 1982), distinguiremos desde logo relações de contraste binário e não binário, onde se inserem, respetivamente, as relações graduáveis (ex. baixo/alto), complementares (ex. casado/solteiro), recíprocas (ex. mãe/filho) e de oposição direcional (ex. ir/vir), bem como os conjuntos ordenados serialmente numa escala ou em graus e os conjuntos ordenados ciclicamente (ex. meses do ano) (Vilela,

1982). Considerando a abordagem teórica, analisaremos o que preconizam os documentos reguladores, nomeadamente qual a visão do mundo que veiculam e qual a proposta de abordagem à antonímia. Paralelamente, consideramos essencial observar as sugestões didáticas nos manuais escolares dos 1º e 2º CEB, atendendo a que continuam a ser os principais suportes do ensino e da aprendizagem. Para tal, analisamos doze manuais escolares, desde o 1º ano até ao 6º ano, dois manuais por cada nível de ensino, registando noções de antonímia, exemplos e sua caracterização e tipologia de exercícios.

Registamos, ainda, a abordagem longitudinal de outras relações de palavras em contraste com a de antonímia. Esta recolha de dados permitiu concluir que tanto os programas como os manuais

escolares adotam uma visão redutora e simplista da noção de antonímia, baseando o seu trabalho, essencialmente, em relações binárias, apresentadas de forma isolada e em

formato lista. Urge uma abordagem renovada sobre esta temática, apontando para um comportamento dinâmico das relações entre palavras que não permite afirmar a existência de verdadeiras relações de antonímia. Este estudo abre caminho para uma futura investigação no sentido de perceber como o ensino da língua deve evoluir de forma a romper com esta visão tradicional e dicotómica de antonímia.

Palavras-Chave:

Léxico, Relações Semânticas; Antonímia; Materiais Didáticos.

Referências

- 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*. III EIP - Encontro Internacional do Português/III Sielp - Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa: Santarém. Pp. 701-745. (disponível em: <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/1136/1/ebook.pdf>).
- Vilela, M. (1979). *Estruturas Lexicais do Português*. Coimbra: Almedina;
- Vilela, M. (1982). *A Antonímia como Relação Semântica Lexical*. In *Biblos*, Vol. LVIII. Coimbra. 45-74;

Leitura detalhada – Feedback ou estratégias de avaliação e elaboração na interação pedagógica

Célia Barbeiro

Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus

Esta comunicação apresenta uma investigação sobre a leitura no âmbito da aplicação do programa *Reading to Learn (R2L)* (Rose, 2014). De um modo específico, focamo-nos na atividade de Leitura Detalhada, que consiste numa estratégia pedagógica delineada passo a passo, que promove a leitura (e a escrita) e as interações na sala de aula. A Leitura Detalhada ganha especial relevo por ser “a verdadeira estratégia para a compreensão da ligação entre significados expressos no domínio da lexicogramática” (Gouveia, 2014: 223).

Considerando que a interação verbal ocupa um lugar central no contexto institucional específico de ensino-aprendizagem (Gumperz, 1989), o *feedback* ou as estratégias de avaliação e elaboração (aprofundamento dos sentidos do texto), na Leitura Detalhada são “dispositivos conversacionais” (Almeida, 2012) geradores de intensa interação pedagógica, fundamentais para o sucesso da compreensão leitora e da literacia. Tendo em conta que a avaliação “can make students feel about their success, which sharpens their attention and engagement” (Rose & Martin, 2012: 156), as elaborações “guide students to infer connections across the text, and to interpret the context” (Rose & Martin, 2012: 158).

A análise incidiu sobre a interação ocorrida durante a avaliação e a elaboração, na Leitura Detalhada. Os dados relativos à concretização desta atividade foram obtidos por meio do registo e transcrição de quinze aulas de Português, orientadas por três docentes, em duas turmas do 5.º ano de escolaridade. Os eixos de análise são constituídos pela verificação da ativação dos elementos ou passos que constituem as estratégias pedagógicas de avaliação e elaboração, na Leitura Detalhada e pela observação da concretização das estratégias na interação com os alunos, designadamente quanto ao grau de sucesso alcançado na avaliação e ao tipo de elaboração realizado.

Os resultados da análise revelam que as atividades de Leitura Detalhada, neste programa, constituem estratégias de “envolvimento interativo” (Tannen & Wallat, 1993) promotoras do aprofundamento da aprendizagem e do sucesso, para a compreensão textual e desenvolvimento literário.

Palavras-chave

Leitura, Leitura Detalhada, avaliação, elaboração, interação pedagógica.

Referências

Almeida, C. A. de (2012). *A Construção da Ordem Interaccional na Rádio: Contributos para uma análise linguística do discurso em interações verbais*. Porto: Edições Afrontamento.

Gouveia, C. A. M. (2014). Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In W. R. Silva; J. S. dos Santos & M. A. de Melo (Orgs.), *Pesquisas em Língua(gem) e Demandas do Ensino Básico* (pp. 203-230). Campinas. SP: Pontes Editores.

Gumperz, J. J. (1989). *Engager la conversation: introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris: Minuit.

Rose, D. (2014). *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap*. Sydney: Reading to Learn.

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

Tannen, D., & Wallat, C. (1993). Interactive frames and knowledge schemas in interaction: examples from a medical examination / interview. D. Tannen, (Ed.), *Framing in discourse* (pp. 57-76). New York, Oxford University Press.

Conhecimento gramatical e manchete de jornal: Gramática e prática de análise linguística na educação básica

Aquiles Tescari Neto

UNICAMP

Geraldi (1984) inaugura uma nova metodologia para o ensino de português, como alternativa ao ensino tradicional: a «análise linguística» (AL), que consistiria num conjunto de atividades de letramento, em que o trabalho com o componente gramatical é indissociável do de leitura/produção de textos.

Nosso trabalho se junta ao de outros autores (Pires de Oliveira e Quarezemin 2016, Pilati 2017, Avelar 2017) na medida em que sugere que a epistemologia da Teoria de Princípios e Parâmetros da Gramática Ge(ne)rativa (Chomsky 1986) pode contribuir nas atividades de prática de AL: uma tomada de consciência explícita, pelos alunos, da forma dos enunciados da sua língua nativa os tornará «sujeitos da própria prática de investigação».

Refletir sobre a implementação de práticas didáticas que vão ao encontro dos pressupostos do Gerativismo é o objetivo principal da apresentação. Sugere-se, como atividade metodológica, que dois tópicos inter-relacionados (constituência sintática e ambiguidade estrutural) possam ser abordados juntamente com a classificação dos constituintes em funções sintáticas. Uma vez que os Parâmetros Curriculares brasileiros esperam que a unidade da AL sejam textos de gêneros variados, sugiro que a análise sintática parta de «manchetes de jornal» ambíguas. Manchetes são frases – frases são unidades básicas de análise no Gerativismo –; manchetes são um gênero textual – o texto

é a unidade de análise para teorias enunciativo-dialógicas/sócio-interacionistas. Deste modo, manchetes como “Após protestos, Santander cancela mostra com pornografia e zoofilia” (Gazeta do Povo) – cuja ambiguidade se relaciona ao constituinte com pornografia e zoofilia, que pode tanto ser um adjunto adnominal de mostra, como um adjunto adverbial de instrumento – podem ser tomadas como ponto de partida à AL: parte-se de uma descrição dos sentidos da manchete a um processo de eliminação da ambiguidade (por meio dos testes de constituência). Uma vez determinados os constituintes, em cada leitura, parte-se a uma reflexão sobre sua classificação em funções sintáticas. Essas atividades, para além de proporem uma tomada de consciência, por parte

do alunado, das estruturas da língua, permitem que escrevam textos não-ambíguos naqueles gêneros em que a ambiguidade não é bem-vinda e se valham de estruturas ambíguas em gêneros em que a ambiguidade é esperada.

Palavras-chave:

Gramática Gerativa, Teoria de Princípios e Parâmetros, Competência Linguística, Ensino de Gramática, Análise Linguística.

Referências:

- Avelar, J. O. 2017. *Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar*. São Paulo, Parábola.
- Chomsky, N. 1986. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York, Praeger.
- Geraldi, J. W. 1984. «Unidades básicas do ensino de português». In: Geraldi, J.W. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2.ed. Cascavel, Assoeste, pp. 49-70.
- Pilati, E. 2017. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas, Pontes.
- Pires de Oliveira, R.; Quarezemin, S. 2016. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, Vozes.

Ensinar (e aprender) a compreender: uma reflexão no âmbito da Didática do Português

João Paulo Balula

ESE/IPV

O desenvolvimento de competências gerais e transversais tem como aliados estratégicos o ensino e a aprendizagem da língua materna. O trabalho relacionado com a compreensão da informação escrita e com a sua apropriação é fundamental para esse desenvolvimento. Assim, nesta comunicação fazemos uma proposta baseada na literatura da especialidade (Balula, 2011; Colomer & Camps, 2000; Giason, 1993, Sá, 2004) e nos resultados de um conjunto de estudos realizados no âmbito da Didática do Português, sobre (i) o contributo da Escola e da família para o desenvolvimento de leitores críticos, (ii) e sobre as estratégias a utilizar pelo leitor para responder às solicitações atuais. A interligação entre os fatores “leitor”, “espaço”, “tipologia textual” e o suporte em que é apresentado o texto é determinante no acesso aos níveis superiores da compreensão na leitura: a compreensão crítica e a reorganização. A Escola deve assumir as suas responsabilidades na formação de leitores, reconfigurando as práticas que promovem predominantemente a utilização do texto impresso, proporcionando o acesso a um universo digital complexo no qual o ecrã tem primazia (Melão & Balula, 2012) e ajudando os alunos nas operações cognitivas levadas a cabo no âmbito da leitura em suporte digital (Carr, 2012). Esta atuação deve ter em conta a investigação sobre a prática centrada no ensino explícito de estratégias de leitura em diversos suportes e sobre a promoção da leitura e da escrita em diferentes contextos. A partir da análise de conteúdo de uma amostra de trabalhos finais de mestrado centrados na problemática da formação de leitores, propomos e fundamentamos uma abordagem didática destinada a ajudar a ultrapassar as dificuldades existentes na formação de leitores e a dar resposta aos desafios colocados à Escola relativamente à implementação e consolidação de percursos de leitura que, sem constrangimentos, permitam o exercício hodierno da cidadania.

Palavras-chave:

Compreensão; Formação de leitores; Didática do Português; Educação.

Referências:

- Balula, J. P. (2011). Estratégias de leitura funcional: uma proposta de abordagem didática. In O. C. Sousa, C. Cardoso & M. Dias (Ed.), *Formar professores, investigar práticas. Atas do IV Encontro do CIED* (pp. 22-26). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa – Escola Superior de Educação.
- Carr, N. (2012). *Os superficiais. O que a internet está a fazer aos nossos cérebros*. Lisboa: Gradiva.
- Colomer, T., & Camps, A. (2000). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/M.E.C.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.

Melão, D. & Balula, J. P. (2012). Ler no ecrã: contributo para uma reflexão sobre estratégias de ensino da leitura na aula de Português. *Exedra. Revista Científica. Português: Investigação e Ensino*, Número temático, 229-242.

Sá, C. M. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1.º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Estrutura interna das palavras e produtividade dos morfemas a partir da análise de materiais didáticos dos 1.º e 2.º CEB

Diana Ribeiro

ESE/PP

Celda Choupina

ESE/PP

Com o intuito de compreender alguns aspetos do desenvolvimento da consciência morfológica e da promoção do desenvolvimento linguístico, no geral, realizou-se um trabalho investigatório em que se pretendeu valorizar os conhecimentos advindos da Linguística Descritiva e da Linguística Educacional; analisar o *Programa e Metas Curriculares de Português no EB* (Buescu et al., 2015) na tentativa de compreender, no âmbito morfológico, a progressão dos conteúdos e das propostas ao longo dos seis anos do EB e, desta forma, perceber a relação entre os ensinamentos implícito-explicito; observar a abordagem dos conteúdos e das estratégias utilizadas em projetos escolares do 3.º ao 6.º ano.

Tendo por base a conceção de que a compreensão da estrutura morfológica das palavras é um fator decisivo para a organização mental da linguagem (Rio-Torto et al., 2016, p. 31), importa mencionar que a capacidade que as crianças adquirem, ao longo do processo de aprendizagem a que estão expostas no EB, é determinante para as aprendizagens (meta)linguísticas. O conhecimento de unidades morfológicas mínimas e o domínio dos processos de combinação refletem-se muito precocemente, como seja pela manipulação dos morfemas para aceder aos significados de palavras desconhecidas ou pela manipulação para formação de palavras (Villalva, 2003; Rio-Torto et al., 2016).

Assim, desenvolveu-se um estudo exploratório com o propósito de verificar quais os conteúdos relativos à estrutura interna das palavras e à produtividade dos morfemas derivacionais, previstos nos programas, se encontravam em materiais didáticos. Foram analisados quatro projetos (1.º/2.º ciclos), perfazendo uma amostra de oito manuais e oito cadernos de atividades. Da análise, verificaram-se: i) discrepâncias nos conteúdos e na sua abordagem entre o manual e o respetivo caderno de atividades em ambos os ciclos; ii) diferenças no tipo de exercícios e no grau de complexidade destes entre diferentes projetos para um mesmo ano de escolaridade; iii) diferenças entre os dois ciclos relativamente aos conteúdos, às abordagens apresentadas e ao tipo de exercícios, diferentemente do que se verificou, por exemplo, entre materiais dos 3.º e 4.º anos, evidenciando, assim, um salto na progressão entre ciclos de ensino e não entre anos do mesmo ciclo. Estes dados serão apresentados nesta comunicação.

Palavras-chave:

Consciência morfológica. Estrutura morfológica. Produtividade. Morfema. Materiais didáticos

Referências:

Buescu, H. et al. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Portugal: Ministério da Educação e Ciência.

Rio-Torto, G., Rodrigues, A. S., Pereira, I., Pereira, R., & Ribeiro, S. (2016). *Gramática Derivacional do Português*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Villalva, A. (2003). “Estrutura Morfológica Básica” in Maria Helena Mira Mateus et al. (Orgs.), *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho. 917-938.

Que gramática ensinar? - contributos para uma reflexão sobre gramática nos primeiros anos de escolaridade

Ana Luísa Costa

CLUL ; ESE/ IP Setúbal

Ana Pires Sequeira

ESE/ IP Setúbal

O tema desta proposta de comunicação articula duas linhas temáticas: «gramática e atividades de reflexão metalinguística» e «diversidade linguística na sala de aula». Partindo das dificuldades na definição de um programa de formação de professores do ensino primário angolano, as questões sobre ensino da gramática que se pretendem trazer à discussão constituem contributos tanto para a reflexão sobre formação de professores num contexto concreto, como para o debate sobre ensino implícito ou ensino explícito da língua (James & Garret (eds.) 1991; Rebuschat (ed.) 2015).

Num primeiro momento, proceder-se-á à apresentação de um programa de formação de cerca de 15.000 professores, que envolve formação em didática da língua num contexto de diversidade linguística como o angolano, no qual a língua portuguesa é língua oficial, de escolarização e de comunicação (cf. DEG, 2013, p.6). Os professores em formação não só se debatem com um contexto em que a língua de escolarização não é a língua materna de muitos alunos, como ainda enfrentam a necessidade de apoiar um elevado número de alunos de diferentes classes e idades. Como resposta a estes desafios, o programa de formação assume a centralidade da diferenciação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, que gramática ensinar? Que modelo conceptual de *didática da gramática* adotar? Num segundo momento, a análise dos programas oficiais do ensino primário (do primeiro ao sexto ano) permitirá identificar um *pot-pourri* de concepções sobre gramática, em muitos aspetos coincidente com a ausência de «clareza conceptual» apontada por autores como Fontich (2016; 2018). Procurando uma solução integradora da multiplicidade de visões, discutir-se-ão algumas soluções que visam a identificação de critérios para que o professor possa optar, de modo fundamentado, quer por estratégias mais tradicionais, de ensino explícito, quer por estratégias implícitas, num processo de consciencialização linguística contextualizado. O ensino da gramática como processo de promoção da consciência linguística torna-se um desafio particularmente interessante pelo facto de a língua portuguesa ser a língua de aprendizagem da leitura e da escrita de muitas crianças com vivências linguísticas plurais, à semelhança do que se passa em outros lugares do mundo (Menyuk & Brisk 2005).

Palavras-chave

Gramática; Consciência Linguística; Ensino da Gramática; Diversidade Linguística; Formação de Professores

Referências:

Departamento do Ensino Geral (DEG) (2013). *Programa do Ensino Primário da 1.ª classe*. s/l, Editora Moderna.

Fontich, X. (2016). L1 Grammar instruction and writing: metalinguistic activity as a teaching and research focus. *Language and Linguistic Compass*. 10/5, pp. 238-254.

Fontich, X. (2018). Teaching and Learning Guide for: “L1 grammar instruction and writing: metalinguistic activity as a teaching and research focus”. *Language and Linguistic Compass*, 12, pp. 1-13.

James, C. & Garrett, P. (eds.) (1991). *Language Awareness in the Classroom*. Londres: Longman.

Menyuk, P. & Brisk, M. E. (2005). *Language development and education. Children with varying language experiences*. New York: Palgrave. MacMillan.

Rebuschat, P. (ed.) (2015). *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins

As aprendizagens relacionadas com a preparação do intercâmbio

Eduardo Naia

Escola Secundária de Gondomar

Um intercâmbio escolar compreende três fases: preparação e estada no país, visita e avaliação da visita/intercâmbio.

Na fase preparatória, há uma variedade de atividades a realizar. Segundo Byram, Gribkova e Starkey (2002, pp. 14-15), os alunos expressam pensamentos, preocupações e expectativas relativas ao intercâmbio.

Na fase da visita, os alunos vivenciam experiências de imersão numa nova geografia, com a sua cultura. Nesta fase, é essencial fazer registos de diversa ordem.

Aquando da visita, os alunos refletem, destacando os aspetos positivos e negativos vividos, apontam os contributos que a visita e o contacto com os habitantes desse espaço deram para a sua formação enquanto cidadãos, e aventam as expectativas para o resto da estada.

Na fase final, na escola, são realizadas atividades de reflexão e de avaliação.

O culminar do intercâmbio reside na divulgação dos momentos vividos pelos alunos com exposições de fotografia e de artefactos típicos do espaço visitado, a projeção de pequenos vídeos e sessões de testemunho daquilo se viveu e se aprendeu.

O trabalho realizado com os alunos envolvidos em experiências de aprendizagem através do intercâmbio escolar desenvolve competências como leitura, escrita, oralidade e gramática. Neste domínio, um dos temas gramaticais consiste no conhecimento relacionado com "variação da língua".

Para reconhecer as variedades brasileira e africana do português, em contexto de sala de aula, normalmente, procede-se à audição e à leitura de textos de autores brasileiros, angolanos e moçambicanos. Contactar apenas com o texto oral e escrito não efetiva plenamente os descritores preconizados nos documentos que norteiam a atividade de professor de Português. Para colmatar esta necessidade, decidiu-se estabelecer um intercâmbio escolar com uma escola de um país estrangeiro cuja presença portuguesa se fez sentir por um período temporalmente longo de tal forma que a língua falada fosse o Português ou a presença dos portugueses a nível

cultural permanesse ativa e visível na população residente. Esta estratégia promoveu o saber ser e aprender, em que um mesmo tema foi trabalhado por várias disciplinas.

A tomada de consciência das variedades do português torna-se mais eficaz quando os alunos são colocados em contacto direto com os falantes dessas variedades, interagindo.

Palavras-chave:

intercâmbio, fases, metodologia, interdisciplinaridade e conhecimento.

Referências

ALMEIDA, A., 1998, *Visitas de estudo: Concepções e eficácia na aprendizagem*, Livros do Horizonte, Lisboa.

BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella e STARKEY, Hugh, *Developing The Intercultural Dimension in Language Teaching, A Practical Introduction for Teachers*, Council of Europe, 2002.

CASANOVA, M.; GIMENO, J.; PÉREZ, A. y TORRES, J., (Eds), 2005, 5.ª edição, *Jonh Elliott: La Investigación-Acción en Educación*, Ediciones Morata, Madrid.

MATEUS, M.ª Helena Mira e CARDEIRA, Esperança, 2007, *O Essencial sobre Língua Portuguesa Norma e Variação*, 1.ª edição, Editorial Caminho, Lisboa.

Metas Curriculares de Português, Ensino Básico, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, 2012, Ministério da Educação, Direção Geral da Educação.

MONTEIRO, M., 1995, "Intercâmbios e visitas de estudo", *Novas Metodologias em Educação*, Porto Editora, Porto.

Pode o ensino explícito da gramática ajudar o aprendente de L2 a ultrapassar problemas resultantes da interferência da sua L1?

Joana Teixeira

FCSH-UNL

A fim de examinar se o ensino explícito da gramática pode ajudar os aprendentes de L2 a ultrapassarem interferência persistente da sua L1, uma questão ainda em aberto na literatura (Whong, Gil, & Marsden, 2013), este trabalho investiga os efeitos do ensino explícito na aquisição da agramaticalidade da inversão livre em português europeu (PE) L1-inglês L2. Este é um fenómeno em que o inglês e o PE divergem e que gera dificuldades a aprendentes portugueses de inglês. Tipicamente, eles só eliminam a inversão livre das suas gramáticas num nível quase nativo (Teixeira, no prelo).

Participaram neste estudo 20 falantes nativos de inglês e 20 falantes nativos de PE que estavam a frequentar um curso de inglês B2.2. Um teste de proficiência determinou que 8 destes aprendentes estavam no nível C1 (avançado) e 12 no B2 (intermédio alto). Os aprendentes foram divididos em dois grupos: o grupo experimental, que recebeu instrução sobre a propriedade alvo, e o de controlo, que não recebeu instrução. Estes grupos foram testados antes, imediatamente depois e cinco semanas depois da intervenção didática. A sua aprendizagem foi medida por tarefas de juízos de aceitabilidade rápidos, que são consideradas medidas de conhecimento implícito (Ellis, 2005).

No pré-teste, os grupos de L2 aceitaram inversão livre. Os pós-testes revelaram que o grupo de controlo não melhorou e que, no grupo experimental, a instrução resultou em ganhos duradouros no nível C1 e em nenhum ganho no B2. Estes resultados indicam que o ensino explícito pode ajudar os aprendentes a ultrapassarem problemas com origem na L1, mas a sua eficácia depende do estágio de desenvolvimento linguístico em que eles estão. Seguindo Pienemann (1984, 1989), propomos que o ensino explícito só promove aquisição quando os aprendentes estão linguisticamente prontos para adquirir a propriedade alvo. Um aprendente

poderá só estar pronto para adquirir uma propriedade “naturalmente” adquirida no estágio X quando se encontra no estágio X-1 (e.g., estágio quase nativo-1=avançado).

Estes resultados sugerem (i) que é importante considerar a investigação em aquisição de L2 para decidir em que nível uma dada propriedade gramatical deve ser ensinada e (ii) que é útil comparar L1 e L2 no ensino-aprendizagem da gramática.

Palavras-chave:

ensino explícito da gramática, aquisição de L2, influência de L1, inversão livre, *developmental readiness*

Referências:

Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 141-172. doi:10.1017/S0272263105050096

Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186-214. doi:10.1017/S0272263100005015

Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10(1), 52-79. doi:10.1093/applin/10.1.52

Teixeira, J. (no prelo). From a Romance null subject grammar to a non-null subject grammar: The syntax of subjects in advanced and near-native English. In M. Elsig, I. Feldhausen, I. Kuchenbrandt, & M. Neuhaus (Eds.), *Romance Languages and Linguistic Theory 2016. Selected papers from 'Going Romance' Frankfurt 2016*. Amsterdam: John Benjamins.

Whong, M., Gil, K.-H., & Marsden, H. (Eds.). (2013).

A escrita com função epistémica: um percurso de aprendizagem

Teresa Costa-Pereira

IE/UL

Otília Sousa

ESELx/IPL; IE/UL

Possuir competências de literacia influencia o percurso de vida dos sujeitos a nível académico, mas também a nível pessoal e profissional. Saber ler e escrever permite não só aceder à informação, mas também transformá-la em conhecimento e partilhá-la em circuitos de comunicação com os outros membros da sociedade.

É na aprendizagem da escrita, na vertente do escrever para aprender, um meio de o aluno relembrar, clarificar e questionar o que já sabe acerca de um tópico (Sousa, 2015, p. 154), que situamos esta comunicação, focando-nos especificamente na importância dos escritos intermédios para a qualidade dos textos finais e encarando a escrita de textos como um processo (Flower & Hayes, 1980; Bereiter & Scardamalia, 1987) em que a planificação, a textualização e a revisão são apresentadas como subprocessos de natureza fundamentalmente recursiva (Carvalho, 2011).

Integrada no projeto “Ler e escrever para construir conhecimento”, um projeto de investigação realizado num Agrupamento de Escolas da Região de Lisboa (Costa-Pereira & Sousa, 2017), esta apresentação dá conta do processo de escrita de textos expositivos sobre conteúdos de Estudo do Meio. A intervenção foi realizada numa turma do 4.º ano, na qual se trabalhou a escrita com uma função epistémica, ou seja, com o objetivo de construir conhecimento. Tomou-se como

ponto de partida o que os alunos já sabiam sobre os temas a investigar e utilizaram-se materiais que promoviam o questionamento sobre os conteúdos e a utilização de estratégias de pesquisa, de seleção e de organização da informação.

Os resultados mostram que a intervenção realizada influenciou os textos escritos pelos alunos no pós-teste, o que pode estar relacionado com a dinâmica do trabalho realizado, nomeadamente a reflexão em pequenos grupos ao longo do processo de revisão dos escritos, a mobilização contínua de conhecimentos gráficos, ortográficos (Baptista, Viana e Barbeiro, 2011) e compositivos e a motivação dos alunos para aprender a aprender.

Referências

Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L.F. (2011). O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica. Lisboa: DGIDC.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Carvalho, J. A. (2011). Escrever Para Aprender Contributo Para a Caracterização Do Contexto Português. *Interacções*, 19(19), 219–237. Retrieved from [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18252/1/Escrever para aprender.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18252/1/Escrever%20para%20aprender.pdf)

Costa-Pereira, T., & Sousa, O.C. (2017). *Ler e escrever para construir conhecimento*. Atas APP. Lisboa: APP

Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In Gregg, L. W., & Steinberg, E. R., (Eds.). *Cognitive Processes in Writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sousa, O. C. (2015). *Textos e Contextos: Leitura, Escrita e Cultura Letrada*. Porto: Media XXI. Retrieved from https://www.ipl.pt/sites/default/files/textos_contextos.pdf

Livros com matemática

Ana Luísa Costa

CLUL ; ESE/ IP Setúbal

Fátima Mendes

ESE/ IP Setúbal

A presente proposta de oficina enquadra-se no tema «literacias de leitura no jardim-de-infância» e tem como principais objetivos (i) refletir sobre critérios de seleção de livros a ler (e ouvir ler) entre os 3 e os 6 anos e (ii) debater estratégias pedagógicas integradoras para o desenvolvimento da compreensão de textos e do pensamento matemático na educação de infância.

Num primeiro momento, será apresentado o enquadramento didático e pedagógico da oficina, que articula intencionalidades do domínio da língua materna e da matemática. Em didática da língua, vários trabalhos têm mostrado a importância do contacto precoce com o livro e a leitura, quer para o desenvolvimento da linguagem oral, quer para a formação de futuros leitores (Mata, 2006; Menyuk, 2005). Paralelamente, na investigação em didática da matemática, diferentes

autores têm reconhecido o contributo da literatura infantil para o desenvolvimento do pensamento matemático (Casey, Kersh & Young, 2004; Flevares & Schiff, 2014; Van den Heuvel-Panhuizen & Elia, 2012). A compreensão – literal, inferencial ou crítica - de uma história com conteúdo matemático precisa de ser trabalhada através da exploração de ideias matemáticas. Contudo, o educador deve estar consciente de que nem todos os livros contêm as mesmas características e potencialidades, uma vez que, por exemplo, o conteúdo matemático de um livro infantil (de um «picture book») pode ser «percecionado», «explícito» ou «incorporado» (Martson, 2014). Na oficina, os exemplos de propostas didáticas centrar-se-ão na exploração das qualidades de livros com conteúdo matemático incorporado, ou seja, de livros que, possibilitando a fruição da linguagem através da leitura, integram intencionalmente conceitos matemáticos. Nestes casos, a compreensão do texto (lido e ouvido pelas crianças) está estreitamente associada à descoberta de ideias matemáticas. Com base nos critérios de escolha de livros debatidos no primeiro momento, numa segunda parte da oficina, os participantes serão convidados a explorar vários livros infantis com Matemática.

Palavras-chave

Literacia, Leitura, Matemática, Livros Infantis, Educação de Infância

Referências

Casey, B.; Kersh, J. & Young, J. (2004). Storytelling sagas: An effective medium for teaching early childhood mathematics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, pp. 167–172.

Marston, J. (2014). Identifying and using picture books with quality mathematical content. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 19(1), pp. 14-23.

Mata, L. (2006). *Literacia familiar – Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Menyuk, P. & Brisk, M. E. (2005). *Language development and education. Children with varying language experiences*. New York: Palgrave. MacMillan.

Flevares, F. & Schiff, J. (2014). Learning mathematics in two dimensions: a review and look ahead at teaching and learning early childhood mathematics with children’s literature. *Frontiers in Psychology. Children’s literature for mathematics learning*, 5, pp. 1-12.

Van den Heuvel-Panhuizen, M. & Elia, H. (2012). Developing a framework for the evaluation of picture books that support kindergartners’ learning of mathematics. *Research in Mathematics Education*, 14 (1), pp. 17-47.

Ler e *gamificar* vai do começar. Estratégias e recursos físicos e digitais para o ensino da compreensão leitora

José António Costa

ESE/PP; CLUP; inED

Mário Domingues Cruz

ESE/PP; inED; CIDTFF

Ler é essencialmente compreender, razão pela qual o ensino da leitura envolve, desde os primeiros anos de escolaridade, uma preocupação com processos de ordem superior (Giasson, 2000; Solé, 1998), que caminha ao lado de metodologias mais voltadas para o ensino da decodificação. Sendo este último nível menos complexo, verifica-se uma situação paradoxal: dedica-se “uma grande atenção aos processos mais básicos considerando-se que, uma vez dominado o código escrito, a compreensão virá por acréscimo” (Ribeiro *et al.*, 2010, p.3). Além disso, temos verificado, em contexto de formação contínua, que nem sempre o trabalho sobre a compreensão em sala de aula mobiliza processos inferenciais, que se sabe serem absolutamente cruciais para uma verdadeira *apreensão* do texto (Ribeiro *et al.*, 2010).

Nos últimos anos têm assumido maior destaque as tecnologias aplicadas ao ensino, embora, por vezes, não sejam intencionalmente direcionadas para a compreensão da leitura, quer por desconhecimento de estratégias didáticas adequadas à mobilização de certas operações cognitivas, quer por falta de domínio dos próprios recursos digitais e desconhecimento das suas potencialidades.

Assim, propomos a realização de uma oficina destinada essencialmente a professores de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, ao longo da qual procuraremos concretizar dois propósitos. Por um lado, promoveremos a utilização adequada de estratégias de ensino da leitura, tendo em consideração as especificidades inerentes a diferentes tipos textuais e géneros discursivos, que, conseqüentemente, envolvem metodologias diversas. Essas estratégias permitirão, por outro lado, promover a combinação produtiva de recursos didáticos físicos e digitais, assente numa abordagem comunicativo-experiencial (Fernández-Corbacho, 2014), com base em estratégias multissensoriais (Arslan, 2009), e numa pedagogia da gamificação, entendida como uma “técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje” (Foncubierta & Rodríguez, 2015, p. 2).

Ao longo da sessão, serão desenvolvidos percursos de leitura, explicitando os passos didáticos relevantes e valorizando, igualmente, a ligação entre este domínio e outros como a escrita, a oralidade e a gramática.

Palavras-chave:

compreensão da leitura, estratégias de ensino da leitura, recursos didáticos analógicos e digitais, enfoque comunicativo-experiencial, pedagogia da gamificação.

Referências

Arslan, K. (2009). Multisensory learning and the future of learning. *Ezine Articles*. Acedido a 7 de maio de 2017 em <http://ezinearticles.com/?Multisensory-Learning-andthe-Future-of-Teaching&id=4077370>.

Fernández-Corbacho, A. (2014). Aprender una segunda lengua desde uno enfoque comunicativo experiencial. *Programa de Desarrollo Profesional*. Madrid: Editorial Edinumen

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

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

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. 6.ª ed. trad.. Porto Alegre: Artmed

Da diversidade linguística à aula de português – discussões em torno de uma problemática

Ana Delgado

ESE/IP Santarém

Bruna Salsa

ESE/IP Santarém

Madalena Teixeira

ESE/IP Santarém; CEAUL UL

Rita Caixinha

ESE/IP Santarém

Rita Martinho

ESE/IP Santarém

A expressão “diversidade linguística” é, comumente, utilizada para designar um contexto de existência de diferentes línguas, em simultâneo¹. Contudo, importa ainda sublinhar que, em adição a esta coexistência, há ainda uma multiplicidade de fatores externos ao sistema linguístico que o influenciam de modo indubitável (Teixeira, 2008). Com efeito, ao percorrer-se Portugal, de Norte a Sul, facilmente se constata a heterogeneidade da língua portuguesa, ao observarem-se programas televisivos, correntemente se observa variação linguística (Labov, 1972), no contexto de sala de aula, verifica-se, igualmente, que essa variação também é uma constante. Assim sendo, questionamo-nos, como contribuirá o Programa de Português para o Ensino Básico (PPEB) (2015) para o ensino da língua portuguesa, perante estas “realidades”?

Efetivamente, ao ler-se o Preâmbulo do PPEB (2015) regista-se a indicação de que se “...deve proporcionar a observação das ocorrências de natureza linguística (...) a sua [respetiva] problematização.” (p.6). Também é destacada a importância de compreender e produzir diferentes tipos de texto. Todavia, ao ler-se o vigésimo objetivo “Adquirir um conhecimento reflexivo sobre a língua e explicitar e sistematizar aspetos fundamentais da estrutura do português padrão.”, coloca-se a hipótese de este documento norteador da prática letiva poder conduzir o professor, e conseqüentemente os seus alunos, a atitudes de uma prática linguística discriminatória. Não que se questione o lugar da aprendizagem do português padrão, na sala de aula, mas como proceder em situações de variação linguística realizadas pelos alunos e também pelos “próprios” professores?

Assim, e tendo em conta preocupações de natureza científica e didática, o desenvolvimento desta oficina tem por objetivos: i) verificar a existência de variação linguística, na língua portuguesa; ii) analisar, sobretudo, implicações das variações diatópica e diastrática, na língua portuguesa; iii) compreender os contributos da sociolinguística para o ensino da língua portuguesa; iv) discutir sugestões metodológicas para o trabalho do professor na aula de português.

Espera-se, no final desta oficina, que os professores se sintam “confortáveis”, em sala de aula, para promoverem o desenvolvimento da competência sociocomunicativa (Koch, 1992) nos seus alunos, a fim de que estes saibam identificar “...o que é adequado ou inadequado em cada uma das [suas] práticas sociais” (p.53).

Referências

Koch, I. V. (1992). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Editora Contexto.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.

Portugal (2015). *Programa de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Teixeira, M. (2008). *A Entrada de Estrangeirismos na Língua Portuguesa*. Chamusca: Edições Cosmos.

https://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism/linguistic-diversity_pt (acedido no dia 19 de junho de 2018)

¹ Cf. *Op. Cit.*

A reflexão sobre as propriedades semânticas e sintáticas do verbo ao serviço da compreensão de textos narrativos no 2.º CEB

Ana Sofia Lopes

ESE/PP

Celda Choupina

ESE/PP

O verbo, classe aberta, variável, lexical e nuclear na semântica e na sintaxe da frase (Choupina, 2013, 2015), constitui o elemento central do sintagma verbal e é uma das “palavras predicativas

por excelência” (Duarte & Brito, 2003, p. 183). Criando esta classe de palavras predicções semânticas e sintáticas acerca do sujeito (Duarte, 2003), destacam-se os diferentes papéis temáticos que o argumento referido pode desempenhar, dependendo do tipo sintático e semântico de verbo, e que são importantes para a compreensão dos textos, fornecendo relevantes informações para a caracterização de personagens e para o entendimento da ação, enquanto categoria da narrativa. Nos materiais de EB, é frequente encontrar-se uma confusão entre a ação como uma das categorias da narrativa e a ação que um verbo pode expressar, o que tem levado a algumas afirmações abusivas de que o verbo é a ação. Efetivamente, nem todos os verbos expressam uma ação (Oliveira, 2003); existem verbos que exprimem estados, em que as entidades não sofrem alterações no período de tempo de ocorrência da situação, e outros que expressam situações dinâmicas, isto é, situações em que alguma entidade sofre alterações (Duarte & Brito, 2003). As situações verbais contribuem para a compreensão, porque, ao longo dos textos, se encontram associadas às personagens, concorrendo, a par, por exemplo, dos adjetivos (classe de palavras privilegiada, no ensino, ao nível da caracterização de personagens), para a caracterização das mesmas e para uma efetiva compreensão da sua evolução no decurso da narrativa. Assim, desenvolveu-se um estudo no 2.ºCEB, com procedimentos metodológicos característicos da investigação-ação, subordinado à questão *Como abordar o verbo, classe de palavras nuclear na língua, em termos semânticos, lexicais e morfossintáticos, no 2.º CEB, de forma a favorecer a compreensão dos textos narrativos?* Este estudo foi constituído por três fases, nomeadamente: aplicação de um pré-teste; intervenção, com a implementação de atividades durante duas aulas de Português do 6.º ano; e aplicação de um pós-teste. Os dados recolhidos e analisados reforçam a necessidade do conhecimento linguístico dos alunos para a reflexão metalinguística e para a compreensão dos textos, exigindo, simultaneamente, um consistente conhecimento linguístico dos professores no desenho e orientação das atividades.

Palavras-chave:

ensino da gramática; conhecimento linguístico; situações verbais; papéis temáticos; compreensão de textos narrativos.

Referências

Choupina, C. (2013). *Regência, Transitividade e Intransitividade: Noções e Critérios. Uma abordagem sintática dos verbos com objetos cognatos em PE*. Dissertação de Doutoramento. Porto: Faculdade de Letras.

Choupina, C. (2015). Particularidades da sintaxe dos predicados verbais e do ensino da transitividade no 2.º Ciclo EB. *Exedra. Revista Científica. Didática do Português. Investigação e práticas*, número temático, 353-382.

Duarte, I. & Brito, A. M. (2003). Predição e classes de predicadores verbais. In M. H. Mateus et al. (Aut.), *Gramática da Língua Portuguesa* (179-203). Lisboa: Editorial Caminho.

Duarte, I. (2003). Relações gramaticais, esquemas relacionais e ordem de palavras. In M. H. Mateus et al. (Aut.), *Gramática da Língua Portuguesa* (275-321). Lisboa: Editorial Caminho.

Oliveira, F. (2003). Tempo e aspecto. In M. H. Mateus et al. (Aut.), *Gramática da Língua Portuguesa* (127-178). Lisboa: Editorial Caminho.

Revisão on line em manuscritos escolares: um estudo sobre rasuras escritas comentadas por uma díade de alunos brasileiros recém-alfabetizados

Janáina Queiroz

UF Alagoas

Eduardo Calil

UF Alagoas

A revisão textual é o componente responsável pelo monitoramento da produção textual e tem sido um dos subprocessos mais intensamente estudado (Allal et al, 2004). Contudo, há poucos estudos que investigam as ocorrências de revisões textuais durante processos de escritura em tempo real, em contexto de sala de aula, envolvendo com escreventes novatos. Esse estudo se propõe a analisar essas ocorrências com alunos recém-alfabetizados (7 anos), tomando como objeto de estudo o registro fílmico (Sistema Ramos) de propostas de escrita colaborativa a dois. Filiado ao campo de estudos da Genética Textual, dentro de uma abordagem enunciativa, iremos considerar como categoria de análise os objetos textuais já inscritos na folha de papel (letras, sílaba, palavra, acentuação ou pontuação), sobre os quais os escreventes retornam e os modificam graficamente, acompanhados por comentários relacionados a essas rasuras. Foram coletados 9 processos de escritura de histórias inventadas. Em cada processo, os alunos, em dupla, foram convidados a combinarem e escreverem juntos um único texto. A cada proposta, alternadamente, um aluno era o ditante e o outro o escrevente. Os resultados iniciais indicam que a maior parte das rasuras acompanhadas por comentários está relacionada aos objetos textuais de ordem gráfica (26%) e ortográfica (50%). Do ponto de vista enunciativo, comentários que expressam dúvidas (“Ai o ‘e’, né?”) são majoritariamente proferidos pelo escrevente, enquanto que comentário que sugerem correção (“Então bote com ‘m’”) são proferidos pelo ditante. Essa diferença depende ainda do nível de conhecimento da escrita de cada aluno, contudo a escrita a dois parece favorecer a atividade metalinguística de cada aluno, justificando sua importância para as propostas didáticas de produção textual na sala de aula.

Palavras-chave:

Revisão textual, Rasura escrita, Escrita colaborativa, Metalinguagem, Processo de escritura

Referências

ALLAL, L., CHANQUOY, L. & LARGY, P. (Eds.) Studies in writing, Vol. 13, Revision: Cognitive and instructional processes (pp. 9-20). Norwell, MA: Kluwer Academic Press, 2004.

Dimensões linguística e pedagógica das relações de oposição entre palavras – dados de materiais pedagógicos destinados ao 1.º CEB

Adriana Baptista	<i>ESMAD/PP</i>
Celda Choupina	<i>ESE/PP</i>
José António Costa	<i>ESE/PP</i>
Joana Querido	<i>ESE/PP</i>
Inês Oliveira	<i>ESE/PP</i>
Iolanda Ribeiro	<i>U Minho</i>

O Léxico de uma língua é formado por unidades distintas na natureza e no funcionamento (Biderman, 2005). Nesta comunicação, refletiremos especificamente sobre as relações semânticas que têm sido consideradas relações de antonímia (na esteira de Baptista, 2006; Choupina, Baptista & Costa, 2013; Baptista et al., 2017), apresentando dados parciais de um projeto de investigação intitulado *Língua e Cidadania: das relações semânticas ao conhecimento do mundo*, desenvolvido no cruzamento da Linguística, da Linguística Educacional e da Didática. Os grandes objetivos deste projeto são (i) perceber de que modo o Léxico Mental é corresponsável pelo processamento cognitivo do mundo (ou mundos) e das interações e relações entre os sujeitos e os objetos que o(s) habita(m); e (ii) analisar, numa perspetiva de interação do léxico, da cultura e da cidadania, as dimensões linguística e pedagógica das relações semânticas entre palavras e das relações morfológicas e etimológicas.

A publicação das Metas Curriculares de Português em 2012 e, mais tarde, do Programa e Metas (Buescu et al., 2015) fez sentir a necessidade de especificar o faseamento do ensino explícito dos conceitos de antónimos, merónimos e hiperónimos, quer pela importância que têm na estruturação da informação lexical, no que ao Léxico Mental diz respeito, quer pelo papel crucial que podem desempenhar no desenvolvimento de conceções do mundo e de comportamentos e/ou pensamentos em cidadania.

Nesta comunicação, faremos uma descrição crítica do conteúdo linguístico e apresentaremos a análise de alguns dados recolhidos em materiais pedagógicos relativos ao ensino da antonímia, no 1.º CEB. Foram observados cerca de 500 materiais, sendo que apenas serão apresentados os dados de gramáticas e manuais destinados ao 1.º CEB. Numa perspetiva comparativa entre gramáticas e manuais, analisaremos os dados relativos a: a) tipos de relações entre palavras; b) definição de opostos; c) exemplos ilustrativos de opostos; d) classe de palavras dos exemplos. Dos primeiros dados analisados, as relações de antonímia e de sinonímia são as mais abordadas, definindo-se estas relações uma por oposição à outra e apresentando-se exemplos, na sua grande maioria, pertencentes às classes dos adjetivos e dos verbos.

Palavras-chave:

Léxico; Antonímia; Ensino da LM; Língua e Cidadania; Materiais Didáticos

Referências:

Baptista, A.; Choupina, C.; Costa, J. A.; Querido, J.; Oliveira, I. (2017). As relações entre unidades lexicais e o ensino da antonímia. Comunicação apresentada ao Congresso *ICRE - International Conference on Research on Education*, Porto.

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

Biderman, M. T. C. (2005). Unidades complexas do léxico. in: Graça Rio-Torto et al (org.), *Estudos em homenagem a Mário Vilela*, Porto, Faculdade de Letras do Porto. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4603.pdf>

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 Madalena Teixeira et al. (orgs.) *Ensinar e Aprender Português num Mundo Plural*.

A produção de textos nos 2.º e 4.º anos de escolaridade - que desenvolvimento da consciência (meta)linguística evidenciam as crianças?

Luísa Álvares Pereira

CIDTFF_DEP _ UAveiro

Mariana Oliveira Pinto

ESE/ IP Setúbal; U Aveiro

Com esta comunicação, pretende-se apresentar e analisar os dados de um estudo transversal sobre a produção escrita de duas narrativas em colaboração por uma díade de alunas a frequentar o 4.º ano de escolaridade, comparativamente àqueles que foram obtidos a partir das produções realizadas pela mesma díade, quando frequentavam o 2.º ano. Os dados do *corpus* foram recolhidos a partir dos diálogos gravados, filmados e transcritos e ainda da gravação do filme da (re)escrita, possibilitando, assim, a análise da dimensão escrita, temporal e audiovisual dos processos de escrita.

Tendo por base, por um lado, a perspetiva do Interacionismo Socio-discursivo (ISD) sobre o desenvolvimento da linguagem escrita e, por outro, pesquisas sobre a escrita em cooperação e revisão de textos, os objetivos deste estudo consistem em: i) identificar e comparar o tipo de operações metalinguísticas de revisão nos dois anos da escolaridade em estudo; ii) compreender as características das rasuras orais comentadas que as duas alunas realizam com mais frequência, nos 2.º e 4.º anos, quando assumem diferentes papéis no ato de escrever e iii) analisar e comparar as dimensões da consciência metalinguística que os dois elementos da díade apresentam.

Encontrando-se neste momento a decorrer a análise dos dados relativos ao 4.º ano, a análise já realizada às produções no 2.º ano permitiu destacar a presença das diferentes operações metalinguísticas de revisão, embora com frequências diferenciadas. Por outro lado, a aluna que assume o papel de escrevente está mais concentrada na caligrafia e a aluna responsável por ditar a história está empenhada em gerar ideias e em organizá-las.

Quanto às rasuras orais comentadas, foi possível concluir que a rasura *ortográfica* é aquela que é produzida em maior número, independentemente do papel que as alunas assumem.

Tratando-se de um estudo inovador em contexto nacional, a sua maior relevância consiste no facto de permitir dar a conhecer “em tempo real” as estratégias e processos que as crianças mobilizam na produção de textos, em dois momentos distintos da sua escolaridade, em contexto de sala de aulas.

Palavras-chave:

Narrativa; Escrita Colaborativa; Operações Metalinguísticas de Revisão; Rasuras Orais Comentadas; Consciência Metalinguística.

Referências

- Calil, E. (2012). *Rasuras orais em Madrasta e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada*. *Educação e Pesquisa*, vol. 38 (n.º 3), p. 589-602.
- Fabre, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège, de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. IssyWlesWMoulineaux: ESF éditeur.
- Pereira, L. Á. (2006). *O desenvolvimento de uma competência (textual) narrativa*. In: Azevedo, F. *Língua Materna e Literatura Infantil*. (193-213). Lisboa: Lidel.
- Pereira, L. Á., & Barbeiro, L. F. (2010). *A revisão textual acompanhada como estratégia de ensino da produção escrita*. In: M. J. D. Luna, A. G. Spinillo, S. G. Rodrigues (eds.), *Leitura e Produção de Texto* (51-80). Recife: Editora Universitária da UFPE.

Reflexões em torno da construção de oficinas gramaticais: dados de uma experiência didática monitorizada

Sónia Valente Rodrigues

FLUP; CLUP

Purificação Silvano

FLUP; CLUP

António Leal

FLUP; CLUP

Ana João Herdeiro

FLUP

Ana Sofia Martins

FLUP

Lucinda Soares

FLUP

A aprendizagem de conhecimento explícito da língua constitui um dos objetivos específicos da disciplina de Português, sendo simultaneamente um domínio específico da ação pedagógico-didática do professor de Português língua materna. No planeamento das ações orientadas para o desenvolvimento desta competência, os professores adotam diferentes conceções. Entre as várias estratégias deste domínio encontra-se o laboratório gramatical (Duarte 1992; Costa 2010; Costa et al. 2011): estratégia que pressupõe a construção da aprendizagem a partir do conhecimento implícito através de um método interrogativo e de resolução de problemas que implicam manipulação da linguagem.

Na investigação sobre esta metodologia, o foco tem sido colocado em questões como: fundamentos e princípios que lhe estão subjacentes (Duarte 2008; Costa et al. 2011), exemplificação de percursos oficinais (Costa et al. 2011; Silvano 2014), análise do impacto desta metodologia na aprendizagem dos alunos (Rodrigues e Silvano 2010; Costa 2010), análise do modo como professores em formação inicial operacionalizam esta estratégia em aula (Ferreira 2018). No entanto, há questões em aberto. Por exemplo: a utilização da oficina gramatical como estratégia de ensino numa aula comum implica uma preparação específica dos professores relativamente à sequência de procedimentos e de

atividades a implementar e aos materiais didáticos de suporte a construir. Como se poderá desenvolver essa preparação? Que áreas desse conhecimento didático constituem um desafio maior para os (futuros) professores?

O trabalho proposto inscreve-se no campo da formação de professores para percursos pedagógico-didáticos baseados em oficinas gramaticais. A estratégia de base implica acompanhar os professores em todas as etapas do fazer profissional. O estudo que propomos tem por objetivo proceder à avaliação da eficácia pedagógico-didática de duas oficinas gramaticais concebidas, planificadas, implementadas e avaliadas durante a formação, dirigidas a duas turmas do 8.º ano de uma escola pública do Porto. A partir de um conjunto de perguntas centradas na avaliação da eficácia dos percursos didáticos desenhados, foram especificados critérios de análise que orientaram o tratamento e a interpretação dos dados obtidos pela implementação das oficinas gramaticais.

Os resultados da análise serão utilizados para propor procedimentos orientadores de uma construção eficaz de oficinas gramaticais.

Palavras-chave

Ensino do Português, oficina gramatical, conhecimento explícito da língua, orações condicionais, orações finais

Referências bibliográficas

Costa, A. L. (2010). *Estruturas Contrastivas: Desenvolvimento do Conhecimento Explícito e da Competência de Escrita*, dissertação de doutoramento na especialidade de Linguística Educacional. Lisboa: Universidade de Lisboa (306 pp.).

Costa, J.; Cabral, A. C.; Santiago, A, & Viegas, F. (2011). *Guião de Implementação do Programa – Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação | DGIDC.

Ferreira, P. (2018). *Formação inicial, conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da gramática*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Tese de doutoramento.

Rodrigues, S. V., & Silvano, P. (2010). O desenvolvimento da competência linguística como factor de qualificação no processo de escrita. Um estudo no âmbito do projecto IELP. In *Textos Seleccionados do XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística. pp. 437 – 451.

Silvano, P. (2014). *O conhecimento explícito da língua no Programa de Português do Ensino Básico: o Dicionário Terminológico e o Laboratório Gramatical com uma exemplificação. Palavras*. Lisboa: Associação de Professores de Português.

A emergência do género em manuais de Estudo do Meio

Fausto Caels

CELGA-ILTEC; ESECS-IPL

Ângela Quaresma

CELGA-ILTEC

Marta Susana Alexandre

CELGA-ILTEC / ESECS-IPL

Com esta comunicação apresenta-se uma análise de manuais de Estudo do Meio do 1.º e 2.º anos do EB do ponto de vista do género e discutem-se algumas implicações pedagógicas daí decorrentes. A investigação é enquadrada pelos estudos de género da Escola de Sydney (Martin & Rose 2008) e incide sobre um corpus de seis manuais de Estudo de Meio (dois do 1.º ano, dois do 2.º ano e dois do 3.º e 4.º anos, para fins comparativos).

A análise compreendeu uma primeira etapa de identificação dos géneros mais comuns nos manuais e sua caracterização em termos de estrutura e propósito sociocomunicativo.

Verificou-se, contudo, que estas tarefas são inexecutáveis face à escassez de textos verbais, à distinção pouco clara entre momentos de exposição teórica e de aplicação prática e à predominância de textos multimodais. Os textos verbais, quando existentes, apresentam uma dimensão reduzida, inviabilizando uma análise estrutural. Uma primeira conclusão do trabalho, é, por conseguinte, que o género – tal como entendido pela Escola de Sydney – parece ser uma categoria pouco relevante nesta faixa escolar.

Num segundo momento, procedeu-se à análise do propósito sociocomunicativo das múltiplas instanciações discursivas presentes nos manuais (propostas de atividade, textos multimodais e enunciados linguísticos de natureza subtextual). A análise evidenciou a existência de sete propósitos sociocomunicativos recorrentes (*classificar, descrever, explicar, relatar, decompor, instruir, ditar/observar regras*) que têm uma relação direta com as estruturas de conhecimento que tipificam as várias áreas de saber abrangidas pelo Estudo do Meio. Trata-se, aliás, dos propósitos que, em anos posteriores de escolaridade, motivam os géneros definidores das Ciências Naturais e da História (Caels 2016; Gouveia, 2013).

A partir destes resultados, defende-se que o género se encontra num estado emergente nos manuais de estudo do meio do 1.º e 2.º ano e que esta emergência poderia ser tornada mais explícita, não só para otimizar a aquisição de saberes curriculares, mas também – e sobretudo – para estimular o desenvolvimento de competências de literacia transversais ao currículo.

Palavras-chave

Português Língua veicular, Manuais escolares, Género, Estudo do Meio

Referências

Caels, F. (2016) *Os textos de Ciências na disciplina de PLNM: uma abordagem baseada em Género*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa.

Gouveia, C. A. M. (2013) A escola como sistema de géneros: conhecimento, aprendizagem e transversalidade. In: Mateus, M. H. M. & Solla, L. (coord.) *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Formação*. Lisboa: ILTEC e Fundação Calouste.

Martin, J. R. & Rose, D. (2008) *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.

Que papel tem a gramática no ensino da compreensão leitora?

Joana Batalha

CLUNL

A compreensão leitora é um fenómeno complexo, que envolve diferentes processos linguísticos, desde o nível da palavra ao nível do texto, e cognitivos, como a memória e o uso do conhecimento geral (Cain & Oakhill 2009). No que se refere aos processos linguísticos, para que bons níveis de compreensão sejam atingidos, é necessário fazer uso de um conhecimento que vai para além do conhecimento intuitivo e espontaneamente adquirido que qualquer falante possui sobre a sua língua materna, ou seja, há evidências de que, para além do conhecimento implícito, um outro nível de conhecimento contribui decisivamente para a compreensão: a consciência linguística. Podendo ser entendida como um estágio intermédio entre o conhecimento implícito e um conhecimento refletido, deliberado e explícito sobre as propriedades e operações da língua, designado conhecimento explícito da língua, a consciência linguística – ou, pelo menos, alguns tipos de consciência linguística, como a consciência fonológica – tem sido positivamente relacionada com a aprendizagem da leitura (cf. Duarte 2008; Freitas, Gonçalves & Duarte 2010; Costa, Costa & Gonçalves 2017). Também quanto ao nível sintático e semântico, vários estudos (por exemplo, para o português, Costa 1991 e Leal & Roazzi 1999) sugerem que a consciência linguística desempenha um papel relevante na leitura e, concretamente, na compreensão. Nesta comunicação, discute-se precisamente a hipótese de que a compreensão da leitura pode ser potenciada com o desenvolvimento da consciência linguística, o que será ilustrado com dados obtidos num estudo sobre relações entre gramática e leitura realizado em contexto escolar. Concretamente, procura-se

mostrar os efeitos de um trabalho de promoção da consciência linguística sobre pronomes anafóricos nos desempenhos de alunos de 4.º ano numa tarefa de leitura. Da consideração dos resultados do estudo, que integrou três fases distintas (diagnóstico, intervenção e aferição de resultados) emerge uma reflexão em torno das implicações didáticas das relações estabelecidas entre gramática e compreensão da leitura, nomeadamente no que se refere à redefinição de critérios no desenvolvimento de atividades e na criação de materiais didáticos para o ensino da compreensão leitora.

Palavras-chave:

gramática, consciência linguística, compreensão leitora, didática

Referências:

Cain, K. & Oakhill, J. (2009). Reading Comprehension Development from 8 to 14 years. The contribution of component skills and processes. In R.K. Wagner, C. Schatschneider & C.

Phythian-Sence (eds.). *Beyond Decoding. The Behavioral and Biological Foundations of Reading Comprehension*. New York: The Guildford Press.

Costa, A., Costa, M. A. & Gonçalves, A. (2017). Consciência linguística: aspetos sintáticos. In Freitas, M. J. & Santos, A. L. (eds.). *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*. Textbooks in Language Sciences 3. Berlin: Language Science Press, 409-438.

Costa, M. A. (1991). *Leitura: Compreensão e Processamento Sintático*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Lisboa.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: DGIDC-ME.

Freitas, M. J., Gonçalves, A. & Duarte, I. (eds.). (2010). *Avaliação da consciência linguística. Aspectos fonológicos e sintáticos do português*. Lisboa: Colibri, 171-205.

Leal, T. F. & Roazzi, A. (1999). Uso de pistas linguísticas na leitura: análise do efeito da consciência sintático-semântica sobre a compreensão de textos. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (2), 77-104.

Para o desenvolvimento da Multiliteracia: o ensino do texto multimodal em Portugal

Audria Leal

FCSH/UNL

Carla Teixeira

FCSH/UNL

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o ensino da multimodalidade e a sua implicação no desenvolvimento da literacia. Com os avanços tecnológicos, há um processo de mudança no uso da linguagem, sendo possível encontrar uma maior articulação entre a imagem e a língua nos sistemas comunicativos. Como consequência, assistimos a um aumento na interação de diferentes modos semióticos nas nossas ações comunicativas. Esta interação gera novos desafios na compreensão dos processos envolvidos na leitura e escrita dos textos. Tal como afirmam Lebrun, Lacelle & Boutin (2012), numerosas questões são levantadas por causa do aumento de suportes tecnológicos diversificados, originais, interactivos e, conseqüentemente, mais complexos.

Diante desta realidade, o Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico (Buescu *et al*, 2014) para o ensino de Português têm como objetivo propiciar ao aluno “o direito de acesso a um capital cultural comum, que é função do sistema educativo, e o reconhecimento da diversidade dos usos da língua, numa ótica de valorização dos textos”. Neste sentido, prevê-se um ensino de língua na perspectiva do seu uso a partir das práticas sociais dos cidadãos. Assim, torna-se indispensável refletir sobre a noção de multimodalidade e sua aplicação didática.

Para atingir esse objetivo, tem-se como base teórica-metodológica o interacionismo sociodiscursivo (ISD), com destaque para a noção de género e a sua aplicação didáctica (Schneuwly & Dolz, 2004). De facto, o ISD considera que trabalhar o género como um instrumento de ensino-aprendizagem da língua pode propiciar o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Esta apresentação será dividida em três partes: i) a exposição das directrizes que orientam o ensino do multimodal; ii) os aportes teóricos do ISD e da multimodalidade e a sua contribuição para o ensino; e, finalmente, iii) uma reflexão sobre a relação entre o ensino de multimodalidade e o desenvolvimento da literacia, a partir de exemplos de manuais do 1º e do 2º ciclo.

Como resultado desta proposta, esperamos ampliar a discussão sobre os métodos do ensino-aprendizagem dos textos, enfatizando a sua complexidade e o seu uso em sociedade. Acreditamos que ensinar multimodalidade a partir de géneros contribui para o desenvolvimento dos alunos enquanto futuros participantes ativos na sociedade.

Referência bibliográficas:

- Aeby Daghe, Sandrine; Sales Cordeiro, Gláís & Wirthner, Martine. (2014) Liens entre activités de lecture et activités sur le fonctionnement de la langue. In: T. Thévenaz- Christen. *La lecture enseignée au fil de l'école obligatoire. L'exemple genevois*. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2014. p. 291-337
- Buescu, H. C; Maia, L. C; Silva, M. G & Rocha, M. R. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência de Portugal, 2014. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf. Acesso em 21 de nov. 2016.
- Lebrun, M; Lacelle, N & Boutin, J-F. (2012). *La littératie médiatique multimodale: des nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leal, A & Silva-Hardmeyer, C (2017). O Modelo Didático do Gênero Cartoon: Uma Ferramenta para o Ensino da Leitura e da Produção Textual. In: *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*. Pp. 137 – 153. URL: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2017-2/especial/>
- Schneuwly, B; Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. (Trad. e org.) Rojo, R.; Cordeiro. G.S. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Expor e narrar em textos de alunos de 4.º ano de escolaridade

Matilde Gonçalves

CLUNL

Noémia Jorge

CLUNL

Nesta comunicação propomo-nos a apresentar alguns dos resultados da investigação realizada no âmbito do projeto *Promoção da Literacia Científica* (desenvolvido no CLUNL e financiado pela FCG), um projeto que tem como objetivo incrementar estratégias de intervenção didática com vista à promoção da Literacia Científica em contexto escolar.

Tendo como objeto de análise um *corpus* constituído por dezoito trabalhos produzidos por alunos de uma escola da grande Lisboa, analisaremos as operações psicológico-enunciativas presentes nos textos, respondendo a duas questões: *1) ao redigirem um trabalho de natureza predominantemente expositiva, os alunos privilegiam o expor de factos atuais ou genéricos ou o narrar de acontecimentos localizados no passado? 2) fazem-no implicando-se no discurso como enunciadores ou anulando a sua presença enunciativa?*

De cunho predominantemente qualitativo e interpretativo mas não descurando dados quantitativos encarados como pertinentes, a análise segue o modelo de arquitetura textual e a noção de tipos discursivos propostos em Bronckart (1997, 2008) e adaptados para o português europeu (Coutinho & Jorge, 2012, Jorge, 2015, Gonçalves & Leal, 2012), relevando as atitudes enunciativas (expor, narrar) e as relações de implicação/autonomia e de temporalidade que lhe são inerentes. Os resultados permitirão concluir, entre outros aspetos, que: I) os trabalhos apresentam regularidades ao nível enunciativo que refletem as operações psicológicas que estiveram na sua base; II) a implicação no discurso está presente, sobretudo, nas secções de introdução e conclusão dos trabalhos, ao passo que no desenvolvimento se privilegia o apagamento da presença do enunciador; III) embora o expor se assuma como atitude enunciativa

predominante, recorre-se ao narrar em momentos específicos (por exemplo, para textualizar a história do país).

Com esta investigação pretende-se contribuir para a reflexão sobre a dimensão processual de escrita – encarando-se esta dimensão processual como a articulação entre o psicológico, o discursivo e o textual.

Palavras-Chave:

atitude enunciativa, tipo discursivo, expor, narrar, implicação enunciativa

Referências

Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Bronckart, J.-P. (2008). "Genre de textes, types de discours, et "degrés" de langue". *Texte! , Dialogues et débats, XIII(1)*. Disponível em <http://www.revuetexto.net/index.php?id=86> (último acesso em 07-05-2018).

Coutinho, A. & Jorge, N. (2012). "Géneros de texto e construção discursiva do tempo", *Verba Hispanica* 1, XX:145-164.

Gonçalves M. & Leal, A. (2012). "La question des types de discours", *Arts et Savoirs* [em linha], 2 | 2012, <http://journals.openedition.org/aes/472> ; DOI : 10.4000/aes.472

Jorge, N. (2015). "Types of discourse and textual construction of knowledge", *Calidoscópico* 13, 3: 281-293.

Escrita cooperativa no ensino superior: a negociação no processo de produção de um resumo de artigo científico

Adriana Cardoso

ESELx/IPL

Isabel Sebastião

CLUP

Carla Teixeira

FCSH/UNL

Inscritos na área da formação de professores, são vários os estudos que destacam a importância de os futuros professores experienciarem, durante a sua formação, as metodologias e estratégias que vão implementar nas suas práticas profissionais efetivas (cf. Niza, 2009, entre outros).

Na senda do isomorfismo pedagógico em práticas de escrita, a UC de Escrita Académica em Português, que integra o plano de estudos do 1.º ano da licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Lisboa, promove a realização de atividades de cooperação entre os alunos

durante a produção escrita de textos, tendo em vista o desenvolvimento da sua competência (meta)textual e (meta)linguística.

Tomando como base o enquadramento teórico do socioconstrutivismo, o presente estudo incide sobre a análise da interação de uma díade de pequena assimetria (Santana, 2007) durante a produção de um resumo de científico. Em concreto, esta análise centra-se nos segmentos discursivos que evidenciam um agir alicerçado na negociação (Cardoso, Sebastião & Teixeira, 2018), como ilustrado em (1)-(2).

(1) A1. Não assim...

A2. {fp} Achas que o resultado é só isso?

A2. Penso que sim.

A1. Não temos aqui nada de...

A2. Podemos também ver aqui nas considerações finais o que é que [AB|pode] podemos acrescentar, mas os [AB|resul-] os resultados são estes.

(2) A1. [AB| os cinco e os-]. O que é que achas? Vamos falar antes.

A2. Lá, lá, acho que sim. Vamos pôr isso de uma maneira melhor {fp}.

A partir da análise deste corpus, demonstra-se que, apesar da pequena assimetria que existe entre os elementos da díade, o par procurou o consenso, perguntando e justificando as suas decisões (Mercer, 2003), evidências da resolução madura das dificuldades. A partir da análise de conteúdo das interações, são ainda apresentados indicadores que revelam que a comunicação centrada na negociação é uma ponte para a cognição, reconfigurando a ‘zona de desenvolvimento proximal’ (Vygotsky, 1987). O foco desta análise é o desenvolvimento das competências (meta)textuais e (meta)linguísticas dos alunos no processo de construção textual.

Palavras-chave:

escrita académica, escrita cooperativa, artigo científico, resumo, negociação.

Referências

- Cardoso, A., Sebastião, I. & Teixeira, C. (2018). Escrita colaborativa no ensino superior: análise exploratória da interação entre pares no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. In T. Brocardo & C. N. Correia (Orgs.), *Cadernos WGT — Workshops em Gramática e Texto: (Novos) Balanços e Perspetivas* (pp. 19-26). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Mercer, N. (2003). Helping children to talk and think together more effectively. *Polifonia*, n.º 07, Cuibá EdUFMT (pp.1-26), Educational Dialogue Research Unit. UK: The Open University.
- Niza, S. (2009). Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A Formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (coord.) *Formação de Professores — Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 345-362). Porto: Porto Editora.
- Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita. Estudo sobre revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.

Vygotsky, L. S. (2003). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Materiais formativos: os gêneros das Ciências Naturais no Ensino Básico

É objetivo deste poster divulgar os materiais de formação de professores que estão a ser preparados no âmbito do Projeto “Textos Género e Conhecimento”. Este projeto é uma iniciativa do grupo Discurso e Práticas Discursivas Académicas (DPDA) do CELGAILTEC e visa caracterizar os géneros (ou tipos de texto) de diferentes áreas e níveis de ensino.

A investigação adota princípios teóricos da Linguística Sistémico-Funcional (Martin & Rose 2008) e incide sobre 60 manuais escolares das áreas de Português, História e Ciências Naturais. Pretende-se, para cada uma destas áreas, identificar os géneros mais comuns e analisar as suas características discursivas, gramaticais e lexicais. O projeto procura, desta maneira, dar maior visibilidade aos desafios de literacia inerentes às diferentes áreas do currículo.

Os resultados do primeiro ano centram-se maioritariamente nos géneros de manuais de Ciências Naturais do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Foram identificados onze géneros, que se distinguem, quer pelo seu propósito, quer pela sua concretização textual.

De forma a divulgar estes resultados, foi idealizada uma coleção de cinco brochuras. A primeira brochura assume um carácter geral; as restantes focam os quatro géneros mais frequentes nos manuais. Além de apresentarem a estrutura e os recursos linguísticos de cada género, as brochuras incluem diversos exemplos comentados de textos de manuais.

Encontram-se finalizadas, até ao momento, três brochuras: i) Caracterização Geral dos Géneros de CN, ii) Explicação Sequencial e iii) Relatório Composicional.

A produção das brochuras descritas visa sensibilizar os professores de diferentes áreas disciplinares (Ciências, Português, PLNM) para o papel da língua na construção dos conteúdos científicos. O conhecimento linguístico potenciado pelas brochuras, por sua vez, permitirá apoiar os professores na implementação de práticas integradas de leitura e de escrita.

Palavras-chave

Português Língua veicular, Materiais formativos, Manuais escolares, Género, Ciências Naturais.

Referências

Martin, J. R. & Rose, D. (2008) *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.

A dinâmica da escrita colaborativa

A presente comunicação incide sobre a dimensão processual da escrita, analisada com base na escrita colaborativa. Esta modalidade de concretizar o processo de escrita tem sido perspectivada como instrumento de aprendizagem e como instrumento de investigação (Camps et al., 2000; Calil, 2016; Sturm, 2016). O objetivo deste estudo consiste em apreender as dinâmicas de interação adotadas dentro do grupo pelos alunos para a coconstrução do texto. A metodologia de recolha de dados consistiu no registo áudio e vídeo da realização da tarefa de escrita por parte de alunos do primeiro e do segundo ciclos do ensino básico, organizados em grupos de três elementos, seguido da respetiva transcrição e anotação. Estão em foco na análise a condução da tarefa, a formulação e fundamentação de propostas e respetiva distribuição entre os elementos do grupo. Pretende-se observar em que medida a participação e a contribuição dos diversos elementos para o produto textual é alargada ou é dominada por algum ou alguns elementos, considerando variáveis como a classificação escolar e/ou a assunção de papéis diretivos no grupo. Os resultados mostram contrastes entre níveis de escolaridade quanto à adoção de estratégias para a construção do texto de forma participada: uma estratégia predominantemente sequencial, no caso dos níveis mais baixos, que evolui para uma estratégia de interação mais livre, por iniciativa dos sujeitos, associada frequentemente ao nível classificativo escolar. Os resultados revelam também desníveis de participação dentro do grupo. Considerando as implicações didáticas, esses desníveis têm o potencial de ativar a zona de desenvolvimento proximal, na perspetiva vygotkiana, mostrando aos alunos com níveis mais baixos de competências de escrita estratégias e possibilidades adotadas pelos alunos com níveis mais elevados. Por outro lado, esses desníveis devem motivar a procura de estratégias para reforçar a participação alargada.

Palavras-chave:

escrita, processo de escrita, trabalho de grupo, escrita colaborativa, interação.

Referências

- Camps, A., Guasch, O., Milian, M., & Ribas, T. (2000). Metalinguistic activity: The link between writing and learning to write. In A. Camps & M. Milian (Eds.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 103–124). Amsterdam: AUP.
- Sturm, A. (2016). Observing writing processes of struggling adult writers with collaborative writing. *Journal of Writing Research*, 8(2), 301-344.
- Calil, E. (2016). O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso. *Alfa*, 60 (3), 531-555.

Os recursos linguísticos que constroem o posicionamento nos textos dos manuais de História

Marta Filipe Alexandre

CELGA-ILTEC / ESECS-IPL

Fausto Caels

CELGA-ILTEC; ESECS-IPL

O conhecimento especializado da História incide não apenas sobre aquilo que aconteceu no passado, mas também sobre o modo como avaliamos o que aconteceu (Rose e Martin 2012). Assim, uma parte significativa do currículo consiste em interpretar e expressar avaliação sobre o significado dos eventos do passado (Martin e Wodak 2003 (eds); Martin, Maton e Matruglio 2010). Segundo Coffin (2006), a análise da prosódia da avaliatividade construída dentro dos textos de História permite compreender e descrever o modo especializado de expressar interpretação e avaliação. Como consequência, a abordagem linguística pode apoiar professores e alunos na progressiva especialização neste campo do conhecimento.

O presente trabalho propõe uma explicitação preliminar dos recursos linguísticos envolvidos na construção da avaliação sobre acontecimentos violentos do passado, por meio da análise de textos de manuais escolares portugueses do 5.º ao 9.º anos de escolaridade. Foram escolhidos 17 textos de manuais recentes que lidam com eventos violentos do passado do Portugal e de outras nações europeias.

Seguindo o modelo da semântica do discurso da Linguística Sistémico-Funcional e aplicando, em particular, as categorias do sistema da Avaliatividade (cf. Martin e Rose 2008; Rose e Martin 2012), realizou-se uma análise qualitativa. Dos resultados destacam-se, por um lado, a diversidade de recursos linguísticos que constituem marcas explícitas de polaridade negativa e, por outro, a construção verbal de posicionamento implícito por meio de recursos linguísticos que constituem marcas de polaridade negativa e positiva.

Com base na análise, defende-se que a expressão do posicionamento nos textos da História envolve dois tipos de desafios complexos: (i) aceder e interpretar a diversidade de recursos linguísticos empregues e (ii) acompanhar os movimentos de transição entre posicionamento implícito e posicionamento explícito. Neste sentido, conclui-se que é urgente a descrição e análise discursiva dos textos da História e a produção de materiais de divulgação, tarefas estas que pressupõem um trabalho articulado entre linguistas e professores.

Palavras-chave

posicionamento, Avaliatividade, conhecimento da História, manuais escolares

Referências

Coffin, C. (2006). *Historical Discourse – The Language of Time, Cause and Evaluation*. London, New York: Continuum.

Martin, J., Maton, K. e E. Matruglio (2010). Historical cosmologies: Epistemology and axiology in Australian secondary school history discourse. *Revista Signos: estudios de lengua y literatura*, 43 (74): 433-463.

Martin, J. R. e D. Rose (2008). *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox.

Martin, J. R. e R. Wodak (eds.) (2003). *Re/reading the past – Critical and functional perspectives on time and value*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.

Rose, D. e J. R. Martin (2012). *Learning to Write, Reading to Learn*. Sheffield, Bristol: Equinox.