

APP

ASSOCIAÇÃO DE
PROFESSORES
DE PORTUGUÊS

Texto, gramática e ensino do Português

Manual de apoio à formação
2015

Filomena Viegas
João Pedro Aido
Luís Filipe Redes
Maria Vitória de Sousa
Sofia Reis

Texto, Gramática e Ensino do Português

Manual de Apoio à Formação

2015

Ficha Técnica

Título

Texto, gramática e ensino do Português. Manual de apoio à formação. 2015

ISBN

978-989-96117-3-3

Autores

Filomena Viegas
João Pedro Aido
Luís Filipe Redes
Maria Vitória de Sousa
Sofia Reis

Supervisão científica

Isabel Margarida Duarte
João Veloso

Edição

Associação de Professores de Português
Bairro da Liberdade 7-R/C-9
Lisboa
Tel: (+351)213861766
www.app.pt
aprofport@app.pt

Design gráfico e paginação

PINLION

Impressão e acabamento

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Apoio à edição

Centro de Linguística da Universidade do Porto
(Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto «PEst-OE/LIN/UI0022/2014»).

Índice

Índice	3
Nota prévia	4
Introdução	5
1. Objetivos	6
2. Metodologia do projeto e estrutura da ação	7
3. Aspetos da Supervisão	9
4. Texto, gramática e ensino do português: questões de coesão e coerência textuais	11
4.1 O que é, afinal, um texto?	11
4.2 O paradigma de abordagem didática da gramática	12
5. Competências e domínios específicos do ensino do português	15
5.1. Gramática do texto	15
5.2. Leitura	18
(i) Ler e compreender	18
(ii) Processos cognitivos e linguísticos na leitura: a importância do seu conhecimento no ensino da compreensão	18
(iii) Um modelo interativo	18
(iv) Estratégias de leitura	19
(v) Que estratégias “ensinar”?	19
(vi) Coesão e coerência textuais no ensino da leitura	20
(vii) Do que falamos quando falamos de inferências	20
5.3. Escrita	21
(i) Escrever e ensinar a escrever	21
(ii) O professor de português como escritor	22
(iii) Gostar de escrever na escola... e além da escola	22
5.4. Oralidade	24
(i) O que diz a investigação sobre o ensino e a aprendizagem da oralidade?	24
(ii) Como melhorar os desempenhos no domínio da oralidade?	25
(iii) Que textos utilizar para desenvolver as competências orais?	25
(iv) Quais os aspetos a desenvolver no treino do oral?	26
6. Avaliação e resultados	28
Bibliografia	30
Acesso aos recursos digitais	31

Nota prévia

Este manual consta de dois documentos, um em suporte papel e outro em suporte digital - acessível em CD-ROM e no sítio www.appform.pt/initium/tgep. A brochura que aqui se apresenta contém um conjunto de textos que procuram enquadrar o trabalho desenvolvido no projeto de investigação-ação Texto, gramática e ensino do Português e fornecer alguns conceitos básicos sobre os conteúdos de cada um dos 4 módulos da oficina de formação que integra o projeto: Gramática do texto; Leitura, Escrita; Oralidade. No enquadramento do projeto elencam-se procedimentos e objetivos operacionais da investigação-ação que traduzem as circunstâncias em que decorreu a intervenção no terreno, os propósitos da investigação e as possibilidades de replicação da ação de formação.

O CD-ROM contém os recursos didáticos da oficina de formação e a documentação de apoio ao desenvolvimento da investigação-ação.

Introdução

«A aprendizagem essencial nunca é de soluções, que cada vez são mais depressa ultrapassadas, mas de uma problemática e de uma metodologia revisíveis e abertas ao trabalho e à participação de todos, sobretudo das crianças e dos jovens.»

Óscar Lopes, *Gramática Simbólica do Português*

«Sim, instrução! Luz e mais luz! Tudo vem da luz e para ela volta.»

Victor Hugo, *Os Miseráveis*.

Os critérios de classificação da expressão escrita nos exames de Português do Ensino Básico incidem sobre questões de coesão e coerência textuais; contudo, os estudos provam que estes parâmetros da textualidade colocam dúvidas à prática pedagógica de muitos professores e, enquanto conteúdos, não são objeto de ensino explícito. Com base nestes dados e no contexto de um pedido concreto de formação de professores, lidando com uma situação de insucesso escolar de alunos dos 4.º, 6.º e 9.º anos do Ensino Básico, nas provas finais de avaliação externa de Português, foi desenvolvido o projeto de investigação-ação *Texto, gramática e ensino do Português*¹, que teve como principal objetivo favorecer aprendizagens significativas em Português a alunos dos três ciclos do Ensino Básico, propiciando-lhes um trabalho focalizado em conteúdos de ensino e aprendizagem que são contemplados por critérios específicos de classificação, sempre presentes nas provas de avaliação do Ensino Básico do GAVE/IAVE, como é o caso da coesão e coerência textuais. As dificuldades dos alunos, de onde decorre o objetivo principal do projeto, estão igualmente na origem da questão de partida da investigação-ação: como reconverter práticas pedagógicas dos docentes, levando-os a valorizar conteúdos de aprendizagem, diretamente relacionados com as propriedades dos textos, tornando-os objeto de ensino explícito?

O projeto, desenhado em março de 2014, lançado em outubro do mesmo ano e concluído em dezembro de 2015, contemplou uma oficina de formação com 38 horas presenciais e consequente realização de 38 horas de trabalho autónomo pelos formandos. A intervenção no terreno, desenvolvida numa metodologia de investigação-ação, integrou o uso de ferramentas das TIC, exploração de conteúdos e recursos digitais no sítio do projeto - www.appform.pt - e na plataforma Moodle, bem como supervisão em sala de aula, uma opção que procurou dar resposta ao pedido da direção da escola, de acompanhamento dos professores na sua prática letiva. A avaliação do projeto concretizou-se em torno dos atores, do processo e dos resultados e produtos, tendo sido dada particular atenção a indicadores específicos de avaliação e aos respetivos procedimentos de recolha de dados, no decurso da realização da oficina de formação. Entre 29 de novembro de 2014 e 9 de julho de 2015, esta oficina funcionou como o interface privilegiado de concretização e validação da investigação-ação e de legitimação institucional do projeto.

¹ Projeto da Associação de Professores de Português (APP), que recebeu financiamento da Fundação C. Gulbenkian, colaborando como parceiros a Casa Pia de Lisboa, a Confederação Nacional de Educação e Formação (CNEF) e o Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP).

1. Objetivos

A perspectiva com que um professor encara o seu papel na condução da aprendizagem dos alunos encontra habitualmente reflexos nas suas experiências de aprendizagem enquanto aluno, onde, seguramente, ecoam efeitos de discursos instrucionais, reguladores e tantas vezes desafiadores, de alguns dos seus professores mais marcantes, e expectativas sobre o próprio desempenho na didática específica da área ou das áreas curriculares em que se inscreve a sua prática letiva.

Se aceitarmos a bondade das palavras dedicadas por Sebastião da Gama aos seus alunos da Escola Veiga Beirão, no discurso inaugural das aulas de Português, quando lhes disse “O que eu quero é que sejam felizes”, teremos talvez de pressupor que, uma articulação dos reflexos da experiência pessoal acumulada com o *ethos* pessoal e profissional de cada professor no desempenho da sua atividade docente, implica, necessariamente, o entendimento de que são inerentes ao desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens a curiosidade, a imaginação, alguma prevaricação, e o prazer e o esforço da descoberta daquilo que se concretiza, tantas vezes, em momentos de encantamento e de alegria. Nas crianças, este contentamento corresponderá a muitas aprendizagens concretizadas em situações de jogo, de brincadeira e de singular fruição de coisas “difíceis e giras” (Papert, 1997).

O pressuposto de que a atividade lúdica pode ser propiciadora de situações significativas de aprendizagem, associada ao prazer da descoberta, deveria ter consequências nas opções pedagógicas e didáticas do professor, enquanto educador, levando-o a procurar diálogos produtivos entre ludicidade e educação na sua prática letiva, incentivando-o a escolher estratégias para a realização de atividades e recurso a material potencialmente motivador, capazes de favorecer uma aprendizagem significativa aos seus alunos (Ausubel, 1968).

Este princípio de atuação pedagógica e didática norteou a metodologia adotada na investigação-ação, quer na procura de respostas à questão de partida, quer na de consecução dos objetivos específicos que aqui se apresentam, que decorrem do objetivo principal da investigação-ação e orientaram a realização da oficina de formação:

1. propiciar o desenvolvimento das competências linguística e didática dos professores de Português, beneficiando das sinergias criadas pela partilha de um projeto comum, envolvendo a abordagem de questões específicas de coesão e coerência textuais, comuns aos três ciclos do Ensino Básico;
2. desenvolver a competência de autoformação dos professores de Português, através da partilha e da interação, numa plataforma de ensino e aprendizagem a distância, de materiais didáticos e de documentação de apoio, de reflexão e de regulação do trabalho desenvolvido e em desenvolvimento;
3. produzir sequências didáticas, tendo como competência foco a escrita, a leitura ou a oralidade, que possam constituir-se como bons pontos de apoio para o trabalho com os alunos dos três ciclos do Ensino Básico, incidindo sobre aspetos da coesão e coerência textuais, que relevem do conhecimento instrumental da gramática e do conhecimento explícito da língua;
4. perspetivar as sequências didáticas enquanto experiências de aprendizagem, treino e avaliação, constituindo-se as do 1.º ciclo em conhecimentos prévios das do 2.º ciclo e as do 2.º ciclo em conhecimentos prévios das do 3.º ciclo;
5. enquadrar os materiais produzidos nos documentos de referência para o ensino do Português;
6. testar e validar as sequências didáticas em sala de aula e divulgá-las em formato papel e em formato digital.

2. Metodologia do Projeto e Estrutura da Ação

O desenvolvimento do projeto na metodologia de investigação-ação foi entendido enquanto investigação sobre a prática, realizada por aqueles que estão envolvidos nessa prática, com o objetivo de a mudar e melhorar. Como referem Cohen & Morrison (2000:239), esta metodologia exige grande flexibilidade e reflexão crítica, em ação e sobre a ação, uma vez que os saberes são dirigidos à intervenção e são, ao mesmo tempo, dela resultantes.

A equipa responsável pelo projeto teve consciência das dificuldades em pôr em prática uma metodologia assente em princípios pedagógicos e didáticos contrariando, em elevada escala, uma lógica instituída pelos exames no final de cada um dos ciclos do ensino básico, orientada para a classificação de resultados obtidos, enquanto prova de conhecimento de metas curriculares obrigatórias e de um *corpus* textual fixo. Contudo, mais do que mudar práticas, procurou deixar o convite à reflexão sobre o “porquê”, o “onde”, o “quando”, o “quem” e “para quem” dos métodos de ensino que se adotam e dos conteúdos que se escolhem, no percurso de ensino e da aprendizagem do português, em que se constitui o programa desta disciplina em cada ano letivo.

A opção por esta metodologia, que subsumiu uma atuação em que se estabelecem relações entre um diagnóstico, uma intervenção e uma avaliação, funcionando como novo diagnóstico (Capucha, 1992), determinou uma agenda da intervenção no terreno com os seguintes procedimentos (**P**) e objetivos operacionais (**O**):

Procedimento 1. Lançamento do projeto junto dos intervenientes mais diretamente implicados no trabalho de campo da investigação-ação: três sessões – 1, 10 e 29 de outubro de 2014 - com quatro docentes na dupla função de formadores e investigadores, duas responsáveis institucionais e oito docentes com estatuto de formandos e com funções de coordenação da disciplina de Português na instituição - quatro coordenadoras do departamento de 1.º ciclo e quatro coordenadoras de departamento curricular de línguas, de 2.º e 3.º ciclos.

Objetivo operacional 1: Gerir os horários da oficina, discutir estratégias para envolvimento dos docentes lecionando anos em final de ciclo – 4.º, 6.º e 9.º - na instituição, refletir sobre o papel das coordenadoras do projeto junto dos outros colegas formandos: mediação e respetivo *feedback* à equipa responsável; tutoria ou apoio no acesso aos conteúdos e recursos digitais; acompanhamento e supervisão do trabalho desenvolvido na disciplina de Português.

P2. Criação de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem em outubro de 2014 - o sítio www.appform.pt e a disciplina GRAMTEXTPORT, na Plataforma Moodle - partilhado por formandos, formadores e especialistas em avaliação e em supervisão e com livre acesso para os restantes intervenientes com diferentes graus de responsabilidade no projeto, nomeadamente responsáveis institucionais e consultores científicos.

O2. Desenvolver a competência de autoformação dos professores de Português e contribuir para a partilha de uma metodologia de ensino do português contemplando o uso de recursos e conteúdos digitais em ambientes virtuais de aprendizagem, com vista a introduzir transformações inovadoras na prática pedagógica dos professores.

P3. Supervisão e participação direta em aulas de Português, de 21 de janeiro a 27 de fevereiro de 2015, por parte dos coordenadores de disciplina – nos 2.º e 3.º ciclos - e de 1.º ciclo, com mediação dos formadores e da especialista em avaliação educativa.

O3. Criar uma comunidade de professores de Português, funcionando de forma confiante em situações de visita, beneficiando das sinergias criadas pela partilha de um projeto comum, envolvendo a abordagem de questões específicas de ensino e aprendizagem do português, comuns aos três ciclos do Ensino Básico.

P4. Desenho, validação e aplicação iterada – janeiro e maio de 2015 - **de instrumentos de avaliação – testes de diagnóstico** - de desempenhos escritos dos alunos, em aspetos específicos da sua competências em língua, nomeadamente no domínio de propriedades do texto, em sequências textuais narrativas, especificamente de progressão temática, coesão e coerência textuais, com o foco em processos de retoma anafórica, uso de conectores interfrásicos e textuais (Figueiredo, O. 2006; Lopes & Carapinha, 2013), expressão

do tempo (Lopes, A. C. 1995; Mória & Alves, 2013; Viegas, 2014) e os princípios da não-contradição, da não tautologia e da relevância, (Fonseca, J. 1992; Lopes, A. C. 2005).

O4. Constituir um *corpus* para análise comparativa dos resultados dos alunos na 1.^a e na 2.^a aplicações do teste de diagnóstico. Proceder a uma análise comparativa dos resultados dos alunos nas turmas experimentais de 6.^o ano e numa turma de controlo. Proceder a uma análise comparativa dos resultados dos alunos de 4.^o e 6.^o anos nos testes de diagnóstico e nos exames. Contribuir para a investigação com produção de conhecimento sobre a realidade onde se processou a intervenção.

P5 Organização das sessões presenciais – 29 de novembro de 2014 a 9 de julho de 2015 - da oficina de formação em 4 módulos - Gramática, Leitura, Escrita e Oralidade - correspondendo cada módulo a um domínio e partilhando todos eles de uma abordagem da educação literária, envolvendo a concepção, produção, aplicação e avaliação de materiais didáticos e, especificamente, de sequências didáticas. A sequência didática² é perspectivada enquanto estratégia pedagógica que possibilita a integração de saberes e competências, (Dolz & Schneuwly, 1998), conceito retomado por Silva (2010).

O5. Desenvolver atividades e sequências didáticas, da responsabilidade dos formadores, nas sessões presenciais, e dos formandos, em trabalho autónomo, perspectivando de forma articulada os 4 domínios ou competências. Contribuir para a partilha de uma metodologia de ensino do Português contemplando o ensino explícito de propriedades do texto envolvendo a progressão temática, a coesão e a coerência textuais.

P6 Desenho, aplicação e validação de instrumentos de avaliação intercalar e final da oficina de formação e do projeto, da responsabilidade dos formadores, para recolha de dados sobre os seguintes indicadores de avaliação: contributos da oficina para o desenvolvimento do conhecimento científico dos formandos (avaliação intercalar- 17 a 30 de janeiro de 2015); contributos da supervisão e da aplicação dos testes de diagnóstico para a formação dos formandos (avaliação intercalar- 23 de junho a 7 de julho); (a) nível de satisfação relativamente às expectativas de formação, (b) implicações da ação de formação para a mudança de práticas, (c) conhecimento sobre questões de coesão e coerência textuais, (d) capacidade para trabalhar as questões de coesão e coerência textuais (avaliação final - 9 a 31 de julho)

O6. Conhecer o efeito da introdução de transformações inovadoras em situações específicas, com o propósito de propor soluções para problemas identificados; desenvolver processos de aprendizagem didática, envolvendo os participantes, agentes de ensino, nas transformações propostas, no quadro de um processo mais amplo de transformação educativa.

P7. Supervisão científica do projeto – setembro de 2014 a novembro de 2015 - através de pareceres, apreciações e recomendações de consultores científicos sobre a metodologia de investigação-ação desenvolvida, sobre os instrumentos de avaliação adotados (P.4 e P.6) e sobre os materiais didáticos produzidos (P.5.)

O7. Garantir apoio documental e consultoria científica, nos domínios da Linguística do Texto e da Didática de Línguas, da Avaliação Educativa e, de forma mais abrangente, no campo das Ciências Sociais.

² Consultar o documento “A sequência didática como estratégia pedagógica” no CD-ROM.

3. Aspetos da Supervisão

A oficina de formação foi concebida no contexto do projeto de investigação-ação; para este propósito consideremos os objetivos, já anteriormente enunciados, de reconversão de práticas pedagógicas (b), do desenvolvimento de competências linguísticas e didáticas através de um projeto comum aos três ciclos do ensino básico (c) e, ainda, do desenvolvimento das competências de autoformação, de reflexão e regulação do trabalho desenvolvido e em desenvolvimento pelos docentes (d) visando sempre e prioritariamente melhorar o desempenho escolar em Português dos alunos (a).

Nesta medida, resultou clara e evidente a utilização de um dispositivo de supervisão, como Maria do Céu Roldão (2012:12) o defende “(...) a necessidade de pensar e usar a supervisão como um dispositivo central permanente das escolas, no sentido de construir a proclamada melhoria do ensino e aprendizagem.”

Considerámos a supervisão na asserção de Isabel Alarcão (2013:47), isto é:

Um processo de acompanhamento e orientação do professor no seu desenvolvimento profissional, processo este intimamente relacionado com uma ação mais vasta de acompanhamento da comunidade escolar com vista ao cumprimento da sua missão

Desenho do dispositivo e formação

Para garantir a efetividade e consubstanciar a ligação entre o trabalho da oficina de formação e o trabalho a realizar na sala de aula, com recurso à competência interna instalada em cada unidade orgânica (denominados neste contexto organizacional centro de educação e desenvolvimento - CED), concebemos um dispositivo ligeiro de supervisão no âmbito específico do projeto. Trata-se de uma ‘visita’ organizada pelos coordenadores da disciplina de Português ou de ciclo - no caso do 1º Ciclo do Ensino Básico - ao conjunto de professores/formandos do CED respetivo que participam na formação.

A proposta deste dispositivo, a respetiva discussão e revisão foram realizadas no decurso das sessões presenciais que antecederam a oficina de formação e que se destinaram aos coordenadores (1, 27 e 29 de outubro de 2014). Posteriormente, foram introduzidas pequenas alterações negociadas com os formandos nas sessões da oficina de formação realizadas a 29 de novembro e 19 de dezembro.

A ‘Visita’ define-se como um dispositivo breve, estruturado, não avaliativo de observação de um segmento de aula. Cada observação é precedida por uma conversa entre ‘visitante’ e ‘visitado’ que se destina a refletir criticamente sobre a planificação, a organização do trabalho proposto e a respetiva avaliação. A observação deve ter por objeto uma proposta de trabalho ou sequência didática trabalhadas no contexto da formação, convocando e mobilizando conhecimento adquirido no âmbito da oficina.

Para apoio aos intervenientes foi construído um Guia-glossário (29/10/2014) e proposto um instrumento de registo a preencher antecipadamente pelo visitado (que foi objeto de discussão e validação por toda a comunidade de formandos). O protocolo de aplicação foi discutido na formação e o Guia-glossário inclui esclarecimentos de ordem instrumental tais como tempos: escolha dos momentos da visita (calendarização), periodicidade e duração. Os formadores disponibilizaram apoio presencial e remoto.

Para o arranque da atividade de supervisão, foi calendarizada uma ‘visita’ a uma aula, pré definida, de cada um dos coordenadores em cada CED, na qual participaram pelo menos dois elementos da equipa de formadores. Nessa aula era posta em prática uma atividade anteriormente trabalhada na oficina, incluída ou não numa sequência didática. Seguiu-se uma reunião de *feedback*, e posteriormente era enviado o instrumento de registo preenchido pelos ‘visitantes’. Previa-se, assim, ‘formar’ os coordenadores capacitando-os para a utilização do dispositivo de supervisão nas suas equipas de trabalho. A calendarização foi deixada ao critério de cada um em função das disponibilidades.

Para quê?

A preparação da ‘Visita’, o ‘*feedback*’ e a compilação de dados, quer sejam de carácter objetivo quer subjetivo, visam introduzir um padrão de relacionamento profissional diferenciado, baseado em registos, que pode promover o questionamento das práticas profissionais consciente, eficaz e situado e consequentemente

divergente das rotinas instaladas (Sá-Chaves, 2002). A supervisão e a observação de aulas não integram os padrões da cultura profissional ou institucional em vigor, embora, existam práticas de codocência generalizada em alguns ciclos.

A proposta consiste na busca de nexos causais entre práticas alternativas: a experimentação de sequências didáticas e a verificação de aquisições e/ou mobilizações de conhecimentos e/ou competências pelos alunos, feita através da explicitação da intencionalidade da ação e dos correspondentes mecanismos de avaliação. Procura igualmente o reforço da coerência entre as etapas da planificação, do ensino e da avaliação das aprendizagens dos alunos com a consequente conciliação entre o desenho dos objetivos e os instrumentos de avaliação.

Questões e constrangimentos

Do ponto de vista da mecânica da implementação, o dispositivo de supervisão permite aprofundar a reflexão sobre práticas profissionais, reforçar a colegialidade e o questionamento sobre metodologias e práticas de ensino entre pares, reforçar a intencionalidade, com o intuito de valorizar e discriminar a qualidade e diversidade das aprendizagens dos alunos. Permite ainda, caso seja este um objetivo, a convergência para a construção de um referencial de aprendizagens significativas interciclos.

Subjacente à supervisão, persiste um reforço da intencionalidade das práticas em detrimento da discricionariedade gerada pelas rotinas do quotidiano. Como potenciar este efeito gerador do desenvolvimento profissional e científico dos docentes, que exercem a sua profissão num contexto que socialmente lhes é muito adverso e desafiador?

Maria do Céu Roldão afirma que a experiência da *“abertura da aula de um professor ao escrutínio de outros seus pares permanece um foco de resistência poderoso, mesmo quando não associada a avaliação”* (Roldão, 2012:11). Será que foram criadas as condições motivacionais, no âmbito desta formação, que associadas à pressão externa da melhoria dos resultados dos alunos contribuíssem para infletir esta rejeição da supervisão?

4. Texto, gramática e ensino do português: questões de coesão e coerência textuais

Porquê o nome *Texto, gramática e ensino do Português* para o projeto de investigação-ação e oficina de formação?

Vejamus a justificação para a escolha, que sobre outras privilegiamos, quando é nossa pretensão que o trabalho a desenvolver numa oficina de formação incidindo sobre o ensino do português tenha efeitos no desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas, abrangendo não só esta disciplina, mas todo o currículo escolar.

Na escola, pública e privada, o ensino e a aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares é veiculado em português, sendo o texto verbal um meio e um objeto de estudo transversal às interações curriculares, em todos os anos de escolaridade. Se o texto possui esta relevância curricular, é natural que ele seja o foco de abordagem deste projeto e da oficina de formação que com ele se conjuga. Por outro lado, nas diferentes corporizações do currículo, a produção e a receção de textos, quer no modo oral quer no modo escrito, dependem do respeito pelas regras da gramática do português. O principal foco de trabalho da oficina de formação é, pois, a abordagem do texto verbal, em permanente diálogo com a gramática. E uma vez que a nossa base de trabalho é o texto, nele priorizando o estudo das propriedades da textualidade, que definiremos a seguir, damos o primado à gramática do texto, no pressuposto de que ela exige, contudo, uma constante relação dialógica com a gramática da frase. Quer isto dizer que, se o texto não vive sem a gramática, pode ser didaticamente fecundo, como defende F. I. Fonseca (1994: 170), com citação de J. Fonseca:

[...] descobrir na gramática da frase dimensões da gramática do texto”, o que corresponde a encarar a frase não como “[...] uma construção gramatical descontextualizada, mas como segmento particular de um todo em cuja configuração participa e do qual resultam incidências específicas no seu próprio desenho.

Consideramos assim, na senda de J. Fonseca (1992:228), que o texto, enquanto «a unidade “originária” da interação verbal», se realiza numa “sequência de frases” interligadas de modo a configurar um todo dotado de sentido. Trata-se então basicamente de indagar, como este autor o faz, sobre “o que garante a continuidade de sentido que ao mesmo tempo as percorre [essas sequências de frases] e as incorpora num complexo significativo unitário que funciona adequadamente numa dada situação de comunicação” (*idem*: 229).

4.1 O que é, afinal, um texto?

No que respeita o conceito de texto, começamos por escolher a definição que dele se encontra no Dicionário Terminológico, 2008 (DT³), de que selecionamos o núcleo que reflete uma abordagem linguística, pragmática e discursiva de texto:

O texto é prototipicamente uma sequência autónoma de enunciados, orais ou escritos, de extensão variável (...), com um princípio e um fim bem delimitados, produzido por um ou por vários autores (...).

Nesta definição, o termo “enunciado” pode corresponder a frase, enquanto categoria linguística com propriedades sintáticas e semânticas, mas partilha ainda propriedades pragmáticas-discursivas, na medida em que, para ser entendida como enunciado, a frase deve ser produzida num contexto e situação específicos, face a coordenadas enunciativas de pessoa, tempo e lugar. São estas coordenadas enunciativas que permitem a emergência do discurso ou texto, marcado pela sua característica de sequência linguística autónoma. Os enunciados correspondem, assim, a «“porções” de discurso emitidas pelos sujeitos falantes em determinados contextos discursivos e situacionais» (Duarte & Brito, 2003:181).

Como explicam Lopes & Carapinha (2013:13), a comunicação das pessoas em linguagem verbal

não se realiza através de sons, sílabas, nem sequer através de palavras e frases soltas e desarticuladas, mas antes através de diversas combinatórias destes elementos, adequadas a diferentes tipos de contextos. A essas combinações de entidades linguísticas, dotadas de sentido e de relevância pragmática chamamos textos/discursos.

³ Consultar o DT em <http://dt.dge.mec.pt/>.

Que dimensão devem então ter estas combinações de entidades linguísticas para poderem ser consideradas textos ou discursos⁴?

A atividade “O acaso dos dados”⁵ pode fornecer algumas pistas de reflexão sobre a resposta a esta questão. Ainda que prototipicamente um texto possa ser definido como uma sequência de enunciados, envolvendo mecanismos de organização interfrásica, nada impede um texto de ser constituído por um único enunciado. Na verdade, na referida atividade, qualquer lançamento do dado deixa aberta a hipótese de ser exibida a face com o número 1, impondo o cumprimento de uma das regras do jogo: a produção de um texto com apenas uma palavra. Esse texto corresponderá, assim, a um enunciado seguido de pontuação adequada e funcionando como uma sequência linguística autónoma.

Veja-se o exemplo de «Olá!». Porque duvidamos de que se trata de um texto? Como bem explicam Lopes & Carapinha (2013:14). «Porque o ensino escolar nos habituou a identificar essa entidade como constituindo um fragmento de dimensão superior à frase.» Ora, desde que a palavra «Olá!» ocorra num contexto e situação determinados – de saudação –, “com objetivos específicos” – cumprimentar – e seja dirigida por um locutor a um interlocutor concreto – individual ou coletivo – é “um texto ou discurso” (*idem*), isto é, funciona como uma sequência linguística autónoma. Compara-se um texto com uma palavra, como “Olá!”, com uma sequência de duas palavras, como “Era primavera”, que não apresenta as características de texto.

Observemos agora as propriedades que configuram a textualidade⁶, isto é, o elenco de características que permitem opor um texto a um conjunto de frases soltas e sem qualquer ligação entre si. As propriedades do texto devem garantir que uma “sequência de frases interligadas” configure “um todo dotado de sentido”, a “expressão linguística de um conteúdo”⁷, isto é, um texto/discurso, enquanto unidade complexa de interação verbal, de comunicação e de cognição.

Segundo o DT, são sete as principais propriedades que configuram a textualidade, que designaremos, de forma mais simplificada, como propriedades do texto:

coesão; coerência; progressão temática; metatextualidade; relação tipológica; intertextualidade; polifonia.

No trabalho desenvolvido no projeto e na oficina de formação, privilegiamos as três primeiras propriedades, considerando que são as que melhor definem a noção de texto, no contexto do desenvolvimento das competências de Oralidade, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua, no ensino básico. Abordar o ensino e a aprendizagem dos conceitos de coesão e a coerência textuais, e, em articulação com eles, o de progressão temática, de modo sistemático e reflexivo, é trazer o texto para o seu lugar central no currículo, lugar de transversalidade a todas as aprendizagens, e desenvolver diálogos didaticamente produtivos entre o texto e a gramática.

Deixaremos para a secção 5.1 o aprofundamento destes três conceitos, uma vez que são o núcleo do trabalho didático desenvolvido no plano da gramática do texto, em cada um dos módulos da oficina de formação: Gramática, Leitura, Escrita e Oralidade.

A observação, a exploração e a sistematização das propriedades que configuram a textualidade e estão em correlação direta com o conceito de texto, envolvem uma análise complementar dos níveis microestrutural e macroestrutural do texto. Se o primeiro pode ter incidências de natureza lexical ou situar-se no plano da gramática da frase, o segundo incide no plano da gramática do texto. Da importância do trabalho didático sobre o conhecimento explícito da gramática da frase e da gramática do texto nos ocuparemos a seguir.

4.2 O paradigma de abordagem didática da gramática

O texto é o foco do trabalho na oficina de formação e está em permanente diálogo com a gramática, pois é gramaticalmente que textualizamos a língua.

Se uma sucessão de frases não constitui necessariamente um texto, é o conhecimento explícito de regras e processos gramaticais que envolvem sobretudo a gramática do texto que permite transformar, de forma refletida, uma sucessão de frases num texto ou identificar propriedades da textualidade que envolvem diretamente a coesão, a coerência ou a progressão temática desse texto.

⁴ Na senda de Lopes & Carapinha (2013), utilizam-se os termos “texto” e “discurso” como sinónimos.

⁵ Esta atividade integra a Sequência didática “Escritos de acaso e regras”, do Módulo Escrita, e pode ser consultada no CD-ROM.

⁶ O termo “textualidade” é definido em Mateus *et al.*, (2003:87) como “o conjunto de propriedades que uma manifestação da linguagem humana deve possuir para ser reconhecida como texto.”

⁷ O conceito de texto enquanto “expressão linguística de um conteúdo” encontra-se em Hjelmslev (1971).

Veja-se em Sousa (2010:115-117) alguns exemplos de regras e processos gramaticais a desenvolver no 1.º ciclo, que podemos interpretar como implicando diretamente um trabalho em que se privilegia; (1) a gramática do texto; (2) a gramática da frase e o léxico; (3) a gramática da frase em articulação com a gramática do texto:

- (1) Manter o referente (tópico de que se fala), introduzir informação nova, utilizar conectores adequados, usar tempos verbais relacionados de forma complementar, criar redes semântico-lexicais.
- (2) Pensar a morfologia, distinguindo homófonos mais comuns (paço/passo, cozer/coser, conselho/concelho, conserto/concerto). Analisar os erros ortográficos e perceber o conhecimento linguístico mobilizado pelos alunos.
- (3) Refletir sobre a realização ou não realização do sujeito sintático e a morfologia verbal. Fazer a concordância sujeito predicado, sobretudo quando em presença de sujeitos-compostos, pós-verbais ou distantes do predicado.

É assim natural que, na metodologia de trabalho adotada, texto e gramática constituam dois eixos do ensino e da aprendizagem do português, língua materna. Nesse sentido, entendemos a abordagem da gramática numa dimensão instrumental, porque explorada ao serviço de um melhor desempenho no português oral e escrito, e como objeto de estudo em si mesmo, implicando o ensino explícito da gramática.

Na oficina de formação, o ensino explícito da gramática diz respeito a regras e processos gramaticais envolvendo aspetos da coesão e da coerência textuais, enquanto propriedades da textualidade, portanto componentes da gramática do texto, mas pressupõe igualmente o conhecimento explícito de conteúdos lexicais, morfosintáticos e semânticos, incidindo diretamente na gramática da frase. Contudo, só é possível sistematizar a informação que o ensino destas regras e processos envolve, se houver tempo para os treinar de forma eficiente. Como refere J. Costa (2007:165), “Uma aprendizagem efetiva da gramática pressupõe tempo para treino, exercício e aplicação”. Segundo I. Duarte (2008), a par do trabalho sobre a gramática com objetivos instrumentais, o trabalho com objetivos cognitivos vai no sentido da transformação do conhecimento intuitivo num conhecimento reflexivo, objetivo e estruturado que constitui um enriquecimento intelectual para os alunos, permitindo que adotem métodos de trabalho característicos da investigação científica: observação de dados, deteção de regularidades, formulação de generalizações claras, teste dessas generalizações com dados novos. E se este conhecimento acerca da língua for explicitado no momento apropriado para o aluno, poderá sustentar e promover a sua proficiência linguística.

Observe-se, a título de exemplo, os exercícios (i) e (ii) a seguir. Ambos incidem sobre questões de sintaxe, que articulam os planos da frase e do texto e privilegiam a gramática como objeto de estudo em si mesmo. Contudo, se em (i) a instrução prevê que seja realizada uma tarefa meramente classificatória, muito pouco produtiva em termos do desenvolvimento do conhecimento reflexivo, da capacidade de sistematização e da promoção da proficiência linguística do aluno, em (ii), a primeira instrução prevê que o aluno explicita uma regra da gramática da frase, a segunda instrução que teste essa regra em novos enunciados, sistematizando o conhecimento da regra enunciada, já no plano do texto, a terceira que produza ele próprio novos enunciados, demonstrando o seu conhecimento reflexivo sobre a língua e proficiência linguística no seu uso.

- (i) Classifica as orações sublinhadas em (1) e (2).
 - (1) A Ana, que está sempre a chatear-me, não me escreve.
 - (2) Os chocolates que comprei na Bélgica eram excelentes.
- (ii)
 - (a) Observa os enunciados (1) e (2). Em qual deles o “que” tem a função sintática de sujeito? Justifica a tua resposta.
 - (1) Conhecem a Ana? O Benjamim é o gato que a adotou.
 - (2) Conhecem a Ana? O Benjamim é o gato que ela adotou.
 - (b) Segue o modelo dos exemplos em (a) e completa os enunciados (3) e (4). Identifica a função sintática do “que”, em cada um deles.
 - (3) Visita o Alentejo! O Alentejo é uma região que vais adorar/ adotar...⁸.
 - (4) Visita o Alentejo! O Alentejo é uma região que te vai conquistar/ adotar...
 - (c) Constrói tu agora dois novos enunciados, seguindo o modelo de (a) e (b). Não te esqueças de identificar a função sintática do “que” nos teus enunciados.

⁸ O texto em cinzento é um possível cenário de resposta dos alunos.

A par do ensino da gramática com objetivos instrumentais e como objeto de estudo em si mesmo, no projeto e oficina de formação *Texto, gramática e ensino do Português*, valoriza-se ainda a competência de Conhecimento Explícito da Língua que envolve tanto o conhecimento refletido que os falantes têm dos processos gramaticais da língua, quanto a capacidade que têm para os utilizar de acordo com a norma do português padrão, identificando e corrigindo erros, com base no conhecimento dessa norma. Em cada um dos 4 módulos da oficina de formação, propõem-se materiais didáticos e interfaces linguísticos e comunicativos que procuram habilitar os professores a construir o seu discurso pedagógico, proporcionando aos alunos experiências que lhes permitam aprender as regras da gramática para textualizar a língua.

5. Competências e domínios específicos do ensino do português

5.1. Gramática do texto

A gramática do **texto** é atualmente um item central na didática da língua materna. Os conceitos de coesão, coerência e progressão temática, correlatos do conceito de texto, tornaram-se referências quotidianas do professor de Português dos ensino básico e secundário, principalmente na área da produção escrita.

Uma sequência de **enunciados**⁹, para ser um texto bem formado, tem de observar as propriedades fundamentais da **coesão**, da **coerência** e da **progressão temática**. A coesão textual concretiza-se através de vários meios: **conectores** que ligam os enunciados, regras sintáticas de concordância (género, número, pessoa, tempo e modo), **anáforas** correferenciais.

A existência de relações semânticas e lógicas bem sucedidas entre os enunciados, propriedade a que chamamos coerência, contribui para a coesão do texto que depende precisamente de os enunciados poderem constituir tópicos e serem relevantes no contexto. A não contradição, a relevância e a ausência de tautologia são elementos essenciais para assegurar a coerência de um texto e a realização de um sentido que ultrapassa o das frases consideradas isoladamente.

O conceito de texto implica também a noção de um avanço no plano das ideias a exprimir num caminho que se vai fazendo, do conhecido ou já expresso para o desconhecido. É a propriedade da progressão temática, sendo o tema o dado anterior e o rema a informação nova que se introduz.

Segundo o DT, «denomina-se progressão temática a introdução de informação nova que ocorre constantemente no discurso (...)». Lopes & Carapinha (2013:21) explicitam que ao organizarmos esta informação nova no texto,

enriquecemos o universo de conhecimentos do nosso interlocutor, através das diversas possibilidades combinatórias permitidas pelas relações entre rema e tema, isto é, entre a informação conhecida e a informação nova que se acrescenta.

Exemplifiquemos com o texto “Pó das fadas”¹⁰; no início, temos as seguintes frases (1):

(1) “Era Primavera. Wendy estava sentada no chão, muito perto da lareira”.

A primeira frase localiza uma situação no tempo desgarrada de qualquer outra circunstância, portanto trata-se de uma localização temporal indefinida, sem referência autónoma. É a segunda frase que lhe dá um contexto significativo: era Primavera num dado momento em que Wendy estava sentada junto à lareira. Mas esta ligação que nós suprimos enquanto leitores não está expressa sintaticamente. Continuando a leitura, percebemos que a estação do ano se refere não só à frase seguinte, mas ao trecho inteiro que selecionamos.

De um enunciado para o outro, há progressão temática. Ao tema, “ser primavera” acrescenta-se o rema, a situação de Wendy estar sentada no chão perto da lareira.

⁹ Preferimos aqui “enunciado” a “frase”, pois não estamos a tratar unicamente de unidades sintáticas, mas também de semântica e pragmática. Isto é, um enunciado vale pelo sentido que tem no contexto e não considerado isoladamente como com as frases que analisamos na sintaxe. Além disso, pode não corresponder exatamente à extensão de uma frase. Veja-se “Enunciado” no DT, em Martins, Ana, “A diferença entre frase e enunciado” e Rocha, Carlos, “Diferenças entre significado frásico e significado do enunciado”, in *Ciberdúvidas*.

¹⁰ Excerto de *Peter Pan* de James Barrie, utilizado no teste de diagnóstico do 6.º ano.

A integração dos enunciados em tópicos é o trabalho do leitor que para o realizar aplica critérios de coerência que se distingue da coesão por tratar mais do **sentido**, da inteligibilidade do texto ao passo que a segunda se relaciona mais com a **expressão** desse sentido, isto é, com os recursos linguísticos que permitem a construção do texto.

À coesão, atribuem-se propriedades formais, isto é, regras gramaticais, ao passo que a coerência depende da interpretação (Lopes & Carapinha, 2013: 108). Temos de ter algum cuidado com esta oposição, pois é sempre possível considerar a lógica como algo que também tem a sua gramaticalidade, pois não podemos dizer que o erro num silogismo resulte essencialmente da interpretação do leitor, embora o seu trabalho cooperativo seja essencial para preencher muitas dificuldades textuais.

Independentemente da leitura¹¹, o texto é constituído por enunciados que se interligam através de palavras e expressões gramaticais. Por terem essa função, designam-se **conectores**, mas em termos morfosintáticos são principalmente palavras e locuções que pertencem às classes das conjunções e dos advérbios.

Os conectores ligam orações e grupos sintáticos permitindo a formação de frases. Estas ligações sintáticas situam-se em dois níveis possíveis - coordenação ou subordinação - e permitem expressar diferentes relações semânticas, como o quadro a seguir explicita.

Conectores interoracionais ¹²		
Coordenação	Copulativos	e, nem, nem..nem, não só... mas também
	Disjuntivos	ou, ou...ou
	Adversativos	mas, porém, todavia, contudo, no entanto,
	Conclusivos	logo, portanto, por isso, por conseguinte
	Explicativos	pois, porque, que, porquanto
Subordinação	Causais	porque, como, visto que, por, dado que, uma vez que
	Finalis	para, para que, a fim de, a fim de que
	Temporais	quando, enquanto, antes de, depois de, mal, sempre que, desde que, até que, assim que, logo que
	Condicionais	se, caso, no caso de, desde que
	Concessivos	embora, apesar de, ainda que, se bem que, mesmo que, mesmo se

A sequência completa das frases iniciada em (1), de “Pó de fadas”, é a seguinte (2):

(2) “Wendy estava sentada no chão, muito perto da lareira, **para** ter luz para coser, **pois** não havia mais nenhuma luz no quarto; **e, enquanto** ela estava sentada a coser, ouviu grasnar.”

Encontram-se assinalados os conectores que ligam os enunciados. Vemos como as informações novas vão sendo acrescentadas no texto: a posição de Wendy, a finalidade dessa posição e um acontecimento que é o rema “ouviu grasnar” relacionado temporalmente com o tema “Wendy estava sentada a coser” através do conector “enquanto”. Em termos sintáticos, temos uma frase complexa constituída por várias orações ligadas por conjunções.

O texto prossegue:

“**Então**, a janela abriu-se de repente, **como** se estivesse velha e não conseguisse fechar-se, **e** Peter saltou para o chão.”

¹¹ Na verdade, o texto só existe quando é lido. Por “independentemente”, queremos dizer que a materialidade do texto não é suscetível de variação de um ato de leitura para outro. Se um leitor não reparou numa determinada construção frásica, palavra ou expressão, uma outra leitura poderá mostrá-la.

¹² Quadro extraído de Lopes & Carapinha (2013: 96).

Os enunciados que expressam os dois acontecimentos ligam-se ao texto anterior pela palavra “então” e pelo pretérito perfeito. “Então” refere o evento anterior, “ouviu grasnar”, e o tempo verbal insere os factos na sequência de acontecimentos. A duração destes factos pontuais é enquadrada pela situação de Wendy, sentada no chão ao pé da lareira a coser, que nos é dada pelo pretérito imperfeito do indicativo. É a utilização correlativa dos tempos verbais que dá **coesão temporal** ao texto.

Avançamos para a sequência final do trecho (3):

(3) “Mas ele pensava que sim e, com a espada na mão, deu um passo para a cama onde dormia a criança. Claro que não a atacou. **Em vez disso**, sentou-se no chão e começou a soluçar; e Wendy não soube confortá-lo, embora em tempos tivesse sido capaz de o fazer facilmente. Agora era apenas uma mulher e saiu do quarto para tentar pensar.”

Repare-se no conector “em vez disso”. Não se trata de um conector que liga orações. À situação negada na frase anterior, contrapõe-se uma outra. É contrastivo, mas não como um conector oracional adversativo:

*Não a atacou, mas sentou-se no chão (...)

É um conector textual como os que listamos no quadro seguinte:

Reformuladores	(paráfrase) quer dizer, isto é, ou seja, por outras palavras, dito de outro modo (retificação) aliás, ou antes, ou melhor, melhor dizendo (síntese) enfim, em suma, resumindo, numa palavra
Especificativos	ou seja, por exemplo, a saber, em particular, nomeadamente
Reforçativos	além disso, além do mais, ainda por cima, sobretudo, de facto
Estruturadores	em primeiro lugar, depois, a seguir, por fim, por um lado/por outro lado,
Consequenciais	daí que, conseqüentemente, de modo que, assim
Contrastivos	em contrapartida, ao contrário, pelo contrário, ao invés, já, agora

Apesar de poderosos, os elementos que referimos são apenas uma parte do que caracteriza a coesão textual, enquanto propriedade da textualidade. Sempre que escrevemos ou falamos de alguma coisa, somos obrigados a referir necessariamente várias vezes a mesma entidade. Um texto tem de ter palavras e expressões anafóricas, gerando a correferência. Num dos trechos já referidos, assinalámos as palavras que referem elementos anteriores:

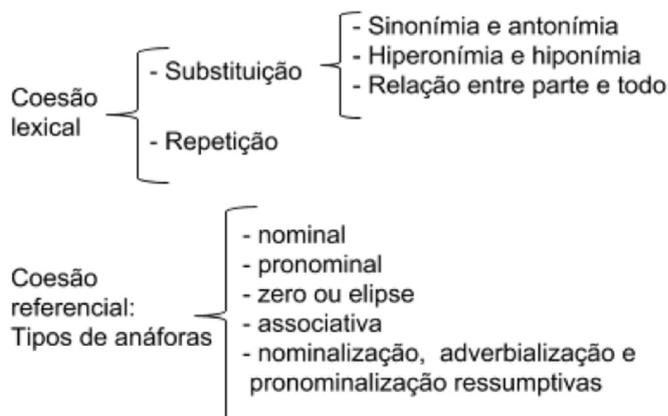
“Mas **ele**^x pensava que **sim** e, com a espada na mão, **x** deu um passo para a cama **onde** dormia a criança. Claro que **x** não **a** atacou. Em vez **disso**, **x** sentou-se^x no chão e **x** começou a soluçar; e Wendy^y não soube confortá-lo^x, embora em tempos **y** tivesse sido capaz de **o** fazer facilmente. Agora **y** era apenas uma mulher e **y** saiu do quarto para **y** tentar pensar.”

Os artigos definidos mostram que os objetos são realidades já referidas ou que se relacionam com as personagens. A “espada” e a “mão”, por exemplo, de Peter Pan, a “criança” de Wendy e a “cama” da criança. É praticamente impossível um texto não incluir anáforas associativas como estas. “Ele”, “lo” e “se” referem Peter Pan; “isso” refere a frase anterior na afirmativa (“Peter atacar a criança”) e “o” quer dizer “confortar Peter Pan” (frase anterior). “Onde” refere a cama da criança. São anáforas pronominais. Vários verbos têm sujeito nulo

assinalado por x e y que representam uma elipse ou anáfora zero. “Sim” refere a frase anterior ao excerto que seleccionámos (Peter pensava que a criança era filha de Wendy apesar de dizer o contrário). É uma anáfora adverbial.

Além das anáforas, a correferência é feita também por processos lexicais. Quando Wendy é referida por “alta e bela criatura”, substituiu-se o nome “Wendy” pelo hiperónimo “criatura”.

Um texto é, pois, necessariamente constituído por uma rede de elementos que remetem uns para os outros, quer através de repetições e substituições lexicais quer por anáforas de vários tipos.



Estes conhecimentos permitem-nos identificar onde residem algumas dificuldades de compreensão e produção discursivas. No plano da leitura, interessa conduzir o aluno a identificar conectores e anáforas, a completar textos com lacunas. O caso do pronome relativo “que” é paradigmático. Atingimos um patamar de compreensão textual mais elevado quando somos capazes de identificar os antecedentes e de distinguir o pronome de outras classes de “que”.

No plano da escrita, importa melhorar e complexificar a construção frásica que recorre mais a elipses e a outros tipos de anáforas, reduzir as repetições que tendem a diminuir a dependência de umas frases relativamente às outras. Para isso, podemos produzir exercícios de construção de frases relativas e de outros tipos.

O domínio e a utilização de conectores textuais adequados e diversificados pode ser desenvolvido com atividades em que se manipulam textos a que faltam conectores ou que os têm inadequados.

Incluem-se exemplos de atividades deste género no CD-ROM.

5.2. Leitura

(i) Ler e compreender

Será possível ser-se um leitor fluente e não compreender nada do que se está a ler? Imagine-se um professor de português, leitor compulsivo, isolado numa ilha deserta com um baú cheio de livros de bioquímica. Ultrapassados os primeiros passos dedicados à sobrevivência, naturalmente irá pegar num livro. Lê em voz alta palavras, frases, parágrafos, textos; partes, capítulos; um primeiro volume... Do habitual prazer da leitura fica o som e o eco vazio de sentido. As palavras escritas são reconhecidas (processamento percetivo e lexical), assim como a relação entre as frases, os parágrafos (processamento sintático), mas falta a construção de um modelo mental representativo do significado do texto (processamento semântico-pragmático). Mesmo que recorra a toda sua habilidade estratégica e competência metacognitiva da sua experiência de leitor, a construção de sentido está muito comprometida. Não compreende o que está a ler.

Algo semelhante pode ocorrer na aula de português. Há alunos que articulam, respeitam a pontuação, *leem*, mas não compreendem o que leem. Em casa, podem passar horas agarrados aos livros de estudo, mas... não aprendem.

(ii) Processos cognitivos e linguísticos na leitura: a importância do seu conhecimento no ensino da compreensão

A compreensão na leitura é uma atividade cognitiva complexa em que a informação proporcionada pelo texto e a informação fornecida pelo próprio leitor a partir da sua bagagem cultural prévia, se complementam para alcançar a interpretação do texto. São diversos e de natureza diversa os processos cognitivos envolvidos. O estado inicial da leitura é desencadeado por um padrão gráfico do texto, grafemas agrupados em conjuntos. Através de um processo de carácter percetivo o leitor forma uma representação abstrata de signos gráficos – as palavras escritas. A conjugação de processos de carácter linguístico conduz ao reconhecimento de unidades lexicais integrantes de um enunciado, a que é concedida uma função sintática e uma interpretação própria. Os processos de natureza semântica integram a informação de cada enunciado para a construção de uma representação global do texto. O resultado da ação de todos estes processos é a representação de um modelo mental da situação que o texto evoca.

No processamento da leitura, o leitor tem um papel ativo através da utilização dos seus conhecimentos prévios em interação com o texto, de modo a integrar coerentemente o que diz o autor naquilo que já conhece sobre o mesmo assunto. Nesse processo, é crucial o lugar da memória a longo prazo, onde armazena toda essa informação, e o papel desempenhado pela memória operativa (ou de trabalho), que lhe proporciona os recursos cognitivos que permitem o armazenamento e a integração dos resultados das ações operadas nos diversos níveis.

(iii) Um modelo interativo

A construção de um modelo interativo processa-se em torno de três fatores (Irwin, 1986) que se devem ter em conta durante o ensino da leitura: o leitor, o texto e o contexto de leitura. Das interações estabelecidas entre estas três variáveis depende a qualidade da leitura e o sucesso do leitor. Os processos cognitivos e linguísticos utilizados pelo leitor para a elaboração de um modelo mental adequado ao texto são caracterizados por Irwin (1986) do seguinte modo:

1. **Microprocessos.** Atuam a nível da compreensão da informação contida numa frase. Correspondem a um processamento lexical, envolvendo operações fonológicas, morfológicas e semânticas. Incluem o reconhecimento de palavras, o estabelecimento de relações entre as palavras e a microseleção da informação a reter;¹³
2. **Processos de integração.** Estabelecem a relação entre as frases, através do estabelecimento de relações gramaticais e semânticas. Implicam a realização de inferências locais, baseadas no texto e nos conhecimentos do leitor, sem afastamento significativo do texto¹⁴;
3. **Macroprocessos.** Dizem respeito à compreensão global do texto, a relação entre as ideias que, ao longo do seu desenvolvimento, o convertem em um todo coerente. Contemplam a identificação das ideias principais e a utilização da estrutura do texto para a sua compreensão¹⁵;
4. **Processos de elaboração.** Conduzem o leitor para além do texto através de inferências e raciocínios não previstos pelo autor. O leitor antecipa o que vai ler, constrói imagens mentais sobre a leitura, reage emocionalmente à leitura, integra a informação nova fornecida pelo texto nos seus conhecimentos e elabora raciocínios críticos sobre o lido;
5. **Processos metacognitivos.** Controlam a compreensão da leitura, revelando ao leitor quando essa compreensão deixou de ocorrer, e permitem a sua recuperação. O leitor usa estratégias de leitura como forma de controlar voluntariamente o processo¹⁶.

(iv) Estratégias de leitura

Uma estratégia é “um procedimento, igualmente designado como regra, técnica, método, destreza ou habilidade, um conjunto de ações ordenadas e com propósitos definidos, ou seja, dirigidas à consecução de um objetivo.” (Coll, 1987). Uma estratégia é útil para regular atividades: permite selecionar, avaliar, manter ou abandonar determinadas ações para alcançar a finalidade visada.

Um leitor fluente revela o domínio destas estratégias, quando é levado a interromper a leitura porque algum obstáculo lhe dificulta a compreensão. Se o leitor encontra uma frase incompreensível ou se a hipótese que elaborou inicialmente não se confirma, interrompe a leitura, ativa o “piloto automático” (Brown, 1980) e tenta identificar e resolver o problema. Relê a frase, volta atrás ou prossegue procurando a compreensão mais à frente, ..., entra num “estado estratégico”, visando de forma planificada e deliberada recuperar a compreensão interrompida.

As estratégias de leitura para a compreensão dos textos, “enquanto procedimentos, e os procedimentos são conteúdos de ensino (...) não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam, aprendem-se – ou não se aprendem.” (Solé, 2002: 59) Um leitor que domine estratégias de compreensão na leitura estará apto a enfrentar textos de difícil compreensão devida a complexidades que podem derivar do conteúdo, da criatividade da construção da mensagem ou de incorreta configuração linguística.

(v) Que estratégias “ensinar”?

Para a concepção de instrumentos que podem servir práticas de ensino, Costa (1992) recomenda a seguinte categorização.

1. Estratégias de ajuda técnica: sublinhar, consultar glossários, tomar notas.
2. Estratégias de clarificação e simplificação: utilização de sinonímia, de análise proposicional, de paráfrase, visíveis, particularmente nas pausas, segmentação, elevação de tom de voz, entoação.

¹³ CD-ROM: Palavras pontilhadas; Silhuetas.

¹⁴ *Idem.* Processamento sintático.

¹⁵ *Ib.*: Duna, um percurso de leitura.

¹⁶ *Ib.*: De Arzila a Tanger.

3. Estratégias de detecção de coerência: utilização da macroestrutura do texto e dos conhecimentos prévios para assegurar a captação da coerência interna do texto.
4. Estratégias de controlo: planeamento e controlo do processo, detecção de erros e ajustamento da velocidade de leitura, segmentação das unidades de sentido.

Numa concepção construtivista do ensino e da aprendizagem, Solé (2002) reconhece, como particularmente adequadas, as seguintes circunstâncias:

1. A situação educativa como um processo de construção conjunta, professor-aluno. Impõe-se o respeito pelo ritmo do aluno e o papel relevante do professor, mesmo quando o aluno é o protagonista.
2. A participação guiada, em que o professor orienta o aluno. Aquele assegura que o aluno começa por contrastar e relacionar o seu conhecimento prévio com o que se pretende alcançar, que tem uma visão global da tarefa que vai desenvolver até que seja capaz de assumir a responsabilidade de uma forma progressiva e de aplicar autonomamente o que aprendeu.
3. A circunstância de desafio mobilizador de atitudes e capacidades do aluno. A aprendizagem surge como um alvo a atingir, um pouco acima do que possa parecer possível ao aluno.

Por sua vez, Collins & Smith (1980) propõem um ensino em três fases: numa primeira fase, o professor serve de modelo através da sua própria leitura, lê e desvenda as hipóteses que formula, os índices que utiliza, comenta as falhas de compreensão e explicita os mecanismos que utiliza para as resolver; em seguida, conduz a participação do aluno, através de perguntas ou leva-o a enunciar as dúvidas em voz alta, questionando a forma como pode resolvê-las; finalmente coloca o aluno em situação de leitura silenciosa, independente, em que deverá aplicar os procedimentos trabalhados nas fases anteriores.

O modelo de ensino recíproco (Palincsar & Brown, 1984) destaca a necessidade de um ensino sistemático da leitura. Este modelo baseia-se na discussão ou debate sobre o texto lido, segundo um processo de questionamento sucessivo, ou seja, cada participante (leitor) faz uma pergunta sobre o texto que deve ser respondida pelos restantes leitores; apresenta dúvidas, solicita e presta esclarecimentos, faz resumos do que foi lido, levanta hipóteses sobre o seguimento do texto. É um modelo que se distingue pelo papel ativo assumido pelo aluno; destina-se, sobretudo, ao ensino de quatro estratégias básicas de compreensão de textos: formular previsões, fazer perguntas sobre o texto, clarificar dúvidas e resumir as ideias do texto.

(vi) Coesão e coerência textuais no ensino da leitura

A leitura pode assemelhar-se a um enigma cuja solução buscamos enquanto mergulhamos em um texto escrito. O autor organizou uma estrutura textual e concetual que disponibiliza a um leitor predisposto a realizar o percurso inverso: ao escrever montou uma teia que o leitor vai desenrolando para lhe chegar à origem e lhe descobrir o sentido; o que fará tanto melhor quanto mais estiver por dentro dos fios e das voltas com que o texto se alimentou e se organizou.

Faça ao texto, numa primeira leitura, um leitor fluente pode usufruir com relativa facilidade do prazer do texto, porque não lhe foi difícil desvendar o enigma. Captou o sentido, atingiu o conteúdo, viveu um diálogo bem sucedido, ou seja, compreendeu e interpretou o texto; poderá, até, ir mais longe e questionar ou avaliar a obra. Mas mesmo um leitor fluente pode perder-se na leitura de uma página. Há alguma coisa que não está bem, algo não faz sentido: de quem se está a falar? a que se refere esta palavra? esta frase parece perdida no parágrafo... O enigma complicou-se; é preciso retomar a unidade aparentemente perdida, voltar atrás e verificar como o texto está organizado como unidade semântica.

Os mecanismos que asseguram a unidade/estruturação de um texto (tecido) são a coesão e a coerência textuais. A análise desses processos conduzem o leitor e ajudam-no a manter ou a retomar o diálogo com o escritor.

(vii) Do que falamos quando falamos de inferências

As inferências fazem parte do diálogo que o leitor desenvolve com o o texto durante a leitura. O que é que este lhe diz diretamente, explicitamente? O que não figura no texto e ficou para o leitor descobrir? E o que faz o leitor para conversar com o texto e alcançar o sentido profundo?

O processo inferencial ocorre tanto no texto escrito quanto no texto oral. As inferências acrescentam informações ao texto; permitem compensar lacunas de sentido, estabelecendo conexão entre partes do texto.

Também aqui existem diversas classificações de acordo com diferentes autores e de acordo com o tipo de relações que estabelecem. O seu conhecimento ajuda-nos a construir estratégias de ensino da leitura e a elaborar questões para desenvolver e avaliar a compreensão inferencial dos alunos.

Quanto à relação semântica:

- Inferências lógicas: respondem habitualmente ao “por quê?”.
- Inferências de relações informativas: respondem a questões tais como, quem? que/ quê? onde? quando? Podem referir-se ao contexto espacial e temporal dos factos, de relações pronominais e lexicais, com as quais se podem estabelecer cadeias de referência.
- Inferências de relações de avaliação. Estão dependentes do julgamento do leitor, baseadas no seu sistema de crenças, valores e conhecimentos. São conduzidas por questões como: Na mesma situação da personagem, farias a mesma coisa? O que pensas da atitude de...?

Quanto à origem das inferências:

- Inferências de base textual: lógicas, sintáticas e semânticas.
- Inferências de base contextual: pragmáticas, práticas e cognitivas.
- Inferências sem base textual: extrapolações infundadas.

Quanto às estratégias cognitivas mobilizadas:

- Inferências lógicas: são necessárias à compreensão do texto; são baseadas em regras formais, logo são verdadeiras.
- Inferências elaborativas: para além dos índices fornecidos pelo texto, precisam do recurso aos conhecimentos prévios do leitor para estabelecer a conexão entre os eventos; têm a função de alargar e completar a informação explícita, o leitor faz previsões a partir do que lê (ou ouve).
- Inferências avaliativas: baseiam-se no conteúdo do texto e assumem a forma de comentários, juízos de valor ou outra reação do leitor; dependem da capacidade de abstração do leitor (interpretar, generalizar, relacionar).

Quanto às respostas dadas pelo leitor

- Inferências textualmente explícitas: são dadas com base em informações presentes no texto (o que vem no texto, a própria estrutura do texto).
- Inferências implícitas: são respostas dadas com base em inferências operadas com base nos esquemas mentais do leitor a partir de pistas oferecidas pelo texto.
- Inferências implícitas no *script*: o leitor recorre ao seu *script* (eventos, factos memorizados, conhecimentos prévios) para produzir uma resposta.

Os exemplos de atividades e sequências didáticas que se incluem no CD-ROM incidem sobre os diferentes aspetos aqui referidos, nomeadamente sobre estratégias de leitura, leitura inferencial e mecanismos que asseguram a coesão e coerência textuais.

5.3. Escrita

(i) Escrever e ensinar a escrever

São factos! Escrever não é fácil, saber escrever bem é difícil, escrever pode tornar-se um castigo. Mas, ensinar a escrever é ainda mais difícil.

Saber escrever é mais do que ser capaz de satisfazer obrigações burocráticas, assinar ou preencher formulários: é ser capaz de traduzir pensamento, ideias e opiniões, é revelar uma maneira própria e pessoal de ver a realidade e reproduzir experiências únicas; é enumerar, descrever e explicar, definir, justificar, argumentar, demonstrar, mostrar o que sabemos, o que aprendemos... E seria bom que tudo isto fosse realizado com naturalidade, sem esforço e de forma eficiente, com prazer!

Segundo Azevedo (2000: 81) saber escrever “implica um conjunto de saberes específicos que vão desde a habilidade motriz da operação gráfica até atividades cognitivas complexas: realizar a intenção do autor do

texto, tendo presente um recetor, escolher a estrutura do texto, seleccionar o conteúdo, as palavras, organizar os elementos linguísticos, etc. (Milian *et al.*, 1991); implica também ter consciência da situação em que o texto é produzido (relações entre emissor e recetor, posição de cada um em relação ao referente da mensagem, tempo que medeia entre a produção e a receção do discurso, condições em que ambas se realizam), ...”.

Ensinar a escrever exige do professor o conhecimento e o domínio de técnicas de produção escrita - planificação, textualização e revisão - e a capacidade de encontrar e aplicar, em sala de aula, os procedimentos mais adequados para que os alunos adquiram uma competência de elevada complexidade.

A planificação é considerada como uma atividade de pré-escrita. Corresponde a um processo reflexivo, de invenção e organização de ideias, conduzido pelo professor através de «atividades orais/escritas tendentes a *forjar* o “conhecimento do mundo” prévio (e necessário) à prática escrita da língua ou a *reactivar* elementos da “enciclopédia” do aprendente – da sua memória a longo prazo – relativamente ao tópico sobre o qual há-de escrever”» (Santos, 1994:137).

A textualização conduz a uma situação ainda mais difícil porque solicita atividades operatórias de “alto nível” que envolvem operações complexas como as de segmentação (pontuação), de conexão (organizadores textuais), de coesão (anáforas e cadeias substitutivas) e de modalização (Figueiredo, 1992:158).

A revisão, parâmetro fundamental, «Supõe uma avaliação dependente da releitura e da comparação entre o texto obtido e o projetado e a realização das correções necessárias. A esta atividade [...] pode acrescentar-se uma atividade de reescrita que não é uma simples etapa do processo global mas uma retranscrição modificada do texto já produzido. “ (*idem*: 169).

A escrita, como um processo de elaboração complexo, necessita de contínuas transformações em várias etapas. Trata-se de consciencializar os alunos para esta complexidade facilitando-lhes os dispositivos apropriados para a consecução da tarefa pedida. «O desenvolvimento endógeno do saber-fazer adquire-se, desenvolve-se e aperfeiçoa-se. [...] a escrita, como instrumento pessoal e social é “encontrada” progressivamente pelo aluno.» (*ibidem*: 169, 170).

(ii) O professor de português como escritor

Como alcançar este resultado? A atitude do professor perante a escrita é de extrema relevância. Barbeiro (1994: 396), citado por Azevedo (2000: 126), destaca a «experiência de escritor do professor, pois assumindo-se como escritor “ele poderá acompanhar os alunos, escrever com eles e torná-los recetores da sua escrita”»; por sua vez, Graves (1992), citado pela mesma autora, refere as crianças “como aprendizes de um profissional que demonstra o poder da leitura e da escrita na sua própria existência.” Desta forma se justifica que a formação contínua (e não só) do professor de escrita se faça num contexto experimental e criativo, porque é preciso que “o professor saiba escrever bem, mas isto não chega” (Fonseca, 1992: 232).

(iii) Gostar de escrever na escola... e além da escola

Sabemos, por experiência própria, que os alunos resistem ao ato de escrita; sentimos que o gosto inicial, o prazer da descoberta da escrita nos primeiros anos de escola se vai perdendo ao longo da escolaridade, e, por mais motivadoras e interessantes que sejam as situações de escrita proporcionadas pelos professores, as produções dos alunos surgem forçadas, apressadas em jeito de tarefa a passar à frente.

Porque estranhamos esta atitude? Todos sabemos que só se aprecia aquilo que sabemos fazer e é bem recebido por quem o encomenda. Há uma história para contar, uma notícia a transmitir, uma opinião a registar; pede-se um texto para publicar, para ler aos colegas e, no final, depois do entusiasmo pelas ideias que surgiram e das palavras que se alinham, depois das palmas pela ideia que parecia tão boa é preciso recomeçar... para melhorar, reformular, aperfeiçoar, corrigir, corrigir, corrigir...

Como fazer com que os alunos aceitem esta fase da produção escrita - a revisão textual, lhe reconheçam a necessidade e a integrem na aprendizagem?

A reescrita é, por excelência, o momento privilegiado para a aprendizagem da escrita, é a oportunidade de questionamento do exercício da competência linguística, campo de valorização dos aspetos da textualidade.

É neste sentido/contexto/preocupação que se situa o trabalho desenvolvido no projeto, relativamente à produção escrita, focando a coerência e coesão textual como características determinantes para a qualidade de textos de diversos tipos. Que escrita para que texto?

Vários estudos mostram que há vantagem em se diversificar as estratégias de ensino, de modo a criar diferentes situações complexas de aprendizagem que permitam que cada aluno aprenda de acordo com o seu estilo. Nesse sentido, lançar um desafio aos alunos, propor um exercício de escrita, encomendar um texto, solicitar uma produção para avaliar a expressão escrita não é tarefa imediata que se imagine, passando-se de imediato à formulação de um desencadeador de escrita.

Um escritor competente constrói, antes da escrita, uma representação bem definida do que tem de fazer: escrever para quem? Qual a posição que assume? Com que fim? Que riscos corre se a mensagem não surte o efeito pretendido? Qual o objeto de escrita, o que quer dizer? Vai ainda mais longe, procura visualizar o produto final: que tipo de texto vai produzir? Que aspeto terá? Que material e ferramentas utilizar, que suporte?

De igual modo, em qualquer contexto escolar (e não só) o professor de escrita deve, antes da proposta de trabalho a propor aos alunos, proceder a um trabalho prévio que lhe conceda segurança para orientar os seus aprendizes de escrita.

2. Características do texto previsto:	
<i>Estrutura de conjunto (macroestrutura)</i>	
<i>Esquema tipológico:</i> Disposição gráfica pertinente, destacando cada um dos elementos por relevância: caracteres hierarquicamente dispostos em direções atraentes (diagonais, horizontais, oblíquas)	<i>Organização interna:</i> <i>Redução de informações ao essencial (frases curtas) hierarquizando desde o facto principal até às informações circunstanciais.</i>
<i>Gramática do texto</i>	
Funções dominantes organizadoras da linguagem	<i>Mensagem centrada no receptor: informar, incitar</i>
Escolhas pertinentes a esse tipo de texto: Enunciação (pessoa, espaço, tempo) Sistema dos tempos verbais (presente? Passado? Imperfeito ou perfeito do modo indicativo? ...) Léxico	<i>2.ª Pessoa (singular ou plural)</i> <i>Predominância do imperativo</i> <i>Rural (do texto base)</i>
Coerência ¹⁹ : Marcas de enunciação Advérbios e tempos verbais Substitutos Conectores	<i>Sensibilizar os alunos para os aspetos da coerência neste tipo de texto.</i>
<i>Linguística da frase (aspetos mais frequentes neste tipo de texto)</i>	
<i>Frases curtas, estrutura clara.</i>	

Ficha do professor	
Tipo de texto ¹⁸ :	<i>Convite/anúncio/cartaz</i>
1. Representação prévia	
<i>da situação de comunicação: parâmetros determinantes</i>	
Destinatário (estatuto) Enunciador (posição)	<i>Jovens da cidade que (provavelmente) desconhecem a vida no campo</i> <i>Jovem do campo que aprecia a natureza.</i>
Objetivo (o que se pretende com o texto)	<i>Informar, incitar, atrair</i>
Finalidade (o que se pretende no final/projeto)	<i>Que o convite obtenha muitas respostas e recebam muitos visitantes</i>
Assunto da comunicação (conteúdo/referente)	<i>Anunciar a festa do verão.</i>
<i>do produto final</i>	
Justificação da escolha deste texto no conjunto dos textos possíveis	<i>Texto detetável à distância destinado a ser lido rapidamente.</i>
Aspeto geral do texto	<i>Palavras-chave, expressões apelativas distribuídas estrategicamente no suporte selecionado</i>
Material (seleção): Suportes Instrumentos Custos	<i>Cartolinas, canetas de feltro, imagens/desenhos, fotos,...</i>

A grelha que aqui se apresenta, construída segundo Jolibert (1994: 18), apresenta os parâmetros essenciais a considerar no trabalho prévio do professor num contexto de elaboração de um convite/anúncio¹⁷. É um material reservado ao professor, precioso auxiliar para a concepção e construção de uma sequência didática.

Um bom exemplo dessas situações, ou experiências, complexas de aprendizagem pode ser a realização com os alunos de uma sequência didática: combinando atividades de planificação, textualização e revisão com uma avaliação formativa que os leve a tomar decisões autónomas, nomeadamente quando interiorizam não só um modelo textual como um modelo de organização do trabalho que teve resultados satisfatórios em situações anteriores.

¹⁷ O preenchimento da grelha constituiu um modelo utilizado em sequências didáticas do 1.º ciclo (In CD-ROM: Para ir além do medo... descrever o Cuquedo e Histórias baralhadas).

¹⁸ Por razões de eficácia pedagógica, nomeadamente problemas gerados pela falta de homogeneidade da classificação dos “tipos de texto” e diversidade terminológica, os autores consideram neste parâmetro os tipos de textos ditos sociais acessíveis e habitualmente trabalhados com os alunos enquanto leitores e produtores.

¹⁹ Progressão temática: substitutos ou anáforas (como são retomados os elementos já referidos anteriormente); conectores (encadeamento cronológico; conectores de relação causa-efeito; de rutura, etc.)

5.4. Oralidade

A oralidade, enquanto conteúdo de ensino e domínio de aprendizagem, compreendendo as competências de compreensão do oral e de expressão oral, tem vindo a ser valorizada no sistema de ensino português. Contemplada no Programa de Português de 2009 (PPEB) e no Programa e Metas Curriculares de 2015 (PMCP), a didática da oralidade começa a ser abordada de forma sistematizada e os professores reservam algum tempo da sua atividade letiva para a consecução de atividades sobre o oral. Contudo, a escola, que avalia internamente os alunos e os prepara para a avaliação externa, continua a funcionar numa perspetiva *grafocêntrica*, apelando ao treino das capacidades de leitura e escrita e aos exercícios materializados em produtos escritos, e o texto, enquanto objeto principal de trabalho na aula de língua, obedece a classificações tradicionais que tomam em consideração, sobretudo, o texto escrito. Esta predominância do paradigma *grafocêntrico* pode justificar o facto de lidarmos ainda com práticas hesitantes e, por vezes, pouco consensuais, de aprendizagem, treino e avaliação da oralidade. Por outro lado, trata-se de um domínio vinculado ao efémero, sujeito a condições físicas imponderáveis, de difícil sistematização, o que torna a didática do oral num campo onde se valida a subjetividade nas práticas pedagógicas.

Nesta secção, os conceitos básicos subsumem alguns pressupostos teóricos sobre aspetos envolvidos na aprendizagem, treino e avaliação do oral e fundamentam-se em descritores de desempenho e conteúdos associados do PPEB, e em objetivos e descritores de desempenho das MC. Em ambos os documentos, selecionam-se referências ao trabalho sobre as propriedades dos textos orais, diretamente ligadas à coesão e coerência textuais, entendidas como parâmetros da textualidade (DT, 2008).

(i) O que diz a investigação sobre o ensino e a aprendizagem da oralidade?

O primeiro aspeto que vamos considerar no entendimento do que é a oralidade e que tem consequências imediatas no plano do seu ensino e da aprendizagem, prende-se com as distinções *escrito/oral* e *formal/informal*.

Contrariamente ao que tem sido um ponto de vista corrente no senso comum, que relaciona registo oral a informal e registo escrito a formal, os estudos provam que a distinção entre as “modalidades” oral e escrita deve levar em conta dois aspetos fundamentais: (i) quer no texto oral quer no escrito existem gradações de formalidade que se refletem nas respetivas propriedades estruturais; (ii) “a distinção formal/informal é mais substancial do que a distinção escrito/oral e, em grande medida, independente desta, já que ambos os “suportes” de transmissão da mensagem admitem os registos formal e informal.” (Silva *et al.*, 2011:13). A título de exemplo, atente-se em mensagens de *sms* ou recados manuscritos trocados entre pessoas com fraco domínio das convenções da escrita, *vs.* textos científicos, manuais de instruções, textos literários, textos académicos – e em conversas espontâneas entre pessoas *vs.* intervenções em tribunal ou discursos solenes em cerimónias muito formais (*idem*).

O segundo aspeto a ser considerado prende-se com o *modo de veiculação dos textos*, isto é, não é porque um texto é concebido para ser transmitido por via escrita e é lido em voz alta que se transforma num texto oral. É na génese e não na transmissão do texto que reside a diferença entre texto oral e texto escrito. Nesse sentido, a distinção entre os dois modos de produção de textos está fundamentalmente dependente da adaptação das características do discurso às circunstâncias da sua transmissão.

No enunciado de um texto destinado a uma situação de comunicação oral, optar-se-á por estruturas sintáticas e semânticas facilmente processáveis em sequência. Uma situação que se desenvolve em “tempo real”, com restrições da memória de curto prazo, entre outras, não permite a interrupção total da mensagem para se recuperarem pontos anteriores da mesma. Nesse sentido, um texto preparado para ser transmitido oralmente dificilmente comporta frases longas, ambiguidades estruturais, retomas anafóricas ou estruturas recursivas, em contrapartida, estas características podem encontrar-se na génese de um texto preparado para ser transmitido por via escrita. A eficácia comunicativa pode sair muito prejudicada, quando os oradores, em situações de comunicação de grande formalidade, oralizam pela leitura textos escritos que seriam mais bem processados a partir da sua receção escrita (*ibidem*:14).

O domínio da oralidade compreende o processamento das atividades linguísticas de receção e de produção no modo oral dos textos/discursos. No plano da receção, “entende-se por **compreensão do oral** a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português. Esta competência envolve a receção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória”, (PPEB:16). No plano da produção, “entende-se por **expressão oral** a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação. (*idem*)

(ii) Como melhorar os desempenhos no domínio da oralidade?

A realização de atividades para desenvolvimento das competências orais envolve a adoção de procedimentos que podem ser explicados com o apoio de modelos teóricos. Cassany *et al.* (2000:107-108) identificam seis procedimentos ou micro-habilidades que constituem as diversas estratégias comunicativas utilizadas para decifrar mensagens orais e, recorrendo a um esquema de Bygate (1987), apresentam um conjunto de micro-habilidades que estabelecem os diversos objetivos da expressão oral, a trabalhar na aula de língua. Os quadros a seguir resumem os esquemas apresentados por estes autores.

Micro-habilidades da compreensão do oral	
Reconhecer	Saber segmentar a cadeia acústica; reconhecer os fonemas, morfemas e palavras da língua; discriminar oposições fonológicas.
Selecionar	Distinguir as palavras relevantes de um discurso; saber agrupar os diversos elementos em unidades superiores e significativas.
Interpretar	Compreender o conteúdo do discurso; compreender a forma do discurso.
Antecipar	Ativar a informação disponível para preparar a compreensão de um discurso; prever o tema, a linguagem e o estilo do discurso; interpretar os códigos não-verbais.
Inferir	Extrair dados do emissor; extrair informação do contexto comunicativo; interpretar os códigos não-verbais.
Reter	Reter dados na memória de curto prazo para poder interpretá-los depois; reter aspetos de um discurso na memória de médio e longo prazo; utilizar os diversos tipos de memória (visual, auditiva, olfativa, etc.)

Micro-habilidades da expressão oral	
Planificar o discurso	Analisar a situação para preparar a intervenção; usar suportes escritos; antecipar e preparar o tema; antecipar e preparar a interação.
Conduzir o discurso	Conduzir o tema; conduzir a interação; negociar o significado (adaptação do grau de especificação do texto, avaliação da compreensão do interlocutor, supressão de vícios lexicais).
Produzir o texto	Facilitar a produção (simplificação da estrutura frásica, uso de expressões e fórmulas de rotinas, preenchimento de vazios, pausas, repetições); compensar a produção (autocorreção, resumo e reformulação de ideias importantes); corrigir a produção (atenção à articulação, ao débito, respeito pelas regras gramaticais do português padrão).
Aspetos não-verbais	Controlar a voz (colocação, volume, matices, tom); usar códigos não-verbais adequados (gestos e movimentos); controlar a postura e a atitude (o olhar dirigido aos interlocutores).

A intervenção didática do professor propiciará, quer através do discurso instrucional quer do discurso regulador, a emergência destas micro-habilidades, tendo em vista desempenhos orais mais proficientes dos alunos.

(iii) Que textos utilizar para desenvolver as competências orais?

O trabalho explícito sobre a oralidade deve prever o recurso a um referencial de textos que possibilitem o desenvolvimento integrado das competências que se processam no modo oral e no modo escrito, que se destinem, desde a sua génese, à veiculação no modo oral e favoreçam a educação literária “A atenção ao oral pode enriquecer a aproximação dos alunos à leitura e fruição do texto literário e à sua subsequente análise estilística”, (Silva *et al.*, 2011:11).

A lista a seguir, não exaustiva, articula textos, atividades e exercícios que podem constituir-se em recursos didáticos para o desenvolvimento das competências de recepção e de produção no domínio da oralidade.

Textos - Atividades		
Compreensão do oral	Expressão oral	
	Produção de um locutor (expressão oral monogerida)	Interação de dois ou mais participantes (expressão oral poligerida)
<ul style="list-style-type: none"> · Resposta a jogos orais, a instruções de exercícios · Escuta de textos literários em prosa e em verso · Identificação de ideias chave · Transferência de informação · Mapa de ideias · Esquema, desenho · Improvisação ... 	<ul style="list-style-type: none"> · Leitura encenada · Participação em jogos orais · Recitação de poemas, canto · Relato de factos, reconto de histórias · Descrição, retrato · Anúncio publicitário · Notícia · Crónica · Reportagem · Documentário · Crítica, comentário · Exposição formal · Discurso público ... 	<ul style="list-style-type: none"> · Entrevista · Debate · Mesa-redonda · Fórum · Dramatização · Conversação informal ...

(iv) Quais os aspetos a desenvolver no treino do oral?

Podemos considerar uma grande variedade de aspetos no treino do oral. Silva *et al.* (2011:17) individualizam um conjunto de dimensões no âmbito desse treino, de que destacamos as seguintes competências, a serem ativadas no desenvolvimento da compreensão do oral e da expressão oral:

- competências articulatórias
- competências prosódicas
- competências pragmáticas-discursivas

As competências articulatórias estão diretamente relacionadas com a articulação perceptível e clara dos sons – articulação segmental de consoantes e vogais - que compõem os encadeamentos verbais dos enunciados na expressão oral. As atividades com textos que incidam sobre as propriedades fonéticas dos enunciados, como os trava-línguas, as lengalengas ou as rimas, constituem um bom recurso para o treino destas competências.

As competências prosódicas, contrariamente às competências articulatórias, envolvem as propriedades suprasegmentais dos enunciados – colocação de pausas, acento, entoação, ritmo, intensidade do som; estão associadas a distinções linguísticas pertinentes, como o significado lexical ou o tipo de frase, e igualmente à transmissão de emoções.

As competências pragmáticas-discursivas ligam-se diretamente à manifestação dos géneros discursivos na oralidade, quer no que respeita às propriedades microestruturais dos textos quer as propriedades macroestruturais correspondentes, uma vez que são elas que influenciam as escolhas linguísticas e as estratégias comunicativas a adotar. Têm igualmente em conta parâmetros como o “papel dos contextos, as relações interpessoais entre os interlocutores, a importância dos deícticos, os atos de fala realizados, os princípios que regem a intercomunicação pessoal.” (*idem*: 20)

O trabalho realizado no módulo da oficina de formação dedicado à oralidade deu relevo particular às três propriedades configuradoras da textualidade já referidas no capítulo 4. - coesão, coerência e progressão temática - que podem ser objeto de aprendizagem, treino e avaliação no plano do desenvolvimento das competências pragmáticas-discursivas e das micro-habilidades identificadas para a compreensão do oral e para a

expressão oral. Esta opção, no que releva da produção e compreensão de textos orais, genológica ou tipologicamente diversos, é enquadrada pelos documentos de referência para o Português, no ensino básico, como os objetivos e descritores de desempenho a seguir ilustram.

- **Oralidade** - 5.º ano: *Produzir discursos orais com diferentes finalidades e com coerência.* (Objetivo, PMCP 2015)
- **Oralidade** - 7.º, 8.º e 9.º anos: *Produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos (de organização) e de coesão discursiva.* (Objetivo, PMCP 2015)
- **Expressão oral** - 2.º ciclo: *Produzir textos orais, combinando com coerência uma sequência de enunciados* (Descritor de desempenho, PPEB, 2009)
- **Conhecimento Explícito da Língua** (modo oral e modo escrito) - 3.º ciclo: *Reconhecer propriedades configuradoras da textualidade: coerência textual; referência; coesão textual* (Descritor de desempenho, PPEB, 2009).

Os exemplos de atividades que se incluem no CD-ROM incidem sobre os seguintes aspetos: (a) estratégias para trabalhar a coesão e a coerência textuais na fala espontânea e na fala preparada - Sequência didática (SD) “Autorretratos”; (b) Coesão e (in)coerência em jogos de interação oral - SD “Texto em círculo”, com base em três textos literários; (c) Expressão e discussão de opiniões, organização de um discurso em tópicos e em partes – SD “Jogo da notícia”; (d) Estratégias para trabalhar e observar as propriedades da voz, da postura e da atitude face aos ouvintes - SD “Variações prosódicas”. (e) Treino e avaliação dos seguintes aspetos das propriedades da voz: débito, ritmo, entoação - Leituras orais de excerto de “Quarta manhã”, de Almada Negreiros.

É dado particular relevo à avaliação do oral, pelo que se apresenta um conjunto de grelhas de avaliação e listas de observação dos seguintes desempenhos no domínio da oralidade: apresentação oral formal; leitura oral e recitação; interação oral.

6. Avaliação e resultados

Como foi referido no capítulo 2., a metodologia de trabalho, prevista no projeto Texto, gramática e ensino do Português e concretizada na oficina de formação, envolveu a construção e aplicação de instrumentos de avaliação do desempenho dos alunos. A aplicação destes instrumentos de avaliação permite regular a ação didática, no que releva da vertente instrucional da prática pedagógica (Bernstein, 1990).

Os testes de diagnóstico elaborados pela equipa de formadores integraram um conjunto de cinco questões para investigação que se caracterizam sumariamente no quadro a seguir²⁰. As questões têm o foco em propriedades do texto sobre as quais incidem diferentes atividades da oficina de formação.

Questões dos testes de diagnóstico que incidem sobre propriedades do texto					
4.º ano	Q 4	Q 7	Q 9	Q 11	Q 10
6.º ano	Q 7	Q 10	Q 8	Q 11	Q 9
9.º ano	Q 2	Q 10	Q 6	Q 8	Q 11
Instruções e caracterização	Completar uma sequência de acontecimentos de acordo com o texto.	Completar um texto com formas verbais adequadas.	Descobrir e registar num texto palavras em falta que retomam informação.	Construir frases complexas, estabelecendo relações de contraste, causa, tempo e condição.	Seguir o modelo e reconstituir um texto de forma coerente e coesa, a partir de um conjunto de frases simples, ainda que divergente do cenário de resposta. Articular as frases com recurso a conectores e eliminar repetições, com recurso a retomas anafóricas.
	PROGRESSÃO TEMÁTICA	EXPRESSÃO DO TEMPO	COESÃO REFERENCIAL (Retoma anafórica)	COESÃO INTERORACIONAL (Conectores interoracionais)	COESÃO INTERFRÁSICA E REFERENCIAL

Na globalidade, estes itens dos testes correspondem a exercícios semiestruturados²¹; não seguem o modelo das provas de exame, que terá sido o preferido pelos professores. Contudo, as questões aqui elencadas configuram uma estratégia muito produtiva para o desenvolvimento das competências pragmáticas-discursivas, uma vez que o resultado esperado não é apenas uma reordenação de elementos textuais previamente fornecidos

²⁰ No CD-ROM encontra-se a versão completa dos testes de diagnóstico.

²¹ No exercício semiestruturado, as respostas devem corresponder, na sua maioria, a respostas esperadas que configuram soluções únicas, porém, são aceitáveis respostas divergentes dessas soluções, desde que contextualizadas e coerentes.

ou a reprodução de conhecimentos gramaticais, mas a capacidade de reconstrução de texto e de reinvestimento de conhecimentos gramaticais na completação de texto.

A análise comparativa das respostas dos alunos a estas questões, nas 1.^a e 2.^a aplicações dos testes, dão-nos alguns indicadores para a avaliação dos resultados obtidos.

As maiores dificuldades situam-se nas respostas a questões sobre progressão temática e coesão interfrásica e referencial, o que faz prever que será vantajoso o ensino e a aprendizagem explícitos destas propriedades dos textos, tendo em vista um melhor desempenho dos alunos, no que respeita a receção e produção de textos no modo oral e no modo escrito.

Os cinco exercícios já referidos que integram os testes de diagnóstico, as atividades do módulo Gramática e várias atividades e sequências didáticas dos restantes módulos têm esse propósito..

Bibliografia

- AA.VV. (2013). *Gramática do Português, Volumes I e II*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Alarcão, Isabel (2013). *Formação Reflexiva de Professores, Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever. Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, Joaquim (2012). “Nota de Apresentação?” in *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12, 2012, pp. 3-5.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. & Bruce W. F. Brewer (eds.). *Theoretical Issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: L- Ellbaum 453-481.
- Buescu, H. et al. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico – 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: MEC-DGE.
- Cassany, D. et al. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- *Ciberdúvidas*, <http://www.ciberduvidas.com/>
- Cohen, L. Manion & L. Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Canada: Routledge Falmer.
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona: Laia.
- Collins, A. & Smith. E. E. (1980). Teaching the process of reading comprehension. *Technical Report*, 182. Urbana, Illinois: Center for the Study of Reading.
- Costa, A. (1992). O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico. In Delgado-Martins, M. R. et al. *Para a Didáctica do Português, Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Colibri, 75-113.
- Costa, J. (2007). Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com a leitura, a escrita e a oralidade. In *Actas – Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: ME- DGIDC.
- Costa, J. et al. (2011). *Guião de Implementação do Programa – Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: DGIDC-ME.
- *Dicionário Terminológico*, <http://dt.dgicd.min-edu.pt/>.
- Dolz & Schneuwly (1998). *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: Editeurs ESF.
- Downing, Angela, (2001) - Thematic progression as a functional resource in analysing texts *Clac, Circulo de lingüística aplicada a la comunicación* (ISSN 1576-4737), 5, Febrero, 2001 ISSN 1576-4737)- <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no5/downing.htm>
- Duarte & Brito (2003). Predicação e classes de predicadores verbais. In *Gramática da Língua Portuguesa*. (6.ª ed.). Lisboa: Ed. Caminho.
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. PNEP. Lisboa:ME- DGIDC.
- Duarte, I. M. (2011). Para que serve a noção de dialogismo aos professores de português?. In Duarte, I. M. & Figueiredo, O. (org.). *Português, Língua e Ensino*. Porto: Universidade do Porto, 327-343.
- Figueiredo, O. (1992). Escrever: da teoria à prática. In Fonseca, F. I. (org.). (1994). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, O. (2006). As noções de adequação, coerência e coesão e seus modos de operacionalização. In *Actas do Encontro Terminologia linguística: das teorias às práticas*. (Duarte, I. M. & Figueiredo, O., Org.). Porto: UP- Faculdade de Letras, 69-86.
- Fonseca, F. I. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. *Mathésis*, 1, 223-251.
- Fonseca, F. Irene (org.) (1994). *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, J. (1992). *Linguística e texto/discurso – Teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Instituto de Língua Portuguesa. ME.
- Jolibert, J. (coor.). (1994). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Hachette.
- Lopes, A. C. M. (1995), Tempo, aspeto e coesão discursiva. In *Atas do XI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, vol. III, 351-371.

- Lopes, O. (2005). *Entre a palavra e o discurso. Estudos de Linguística 1977 – 1993*. (F. Oliveira & A. M. Brito coord. de ed.). Porto: Campo das Letras.
- Lopes, A. C. M. & Carapinha, C. (2013). *Texto, coesão e coerência*. Coimbra: Almedina, Celga.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1985). Reciprocal teaching of comprehension-forstering and comprehension-monitoring activities. In *Cognition and Instruction*, n.º 1, (2), 117-175.
- Mateus, M. H. et al. (2013). *Gramática da Língua Portuguesa*. (6.ª ed.). Lisboa: Ed.Caminho
- Paltridge, Brian (2012), *Discourse Analysis: An Introduction*, London, Bloomsbury Publishing (ver e-livro no Google)
- Papert, S. (1997). *A família em rede*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Portal da Língua Portuguesa, <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/>
- Priberam - Dicionário, <http://www.priberam.pt/>
- Reis, C. (coord). (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME- DGIDC
- Roldão, Maria do Céu (2012). “Supervisão, conhecimento e melhoria – uma triangulação transformativa nas escolas?” in *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12 2012, pp. 7-28.
- Santos, O. (1994). Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna. In Fonseca, F. I. (org.). (1994). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora
- Silva, E. (2010). A sequência didática como estratégia para o desenvolvimento integrado de competências, In Sousa, O.& Cardoso, A. (Eds). *Desenvolver Competências em Língua*. Lisboa: Colibri.
- Silva, F. et al. (2011). *Guião de Implementação do Programa – Oral*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Solé, (2002). *Estratégias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Sousa, O. (2010). “Do trabalho de texto à reflexão linguística”, In Sousa, O.& Cardoso, A. (Eds). *Desenvolver Competências em Língua*. Lisboa: Colibri.
- Viegas, F. (2014). *Gramática e Competência: contributos para o estudo da expressão do tempo em textos de alunos*. Porto: FLUP (dissertação de doutoramento).

Acesso aos recursos digitais

- Os documentos em formato digital encontram-se no seguinte endereço: <http://appform.pt/initium/tgep>
- Credenciais para acesso aos exercícios interativos na plataforma Moodle:
Nome de utilizador: **convidado**; Senha: **convidado**

www.app.pt

Apoio à edição: Centro de Linguística da Universidade do Porto
[Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do Projeto «PEst-OE/LIN/UI0022/2014»].

 Centro de
Linguística da
Universidade do
Porto

**FCT**
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA