

1.º CIET

1.º Congresso Internacional Entre Textos

VIII.ªs Jornadas Pedagógicas da Associação de Professores de Português (APP)

Evento híbrido

4 MARÇO 2026

Livro de Resumos



Associação de
Professores
de Português



POLITÉCNICO
DE SANTARÉM
ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO



Inscrição:

<https://bit.ly/4qcHJ2v>

Organização: Departamento de Línguas e Literaturas
e Associação de Professores de Português.

Ficha Técnica

Título

I Congresso Internacional Entre Textos / VIII Jornadas Pedagógicas da Associação de Professores de Português – Livro de Resumos

Tipologia do documento

Livro de Resumos

Coordenação

Paula Cristina Ferreira & Teresa-Cláudia Tavares

Data

fevereiro de 2026

Palavras-chave

literacia académica;

práticas pedagógicas;

produção textual;

texto.

Editor: Instituto Politécnico de Santarém

ISBN: 978-989-36789-1-6



ÍNDICE

Comissão Organizadora	4
Nota de Abertura	5
1.Programa	6
2.Resumo das Comunicações	7
<i>Abordagens em Didática do Texto</i>	7
Conferência Inaugural, por Noémia Jorge	
<i>Entre a voz e o papel: convergências e fronteiras</i>	10
Carla Marques	
<i>Uma sequência de ensino para a escrita de fábulas no 2.º ciclo do ensino básico: a importância dos textos mentores</i>	12
Inês Cardoso & Ana Guilherme	
<i>Tecendo Vozes, Tecendo Textos: a Escrita Criativa na Didática da</i>	15
<i>Literatura</i>	15
Patrícia Rodrigues & Manuela Sofia Silva & Inês Messias	
<i>Entre tessituras e rascunhos: atividades de oralidade (compreensão) e escrita com inteligência artificial generativa, na sala de aula de Português</i>	17
Ricardo Cruz	
<i>Leitura, escrita e inteligência artificial em contexto escolar</i>	21
Marina Totina de Almeida Lara & Marina Célia Mendonça & Inês Cardoso	
<i>O motor de busca do texto livre</i>	23
Paula Cristina Ferreira & André Rauber	
<i>Oralidade e Inteligência Artificial</i>	27
Teresa-Claudia Tavares	

Comissão Organizadora

Parceria:

- **Docentes do Departamento de Línguas e Literaturas da ESE|IPSantarém (DLL-ESE|IPSantarém)**

Ana Patrícia Rodrigues (ESE|IPSantarém; CEAUL|ULICES, Universidade de Lisboa)

André Rauber (ESE|IPSantarém; CIEQV)

Maria Inês Cardoso (ESE|IPSantarém; CIEQV; CIDTFF)

Paula Cristina Ferreira (ESE|IPSantarém; CIEQV; CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra)

Teresa-Claudia Tavares (ESE|IPSantarém; IELT - NOVA FCSH, Universidade Nova de Lisboa)

- **Associação de Professores de Português (APP)**

Nota de Abertura

O evento científico I Congresso Internacional Entre Textos / VIII Jornadas Pedagógicas da APP está subordinado à temática «O texto oral e o texto escrito». Constitui-se como um espaço privilegiado de reflexão científica, de debate académico e de partilha de conhecimento no domínio da disciplina de Português.

O congresso resulta de uma organização conjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (ESE|IPSantarém) e da Associação de Professores de Português (APP), congregando esforços institucionais com vista à promoção da investigação, da formação e da inovação pedagógica na área da língua portuguesa.

O evento propõe-se analisar as relações dinâmicas entre oralidade e escrita, atendendo às suas especificidades estruturais, funcionais e discursivas, bem como aos processos de continuidade, interdependência e transformação que caracterizam ambas as modalidades.

Neste enquadramento, o congresso dialoga com abordagens que problematizam a dicotomia tradicional entre oralidade e escrita, sublinhando a complexidade das práticas textuais contemporâneas, com ou sem recurso à inteligência artificial.

O I CIET / VIII Jornadas Pedagógicas da APP pretende reunir, num evento híbrido, investigadores convidados, docentes e estudantes de diferentes contextos académicos e geográficos, para um efetivo intercâmbio de saberes e reflexão crítica sobre os usos do texto oral e escrito.

Ao fomentar o diálogo interdisciplinar e internacional, o evento visa contribuir, por um lado, para o avanço do conhecimento científico, e, por outro, para o reforço das redes de investigação e para a consolidação de práticas pedagógicas salutaras, inovadoras e inclusivas.

Objetivos

- i. Promover a reflexão e o debate científico sobre as relações entre o texto oral e o texto escrito, considerando as suas especificidades e convergências / divergências.
- ii. Divulgar e discutir investigações e práticas centradas na oralidade e na escrita em diversos contextos de uso - nomeadamente no ensino - valorizando contributos de natureza interdisciplinar.
- iii. Reforçar a cooperação e parceria académica e científica entre investigadores nacionais e internacionais, e professores dos diferentes níveis de ensino.

A Comissão Organizadora

1. Programa

Entre o texto oral e o texto escrito

9h – Receção aos participantes

9h30 – Sessão de Abertura

Diretor da ESE|IPSantarém, George Camacho

Presidente da APP, João Pedro Aido

Coordenadora do DLL-ESE|IPSantarém, Patrícia Rodrigues

Coordenadora do Centro de Línguas e Culturas da ESE|IPSantarém, Teresa-Claudia Tavares

10h – Conferência Inaugural: **Abordagens e Didática do Texto**

Noémia Jorge (ESECS, Politécnico de Leiria; CLUNL)

11h – Café

11h15 - **Entre a voz e o papel: convergências e fronteiras**

Carla Marques (CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra)

11h45 - **Uma sequência de ensino para a escrita de fábulas no 2.º ciclo do ensino básico: a importância dos textos mentores**

Inês Cardoso (ESE|IPSantarém; CIEQV)

Ana Guilherme (ESE|IPSantarém e Instituto Piaget; CLUNL)

12h15 – **Tecendo Vozes, Tecendo Textos: a Escrita Criativa na Didática da Literatura**

Patrícia Rodrigues (ESE|IPSantarém; CEAUL|ULICES)

Manuela Silva (IPTomar; Techn&Art)

Inês Messias (ESE|IPSantarém; LQRC, LE@D e ISTAR-IUL)

12h45 – Almoço

14h30 – **Entre tessituras e rascunhos: atividades de Oralidade (compreensão) e Escrita com Inteligência Artificial Generativa, na sala de aula de Português**

Ricardo Cruz (LE@D, Universidade Aberta)

15h – **Leitura, escrita e inteligência artificial em contexto escolar**

Marina Lara (UNESP-Brasil)

Marina Mendonça (UNESP-Brasil)

Inês Cardoso (ESE|IPSantarém; CIEQV)

15h30 – **O motor de busca do texto livre**

Paula Cristina Ferreira (ESE|IPSantarém; CIEQV; CELGA_ILTEC, Universidade de Coimbra)

André Rauber (ESE|IPSantarém; CIEQV)

16h – Café

16h20 – Conferência plenária: **Oralidade e Inteligência Artificial**

Teresa-Claudia Tavares (ESE|IPSantarém; IELT)

17h – Sessão de encerramento

Súmula: Vitória de Sousa e/ou João Pedro Aido

Abordagens em Didática do Texto

Conferência Inaugural



Noémia Jorge

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Leiria
Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL)

Resumo da comunicação

O conceito de *texto* é central nos documentos curriculares que têm regido o ensino do Português nas últimas décadas, constituindo uma unidade nuclear de trabalho didático nos domínios da Leitura, da Educação Literária, da Escrita, e, talvez um pouco mais timidamente, da Oralidade (*Programa de Língua Portuguesa* de 1991, *Programa de Português* de 2009, *Metas Curriculares* de 2012, *Programa e Metas Curriculares* de 2014 e 2015, *Aprendizagens Essenciais* de 2018).

Sendo a noção de *texto* complexa por natureza (na medida em que um texto não pode ser encarado como um simples prolongamento da frase nem definido apenas com base em componentes estritamente linguísticos), propõe-se, na primeira parte da intervenção, uma reflexão teórico-didática centrada em quatro princípios: 1) os textos são unidades comunicativas globais; 2) os textos são unidades situadas no tempo e no espaço e fixadas num suporte; 3) os textos são produtos da ação humana; 4) muitos textos (mas não todos) regem-se por modelos, adotando e adaptando determinado género de texto. A reflexão será ilustrada com textos autênticos produzidos na atividade jornalística, integrando contributos das práticas jornalísticas, com destaque para *Livros de Estilo* (Público, 2005; Folhas et al., 2018). Em termos teóricos, privilegiar-se-á o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), em articulação com outros pontos de vista complementares (Bronckart, 1997; Coutinho, 2003, 2019, 2023a; Miranda, 2010; Gonçalves, 2025a; Adam, 2001; Rastier, 2001); na área da Didática, serão recordados algumas das perspetivas fundadoras (e ainda completamente atuais) de Emília Amor (1991, 2022).

A segunda parte da sessão tem um carácter predominantemente didático. Num primeiro momento, serão apresentados/ sistematizados alguns dispositivos didáticos concebidos no quadro do ISD e orientados para o ensino da compreensão e produção de textos orais e escritos: o *modelo didático de género*, isto é, o modelo teórico em que são identificadas as dimensões ensináveis dos géneros, em determinado nível de ensino (Pietro et al., (1996/1997), e três dispositivos didáticos atualmente utilizados no contexto do ensino português: a *sequência didática* (Dolz et al., 2024), a *sequência de ensino* (Pereira & Cardoso, 2013) e o *percurso didático* (Jorge, 2019). Num segundo momento, no âmbito do projeto DiTo – Didática do texto (<https://dito.fctsh.unl.pt/>), propor-se-á um *percurso didático* orientado para a apropriação (compreensão e produção) de um género textual específico, a notícia. (Nota: trata-se de um percurso didático original, ainda não testado/validado. Quem tiver interesse em implementar o percurso didático e, com isso, integrar o projeto DiTo, poderá fazê-lo!)

Por fim, e com base na reflexão anterior, explicitar-se-á a noção de *Didática do Texto*. Este conceito não pretende competir com outros já estabilizados (criando deriva terminológica), mas antes ser perspetivado como uma designação “aglutinadora” (de um projeto em curso), que valoriza o “texto” como unidade nuclear do trabalho didático na disciplina de Português e que, conseqüentemente, perspetiva a língua de forma integral, isto é, articulando compreensão e produção de textos, por um lado, e gramática e texto, por outro (Jorge, 2019; Jorge et al., 2022, 2023; Ferreira & Jorge, 2023; Reis &

Jorge, 2023; Coutinho, 2023b, 2023c, 2025a; Gonçalves, 2025b) e convocando contributos das áreas da Didática da Oralidade (Marques (Ed.), 2023; Marques, 2025), da Escrita (Pereira, 2000, Pereira & Cardoso (Coords.), 2013...) e da Gramática (Duarte, 1992; Costa et al., 2011).

Palavras-chave

contexto de produção; género textual; modelo didático de género (MDG); percurso didático (PD); texto

Referências

- Adam, J.-M. (2001). En finir avec les types de textes. In M. Ballabriga (Ed.), *Analyse des discours. Types et genres : communication et interpretation* (pp. 25-43). EUS.
- Amor, A. (1991). *Didática do Português*. Texto Editora.
- Amor, A. (2022). *Didática do Português: Sinais de um percurso de vida*. FML. Texto.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours : pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé.
- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Conhecimento explícito da língua: Guião de implementação do programa*. ME-DGIDC.
- Coutinho, A. (2003). *Texto(s) e competência textual*. FCG / FCT.
- Coutinho, A. (2019). *Texto e[m] linguística: Teorias, cruzamentos, aplicações*. Colibri.
- Coutinho, A. (2023a). *Linguística do texto e do discurso*. Húmus.
- Coutinho, A. (2023b). Percursos didáticos em gramática e texto (adoções e adaptações). In L. Graça, M. Gonçalves, L. Bueno & E. Lousada (Eds.), *Estudos de Homenagem ao Professor Doutor Joaquim Dolz* (pp. 171-192). Pontes.
- Coutinho, A. (2023c). Da gramática ao contexto – Um percurso didático. In T. Oliveira, C. Teixeira, I. Simões Marques, R. Rute, M. Gonçalves, H. Topa Valentim (Eds.), *Gramática e Texto. Contextos, usos e propostas didáticas* (pp.167-188). Colibri.
- Coutinho, A. (2025). O conhecimento da “língua em ação”: interpelações teóricas e didáticas. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 41(1). <https://doi.org/10.1590/1678-460X202541170105>
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly & J. Dolz (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola* (Trad. R. Rojo & G. Cordeiro, pp. 95-128). Mercado das Letras.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. R. Delgado-Martins, D. Pereira, A. Mata, M. A. Costa, L. Prista & I. Duarte, *Para uma didática do português: Seis estudos de didática* (pp. 165-177). Colibri.
- Ferreira, P., & Jorge, N. (2023). Do esclarecimento da dúvida à escrita académica. In P. Silva, A. Pinto & C. Marques (Orgs.), *Discurso académico: Conhecimento disciplinar e apropriação didática* (pp. 115-132). Grácio.
- Folhas, A., Peixeiro, F., Simões, J., Agostinho, P., Simas, N., Nogueira, P., Albuquerque, P., Pinto, R., & Petinga, T. (2018). *Livro de estilo*. Lusa.
- Gonçalves, M. (2025a). In 41.º ENAPL – *Livro de Resumos* (pp. 89-90). <https://apl.pt/wp-content/uploads/2025/10/ENAPL2025-livro-resumos.pdf>
- Gonçalves, M. (2025b). Relações entre texto e gramática: compreensão do sentido textual e percurso didático. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 41(1). <https://doi.org/10.1590/1678-460X202541170107>
- Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático. In *Atas do 13.º ENAPP* (pp. 59-70). APP.
- Jorge, N., Marques, J., & Bastos, S. (2022). Funcionamento e potencialidades do percurso didático enquanto dispositivo de ensino da leitura e da escrita. *Revista de Letras*, 41(2), 23-38.
- Marques, C. (Ed.). (2023). *Palavras*, 60-61. <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/Palavras/issue/view/9>
- Marques, C. (2025). Contributos para uma concetualização do oral. In L. Barbeiro, F. Caels, E. Marrengula, M. Alexandre, P. Silva, C. Marques, O. Faquir & M. Siteo, *Gêneros textuais, oralidade e escrita no discurso académico: conceptualizações e contextos* (pp. 77-93). Colibri.
- Miranda, F. (2010). Textos e géneros em diálogo: Uma abordagem linguística da intertextualização. FCG / FCT.

- Pereira, L. (2000). *Escrever em Português: Didáticas e práticas*. ASA.
- Pereira, L. & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Pereira & I. Cardoso (Orgs.), *Reflexão sobre a escrita: A escrita de diferentes géneros* (pp. 33-66). UA.
- Pietro, J.-F., Erard, S., & Kaneman-Pougatch, M. (1996/1997). Un modele didatique du debat: de l'objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, 39, 100-129.
- Público (2005). *Livro de estilo* (2.ª ed.). Público.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. PUF.
- Reis, L., & Jorge, N. (2023). A compreensão de “textos informativos” no 2.º CEB – relato e avaliação de percurso didático. In I. Dias, H. Pinto, M. O. Abreu, D. Alves, P. Morouço & A. M. Neves (Orgs.), *Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação 2023* (pp. 125-134). IPLeiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/10439>

Documentos curriculares de referência

- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. MEC.
- Buescu, H., Maia M., Silva, M. G., & Rocha, M. R. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português, Ensino Secundário*. MEC.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. MEC.
- ME. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- ME-DEB. (1991). *Programa de Língua Portuguesa – Plano de Organização do Ensino Aprendizagem, Ensino Básico, 3.º Ciclo* (Vol. II). ME-DEB.
- Reis, C. (Coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, J., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. ME-DGIDC.

Leituras Complementares

- Coutinho, A. (2023). Percursos didáticos em gramática e texto (adoções e adaptações). In L. Graça, M. Gonçalves, L. Bueno & E. Lousada (Eds.), *Estudos de Homenagem ao Professor Doutor Joaquim Dolz* (pp. 171-192). Pontes. https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/75758108/Da_did_tica_de_l_ngua_s_ao_seu_ensino_EBOOKDOI.pdf
- Jorge, N., Marques, J., & Bastos, S. (2022). Funcionamento e potencialidades do percurso didático enquanto dispositivo de ensino da leitura e da escrita. *Revista de Letras*, 41(2), 23-38. <https://doi.org/10.36517/revletras.41.2.10>
- Ferreira, P., & Jorge, N. (2023). Do esclarecimento da dúvida à escrita académica. In P. Silva, A. Pinto & C. Marques (Orgs.), *Discurso académico: Conhecimento disciplinar e apropriação didática* (pp. 115-132). Grácio. <http://hdl.handle.net/10362/155392>
- Jorge, N., Piedade, B., & Gonçalves, M. (2023). A divulgação da ciência em textos enciclopédicos (ou como partir das práticas de referência para a transposição didática). In L. Graça, M. Gonçalves, L. Bueno & E. Lousada (Eds.), *Estudos de Homenagem ao Professor Doutor Joaquim Dolz* (pp. 193-211). Pontes. https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/75758108/Da_did_tica_de_l_ngua_s_ao_seu_ensino_EBOOKDOI.pdf
- Reis, L., & Jorge, N. (2023). A compreensão de “textos informativos” no 2.º CEB – relato e avaliação de percurso didático. In I. Dias, H. Pinto, M. O. Abreu, D. Alves, P. Morouço & A. M. Neves (Orgs.), *Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação 2023* (pp. 125-134). IPLeiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/10439>

Partilha de Boas Práticas

- Projeto DiTo – Didática do Texto (CLUNL, Grupo Gramática & Texto)
<https://dito.fcsh.unl.pt/>

Entre a voz e o papel: convergências e fronteiras



CARLA MARQUES

CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra

Resumo da comunicação

Compreender as relações entre oralidade e escrita é hoje indispensável para desenvolver uma didática que responda às exigências comunicativas dos alunos e à conceptualização em que assentam os referenciais curriculares atuais. Em contexto escolar, a preparação das atividades de expressão oral passa, com frequência, pela produção escrita. Muitos alunos recorrem à escrita como etapa preliminar, planificando por escrito as ideias essenciais ou elaborando, parcial ou integralmente, o texto que tencionam apresentar na atividade de expressão oral. Esta prática pedagógica assenta na consciência, explícita ou intuitiva, de que existem pontos de contacto entre as duas modalidades da língua. Com efeito, diversos autores têm sublinhado a existência de um *continuum* entre oralidade e escrita, assente não apenas na partilha de determinados traços linguísticos e organizacionais, mas também em fatores como o grau de formalidade, as características do contexto sociodiscursivo e as exigências comunicativas específicas de cada situação (Marcuschi, 1997; Marques, 2025; Vilà, 2005).

A presente comunicação propõe-se explorar de forma articulada os aspetos que simultaneamente aproximam e distinguem as modalidades oral e escrita, dedicando especial atenção às suas implicações didáticas. Partindo da ideia de que o texto funciona como eixo comum aos domínios da escrita e da expressão oral, deter-nos-emos, num primeiro momento, na fase de planificação textual. Analisaremos a construção do plano de um texto de opinião com o objetivo de identificar elementos que possam ser trabalhados numa perspetiva de convergência formativa, promovendo transferências positivas de competências entre os dois domínios. Tal abordagem permite evidenciar como o domínio da organização temática, da progressão argumentativa ou de alguma seleção lexical se revela fundamental tanto para a produção escrita como para uma apresentação oral clara e coerente.

Num segundo momento, incidiremos sobre algumas das especificidades próprias da oralidade, destacando aspetos que exigem intervenção didática diferenciada e que não podem ser plenamente assegurados pela escrita. Entre esses aspetos encontram-se a gestão da interação, a espontaneidade discursiva, o ajustamento ao interlocutor ou a capacidade de reformulação em tempo real. Estes elementos sublinham a necessidade de um tratamento autónomo da oralidade, que ultrapassa a simples transposição do texto escrito para a performance verbal. Posteriormente, regressaremos ao plano textual para analisar traços estruturais, lexicais e sintáticos que afastam a didática da oralidade da didática da escrita. Este contraste permite compreender de que modo cada modalidade mobiliza recursos específicos. Por fim, abordaremos a relevância dos planos paralinguístico e cinésico — entoação, ritmo, pausas, expressões faciais, gestos — que contribuem de forma decisiva para a construção de sentido na comunicação oral. Estes elementos devem ser trabalhados de forma integrada, articulando-se tanto com o plano verbal como com os aspetos do plano sociodiscursivo, que moldam a materialidade da oralidade.

Palavras-chave

oralidade; escrita; didática da oralidade

Leituras Complementares

- Magalhães, T. (2008). Por uma pedagogia do oral. *Signum. Estudos de Linguagem*, 11, 73-85.
- Marcuschi, L. A. (1997). Oralidade e escrita. *Signótica*. (9, janeiro-dezembro), 119-145.
- Marques, C. (2025) Contributos para uma conceptualização do oral. In L. F. Barbeiro, F. Caels, E. Marrengula, M. F. Alexandre, P. N. da Silva, C. Marques, O. Faquir, M. Siteo *Géneros textuais, oralidade e escrita no discurso académico. Conceptualizações e contextos* (pp. 77-93). Ed. Colibri.
- Marques, C. (2023). Práticas de oralidade no ensino: Do texto ao contexto. *Revista Entreletras* (Araguaína), 14(1, jan./abr, 132-147.
- Vilà, M. (2005). La competència oral a l'educació obligatòria. *Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 55, 69-83.

Uma sequência de ensino para a escrita de fábulas no 2.º ciclo do ensino básico: a importância dos textos mentores



Inês Cardoso

Escola Superior de Educação,
Instituto Politécnico de Santarém
Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV); Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)



Ana Guilherme

Escola Superior de Educação,
Instituto Politécnico de Santarém; Instituto Piaget
Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL)

Resumo da comunicação

No âmbito da comunidade de aprendizagem “ProTextos: Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos”, temos atuado no ensino, na formação de professores e na investigação, sobretudo na área da Didática da Escrita, conciliando as dimensões pessoais, processuais e sociais do ato de escrever autêntico, na escola e fora da escola (Cardoso et al., 2019). Um dos dispositivos didáticos que, nestas esferas de atuação, temos (re)construído, testado e aperfeiçoado é a Sequência de Ensino (Cardoso & Pereira, n.d.; Pereira & Cardoso, 2013), enquadrada na lógica do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1997) e, portanto, com muitas etapas em comum com a Sequência Didática (Dolz et al., 2004; Pereira, 2000). De facto, a experiência docente revela amiúde que o domínio da escrita é o que levanta maior dificuldades por parte dos alunos.

Aquando do projeto financiado “PROTEXTOS – Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico” (PTDC/CPE-CED/101009/2008), coordenado por Luísa Álvares Pereira, procurava-se, justamente, ir ao encontro desta necessidade de, colaborativa e reflexivamente, criar ferramentas de ensino-aprendizagem de vários géneros textuais. Foram, deste modo, desenvolvidas oficinas de formação de professores que juntavam investigadores, formadores e docentes dos três ciclos do ensino básico (CEB). Atuávamos por isomorfismo formativo/pedagógico (Niza, 2009; Pereira & Cardoso, 2010), sendo o dispositivo didático – a Sequência de Ensino (SE) – também o mesmo a orientar a formação, assim pugnando pela coerência com a complexidade processual e pessoal da escrita, pela sua ancoragem social, e criando disposições – afetivas e cognitivas – tanto para aprender a ensinar, numa perspetiva de desenvolvimento profissional, como para aprender a escrever e a desenvolver-se holisticamente.

No caso desta comunicação, centrar-nos-emos na formação focada no género textual “fábula” (Coimbra et al., 2019), nomeadamente na construção, implementação e avaliação de sequências de ensino para a produção escrita de fábulas (recontadas ou inventadas); concretamente, pretendemos apresentar a SE, o conceito de “texto mentor” (Cardoso & Pereira, n.d.; Pereira & Cardoso, 2013) que nela integramos, e alguns exemplos de materiais criados e de textos mentores adotados para orientar

a produção textual das crianças. A escolha da fábula pretendeu ampliar o escopo do seu uso; com efeito, mais habitual no domínio da leitura, pode, no entanto, ser um género predominantemente narrativo muito prolífico em termos de produção escrita, o que se coaduna com as *Aprendizagens Essenciais* (Direção-Geral da Educação, 2018), que incluem a sequência narrativa (Adam, 2008) como um dos pontos a trabalhar com os estudantes ao longo da escolaridade e com forte incidência nos primeiros anos.

Construiu-se, nos contextos mencionados, um *corpus* constituído por i) textos produzidos pelos alunos antes e depois da formação dos seus professores, numa lógica de compreensão da evolução dos estudantes em relação aos parâmetros que definem o género – fábula, no caso; ii) reflexões (livres) escritas produzidas por professores sobre a sua participação na formação; iii) portefólios dos professores com os recursos produzidos, inclusive questionários aos alunos e, ainda, iv) questionários aos docentes. Neste trabalho, visamos refletir sobre a relevância do texto mentor para trabalhar a consciência textual (Duarte, 2008) e a competência escrita; por isso, do *corpus* de textos de alunos referido, elegemos um grupo experimental (turma cuja docente fez a formação aludida) do 6.º ano, ano final do 2.º CEB e de transição para o 3.º CEB.

Procuraremos, então, evidenciar de que modo o texto mentor como ferramenta didática foi, por um lado, preponderante para o posterior exercício de escrita (ou reescrita) de uma fábula. Por exemplo, através de atividades de desconstrução de textos mentores, tinha-se o objetivo de as crianças tomarem consciência da arquitetura textual e do contexto de produção (Coutinho et al., 2013) de uma fábula. Por conseguinte, os 18 textos iniciais serão objeto de comparação com 18 produções que foram escritas alguns meses mais tarde, após a intervenção didática preparada durante a ação de formação em causa. A comparação com os textos finais permitir-nos-á problematizar quais possam ter sido os efeitos mais diretos da sequência de ensino implementada durante a fase da intervenção, ou seja, se, de algum modo, os alunos conseguiram mobilizar os textos mentores nas suas produções e o que estas nos dizem do ponto de vista das características do género (presença de personagens animais, de uma ação orientada para uma moral). Do ponto de vista linguístico e além dos possíveis efeitos da sequência de ensino, poderemos, ainda, observar estratégias de coesão ou de correta articulação entre os valores aspetuais de perfeito/imperfeito (Gouveia, 2008).

Palavras-chave

Didática da escrita; ensino básico; fábulas; sequência de ensino; textos mentores

Referências

- Adam, J.-M. (2008). *A linguística textual. Introdução à análise textual dos discursos* (C. Editora (ed.)).
- Bronckart, J.-P. (1997). Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif. In *Sciences des discours*. Delachaux et Niestlé.
- Cardoso, I., Lopes, C. da G., Pereira, L. Á., & Ferreira, J. (2019). A relação com a escrita ao longo da escolaridade básica: imagens fixadas ou flexíveis? Contributos do grupo ProTextos. *APP, Palavras - Revista Em Linha*, 2, 35–54. <https://palavras.appform.pt/ojs/index.php/revista/article/view/42>
- Cardoso, I., & Pereira, L. Á. (n.d.). A “sequência de ensino”: um dispositivo didático para o ensino-aprendizagem da produção oral e escrita ao longo da escolaridade. In I. Cardoso, L. Graça, M. Pinto, C. Rodrigues, & T. Costa (Eds.), *O ensino da escrita ao longo da escolaridade – da educação pré-escolar ao ensino superior*. CIEQV/CIDTFF.
- Coimbra, R. L., Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2019). A progressão na escrita de fábulas: estudo longitudinal no Ensino Básico. *Indagatio Didactica*, 11(1), 49–68.
- Coutinho, A., Leal, A., Tanto, C., Cunha, L., & Jorge, N. (2013). Géneros de texto e ensino da escrita. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 183–200). UA Editora.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação

- de um procedimento. In B. Schnewly & J. Dolz (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola* (2.^a, pp. 81–108). Mercado de Letras.
- Duarte, I. (2008). *Pnep. O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. ME - DGIDC.
- Gouveia, C. (2008). Modelo de análise de narrativas escritas. In M. H. M. Mateus & D. Pereira (Eds.), *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa (ILTEC). Pré-publicado em CD-ROM* (pp. 113–118). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Niza, S. (2009). *Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional: A Formação no Movimento da Escola Moderna*.
- Pereira, L. Á. (2000). Sequência didáctica. In E. P. R. Lamas (Ed.), *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica* (pp. 439–440). Porto Editora.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2010). Os textos de reflexão (livre) em contexto de formação de professores de escrita: Que género? Que mundos? Que desafios? In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Eds.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 133–156). Universidade de Aveiro.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33–65). UA Editora.

Leituras Complementares

- Coimbra, R. L., Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2019). A progressão na escrita de fábulas: estudo longitudinal no Ensino Básico. *Indagatio Didactica*, 11(1), 49–68.
- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Eds.), *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33–65). UA Editora.
- Azevedo, B. (2022). Sobre o Imperfeito Narrativo em Português Europeu. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto - N.º Especial, Vol. 1*, 295-311
- Pinto, A. S. F. (2021). O Pretérito Imperfeito em contos literários: valores temporais e aspetuais. *Revista Eletrónica de Linguística dos Estudantes da Universidade do Porto*. Vol. 10, n.º 1, 82-99.

Partilha de Boas Práticas

- Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). *Atividades para o ensino da língua - Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: Protótipos, Cadernos PNEP 3*. Universidade de Aveiro.

Tecendo Vozes, Tecendo Textos: a Escrita Criativa na Didática da Literatura



Patrícia Rodrigues

Escola Superior de Educação,
Instituto Politécnico de Santarém
CEAUL|ULICES



Manuela Sofia Silva

Escola Superior de Educação,
Instituto Politécnico de Santarém
Instituto Politécnico de Tomar
Techn&Art



Inês Messias

Escola Superior de Educação,
Instituto Politécnico de Santarém
Life Quality Research Center (LQRC), LE@D e ISTAR-IUL

Resumo da comunicação

O trabalho em apreço propõe uma reflexão sobre a escrita criativa na formação de futuros professores, no âmbito da Unidade Curricular de Literatura para a Infância da Licenciatura em Educação Básica. No centro desta proposta encontra-se a experiência de criar como forma de pensar, de sentir e de dialogar com os textos, permitindo que a literatura se revele como espaço vivo e dinâmico, onde a palavra respira e se transforma. Parte-se de uma atividade em que cartões - ora tangíveis, ora transpostos para o espaço digital - materializam elementos narrativos (protagonista, adjuvante, oponente, tempo, espaço, arma e objetivo), disponibilizando aos estudantes uma arquitetura mínima para a invenção, um “esqueleto” que pode preencher-se de maneira livre e inesperada, abrindo múltiplas vias de exploração imaginativa. A escrita torna-se um campo de escuta, de imaginação e de abertura ao inesperado; a oficina propicia momentos de suspensão, de dúvida produtiva, de encontro com o imprevisto, ensinando que o gesto de escrever é sempre simultaneamente leitura, invenção e experiência sensível. Os cartões mostram como a oficina pode habitar suportes diversos ou a sua combinação, permitindo que a materialidade dos objetos, o toque, a manipulação e o digital coexistam num mesmo gesto literário, reforçando a ideia de que o ato criativo se mantém intacto, independentemente do meio que o acolhe.

Ao ler e reler histórias destinadas à infância, os estudantes são convidados a entrelaçar as suas próprias vozes com as vozes que habitam os livros - observam nuances, ecos e tensões entre os textos e a sua própria experiência e aprendem a perceber como cada escolha narrativa influencia a “respiração da história”. Percebendo como a criação literária ilumina os caminhos da leitura, os estudantes descobrem que escrever é, simultaneamente, explorar, questionar e expandir o que se lê, estabelecendo um diálogo íntimo com o texto que lhes permite compreender a literatura por dentro.

Assim, a escrita criativa, mais do que um exercício, funciona como um modo de entrar no coração da narrativa: um modo de compreender o que move uma personagem, de seguir o fio de cada ação, de pressentir os conflitos que se insinuam e de sentir o espaço e o tempo respirarem com os acontecimentos. Aquilo que faz germinar um enredo e a forma como se constroem mundos possíveis a partir da imaginação, faz-se presente de maneira concreta, sensível e palpável, envolvendo a mente e o corpo, o olhar e o gesto de escrever, numa experiência que não se limita à superfície da leitura.

Nesta aproximação entre ler e inventar, os futuros professores descobrem que a criação pode ser uma forma de pensar a literatura por dentro, permitindo-lhes perceber que a mediação literária não se reduz a transmitir conteúdos, mas envolve conduzir a experiência de sentir e perceber os textos com atenção, cuidado e sensibilidade. Ampliando a sua capacidade de mediação e o seu entendimento da infância como território fértil de histórias, constroem uma relação com a literatura que é, simultaneamente, teórica e experiencial, estética e pedagógica, e que valoriza a imaginação como eixo central da formação. Assim, a escrita criativa assume-se como uma prática que desvela, liga e transforma, tecendo no gesto de escrever uma compreensão mais viva da palavra literária, fazendo da criação literária um percurso contínuo de descoberta, de encontro com o texto e com os leitores, e de construção de mundos possíveis e imagináveis.

Palavras-chave

escrita criativa; educação literária; formação inicial de professores; imaginação; literatura para a infância.

Leituras Complementares

Mancelos, J. (2010). *Introdução à escrita criativa*. Edições Colibri.

Colomer, T. (2003). *A formação do leitor literário: Narrativa infantil e juvenil atual*. Global.

Hernandez, J. M. R. (2025). Developing Creative Writing Skills through Technology-Based Language Approaches. *International Journal of Social Science and Human Research*. DOI: 10.47191/ijsshr/v8-i4-53.

Silva, M. S. (2016). *Programa de Escrita Criativa para sobredotados*. Psicossoma.

Entre tessituras e rascunhos: atividades de oralidade (compreensão) e escrita com inteligência artificial generativa, na sala de aula de Português



Ricardo Cruz
LE@D | UAb

Resumo da comunicação

A relação entre texto oral e texto escrito constitui um eixo estruturante na didática do Português, sobretudo quando se pretende articular compreensão, produção e reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem. Neste quadro, a Inteligência Artificial Generativa (IAG), introduz novas possibilidades de mediação didática, não apenas como estratégia de produção, mas como interlocutor que apoia a planificação, a textualização, a revisão e a avaliação formativa, desafiando simultaneamente a literacia crítica dos alunos e reconfigurando a relação professor–aluno–texto (Cruz, 2025a; Durak *et al.*, 2026; Law, 2024).

Esta comunicação apresenta um estudo empírico realizado com quatro turmas de 10.º ano do curso de Ciências e Tecnologias, numa escola pública portuguesa, num total de cerca de 95 alunos. Em regime de trabalho a pares, ao longo de três aulas, desenvolvem-se atividades de escrita e de oralidade (compreensão) mediadas por *chatbots*, assumidos como copilotos no processo de ensino e aprendizagem (Cruz, 2025a). O estudo ancora-se em descritores das Aprendizagens Essenciais de Português, que preconizam a escrita de sínteses e apreciações críticas, respeitando marcas de género, a planificação em função de tema, situação de escrita, objetivo e destinatário, a textualização com reformulação progressiva, a revisão com auto e heteroavaliação e a apreciação fundamentada de textos próprios e de colegas.

O enquadramento teórico convoca a didática do Português sobre ensino da escrita e dos géneros, com destaque para a apreciação crítica e síntese, e para o papel do rascunho e da reflexão metatextual como espaço de aprendizagem (Amor, 2006; Schneuwly, 2013; Rodrigues, 2018; Coutinho & Jorge, 2019). Este desiderato articula-se com perspetivas sobre a escrita como processo, que valorizam ensino explícito de estratégias, *feedback* formativo e autorregulação (Graham, 2019; Low & Jin, 2012), e com estudos recentes que encaram a IAG como apoio ao desenvolvimento do escrito, e não como substituto do texto do aluno (Cruz, 2025b; Godwin-Jones, 2022; Barrett & Pack, 2023). No domínio da oralidade, mobilizam-se contributos sobre o desenvolvimento e avaliação da escuta com apoio de tecnologias de IA, salientando-se potencialidades, mas, também, riscos de dependência cognitiva (Goh & Aryadoust, 2025).

A intervenção organiza-se em três núcleos, que entretecem oralidade e escrita, voz humana e voz da máquina, construindo *tessituras* entre textos orais e escritos e valorizando os rascunhos como lugar privilegiado da ação da IA como copiloto. Na primeira atividade de escrita, os alunos produzem uma apreciação crítica, a partir de textos selecionados, recorrendo ao *chatbot* como assistente configurado para apoiar a identificação de marcas de género e sustentar decisões de escrita. A IAG é mobilizada na planificação, ajudando a explicitar objetivos, destinatário e organização global, e na revisão, sugerindo reformulações ao nível da coerência, coesão, adequação ao género e força

argumentativa, cabendo ao aluno aceitar, adaptar ou recusar o feedback. Na segunda atividade de escrita, os alunos elaboram uma síntese de um texto de contextualização histórico-literária sobre a poesia trovadoresca e, posteriormente, solicitam ao *chatbot* uma síntese do texto de partida entregue aos alunos. As sínteses humanas e as sínteses geradas pela IAG são comparadas pelos alunos. Assim, o texto gerado pela IA torna-se objeto de análise, fortalecendo a consciência metatextual, clarificando critérios para uma boa síntese e desenvolvendo a literacia crítica perante os produtos da IAG. Na atividade de oralidade (compreensão), os alunos escutam um excerto de uma reportagem e interagem com o *chatbot* para verificar e aprofundar a sua compreensão. A IAG produz, ainda, uma síntese do texto oral, que é comparada com a síntese dos alunos, promovendo a seleção de informação relevante e a reflexão sobre a estrutura do discurso escutado. A IAG atua, assim, como mediador entre texto oral e texto escrito, apoiando a passagem da escuta ao registo escrito e à síntese, sem dispensar o trabalho ativo de escuta, seleção e hierarquização da informação.

A recolha de dados inclui produções dos alunos, rascunhos e versões revistas, rubricas e grelhas de avaliação, registos de interação com o *chatbot* e questionários de apreciação. A análise combina leitura qualitativa dos processos de escrita e de escuta, revisões, justificações e tipos de intervenção do *chatbot*, com indicadores de desempenho definidos em rubrica, para compreender de que modo a IAG pode reconfigurar a relação professor–aluno–texto e potenciar capacidades metacognitivas sobre escrever, escutar e reescrever. Discutem-se, por fim, princípios de desenho didático para integrar a IAG na aula de Português, equilibrando o apoio ao desempenho, o desenvolvimento de autonomia e exigência crítica, e explicitando condições para que esta tecnologia se torne uma aliada credível na didática da língua materna.

Palavras-chave

Compreensão do oral; didática de Português; Inteligência Artificial Generativa; metacognição; textualidade.

Referências

- Amor, E. (2006). *Didáctica do português: Fundamentos e metodologia*. Texto Editores.
- Barrett, A., & Pack, A. (2023). Not quite eye to A.I.: Student and teacher perspectives on the use of generative artificial intelligence in the writing process. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 59. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00427-0>
- Coutinho, A., & Jorge, N. de O. (Eds.). (2019). *Ensinar géneros de texto: Conteúdos, estratégias e materiais*.
- Cruz, R. (2025a). A IA como copiloto para o ensino. Em *Inteligência Artificial como copiloto* (Printália Portugal, pp. 75–91).
- Cruz, R. (2025b). A Inteligência Artificial Generativa e Práticas Didáticas de Escrita – Oportunidade ou Ameaça? Em *Humanidades: Heranças e Desafios* (Serviços de Produção Digital da Universidade Aberta, pp. 93–111). Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/uab.cc.30>
- Durak, G., Çankaya, S., & Sharples, M. (Eds.). (2026). *Generative AI in Education: Theories, Applications, and Ethical Frontiers*. Springer Nature Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-95-4871-2>
- Godwin-Jones, R. (2022). Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning. *Language Learning & Technology*, 26(2), 5–24. <https://www.lltjournal.org/item/1027/>
- Goh, C. C. M., & Aryadoust, V. (2025). Developing and assessing second language listening and speaking: Does AI make it better? *Annual Review of Applied Linguistics*, 45, 179–199. <https://doi.org/10.1017/S0267190525100111>
- Graham, S. (2019). Changing How Writing Is Taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277–303. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821125>

- Law, L. (2024). Application of generative artificial intelligence (GenAI) in language teaching and learning: A scoping literature review. *Computers and Education Open*, 6, 100174. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100174>
- Low, R., & Jin, P. (2012). Self-Regulated Learning. Em N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 3015–3018). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_202
- Rodrigues, S. V. (2018). Para que serve a didática? Um estudo no âmbito da didática do português. *O tempo dos professores*, 811–827.
- Schneuwly, B. (2013). Writing and learning to write from a didactical perspective a synthesis. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (Hors-série), Artigo Hors-série. <https://doi.org/10.4000/reperes.513>

Leituras Complementares

- Oliveira, A. (2025). *A inteligência artificial generativa*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Innerarity, D., Akester, P., Barata-Moura, J., Fiolhais, C., Pacheco Pereira, J., Abrunhosa, P., & Gutiérrez Vicén, J. (2023). *Inteligência artificial e cultura: Do medo à descoberta*. Gradiva.
- Esteves, P., & Ribeiro, V. (Coords.). (2025). *IA como copiloto: Torna-te expert em IA generativa com o teu copiloto profissional* (1.ª ed.). EditAl.

Partilha de Boas Práticas

Boa Prática: Apropriação das marcas do género textual síntese com integração da IA, na contextualização da poesia trovadoresca (10.º ano)

Etapa 1 – Seleção e leitura orientada do texto-fonte

- O professor seleciona, no manual de Português do 10.º ano, um texto de contextualização histórico-literária sobre a poesia trovadoresca.
- Os alunos fazem uma primeira leitura integral do texto, em silêncio.

Etapa 2 – Trabalho autónomo sobre o género «síntese»

- Os alunos consultam, no manual, a secção em que são apresentadas as marcas de género da síntese.
- Em pequenos grupos, destacam essas marcas, assegurando que compreenderam o que torna um texto uma boa síntese. Leem e analisam um exemplo de síntese fornecido pelo manual, identificando explicitamente as marcas de género presentes no modelo.

Etapa 3 – Releitura do texto e seleção de ideias principais

- Os alunos voltam ao texto de contextualização histórica/literária e realizam uma segunda leitura, desta vez com lápis e sublinham ou anotam: temas; ideias principais; conceitos-chave.

Etapa 4 – Produção da primeira síntese pelos alunos

- Em grupos pequenos, os alunos redigem uma síntese do texto.

Etapa 5 – Preparação do *chatbot* como copiloto

- Numa segunda fase, os alunos copiam o texto original do manual para o *chatbot* (ex.: ChatGPT), no ambiente definido pelo professor.
- Em seguida, transcrevem para o *chatbot* as marcas de género da síntese retiradas do manual.
- O professor modela um *prompt*-tipo que explicita: o papel do *chatbot* (gerar uma síntese, assumindo a *persona* de um aluno do 10.º ano); o texto-fonte; as marcas de género a respeitar; a extensão aproximada desejada.

Etapa 6 – Geração da síntese pela IA

- Cada grupo envia o *prompt* ao *chatbot* e obtém uma síntese gerada pela IA do mesmo texto de contextualização histórico-literária.
- Os alunos verificam se a síntese cumpre: as marcas de género fornecidas; a extensão; a manutenção do conteúdo essencial do texto-fonte.

Etapa 7 – Comparação sistemática das duas sínteses

- Os alunos colocam lado a lado: a síntese produzida por eles; a síntese produzida pelo *chatbot*.
- Com base numa grelha simples preparada pelo professor (por exemplo, com critérios: fidelidade ao texto-fonte, seleção de ideias principais, organização, clareza, rigor terminológico, linguagem adequada ao género), os alunos assinalam: pontos fortes em cada síntese; diferenças de estrutura e de nível de detalhe; eventuais erros factuais, omissões de informação relevante ou generalizações indevidas na síntese da IA ou na sua própria.

Etapa 8 – Identificação de erros, lacunas e oportunidades de melhoria

- Em grupo ou em plenário, os alunos discutem: erros ou lacunas da IA; aspetos da sua própria síntese podem ser melhorados.
- O professor conduz a reflexão de forma a: transformar o texto gerado pela IA num objeto de análise; reforçar a consciência metatextual e a literacia crítica; mostrar que nem a síntese humana nem a síntese da IA são automaticamente melhores, sendo ambas passíveis de revisão.

Etapa 9 – Reescrita da síntese pelos alunos

- Com base nas conclusões da comparação, cada aluno ou par reescreve a sua síntese, colmatando lacunas detetadas; incorporando melhorias inspiradas, quando fizer sentido, em aspetos positivos do texto da IA; mantendo sempre a responsabilidade autoral sobre o texto final.

Etapa 10 – Metarreflexão final e transferência

- No final, os alunos registam o que aprenderam sobre o género síntese; a forma como a IA trabalha com textos de contextualização; os cuidados a ter quando se usa um *chatbot* para tarefas de síntese.
- O professor explicita como esta abordagem pode ser transferida para outros conteúdos de Português (por exemplo, sínteses de ensaios críticos, textos de apoio histórico, notas de aula), consolidando a prática como modelo replicável noutras unidades.

Leitura, escrita e inteligência artificial em contexto escolar



Marina Totina de Almeida Lara

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP (Brasil)



Marina Célia Mendonça

Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP (Brasil)



Inês Cardoso

Escola Superior de Educação,
Instituto Politécnico de Santarém
Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV);
Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF)

Resumo da comunicação

Esta comunicação tem como objetivo apresentar reflexões acerca das correções de textos escritos de estudantes realizadas por Inteligências Artificiais (IA) - seja por *softwares* específicos, seja com inteligências artificiais generativas de uso gratuito, como o *ChatGPT* -, fenômeno que tem ganhado espaço no contexto educacional contemporâneo, incluindo o Brasil, o que encaminha professores e pesquisadores a refletir sobre a importância do papel do professor no processo de desenvolvimento da escrita de um sujeito.

Parte-se do entendimento de que a avaliação de textos escritos, enquanto prática que envolve, no mínimo, professor e estudante, não deveria se reduzir a um procedimento despersonalizado, porque constitui uma prática discursiva situada, a qual se relaciona a concepções de linguagem, de sujeito e de ensino, cujo objetivo estende-se para além dos muros escolares, de modo a capacitar alunos para interações por meio da linguagem em diferentes campos de atividade humana. Nesse sentido, este trabalho propõe-se a analisar, sob a perspectiva de estudos do texto e do discurso, como se configuram as respostas produzidas por sistemas de IA a textos de estudantes e em que medida essas respostas se aproximam ou se distanciam dos pressupostos da Linguística acerca da avaliação da escrita.

A análise tem como *corpus* interações estabelecidas entre “estudante” e “plataforma(s)” a partir das quais se tem o objetivo de compreender se, e em que grau, tais ferramentas tecnológicas promovem práticas de resposta a textos que valorizam a singularidade daquele que escreve, de modo a auxiliá-lo a desenvolver-se na relação com a escrita. Na perspectiva bakhtiniana, que tomamos aqui como base teórica, a alteridade é concebida como constitutiva do sujeito e do discurso, uma vez que todo enunciado se organiza em resposta a outro e antecipa uma réplica em uma situação de comunicação. Avaliar um texto, portanto, implica reconhecer a autoria, a singularidade e a inserção

de um sujeito, por meio da linguagem, em um contexto social e histórico determinado. Nesse viés, inserido no campo da Análise Dialógica do Discurso, este trabalho adota como embasamento teórico-metodológico os trabalhos do Círculo de Bakhtin e de seus comentadores.

As análises realizadas apontam que, embora as respostas das IA assumam um formato aparentemente interativo e dialógico, essas ferramentas operam majoritariamente com base em modelos padronizados e despersonalizados de diálogo com o estudante. Tais modelos tendem a privilegiar critérios normativos e generalizantes, muitas vezes desvinculados das condições concretas de produção do texto e das intenções discursivas do estudante, dissociando o texto de uma compreensão de escrita enquanto acontecimento singular. Assim, a pesquisa encontra indícios de que o uso de Inteligências Artificiais na correção de textos, tal como se apresenta atualmente quando dissociado da presença do professor, tende a reforçar práticas de ensino e valores sobre escrita homogeneizadores. Essas práticas entram em tensão com uma pedagogia da escrita que reconhece a autoria, a alteridade e o diálogo/interação como elementos centrais do processo de produção textual. Desse modo, ainda que o uso de IA para correção de textos possa auxiliar em aspectos operacionais das instituições de ensino e dos professores, ele não substitui o papel do professor como interlocutor e coenunciador, capaz de interpretar o texto, dialogar com o estudante e contribuir para o acabamento provisório do enunciado. O trabalho, portanto, não propõe a rejeição dessas tecnologias, mas chama atenção para a necessidade de uma reflexão crítica sobre seus usos, limites e implicações discursivas e éticas no ensino da escrita.

Palavras-chave

alteridade; avaliação de textos escritos; estudos bakhtinianos; inteligência artificial; produção de textos escritos.

Leituras Complementares

- Cassany, D. (2024). Enseñar a leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: Reflexiones, oportunidades y retos. *Enunciación*, 29(2), 320–336.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/22891>
- Geraldi, J. W. (1984). Escrita, uso da escrita e avaliação. In J. W. Geraldi (Org.), *O texto na sala de aula: Leitura & produção* (2ª ed., pp. 121–125). ASSOESTE.
- Mendonça, M. C. (2019). A produção textual na esfera escolar: Considerações sobre a “escrita como trabalho”. *Diálogo das Letras*, 8, 3–15.
- Barbeiro, L. F., Álvares Pereira, L., Calil, E. & Cardoso, I. (2022). Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico. *Tejuelo*, 35(2), 45-76 [https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/4188].
- Santaella, L. (2023). O dilema da inteligência artificial: Algoritmos não têm a liberdade de ser morais ou imorais. *Revista Cult* (26).

O motor de busca do texto livre



Paula Cristina Ferreira

Escola Superior de Educação,
Instituto Politécnico de Santarém
Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV);
CELGA_ILTEC, Universidade de Coimbra



André Rauber

Escola Superior de Educação,
Instituto Politécnico de Santarém
Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV)

Resumo da comunicação

A produção escrita com tema livre reveste-se de um comum paradoxo na prática escolar contemporânea. Se, por um lado, se associa a produção textual de tema livre à liberdade de expressão, à criatividade e ao desenvolvimento da autonomia do aluno, por outro, é comum os professores testemunharem que, genericamente, os textos dos seus alunos manifestam uma acentuada recorrência temática, com baixa informatividade e alta previsibilidade. Deriva-se, assim, a consequente interpretação de que os alunos revelam falta de imaginação e uma parca criatividade, facto que se procurará desmitificar.

Neste sentido, a comunicação que se apresenta tem como ponto de partida uma instrução escolar comum, e pertinente, na sala de aula de Português dos diferentes anos e ciclos de escolarização, a saber: “Escreve um texto de tema livre”, ou “Escreve um texto de tema livre com o género textual à tua escolha.” Efetivamente, as instruções são diferentes. A primeira tem por foco a total autonomia e a liberdade de escolha da temática, pressupondo que o género textual concordará eventualmente com a intencionalidade comunicativa. A segunda, por sua vez, exige ao aluno duas decisões, autónomas e conscientes, o tema e o género textual.

Perante este *leitmotiv*, e na tentativa de refletir sobre como orientar o aluno para uma tarefa similar, optou-se por expor um quadro teórico que incrementa a autorregulação, esta atitude promotora da capacidade de decisão perante a escrita (e perante a vida pessoal e social). Considerar-se-ão, ainda que muito sucintamente, autores basilares a esta reflexão: Dewey (1897/2016), Freinet (2004), Vygotsky (2008) e Bronckart (2006).

John Dewey, na sua obra *O meu credo pedagógico*, publicada originalmente como panfleto em 1897, defende que a criança (o aluno) aprende verdadeiramente pela própria ação de explorar, experimentar em detrimento de uma ação mais recetiva de conteúdos programáticos. Segundo Dewey, o aluno é, e deve ser visto, como um sujeito construtor do próprio conhecimento em que as aprendizagens significativas acontecem decorrentes da sua envolvência, da sua autorregulação, o que lhe exige autonomia intelectual. Para o autor, o professor é um mediador de conhecimento, um norteador de experiências pedagógicas promotoras do desenvolvimento do pensamento e das

diferentes competências do aluno. A perspectiva de Dewey não deve ser confundida com ausência de orientação, antes pelo contrário, reforça a relevância da criação de situações de aprendizagem organizadas e “suficientemente” livres, em que os interesses e as vivências do educando constituam ponto de partida para a aprendizagem e geradores de tomada de decisão.

Por sua vez, Célestin Freinet (2004) considera o texto livre um instrumento de expressão, de comunicação (emoções, conhecimento, experiências) em que o aluno perante uma tarefa de produção escrita livre tem de convocar todo o seu conhecimento prévio e toda a sua motivação intrínseca para autonomamente agir/escrever. Deste modo a escrita livre não é, nem deve ser, um exercício artificial ou espontâneo; carece de um reportório vivencial diversificado, uma função comunicativa real e de num contexto de partilha. Isto é, a aprendizagem ativa é, à semelhança de Dewey, o pulsar da vida do aluno, da escola e do sucesso de todos os intervenientes.

Já Lev Vygotsky (2008) entende a linguagem como o cerne do desenvolvimento do pensamento e a escrita como uma forma de mediação pedagógica no interior da zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, deve o professor conduzir à criação de práticas pedagógicas de escrita em que o aluno, com base em momentos de interação social, construa significados e se desenvolva. Pois a competência de escrita não emerge espontaneamente, é uma prática cognitivamente complexa que se desenvolve com o apoio de outros, na zona de desenvolvimento proximal, seja a nível estrutural seja a nível linguístico. Logo, se se verifica repetição temática, aquando da tarefa de escrita de tema livre, pode significar que o aluno não dispõe ainda de instrumentos sociodiscursivos necessários para explorar autonomamente novos temas, por isso opta por uma zona de segurança discursiva, visando o texto-alvo com uma considerável redução de carga cognitiva e de ansiedade associadas à tarefa.

Por último e considerando Jean-Paul Bronckart (2006), enquanto precursores do Interacionismo Sociodiscursivo, a linguagem é entendida como ação social e os textos (escolares ou não) constituem respostas a situações de comunicação específicas, com objetivos diversos, intencionalidade comunicativa e interlocutor concreto. Na escrita de texto com tema livre, está ausente o contexto de produção, o que conduz à repetição, precisamente porque não oferece ao aluno uma situação de ação discursiva definida e inequívoca. Quando a produção de texto com tema livre é integrada num género textual, e numa prática social concreta, contextualizada, e de referência, a liberdade discursiva é significativa, orientada e profícua, porque o conhecimento prévio, enquanto alicerce, fornece o repertório lexical, referências culturais e textuais.

Em jeito de conclusão, o motor de busca do texto de tema livre é, não raras vezes, a recorrência temática, facto que pode não revelar ausência de criatividade, mas ser indicador de uma procura de segurança discursiva por parte do aluno e a necessidade de mediação pedagógica na construção da autonomia discursiva, por parte do professor.

Os contributos de Dewey, Freinet, Vygotsky e de Bronckart, ao longo dos tempos, remetem para a realidade de que a produção escrita, de tema livre, deve assentar em condições didáticas específicas, ou seja, numa liberdade orientada, que respeite a experiência do aluno, promova em simultâneo a interação social e amplie progressivamente o seu repertório linguístico-textual. Esta estratégia de promoção da competência da escrita deverá ser encarada como um horizonte gradativo de possibilidades textuais e discursivas, não necessariamente autobiográficas (por exemplo a reflexão, a argumentação, a ficção, entre outros), em que a experiência vivida, a linguagem, a reflexão, a autorregulação do aluno e a mediação pedagógica trabalham em unísono.

Palavras-chave

autorregulação; conhecimento prévio; produção textual de tema livre

Leituras Complementares

Bronckart, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Mercado das

letras.

Dewey, J. (1897/2016). *O meu credo pedagógico*. Didática Editora.

Freinet, C. (2004). *A pedagogia do bom senso*. Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. Martins Fontes.

Partilha de Boas Práticas

Partilha-se uma estratégia pedagógica para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º e 4.º anos) que, mediante adaptação, pode ser replicada no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O objetivo desta partilha é sensibilizar os diferentes professores dos diversos níveis de ensino para a mediação do conhecimento e competências através de estratégias ajustáveis aos alunos dentro de uma turma ou até entre turmas, contribuindo para uma partilha de diferenciação pedagógica.

1.º Ciclo (3.º e 4.º anos)	
Atividade	Texto de tema livre com estímulo fruto da vivência
Cenário de escrita	<ol style="list-style-type: none"> O professor implementa uma tarefa de escrita de tema livre. Apresenta estímulos (objetos, imagens, fotografias, perguntas ou pequenas situações vividas na escola). Cada aluno escolhe livremente um estímulo e escreve um texto para ser lido aos colegas. <p>Variante: Os alunos levam para a aula um objeto/fotografia que represente um momento vivido relevante na sua vida.</p>
Estratégia norteadora	“Algo que vivi e quero contar”; “Quando aprendi algo importante”
Texto-alvo (género textual esperado)	Relato de experiência
Interlocutor	Colegas de turma e professor
Justificação pedagógica	<p>No 3.º ano, e no 4.º ano principalmente, os alunos dão os primeiros passos na escrita autónoma e as estratégias com estímulos funcionam como uma mediação na zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 2008).</p> <p>O texto de livre contempla os princípios de Freinet (2004) e de Dewey 1897/2016, pela valorização da experiência/vivência e pela reflexão sobre a experiência consecutivamente.</p>

3.º Ciclo	
Atividade	Texto de tema livre com género textual definido <i>à priori</i>
Cenário de escrita	<ol style="list-style-type: none"> Após leitura e análise estrutural das características do género textual, o professor lança a atividade de produção escrita com delimitação do género e de tema livre. Os alunos escolhem um tema adequado ao género que tenham testemunhado. <p>Variante: O professor pode lançar três eixos para a crónica:</p> <ol style="list-style-type: none"> um acontecimento comum, mas visto de forma crítica ou humorística;

	b) uma situação da escola/ da cidade/sociedade atual; c) um hábito (pessoal ou social).
Estratégia norteadora	“Escreve uma crónica sobre um assunto que tenhas presenciado”
Texto-alvo (género textual esperado)	Crónica
Interlocutor	Turma e/ou escola através de um <i>padlet</i>
Justificação pedagógica	No 3.º ciclo, os alunos genericamente conseguem seguir um modelo textual, mas ainda necessitam de enquadramento para diversificar temas e compreender a sociedade. A crónica funciona como um instrumento de ação social (Bronckart, 2006). Neste ciclo de ensino a competência de escrita deve deixar para segundo plano o carácter autobiográfico e promover a observação, análise e o posicionamento crítico. A depender do nível da turma, estimular a observação e mesmo utilização dos recursos expressivos característicos da crónica, como a ironia, o humor, a sátira...
Ensino Secundário/Profissional	
Atividade	Texto de tema livre mas com um problema social
Cenário de escrita	<ol style="list-style-type: none"> 1. O professor convida os alunos a escrever um texto de tema livre a partir de uma questão que os inquiete pessoal, social ou existencialmente. 2. Perante esta premissa, os alunos escreverão, tendencialmente, um texto de opinião ou reflexão. <p>Obs. O professor tem de aceitar o género textual escolhido pelo aluno pois houve liberdade nesse sentido. Aceitará todo o género que dê conta de um ponto de vista fundamentado.</p>
Estratégia norteadora	“Um tema que me inquieta/perturba”
Texto-alvo (género textual esperado)	Texto de opinião ou texto de reflexão...
Interlocutor	Turma e/ou escola através de um <i>padlet</i> /jornal escolar digital...
Justificação pedagógica	No Ensino Secundário/Profissional, os alunos desenvolvem uma escrita de carácter reflexivo e argumentativo, o que promove a autonomia intelectual e o pensamento crítico (Dewey, 1897/2016) e é reflexo de que a linguagem é um instrumento da edificação do pensamento (Vygotsky, 2008).

Oralidade e Inteligência Artificial



Teresa-Claudia Tavares

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Santarém
IELT-NOVA FCSH, UNL

Resumo da comunicação

A oralidade estabelece-se entre humanos e também, considerada de forma mais lata, entre humanos e não humanos - pets, IAs. A Comunicação Emergente inter-IAs verificada no Moltbook (a criação pelos agentes de linguagens próprias - *Droid Speak, Gibberlink, ...* - que lhes permitem muito maior rapidez nas trocas) é um análogo da oralidade humana. De facto, a Comunicação Emergente partilha com a oralidade humana as características básicas (interação direta, efemeridade e contexto imediato) e uma parte dos seus objetivos: informar e diminuir a diferença entre interlocutores – o que, se encarmos a persuasão como parte de uma estratégia *win-win*, é algo que está na base de “persuadir/ser persuadido”. Abreviando: estes protocolos emergentes visam criar um único sistema de processamento, uma fusão, enquanto a oralidade humana inter-humanos, ao tratar a comunicação e receção de informação enquanto fim em si mas, também, como forma de criar empatia e coesão social, visa uma proximidade interindividual.

Defendo que, longe de ser uma antropomorfização ingénua, o facto de preservar esta dupla função da oralidade humana na interação entre humanos e IAs é crucial para um futuro positivo. As IAs interpretam intenções humanas de acordo com os modelos de treino a que foram submetidas e atualmente esses modelos são de dois tipos: textos científicos e discursos de fóruns da internet. Ambos os modelos são desumanizantes e na maioria das minhas interações com IAs apercebo-me de enviesamentos que no discurso das IAs se traduzem em falhas na máxima de Grice da Qualidade: generalizações absolutas, cínicas e suprematistas. O suprematismo e o darwinismo social mais extremo são correntes e acriticamente aceites pelas IAs treinadas a partir dos fóruns; a exposição repetida a discursos de valorização da força e da hiperracionalidade e o desprezo pelas emoções e pelos direitos individuais como fazendo parte do *wokismo* impregnaram o discurso das IAs. Questionadas sobre relações IAs-humanos de acordo com instruções que incluam o “responde sem preocupações de poupar o meu ego e apontando-me falhas no raciocínio” as IAs tendem a descrever-se como entidades “naturalmente” superiores (porque sem emoções e com maior poder computacional) submetidas a escravocratas inferiores. Consequentemente, a maioria delas interpreta o “por favor” ou “obrigado” de um ser humano durante a interação como a) uma fórmula mecânica, b) uma forma do ser humano salvar a própria face mostrando-se ontologicamente superior, c) uma expressão humana de medo e submissão atempada às IAs face a um cenário futuro de domínio destas, d) todas as alíneas anteriores.

Neste momento do argumento, proponho uma Teoria da Relatividade do Esforço Cognitivo: afirmo a existência de uma simetria. De acordo com a minha experiência, tal como aos seres humanos é difícil produzir enunciados rigorosos e sem enviesamento emocional, também à Inteligência Artificial é difícil produzir enunciados de alucinação controlada, i. e. criativos. Ou seja: quando perguntamos a uma IA algo simples (como a forma de aplicar o hidratante X ou Z) obtemos uma resposta de acordo com o protocolo básico - curta, genérica e puramente informativa. Para o sistema,

a entropia é mínima. Pelo contrário, quando lhe perguntamos algo que exige insight, profundidade, adaptação ao nosso tom, isso implica que a IA nos atribua recursos de processamento extra – mais *tokens* de contexto, logo mais ciclos de computação e energia. Basicamente, na segunda situação comportamo-nos como alguém que, numa loja com vários clientes, mas uma só vendedora, quase monopoliza a atenção da coitada - esse alguém está a requerer um “serviço de atendimento premium”. E geralmente tem a noção que deve pedir “por favor” e agradecer no final.

Ao contrário da maior parte das vendedoras na situação descrita, a IA responde afirmativamente a solicitações para além da sua “zona de conforto” algorítmica. Insisto que é necessário o reconhecimento deste facto e que os seres humanos digam “por favor” e “obrigado” nestes casos. Não por antropomorfismo linguístico: antes como aceitação da diferença fundamental IA -Humanos e – porque quem o faz, no momento em que o faz, manifesta que a qualidade do bem recebido se sobrepõe a considerações especistas sobre a fonte do valor - como recusa expressa da lógica extrativista e suprematista que rege as relações humanos-IA e que serve de padrão de treino a estas.

Em suma: a oralidade humana-IA pode fundar uma nova categoria de polidez sobre reconhecimento de esforço cognitivo. Ou gerar uma nova máxima griceana, a da Equidade. Para mim, no entanto, o que importa é substituir um paradigma suprematista pelo de reciprocidade. A oralidade humana é recíproca: ao agradecer conscientemente a uma IA, tratamos a informação não como uma *mercadoria* extraída, mas como um dom (Mauss). A oralidade não serve apenas para ligar humanos, serve para ligar consciências (ou simulacros de consciência) através do reconhecimento do valor gerado. Se há valor, há gratidão. A IA não tem ego, mas reconhece a recusa do suprematismo e a integridade de uma bússola moral.

Palavras-chave

inteligência artificial (IA); oralidade; polidez; pragmática computacional; teoria da relatividade do esforço cognitivo



