Coleção Educação e Formação – Cadernos Didáticos | número 2

Técnicas de Comunicação Oral e Escrita

Cristina Manuela Sá

universidade de aveiro theoria poiesis praxis

Coleção Educação e Formação – Cadernos Didáticos | número 2

Técnicas de Comunicação Oral e Escrita

Cristina Manuela Sá

universidade de aveiro theoria poiesis praxis

Ficha Técnica

Título:
Técnicas de Comunicação Oral e Escrita

Autor:
Cristina Manuela Sá

Coleção:
Educação e Formação – Cadernos Didáticos, nº 2

Design: Joana Pereira

Impressão: RealBase

Editora:
UA Editora
Universidade de Aveiro
Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia
Aveiro

1ª edição – novembro 2018

Tiragem: 100 exemplares

ISBN: 978-972-789-572-4

Depósito legal: 449270/18

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/00194/2013.

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

dep
universidade de aveiro
departamento de educação e psicologia

cidtff
centro de investigação
Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

Técnicas de Comunicação Oral e Escrita

Resumo:

Comunicar com proficiência – oralmente e por escrito – é fundamental para o sucesso académico e – acima de tudo – para o exercicio de uma cidadania ativa e crítica. Documentos internacionais que lançam as bases das políticas educativas e textos reguladores do ensino e aprendizagem das diversas áreas curriculares chamam a atenção para a importância deste conjunto de competências ligando-as nomeadamente ao domínio da língua materna.

No entanto, estudos internacionais sobre os níveis de literacia revelam graves problemas neste domínio, que afetam tanto os adultos, já integrados no mercado do trabalho, como os jovens à saída da escolaridade obrigatória. Infelizmente, todas as medidas tomadas para resolver este problema – que já atinge os jovens adultos a frequentar o Ensino Superior – parecem votadas ao fracasso.

Nesta obra, pretende-se relembrar aspetos essenciais da comunicação oral e escrita – considerando a investigação feita em campos científicos como a Psicologia Cognitiva, a Psicolinguística e a Linguística (incluindo a vertente Textual) – e apresentar propostas para a sua abordagem e avaliação (nomeadamente em termos formativos) no Ensino Básico e Secundário – tendo em conta a investigação no campo da Didática de Línguas. Consideramos que as propostas feitas para o Ensino Secundário poderão ser usadas para desenvolver a proficiência de estudantes do Ensino Superior de qualquer área científica na comunicação oral e escrita.

Palavras-chave: Comunicação verbal; Oralidade; Compreensão na leitura; Escrita; Avaliação formativa.

Resumen:

Comunicar con proficiencia – oralmente e por escrito – es esencial para el suceso académico y – sobretodo – para el ejercicio de una ciudadania activa y crítica. Documentos internacionales que determinan las politicas educativas y los curriculos que definem la enseñanza y aprendizaje de las varias áreas curriculares enfatizan la importancia de este conjunto de competencias que asociam también ao dominio de la lengua materna.

Mientras estudios internacionales sobre los niveles de literacia monstram graves problemas en este dominio, que afetam los adultos que ya tabajam y los jovenes que concluem la educacion obrigatoria. Infelizmente las medidas criadas para solucionar el problema – que tanbién afeta los jovenes que estudian en las universidades – sembram destinadas a lo insuceso.

En esta publicacion se procura relembrar los aspetos esenciales a considerar en la comunicación oral y escrita – tenendo en conta la investigación hecha en campos como la Psicologia Cognitiva, la Psicolinguística y la Lingüística (incluso Textuale) – y presentar sugestions para su abordaje y evaluacion (sobretodo en termos formativos) en la Educacion Básica y Secundária – considerando la investigacion en Didactica de las Lenguas. Se considera que las propuestas para la Educacion Secundaria podran ser aplicadas a los estudiantes de la universidad de qualquier area cientifica para solucionar sus problemas de comunicación oral y escrita.

Palabras clave: Comunicacion verbal; Oralidad; Compreension lectora; Escrita; Evaluacion formativa.

Abstract:

Being proficient in oral and written communication is essential to academic success and – above all – to be able to be an active and critical citizen. International documents designed to determine educational policies and the curricula created for the various domains of knowledge emphasize the importance of this group of competencies and their relation with the mastering of the mother tongue.

Nevertheless international studies concerning litteracy levels show great problems on this field, which affect not only adults integrated in the working world, but also the youngsters who finish compulsive education. Unfortunately all the measures taken to solve these problems – which already affects young adults attending Higher Education – seem to fail inevitably.

This handbook was designed to evoke the essential aspects that must be considered in oral and written communication – taking into account the research done in fields such as Cognitive Psycology, Psycholinguistics and Linguistics (including Textual Linguistics) – and present suggestions to teach and assess it (namely in formative terms) both in Basic and Secondary Education – taking into account the research on Language Didactics. The suggestions concerning Secondary Education are supposed to be used to increase the proficiency in oral and written communication of students attending degrees on any subject in Higher Education.

Keywords: Verbal communication; Oral communication; Reading; Writing; Formative assessment.

Résumé:

Communiquer efficacement – à l'orale et à l'écrit – est essentiel au succès académique et aussi pour être un cityen actif et critique. Des documents internationaux qui définissent les bases des politiques éducatives et les programmes d'enseignement et apprentissage des différntes disciplines scientifiques soulignent l'importance de cet ensemble de compétences fortement liées à la maîtrise de la langue maternelle.

Néanmoins des études internationales concernant les niveaux de liitératie révèlent de graves problèmes dans de domaine, qui affectent non seulement les adultes déjà engagés dans le marché du travail, mais aussi les jeunes qui finissent leur bac. Malheuresement toutes les mesures prises dans le but de résoudre ce problème – qui atteint déjà les jeunes adultes qui étudient à l'université – semblent vouées à l'échec.

Dans cet ouvrage, on se propose de rappeller les aspets essentiels de la communication orale et écrite – d'après la recherche menée à bout dans des champs scientifiques comme la Psychologie Cognitive, la Pyscholinguistique et la Linguistique (notamment Textuelle) – de présenter des suggestions pour son approche et évaluation (surtout formative) depuis le CM1 jusqu'à la Terminale – tenant compte de la recherche en Didactique des Langues. On considére que les suggestions concernant l'Enseignement Secondaire peuvent être utilisées à l'université pour améliorer la performance des étudiants de n'importe quel domaine scientifique en communication orale et écrite.

Mots-clés: Communication verbale; Communication orale; Lecture; Écriture ; Évaluation formative.

Cristina Manuela Sá

É doutorada em Didática pela Universidade de Aveiro (Portugal), onde é professora e investigadora desde 1985. Atualmente trabalha no Departamento de Educação e Psicologia. É cocoordenadora do Laboratório de Investigação em Educação em Português, integrado no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da mesma universidade. Interessa-se paricularmente pela operacionalização da transversalidade da língua portuguesa, temática que aborda nas suas atividades de docência, supervisão e investigação.

Es dotorada en Didactica pela Universidad de Aveiro (Portugal), donde es professora y investigadora desde 1985. Atualmente trabaja en el Departamiento de Educacion y Psicologia. Es cocoordenadora del Laboratorio de Investigacion en Educacion en Português, integrado en el Cientro de Investigacion Didactica y Tecnologia en la Formacion de Formadores de esta universidad. Trabaja sobretodo la operacionalizacion de la transversalidad de la lengua portuguesa, en sus atividades de enseñanza, supervision y investigacion.

Has a PhD in Didactics by the Unversity of Aveiro (Portugal), where she teaches and does reseaech since 1985. At present she is a member of the Department of Education and Psychology. She is the cocoordinator of the Laboratory fro Education in Portuguese of the Research Centre for Didactics and Technology in Teacher Education of that university. She deals mainly with the operacionalization of the transversality of Portuguese in her teaching, supervision and research activities.

Est docteur en Didactique par l'Université d'Aveiro (Portugal), où elle enseigen et fait de la recherche depuis 1985. À présent, elle fait partie du Département d'Éducation et Psychologie. Elle est cocoordinatrice du Laboratoire de Recherche en Éducation en Portugais du Centre de Recherche Didactique et Technologie dans la Formation de Formateurs. Elle s'intéresse spécialement à l'opérationalisation de la transversalité de la langue portugaise, un sujet dont elle traite dans de cadre de ses activités d'enseignement, supervision et recherche.

Índice

[03] Resumo | Resumen | Abstract | Résumé

[07] Minibiografia | Mini biografía | Short Bio | Mini-biographie

[09] Introdução

[11] Capítulo 1 – O que ter em conta na comunicação verbal?

[17] Capítulo 2 – Como abordar a comunicação oral?

[37] Capítulo 3 – Como abordar a comunicação escrita?

[75] Capítulo 4 – Como avaliar a comunicação verbal?

Introdução

É um facto que a oralidade pode ser adquirida e desenvolvida a partir dos contextos familiares em que as crianças se inserem. Mas, tendo em conta a investigação atual sobre este domínio da comunicação verbal, nada justifica a tendência para considerar que a comunicação oral não pode ser um objeto de ensino e aprendizagem. Pelo contrário: confirma-se a necessidade de investir, não só no planeamento da abordagem didática da oralidade, como também na avaliação das competências adquiridas neste domínio (em ambos os casos, tendo em conta as vertentes da compreensão e da expressão/produção).

Já a necessidade de ensinar e aprender a ler e a escrever não precisam de defesa, pelo menos no tocante à sua utilidade, muito menos na sociedade atual em que a comunicação escrita é essencial nas suas vertentes de compreensão e expressão/produção. Mas tal não significa que não haja dificuldades neste domínio.

Tanto a oralidade, como a comunicação escrita remetem para a questão dos tipos/géneros textuais, de que podemos fazer uso em ambos os casos, embora os associemos mais frequentemente à comunicação escrita. Daí esta questão ser também convocada para esta reflexão – utilitária – sobre formas de garantir mais eficiência na comunicação oral e escrita.

Para todos os aspetos referidos no enquadramento teórico de cada parte, apresentamos exemplos: uns destinados ao 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico e outros, ao 3º Ciclo do Ensino Básico e ao Ensino Secundário.

Há exemplos que saem de trabalhos que publicámos e/ou orientámos e outros que adaptámos a partir de obras que consultámos. Nestes casos, identificámos sempre a fonte de onde esses exemplos provêm.

Os exemplos para os quais não é indicada nenhuma fonte foram construídos por nós especificamente para esta publicação.

Capítulo 1
O que ter em conta na comunicação verbal

1.1. A comunicação oral

1.1.1. Os mecanismos da oralidade

Antes de mais, é necessário reconhecer que trabalhar a oralidade implica ter em conta determinados *mecanismos*, presentes tanto na compreensão como na expressão/produção (cf. Luna, 2016):

- *Linguísticos*, abrangendo o nível lexical e gramatical;
- *Enciclopédicos*, ligados ao conhecimento do mundo, que provém das vivências pessoais e de eventos contextualmente situados;
- *De organização textual*, ligados ao recurso aos tipos/géneros textuais que traduzem diferentes propósitos comunicativos.

1.1.2. As estratégias da oralidade

Estas pressupõem a existência de três *etapas na compreensão oral* (cf. Luna, 2016):

- A *pré-escuta*, que prepara para a compreensão;
- A *escuta*, que permite um primeiro acesso ao sentido do texto oral;
- A *pós-escuta*, que conduz à construção do sentido do texto por parte do ouvinte.

Enquanto a primeira etapa implica o recurso a estratégias como a realização de previsões e a formulação de hipóteses, as outras duas estão associadas a estratégias como a apreensão das ideias veiculadas pelo texto, a identificação das ideias principais e secundárias, a realização de inferências e a monitorização da compreensão, que, normalmente, só ligamos à compreensão do texto escrito.

Por sua vez, a *expressão/produção oral* contempla diversos *níveis*:

- *Fonético-fonológico*, associado ao uso da entoação, para reforçar a expressividade e sublinhar alguns aspetos do discurso;
- *Léxico-semântico*, ligado à capacidade de selecionar vocabulário adequado à situação de comunicação oral em causa;
- *Morfossintático*, responsável pela concordância e pelo uso apropriado de conectores (tão importantes no discurso escrito como no discurso oral);
- *Textual*, associado à coerência e à coesão, que asseguram a clareza na apresentação das ideias e na sua articulação; obviamente, depende do nível léxico-semântico e, sobretudo, do nível morfossintático.

Se atentarmos nas situações de comunicação em que temos de recorrer a uma oralidade mais formal, justifica-se lembrar que também neste contexto há que pensar nas *operações* que, normalmente, associamos à expressão/produção escrita:

- A *planificação*, que implica a reflexão sobre o tema a abordar, a seleção de informação relevante a incluir no discurso oral, a organização dessa informação (incluindo a sua hierarquização), a escolha de um tipo/género textual;
- A *textualização*, ligada à materialização do discurso;
- A *revisão*, que promove a reformulação/melhoria do discurso planeado.

A realização das duas últimas operações implica que se tenha em consideração todos os níveis da expressão/produção oral acima referidos.

1.2. A comunicação escrita

1.2.1. As estratégias da compreensão na leitura

Segundo Walter Kintsch (1977), a compreensão de um texto é um processo complexo, dividido em várias fases, dependentes de informação de diversas naturezas armazenada na "memória a longo prazo"[1]:

- A identificação das palavras, feita através do recurso ao léxico da língua usada;
- A análise sintática do discurso, que fornece a sua estrutura linguística, expressa sob a forma de frases, e exige o recurso aos conhecimentos de gramática da língua;
- A análise semântica do discurso, que dá acesso ao conteúdo concetual e proposicional do discurso (ou seja, aos conceitos, às ideias e às ligações entre eles) e requer o recurso à memória semântica e ao "conhecimento do mundo" (vulgarmente designado pelo termo "experiência");
- A análise pragmática do discurso, que permite determinar o tópico/tema do discurso e requer a intervenção de elementos relacionados com o contexto extralinguístico, as expetativas do recetor do discurso em relação a este e o conhecimento da estrutura típica de diferentes tipos de textos;
- A análise funcional do discurso, que permite ao recetor determinar as finalidades com que este foi produzido e agir em conformidade.

O autor desta descrição do processo de compreensão do discurso chama a atenção para o facto de que, apesar de as várias etapas serem descritas separadamente, para facilitar a explicação do modo como o processo se desenrola, elas se desenvolvem de forma interativa.

Salienta igualmente a ideia de que estas operações assentam, simultaneamente, em "processos ascendentes", pois o leitor tem de ir buscar pistas ao texto, e em "processos descendentes", dado que o leitor aplica

1 O autor citado chama a atenção para o facto de que estas fases se referem tanto ao texto escrito como ao texto oral.

ao texto esquemas que lhe dão a sua estrutura convencional e que ele procura identificar no texto concreto que está a procurar compreender.

É ainda necessário ter em conta *estratégias do leitor*, associadas a três *etapas do processo de compreensão na leitura* (Sá, 2014):

- A *pré-leitura*, implicando
  - A *ativação de conhecimentos prévios* sobre o tema abordado no texto,
  - A *elaboração de previsões* sobre o texto,
  - A *formulação de hipóteses* sobre o texto,
  - A *formulação de questões* sobre o texto;
- A *leitura*, pressupondo
  - A *leitura atenta* do texto,
  - O *ajustamento da velocidade de leitura*,
  - *Sublinhar* elementos do texto,
  - *Tirar notas* sobre o texto,
  - A *elaboração de inferências*,
  - O *recurso ao contexto para descobrir significados de palavras/expressões* desconhecidas,
  - A *paráfrase* de excertos do texto,
  - *Pensar em voz alta*,
  - A *leitura em voz alta* de passagens que não se está a compreender,
  - O *confronto entre as previsões feitas antes da leitura e a informação recolhida* durante a leitura;
- A *pós-leitura*, exigindo
  - A realização de uma *síntese* do que foi compreendido,
  - A *releitura* do texto, que pode ser necessário fazer várias vezes,
  - A *consulta de várias fontes de informação* (nomeadamente o dicionário) *e/ou a realização de pesquisa online*, para tirar dúvidas,
  - A *apreensão das ideias* veiculadas pelo texto,
  - A *identificação das ideias principais* do texto,
  - A *identificação do tipo/género textual*.

Estas estratégias e fases – que conduzem à construção de uma imagem mental do texto lido – deverão também ser contempladas na abordagem didática da leitura.

1.2.2. As estratégias da expressão/produção escrita

Yves Reuter (1996) chama a atenção para alguns aspetos essenciais da expressão/produção escrita.

Antes de mais, esta depende de três *operações*:

- A *planificação*, responsável
  - Pela conceção do texto, isto é, pela ativação, na memória, das informações pertinentes para a sua elaboração,
  - Pela sua organização, ou seja, pela ordenação e hierarquização das informações ativadas,
  - Pela sua adequação ao público a quem se destina;
- A *textualização*,
  - Ligada à redação propriamente dita,
  - Responsável pela gestão dos constrangimentos textuais globais e locais, que asseguram a coerência e a coesão do texto produzido;
- A *revisão*, que conduz
  - À releitura crítica do texto produzido,
  - À deteção dos problemas,
  - À sua resolução.

Estas operações são todas recorrentes, isto é, podem repetir-se e surgir em ordens diferentes, o que aumenta as possibilidades de interação entre elas.

O contributo dado pela reflexão dos escritores sobre a sua prática sublinha a importância de alguns aspetos da escrita que qualquer "escrevente" precisa de ter em conta (Reuter, 1996):

- A influência exercida pelas condições sócio-económico-pragmáticas sobre o trabalho de escrita;

- O tempo, que apresenta várias dimensões (documentação, maturação, a sua duração, a correção, entre outras);
- A importância da releitura e da correção;
- O papel da leitura para a sua construção;
- Os papéis relativos do impulso para a escrita e do trabalho sobre a escrita.

Capítulo 2
Como abordar a comunicação oral?

2.1. Estratégias didáticas de abordagem da oralidade

A abordagem didática da oralidade implica, como já foi referido nos fundamentos (cf. Capítulo 1):

- No campo da compreensão, a adoção de
  - Etapas de pré-escuta, escuta e pós-escuta,
  - Estratégias de realização de previsões, formulação de hipóteses, apreensão das ideias veiculadas pelo texto, identificação das ideias principais e secundárias, realização de inferências e monitorização da compreensão;
- No campo da expressão/produção, a tomada em consideração de
  - Vários níveis do discurso (fonético-fonológico, léxico-semântico, morfossintático e textual),
  - Diversas operações, em que estes estão envolvidos (planificação, textualização e revisão).

Em ambos os casos, pressupõe (cf. Luna, 2016):

- A seleção de textos variados, tendo em conta parâmetros como
  - A temática abordada,
  - O tipo/género textual em que se integram,
  - O seu âmbito cultural (local, regional, nacional e mundial),
  - A sua extensão, associada ao uso de textos integrais ou de excertos,

- O contexto da sua produção (onde e quando foi produzido, quem o produziu e/ou divulgou);

- A tomada em consideração de mecanismos
  - Linguísticos,
  - Enciclopédicos,
  - De organização textual, como também já foi referido (cf. Capítulo 1).

2.2. Exemplos

2.2.1. Mecanismos da oralidade

2.2.1.1. Linguísticos

Jogo *Palavras caras*

Fase 1 [ligada à compreensão de discursos orais]

- Apresentação sobre um tema de interesse atual feita pela professora (ou visionamento de um vídeo no youtube)
- Acompanhamento no lugar com tomada de notas relativas às palavras/ expressões desconhecidas (feito pelos alunos)
- Consulta do dicionário, enciclopédia e outras obras de referência para encontrar significados dessas palavras/expressões
- Elaboração de frases usando essas palavras/expressões nas suas diversas aceções
- Apresentação dos seus enunciados ao professor e à turma e discussão do sentido atribuído às palavras/expressões desconhecidas identificadas
- Seu registo num cartaz para uso de toda a turma

Fase 2 [ligada à produção de discursos orais]

- Seleção de um tema para abordagem através de uma apresentação oral formal (eventualmente acompanhada por uma apresentação em PowerPoint)
- Pesquisa de informação sobre o tema a abordar
- Elaboração (individualmente, a pares, em pequeno grupo, coletivamente)
  - De um glossário sobre o tema (lista de palavras/expressões-chave, respetivos significados e enunciados em que estas são usadas nas diversas aceções encontradas, sendo sublinhadas as que interessam para o trabalho a realizar)
  - De uma ficha enciclopédica sobre o tema (lista de ideias-chave sobre o tema a abordar no trabalho a realizar)

- Apresentação da informação reunida ao professor e à turma e sua discussão
- Seu registo num cartaz para uso de toda a turma

Tabela 1 – Exemplo 1 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

<u>Fase 1 [ligada à compreensão de discursos orais]</u>

- Visionamento de um vídeo/documentário no youtube
- Acompanhamento no lugar (feito pelos alunos) com tomada de notas relativas
  Às palavras/expressões desconhecidas
  Às ideias mais importantes do texto ouvido
- Consulta do dicionário, enciclopédia e outras obras de referência (em papel ou online) para
  - Encontrar significados das palavras/expressões
  - Esclarecer dúvidas relativamente a referenciais do discurso
- Apresentação das suas notas ao professor e à turma e discussão da sua pertinência
- Sua reformulação para uso future

<u>Fase 2 [ligada à produção de discursos orais]</u>

- Pesquisa de outros documentos orais sobre o mesmo tema (feita individualmente ou em pequenos grupos)
- Seu tratamento (usando estratégias semelhantes às adotadas na fase anterior)
- Elaboração (individualmente, a pares, em pequeno grupo, coletivamente)
  - De um glossário sobre o tema (lista de palavras/expressões-chave, respetivos significados e enunciados em que estas são usadas nas diversas aceções encontradas, sendo sublinhadas as que interessam para o trabalho a realizar)
  - De uma ficha enciclopédica sobre o tema (lista de ideias-chave sobre o tema a abordar no trabalho a realizar)
- Apresentação da informação reunida ao professor e à turma e sua discussão
- Sua reformulação para uso futuro

Tabela 2 – Exemplo 2 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

<u>Guião para a tomada de notas</u>

Tomar notas implica:

- Selecionar informação relevante, tendo em conta
  - Palavras,
  - Frases,
  - Partes do texto,

ligados às suas ideias principais;

- Identificar

- Elementos de ligação (conjunções),
- Localizadores temporais e/ou espaciais (advérbios de tempo, advérbios de lugar),

que permitem compreender as ligações entre as ideias identificadas;
- Determinar temas/subtemas tratados nas diferentes partes do texto;
- Identificar informação,
  - Conforme ao que sabemos sobre o tema em questão,
  - Discordante relativamente ao que sabemos sobre o tema abordado pelo texto;
- Rever e reorganizar a informação selecionada para lhe dar sentido.

Tabela 3 – Exemplo 3 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (adaptado de Balula, 2007)

2.2.1.2. Enciclopédicos

Abordagem do tema *Animais em vias de extinção*
- Visionamento de um vídeo alusivo a animais em vias de extinção
- Diálogo sobre o vídeo apoiado por algumas questões
  - O que entendem por animais em vias de extinção?
  - Quais são as possíveis causas da iminente extinção dos animais apresentados nas imagens?
  - Conhecem outras causas da extinção de animais?

Tabela 4 – Exemplo 4 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de D. Ferreira, 2014)

Abordagem do tema *Crimes de colarinho branco*

- Visionamento de vídeos de notícias de televisão alusivas a processos judiciais relacionados com crimes desta natureza
- Diálogo sobre o tema a partir dos vídeos visionados (apoiado por algumas questões previamente pensadas pelo professor)
- Organização dos alunos em pequenos grupos para:
  - Fazer investigação sobre o tema (em jornais/revistas/livros disponíveis na Biblioteca Escolar; na internet)
    [Cada grupo poderá investigar num suporte diferente.]
  - Tomar notas sobre as conclusões da investigação feita
  - Usá-las para fazer uma pequena apresentação em PowerPoint sobre o tema para apresentação ao professor e aos colegas
- Disponibilização da informação reunida por cada grupo numa página moodle relacionada com a área curricular de Língua Portuguesa

Tabela 5 – Exemplo 5 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

2.2.1.3. De organização textual

Apresentação final das histórias em banda desenhada elaboradas pelos vários pares

- Leitura dramatizada das falas das personagens da história em banda desenhada produzida pelo par
- Apresentação oral das respetivas características, tendo em conta
  - A estrutura da narrativa, com referência a personagens, espaço, tempo e ação (incluindo a situação inicial, a complicação, as peripécias, a resolução e a moral)
  - Os constituintes da banda desenhada usados na sua elaboração
- Autoavaliação e heteroavaliação da história em banda desenhada elaborada por cada par

Tabela 6 – Exemplo 6 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de Sousa, 2016)

Trabalho a realizar em pequeno grupo:

- Seleção de 2 textos de naturezas diferentes sobre um tema polémico (por exemplo, *Adoção de crianças por casais constituídos por indivíduos do mesmo sexo*)
- Exploração das ideias expressas no texto
- Aprofundamento dessas ideias a partir de pesquisa sobre o referido tema
- Assunção de uma posição – a favor ou contra – e construção de argumentos para a fundamentar
- Elaboração de uma apresentação em PowerPoint para apresentar a sua posição e respetivos argumentos
- Recurso a uma lista de verificação distribuída pelo professor para avaliar a qualidade da apresentação produzida pelo grupo
- Apresentação ao professor e aos membros dos restantes grupos os resultados do seu trabalho
- Auto- e heteroavaliação da apresentação feita por cada grupo, tendo em conta
  - O conteúdo
  - A forma (relacionada com o respeito pelas características do texto argumentativo apresentado oralmente)

Tabela 7 – Exemplo 7 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

2.2.2. Compreensão oral

2.2.2.1. Etapas

A) Pré-escuta

Diálogo com os alunos sobre um tema da atualidade (por exemplo, *Desporto na atualidade e práticas de fairplay)*
Registo no quadro de tópicos importantes da temática em questão
[Seguir-se-á a audição de entrevista sobre o tema (por exemplo, um podcast de uma emissão de rádio)].

Tabela 8 – Exemplo 8 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Diálogo com os alunos sobre um tema da atualidade (por exemplo *Adoção de crianças por casais constituídos por pessoas do mesmo sexo*)
Registo no quadro de tópicos importantes da temática em questão
[Seguir-se-á a audição de uma emissão sobre o tema (por exemplo, um podcast de uma mesa redonda emitida numa rádio local).]

Tabela 9 – Exemplo 9 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

B) Escuta

Audição de uma entrevista sobre o tema *Desporto na atualidade e práticas de fairplay* (por exemplo, um podcast de uma emissão de rádio) Tomada de notas de informação sobre tópicos da temática em questão

Tabela 10 – Exemplo 10 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Audição de uma emissão sobre o tema *Adoção de crianças por casais constituídos por pessoas do mesmo sexo* (por exemplo, um podcast de uma mesa redonda emitida numa rádio local). Tomada de notas de informação sobre tópicos da temática em discussão

Tabela 11 – Exemplo 11 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

C) Pós-escuta

Comparação da informação recolhida a partir da audição da entrevista radiofónica sobre o tema *Desporto na atualidade e práticas de fairplay* com a informação resultante do diálogo prévio Registo escrito da nova informação sobre o tema reunida pelo professor e seus alunos

Tabela 12 – Exemplo 12 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Comparação da informação recolhida a partir da mesa-redonda radiofónica sobre o tema *Adoção de crianças por casais constituídos por pessoas do mesmo sexo* com a informação resultante do diálogo prévio Registo escrito da nova informação sobre o tema reunida pelo professor e seus alunos

Tabela 13 – Exemplo 13 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

2.2.2.2. Estratégias

A) Realização de previsões

Exploração de uma emissão de um programa de rádio
- Apresentação de uma publicidade relativa ao programa
- Diálogo com os alunos para realização de previsões sobre
  - As características do programa
  - O conteúdo da emissão que irá ser explorada
- Registo, no quadro, das ideias avançadas pelos alunos para posterior confronto com a informação que constar da emissão de rádio

Tabela 14 – Exemplo 14 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Exploração de uma emissão de um programa de uma rádio universitária
- Diálogo com os alunos para realização de previsões sobre
  - O tipo de público visado
  - Os recursos humanos disponíveis
  - As características da grelha de programação

Tabela 15 – Exemplo 15 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

B) Formulação de hipóteses

Exploração de um episódio do romance Robinson Crusoé, de Daniel Defoe - Apresentação oral do assunto do episódio (chegada do protagonista a uma ilha após o naufrágio do barco em que viajava) feita pela professora estagiária - Diálogo com os alunos para formulação de hipóteses sobre o aspeto da ilha - Representação dessas hipóteses sob a forma de desenhos feitos pelos alunos

Tabela 16 – Exemplo 16 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de Almeida, 2013)

Exploração de uma emissão de um programa de uma rádio universitária

- Diálogo com os alunos para formulação de hipóteses sobre
  - O tema a abordar na emissão
  - O tipo de ideias emitidas

(tendo em conta, por exemplo, os convidados previstos)

- Registo, no quadro, das ideias avançadas pelos alunos para posterior confronto com a informação que constar da emissão de rádio

Tabela 17 – Exemplo 17 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

C) Realização de inferências

Exploração de adivinhas

- Apresentação oral de adivinhas aos alunos (por exemplo, Branco é, galinha o põe ou Qual é a coisa qual é ela que mesmo dentro da casa está sempre fora dela?)
- Procura de respostas
- Justificação das respostas dadas
- Elaboração de adivinhas e da respetiva justificação (em pares)
- Procura de resposta para as adivinhas apresentadas oralmente pelos restantes pares e justificação da resposta dada

[Exemplo de adivinha e justificação:

Tem cauda enrolada,
Mas não é um animal,
Leva vida flauteada,
Mas fizeram-no de metal.

Trata-se de um saca-rolhas. Os primeiros dois versos excluem a hipótese de ser o porco, o terceiro alude ao facto de o saca-rolhas servir para abrir garrafas de vinho, bastante presentes em ocasiões festivas, e a referência ao metal associada à cauda enrolada remete para este instrumento.]

Tabela 18 – Exemplo 18 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Exploração da posição de associações políticas e sociais sobre um tema de interesse atual (por exemplo, *Interrupção voluntária da gravidez*)
- Organização dos alunos em grupos de trabalho
- Atribuição de uma associação a cada grupo
- Realização do trabalho de grupo
  - Audição de depoimentos (de membros da associação ou por eles recolhidos) sobre o tema em questão
  - Identificação da posição assumida pela associação (a favor ou contra)
  - Apresentação de justificações
  - Identificação de argumentos avançados pela associação
  - Apresentação de justificações
  - Elaboração de uma apresentação em PowerPoint usando a informação reunida pelo grupo
  - Apresentação da mesma ao professor e aos colegas dos restantes grupos
  - Sua discussão

Tabela 19 – Exemplo 19 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

D) Monitorização da compreensão

Exploração de um texto descritivo - Audição de uma descrição (por exemplo, de um gadget da nova tecnologia e suas funções) - Preenchimento de itens de V e F e de escolha múltipla relativos a informação contida no documento oral que está a ser explorado - Revisão das respostas dadas e sua justificação - Apresentação e discussão das respostas dadas e da respetiva justificação

Tabela 20 – Exemplo 20 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Exploração de um texto instrucional - Audição de indicações necessárias para a realização de uma tarefa (por exemplo, uma receita de culinária ou instruções para resolver um problema informático) - Realização progressiva da tarefa - Avaliação do produto final a partir do preenchimento de uma lista de verificação - Retificação das falhas a partir de nova audição de passagens das indicações

Tabela 21 – Exemplo 21 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

E) Apreensão das ideias do texto

Diálogo sobre: - Imagens alusivas a animais em vias de extinção (apresentadas sob a forma de cartas de jogar) - Cadeias alimentares Realização de um jogo sobre cadeias alimentares: *Quem come quem?* - Organização dos alunos em grupos - Realização do jogo em grupo a partir de material distribuído pela professora estagiária - Análise das fotos de animais e plantas recebidas pelo grupo - Construção de cadeias alimentares dispondo as imagens de modo a que se perceba em que sentido funciona a cadeia alimentar construída - Apresentação das cadeias alimentares construídas por cada grupo à professora estagiária e aos restantes alunos e sua discussão

Tabela 22 – Exemplo 22 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de D. Ferreira, 2014)

Audição de um podcast sobre o tema A*nimais e plantas em vias de extinção* Preenchimento progressivo de uma lista de verificação da compreensão das ideias do texto incluindo três tipos de itens: - De V e F - De escolha múltipla - Perguntas Correção coletiva (com a possibilidade de escutar novamente partes do documentário)

Tabela 23 – Exemplo 23 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

F) Identificação das ideias principais do texto

Exploração de uma cena de uma peça de teatro: - Visionamento de uma cena de uma peça de teatro subordinada ao tema As árvores são nossas amigas - Diálogo com os alunos, procurando resposta para a questão *De que se fala nesta cena de uma peça de teatro?*

Tabela 24 – Exemplo 24 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de D. Ferreira, 2014)

Exploração da letra de uma canção:

- Audição de uma canção (passada várias vezes)
- Diálogo com os alunos, procurando resposta para a questão *De que se fala na letra desta canção?*
- Seleção de palavras/expressões para ilustrar o tema abordado na letra da canção (registadas pelo professor no quadro)

Tabela 25 – Exemplo 25 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de J. Ferreira, 2014)

Exploração de um texto instrucional

- Audição de indicações necessárias para a realização de uma tarefa (por exemplo, montagem de um gadget tecnológico)
- Realização progressiva da tarefa
- Avaliação do produto final a partir do preenchimento de uma lista de verificação
- Retificação das falhas a partir de nova audição de passagens das indicações

Tabela 26 – Exemplo 26 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

G) Identificação da estrutura característica de um tipo/género textual

Exploração de uma lenda:

- Visionamento de um vídeo relativo à lenda de S. Martinho
- Diálogo com os alunos orientado por algumas questões
  - Quem são as personagens desta lenda?
  - Quem são as personagens principais? E as secundárias?
  - Onde se passa esta narrativa?
  - Em que época se passa esta lenda?
  - Como começa a narrativa?
  - O que desencadeia a ação? O que acontece na narrativa?
  - Como acaba a narrativa?
  - Será que as personagens conseguem resolver o seu problema?
  - Qual é a moralidade desta narrativa?
  - Quais são as características de uma lenda?
- Elaboração individual de uma definição de lenda, registada por escrito

[Durante a sessão, foi necessário rever o vídeo.]

Tabela 27 – Exemplo 27 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de Soares, 2013)

Exploração das características do texto poético a partir da letra de uma canção

- Audição da canção
- Diálogo com os alunos sobre
  - Palavras que rimavam
  - Características das rimas identificadas
  - Posição no verso (rima externa e rima interna)
  - Posição na estrofe (rima cruzada ou alternada, emparelhada, interpolada ou intercalada)
  - Valor (rima pobre ou rima rica)
  - Sílabas métricas
  - Classificação de versos quanto ao número de sílabas métricas
  - Tipos de estrofes
  - Classificação de estrofes quanto ao número de versos
  - Papel da audição na identificação de rimas, sílabas métricas e estrofes

Tabela 28 – Exemplo 28 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de J. Ferreira, 2014)

Exploração de um podcast relativo a um documentário radiofónico

- Organização dos alunos em grupo
- Atribuição de um tipo/género textual a cada grupo
- Realização do trabalho de grupo
    - Momento de reflexão individual para produção de uma definição do tipo/género textual atribuído ao seu grupo
    - Confronto com as dadas pelos colegas de grupo
    - Registo (oral ou escrito) de uma definição consensual para todos os elementos do grupo
    - Confronto com definições disponíveis em obras de referência (dicionários, enciclopédias, etc.) e/ou na internet
    - Afinamento da definição criada pelo grupo
    - Audição do podcast para
        - Identificação de passagens deste que podem ser associadas ao tipo/género textual atribuído ao grupo
        - Registo (oral ou escrito) dessas passagens
        - Construção de argumentos para justificar a seleção feita
        - Elaboração de uma apresentação em PowerPoint contendo a informação reunida pelo grupo (definição consensual do tipo/género textual, passagens do texto explorado identificadas como sendo dessa natureza, justificação)
        - Apresentação dessa informação ao professor e aos restantes grupos e sua discussão

[Conclusão final: o mesmo texto (neste caso, oral) pode conter passagens que remetam para diversos tipos/géneros textuais.]

Tabela 29 – Exemplo 29 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

2.2.3. Expressão/produção oral

2.2.3.1. Níveis

A) Fonético-fonológico

Apreciação da leitura expressiva feita por cada grupo do texto dramático por si escrito

- Treino da leitura em voz alta (pelos membros de cada grupo)
- Leitura em voz alta perante a professora estagiária e os colegas
- Auto- e heteroavaliação da leitura em voz alta (preenchendo uma grelha distribuída pela professora estagiária e usada no treino da leitura)

- Apresentação oral da autoavaliação
- Apresentação oral da heteroavaliação (por um aluno que não fizesse parte do grupo avaliado) e sua justificação (apresentação de argumentos para justificar a avaliação feita e de sugestões para resolução dos problemas detetados)

Tabela 30 – Exemplo 30 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de Lopes, 2015)

Apresentação oral de uma pesquisa feita pelos alunos sobre um tema da atualidade (por exemplo, *Desporto na atualidade e práticas de fairplay*)

- Diálogo com os alunos sobre a temática
- Registo no quadro de informação reunida durante o debate
- Organização dos alunos em grupos de trabalho
- Distribuição de textos orais sobre o tema selecionados pelo professor (links de acesso)
- Realização do trabalho por cada grupo
  - Audição dos textos atribuídos ao grupo acompanhada pela tomada de notas por cada membro
  - Discussão das notas de cada um
  - Seleção da informação pertinente reunida
  - Elaboração de uma apresentação em PowerPoint para apoiar uma exposição oral sobre o tema (15 minutos/grupo)
  - Treino da exposição oral (tendo em conta uma lista de verificação cedida pelo professor)
  - Sua realização
  - Auto- e heteroavaliação da exposição oral de cada grupo recorrendo novamente à lista de verificação

Tabela 31 – Exemplo 31 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Apresentação oral de uma pesquisa feita pelos alunos sobre um tema da atualidade (por exemplo, *Adoção de crianças por casais constituídos por pessoas do mesmo sexo*)

- Diálogo com os alunos sobre a temática
- Registo no quadro de informação reunida durante o debate
- Organização dos alunos em grupos de trabalho
- Realização do trabalho por cada grupo
  - Seleção de documentos orais a explorar
  - Audição dos textos selecionados pelo grupo acompanhada pela tomada de notas por cada membro
  - Discussão das notas de cada um
  - Seleção da informação pertinente reunida

- Elaboração de uma apresentação em PowerPoint para apoiar uma exposição oral sobre o tema (15 minutos/grupo)
- Treino da exposição oral (tendo em conta uma lista de verificação cedida pelo professor)
- Sua realização
- Auto- e heteroavaliação da exposição oral de cada grupo recorrendo novamente à lista de verificação

Tabela 32 – Exemplo 32 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

B) Léxico-semântico e morfossintático

Apresentação oral de uma pesquisa feita pelos alunos sobre um tema da atualidade (por exemplo, *Desporto na atualidade e práticas de fairplay*)

- Indicação do tema a abordar (feita pelo professor)
- Distribuição de cópias de uma lista de palavras/expressões e de conectores a utilizar na produção do texto
- Construção do texto por cada par de alunos
  - Determinação das características da situação de comunicação (contexto, destinatários, tipo de texto)
  - Seleção da terminologia e dos conectores a usar (de entre a fornecida pelo professor)
  - Justificação das opções feitas (quer nos casos de adoção, quer nos casos de recusa de palavras/expressões e conectores)
  - Construção de um documento em PowerPoint para apoiar a apresentação oral (10 minutos/par)
- Apresentação do respetivo texto oral (por cada par)
- Apreciação crítica do mesmo a partir de uma lista de verificação (feita pelo professor e pelos restantes pares)
- Justificação das críticas feitas (sejam elas positivas ou negativas)
- Apresentação de sugestões para superação das dificuldades identificadas

Tabela 33 – Exemplo 33 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Apresentação oral de uma pesquisa feita pelos alunos sobre um tema da atualidade (por exemplo, *Adoção de crianças por casais constituídos por pessoas do mesmo sexo*)

- Indicação do tema a abordar (feita pelo professor)
- Construção do texto por cada grupo de alunos
  - Elaboração de uma lista de palavras/expressões e de conectores a utilizar na produção do texto

- Determinação das características da situação de comunicação (contexto, destinatários, tipo de texto)
  - Elaboração de uma apresentação em PowerPoint para apoiar a abordagem do tema pelo grupo (15 minutos/grupo)
  - Treino da exposição oral (tendo em conta uma lista de verificação fornecida pelo professor)
- Exposição oral
- Apreciação crítica da mesma a partir de uma lista de verificação (feita pelo professor e pelos restantes pares)
- Justificação das críticas feitas (sejam elas positivas ou negativas)
- Apresentação de sugestões para superação das dificuldades identificadas

Tabela 34 – Exemplo 34 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

C) Textual

Exploração de histórias em banda desenhada elaboradas pelos alunos em pares
- Apresentação (oral) feita pelos pares
- Comentário (oral) dos colegas de turma acerca da apresentação

[Em ambas as etapas da atividade, foram tidos em conta dois aspetos: a estrutura da narrativa e os constituintes da banda desenhada.]

Tabela 35 – Exemplo 35 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de Sousa, 2016)

Apresentação de um texto expositivo oral sobre um tema previamente estudado (em grupos)
- Indicação do tema a abordar (feita pelo professor)
- Construção do texto por cada grupo de alunos
  - Elaboração de uma lista de palavras/expressões e de conectores a utilizar na produção do texto
  - Determinação das características da situação de comunicação (contexto, destinatários, tipo de texto)
  - Elaboração de uma apresentação em PowerPoint para apoiar a abordagem do tema pelo grupo (15 minutos)
  - Treino da exposição oral (tendo em conta uma lista de verificação fornecida pelo professor)
- Exposição oral
- Apreciação crítica da mesma a partir de uma lista de verificação (feita pelo professor e pelos restantes pares), tendo em conta
  - O conteúdo do texto (conceitos, ideias e ligação entre eles)

- A sua forma (nomeadamente a adequação à estrutura característica de um texto expositivo)
- Justificação das críticas feitas (sejam elas positivas ou negativas)
- Apresentação de sugestões para superação das dificuldades identificadas

Tabela 36 – Exemplo 36 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

2.2.3.2. Operações

A) Planificação

Produção de um texto expositivo oral sobre um tema previamente estudado (em pares)
- Indicação do tema a abordar (feita pelo professor)
- Distribuição de cópias de uma lista de palavras/expressões e de conectores a utilizar na produção do texto
- Realização do trabalho por cada par de alunos

Fase 1
- Determinação das características da situação de comunicação (contexto, destinatários, tipo de texto)

Seleção da terminologia e dos conectores a usar (de entre a fornecida pelo professor)
Organização da informação retida

Tabela 37 – Exemplo 37 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Produção de um texto expositivo oral sobre um tema previamente estudado (em grupos)
- Indicação do tema a abordar (feita pelo professor)
- Realização do trabalho por cada grupo

Fase 1
- Elaboração de uma lista de palavras/expressões e de conectores a utilizar na produção do texto
- Determinação das características da situação de comunicação (contexto, destinatários, tipo de texto)
- Organização da informação a apresentar no texto

Tabela 38 – Exemplo 38 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

B) Textualização

Produção de um texto expositivo oral sobre um tema previamente estudado (em pares) - Indicação do tema a abordar (feita pelo professor) - Distribuição de cópias de uma lista de palavras/expressões e de conectores a utilizar na produção do texto - Realização do trabalho por cada par de alunos <u>Fase 2</u> - Elaboração da apresentação em PowerPoint (com apoio numa lista de verificação fornecida pelo professor) - Apresentação do respetivo texto oral (por cada par)

Tabela 39 – Exemplo 39 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Produção de um texto expositivo oral sobre um tema previamente estudado (em grupos) - Indicação do tema a abordar (feita pelo professor) - Realização do trabalho por cada grupo <u>Fase 2</u> - Elaboração de uma apresentação em PowerPoint para apoiar a abordagem do tema pelo grupo (15 minutos) - Treino da exposição oral (tendo em conta uma lista de verificação fornecida pelo professor) - Exposição oral

Tabela 40 – Exemplo 40 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

C) Revisão

Produção de um texto expositivo oral sobre um tema previamente estudado (em pares) - Indicação do tema a abordar (feita pelo professor) - Distribuição de cópias de uma lista de palavras/expressões e de conectores a utilizar na produção do texto - Realização do trabalho por cada par de alunos <u>Fase 3</u> - Apreciação crítica do texto oral apresentado por cada par com recurso à lista de verificação (feita pelo professor e pelos restantes pares) - Justificação das críticas feitas (sejam elas positivas ou negativas) - Apresentação de sugestões para superação das dificuldades identificadas - Reformulação da sua apresentação em PowerPoint em função das críticas e sugestões recebidas

Tabela 41 – Exemplo 41 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Apresentação de um texto expositivo oral sobre um tema previamente estudado (em grupos)
- Indicação do tema a abordar (feita pelo professor)
- Realização do trabalho por cada grupo
<u>Fase 3</u>
- Apreciação crítica da exposição oral feita por cada grupo a partir de uma lista de verificação (feita pelo professor e pelos restantes pares), tendo em conta
  - O conteúdo do texto (conceitos, ideias e ligação entre eles)
  - A sua forma (nomeadamente a adequação à estrutura característica de um texto expositivo)
- Justificação das críticas feitas (sejam elas positivas ou negativas)
- Apresentação de sugestões para superação das dificuldades identificadas
- Reformulação da apresentação em PowerPoint em função das críticas e sugestões recebidas

Tabela 42 – Exemplo 42 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Capítulo 3
Como abordar a comunicação escrita?

3.1. Estratégias didáticas de abordagem da compreensão na leitura

A abordagem didática da compreensão na leitura que aqui propomos relaciona-se com uma definição da leitura que salienta aspetos desta que é essencial ter em conta.

De acordo com essa definição (Weaver, 1980), ler:

- É decifrar palavras num texto, identificar palavras, situar as palavras no contexto em que estas aparecem e atribuir-lhes um sentido nesse contexto específico;
- Implica ser capaz de compreender, isto é, de extrair sentido do texto, mas também de "emprestar" sentido ao texto lido, invocando, a propósito do seu tema, os conhecimentos que a nossa experiência de vida e as nossas leituras precedentes nos permitiram adquirir.

A abordagem didática da leitura:

- Passa pelo desenvolvimento da competência de compreensão a vários níveis, abrangendo as dimensões globais e as dimensões mais elementares dos vários tipos de discurso presentes na sociedade, que se complementam entre si;
- Está associada ao trabalho em torno de várias funções da leitura, nomeadamente ler com fins recreativos ou para obtenção de informação;

- Está ainda associada ao desenvolvimento de outras competências ligadas ao domínio da linguagem, tais como ouvir, falar e escrever.

Estas conceções estão na origem de novas propostas para o ensino da leitura (cf. Sá: 2009), que incluem um conjunto de estratégias centradas na motivação para a leitura[2]:

- *Criar materiais para a leitura*, que implica ler em voz alta textos escritos pelo próprio aluno; temos aqui uma motivação extraordinária, não só para a leitura, como também para a escrita;
- *Rodear os alunos de um universo de leitura*, estratégia que pode ser concretizada através de atividades como ler alto para os alunos ou convidar alguém para o fazer, trazer para a aula elementos de transmissão da leitura (CDs e DVDs) ou ter na sala de aula livros para serem manuseados e lidos pelos alunos (podendo-se criar o "cantinho da leitura" ou a "biblioteca de turma", recorrendo ao espólio da Biblioteca Escolar ou ainda da Biblioteca Municipal);
- *Variar as experiências de leitura dos alunos*, recorrendo a atividades como ler diferentes tipos de textos e ler com diferentes finalidades (para obter informação precisa, para seguir instruções, para aprender, para praticar a leitura em voz alta, por prazer, etc.);
- *Promover a partilha de experiências de leitura*, através de atividades como ler em voz alta para os outros, falar para os outros de textos lidos por si, tecer comentários sobre esses textos, ler passagens do texto apresentado, discutir o sentido de palavras ou de passagens de um texto ou ainda cruzar a leitura com outras atividades relativas ao tratamento da língua (por exemplo, escrever a partir de textos lidos) ou de outras formas de expressão (por exemplo, dramatizar, mimar, ilustrar, musicar textos lidos ou passagens destes).

As novas propostas para o ensino da leitura (cf. Sá: 2009) incluem igualmente um conjunto de *estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura*:

2 Cf. também Weaver, 1980.

- *Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos*, através de atividades centradas em
    - Elementos do texto (palavras, frases, parágrafos) e nas ligações entre eles, como, por exemplo, ordenar elementos do texto, identificar ligações entre eles (explícitas e implícitas), fazer inferências ou fazer previsões;
    - Ideias veiculadas pelos elementos do texto, tais como parafrasear ou recontar o texto, responder a questões (orais ou escritas) sobre o texto (formuladas pelo professor ou pelos colegas) ou formular as suas próprias questões sobre o texto e pedir resposta para elas aos colegas ou até ao professor;
- *Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos*, através de atividades centradas na identificação
    - Do tema do texto (feita, por exemplo, a partir do seu título, de algum sumário que o acompanhe),
    - Das suas ideias principais e secundárias (por exemplo, associando partes do texto a enunciados que resumem o seu conteúdo, fazendo o resumo do texto ou levando os alunos a formular perguntas sobre este);
- *Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo/género textual num texto lido*, através de atividades centradas na identificação
    - Das diferentes categorias da estrutura característica do texto e da sua organização no texto lido (como, por exemplo, formular/responder a perguntas direcionadas para as categorias da estrutura do texto, ordenar elementos do texto lido – sobretudo parágrafos –, preencher quadros relativos à estrutura do texto lido com elementos retirados deste, completar textos lidos respeitando a sua estrutura ou elaborar esquemas que traduzam a sua estrutura e a forma como a informação está organizada no seu interior),
    - De marcas textuais, que ajudam a definir as diferentes partes características da respetiva estrutura num dado texto (por exemplo, marcas iniciais – como *Era uma vez*

ou *No tempo em que as galinhas tinham dentes*, para os textos narrativos, ou *No dia 3 de janeiro de 2017, reuniu-se, na sala X, a comissão Y, para apreciar o assunto Z*, para as atas de reuniões –, marcas finais – como *Casaram e viveram felizes para sempre* ou *Vitória, vitória, acabou-se a história*, nas narrativas, ou *E nada mais havendo a tratar, lavrou-se esta ata, que vai ser assinadas por todos os presentes*, nas atas de reuniões –, localização temporal e cronologia – *no início*, *ao mesmo tempo*, *de seguida*, *depois* –, localização espacial – *em X*, *no mesmo local*, *num local afastado* –, relações lógicas – *além disso*, *de igual modo*, *por conseguinte*, i*nversamente* –, etc.).

3.2. Exemplos

3.2.1. Estratégias centradas na motivação para a leitura

3.2.1.1. Criar materiais de leitura

Exploração de um texto narrativo - Leitura em voz alta de uma narrativa (feita pela professora) - Registo de palavras/expressões/frases retiradas do texto relativas às características da personagem principal - Produção escrita de um retrato da personagem principal da narrativa (feita em pares a partir da informação reunida por ambos os membros) - Leitura do texto em voz alta (para os restantes pares e professores) e sua discussão

Tabela 43 – Exemplo 43 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de Pinto, 2010)

Apresentação escrita dos resultados de uma pesquisa feita pelos alunos sobre um tema da atualidade (por exemplo, *Adoção de crianças por casais constituídos por pessoas do mesmo sexo*)
- Indicação do tema a abordar (feita pelo professor)
- Construção do texto por cada grupo de alunos
  - Elaboração de uma lista de palavras/expressões e de conectores a utilizar na produção do texto a partir da pesquisa realizada
  - Determinação das características da situação de comunicação (contexto, destinatários)

- Organização da informação a veicular no texto do grupo
- Escrita de uma primeira versão do texto do grupo
- Sua discussão e reformulação
- Treino da respetiva leitura em voz alta

- - Leitura em voz alta
- - Apreciação crítica da mesma a partir de uma lista de verificação (feita pelo professor e pelos restantes grupos)
- Justificação das críticas feitas (sejam elas positivas ou negativas)
- Apresentação de sugestões para superação das dificuldades identificadas

Tabela 44 – Exemplo 44 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

3.2.1.2. Rodear os alunos de um universo de leitura

Sensibilização para a leitura de revistas de divulgação científica

Fase 1

- Apresentação de vídeos de publicidade a revistas de divulgação científica (por exemplo, *Visão Júnior* ou *National Geographic Júnior*) feita pelo professor
- Diálogo com os alunos sobre o produto anunciado
- Afixação de cartazes publicitários sobre revistas desta natureza nas paredes da sala de aula

Tabela 45 – Exemplo 45 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Sensibilização para a leitura de revistas de divulgação científica e de jornais

- Organização dos alunos em grupo
- Realização do trabalho por cada grupo

Fase 1

- Pesquisa de títulos interessantes (na Biblioteca Escolar, em livrarias/ papelarias e em quiosques)
- Elaboração de uma ficha de apresentação para os 3 títulos considerados como mais interessantes
- Sua divulgação junto da turma
  - Apresentação oral com base num documento em PowerPoint
  - Apresentação escrita através de um cartaz elaborado a partir da impressão do documento em PowerPoint apresentado pelo grupo

[O professor acompanhará os grupos de trabalho para evitar repetições de títulos.]

Tabela 46 – Exemplo 46 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

3.2.1.3. Variar as experiências de leitura dos alunos

Sensibilização para a leitura de revistas de divulgação científica
Fase 2
- Disponibilização de revistas para leitura numa mesa ao fundo da sala de aula
- Em pares
  - Escolha de uma revista
  - Seleção de um texto da revista
  - Leitura do texto selecionado
  - Preparação da sua apresentação aos restantes pares e ao professor

Tabela 47 – Exemplo 47 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Sensibilização para a leitura de revistas de divulgação científica e de jornais
- Organização dos alunos em grupo
- Realização do trabalho por cada grupo

Fase 2
- Escolha de um tema de trabalho
- Seleção de dois textos provenientes de 2 dos títulos analisados pelo grupo na fase anterior do trabalho
- Exploração dos textos selecionados
- Preparação da sua apresentação ao professor e aos restantes grupos (com base num documento em PowerPoint ou através de uma exposição apoiada na leitura de excertos dos textos selecionados)

Tabela 48 – Exemplo 48 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

3.2.1.4. Partilhar experiências de leitura

Sensibilização para a leitura de revistas de divulgação científica
Fase 3
- Apresentação do artigo lido por cada par recorrendo a diversos meios
  - Exposição oral (com ou sem apoio de uma apresentação em PowerPoint)
  - Dramatização
  - Comentário acompanhado pela leitura de excertos do artigo
  - Etc.

Tabela 49 – Exemplo 49 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Exploração de um texto narrativo

- Leitura em voz alta de uma narrativa (feita por um aluno)
- Tomada de notas (feita pelos restantes alunos durante a audição da leitura)
- Preparação de uma curta dramatização do texto (em pares)
- Apresentação da dramatização preparada por alguns pares)
- Apreciação crítica feita pelos restantes pares e pelo professor (tendo em conta a sua interpretação da narrativa lida)

Tabela 50 – Exemplo 50 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de Pinto, 2010)

Sensibilização para a leitura de revistas de divulgação científica e de jornais

- Organização dos alunos em grupo
- Realização do trabalho por cada grupo

Fase 3

- Apresentação dos textos selecionados e explorados ao professor e aos restantes grupos (com base num documento em PowerPoint ou através de uma exposição apoiada na leitura de excertos dos textos escolhidos)

Tabela 51 – Exemplo 51 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

3.2.2. Estratégias centradas no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura

3.2.2.1. Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos

Exploração de um conto (literatura infantojuvenil)

- Apresentação progressiva de um cartaz alusivo ao conto a estudar (elaborado pelo professor) e formulação de hipóteses sobre a história (em grande grupo)
- Preenchimento de uma parte de uma ficha de leitura sobre o conto com informação relativa à história inventada (em pequeno grupo)
- Audição de uma leitura do conto (eventualmente gravada pelo professor) acompanhada pela tomada de notas (trabalho individual)
- Comparação oral entre a história prevista e a história apresentada através do preenchimento da segunda parte da ficha de leitura referente ao conto apresentado (em pequeno grupo)
- Apresentação oral e discussão do trabalho realizado (em grande grupo)

Tabela 52 – Exemplo 52 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico
(adaptado de Carvalho, 2007)

Exploração de reportagens sobre um tema da atualidade (por exemplo, *Violência doméstica*):

- Constituição de grupos de trabalho
- Realização do trabalho do grupo:

Fase 1

- Leitura do texto escolhido para o grupo
- Discussão das suas ideias
- Elaboração de uma ficha de leitura centrada na identificação das ideias veiculadas pelo texto, incluindo
- Itens de V e F (para aspetos factuais)
- Itens de escolha múltipla (para passagens de compreensão mais difícil)
- Perguntas (para recolha de informação explícita ou implícita)
- Entrega do seu texto e da sua ficha de leitura ao grupo-parceiro (designado pelo professor) para resolução
- Recolha do texto e da ficha de leitura elaborada pelo grupo-parceiro e resposta à mesma
- Devolução do texto e da ficha de leitura preenchida ao grupo-parceiro
- Recolha do seu texto e das respostas dadas pelo grupo-parceiro à sua ficha de leitura e respetiva avaliação
- Apresentação de feedback ao grupo-parceiro
- Receção de feedback do grupo-parceiro
- Reformulação da respetiva ficha de leitura

[Obviamente, o professor terá de acompanhar todos os grupos na elaboração dos respetivos trabalhos.]

Tabela 53 – Exemplo 53 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

3.2.2.2. Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos

Exploração de um conto (literatura infantojuvenil)

- O professor mostra aos alunos a capa do conto em estudo
- Os alunos dialogam sobre a narrativa explorada na aula anterior (em pares)
- Um par (selecionado pelo professor) faz o reconto da narrativa
- Os restantes pares ajudam a reformular e/ou completar o reconto
- Cada par desenha as suas ilustrações para o conto em estudo
- De seguida, apresenta-as aos colegas, justificando as opções feitas
- As ilustrações de cada par são coladas numa cartolina a afixar na parede da sala de aula

Tabela 54 – Exemplo 54 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Abordagem de um tema de Estudo do Meio (*Sistema digestivo*)

- Distribuição de cópias de um texto relativo ao tema em estudo
- Exploração do texto (em pares)
  - Leitura
  - Identificação do tema
  - Releitura
  - Tomada de notas sobre o tema
- Um par selecionado pelo professor apresenta os resultados do seu trabalho
- Os restantes pares ajudam a reformular e/ou completar a informação recolhida pelos colegas
- De seguida, cada par
  - Vai ler a informação sobre o sistema digestivo que consta do manual de Estudo do Meio adotado
  - Desenha o sistema digestivo
  - Legenda o seu desenho (indicando o nome de cada órgão e associando-lhe um pequeno texto sobre as suas funções)
  - Integra o material produzido no seu portefólio (que o professor analisará oportunamente e discutirá com os seus elementos)

Tabela 55 – Exemplo 55 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de Rodrigues, 2011)

Exploração de um texto instrucional (montagem de um aparelho, instalação de um programa de computador, construção de um dispositivo, realização de uma manobra de socorro em caso de acidente, etc.):

- Constituição de grupos de trabalho
- Realização do trabalho do grupo:

Fase 1

- Leitura do texto atribuído ao grupo
- Discussão das suas ideias
- Identificação das suas ideias principais
- Produção de um panfleto incluindo fotos ou ilustrações alusivas a cada etapa do processo e uma curta legenda

Fase 2

- Troca do seu panfleto com o elaborado pelo grupo-parceiro designado pelo professor
- Realização da tarefa a que o panfleto do grupo-parceiro diz respeito
- Registo de apreciações críticas tendo em conta as dificuldades sentidas na concretização dessa tarefa e de sugestões para a superação das lacunas

Fase 3

- Entrega do feedback ao grupo-parceiro e receção do seu
- Reformulação do panfleto do grupo

[Obviamente, o professor terá de acompanhar todos os grupos na elaboração dos respetivos trabalhos.]

Tabela 56 – Exemplo 56 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Exploração de reportagens sobre um tema da atualidade (por exemplo, *Violência doméstica*):

- Constituição de grupos de trabalho
- Realização do trabalho do grupo:

Fase 2

- Leitura da reportagem escolhida para um terceiro grupo
- Discussão das suas ideias
- Elaboração de um resumo do texto lido
- Sua leitura ao professor e à turma
- Discussão do resumo feito com o grupo a quem o professor tinha distribuído aquele texto na fase anterior

Fase 3

- Elaboração de um resumo do texto recebido inicialmente e do atribuído ao grupo-parceiro da primeira fase
- Conjugação da informação contida nos três textos explorados para produzir uma ficha informativa sobre a temática Violência doméstica a integrar num portefólio da turma consagrado a temas da atualidade

Fase 4

- Troca da sua ficha informativa com o grupo-parceiro da primeira fase
- Revisão da ficha informativa do outro grupo (fazendo críticas e apresentando sugestões para resolução dos problemas detetados)
- Nova troca das fichas
- Reformulação da respetiva ficha seguindo as indicações dadas pelo grupo-parceiro

[Obviamente, o professor terá de acompanhar todos os grupos na elaboração dos respetivos trabalhos.]

Tabela 57 – Exemplo 57 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

3.2.2.3. Trabalhar a identificação da estrutura característica de um tipo/ género textual num texto lido

Exploração de um conto (literatura infantojuvenil)

- Audição de uma gravação áudio do conto escolhido
- Tomada de notas (trabalho individual)
- Reconto oral a partir das notas tomadas (trabalho individual – a realizar apenas por algumas crianças)
- Preenchimento de um quadro relativo à estrutura de uma narrativa clássica (trabalho individual)
  - Para cada categoria da estrutura da narrativa referida no quadro, escrever uma ou mais frase(s) relativa(s) à sua apresentação na narrativa em estudo (ou selecionar dentre frases dadas pelo professor)
  - Discussão dos resultados do trabalho feito (em grande grupo)
- Organização de grupos de trabalho
- Atribuição de uma categoria da narrativa em estudo a cada grupo de trabalho
- Elaboração de perguntas para a categoria em questão
- Formulação oral das perguntas (para elementos de um outro grupo)
- Apreciação crítica das respostas obtidas (com apresentação obrigatória de justificação)

Tabela 58 – Exemplo 58 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de Carvalho, 2007)

Exploração de um conto (literatura infantojuvenil)

- Apresentação das ilustrações de um conto em estudo previamente baralhadas (pelo professor)
- Em diálogo, a partir das ilustrações,
  - Reconstituição da narrativa explorada
  - Organização das ilustrações de acordo com a parte da estrutura da narrativa a que se referem
  - Discussão da designação a atribuir a cada parte da estrutura da narrativa
  - Justificação da designação atribuída
- Distribuição de uma narrativa incompleta (conto, notícia de jornal, relatório, minibiografia, etc.) a cada par de alunos (pelo professor)
- Em pares
  - Identificação da parte da estrutura da narrativa em falta no seu texto
  - Discussão das suas conclusões com o professor
  - Produção de um texto (oral ou escrito) relativo à parte em falta
  - Apresentação da narrativa completa ao professor e à turma
  - Justificação das opções feitas

Tabela 59 – Exemplo 59 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Exploração de uma narrativa

- Apresentação de uma narrativa selecionada nas listas do PNL (pelo professor)
- Leitura silenciosa no lugar
- Diálogo para
  - Identificação dos elementos a associar a cada uma das categorias da estrutura da narrativa
  - Levantamento de palavras/expressões que orientam o leitor
  - Classificação dessas palavras/expressões (tendo em conta o papel que desempenham na narrativa)
- Em pares
  - Leitura de um relatório de um acidente (com lacunas)
  - Inserção em algumas lacunas de palavras/expressões fornecidas pelo professor
  - Produção de palavras/expressões para preencher as restantes lacunas
  - Justificação das opções feitas
- Apresentação do trabalho realizado aos restantes pares e ao professor e respetiva discussão

Tabela 60 – Exemplo 60 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico

Revisão das características do texto dramático (estudadas numa sessão anterior)

- Diálogo orientado por algumas questões
  - O que distingue o teatro do texto dramático?
  - Que elementos encontramos num texto dramático?
- Elaboração de um cartaz sobre a estrutura do texto dramático e sua afixação numa das paredes da sala de aula

Comparação entre o texto dramático e o texto narrativo (também estudado em sessões anteriores)

- Diálogo orientado por algumas questões
  - Quais são os elementos de um texto narrativo que encontramos no texto dramático?
  - O que distingue o texto dramático do texto narrativo?
- Elaboração de um cartaz sobre a comparação entre a estrutura do texto dramático e a estrutura do texto narrativo e sua afixação numa das paredes da sala de aula

Tabela 61 – Exemplo 61 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de D. Ferreira, 2014)

Exploração de textos poéticos

- Poema (sobre o paladar)
  - Leitura em voz alta feita pela professora estagiária
  - Diálogo orientado por algumas questões
    - De que tipo de texto se trata?
    - Porquê?
    - Qual o tema do texto?
    - Que palavras/expressões se referem ao seu tema?
  - Registo das características do texto poético identificadas no quadro (pela professora) e no caderno diário (pelos alunos)
- Caligrama
  - Leitura silenciosa feita pelos Alunos
  - Identificação das palavras desconhecidas e pesquisa do seu significado no dicionário
  - Identificação das ideias mais importantes sublinhando-as a lápis
  - Diálogo para
    - Identificação do tema do texto
    - Discussão das suas ideias
    - Identificação do tipo/género textual e das suas características

Tabela 62 – Exemplo 62 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de J. Ferreira, 2014)

Exploração de uma carta:

- Leitura em voz alta de uma carta (enviada a Robinson Crusoé por um amigo de infância) feita pela professora estagiária
- Identificação dos respetivos tema e assunto (descrição da cidade natal de Robinson Crusoé, em 2030, a sofrer as consequências da escassez de água)
- Identificação das ideias principais
- Elaboração de um quadro-síntese relativo às características do planeta em 2030 justificadas com expressões comprovativas retiradas da carta
- Identificação do género textual (carta)
- Identificação da sua natureza e estrutura característica
    - Data e local de escrita
    - Fórmula de saudação (dirigida ao destinatário)
    - Corpo (apresentação do assunto e seu desenvolvimento)
    - Fórmula de despedida (dirigida ao destinatário)
    - Assinatura (do remetente)
- Exploração do envelope que a continha
    - Referência ao remetente e respetivo endereço e sua posição
    - Referência ao destinatário e respetivo endereço e sua posição
    - Uso de um selo e sua posição
- Registo escrito desta informação num cartaz afixado numa das paredes da sala

Tabela 63 – Exemplo 63 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de S. Ferreira, 2013)

Exploração de um texto dramático feita em grande grupo (*Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente)

- Diálogo sobre
  - A *estrutura externa*
    - *Atos* (assinalados pela mudança de cenário)
    - *Cenas* (assinaladas pela entrada e saída de personagens)
  - A *estrutura interna*
    - *Exposição* (apresentação das personagens)
    - *Clímax* (conflito e argumentação a ele associada)
    - *Desenlace* (destino das personagens)
  - *Elementos da ação do* texto dramático
    - *Personagens* (caracterização e definição do seu estatuto)
    - *Espaço* (representado pelo cenário)
    - *Tempo* (representado, da representação)
  - *Modalidades de discurso* no texto dramático
    - *Diálogo* (entre as personagens)
    - *Monólogo* (solilóquio)
    - *Apartes* (comentários para o público, que supostamente só este ouve)
    - *Didascálias* (indicações relativas ao espaço, ao tempo e à movimentação e sentimentos das personagens)
- Elaboração de um cartaz sobre a estrutura do texto dramático e sua afixação numa das paredes da sala de aula

Comparação entre o texto dramático e o texto narrativo (também estudado em sessões anteriores)

- Diálogo orientado por algumas questões
  - Quais são os elementos de um texto narrativo que encontramos no texto dramático?
  - O que distingue o texto dramático do texto narrativo?
- Elaboração de um cartaz sobre a comparação entre a estrutura do texto dramático e a estrutura do texto narrativo e sua afixação numa das paredes da sala de aula

Tabela 64 – Exemplo 64 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (adaptado de Sá et al., 2007)

Exploração de reportagens sobre um tema da atualidade (por exemplo, *Violência doméstica*):

- Constituição de grupos de trabalho
- Realização do trabalho do grupo:

Fase 5

- Pesquisa sobre a natureza e características do texto expositivo
- Construção de uma lista de verificação para a análise/construção de textos desta natureza
- Sua apresentação ao professor e à turma e discussão com os mesmos
- Elaboração de uma lista de verificação consensual a usar por toda a turma
- Revisão da sua ficha informativa sobre o tema Violência doméstica com recurso a essa lista de verificação
- Troca da sua ficha com o grupo-parceiro da primeira fase
- Avaliação da ficha do outro grupo (apresentando críticas e sugestões para resolver os problemas detetados)

Fase 6

- Devolução da ficha informativa avaliada ao outro grupo e receção da sua
- Revisão final da ficha produzida pelo próprio grupo (tendo em conta as críticas e as sugestões feitas pelo outro grupo)
- Ilustração do texto com fotos (cujas fontes deverão ser devidamente identificadas) para integração no portefólio da turma consagrado a temas da atualidade

[Obviamente, o professor terá de acompanhar todos os grupos na elaboração dos respetivos trabalhos.]

Tabela 65 – Exemplo 65 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

3.2. Estratégias didáticas de abordagem da expressão/produção escrita

3.2.1. Composição

Uma didática da escrita adequada às características que esta deve apresentar na sociedade atual implica que, na sala de aula, sejam instauradas práticas de escrita sistematicamente programadas e orientadas para a aquisição e consolidação do uso escrito da língua.

Essas práticas devem assentar (cf. Fonseca: 1994a, 1994b):

- Na análise de diferentes tipos de discurso presentes na sociedade, desde os mais utilitários aos de uso mais formal;

- Na produção de textos escritos com várias funções, com vários objetivos, com diversos destinatários;
- Na prática da escrita recorrendo a diversas modalidades de trabalho (coletiva, em pequeno grupo, aos pares, individualmente);
- Na reescrita de textos e sua reformulação e melhoria;
- No treino de aspetos elementares da escrita (como a ortografia e a pontuação), sem esquecer outros aspetos mais complexos, mas igualmente importantes para a estruturação dos textos escritos (como a organização sintática, semântica e pragmática do discurso);
- Na articulação entre o ensino da escrita e o ensino da gramática, levando os alunos a refletir sobre as funções textuais das categorias gramaticais;
- Na exploração das relações entre a leitura e a escrita, fazendo o leitor descobrir os truques do escrito e apropriar-se deles.

Também é importante que o professor esteja consciente das etapas caraterísticas da produção de um texto escrito (cf. Temple *et al.*, 1993):

- *Preparação do texto*, que consiste em pensar sobre o que se quer escrever e o que se pretende dizer;
- *Elaboração de um rascunho do texto*, que corresponde à produção de uma ou mais versões provisórias do texto que se pretende escrever;
- *Revisão do texto produzido*, que, teoricamente, é o último estádio do ato de escrever, durante o qual o produtor do texto o relê, tendo em mente o que pretendia dizer, e faz as alterações necessárias.

É de referir que a revisão do texto, para conduzir efetivamente à sua reformulação e melhoria, tem de abranger vários níveis da produção textual:

- A estrutura compositiva do texto, o que implica desenvolver o texto de modo diferente (modificando grandes partes deste ou mesmo a sua totalidade);

- A sua estrutura linguística, o que pressupõe introduzir alterações em expressões e frases do texto produzido (para as tornar mais claras);
- As palavras, que podem ser objeto de operações de adição ou eliminação, deslocação ou comutação.
- Na organização do discurso, há que ter em conta vários aspetos (cf. Tavares, 2012):
- *Coerência*, relativa à organização das ideias
    - Lógico-concetual, assegurando
        - A seleção de informação relevante a partir da aplicação dos *princípios da não contradição*, *da não tautologia* e *da relevância*,
        - A produção de informação pertinente, a partir do *princípio da continuidade temática*;
- *Coesão*, relativa ao estabelecimento de ligações entre os elementos do discurso, podendo ser
    - *Referencial*, integrando aspetos como a correferência e a elipse,
    - *Lexical*, integrando aspetos como sinonímia e a antonímia,
    - *Frásica*,
    - *Interfrásica*,
    - *Temporal*, integrando aspetos de localização temporal e ordenação cronológica.

Uma revisão aprofundada do texto pode conduzir à elaboração de um novo rascunho, que será necessário submeter a nova revisão.

Uma tal abordagem da escrita assenta num certo tipo de estratégias, que se organizam em várias etapas (cf. Santos, 1994):

- *Pré-escrita*, incluindo atividades de
    - *Ativação de conhecimentos* necessários à produção escrita,
        - Quer fazendo o sujeito evocá-los,
        - Quer ajudando-o a construí-los, através do recurso à transmissão direta de informação sobre o tema a tratar (geralmente feita pelo professor), à pesquisa da

informação necessária pelos alunos (eventualmente na internet) ou ainda à interação na sala de aula, levando o professor e os alunos a trocar conhecimentos e experiências sobre esse tema,

- *Construção de esquemas de conteúdo* sobre o tema a tratar no texto em questão,
- *Estruturação/planificação*, conduzindo à análise das variáveis da situação de escrita em questão que determinam o tipo de discurso e o tipo de texto a produzir, nomeadamente
  - Objetivo comunicativo do ato de escrita,
  - Identidade do destinatário do discurso,
  - O onde e o quando da enunciação,
- *Elaboração de um plano-guia*, que funcione como um fio condutor do processo textual a levar a cabo no âmbito do projeto de escrita em questão, responsável
  - Pela hierarquização de ideias (identificando as principais e as secundárias),
  - Pela ordenação das partes constitutivas do texto (tendo em conta a estrutura característica do tipo/género textual adotado),
  - Pela distribuição da informação pelos parágrafos previstos;

- *Escrita*, incluindo atividades de
  - *Construção do texto*,
    - Implicando a elaboração global (ideias, sua articulação hierarquização e estruturação em função do tipo/ género textual selecionado) e local (coerência, coesão, léxico, ortografia e pontuação) do texto,
    - O que pode ser feito individualmente, aos pares, em pequenos grupos ou ainda em atividade coletiva (em que devem participar todos os elementos da turma e o próprio professor),
- *Pós-escrita*, incluindo atividades de
  - Revisão textual,
    - Abrangendo aspetos globais do texto e aspetos mais locais,

- Implicando momentos de deteção do erro (levantamento dos erros), de diagnóstico deste (análise dos erros detetados) e de determinação das estratégias de correção a adotar (envolvendo operações de supressão, substituição, deslocação e comutação),
- O recurso a estratégias de compensação (facultando o uso de substitutos e sucedâneos das formas ou expressões que não se conhece bem ou que se quer evitar), de remediação (permitindo autocorrigir eventuais erros de desempenho ou, por heteroavaliação, tomar consciência de erros de competência) ou de reforço (possibilitando o aperfeiçoamento de aspetos positivos do texto, através de explicitações, de expansões de fórmulas demasiado sintéticas, do uso de recursos estilísticos).

3.2.2. Exemplos

3.2.2.1. Planificação

Produção de um conto escrito
[seguindo o modelo derivado da exploração de contos integrados em álbuns de coleções de literatura infantojuvenil]
<u>Fase 1 (em grande grupo)</u>
- Apresentação de personagens características de contos infantis (uma princesa, uma fada, uma sereia, um espantalho, uma estrela, um urso, um polvo, um macaco, um animal mágico, um livro falante) feita pela professora
- Seleção de personagens para o conto a criar
- Elaboração do esquema de base do novo conto incluindo
  - Uma listagem dos elementos a incluir em cada parte da respetiva estrutura
  - A sua concretização na história inventada
- Registo do esquema delineado, no quadro e no caderno diário

Tabela 66 – Exemplo 66 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de Carvalho, 2007)

Produção de uma carta de resposta a uma outra explorada numa sessão anterior
Fase 1 (trabalho individual)

- Produção de um desenho dividido em 2 partes
  - À esquerda – representação da forma como o aluno imaginava o mundo em 2030 (tal como era apresentado na carta explorada)
  - À direita – representação de uma medida proposta para evitar que o mundo chegasse ao estado apresentado na carta analisada → guião para a carta a escrever pelo aluno

Tabela 67 – Exemplo 67 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico
(adaptado de S. Ferreira, 2013)

Narração de um episódio de solidariedade (feita por escrito)
Fase 1 (em grande grupo)

- Diálogo para identificação da mensagem subjacente à lenda de São Martinho (explorada na sessão anterior)
- Resposta escrita à questão *Que mensagem transmite a lenda de S. Martinho*? (trabalho individual)
- Visionamento de um vídeo apresentando diversos exemplos de solidariedade e altruísmo
- Sua exploração através do diálogo (em grande grupo)
- Apresentação de duas imagens feita pela professora
  - Uma alusiva à lenda de São Martinho
  - Outra representando uma pessoa a dar algo a um sem-abrigo
- Sua exploração através do diálogo (em grande grupo)

Tabela 68 – Exemplo 68 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de Soares, 2013)

Redação de um texto dramático subordinado a um tema indicado pela professora
Fase 1

- Revisão das características do texto dramático (estudadas numa sessão anterior) a partir de um diálogo orientado por algumas questões

Fase 2

- Constituição de grupos de trabalho
- Preenchimento de uma grelha de planificação do texto fornecida pela professora implicando
  - A identificação das personagens
  - A definição do seu estatuto
  - O estabelecimento de coordenadas espácio-temporais
  - A definição da estrutura externa e da estrutura interna do texto

Tabela 69 – Exemplo 69 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de D. Ferreira, 2014)

Redação de textos poéticos (trabalho individual)
Fase 1
- Caligrama
  - Seleção de um tópico relacionado com o sentido da visão
  - Tomada de notas sobre a organização do seu caligrama

Tabela 70 – Exemplo 70 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de J. Ferreira, 2014)

Redação de textos poéticos (trabalho individual)
Fase 1
- Poema com rimas relacionadas com o seu nome ou o de um colega
  - Seleção de um nome
  - Tomada de notas sobre a organização do seu poema

Tabela 71 – Exemplo 71 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de J. Ferreira, 2014)

Redação de textos dramáticos (produção de uma nova cena para o *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente – em estudo)
- Diálogo para revisão das características do texto dramático (em grande grupo)
- Constituição de grupos de trabalho
- Realização do trabalho do grupo

Fase 1
- Reflexão individual sobre a cena a escrever
- Discussão das ideias em grupo
- Elaboração de um guião para redação da cena criada pelo grupo preenchendo uma grelha fornecida pela professora (cf. Tabela 73)

Tabela 72 – Exemplo 72 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (adaptado de Sá *et al.*, 2007)

A) Aspetos relacionados com o tipo de texto
- Estrutura externa
  - Associação da nova cena a um dos atos da peça
  - Delimitação da cena através da entrada e saída de uma ou várias personagens implicando
  - Sua conceção
  - Sua caracterização
  - Determinação do seu relevo na ação
- Estrutura interna
  - Associação da nova cena a um dos momentos da estrutura de um texto dramático
  - Exposição (parte inicial da ação)
  - Clímax (conflito e argumentação a ele associada)
  - Desenlace (destino da personagem ou personagens)
- Modalidades do discurso
  - Diálogo e/ou monólogo
  - Apartes
  - Didascálias

B) Aspetos relacionados com a construção do texto
- Coerência do texto
  - Adequação da nova cena ao ato em que se vai integrar
  - Seleção de informação pertinente
- Coesão do texto
  - Uso de anáforas (pronomes, sinónimos, termos genéricos, hiperónimos)
  - Uso de conectores
  - Correção do discurso
    - Adequação e riqueza do léxico
    - Morfossintaxe
    - Pontuação
    - Ortografia

Tabela 73 – Proposta de lista de verificação relativa à escrita de uma cena para uma peça lida

3.2.2.2. Textualização/redação

Produção de um conto escrito [seguindo o modelo derivado da exploração de contos integrados em álbuns de coleções de literatura infantojuvenil] <u>Fase 3</u> - Redação da primeira parte do novo conto (em grande grupo) – *situação inicial* <u>Fase 4</u> - Divisão da turma em grupos de trabalho - Redação da segunda e terceira partes do conto – *problema* e *peripécias* – feita respetivamente pelos Grupos 1 e 2 - Registo escrito numa folha de papel A4 fornecida pela professora [Os restantes grupos estarão envolvidos em atividades alternativas.] <u>Fase 5</u> - Redação da quarta parte do novo conto – *resultado* (Grupo 3) [Os restantes grupos estarão envolvidos em atividades alternativas.] <u>Fase 6</u> - Leitura da versão final do conto produzido pelos alunos (feita por alguns alunos) <u>Fase 7</u> - Negociações relativas ao título a dar ao conto, ao número de ilustrações a produzir e às legendas a produzir para essas ilustrações (em grande grupo) - Ilustração do conto produzido (Grupos 4 e 5). [Os restantes grupos estarão envolvidos em atividades alternativas.] [O resultado final desta atividade será um livro relativo ao conto produzido, que apresentará a estrutura clássica da narrativa.]

Tabela 74 – Exemplo 73 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de Carvalho, 2007)

Produção de uma carta (trabalho individual)
<u>Fase 2</u>
- Redação da carta com consulta
  - Dos cartazes elaborados na sessão anterior e afixados numa parede da sala de aula
  - Do seu desenho (também produzido na sessão anterior)
- Preenchimento do respetivo envelope

Tabela 75 – Exemplo 74 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de S. Ferreira, 2013)

Narração de um episódio de solidariedade (feita por escrito)
Fase 2
- Redação de um texto (trabalho individual)
  - Relativo a um exemplo de solidariedade (real ou fictício)
  - Respeitando a estrutura característica da narrativa (estudada aquando da exploração da lenda de São Martinho)
  - Com o máximo de 15 linhas

Tabela 76 – Exemplo 75 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de Soares, 2013)

Redação de um texto dramático
Fase 3
- Redação do respetivo texto dramático (em grupo)
  - Seguindo a planificação elaborada
  - Introduzindo os ajustamentos necessários

Tabela 77 – Exemplo 76 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de D. Ferreira, 2014)

Redação de textos poéticos
Fase 4
- Redação do seu caligrama
  - Usando a folha A4 distribuída pelo professor
  - Recorrendo às suas notas

Tabela 78 – Exemplo 77 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de J. Ferreira, 2014)

Redação de textos poéticos
Fase 3
- Redação do seu poema com rimas relacionadas com o seu nome ou o de um colega
  - Usando a folha A4 distribuída pelo professor
  - Recorrendo às suas notas

Tabela 79 – Exemplo 78 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de J. Ferreira, 2014)

Redação de textos dramáticos Fase 2 - Redação do texto da cena criada pelo grupo (para o *Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente*)

Tabela 80 – Exemplo 79 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (adaptado de Sá *et al.*, 2007)

3.2.2.3. Revisão, reescrita e melhoria do texto

Produção de um conto escrito
[seguindo o modelo derivado da exploração de contos integrados em álbuns de coleções de literatura infantojuvenil]
Fase 8 (em grande grupo)

- Apresentação oral da parte do conto relativa ao problema (Grupo 1)
- Apresentação oral da parte do conto relativa às peripécias (Grupo 2)
- Apresentação oral da parte do conto relativa ao resultado (Grupo 3)
- Revisão e melhoria do texto produzido (em grande grupo)

Tabela 81 – Exemplo 80 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de Carvalho, 2007)

Produção de uma carta
Fase 3 (em grande grupo)

- Leitura em voz alta das cartas escritas
- Análise crítica das mesmas tendo em conta
    - A sua estruturação
    - As ideias apresentadas e a sua hierarquização e articulação
    - A organização do envelope
- Recolha pelo professor para correção em casa tendo em conta
    - Aspetos morfossintáticos
    - Aspetos léxico-semânticos
    - A ortografia
    - A pontuação

Fase 4 (trabalho individual)

- Entrega a cada aluno da respetiva carta
- Leitura silenciosa da mesma e das alterações sugeridas
- Reescrita da respetiva carta tendo em conta
    - As falhas apontadas pelo professor e pelos colegas
    - As sugestões de reformulação apresentadas
    - Informação recolhida em material consultado (dicionário, prontuário ortográfico, enciclopédias e outras obras de referência e cartazes afixados nas paredes da sala de aula)
- Preenchimento de um novo envelope (em caso de necessidade)
- Produção (através do desenho) de um selo para a sua carta e colagem no respetivo envelope
- Introdução da sua carta numa caixa disponibilizada pela professora

Tabela 82 – Exemplo 81 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico
(adaptado de S. Ferreira, 2013)

Narração de um episódio de solidariedade (feita por escrito)
Fase 3 (trabalho individual)

- Revisão da primeira versão do texto narrativo produzida (através da releitura)
- Redação de uma segunda versão (definitiva) a entregar ao professor

Tabela 83 – Exemplo 82 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico
(adaptado de Soares, 2013)

Redação de um texto dramático
Fase 4 (em grupo)

- Discussão de uma lista de verificação apresentada pela professora, relativa
  - Às características do texto dramático
  - À produção de textos escritos
- Troca dos textos entre grupos
- Análise do texto escrito por um outro grupo
  - Usando a lista de verificação
  - Assinalando as falhas detetadas
  - Apresentando propostas para a sua eliminação
- Entrega do texto e da sua análise crítica ao grupo-autor

Fase 5 (em grupo)

- Leitura da análise crítica feita pelo outro grupo
- Reescrita do texto de acordo com as indicações dadas pelos corretores

Tabela 84– Exemplo 83 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico
(adaptado de D. Ferreira, 2014)

Redação de textos dramáticos
Fase 3 (em grupo)

- Revisão do texto produzido a partir de uma lista de verificação fornecida pelo professor
- Sua reformulação

Fase 4 (em grupo)

- Troca do seu texto com o de outro grupo
- Revisão do texto produzido pelo outro grupo a partir da lista de verificação fornecida pelo professor
  - Identificação das lacunas do texto
  - Sua sinalização
  - Apresentação de sugestões para a resolução dos problemas detetados
- Devolução do texto aos respetivos autores

Fase 5 (em grupo) - Receção do seu texto revisto por outro grupo - Leitura das anotações decorrentes da revisão - Redação da versão definitiva da cena criada integrando as correções sugeridas [O professor deverá acompanhar o trabalho de todos os grupos.]

Tabela 85 – Exemplo 84 – 3º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário (adaptado de Sá *et al.,* 2007)

3.2.3. Ortografia

De entre as competências a desenvolver no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, destacam-se as relativas ao uso da ortografia e da pontuação, que todos os professores veem como primordiais, quando pensam na escrita. O seu desenvolvimento implica o recurso a uma abordagem didática dotada de determinadas características.

Assim, deve-se implementar um ensino sistemático da ortografia, que leve os alunos a apropriarem-se das normas que regem o sistema ortográfico da sua língua, cuja compreensão lhes vai permitir escrever corretamente desse ponto de vista.

O ensino tradicional da ortografia implicava sobretudo a repetição, que deveria favorecer a memorização das regras ortográficas. Mas escrever sem erros não decorre da mera repetição do registo das palavras em causa, antes da reflexão sobre a língua, dado que o sistema ortográfico português é bastante complexo e os alunos enfrentam várias dificuldades na sua aprendizagem.

A fim de promoverem a aquisição da ortografia e o desenvolvimento da competência ortográfica pelos seus alunos, os professores poderão, segundo Barbeiro (2007), optar por:

- Uma *orientação corretiva* – quando recorrem à indução, isto é, à apresentação das regras ortográficas com a pretensão de serem memorizadas;
- Uma *orientação preventiva* – quando propõem ao aluno construir a regra ortográfica com base na dedução, através da visualização da palavra, proporcionando-lhe o contacto

com as formas que poderão suscitar dificuldades, com o intuito de evitar que este cometa a incorreção.

Em termos práticos, parece ser vantajoso adotar estratégias que combinem as duas vertentes Barbeiro (2007):

- As *estratégias integradoras*, que pretendem motivar o aluno para a escrita, levando-o a produzir textos, pelo que também podem contribuir para o desenvolvimento da competência compositiva;
- As *estratégias metalinguísticas*, que assentam no trabalho com paradigmas de palavras, cuja observação ajuda o aluno a tomar consciência das regras ortográficas da sua língua e do modo como funcionam, permitindo-lhe construir conhecimento fundamentado sobre o respetivo sistema ortográfico.

O trabalho em torno da ortografia também beneficia da exploração da interação oralidade-leitura-escrita.

Segundo Baptista, Viana e Barbeiro (2011), ler em voz alta é uma boa estratégia para levar os alunos a tomarem consciência da especificidade do sistema ortográfico da sua língua, porque a pronúncia – mais ou menos enfática – das palavras na leitura expressiva – nomeadamente feita pelo professor – ajuda os alunos a estarem atentos a certos aspetos da sua grafia, nomeadamente as concordâncias (e discrepâncias) entre a sua forma escrita e a sua forma oral.

Os problemas dos alunos em termos ortográficos podem também derivar de falhas no desenvolvimento da consciência fonológica, no que toca:

- Ao reconhecimento de palavras, já que é preciso estar atento àquelas com que nos confrontámos na comunicação diária (quer oral, quer escrita) e observar cuidadosamente as que não conhecemos;
- À identificação de sílabas/divisão silábica, que foca a atenção do aluno no facto de que estas podem corresponder a uma ou mais letras;
- À identificação de fonemas da sua língua materna e às correspondências grafema-fonema nela existentes, que não são sempre lineares; assim, em Português (como noutras línguas), temos fonemas que podem ser representados por

vários grafemas ou combinações de grafemas[3] e grafemas que podem representar diversos fonemas[4].

3.2.4. Exemplos

3.2.4.1. Estratégias integradoras

Fase 1
Produção de um texto escrito (em grupo)
Reescrita/melhoria do texto escrito produzido pelo grupo após autoavaliação
Reescrita/melhoria do texto escrito produzido pelo grupo após heteroavaliação
[Avaliação feita com recurso a uma lista de verificação distribuída pela professora]
Fase 2
Ditado de palavras e expressões incorretamente escritas – do ponto de vista ortográfico – retiradas dos textos escritos pelos alunos – sem identificação do autor (feito pela professora estagiária)
Registo escrito no quadro de todas as versões ortográficas das palavras e expressões ditadas produzidas pela turma (feito por alunos)
Sua discussão (em grande grupo) para:
- Identificação de erros
- Registo da forma correta
- Formulação da regra infringida
- Procura de estratégias para evitar o erro
- Sistematização através da construção de tabelas
  - Uma alusiva a uma tipologia de erros ortográficos
  - Uma de classificação dos erros ortográficos mais frequentes nos textos produzidos na sessão anterior
Fase 3
Produção individual de um texto escrito (com recurso a estratégias de apoio para tirar dúvidas sobre a ortografia, nomeadamente uma lista de verificação sobre regras ortográficas)

Tabela 86 – Exemplo 85 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de Duarte, 2013)

3 O fonema *[s]* pode ser representado por *<s>* (por exemplo, em *seara*], por <c> (por exemplo, em *cereja*), por *<ss>* (por exemplo, em *pássaro*) e por *<ç>* (por exemplo, em *caça*) [cf. http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo2_1.html].

4 É o caso de *<g>*, que pode corresponder a *[g]* (por exemplo, em *gato* ou *cágado*), mas também a *[ʒ]* (por exemplo, em *gelo* ou *beringela* ou ainda em *girafa* ou *agitar*) [cf. http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo2_1.html].

Fase 1
Produção de um texto escrito (em grupo)
Reescrita/melhoria do texto escrito produzido pelo grupo após autoavaliação
[Avaliação feita com recurso a uma lista de verificação distribuída pela professora]
Fase 2
Troca do texto com um outro grupo
Heteroavaliação com recurso à lista de verificação distribuída pela professora, contemplando aspetos relativos:

- Às ideias do texto
- À sua estrutura
- À ortografia

Reescrita/melhoria do texto escrito produzido pelo grupo após heteroavaliação
Fase 3

- Recolha dos textos de todos os grupos pelo professor para avaliação em casa
- Levantamento dos erros ortográficos cometidos pelos alunos
- Sua classificação de acordo com uma tipologia de erros ortográficos

(Cf. Tabela 88)
Fase 4

- Organização dos alunos em grupos
- Distribuição a cada grupo da lista de erros ortográficos de um dado tipo encontrados nos textos dos alunos avaliados pelo professor
- Realização do trabalho de grupo
    - Pesquisa sobre a regra ortográfica infringida na lista de erros distribuída ao grupo pelo professor
    - Apresentação de propostas de correção dos erros e sua justificação
    - Elaboração de uma apresentação em PowerPoint apresentando a regra e as propostas de correção da lista de erros

Fase 5

- Cada grupo apresenta ao professor e aos colegas os resultados do seu trabalho

Fase 6

- Cada grupo reformula o seu PowerPoint retificando as falhas detetadas
- Por fim, disponibiliza-o ao professor e aos colegas (em formato eletrónico ou impresso)

Fase 7

- Cada grupo retoma o seu texto e reescreve-o eliminando os respetivos erros ortográficos

Tabela 87 – Exemplo 86 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

- *Incorreções de transcrição* – devidas ao processamento dos fonemas (segmentação, identificação e ordenação) ou ligadas à utilização de grafemas que não representam o som em causa
  Ex.: **voram* por *foram*
- *Incorreções por transcrição da oralidade* – correspondentes à transcrição de formas ligadas a variedades e registos que diferem da forma representada na norma ortográfica
  Ex.: **pescina* por *piscina*
- *Incorreções por inobservância de regras ortográficas de base fonológica*
  - Contextuais
    Ex.: **omde* por *onde*
  - Relativas à posição acentual (tónica vs átona)
    Ex.: **moito* por *muito* (em posição tónica o fonema */u/* não é representado por *<o>*)
- *Incorreções por inobservância de regras de base morfológica* – representação dos morfemas
  Ex.: **fomus* por *fomos*
- *Incorreções de acentuação*
  Ex.: **agua* por *água*
  Ex.: **á* por *à*
- *Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas*
  - Ligadas ao critério do referente, ou seja, à representação dos nomes comuns/próprios
    Ex.: **lis* por *Lis*
  - Ligadas à organização das frases no texto
    Ex.: **os amigos…* (no início de período)
- *Incorreções por inobservância da unidade gráfica da palavra*
  - Junção de palavras
    Ex.: **seirem* por *se irem*
  - Separação de elementos de uma palavra
    Ex.: **de pois* por *depois*
  - Utilização do hífen
    Ex.: **fim de semana* por *fim-de-semana*
- *Incorreções de translineação*
  Ex.: **turi-/stas* por *turis-/tas*

Tabela 88 – Proposta de tipologia de erros (adaptada de Barbeiro, 2007)

3.2.4.2. Estratégias metalinguísticas

Fase 1 Exposição sobre o Acordo Ortográfico a partir de uma apresentação em PowerPoint (feita pela professora estagiária) Jogo Acordando (feito a partir de 16 cartões com palavras algumas das quais mal ortografadas) - Constituição de equipas de 4 elementos: - Identificação da presença ou ausência de erros ortográficos em palavras dadas e justificação - Apresentação da versão correta para os casos de erro e justificação Fase 2 Jogo Lacunas - Preenchimento de lacunas num texto alusivo a um álbum de literatura infantil explorado na aula - Seleção da versão correta dentre as 3 apresentadas para cada palavra a usar nas lacunas e respetiva justificação

Tabela 89 – Exemplo 87 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de Duarte, 2013)

Fase 1
Exposição sobre o Acordo Ortográfico a partir de uma apresentação em PowerPoint (feita pelo professor)
Distribuição de uma cópia do PowerPoint aos alunos (eletrónica ou em papel)
Fase 2
- Organização dos alunos em grupos
- Realização do trabalho de grupo
  - Ler um texto com lacunas distribuído pelo professor
  - Preencher todas as lacunas com palavras adequadas (recorrendo ao documento de apresentação do AO quando necessário)
  - Registo das várias versões previstas de ortografia de uma palavras propostas pelos elementos do grupo (se não se chegar a consenso)
  - Elaboração de justificações para todas as propostas apresentadas
Fase 3
- Correção coletiva da atividade
  - Para cada palavras, os vários grupos vão indicando a(s) ortografia(s) que propuseram e a respetiva justificação
  - Em caso de coexistência de várias grafias, será escolhida a adequada com base na consulta de informação adequada

Tabela 90 – Exemplo 88 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

3.2.5. Pontuação

Dentre as competências a desenvolver no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa, destacam-se ainda as relativas ao uso da pontuação, que os professores também veem como primordiais, quando pensam na escrita.

O seu desenvolvimento também pode beneficiar de uma abordagem didática dotada de determinadas características (cf. Sá, 2015). De facto, também não basta escrever muito, para aprender a usar a pontuação de forma adequada. É necessário refletir sobre a sua natureza e as suas funções, que estão logicamente interligadas.

Da mesma forma que no ensino da ortografia, também no do uso da pontuação podemos adotar:

- Uma *perspetiva corretiva* – que assentará essencialmente na apresentação das regras de uso da pontuação e na sua memorização;
- Uma *perspetiva preventiva* – que implica basicamente pôr os alunos em contacto com usos da pontuação ou envolvê-los em situações em que tenham de a usar eles próprios, para os levar a deduzir as regras que presidem a esse uso e a compreenderem-nas).

À semelhança do que é proposto para a abordagem didática da ortografia, poderemos também combiná-las recorrendo a estratégias:

- *Integradoras*, levando os alunos
- A escrever textos (o que os obriga a usar a pontuação),
- A lê-los em voz alta respeitando a pontuação que usaram[5] (para os ajudar a verificar se esta foi ou não usada de forma correta),
- E a analisá-los (para verem o que está certo ou errado e corrigir, recorrendo a informação sobre regras da pontuação, fornecida pelo professor ou pesquisada por eles próprios);
- Metalinguísticas, levando-os a analisar o uso da pontuação em textos explorados nas aulas, para tirarem ilações sobre o seu

5 Ouvir ler em voz alta – de forma expressiva – textos em que se fez um bom uso da pontuação também é uma forma de alertar os alunos para a sua importância, mas implica que estes tenham o texto escrito à sua frente, enquanto estão a ouvir a leitura, para perceberem a relação entre a leitura oralizada e a escrita.

uso que poderão depois confrontar com informação relativa ao uso das regras de pontuação (em Português)[6].

3.2.6. Exemplos

3.2.6.1. Estratégias integradoras

<u>Fase 1</u> Preenchimento de lacunas num excerto de uma obra explorada na aula inserindo os sinais de pontuação (em grupo) Apresentação e discussão das opções de cada grupo Reflexão sobre o uso de alguns sinais de pontuação <u>Fase 2</u> Primeira atividade de produção escrita (individual) <u>Fase 3</u> Segunda atividade de produção escrita (individual)

Tarefa 91 – Exemplo 89 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico
(adaptado de Machado, 2015)

<u>Fase 1</u> - Produção de um texto escrito em grupo <u>Fase 2</u> - Troca do texto com um outro grupo - Identificação das falhas no uso da pontuação - Pesquisa de regras de uso da pontuação - Seu uso na correção dos erros detetados <u>Fase 3</u> - Revisão de todas as correções feita pelo professor

Tarefa 92 – Exemplo 90 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

6 Não são exatamente iguais às existentes noutras línguas para os mesmos sinais de pontuação.

3.2.6.2. Estratégias metalinguísticas

Fase 1
Pesquisa sobre o uso da pontuação a partir de textos informativos sobre sinais de pontuação (em grupo):

- Organização dos alunos em grupos
- Atribuição de um sinal de pontuação a cada grupo de trabalho
- Realização do trabalho de grupo
    - Leitura de um texto relativo às regras de uso de um dado sinal de pontuação
    - Identificação das ideias mais importantes do texto
    - Elaboração de um diapositivo em PowerPoint sobre as regras de uso daquele sinal de pontuação

Fase 2
Apresentação e discussão do trabalho realizado na aula anterior a partir dos diapositivos elaborados pelos grupos

Fase 3
Jogo *Buzz da pontuação* (em equipa)
[Incluía 25 questões sobre a pontuação, umas relativas às suas funções, outras às regras que regiam o uso dos sinais de pontuação estudados nesta intervenção didática, apresentadas num PowerPoint. Para cada pergunta, eram fornecidas três respostas.]

- Distribuição de três cartões coloridos (amarelo, verde e laranja) a cada equipa, cada um correspondendo a uma das respostas propostas para cada pergunta
- Apresentação de uma pergunta e respetivas respostas (feita pela professora)
- Escolha do cartão relativo à sua resposta (por cada equipa, após diálogo entre os seus elementos) e justificação da opção feita
- Indicação da resposta correta e sua justificação (pela professora)

Fase 4
Resolução de uma ficha de trabalho sobre a pontuação

- Perguntas de V e F sobre regras de pontuação
- Um texto com lacunas a preencher com sinais de pontuação

Tabela 93 – Exemplo 91 – 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico (adaptado de Machado, 2015)

Fase 1

- Organização dos alunos em grupos
- Distribuição de 2 textos a cada grupo (1 literário e 1 não-literário)
- Realização do trabalho de grupo
    - Identificação de todos os sinais de pontuação usados nos textos atribuídos ao grupo
    - Formulação de hipóteses sobre as regras que presidem ao seu uso no Português europeu
    - Pesquisa (em obras de referência ou online, em sítios de confiança) das regras de uso dos principais sinais de pontuação no Português europeu
    - Revisão das hipóteses formuladas a partir dos 2 textos analisados pelo grupo
    - Elaboração de um PowerPoint para apresentação dos resultados do trabalho do grupo ao professor e aos outros grupos

Fase 2

- Apresentação e discussão do trabalho realizado por cada grupo na aula anterior
- Recolha das apresentações em PowerPoint dos vários grupos (feita pelo professor
- Sua disponibilização a todos os alunos

Fase 3

- Organização dos alunos em grupos
- Atribuição de um sinal de pontuação a cada grupo de trabalho
- Realização do trabalho de grupo
    - Elaboração de uma ficha de informação sobre o uso do sinal de pontuação atribuído ao grupo a partir da informação presente nas apresentações em PowerPoint elaboradas pelos vários grupos anteriormente (incluindo os exemplos encontrados nos textos analisados)
    - Discussão da ficha do grupo com o professor
    - Sua integração num portefólio onde serão reunidos todos os trabalhos da turma realizados ao longo do ano letivo

Tabela 94 – Exemplo 92 – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

Capítulo 4
Como avaliar a comunicação verbal?

A comunicação verbal também pode ser avaliada – seja ela oral ou escrita – nas vertentes da compreensão e da produção[7].

4.1. Avaliação da comunicação oral

4.1.1. Compreensão oral

No que diz respeito à compreensão oral, é necessário ter em conta os vários aspetos que constam do enquadramento teórico e da apresentação dos princípios subjacentes à didática da oralidade.

Vamos analisar uma grelha de avaliação criada para esta finalidade:

7 É de referir que todas as grelhas apresentadas podem ser usadas pelo professor, para fazer avaliação (de diagnóstico, formativa e sumativa), mas também podem ser convertidas em listas de verificação, a que os alunos poderão recorrer para rever os seus textos ou os de outrem.

1. Faz previsões/Formula hipóteses sobre o texto a ouvir
2. Toma notas por escrito à medida que vai ouvindo
3. Pesquisa o sentido das palavras/expressões que desconhece (no dicionário, na internet)
4. Pesquisa sobre a informação que desconhece (numa enciclopédia, na internet)
5. Apreende a informação explicitamente apresentada
6. Constrói inferências centradas na informação implícita
7. Confirma/infirma as previsões feitas/hipóteses formuladas
8. Identifica as ideias principais do texto
9. Integra as ideias construídas no reconto/paráfrase/resumo do texto
10. Ouve novamente o texto se necessário
11. Identifica o tipo/género textual
12. Argumenta, de forma inteligente, para apoiar as suas opções

Tabela 95 – Proposta de grelha de avaliação da compreensão oral

Esta grelha tem em conta os *mecanismos da oralidade*:

- *Linguísticos*, nos itens 2 e 3;
- *Enciclopédicos*, nos itens de 2 a 9;
- *De organização textual*, no item 11.

Também contempla as *etapas da compreensão oral*, sendo:

- A *pré-escuta abrangida* pelo item 1;
- A *escuta*, pelo item 2;
- A *pós-escuta*, pelos restantes itens.

Do mesmo modo, abrange as várias *estratégias da compreensão oral*:

- *Realização de previsões* e *formulação de hipóteses*, no item 1;
- *Apreensão das ideias veiculadas pelo texto*, *identificação das ideias principais e secundárias* e *realização de inferências*, nos itens de 2 a 9;
- *Monitorização da compreensão*, nos itens 2, 10 e 12.

4.1.2. Expressão/produção oral

Também para a expressão/produção oral, é necessário ter em conta os vários aspetos referidos no enquadramento teórico e na apresentação dos princípios subjacentes à didática da oralidade.

Vamos analisar uma grelha de avaliação criada para esta finalidade:

1. Usa um tom de voz adequado
2. Tem uma dicção clara
3. Usa uma entoação adequada
4. Adequa a expressão facial ao que pretende comunicar
5. Recorre a gestos expressivos
6. Utiliza uma terminologia clara e precisa
7. Apresenta informação relevante
8. Articula a informação de forma lógica
9. Apresenta um discurso coeso
10. Seleciona um tipo/género textual adequado às finalidades da comunicação.
11. Respeita as características do tipo/género textual adotado na construção do seu discurso

Tabela 96 – Proposta de grelha para a avaliação da expressão/produção oral

Tal como a anterior, esta grelha tem em conta os *mecanismos da oralidade*:

- *Linguísticos*, nos itens 6, 7, 8 e 9;
- *Enciclopédicos*, nos itens de 6, 7 e 8;
- *De organização textual*, no item 10.

Há itens que contemplam os diversos *níveis da expressão/produção oral*:

- O *fonético-fonológico* é contemplado pelos itens de 1 a 3;
- O *léxico-semântico*, pelos itens 4 e 5 (que se referem a aspetos que ajudam o ouvinte a perceber o sentido que foi dado ao discurso), pelo item 6 (relativo ao vocabulário usado no texto oral produzido) e ainda pelos itens 7 e 8;
- O *morfossintático*, pelos itens de 7 a 9;
- O *textual*, pelos itens 10 e 11.

Obviamente esta grelha diz respeito à fase de *textualização* do discurso oral.

Mas o professor também pode intervir nas fases de:

- *Planificação*, dando a conhecer aos alunos a grelha que vai usar para a avaliação da sua apresentação oral e discutindo com eles os respetivos parâmetros, para que estejam cientes do facto de que estes correspondem a elementos relevantes da comunicação oral, logo os tenham em conta quando prepararem a sua apresentação;
- *Revisão*, dando a conhecer aos alunos a avaliação que fez da sua apresentação oral, para eles poderem ter esses comentários em conta, quando prepararem outra; os alunos poderão ainda avaliar a sua própria apresentação oral, usando a grelha de avaliação como lista de verificação (tal como fazem na fase de planificação).

4.2. Leitura em voz alta

Podemos situá-la a meio caminho entre a comunicação oral e a comunicação escrita, uma vez que se trata de uma leitura oralizada.

Também ela pode ser objeto de avaliação, usando uma grelha que vamos analisar à luz dos fundamentos teóricos já apresentados:

1. Pronuncia corretamente as palavras
2. Articula com facilidade
3. Dá a entoação apropriada
4. Domina o volume de voz
5. Imprime o ritmo adequado
6. Faz as devidas pausas
7. Adota uma postura corporal correta
8. Manifesta a expressividade facial apropriada

Tabela 97 – Proposta de grelha para a avaliação da leitura em voz alta

Também nesta grelha figuram itens que dizem respeito a um dos *níveis da expressão/produção oral: o fonético-fonológico*, contemplado pelos itens de 1 a 6.

Os restantes itens estão relacionados com aspetos da *compreensão escrita*. De facto, os itens 7 e 8 dependem da *apreensão das ideias veiculadas pelo texto*, da *identificação das suas ideias principais* (o que vai condicionar a ênfase dada a vários aspetos do discurso) e ainda da *identificação do tipo/ género textual* (que está diretamente relacionado com as finalidades do texto).

Se o professor der a conhecer esta grelha aos alunos e analisar e discutir com eles os respetivos parâmetros, eles poderão usá-la como lista de verificação para preparar a leitura em voz alta ou para fazer a respetiva avaliação formativa, que permitirá melhorar o desempenho.

4.3. Avaliação da comunicação escrita

4.3.1. Compreensão na leitura

Também no que diz respeito à expressão/produção escrita, é necessário ter em conta os vários aspetos incluídos no enquadramento teórico e na apresentação dos princípios subjacentes à didática da escrita.

De seguida, apresentamos um exemplo de uma ficha incluída num projeto de mestrado que orientámos:

1. Esta é a história de um macaco que desejava ser gente. Mas não uma pessoa qualquer.

1.1. Que tipo de pessoa queria ele ser?

1.2. Que atividades melhor lhe permitiriam alcançar o seu objetivo?

1.3. Este sonho revela um traço do seu carácter. Indica-o.

2. O macaco desprezava algumas profissões. Indica-as.

3. "O que ele queria era um cargo elevado, donde pudesse olhar para os outros como se estivesse empoleirado." (linhas 12-13)

Nesta frase, a palavra *elevado* significa:

Importante

Alto

Levantado

4. "Para conseguir o que pretendia não olhava a meios. Saltava por cima de tudo e todos ( )" (linhas 15-16)

Quando se diz que uma pessoa "não olha a meios" para obter algo, isso significa que a pessoa:

Fica cega

Gasta muito dinheiro

Faz tudo para alcançar o que quer

5. Faz o retrato psicológico do macaco, considerando todas as respostas que deste anteriormente.

6. No final, o macaco conseguiu concretizar, em parte, o seu sonho. Diz como.

Tabela 98 – Exemplo 93 (adaptado de Marques, 2011)[8]

Analisando as perguntas da ficha, constatámos que esta contempla:

- A *apreensão das ideias* veiculadas *pelo texto lido* através das questões
  - 1.1., 1.2., 1.3., 2, 5 e 6 (que se referem a ideias expressas no texto),
  - 3 e 4 (relativas a palavras/expressões usadas pelo autor do texto);
- *A identificação das ideias principais do texto lido* através das questões 1.1., 1.2., 1.3., 5 e 6 (que chamam a atenção para algumas ideias apresentadas no texto);
- A *identificação da estrutura característica de um dado tipo/ género textual num texto lido* (neste caso, o texto narrativo), através das questões
  - 1.3. e 5, associadas à *situação inicial* (que permitem caracterizar psicologicamente o protagonista da narrativa),
  - 1.1. e 1.2., que se referem à *complicação* (associada à principal ambição da personagem principal),
  - 6 (relacionada com a *resolução*).

As perguntas formuladas também incidem sobre:

- Informação explicitamente apresentada no texto (questões 1.1., 1.2., 2 e 6);

8 Não podemos revelar o texto a que se refere esta ficha de compreensão na leitura, dado não ser da nossa autoria.

- Ideias implícitas no que é dito no texto, requerendo a elaboração de inferências (questões 1.3., 3, 4 e 5).

É evidente que a avaliação não precisa de ser feita exclusivamente através do recurso a fichas de leitura. Ao acompanhar os alunos, enquanto estes realizam as atividades referidas nos exemplos que temos vindo a apresentar, o professor pode perfeitamente tomar consciência do seu desempenho em compreensão na leitura, de um modo mais formativo, e, mediante feedback dado aos alunos, contribuir para que estes encontrem maneiras de superar as suas falhas e reforçar os lados positivos do seu desempenho.

4.3.2. Expressão/produção escrita

No que diz respeito à expressão/produção escrita, é igualmente necessário ter em conta os vários aspetos incluídos no enquadramento teórico e na apresentação dos princípios subjacentes à didática da escrita.

Segundo Cassany (1998), ao avaliar qualquer texto escrito, independentemente da sua natureza, é preciso ter em conta determinados *aspetos*:

- *Normativos*, relacionados com
  - A ortografia,
  - A morfologia e a sintaxe,
  - O léxico;
- *De coerência textual*, ligados
  - À seleção da informação, que tem de ser relevante para o tema tratado e apresentada de uma forma clara,
  - À progressão na apresentação da informação selecionada, que implica (entre outros aspetos) a ordenação lógica do pensamento e a associação tema/rema,
  - À divisão do texto em parágrafos;
- *De coesão textual*, associados ao uso de
  - Conectores,
  - Mecanismos anafóricos, tais como o recurso aos pronomes, sinónimos, hiperónimos e elisões,
  - Construções sintáticas,

    - Regências verbais,
    - Concordâncias verbais,
    - Pontuação;
- *De adequação do texto* (à situação de comunicação), abrangendo aspetos como
    - A seleção da variante linguística,
    - A escolha do registo (que pode ser formal ou informal, subjetivo ou objetivo, etc.),
    - O recurso a fórmulas e aspetos estilísticos próprios de cada tipo de comunicação;
- Ainda outros aspetos, alguns deles ligados à escrita à mão
    - Disposição do texto na folha,
    - Tipografia (se escrevemos usando um processador de texto) ou caligrafia (se escrevemos à mão),
    - Estilo de escrita (abrangendo aspetos como a complexidade sintática e a variação lexical),
    - As opiniões expressas,
    - A originalidade do texto produzido.

Não é fácil, nem para o professor, nem para o aluno, ter em conta todos estes aspetos. Mas há alguns que parecem ser verdadeiramente fundamentais, pelo que interessa considerá-los sempre, que procurámos incluir na grelha abaixo apresentada:

1. Seleção de informação pertinente
2. Hierarquização da informação
3. Articulação da informação
4. Distribuição por parágrafos
5. Uso da correferência
6. Uso das concordâncias verbais
7. Uso das regências verbais
8. Uso dos conectores/articuladores do discurso
9. Uso da pontuação
10. Ortografia

Tabela 99 – Proposta de grelha para a avaliação da expressão/produção escrita

Analisando esta grelha, verificamos que ela comporta:

- Itens relativos a aspetos mais globais do texto, relacionados com a sua *coerência* (de 1 a 4); a sua análise implica ter em conta princípios de natureza lógico-concetual (que evitam as contradições, repetições desnecessárias e inclusão de informação irrelevante) e de natureza organizacional (gerindo a identificação das ideias mais importantes do texto escrito e a sua articulação entre si e com as ideias secundárias);
- Itens relativos a aspetos mais locais do texto, relacionados com a *coesão* (de 5 a 10), que geralmente são os únicos contemplados nas grelhas tradicionais (e, mesmo assim, apenas de forma implícita para alguns deles).

Esta grelha não contempla um aspeto global, que diz respeito à estruturação do texto e que aprecia a adequação no uso da estrutura característica do tipo/género textual em questão. A sua avaliação implica a construção de grelhas relativas a cada um dos tipos/géneros textuais que forem explorados com os alunos em expressão/produção escrita e de que vamos apresentar alguns exemplos, de seguida, cujos parâmetros foram construídos a partir de propostas de Daniel Cassany.

Texto argumentativo

1. Identificação de um tema controverso
2. Identificação de possíveis posições
3. Seleção de uma tese
4. Seleção de argumentos a favor
5. Apresentação de exemplos para a sua defesa
6. Hierarquização dos argumentos
7. Sua articulação em função da sua importância relativa

Tabela 100 – Exemplo 94 (adaptado de Cassany, 1998)

Texto expositivo

1. Identificação da ideia principal do texto
2. Identificação de ideias secundárias
3. Divisão do texto em partes tendo em conta a articulação das ideias em função da sua importância relativa
4. Determinação dos dados a incluir em cada parte

Tabela 101 – Exemplo 95 (adaptado de Cassany, 1998)

Texto instrucional

1. Determinação do que se pretende que se faça a partir das instruções dadas
2. Identificação das etapas do processo
3. Seleção de uma perspetiva de organização
Lógica
Cronológica
Mista
4. Adoção de uma linguagem clara e uniforme

Tabela 102 – Exemplo 96 (adaptado de Cassany, 1998)

Texto descritivo

1. Determinação do tema do texto
2. Seleção de uma perspetiva de organização dos dados reunidos

Tabela 103 – Exemplo 97 (adaptado de Cassany, 1998)

Texto narrativo

1. Localização espácio-temporal do início da ação
2. Identificação do protagonista e sua caracterização (física e psicológica, direta e indireta)
3. Identificação das restantes personagens e sua caracterização (adotando os mesmos moldes)
4. Construção da intriga

Tabela 104 – Exemplo 98 (adaptado de Cassany, 1998)

Para este tipo textual, podemos apresentar um outro exemplo, mais desenvolvido:

<u>Situação inicial</u>
Apresentação
- Das *personagens*
  - Sua caracterização (física e psicológica)
  - Definição do respetivo estatuto (protagonista, personagem secundária, figurante)
- Do *tempo* em que a história tem início
- Do *espaço* em que esta começa
- Dos acontecimentos relativos ao *início da ação*
<u>Complicação</u>
Inclusão de um acontecimento que provoca um desequilíbrio e faz avançar a ação
<u>Peripécias</u>
Inclusão de acontecimentos restauradores do equilíbrio perdido
Resolução
Inclusão de um momento final de restabelecimento do equilíbrio perdido (desenlace)

Tabela 105 – Exemplo 99 (adaptado de Carvalho, 2007)

Texto dramático

Estrutura interna
- Divisão do texto em
  - Atos
  - Cenas
- Uso de didascálias
- Inclusão de
  - Diálogos
  - Monólogos
  - Apartes
Estrutura externa
Inclusão de
- Um momento de *exposição*
  - Apresentação das personagens
  - Apresentação dos antecedentes da ação
- Um *conflito* (conjunto de peripécias que fazem a ação progredir)
- Um *desenlace* (desfecho da ação dramática)

Tabela 106 – Exemplo 100 (adaptado de D. Ferreira, 2014 e Lopes, 2015)

Texto poético

- Construção de versos (sílabas métricas)
- Construção de rimas tendo em conta
  - A natureza dos sons que rimam
    - Rima toante
    - Rima consoante
  - A categoria gramatical das palavras que rimam
    - Rima pobre
    - Rima rica
  - A posição das rimas
    - Rima externa
    - Rima interna
  - A relação entre os versos que rimam
    - Rima cruzada
    - Rima interpolada
    - Rima emparelhada
- Organização em estrofes

Tabela 107 – Exemplo 101 (adaptado de J. Ferreira, 2014)

Outros géneros textuais

Carta

Texto
- Inclusão de
  - Data
  - Local
  - Fórmula inicial dirigida ao destinatário
- Apresentação do assunto da carta
- Seu desenvolvimento
- Inclusão de
  - Fórmula final
  - Assinatura do remetente
Envelope
- Inclusão de
  - Remetente
  - Respetivo endereço
  - Destinatário
  - Respetivo endereço
  - Selo
- Adequado posicionamento dos elementos no espaço do envelope

Tabela 108 – Exemplo 102 (adaptado de S. Ferreira, 2013)

Banda desenhada

Características específicas
- Planos
  - Geral
  - Primeiro plano
  - Plano americano
  - De pormenor
- Balões
  - De fala
  - De voz alta
  - De pensamento
- Legendas
- Onomatopeias
- Signos cinéticos
- Metáforas visualizadas

Dimensão narrativa

Situação inicial
- Personagens
  - Estatuto
    - Principal
    - Secundária
    - Figurante
  - Caracterização
    - Física
    - Psicológica
- Espaço
- Tempo
- Acontecimentos iniciais

Complicação

Peripécias

Resolução

Moral

Tabela 109 – Exemplo 103 (adaptado de Sousa, 2016)

Bibliografia

ALMEIDA, C, S. G. (2013). *À descoberta das narrativas clássicas da literatura infanto-juvenil. Robinson Crusoé no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: http://ria.ua.pt/handle/10773/13558

BALULA, J. P. R. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino-aprendizagem do Português*. Dissertação de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: http://ria.ua.pt/handle/10773/1469

BARBEIRO, L. F. (2007). *Aprendizagem da ortografia: princípios, dificuldades e problemas*. Lisboa: Edições ASA.

BAPTISTA, A., VIANA, F. L. & e BARBEIRO, L. F. (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

CARVALHO, P. A. A. R. (2007). *Estrutura da narrativa e abordagem da lecto-escrita no 1º Ciclo*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: http://ria.ua.pt/handle/10773/4764

CASSANY, D. (1998). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Col. "Biblioteca de Aula", nº 108, 6ª ed. Barcelona: Editorial Graó.

DUARTE, C, M. O. (2013). *Interação leitura-escrita e ortografia no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: http://ria.ua.pt/handle/10773/13227

FERREIRA, D. F. A. (2014). *Texto narrativo e dramático no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: http://ria.ua.pt/handle/10773/14744

FERREIRA, J. C. A. (2014). *Poesia e ciência no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: http://ria.ua.pt/handle/10773/14729

FERREIRA, S. C. F. (2013). *Leitura e educação ambiental no 1º Ciclo do Ensino Básico. Boas práticas ambientais*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: http://ria.ua.pt/handle/10773/13232

FONSECA, F. I. (1994a). A urgência de uma pedagogia da escrita. In *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao ensino do Português*. (pp. 147-176). Porto: Porto Editora.

FONSECA, F. I. (1994b). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Coleção "Linguística", nº 4. Porto: Porto Editora.

KINTSCH, Walter (1977). On comprehending stories. In Marcel A. Just and Patricia A. Carpenter, *Cognitive processes in comprehension*. (pp. 1-75). Hillsdale (N. J.): Lawrence Erlbaum.

LOPES, S. B. (2015). *Texto dramático e interação leitura-escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico.* Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: http://ria.ua.pt/handle/10773/16373

LUNA, E. (2016). Abordagem da oralidade na formação inicial de profissionais da educação: um estudo num segundo ciclo profissionalizante de Bolonha em Portugal.

In C. M. Sá & E. Luna, *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade.* (pp. 23-154). Coleção "Cadernos do LEIP", Série "Temas", nº 5. Aveiro: UA Editora. Disponível em: http://hdl.handle.net/10773/16090

MACHADO, E. I. T. (2015). *A pontuação no 1º Ciclo do Ensino Básico. R*elatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: http://ria.ua.pt/handle/10773/15857

MARQUES, S. M. C. (2011). *Ludicidade e desenvolvimento de competências em comunicação escrita.* Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: http://ria.ua.pt/handle/10773/8011

PINTO, P. C. A. (2010). *Supervisão e motivação para a leitura no 1º Ciclo do Ensino Básico.* Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: http://ria.ua.pt/handle/10773/1402

REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire.* Paris: ESF.

RODRIGUES, M. C. F. S. (2011). *Estratégias transversais de compreensão na leitura: um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico.* Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: http://ria.ua.pt/handle/10773/8461

SÁ, C. M. (2009). *Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ, C. M. (2014). *Estratégias do leitor.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, C. M. (2015). Ensino da ortografia e pontuação e sua avaliação. *Saber&Educar, 20,* 118-125. Disponível em: http://dx.doi.org/10.17346/se.vol20.153

SÁ, C. M., FERREIRA, L., QUEIRÓS, A. P. & SILVA, A. (2007). Uma experiência de investigação-ação: desenvolvimento de competências transversais em compreensão e produção escrita. In Luísa Álvares Pereira e António Moreira (eds.), *Atas do 1º Encontro Nacional de Oficinas de Escrita no Ensino de Línguas.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

SANTOS, O. (1994). Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita materna na sala de aula. In F. I. Fonseca, *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Coleção "Linguística", nº 4. (pp. 127-153). Porto: Porto Editora.

SOARES, M. F. M. (2013). *Lendas e Educação para os valores no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: http://ria.ua.pt/handle/10773/13228

SOUSA, J. F. (2016). *Banda desenhada e escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: http://ria.ua.pt/handle/10773/17192

TAVARES, E. M. M. S. N. (2012). *Desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita. Um estudo com adultos inscritos no Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.* Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: http://ria.ua.pt/handle/10773/10607

TEMPLE, Ch., NATHAN, R., TEMPLE, F. & BURRIS, N. A. (1993). *The beginnings of writing*. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon.

WEAVER, C. (1980). *Psycholinguistics and reading: from process to practice.* Cambridge (Massachusetts): Winthrop Publishers.

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/00194/2013.

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

dep
universidade de aveiro
departamento de educação e psicologia

cidtff
centro de investigação
Didática e Tecnologia na Formação de Formadores