



VI
Encontro Internacional
de Reflexão sobre a
ESCRITA



Algumas Décadas de
Investigação e Ensino

21-22
Junho
2019

Universidade de Aveiro

FICHA TÉCNICA

Título: VI Encontro Internacional de Reflexão sobre a Escrita: Algumas Décadas de Investigação e Ensino

Title: VI International Conference on Reflection on Writing: Some Decades of Research and Teaching

Iniciativa | Initiative: Universidade de Aveiro, grupo ProTextos; CIDTFF – Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores; Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria; Universidade do Minho; Associação de Estudos Lusófonos.

Coordenação | Coordination: Luísa Álvares Pereira

Organização | Organization: Luísa Álvares Pereira; Rosa Lídia Coimbra; Luciana Graça; Ana Soares; Filipa Fidalgo Reis, Inês Cardoso

Revisão Linguística | Language Review: Luciana Graça

Grafismo, Paginação e Capa | Graphism, Pagination and Book Cover

Joana Pereira, Carla Taveira e David Oliveira

Formato | Format: e-book

Data | Date: junho de 2019

Local | Site: Aveiro

URL: <https://bit.ly/2FkzzAG>

Citação | Citation: Pereira, L. A.; Coimbra, R. L.; Graça, L.; Soares, A.; Reis, F. F.; Cardoso, I. (Org.). (2019). *VI Encontro Internacional de Reflexão sobre a Escrita: Algumas Décadas de Investigação e Ensino - Algumas Décadas de Investigação e Ensino. Livro de Resumos*. Aveiro, DEP-UA.

APOIOS



universidade de aveiro



dep

universidade de aveiro
departamento de educação e psicologia

FCT

Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

cidtff

centro de investigação

Didática e Tecnologia na Formação de Formadores



IPL
Instituto de
Investigação em
Psicologia da
Universidade de
Lisboa



Universidade do Minho
Instituto de Educação



Lusophone Studies Association
Associação de Estudos Lusófonos
Association des Études Lusophones



Lidel – edições técnicas, lda



Índice

FICHA TÉCNICA.....	2
APOIOS.....	3
Comissão organizadora.....	7
Comissão científica.....	8
Oradores principais.....	9
Localização.....	10
Programa.....	11
Conferências em debate.....	16
Fundamentos para a prática – diferentes perspetivas teóricas: que relação com as práticas?.....	16
Estratégias de desenvolvimento da escrita na Escola de Sydney.....	16
Uma segunda geração de sequências didáticas para o ensino de produção escrita.....	16
Como pode a Psicologia Cognitiva informar o ensino da escrita?.....	17
OFICINAS I.....	18
Oficina 1: Apreciação crítica no ensino secundário.....	18
Oficina 2: Como motivar os alunos do ensino básico para a escrita.....	18
Oficina 3: Ler para aprender.....	19
Oficina 4: Escrita autobiográfica e de ficção: definindo-nos e conectando-nos.....	20
Oficina 5: A escrita no contexto do excerto literário.....	20
Oficina 6: Escrita colaborativa <i>online</i> : ferramentas de partilha e colaboração.....	21
PAINÉIS DE DISCUSSÃO.....	23
PAINEL 1.....	23
Balanço da investigação sobre a escrita: ponto de vista dos alunos e dos professores.....	23
Investigação em Didática da Escrita – da construção de conhecimento teórico às práticas dos professores.....	23
Conteúdo abordado nas intervenções do PAINEL 1.....	23
PAINEL 2.....	24
Escrita e consciência metalinguística – o que nos dizem os textos das crianças (1.º ciclo)? O desenvolvimento na produção escrita e a reflexão sobre a língua.....	24
Conteúdo abordado nas intervenções do PAINEL 2.....	25
PAINEL 3.....	26
A escrita de géneros expositivos e argumentativos em diferentes disciplinas ao longo da escolaridade obrigatória.....	26
Conteúdo abordado nas intervenções do PAINEL 3.....	27

OFICINAS II	28
Oficina 1: Sequências de trabalho didático de diferentes géneros de texto	28
Oficina 2: Iniciação à escrita de textos: ditado ao adulto	28
Oficina 3: (Des)Envolver a escrita na ludicidade	29
Oficina 4: Leitura e escrita na escola básica	30
Oficina 5: Genética textual e processo de produção de texto na sala de aula do 1.º ciclo	30
Oficina 6: Ensino da escrita em PLNM: abordagens complementares para públicos heterogéneos	31
Comunicações orais I	32
Do prescrito ao materializado nos textos dos alunos, o que se diz sobre o ensino da escrita.....	32
A receção do texto escrito e o seu impacto no ensino e na aprendizagem da escrita no 1.º ciclo do ensino secundário, num contexto de cultura acústica	32
O contributo do <i>kamishibai</i> plurilingue na promoção da escrita colaborativa de textos narrativos	33
Inspirações para a escrita de histórias interativas em contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira	34
ESCRIVARTE - Da pintura à escrita: caminhos cruzados entre artes. Uma experiência de escrita criativa em PLNM	35
Os mecanismos de coesão interfrásica em produções escritas de alunos de PLE	35
Gramática y uso en la apropiación de géneros discursivos en primer curso de grado	36
Producción escrita y enseñanza de la gramática en los primeros cursos escolares: el adjetivo como modelo	37
O poder da escrita: entre o substantivo e o verbo	37
Estratégias para o ensino e a avaliação da escrita – o caso de uma oficina de formação para professores de língua portuguesa do 2.º ciclo do ensino básico, em São Tomé	38
RE-WORD-IT, estratégias de atenção, leitura e escrita.....	39
Avaliação, ensino e aprendizagem: uma abordagem integrada no desenvolvimento de competências de escrita	39
O ensino da escrita para contextos profissionais: a produção de carta de apresentação de resposta a anúncio de emprego	40
O desenho do texto: escrita e oralidade no ensino-aprendizagem em arquitetura	41
Creencias y prácticas sobre la escritura académica en el ámbito universitario	42
Comunicações orais II	43
El proceso de revisión textual: los ejemplos prototípicos de género como elementos reguladores de la escritura	43
Estratégias de interação na reescrita conjunta para o ensino-aprendizagem da escrita.....	43

Correção e revisão da produção escrita em PLNM – algumas propostas	44
O gênero biodata no processo de ensino e aprendizagem de português língua adicional.....	45
Escritas de vida: uma experiência de criação autobiográfica na infância	46
Escrever-sobre-viver	46
Escriure amb sentit posant el focus en l'objectiu i la funció social de l'escriptura	47
Exemplificando estratégias de leitura e escrita de base genológica	48
Narrativas sobre africanas da pesquisa para educação básica: gêneros textuais para um ensino interdisciplinar	48
Aprender a escribir una autobiografía lingüística - un ejemplo de escritura reflexiva y metacognitiva en la formación inicial de maestros	49
La alfabetización temprana en España: fortalezas y resistencias.....	50
Ensinar a escrita na educação básica e os desafios de uma formação na perspectiva de comunidades de desenvolvimento profissional	50
El aprendizaje de la escritura de textos de opinión en alumnos de primaria: análisis de la actividad metalingüística, de los conceptos sobre la escritura y de los productos finales	51
Escrever para saber: a relevância do conhecimento prévio	52

COMISSÃO ORGANIZADORA

Luísa Álvares Pereira

José António Brandão Carvalho

Luís Filipe Barbeiro

Inês Cardoso

Rosa Lídia Coimbra

Fausto Caels

Marta Alexandre

Maria José Gamboa

Luciana Graça

Mariana Oliveira Pinto

Filipa Fidalgo Reis

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adriana Cardoso

Ana Luísa Costa

Ana Maria de Mattos Guimarães

Carlos Gouveia

Conceição Siopa

Eduardo Calil

Fausto Caels

Gláís Sales Cordeiro

Inês Cardoso

Inês Sim-Sim

Joaquim Dolz

José António Brandão Carvalho

Luciana Graça

Luís Filipe Barbeiro

Luísa Álvares Pereira

Matilde Gonçalves

Margarida Alves Martins

Maria Antónia Coutinho

Maria José Loureiro

Mariana Oliveira Pinto

Noémia Jorge

Maria José Gamboa

Marta Alexandre

Rosa Lúcia Coimbra

Rosalice Pinto

Rui Alves

Vera Lúcia Cristóvão

ORADORES PRINCIPAIS

Carlos Gouveia – FLUL – Portugal

Joaquim Dolz – UNIGE – Suíça

Rui Alves – FPCE/UP – Portugal

Eduardo Calil – UFAL – Brasil

José António Brandão Carvalho – UM – Portugal

Rosalice Pinto – IFILNOVA/CEDIS – Portugal

Glaís Sales Cordeiro – UNIGE – Suíça

LOCALIZAÇÃO



Coordenadas GPS: 40°37'55.1"N 8°39'29.3"W

Universidade de Aveiro

Departamento de Educação e Psicologia

Edifício 5

Campus Universitário de Santiago

3810-193 Aveiro

PROGRAMA

21 de junho

<p>13h30–14h30</p>	<p>Receção dos participantes e entrega de documentação Hall do Departamento de Educação e Psicologia (DEP - edifício 5 da UA)</p>
<p>14h30 – 15h00 sala 5.2.22</p>	<p>Sessão de abertura Senhor Vice-Reitor, Professor Doutor Jorge Adelino Costa, em representação do Reitor da Universidade de Aveiro Professora Doutora Dora Fonseca, em representação do Diretor do Departamento de Educação e Psicologia Professora Doutora Helena Araújo e Sá, Diretora do Centro de Investigação «Didática e Tecnologia na Formação de Formadores» (CIDTFF) Professor Doutor José Curto (Presidente da «Associação de Estudos Lusófonos»/Lusophone Studies Association – York University, Canadá) Professora Doutora Luísa Álvares Pereira (Coordenadora do Grupo <i>ProTextos</i> e representante do grupo «Reflexão sobre a Escrita»)</p>
<p>15h – 16h45 sala 5.2.22</p>	<p>Conferências em debate Fundamentos para a prática – diferentes perspetivas teóricas: que relação com as práticas? Carlos Gouveia (FLUL - Portugal) Estratégias de desenvolvimento da escrita na Escola de Sydney Joaquim Dolz (UNIGE – Suíça) Uma segunda geração de sequências didáticas para o ensino de produção escrita Rui Alves (FPCE-UP - Portugal) Como pode a Psicologia Cognitiva informar o ensino da escrita? MODERADOR – Luís Barbeiro</p>
<p>16h45-17h15</p>	<p>INTERVALO Átrio do DEP</p>
<p>17h15 – 19h15</p>	<p>OFICINAS Oficina 1 (sala 5.3.3): Apreciação crítica no ensino secundário – Aurora Cerqueira, Betina Martins & José Ferreira Oficina 2 (sala 5.3.4): Como motivar os alunos do ensino básico para a escrita – Ana Camacho, Mariana Silva, Susana Santos, Teresa Jacques & Rui Alves Oficina 3 (sala 5.3.5): Ler para aprender – Carlos Gouveia, Fausto Caels & Luís Barbeiro Oficina 4 (sala 5.3.7): Escrita autobiográfica e de ficção: definindo-nos e conectando-nos – Rosa Maria Oliveira & Inês Cardoso Oficina 5 (sala 5.3.10): A escrita no contexto do excerto literário – Ana Soares & Marie Manuelle Silva Oficina 6 (sala 5.3.13): Escrita colaborativa online: ferramentas de partilha e colaboração – Maria José Loureiro, Filipe Moreira & Susana Senos</p>

22 de junho

<p>9h00 – 10h30 Painéis simultâneos</p>	<p>Painel 1 – sala 5.3.27 Balço da investigação sobre a escrita: ponto de vista dos alunos e dos professores Coordenação: Luís Barbeiro Intervenções: José António Brandão Carvalho (UM – Portugal) (conferência enquadradora) - Investigação em Didática da Escrita – da construção de conhecimento teórico às práticas dos professores</p> <p>José António Brandão Carvalho e Luís Barbeiro Inês Cardoso e Célia Graça Lopes</p> <p>Painel 2 – sala 5.3.3 Escrita e consciência metalinguística – O que nos dizem os textos das crianças (1.º ciclo)? O desenvolvimento na produção escrita e a reflexão sobre a língua Coordenação: Rosa Lídia Coimbra Intervenções: Eduardo Calil (UFA – Brasil) (conferência enquadradora) – Projeto <i>Interwriting/DIADE</i> e o Sistema Ramos – alguns estudos sobre rasuras comentadas por alunos (brasileiros, franceses e portugueses) recém-alfabetizados</p> <p>Ana Catarina Costa e Rosa Lídia Coimbra Filipa Fidalgo Reis e Luísa Álvares Pereira Filomena Rocha Adriana Cardoso e Mariana Oliveira Pinto</p> <p>Painel 3 – sala 5.3.4 A escrita de géneros expositivos e argumentativos em diferentes disciplinas ao longo da escolaridade obrigatória Coordenação: Carmen Rodriguez Gonzalo Intervenções: Rosalice Pinto (IFLNOVA/CEDIS– Portugal) (conferência enquadradora) – Argumentação em textos escritos: o papel do <i>savoir-faire</i> docente</p> <p>Conceição Siopa Marta Siteo Noémia Jorge e Matilde Gonçalves</p>
<p>10h30 – 11h00</p>	<p>INTERVALO Átrio do DEP</p>
<p>11h00 – 13h00</p>	<p>OFICINAS Oficina 1 (sala 5.3.3): Sequência de trabalho didático de diferentes géneros de texto</p>

	<p>– Célia Graça Lopes e José Ferreira</p> <p>Oficina 2 (sala 5.3.4): Iniciação à escrita de textos: ditado ao adulto – Maria Manuel Santos</p> <p>Oficina 3 (sala 5.3.5): (Des)Envolver a escrita na ludicidade – Ana Almeida da Silva</p> <p>Oficina 4 (sala 5.3.7): Leitura e escrita na escola básica – Gláís Sales Cordeiro</p> <p>Oficina 5 (sala 5.3.10): Genética textual e processo de produção de texto na sala de aula do 1.º ciclo – Eduardo Calil</p> <p>Oficina 6 (sala 5.3.13): Ensino da escrita em PLNM: abordagens complementares para públicos heterogéneos – Inês Cardoso e Luciana Graça</p>
13h00 – 14h30	INTERVALO PARA ALMOÇO
14h30 – 15h45 (sessões de 3 comunicações: 20' cada + debate)	<p>COMUNICAÇÕES ORAIS I</p> <p>Sessão 1 - SALA 5.3.3</p> <p>Maria Izabel de Bortoli Hentz – Do prescrito ao materializado nos textos dos alunos, o que se diz sobre o ensino da escrita</p> <p>Emília Marrengula – A receção do texto escrito e seu impacto no ensino e na aprendizagem da escrita no 1.º ciclo do ensino secundário num contexto de cultura acústica</p> <p>Rosa Maria Faneca – O contributo do <i>kamishibai</i> plurilingue na promoção da escrita colaborativa de textos narrativos</p> <p>MODERADORA: Ana Almeida da Silva</p> <p>Sessão 2 – SALA 5.3.4</p> <p>José Carlos Dias – Inspirações para a escrita de histórias interativas em contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira</p> <p>Paula Cristina Pessanha Isidoro, Ana Catarina Coimbra de Matos & Ângela Carvalho – ESCRIVARTE - Da pintura à escrita: caminhos cruzados entre artes. Uma experiência de escrita criativa em PLNM</p> <p>Inês da Conceição Oliveira - Os mecanismos de coesão interfrásica em produções escritas de alunos de PLE</p> <p>MODERADORA: Inês Cardoso</p> <p>Sessão 3 – SALA 5.3.5</p> <p>Jordina Coromina-Subirats – Gramática y uso en la apropiación de géneros discursivos en primer curso de grado</p> <p>Alícia Santolària – Producción escrita y enseñanza de la gramática en los primeros cursos escolares: el adjetivo como modelo</p> <p>Debora Lomba – O poder da escrita: entre o substantivo e o verbo</p> <p>MODERADORA: Célia Graça Lopes</p>

Sessão 4 – 5.3.7

Ana Gorgulho, Nilza Costa & Leonor Santos – **Estratégias para o ensino e a avaliação da escrita – o caso de uma oficina de formação para professores de língua portuguesa do 2.º ciclo do ensino básico, em São Tomé**

Margarida Fonseca Santos – **RE-WORD-IT, estratégias de atenção, leitura e escrita**

Elisabete Tavares – **Avaliação, ensino e aprendizagem: uma abordagem integrada no desenvolvimento de competências de escrita.**

MODERADORA: Betina Martins

Sessão 5 – SALA – 5.3.10

Carla Teixeira – **O ensino da escrita para contextos profissionais: a produção de carta de apresentação de resposta a anúncio de emprego**

Mário Mesquita – **O desenho do texto: escrita e oralidade no ensino-aprendizagem em arquitetura**

Andrea Rivera Ávalos & Carmen Rodríguez Gonzalo – **Creencias y prácticas sobre la escritura académica en el ámbito universitario**

MODERADOR: Fausto Caels

Comunicações orais II

Sessão 6 – SALA 5.3.13

Victoria Abad Beltrán & Carmen Rodríguez Gonzalo – **El proceso de revisión textual: los ejemplos prototípicos de género como elementos reguladores de la escritura**

Célia Barbeiro & Luís Barbeiro – **Estratégias de interação na reescrita conjunta para o ensino-aprendizagem da escrita**

Judite Carecho, Anabela Fernandes & Rute Soares – **Correção e revisão da produção escrita em PLNM – algumas propostas**

MODERADORA: Rosa Lídia Coimbra

Sessão 7 – SALA 5.3.3

Meire Celedônio – **O gênero biodata no processo de ensino e aprendizagem de português língua adicional**

Carolina M. C. Pezzoni, Ana Paula F. de Oliveira & Margarida R. Henriques – **Escritas de vida: uma experiência de criação autobiográfica na infância**

Hugo Amaral – **Escrever-sobre-viver**

MODERADORA: Maria José Gamboa

Sessão 8 – SALA 5.3.4

Jordina Coromina-Subirats – **Escriure amb sentit posant el focus en l'objectiu i la funció social de l'escriptura**

16h– 17h15
(sessões de 3
comunicações:
20' cada + debate)

	<p>Ângela Quaresma & Fausto Caels – Exemplificando estratégias de leitura e escrita de base genológica</p> <p>Cristiane Santos – Narrativas sobre africanas da pesquisa para educação básica: gêneros textuais para um ensino interdisciplinar</p> <p>MODERADORA: Aurora Cerqueira</p> <p>Sessão 9 – SALA 5.3.5</p> <p>Mariona Casas-Deseures – Aprender a escribir una autobiografía lingüística - un ejemplo de escritura reflexiva y metacognitiva en la formación inicial de maestros</p> <p>Alicia Santolària and Susana Sánchez – La alfabetización temprana en España: fortalezas y resistencias</p> <p>Ana Maria de Mattos Guimarães, Anderson Carnin & Maria Izabel De Bortoli Hentz – Ensinar a escrita na educação básica e os desafios de uma formação na perspectiva de comunidades de desenvolvimento profissional</p> <p>MODERADORA: Maria Izabel De Bortoli Hentz</p> <p>Sessão 10 – SALA 5.3.7</p> <p>Teresa Ribas Seix, Carmen Rodríguez Gonzalo & Carme Durán – El aprendizaje de la escritura de textos de opinión en alumnos de primaria: análisis de la actividad metalingüística, de los conceptos sobre la escritura y de los productos finales</p> <p>Paula Cristina Ferreira – Escrever para saber: a relevância do conhecimento prévio</p> <p>MODERADORA – Mariana Oliveira Pinto</p>
17h15 – 17h30	<p>INTERVALO</p> <p>Átrio do DEP</p>
17h30 – 18h30 sala 5.2.22	<p>Que perspetivas para a investigação e o ensino da escrita?</p> <p>Glaís Sales Cordeiro (UNIGE – Suíça)</p> <p>Debate</p> <p>MODERADORA: Teresa Ribas Seix (UAB – Espanha)</p>
18h30 sala 5.2.22	<p>Sessão de encerramento</p>

FUNDAMENTOS PARA A PRÁTICA – DIFERENTES PERSPETIVAS TEÓRICAS: QUE RELAÇÃO COM AS PRÁTICAS?

Estratégias de desenvolvimento da escrita na Escola de Sydney

Carlos Gouveia (Universidade de Lisboa, FLUL)

carlos.gouveia@letras.ulisboa.pt & cgouveia@campus.ul.pt

A partir da caracterização geral dos fundamentos teóricos que subjazem às práticas da pedagogia de base genológica proposta pela Escola de Sydney, a intervenção procurará situar e descrever algumas das estratégias de ensino da escrita que, na proposta dessa Escola, são ativadas em contexto didático-pedagógico. A pedagogia em causa será caracterizada em função de dois pontos de vista: por um lado, como ponto de partida de estratégias de ensino da escrita, do conhecimento explícito da língua e de formas gramaticais metafóricas de expressão, enquanto potenciadoras do aumento e desenvolvimento da literacia escolar; por outro, como ponto de chegada de necessidades de descrição gramatical da língua enquanto sistema de comunicação estruturado pelo uso, de aplicabilidade e apropriação didático-pedagógica, por professores e alunos, nos ensinos básico e secundário.

Na perspectiva exposta, a escrita, enquanto aquisição e domínio de processos linguísticos na prática social, e de formas metafóricas de representação do conhecimento, será encarada quer na perspetiva da evolução da cultura quer na da evolução do indivíduo, quer ainda na do desenvolvimento gramatical e textual do discurso.

Do ponto de vista das práticas, a atenção será direcionada para o ciclo de ensino-aprendizagem proposto pela pedagogia, trabalhado em função dos seus três momentos sequenciais e dos seus dois vetores de intervenção didático-pedagógica indissociáveis: compreensão leitora e aprendizagem da escrita.

Uma segunda geração de sequências didáticas para o ensino de produção escrita

Joaquim Dolz (Université de Genève)

Joaquim.Dolz-Mestre@unige.ch

A escola tem a exigência de garantir o sucesso do ensino da leitura e da escrita para todos os alunos. Quais são os dispositivos que facilitam o desenvolvimento da produção escrita? As pesquisas em engenharia didática desde os anos de 1990 (Dolz & Schneuwly, 2004) buscam a conceção, a experimentação e a avaliação de dispositivos para o ensino da escrita (Dolz & Nacelle, 2017). Quais são os aportes das pesquisas mencionadas para o sucesso de uma escola igualitária? Qual é o balanço da renovação das práticas de ensino da escrita nos últimos anos?

Em função do balanço realizado até ao momento (Dolz & Gagnon, 2018), a equipe de pesquisa de Genebra elaborou uma segunda geração de dispositivos de ensino com três características:

- a) tomar em consideração os resultados das pesquisas anteriores sobre as práticas de ensino, numa perspetiva de transposição didática ascendente;
- b) pensar as atividades de aprendizagem em itinerários para os alunos, e em que as atividades de reflexão sobre o uso da língua e de retextualização adquirem uma importância maior;
- c) fomentar o trabalho colaborativo entre professores e pesquisadores.

A palestra se propõe mostrar a evolução dos dispositivos didáticos com exemplos que ilustram as novas estratégias de ensino. Os critérios de validação didática das inovações e do desenvolvimento da escrita nos alunos em relação as expectativas serão também apresentados.

Como pode a Psicologia Cognitiva informar o ensino da escrita?

Rui Alves (Universidade do Porto, FPCE)

ralves@fpce.up.pt

Podemos, com otimismo, dizer que hoje a escrita é ensinada de forma distinta daquela que era comum há 30 anos. Conceber a escrita como um processo e destacar nele a importância de atividades como a planificação, a textualização e a revisão são aportes da psicologia cognitiva e hoje frequentemente assumidos nas práticas comuns de ensino da escrita. Como seria de esperar, neste período, a investigação cognitiva sobre a escrita progrediu também e é vital que esse novo conhecimento continue a ser trasladado para as escolas. Isto, ao mesmo tempo que são, cada vez mais, assumidas e aprofundadas parcerias verdadeiramente interativas entre a investigação e a educação. Nesse movimento, há pelo menos quatro linhas já bem consolidadas na ciência cognitiva e que podem informar um melhor ensino da escrita. Em primeiro, é importante atender às características e limitações da cognição humana. Em segundo, é crucial saber o que é a escrita e como ela é realizada pelos humanos. Em terceiro, é crítico assumir que a escrita se desenvolve e é multiforme. Por fim, devem ser as práticas de ensino baseadas na evidência aquelas que devem liderar as mudanças futuras no ensino da escrita. Estes quatro aportes recentes da ciência cognitiva e o seu potencial para melhorar o ensino da escrita serão alvo de uma reflexão conjunta a realizar no VI EIRE 2019.

OFICINAS I

Oficina 1: Apreciação crítica no ensino secundário

Aurora Cerqueira (Agrupamento de Escolas Dr. Mário Sacramento), Betina Martins (Agrupamento de Escolas de Esgueira) & José Ferreira (Agrupamento de Escolas Ferreira da Silva)

aurora.cerqueira@aems.edu.pt | betina.n.martins@gmail.com | ferreira.joma@gmail.com

O Programa e as Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário indicam o género e a complexidade textuais como dois pilares do desenvolvimento curricular. Esta opção exige dos professores de português uma reflexão que possibilite a conjugação didática dos dois eixos.

No caso da apreciação crítica, este género é um conteúdo dos três anos do ensino secundário, porém, não são apresentadas quaisquer diferenças nem no tratamento do género nem nos descritores de desempenho das metas, do 10.º ao 12.º ano.

Cientes de que a abordagem de um género textual é complexa e de que há necessidade de criar momentos de aprendizagem que estimulem a compreensão das suas regularidades, para, posteriormente, permitir a liberdade de movimento nesse mesmo género, construímos um estudo que nos permitisse perceber as dificuldades com que os alunos se deparam ao contactar com a apreciação crítica e quais os aspetos em que parece mais importante fazer incidir o trabalho dos alunos e do professor.

A nossa oficina propõe-se mostrar o caminho já realizado por nós ao longo de dois anos e apresentar algumas das linhas essenciais do trabalho que pode ser feito com a apreciação crítica, ao longo do ensino secundário.

Oficina 2: Como motivar os alunos do ensino básico para a escrita

Ana Camacho, Mariana Silva, Susana Santos, Teresa Jacques (FPCE - Universidade do Porto) & Rui Alves (FPCE - Universidade do Porto)

tjacques@fpce.up.pt | ralves@fpce.up.pt

A motivação para a escrita é uma perspetiva sobre a escrita enraizada nas disposições, nas crenças e nos objetivos que os alunos desenvolvem nas várias tarefas e situações em que têm de escrever (Camacho, Alves, & Boscolo, submetido).

Esta oficina debruçar-se-á sobre a motivação para a escrita de alunos do 2.º e do 3.º ciclos do ensino básico e será dividida em três partes. Na primeira parte, procurar-se-á compreender quais as estratégias utilizadas e os desafios que os participantes identificam em motivar e envolver os alunos em tarefas de escrita. Na segunda parte, serão partilhados os resultados de três estudos científicos

sobre motivação para a escrita, desenvolvidos pelo nosso grupo de investigação. No primeiro estudo, foram revistos estudos científicos de vários países, permitindo compreender qual é o papel desempenhado pela motivação no desenvolvimento das competências de escrita de alunos do 1.º ao 12.º ano. Além disso, este trabalho também permitiu estudar a existência de diferenças de género e de ano de escolaridade na motivação para a escrita e compreender de que forma as novas tecnologias de informação e comunicação podem auxiliar os professores. No segundo estudo, foram analisadas as competências de escrita e as atitudes face à escrita (i.e., como é que os alunos se sentem face à escrita) num grupo alargado de alunos do 5.º ao 8.º ano. No terceiro estudo, foi estudada a qualidade dos textos escritos por alunos do 8.º ano e a sua relação com a autoeficácia para a escrita (i.e., a confiança que os alunos têm na sua competência na escrita). Na terceira parte da oficina, serão apresentadas e discutidas várias estratégias práticas que os professores podem utilizar em contexto de sala de aula para potenciar a motivação para a escrita dos seus alunos.

A oficina será dinamizada por psicólogas educacionais que estão a desenvolver os projetos de mestrado e de doutoramento sobre motivação para a escrita na Universidade do Porto.

Oficina 3: Ler para aprender

Carlos Gouveia (Universidade de Lisboa), Fausto Caels (ESECS-IPLeiria) & Luís Barbeiro (ESECS-IPLeiria)

cgouveia@campus.ul.pt | fausto.caels@gmail.com | barbeiro@ipleiria.pt

Esta oficina incide sobre a Pedagogia de Género da Escola de Sydney e foca, em específico, as estratégias de leitura e de escrita 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 literacia em várias disciplinas do currículo.

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 Vygotsky e de Bernstein. A segunda parte visa a identificação e a demonstração do «ciclo de ensino aprendizagem» do Programa, dando particular atenção às estratégias de «leitura detalhada» e de «reescrita conjunta» e sua aplicação, quer no trabalho com textos factuais quer com textos ficcionais. Na terceira e última parte da oficina, os participantes são convidados a ensaiar estas estratégias, planificando e executando, sob a orientação dos formadores, algumas tarefas de leitura e de (re)escrita de textos escolares.

Oficina 4: Escrita autobiográfica e de ficção: definindo-nos e conectando-nos

Rosa Maria Oliveira (Agrupamento de Escolas de Ovar) & Inês Cardoso (York University, Canadá/CIDTFF – Camões, Instituto da Cooperação e da Língua)

rmoliveira59@gmail.com | inescardoso@ua.pt

Será consensual a asserção de que a humanidade vive atualmente transformações inéditas. Neste contexto, um grande desafio para a educação é trabalhar hoje a criatividade no caos, convocando a responsabilização e implicação individual e de vários agentes coletivos - as famílias, os professores, os educadores, os decisores políticos e a sociedade em geral. Os processos de criação e de inovação, de pensamento e de intervenção crítica e sustentável, que se demandam (Clark & French, 2014; Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, 2017) só podem, porém, ser alimentados a partir da pessoa concreta que cada um é, o que pressupõe o poder de experimentar mudanças e de realizar adaptações a novos saberes e a novas circunstâncias, enfim, o poder de se criar e de criar soluções a cada momento.

Para conceber oportunidades conducentes a um aperfeiçoamento desta postura de autoconhecimento como peça para um desenvolvimento coletivo, temos vindo a desenvolver, desde há dez anos, oficinas de escrita autobiográfica e ficcional (Oliveira, 2011), enquanto dispositivo didático na área da produção escrita, centrado na emergência e no tratamento direto da relação individual do sujeito com a escrita (Cardoso, Lopes, Pereira & Ferreira, 2019). A escrita é, assim, aplicada à perceção do comportamento humano, tendo em conta as suas fontes - memórias, emoções, pensamentos e sonhos. Temos constatado, com efeito, que este tipo de experiências pedagógico-didáticas patenteia o potencial da escrita como ferramenta de resgate identitário e de consciencialização de aptidões académicas, emocionais e sociais, com repercussões positivas, portanto, no percurso escolar.

Nesta oficina replicaremos uma abordagem similar à que propomos aos estudantes: o participante é convidado a trabalhar ativamente na sua transformação pessoal, através de estímulos criativos e de atividades surpreendentes; a alargar as suas impressões autobiográficas para se conhecer melhor, explorando ao mesmo tempo a sua vocação literária natural ou vivenciando, tão-só, o poder terapêutico da atividade escritural. É incentivado a conectar-se com a intuição “dinâmica” para lidar com o inesperado ou o incerto; é dada a atenção ao corpo, à respiração consciente e à visualização criativa, como forma de descobrir o potencial criativo desconhecido ou pouco desenvolvido.

Oficina 5: A escrita no contexto do excerto literário

Ana Soares Ferreira (Agrupamento de Escolas de Ovar Sul) & Marie Manuelle Silva (Universidade do Minho)

Anasoares.ferreira@gmail.com | mmanuelle79@gmail.com

A noção de «texto» tem estado no cerne das discussões que têm alimentado as sucessivas reformas do ensino da língua materna na Europa, constituindo-se, frequentemente, como princípio orientador

dos programas. Mas aquilo que se designa por «texto» corresponde, muitas vezes, a uma sequência linguística extraída de uma entidade mais ampla, ou seja, a um fragmento de texto ou «excerto».

Na presente oficina, pretende dar-se conta das conclusões de um estudo realizado no âmbito do projeto HÉLICE, sobre o uso escolar de um tipo de excerto particular, o excerto literário, e o seu papel nas práticas dos professores ao longo dos vários ciclos de escolaridade. A reflexão apresentada foi elaborada a partir da análise de sequências didáticas elaboradas por professores do ensino secundário para a disciplina de português, assim como de algumas propostas que constam dos manuais mais utilizados.

Pretende-se, igualmente, através de trabalho prático, perceber de que forma o excerto literário se assume como recurso privilegiado para o desenvolvimento de competências e conteúdos dos outros domínios da disciplina, em particular da escrita, num trabalho de articulação entre domínios preconizado pelos textos programáticos.

Para tal, serão promovidos estudos de casos e atividades práticas de análise e seleção de excertos literários, assim como de propostas de atividades de escrita.

Oficina 6: Escrita colaborativa *online*: ferramentas de partilha e colaboração

Maria José Loureiro (CCTIC – Universidade de Aveiro), Filipe Moreira (Universidade de Aveiro) & Susana Senos

zeloureiro@ua.pt | filipertmoreira@ua.pt | susanamarciasenos@gmail.com

A escrita é um processo dinâmico e multidimensional que resulta da associação e aglutinação de várias fases - a planificação, a textualização e a revisão -, indo dos níveis cognitivos mais simples, como sejam a cópia ou a transcrição de um assunto trivial, aos mais complexos, dos quais um dos mais elaborados é o texto de defesa de uma opinião, o texto científico ou um altamente filosófico.

A escrita colaborativa constitui-se como uma forma de colaboração por excelência. Os indivíduos escreventes apoiam-se, ajudam-se e estimulam-se, por forma a fazer da escrita uma escrita mais variada, rica e criativa. Um processo que podia ser monótono e aborrecido, por ser feito numa situação de «isolamento» do eu escrevente consigo próprio, pode tornar-se numa atividade mais desafiante e interessante, ao ser elaborada em díades ou grupos.

Ao ser desenvolvida *online*, de forma síncrona ou assíncrona, além de a pessoa que escreve não estar forçosamente frente a frente com uma folha de papel em branco, no processo são associadas as facilidades da escrita em computador com as ajudas e a interação com o(s) par(es) como fonte de inspiração, conhecimento...

Quando se trata da escrita em ambientes de aprendizagens com finalidades académicas, o aprendente/escrevente, ao invés de usar a escrita urgente, rápida e abreviada, quase automática e muitas vezes quase ininteligível, que utiliza na comunicação com os amigos por *messenger*, tem de aprimorar o processo, e a escrita em si, para se tornar claro para os pares, para se fazer entender, e para dar, do trabalho que desenvolveu, o melhor testemunho de que for capaz.

Nesta oficina, serão abordados alguns princípios deste tipo de trabalho colaborativo e apresentadas várias ferramentas de escrita *online* síncrona e outras, como *placards* digitais.

Haverá também um espaço de trabalho prático, no qual os participantes serão convidados a partilhar informações e ideias, utilizando as ferramentas apresentadas.

No final da sessão, haverá uma discussão, com a contribuição de todos, sobre a aplicabilidade, em contexto de aprendizagem específico, das ferramentas usadas na oficina

PAINÉIS DE DISCUSSÃO

PAINEL 1

Balanço da investigação sobre a escrita: ponto de vista dos alunos e dos professores

Coordenação: Luís Barbeiro

Intervenções: José António Brandão Carvalho (conferência enquadradora)

José António Brandão Carvalho e Luís Barbeiro

Inês Cardoso e Célia Graça Lopes

Investigação em Didática da Escrita – da construção de conhecimento teórico às práticas dos professores (José António Brandão Carvalho)

O desenvolvimento de uma Didática da Escrita, em Portugal, não deve ser desligado da natureza problemática da escrita enquanto objeto de ensino e de aprendizagem e da constatação das dificuldades de escrita evidenciadas por um número muito significativo de alunos que frequentam a escola, mesmo nos níveis mais avançados. A escrita é, na verdade, uma realidade complexa, devido a um conjunto de fatores de que destacaríamos não só os códigos elaborados que implica e o domínio das respetivas regras, mas também os processos cognitivos de que depende a sua realização, bem como os constrangimentos, de natureza sociodiscursiva, associados às situações concretas de uso.

Três décadas decorridas sobre o aparecimento dos primeiros trabalhos de investigação em Didática da Escrita, enquadrados no campo mais vasto da Didática do Português, importa refletir sobre o impacto que a investigação nesse domínio e o relevante conhecimento que dela resultou tiveram nas práticas de ensino da escrita na escola portuguesa.

Nessa reflexão, não poderemos deixar de nos interrogar sobre as razões que subjazem à relativamente escassa transformação (que alguns dados recolhidos indiciam) das práticas de ensino e aprendizagem da escrita e às dificuldades que, frequentemente, emergem no “diálogo” entre investigadores e professores.

Conteúdo abordado nas intervenções do PAINEL 1 (José António Brandão Carvalho & Luís Barbeiro; Inês Cardoso & Célia Graça Lopes)

As perspetivas dos alunos e dos professores sobre a escrita constituirão o eixo orientador deste painel, a partir do contributo de estudos desenvolvidos em Portugal, desde a década de noventa até à atualidade (Barbeiro, 1999; Carvalho, 1999; Pereira, 2000; 2008; Cardoso, 2009; Barbeiro, 2011; Pereira & Cardoso, 2013; Pereira, Pereira & Cardoso, 2016; Calil & Pereira, 2018; Lopes, 2018;

Carvalho, Barbeiro, Pereira, Cardoso & Calil, 2018; Cardoso, Pereira, Lopes & Lopes, 2018; Cardoso, Lopes, Pereira & Ferreira, 2019).

Serão discutidas práticas de ensino da escrita e a sua (des)conexão a dispositivos formativos e investigativos: o que se progrediu e que dificuldades ainda permanecem. Do lado dos alunos, abordaremos, primeiramente, informação apurada no decurso do processo de escrita, quando estão envolvidos na resolução de problemas, ao escreverem em situações pedagógicas assentes na escrita colaborativa e na integração de estratégias facilitadoras da revisão. Doutro conjunto de estudos, relevaremos dados configuradores da relação dos alunos com a escrita, nomeadamente as suas representações, considerando a pluralidade de contextos, géneros, recursos, saberes e atividades implicadas.

Metodologicamente, estes estudos mobilizaram textos explicitadores, reflexões, questionários, entrevistas, diários, notas de campo. Os resultados mostram, em relação ao processo, uma progressão que torna salientes as limitações dos níveis de escolaridade mais baixos relativamente à reformulação e à revisão. Quanto à relação com a escrita, surge em evidência o contraste entre a escrita escolar e extraescolar.

As implicações remetem para a consideração didática das limitações encontradas e das potencialidades de dispositivos colaborativos e de escrita livre e criativa, facilitadores do processo, ao serviço de uma relação com a escrita que abranja a diversidade de géneros e motivações, em contextos escolares e extraescolares.

PAINEL 2

Escrita e consciência metalinguística – o que nos dizem os textos das crianças (1.º ciclo)? O desenvolvimento na produção escrita e a reflexão sobre a língua

Coordenação: Rosa Lídia Coimbra

Intervenções: Eduardo Calil (conferência enquadradora)

Ana Catarina Costa & Rosa Lídia Coimbra

Filipa Fidalgo Reis & Luísa Álvares Pereira

Filomena Rocha

Adriana Cardoso & Mariana Oliveira Pinto

Projeto Interwriting/DIADE e o Sistema Ramos – alguns estudos sobre rasuras comentadas por alunos (brasileiros, franceses e portugueses) recém-alfabetizados (Eduardo Calil)

Em 2013, o projeto de pesquisa Escritura em tempo e espaço real da sala de aula (*InterWriting*) teve início com o objetivo de estudar processos de produção textual em alunos brasileiros, franceses e portugueses recém-alfabetizados.

A partir de uma metodologia comum, em cada sala de aula participante, os respectivos professores realizaram 6 propostas de produção textual colaborativa. Preservando as condições ecológicas da sala, em cada proposta, todos os alunos, organizados em duplas, escreviam uma única história inventada. As duplas foram filmadas através do Sistema Ramos - sistema de captura multimodal de processos de escritura a dois - e cada proposta de cada dupla gerou um filme-sincronizado, no qual se pode ter acesso simultâneo ao diálogo entre alunos e professor, em que falam, enquanto escrevem.

Nesta conferência enquadradora, apresentaremos alguns aspectos básicos de nossa perspectiva teórica, com destaque para a noção de «“rasura oral». Ilustraremos ocorrências de rasuras orais em episódios interacionais extraídos de processos de escritura de duplas brasileiras, francesas e portuguesas, analisando as atividades metalinguísticas efetivadas pelos alunos.

A importância de termos evidências dessas atividades metalinguísticas está no fato de podermos entender melhor como alunos recém-alfabetizados reconhecem problemas ao longo do manuscrito em curso, quais são esses problemas, o que dizem sobre eles e como os resolvem. Essa dimensão processual também foi adotada pelo projeto DIADE e oferece diferentes objetos de estudos, alguns dos quais serão apresentados neste painel.

Conteúdo abordado nas intervenções do PAINEL 2 (Ana Catarina Costa & Rosa Lídia Coimbra;

Filipa Fidalgo Reis & Luísa Álvares Pereira; Filomena Rocha; Adriana Cardoso & Mariana Oliveira Pinto)

Na primeira intervenção, será apresentada investigação sobre o grau de riqueza lexical das produções de díades de alunos em histórias inventadas, a qual incluiu as vertentes das diversidade, densidade, sofisticação e correção lexicais. Serão apresentados o modo como as duas primeiras são estudadas e a relevância destes estudos na compreensão da evolução da escrita ao longo do percurso escolar.

A segunda intervenção centra-se numa breve apresentação acerca da análise de textos - produção inicial e produção final dos alunos de uma escola -; essa análise está a ser feita com base numa grelha criada pelo grupo *Protectos* e tem em conta a estrutura do género narrativo, contemplando-se o título, as localizações temporal e espacial, a referência às personagens e à sua caracterização, a situação desencadeadora, a sequencialização de eventos (peripécias) e a sua interligação, o desenlace e expressões de fechamento. Além disso, pretende-se também analisar a presença de sequências encaixadas descritivas, dialogais e argumentativas. Outros aspetos a analisar prendem-se com a coerência e a coesão textuais (coerência dos tempos verbais, conexão temporal e conexão lógica), a presença de estruturas de coordenação e subordinação (número de frases simples e complexas). É feita também uma análise do erro em termos de sintaxe, pontuação e ortografia.

Com a terceira intervenção, pretende apresentar-se o estudo realizado a partir da gravação audiovisual do processo de escrita de quatro produções textuais de duas díades de duas escolas de contraste sociocultural, no 1.º ciclo do ensino básico. Apresenta-se a análise das operações metalinguísticas de revisão (Fabre, 2002) e os comentários orais (Calil, 2016) efetuados durante a escrita da produção, assim como a relação existente entre estas duas categorias.

A quarta intervenção foca a complexidade sintática. Esta tem sido usada na literatura como indicador para a análise do desenvolvimento linguístico de crianças em idade escolar, sendo, neste âmbito, tradicionalmente considerado o domínio frásico. Tendo como ponto de partida a proposta de Ravid e Berman (2010), adaptada para o português por Pacheco (2011), propomo-nos desenvolver uma análise da complexidade sintática de um domínio sintático menos explorado (o grupo nominal) em textos narrativos escritos de alunos de 2.º ano, considerando os seguintes indicadores: extensão do grupo nominal; encaixe do grupo nominal; qualidade e número de modificadores; variabilidade sintática dos modificadores. Numa fase mais avançada deste estudo, pretendemos avaliar: i) o efeito de género textual nos resultados obtidos com esta proposta; e ii) a correlação entre a complexidade frásica e a complexidade do grupo nominal (Ravid & Berman, 2010).

PAINEL 3

A escrita de géneros expositivos e argumentativos em diferentes disciplinas ao longo da escolaridade obrigatória

Coordenação:	Carmen Rodriguez Gonzalo
Intervenções:	Rosalice Pinto (conferência enquadradora)
	Conceição Siopa
	Marta Siteo
	Noémia Jorge e Matilde Gonçalves

Argumentação em textos escritos: o papel do *savoir-faire* docente (Rosalice Pinto)

Como bem salientam Dolz, Gagnon e Toulou (2008, p. 95), a complexidade dos géneros textuais de natureza argumentativa advém da tripla missão a eles atrelada. Ao estarem inseridos num processo de comunicação, devem expressar o que um locutor pensa sobre determinado assunto de forma que o interlocutor capte essa mesma opinião. Além disso, o primeiro deve afetar o outro, de maneira que este último transforme o seu pensamento sobre o tema e, por fim, deve também descrever o mundo em função também da expectativa do outro. Dessa forma, a produção de textos argumentativos implica o desenvolvimento junto ao aluno de estratégias plurissemióticas específicas (Koch & Elias, 2016), mas que devem estar atreladas às instruções recebidas pelos docentes, aos conhecimentos prévios dos alunos sobre as matérias, aos valores socialmente partilhados. Com isso, o *savoir-faire* docente, face a essa pluralidade de desafios, deve desenvolver competências adequadas ao desenvolvimento das múltiplas capacidades. Face a esse contexto, parte-se da relevância das capacidades languageiras – (Dolz & Schneuwly, 1996; Dolz & Bronckart, 2002) – e não verbais necessárias à produção de géneros textuais argumentativos, enquanto ferramentas utilizadas pelos professores para o ensino desses mesmos textos. Contudo, revalidando a operacionalidade das sequências textuais para o desenvolvimento do ensino e da progressão da produção escrita dos alunos, procuraremos enfatizar que estas devem vir acompanhadas de uma postura de conteúdo atitudinal do discente escrevente, enquanto cidadão diante da sociedade em que vive. Com isso, objetivamos insistir na importância do ensino da produção de textos argumentativos numa

perspectiva de gêneros textuais/discursivos que pode, até, iniciar por «modelos já pré-definidos», mas deve reatualizá-los, dando margem à singularidade e a uma maior criatividade. Para tal, o *savoir-faire* docente assume um papel fundamental também para o desenvolvimento de produções textuais argumentativas mais «socialmente adaptadas, mas também engajadas»

Conteúdo abordado nas intervenções do PAINEL 3 (Conceição Siopa; Marta Siteo; Noémia Jorge & Matilde Gonçalves)

Nesta sessão de apresentações, propomos uma reflexão em torno dos gêneros expositivos e argumentativos em diferentes disciplinas. Assim, num primeiro momento, abordam-se os textos expositivos, que, como se sabe, desempenham um papel determinante no sucesso escolar. Pretende-se partilhar algumas reflexões sobre como planificar um ensino explícito e sistemático da leitura deste género de textos, explicitando-se os processos implicados na sua compreensão e, em face disso, as potencialidades do resumo enquanto ferramenta ao serviço do «ler e escrever para aprender». Avança-se, ainda, uma proposta de aplicação do resumo na planificação de atividades destinadas a apoiar alunos do 2.º ciclo na receção de textos expositivos que figuram no manual de Ciências Naturais.

Em seguida, analisaremos textos classificados como «textos/artigos de opinião», produzidos em dois contextos distintos: i) nas práticas sociais de referência, no âmbito da imprensa portuguesa, nacional e regional - a partir de um *corpus* constituído por 22 textos, extraídos dos jornais *Sol*, *Diário de Notícias* e *Região de Leiria*, nas edições de 23 e 25 de maio de 2019 -; ii) nas práticas escolares, no âmbito do 2.º ciclo do Ensino Básico - a partir de um *corpus* constituído por 13 textos de alunos de 5.º ano de escolaridade, produzidos em maio de 2019. Destacaremos, em ambos os casos, as regularidades contextuais, estruturais e linguísticas dos textos, salientando as semelhanças e as diferenças entre as práticas sociais de referência e as práticas escolares. Por fim, articulando os funcionamentos social e escolar do género, apresentaremos um modelo didático do «texto de opinião», destinado a alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico.

Num último momento, far-se-á uma reflexão em torno das configurações do género recensão crítica, partindo-se da análise de recensões que circulam em contextos distintos: o da comunicação social, mais generalista, e o da academia, mais especializado. Sendo um género que sobrevive a partir de competências linguísticas e discursivas específicas, a nível dos mecanismos enunciativos e da construção das sequências discursivas - exposição, resumo, síntese, e argumentação - pretende explicitar-se o papel da aquisição precoce destas competências na construção de uma linguagem e de um discurso mais complexos, fundamental para a compreensão e a aquisição da escrita académica e, consequentemente, para o sucesso do percurso académico dos alunos.

OFICINAS II

Oficina 1: Sequências de trabalho didático de diferentes géneros de texto

Célia Graça Lopes (Agrupamento de Escolas João da Silva Correia) & José Manuel da Costa Ferreira (Agrupamento de Escolas João da Silva Correia)

celia.graca@ua.pt | ferreira.joma@gmail.com

A importância do ensino da escrita de diferentes géneros textuais e o modo como a Didática da Escrita pode ser potenciada por dispositivos didáticos tem levado a uma «pedagogia do texto» (Dolz, 2010, p. 84), como um modelo de intervenção didática, numa perspetiva de trabalho de projeto, numa organização do ensino da produção textual em sequências didáticas, definidas como um «conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um género textual» (Dolz, 2010, p. 82). Trata-se de um dispositivo didático que permite criar e orientar uma multiplicidade de estratégias de ensino e de aprendizagem, de acordo com os objetivos pretendidos (Pereira & Cardoso, 2013), e promove o conhecimento dos parâmetros de determinados géneros textuais, de forma que os escreventes, ou aprendizes de escreventes, compreendam a multiplicidade de textos e tenham a capacidade de os produzir (Camps, 2010).

Esta oficina pretende contribuir para o desenvolvimento de professores reflexivos, empreendedores, provocadores de mudança e de inquietude, disponíveis para responder de forma positiva aos desafios educativos, capazes de promover uma escrita contextualizada, com qualidade e intencionalidade comunicativa. Torna-se inevitável uma mudança nas práticas letivas, face à utilização de dispositivos didáticos, devendo estes serem impulsionadores de conhecimento, no quadro de uma metodologia de trabalho que conduza ao gosto pela escrita.

Serão, assim, apresentadas duas sequências didáticas, uma do género «história» e outra do género «texto de opinião». Expõem-se os diferentes módulos a serem trabalhados em cada uma das sequências, de modo a permitir o conhecimento dos parâmetros de cada um dos géneros. Por fim, apresentar-se-á uma ferramenta tecnológica, como é o caso do blogue, como estratégia, no sentido de promover a participação e a interação dos alunos.

Oficina 2: Iniciação à escrita de textos: ditado ao adulto

Maria Manuel Santos (Agrupamento de Escolas de Vagos)

s.salvador.ilhavo@gmail.com

A escrita, não sendo uma capacidade de aquisição espontânea, cuja proficiência se vai adquirindo ao longo da vida, tem um momento fulcral no seu desenvolvimento que é o seu período inicial de aquisição.

A aprendizagem da escrita, enquanto atividade complexa que é, requer o desenvolvimento de competências gráficas, ortográficas e compositivas. Durante muito tempo, os aspetos compositivos eram deixados para segundo plano, uma vez que se considerava que o desenvolvimento da capacidade de produção textual decorria do simples facto de se escrever. De acordo com Barbeiro e Pereira (2007, p.10), a competência compositiva deve ser «objecto de ensino desde o início da escolaridade», mesmo antes de a criança ser capaz de dominar as competências gráficas e ortográficas.

O *ditado ao adulto* constitui-se como um poderosíssimo dispositivo didático para o ensino da escrita (Thévenaz-Cristen *et al.*, 2006), através do qual as crianças vão observando a forma como a linguagem escrita permite expressar determinados significados (Medina, 2006) e vão compreendendo a multiplicidade dos seus usos e das suas finalidades (Barbeiro & Pereira, 2007). E, enquanto dispositivo didático, ganha particular sentido, se inserido num projeto de escrita em situação de comunicação real. A realização do *ditado ao adulto* deve também contemplar todas as fases de facilitação processual da escrita.

As *sequências didáticas*, segundo Dolz, Noverraz, e Schneuwly (2001), englobam um conjunto de atividades escolares sistemática e intencionalmente concebidas e organizadas para um determinado género textual. Segundo Pereira (2000), a *sequência didática* poderá «funcionar como o macrodispositivo nuclear da didática (da escrita) em português», devendo «emergir de um modelo de análise dos componentes do tecido textual» (p. 228). De acordo com Pasquier e Dolz (1996), a *sequência didática*, tendo como objetivo as aprendizagens dos alunos, facilita a ação dos professores.

Com esta oficina, pretende-se que os formandos tomem contacto com o dispositivo didático *ditado ao adulto* e se apropriem dos procedimentos requeridos para a sua implementação em articulação com as designadas *sequências didáticas*.

Oficina 3: (Des)Envolver a escrita na ludicidade

Ana Almeida da Silva (Agrupamento de Escolas da Lourinhã)

aasilva@ua.pt

Diversos estudos parecem corroborar a ideia de que todos os cidadãos precisam de desenvolver um conjunto de saberes básicos que lhes permita responder adequadamente aos desafios colocados pela globalização e pelas economias baseadas na informação e no conhecimento. A meta-análise efetuada por Silva (2009, pp. 35-47) destaca, entre outras competências fundamentais, a escrita. Trata-se de um dos saberes mais relevantes e a sua aquisição e o aperfeiçoamento acontecem quase exclusivamente em contexto académico (Jimeno, 2004). Assim, se, por um lado, «saber escrever» se impõe enquanto competência transversal e de participação social, por outro lado, tão grande importância não corresponde a (tão) fácil domínio. Ora, sendo um processo não linear que requer a ativação de conhecimentos e de diversas estratégias, devem ser criadas, em contexto de sala de aula, efetivas oportunidades para envolver os alunos; em primeiro, numa vertente mais lúdica e, posteriormente, numa vertente mais formal (textualização). Nesse sentido, considera-se que a escrita lúdica e criativa, enquanto ferramenta didático-pedagógica, poderá contribuir para aproximá-los e

motivá-los para o desenvolvimento dessa competência verbal. Aliás, as numerosas propostas de escrita lúdica, criativa e/ou poética sugerem a sua relevância (Borges & Pereira, 2011; Filipe & Leão, 2005) e, apesar da sua propensão marcadamente libertadora e suscetível de propiciar uma maior ligação afetiva ao gesto de escrever, tal não obsta a que, se houver uma orientação e uma reflexão conjuntas, se desenvolvam projetos mais significativos, no sentido de aperfeiçoar saberes de planificação, de textualização e de revisão, articulando-se processos de ensino mais explícitos com processos mais livres, de fruição e de experiência (Pereira & Cardoso, 2013).

Oficina 4: Leitura e escrita na escola básica

Glais Sales Cordeiro (UNIGE)

glais.cordeiro@unige

O objetivo desta oficina é partilhar com os participantes reflexões teórico-metodológicas e didáticas a respeito do ensino da leitura e da escrita na escola básica.

Serão apresentadas e discutidas propostas elaboradas pelo *Réseau Maison des Petits (Rede Casa dos Pequenos, RMdP - www.maisondespetits.ch)*, em Genebra, cujos professores manifestavam grande inquietude quanto ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita a partir de livros infanto-juvenis contemporâneos que acompanham os livros didáticos aconselhados pela Direção do Ensino Público do cantão.

Caracterizados por sua complexidade semiótica, tais suportes contêm textos compostos de múltiplas linguagens (Rojo, 2012), constituídos por/em sua própria singularidade textual, icônica e/ou temática (Cordeiro & Aeby, 2017). Requerem, portanto, capacidades de compreensão das mais diversas, sobretudo da parte de jovens leitores, o que representa um grande desafio para o professor que deseja desenvolver capacidades de linguagem de compreensão e produção de textos em seus alunos.

Assim, durante um projeto de 4 anos, a equipe de pesquisadoras e professoras do RMdP desenvolveu o «sistema narrativa-personagens” (SNA), uma ferramenta conceitual que evidencia a rede de relações dinâmicas entre a construção da intriga, as motivações, as ações e os sentimentos dos personagens (Cordeiro, 2015), compreendidas no bojo da singularidade semiótica de cada livro infanto-juvenil. Também foi elaborada uma ferramenta didática, o “circuito mínimo de atividades” (CMA), que permite, ao professor e aos alunos, conjuntamente, (re)construir a dinâmica do SNA de cada livro, para que os últimos possam melhor compreendê-lo.

Com base nesse instrumental teórico-prático, Aeby Daghé, Cordeiro e Liaudet (no prelo) ampliaram tais reflexões ao ensino da produção textual, o que gerou novos dispositivos didáticos que também serão abordados na oficina.

Oficina 5: Genética textual e processo de produção de texto na sala de aula do 1.º ciclo

Eduardo Calil (Universidade Federal de Alagoas)

calil@cedu.ufal.br

Sob a influência de estudos inaugurados pela Crítica Genética, dedicada a analisar os processos de criações literária, filosófica, científica e artística, a Genética de Textos investiga o processo de produção da criação textual de escreventes ordinários. Nessa oficina, iremos trabalhar com um objeto de estudo específico: o registro fílmico do processo de produção textual no tempo e no espaço real da sala de aula. Esse registro foi feito através dos instrumentos e recursos técnicos propostos pelo Sistema Ramos. Esse sistema permite a captura multimodal de processos de escritura em que dois alunos conversam sobre o manuscrito em curso. A partir do filme-sincronizado, no qual é possível acompanhar o que foi falado espontaneamente e o que foi linearizado enquanto falavam, serão discutidos os pontos de tensão reconhecidos pelos alunos e as conseqüentes rasuras orais e rasuras escritas produzidas a partir desses pontos. Mostraremos o modo como o universo letrado - familiar e escolar - e as propriedades dos gêneros textuais conhecidos interferem nos processos de criação de histórias e poemas inventados pelos alunos brasileiros recém-alfabetizados.

Oficina 6: Ensino da escrita em PLNM: abordagens complementares para públicos heterogêneos

Inês Cardoso (York University, Canadá/CIDTFF – Camões, Instituto da Cooperação e da Língua) & Luciana Graça (University of Toronto, Canadá – Camões, Instituto da Cooperação e da Língua)

inescardoso@ua.pt | luciana.graca@utoronto.ca

É indiscutível a relevância assumida pela escrita quer na escola quer na sociedade bem como os desafios que se colocam ao seu ensino e aprendizagem em contextos de língua materna e de língua não materna (LNM). Se, em ambos os contextos, importa conceber um ensino explícito, e teoricamente bem fundamentado, desta competência, em LNM há necessariamente outros fatores em jogo, a começar pela enorme diversidade de alunos, que se traduz, por exemplo, não só nos objetivos em relação à aprendizagem, nos níveis de proficiência, e nos tipos de uso a fazer da língua-alvo, como também nos repertórios sociolinguísticos e culturais dos sujeitos. Daí que seja premente criar momentos de diferenciação pedagógica para responder a tais diferenças e, sobretudo, necessidades distintas dos alunos.

Partindo de uma breve apresentação dos principais princípios teóricos que enformam o nosso quadro concetual – como os modelos de funcionamento dos textos como gêneros textuais, os processos de (re)escrita e revisão textual, e a relação com a escrita desenvolvida pelos aprendentes (Cardoso & Pereira, 2015) –, e em que nos apoiamos para fundamentar, didaticamente, a nossa ação em sala de aula (Pereira, Cardoso & Graça, 2013; Cardoso, 2016), faremos os participantes da oficina experimentarem, adotando a perspectiva do aprendente, exemplos de dispositivos de ensino a que lançamos mão para promover o (des)envolvimento dos alunos na produção escrita, considerando-se as dimensões pessoais e sociais, e as dimensões cognitivas e afetivas implicadas pelo processo de produção textual propriamente dito.

COMUNICAÇÕES ORAIS I

Do prescrito ao materializado nos textos dos alunos, o que se diz sobre o ensino da escrita
Maria Izabel De Bortoli Hentz (Universidade Federal de Santa Catarina/UNISINOS - Brasil)

mihentz@gmail.com

O ensino da escrita voltado ao atendimento de demandas de provas de redação em exames para acesso ao ensino superior não é fenômeno recente na escola brasileira. Segundo Razzini (2000), a realização dessas provas data dos anos finais do Império, adentra a República e se mantém até hoje com a obrigatoriedade de prova de redação em língua portuguesa, de caráter eliminatório, em todos os processos seletivos para ingresso no ensino superior. Atualmente, a redação do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem se configura como uma dessas provas. Ainda que o ensino da escrita não deva se limitar à preparação dos estudantes para a realização de exames, a escola não pode ignorar que esta é uma prática social de uso da linguagem para a qual eles precisam estar preparados. Considerando essa problemática e os resultados da prova de redação do Enem de alunos de escolas públicas do ensino médio da região de Florianópolis, objetiva-se, com este estudo, identificar aproximações e distanciamentos entre o prescrito como aprendizagem mínima em relação à escrita na conclusão da escolaridade básica e o materializado como aprendizagem nos textos dos alunos, com base na análise do edital do Enem, dos planos de ensino de professores de língua portuguesa e da produção escrita de alunos, das escolas participantes da pesquisa. Como orientação teórico-metodológica assumem-se pressupostos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008). Trata-se de uma pesquisa de base interpretativista, organizada em dois movimentos principais: o da análise dos documentos prescritivos e o da análise dos textos dos alunos. Os resultados preliminares indicam que o ensino da escrita com base em situações reais de uso da língua pode contribuir para que os alunos possam assumir a palavra e responder à solicitação da prova de redação do Enem, uma vez que os conhecimentos de escrita nela avaliados são também mobilizados na elaboração de textos de outros domínios sociais de comunicação.

A receção do texto escrito e o seu impacto no ensino e na aprendizagem da escrita no 1.º
ciclo do ensino secundário, num contexto de cultura acústica

Emília Marrengula (Universidade de Lisboa, FLUL)

emiliamarrengula@gmail.com

O presente estudo inscreve-se na continuidade de pesquisas que temos vindo a desenvolver na área da escrita académica em Moçambique, mais especificamente, na Faculdade de Letras da Universidade Eduardo Mondlane, em face das dificuldades que os estudantes universitários têm revelado na produção de géneros académicos (Gonçalves, 2010; Siopa, 2015; Siopa & Pereira, 2017, Marrengula, no prelo). No ensino superior moçambicano, o estudante, proveniente de uma tradição oral

fortemente enraizada, interage com textos semanticamente complexos e com um discurso que demanda uma série de habilidades que ele não adquiriu ao longo da sua escolarização (Hyland, 2003; Rose, 2006). Neste contexto, à luz da pergunta orientadora «Qual o nível de contacto do aluno do 1.º ciclo com o texto escrito?», preconizamos descrever os perfis social e linguístico do aluno do ensino secundário e as suas experiências de contacto e interação com o texto escrito, que nos permitirão intervir didaticamente no quadro de uma pesquisa mais alargada sobre o ensino da escrita com base num género textual específico. Trata-se de um estudo de caso, envolvendo 35 alunos moçambicanos de uma turma da 8.ª classe do ensino secundário de uma escola pública, os quais foram submetidos a um inquérito por questionário. No cômputo geral, os resultados obtidos a partir de uma análise qualitativa revelaram, por um lado, que a maioria dos alunos começou a interagir com o texto escrito na escola, uma vez que, em casa, poucos pais liam livros com os seus filhos antes de estes ingressarem na escola. Por outro, na sala de aula, as práticas de ensino parecem estar mais viradas para a transmissão de conteúdos curriculares e não para as habilidades de alfabetização necessárias para adquiri-los. Daí que concluamos que essa falta de orientação para o discurso escrito tenha grande impacto na carreira académica das crianças e, quiçá, nas suas vidas social e profissional. Com base neste quadro, esperamos contribuir para o ensino da escrita no 1.º ciclo do ensino secundário em Moçambique, com vista a ajudar os alunos a se tornarem proficientes na prática de escrita, como forma de promover a sua preparação e a sua inserção nas práticas discursivas universitárias, familiarizando-se com o tipo de escrita exigido no meio académico.

O contributo do *kamishibai* plurilingue na promoção da escrita colaborativa de textos narrativos

Rosa Maria Faneca (Universidade de Aveiro, CIDTFF)

rfaneca@ua.pt

A nossa comunicação tem como objetivo primordial avaliar o impacto da implementação do recurso *kamishibai* plurilingue (Faneca & Araújo e Sá, 2018; McGowan, 2015), mais concretamente, analisando os seus efeitos sobre a escrita. Muitos autores defendem a relevância de uma mudança de paradigma relativamente ao ensino da escrita, justificando tal pela especificidade e pela complexidade que envolve esta competência (Barbeiro & Pereira, 2007). O objetivo pedagógico-didático do recurso *kamishibai* consistiu em fomentar o trabalho e o espírito colaborativos na escrita em contextos educativos, procurando perceber, ao mesmo tempo, se a prática da escrita colaborativa, utilizando o potencial do *kamishibai*, contribui não só para melhorar as competências de escrita como também promove o desenvolvimento de outras competências essenciais para a coprodução de narrativas - competências gráficas, artísticas, expressivas, mas também sociais. O recurso ao *kamishibai* plurilingue, de acordo com princípios metodológicos que decorrem de abordagens plurais de línguas e culturas (Candelier et al., 2007), visa também a inclusão de alunos alófonos pela valorização das línguas das famílias, através da realização de atividades de contacto com línguas e variedades de línguas que não constam habitualmente do currículo escolar (Hélot, 2017), potenciando a construção de conhecimentos linguísticos e culturais, o desenvolvimento de capacidades de análise e reflexão e de atitudes e valores face às línguas.

Neste enquadramento, esta comunicação analisa práticas de escrita colaborativa plurilingue em contexto de educação de 1.º ciclo, nomeadamente com recurso ao *kamishibai* plurilingue, e questionam-se as suas potencialidades educativas, enquanto ferramenta pedagógica de consciencialização e valorização da escrita colaborativa e da diversidade linguística. O *corpus* é composto por produções textuais de histórias ilustradas, escritas colaborativamente por alunos do 1.º ciclo de escolas nacionais.

Os resultados obtidos sugerem, de um modo geral, que a coconstrução constitui a dinâmica de coelaboração mais frequente durante o trabalho colaborativo, relevando o envolvimento cognitivo ativo por parte dos alunos. Através da escrita e dos diferentes tempos criativos, as crianças desenvolvem a sua competência linguística na língua de escolarização e experimentam a intercompreensão e a alteridade através da descoberta de outras línguas e, assim, outras visões do mundo. Além disso, foi possível constatar que, com a realização de *kamishibais* e do trabalho colaborativo, os alunos descobriram uma nova forma de produzir textos, de ilustrar histórias e de aprender em interação, abandonando a passividade em tarefas colaborativas.

Inspirações para a escrita de histórias interativas em contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira

José Carlos Dias (Instituto Camões no Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Universidade de Varsóvia)

j.dias@uw.edu.pl

A ficção interativa é um modo textual que combina videojogo e texto literário, e que assenta no princípio da interatividade, princípio basilar para a construção do agenciamento narrativo que caracteriza este tipo de textos multilineares, ou seja, a possibilidade de o leitor/jogador moldar a narrativa e o mundo ficcional. A escrita destes textos representa, na maior parte dos casos, um desafio criativo novo e exige uma abordagem diferente das usadas com os textos de ficção impressa, tanto em termos de construção da diegese como a nível da organização do discurso, colocando o aprendiz de escritor, simultaneamente, na pele de ficcionista e engenheiro informático. No presente artigo, partindo das ideias de Reed 2017 (que decompõe a ficção interativa tradicional em exploração de um mundo ficcional, participação numa história e resolução de enigmas) e das Nelson 2001 relativamente às relações distintas, no modo interativo, entre narrador, protagonista e jogador/leitor, e de outros autores e exemplos, irão apresentar-se várias sugestões de esboços de histórias e de técnicas discursivas que se adequam a este modo literário, mais especificamente à escrita de ficção hipertextual com a ferramenta Twine, de modo a permitir aos aprendentes uma entrada mais fácil neste modo textual e, ao mesmo tempo, concretizar os objetivos propostos relativamente à aprendizagem de língua.

ESCRIVARTE - Da pintura à escrita: caminhos cruzados entre artes. Uma experiência de escrita criativa em PLNM

Paula Cristina Pessanha Isidoro (Universidad de Salamanca), Ana Catarina Coimbra de Matos (Universidad Autónoma de Madrid) & Ângela Carvalho (Faculdade de Letras da Universidade do Porto)

paulapessanhaisidoro@usal.es | acmatos@camoes.mne.pt | angela.cf.carvalho@gmail.com

De acordo com Romero (2010), existe uma tendência para pensar que os alunos se interessam mais por falar e por entender o que se diz oralmente do que por escrever, dado que isso lhes é, supostamente, mais útil no seu dia a dia. Esta crença tem levado alguns docentes a quererem dar resposta a este desejo dos alunos, dando origem ao mito de que falar é mais importante do que escrever. Procurando contrariar esta tendência, decidimos introduzir algumas alterações na forma de abordar a escrita em PLNM, optando por uma perspetiva na qual os usos lúdicos e estéticos da língua fossem privilegiados. Tendo como objetivo converter a sala de aula num espaço destinado à transgressão de inércias expressivas e de geração de ideias que favorecessem o desenvolvimento conjugado da competência existencial e das diferentes competências comunicativas (Iglesias Casal, 2011), escolhemos a arte como ponte para a escrita, dando origem ao projeto ESCRIVARTE (<https://www.instagram.com/escrivarte/>). Nele, fomos criando diferentes propostas didáticas, adaptadas ao contexto específico de ensino-aprendizagem de cada uma das instituições participantes, para potenciar a produção de textos criativos, e partindo dos quadros do pintor português Rui Carruço. Estabelecendo relações de intertextualidade com a pintura, suscitamos nos alunos ideias e emoções que contribuíram para aumentar a motivação, o uso e a aquisição de estratégias de aprendizagem essenciais para a competência escrita. Com esta comunicação, pretendemos descrever e apresentar o projeto, bem como partilhar estratégias, resultados e dificuldades inerentes aos processos de escrita criativa, individual e colaborativa, implementados no âmbito do mesmo.

Os mecanismos de coesão interfrásica em produções escritas de alunos de PLE

Inês da Conceição Oliveira (Instituto Politécnico do Porto)

Inesoliveira8@hotmail.com

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001, p. 34) preconiza o desenvolvimento de uma competência comunicativa que engloba componentes linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. Neste sentido, ter o desenvolvimento da competência comunicativa é entre outros aspetos ser capaz de se exprimir de forma fluente, tendo em conta o contexto, utilizando um discurso coerente e coeso por meio de dispositivos linguísticos vários, entre os quais se destaca o uso variado de conectores discursivos (competência discursiva). O presente trabalho enquadra-se neste âmbito e parte de uma experiência metodológica numa turma de nível de proficiência avançado de Português Língua Estrangeira, realizada no 2.º ano do mestrado em Português Língua Segunda-Língua Estrangeira, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para apresentar possíveis percursos de trabalho dos mecanismos de coesão interfrásica em outros níveis de proficiência.

Posto isto, na primeira parte deste estudo, será contextualizado o papel dos conetores discursivos à luz do Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas, documento que norteou toda a minha prática pedagógica. A segunda parte, por sua vez, está estruturada, em dois momentos: a descrição de diferentes atividades realizadas num nível de proficiência avançado e a apresentação de diferentes propostas de trabalho da coesão interfrásica para outros níveis de proficiência.

O objetivo fundamental é, para além de descrever as várias atividades realizadas, demonstrar que a coesão interfrásica é um dos aspectos fundamentais e importantes na aprendizagem de uma língua estrangeira. O uso adequado de mecanismos coesivos, de uma vasta gama de conetores reflete-se não apenas na produção escrita, mas também na produção oral.

Gramática y uso en la apropiación de géneros discursivos en primer curso de grado

Jordina Coromina-Subirats (Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya)

jordina.coromina@uvic.cat

Presentamos una propuesta de escritura llevada a cabo en un primer curso de grado el año pasado en una universidad catalana. Es un proyecto en donde cohabitan distintos géneros al servicio de un objetivo discursivo final: preparar un acto académico. El objetivo de aprendizaje hace hincapié en la selección de los elementos gramaticales y discursivos que realiza el estudiante al escribir considerando el género que tiene que elaborar y las características de la situación comunicativa.

Esta experiencia forma parte de una práctica reflexiva (Perrenoud, 2004) respecto a la apropiación de los géneros académicos y los profesionales (Camps & Castelló, 2013) mediante el uso de géneros de aprendizaje (Camps, Fontich & Milian, en prensa). Ponemos el énfasis en la convivencia en el aula de dos contextos que responden a objetivos y a características distintos y que conviene hacer explícitos. Son el contexto discursivo y el contexto de aprendizaje, cada uno con su repertorio de géneros. La idea central es que la confluencia de contextos y géneros genera tensiones que son motor de aprendizaje (Camps & Uribe, 2008).

La contraposición entre géneros ha permitido, por vía de la oralidad reflexiva, identificarlos y caracterizarlos. Los textos escritos, sin embargo, muestran rasgos coloquiales que dificultan la comprensión (ausencia de sujetos gramaticales; utilización del pretérito sin especificación temporal, abundancia de incisos y un exceso de estructuras de relativo complejas en catalán, impropio del lenguaje periodístico). Los resultados indican que los estudiantes tienen mayores dificultades con los géneros académicos (informe de trabajo) que con los géneros periodísticos (noticia). Les cuesta determinar la posición enunciativa de quien escribe y hacer la recontextualización lingüística necesaria que les permita dar el salto conceptual del contexto primario de producción (lugar del emisor) al contexto secundario de recepción (lugar del lector).

Producción escrita y enseñanza de la gramática en los primeros cursos escolares: el adjetivo como modelo

Alicia Santolària (University of Valencia)

alicia.santolaria@uv.es

Este trabajo explora la relación entre la enseñanza de la escritura (textos expositivos) y la enseñanza de la gramática (adjetivos) en segundo de Educación Primaria en el contexto valenciano (España).

El eje que vertebra la situación de comunicación es la implementación de una secuencia didáctica basada en la escuela de Ginebra (Dolz, Noverraz, y Schneuwly, 2001; Schneuwly y Bain, 1994). Se ha tenido en cuenta que se trabaja a partir de un proyecto en el que niños de 7 y 8 años escriben textos para una exposición sobre cuentos tradicionales particulares: heroínas inteligentes que contrastan con las que mayoritariamente conocen. El trabajo ahonda en la descripción de dichos personajes y en las marcas lingüísticas que se deben usar para explicar cómo son estas heroínas.

Los resultados muestran que los participantes incrementan el uso de adjetivos tras la realización de las actividades y que esto ayuda a mejorar sus textos escritos. Para el diseño de las tareas se han tenido en cuenta los trabajos de Zayas (2004) ya que las actividades de observación, análisis y manipulación de las formas gramaticales adquieren un carácter funcional. Por último, se ahonda en la necesidad de una gramática para la escuela, en la que la reflexión gramatical se plantea subordinada a la mejora del uso (Camps, 1986; Rodríguez Gonzalo, 2015; Camps y Milian, 2017).

O poder da escrita: entre o substantivo e o verbo

Debora Lomba (Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Centro de Estudos Sociais)

debora_lomba@yahoo.com.br

Proponho abordar o poder da escrita, tanto no sentido de força, como no sentido de possibilidades. Para tratar do primeiro sentido, trago a leitura do trabalho dos escritores brasileiros Fabrício Carpinejar e Eliane Brum. Ambos afirmam o quanto a palavra tem um papel de sobrevivência, e é por meio dela que resistem às dificuldades da vida. Carpinejar (2014), tendo sofrido *bullying* durante a infância, por conta de sua aparência e fala. Brum (2014), por toda história de vida enquanto mulher, viu na escrita também a possibilidade de sustento, contando a história de outras pessoas. E, para tratar do sentido de possibilidades, relato o meu hábito de escrever diários na adolescência, cujo papel da escrita era semelhante para Brum e Carpinejar. Com este fazer, percebi o quanto a vida que pulsava em meu corpo ansiava encontrar repouso e o encontrava nas páginas do diário. Enquanto pesquisadora, adotando como referencial teórico-metodológico a teoria ator-rede (TAR), comecei a trabalhar com diários de campo. Nesse sentido, embora ambos os diários sejam diferentes no seu objetivo e na execução, aponto duas semelhanças que me interessam aqui: o transbordar do corpo que pulsa e o seu caráter descritivo. E, enquanto professora do curso de Psicologia em uma universidade privada no Rio de Janeiro, tenho estendido este aprendizado para meus alunos e minhas alunas, no intuito de possibilitar o encontro deles/as com uma escrita encarnada, viva, que não se

separa da vida (Anzaldúa, 2000; Kohan, 2013). Assim, como avaliação da disciplina Psicologia, Ciência e Profissão, solicito a escrita de um diário de campo da visita a uma instituição e/ou local de trabalho de um/a psicólogo/a. Desenvolvi esta metodologia para permitir que eles/as desenvolvessem uma escrita através da qual pudessem perceber que, enquanto atores de uma rede, deveriam aparecer em meio as palavras. Assim, investir numa escrita cujo pessoal é político (Favret-Saada, 2005; Haraway, 2008).

Estratégias para o ensino e a avaliação da escrita – o caso de uma oficina de formação para professores de língua portuguesa do 2.º ciclo do ensino básico, em São Tomé

Ana Gorgulho (Universidade de Aveiro, CIDTFF), Nilza Costa (Universidade de Aveiro, CIDTFF) & Leonor Santos (Escola Superior de Educação de Santarém; Universidade de Aveiro, CIDTFF; Instituto Marquês de Valle Flôr)

anarita.gorgulho@gmail.com | nilzacosta@ua.pt | leonor.santos@imvf.org

São Tomé e Príncipe (STP) apresenta um elevado número de professores sem habilitação profissional para a docência (MECF, 2012), consequência do rápido alargamento da rede escolar, que exigiu mais professores do que aqueles que a instituição de formação tinha capacidade de formar. Tendo havido necessidade de integrar no sistema educativo professores sem formação pedagógico-didática (Gomes, 2014), o Governo tenciona potenciar os recursos humanos existentes nas escolas. Assim, desenvolveu-se uma oficina de formação (OF) para professores de língua portuguesa (LP) do 2.º ciclo do ensino básico (CEB) de São Tomé.

A formação foi desenvolvida por investigadoras de uma universidade portuguesa, em parceria com a Direção do Ensino Básico de STP, tendo como objetivos incrementar os conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos dos professores-formandos, em concreto sobre avaliação dos alunos, particularmente no domínio da escrita, e promover competências de planificação e construção de materiais pedagógico-didáticos que auxiliem o processo de ensino, aprendizagem e avaliação (EAA). Decorreu em São Tomé ao longo de seis semanas, entre abril e maio de 2019, totalizando 43 horas de formação.

Atendendo às especificidades de uma OF, esta contemplou sete sessões presenciais, de natureza teórico-prática, e momentos de trabalho autónomo e de mobilização de aprendizagens no contexto profissional. Assim, nas sessões presenciais, procurou-se: conduzir à discussão e à reflexão em torno de princípios gerais e conceptuais sobre avaliação; explorar propostas de atividades a realizar em sala de aula para o EAA da escrita no 2.º CEB; preparar sequências didáticas (SD) para o EAA da escrita; construir instrumentos e materiais pedagógico-didáticos integrados no processo de EAA da escrita; promover a partilha de experiências e a reflexão sobre o trabalho realizado.

O trabalho com as SD, planificadas pelos professores-formandos nas sessões presenciais da OF e posteriormente mobilizadas para as salas de aula de cada um, foi acompanhado de uma reflexão em diário de bordo, o que possibilitou sustentar uma discussão sobre os resultados obtidos. Simultaneamente, a formadora observou aulas dos professores-formandos, no sentido de os apoiar *in loco* e de melhor compreender de que modo ocorria a mobilização do trabalho desenvolvido.

Assim, nesta comunicação, pretende-se: i) contextualizar as necessidades formativas dos professores são-tomenses, a partir da revisão de literatura e dos resultados de um questionário; ii) apresentar o plano da OF sobre EAA da escrita em LP; iii) descrever a participação dos professores na OF; iv) refletir sobre os desafios que se colocam à construção de conhecimento profissional sobre avaliação da escrita no contexto são-tomense.

RE-WORD-IT, estratégias de atenção, leitura e escrita

Margarida Fonseca Santos (RE-WORD-IT)

margaridafs7@gmail.com

O projeto HISTÓRIAS EM 77 PALAVRAS consiste em lançar regularmente desafios de escrita num blogue com vista à produção de textos curtos. Focado no processo e não no resultado final, esta ferramenta visa a evolução da escrita através do seu apuramento e da descoberta dos caminhos individuais de produção de texto. A metodologia aplicada transforma a escrita num jogo, atingindo a descontração concentrada imprescindível a qualquer evolução (Goleman, 2016).

Os textos, arquivados cronologicamente por professor e aluno ao longo de um ano letivo, ao longo de vários anos de participação no blogue no caso dos adultos, permitem observar a crescente qualidade do resultado final através dos seguintes parâmetros: criatividade na abordagem, correção da escrita e capacidade de utilizar a metáfora nos textos (Santos, 2019).

Pretendendo ir mais além neste trabalho, criou-se o projeto RE-WORD-IT, em que, a par com a escrita, se estimula a leitura expressiva, a compreensão da leitura, a audição interior prévia da leitura em voz alta, e se trabalha o domínio da atenção, da curiosidade e da concentração descontraída (Goleman, Senge, 2014). Pretende-se assim devolver o entusiasmo e a curiosidade em relação ao processo de escrita e leitura, aprendendo técnicas de atenção (Orlick, 1993).

O projeto decorre numa turma de 2.º ano do ensino básico público desde janeiro em Alverca, e será implementado de forma regular nas turmas de 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo, e 5.º e 6.º anos do 2.º ciclo do Colégio Verde Água, em Mafra. O objetivo será atingir melhores níveis de atenção e memória, gosto e compreensão na leitura e entusiasmo pela escrita, avaliados pelos monitores, professores das turmas e alunos. Paralelamente, o projeto também será introduzido, sem a componente escrita, no pré-escolar da mesma instituição.

Avaliação, ensino e aprendizagem: uma abordagem integrada no desenvolvimento de competências de escrita

Elisabete Tavares (Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro)

tavares.elisabete@gmail.com

É frequente lamentarmos-nos acerca da escassa qualidade dos escritos produzidos pelos alunos. Paradoxalmente, na aula de português, continuamos a privilegiar uma avaliação com foco na classificação, em detrimento de uma avaliação formativa, focada na aprendizagem.

Tomaremos como exemplo a nossa prática letiva para demonstrar que, no ensino e na aprendizagem da escrita, é fundamental a (re)valorização da avaliação para a aprendizagem enquanto modalidade preferencial de avaliação.

Uma avaliação para a aprendizagem, intrinsecamente formativa, articulada com o ensino e com a aprendizagem, ao serviço da regulação das aprendizagens, e através de mecanismos metacognitivos, favorece o desenvolvimento de competências de escrita, exigindo do professor um *feedback* preciso e claro, tendo por base critérios de classificação previamente negociados.

O professor deixa de ser o «corretor/classificador» de textos e assume-se como mediador, a quem cabe a «responsabilidade» de criar ambientes (cooperativos) favoráveis à produção escrita e ao exercício da autoavaliação e da coavaliação regulada.

Defendemos uma avaliação que analisa o processo de escrita, de forma contínua e interativa, apoiando o aluno na reflexão sobre as suas dificuldades, permitindo-lhe participar ativamente na revisão dos seus textos (autoavaliação) e de textos de colegas (coavaliação). O *feedback* (escrito ou verbal) do professor não se limita a assinalar o erro, nem a corrigi-lo; deve favorecer o autoquestionamento, afirmando-se como elemento de transição entre duas etapas essenciais do trabalho pedagógico no domínio da escrita: a textualização e a revisão do texto. Neste processo, é essencial uma abordagem positiva e não punitiva do erro, a explicitação e a negociação dos critérios de avaliação (que explicitem as dimensões textuais e contextuais em aprendizagem) e o recurso a metodologias inovadoras (técnicas de trabalho cooperativo), que valorizem uma aprendizagem reflexiva da escrita.

O ensino da escrita para contextos profissionais: a produção de carta de apresentação de resposta a anúncio de emprego

Carla Teixeira (Universidade Nova de Lisboa)

carla.teixeira@fcs.unl.pt

De acordo com Bazerman (2019: 1), quem escreve muda ao longo do tempo, à medida que vai amadurecendo e enriquecendo as suas experiências de vida, o que justifica o ensino formal de géneros textuais que os sujeitos já tenham produzido anteriormente ou que julguem dominar, como é o caso de textos associados ao contexto profissional.

Problematizando de que modo o ensino de língua poderá ser mobilizado para a vida profissional ativa (Mourlhon-Dallies 2008), este trabalho apresentará os resultados decorrentes de uma implementação didática dedicada à carta de apresentação de resposta a anúncio de emprego e que acompanha o currículo, num Curso Técnico e Superior Profissional. O trabalho segue os princípios sociointeracionistas de ensino dos géneros textuais (Schneuwly & Dolz, 2004) e respetiva análise e descrição (Bronckart, 2003) de género a partir das produções textuais dos alunos.

A apresentação compreenderá uma análise contrastiva das práticas textuais dos alunos na produção inicial e na produção final, a partir da arquitetura interna dos textos (e os respetivos planos da infraestrutura geral dos textos, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos de responsabilização textual), depois de treinado um plano de texto específico. Apesar de os alunos já terem contactado com o género carta de apresentação de resposta a anúncio de emprego em anteriores contextos formais de ensino e/ou de trabalho, a análise demonstra que alguns dos obstáculos para uma redação com sucesso é a adequação ao registo e a falta de uma representação equilibrada do sujeito para com o empregador, associados à resistência em escrever, observada em sala de aula.

O desenho do texto: escrita e oralidade no ensino-aprendizagem em arquitetura

Mário Mesquita (Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto)

mmesquita@arq.up.pt

A presente comunicação pretende ampliar o campo da reflexão sobre as questões da escrita e da oralidade no ensino-aprendizagem em arquitetura. Nesta esfera da criação artístico-científica, cuja identidade específica se foca no desenho e nas suas diversas dimensões, as ferramentas e as plataformas de pensamento e expressão da ideia através da palavra ganham cada vez mais importância, não apenas como complemento, mas como plataforma essencial de comunicação e difusão das ideias e, por conseguinte, do acto criador.

Utilizando metodologias de matriz qualitativa, profundamente etnográficas, recorrendo a técnicas de investigação-ação e de observação participante, utiliza-se o espaço da aula de projecto de 1.º ano do curso de Mestrado Integrado em Arquitectura da FAUP como laboratório. Ao longo do ano letivo, são realizados três exercícios práticos. Em cada um deles, é solicitado ao estudante que comunique o trabalho em três vertentes: desenho, oralidade e escrita. Sendo a tendência maioritária seguida pelos estudantes a sobreposição natural destas três formas de comunicação, compete ao docente estimular a alteração desta forma quase mecânica e automática de pensar o texto oral e o escrito como complemento «legenda» dos desenhos e não como uma oportunidade para ir além do mesmo e expressar a ideia concetualmente, falando de princípios, orientações e processos de pensamento e elaboração do trabalho. Por outro lado, como, neste sistema de usar a palavra pelos estudantes, predomina a descrição, concretamente, do que nos «mostram» pelo desenho, ocorre uma redundância que os desmotiva na elaboração do texto e da sua comunicação. Embora, de início, a fórmula utilizada seja semelhante entre todos («a minha ideia é:»), o desenvolvimento textual pouco ou nada acrescenta a esta expectativa inicial que apontava para os conceitos, para as essências da criação e não para a sua narrativa.

Considerando o quadro acima referido, considera-se fundamental a realização de exercícios de escrita que promovam, nesta área disciplinar, a ultrapassagem das «memórias descritivas» dos projetos e o sublinhar da relevância do trabalho em sala de aula com as palavras, promovendo capacidades de síntese, organização de pensamento e expressão que estimulem e auxiliem os estudantes a construir pensamento crítico sobre as matérias, capacidade de reflexão sobre conceitos e

referências e competências de improvisação, de desenvoltura do discurso oral, definitivamente não repetindo o que já comunicaram pelo desenho. Um dos objetivos centrais desta reflexão é demonstrar que, no quadro atual do ensino-aprendizagem, tal é perfeitamente possível e já são vários os exemplos de sucesso das didáticas aplicadas.

Creencias y prácticas sobre la escritura académica en el ámbito universitario

Andrea Rivera Ávalos (Universidad de Antofagasta, Chile - Universitat de València) & Carmen Rodríguez Gonzalo (Universitat de València, Giel)

andrea.rivera@uantof.cl | Carmen.Rdez-Gonzalo@uv.es

Es posible observar, como una constante dentro de la educación, que los estudiantes presentan problemas para desenvolverse adecuadamente en las tareas escriturales, sobre todo en el ámbito académico (Carlino, 2013; Castelló, 2015). Esta investigación corresponde a un primer estudio exploratorio que analiza la relación entre las creencias sobre la escritura y las prácticas de escritura dentro del aula universitaria.

Las investigaciones acerca de las creencias sobre escritura presentan un gran abanico de denominaciones, según los enfoques investigativos (Campbell, Smith y Brooker, 1998; White y Bruning, 2005; Lavelle y Bushrow, 2007; Villalón, 2010). En este trabajo, se proponen los términos de «creencias constructivas» para aludir a los constructos que actúan como filtros positivos, que contribuyen a que los estudiantes logren un mejor desempeño escritural, y «creencias restrictivas», para las concepciones sobre la escritura que dificultan el desempeño adecuado al escribir.

En esta investigación participaron solo estudiantes de tercer año de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia, España. Se utilizó una metodología cuantitativa, obteniendo los datos mediante la aplicación de dos cuestionarios creados ad hoc para esta investigación, a partir de instrumentos validados en otras investigaciones (White y Bruning, 2005; Lavelle y Bushrow, 2007; Sanders-Reio y otros, 2012; Chitez, Kruse, y Castelló, 2015).

En una primera investigación (Rivera, 2017) se observó que los estudiantes no poseen solo un tipo de creencias, sino una mezcla de ambos tipos, por lo que resultará interesante descubrir de qué manera se vinculan las creencias sobre la escritura con las prácticas de escritura que desarrollan los estudiantes universitarios dentro del aula.

COMUNICAÇÕES ORAIS II

El proceso de revisión textual: los ejemplos prototípicos de género como elementos reguladores de la escritura

Victoria Abad Beltrán (GIEL) & Carmen Rodríguez Gonzalo (Universitat de València, GIEL)

victoriaabadbeltran@yahoo.es | Carmen.Rdez-Gonzalo@uv.es

La revisión es una actividad compleja que presenta muchas dificultades, porque el escritor tiene que distanciarse de su texto y tratar en tiempo real problemas de diferentes niveles lingüísticos y comunicativos. Para enfrentarse a ello, ha de tomar decisiones sobre qué hacer y en qué orden, es decir, ha de regular el proceso de escritura para controlar los problemas que le plantea esta actividad (Ganier, 2006). Así, en la enseñanza de la escritura, focalizada en el proceso y en los factores que intervienen en ella (Álvares, Aleixo, Cardoso y Graça, 2010), la intervención didáctica tiene que ofrecer y potenciar el uso de instrumentos que promuevan la regulación y el control (Allal, 2007). Uno de estos instrumentos de regulación son los ejemplos prototípicos del género seleccionado como objetivo discursivo en el diseño de una secuencia didáctica (Zayas, 2012). Este estudio explora el papel de los ejemplos prototípicos en la regulación de la escritura, concretamente en la fase de revisión textual. El análisis de los datos, extraídos de la aplicación de una secuencia didáctica, muestra que los ejemplos prototípicos de género contribuyen a activar diversas operaciones de regulación: a) fijan un objetivo de trabajo y una planificación inicial, b) permiten controlar el proceso, porque los alumnos jerarquizan las estrategias de revisión atendiendo a los niveles macroestructurales del texto, c) contribuyen a diagnosticar los problemas al comparar el texto que se elabora con el texto deseado (el ejemplo prototípico). Por ello, estos ejemplos textuales se pueden convertir en instrumentos de evaluación formativa para guiar y controlar la escritura (Ribas, 1997) y en un recurso para activar las operaciones de revisión.

Estratégias de interação na reescrita conjunta para o ensino-aprendizagem da escrita

Célia Barbeiro (Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus) & Luís Barbeiro (Instituto Politécnico de Leiria, ESECS / ILTEC, CELGA)

celiapb7@gmail.com | barbeiro@ipleiria.pt

A presente comunicação centra-se nas estratégias de interação desenvolvidas na atividade de reescrita conjunta, no âmbito da aplicação do programa Ler para aprender (*Reading to learn* - R2L) (Rose, 2012). De uma forma específica, tem como objetivo caracterizar as estratégias de interação pedagógica que desencadeia, tendo em consideração os contextos cultural, social e situacional específicos da sala de aula, na análise das sequências discursivas (Almeida, 2012).

A reescrita conjunta consiste numa atividade por meio da qual o professor orienta os alunos através da reescrita de um texto com os mesmos padrões de linguagem usados na passagem textual lida previamente e tomada como modelo (Rose, 2012). Caracteriza-se por estratégias de interação

pedagógica que pretendem levar os alunos à apreensão e à reutilização desses padrões, contando com o apoio do professor.

A análise incidiu sobre a interação ocorrida durante a reescrita conjunta. Os dados relativos à concretização desta atividade foram obtidos por meio do registo e da transcrição de quinze aulas de português, orientadas por três docentes, em duas turmas do 5.º ano de escolaridade. Os eixos de análise são constituídos pela identificação de estratégias postas em prática na reescrita conjunta em diferentes dimensões (metalinguística e metadiscursiva, geração de propostas, reorientação e reformulação, negociação e decisão).

Os resultados da análise revelam que o professor promove a apresentação de propostas pelos alunos, guiando-os para a versão pretendida, por meio de reorientação e reformulação, fomentando a sua tomada de voz na decisão, mas assumindo também o seu estatuto de professor, o qual também emerge através da ativação da dimensão metalinguística/metadiscursiva. Estes resultados confirmam que as estratégias conversacionais da reescrita conjunta, no âmbito do programa *Ler para aprender*, são promotoras do sucesso, salientando-se a importância das interações por meio de estratégias de envolvimento conversacional (Gumperz, 2002) para a compreensão dos textos, na coconstrução das aprendizagens e no desenvolvimento da literacia.

Correção e revisão da produção escrita em PLN – algumas propostas

Judite Carecho (Universidade de Coimbra), Anabela Fernandes (Universidade de Coimbra) & Rute Soares (Universidade de Coimbra)

juditenc@gmail.com / sf.anabela@gmail.com / rutesoares@netcabo.pt

O estudo de caso que apresentamos tem como objetivo compreender a perceção dos alunos sobre as atividades de escrita realizadas em contexto de ensino formal de PLN, no nível B1 (QCRL), em dois grupos de alunos adultos, com línguas maternas diversas, que frequentam uma disciplina específica de Comunicação Escrita.

Os dados em análise serão as respostas dos alunos aos questionários finais, incidindo sobre as suas perceções relativamente às atividades realizadas ao longo do semestre, nomeadamente, as suas produções escritas (textualização e retextualização), bem como As anotações escritas das docentes que servem de base à revisão dos textos.

As atividades de escrita em que se baseia o estudo são tarefas individuais realizadas em aula e abrangem essencialmente relatos no passado e interação escrita (emails formais e informais com pedidos, sugestões e recomendações). São geralmente antecedidas por uma fase de pré-escrita com exercícios para introdução ou ativação de vocabulário e estruturas gramaticais úteis, funcionando como o apoio à escrita mencionado por Hyland (2003, pp. 120-121). Após a redação, os alunos recebem os seus textos em papel, com anotações escritas – apenas gráficas ou como palavra/comentário –, sendo-lhes solicitado que corrijam ou reescrevam o seu texto; para trabalho realizado em casa, é usada a aplicação googledocs.

Visa conhecer-se a avaliação feita pelos alunos relativamente à utilidade destes procedimentos e do feedback que recebem, e tentar compreender se, além de “feedback for accuracy”, ele tem o efeito de “feedback for acquisition”, usando os conceitos de Manchón, referidos por Hyland (2011, p. 162).

Trata-se de conhecer as opiniões e preferências de alunos individuais – em lugar de assumir que são todos semelhantes –, como Bitchener e Ferris (2012, p. 120) defendem ser necessário, e de, conhecendo essas preferências e percepções, melhorar a eficácia do feedback que lhes é dado. Além desse resultado esperado para a nossa prática letiva, temos a expectativa de que alguns aspetos da nossa prática e das nossas conclusões possam ser transpostos com utilidade para outros contextos de ensino-aprendizagem de PLNM.

O gênero biodata no processo de ensino e aprendizagem de português língua adicional
Meire Celedônio (Universidade Federal do Ceará)

mmceledonio@gmail.com

O ensino de português língua adicional (PLA) vem assumindo um lugar de destaque nas atividades de internacionalização das universidades brasileiras, sobretudo, das públicas. Este trabalho trata, especificamente, do contexto da Universidade Federal do Ceará, do curso de PLA ofertado pelo grupo GEPLA que tem como público-alvo alunos estrangeiros que fazem alguma pós-graduação nesta universidade. Nele, os estudantes são levados a ler e produzir textos, principalmente, de gêneros acadêmicos. Dessa forma, este trabalho objetiva refletir sobre o ensino e a aprendizagem, por meio do gênero biodata, focalizando os parâmetros do contexto de produção, para a ampliação do letramento acadêmico de estudantes de PLA. Para isso, tem-se como aporte teórico o interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2008), as teorias do texto (Coutinho, 2009; 2012), a proposta da didática das línguas (Schnewly e Dolz, 2004) e a proposta de uma aula interativa de leitura (Leurquin, 2015). Além disso, conta-se ainda com os pressupostos de Coseriu (1994), pois ele afirma que falar é sempre falar uma língua, pela qual o falante se apresenta em cada caso como pertencente a uma comunidade determinada historicamente. Diante dessas perspectivas teóricas, consideram-se os gêneros, materializados nos textos, como ponto de partida para o ensino e a aprendizagem de PLA. Para efeitos de análise, aborda-se o texto das práticas sociais aos recursos linguísticos; portanto, neste trabalho, destaca-se, sobretudo, o papel social do agente-produtor, manifestado, no texto, como parâmetro importante, no processo da reescrita, para a aprendizagem do gênero biodata. No percurso do processo de ensino e aprendizagem, percebe-se que tal parâmetro é modificado, implicando na aprendizagem do gênero dentro de uma atividade social. Com as reflexões realizadas, mesmo que seminais, foi possível perceber que ensinar PLA, sob uma perspectiva interacionista, levando em consideração o gênero textual, contribui significativamente para a ampliação do letramento acadêmico, verificado sobretudo no processo de escrita do texto.

Escritas de vida: uma experiência de criação autobiográfica na infância

Carolina M. C. Pezzoni (Universidade do Porto), Ana Paula F. de Oliveira (Universidade do Porto) & Margarida R. Henriques (Universidade do Porto)

carolpezzoni@gmail.com

Este estudo teve como objetivo desenvolver uma intervenção narrativa em grupo, focada na produção escrita autobiográfica, e avaliar os efeitos da sua implementação de acordo com a percepção das crianças. Pretende-se ainda analisar a produtividade narrativa ao longo da intervenção. Ele encontra suas bases na psicologia narrativa, abordagem dedicada ao estudo da natureza narrativa da conduta humana (Sarbin, 1986), ou seja, a capacidade dos indivíduos para organizar conhecimentos e experiências pessoais na forma de histórias, dotando-os de significados próprios (Bruner, 1997). Esta perspectiva reconhece que a forma como as pessoas escolhem contar os eventos de sua vida não apenas reflete mas também molda quem são, permitindo à literatura estabelecer uma relação entre uma rede flexível de narrativas e uma melhor capacidade de adaptação, assim como maior capacidade de lidar com eventos negativos de forma construtiva, com níveis elevados de coping, resiliência e bem-estar (Gonçalves, 2000; McAdams & McLean, 2013). Desta forma, com vista à importância de construir narrativas cada vez mais articuladas, complexas e emocionalmente expressivas, surgiu interesse em desenvolver uma intervenção que proporcionasse à criança um scaffolding progressivo à sua produção escrita, utilizando movimentos de biodança como facilitadores da autoexpressão. Esta intervenção integrou três sessões de 1h30, em que foram propostas tarefas narrativas, aplicadas de forma progressivamente mais exigentes, baseando-se no efeito de andaime na construção do conhecimento. Foi implementada com 36 crianças, distribuídas em três grupos, com idades entre 7-11, 11-14 e 13-15 anos. Todas frequentavam uma associação de apoio escolar na cidade do Porto e pertencem a um contexto de acentuada vulnerabilidade social e familiar. As sessões foram dinamizadas por duas investigadoras no espaço da própria associação, em nov,2018, e a percepção das crianças acerca dos efeitos da intervenção foi explorada em entrevistas individuais realizadas por integrantes da associação (independente dos investigadores). Nesta comunicação, será apresentada a experiência de intervenção, bem como os resultados relativos à percepção das crianças sobre os seus efeitos, e ainda indicadores da qualidade das narrativas produzidas. Os resultados encontram-se em análise e serão a base de uma reflexão aprofundada sobre a intervenção narrativa proposta.

Escrever-sobre-viver

Hugo Amaral (Faculdade de letras da Universidade de Coimbra)

hugomendesamaral@gmail.com

Se, segundo Jacques Derrida, a escrita como aqui-escrita ou rastro - que não se opõe mais à fala nem se distingue de uma concepção de leitura como contra-assinatura - não é senão desejo ou promessa de se inscrever como tal ou sem resto o excesso de uma alteridade absoluta que, desde sempre desligada do presente que Husserl creu ser vivo e abrindo a palavra falada que Platão creu ser viva, se subtrai ao poder da manifestação formal e fenomenal, também escrever a vida, escrever «sobre» viver

é, já sempre, uma *thanatographia* – uma singular experiência (no sentido forte do termo, ou seja, uma provação ou travessia – do latim *experiri*) da vinda de um tempo morto, de antes do tempo, no tempo da mundo e da linguagem. Escrever «sobre» viver implica, assim, pensar a impossibilidade da possibilidade na vida, ou seja, implica pensar um «sobreviver», uma sobrevida, entre a vida e o seu outro, como «a vida a morte» (sem simples oposição ou adequação estável entre vida e morte), como a vida mais do que a vida, dinamizada, justamente, pela impossibilidade de se escrever, na sua plenitude, o que, paradoxalmente, a inspira e locomove. É, pois, o fio temático da escrita (da vida), animada pelo outro, por uma imemorialidade que escapa ao presente, excedendo-o (logo, uma promessa de vinda da novidade que é uma promessa da vinda de um passado absoluto e imemorial que resta por vir, ininterruptamente abrindo, rasgando e suspendendo o presente), que esta comunicação se propõe perscrutar no rastro da desconstrução como pensamento, para, por fim, dar a pensar o seguinte: se o outro, sempre surpreendente e permanecendo por vir, e ex-crevendo-se já sempre, for afinal tão desejável como intangível, acaso não é preciso sonhar escrever o impossível para se pensar e habitar um outro mundo mais justo e mais poético?

Escriure amb sentit posant el focus en l'objectiu i la funció social de l'escriptura

Jordina Coromina-Subirats (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya)

jordina.coromina@uvic.cat

Escriure a la universitat implica fer servir l'escriptura amb consciència retòrica, és una eina d'apropiació i transformació del coneixement. Malgrat aquesta certesa ja demostrada per la recerca en ensenyament-aprenentatge del procés de composició escrita (Scardamalia & Bereiter, 1992; Camps & Castelló, 2013), sovint constatem a les aules que els estudiants no treballen havent problematitzat una tasca d'escriptura, de manera que hagin de negociar entre un contingut sobre el qual volen escriure i una situació retòrica que imposa els seus condicionaments (Milian, 1994).

En aquesta comunicació presentem una activitat que té l'objectiu d'afavorir l'escriptura epistèmica (Carlino, 2006) en estudiants de primer curs de grau d'una universitat catalana. L'activitat és una tasca d'escriptura en què els estudiants han d'escriure un text acadèmic destinat a un company de classe (que aquest dia no és a l'aula) amb l'objectiu de donar-li recomanacions sobre com fer una intervenció oral formal. Els estudiants s'han de basar en dues fonts (un article d'opinió sobre els beneficis dels exàmens orals i el fragment d'un discurs sobre parlar en públic), d'on caldrà que seleccionin la informació adequada al seu propòsit comunicatiu. Dona sentit a l'activitat el fet que els estudiants durant l'assignatura han de dur a terme un discurs oral formal.

A l'hora de resoldre la tasca, la majoria d'estudiants tenen dificultats per introduir el tema; per presentar un únic text de dues fonts prèvies; per citar les fonts; no seleccionen la informació sinó que resumeixen cada font; presenten les explicacions fragmentades, no cohesionades; barregen les diverses veus del discurs i no hi ha indicis en els textos que tinguin l'objectiu comunicatiu i el destinatari com a prioritat. Els resultats d'aquesta tasca d'escriptura confirmen la necessitat d'haver de programar activitats d'aquest tipus, que exigeixen conèixer i analitzar la situació retòrica i les seves restriccions, i són altament complexes pel que fa a la textualització.

Exemplificando estratégias de leitura e escrita de base genológica

Ângela Quaresma (CELGA-ILTEC/UC) & Fausto Caels (CELGA-ILTEC/UC; ESECS-IPLeia)

angela.quaresma@ipleiria.pt / fausto.caels@gmail.com

Pretende-se, nesta comunicação, discutir a introdução de práticas de leitura e de escrita de base genológica no 1.º ciclo do Ensino Básico. O trabalho, desenvolvido no projeto «Textos, géneros e conhecimento» do CELGA-ILTEC, é enquadrado pela Linguística Sistémico-Funcional e pelos estudos de género da «Escola de Sydney» (Rose & Martin, 2012).

O Programa Ler para Aprender (*Reading to Learn*) – enquanto desenvolvimento mais recente da Escola de Sydney – consiste num conjunto de estratégias para o desenvolvimento da literacia, apostando fortemente no ensino integrado de língua e conteúdo. Tendo permitido significativas melhorias no desempenho escolar, incluindo no de alunos tradicionalmente mais fragilizados (Rose, 2004), a implementação do programa envolve também alguns desafios. Destacam-se a duração e o grau de exigência da formação docente, que pode ascender a 40 horas, distribuídas por um ano letivo, envolvendo a apropriação de um vasto conjunto de conceitos e métodos (Caels, 2016). A pergunta que subjaz, assim, à presente comunicação é a seguinte: Como transmitir aos professores estratégias de leitura e de escrita que sejam fiéis aos princípios da pedagogia de género, sem aplicar/adotar um programa de formação presencial?

Ensaando respostas a esta pergunta, o projeto acima referido desenvolve, actualmente, uma brochura que visa introduzir e exemplificar algumas estratégias de leitura e escrita de base genológicas, que podem ser utilizadas na disciplina de Estudo do Meio. As estratégias orientam-se para a identificação e posterior mobilização na escrita dos alunos, de padrões funcionais, i.e., de recursos linguísticos motivados pela função dos textos e pelo conhecimento curricular contido nos mesmos. Algumas questões específicas trabalhadas na brochura são as seguintes: Como preparar a leitura de textos de determinados géneros? Como analisar recursos gramaticais e lexicais com os alunos? Como mobilizar os conhecimentos adquiridos na leitura para a escrita? A brochura propõe uma primeira abordagem ao ensino da literacia informada pela Escola de Sydney. Espera-se que possa ser acompanhada, no futuro, por formações presenciais, como preconizado pelo Programa Ler para Aprender.

Narrativas sobre africanas da pesquisa para educação básica: gêneros textuais para um ensino interdisciplinar

Cristiane Santos (Universidade Estadual de Santa Cruz)

tianeabat@hotmail.com

Este texto é parte da pesquisa «Sujeitos do atlântico: histórias de africanos para contar na sala de aula», no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). O objetivo é discutir as possibilidades de aproximação entre a produção acadêmica e o ensino. A utilização de

documentos sobre o gênero textual de cartas é ferramenta didática e interdisciplinar. As pesquisas e teses podem sofrer adaptações didáticas para inseri-las na educação básica. A discussão aqui encetada é fruto de três contextos: o primeiro da docência nas licenciaturas ministrando História da África e Ensino de História. O segundo da pesquisa documental sobre mulheres africanas que foram as vítimas do tráfico transatlântico e escravizadas na Bahia durante os séculos de XVII a XIX - que corresponde ao período em que o Brasil foi colônia de Portugal -, cartas em que as africanas foram denunciadas ao Santo Ofício por práticas afetivas, religiosas e culturais. E, por fim, experiências com os alunos na condição de coordenadora local do projeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - com o objetivo de promover a integração entre educação superior e educação básica das escolas estaduais e municipais, desenvolvendo atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (SANTOS, 2016). Pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, foi possível aproximar a pesquisa acadêmica do ensino em práticas de releitura por parte dos alunos de diferentes gêneros textuais. É necessário manter uma associação entre passado e presente (HARTOG, 2003), em personagens que antes seriam os excluídos, reler a História da Escravidão em gêneros textuais. A metodologia é qualitativa, de pesquisa-ação, análise das cartas, transcrição e adaptação didática. Os aportes teóricos em Bakhtin (1895-1975) nos orienta sobre os gêneros discursivos, já a dimensão historiográfica encontra-se em Chartier (2002) no conceito de «apropriação». Sobre o período colonial, Marcotulio (2010) analisa a produção escrita do 2.º marquês do Lavradio no século XVIII e no ensino é acessível conforme Bittencourt (2011), Fonseca (2009), Schmidt e Cainelli (2009), como políticas de educação, desde 1998, nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no trabalho com eixos temáticos e documentos históricos em sala de aula para produzir novas sínteses históricas na perspectiva pós-crítica conforme Silva (2007). Tal discussão fortalece a luta antirracista e a aplicabilidade real da lei federal sancionada no Brasil, a 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Aprender a escribir una autobiografía lingüística - un ejemplo de escritura reflexiva y metacognitiva en la formación inicial de maestros

Mariona Casas-Deseures (Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC))

mariona.casas@uvic.cat

La propuesta parte de una experiencia de innovación docente desarrollada en la asignatura Técnicas de Expresión y Comunicación de 1.º curso de los grados de Maestro en la Universitat de Vic (UVic, Catalunya). La asignatura se imparte en el primer semestre de 1.º curso, y tiene como objetivo dotar al alumnado (futuros maestros) de las herramientas necesarias para comunicarse con eficacia en el ámbito académico y profesional (tanto en escritura como oralidad).

En esta tesitura, se ha implementado un proyecto de escritura reflexiva que propone a los estudiantes que escriban su propia autobiografía lingüística. Se trata de un género reflexivo, que tiene como objetivo tomar conciencia del aprendizaje y uso de las diferentes lenguas a lo largo del desarrollo vital (Fons y Palou, 2011; García-Azkoaga y Idiazabal, 2015). El proyecto incluye la lectura y el análisis de tres documentos: «El despertar» (Lozano, 2014), una autobiografía ganadora del 1r Concurso de Autobiografías Lingüísticas, que sirve de modelo del género que deben escribir; el ensayo «Una

imagen no vale más que mil palabras» (Tuson, 2001), que ayuda a los estudiantes a superar prejuicios lingüísticos ; y la encuesta «Los usos lingüísticos de la población de Cataluña» (2014), que les sirve para manejar conceptos sociolingüísticos que deberán plasmar en su texto.

En esta comunicación se presenta el proceso de elaboración de la autobiografía lingüística de los estudiantes, así como algunas de las reflexiones que plasman en estas. El proyecto pone de relieve la función epistémica de la escritura (Bazerman, 2016; Carlino, 2004; Corcelles *et al.*, 2015), clave para desarrollar la capacidad metacognitiva de los estudiantes.

La alfabetización temprana en España: fortalezas y resistencias

Alicia Santolària (Universitat de València) & Susana Sánchez (Universidad de Cádiz)

alicia.santolaria@uv.es | susana.sanchez@uca.es

La alfabetización temprana ha sido motivo de controversia durante décadas. Los sucesivos currículos escolares que se han aprobado en España han enfocado de forma distinta la enseñanza inicial de la lengua escrita (Sánchez, 2014) e incluso currículos vigentes en un mismo momento en distintas zonas del país han presentado diferentes perspectivas al respecto (Tolchinsky, Bigas y Barragán, 2012).

Estas oscilaciones han generado confrontación entre posiciones favorables o contrarias a la alfabetización en la etapa de Educación Infantil (entre los 0 y los 6 años).

Este trabajo argumenta la importancia de una aproximación a la lengua escrita desde la Educación Infantil. Para ello, se aportan investigaciones y propuestas didácticas que demuestran que, con determinadas mediaciones, los niños participan en procesos asistidos de comprensión y producción de textos sobre los que construyen conocimientos relevantes para su formación como lectores y escritores durante la posterior educación obligatoria (Ribera 2008, 2009, 2013; Ríos, 2010; Santolària, 2017; Sánchez y Alonso-Cortés, 2012).

Ensinar a escrita na educação básica e os desafios de uma formação na perspectiva de comunidades de desenvolvimento profissional

Ana Maria de Mattos Guimarães (UNISINOS/CNPq), Anderson Carnin (UNISINOS) & Maria Izabel De Bortoli Hentz (UFSC / UNISINOS)

anag@unisinios.br/ acarnin@unisinios.br/ mihentz@gmail.com

Esta apresentação visa discutir resultados preliminares do projeto «Formação continuada e comunidades de desenvolvimento profissional: aproximações teórico-práticas», enfocando as oficinas de formação continuada voltadas para o desenvolvimento de projetos de ensino da escrita na Educação Básica. O objetivo mais geral é identificar, descrever e analisar, a partir da proposição de uma comunidade de desenvolvimento profissional (Andrade & Pinho, 2010), os modos de apropriação

por si e para si, por parte do professor em formação continuada, de conceitos reguladores presentes na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) que prescrevem seu trabalho de ensino da escrita. Dado que tal documento programático engendra uma gama de prescrições para o ensino da escrita em contexto escolar, a formação continuada realizada por nosso grupo de pesquisa foi pensada em ciclos (que se interligam, formando diversos circuitos por onde pode transitar o professor), parte-se do (re)conhecimento das práticas docentes voltadas ao ensino da escrita e propõe-se a elaboração de uma proposta de ensino norteadas pelo dispositivo didático nomeado projeto didático de gênero (Guimarães & Kersch, 2012, 2014). Nesta apresentação, aprofundaremos nossas reflexões acerca das representações docentes sobre o que é ensinar escrita na Educação Básica *versus* o que é prescrito para esse trabalho de ensino, procurando, também, aprofundar o entendimento sobre o(s) processo(s) de desenvolvimento profissional fomentado(s) pela formação continuada e representado(s) por professores em entrevistas semiestruturadas e verbalizações produzidas durante sua participação em atividades de formação continuada. Embasam teórica e metodologicamente as reflexões apresentadas o quadro mais amplo do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999, 2006), as quais sinalizam para um significativo movimento de mudança nas representações (e práticas) docentes de ensino da escrita fomentadas pela participação dos professores na(s) comunidade(s) de desenvolvimento profissional.

El aprendizaje de la escritura de textos de opinión en alumnos de primaria: análisis de la actividad metalingüística, de los conceptos sobre la escritura y de los productos finales

Teresa Ribas Seix (Universitat Autònoma de Barcelona), Carmen Rodríguez Gonzalo (Universitat de València) & Carme Durán (Universitat Autònoma de Barcelona, IOC)

teresa.ribas@uab.cat | Carmen.Rdez-Gonzalo@uv.es | cduran4@gmail.com

La comunicación analiza la capacidad metalingüística mostrada por alumnos de 2.º y 4.º curso de educación primaria (7 y 9 años) en el proceso de una tarea de escritura colaborativa, así como los conceptos de estos mismos alumnos sobre la escritura y sobre otros aspectos asociados a ella. Muestra también cómo la intervención didáctica influye en el proceso seguido por las distintas parejas y los textos que estos niños producen.

El trabajo que presentamos, basado en los estudios que plantean los beneficios de promover la reflexión explícita y guiada del alumnado sobre la lengua (Rodríguez-Gonzalo, 2015), y de vincularla a tareas de escritura (Camps, Guasch, Milian & Ribas, 2000; Myhill, Jones & Wilson, 2016), está inscrito dentro de un proyecto más amplio (1) y utiliza el estudio de caso para profundizar en las representaciones de los estudiantes observados, en su comportamiento mientras escriben en el aula en pareja y en las características de los borradores y los textos que elaboran. Para ello se analizan entrevistas con los alumnos, las interacciones producidas en la clase mientras escriben en pareja y los productos elaborados.

Los resultados nos permiten apreciar en detalle la capacidad metalingüística de estos alumnos, a la vez que muestran cuáles son sus concepciones sobre la escritura. Nos permiten comprender, a partir

de la triangulación de los distintos datos obtenidos, el itinerario seguido por cada pareja de alumnos, sus ideas y los obstáculos encontrados, y proponer así líneas de actuación para los docentes.

Finalmente, el diseño de la investigación y los datos analizados nos dan también la oportunidad de contrastar los aprendizajes entre alumnos de distintos niveles (7 años y 9), a la vez que entre alumnos que han seguido una intervención didáctica con reflexión explícita sobre la gramática con otros que no la han seguido.

Escrever para saber: a relevância do conhecimento prévio

Paula Cristina Ferreira (Instituto Politécnico de Leiria)

paula.ferreira@ipleiria.pt

O modelo educativo atual, denominado Autonomia e Flexibilidade Curricular, tem documentos de referência como o Perfil dos Alunos à Saída da escolaridade Obrigatória (2017, p. 13) e as Aprendizagens Essenciais das diferentes disciplinas, entre outros. Neste contexto, a escola deverá ter como foco a promoção de uma cultura científica, em que o «conhecimento sólido e robusto» seja a base de todo o agir competente do jovem ao terminar o 12.º ano.

Neste âmbito, surge a presente comunicação, que assenta na problemática da escrita enquanto mobilização de informação para a estruturação do pensamento, construção de saber(es) e de produtos textuais interdisciplinares.

Assim, pretende atingir-se o seguinte objetivo: verificar, nas Aprendizagens Essenciais da disciplina de Português, a presença do tópico da pesquisa, tratamento e mobilização da informação e apresentar propostas de articulação interdisciplinar em que a escrita seja a competência-foco e em que a tomada de notas, em diferentes contextos, funcione, posteriormente, como conhecimento prévio.

O conhecimento prévio é, por nós, valorizado, na medida em que encerra em si mesmo os conteúdos a serem mobilizados e automatizados aquando da planificação e da produção textuais, reveladoras de aprendizagens, com fins comunicativos, tal como consta das Aprendizagens Essenciais (2018, p. 1), em que a língua deve ser um «fator de realização, de comunicação» do saber do aluno.

No cenário da Autonomia e Flexibilidade Curricular, exige-se às escolas, aos professores e aos alunos a capacidade de articular conhecimentos e, nesse sentido, pretende mostrar-se que a escrita poderá ser uma das ferramentas para a aprendizagem e para a comunicação do saber.

