

13.º Encontro Nacional
da Associação de Professores
de Português (ENAPP)

ATAS

PERCURSOS DA INTERDISCIPLINARIDADE EM PORTUGUÊS: **DOS PROJETOS ÀS PRÁTICAS**

Auditório da Biblioteca Municipal
Afonso Lopes Vieira
LEIRIA

12 e 13 de abril de 2019

Comissão Científica

Carlos Reis (Universidade de Coimbra)
Isabel Margarida Duarte (Univ. Porto)
Manuel Célio Conceição (Univ. do Algarve)
Margarita Correia (Univ. de Lisboa)
Maria Antónia Coutinho (Univ. Nova de Lisboa)
Maria José Ferraz (APP)
Paulo Osório (Univ. da Beira Interior)
Sónia Valente Rodrigues (Univ. do Porto)

Comissão Organizadora

Filomena Viegas
João Pedro Aido
Luís Filipe Redes
Teresa Vieira da Cunha
Vitória de Sousa
Paula Cristina Ferreira
Rosa Maria Amaral
Teresa Marques Monteiro

Ficha Técnica

Editor:
Associação de Professores de Português
ISBN:
Capa: Cartaz de Ricardo Santos
Paginação: APP

APP

Bairro da Liberdade, 7 - R/C - 9
1070-023 Lisboa
Tel. 213861766 • Fax:213861819
aprofport@app.pt
www.app.pt

ÍNDICE

NOTA

Este documento contém ligações internas e externas.

Clique

- nos **números de página** do índice para ir para os capítulos;
- nos **títulos dos capítulos** para voltar ao índice;
- nas **hiperligações** para ir para a **Internet** (<http://> e algumas imagens) que poderá ter de autorizar.

PROGRAMA	3
COMUNICAÇÕES	
<i>Madalena Teixeira e Filomena Viegas</i>	
Aprendizagens essenciais e práticas de abordagem da gramática - experiência(s) de trabalho oficinal	5
<i>Gilberto Soares, Marisa Oliveira e Celda Morgado</i>	
Aumentativo e diminutivo no nome: abordagem científico-pedagógica dos sufixos <-inho> e <-ão> para os 1.º e 2.º CEB	6
<i>Noémia Jorge</i>	
A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático	7
<i>Ana Paula Neves</i>	
Género diário - abordagens didáticas em contexto de flexibilidade	8
<i>Fernanda Lamy</i>	
À descoberta de outras atividades de aprendizagem para o <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> , do Padre António Vieira	9
<i>Paula Cristina Ferreira</i>	
Histórias com História: Um projeto interdisciplinar	10
<i>Sara Marques de Oliveira e Natália Albino Pires</i>	
A interdisciplinaridade na aula de português no 2º CEB: uma estratégia para a compreensão do texto poético e promoção da literacia	11
<i>Ângela Quaresma e Fausto Caels</i>	
Usos transversais da língua portuguesa: géneros textuais em Ciências Naturais	12
<i>Paula Cristina Ferreira, Noémia Jorge</i>	
Pensar e planificar antes de textualizar	13
<i>Dolores Garrido, Glória Poça e Idalina Ferreira</i>	
Uma experiência de escrita na escola	16
<i>Eduardo Naia</i>	
O intercâmbio escolar como estratégia no ensino de Português língua materna: um enfoque na diversidade linguística	19
<i>Darcília Simões e Paulo Osório</i>	
Aprendizagens cruzadas: língua portuguesa e as nomenclaturas das áreas de estudo	20
<i>Carla Silva</i>	
Texto Literário e Literacia Matemática - Percursos interdisciplinares	21
<i>Paulo Feytor Pinto</i>	
Literacia e oracia: diálogos e práticas letivas no estudo d’ <i>Os Lusíadas</i> no 9º ano	22

Carla Marques

Textos de matriz argumentativa: uma proposta de articulação do Português com a Física e Química	23
---	----

Cristina Manuela Sá

Ensino da língua materna no séc. XXI e desenvolvimento de competências em oralidade	24
---	----

Valter Rato e Susana Ramalho

A interdisciplinaridade entre o Português e a História e Geografia de Portugal: um percurso com duas turmas de 5.º ano	25
--	----

Adriana Baptista, Celda Choupina, José António Costa, João Azevedo, Inês Oliveira, Joana Querido e Iolanda Ribeiro

Organização do léxico e visão do(s) mundo(s): uma proposta multimédia de abordagem das relações lexicais no 1.º Ciclo do Ensino Básico	26
--	----

Adriana Cardoso, Ricardo Pereira Rodrigues, Bruno Paulos, Carolina Gonçalves, Susana Pereira e Encarnação Silva

A receita culinária: recurso educativo digital para o desenvolvimento de competências textuais no 1.º CEB	27
---	----

Ana Maria Machado e Ana Albuquerque e Aguilar

Alice Inanimada: tradução de literatura digital em contexto educativo	28
---	----

Ana Albuquerque e Aguilar

Tanger a lira eletrónica: poesia digital na aula de português	30
---	----

Dina Maria da Silva Baptista

As competências digitais na disciplina de Português: desafios, práticas e respostas	31
---	----

Ana Sofia Lopes e Celda Choupina

Para uma reflexão e compreensão linguísticas em torno das situações verbais: As TIC como recurso didático	32
---	----

Alexandre Dias Pinto

Educação para a cidadania, consciência crítica e disciplina de Português	33
--	----

Aline Carrijo de Oliveira e Vanessa Fonseca Gonçalves (Eseba/UFU)

Projeto Interdisciplinar - letramentos na Escola: textual e científico	34
--	----

Elisabete Rodrigues Tavares

A avaliação para a aprendizagem na aula de português: um projeto de aprender, um projeto de ensinar.....	35
--	----

PROGRAMA

SEXTA-FEIRA, 12 DE ABRIL DE 2019

08:30 - 09:30 – Receção

09:30 - 10:00 – Abertura do encontro

10:00 - 11:00 – Conferência de abertura:

– Carlos Reis, *Interdisciplinaridade e estudos narrativos. Aberturas, apropriações e mediações*

11:00 - 11:30 – Pausa para café

11:30 - 13:30 – Comunicações – Temas I e II

Sala 1

– Madalena Teixeira e Filomena Viegas, *Aprendizagens essenciais e práticas de abordagem da gramática - experiência(s) de trabalho oficial*

– Gilberto Soares, Marisa Oliveira e Celda Morgado, *Aumentativo e diminutivo no nome: abordagem científico-pedagógica dos sufixos <-inho> e <-ão> para os 1.º e 2.º CEB*

– Noémia Jorge, *A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático*

– Ana Paula Neves, *Género diário - abordagens didáticas em contexto de flexibilidade*

Sala 2

– Fernanda Lamy, *À descoberta de outras atividades de aprendizagem para o Sermão de Santo António aos Peixes, do Padre António Vieira*

– Paula Cristina Ferreira, *Histórias com história: Um projeto interdisciplinar*

– Sara Marques de Oliveira e Natália Albino Pires, *A interdisciplinaridade na aula de Português no 2º CEB: uma estratégia para a compreensão do texto poético e promoção da literacia*

– Ângela Quaresma e Fausto Caels, *Usos transversais da língua portuguesa: géneros textuais em Ciências Naturais*

13:30 - 15:00 – Almoço

15:00 - 16:00 – Conferência:

– Fernanda Leopoldina Viana, *Compreensão da leitura. Ensinar e avaliar.*

16:00 - 17:00 - Comunicações – Tema II

Sala 1

– Paula Cristina Ferreira, Noémia Jorge, *Pensar e planificar antes de textualizar*

– Dolores Garrido, Glória Poça, Idalina Ferreira, *Uma experiência de escrita na escola*

Sala 2

– Diana Pólvora e Elisabete Ferreira, *Interdisciplinaridade no ensino-aprendizagem do Português e da História e Geografia de Portugal através da utilização da língua e do portefólio (...)*

– Eduardo Naia, *O intercâmbio escolar como estratégia no ensino de Português língua materna: um enfoque na diversidade linguística*

17:00 - 17:30 – Pausa para café.

17:30 - 18:30 – Tertúlia

– Ana Cardoso Pires, Rita Cardoso Pires, João Carlos Oliveira e Marco Neves, *Percursos pela vida e obra de José Cardoso Pires*

18:30 - 19:30 – Assembleia Geral da APP

SÁBADO, 13 DE ABRIL DE 2019

09:00 - 11:00 – Comunicações – Tema II

Sala 1

- Darcília Simões e Paulo Osório, *Aprendizagens cruzadas: língua portuguesa e as nomenclaturas das áreas de estudo*
- Carla Silva, *Texto literário e literacia matemática - Percursos interdisciplinares*
- Paulo Feytor Pinto, *Literacia e oracia: diálogos e práticas letivas no estudo d'Os Lusíadas no 9º ano*
- Carla Marques, *Textos de matriz argumentativa: uma proposta de articulação do Português com a Física e Química*

Sala 2

- Cristina Manuela Sá, *Ensino da língua materna no séc. XXI e desenvolvimento de competências em oralidade*
- Valter Rato e Susana Ramalho, *A interdisciplinaridade entre o Português e a História e Geografia de Portugal: um percurso com duas turmas de 5.º ano*
- Adriana Baptista, Celda Choupina, José António Costa, João Azevedo, Inês Oliveira, Joana Querido e Iolanda Ribeiro, *Organização do léxico e visão do(s) mundo(s): uma proposta multimédia de abordagem das relações lexicais no 1.º ciclo do ensino básico*
- Adriana Cardoso, Ricardo Pereira Rodrigues, Bruno Paulos, Carolina Gonçalves, Susana Pereira e Encarnação Silva, *A receita culinária: recurso educativo digital para o desenvolvimento de competências textuais no 1.º CEB*

11:00 - 11:30 – Pausa para café

11:30 - 12:30 – Mesa redonda

- Ana Luísa Costa, Emília Amor e Sónia Valente Rodrigues, *Interdisciplinaridade e avaliação*

12:30 - 13:30 – Comunicações – Temas III e IV

Sala 1

- Ana Maria Machado e Ana Albuquerque e Aguilar, Alice Inanimada: *Tradução de literatura digital em contexto educativo*
- Ana Albuquerque e Aguilar, *Tanger a lira eletrónica: poesia digital na aula de português*

Sala 2

- Dina Maria da Silva Baptista, *As competências digitais na disciplina de Português: desafios, práticas e respostas*
- Ana Sofia Lopes e Celda Choupina, *Para uma reflexão e compreensão linguísticas em torno das situações verbais: As TIC como recurso didático*

13:30 - 15:00 – Almoço

15:00 - 16:00 – Mesa redonda

- Teresa Coelho, Dina Alves e outros participantes a confirmar (Casa Pia de Lisboa), *Novas experiências no ensino profissional*

16:00 - 17:00 – Comunicações – Temas IV e V

Sala 1

- Alexandre Dias Pinto, *Educação para a cidadania, consciência crítica e disciplina de Português*
- Aline Carrijo de Oliveira e Vanessa Fonseca Gonçalves (Eseba/UFU), *Projeto Interdisciplinar - letramentos na Escola: textual e científico*

Sala 2

- Elisabete Rodrigues Tavares, *A avaliação para a aprendizagem na aula de português: um projeto de aprender, um projeto de ensinar*

17:00 - 17:30 – Pausa para café

17:30 - 18:00 – Conclusões e encerramento

Aprendizagens essenciais e práticas de abordagem da gramática - experiência(s) de trabalho oficial

Madalena Teixeira¹ e Filomena Viegas²

Resumo

O contexto de supervisão de estágios tem mostrado que a multiplicidade de documentos orientadores da prática pedagógica ((Programa de Português e Metas Curriculares de Português (PPMCP) (2015), Aprendizagens Essenciais de Português (AEP) (2018)) é, por vezes, fator de desestabilização para a comunidade docente. Importa, pois, perceber-se que as AEP (2018), não aportando uma “revogação de programas”, implicam um trabalho de articulação de competências, valorizado nos documentos de referência em vigor, que deverá culminar no que é essencial que um aluno aprenda.

Com base neste princípio, considera-se que o uso da sequência didática (Dolz, *et al.* 2004), integrando uma articulação do laboratório gramatical (Duarte, 2008) com a pedagogia dos discursos (Silvano & Rodrigues, 2010), potencia uma planificação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que poderão traduzir-se em resultados profícuos.

Assim, o estudo que se apresenta tem como finalidade o desenvolvimento de um trabalho experimental em contexto de formação, cujos objetivos são: i) conhecer as AEP e as suas potencialidades de trabalho; ii) utilizar a sequência didática, com enfoque no laboratório gramatical e na pedagogia dos discursos, como uma das estratégias de trabalho em sala de aula a privilegiar; iii) abordar conceitos essenciais no ensino da gramática, mobilizáveis no desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade, num processo de aprendizagem progressivo e articulado.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo é de natureza qualitativa e assume o desenho de investigação-ação, com envolvimento dos participantes na experiência, realizada no formato de oficina de formação, tendo em vista contribuir para uma melhoria das práticas pedagógicas (Zuber-Skerrit, 1992).

A experiência de formação já desenvolvida aponta para resultados que evidenciam as vantagens do trabalho colaborativo, na análise e construção de sequências didáticas e na abordagem de conceitos essenciais no ensino da gramática, a necessidade de mais momentos de formação contínua e um maior conhecimento dos pressupostos e de conteúdos/conceitos das AEP (2018), no quadro de aplicação da flexibilidade curricular.

Palavras-chave: aprendizagens essenciais; sequência didática; laboratório gramatical.

Referências

Aprendizagens essenciais de Português – Ensino básico e Ensino Secundário –

<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-o> (acedido no dia 11 de dezembro de 2018)

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwley, B. (2004). Sequências didáticas para o ensino do oral e da escrita: apresentação de um procedimento. In R. Rojo, G. Cordeiro (orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua – desenvolver a consciência linguística*. Programa Nacional de Ensino do Português. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Silvano, P., Valente, S. (2010). “Pedagogia dos discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação, Pp. 275-286. In <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8321.pdf> (acedido no dia 31 de dezembro de 2018)

Zuber-Skerrit, O. (1992). *Action research in higher education: examples and reflections*. London: Kogan Page.

¹ APP.

² ESE do IPSantarém/ CEAUL da UL

Aumentativo e diminutivo no nome: abordagem científico-pedagógica dos sufixos <-inho> e <-ão> para os 1.º e 2.ºCEB

Gilberto Soares¹, Marisa Oliveira² e Celda Morgado³

Resumo

Com esta comunicação pretendemos refletir sobre a problemática da noção de grau no nome e sobre os recursos linguísticos tradicionalmente abordados como indicadores de grau. Neste sentido, daremos a conhecer parte de um trabalho levado a cabo no âmbito de um Mestrado profissionalizante da ESE do Porto. Teve como principais objetivos: i) promover a consciência da diversidade de morfemas presos e das suas funções; ii) valorizar a distinção de morfemas modificadores e derivacionais; iii) relacionar a diversidade de valores semânticos com os contextos de ocorrência dos sufixos; e, finalmente, iv) sensibilizar para a complexidade do termo grau associado aos sufixos <-inho> e <-ão> e para a dificuldade do seu ensino.

Neste âmbito, apresentaremos o resultado das pesquisas teóricas, no sentido de entender as funções que aqueles sufixos podem ter e a sua verdadeira natureza (Villalva, 2008; Rio-Torto et al., 2013), no contexto do que tradicionalmente se denomina grau no nome. Posteriormente, avaliaremos algumas das estratégias linguísticas disponíveis para a expressão do grau, convocando critérios diversos.

Finalmente, porque quisemos perceber quais as representações de alguns alunos de 4.º ano sobre esta problemática, desenhamos um breve estudo experimental, aplicado a duas turmas: uma com preparação prévia e outra sem preparação. Na turma com preparação, abordaram-se a estrutura morfológica de nomes e adjetivos, a segmentação de palavras e o estatuto de morfema (<-inho>, em *livrinho*, é morfema e <-inho>, em *ninho*, *íntegra* o tema da palavra, não tendo significado isolado) e os valores semânticos que os sufixos <-inho> e <-ão> podem ter. Os alunos das duas turmas responderam a um questionário constituído por três partes: i) interpretação textual a partir da semântica dos morfemas; ii) consciência morfológica; iii) conhecimento explícito. A turma sem preparação apresentou melhores resultados nas primeiras questões de interpretação textual e a com preparação obteve melhor desempenho na compreensão e reflexão gramaticais.

Palavras-chave: ensino da língua, nome, morfologia, diminutivo e aumentativo, valor semântico.

Referências bibliográficas:

- Mateus, M.H. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Rio-Torto, G. et al. (2013). *Gramática derivacional do Português*. Coimbra: imprensa da U.C.
- Villalva, A. (2008). *Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

¹ ESE-P.Porto.

² ESE-P.Porto.

³ ESE-P.Porto; CLUP; INED.

A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático

Noémia Jorge¹

Resumo

Nesta comunicação, apresentar-se-ão os resultados de uma investigação qualitativa centrada no ensino-aprendizagem do género (escolar) exposição oral, realizada no ano letivo de 2018/2019, com uma turma de 5.º ano de escolaridade, numa escola de Mafra (Colégio Verde Água).

Enquadrada, em termos teórico-epistemológicos, pelo interacionismo sociodiscursivo – ISD (Bronckart, [1997]1999), a investigação levada a cabo privilegiou o trabalho sobre o ensino de géneros textuais (*e.g.* Coutinho, Jorge & Tanto, 2012; Pereira & Cardoso, 2013; Coutinho *et al.*, 2013; Gonçalves *et al.*, 2018), bem como estudos sobre a *didatização do oral formal* (Cunha & Jorge, 2011) e, em particular, sobre o género *exposição oral* (Dolz, Schneuwly & De Pietro, 2004). Ao nível metodológico, o trabalho partiu da noção de *sequência didática* – enquanto *conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um género textual* (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004) – para, a partir dela, criar um *percurso didático* adaptado à especificidade de um contexto de ensino-aprendizagem específico (cf. Gonçalves & Jorge coord. (2018); Coutinho, Jorge & Gonçalves (2019)).

Ao longo da comunicação apresentar-se-á um relato reflexivo das várias fases da investigação, nomeadamente: I) a criação de um *modelo didático de género*, tendo em conta os documentos curriculares vigentes, o público-alvo e as dimensões ensináveis do género; II) a consecução de um percurso didático concebido a partir do modelo didático de género; III) a análise (temática, estrutural e linguística) de uma da produção final de um aluno (apresentada a título exemplificativo), avaliada pelos pares. Os resultados demonstram que, ao contrário do que acontecia antes de iniciarem o processo, nas produções finais, os alunos demonstram já algum conhecimento sobre o género *exposição oral*, a três níveis: compreensão, produção e reflexão metalinguística; para além disso, os resultados sugerem também que aspetos do oral formal se encontram emergentes e podem ser abordados em momentos posteriores.

Mais do que relatar (ou investigar) uma prática letiva, pretende-se exemplificar o processo de ensino-aprendizagem de géneros textuais (orais formais) na ótica do ISD, refletindo-se sobre a pertinência e adequação de dispositivos didáticos como o modelo didático de género, a sequência didática ou o percurso didático no contexto atual do ensino do Português – e, em última análise, sobre o desenvolvimento da literacia e da oracia.

Palavras-chave - Exposição oral, sequência didática, percurso didático, modelo didático de género.

¹ IPL-ESECS, CLUNL.

Gênero diário

- abordagens didáticas em contexto de flexibilidade

Ana Paula Neves¹

Resumo

A autonomia e flexibilidade permitem reorganizações curriculares que promovem novos espaços de aprendizagem mais eficazes, como por exemplo o desdobramento de turmas. Este contexto pode favorecer uma maior proximidade com os alunos e, conseqüentemente, uma melhor consolidação da aprendizagem individual, nomeadamente no domínio da escrita (?).

A comunicação que me proponho apresentar pretende ser um testemunho prático baseado numa atividade de escrita – redação de uma página de um diário com um grupo de alunos do 7.º ano de escolaridade, envolvidos no Projeto Piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular. Os resultados da experiência relatada assentam na análise de dois momentos didáticos específicos: o primeiro realizado no ano letivo 2017/2018 e o segundo no presente ano letivo, com o mesmo grupo de alunos, mas com algumas variáveis em termos de objetivo final dos textos produzidos.

A apresentação terá três momentos distintos, a saber: (i) breve contextualização teórica sobre o género diário e as influências sociais, contextuais e individuais na produção escrita, no quadro do interacionismo socio-discursivo; (ii) apresentação dos diferentes momentos da produção escrita; (iii) por fim, as conclusões mais ou menos inesperadas resultantes da análise dos textos produzidos pelos alunos.

Palavras-chave: género textual diário, didática da escrita, contextos de ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas:

- Pullig Bastos, A.S.O. (2016). "O Diário na sala de aula: articulando análise linguística, leitura e produção textual". In *Linguagens & Letramentos*, v.1, n.º2. Universidade do Rio de Janeiro. pp. 203-222
- Marcuschi, L. A. (2002). "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". In: Dionísio, Â. P. e A. R. Machado. In Bezerra, M. A. (org.), *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp. 19-36.
- Pereira, L.A. e I. Cardoso (2013). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Universidade de Aveiro: Teoria, poiesis, praxis.

¹ AE Nelas.

À descoberta de outras atividades de aprendizagem para o *Sermão de Santo António aos Peixes* do Padre António Vieira

Fernanda Lamy¹

Resumo

Associar tecnologias à aprendizagem implica uma mudança na forma como se ensina e como se aprende, pois convoca um papel muito mais ativo do aluno e uma postura do professor na sala de aula como organizador, gestor e suporte do processo de ensino. “As potencialidades das TIC são infinitas, como o explorar de conceitos em ambiente de realidade virtual, a ritmos diversos, podendo haver uma maior colaboração na aprendizagem entre pares (...)” (Rêgo, 2012, p. 1)² e, segundo Adelina Moura, “É um desperdício estarmos a pedir aos alunos que guardem os seus "smartphones" nas mochilas" (...) [é] tecnologia levada pelos alunos a custo zero para as escolas”³.

Esta comunicação mostra como as TIC foram combinadas com o trabalho por projetos, para potenciar a aprendizagem do texto literário do Padre António Vieira em quatro turmas do 11º ano de escolaridade. Para o efeito, foi elaborada uma *Webquest* com tarefas para aproximadamente um mês, sendo igualmente utilizados a plataforma *Moodle*, o *Facebook* e o endereço eletrónico. Além da motivação dos alunos para a disciplina e promoção do trabalho cooperativo, procurou-se i) que aprendessem a fazer fazendo, juntando ferramentas e *Apps* suas conhecidas com novas; ii) que ampliassem o seu conhecimento do mundo através da celebração do Dia Internacional dos Direitos Humanos e iii) «abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano (...)»⁴.

Palavras-chave: tecnologias, ensino aprendizagem, projetos, *perfil*, mudança.

¹ E. Secundária de Albufeira.

² Rêgo, F. (2012). "A Escola da tecnologia". In *JL Educação*, 12 a 25 de dezembro.

³ Moura, A. (2017). Recuperado em 20 dezembro, 2018, de <https://24.sapo.pt/atualidade/artigos/e-um-desperdicio-pedir-aos-alunos-queguardem-os-smartphones-nas-aulas-diz-professora>

⁴ AAVV (2017). *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, p. 31. Recuperado em 20 dezembro, 2018, de https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Histórias com história

Um projeto interdisciplinar

Paula Cristina Ferreira¹

Resumo

O recente paradigma educativo denominado *Autonomia e Flexibilidade Curricular* trouxe à escola a possibilidade, e exigência, de repensar a prática pedagógica cujo foco é o sucesso educativo.

Em contexto letivo, sustentando-se com três documentos normativos em vigor: Programas e Metas Curriculares (PMC), o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Decreto-lei n.º 55 de 2018, os professores podem, de modo dinâmico, colaborativo e interdisciplinar, proporcionar aos seus alunos novas formas de aprender e de pensar o saber.

Os projetos interdisciplinares, *Domínios de Autonomia Curricular* (DAC), à luz do novo paradigma educativo, constituem uma oportunidade criativa e crítica para, de modo integrado, promover mais conhecimento com mais (inter)ação entre indivíduos, professores e alunos, e entre saberes.

Nesta comunicação apresenta-se um projeto que articula quatro disciplinas: Português, História, Educação Visual e Cidadania e Desenvolvimento. Este DAC visa, por um lado, a promoção de técnicas de pesquisa e tratamento de informação, enquanto requisito transversal, e por outro um mais eficiente conhecimento e entendimento d'Os Lusíadas, culminando com a prática de escrita de textos narrativos a pares e com a ilustração de pormenores desses mesmos textos. O produto final deste projeto foi a publicação de um livro, mas outras hipóteses, interessantes e válidas, foram ponderadas...

Palavras chave: articulação, interdisciplinaridade, repensar a prática pedagógica.

Referências Bibliográficas:

Decreto-Lei n.º 55 Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 6 de julho de 2018, in <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html> (acedido em 18 de dezembro de 2018).

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

Ministério da Educação e Ciência (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*.

¹ ESECS – IPLeiria, Ci&dEI

A interdisciplinaridade na aula de Português no 2º CEB: uma estratégia para a compreensão do texto poético e promoção da literacia

Sara Marques de Oliveira¹ e Natália Albino Pires² (IP Coimbra)

Resumo

Nas salas de aula, é comum vermos priorizada, por um lado, a disciplinaridade em vez de uma aprendizagem integrada de saberes e, por outro lado, a aprendizagem de conteúdos em detrimento de saberes que promovam o crescimento pessoal dos alunos. É, também, frequente constatarmos a preferência por um método de ensino diretivo e centrado no professor, no qual se procura não recorrer aos trabalhos em cooperação nem à utilização de novas tecnologias na sala de aula. Desta forma, segundo alguns testemunhos, minimizam-se os casos de indisciplina em sala de aula e evita-se a desfocalização do tema da aula.

No 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), com a existência de áreas disciplinares, a disciplinaridade é ainda mais acentuada. Não obstante a importância da metodologia de trabalho interdisciplinar ser defendida por diversos autores (p. ex: Alonso, 2002; Bovo, 2004; Lattuka, Voigt & Fath, 2004; Pombo, 2005; entre muitos outros) por implicar a integração de conhecimentos e a criação de uma compreensão unitária sobre eles, continua a ser uma metodologia pouco utilizada nas nossas escolas. E, na realidade, ao longo dos dois anos de estágio no âmbito do Mestrado em Ensino no 1º CEB e Português e História e Geografia no 2º CEB, não assistimos à aplicação de sequência didáticas interdisciplinares, nem no 1º CEB nem no 2º CEB.

Assim, o trabalho que nos propomos apresentar decorre da implementação de uma proposta didática interdisciplinar, delineada e aplicada numa turma de 6.º ano de escolaridade durante o estágio curricular em 2º CEB do Mestrado em Ensino no 1º CEB e PHGP no 2º CEB. Trata-se de uma proposta de unidade didática relativa ao texto poético, nomeadamente o estudo dos textos *Poema do fecho éclair* e *Lágrima de preta*, de António Gedeão, através da qual, baseando-nos nas metodologias de trabalho interdisciplinar e nas de trabalho cooperativo, objetivamos a ampliação vocabular dos alunos; do seu conhecimento sobre o mundo e da sua cultura geral como estratégia para a compreensão do texto poético e como estratégia para a promoção da literacia. Nesta sequência, no trabalho a apresentar, refletiremos sobre os resultados da nossa proposta didática interdisciplinar (que envolveu as disciplinas de Português, História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais) e apresentaremos alguns dos materiais didáticos produzidos e passíveis de reutilização na aula de português.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; ampliação vocabular; texto poético; literacia; materiais didáticos.

Referências bibliográficas:

- Alonso, L. (2002). "Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do projeto "PROCUR"" In *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 5, 62-88.
- Bovo, M. C. (2004). "Interdisciplinaridade e Transversalidade como Dimensões da Ação Pedagógica". *Urutagua*. Obtido de <http://www.urutagua.uem.br/007/07bovo.htm> [consultado em 30 de junho de 2018].
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Lattuka, L. R.; Voigt, L. J. & Fath, K. Q. (2004). "Does Interdisciplinarity Promote Learning? Theoretical Support and Researchable Questions". In *The review of higher education*, 28-1, 23-48.
- Lubliner, S., & Smetana, L. (2005). "The Effects of Comprehensive Vocabulary Instruction on Title I Students' Metacognitive Word-Learning Skills and Reading Comprehension". In C. S. University (Ed.), *Journal of Literacy Research*, 37.2, 163-200.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Viseu: Relógio D'Água.
- Pombo, O. (2005). "Interdisciplinaridade e Integração de Saberes". In *Liinc em Revista*, 3-15. Obtido de <http://www.liinc.br/liinc>
- Ribeiro, J. M. (2007). "O valor pedagógico da poesia". In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41-2, 51-81. Obtido de <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1196> [consultado em 31/05/2018]

¹ Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra (ESE-IPC)

² Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Coimbra (ESE-IPC) / Cátedra UNESCO em Património Imaterial e Saber-Fazer Tradicional (Univ. Évora) / Instituto de Estudos de Literatura e Tradição (IELT – NOVA FCSH) / Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC – UAlg) / Centro de Estudos Históricos da Lourinhã.

Resumo

É objetivo desta comunicação apresentar uma investigação sobre os géneros do Ensino Básico, atualmente em curso no CELGA-ILTEC. O trabalho insere-se no projeto “Textos, géneros e conhecimento” da Linha Temática “Discurso e Práticas Discursivas Académicas” (DPDA). A decorrer entre 2017 e 2019, o projeto visa descrever os usos académicos da língua portuguesa na ótica do género, em diferentes níveis e áreas de ensino.

A investigação sobre os géneros do Ensino Básico incide sobre as áreas disciplinares de Português, Ciências Naturais e História e adota princípios teóricos da Linguística Sistémico-Funcional (Halliday, 2014) e, em particular, dos Estudos de Género da “Escola de Sydney” (Caels, 2016; Martin & Rose, 2008). Partindo de um *corpus* de cerca de 60 manuais de diferentes anos escolares, a investigação visa: (i) identificar os géneros mais comuns nas três áreas disciplinares, (ii) mapear os géneros, organizando-os em taxonomias e (iii) identificar as características sociolinguísticas de cada género. Estas últimas características abrangem o propósito sociocomunicativo, a estrutura definidora (etapas e fases) e os principais recursos lexicogramaticais. Estas variáveis sociolinguísticas são, adicionalmente, cruzadas com o conhecimento curricular veiculado pelos textos dos manuais.

O trabalho realizado até ao momento permitiu identificar e mapear os géneros das Ciências Naturais e de História do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Os géneros das Ciências Naturais foram, ademais, objeto de uma caracterização lexicogramatical mais detalhada. Foi igualmente constituído um banco de textos com exemplos textuais dos géneros identificados e criada uma página *web* para a divulgação dos resultados da investigação (Portal dos Géneros Escolares e Académicos). Encontra-se, ainda, em preparação uma coleção de brochuras relativas aos géneros das Ciências Naturais. A coleção incluirá uma primeira brochura de caráter geral e quatro brochuras dedicadas a géneros específicos.

Palavras-chave: Género, Escola de Sydney, Português língua veicular, Manuais escolares.

Referências bibliográficas:

1. Caels, F. (2016). *Os textos de Ciências na disciplina de PLNM: uma abordagem baseada em Género*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
2. Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (4th ed.). London: Edward Arnold.
3. Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

¹ CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra; Escola Superior de Educação e de Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria

² CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

Pensar e planificar antes de textualizar

Paula Cristina Ferreira¹ e Noémia Jorge²

Resumo

Partamos de dois lugares comuns:

i) Devemos pensar antes de agir, diz o povo.

ii) O professor de Português afirma que se deve pensar e planificar antes de escrever.

Efetivamente, a nossa comunicação aborda a necessidade de desenvolver o processo de escrita, especificamente a fase da planificação, enquanto requisito para uma produção textual correta e adequada à intencionalidade comunicativa.

No processo de ensino-aprendizagem, a expressão escrita é complexa e faseada e, por esse motivo, exige uma abordagem progressiva e desenvolvimental ao longo da escolaridade. É necessário aprender a planificar, aprender a textualizar, aprender a rever, conforme corroboram autores como Amor (2003), Ferreira (2005), Barbeiro e Pereira (2007), Coelho de Figueiredo (2013).

A planificação da escrita também é um processo faseado: I) inicia-se com o registo de ideias que surgem, com base no conhecimento prévio que o escrevente tem sobre o assunto (numa primeira fase) e na pesquisa de informação (segunda fase); II) prossegue com a organização das ideias, de acordo com o género de texto solicitado, em três subfases: seleção, hierarquização (e articulação) e desenvolvimento das ideias; III) culmina com a revisão (leitura e análise avaliativa do plano, alterando o necessário de acordo com o enunciado). Ferreira (2005) defende que a recursividade é uma atividade própria da escrita, independentemente da etapa (planificação, textualização e revisão).

Nesta comunicação, propomo-nos refletir sobre a forma como a planificação da escrita é operacionalizada em dois dos principais agentes de transposição didática que, atualmente, norteiam o processo de ensino aprendizagem do Português: os documentos curriculares normativos e os manuais escolares. Adotando uma metodologia predominantemente qualitativa, baseada na análise de conteúdo (mas não descurando dados quantitativos considerados relevantes), procederemos à análise da forma como a planificação da escrita é abordada, quer nos *Programas e Metas Curriculares de Português* (PMCP), quer em oito manuais de Português – dois por cada início de ciclo – concebidos à luz dos PMCP.

A análise evidenciará que a fase de planificação da escrita, embora esteja prescrita nos documentos normativos vigentes, não se encontra ainda cabalmente operacionalizada nos manuais escolares. Ainda assim, em alguns casos, constata-se a existência de atividades que promovem a aquisição da capacidade de *pensar e planificar* antes de *textualizar* – por isso, concluiremos a comunicação destacando alguns exemplos dessas *boas práticas*.

Palavras-chave: Escrita, planificação, manuais escolares.

Bibliografia

- Amor, E. (2003). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Barbeiro, L. e L. Pereira (2007). *O Ensino da Escrita: Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (2001). “O Processo de escrita e relação com a linguagem”. In *II Jornadas Científico Pedagógicas de Português*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Buescu, H. et al. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/DGE. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt>.
- Buescu, H. et al. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português- Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/DGE. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt>
- Coelho de Figueiredo, L. (2013). *Do domínio da expressão escrita à escrita criativa. Abordagem experimental numa turma do 8º ano de Português*. Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Francês nos Ensinos Básico e Secundário. Coimbra: FLUC. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt>.
- Ferreira, P. (2005). *A Reformulação do texto: Autocorreção, Correção orientada e Replanificação*. Col. Cadernos CRIAP, n.º 48. Porto: Edições Asa S.A..

¹ IPLeiria, CI&DEI.

² IPLeiria, CLUNL

Ano de escolaridade	Etapas da Escrita		
	Planificação	Textualização	Revisão
1.º	-	-	-
2.º	Ideias chave	Concordância, Tempos verbais, Uso de sinónimos e pronomes Apresentação gráfica	Concordância, Tempos verbais, Uso de sinónimos e pronomes Apresentação gráfica
3.º	Relação Organização de ideias tema	Caligrafia, ortografia, vocabulário, Amplificação do texto (expansão de frases, com coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos)	Planificação Vocabulário Ortografia
4.º	Relação, Organização e Hierarquização de ideias	Caligrafia, ortografia, pontuação, vocabulário, Construção frásica (concordância entre elementos) Mecanismos de coesão e de coerência (retomas nominais e pronominais, adequação dos tempos verbais, conectores discursivos)	Tema, Categoria ou género, frases, Vocabulário Ortografia Pontuação
5.º	registo, hierarquização e articulação de ideias	Ortografia e acentuação Pontuação e tipos de frases, parágrafos, Construção frásica (concordância entre os elementos da frase) Coesão textual (repetições, substituições por sinónimos, por expressões equivalentes e por pronomes pessoais, referência por posse, conectores discursivos) vocabulário específico, Apresentação do texto	Planificação, Tema, Categoria ou género, estrutura, Correção linguística)
6.º	Objetivos, Organização segundo a categoria ou género, Registo, organização e desenvolvimento de ideias	Ortografia e acentuação Pontuação e sinais auxiliares de escrita, Construção frásica (concordância, encadeamento lógico); Coesão textual (retomas nominais, substituições por sinónimos e por expressões equivalentes e por pronomes, ordenação correlativa dos tempos verbais, conectores); Marcadores discursivos, vocabulário específico,	Planificação, Tema, Categoria ou género Estrutura e desenvolvimento lógico do texto Correção linguística
7.º	Recolha de informação; Objetivos; Organização de informação segundo categoria ou género	Caligrafia, ortografia, Pontuação, vocabulário Estruturas sintáticas (diversificação), Ordenação e hierarquização da informação; estruturação do texto; Adequação a diferentes públicos e finalidades comunicativas; Princípios do trabalho intelectual (identificação de fontes)	Correção, Adequação Reformulação

Anexo 1

Programa e Metas Curriculares de Português (Básico e Secundário)

Ano de escolaridade	Etapas da Escrita		
	Planificação	Textualização	Revisão
8.º	Planos; Organização de informação segundo características ou género	Ortografia, pontuação, vocabulário Estruturas sintáticas (diversificação), Ordenação e hierarquização da informação; Estruturação do texto; Adequação a diferentes públicos e finalidades comunicativas; Princípios do trabalho intelectual (citação); Uso criterioso das tecnologias da informação e comunicação	Correção, Adequação Reformulação
9.º	Consolidação	Ortografia, pontuação (uso expressivo), vocabulário Estruturas sintáticas (diversificação) ordenação e hierarquização da informação; estruturação do texto; Adequação a diferentes públicos e finalidades comunicativas; Princípios do trabalho intelectual (bibliografia) Uso das tecnologias da informação e comunicação	Consolidação
10.º	-	-	-
11.º	-	-	-
12.º	-	-	-

Fonte: elaboração própria

Uma experiência de escrita na escola

Dolores Garrido¹, Glória Poças¹, Idalina Ferreira²

Resumo

Esta proposta de comunicação resulta de um projeto de escrita levado a cabo na nossa escola, com o 3.º ciclo e ensino secundário, por professores de Português e de Educação Visual, incidindo particularmente na descrição das fases de produção dos textos apresentados pelos alunos.

Embora não seja fácil ensinar os alunos a escrever, é essencial e necessário, pois, de acordo com o Programa de Português em vigor na época em que se iniciou o projeto, a escrita, como “atividade transversal ao *currículum*” desempenha uma função importante na ativação de processos cognitivos e, por essa razão, tem implicações em toda a aprendizagem. Acrescente-se ainda o facto de ser à escola que a sociedade atribui essa tarefa, sendo “também, frequentemente um indicador da eficácia da escola no cumprimento desse objetivo.” (Carvalho, 2011, p. 77).

Os objetivos que nos propusemos atingir não serão muito diferentes daqueles que costumam estar presentes na planificação normal numa escola:

a. Desenvolver competências no âmbito da criatividade e da expressão escrita.

Neste âmbito, procuramos que os alunos no final do projeto revelassem algum progresso no “domínio adequado da língua e das técnicas da escrita” (Programa de Português, 2014, p. 11).

b. Motivar a comunidade para a escrita.

c. Partilhar ideias, experiências e saberes.

Contudo, consideramos que os processos para conseguirmos resultados visíveis foram diferentes dos habituais. Apesar de apenas o *Programa de Português para o Ensino Básico* (2015) apresentar o género narrativo para os 2.º e 3.º ciclos, estendemo-lo ao Secundário e propusemos aos alunos a escrita de um conto, em sala de aula, e subordinado a um tema negociado por professores e alunos. No final, os melhores contos seriam editados depois de terem sido avaliados por um júri que teria em conta a criatividade e a correção linguística. A reação dos alunos não foi muito animadora, tendo participado apenas cerca de 10% da totalidade de alunos da escola. Esta percentagem viria a manter-se nas seis edições do projeto. Alguns alunos acabaram por se entusiasmar, com outros foi preciso ser persistente e incentivá-los para o trabalho, porque as sucessivas correções e reescrita do texto desanimavam-nos. Por isso, a nossa tarefa foi trabalhosa e morosa, porque, pelo menos as primeiras correções foram efetuadas em sala de aula. No final, permitimos que fossem feitas fora dos tempos letivos, apresentadas por via informática, como forma de “explorar as virtualidades das tecnologias na produção, na revisão e na edição” (Programa de Português, 2014).

A realização deste projeto passou necessariamente por fases bem distintas sendo a primeira de carácter textual. De acordo com Pereira (2000, p. 194), “a interrogação que deve orientar o professor é saber como possibilitar ao aluno construir uma relação positiva com a escrita que lhe possibilite exercer o seu pensamento particular e comunicá-lo.” Assim, foram recordadas as categorias da narrativa e as suas características gerais, em especial dos contos, segundo o esquema de J.-Michel Adam (2001). No entanto, seguindo a autora acima citada, “o professor de Português (...) não pode limitar-se a ensinar normas, formas retóricas e modelos cuja distância com as práticas sociais e até escolares vividas por muitos alunos é enorme”(p. 194).

A segunda fase constou da planificação do conto e a terceira da escrita. Esta última fase, como facilmente se compreenderá, foi a mais demorada e exaustiva devido às inúmeras correções que tiveram de ser feitas.

No decorrer desta última fase, notamos bastantes fragilidades:

- no plano criativo: os alunos mostraram alguma dificuldade, uns devido sobretudo ao meio social de onde provinham e outros devido à idade, sobretudo os do Básico;

- no plano textual: dificuldades no domínio da coerência e da coesão, utilização inadequada dos marcadores discursivos, pobreza vocabular, inserção do oral no escrito;

- no plano gramatical: erros que estão na base das dificuldades sentidas no plano textual, como, por exemplo, na correlação entre os tempos verbais utilizados na narração; estruturas sintáticas mal formadas; e, ainda, erros de acentuação, de pontuação e de ortografia.

Perante este panorama, tornou-se imperioso que se procedesse a um exercício contínuo e sistemático de combate a estas lacunas, nomeadamente no domínio da gramática.

Os trabalhos não integraram os instrumentos de avaliação de Português devido ao seu carácter não obrigatório, mas foram de facto publicados. Como o primeiro coincidiu com a época natalícia, foi-lhe dado o título de

¹ EB /3 e Secundária de Gondomar

² CLUP

No Caminho do Natal a que se seguiram outros relacionados com os interesses dos alunos.

Creemos que os resultados foram positivos, mas se, em bom rigor, não podemos afirmar categoricamente que os alunos passaram a escrever melhor, pelo menos ficaram com a consciência de que a escrita exige trabalho e cumprimento de regras que, aliados à observação do quotidiano, à atenção às outras disciplinas e a alguma criatividade, geram um texto que poderá motivar à escrita e à leitura e à consequente melhoria de resultados. Por outro lado, consideramos que contribuímos na nossa escola para a compreensão da escrita como um processo e para a adoção de “uma perspectiva integradora do ensino do Português, que valoriza as suas dimensões culturais, literária, linguística”, tal como propõe o Programa em vigor.

Palavras-chave: escrita, conto, planificação, textualização, correção.

Bibliografia

Adam, J-M (2001). *Les Textes: Types et Prototypes*. 2ªd. Paris: Armand Colin.

Carvalho, J. Brandão (2011). “A Escrita como objeto escolar. Contributo para a sua re(Configuração)”. In Duarte, Isabel e Olívia Figueiredo (org) *Português, língua e ensino*. U. Porto, pp.77-105.

Pereira, M. L. (2000). *Escrever em Português. Didáticas e práticas*. Porto: ASA.

Qual é a sua definição de uma revista em linha?

em linha, *loc. adv.* INF 1 ligado direta ou remotamente a um computador e pronto para uso (diz-se de sistema, equipamento ou dispositivo) 2 disponível para acesso imediato por um computador (diz-se de dado ou arquivo) <dados em l.> <arquivo em l.> 3 entre ou em ligação com (sistemas de processamento e/ou transmissão de dados) <manteve-se em l. até receber a resposta>

Leia também a revista **Palavras - revista em linha** – por causa das notícias, dos relatos, das descrições, dos artigos originais e especializados, da crítica, da análise de problemas de pedagogia e didática, de estudos linguísticos e de estudos literários, por causa das referências, nestas páginas, a outras páginas, reais e virtuais, que, mais tarde ou mais cedo, lhe vão fazer falta – **em acesso digital e permanente, 24 horas por dia, 365 dias por ano, a partir do seu computador, tablet ou telemóvel.**



O intercâmbio escolar como estratégia no ensino de Português língua materna: um enfoque na diversidade linguística

Eduardo Naia

Resumo

Ser professor implica ter vocação e paixão pelo processo de ensino-aprendizagem e ter consciência das suas exigências no século XXI. É fundamental conhecer e compreender os alunos, relacionar as suas dificuldades com as competências a desenvolver, para que o processo formativo não seja apenas uma memorização de conteúdos. Para obter bons resultados, é essencial desenvolver competências e criar situações que levem à existência de uma relação entre aquilo que se aprende na sala de aula e as situações de comunicação reais em que os alunos se encontram diariamente.

Um aspeto exemplificativo é o da aprendizagem gramatical - variação linguística - com que os alunos se viram envolvidos num intercâmbio escolar. Através da interação direta com colegas de outra região de Portugal aperceberam-se da existência de variação da língua, fruto do contacto oral e/ou escrito estabelecido. É, efetivamente, uma experiência de aprendizagem construtiva.

Tendo em conta estes pressupostos, procurou-se desenvolver uma reflexão sobre uma estratégia pedagógica que elege como centrais o aluno e a sua forma de construir o conhecimento. Essa estratégia tem por base a ideia de que o professor deve promover dispositivos de ensino-aprendizagem que tornem o aluno ativo, que reforcem a sua motivação e que o tornem autónomo no processo de construção de saberes. O intercâmbio escolar preenche estas condições.

O intercâmbio escolar surgirá como estratégia no ensino-aprendizagem de Português língua materna que reforça não só a articulação de aprendizagens de várias disciplinas, mas também desenvolve de modo integrado as aprendizagens específicas de Português (competência do oral, leitura, escrita e gramática). Apresenta-se o estudo que foi realizado ao longo do ano letivo 2017/2018: intercâmbio escolar entre alunos de Gondomar e da ilha açoriana de São Miguel. Indica-se o objeto de estudo, dão-se a conhecer os seus intervenientes, explicam-se os procedimentos de recolha de dados (fases e instrumentos) e apontam-se os resultados obtidos seguidos da sua discussão, ou seja, traça-se o percurso realizado com este estudo preparatório.

Finalmente, destaca-se o facto de esta estratégia do intercâmbio escolar aplicada ao ensino-aprendizagem de Português língua materna ser um desafio exigente, mas que permitirá que os alunos realizem aprendizagens efetivas de conteúdos dos vários domínios do Português, a aquisição de conhecimentos de outras áreas do saber formando os alunos no seu todo e o desenvolvimento de competências transversais que estão consignadas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.

Palavras-chave: ensino do português, diversidade linguística, ensino por competências, intercâmbio escolar.

Bibliografia

- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*, Porto: Porto Editora.
- Bazenga, A. (2012). "Construcciones existenciales: variación sintáctica y variedades del português". Comunicação apresentada no X CILG (*Congreso Internacional de Lingüística General*) na Universidade de Zaragoza, Espanha.
- González-Lloret, Marta, (2012). "Investigación-acción: la investigación cualitativa". Centro Virtual Cervantes, *DidactiRed*. Acedido a 26 de novembro de 2017 em https://CVC.Cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_12/171220.12.htm

Aprendizagens cruzadas: a língua portuguesa e as nomenclaturas das áreas de estudo

Darcilia Simões¹ e Paulo Osório²

Resumo

Considerando-se as diversas dificuldades dos discentes na aprendizagem das nomenclaturas específicas a cada área, vimos testando, em instituições escolares do Rio de Janeiro, há algum tempo, um estudo interdisciplinar por meio do qual o vocabulário da língua seja incrementado a partir de leituras de textos literários e não literários que contenham termos técnicos. Trata-se de um trabalho que, além do domínio vocabular, visa despertar o interesse dos estudantes pela leitura e, especialmente, demonstrar a importância do domínio da língua na aprendizagem de todas as áreas de estudo. O desenvolvimento das tecnologias pode ser utilizado em prol dessa proposta, uma vez que o acesso aos textos vem-se tornando cada vez mais facilitado. Embora, em turmas de graduação/licenciatura, se tenha vindo a impor a prática de leitura oral em aula, na verdade, muitas dificuldades apontadas pelos alunos, quanto à compreensão dos textos (em especial de história, geografia e filosofia), assentam sobre o léxico.

Assim sendo, a partir de uma seleção de textos que favoreça uma amostra significativa de termos técnicos, (i) fazem-se propostas de trabalho de leitura com esses textos, (ii) produção de glossário e (iii) aplicação das estratégias e metodologias preconizadas por Biderman (1987), Fazenda (2006) e Barbosa (2009).

Esta proposta inscreve-se no subtema “Utilização de tecnologias digitais ao serviço da didática da língua e da literatura”.

Palavras-chave: interdisciplinaridade, língua portuguesa, nomenclatura.

Referências:

- BARBOSA, M. A. (2009). "Terminologia aplicada: percursos interdisciplinares". In *Polifonia* (UFMT), V, IV, Mato Grosso: dezembro 2009. 29-44.
- BIDERMAN, M. T. C. (1987). "A estruturação do léxico e a organização do conhecimento". *Letras de Hoje*, n.º 4, Porto Alegre, PUCRS, dezembro 1987, 81- 96.
- FAZENDA, I. (2006). *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus.

¹ U. Estado do Rio de Janeiro, AILP.

² UBI, AILP.

Texto literário e literacia matemática

Percursos interdisciplinares

Carla Silva

Resumo

A articulação interdisciplinar pode ser encarada como um modo diferente de nortear o ensino, favorecendo novas metodologias de trabalho e levando à reformulação de práticas pedagógicas. Pretende-se, entre outros aspetos, encontrar pontos de contacto entre as diferentes áreas do conhecimento, complementar conteúdos, diminuir a fragmentação do saber e colocar as disciplinas em diálogo, através do trabalho colaborativo. Como defende Japiassu (1976:26), *a exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda a sua própria especialidade, tomando consciência de seus limites próprios para acolher as contribuições das outras disciplinas*.

Dentro deste paradigma, a disciplina de matemática, e as dificuldades que a mesma suscita aos alunos em geral, tem desencadeado diversos estudos e investigações que, de alguma forma, confirmam a importância da língua materna no ensino desta disciplina.

Nesta perspetiva, levantou-se a seguinte questão: Poderá a literatura contribuir para o desenvolvimento da literacia matemática? Através de duas atividades de integração, foi possível abordar os conteúdos associados a “Sequências” e “Notação científica”, em turmas do 3.º ciclo, tendo como ponto de partida o texto literário. Esta experiência pedagógica demonstrou que apesar de um currículo por disciplinas, o diálogo e a interação entre as mesmas permitem dar-lhes uma dimensão interdisciplinar, constatando-se, paralelamente, que é possível estabelecer uma relação profícua entre a literatura e a literacia matemática.

Palavras-chave: articulação interdisciplinar, literatura, literacia matemática.

Bibliografia:

- Ançã, M. H. (2001). “Vamos dar aulas em português”. In *Noesis*. N.º 59,. Lisboa: DGIDC – Ministério da Educação, pp. 38-39.
- Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Rio de Janeiro. Imago Editora.
- Menezes, L. (1999). “Matemática, linguagem e comunicação”. In *Atas do Encontro ProfMat 99*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Valadares, L. M. (2003). *Transversalidade da Língua Materna*. Porto: Edições Asa.

Resumo

Nesta comunicação apresenta-se uma prática efetiva de ensino-aprendizagem d'*Os Lusíadas*, com duas turmas do 9º ano, durante o ano letivo 2017-2018, centrada na integração da educação literária e do desenvolvimento da oracia. Para tal, as aulas sobre cada um dos episódios obrigatórios da primeira obra da literatura europeia que descreve a Índia tiveram como ponto de partida exposições orais planificadas, de pares de alunos. Entre o início do estudo da epopeia, antes das férias da Páscoa, e o teste escrito final, 27 aulas foram dedicadas a esta matéria.

Na apresentação da sequência didática, serão analisados documentos autênticos trabalhados com/pelos alunos, como registos feitos no quadro durante as aulas, diapositivos de *PowerPoints*, páginas do manual adotado (Pinto & Baptista, 2013), enunciados e resultados de testes e da prova final nacional (IAVE, 2018). Além da abordagem de conteúdos literários e da prática de expressão oral formal prescritos pelo programa em vigor (Buesco & outros, 2015), nas aulas dedicadas a *Os Lusíadas* também se desenvolveram, de acordo com o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Oliveira Martins, 2017), competências plurilingues, interculturais, tecnológicas, de trabalho colaborativo e autónomo, e de reflexão sobre o passado, o presente e o futuro de Portugal, da Europa e da Humanidade. Tratando-se de uma prática efetiva, esteve sujeita a constrangimentos institucionais e socioculturais, positivos e negativos, que serão analisados tendo em vista promover o desenvolvimento mais flexível e integrado do currículo de Português, no 9.º ano.

Palavras-chave: educação literária; exposição oral; flexibilidade curricular; integração curricular.

Referências bibliográficas

- Buesco, H. C., J. Morais, M. R. Rocha, & V. Magalhães (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- IAVE (2018). *Prova Final de Português Prova 91, 1.ª Fase, 3.º Ciclo do Ensino Básico, 9.º Ano de Escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Oliveira Martins, G. (coord) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pinto, Elisa Costa & Vera Saraiva Baptista, (2013). *Novo Plural 9*. Lisboa: Raiz Editora.

¹ E Secundária de Miraflares, Oeiras.

Textos de matriz argumentativa: uma proposta de articulação do Português com a Física e Química

Carla Marques¹

Resumo

A implementação dos *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário* (Buescu *et al.*, 2014) introduziu a noção de género textual como um dos conceitos estruturantes da construção do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Português, opção que foi continuada pelas *Aprendizagens Essenciais* (2018). Esta perspetiva convoca, no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a dimensão textual e a sua relação com uma dada atividade sociodiscursivas e com intenções comunicativas específicas (Bronckart, 2008) e, mais especificamente, em contexto escolar, associa-se à necessidade de definição de um modelo didático suscetível de identificar as dimensões ensináveis de cada género textual e as etapas de abordagem dos textos (Coutinho, 2009).

Na presente comunicação, pretende-se, num primeiro momento, partir do conceito de género para abordar a didática do texto de opinião, indo da perspetiva teórica para uma revisão crítica das propostas de escrita constantes de alguns manuais escolares. Num segundo momento, apresentar-se-á uma proposta de abordagem interdisciplinar entre as disciplinas de Português e de Física e Química assente na produção de texto de tipo argumentativo (Adam, 2001). A identificação de algumas das dimensões suscetíveis de tratamento didático no âmbito do texto de opinião permitirá a identificação de pontos de convergência com os textos que os alunos deverão produzir em Física e Química, o que levará à definição de patamares de intervenção da disciplina de Português na produção de textos que incluem argumentação de base científica.

Palavras-chave: géneros do tipo argumentativo; blocos textuais argumentativos; argumentação escolar de base científica; articulação interdisciplinar.

Referências bibliográficas:

- Adam, J. M. (2001). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. 4e ed.. Paris: Nathan.
- Bronckart, J.-P. (2008). "Du texte à la langue, et retour: notes pour une «reconfiguration» de la didactique du français". In *Pratiques*, pp. 97-116.
- Coutinho, M. A. & F. Miranda (2009). "To describe textual genres: problems and strategies". In Bazerman, Ch., D. Figueiredo, & A. Bonini (orgs). *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, pp. 35-55.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1999). "Os géneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino". In *Revista Brasileira de Educação*, n.º 11, pp. 5-16. [Em linha, disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf>. Consultado a 20.12.2018]

¹ CELGA – ILTEC.

Ensino da língua materna no séc. XXI e desenvolvimento de competências em oralidade

Cristina Manuela Sá¹

Resumo

Nos documentos-chave das atuais políticas educativas internacionais (European Commission, 2018) e nacionais (Martins *et al.*, 2017), defende-se um ensino centrado no desenvolvimento de competências. Em todos, o ensino da língua materna ocupa um lugar relevante, porque promove o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita, essenciais à vida no séc. XXI e transversais a todas as áreas curriculares.

As reformas educativas em curso apontam para um processo de ensino e aprendizagem transdisciplinar e centrado em projetos, o que vai ao encontro do tema central da nossa investigação: a operacionalização da transversalidade da língua portuguesa (como língua materna) associada ao desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita (Sá, 2016a), como previsto nos atuais textos reguladores do seu ensino.

Por esse motivo, pareceu-nos relevante analisar os atuais programas de Português do Ensino Básico (contemplando as metas curriculares e respetivos descritores de desempenho, os objetivos gerais e os conteúdos) para determinar que contributo poderão dar para a concretização destas diretrizes políticas através do desenvolvimento de competências essenciais e transversais ligadas à comunicação oral e escrita. Neste texto, focamo-nos na comunicação oral e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Transversalidade; Competências; Comunicação oral; Textos reguladores; 1º Ciclo do Ensino Básico.

Bibliografia

- Comunidades Europeias (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência europeu*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Autor (2016). "Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa nos primeiros anos de escolaridade: gestão das fronteiras entre saberes". [publicado numa revista brasileira].
- Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V. et al. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

¹ UA, LEIP/Laboratório de Investigação em Educação em Português e Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019.

A interdisciplinaridade entre o Português e a História e Geografia de Portugal: um percurso com duas turmas de 5.º ano

Valter Rato¹ e Susana Ramalho²

Resumo

Pretendemos com esta comunicação descrever como é operacionalizada a interdisciplinaridade entre a História e Geografia de Portugal (HGP) e o Português em duas turmas de 5.º ano.

Na disciplina de HGP os alunos cruzam saberes e competências destas duas áreas curriculares embora estejam alocadas em tempos e espaços diferentes no horário dos alunos e dos professores. Todavia, com a nossa prática os alunos assumem uma gestão “articulada do currículo designadamente através do desenvolvimento de projetos que aglutinem aprendizagens das diferentes disciplinas” (n.º 1 do artigo 4.º do Decreto-lei n.º 129/2018, de 6 de julho de 2018).

A título de exemplo, enunciamos algumas dinâmicas em que este cruzamento é evidente: (i) no âmbito da correspondência escolar entre estas duas turmas, os alunos têm oportunidade de trabalhar diferentes géneros textuais, entre eles a carta, o postal e o convite; (ii) no decorrer de pesquisas guiadas por projetos relativas aos conteúdos de HGP, os alunos têm oportunidade de selecionar e resumir informações presentes em diversas fontes de informação, construir esquemas, interpretar fontes históricas escritas e comunicar oralmente o projeto através de diversos géneros textuais, como folhetos e cartazes; (iii) aquando da realização de Conselhos de Turma, têm oportunidade de redigir atas; e requerimentos, como forma de pedir autorização à direção da escola para a realização de atividades.

Face ao exposto, com o desenvolvimento desta prática alguns dos conteúdos e competências de Português são trabalhados na disciplina de HGP, existindo, assim, um contexto sociocomunicativo em estreita relação com o contexto real (Pinto & Pereira, 2016). Em suma, é nosso objetivo promover a interdisciplinaridade, criando um “espaço de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” (Roldão, 2009, p. 35).

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, História e Geografia de Portugal, Português, 2.º ciclo do ensino básico.

Referências Bibliográficas

- Decreto-Lei n.º 129/2018 de 6 de julho. *Diário da República* n.º 55/2008 – I Série. Ministério da Educação, Lisboa.
- Pinto, M. O. & Pereira, L. A. (2016). "Escrever para aprender no ensino básico: Das conceções dos professores... às práticas dos alunos". In *Revista Portuguesa de Educação*, (26), 109-139.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

¹ EB Marquesa de Alorna.

² Academia São Miguel dos Arcos (Paço de Arcos).

Organização do léxico e visão do(s) mundo(s): uma proposta multimédia de abordagem das relações lexicais no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Adriana Baptista¹, Celda Morgado², José António Costa², João Azevedo¹, Inês Oliveira², Joana Querido²
e Iolanda Ribeiro³

Resumo

Uma criança, desde cedo, compreende que diferentes palavras apresentam diferentes significados, o que se afigura relevante em várias operações cognitivas. Linguisticamente, é possível constatar que o contraste (de itens lexicais, de semas e de morfemas) está na base de relações lexicais de natureza diversa (Baptista, 2006). Contudo, o tratamento desta temática no 1.º CEB tem-se confinado à abordagem da antonímia e da sinonímia nos dois primeiros anos (Buescu *et al.*, 2015), relegando para ciclos posteriores a hiperonímia e a holonímia e perpetuando um ensino dicotómico e descontextualizado (Baptista *et al.*, 2017). A mudança deste cenário afigura-se possível, a começar pela mudança de paradigma que parece encontrar-se espelhada nas recentes *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018). No entanto, a verdadeira alteração no ensino pressupõe um conhecimento científico atualizado por parte dos agentes educativos, razão pela qual abordaremos esta problemática. Apresentaremos a noção de oposição, a sua relevância na estruturação do léxico mental e o modo como se torna produtiva para a caracterização das relações lexicais, no quadro das relações múltiplas (Cruse, 2001). Avaliaremos algumas das estratégias linguísticas disponíveis para a expressão de oposições antonímicas, convocando critérios diversos. Tentaremos evidenciar os contributos da investigação em diferentes áreas na elaboração de propostas didáticas. Foram elaboradas três narrativas bimodais que colocam pares de palavras aparentemente dicotómicos em contextos de ocorrência que podem admitir relações semânticas de gradação ou mesmo de sinonímia, comprometendo a possibilidade de interpretação antonímica, sendo, posteriormente, transformadas em narrativas multimédia, a fim de poderem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas, em contexto de aprendizagem do 1.º CEB e onde se pretende que o texto visual nunca duplique a hipótese de antonímia. Socorremo-nos de aplicações de Realidade Aumentada para a construção das narrativas multimédia e de aplicações específicas a disponibilizar, em breve, na *Google PlayStore*.

Palavras-chave: antonímia; narrativas bimodais e narrativas multimédia; ensino da língua; 1.º CEB.

Referências Bibliográficas

- Baptista, A. (2006). "Dicotomias credíveis: com as palavras m'enganam". Comunicação apresentada no Encontro *A Leveza sem peso nem medida. Encontro de Homenagem à Dr.ª Maria José Frias, da ESE/IPPorto sob o mote do texto "A Leveza" de Italo Calvino*.
- Baptista, A.; C. Choupina, J. A. Costa, J. Querido & I. Oliveira, (2017). "As relações entre unidades lexicais e o ensino da antonímia". In *International Conference on Research in Education*. Porto: Politécnico do Porto.
- Buescu, H. C., J. Morais, M. R. Rocha, & V. Magalhães (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cruse, D. A. (2001). "The Lexicon". In M. Aronoff & J. Rees-Miller (Eds.), *The Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Direção Geral de Educação - MEC (2018). *Aprendizagens essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Teixeira, J. (2005). "Relações linguísticas de antonímia: O insucesso da lógica e o valor da cognição humana". In M. A. Marques, E. Koller, J. Teixeira, & A. S. Lemos (Orgs.), *Ciências da Linguagem: 30 anos de investigação e ensino*. Braga: Universidade do Minho.

¹ Escola Superior de Média Arte e Design (Politécnico do Porto).

² Escola Superior de Educação (Politécnico do Porto)

³ Universidade do Minho.

A receita culinária: recurso educativo digital para o desenvolvimento de competências textuais no 1.º CEB

Adriana Cardoso, Ricardo Pereira Rodrigues, Bruno Paulos, Carolina Gonçalves, Susana Pereira e Encarnação Silva¹

Resumo

Atualmente, as gerações mais novas (“nativos digitais”) exibem elevadas competências nas tecnologias da informação e comunicação. Contudo, a escola tende a resistir à cultura digital, atribuindo às novas tecnologias um papel meramente auxiliar, esporádico ou até mesmo residual (Almeida, coord., 2015). Assumindo que as novas tecnologias, por si só, não podem revolucionar os métodos de ensino/aprendizagem, o projeto RED.PT — *Recursos Educativos Digitais para o Ensino e Aprendizagem do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico* — aposta no desenvolvimento de recursos educativos digitais elaborados de acordo com as seguintes orientações metodológicas (Cardoso & Rodrigues, 2018): (i) desenvolvimento integrado de competências de língua; (ii) criação de contextos significativos, visando a produção e divulgação de diferentes géneros textuais; (iii) aprendizagem das regras de funcionamento da língua através da descoberta; (iv) construção de percursos não lineares (ou com diferentes hipóteses de progressão); (v) recurso a diferentes linguagens mediáticas (texto, imagem, áudio, vídeo); e (vi) estratégias de *gamificação* (cf. Cardoso, Silva e Pereira, 2015; Casas i Deseures, 2014).

Nesta comunicação, apresenta-se um recurso educativo digital criado no âmbito do projeto RED.PT, que se centra no género textual *receita culinária* (Marcuschi, 2002; Dieng, 2009). Para o desenvolvimento e produção deste recurso digital, adotou-se o modelo *Análise, Desenho, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação* (ADDIE) (cf. Branch, 2009), especificamente concebido para a construção de recursos educativos e metodologias associadas à produção de projetos multimédia.

Nesta apresentação, pretende-se promover uma reflexão sobre as potencialidades deste recurso didático, tais como (i) a contextualização do género textual receita de culinária através da recriação de um ambiente que permite a imersão sensorial (visão, audição) num espaço de restauração; (iii) o recurso a diferentes linguagens mediáticas (texto/imagem, áudio e vídeo), tendo em vista o desenvolvimento integrado de competências de língua; (iv) a promoção da descoberta do plano do texto e de aspetos microestruturais associados ao género (e.g. léxico específico, tempos verbais).

Palavras-chave: recurso educativo digital; género textual; receita culinária.

Referências

- Almeida, A. N. (Coord.), A. Delicado, N. A. Alves, T. Carvalho, & D. Carvalho (2015). *Infâncias Digitais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Branch, R. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Georgia: Springer.
- Cardoso, A. & R. P. Rodrigues (22 de junho, 2018). "Recursos Educativos Digitais para o 1.º Ciclo do Ensino Básico: O projeto RED.PT". In *Simpósio Formação de Professores para o ensino de línguas. 6th International Congress of Educational Sciences and Development*. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Casas i Deseures, M. (2014). "Interacción, uso lingüístico y construcción del saber gramatical en la educación primaria. Tejuelo". *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 10, 65-83.
- Marcuschi, L. A. (2002). *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Dieng, B. D. (2009). *Contributos da receita culinária para a Didática do Português Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

¹ ESE Lisboa.

Alice Inanimada: Tradução de literatura digital em contexto educativo

Ana Maria Machado¹ e Ana Albuquerque e Aguilar²

Inanimate Alice é uma série interativa, digital e multimédia que conta com cinco episódios, iniciados em 2005, escritos por Kate Pullinger, uma escritora canadiana, e desenhados por Chris Joseph, um artista anglo-canadiano (<http://www.inanimatealice.com/>), já traduzidos em Português. Além destes, o sexto, inicialmente criado para um contexto de galeria, acaba de ser disponibilizado ao público, bem como a mais recente aventura, *Perpetual Nomads*, em realidade virtual e, por ora, em acesso exclusivo. O sucesso internacional desta obra de literatura eletrónica está atestado pela tradução da maior parte dos episódios em seis línguas (Espanhol, Francês, Alemão, Italiano, Indonésio e Japonês) e pela sua presença em diferentes currículos educativos oficiais.

Tirando partido do contexto de investigação oferecido pelo Programa de Doutoramento FCT em Materialidades da Literatura e pelo Mestrado em Tradução da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, o projeto “*Inanimate Alice: Tradução de Literatura Digital em Contexto Educativo*”, alocado ao Centro de Literatura Portuguesa, teve como objetivo principal fazer a tradução dos cinco primeiros episódios da obra, com vista à edição da versão portuguesa. Entendendo-se que a comunidade educativa beneficiaria também com as orientações didáticas que acompanham as sucessivas aventuras da protagonista, estes documentos foram igualmente traduzidos e serão, oportunamente, disponibilizados ao público docente. Com o mesmo objetivo, serão elaborados e testados materiais pedagógicos originais, atendendo à realidade educativa em Portugal.

Nas suas distintas vertentes, este projeto representa um contributo de relevância societal, não só no domínio da divulgação da literatura digital no espaço de língua portuguesa, mas também na disponibilização de novos *corpora* a explorar em contexto educativo. Aliás, *Alice Inanimada* tornou-se, em abril do corrente ano, a primeira obra de literatura eletrónica a integrar as recomendações de leitura do Plano Nacional de Leitura 2027. Dando resposta a esta realidade e pensando nas necessidades da formação contínua de professores, preparámos dois encontros com docentes dos ensinos básico e secundário para iniciar a introdução da literatura digital nas escolas.

Entretanto, os episódios 1 e 2 da série, já produzidos em língua portuguesa, foram testados em contexto educativo, pretendendo-se aferir a receção da obra por parte dos jovens estudantes de duas escolas (de Coimbra e de Anadia), bem como por parte dos seus professores.

É justamente dos resultados destas primeiras experiências com a literatura eletrónica na escola que daremos conta na comunicação, visando a integração do digital na educação literária, numa nova abordagem ao currículo.

Palavras-Chave: *Alice Inanimada*; Literatura Eletrónica; Meio Digital; Ensino da Literatura; Plano Nacional de Leitura.

Referências:

- Pullinger, Kate & Joseph, Chris (2017). *Alice Inanimada – Episódio 1: China*, trad. Ana Maria Machado, Ana Albuquerque e Aguilar & Anton Stark. The Bradfield Company.
- Pullinger, Kate & Joseph, Chris (2018?). *Alice Inanimada – Episódio 2: Itália*, trad. Ana Maria Machado, Ana Albuquerque e Aguilar & Anton Stark. The Bradfield Company.
- Albuquerque e Aguilar, Ana (2017). “Alice nos bancos da escola: o trabalho com a personagem em *Inanimate Alice*”, apresentado em *Simposio de Humanidades Digitales del Sur: Escritura Creativa Digital y Colecciones Digitales*, 13 de setembro de 2017, Universidade Complutense de Madrid. (Artigo no prelo.)
- Fleming, Laura (2013). “Expanding Learning Opportunities with Transmedia Practices: *Inanimate Alice* as an Exemplar”, *The Journal of Media Literacy Education*, 5 (2): 370–377.
<http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1124&context=jmle> [17 nov. 2018]
- Hovious, Amanda (2013). “Exploring *Inanimate Alice*.” EdTech Digest.
<https://edtechdigest.wordpress.com/2013/10/11/exploring-inanimate-alice> [17 nov. 2018]

¹ Centro de Literatura Portuguesa – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

² FCT | Centro de Literatura Portuguesa – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

- Machado, Ana Maria (2015). "Fiction character on electronic children literature. The case of *Inanimate Alice*", apresentado em *The Child and the Book Conference. Children's Literature: Fractures and Disruptures*, 27 de março de 2015, Universidade de Aveiro.
- Machado, Harper, Campbell, Aguilar e Oliveira (2018), "Inanimate Alice: The Story of the Series and its Impact in Portugal", *MatLit – Materialities of Literature*, vol. 6.3 – "Electronic Literature: Translations".
<http://impactum-journals.uc.pt/matlit/article/view/5279> [17 nov. 2018]
- Potrony, Mireia Manresa (2014). "Leer en digital: la interpretación del lector". In Grupo Gretel, *Actas del Simposio Internacional La literatura en pantalla: textos, lectores y prácticas docentes*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona: 11-25.
- Zandstra, Carly (2013). "Bringing Inanimate Alice to life in the classroom", *Words' Worth*, 46, 1: 1-6.

Tanger a lira eletrónica: poesia digital na aula de português

Ana Albuquerque e Aguiar¹

Resumo

A literatura eletrónica, que nasce da experimentação literária, abre “novos horizontes para o literário” (Hayles, 2009). A poesia digital, criada e fruída em meio digital, exige do leitor diferentes habilidades hermenêuticas, se comparada com a poesia impressa. Interdisciplinar e interartística por excelência, a poesia digital pode caracterizar-se pela multimodalidade, pela interação e pela imersão (Côrtes Maduro, 2018), desafiando constantemente o leitor, que, por vezes, se torna autor também (Portela, 2012), bem como o próprio ato de ler. Embora a experimentação literária e a sua conjugação com outras artes remontem à Antiguidade, tendo tido nos movimentos vanguardistas uma grande expressividade, o desenvolvimento dos meios tecnológicos digitais, enquanto dispositivos criativos, veio permitir a criação de uma nova poética e de uma estética digital, através de objetos complexos, únicos e efémeros, que exploram novas camadas de sentido aportadas pelo som, pela imagem, pelo vídeo, bem como por outros modos. Favorece-se, portanto, uma experiência sinestésica, sobretudo, pela visão, pela audição e pelo tato.

Se, por um lado, as Humanidades Digitais se caracterizam pela transversalidade e fluidez entre disciplinas e áreas de conhecimento e de prática, e, por outro, a leitura e o estudo de poesia digital proporcionam novas práticas de investigação, de lecionação e de criação, faz todo o sentido que as mesmas se reflitam em contexto escolar. Deste modo, propomos, para a comunicação em questão, uma abordagem de diferentes poemas que podem ser explorados nas aulas de Português, tais como *coraçãocabeça* (1980), de Augusto de Campos, *Mar de Sophia* (2005), *Cantiga* (2012) e *Árvore* (2018), de Rui Torres, *Lost of Grasp/Perda de Controlo* (2010-2018), de Serge Bouchardon, *Máquinas do Desassossego* (2014 2018), de Luís Lucas Pereira.

Pretendemos, assim, contribuir para o estímulo de novas práticas interdisciplinares e criativas, tanto por parte dos alunos como dos professores.

Palavras-chave: Poesia digital; literatura eletrónica; leitura; ensino da literatura; humanidades digitais.

Referências bibliográficas

- Corrêa, Almir Aquino (2016). “Portabilidade, Evanescências e Rubricas: Discussões em torno da Literatura Digital na Sala de Aula”, *MatLit* v. 4.2.
(<http://impactum-journals.uc.pt/matlit/article/view/2251/2250>) [14 dez. 2018]
- Hayles, N. Katherine (2008). *Electronic Literature: New Horizons for the Literary*, Notre Dame: University of Notre Dame.
- Losh, Elizabeth (2015). “Utopian Pedagogies: Teaching From the Margins of the Digital Humanities”. In Svensson, P. e Goldberg D. T., *Between Humanities and the Digital*, Cambridge: The MIT Press, pp. 429-440.
- Ministério da Educação (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, Lisboa: Ministério da Educação.
(http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf) [14 dez. 2018]
- Portela, Manuel (2012). “Autoautor, autotexto, autoleitor: o poema como base de dados”. In *Revista de Estudos Literários*, 2: 203-240.
- Potrony, Mireia Manresa (2014). “Leer en digital: la interpretación del lector”. In Grupo Gretel, *Actas del Simposio Internacional La literatura en pantalla: textos, lectores y prácticas docentes*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona: 11-25.

¹ FCT | Centro de Literatura Portuguesa – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

As competências digitais na disciplina de Português: desafios, práticas e respostas

Dina Maria da Silva Baptista¹

Resumo

A Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007, que instituiu o Plano Tecnológico da Educação na vigência do XVII Governo Constitucional, foi inegavelmente um importante investimento ao nível das infraestruturas, que permitiu satisfazer as necessidades requeridas pelas mudanças tecnológicas. No contexto nacional da aprendizagem das competências digitais, têm surgido várias iniciativas que pretendem promover o desenvolvimento das competências digitais e da literacia digital: a *Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 - Portugal INCoDe.2030* (2017); a proposta Portugal-Plano Nacional para 2017-2027 (2017); o próprio documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, que destaca a importância dos “contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital” (Ministério da Educação e da Ciência, 2017), assim como as *Aprendizagens essenciais conducentes ao desenvolvimento das competências*, publicado através do Despacho n. 8476-A/2018, de 31 de agosto, que visam a ativação de saberes de uma pluralidade de géneros textuais em contextos digitais diversos, são diretrizes importantes que têm promovido o desenvolvimento das competências digitais, no contexto de aprendizagem.

Perante estes referenciais e orientações educativas, o presente trabalho visa responder à seguinte questão: Estará a disciplina de Português, no ensino básico e secundário, a conseguir desenvolver nos alunos a capacidade para compreender e avaliar criticamente os novos conteúdos multimodais e para comunicar de forma eficaz no contexto digital? Pretende-se com esta questão identificar os desafios impostos pela necessidade de desenvolver competências digitais no contexto da disciplina de Português, assim como propor técnicas de escrita que consigam dar respostas adequadas às orientações educativas e às próprias necessidades de uma economia digital global de valor (Nações Unidas, 2018).

Palavras-Chave: Competências digitais; Literacia digital; Técnicas de escrita; Géneros textuais digitais; Ensino; Português

Referências Bibliográficas:

Ministério da Educação e da Ciência (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

Nações Unidas. (2018). *Building digital competencies to benefit from existing and emerging technologies, with a special focus on gender and youth dimensions: Report of the Secretary General*. Geneva.

Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0020818300006640>

Portugal INCoDe.2030 : iniciativa nacional competências digitais e.2030. (2017).

Disponível em: http://www.incode2030.gov.pt/sites/default/files/incode2030_pt_o.pdf

¹ Universidade de Aveiro – ESTGA.

Para uma reflexão e compreensão linguísticas em torno das situações verbais: As TIC como recurso didático

Ana Sofia Lopes¹ e Celda Choupina²

Resumo

O ensino da Língua, cada vez mais, tem vindo a beneficiar ao aliar-se às TIC, uma vez que estas últimas se afiguram como uma estratégia pedagógica para motivar e desenvolver as diferentes componentes envolvidas na compreensão dos textos (Viana et al., 2010), mas também como um contributo para o ensino da própria gramática (Mateus et al., 2003). Efetivamente, conforme se encontra consagrado no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, dos professores esperam-se, para além de outras, competências no campo das TIC, ou seja, pretende-se que os docentes sejam capazes de integrá-las nos processos de ensino e de aprendizagem das diferentes áreas curriculares (Ponte, 2002; Piedade & Pedro, 2012). Se hoje as tecnologias fazem parte integrante do quotidiano das crianças, a escola e os professores não podem descurar os desafios que esta geração digital acarreta, devendo, por isso, fazer-se uso das TIC como meios didáticos (Tavares & Barbeiro, 2011).

Tendo em consideração os pressupostos anteriores, desenvolveram-se duas sequências didáticas nos 3.º e 6.º anos de escolaridade, de um Agrupamento de Escolas do distrito do Porto, em que as TIC contribuíram, por um lado, para a reflexão e compreensão linguísticas em torno das situações verbais, e, por outro lado, para desenvolver as componentes implicadas na compreensão da leitura (Lopes, 2018). Neste contexto, foram utilizadas algumas ferramentas, tais como: *StoryJumper*, *Kahoot!* e *Mentimeter*.

Os dados recolhidos, a partir da observação direta e dos produtos finais – livro digital, questionário e títulos – comprovaram que as diferentes ferramentas utilizadas contribuem para o desenvolvimento da compreensão na leitura, já que os alunos conseguiram alcançar uma visão global dos textos, formulando antecipações ou suposições com relativa facilidade, e foram capazes de expressar as suas opiniões e interpretações pessoais de forma fundamentada. Ademais, os dados confirmaram que o recurso às TIC constituiu um fator motivacional nos processos de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: ensino da Língua; conhecimento linguístico; compreensão na Leitura; situações verbais; tecnologias da informação e da comunicação.

Referências

- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República* n.º 201 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa. "Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário".
- Lopes, A. S. (2018). *Diálogos entre conhecimentos científicos e científico-pedagógicos na formação do professor de português nos 1.º e 2.º CEB*. Relatório de Estágio. ESE/P. Porto. Disponível em <http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/12095>.
- Mateus, M. H. M. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*, 5.ª ed. Lisboa: Caminho.
- Piedade, J. & Pedro, N. (2012). "Formação, autoeficácia e uso das TIC pelos professores: estudo comparativo dos efeitos das iniciativas formais e informais de formação nas práticas com TIC" In J. Sousa, M. Meirinhos, A. G. Valcárcel & L. Roderio (Eds.), *Atas da 2ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC* (109-122). Bragança: Escola Superior de Educação.
- Ponte, J. P. (2002). "As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores". In J. P. Ponte (Org.), *A formação par a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico* (19-26). Porto: Porto Editora.
- Tavares, C. & Barbeiro, L. (2011). *As Implicações das TIC no Ensino da Língua*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.
- Viana, F. L. et al. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.

¹ ESE/P.Porto, USC.

² ESE/P.Porto, CLUP, InED.

Resumo

Com a definição do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins, 2017) e a formulação das Aprendizagens Essenciais, a cidadania voltou a ter estatuto de residência nos referenciais dos Ensinos Básico e Secundário, onde sempre esteve presente, explícita ou implicitamente. Desta forma, a Escola é oficialmente chamada a contribuir para a formação cívica (e política) dos alunos – os cidadãos de amanhã –, lançando as pontes necessárias entre as matérias, os conhecimentos e as atitudes e as questões da cidadania. Compete aos professores encontrar as estratégias que consigam estabelecer essas articulações didáticas quando elas forem pertinentes ou abordar problemas do mundo atual sempre que se revelar adequado.

Na presente comunicação, defenderei que a disciplina de Português é um terreno fértil para os alunos trabalharem temas de cidadania e desenvolverem a sua consciência crítica. Tal se fica a dever, pelo menos em grande parte, aos “conteúdos” de Educação Literária, mas também aos de Leitura e de Oralidade: textos literários, textos de opinião, discursos políticos, etc. Assim, após tecer algumas considerações sobre os princípios e os objetivos da Educação para a Cidadania, com base em estudos da área (Crick, 1998; Ichilov, 1998; e Gearon, 2003), analisarei pontos de articulação entre questões sociais e cívicas e os “conteúdos” do Português dos Ensinos Básico e Secundário. A título de exemplo, a análise do texto publicitário, no 7.º ano, deve promover uma reflexão crítica sobre “educação para o consumo”; ou, no âmbito da Educação Literária, o estudo da *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente, no 11.º ano, pode passar por uma abordagem das questões de igualdade de género. Na parte final da comunicação, será meu propósito avançar algumas propostas de atividades para trabalhar nexos relevantes entre os domínios do Português e da cidadania.

Palavras-chave: Português, Cidadania, Educação para a Cidadania, Consciência Crítica.

Referência bibliográficas

- Buescu, Helena, Luís Maia, Maria Graciete Silva e Regina Rocha (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português, Ensino Secundário*. Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, Helena, José Morais, Maria Graciete Silva, e Violante F. Magalhães, (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português, Ensino Básico*. Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.
- Crick, Bernard (coord.) (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. Londres, The Qualifications and Curriculum Authority.
- Direção-Geral da Educação (s.d.) [2018]. *Cidadania e Desenvolvimento: Enquadramento*. Lisboa, Ministério da Educação.
- In https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/cidadania_e_desenvolvimento.pdf [acedido a 18.12.2018]
- Gearon, Liam (coord.) (2003). *Learning to Teach Citizenship in the Secondary School: A Companion to School Experience*. Oxford e Nova Iorque, Routledge.
- Ichilov, Orit (ed.) (1998). *Citizenship and Citizenship Education in a Changing World*. Londres e Portland: The Woburn Press.
- Martins, Guilherme d'Oliveira (coord.) (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Pinto, Alexandre Dias, Carlota Miranda, Pedro Valente e Orlanda Azevedo(orgs.) (2007). *O Nosso Dever Falar: Antologia de Poesia em torno da Cidadania*. Carnaxide, Santillana.

¹ Escola Secundária Poeta Joaquim Serra e Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

Projeto interdisciplinar - letramentos na escola: textual e científico

Aline Carrijo de Oliveira¹ e Vanessa Fonseca Gonçalves¹

Resumo

Os documentos que regem a educação básica no Brasil, tais como Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) normatizam para um ensino interdisciplinar e significativo para os alunos. Segundo Paviane (2008), a interdisciplinaridade está na mobilidade metodológica e conceitual das unidades para apresentar aos estudantes “as múltiplas faces da realidade”, ou seja, trabalhar os conteúdos de forma dinâmica e dialógica com as outras ciências, a fim de construir situações reais de aprendizagem. Neste sentido, a proposta deste trabalho visa relatar um projeto interdisciplinar entre Língua Portuguesa (LP) e Ciências realizado com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de um colégio de aplicação brasileiro. As atividades propostas visaram a compreensão da digestão consciente de macronutrientes necessários para o bem-estar do ser humano. Para tanto, os temas norteadores foram o alimento e seus nutrientes, suas combinações e o processo digestório. Metodologicamente, as crianças aprenderam: a partir do gênero receita, os elementos gramaticais e suas correspondências semânticas na prática; a conhecer os alimentos e seus macronutrientes a partir da leitura das embalagens e das tabelas nutricionais; a preencher fichas de observação; e a produzir relato de experiência, como consolidado epistemológico do processo de digestão do alimento.

Palavras-chave: projeto interdisciplinar; alimento; macronutriente; digestão; receita; fichas de observação; relato de experiência.

Referência bibliográficas

- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1999). *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Guedes, Paulo Coimbra (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- Marcuschi, L. A. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". In: Dionísio, A. P.; et al., *Interdisciplinaridade: conceito e distinções*. Porto Alegre: Edições Pyr, 2005.

¹ USC.Eseba/UFU

A avaliação para a aprendizagem na aula de português: um projeto de aprender, um projeto de ensinar

Elisabete Rodrigues Tavares¹

Resumo

Na aula de português, a modalidade formativa de avaliação continua a não enquadrar muitas das rotinas de avaliação. O “teste” *resiste* como instrumento preferencial na aferição da “qualidade” do desempenho dos alunos, sendo a avaliação externa a justificação para esta supremacia.

A manutenção de um referencial normativo de avaliação é incompatível com os princípios curriculares do projeto de flexibilidade curricular. A sua implementação tem implicações pedagógicas no planeamento e realização do ensino e da aprendizagem e em [novas] dinâmicas de avaliação, essenciais para aprender e ensinar mais e melhor. Pretende-se que dos critérios de avaliação da disciplina constem aprendizagens específicas (n.º 2 do artigo 18.º da Portaria n.º 223/2018) as quais, decorrendo das aprendizagens essenciais, em articulação com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, materializam o que se espera como resultado da aprendizagem, construindo um conjunto de descritores de desempenho observáveis e passíveis de serem avaliados (de acordo com o nível de consecução alcançado) através de instrumentos de avaliação diversificados, adequados à complexidade das aprendizagens e à heterogeneidade dos destinatários.

A escola “inclusiva” tem de desenvolver uma verdadeira diferenciação pedagógica, que ultrapasse as barreiras criadas pela fragmentação disciplinar. Pela sua natureza transdisciplinar, a aula de português assume um papel fundamental no desenvolvimento de projetos integradores, valorizando o papel do aluno enquanto autor, proporcionando situações de aprendizagem significativa e “personalizada”, assente em dois componentes-chave: a avaliação para a aprendizagem e a metacognição. Uma avaliação formativa para a aprendizagem, que permite o conhecimento dos pontos fortes e fracos de cada aluno, identificando as necessidades de aprendizagem de cada um, e a metacognição, que capacita os alunos a monitorizarem, avaliarem e reajustarem a forma como pensam e aprendem.

Palavras-chave: Avaliação formativa, aprendizagens, diferenciação pedagógica, trabalho de projeto, interdisciplinaridade.

Referência bibliográficas

- Alonso, L. (2002). "Integração currículo-avaliação. Que significados? Que constrangimentos? Que implicações?" In P. Abrantes e F. Araújo (Coord.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*, pp. 17-23. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Neves, Anabela Costa; Antonieta Lima Ferreira (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Lisboa. Guerra e Paz Editores.
- Trindade, Rui; COSME e Ariana Cosme (2010). *Educar e aprender nas escolas: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Porto: LivPsic.

¹ AE Ferreira de Castro - Oliveira de Azeméis

www.app.pt



município de
Leiria



Turismo
Centro
Portugal
Um país
dentro do País



ÁGUAS DE
PORTUGAL
SERVIÇOS

