



**17 e 18  
dezembro  
2019**

## I Encontro Nacional

*Da formação linguística  
às práticas educativas  
na Educação de Infância  
e no Ensino Básico*

**LIVRO DE RESUMOS**

### **Organizadores**

Inês Oliveira  
Celda Morgado  
José António Costa

**P.PORTO**

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO



# **LIVRO DE RESUMOS**



# Ficha técnica

*título* I Encontro Nacional Da formação  
linguística às práticas educativas  
na Educação de Infância e no  
Ensino Básico  
(livro de resumos)

*organizadores* Inês Oliveira  
Celda Choupina  
José Antonio Costa

*data* 17 e 18 de dezembro de 2019

*ISBN* 978-972-8969-36-3

*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  
Centro de Investigação e Inovação  
em Educação (inED)

# I Encontro Nacional Da formação linguística às práticas educativas na Educação de Infância e no Ensino Básico

## Comissão Organizadora:

Celda Morgado	ESE/PP; CLUP; inED
José António Costa	ESE/PP; CLUP; inED
Inês Oliveira	ESE/PP; CLUP; inED
Joana Querido	ESE/PP; ISCAP/PP
Mário Cruz	ESE/PP; inED
Cláudia Maia-Lima	ESE/PP; inED

## Comissão de Coordenação de Simpósios:

Ana Cristina Macedo	ESE/PP; inED; LIJMI; ELOS
Celda Morgado	ESE/PP; CLUP; inED
José António Costa	ESE/PP; CLUP; inED
Inês Oliveira	ESE/PP; CLUP; inED
Joana Querido	ESE/PP; ISCAP/PP
Maria Elisa Sousa	ESE/PP
Mário Cruz	ESE/PP; inED
Cláudia Maia Lima	ESE/PP; inED

## COMISSÃO CIENTÍFICA

Adriana Baptista	ESMAD/ PP; ESE/PP; CLUL
Alexandra Rodrigues	ESE/IPB; CELGA
Ana Cristina Macedo	ESE/PP; inED; LIJMI;ELOS
Ana Luísa Costa	ESE/IP Setúbal; CLUL
Ana Maria Brito	FL/UP; CLUP
Ângela Couto	ESE/PP; inED
António Pais	ESE/IPCB
Celda Morgado	ESE/PP; CLUP; inED
Daniela Mascarenhas	ESE/PP
Dárida Fernandes	ESE/PP
Deolinda Ribeiro	ESE/PP
Filomena Viegas	APP
Gabriela Barbosa	ESE/IP Viana do Castelo
Inês Oliveira	ESE/PP; CLUP; inED
Íris Pereira	UM; CIEd
Isabel Sebastião	CLUL
João Paulo Balula	ESE/IPV
Jorge Pinto	ESE/PP
José António Costa	ESE/PP; CLUP; inED
Luís Filipe Barbeiro	ESECS/IPL; CELGA-ILTEC
Luísa Álvares Pereira	UA; CIDTFF

Madalena Teixeira	ESES/IP Santarém; CEAUL
Maria Cristina Vieira da Silva	ESEPF;CIEC-UM
Maria Elisa Sousa	ESE/PP
Mário Cruz	ESE/PP; inED
Mário José da Silva Meleiro	ESECD/IPG
Otília Costa e Sousa	ESE/IPL; UIDEF
Paula Flores	ESE/PP
Pedro Balaus Custódio	ESE/IPC
Sónia Coelho	UTAD

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



# ÍNDICE

NOTA PRÉVIA.....	14
CONFERÊNCIA.....	16
Literacia, textos híbridos e práticas educativas .....	18
SIMPÓSIOS.....	20
Simpósio 1: Do conhecimento linguístico aos recursos didáticos .....	22
(Des)construir (não) é (de)formar: olhares linguístico- didáticos de educadores e professores em formação .....	23
Une ressource, several linguistic possibilities : Siempre miramos várias vezes .....	26
Simpósio 2: Formação de professores e ensino do Português ...	28
O ensino do Português: recortes do quotidiano pedagógico. Diálogos entre áreas curriculares .....	29
O ensino do Português e a formação de professores: dados em análise .....	31
Simpósio 3: Competências linguísticas e literárias para o ensino do português .....	34
O Ensino da Literatura e o Ensino da Língua: patamares de uma relação .....	35
A leitura e a educação literária no 2º Ciclo do Ensino Básico: dos claustros às agoras .....	36
Promoção de competências linguísticas e competências literárias a partir de <i>O meu gato é o mais tolo do mundo</i> ..	38
Simpósio 4: Competências linguísticas para o ensino de conteúdos matemáticos .....	42
Quando a solução de problemas pode estar também na relação entre as palavras .....	43

Entre a linguagem verbal e a linguagem matemática: promoção de competências linguísticas e de compreensão matemática ..	45
Desenvolvimento de competências de compreensão e aprendizagem de conteúdos de matemática: trajetos e pontes .....	46
OFICINA.....	50
A reflexão linguística e metalinguística na aprendizagem (da escrita) pela leitura .....	52
MESA-REDONDA.....	54
A transversalidade da língua materna .....	56
COMUNICAÇÕES.....	58
Uma espiral de aprendizagens em torno do caracol .....	60
Comentários metalinguísticos na escrita colaborativa: domínios e conhecimento em relevo nos alunos do ensino básico .....	63
Conhecimento para ensinar gramática - um estudo ao nível da planificação pedagógica .....	65
Uma manta com retalhos para tecer aprendizagens interdisciplinares .....	68
Comunicação e arte vividas entre contextos educativos .....	71
Gêneros (e tipos) textuais: concetualizações do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico .....	73
Contributo para o estudo do desempenho linguístico de alunos dos 3.º e 4.º anos na expressão de nexos de causalidade/explicação em português .....	77
O projeto de leitura: um contributo escolar (relevante) para a educação (literária) ao longo da vida (?) .....	80
"Poemas digitais": relato de percurso didático interdisciplinar .....	83
Dos conhecimentos linguístico e científico-pedagógico do professor aos materiais didáticos no 1.º ciclo do ensino básico: a categoria nominal número .....	85
Universidade e escola: transversalidade entre língua, linguística e identidade docente .....	89
Estratégias desenvolvidas para a compreensão de problemas verbais matemáticos no 1.º CEB articulando as fases do método de Polya com as componentes da Leitura .....	92

Compreender a empatia na transdisciplinaridade .....	95
Potencialidades da abordagem "Made by them to them" no ensino da língua materna .....	97
A lexicultura na disciplina de português (língua-cultura materna e língua-cultura não materna) no ensino básico em Portugal .....	100
Da inclusão formal à incorporação didática das TIC nas disciplinas escolares de língua- cultura .....	103
A renovação da caixa métrica: um recurso potenciador da articulação curricular no 1.º CEB .....	106
 PÓSTERES .....	 109
 A leitura literária na Biblioteca Escolar: uma proposta de atividade para a determinação do assunto em ficção .....	 111
LGP em contexto de Educação Pré-escolar com crianças ouvintes: repercussões e interferências na compreensão global de histórias .....	114
Da literatura para a matemática e da matemática para a literatura: percursos para aprendizagens com significado ...	117
Mindset, Determinação e a Escrita .....	121
Ensinar gramática e pensar os recursos digitais - uma experiência na prática de ensino supervisionada .....	123



# NOTA PRÉVIA

O I Encontro Nacional *Da formação linguística às práticas educativas na Educação de Infância e no Ensino Básico II*, terá lugar nas instalações da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, nos dias 17 e 18 de dezembro de 2019 e tem como objetivos promover a reflexão sobre as práticas formativas de educadores e professores do Ensino Básico, mas também contribuir para a formação contínua e continuada destes agentes educativos. Estes objetivos gerais suportam a definição das linhas temáticas gerais do evento, bem como dos temas específicos dos simpósios propostos:

1. Do conhecimento linguístico aos recursos didáticos
2. Formação de professores e ensino do Português
3. Competências linguísticas e literárias para o ensino do Português
4. Competências linguísticas para o ensino de conteúdos matemáticos

Neste I Encontro, a área de interface convidada é a Matemática, procurando numas próximas edições ter outras áreas.

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

1. Conhecimento (meta)linguístico e ensino de línguas
2. Literacias múltiplas e multimédia

3. Interface Língua Materna/Língua Estrangeira
4. Supervisão e ensino de línguas
5. Linguística educacional e Educação Literária
6. Transversalidade da língua materna

Esperemos, desta forma, que o Encontro promova o diálogo interdisciplinar entre investigadores de várias áreas e a a reflexão linguística e metalinguística, 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, dezembro de 2019

A comissão organizadora

# CONFERÊNCIA



# Literacia, textos híbridos e práticas educativas

Adriana Baptista

ESMAD /PP; ESE/PP; CLUL

O conceito de literacia é hoje um conceito complexo que inevitavelmente cruza competências linguísticas (significativamente presentes na leitura e na escrita, de acordo com Inglis e Aers, mas também nas exigidas para falar e ouvir) com funções comunicativas (quando a literacia se aproxima de uma competência funcional para responder às exigências da vida adulta). Nesta era digital, as literacias são inequivocamente múltiplas e, mesmo ultrapassando as competências tecnológicas, a sua complexidade interliga-se profundamente com a descodificação e com a compreensão, impondo mudanças na formação de docentes, nos currículos académicos e nas práticas educativas.



# **SIMPÓSIOS**



## **Simpósio 1: Do conhecimento linguístico aos recursos didáticos**

Coordenadores: José António Costa      ESE/PP; inED; CLUP

Mário Cruz                                      ESE/PP; inED

A elaboração de recursos didáticos e o *design* de percursos de aula significativos pressupõem um conhecimento científico atualizado, sem o qual a promoção e o desenvolvimento de competências dos alunos estarão postos em causa. Partimos deste princípio para a organização de um simpósio em que procuraremos equacionar as pontes viáveis entre o conhecimento linguístico e as práticas de ensino da língua, seja materna, seja não materna, considerando os vários domínios em que se exerce.

Serão apresentados relatos de experiências formativas de (futuros) educadores de infância e professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como percursos didáticos já efetivados em contextos particulares. O simpósio terminará com um exercício de identificação de questões linguísticas subjacentes à abordagem de um álbum para crianças, como forma de preparação de atividades produtivas em várias línguas.

**(Des) construir (não) é (de) formar: olhares  
linguístico-didáticos de educadores e professores  
em formação**

Cláudia Almeida ESE/PP

Suzette Duarte Oliveira ESE/PP

As experiências construídas ao longo do percurso formativo constituem uma base fundamental para a atuação do futuro educador e do futuro professor. Nesta apresentação, serão evidenciadas duas práticas concretizadas em contexto de estágio: uma na Educação Pré-escolar, focando a promoção de competências ao nível da língua materna; e outra no 1.º CEB, valorizando a educação para a diversidade linguística junto de alunos de Inglês como língua não materna.

A primeira envolve várias dimensões da consciência fonológica, entendida como a "habilidade metalinguística complexa que envolve a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral" (Rios, 2011, p. 26). São privilegiados aspetos referentes à escuta ativa como exercício fundamental na Educação Pré-escolar (Adams, Foorman, Lundberg, & Beeler, 2006), mas também à consciência silábica, intrassilábica e fonémica (Freitas, Alves, & Costa, 2007).

A segunda atividade foi desenvolvida em contexto de ensino do Inglês no 4.º ano do 1.º CEB, valorizando o modo como as histórias tradicionais orais constituem um meio de transformação e de acolhimento da diversidade, no âmbito de práticas enquadradas numa abordagem comunicativa experiencial (Fernández-Corbacho, 2014) e considerando a Octalysis Framework de Gamificação (Chou, 2016).

A análise destas atividades relacionadas com as variedades culturais e linguísticas da África do Sul e as competências para o século XXI (Duarte, & Cruz, 2017) permite sublinhar a importância do trabalho contextualizado e significativo sobre as estruturas linguísticas, em particular sobre o léxico e as referências culturais subjacentes ao seu uso (Logar, Gantar, & Kosem, 2014; Cardoso, 2012).

Palavras-chave: formação de educadores e professores; consciência fonológica; escuta ativa; desenvolvimento lexical; diversidade linguístico-cultural; práticas educativas contextualizadas.

#### Referências bibliográficas

- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.
- Cardoso, C. (2012). Aprendizagem de vocabulário na aula de L2. *Das palavras isoladas às colocações*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Chou, Y.-K. (2016). *Actionable Gamification: Beyond points, badges and Leaderboards*. London: Leanpub.
- Duarte, S., & Cruz, M. (2017). From and beyond gamified activities in Primary English learning. Retrieved from [https://www.academia.edu/33418683/From\\_and\\_beyond\\_gamified\\_activities\\_in\\_Primary\\_English\\_Learning](https://www.academia.edu/33418683/From_and_beyond_gamified_activities_in_Primary_English_Learning).
- Fernández-Corbacho, A. (2014). *Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial. Programa de Desarrollo Profesional*. Madrid: Editorial Edinumen.

Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *PNEP - O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Logar, N., Gantar, P., & Kosem, I. (2014). *Collocations and examples of use: a lexical-semantic approach to terminology*. *Slovenščina 2.0*, 2 (1), 41-61.

Rios, A. (2011). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: PsicoSoma.

Sim-Sim, I., Silva, A.C, & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no jardim de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.

**Une ressource, several linguistic possibilities :**

**Siempre miramos várias vezes**

Mário Cruz

ESE/PP; inED

José António Costa

ESE/PP; CLUP; inED

Existe, no quotidiano, uma diversidade de materiais que podem ser objeto de análise e exploração didática, na medida em que, embora possam não ter sido concebidos à partida para tal, encerram propriedades suscetíveis de promover e desenvolver competências linguístico-comunicativas nos aprendentes (Mercau, 2014). Esses recursos, sejam físicos ou digitais e constituam-se ou não como materiais autênticos (Tomlinson, 1998), fornecem um elevado número de oportunidades de trabalho em sala de aula, desde que a sua apropriação cumpra princípios científico-pedagógicos rigorosos.

Os álbuns para crianças assumem-se como exemplo claro do que acabámos de afirmar. Sem colocar em causa o seu valor enquanto obra artística e procurando, inclusive, evidenciá-lo de forma inequívoca, é possível construir percursos didáticos que deem a ver a singularidade linguístico-literária desses objetos culturais, que veiculam, ao mesmo tempo, cosmovisões particulares (Ellis & Brewster, 2014).

Partindo deste pressuposto, propomo-nos analisar a obra *Double Take! A New Look at Opposites*, de Susan Hood (2017), com ilustrações de Jay Fleck, tanto no original em língua inglesa, como nas versões portuguesa, espanhola e francesa.

Para além de aí identificarmos especificidades culturais concretizadas numa perspetiva intersemiótica (Baptista, 2014), também procuraremos explorar opções linguísticas inerentes a cada uma das línguas que possuem potencialidades várias ao nível do ensino e da aprendizagem de línguas maternas e não maternas (Costa & Cruz, 2018).

Palavras-chave: recursos didáticos; língua e visões do mundo; álbuns literários; relação língua materna-língua estrangeira.

#### Referências bibliográficas

- Baptista, A. (2014). Literacia visual no jardim de infância. A imagem ao pé das letras. In F. L. Viana et al. (coord). *Ler para ser*. Coimbra: Almedina.
- Costa, J., & Cruz, M. (2018). *Gamifying reading: enhancing pre-reading, reading and post-reading activities through both digital and physical resources*. Trabalho apresentado em *Play2Learn Conference, Lisboa*, 131-132.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell it again. The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. British Council.
- Hood, S., & Fleck, J. (2017). *Double take! A New Look at Opposites*. Massachusetts: Candlewick Studio.
- Mercau, C. (2014). *La cultura hispanoamericana en las clases de ELE: nuevas perspectivas y aplicaciones*. Oviedo: Universidade de Oviedo.
- Tomlinson, B. (1998). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

## **Simpósio 2: Formação de professores e ensino do Português**

Coordenadoras: Maria Elisa Sousa      ESE/PP

Joana Querido      ESE/PP; ISCAP/PP

Este simpósio, integrado no I Encontro Nacional Da formação linguística às práticas educativas na Educação de Infância e no Ensino Básico, surgiu da necessidade de dar visibilidade a uma questão maior da educação e do sistema educativo: a formação de professores, particularmente, a que respeita ao ensino do Português. Neste âmbito, colocam-se questões sobre a natureza e conteúdo dos planos de estudos das IES que formam professores, sobre o modo como se desenvolve a Prática de Ensino Supervisionada nos contextos específicos de formação, sobre quem orienta a formação do ensino de Português, entre outras. De modo ainda exploratório, procuramos apresentar dados recolhidos, diálogos entre vozes de diferentes comunidades linguísticas que partilham o português como língua oficial e alguns apontamentos retirados de práticas que acontecem no quotidiano pedagógico de professores em formação.

## **O ensino do Português: recortes do cotidiano pedagógico. Diálogos entre áreas curriculares**

Catarina Sousa

ESE/PP

Sílvia Braga de Oliveira

ESE/PP

A área curricular de Português constitui-se como “um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (Reis et al, 2009, p.21), revelando-se transversal a todas as disciplinas “na sua condição de suporte, funcional e estruturalmente integrado nos restantes saberes” (Amor, 2001, p.9) e, por isso, com influência nos resultados do processo de ensino e aprendizagem de cada aluno, condicionando o seu percurso académico. O desenvolvimento da competência comunicativa implica necessariamente “um conhecimento reflexivo sobre a língua (...)” (Buescu et al, 2015, p.6). Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento de práticas mais conscientes, integradas, articuladas e significativas requer a priorização de conhecimentos linguísticos e literários na formação de professores.

A presente comunicação, fruto de recortes sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB (Decreto-Lei n.º 79/2014) procura ilustrar sequências marcadas pela articulação horizontal e vertical. Com enfoque na dimensão de articulação horizontal, apresentam-se sequências didáticas que integram saberes de diferentes áreas curriculares (Pombo, 2004), procurando concorrer, em diálogo, para a construção de conhecimentos consistentes e

duradouros, abordados em espiral ao longo do tempo escolar (Roldão, 2009). A divulgação destes exemplos de experiências pedagógico-didáticas procura dar testemunho da relevância da prática educativa em contextos especializados, ancorada numa dinâmica de supervisão que valoriza na formação a experimentação acompanhada da reflexão crítica como processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Sequência didática; Articulação; Desenvolvimento pessoal e profissional e Supervisão.

#### Referências bibliográficas

Amor, E. (2001). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologias* (6.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Texto Editores.

Pombo, O. (2004). Epistemologia da Interdisciplinaridade. In C. Pimenta (Ed.), *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade* (93-124) Porto: Campo de Letras.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Desenvolvimento Profissional de Professores.

#### Normativos legais e outros documentos

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. *Diário da República*, n.º 92/2014 - I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação & Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

## **O ensino do Português e a formação de professores: dados em análise**

Maria Elisa Sousa

ESE/PP

Joana Querido

ESE/PP; ISCAP/PP

Falar do ensino do Português não poderá deixar de ter como implicação imediata a formação de professores. No período pós-Bolonha, essa formação exige a obtenção do grau de Mestre, assumindo a Prática de Ensino Supervisionada - Estágio um lugar de destaque, a começar pelo número de créditos atribuídos. Conhecer o modo como tal prática/estágio se operacionaliza nas diferentes instituições de ensino superior que têm a seu cargo a formação de professores para o 1.º e o 2.º ciclo do Ensino Básico afigura-se relevante para dar início ao esboço do panorama da formação dos professores que terão a responsabilidade pelo ensino do Português nos dois ciclos.

Para a consecução de tal desiderato, foram auscultados diferentes atores do processo de supervisão, tendo-se dirigido questionários a (ex)supervisores e a ex-estagiários dos mestrados profissionalizantes de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB das várias Escolas Superiores de Educação públicas nacionais. Nestes instrumentos de investigação indagaram-se os diferentes atores sobre a especialidade dos supervisores institucionais, a organização da prática educativa supervisionada, a carga horária dedicada ao ensino do Português/Língua Portuguesa e o grau de articulação curricular.

Palavras-chave: Prática Ensino Supervisionada;  
Português/Língua Portuguesa; Formação de Professores;  
Supervisão; Articulação curricular.

#### Referências bibliográficas

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.

Tomaz, C. & Martins, F. (2014). De alunos a educadores / professores: Representações sobre a Prática Pedagógica Supervisionada. In G Portugal, A. Andrade, C. Tomaz, F. Martins, J. Costa, M. Migueis, R. Neves, R. Vieira, (Orgs.). *Formação inicial de professores e educadores: experiências em contexto português* (337-358). Aveiro, UA Editora.



## **Simpósio 3: Competências linguísticas e literárias para o ensino do português**

Coordenadoras: Ana Cristina Macedo      ESE|PP;      inED;  
LIJMI; ELOS

Inês Oliveira      ESE|PP; inED; CLUP

Com o simpósio “Competências linguísticas e literárias para o ensino do Português”, enquadrado nas linhas gerais que definem o I ENFL 2019, pretende-se uma reflexão sobre os conceitos de competências linguística e literária e sua importância no âmbito do ensino do Português.

Considerando que as competências linguísticas estão subjacentes ao desenvolvimento de competências literárias, surge a necessidade de promoção de uma articulação, de uma relação interdisciplinar entre estes dois saberes-em-ação. Assim, o texto literário apresenta-se como base imprescindível quer para alicerçar aprendizagens ao nível do funcionamento da língua materna quer para desenvolver a leitura literária enquanto modalidade de leitura de nível elevado.

## **O Ensino da Literatura e o Ensino da Língua: patamares de uma relação**

José Augusto Cardoso Bernardes

Universidade de Coimbra

A presença de textos literários na sala de aula constitui uma excelente base para alcançar uma vasta série de objetivos pedagógicos. Falamos nomeadamente da maturação da sensibilidade, do fomento do espírito crítico e da aprendizagem da Língua.

A persecução destes objetivos requer, porém, um esforço contínuo de ajustamento à idade dos alunos, à sua motivação e, em alguns casos, também ao seu perfil social e cultural.

Considerando essas premissas, a presente comunicação visa equacionar, em concreto três questões relacionadas com o terceiro objetivo:

- 1 - Como se pode aprender Língua a partir de um texto literário?
- 2 - Quais as competências linguísticas que podem ser favorecidas através do convívio escolar com a literatura?
- 3 - Quais os textos literários que devem privilegiar-se quando estão em causa objetivos de natureza linguística?

## **A leitura e a educação literária no 2º Ciclo do Ensino Básico: dos claustros às agoras**

Pedro Balau Custódio

ESE/IPC

No Programa e metas Curriculares para o 2º Ciclo do Ensino Básico (2015, p.19), os autores mencionam que a "Leitura e Escrita continuam associadas no 2º Ciclo", sendo que "(...) Um dos objetivos é o da progressão do trabalho, pela leitura e pela escrita, de textos mais ricos e complexos, uma vez que "No domínio da Educação Literária (...) prossegue o estudo de obras significativas, adequadas a esta faixa etária (...)". O documento refere ainda que "Inicia-se formalmente neste Ciclo uma análise gradual dos recursos expressivos, bem como de textos literários com uma maior densificação temática."

Ora, atendendo à observação das práticas, começam a surgir algumas dúvidas sobre aspetos relacionados com a gestão integrada dos domínios do Programa de Português, a sua (efetiva) capacidade mobilizadora de leitura e a perceção dos alunos sobre as ligações entre os distintos domínios programáticos. A estas incertezas, adicionem-se ainda as dificuldades de alguns docentes em harmonizar estas confluências que, por vezes, são frágeis ou mesmo inconsúteis. Assim, nesta breve nótula destacaremos quatro questões:

A primeira, relativa à urgência em promover um diálogo mais estreito entre os domínios da leitura, da escrita e da educação literária, à semelhança de outros documentos normativos internacionais; a segunda, respeitante à existência de uma lista de obras de leitura

obrigatória que, não raro, se assume (talvez erradamente), como *um cânone literário* para este ciclo; a terceira, atinente aos obstáculos com que os docentes se deparam na gestão didática de cada um dos domínios. Em quarto lugar, a eventualidade de existirem algumas dissonâncias mais ou menos significativas entre as escolhas textuais para esta faixa etária e as expectativas, maturidade e desenvolvimento do jovem leitor.

Procuraremos, por último, apontar algumas direções que possam obviar estas possíveis desarmonias entre a prescrição curricular e as necessidades didáticas no âmbito do ensino do Português no 2º CEB em particular, de modo a facilitar e a promover a *efetiva passagem da leitura literária das clausuras programáticas às ágoras da leitura em sala de aula*.

Palavras-chave: Educação literária; domínios curriculares; ensino da literatura; ensino básico.

**Promoção de competências linguísticas e  
competências literárias a partir de *O meu gato é o  
mais tolo do mundo***

Inês Oliveira

ESE/PP; inED; CLUP

Ana Cristina Macedo

ESE/PP; inED; LIJMI;ELOS

Elisama Oliveira

ESE/PP; CLP /UC; LIJMI

O texto literário espelha as potencialidades da língua e da cultura e, considerando este pressuposto, a partir do álbum de Gilles Bachelet, *O meu gato é o mais tolo do mundo*, analisaremos possíveis competências linguísticas e literárias necessárias para formar leitores aptos para ler o texto e de manter com ele um diálogo aberto nos campos da comunicação e da cultura.

Ao nível das competências linguísticas, procuraremos analisar como linguisticamente são construídas as características do gato, já que o contraste cognitivo patente na capa direciona já a leitura para um caminho a seguir na abordagem deste aspeto. Assim, com base na isotopia de contraste, trabalhar-se-á a compreensão da leitura partindo de competências linguísticas com base em estruturas de negação, gradação e intensidade aliadas à compreensão do mundo e aos contrastes que existem na forma como olhamos para o mundo e nos estereótipos que vamos criando.

Ao nível das competências literárias, num primeiro momento, serão abordadas as componentes da narrativa verbal e pictórica bem como as possibilidades interartísticas suscitadas por este álbum concreto, sem ignorar o efeito de estranhamento que ele provoca.

Num segundo momento, seguir-se-á a apresentação de uma grelha para orientação de análise / leitura de um álbum narrativo.

#### Referências bibliográficas

Albelda Marco, M. (2007) *La intensificación como categoría pragmática: revisión y propuesta*. Frankfurt: Peter Lang.

Almeida, C. (2016). Dispositivos linguísticos de atenuação e de intensificação: estratégias retórico-argumentativas de persuasão. *Revista Portuguesa de Humanidades - Estudos Linguísticos*. Braga: Universidade Católica Portuguesa, v. 20 (1) 25- 50.

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

Fonseca, J. (1994). O lugar da pragmática na teoria e na análise linguísticas. *Máthesis*, (3), 35-42. Disponível em:  
[http://www4.crb.ucp.pt/biblioteca/mathesis/Mat3/mathesis3\\_35.pdf](http://www4.crb.ucp.pt/biblioteca/mathesis/Mat3/mathesis3_35.pdf) [Acedido a 20 de janeiro de 2018].

Mendoza Fillola, A. (2006). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponível em:  
<http://www.biblioteca.org.ar/libros/300233.pdf>,  
[Acedido a 28 de janeiro de 2015].

Mendoza Fillola, A. (2008). *Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/funcin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-de-la-competencia-literaria-0/>. [Acedido a 28 de janeiro de 2015].

Oliveira-Martins (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: República Portuguesa Ministério da Educação.

Torremocha, P. C. (2010). *Sobre lectura, literatura y educación*. México: Porrúa.

Roig Rechou, B.-A. (2013). *Educação literária e Literatura Infantojuvenil*. Porto: Tropelias & Companhia, col. Percursos.

Vieira da Silva, A. A. L. (2009). *Estatuto sintáctico dos "advérbios": Função e classe*. Évora: coleção linguística 5, centro de estudos em letras.

Zayas, F. (2011): *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona: Octaedro.



## **Simpósio 4: Competências linguísticas para o ensino de conteúdos matemáticos**

Coordenadoras: Celda Morgado      ESE/PP;      inED;  
CLUP

Cláudia Maia-Lima      ESE/PP; inED

Valorizar a articulação entre áreas do saber na formação científica do Educador e do Professor dos 1.º e 2.º CEB e, conseqüentemente, contribuir para práticas educativas capazes de promover o desenvolvimento de competências linguísticas significativas, o pensamento e o raciocínio e a compreensão de conteúdos de matemática são alguns dos objetivos deste simpósio.

A articulação entre a Língua Materna e a Matemática assume, neste simpósio, grande relevo com a apresentação de fundamentos teóricos, de trabalhos práticos e de projetos que envolvem o desenvolvimento de competências e de conhecimentos de ambas as áreas.

## **Quando a solução de problemas pode estar também na relação entre as palavras**

Ângela Ferreira	ESE/PP
Joana Faria	ESE/PP
João Perry	ESE/PP
Celda Morgado	ESE/PP; CLUP; inED

O conhecimento linguístico e o uso da linguagem são em si mesmos processos complexos, que requerem a aprendizagem e o desenvolvimento de determinadas competências linguísticas e pragmáticas, recrutando um conjunto muito variado de instrumentos e regras de funcionamento e de uso (Faria, 2003). Neste âmbito, podemos afirmar que os nomes são uma classe de palavras nuclear quer na linguagem verbal, independentemente das suas modalidades oral e escrita, quer na estruturação do pensamento, pelo potencial que têm de referência e de coesão textual e discursiva endo e exofórica (Duarte, 2003; Duarte, & Oliveira, 2003).

Nesta comunicação, pretendemos, por um lado, evidenciar a influência dos nomes e das suas relações semânticas na compreensão dos enunciados de problemas verbais e problematizar as propriedades das subclasses dos nomes (comuns e comuns coletivos) e a sua relevância na compreensão dos enunciados verbais dos problemas matemáticos; e, por outro, valorizar o conhecimento linguístico do professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico e promover a transversalidade da língua materna no ensino nas diferentes áreas científicas neste Ciclo e, em particular, na aprendizagem de conteúdos de Matemática.

Para cumprir os objetivos antes expostos, faremos uma contextualização teórica sobre as propriedades do nome, as suas subclasses e as relações semânticas que se podem estabelecer entre as expressões nominais (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015) e que contribuem fortemente para a compreensão do mundo e, assim, inevitavelmente para a compreensão dos problemas verbais (Correia, 2003), que são instrumento e conteúdo de ensino no Currículo da Matemática ao longo de, pelo menos, o 1.º CEB (Bivar, Grosso, Oliveira, & Timóteo, 2013).

**Entre a linguagem verbal e a linguagem matemática:  
promoção de competências linguísticas e de  
compreensão matemática**

Cláudia Maia-Lima

ESE/PP; inED

Celda Morgado

ESE/PP; CLUP; inED

É inegável a relevância do desenvolvimento linguísticos e o domínio da compreensão verbal para a compreensão na Leitura (Viana et al, 2010) e o raciocínio matemático (Ulu, 2017). Nesta segunda apresentação do simpósio evidenciaremos algumas práticas de articulação entre compreensão na Leitura, conhecimento linguístico e o desenvolvimento de noções e conceitos matemáticos para os diferentes níveis de ensino. Em algumas destas práticas, apresentaremos, algumas obras de leitura que podem ser trabalhadas quer na Educação de Infância, quer ao longo dos 1.º e 2.º CEB. Para além disso, tentaremos realçar a importância da escrita como uma parte significativa do desenvolvimento cognitivo e afetivo que torna as aprendizagens em matemática mais significativas (Martinez & Martinez, 2001).

## **Desenvolvimento de competências de compreensão e aprendizagem de conteúdos de matemática: trajetos e pontes**

Celda Morgado

ESE/PP; CLUP; inED

Cláudia Maia-Lima

ESE/PP; inED

A promoção e o desenvolvimento de competências linguísticas, por um lado, e a compreensão e o raciocínio matemáticos, por outro, podem, numa articulação necessária e desejável, contribuir para melhorar os níveis de sucesso dos estudantes em ambas as áreas do saber. Sabemos, pelos resultados do *PISA 2015*, que os níveis de sucesso na Literacia de Leitura e na Literacia Matemática estão abaixo do esperado e que se encontram dependentes (Marôco, Gonçalves, Lourenço, & Mendes, 2016), dados os efeitos que têm sido notados nas investigações que relacionam a compreensão na leitura com as estratégias de resolução de problemas verbais (e.g., Correia, 2003; Österholm, 2006; Ulu, 2017).

Após a abertura do simpósio, faremos um paralelo entre a tipologia narrativa e a estrutura textual dos problemas verbais (proposta de Gerofsky, 1996, reformulada por Bairac, 2008), mostrando, ainda, a complexidade que determinadas estruturas linguísticas, a sua sintaxe e as múltiplas relações semânticas que se podem estabelecer entre os nomes podem acrescentar aos problemas verbais de matemática (Baptista, no prelo; Choupina, no prelo).

## Referências bibliográficas (gerais)

- Baptista, A. (Ed.) (no prelo). *Leitura, compreensão e usabilidade dos problemas de matemática com textos bimodais mistos*. Porto: Edições Afrontamento. ISBN 978-972-36-1540-1.
- Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa e metas curriculares de Matemática Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães V. F. (2015). *Programas e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Choupina, C. (no prelo). Particularidades textuais dos problemas de Matemática no *design* de uma investigação sobre leitura. In A. Baptista (Ed.), *Leitura, compreensão e usabilidade dos problemas de matemática com textos bimodais mistos*. Porto: Edições Afrontamento. ISBN 978-972-36-1540-1.
- Correia, D. (2003). *Estudos experimentais sobre leitura e compreensão de problemas verbais de matemática*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Letras, Lisboa, Portugal.
- Costa, J. (2007). Conhecimento gramatical à saída do ensino secundário, estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: ME e DGIDC.
- Duarte, I. (2003). Aspectos Linguísticos da Organização Textual (7<sup>a</sup> Ed.). In M. H. Mateus, A. Brito, I. Duarte, & I. Faria, *Gramática da Língua Portuguesa* (85-123). Lisboa: Caminho.

- Duarte, I. & Oliveira, F. (2003). Referência Nominal (7<sup>a</sup> Ed.). In M. H. Mateus, A. Brito, I. Duarte, & I. Faria, *Gramática da Língua Portuguesa* (105-242). Lisboa: Caminho.
- Faria, I. H. (2003). O Uso da Linguagem (7<sup>a</sup> Ed.). In M. H. Mateus, A. Brito, I. Duarte, & I. Faria, *Gramática da Língua Portuguesa* (pp. 55-84). Lisboa: Caminho.
- Mateus, M. H., Brito, A., Duarte, I., & Faria, I. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa* (7<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Caminho.
- Marôco, J., Gonçalves, C., Lourenço, V., & Mendes, R. (2016). *PISA 2015-Portugal: Volume I: Literacia Científica, Literacia de Leitura & Literacia Matemática*. Lisboa: Instituição de avaliação educativa.
- Martinez, N. C. & Martinez, J. G. (2001). *Reading and writing to learn mathematics: a guide and a resource book*. Londres: Pearson Education.
- Österholm, M. (2006). *A Reading comprehension perspective on problem solving*. Linköping University: Department on Mathematics.
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Perreira, E. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina S.A.
- Ulu, M. (2017). The Effect of Reading Comprehension and Problem Solving Strategies on Classifying Elementary 4th Grade Students with High and Low Problem Solving Success. *Journal of Education and Training Studies*, 5(6), 44-63. doi:10.11114/jets.v5i6.2391



# OFICINA



# **A reflexão linguística e metalinguística na aprendizagem (da escrita) pela leitura**

Fausto Caels

ESECS/IPL; CELGA-ILTEC

Luís Barbeiro

ESECS/IPL; CELGA-ILTEC

Carlos Gouveia

FL/UL;CELGA-ILTEC

Esta oficina incide sobre a Pedagogia de Género da Escola de Sydney e foca, em específico, as estratégias metatextuais e metalinguísticas propostas pelo Programa Ler para Aprender. O Programa, inicialmente desenvolvido no contexto australiano (Reading to Learn; <https://www.readingtolearn.com.au>), é atualmente adotado numa diversidade de países, permitindo acelerar o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, tanto no trabalho com textos ficcionais, como com textos factuais.

A oficina, que entrecruza momentos expositivos com a apresentação de exemplos e a exploração de conceitos e estratégias pelos próprios participantes, compreende três partes principais.

A primeira parte oferece uma breve introdução aos fundamentos teóricos do Programa, abordando, por um lado, o modelo de "texto e contexto" da Escola de Sydney e, por outro, os princípios de "scaffolding" e "empoderamento social", informados pelos trabalhos de Vygostsky e de Bernstein.

A segunda parte visa a identificação e demonstração do "Ciclo de ensino-aprendizagem" do Programa, dando particular atenção à forma como as competências metatextuais e metalinguísticas podem ser trabalhadas por meio das diferentes estratégias ou momentos do ciclo. Discutir-se-á a exploração de conhecimentos metatextuais no âmbito da Preparação para a Leitura, da Leitura Global e da Leitura Parágrafo, abordando aspectos como o propósito sociocomunicativo do texto, o seu contexto de uso, o conhecimento prévio e, ainda, a organização do texto em blocos informativos, aqui tecnicizados como etapas e fases discursivas. O ensino e treino dos conhecimentos metalinguísticos, por seu turno, serão discutidos a propósito das estratégias de Leitura Detalhada e de Reescrita Conjunta, que visam a desconstrução e reconstrução da informação ao nível da oração e da frase. Este trabalho, como se demonstrará, beneficia do emprego de etiquetas lexicogramaticais tradicionais, referentes, por exemplo, às classes gramaticais, mas também da introdução de outras etiquetas, de base semântica, focadas na função desempenhada pelos diferentes constituintes oracionais na representação e organização da informação.

Na terceira e última parte da oficina, os participantes são convidados a ensaiar algumas destas estratégias, planificando e executando, sob a orientação dos formadores, um conjunto de tarefas de leitura e de (re)escrita de textos escolares.

Palavras-chave: consciência linguística; consciência metalinguística; consciência metatextual; pedagogia de género; Ler para Aprender.

# **MESA-REDONDA**



## A transversalidade da língua materna

Moderador: José António Costa ESE|PP; inED; CLUP

Oradores            Otília Sousa            ESE/ PL; UIDEF  
convidados:

Filomena Viegas            APP

Pedro Balauş            ESE/IPC

O facto de a língua materna surgir associada ao ensino nas disciplinas de língua, mas também em todas as outras áreas disciplinares tem sido assinalado na investigação linguística desde finais da década de 80 do século passado (Fonseca, 1994), percorrendo os documentos reguladores do ensino da língua (Reis, 2009) e as práticas educativas nos diversos níveis.

Nesta mesa-redonda sobre a *transversalidade da língua materna*, pretendemos promover o debate à volta desta temática, equacionando aspetos como: a transversalidade da língua materna no currículo; a transversalidade da língua materna e a formação de professores; o ensino da língua materna e a sua relação com o ensino de outras áreas disciplinares. Estaremos, em particular, a pensar a temática considerando o ensino de Português, nos seus vários domínios, e o ensino em Português (Sá, 2015) no diálogo com outras áreas.

## Referências bibliográficas

- Fonseca, F. I. (1994a). Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos. In F. I. Fonseca. *Gramática e Pragmática. Estudo de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora (Original publicado em 1987).
- Reis, C. (coord.) et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME e DGIDC.
- Sá, C. M. (2015). Didática da leitura e metas curriculares. Estudos nos primeiros anos. In *Exedra. Didática do Português: Investigação e Práticas*, número temático, julho de 2015.

# COMUNICAÇÕES



## Uma espiral de aprendizagens em torno do caracol

Cláudia Almeida	ESE/PP
Filipa Santos	ESE/PP
Lígia Nogueira	ESE/PP
Cláudia Maia-Lima	ESE/PP; inED
Ângela Couto	ESE/PP; inED

A linguagem, enquanto “veículo de comunicação e de acesso ao conhecimento sobre o mundo e sobre a vida pessoal e social” (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008, p. 7), assume uma relevância inquestionável. Considerando a criança, desde o nascimento, um ser competente, com agência e direitos, a educação em creche deve proporcionar oportunidades para a sua expressão individual e para a apropriação gradual das diversas linguagens.

Este projeto foi desenvolvido com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses que, a dado momento, se deparou com um animal desconhecido: o caracol. Esta descoberta despertou a curiosidade de uma criança, rapidamente estendida aos seus pares, iniciando-se uma espiral de experiências em torno do elemento *caracol*, envolvendo diversas áreas do conhecimento, numa abordagem que se pretendeu holística e significativa, na qual se exploraram a comunicação, a linguagem e a matemática emergentes na primeira infância (Alsina, 2015; Baroody, 2002).

Mais especificamente, o adulto promoveu o desenvolvimento da comunicação verbal e da consciência linguística, usufruindo dos momentos de interação comunicativa, nomeadamente das situações espontâneas surgidas em pequeno e grande grupo, para criar um ambiente linguisticamente estimulante (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). No domínio da matemática, foi explorada sobretudo a componente de geometria e medida, em particular a orientação espacial, noções topológicas, algumas formas geométricas e a noção de tempo. Neste sentido, propôs-se a exploração de diferentes tipos de representações e procurou-se enriquecer o ambiente pedagógico, privilegiando o exterior, com elementos estimuladores da exploração livre, de modo a proporcionar à criança múltiplas oportunidades de examinar e sentir, com o próprio corpo, o espaço e os objetos nele existentes.

O trajeto assumiu características de uma metodologia de investigação-ação, baseando-se numa documentação pedagógica que incluiu diversas fontes, entre as quais a Escala de Observação do Bem-Estar e Envolvimento desenvolvida por Laevers (1994) e tendo como referência as experiências-chave do modelo *HighScope* (Post, & Hohmann, 2011). O projeto desenvolveu-se a partir das descobertas, das reações espontâneas e dos interesses das crianças, bem como do contributo dos familiares, tendo existido um alimentar mútuo entre os processos de desenvolvimento da linguagem e do pensamento matemático.

Palavras-chave: Creche; Língua Materna; Matemática; Literatura Infantil.

#### Referências bibliográficas

Alsina, A. (2015). *Matemáticas intuitivas e informales de 0 a 3 años*. Madrid: Narcea. ISBN: 978-84-277-2106-7

- Baroody, A. (2002). Incentivar a aprendizagem matemática das crianças. In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 333-390). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Laevers, F. (1994). The innovative project experiential education and the definition of quality in education. In F. Leavers (Ed.), *Defining and assessing quality in early childhood education, Studia Paedagogica*, 16 (pp. 159-172). Leuven: Leuven University Press.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários - Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.

# **Comentários metalinguísticos na escrita colaborativa: domínios e conhecimento em relevo nos alunos do ensino básico**

Luís Barbeiro

ESECS/IPL; CELGA-ILTEC

A escrita ativa a tomada de decisão entre possibilidades de formulação, que não subsistem no produto, mas que se revelam quando se observa o processo (Barbeiro, 2001). O afastamento de formulações não se deve apenas ao cuidado em afastar incorreções, mas resulta da geração de uma pluralidade de alternativas. Para a decisão, o sujeito procede a escolhas, que podem ser conscientes e fundamentadas. O propósito desta comunicação é analisar a manifestação consciente da componente de fundamentação, no âmbito do processo de escrita, em diferentes níveis de escolaridade do ensino básico (2.º, 4.º, 6.º e 8.º anos).

Para se ter acesso, numa tarefa real, à explicitação das escolhas e argumentos, no decorrer do processo de escrita, recorreu-se à escrita colaborativa (Sturm, 2016), em interação direta e reativa (Lowry et al., 2004). Procedeu-se ao registo da interação entre os participantes, organizados em grupos de três elementos para a escrita de um relato. Realizou-se o levantamento, na transcrição da interação, dos comentários metalinguísticos e efetuou-se a respetiva análise. Nesta, consideraram-se os domínios sobre que incidem e os conhecimentos que expressam quanto às características linguístico-textuais que orientam a construção do texto. Os resultados mostram um aumento do número de comentários, com o nível de escolaridade, a acompanhar o próprio aumento da extensão dos textos, revelando o papel desempenhado por esta dimensão.

Em relação aos domínios, os comentários cobrem quer o campo de conteúdo, quer o campo linguístico (nos seus diversos níveis de organização). No grupo de escolaridade mais baixo (2.º ano), as questões formais, designadamente as relativas à caligrafia e ortografia têm um peso proporcional maior. A progressão, nos anos seguintes, vai no sentido de os comentários se focarem noutros domínios, fazendo emergir escolhas de conteúdo e de retórica (linguístico-textuais) e alcançando maior profundidade na discussão. Os critérios mobilizados fazem sobressair a relevância para o texto e o investimento na própria linguagem.

As implicações remetem para a consideração na ação pedagógica deste tipo de comentários e das representações que revelam, por exemplo, alargando a escrita conjunta ao professor (Rose, 2018), para que possa refletir com os alunos acerca das escolhas entre as formulações propostas.

Palavras-chave: consciência metalinguística; escrita; processo de escrita; escrita colaborativa; desenvolvimento da escrita.

#### Referências bibliográficas

- Barbeiro, L. (2001). Profundidade do processo de escrita. *Revista de Educação & Comunicação*, (1), 64-76.
- Lowry, P., Curtis, A., Lowry, M. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, 41(1), 66-99.
- Rose, D. (2018). Languages of Schooling: Embedding Literacy Learning with Genre-based Pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 59-89.
- Sturm, A. (2016). Observing writing processes of struggling adult writers with collaborative writing. *Journal of Writing Research*, 8(2), 301-344.

# **Conhecimento para ensinar gramática - um estudo ao nível da planificação pedagógica**

Gabriela Barbosa

ESE/IPVC

A natureza e a profundidade do conhecimento que o professor tem sobre os conteúdos que ensina e o modo como os planifica e transfere didaticamente para a sala de aula constituem dimensões do seu conhecimento profissional. A literatura relaciona esse corpo de conhecimento com a capacidade para criar ambientes eficazes de ensino (Schachter, 2017; Shulman, 1987). Ao nível da aprendizagem da língua, o conhecimento científico e pedagógico dos professores relacionado com os processos envolvidos na leitura, escrita e educação linguística são condições para assegurar uma aprendizagem de qualidade nos alunos dos primeiros anos escolares (Piasta, Connor, Fishman, & Morrison, 2009; Spear-Swerling, & Cheesman, 2012). Com estes pressupostos, no contexto português, investe-se na qualidade da formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico, integrando nos planos de estudo unidades curriculares de linguística, didática da língua e iniciação à prática profissional. Nesta última etapa formativa o professor estagiário (PE) tem oportunidade de pensar a prática pedagógica, planificando e implementando aulas de Português para contextos reais de ensino.

Face ao exposto, apresenta-se um estudo cujo objetivo é perceber o potencial da planificação escrita enquanto instrumento para identificar e caracterizar o conhecimento dos PE para o ensino da gramática. O estudo enquadra-se numa metodologia de investigação qualitativa e

interpretativa com base na análise de conteúdo (Bardin, 1997). Tomando como referência o modelo teórico de Shulman (1987) e os objetivos definidos para o estudo definiram-se à partida quatro categorias de análise, a saber: conhecimento gramatical, conhecimento curricular, e o conhecimento didático sobre o ensino da gramática; estas categorias foram na etapa de análise especificadas em diferentes subcategorias. Para tratamento dos dados foi usado o *software webQDA* (versão 3.0). Através das suas ferramentas de codificação e matrizes procuramos encontrar regularidades e relações entre categorias e subcategorias. Analisaram-se planificações de 42 PF, a frequentar mestrados profissionalizantes em Educação, que se encontravam a realizar prática de ensino supervisionada em turmas de 3.º e 4.º anos do 1.º CEB.

Os resultados mostram que ao nível do conhecimento curricular, os PE formulam os objetivos de aprendizagem da gramática em consonância com o programa oficial, percebendo-se, para além disso, coerência entre o descritor e o conteúdo selecionado. Relativamente ao conhecimento pedagógico do conteúdo gramatical, infere-se a partir da narrativa do planeamento da exploração didática dois modos diferentes de pensar o ensino da gramática: um mais questionador, com interação dos alunos na observação dos dados e na formulação das generalizações; e outro mais focado no professor, de explicitação do conteúdo e treino. Apesar de o estudo estar ainda em fase de desenvolvimento, os resultados preliminares apontam para a pertinência do instrumento "planificação-escrita" para discutir o conhecimento dos PE para o ensino da gramática.

Palavras-chave: conhecimento profissional; gramática; planificação; professor-estagiário.

## Referências bibliográficas

- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70. Livraria Martins Fontes.
- Piasta S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M, & O'Connell, A. A. (2019) *Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning*. *Dyslexia*, 1-16
- Piasta, S. B., Connor, C. M., Fishman, B. J., & Morrison, F. J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Journal of Poverty*, 13(3), 224-248.
- Schachter, R. E. (2017). Early Childhood Teachers' Pedagogical Reasoning About How Children Learn During Language and Literacy Instruction. *International Journal of Early Childhood*, 49(1), 95-111. doi:10.1007/s13158-017-0179-3
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. doi:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
- Spear-Swerling, L., & Cheesman, E. (2012). Teachers' knowledge base for implementing response-to-intervention models in reading. *Reading and Writing*, 25(7), 1691-1723. doi:10.1007/s11145-011-9338-3

## **Uma manta com retalhos para tecer aprendizagens interdisciplinares**

Anabela Fardilha	ESE/PP
Diana Rodrigues	ESE/PP
Lígia Nogueira	ESE/PP
Cláudia Maia -Lima	ESE/PP; inED
Ângela Couto	ESE/PP; inED

Desde o nascimento a criança é dotada de agência e competência, sendo o seu desenvolvimento resultado da interação entre a maturação física e as vivências decorrentes do seu ambiente físico e social (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). A educação em creche deve nortear-se pela valorização da escuta e da participação da criança, princípios associados ao reconhecimento da sua capacidade para explorar, comunicar e construir significados sobre o mundo (Oliveira-Formosinho, & Araújo, 2013). As competências comunicativas desenvolvem-se pela interação com pares e adultos, sendo a comunicação oral um veículo que despoleta, entre outros, o desenvolvimento do pensamento matemático (Castro, & Rodrigues, 2008), o qual emerge do ato de brincar e da curiosidade natural com que a criança explora, manipula e experimenta os elementos do seu meio envolvente (Alsina, 2015).

Partindo da literatura infantil, desenvolveu-se um projeto com um grupo de crianças de idades compreendidas entre dois e três anos. Analogamente ao conto explorado, em que cada retalho da manta da avó constituiu mote para a narração de uma história, adultos e crianças "teceram" um trajeto de aprendizagens que se pretendeu coerente, consistente e significativo. Neste percurso, trabalharam-se diferentes aspetos do desenvolvimento linguístico da criança, nomeadamente a comunicação oral e a consciência linguística, bem como a sensibilização para a função da linguagem escrita e para o prazer da leitura. Concomitantemente foram desenvolvidas atividades promotoras da apropriação dos primeiros conceitos de quantidade e de número, assim como de compreensão do espaço (Post, & Hohmann, 2011).

A ação pedagógica foi desenvolvida segundo numa metodologia de investigação-ação, beneficiando da análise reflexiva de toda a documentação pedagógica recolhida no contexto. Neste processo, a observação da criança, aliada à escuta e à negociação (Oliveira-Formosinho, 2007), constituiu uma pedra angular da atuação do adulto que, respeitando a abordagem sensoriomotora da criança, priorizou a criação de um "contexto espaciomaterial seguro, confortável e pedagogicamente denso" (Araújo, 2017, p. 107).

Desta forma, evidenciou-se o potencial da literatura infantil enquanto recurso pedagógico que, para além de permitir a exploração de aspetos culturais, sociais, afetivos, entre outros, ofereceu contextos significativos de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Linguagem oral; Matemática; Literatura infantil; Creche; Aprendizagem.

## Referências bibliográficas

- Alsina, Á. (2015). *Matemáticas intuitivas e informales de 0 a 3 años: Elementos para empezar bien*. Madrid: Narcea.
- Araújo, S. B. (2017). Perspetivas pedagógicas para a educação em creche: Princípios convergentes e implicações para a prática. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 104-112.
- Castro, J. P. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto & M. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro* (13-36). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2013). A pedagogia em participação em creche: A perspectiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho, & S. B. Araújo (Eds.), *Educação em creche: Participação e diversidade* (11-27). Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (6<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Direcção-Geral da Educação, Ministério da Educação.

## **Comunicação e arte vividas entre contextos educativos**

Catarina Faria	ESE/PP
Cristiana Pinto	ESE/PP
Margarida-Marta	ESE/PP
Paula Quadros-Flores	ESE/PP

A comunicação oral e escrita é o veículo promotor do desenvolvimento da criança, do profissional e da sociedade, pois a comunicação constitui-se como fator fundamental da nossa vivência.

Nesta comunicação pretende-se evidenciar a importância da articulação de saberes numa projeção vertical e horizontal de construção de competências. Privilegia-se neste estudo de caso, cujo conhecimento foi extraído da realidade numa perspetiva interpretativa e construtivista (Meirinhos, & Osório, 2010), uma prática pedagógica realizada no âmbito da Prática Educativa Supervisionada que envolveu a Educação Pré- Escolar e o Ensino do 1.º CEB. Considerou-se a observação direta das docentes estagiárias e as suas reflexões (narrativas) e diários com evidências sobre a prática.

As vivências nos dois contextos educativos permitiram construir uma visão de continuidade educativa, ao mesmo tempo que se encorpavam as diversas formas de expressão pela arte: leitura de histórias/textos, de poesias, de rimas, produções artísticas e música e, ainda, uma visão de pensamento contemporâneo que estimula uma formação integral, compreensiva e analítica do mundo em que vivemos de forma interativa com os outros.

O grau de articulação de saberes e de complexidade das vivências foi progressivo, respeitando os interesses e o desenvolvimento de cada um e do grupo de crianças. Na EPE privilegiou-se a expressão pela arte ao desenvolver atividades associadas à dicotomia luz/escuridão - *light painting* - onde as crianças desenham com luz no ar e, também, exploraram o carvão como modo de escrita, despertando expressões corporais e de comunicação oral, acompanhadas de audição e interpretação de músicas de Sergei Prokofiev. No 1.º CEB privilegiou-se a arte de comunicar a cultura utilizando a voz, a escrita e a imagem no contexto da escola e, de forma síncrona, num contexto internacional.

As práticas educativas proporcionaram um aumento e enriquecimento de vocabulário e de culturas, de saberes, de saberes fazer e quer saber e fazer acontecer, capacidades e atitudes tão importante no ato pedagógico.

Palavras-chave: Práticas educativas, articulação de saberes, Educação Pré- Escolar, 1.º CEB

#### Referências bibliográficas

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2)49-65.

# **Géneros (e tipos) textuais: conceitualizações do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico**

Paula Cristina Cinza Santos Ferreira

ESECS/IPL

Noémia Jorge

CLUNL

Os géneros de texto têm tido uma importância crescente nos documentos curriculares que regem o ensino do Português. No entanto, são escassos os estudos que demonstram até que ponto os diferentes géneros de texto ensinados são efetivamente aprendidos por parte dos alunos do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico. *Com que formatos textuais os alunos destes ciclos de escolaridade estão mais aptos trabalhar - tipos ou géneros de textos? Os alunos possuem conhecimento (meta)linguístico sobre tipos e géneros ou produzem-nos "intuitivamente"?*

Com o objetivo refletir sobre tais questões, pretende-se, nesta comunicação, dar a conhecer as conceitualizações que os estudantes do 1.º e do 2.º ciclos de Ensino Básico têm dos diferentes *géneros de texto* - modelos adotados pelos textos e adaptados de acordo com as circunstâncias em que são produzidos (Bronckart, 1997) - e *tipos de texto* (estruturas textuais fixas - nomeadamente narrativa, descritiva, dialogal, explicativa, argumentativa - Adam, 1992).

Para o efeito constituiu-se um *corpus* com cerca de cem textos, produzidos por alunos (do 2.º ao 6.º ano), na primeira semana de aulas do ano letivo 2019-2020. As produções escritas foram solicitadas por um enunciado instrucional (cf. Anexo 1).

Enquadrada concetual e metodologicamente pelo Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997; Bronckart 2008) e tendo como foco a infraestrutura geral dos textos, a análise textual apresentou um cunho qualitativo e interpretativo. Duas foram as conclusões preliminares a que se chegou: I) grande parte dos alunos elegeu o texto narrativo como formato a produzir, estruturando-o satisfatoriamente em três partes (situação inicial, peripécias, desfecho), atitude que se deverá quer à preponderância que os “textos narrativos naturais” assumem “na interação da vida quotidiana e normal” (Aguiar e Silva, 1996, p. 598) e nas práticas de produção escrita em contexto escolar, quer ao destaque que é dado ao contacto com “textos narrativos literários” (*ibidem*) no seio da instituição familiar e escolar; II) alguns alunos privilegiaram a produção de géneros de texto, não revelando, no entanto, um desempenho tão satisfatório quanto os primeiros. Isto leva-nos a concluir, na esteira de Coutinho (2013, 2019) ou de Miranda (2015), que, se há géneros cuja apropriação se faz informalmente, outros há que exigem um estudo formal e sistematizado.

Em suma, a análise do *corpus* revelou-nos que o género textual enquanto ferramenta de comunicação não é ainda suficientemente valorizado (ao contrário do *tipo de texto*), facto que se reflete nas lacunas estruturais relativamente a uma estrutura-modelo desejada. Daqui se conclui que há ainda um longo caminho a percorrer para que haja um efetivo domínio dos géneros de texto.

Palavras-chave: Escrita; género de texto; tipo de texto; conhecimento (meta)linguístico.

#### Referências bibliográficas

Adam, J.-M. 1992. *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.

Aguiar e Silva, V. (1996). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.

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

Bronckart, J.-P. 2008a. "Genre de textes, types de discours, et "degrés" de langue". *Texto! [En ligne], Dialogues et débats*, XIII(1). Disponível em: <http://www.revuetexto.net/index.php?id=86> [Acedido a 12 de fevereiro de 2014]

Coutinho, A. (2013). O desenvolvimento da escrita na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. In L. A. Pereira; I. Cardoso (coord.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (17-31). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Coutinho, A. (2019). Sobre géneros de texto. In A. Coutinho, & N. Jorge (coord.), *Ensinar géneros de texto: Conteúdos, estratégias e materiais* [em linha].

Anexo 1

❶ Observa a concha que a professora colocou em cima da mesa.

❷ Inspirando-te na concha, escreve um texto à tua escolha. Podes produzir:

<input type="checkbox"/>	um texto narrativo	<input type="checkbox"/>	uma receita de culinária
<input type="checkbox"/>	uma descrição	<input type="checkbox"/>	um texto de enciclopédia
<input type="checkbox"/>	um texto de opinião	<input type="checkbox"/>	uma definição de dicionário
<input type="checkbox"/>	uma notícia	<input type="checkbox"/>	um guia turístico
<input type="checkbox"/>	uma carta	<input type="checkbox"/>	

→ Assinala com X o texto que pretendes escrever.

→ Escreve, agora, o teu texto.

# **Contributo para o estudo do desempenho linguístico de alunos dos 3.º e 4.º anos na expressão de nexos de causalidade/explicação em português**

Maria do Céu Fonseca

Universidade de Évora

Joaquina Maria dos Santos Rodrigues  
Escolas de Soure  
Egas da Cruz

O trabalho que se pretende apresentar é parte de um estudo em curso em que participam 209 alunos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade de escolas do distrito de Coimbra, avaliados quanto ao seu desempenho linguístico na produção de frases complexas em língua materna. O conhecimento (meta)linguístico visado em tal estudo e na presente proposta de trabalho respeita à consciência sintática (Duarte 2010: 14) de alunos da faixa etária entre 8-10 anos na expressão de uma das relações lógicas mais comuns das experiências humanas, que é o nexo causa-efeito (Lopes 1971, p. 6). Muito embora a temática da coordenação e da subordinação adverbial causal não constitua matéria do currículo do 1.º ciclo do ensino básico, ela está presente em todos os conteúdos dos 3.º e 4.º anos que visam a produção escrita e estratégias de argumentação textual. Sabendo-se que a criança usa espontaneamente a conjunção *porque* desde os dois anos de idade, aproximadamente (Costa, Alexandre, Santos, & Soares 2008, p. 134), importa analisar os usos refletidos que alunos da idade escolar aqui prevista fazem de conetores tais *como*, *porque*, *pois* e até *por* para exprimir nexos de causalidade/explicação, e a sua consciencialização das diferenças que possuem tais unidades

gramaticais na marcação de relações paratáticas e de dependência entre segmentos da frase. Os dados do estudo em curso mencionado permitirão fazer uma avaliação provisória do desempenho destes usos refletidos, e contribuir com dados teóricos e metodológicos do funcionalismo linguístico francês e espanhol para o já amplo elenco bibliográfico sobre o assunto em diversas línguas.

Neste quadro teórico (Martinet 1985), conceitos operatórios como os de enunciado mínimo, expansão, determinação são pertinentes para a descrição do fenómeno da subordinação em geral, isto é, independentemente dos conteúdos de tempo, fim, condição, causa, etc. Por outro lado, a expressão da causa em particular (na sua pluralidade de significados) pode ser concebida ao nível de uma macrofunção (Hernández Alonso, 1996), de tipo periférico, cuja forma apresenta marcas prepositivas e conjuncionais de valor causal.

Palavras-chave: sintaxe; subordinação causal; parataxe; linguística funcional; 1.º CEB.

#### Referências bibliográficas

- Costa, A., Alexandre, N., Santos, A. L., & Spares, N. (2008). Efeitos de modelização no imput: o caso da aquisição de conectores (31- 142). *Textos seleccionados. XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa/APL. Disponível em [https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/10-Costa\\_et\\_alii.pdf](https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/10-Costa_et_alii.pdf). [Acedido a 13 de janeiro 2018]
- Duarte, I. (2010). Sobre o conceito de consciência linguística. In M.J. Freitas, A.Gonçalves, & I. Duarte, *Avaliação da consciência linguística. Aspectos fonológicos e sintácticos do português* (11-16). Lisboa: Colibri.

Hernández Alonso, C. (1996). *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.

Lopes, H. C. (2004). Aspectos sintácticos, semânticos e pragmáticos das construções causais: contributo para uma reflexão sobre o ensino da gramática. Dissertação de Doutoramento em Linguística, Faculdade de Letras, Porto, Portugal

Lopes, Óscar (1971). *Gramática simbólica do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Centro de Investigação Pedagógica.

Martinet, André (1985). *Syntaxe générale*. Paris: Armand Colin.

# O projeto de leitura: um contributo escolar (relevante) para a educação (literária) ao longo da vida (?)

João Gomes

Universidade Católica  
Portuguesa - FFCS

Jacques Silva

Universidade Católica  
Portuguesa - FFCS / UNL/CL

No âmbito do Sistema de Ensino português contemporâneo, emerge a inferência empírica (uma vez que os referenciais teóricos e praxeológicos específicos são inexistentes) de que a conceção e a operacionalização da componente programática designada *Projeto de Leitura* do domínio programático denominado *Educação Literária* - mormente de forma instituída do 3.º ao 12.º anos de escolaridade - da disciplina de Português é objeto de uma abordagem didática cujas práticas se encontram mais próximas dos propósitos intradisciplinares escolares imediatos do que do propósito geral, que lhe é conferido de modo primordial pelas apropriadas indicações programáticas, de contribuir para a implantação de hábitos de leitura de textos literários não apenas dentro, mas também fora do espaço e do tempo escolares da disciplina de Português, tanto no decorrer como para lá da escolaridade obrigatória.

Os resultados globais de um estudo de caso didatológico (2018/2019), que assenta nas perceções de aprendentes do Ensino Secundário, embora numa perspetiva de explícita sequencialidade da dimensão experiencial respetiva, objeto de apreensão no 3.º Ciclo do Ensino Básico, evidenciam, por um lado, de modo primeiro e

explícito, que as práticas escolares implantadas na disciplina de Português não concorrem, na perspectiva dos aprendentes, para que a componente de *Projeto de Leitura* seja suscetível de se constituir como um contributo potencialmente relevante para a *Educação (Literária) ao Longo da Vida*. Por outro lado, de modo subsidiário e implícito, a verificação do contributo potencialmente relevante da componente de *Projeto de Leitura* para a *Educação (Literária) ao Longo da Vida* exige, em função da interpretação da referida perspectiva dos aprendentes, a adoção de uma abordagem didática que proceda à implantação, durante a escolaridade obrigatória, de práticas de ensino e aprendizagem quer da disciplina de Português, quer de disciplinas e/ou áreas disciplinares outras não apenas especificamente direcionadas para o quadro escolar, mas também para o domínio societal não escolar.

Palavras-chave: Didatologia das Línguas-Culturas; Didática do Português; Educação Literária; Projeto de Leitura; Leitura Literária; Educação (Literária) ao Longo da vida.

#### Referências bibliográficas

- Beacco, J.-C., Coste, D., Van De Ven, P.-H., & Vollmer, H. (2010). *Langue et matières scolaires Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponível em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/KnowledgeBuilding2010\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/KnowledgeBuilding2010_fr.pdf). [Acedido a 12 de janeiro de 2018]
- Compagnon, A. (2006). *La Littérature, pour quoi faire ? - Leçon inaugurale du Collège de France*. Disponível em: <https://books.openedition.org/cdf/524#authors> [Acedido a 12 de janeiro de 2018].

Delors, J. (Coord.) (1996 [1999: 98]). *L'éducation : un trésor est caché dedans - Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : UNESCO (file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/115930fre.pdf).

Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais - Ensino Básico /Português*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>). [Acedido a 12 de janeiro de 2019].

Pieper, I. (2006). *L'enseignement de la littérature*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponível em: <https://rm.coe.int/16805c73e2>. [Acedido a 12 de janeiro de 2019].

# **"Poemas digitais": relato de percurso didático interdisciplinar**

Noémia de Jorge

CLUNL

Nesta comunicação, pretende-se dar a conhecer um projeto interdisciplinar realizado com uma turma de 5.º ano de escolaridade, no ano letivo de 2018/2019, no âmbito de três disciplinas: Português, Tecnologias da Informação e da Comunicação, Metodologia de Projeto (oferta de escola).

Em termos metodológicos, o projeto assentou na noção de *percurso didático*, na medida em que se tratou de um "conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um [...] agrupamento de textos com características semelhantes, privilegiando uma estreita articulação entre gramática e texto, numa perspetiva que inclui não apenas a produção, mas também a leitura (e análise) de texto" (Jorge, 2018, p. 61). Concebido numa lógica de interdisciplinaridade, envolveu tarefas com vista à fruição do texto poético e de criação de hábitos leitores: leitura expressiva e compreensão de poemas variados; ilustração, gravação áudio e vídeo de poemas (cf. Chatton, 1993). Ao nível da multimédia, foram planificadas e produzidas animações recorrendo a programas de edição de imagem e som. Da articulação destes dois tipos de atividades resultou, como produto, um conjunto de três vídeos de animação, a que se deu o nome "Poemas digitais".

Para além de contribuir para o desenvolvimento da literacia digital (familiarização com as TIC), o percurso didático não só habilitou os alunos a aceder “de modo textualmente feliz, a um património gnoseológico” (Galda, & Beach, 2001, apud Azevedo, & Martins, 2011), como também contribuiu para a aquisição de conhecimentos e capacidades linguísticas - relativos, sobretudo, à prosódia, à significação lexical e aos instrumentos e operações de retórica. Em última análise, o percurso didático pode ser encarado como um exemplo possível das (vantagens da) articulação entre TIC, Literatura e Linguística.

Palavras-chave: Percurso didático; interdisciplinaridade; TIC; Literatura; Linguística.

#### Referências bibliográficas

- Azevedo, F. & Melo, I. (2012). Poesia na infância e formação de leitores. *Perspectiva*, 30(3), 925-946.
- Chatton, B. (1993). Using poetry across the curriculum: a whole language approach. Westport, CT: Greenwood Publishing Group - Oryx Press.
- Fernando, A. & Martins, J. (2011). Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura. *Da Investigação às Práticas*, 1(1), 24-35.
- Galda, L., & Beach, R. (2001). Response to literature as a cultural activity. *Reading research quarterly*, 36(1), 64-73.
- Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade - relato de percurso didático, *Atas APP*, 59-70.

# **Dos conhecimentos linguístico e científico-pedagógico do professor aos materiais didáticos no 1.º ciclo do ensino básico: a categoria nominal número**

Ana Sofia Lopes

ESE/PP; USC

Celda Morgado

ESE/PP; inED; CLUP

Isabel Fernández López

USC

No ensino da Língua, a alta proficiência linguística e o consistente conhecimento científico-pedagógico do professor assumem extrema relevância (Duarte, 2001; Choupina, Baptista, & Costa, 2017). Este conhecimento é crucial para a mobilização e contextualização de estratégias e metodologias propícias ao progresso linguístico dos alunos e para a escolha e a construção de materiais pedagógicos adequados aos objetivos, aos contextos e aos alunos (Brito, & Lopes, 2001).

Em concordância com o exposto, o presente trabalho centrar-se-á na categoria nominal número. Primeiramente, sublinhe-se que o nome, núcleo do Sintagma Nominal, é uma classe lexical universal às línguas do mundo e corresponde a uma categoria linguística caracterizável semanticamente por possuir um potencial de referência, com uma função designatória/nomeação (Brito, 2003).

No Português, o nome desencadeia concordância de género e de número. Quanto ao número, saliente-se que, no ensino do Português, frequentemente, se encontram confusões entre número (noção gramatical) e quantidade (noção semântica). Assim, considerando que o número corresponde a uma propriedade formal do Português, mas não universal às línguas (Corbett, 2000; Dryer, 2013), que não raro está relacionada com a quantidade, mas a esta não se restringe, e que possui como elemento de referência o nome, é preponderante o enfoque nos mecanismos linguísticos que expressam cada uma daquelas noções. O número é uma categoria morfossinática (Villalva, 2003, p. 927) que se realiza por flexão nominal em nomes e adjetivos (presença/ausência de morfema <-s>, expressando dois valores: singular e plural). No nome, é "semanticamente relevante, exprimindo uma oposição de cardinalidade" (Villalva, 2008, p.163), enquanto no adjetivo é apenas marca morfossintática de estreita relação formal com o nome, sendo que "o valor de número associado aos adjetivos é semanticamente irrelevante" (Villalva, 2008, p.116).

Assim, procedeu-se à análise qualitativa e interpretativa de um manual escolar de Português do 1.º CEB e do seu respetivo caderno de atividades. Por meio desta análise pretendeu-se averiguar de que modo a categoria nominal número é apresentada científica e pedagogicamente. A par disto, realizou-se uma análise de conteúdo dos atuais documentos reguladores de ensino de Português no 1.º CEB, de forma a perceber-se o âmbito das propostas de abordagem presentes no manual. Serão os dados da análise dos materiais pedagógicos e dos documentos norteadores do ensino do Português que apresentaremos, antecidos de uma reflexão científica acerca das noções de número linguístico e quantidade.

Palavras-chave: conhecimento linguístico; conhecimento científico-pedagógico; ensino da gramática; nome; número formal e quantidade.

## Referências bibliográficas

- Brito, A. M. (2003). Categorias sintáticas. In M. H. Mateus et al. (Aut.), *Gramática da Língua Portuguesa* (323-432). Lisboa: Editorial Caminho.
- Brito, A. M. & Lopes, H. C. (2001). Da Linguística ao Ensino da Gramática: para uma reflexão sobre a coordenação e a subordinação. In F. I. Fonseca, I. M. Duarte, & O. Figueiredo (Eds). *A Linguística na Formação do Professor de Português: Actas do Colóquio* (49 -63). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Corbett, G. (2000). *Number*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Choupina, C., Baptista, A., & Costa, J. A. (2017). A implicação da metalinguagem linguística na difusão de conteúdos gramaticais e na construção do conhecimento em alunos e agentes educativos. In *De volta ao futuro da língua portuguesa. Anais do V Simelp - Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa*. Simpósio 10 - Entre a linguística e a didática: a formação do professor de português e o conhecimento linguístico, 2627-2648. Lecce/Itália: Università del Salento.
- Dryer, M.S. (2013). Coding of nominal plurality. In S. M. Dryer, & M. Haspelmath (Org.). *The world atlas of language structures online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, 2013. Disponível em: <<http://wals.info/chapter/33>>. [Acedido a 29 de setembro de 2019].

Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (27-34). Porto: Porto Editora.

Villalva, A. (2003). Estrutura morfológica básica. In M. H. M. Mateus, et al. (Aut). *Gramática da Língua Portuguesa*. 5.ª edição. Lisboa: Caminho, 917-938.

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

# **Universidade e escola: transversalidade entre língua, linguística e identidade docente**

André Luiz Gaspari Madureira

U. Bahia (Brasil)/UA

Nesta proposta de comunicação se objetiva apresentar alguns resultados referentes ao trabalho linguístico em sala de aula, mediante a operacionalização de um projeto interdisciplinar fomentado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil.

Como forma de antecipar a relação de licenciandos em Letras e em Pedagogia com a escola - bolsistas de Iniciação à Docência (ID) -, o projeto interdisciplinar intitulado "Linguística e Práticas Pedagógicas: o plano interdisciplinar na potencialização do trabalho linguístico na Educação Básica", implementado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), promoveu ações em conjunto entre docentes do Ensino Básico, professores universitários e discentes dos cursos em questão, com enfoque em atividades de cunho linguístico.

A partir de uma pesquisa-ação, foram estruturadas atividades de fonética e de fonologia, de modo a promover a motivação dos alunos da Educação Infantil e do Ensino Básico para o estudo e a compreensão desses fenômenos linguísticos.

A abordagem considerou aspetos articulatórios de cunho fonético-fonológico, como maneira de conscientizar a distinção entre fonemas e letras nos referentes ciclos escolares. Como fundamentos teóricos, a pesquisa-ação se desenvolveu a partir dos preceitos pedagógicos materializados nos estudos de Nóvoa (2013); bem como fundamentos linguísticos provenientes das reflexões de Possenti (2006), Kleiman e Sepulveda (2014) e Cristófaros Silva (2010).

As atividades foram desenvolvidas em duas turmas de escolas parceiras do referido projeto interdisciplinar do PIBID: uma de Educação Infantil e outra de Ensino Básico. A proposta contou com a elaboração de oficinas de fonética e fonologia adequadas às características de cada turma, mediante um plano didático-pedagógico constituído em articulação entre docentes da UNEB, das escolas parceiras e de licenciandos de Letras e Pedagogia participantes do projeto interdisciplinar em questão.

Como resultados, a pesquisa-ação consolidou uma prática de apreciação de fatores linguísticos que transcende a discussão teórica no plano metalinguístico, alcançando a percepção do próprio corpo enquanto objeto de análise. Além disso, o exercício do fazer docente como uma atividade de pesquisa, reflexão e debate motivou os bolsistas de ID a compreenderem o papel de condução do professor, indo de encontro à ideia de ação puramente reiterativa de práticas automáticas e criando bases para a construção de uma identidade docente ativa, inovadora e conduzida pelo viés da motivação.

Palavras-chave: Educação; Fonética; fonologia; Linguística; PIBID.

## Referências bibliográficas

- Cristóforo Silva, T. (2010). **Fonética e Fonologia do Português** - Roteiro de Estudos e Guia de Exercícios. (9.º Ed.). São Paulo: Editora contexto.
- Kleiman, A. B., Sepulveda, C. (2014). **Oficina de Gramática: Metalinguagem para principiantes**. Campinas: SP. Pontes.
- Nóvoa, A. (2013). Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In B. A. Gatti (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores** (199-210). São Paulo: Editora Unesp.
- Possenti, S. (2006). **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado de Letras.

# **Estratégias desenvolvidas para a compreensão de problemas verbais matemáticos no 1.º CEB articulando as fases do método de Polya com as componentes da Leitura**

Inês Monteiro

ESE/PP

Celda Morgado

ESE/PP; inED; CLUP

Daniela Mascarenhas

ESE/PP

Nesta comunicação, apresentam-se as estratégias desenvolvidas durante a fase de intervenção de uma investigação realizada com duas turmas de 4.º ano/1.ºCEB, cujo enfoque incidiu na compreensão de problemas verbais por meio da articulação do método de Polya com as componentes de compreensão na Leitura.

A resolução de problemas matemáticos é essencial no ensino da Matemática, dado que possibilita que os alunos verifiquem as potencialidades da Matemática no quotidiano de cada cidadão (Vale, & Pimenta, 2004). No entanto, é uma tarefa que muitas vezes é de difícil compreensão por parte dos alunos, pois assume-se como uma área de desenvolvimento com grande complexidade. Visto que estes problemas matemáticos são expressos por enunciados verbais, o aluno necessita de conhecimentos linguísticos para os interpretar (Österholm, 2006), sendo que as dificuldades de compreensão patrocina os baixos resultados nesta área (Vale, & Pimentel, 2004).

Neste sentido, paralelamente à aplicação do método de Polya, a resolução de problemas verbais envolve e desenvolve componentes cognitivas implicadas na compreensão leitora.

No decorrer do estudo, realizaram-se, além do pré-teste e do pós-teste (fases de observação e avaliação respetivamente), quatro sessões de trabalho que incidiram no desenvolvimento de estratégias articuladas entre as fases do método de Polya e as componentes cognitivas envolvidas na compreensão leitora (Monteiro, 2018). Assim sendo, os elementos da amostra desenvolveram capacidades e competências de compreensão de um problema através de quatro etapas articuladas: compreensão do problema/compreensão literal; estabelecimento de um plano/reorganização; execução de um plano/compreensão inferencial; e, por fim, verificação/compreensão crítica (Polya, 1977; Viana et al., 2010). Na fase de intervenção, foram desenvolvidas várias estratégias (esquemas, destaque no enunciado com cores e formas, registo paralelo de variáveis, supressão no enunciado da informação irrelevante, entre outras), sendo que as que mais foram utilizadas pelos alunos da amostra na fase do pós-teste foram o destaque no enunciado com cores e o registo paralelo de variáveis.

Sabendo-se que o Português é língua materna nos países lusófonos e o veículo de comunicação no ensino da matemática, é primordial analisar, especificar e compreender as relações entre as duas áreas curriculares envolvidas e as pontes que o professor de 1.º CEB deve promover.

Palavras-chave: estratégias de resolução de problemas verbais; domínio metalinguístico; competências de compreensão na Leitura; fases do método de Polya.

## Referências bibliográficas

- Monteiro, I. (2018). *No futuro se faz presente*. Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Porto, Portugal. Disponível em: <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/12162>
- Österholm, M. (2006). *Characterizing Reading comprehension of mathematical texts*. Linköping University.
- Polya, G. (1977). *A arte de resolver problemas*. Rio de Janeiro: Editora Interciência.
- Vale, I., & Pimentel, T. (2004). Resolução de problemas, In P. Palhares (Coords). *Elementos de Matemática para professores do Ensino Básico*. Lisboa: LIDEL.
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, E. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica: Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina S.A.

# Compreender a empatia na transdisciplinaridade

Inês Pacheco	ESE/PP
Carla Oliveira	ESE/PP
Paula Flores	ESE/PP
Dárída Fernandes	ESE/PP

Numa era de mudanças fugazes e incertas olhar através de si e dos outros é um desafio nas relações humanas que conduz a mudança para o bem social. Segundo Pink (2013) os indivíduos de sucesso compreendem os desejos dos outros e mostram interesse e preocupação, pois procuram objetivos significativos que dão sentido à vida, cruzam ideias desconetadas, criam fronteiras na procura de oportunidades. Estamos perante uma “Era empática” (Pink, 2013) que valoriza o relacionamento interpessoal, desenvolvendo novas formas de estar, de olhar e de participar na sociedade (Oliveira-Martins, 2017).

Nesse contexto, apresenta-se o desenho de uma prática educativa que envolveu uma abordagem metodológica integrada que permitiu compreender melhor os fenómenos naturais e sociais de forma holística e contextualizada, constituindo uma investigação da própria prática como estratégia de formação e de construção da mesma (Ponte, 2004).

A metodologia integrada que aqui se refere constituiu-se na organização de diferentes sessões de intervenção no contexto. Nestas sessões, foram desenvolvidas atividades práticas e de articulação com as áreas de Estudo do Meio, Matemática, Português que conduziram à criação dos diferentes elementos que construíram o livro. Foi realizada no 1.º CEB, numa turma de 4º ano de escolaridade. Procura-se analisar a transdisciplinaridade, nomeadamente a construção de conhecimentos curriculares pela observação participante da professora estagiária, e o desenvolvimento de capacidades empáticas e criativas envolvidas na construção de um livro.

Os resultados revelam que a) a transdisciplinaridade é promotora de autotransformação, pois envolve uma nova visão e olhar sobre a experiência vivida; b) criar um livro da turma baseado na resolução de problemas, mobilizando em simultâneo capacidades criativas, estéticas e empáticas, satisfaz os alunos, tendo efeito imediato nas relações, pois ajuda a entender a visão e os valores do próximo; c) o design da prática promoveu aprendizagens significativas, pluridisciplinares e contextuais.

#### Referências bibliográficas

- Oliveira-Martins (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: República Portuguesa Ministério da Educação.
- Pink, D, (2013). *A nova Inteligência*. Lisboa: Texto Editores.
- Ponte, J. P. (2004). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In E. Castro, & E. Torre (Eds.). *Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2(4), 153-180.

# Potencialidades da abordagem "Made by them to them" no ensino da língua materna

Paula Quadros-Flores

ESE/PP

Altina Ramos

UM

A contemporaneidade mostra que a sustentabilidade no mundo atual impõe o domínio de competências que respondam aos desafios complexos da atualidade. Neste contexto, realça-se a capacidade de mobilização de saberes científicos, didáticos, tecnológicos e psicossociais que incluem atitudes, princípios e valores em contextos particulares onde os jovens que hoje estão em formação têm de atuar (OECD, 2005). No âmbito da educação, para a compreensão crítica do mundo, participação pessoal e intervenção social consciente e responsável desenhou-se um quadro de referência do perfil do aluno do século XXI (Oliveira-Martins, 2017) com enfoque em competências de pensamento crítico, flexibilidade, empreendedorismo e responsabilidade, entre outras. Caminha-se no sentido da formação de um aluno com pensamento crítico e criativo (Jonassen, 2007), autónomo, com atitudes empáticas e colaborativas, empreendedor, resiliente e com responsabilidade ética e moral. Este quadro mostra a necessidade de promover outros modos de ensinar e aprender a aprender para assim se poder desenvolver nos alunos outros modos de pensar e de agir.

Pretende-se apresentar um estudo de caso que envolve práticas educativas sustentadas na abordagem "Made by them to them", desenvolvidas em cinco turmas do 1.º CEB, no âmbito da língua materna. O estudo incide em cinco narrativas, sujeitas à análise temática (Braun, & Clarke, 2006). Desta análise emergiram três grandes categorias. Assim, verificou-se que Made by them to them: a) ativa conhecimentos determinantes na construção de novos saberes e articula-os de forma natural; b) promove esforços pessoais e de grupo na conquista de melhores resultados, é inclusivo; c) cria emoção no processo de aprendizagem, já que gera envolvimento e reconhecimento de si e dos outros.

Pretende-se, ainda, durante a apresentação oral no congresso, estimular a interação com o público de modo a criar um diálogo positivo e construtivo entre os participantes do congresso no sentido de ampliar e discutir a abordagem "Made by them to them" durante a comunicação para uma possível aplicação em contexto real por estudantes-estagiários. Neste contexto, o estudo poderá contribuir para repensar processos e práticas com implicações tanto nos saberes dos participantes, como em futuras práticas por estudantes-estagiários.

Palavras-chave: Pedagogia; Prática Educativa; Tecnologia da Informação e Comunicação.

#### Referências bibliográficas

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. In *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101.
- Jonassen, David (2007). *Computadores, ferramentas cognitivas: para desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Martins (Coord.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: República Portuguesa Ministério da Educação.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005). The definition and selection of Key Competencie DeSeCo. In Executive Summary, *Mep\_interieur* (pp. 1-20.) Paris: OECD.

# A lexicultura na disciplina de português (língua-cultura materna e língua-cultura não materna) no ensino básico em português

Jacques Silva	Universidade Católica Portuguesa-FFCS; UNL/CL
Marlène Silva e Silva	Universidade Católica Portuguesa-FFCS;UM

A Lexiculturologia, que tem por objeto a *lexicultura*, ou seja, a cultura implicitamente inscrita no léxico, procura contribuir para a emergência da concretização do princípio de consubstancialidade da *língua* e da *cultura*, princípio esse avançado e advogado pela Didatologia das Línguas-Culturas (Galisson, 1999a; Galisson, 1999b; Silva, & Silva e Silva, 2011) e adotado e desenvolvido pela Linguística em geral e a Lexicografia em particular (Pruvost, 2005). A perspetiva lexiculturológica ainda não marca presença em termos extensivos e intensivos nas dimensões declarativas e procedurais de ensino-aprendizagem do Português, enquanto língua-cultura materna (perspetiva intralinguístico-cultural ou intralexicultural) e língua-cultura não materna (perspetiva interlinguístico-cultural ou interlexicultural), em contextos educacionais de índole tanto endolingue e endocultural como exolingue e exocultural (Silva, & Silva e Silva, 2014; Silva, 2015).

A comunicação, que procede à reportação de casos exemplares inscritos em investigações-ação sobre a abordagem didatológica da problemática da inclusão da dimensão lexiculturológica, mormente da denominada *carga cultural partilhada* que se encontra implicitamente depositada no léxico da língua-cultura, no âmbito das referidas configurações educacionais da disciplina escolar de Português, mormente nos três ciclos do Ensino Básico, tem por propósito central evidenciar de modo comprovante a relevância, tanto essencial e teleológica como estrutural e funcional, da *lexicultura* nos processos de ensino-aprendizagem do Português correspondentes, uma vez que os resultados globais de estudos de caso executados no decorrer da última década indicam que os aprendentes manifestam uma melhor compreensão da dimensão cultural do léxico sempre que os referidos processos de ensino-aprendizagem consideram a dimensão lexicultural do Português, enquanto língua-cultura materna e língua-cultura não materna.

Palavras-chave: Didatologia das Línguas-Culturas; Didática do Português; Lexiculturologia; Lexicultura; Língua-Cultura.

#### Referências bibliográficas

- Galisson, R. (1999a). La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique. *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures*, 116, 477-496.
- Galisson, R. (1999b). Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu institutionnel ? In R. Galisson, & C. Puren (1999). *La formation en questions* (95-115). Paris: CLE International.

- Pruvost, J. (2005). Quelques concepts lexicographiques opératoires à promouvoir au seuil du XXI<sup>e</sup> siècle. *Études de linguistique appliquée - Revue de didactologie des langues-cultures e de lexiculturologie*, 137, 7-37.
- Silva, J., & Silva e Silva, M. (2011). De la contribution possible de l'approche lexiculturelle à (la didactique de) l'intercompréhension. *Redinter-Intercompréhension*, 2, 227-247.
- Silva, B., & Silva e Silva, M. (2014). De l'apport de la didactologie des langues-cultures (francophone) à la didactique du portugais langue-culture maternelle et non maternelle: le cas de l'approche lexiculturologique. *Synergies Portugal*, 2-2014, 65-77.
- Silva, B. (2015). *A lexicultura na disciplina de Português Língua-Cultura Materna: um estudo de caso didactológico no 3.º Ciclo do Ensino Básico português*. Relatório de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, Universidade Católica de Braga, Braga, Portugal.

# **Da inclusão formal à incorporação didática das TIC nas disciplinas escolares de língua- cultura**

Marlène Silva e Silva

Universidade Católica  
Portuguesa-FFCS;UM

Jacques Silva

Universidade Católica  
Portuguesa-FFCS; UNL/CL

No contexto educacional português, a crescente implantação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas dimensões educativas de índole escolar, em geral, e disciplinares respetivas, em particular, tem vindo a suscitar a associação de ferramentas informáticas correspondentes às atividades pedagógicas e didáticas nas Escolas. Contudo, no âmbito das disciplinas escolares de Língua-Cultura, as ações de associação das ferramentas informáticas ao exercício dos atos disciplinares correspondentes ainda não tem proporcionado a emergência extensiva e intensiva de práticas de ensino- aprendizagem no quadro das quais as TIC não se constituam apenas como um suporte tecnológico, mais especificamente de natureza informática, de materiais didáticos, mas antes - e de modo prioritário - como um recurso didático tanto essencial e teleológico como estrutural e funcionalmente incorporado no processo de ensino-aprendizagem, nas suas dimensões declarativa e procedural, das referidas disciplinas.

A comunicação, que procede à reportação de casos exemplares inscritos em investigações-ação didatológicas sobre a problemática não apenas da inclusão formal, mas também - e sobretudo - da incorporação didática das TIC no quadro das disciplinas escolares de Língua-Cultura, do primeiro ao décimo segundo ano de escolaridade do sistema educativo nacional, tem por propósito central evidenciar de modo comprovante, mormente em função dos resultados globais de estudos de caso executados no decorrer da última década, que as TIC, para poderem assumir um estatuto de recurso didático intrinsecamente relevante no plano do ensino-aprendizagem escolar das Línguas-Culturas. As TIC não se podem limitar a substituir ações e/ou tarefas de ensino-aprendizagem, com ou sem a suscitação de mudanças funcionais dessas ações e/ou tarefas (*inovação incremental: inovação substitucional e inovação ampliacional*), mas devem reconfigurar de modo significativo essas ações e/ou tarefas, senão mesmo criar novas ações e/ou tarefas até então consideradas inconcebíveis (*inovação transformacional: inovação modificacional e inovação cria[tiva]cional*).

Palavras-chave: Didatologia das Línguas-Culturas; Didática do Português; Língua-Cultura Materna; Tecnologias de Informação e Comunicação.

#### Referências bibliográficas

Burch, S. (2005). Sociétés de l'information et société de la connaissance. In V. Peugeot, & A. Ambrosi (coords.) (2005). *Enjeux de mots : regards multiculturels sur les sociétés de l'information* (49-71). Caen: C & F éditions.

Ferrão Tavares, C., & Barbeiro, L. F. (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.dgisd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=188>. [Acedido a 3 de janeiro de 2018]

Macedo, C. (2015). *O blogue na disciplina de Português Língua-Cultura Materna: um estudo de caso no Ensino Secundário português*. Relatório de Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, Universidade Católica Portuguesa, Braga, Portugal.

Silva, J., & Silva e Silva, M. (2010). De la médiation didactique des textes multi- et intermodaux en langue-culture étrangère. *Intercompreensão*, 15, 27-42.

Tardif, M., & Karsenti, T. (2001). Technologies et fondements de la communication pédagogique. In T. Karsenti, & F. Larose (dir.) (2001). *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires* (89-115). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Tomé, M. (2009). Weblogs educativos pour l'enseignement d'une Langue Etrangère. *Synergies Espagne*, 2-2009, 261-279.

# **A renovação da caixa métrica: um recurso potenciador da articulação curricular no 1.º CEB**

Susana Silva ESE/PP

Daniela Mascarenhas ESE/PP

Alexandre Pinto ESE/PP

O estudo que se apresenta centra-se na caixa métrica, um recurso ligado à história das salas de aula das nossas escolas e presente nos dias de hoje no espólio de várias instituições escolares.

Assente em diretrizes educacionais e didáticas, a investigação tem como premissa a verificação da pertinência da utilização dos materiais da caixa métrica. Assim sendo, foi eleito um recurso da caixa métrica (balança de dois pratos) e foi acrescentado um novo recurso (*Arduino*), criando uma caixa métrica mais atualizada e que permitisse uma maior abrangência na sua utilização a nível curricular.

No Decreto-Lei 55/2018, é possível constatar a orientação na “Valorização da gestão e lecionação interdisciplinar e articulada do currículo, designadamente através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas” (artigo 4.º, n.º 1). Com esta referência foram implementadas um conjunto de propostas didáticas, centradas nos recursos supramencionados, numa turma do 1.º ano, as quais permitiram averiguar a articulação curricular nas áreas da Matemática e Estudo do Meio, bem como na Educação Artística, mais concretamente a Expressão Plástica e a Expressão Motora.

Ademais, a concretização das sessões espelhou o desenvolvimento de díspares competências consagradas no Perfil do aluno à saída da escolaridade (Roldão, Peralta, & Martins, 2017).

A investigação foi desenvolvida em quatro fases, seguindo uma metodologia mista, nas quais foram aplicados os seguintes instrumentos: entrevista à professora titular; questionários aos estudantes e narrações multimodais das aulas. Para a análise do envolvimento dos alunos utilizou-se a escala de envolvimento adaptada da *The Leuven Involvement Scale for Young Children* (LIS-YC), proposta por Laevers (1994).

O cruzamento dos dados recolhidos permitiu verificar a potencialidade dos materiais supramencionados, bem como verificar o envolvimento constante dos alunos, justificado pelo cariz prático e pela manipulação dos recursos. O estudo possibilitou, ainda, perspetivar a investigação para outros recursos da caixa métrica, de forma a que sejam verificadas as suas potencialidades e os conteúdos programáticos abrangidos com a exploração dos materiais.

Palavras-chave: Ensino em Ciências Naturais e Matemática; Educação Artística; Articulação de saberes; Abordagem manipulatória de materiais; Perfil do aluno.

#### Referências bibliográficas

Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho: Autonomia e Flexibilidade curricular.

Roldão, M.C., Peralta, H. & Martins, I. P. (2017). *Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: República Portuguesa-Educação.

Laevers, F. (1994). The Leuven Involvement Scale for Young Children LIS-YC. Manual and video tape, Experiential Education Series, 1. Leuven: Centre for Experiential Education.

# PÓSTERES



# **A leitura literária na Biblioteca Escolar: uma proposta de atividade para a determinação do assunto em ficção**

Patrícia Almeida

U. Coimbra

Rita Cordeiro

Docente EB

É difícil inculcar o gosto pela leitura nos alunos, mesmo a voluntária e por prazer. À medida que aumenta a autonomia dos leitores, parece diminuir o interesse e os hábitos de leitura. Os alunos que procuram leituras na Biblioteca também se deparam com dificuldades, nomeadamente sobre o que ler (Almeida, 2019). O assunto de obras ficcionais é solicitado e valorizado (Fedeli, 2015; Almeida, 2019), porém são escassos os instrumentos para a descrição documental, com consequências na recuperação da informação (Antonio, & Moraes, 2012). Os Professores/Bibliotecários mais não podem fazer do que recorrer à experiência pessoal ou acompanhar os alunos na serendipidade (Fedeli, 2015). Paralelamente, o assunto em ficção continua a suscitar diferentes entendimentos, dada a subjetividade e multidimensionalidade das obras literárias.

Os estudos linguísticos/literários parecem ajudar nesta questão, por exemplo a Teoria Geradora de Sentido - organização do texto em níveis de produção de sentido, onde as macroestruturas textuais facilitam a leitura temática (Sabbag, 2013). Todavia, é necessária a leitura integral das obras, obrigando à coparticipação dos leitores nos serviços de mediação prestados pela Biblioteca (Alvarez, & Vidotti, 2017).

Neste contexto, apresenta-se um trabalho empírico de carácter exploratório numa Biblioteca Escolar, com documentos de género narrativo e dramático. Tem-se como objetivos principais responder à necessidade de informação sobre o assunto no momento da seleção de leituras e promover a reflexão sobre o conteúdo das obras lidas. Esta proposta segue a corrente do ensino reflexivo (menos normativo), onde se valoriza a reflexão sobre a língua (Marcushi, 2008). O projeto designado "Há estrelas na Biblioteca" decorre em duas etapas: numa primeira, com incentivo dos professores, os alunos preenchem um pequeno formulário, onde são solicitados descritores do assunto das obras que leram (classe gramatical Nome); numa segunda, a bibliotecária recolhe e avaliza os dados, colocando-os em destaque, na forma de uma estrela pendente do livro na estante. Acredita-se que esta atividade produza um mecanismo consistente e conseqüente de reflexão sobre as obras ficcionais e de partilha de opiniões/experiências de leitura literária. A médio prazo, espera-se que este projeto tenha como resultado um processo de seleção de leituras ficcionais mais fácil, rápido e eficaz.

Palavras-chave: Leitura literária; Ficção; Assunto; Seleção de leituras; Biblioteca Escolar.

#### Referências bibliográficas

Almeida, P. (2019). Del procés de tria a la prescripció de lectures literàries a la biblioteca. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, 42 (junho).

Alvarez, E., & Vidotti, S. (2017). Sistemas de Recomendação para Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación. *Informação & Tecnologia (ITEC)*, 4 (2), 46-62.

Antonio, D., & Moraes, J. (2012). Aboutness in Fiction: Methodological Perspectives for Knowledge Organization. In J. Guimarães, & V. Dodebei (Eds.), *Desafios e perspectivas científicas para a organização e representação do conhecimento na atualidade* (45-48). Marília: ISKO-Brasil: FUNDEPE.

Fedeli, S. (2015). La soggettazione della narrativa per bambini e ragazzi. *Italian Journal of Library, Archives, and Information Science*, 6 (3), 101-120.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Sabbag, D. M. A. (2013). *Análise documental em textos narrativos de ficção: subsídios para o processo de análise*. Tese de doutoramento, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Brasil.

# **LGP em contexto de Educação Pré-escolar com crianças ouvintes: repercussões e interferências na compreensão global de histórias**

Sabrina Alves

EB1 Marco de Canaveses

Ana Isabel Silva

ESEV/IPV; Ci&DEI

O póster que apresentamos resulta de uma investigação realizada, no âmbito do Mestrado em Educação pré-escolar (EPE) e Professores do 1.º Ciclo do ensino Básico (1.º CEB), com dois grupos de crianças em idade pré-escolar de diferentes estabelecimentos educativos. Nesta investigação, apenas um grupo tinha conhecimentos prévios de LGP. Procuramos em ambos os grupos compreender se a utilização da Língua Gestual Portuguesa (LGP) em contexto de EPE, com crianças ouvintes, tem repercussões no seu envolvimento e na compreensão global de histórias.

Propomos: (a) caracterizar o grau envolvimento das crianças face à utilização da LGP no conto de histórias; (b) analisar a presença de marcadores de interferência da LGP na compreensão global da história. Seleccionámos o título "O passeio da D. Rosa" de Pat Hutchins e uma grelha de observação do *Manual de Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias* (2009) para descrever o envolvimento das crianças no momento do conto desta história. A ambos os grupos, a história foi contada, primeiro em LGP, sem recurso às ilustrações, e depois recorrendo às mesmas. Observámos três crianças de diferentes idades em cada grupo, tendo em

consideração alguns dos indicadores referenciados no *Manual do DQP (2009)*. Sendo eles, concentração, energia, expressão facial e postura, persistência, tempo de reação e linguagem. Verificou-se que a maior parte das crianças atingiu níveis de envolvimento elevado no 1.º momento (conto da história em LGP), sendo que o envolvimento foi progressivamente diminuindo no 2.º momento (conto da história com as ilustrações), essencialmente nas crianças de três anos. No que diz respeito ao segundo objetivo, propusemos a todas as crianças a realização de um desenho sobre a história e solicitámos a algumas delas o reconto oral da mesma. Os desenhos possibilitaram aferir uma perspectiva global da compreensão da história pelas crianças, bem como o conhecimento dos elementos mais significativos por elas evidenciados. O reconto oral permitiu analisar a compreensão das crianças sobre a história com recurso a vocabulário em LGP. A maior parte das crianças desenharam momentos da história, evidenciando ter compreendido a narrativa. No reconto da história verificou-se que as crianças, com conhecimentos prévios de LGP, recorreram com facilidade a vocabulário desta língua. Porém, estas crianças manifestaram algumas dificuldades em compreender a relação existente entre as personagens da história.

Palavras-chave: Compreensão em LGP; Literatura para a Infância; Educação Pré-Escolar.

#### Referências bibliográficas

Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo Qualidade em Parcerias*. Lisboa: DGIDC.

Coelho, O., Gomes, M.C. & Cabral, E. (2007). Surdos e Ouvintes, mais que uma língua em cada língua. In R. Bizarro (org.). *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (376-383). Porto: Areal Editores.

Correia, I. (2015). Línguas e Linguagens. Língua Gestual Portuguesa e Português. *Exedra: Revista Científica, Número temático - Educação Especial: contributos para a intervenção*, 100-108.

Silva, R. S. (2016). *Capítulos da história da Literatura Portuguesa para a Infância*. Porto: Tropelias e Companhia.

Silva, S. R. (2005). *Dez reis de gente...e de livros*. Notas sobre Literatura para a Infância. Lisboa: Editora Caminho.

# Da literatura para a matemática e da matemática para a literatura: percursos para aprendizagens com significado

Mariana Cardoso

ESEV/IPV

Ana Isabel Silva

ESEV/IPV; Ci&DEI

Helena Gomes

ESEV/IPV; Ci&DEI

No âmbito do mestrado de formação de professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico (CEB), estamos a desenvolver uma investigação que visa estudar contributos da literatura para a infância, ao nível da aprendizagem da matemática. Ambas as áreas valorizam a relação entre linguagens, ao aliar a componente linguística pela narrativa e a componente visual pela ilustração, a partir da qual também se identificam pistas para a concretização de ideias matemáticas, que simultaneamente dialogam com a dimensão semiótica do texto.

Neste *póster*, descrevemos o processo de seleção de obras no âmbito da Literatura para a Infância a partir das quais construímos uma categorização em função do destinatário privilegiado, alunos do 1.ºCEB, e em função de conteúdos descritos nos referenciais da ação docente: *Programa Metas Curriculares de Português* (2015) e *Programa Metas Curriculares de Matemática* (2013); *Aprendizagens Essenciais* (2018).

A partir de uma das obras selecionadas, propomos dar a conhecer tarefas para o 1.º CEB, desenhadas a partir da exploração de linguagens diferenciadas: a literária e a matemática, potenciando a visão holística e flexível de conteúdos de diferentes áreas de conhecimento, ao invés de uma visão espartilhada por fronteiras muito definidas. A Literatura para a infância não serve apenas o propósito de introduzir ideias matemáticas, mas potencia a reflexão sobre o uso da linguagem, nomeadamente pelas sequências narrativas; pela plurissignificação que da leitura emerge, explicitando diferentes camadas de significado das palavras, bem como pela flexibilidade do léxico utilizado; e pelas inferências que se constroem a partir dos contextos, no qual coabitam palavras e elementos pictóricos.

O trabalho nesta investigação visa, também, identificar atitudes positivas perante a matemática porque são propostos contextos próximos da realidade dos alunos que permitem desenvolver aprendizagens com significado ao nível da matemática, ao potenciarem a concretização de ideias abstratas que tradicionalmente corporizam essa área. Trata-se de uma proposta que se alinhava com recurso à interpretação semântica e pragmática do que se lê e do que se vê em cada obra selecionada, com especial incidência para a vertente matemática. Assim, propomos, neste poster analisar as potencialidades de uma obra literária, na compreensão e aplicação de ideias matemáticas, ao nível de conteúdos (texto ou ilustrações).

Palavras-chave: Literatura para a Infância; Matemática; Ilustração; Literacia.

## Referências bibliográficas

- Azevedo, F. (2006). Literatura infantil, recepção leitora e competência literária. In F. Azevedo (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (11-32). Lisboa: Lidel.
- Menezes, L., Ferreira, T. R., Martinho, M. H., & Guerreiro, A. (2014). Comunicação nas práticas letivas dos professores de Matemática. In J. P. Ponte (Ed.) *Práticas profissionais dos professores de matemática* (135-161). Instituto de Educação: Lisboa.
- Mestre, C., & Oliveira, H. (2014). A construção coletiva da generalização num contexto de ensino exploratório com alunos do 4.º ano. In J. P. Ponte (Ed.) *Práticas profissionais dos professores de matemática* (283-312). Instituto de Educação: Lisboa.
- Noth, W. (1995). Can pictures lie? The semiotic review of Books, 6, (2). Disponível em: <http://chass.utoronto.ca/epc/srb/srb/pictures.html>. [Acedido a 4 de janeiro de 2018]
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. In Gti (Ed.) *O professor e o desenvolvimento curricular* (11-34). Lisboa: APM.
- Ponte, J. P. (2014). Tarefas no ensino e na aprendizagem da Matemática. In J. P. Ponte (Ed.) *Práticas profissionais dos professores de matemática* (13-30). Instituto de Educação: Lisboa.
- Ramos, A. M. (2010). *Literatura para a infância e ilustração: Leituras em diálogo*. Porto: Tropelias & Companhia.

Silva, A. S. (2007). *O mundo dos sentidos em português - polissemia, semântica e cognição*. Coimbra: Almedina.

Silva, I.L. (coord.), Marques, L, Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar*. Lisboa: ME-DGE.

# Mindset, Determinação e a Escrita

Paula Cristina Ferreira

ESECS/IPL

No sentido de apetrechar os alunos de hoje, cidadãos ativos e participativos de amanhã, conforme prevê o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al, 2017), consideramos de extrema importância conhecer a determinação dos estudantes. *Que determinação têm os estudantes de 7.º ano? Que determinação usam quando escrevem? Que conhecimento metalinguístico ativam quando refletem sobre a sua escrita?*

Para dar resposta a estas questões, visa-se conhecer o nível de determinação dos alunos de 7.º ano do Ensino Básico. Para tal constituiu-se um *corpus* com cerca de 80 textos, obtidos aquando da realização das atividades diagnóstico no início do ano letivo 2019- 2020. Os alunos responderam também ao questionário *Grit*, de Ducworth (2016).

Concluiu-se, a partir da análise qualitativa e interpretativa dos textos e à análise quantitativa do questionário, que os alunos expressam de forma satisfatória as suas dificuldades, facilidades e necessidades aquando do momento da escrita, recorrendo ao seu conhecimento metalinguístico, revelando capacidade para analisar e refletir sobre a estrutura da sua linguagem (Barbeiro,1999).

Relacionando os resultados obtidos no questionário *Grit* com o desempenho dos alunos, quando escrevem, verifica-se que a perseverança pode ser estimulada independentemente do quociente de inteligência e do contexto. Este é um campo de atuação promissor no contexto educativo, onde o discurso e o feedback do professor pode ser determinante na promoção das diferentes competências e no sucesso do aluno.

Em suma, segundo Ducworth (2016) e Dweck (2014) o potencial do indivíduo pode ser alcançado através de uma atitude positiva de envolvimento, esforço, prática e (auto)gestão de potencialidades e fragilidades.

Palavras-chave: Escrita; determinação; conhecimento metalinguístico; *mindset*.

#### Referências bibliográficas

Barbeiro, L.(1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: FCT.

Dweck, C.(2014). *Mindset, A Atitude Mental para o Sucesso*. Amadora: Vogais.

Ducworth, A. (2016). *GRIT- o Poder da Paixão e da Perseverança*. Amadora: Vogais.

Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: DGE.

# **Ensinar gramática e pensar os recursos digitais - uma experiência na prática de ensino supervisionada**

Daniela Melo

ESE/IPVC

Gabriela Barbosa

ESE/IPVC

A preparação de futuros professores para integrar a tecnologia nas práticas de ensino da língua nos primeiros anos de escolaridade é objetivo das instituições de formação de professores (IFP) e dos responsáveis por essa formação (Belo, N., McKenney, S., Voogt, J., & Bradley, B. 2016). Estudos internacionais referem que os professores têm dificuldades em promover experiências pedagógicas com recursos tecnológicos e que só um conjunto alargado de conhecimentos e uma formação didática adequada criam condições para o impacto positivo das tecnologias nas aprendizagens (Conrads et al. 2017; Voogt, Tilya, & van den Akker, 2009; Webb, & Cox, 2004).

Neste pressuposto, mobiliza-se o quadro teórico de Mishra e Koehler (2006), designado pelo conhecimento pedagógico tecnológico do conteúdo (conhecido na literatura pela sigla TPACK - *Technological Pedagogical Content Knowledge*) articulado com Koehler, Mishra e Cain (2013) para promover a formação de professores para o ensino e aprendizagem do português. Esta estrutura TPACK descreve o corpo de conhecimentos que em interação com os contextos educativos são relevantes para os professores planificarem e implementarem o uso efetivo dos recursos digitais em suas práticas de aula.

Descreve-se, nesta apresentação em poster, o modo como uma professora-estagiária planejou, implementou e refletiu uma sequência didática de conteúdos da gramática, para aplicar numa turma de 4.º ano do Ensino Básico, à luz do referencial TPACK. A professora- estagiária considerou que o referencial TPACK lhe permitiu uma integração adequada de recursos tecnológicos na aula de gramática. Identificou a fase de planificação como crucial, momento em que a interação dos diferentes constituintes TPACK foi mobilizada para a priorização das tecnologias a usar. Todavia, acrescenta que foi na aula que melhor percebeu as possibilidades didáticas dos recursos tecnológicos usados e a exploração mais adequada para cada um.

Palavras-chave: recursos digitais; conhecimento do professor; ensino da gramática.

#### Referências bibliográficas

- Belo, N., McKenney, S., Voogt, J., & Bradley, B. (2016). Teacher knowledge for using technology to foster early literacy: A literature review. *Computers in Human Behavior*, 60, 372-383.
- Conrads, J. et al., (2017). *Digital Education Policies in Europe and Beyond: Key Design Principles for More Effective Policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Cain, W. (2013). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Journal of Education*, 193(3), 13-19.

Voogt, J., Tilya, F., & van den Akker, J. (2009). Science teacher learning for MBL- supported student-centered science education in the context of secondary education in Tanzania. *Journal of Science Education and Technology*, 18, 429-428.

Webb, M., & Cox, M. (2004). A review of pedagogy related to information and communication technology. *Technology, Pedagogy and Education*, 13, 235-286



## Organização e apoios

---

**P.PORTO**

**ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO**

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO & INOVAÇÃO  
CENTRE FOR RESEARCH & INNOVATION

**ñ**  
**ED** EM EDUCAÇÃO  
IN EDUCATION