



Métodos Fundamentais de Ensino

Português



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação

QUALITY EDUCATION FOR ALL

Título:
Métodos Fundamentais de Ensino - PORTUGUÊS

Autores:
Ana Luísa Ferreira
Cristina Vieira da Silva
João Carlos Matos
José Manuel Couto
Marta Martins

Editor:
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

ISBN:
978-989-54506-1-9

Impressão:
KARTONTEK Graphic Solutions - Alvarães, Portugal

Tiragem:
500 exemplares

© 2019

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS
Projeto financiado pelo Banco Mundial

Métodos Fundamentais de Ensino

Português

Ana Luísa Ferreira

Cristina Vieira da Silva

João Carlos Matos

José Manuel Couto

Marta Martins

ÍNDICE

Introdução.....	5
I - O ENSINO DA ORALIDADE	7
1. A Oralidade	7
1.1. A Compreensão Oral e a Expressão Oral	7
1.2. A Comunicação Oral, a Linguagem Oral e o Discurso Oral	8
2. O Discurso Oral: Traços distintivos e dimensões	10
2.1. A Prosódia	11
2.1.1. O Tom	11
2.1.2. O Timbre	11
2.1.3. O Ritmo	11
3. Da Consciência Fonológica à Leitura	12
4. A Exposição Oral e a sua avaliação	14
4.1. Dimensões e Características da Exposição Oral	14
4.2. Estrutura da Exposição Oral	14
4.3. A Exposição Oral enquanto proposta didática	14
4.4. A Avaliação da Exposição oral	15
5. Propostas de atividades para o ensino da oralidade	17
Referências Bibliográficas	18
II - O ENSINO DA LEITURA	19
1. A Decifração	19
1.1. Conceito	19
1.2. Fatores que determinam o sucesso do aluno no processo de decifração:	19
1.3. Aspectos que podem facilitar a identificação de uma palavra:	20
1.4. Procedimentos fundamentais para o reconhecimento automático, rápido e eficiente do significado das palavras escritas	22
1.4.1. Proporcionar e estimular a leitura:	22
1.4.2. Estruturar as práticas de ensino a partir do que os alunos já conhecem:	22
1.4.3. Desenvolver a consciência fonológica/fonêmica	22
1.4.4. Ensinar a correspondência som/grafema	23
1.4.5. Ensinar a identificar padrões ortográficos	24
1.4.6. Ensinar a reconhecer automaticamente palavras frequentes	26
1.4.7. Associar práticas de expressão escrita às atividades de decifração	26
2. Métodos de Leitura e sua Operacionalização	28
2.1. Método sintético	28
2.2. Método analítico/global	28
2.3. Métodos interativos ou mistos	28
3. O Ensino da Compreensão Leitora	30
3.1. Da decifração à compreensão: construindo a competência leitora	30
3.2. O ensino da compreensão leitora: a aprendizagem de estratégias de compreensão em diferentes tipologias textuais (literárias e não literárias)	30
3.3. Níveis de compreensão leitora	31
3.3.1. Compreensão Literal (informações explicitamente presentes no texto)	31
3.3.2. Compreensão inferencial (identificação de informação implícita, tendo em conta a experiência pessoal do leitor na construção de hipóteses sobre o significado do texto):	31
3.3.3. Compreensão Crítica (Nível mais exigente, porque requer que o aluno analise e sintetize as ideias ou a informação explícita no texto e dê respostas que revelem que fez um juízo de valor, comparando as ideias apresentadas no texto com outras fontes ou com a sua experiência, conhecimentos e valores)	33

3.4. Compreensão leitora em diferentes tipos de texto	33
3.4.1. Texto Informativo	33
3.4.2. Texto Poético	35
3.5. Texto Literário para crianças: Literatura Oral e Tradicional e Literatura Contemporânea	36
3.5.1. Literatura oral e tradicional de S. Tomé e Príncipe: Matriz cultural. Património e Identidade	36
3.5.1.1. Conto Tradicional: O tempo em que os cães falavam.....	37
3.5.1.2. Conto Tradicional: A esperteza da tartaruga	38
3.5.2. Literatura Contemporânea de S. Tomé e Príncipe.....	39
3.5.2.1. Texto poético: Lá no água grande	39
3.5.2.2. Texto poético: Pué-rupé	40
3.5.2.3. Texto Poético: Leitura/Desenvolvimento	41
Referências bibliográficas	43
III - O ENSINO DA GRAMÁTICA.....	44
1. Do conhecimento implícito ao conhecimento explícito da língua.....	44
1.1. De que falamos quando falamos de conhecimento explícito da língua: alguns conceitos	44
1.2. O que faz e o que deve fazer a Escola com o conhecimento da língua que os alunos apresentam	46
2. Objetivos para o ensino da gramática.....	47
3. Como didatizar a gramática	49
3.1. Alguns princípios.....	50
3.1.1. Uma abordagem ativa visando a construção gradual do conhecimento.....	50
3.1.2. Cuidado na seleção e sequencialização dos conteúdos:.....	50
3.1.2.1. Em função da frequência do seu uso	50
3.1.2.2. Em função do seu grau de dificuldade.....	51
3.1.2.3. Em função da sua precedência conceptual	52
3.1.3. Variedade de atividades, diversificando as operações cognitivas	52
3.1.4. Mobilização de conhecimento gramatical ao serviço de outras competências (leitura, escrita e oralidade)	53
3.2. Uma abordagem ativa organizada em fases	54
3.2.1 Um exemplo de didatização de um laboratório gramatical	56
Referências bibliográficas:	61
IV – O ENSINO DA ESCRITA.....	62
1. Do oral ao escrito	62
1.1. Consciência fonológica	63
1.2. Complexidade entre sons e letras	64
1.3. Existência de uma forma ortográfica única	65
2. Pedagogia do erro.....	65
2.1. Erros mais comuns na ortografia	66
3. Estratégias para o ensino da ortografia	71
4. O texto.....	73
4.1. Organização textual	74
4.2. Géneros de texto	78
5. As fases da escrita compositiva	79
5.1. Planificação.....	79
5.2. Textualização	80
5.3. Revisão	80
6. Estratégias para o ensino da escrita compositiva	80
Referências bibliográficas	82

Introdução

O presente manual *Métodos Fundamentais de Ensino – Português* foi elaborado no âmbito do projeto de formação **Educação de Qualidade para Todos**, dinamizado em S. Tomé e Príncipe no ano letivo de 2018/2019 por docentes da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF).

Este manual integra um conjunto de materiais de apoio à atividade docente, sistematizando e complementando a documentação disponibilizada nos módulos formativos da área do Português. Orientaram a elaboração deste manual os seguintes objetivos pensados na ótica dos professores a quem se destinam:

- i) Conhecer os fundamentos da Didática do Português, bem como as orientações curriculares oficiais para o Ensino Básico, ao nível do conhecimento da língua e do texto;
- ii) Operacionalizar, fundamentadamente, os conhecimentos obtidos e a capacidade de reflexão na promoção de práticas pedagógicas, em torno da língua e do texto, dirigidas a crianças do Ensino Básico;
- iii) Refletir sobre a adequação das práticas pedagógicas conducentes aos níveis de desempenho linguístico e textual que as orientações curriculares oficiais determinam que devem ser alcançadas no final do Ensino Básico.

Esta publicação está organizada em quatro capítulos:

- I. O Ensino da Oralidade, na dupla vertente da compreensão e da produção.
- II. O Ensino da Leitura, no plano da decifração e da compreensão leitora.
- III. O Ensino da Gramática, problematizando a transição do conhecimento implícito para o explícito.
- IV. O Ensino da Escrita, nas dimensões ortográfica e compositiva.

Em cada um destes capítulos são apresentadas algumas referências bibliográficas que se espera possam contribuir para a consolidação e aprofundamento das matérias trabalhadas ao longo do curso de formação.

I - O ENSINO DA ORALIDADE

Este capítulo pretende sensibilizar os professores para a importância do ensino da oralidade. A exploração deste domínio e a sua relação direta com a leitura permitirá deixar na posse dos professores um conjunto de atividades e saberes pedagógicos que poderão ser aplicáveis na sua prática letiva diária, no sentido de potenciar as competências dos seus alunos nesta área específica e estruturante que é a oralidade.

Deste modo, no final deste capítulo, o professor deve ter atingido os seguintes objetivos:

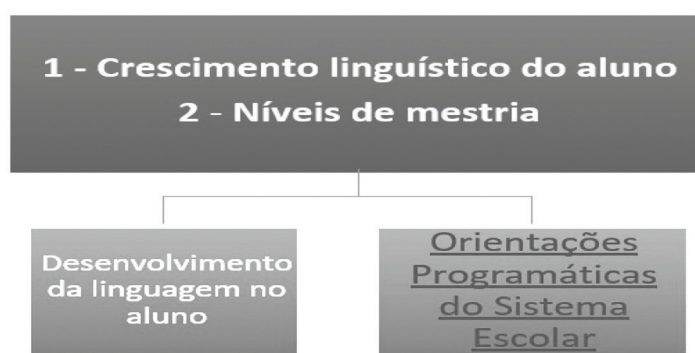
Reconhecer a importância de refletir sobre as questões da didática da oralidade; reconhecer a especificidade da comunicação oral e das suas condições de produção; compreender e identificar as características do discurso oral; reconhecer as características prosódicas do discurso; reconhecer a importância da relação entre a consciência fonológica e a leitura; Identificar as características de uma exposição oral e aplicar grelhas de avaliação.

1. A Oralidade

Em termos gerais, o ensino da oralidade carece ainda de uma maior atenção e apresenta alguns pontos de reflexão: é pouco planificado e nem sempre avaliado, não é assumido como competência a desenvolver explicitamente. Nem sempre é entendido com valor próprio. É subsidiário de outras competências. Perde validade quando acaba a aula. Não é mobilizado noutras competências e não se transforma em ferramenta de trabalho dos alunos.

Na verdade, estas situações devem ser combatidas e o oral deve ser trabalhado de forma intencional, focada em objetivos, obedecendo aos seguintes itens: o crescimento linguístico do aluno e os seus níveis de mestria linguística e discursiva, apoiando-se no desenvolvimento da linguagem do aluno numa estreita relação com os documentos legais – as Orientações Programáticas do Sistema Educativo do País em contexto, neste caso, o de S. Tomé e Príncipe.

Assim, o esquema abaixo apresenta os itens a ter em consideração quando pensamos sobre o ensino da oralidade e sobre as suas condicionantes:



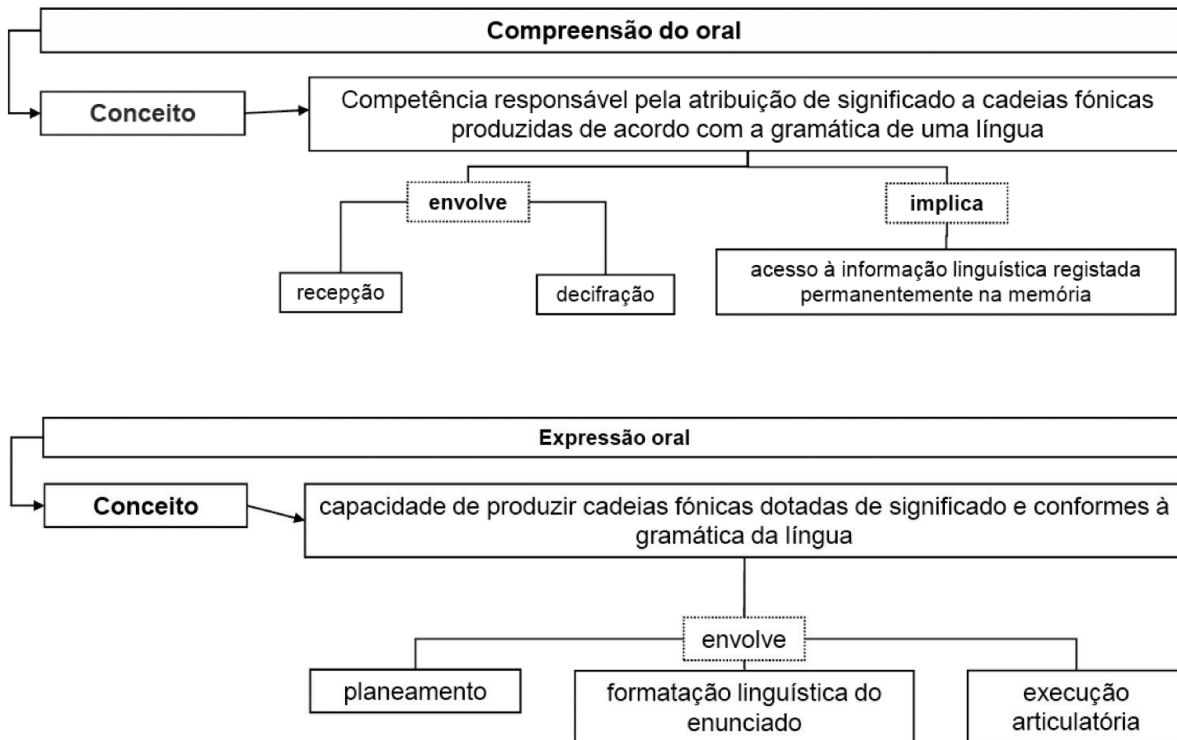
Os alunos apresentam capacidades específicas ao nível da oralidade que são a base de todo o processo de enunciação oral: a compreensão oral e a expressão oral são duas vertentes do ato oral.

1.1. A Compreensão Oral e a Expressão Oral

A Compreensão Oral (Reconhecimento) implica processos de reconhecer (sons e palavras), de selecionar (palavras relevantes—nome, verbo, palavra-chave); interpretar (compreender o conteúdo do discurso); antecipar (prever o que se vai dizer a partir daquilo que já foi dito) ; inferior

(saber extrair informação do contexto comunicativo ,interpretar os códigos não verbais...); reter (com recurso à memória de curto e longo prazo e utilizando os diferentes tipos de memória).

A Expressão Oral (Produção) pressupõe outro tipo de processos em que se fala para aprender e para participar / interagir.



E que respeitam **dimensões específicas:**

- Competências articulatórias – pronúncia dos sons.
- Competências prosódicas – timbre; tom e ritmo.
- Competências pragmático-discursivas – adequação do discurso ao contexto.
- Planeamento de produções linguísticas – fases de elaboração de produção de textos orais (Preparação; desenvolvimento e encerramento).

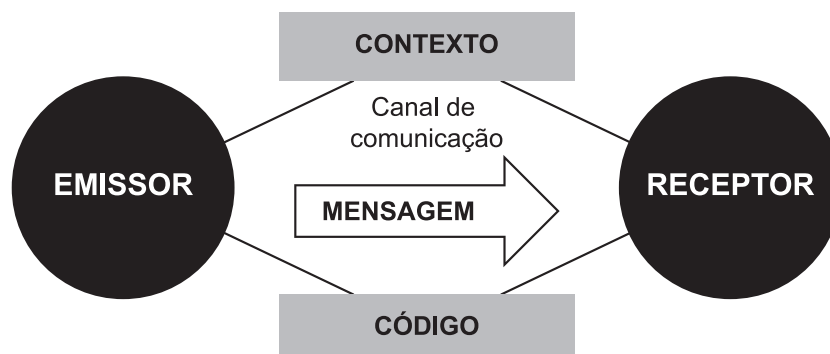
As competências específicas de compreensão oral e da expressão oral e as dimensões afetas a esta didática da oralidade são essenciais no domínio da oralidade.

1.2. A Comunicação Oral, a Linguagem Oral e o Discurso Oral

Há diversas definições de comunicação. A comunicação é um processo complexo, através do qual as mensagens fornecem informação relevante. A comunicação interpessoal ocorre em contexto de interação face-a-face. A comunicação pode realizar-se em contexto de pequeno ou de grande grupo e suporta-se em Leis Gerais, tais como:

- É impossível não comunicar.
- A comunicação tem um aspeto de conteúdo e de relação.
- É muito importante comunicar com sequencialidade, de uma forma contínua.
- Os seres humanos comunicam também de forma digital e analógica.

Respeitando-se as Leis Gerais da Comunicação, o esquema que abaixo se apresenta assume os principais elementos presentes numa situação de comunicação corrente – Emissor – Mensagem – Recetor – Contexto e Código, em que se pretende partilhar, pôr em comum, uma determinada informação ou sentimento e que apela a dois atos essenciais ao nível da comunicação oral: o falar e o ouvir.



O Falar é pôr-se em contacto; aproximar-se do outro. Na verdade, quando alguém fala na sua língua materna, a comunicação oral torna-se mais acessível e mais espontânea, facilitando, assim, o contacto com a sociedade em que se está inserido. Falar é também partilhar, pôr em comum, usando os órgãos da produção de fala: corrente de ar (pulmões e músculos respiratórios); intervenção de órgãos fonadores (laringe, cordas vocais, faringe, boca e nariz) e movimentos articulatorios (lábios, dentes, palato duro, véu palatino e maxilares).

O Ouvir é um ato passivo e automático de recolha de informação que recorre a operações auditivas. Já escutar implica atenção ativa; com respostas e perguntas, antecipando ações futuras e que engloba todo o processo de pensamento.

A comunicação oral é, assim, uma forma que o ser humano tem de contactar com o mundo exterior, quebrar o silêncio e falar, é pois um feito social que permite a aquisição de costumes, crenças e histórias, relacionamentos com outras pessoas e grupos e a transmissão de experiências e saberes. Exerce uma função social e inserida nesta função social encaixa-se, não só na vida privada, mas também na vida pública, religiosa, institucional ou política, que não se conseguem dissociar da palavra «dita».

Assim, o esquema apresentado mostra o trajeto que um falante percorre até atingir a fase de emissão de um discurso oral.

Este processo inicia-se num contexto de Comunicação (oral) e apela às potencialidades da competência da Linguagem instalada no cérebro do ser humano, que, recorrendo ao conjunto de regras que é uma Língua, permite a enunciação de um Discurso oral, produzido através dos elementos do aparelho fonador.



2. O Discurso Oral: Traços distintivos e dimensões

O discurso oral que o falante produz tem como principais traços que o distinguem do discurso escrito, os que se seguem:

- Frases incompletas;
- Hesitações;
- Repetições;
- Desvios sintáticos;
- Interjeições;
- Bordões de fala;
- Entoação.

Nas diferentes produções orais realizadas, as características acima enunciadas compõem o discurso oral e estão presentes em diferentes tipos de textos orais: debate, entrevista, exposição oral, assembleia, entre outros.

A aplicação do discurso oral a diferentes situações do dia-a-dia do falante, usando estas características, conduz-nos a uma diferenciação importante de adequação do uso do discurso e da linguagem oral de acordo com os diferentes contextos. Assim, nos quadros a seguir, apresentam-se o conceito, as características, as situações de uso mais comuns e o tipo de público-alvo envolvido nestas situações comunicativas.

	Linguagem Informal	Linguagem formal
O QUE É ?	A linguagem informal ou registo informal. É usada quando há familiaridade entre os interlocutores da comunicação ou em situações descontraídas.	É usada quando não há familiaridade entre os interlocutores da comunicação ou em situações que requerem uma maior seriedade.
CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Despreocupação relativamente ao uso de normas gramaticais; • Utilização de vocabulário simples, expressões populares e coloquialismos; • Utilização de gírias, palavrões, palavras inventadas, onomatopeias, gestos,...; • Uso de palavras abreviadas ou contraídas: pra, tá,...; • Sujeita a variações regionais, culturais e sociais; • Registo espontâneo e pouco prestigiado, por vezes incorreto e desleixado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização rigorosa das normas gramaticais (norma culta); • Pronúncia clara e correta das palavras; • Utilização de vocabulário rico e diversificado; • Registo cuidado, prestigiado, complexo e erudito.
	Linguagem Informal	Linguagem formal
SITUAÇÕES DE USO	<ul style="list-style-type: none"> • Conversas cotidianas; • Mensagens de telemóvel; • Chat na Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em discursos públicos ou políticos; • Em salas de aula, conferências, palestras, seminários,...; • Em exames e concursos públicos; • Em reuniões de trabalho e entrevista de emprego; • (...)
PÚBLICO ALVO	<ul style="list-style-type: none"> • Familiares; • Amigos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Superiores hierárquicos; • Autoridades religiosas, oficiais, políticas,...; • Público alargado; • Público desconhecido.

Depois de feita a leitura dos quadros relativos ao grau de formalidade/informalidade do discurso oral, realize a atividade que se segue:

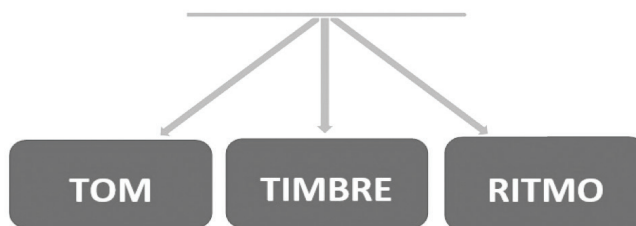
Atividade 1

Comente a (in)adequação dos usos da língua nas situações abaixo:

- a) Candidato à vaga de emprego durante a entrevista:
 - Poça, esse salário é uma porcaria!
- b) Um amigo para outro antes de uma refeição:
 - Porcalhão, vai lavar essas patas.
- c) Empregado para o patrão:
 - Senhor Vítor, posso sair mais cedo hoje?

2.1. A Prosódia

O discurso oral tem as suas próprias componentes e está diretamente relacionado com a forma como falamos e como entoamos o nosso discurso. Assim, há três elementos prosódicos fundamentais: o Tom, o Timbre e o Ritmo:



2.1.1. O Tom

O Tom pode ser agudo ou grave de acordo com a frequência da vibração das cordas vocais no momento da produção do som. Assim:

AGUDO: acentua emoções
(surpresa, entusiasmo, etc)

GRAVE: relaciona-se com
neutralidade e objetividade

2.1.2. O Timbre

O Timbre é uma característica física que se reflete em determinadas qualidades que dependem dos tecidos corporais, que vibram à passagem do ar, produzindo som – é o traço da voz menos educável e mais variável. O timbre muda consoante o estado de espírito.

Exemplos: adivinhar, através da voz, se acabou de acordar; a nasalização de alguém constipado.

2.1.3. O Ritmo

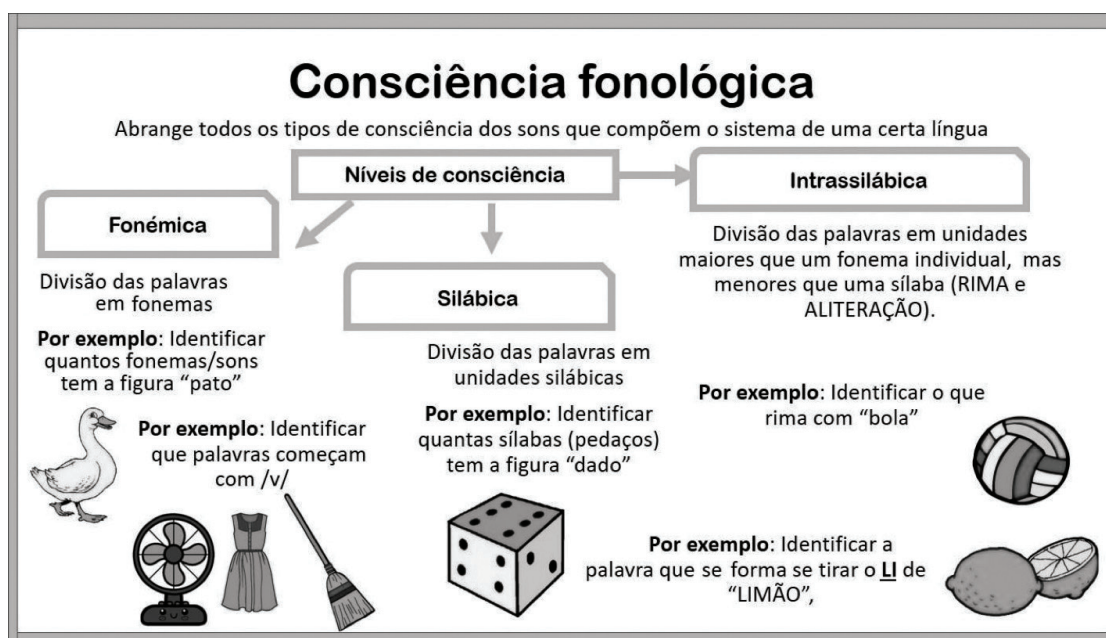
O Ritmo da enunciação de um discurso deve ser adequado à velocidade de compreensão dos seus destinatários e está diretamente relacionado com o grau de dificuldade do conteúdo a abordar oralmente. O grau de oscilação do ritmo entre momentos mais rápidos e mais lentos e pausas para enfatizar as ideias – momentos para o orador respirar e o ouvinte refletir.

3. Da Consciência Fonológica à Leitura

A Consciência Fonológica refere-se a uma capacidade metalinguística para identificar e manipular os fonemas ou sons que constituem a língua materna. Assume uma importância essencial na área da leitura e da escrita.

A consciência fonológica representa uma capacidade complexa em que a criança começa a identificar e a refletir que o discurso é constituído por um conjunto de frases, e que estas podem ser segmentadas em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em unidades mínimas, ou seja, os fonemas (Freitas, M. J. *et alii*, 2007).

A Consciência Fonológica abrange todos os tipos de sons que compõem o sistema de uma língua e que estão representados no esquema que se apresenta: Níveis de consciência – Consciência Fonémica; Consciência Silábica e Consciência Intrassilábica. Estes níveis devem ser trabalhados de forma recorrente e continuada com vista a promover uma aprendizagem mais eficaz da leitura.



O desenvolvimento da **consciência fonológica encontra-se intimamente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita**, pelo que se salienta a importância de promover estas competências à entrada do 1º ciclo do ensino básico, minimizando as dificuldades futuras no processo de aprendizagem da associação grafema-fonema (leitura) e fonema-grafema (escrita).

(Sim-Sim, 2009)

De seguida, apresentam-se propostas de atividades de treino dos diferentes níveis de consciência fonológica a desenvolver com as crianças em contexto de sala de aula:

Atividade 2

Objetivo: Identificar palavras pelo som

a) Leia o texto:

Era uma vez uma serpente e uma abelha que eram amigas e viviam na floresta.

Um dia resolveram ir ao mercado abastecer-se de produtos. Quando chegaram a suas casas, tiveram que separar as compras que tinham feito. Assim, todos os produtos com o som zzz eram da abelha e todos os alimentos com o som sss eram da serpente.:

sabão; azeite; cenoura; sape-sape; cebola; azeitona; melancia; búzios; izaquente; açúcar.

b) Distribua as compras pelos alunos e explique que todas as palavras com som – zz pertencem à abelha e todas as palavras com som – ss pertencem à serpente.

Atividade 3

Objetivo: Identificar quantos fonemas/sons existem em cada palavra

Identifique quantos fonemas/sons têm as seguintes palavras:

- chuva; carro.

Atividade 4

Objetivo: Dividir palavras em unidades silábicas

- Divida as palavras em sílabas.
- Faça corresponder a cada sílaba uma bola.
- Conte o número de sílabas.

Carro; calulu; beringela; cachupa; bonito; matabala; goiaba.

Atividade 5

Objetivo: Identificar rimas

- Ler o texto abaixo.
- Isolar rimas.

O SONHO DA FORMIGA

A formiga dormia
e sonhava,
ao luar que restava
das noites de verão,
com o grão
que encontrava
ainda
no chão.

A formiga dormia
e sonhava
com o atalho
onde o Sol bebia
as gotas
do orvalho
que caía do céu.

A formiga dormia
e sonhava
que andava
para lá e para cá
que ria
e bailava
e pulava

4. A Exposição Oral e a sua avaliação

4.1. Dimensões e Características da Exposição Oral

A Exposição oral apresenta dimensões próprias, requer trabalho de planeamento e de pesquisa e de respeito pelo público-alvo e tem características específicas como ser um tipo de texto que se realiza numa situação de comunicação específica: Há um expositor e um auditório inseridos num contexto específico, num determinado tempo e espaço.

4.2. Estrutura da Exposição Oral

A exposição oral tem uma estrutura organizada e que assenta nas seguintes componentes:

1. Abertura
2. Introdução do tema
3. Apresentação do plano da exposição
4. Desenvolvimento da exposição
5. Fase de síntese ou recapitulação
6. Conclusão ou mensagem final
7. Encerramento

4.3. A Exposição Oral enquanto proposta didática

Guião para o professor:

O professor introduz o tema geral da exposição oral que vai ser desenvolvido pela turma.

Tarefas para os alunos:

1. A cada aluno é atribuído um subtema acerca do qual deve preparar uma exposição oral de cerca de 5 minutos.
2. O aluno deve consciencializar-se de que a preparação de uma exposição oral deve obedecer aos seguintes requisitos:
 - Recolha, seleção e organização de informação;
 - Mobilização de conhecimentos e dados anteriores no tratamento da informação recolhida e planificação do texto oral, com elaboração de um esquema geral da apresentação, organizada em torno das componentes introdução, desenvolvimento e conclusão, onde serão registados os tópicos a abordar.

A preparação da exposição oral deve conter os seguintes passos:

- a identificação dos tópicos e argumentos a expor.
- a escolha de exemplos ilustrativos.
- a identificação clara, explícita e sistemática de todas as fontes de que são recolhidos os argumentos e exemplos.
- a preparação de materiais auxiliares da apresentação: notas escritas para uso do apresentador; material audiovisual, informático ou outro.

São vários os aspetos a desenvolver na aplicação deste tipo de técnica oral que passam por potenciar o reportório verbal, a nível quer lexical e semântico, quer sintático, promover estratégias de planificação textual das produções orais e trabalhar capacidades de saber ouvir e saber falar, respeitando os princípios reguladores da atividade discursiva.

Título:		Data:			
Aluno:		N.º		Ano:	Turma:
Parâmetros		Muito	Razoavelmente	Pouco	Nada
Título	• sugestivo				
	• motivador				
	• preciso				
	• apropriado				
Discurso	• fluido				
	• natural				
	• artificial				
	• monótono				
	• redundante				
	• elegante				
	• expressivo				
	• claro				
Linguagem corporal	• lógico				
	• natural				
	• rígida				
	• excessiva				
	• pobre				
Articulação do discurso	• adequada				
	• nítida				
	• deficiente				
	• confusa				
Ritmo	• correcta				
	• adequado				
	• rápido				
	• lento				
	• desigual				
Entoação	• vivo				
	• enfática				
	• natural				
	• modulada				
	• forçada				
Volume	• monocórdica				
	• adequado				
	• alto				
	• baixo				

4.4. A Avaliação da Exposição oral

Apresentam-se os itens avaliativos de uma exposição oral:

1. Fluência Discursiva
2. Clareza das ideias
3. Correção Linguística
4. Expressividade comunicativa
5. Riqueza/variedade Vocabular
6. Tom de voz
7. Encadeamento de ideias

A proposta de grelha que se apresenta engloba os aspetos mencionados a ter em conta durante a exposição oral. O registo audiogravado da exposição oral é também um instrumento de recolha avaliativa muito eficaz e que permite uma análise mais clara e eficiente, com os alunos, relativamente aos itens em avaliação.

5. Propostas de atividades para o ensino da oralidade

As estratégias a adotar para o ensino da oralidade deverão permitir uma maior autonomia do aluno e uma conseqüente melhoria do seu desempenho nesta competência, assim propõe-se um conjunto de atividades que pode desenvolver com os seus alunos:

- Ouvir pequenas narrativas.
- Ouvir gravações ou assistir a representações teatrais de qualidade.
- Ouvir diálogos sobre assuntos bem delimitados.
- Ouvir curtas exposições informativas.
- Participar em jogos para descoberta do significado das palavras integradas num contexto linguístico.
- Participar em atividades que exijam compreensão de estruturas sintáticas específicas.
- Detalhes (Os alunos têm de descobrir alguma informação concreta: definição de um conceito, o número de vezes que uma palavra se repete, etc).
- Ouvir e desenhar.
- Completar quadros (A partir de uma exposição ou de um documentário oral).
- Escolher opções - os alunos têm três fotografias: de pessoas, paisagens, objetos, etc.e têm de descobrir qual a que corresponde à descrição).
- Identificar erros (Pedir aos alunos que identifiquem num texto oral ou em descrições de imagens, erros ou contradições.).
- Transferir informações.
- Reconstrução de um texto (Os alunos devem completar um texto, a partir de um texto oral.).
- Antecipação (Os alunos ouvem um excerto breve. O professor pára e os alunos devem dizer como termina uma frase, a resposta que alguém vai dar, etc.).
- Prática de trava-línguas, com o objetivo de adaptação articulatória.
- Exercícios que envolvam a função distintiva da entoação (pergunta/ordem/pedido/asserção).
- Treino das estruturas do diálogo para tomada consciente de palavra e troca de papéis.
- Exercícios visando a adequação do discurso ao interlocutor, à situação e ao meio de comunicação.
- Dramatizações, recontos orais (de narrativas e acontecimentos) e completamento de histórias.
- Descrições de pessoas, objetos e gravuras.
- Planeamento verbal de atividades a realizar (uma visita de estudo, a organização de um jornal de turma).
- Atividades de planeamento e de produção de diversos tipos de discurso oral, com grau crescente de formalidade.
- Atividades que propiciem a participação eficaz e adequada em diversas situações de interação (debates, exposições, entrevistas, sínteses).
- Histórias em roda: Os alunos sentam-se em círculo no chão da sala. Um elemento começa uma frase, por exemplo: “ Era uma vez uma vaca amarela que gostava de comer erva. De seguida, o elemento seguinte continua a história com outra frase, por exemplo: “Essa vaca tinha um dono chamado João...”. E daí por diante.
- Textos misturados - são distribuídas aos alunos frases pertencentes a dois textos diferentes. De seguida, os alunos que têm a primeira frase de cada um dos textos lêem-nas e colocam-nas em cada um dos lados do quadro.Pede-se então aos restantes alunos que vão lendo as respetivas frases, descobrindo a sequência das duas histórias. Colocam-nas no local correto, construindo-se, assim, dois textos distintos.
- Jogo da apresentação - Pede-se aos alunos que escrevam o seu nome num papel. Recolhem-se todos os papelinhos numa caixa ou num saco e misturam-se. Seguidamente, pede-se a cada aluno que tire um papelinho sem o mostrar. Durante alguns minutos os alunos têm de fazer oralmente, em forma de adivinha, a descrição do colega que lhes calhou no sorteio. Os colegas tentam adivinhar de quem se trata.

Estas são algumas propostas possíveis, mas não esgotam os exercícios que podem ser aplicadas em contexto de sala de aula e são exemplos de ferramentas que potenciam o trabalho de oralidade, em Português, em contexto de 1º e 2º ciclos da educação básica.

Para aprofundar o conhecimento que se expôs ao longo deste capítulo, recomenda-se a consulta da bibliografia que se refere seguidamente.

Referências Bibliográficas

- Amor, E. (2001). Didática do Português – Fundamentos e Metodologia. *Coleção Educação Hoje, nº 11*. Lisboa: Texto Editores.
- Freitas, M. J. *et alii* (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.pdf, consultado em 19 de junho de 2019.
- ME (2000). *Projeto Falar. Avaliação em Língua Portuguesa*. Lisboa: DGES. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/lourdespinhal.htm>, consultado em 19 de junho de 2019.
- Sim-Sim, I. (2009). O ensino da leitura: a decifração. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em maio de 2019, disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifrao.pdf

II - O ENSINO DA LEITURA

Neste capítulo, debruçar-nos-emos sobre o ensino da decifração e da compreensão leitora, visando promover a aprendizagem de estratégias de leitura e de compreensão em diferentes tipologias textuais (literárias e não literárias). Identificar-se-ão, num primeiro momento, os fatores que determinam o sucesso do aluno no processo de decifração, alguns aspetos que podem facilitar a identificação de uma palavra e, ainda, procedimentos fundamentais para o reconhecimento automático, rápido e eficiente do significado das palavras escritas. Num segundo momento, apresentaremos os modelos e métodos de leitura e sua operacionalização, no ensino da leitura. Por fim, num terceiro momento, concentrar-nos-emos nos níveis de compreensão leitora, exemplificando em diversos tipos de texto como é que os professores deverão colocar questões sobre os textos aos seus alunos, de forma a desenvolver e saber avaliar níveis de compreensão da leitura progressivamente mais exigentes.

Quer na problemática da decifração quer da compreensão leitora, serão propostas várias atividades exemplificativas. Aproveitar-se-á, do mesmo modo, para aplicar alguns desses exercícios a um *corpus* literário originário de S. Tomé e Príncipe, a fim de sistematizar o tipo de oferta formativa desejável na aprendizagem da Leitura e na Educação Literária das crianças deste país. Os objetivos de aprendizagem assinalados em cada uma das atividades são também os que constam dos Programas oficiais para o Ensino Básico em S. Tomé e Príncipe.

1. A Decifração

1.1. Conceito:

A **decifração** consiste no reconhecimento automático, rápido e eficiente do significado das palavras escritas.

Este processo implica a conversão de padrões visuais (letras ou conjunto de letras) em padrões fonológicos (sons da língua).

Ler com fluência, exige, pois:

Precisão: para se conseguir uma leitura fluente, é necessário aprender a distinguir e identificar as letras do alfabeto, juntá-las em grupos (sílabas) e estabelecer, de forma precisa e correta, a relação entre os símbolos gráficos e os sons.

Velocidade: reconhecimento instantâneo e automatizado de palavras, libertando a atenção e a memória para atividades mais exigentes, como a recuperação do significado da frase e do texto.

Prosódia: uso apropriado da entoação, volume e ritmo, de modo a que a leitura seja expressiva e adequada aos sinais de pontuação, quer os que assinalam pausas quer os que assinalam a melodia.

1.2. Fatores que determinam o sucesso do aluno no processo de decifração:

- Conhecimento da língua de escolarização: vocabulário e estruturas sintáticas.
- Conhecimento prévio dos princípios gráficos que regulam a linguagem escrita: função e organização da escrita; escrita alfabética *versus* escrita não alfabética.
- Consciência dos sons da língua – consciência fonológica – relacionando-os com as letras que os representam.
- Experiência individual de leitura.

Exemplo 1:

No exemplo que se segue, podemos verificar que, quando não conhecemos uma língua, o processo de decifração revela-se complexo. A mesma mensagem, em diferentes línguas, pode não ser acessível:

- a) Visite S. Tomé e Príncipe, uma ilha com paisagens deslumbrantes e pessoas maravilhosas (Português)
- b) Visitez S. Tomé et Príncipe, une île avec des paysages à couper le souffle et des gens merveilleux (Francês)
- c) Nefes kesici manzaralara ve harika insanlara sahip bir ada olan S. Tomé ve Príncipe'yi ziyaret edin (Turco)
- d) サントメとプリンシペ、息をのむような景色と素晴らしい人々のいる島を訪問 (japonês)

Como se pode verificar, a decifração da versão considerada na alínea “a)” é acessível.

Nas restantes alíneas, esse processo torna-se mais difícil, às vezes mesmo impossível. Porquê? Porque, à exceção do português, não conhecemos o vocabulário usado nas outras línguas. Logo, não temos consciência dos correspondentes sons. A mensagem inscrita na alínea “d)” revela-se a mais complexa de todas, porque estamos perante escrita não alfabética, símbolos silábicos que desconhecemos.

Por conseguinte, quanto melhor se conhecer uma língua, maior é o nível de compreensão que se atinge ao ler algo escrito nessa língua. E quanto mais familiar nos for uma palavra, mais automático é o seu reconhecimento e a respetiva tradução fonológica.

Ao escrever ou ao ler uma palavra, para que ela faça sentido, é necessário que os grafemas (letras) estejam dispostos numa determinada ordem. Há palavras que conseguimos ler, mas não lhes atribuir qualquer significado, simplesmente porque não existem: são as chamadas “pseudo-palavras”, uma sequência de sílabas de uma língua que não deu origem a uma palavra nessa língua, pelo que não tem qualquer significado.

Exemplo 2:

Ao ler as seguintes palavras, **Praia** e **Faguinolhim**, conseguimos atribuir significado à primeira (Praia), mas não à segunda (Faguinolhim).

O rápido reconhecimento da palavra “**Praia**” contrasta o que acontece com a pseudo-palavra “**Faguinolhim**”, que implica a soletração grafemas/sons, isto é, a recodificação fonológica usada na leitura.

Conclui-se, assim, que a decifração de uma palavra pode ser feita por uma de duas vias:

- lexical – acesso ao significado da palavra de forma rápida e direta, como no caso de “Praia”;
- sub-lexical – fazendo a tradução fonológica de cada grafema no correspondente som em português, como no caso de “Faguinolhim”.

1.3. Aspetos que podem facilitar a identificação de uma palavra:

- Familiaridade com essa palavra, dada a frequência com que a lemos
- Previsão do significado das palavras num determinado contexto.
-

Exemplo 3: familiaridade com as palavras

Texto 1	Texto 2
<p>O balão do João sobe, sobe pelo ar está feliz o petiz a cantarolar mas o vento a soprar leva o balão pelo o ar fica então o João a choramingar. (Canção Infantil)</p>	<p>“As substâncias activas são paracetamol a 500 mg e cloridrato de pseudoefedrina a 30 mg. Os outros componentes são: amido de milho pré-gelificado, povidona, crospovidona, ácido esteárico, celulose microcristalina, amido de sódio glicolato e estearato de magnésio.” (Informação sobre um medicamento antihistamínico, indicado para o tratamento de alergias)</p>

Atividade 1:

Leia cada um dos textos anteriores.

Qual dos textos consegue ler com mais facilidade: o 1 ou o 2? Porquê?

Exemplo 4: previsão no contexto

Atente nos dois textos abaixo. Repare que o texto 3 é composto por grafemas que não estão estruturados de modo a formar palavras; o texto 4 é composto por grafemas e por números.


Texto 3	Texto 4
<p>“De aorcd com uma pqsieusa de uma uinvesriddae ignisea, nao ipomtra a odrem plea qaul as Irteas de uma plravaa etãso, a úncia csioa iprotmatne é que a piremria e útmliã Irteas etejasm no lgaur crteo. O rseto pdoe ser uma ttaol csãofnuo que vcoe pdoe anida ler sem gnderas po-brlmaes. Itso é poqrue nós nao lmeos cdaa Irtea isladoa, mas a plravaa cmoo um tdoe. Cosiruo, não?”</p>	<p>“35T3 P3QU3N0 T3XTO 53RV3 4P3N45 P4R4 M05TR4R COMO 4 NO554 C4B3Ç4 CONS3GU3 F4Z3R CO1545 1MPR3551ON4ANT35! R3P4R4 N1550! NO COM3ÇO 35T4V4 M310 COMPL1C4DO, M45 N3ST4 L1NH4 4 TU4 M3NT3 V41 D3C1FR4NDO O CÓD1GO QU453 4UTOM4T1C4M3NT3, S3M PR3C1S4R P3N54R MU1TO, C3RTO?”</p>

Atividade 2:

Conseguiu ler cada um dos textos acima?

Apesar de no texto 3 a maioria das palavras não estar estruturada e de, no texto 4, haver introdução de números, porque é que se consegue efetuar a leitura destes textos, sem erros?

Em síntese, pode dizer-se que a decifração é um ato relativamente complexo, que implica a atividade cognitiva, treino e automatização, como se sistematiza no quadro a seguir:

DECIFRAÇÃO	
	<p>Atividade cognitiva</p> <p>Objetivos da realização da tarefa: leitura e funcionalidade da escrita. Meios utilizados na tarefa: reconhecimento de atos de Leitura silenciosa ou em voz alta; comportamento assertivo de leitor; suportes de escrita. Funções e natureza da linguagem escrita: distinção entre texto/imagem; literalidade, linearidade, unidirecionalidade da escrita; espaçamentos em branco; termos técnicos... Relação entre a linguagem escrita e a oral: arbitrária/convencional entre os signos linguísticos e oralidade.</p>
	<p>Domínio/treino</p> <p>Treino das operações necessárias à tarefa, com vista a uma aprendizagem das técnicas ou mecanismos de decifração</p>
	<p>Automatização</p> <p>Realização da decifração de forma não controlada conscientemente, porque automatizada.</p>

Quadro 1 – Etapas para se chegar à decifração

Este processo repete-se constantemente, à medida que o aprendiz vai adquirindo competências

sobre a leitura. Porém, não se trata de uma leitura “de cor”, como se a palavra fosse uma figura com uma forma particular e em que são ignoradas as relações entre os sons da fala e as letras. A frequência com que o leitor vê a palavra escrita é determinante na memorização ortográfica da palavra, permitindo a rápida identificação de palavras familiares, sem necessitar de recorrer explicitamente aos sons que a compõem.

1.4. Procedimentos fundamentais para o reconhecimento automático, rápido e eficiente do significado das palavras escritas.

1.4.1. Proporcionar e estimular a leitura:

- Dispor na sala de aula de materiais de leitura e de escrita variados e atrativos.
- Criar rotinas diárias de leitura recreativa: ler por prazer.
- Ler materiais diversos e para fins específicos.
- Conversar sobre o que foi lido ou ouvido ler.

1.4.2. Estruturar as práticas de ensino a partir do que os alunos já conhecem:

- Manusear um livro: reconhecer a capa e a contracapa, saber virar as páginas, identificar o local do título e do nome do autor.
- Conhecer a orientação gráfica da escrita: da esquerda para a direita, de cima para baixo.
- Identificar a mancha gráfica de palavras e das respectivas letras/grafemas.
- Reconhecer os sons da fala: distinguir, separar e identificar sílabas, produzir rimas.
- Reconhecer algumas letras e sinais de pontuação.

Texto 5:

Na cozinha, o pai olhava fixamente uma velha panela de ferro...

Ali entrando a filha mais nova, Maria, perguntou:

- Pai, porque é que está a olhar dessa maneira para esta panela velha, arrumada a um canto há tantos anos?

- Olha, filha, porque esta linda panela me traz muitas memórias...

- Panela linda, pai? Memórias?... Uma panela velha e feia? – disse Maria, que achou tudo aquilo muito estranho.

- Sim, filha. Talvez não compreendas, mas, para mim, esta panela é um dos mais belos tesouros que guardarei para sempre...!

- Um tesouro? – será que o meu pai está bom da cabeça, pensou Maria?

(José Manuel Couto)

Atividade 3:

Leia o texto acima, em voz alta, com entoação.

Sublinhe cinco palavras. Ex.: panela

Segmente cada uma das cinco palavras nas respectivas sílabas. Ex: pa ne la

Identifique os grafemas que compõem cada uma dessas palavras. Ex.: p a n e l a

Sublinhe todas as letras maiúsculas. Ex: Maria

O que expressam: o travessão? (-); as reticências? (...); a exclamação? (!); a interrogação? (?); o ponto final? (.); os dois pontos? (:)

1.4.3. Desenvolver a consciência fonológica/fonémica

A eficácia da aprendizagem da correspondência som/grafema tem a ver com a capacidade de prestar atenção e de identificar e manipular os sons da fala, o que implica saber que:

- Juntar sons da fala é essencial para decifrar palavras.

- É mais fácil identificar, segmentar e juntar unidades de som maiores (palavras e sílabas) do que unidades de som mais pequenas (unidades intrassilábicas e fonemas).
- A eficácia na aprendizagem da decifração aumenta quando as atividades de consciência fonémica integram a representação gráfica (grafemas) dos sons da fala.

Texto 6:

Um, dois, três, quatro.

A galinha mais o pato

Fugiram da capoeira,

Foram ter com a cozinheira

Que lhes deu com um sapato.

Um, dois, três, quatro. (Lengalenga popular)

Atividade 4:

Leia a lengalenga acima, com entoação.

Identifique o número de palavras que compõem cada verso.

Junte e registre os pares de rimas: quatro/pato...

Quantas letras tem cada uma das seguintes palavras: quarto, galinha, capoeira, sapato?

1.4.4. Ensinar a correspondência som/grafema

- Consolidação do princípio alfabético.
- Correspondência som inicial/letra.
- Identificação de nomes de letras.
- Conhecimento da ordenação alfabética.
- Reconhecimento de letras maiúsculas, minúsculas, manuscritas e de imprensa.
- Automatização do processo de correspondência som/grafema.

Texto 7:

Rola a roda na rua,
Roda, que vai apressada.
Rola no carro,
Roda na trotineta,
Rola na moto,
Roda na bicicleta
Roda, roda, rola que rola
Corre a vida sobre rodas,
Homens, mulheres e crianças,
Numa dança enfeitada. (José Manuel Couto)

Atividade 5:

Leia o texto, com ritmo e entoação.

De seguida, leia grupos de dois versos, diga-os em voz alta, de forma expressiva, enfatizando cada palavra.

Realce o som [R forte] em início de palavra, pronuncia a palavra com o prolongamento da consoante inicial, como em [RRRRR]oda/[RRRRR]ua.

Faça o mesmo relativamente ao som [R] no meio de palavras, como em ca[RRRR]o.

Realce o som [r fraco], no meio ou no final de palavra, como em ap[r]essada/sob[r]e...

Liste palavras conhecidas que tenham o som [R] ou [r]: nomes próprios, comuns, adjetivos...

Faça o mesmo com outras letras (l, b, c, a)...

1.4.5. Ensinar a identificar padrões ortográficos

A capacidade para o rápido reconhecimento de sílabas, de sequências de sílabas, de famílias de palavras, de padrões ortográficos e de unidades intrassilábicas é determinante na rapidez de identificação de uma palavra escrita.

Além da correspondência som/grafema, deve ser ensinado à criança a reconhecer automaticamente os padrões ortográficos constantes na língua escrita, nomeadamente:

- Sílabas com uma estrutura previsível (consoante/vogal - pa, co, fi...)
- Encontros consonânticos frequentes, dígrafos (consoante/consoante - br, cr, dr, fr, vr, gr, pr, bl, tr, cl, fl, nh, lh, ch, ss ,rr...).
- Ditongos orais e nasais, vogais nasais (vogal/vogal - ai, eu, ia, oi, ua, ão, ãe, õe, ã, en, om, em).
- Prefixos e sufixos frequentes (pre, in, eiro, ista...).
- Combinações frequentes de vogal/consoante (al, il, el, ar, er, as, os...).

Textos 8 e 9: trava-línguas

Esta burra torta trota	– Ó menina deste casal,
Trota, trota, a burra torta.	Diga-me se mora aqui
Trinca a murta, a murta brota	O padre Pedro Pires Pascoal.
Brota a murta ao pé da porta	– Não sei qual é esse padre Pedro Pires Pascoal
	Porque aqui nestes casais
	Há três padres Pedros Pires Pascoais

Atividade 6:

Leia cada um dos trava-línguas, com ritmo e entoação.

Identifique os encontros consonantais em cada um dos textos (rr, tr, dr, br, pr...).

Identifique os encontros consoante/vogal (ta, ca, pé, me, ni, mo...).

Defina outros padrões ortográficos. Exemplo: vogal/vogal, vogal/consoante...

O ensino de alguns padrões ortográficos nem sempre é fácil, sendo habitualmente reconhecidos como “**casos de leitura**”¹, isto é, situações mais complexas de aprendizagem da leitura, devido à diferença entre os nomes das letras (fonemas) e os valores que elas podem assumir (fonemas). Apresentam-se alguns exemplos que, como outros que vão surgindo em sala de aula, devem ser exercitados a partir de frases concretas:

Ã-ÃO: “A irmã da Maria tem um **cão**”.

Ã-ÃO-ÃOS-ÃES-ÕES: “Aquela **anã** e este **anão** são **irmãos**: gostam de **cães** e de **leões**”.

AM-AÕ: “As crianças sempre **brincaram** e **brincarão**”

AR-ER-IR-OR-UR: “**Andar**, **correr**, **dormir**..., faz bem ao **corpo** e à **turma**”.

BL-PL-GL-FL-CL-TL: “O **bloco** foi deixado na **plataforma** com aspeto de **globo**. Ali não há **flores clandestinas** nem **correm atletas**.”

BR-CR-FR-PR-GR-DR: “**Brincam**, **crentes**, **frenéticas**..., os **meninos**. Às vezes, **espreguiçam-se** e **gritam**, fazem um **drama**...”

CH: “A casa está em **chamas**”.

CT – PT: “O **contacto** por que **optamos** foi o **email**”.

GE - GI - GUE - GUI: “**Geografia**, **ginástica** e **português** são importantes. A **guitarra** também, para o **fado**.”

Lê-Leem / Vem-Vêm / Vêm-Veem: “O aluno **lê**, os alunos **leem**. O aluno **vem** à aula, os alunos **vêm** às aulas. **Vêm** e **veem** os **amigos**”.

LH: “O **trabalho** faz bem”.

NH: “Tenho muito a ganhar com o curso de formação de **professores**”.

QUA-QUE-QUI: “**Quanto** quero, sempre **quis**”.

R-RR: “É **caro** o **carro**, mas é bonito”.

SE-SSE: “Ao fundo da rua, **vira-se** à esquerda. **Se se virasse** à direita...”

S(Z)-Z: “A **casa** do **Zé** é bonita”

X: **exame**, **enxada**, **anexo**, **expulso**, **trouxe**...

¹ No site que se apresenta a seguir, poderá encontrar uma lista completa de casos de leitura, com exercícios de aplicação: <https://www.ensinobasico.com/lingua-portuguesa-1o-ano/47-casos-de-leitura>

Para exercitar outros dígrafos /ch/, /lh/ e /nh/, podem usar-se estratégias como as seguintes:

- Substitua o espaço vazio pelo correspondente dígrafo, de forma a formar palavras.

lh	nh	ch
Pa - - a	Pi - - a	Ca - - o
Bi - - a	Ba - - o	Ma ch o
Ma - - a	Ni - - o	- - uva
Bo - - a	Le n h a	- - ão
Ju l h o	Ju - - o	- - ave
Ro - - a	Ma - - ã	- - ama

Quadro 2 – Completar palavras com lacunas, utilizando os dígrafos /ch/, /lh/ e /nh/

Uma outra estratégia pode ser a seguinte:

t	a	c	h	o	l	a
f	c	h	á	c	v	f
u	h	u	c	y	c	l
t	a	v	h	o	h	u
i	p	a	i	e	e	s
p	é	z	n	u	i	o
l	u	s	a	i	r	k
m	a	c	h	r	a	a
q	l	j	ç	p	r	e

Quadro 3 – Sopa de letras para deteção de palavras com /ch/, /lh/ e /nh/

Descobrir e registar as palavras com “**ch**” que estão escondidas na sopa de letras acima:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

Para diferenciar o “AM” do “ÃO”, preencher os espaços, no texto abaixo, de forma a formar palavras com sentido:

Numa tarde de Ver___, o Sr. José e o Sr. Jo___ decidir___ subir ao Pico do C___ Grande. Pelo caminho, encontrar___ o amigo Sebasti___ e resolver___ en___ ir ver a Cascata de S. Jo___.

Mas como em S___ Tomé há muito para ver, já cansados, for___ almoçar à Roça de S. Jo___ de Angolares. Os três amigos conhecem-se há muito tempo: andar___ juntos na escola, onde passar___ bons momentos, onde aprendi___, brincav___, jogav___... Sempre em grande divers___.

Ao final da tarde, muito contentes, despedir___ - se e lá seguir___, viagem. Onde iri___? Para casa, com certeza!

1.4.6. Ensinar a reconhecer automaticamente palavras frequentes

A memorização da imagem global de palavras frequentes permite ao aluno aceder rapidamente ao significado do que está escrito, aumentando, assim, o léxico visual, através do treino de reconhecimento de palavras, o que implica:

- Memorização da ortografia de palavras frequentes.
- Memorização de palavras gramaticalmente indispensáveis e de decifração não imediata.
- Reconhecimento global e da escrita de palavras usuais.
- Exploração da morfologia da palavra.
- Reconhecimento de palavras por analogia ortográfica.

Texto 10:

Frutos de S. Tomé

O Pedro aprecia

fruta pão, jaca e banana.

A Maria gosta de

manga, coco e goiaba.

A Francisca prefere

papaia, safu e matabala.

Na escola, às vezes, quem sabe,

todos comem

maqueque e sape-sape...

Outros frutos da época lhes vêm de feijão,

Que a fruta de S. Tomé está sempre, sempre à mão.

(José Manuel Couto)

Atividade 7:

Leia em voz alta o poema acima com entoação e ritmo.

Identifique e registe, no texto lacunar abaixo, o nome dos dez frutos mencionados no poema.

O Pedro aprecia _____, _____ e _____

A _____ gosta de manga, _____ e _____

A Francisca prefere _____, _____ e _____

Na _____, às vezes, quem sabe,

todos comem _____ e _____.

Outros _____ da _____ lhes vêm de feijão,

Que a _____ em S. Tomé está quase sempre à _____.

1.4.7. Associar práticas de expressão escrita às atividades de decifração

As experiências de leitura e de escrita mobilizam e sedimentam, de forma interativa, o conhecimento que a criança tem sobre a linguagem oral e escrita.

Atividade 8:

Traçando uma linha, no quadro abaixo, faça a correspondência das frases da coluna da esquerda com as palavras da coluna da direita, de modo a que façam sentido.

As crianças correm atrás de mim	Doce
À vela, a motor ou aremos, só ando no mar	Sapato
Gosto de comer e de falar	Cão
Para ganhar forma, preciso de muito ar	Balão
Sem açúcar, não sou o mesmo	Bola
Quem me calça, anda confortável	Embarcação
Não sei falar, mas sei ladrar	Boca

Quadro 4 – Correspondência de frases e palavras: das práticas de expressão escrita às atividades de decifração

2. Métodos de Leitura e sua Operacionalização

Ensinar a ler implica a adoção de modelos e métodos adequados. Ou seja, de estratégias que não apenas despertem no aluno a vontade de aprender a ler como a competência de leitura, de decifração e da progressiva compreensão da leitura.

Observe a seguinte figura:

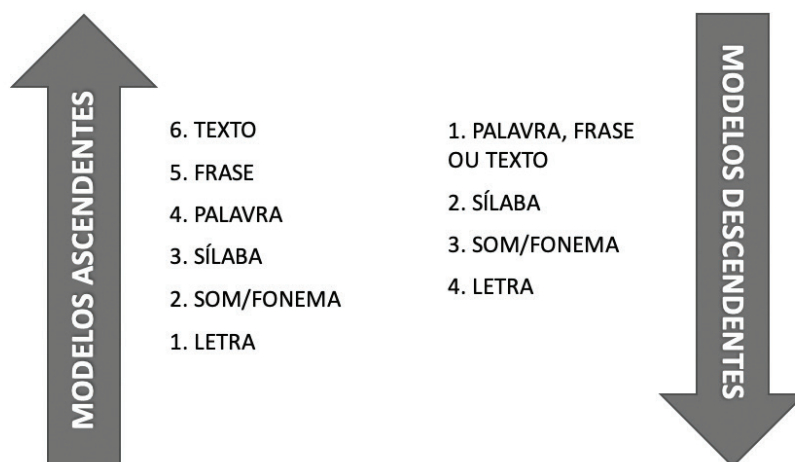


Figura 1 – Modelos de ensino da leitura

Observando a figura acima, pode concluir-se que existem dois modelos de ensino da leitura: o ascendente e o descendente.

Estes modelos concretizam-se, na escola, na adoção dos seguintes métodos de ensino da leitura: o sintético, o analítico/global e o interativo ou misto.

2.1. Método sintético: método clássico de alfabetização, em que se estabelece uma correspondência entre o som e grafia (fonema/grafema), entre a oralidade e a escrita. Este método promove a progressão de unidades menores (letra, fonema, sílaba) a unidades mais complexas (palavra, frase, texto).

2.2. Método analítico/global: método que assenta nos conhecimentos, nos interesses e na realidade circunstancial dos alunos. Este método promove a progressão de unidades de sentido mais amplas (palavra, frase, texto) a unidades menores (sílabas e sua decomposição em grafemas e fonemas).

2.3. Métodos interativos ou mistos: os modelos interativos partem do pressuposto de que o melhor processo para ensinar os alunos a ler é combinar estratégias ascendentes e descendentes, explorando, em simultâneo, informação ortográfica e lexical (conhecimento das

palavras), semântica (construção de sentido) e sintática (ordem das palavras numa frase). Ou seja, na leitura de palavras isoladas e descontextualizadas, recomenda-se o modelo ascendente; no reconhecimento de palavras e da respetiva compreensão, o modelo descendente.

Atividade 9:

Para reflexão do/o professor/a:

Qual dos modelos/métodos costumo usar nas minhas aulas para ensinar os alunos a ler? Será que estou a adotar a metodologia mais adequada para ensinar os meus alunos a ler? Dos métodos apresentados, qual será o mais apropriado ao ensino da leitura? Porquê?

1. Solicite aos seus alunos que lhe digam, por exemplo, nomes de frutos típicos de S. Tomé. À medida que as crianças vão falando de frutos que conhecem, o professor vai registando-os no quadro. Pode pedir que os descrevam: tamanho, cor, paladar...
2. De seguida, tendo em conta a realidade e os hábitos dos seus alunos, pode escrever no quadro um breve texto do género do seguinte:
O Carlos andava a brincar na rua com os meninos da sua escola. Depois de muito correr e saltar, tinham fome. Foram então procurar fruta nas árvores. De catana na mão, conseguiram encontrar banana, fruta pão, jaca, goiaba, manga, matabala, papaia, sape-sape e coco.
3. Façam, agora, a leitura do texto que resultou do contributo dos alunos, dando entoação a cada uma das palavras.
4. Seleccionem algumas palavras e explorem-nas:
Ex.: *meninos, rua, escola, banana...*
todas as crianças conhecem a palavra “banana”. O que posso fazer?
 - Dizer a palavra inteira
 - Dividir a palavra em sílabas: ____ ____ ____
 - Dividir a palavras e as sílabas em fonemas/grafemas ____ ____ ____ ____ ____

Este exercício pode ser feito com outras palavras, para que os alunos aprendam a decifrar palavras.

3. O Ensino da Compreensão Leitora

3.1. Da decifração à compreensão: construindo a competência leitora

“O ensino da decifração, que corresponde à fase de identificação de palavras escritas, é o primeiro passo no percurso formal da aprendizagem da leitura, mas ler é muito mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas. A essência da leitura é a construção do significado de um texto, pelo que aprender a compreender textos é o grande objectivo do ensino da leitura”. (Sim-Sim, 2007, p. 5) Para ensinar a compreender textos, há que ter em conta os fatores que afetam o nível de compreensão de leitura:

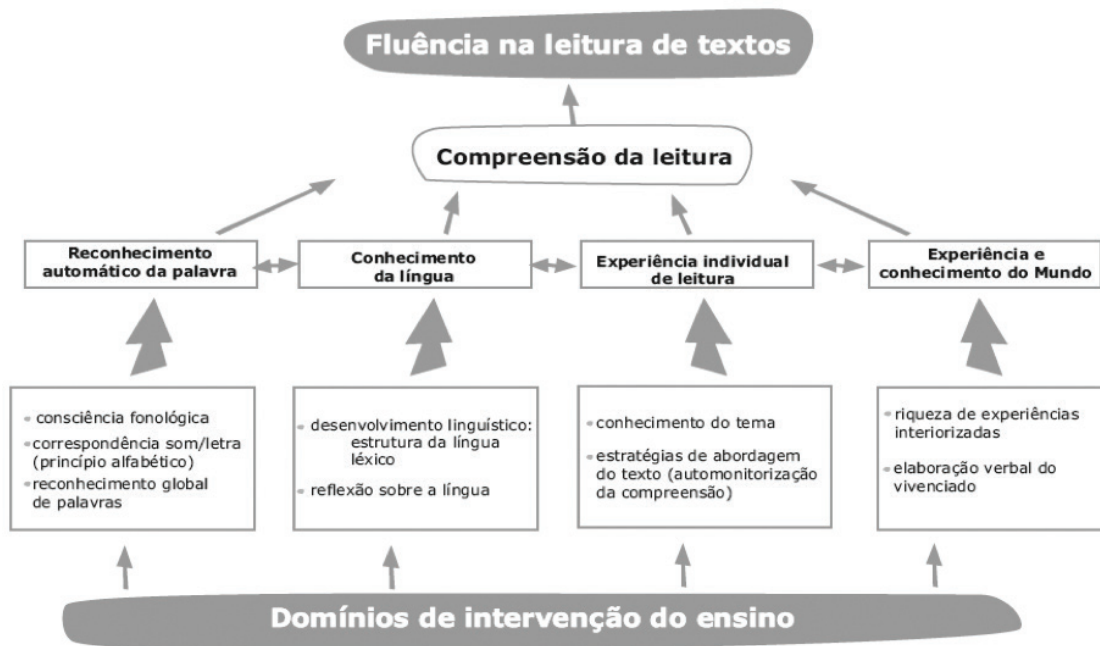


Figura 2 – Determinantes da fluência na compreensão de textos (Sim-Sim, 2007, p. 10)

Sabemos que o tipo de textos a que o aluno se expõe é um dos fatores que influenciam substancialmente a compreensão da leitura. Também os resultados do PISA (2000-2006) têm mostrado que os níveis de compreensão são diferentes em função dos tipos de textos usados (...). A estrutura do texto diz respeito ao modo como as ideias se inter-relacionam e como são organizadas com vista à transmissão das mensagens. Por sua vez, a forma como o texto está estruturado decorre directamente da intenção do autor. Se a sua intenção for a de informar, ele privilegiará, por exemplo, a clareza das descrições, usando termos muito mais objectivos do que os que seleccionaria para elaborar uma descrição poética de uma paisagem.” (Viana, F. L., Ribeiro, I. et al., 2010, p.3). Assim, torna-se necessário identificar os vários tipos de texto mais usados na comunicação, quer oral quer escrita e, sobretudo, distinguir a compreensão leitora em textos literários e não literários.

3.2. O ensino da compreensão leitora: a aprendizagem de estratégias de compreensão em diferentes tipologias textuais (literárias e não literárias)

- Texto informativo/explicativo
- Texto descritivo
- Texto narrativo
- Texto dialogal
- Texto argumentativo
- (...)

Atividade 10:

Reconhecer e explicitar marcas características de um determinado tipo de texto.

Questão²: estabeleça a correspondência entre as ações que encontra na coluna A e as definições que estão na coluna B.

A	B
1. descrever	a. apresentar vários aspetos de uma questão ou tema
2. expor/ explicar	b. dizer como se processa
3. narrar	c. relatar uma sequência de ações
4. argumentar	d. refutar uma opinião
	e. dizer como é algo ou alguém
	f. defender um ponto de vista
	g. contar o que aconteceu
	h. caracterizar algo ou alguém

Ficha formativa sobre Protótipos Textuais – Ana Garrido - DGE

3.3. Níveis de compreensão leitora**3.3.1. Compreensão Literal** (informações explicitamente presentes no texto)**Exemplo 5:**

Texto: As crianças brincavam na praia.

Questão: Onde brincavam as crianças?

Resposta: As crianças brincavam na praia.

A compreensão literal opera sobre o reconhecimento de:	Consiste na localização e identificação de elementos do texto:
- Detalhes	- Nomes de personagens, incidentes, tempo e lugar dos acontecimentos...
- Ideias principais	- Uma oração ou parágrafo que traduza a ideia principal.
- Sequências	- Ordem de incidentes ou ações explicitamente assinaladas no texto.
- Relações de causa e efeito	- Razões que determinam um dado efeito.
- Traços de personalidade	- Expressões que caracterizam uma determinada personagem.

Quadro 5 – Aspetos considerados na compreensão literal

3.3.2. Compreensão inferencial (identificação de informação implícita, tendo em conta a experiência pessoal do leitor na construção de hipóteses sobre o significado do texto):**Exemplo 6:**

Texto: “Rafael instalou-se numa velha cadeira de baloiço. Embalou-se cada vez com mais força e, de repente, ficou sentado no chão”.

Questão: Porque é que o Rafael ficou sentado no chão?

Resposta: Porque quando se embala uma cadeira de baloiço com demasiada força, ela pode virar-se.

² Respostas: 1. a, e, h; 2. b; 3. c, g; 4. d, f

Exemplo 7:

Texto: Com o pente numa mão e a tesoura noutra, Isabel aproximou-se da cadeira onde a cliente estava sentada.

Questão: Qual é a profissão da Isabel?

Resposta: Isabel deve ser cabeleireira.

A compreensão inferencial opera sobre o reconhecimento de:	Partindo da compreensão literal, o aluno:
<ul style="list-style-type: none"> - Detalhes - Ideias principais - Relações de causa e efeito - Traços de personalidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Conjetura sobre detalhes adicionais que o autor não incluiu no texto. - É levado a deduzir a ideia principal, o significado geral, o tema ou a conclusão, informação que não objetivamente expressa no texto. - Levanta hipóteses sobre situações explicitamente assinaladas no texto. - Determina características que não aparecem no texto, relativamente às personagens

Quadro 6 – Aspetos considerados na compreensão inferencial

Como refere Giasson (2005), há vários tipos, exemplos e questões que podem conduzir à realização de inferências, como se sistematiza no quadro seguinte, de forma adaptada aos objetivos do presente manual:

Objeto de inferência	Exemplo de texto dado	Questão que conduz à inferência
Lugar	Depois de termos saído da água, estendemos a toalha na areia.	Onde estamos?
Agente	Com o pente numa mão e a tesoura noutra, Carlos aproxima-se da cadeira.	Qual a profissão do Carlos?
Tempo	Atirou uma pedra certa à lâmpada e a escuridão na rua foi total.	Em que momento do dia se passa a cena?
Ação	Fernando curvou-se e mergulhou, cortando a água a uma boa velocidade.	O que é que o Fernando está a fazer?
Instrumento	Com a mão firme, a mãe cortou o peixe em pequenas postas.	Que instrumento utilizou a mãe?
Objeto	Aquele gigante de 60 metros de comprimento, impunha-se, no mar, às embarcações mais pequenas.	De que gigante se trata?
Causa-efeito	De manhã, apercebemo-nos de que várias árvores tinham sido arrancadas pela raiz e que outras tinham perdido ramos.	O que causou esta situação? (Neste caso, pede-se a inferência da causa, mas também se pode solicitar a inferência do efeito)
Problema-solução	A Francisca tinha um lado da cara muito inchado e estava cheia de dores de dentes.	Como é que a Maria pode solucionar o seu problema? (Neste caso, pede-se a inferência da solução, mas também se pode solicitar a inferência do problema)
Sentimento/atitude	Enquanto a professora elogiava a qualidade dos seus alunos, a minha mãe aplaudia, com lágrimas nos olhos.	Como se sentia a minha mãe?

Quadro 7 – Tipos, exemplos e questões que conduzem a uma compreensão inferencial

3.3.3. Compreensão Crítica (Nível mais exigente, porque requer que o aluno analise e sintetize as ideias ou a informação explícita no texto e dê respostas que revelem que fez um juízo de valor, comparando as ideias apresentadas no texto com outras fontes ou com a sua experiência, conhecimentos e valores)

Exemplo 8

Texto: “Era uma vez quatro coelhinhos que se chamavam Floco, Orelhas Compridas, Rabo-de-Algodão e Pedro Coelho. Viviam com a mãe numa toca debaixo das raízes de um grande pinheiro. Agora, meus amores - disse uma manhã a velha Senhora Coelha – podem ir até ao campo, mas não entrem no quintal do senhor Gregório! O vosso pai teve lá um acidente. A mulher do senhor Gregório transformou-o numa empada!”

Questão: Que tipo de relação tinha a Senhora Coelha com os filhos?

Resposta: De aconselhamento e proteção, como fazem todas as boas mães.

3.4. Compreensão leitora em diferentes tipos de texto

3.4.1. Texto Informativo

“Alda Espírito Santo (1926-2010), também conhecida por Alda Graça, teve a sua educação em Portugal, onde chegou a frequentar a Universidade. Acabou por a abandonar, em parte devido às suas actividades políticas, mas também por motivos económicos. Regressada a S. Tomé, veio a trabalhar como professora.

Na sua passagem por Lisboa, foi contemporânea de Amílcar Cabral, Mário Pinto de Andrade, Agostinho Neto, Marcelino dos Santos, Francisco José Tenreiro e outras figuras do nacionalismo africano, designadamente na Casa dos Estudantes do Império.

Foi uma das mais conhecidas poetisas africanas de língua portuguesa, tendo ocupado cargos de relevo nos governos de S. Tomé e Príncipe, como o de Ministra da Educação e Cultura, Ministra da Informação e Cultura, tendo sido igualmente Deputada.

Os seus poemas aparecem nas mais variadas antologias lusófonas.”³

³ Texto disponível em <http://www.lusofoniapoetica.com/artigos/sao-tome-principe/alda-espírito-santo/biografia-alda-espírito-santo.html>

Atividade 11

Objetivo: Saber quem é Alda do Espírito Santo.

Questão 1: O que fez Alda do Espírito Santo?

Resposta: Foi uma das mais conhecidas poetisas africanas de língua portuguesa, tendo ocupado cargos de relevo nos governos de S. Tomé e Príncipe, como o de Ministra da Educação e Cultura, Ministra da Informação e Cultura, tendo sido igualmente Deputada.

Questão 2: A sua família era de um nível económico-social alto?

Resposta: Provavelmente não, porque ela teve, entre outras razões, de abandonar os estudos universitários por motivos económicos.

Questão 3: Depois da independência, que cargos ocupou no governo?

Resposta: Ocupou cargos de relevo nos governos de S. Tomé e Príncipe, como o de Ministra da Educação e Cultura, Ministra da Informação e Cultura, tendo sido igualmente Deputada.

Questão 4 (professor): Que níveis de compreensão estão a ser pedidos aos alunos, nestas questões?

Resposta: Na 1ª e 3ª questões, o nível de compreensão é literal. Na 2ª questão, o nível de compreensão é inferencial.

Texto Narrativo

O avô estava sentado à mesa, a pensar...

- Esta mesa é, para mim, um álbum de recordações.

- Um álbum de recordações, avô?

A Rosa achou estranho que uma mesa pudesse ser mais do que uma mesa.

Por isso, disse:

- Para mim, uma mesa é uma mesa. E mais nada!

Será?

Martins, Isabel e Matoso, Madalena (2006). *Uma mesa é uma mesa. Será? S. Pedro do Estoril: Planeta Tangerina*

Neste texto, explicitam-se dois níveis de compreensão leitora:

- Literal: *Para mim, uma mesa é uma mesa. E mais nada!*
- Inferencial: *Esta mesa é, para mim, um álbum de recordações.*

Tanto nos textos literários como não literários, existem os dois níveis de compreensão, embora nos literários predomine o nível de compreensão inferencial, dada a dimensão simbólica e estética dos textos.

Atividade 12

Questão 1: Quantas personagens tem este texto? Quem são?

Resposta: Este texto tem duas personagens, o avô e a Rosa.

Questão 2: Onde estava o avô?

Resposta: O avô estava sentado à mesa.

Questão 3 (professor): Que nível da compreensão leitora está convocado nas respostas a estas questões?

Resposta: O nível de compreensão literal. Nas respostas a estas questões, localizam-se as informações e transcrevem-se do texto. A linguagem é clara e concisa.

Atividade 13

Repare nas duas questões seguintes: na primeira, deixamos a resposta em aberto. Na segunda, embora igual à primeira, fornecemos algumas pistas de orientação ao aluno:

Questão 1: O avô afirma “Esta mesa é, para mim, um álbum de recordações”. Porquê?

Questão 2: O avô afirma “Esta mesa é, para mim, um álbum de recordações”. Porquê? Nas alíneas a seguir, escolha a razão que lhe parece mais correta:

- a) O avô gostava de tirar fotografias quando estava à mesa.
- b) O avô lembrava-se das refeições com a família toda reunida, com os filhos pequenos e os pais ainda vivos.
- c) O avô tinha comprado uma mesa muito cara, que custou tanto como um álbum de recordações.

Mostra-se aqui duas formas de fazer perguntas:

- A questão 1 obriga o aluno a convocar a sua experiência de vida e a organizar sozinho uma resposta, mobilizando o seu conhecimento linguístico;
- A questão 2 fornece várias hipóteses de resposta, uma delas claramente errada (O avô tinha comprado uma mesa muito cara, que custou tanto como um álbum de recordações); outra com uma possibilidade, embora pequena, de ser verdadeira (O avô gostava de tirar fotografias quando estava à mesa); e ainda outra, com uma forte dimensão simbólica (O avô lembrava-se das refeições com a família toda reunida, com os filhos pequenos e os pais ainda vivos), que corresponderá, provavelmente, ao significado que o texto pretende transmitir.

Ao escolher a resposta, o aluno convoca a sua competência linguística para a leitura e compreensão do texto, mas não fica condicionado, na resposta, pela sua competência de escrita. Além disso, ao colocar as três possibilidades de resposta, ajuda-se a convocar a experiência de vida da criança e orienta-se a sua análise do texto.

“Esta mesa é, para mim, um álbum de recordações”.

Esta afirmação do avô também usa uma linguagem que aponta para as dimensões simbólica e estética do discurso, ao usar uma metáfora, ou seja, uma comparação implícita entre uma mesa e um álbum de recordações, imprimindo a este texto características literárias. Uma questão que exija a compreensão de uma metáfora será sempre de natureza inferencial.

3.4.2. Texto Poético

O crocodilo

Andava eu a nadar
no rio Nilo,
apareceu-me um crocodilo
com o rabo a rabiar
e os dentes muito afiados
para me trincar.
Aquilo era inesperado.
Eu nunca sonhara achar-me
sozinho no rio Nilo

diante de um crocodilo.

Lembrei-me de lhe perguntar:

- Sabes nadar em marcha atrás?

- Claro que sei, meu rapaz -

disse o crocodilo.

E partiu logo às arrecuas

em grande estilo,

deixando-me outra vez tranquilo

nas mansas águas

do rio Nilo.

Violeta Figueiredo

Atividade 14

Questão 1: Em função da atitude do rapaz, use um adjetivo que o caracterize adequadamente.

Resposta:

1. Esperto ou inteligente.

Questão 2: Use dois adjetivos para caracterizar o crocodilo

Resposta:

2. Ingénuo ou tolo; vaidoso ou gabarola.

Salientar a dimensão estética do texto: rimas; personificação.

Debater com os alunos a dimensão simbólica: não é o crocodilo que é ingénuo e vaidoso, são os humanos que se reveem nesses comportamentos.

Questão 3: Conhece pessoas com comportamentos parecidos ao do crocodilo? Quer contar uma história que se tenha passado com uma dessas pessoas, em que ela mostrava como era vaidosa e gabarola?

A questão 3 remete para o Nível Crítico de compreensão leitora, uma vez que mobiliza a avaliação que cada um de nós faz dos comportamentos dos outros.

3.5. Texto Literário para crianças: Literatura Oral e Tradicional e Literatura Contemporânea

Objetivo de aprendizagem: **verificar em textos a permanência de temas, situações, personagens**

3.5.1. Literatura oral e tradicional de S. Tomé e Príncipe: Matriz cultural. Património e Identidade

Literatura de circulação oral, de que se desconhece a autoria, e que é partilhada por muitos membros de uma comunidade. Estas histórias, cantigas, provérbios, rimas, adivinhas, são recontadas ao longo dos anos, porque contêm valores que ainda são partilhados na cultura local. Esta literatura é, assim, uma expressão do património cultural e da identidade, da forma de ser e estar, do povo que a divulga.

Nos textos recolhidos da tradição oral, respeita-se, tanto quanto possível, o registo oralizante no texto escrito, para sublinhar a sua dimensão popular.

3.5.1.1 Conto Tradicional: O tempo em que os cães falavam

“O casal Sam Fali e Sum Fléflé vivia em um povoado distante em meio à floresta. Um dia, Sum Fléflé foi caçar levando consigo o cãozinho Loló. Ao voltar para casa o pobre homem parava a todo o momento para descansar, pois a sua carga era por demais pesada. Em uma dessas paradas, o cãozinho Loló ofereceu-se para levar a carga em seu lugar, contanto que ele não revelasse à sua mulher que ele era capaz de desempenhar essa actividade e nem que era capaz de falar. Sum Fleflé aceitou, prometendo nada revelar à Sam Fali. Porém, a mulher desconfiou que algo tinha ocorrido e começou a perguntar ao marido quem tinha carregado a carga. Durante algum tempo o homem conseguiu guardar segredo, mas, ao ser ameaçado de abandono pela mulher, acabou por contar a verdade. Ao ver que tinha sido traído por seu amo, Loló gemeu muitas vezes e, desde esse dia, nunca mais cão algum falou.”⁴

Atividade 15

Objetivos de aprendizagem: Localizar a ação no tempo e no espaço; Estabelecer a sequência de acontecimentos

Questão 1: Identifique o espaço em que se passa a ação:
Compreensão inferencial.

Localização da informação no texto:

Floresta (caçada): “O casal Sam Fali e Sum Fléflé viviam em um povoado distante em meio à floresta. Um dia, Sum Fléflé foi caçar levando consigo o cãozinho Loló” “,” o cãozinho Loló ofereceu-se para levar a carga em seu lugar, contanto que ele não revelasse à sua mulher que ele era capaz de desempenhar essa actividade e nem que era capaz de falar”

Casa do casal (insistência da mulher em saber o que se passara)” Porém, a mulher desconfiou que algo tinha ocorrido e começou a perguntar ao marido quem tinha carregado a carga. Durante algum tempo o homem conseguiu guardar segredo, mas, ao ser ameaçado de abandono pela mulher, acabou por contar a verdade”.

Resposta: O espaço em que se passa a ação é a floresta e a casa do casal Sam Fali e Sum Fléflé.

Questão 2: Localize a ação no tempo

Localização da informação no texto:

“Um dia”, “Durante algum tempo”; “desde esse dia”

(Compreensão inferencial: Vários dias; Muito tempo, até hoje)

Resposta: O tempo é indeterminado, uma vez que só se pode contabilizar através da sequência das ações. Deduz-se que tenham passado vários dias desde o acontecido na floresta até ao homem revelar à mulher, o segredo do cão. A ação passou-se há muito tempo e até hoje os cães não falam.

(Compreensão inferencial)

⁴ Texto disponível em <http://pt.shvoong.com/books/childrens-literature/1627286-quando-os-c%C3%A3es-deixaram-falar/>

Objetivo de aprendizagem: Verificar em textos a permanência de temas, situações, personagens

Debate com os alunos: Refletir sobre os valores que estão na base da circulação desta história: Sublinhar o valor da lealdade e o honrar a palavra dada, o compromisso com o outro.

Questão 3: Esta história ainda fará sentido na cultura atual? Estes valores continuam a ser importantes? (Compreensão crítica)

3.5.1.2. Conto Tradicional: A esperteza da tartaruga

“Vida de Tartaruga não presta. Sempre a enganar todo o mundo, sempre a tentar ludibriar e sempre criando inimigos. Um dia a Tartaruga pensou casar com a filha do Rei. Entrou de mansinho no palácio do Rei.

- Sum Alê, Sum Alê...

- Vai-te embora, Tartaruga! Estou farto de ti.

- Come, mais quer comer todos os dias.

- Desaparece, mofino!

A Tartaruga senta-se num banquinho e encosta-se à sombra de uma árvore.

- Vai ficar até morrer, Tartaruga?

- Estou a espera da minha oportunidade.

- Então podes ficar aí até envelheceres.

- Sum Alê, Sum Alê, olha que galinha nunca se farta de comer.

- Que diabo, Tartaruga! Na minha capoeira todas as galinhas comem bem. Aqui não há fome. A Tartaruga calou-se e depois voltou à carga.

- Quer uma aposta? Se tu perder, o senhor Rei pode-me mandar matar...

- E se ganhares?

- Venho viver no palácio.

- Estás maluco?

- Se ganhar, a princesa sua filha será minha mulher.

O rei riu-se em grandes gargalhadas e mandou reunir toda a corte. Lá ia divertir-se à custa da Tartaruga. Mandou soltar todas as galinhas das suas cem capoeiras. Os servos trouxeram grandes cestos de milho e bebedouros. Toda a gente sentada em redor aguardava. A criação comeu, comeu até não poder mais, começando a dormir mesmo com dia claro, estendida no solo, sem sequer subir no poleiro. A Tartaruga levantou-se e tirou dum cesto grande, duas toras de lenha, muito velhas e carcomidas, cheias de mil bichinhos, desde ócólí até uzali, e começou a sacudir ruidosamente as toras de lenha no chão. As galinhas despertaram e avançaram para o banquete. A Tartaruga, ufana, exclamou contente:

- Minha miséria acabou! Galinha farta, comida variada nunca rejeita... e eu agora; o rei é meu sogro!”⁵

⁵ Texto disponível em file:///C:/Users/marta/Downloads/CPLP_miolo-contos

Atividade 16

Objetivos de aprendizagem: Localizar a ação no tempo e no espaço;
Estabelecer a sequência de acontecimentos

Questão 1- Identifique o espaço em que se passa a ação:

Compreensão literal.

Localização da informação:

Palácio do rei. “Um dia a Tartaruga pensou casar com a filha do Rei. Entrou de mansinho no palácio do Rei.”

Resposta: A ação passa-se no palácio do rei.

Questão 2- Identifique o tempo em que se passa a ação:

Tempo indeterminado. Contabilizado através da sequência das ações.

“Um dia”

Compreensão inferencial:

Resposta: A ação passa-se num dia, apenas, dado que os acontecimentos se sucedem sem interrupção de tempo.

Objetivo de aprendizagem: verificar em textos a permanência de temas, situações, personagens
Dimensão simbólica a debater com os alunos:

Refletir sobre os valores que estão na base da circulação desta história: o viver perto do poder, para apanhar o que sobra da sua mesa farta. Dizer que mesmo que o poder alimente bem os que o servem, eles sempre quererão mais. As galinhas subservientes nunca se cansarão de comer e as tartarugas (com a sua esperteza e a sua paciência) sempre tentarão alcançar o que parecia impossível para elas.

Questão 3: Esta história ainda fará sentido na cultura atual? A crítica à sociedade ainda é atual? Conhecemos pessoas assim? (Compreensão crítica)

3.5.2. Literatura Contemporânea de S. Tomé e Príncipe

Verifica-se na produção literária contemporânea em língua portuguesa, destinada a crianças, e, sobretudo no período posterior ao 25 de Abril de 1974, uma preocupação não só com a transmissão dos valores democráticos, como a promoção da igualdade, da liberdade, da justiça, da fraternidade, da tolerância, do pluralismo, da responsabilidade e da participação cívica, mas também com a introdução de valores até aí arredados da produção ficcional, como o combate ao consumismo, a igualdade de género, a educação ambiental, o multiculturalismo e a educação para a paz.

Textos produzidos a partir da 2ª metade do séc. XX, alguns expressamente dirigidos a crianças, que refletem os valores que se pretendem incutir nos cidadãos de S. Tomé e Príncipe.

3.5.2.1. Texto poético: *Lá no água grande*

Lá no Água Grande a caminho da roça
negritas batem que batem co’a roupa na pedra.
Batem e cantam modinhas da terra.
Cantam e riem em riso de mofa

histórias contadas, arrastadas pelo vento.
Riem alto de rijo, com a roupa na pedra
e põem de branco a roupa lavada.
As crianças brincam e a água canta.
Brincam na água felizes...
Velam no capim um negrito pequenino.
E os gemidos cantados das negritas lá do rio
ficam mudos lá na hora do regresso...
Jazem quedos no regresso para a roça.

Alda do Espírito Santo, 1976

Atividade 17

Objetivo de aprendizagem: Interpretar textos poéticos

Objetivo de aprendizagem: Avaliar/apreciar personagens e situações de uma história

Analisar com os alunos:

Texto que reflete sobre o passado colonial, afirmando a alegria e a liberdade sentida enquanto, em grupo, as mulheres lavam a roupa no rio, junto das suas crianças, e, por contraste, o silêncio, a quietude e a tristeza no regresso à roça. Sublinhar o contraste entre o espaço psicológico positivo do rio e o espaço psicológico negativo da roça, que geram emoções contraditórias (antítese) de alegria e de tristeza.

Sublinhar “cantam modinhas da terra” e “histórias contadas, arrastadas pelo vento” como literatura oral e tradicional que se divulga informalmente e em que não se identifica um autor, apenas alguém que conta o que já ouviu contar. A literatura contemporânea também faz apelo à tradição e a temas que ainda estão presentes na sociedade atual.

3.5.2.2. Texto poético: *Pué-rupé*

Meteu fato novo;
Sapato a luzir
Que lhe parece espelho,
Wé!...
Como vai vermelho,
como joga o braço,
Como joga o pé!
As moças cochicham:
“Nem parece o mesmo.”
“Tão limpo e lavado.”
Wé!...
“Nem olha para o lado!”
Como joga o braço,
Como joga o pé!...
Ó senhor!” Diz uma:
Já não fala à gente,
nem olha senhor?”
Wé!...
Mas ele não fala.

Mas ele não olha.
 Ele segue só...
 Wé!...
 Como cheira a obó...
 Como torce o corpo,
 Como joga o pé!

Marcelo da Veiga (com supressões). In *Boletim Cultural* nº8, Gulbenkian, 1986

Atividade 18

Objetivo de aprendizagem: Avaliar/apreciar personagens e situações de uma história

Questão 1: Caracterize a personagem em Pué-Rupé:

Caracterização física, psicológica e social. Direta e indireta.

Questão 2 (professor): Neste texto, que caracterizações exigem compreensão literal? E compreensão inferencial?

Respostas:

Questão 1: Caracterização física direta: fato novo, sapato a luzir, limpo e lavado.

Caracterização física indireta: perfumado, cheiroso: cheira a oboé.

Caracterização psicológica indireta: Vaidoso – Como vai vermelho, como joga o braço, como joga o pé!; Arrogante – “Nem olha para o lado!”, “Já não fala à gente, nem olha senhor?”.

Caracterização social indireta: O senhor proprietário, o dono da roça, que exhibe a sua diferença social perante a população.

Questão 2 (professor): Caracterização física direta- Compreensão literal

Caracterização física indireta - Compreensão inferencial;

Caracterização psicológica indireta - Compreensão inferencial e crítica; Caracterização social indireta - Compreensão inferencial e crítica.

3.5.2.3. Texto Poético: Leitura/Desenvolvimento

Dos quatro cantos das Ilhas
 dos funcá-funcá dos luchans
 que a leitura seja a luz que nos alumia,
 o sol que aquece os nossos corações.
 E tu, estudante,
 segue a estrada luminosa
 do conhecimento, da verdade da justiça,
 e sentirás a tua alma alva e pura.
 O ancião,
 mesmo de bengala na mão,
 não feneça na ignorância
 cultive o espírito do saber
 legando para o porvir
 a doutrina do entendimento.
 Aqueles que moram nas trevas
 no palácio da incerteza
 vegetam na turvação de ideias
 na bruma da contingência...

E tu, garoto de rua,
vai para a biblioteca, rapaz,
e desenvolve o País.
E tu, jovem,
espelho viçoso da sociedade,
mergulha nas páginas douradas do saber
e afoga-te no oceano da ciência.
Do fundo do meu coração desejo:
Que a leitura seja farol do Mundo
e que os homens encontrados
sejam clarão sem fim!

Manuel Jerónimo Salvaterra Júnior, *A ilha do amanhã*, 2001

Atividade 19

Objetivo de aprendizagem: verificar em textos a permanência de temas, situações, personagens

Debata com os alunos:

Poema com destinatário explícito: “E tu, estudante”. A importância do saber adquirido através da leitura. Esta deve acompanhar toda a vida do ser humano, desde a infância até à velhice, para que este possa ser útil à sociedade.

Sublinhar a oposição entre duas atitudes perante o saber: aqueles que moram nas trevas/no palácio da incerteza/vegetam na turvação de ideias/na bruma da contingência... e a atitude preconizada pelo sujeito poético, mergulha nas páginas douradas do saber/e afoga-te no oceano da ciência. A exortação final é uma explosão de luz por contraste com as trevas que há que vencer com a leitura: que a leitura seja farol do Mundo e que os homens encontrados sejam clarão sem fim!

“E tu, garoto de rua, vai para a biblioteca, rapaz, e desenvolve o País.” A construção de uma jovem nação que só será promissora se a sua juventude for culta.

Questões: Que atitude é a tua perante a leitura? Ela faz parte da tua vida? Em que situações? Achas que a leitura só deve fazer parte da aprendizagem na escola?

Compreensão leitora de nível crítico.

Para aprofundar o conhecimento que aqui se pretendeu transmitir, recomenda-se a consulta da Bibliografia e da *Sitografia* que se referem seguidamente.

Referências bibliográficas

- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Ed. Universidade Aberta.
- Giasson, J. (2005). *La lecture. De la Théorie à la Pratique*. Bruxelas: De Boeck & Larcier.
- Ribeiro de Souza, Luciana. (2014). *São Tomé e Príncipe em dois momentos identitários*. consultado em junho de 2018, disponível em <file:///C:/Users/marta/Downloads/9428-38823-1-PB.pdf> 13-11-2018
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em maio de 2019, disponível em http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em maio de 2019, disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler. Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: a Avaliação*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em maio de 2019, disponível em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/31558/1/ensino_leitura_avaliacao.pdf
- Viana, F. L., Ribeiro, I. et al. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina (disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11219>)
- <http://www.lusofoniapoetica.com/artigos/sao-tome-principe/alda-espirito-santo/biografia-alda-espirito-santo.html>, consultado em março de 2019.
- http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/1_ciclo_educacao_literaria.pdf, consultado em março de 2019.
- <http://pt.shvoong.com/books/childrens-literature/1627286-quando-os-c%C3%A3es-deixaram-falar/>, consultado em junho de 2018.
- file:///C:/Users/marta/Downloads/CPLP_miolo-contos.pdf, consultado em junho de 2018.
- <https://linguaportuguesa.blogspot.com/2009/11/literatura-oral-e-tradicional.html>, consultado em novembro de 2018.
- Ribeiro de Souza, Luciana. 2014. *São Tomé e Príncipe em dois momentos identitários*. consultado em junho de 2018, disponível em <file:///C:/Users/marta/Downloads/9428-38823-1-PB.pdf> 13-11-2018

III - O ENSINO DA GRAMÁTICA

Neste capítulo, organizado em três partes, procuramos clarificar *o que é* o conhecimento gramatical, *com que finalidades* devemos orientar o seu ensino e ainda *como* promover a construção ativa desta competência pelos alunos, transformando o seu conhecimento implícito em conhecimento explícito (gramatical) da língua.

É nosso objetivo, com este capítulo, promover, junto dos professores, a capacidade de operacionalizar, fundamentadamente, os conhecimentos obtidos e desenvolver a reflexão e análise crítica de situações e práticas pedagógicas promotoras do conhecimento gramatical, dirigidas a crianças do Ensino Básico.

Quanto aos conteúdos a serem trabalhados, partimos de uma sistematização de conceitos relativos ao conhecimento gramatical. Seguem-se a análise e a problematização de alguns objetivos que devem orientar o ensino da gramática e ainda a reflexão sobre alguns princípios subjacentes a diferentes atividades promotoras desta competência. Por fim, apresentamos uma possível abordagem ativa do ensino gramatical, que ilustramos com um exemplo de um laboratório gramatical, concebido para o 4.º/ 5.º ano de escolaridade, para trabalhar a capacidade de identificar os adjetivos qualificativos.

1. Do conhecimento implícito ao conhecimento explícito da língua

1.1. De que falamos quando falamos de conhecimento explícito da língua: alguns conceitos

Nas orientações curriculares atualmente vigentes em S. Tomé e Príncipe, pode ler-se que um dos domínios a ser trabalhado no Português, o conhecimento explícito (da estrutura e funcionamento) da língua, “implica o conhecimento refletido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua” (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 2010, p. 77). Estamos, pois, a falar da construção de uma competência que parte de um conhecimento implícito e inconsciente para comunicar, de forma a transformá-lo progressivamente num conhecimento metalinguístico, isto é, pensado para permitir ao falante da língua tomar consciência e refletir sobre o uso que faz dessa mesma língua, procurando deliberadamente conhecê-la melhor e encontrar explicação para muito daquilo que já conhece ou julga conhecer.

Esta é uma competência que se desenvolve em contexto escolar e que se traduz, por exemplo, na capacidade de identificar e nomear as unidades da língua (os fonemas e os grafemas, os morfemas, as palavras, os grupos sintáticos, etc.), descrevendo as suas propriedades, as regras para a sua combinação e adequando o seu uso a diferentes registos da oralidade e da escrita, naquilo que geralmente designamos de ensino gramatical.

Ora o conceito de gramática pode ter, como sabemos, vários sentidos. Vejamos alguns deles:

- O *manual de gramática* que descreve as regras e convenções do bom funcionamento de uma língua;
- A *matéria escolar*, integrada no programa da disciplina de Português;
- A *área do saber linguístico* que estuda a organização e funcionamento das línguas;
- O *conhecimento gramatical da língua*, adquirido e/ou aprendido, que cada falante vai construindo na sua mente e que nos permite produzir e compreender enunciados de uma língua (aquilo que podemos designar de *gramática mental*).

De todos estes sentidos da palavra *gramática*, o que mais nos interessa é o último, o relativo à *gramática mental*, para percebermos de que forma a criança constrói e desenvolve a

língua na sua mente. Defendemos que todos os falantes (sejam crianças não alfabetizadas, adultos alfabetizados ou analfabetos) vão construindo, na sua mente, uma gramática mental, uma espécie de “esqueleto” da língua que adquirem espontaneamente e que, com a entrada na escola, vão desenvolver à medida que vão aprendendo e conhecendo melhor essa língua.¹

Mas afinal, o que ensinam os professores e aprendem as crianças quando falamos de ensino-aprendizagem da gramática de uma língua?

Esta questão é particularmente pertinente atendendo à realidade linguística de S. Tomé e Príncipe, na qual o Português se apresenta como língua oficial, de prestígio e de escolarização². O facto de a Língua Portuguesa acumular estes três estatutos faz desta um fator condicionante do desenvolvimento individual integral e do exercício pleno da cidadania, no sentido em que limitações na competência linguística do falante condicionam o seu acesso ao conhecimento e à cultura, limitando a sua realização integral enquanto cidadão. Compete, pois, à Escola assegurar que todas as crianças venham a alcançar um conhecimento linguístico adequado às situações socio-culturais e, futuramente, profissionais, nas quais o desempenho linguístico se torna fundamental.

Apesar do reconhecimento do estatuto que o Português tem em S. Tomé e Príncipe, a situação linguística é complexa e coloca desafios ao seu ensino, dado que esta língua convive com crioulos que, não tendo já o estatuto de línguas maternas, exercem, ainda assim, uma forte influência sobre a Língua Portuguesa³.

Daqui resulta que, segundo Afonso (2009), ao referirmo-nos ao Português em S. Tomé e Príncipe,

devemos ter sempre presente [...] a coexistência de duas variantes do Português: o Português europeu, a norma, língua materna de uma parte diminuta da população e que, para a maioria, pode ser considerada língua segunda; [e] o Português local [“o falar santomense”], um falar de características [...] próprias, cujos desvios em relação à norma são significativos, em que se assiste a uma tendência cada vez maior para a contaminação do código escrito pelo código oral. Quando se afirma que o Português é a língua de muitos são-tomenses, é a esta variante que se está a referir.”
(Afonso, 2009, p. 70)

Sem pretendermos aqui alongar-nos na questão do estatuto do Português em STP, apresentamos de seguida, alguns princípios genéricos que se aplicam quer ao ensino-aprendizagem de uma língua materna, quer de uma língua segunda⁴.

¹ Importa aqui clarificar os conceitos de aquisição e aprendizagem. Segundo Sim-Sim (1995), a aquisição consiste num “processo de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino.” (p. 200). Já a aprendizagem é definida, pela autora, como o “processo por meio do qual, através da experiência ou da prática, de forma mais ou menos consciente, se instalam modificações no desempenho do sujeito. Ao contrário da aquisição, a aprendizagem envolve a consciencialização do conhecimento a aprender e um certo nível de explicitação e análise de quem ensina.” (Sim-Sim, 1988, p. 28) A título de exemplo, refere ainda a autora que a aquisição da marcha contrasta com a aprendizagem da condução de um veículo, tal como a aquisição da linguagem oral pode ser vista como contrastando com a aprendizagem da leitura e da escrita.

² O conceito de língua oficial remete para a língua adotada num dado país para uso nas atividades oficiais, nomeadamente legislativas, executivas e judiciais, bem como na educação e na comunicação social, em contexto nacional e internacional. Por outro lado, o conceito de língua de prestígio aplica-se quando o domínio de uma dada língua é considerado um fator de integração social e profissional, condicionando a aceitação do falante em determinados meios socioeconómicos e culturais. Por fim, o conceito de língua de escolarização remete-nos para situações em que uma dada língua é o veículo de transmissão e apropriação dos conteúdos disciplinares e condiciona assim o acesso ao conhecimento e o sucesso escolar em todas as outras áreas.

³ Referimo-nos concretamente ao Forro (crioulo predominante), ao Lunga Ngola (na parte oriental de S. Tomé), ao Lunguyé (crioulo do Príncipe), para além do crioulo de Cabo Verde e vestígios de línguas de origem bantu.

⁴ O termo língua materna designa a primeira língua adquirida desde os primeiros meses até perto dos 6/7 anos de idade, sendo que o termo língua não materna corresponde à designação dada a qualquer língua que seja aprendida numa fase posterior, após os 4 anos. Este último termo cobre duas outras designações: por um lado, a de língua segunda (ou L2), quando o falante está integrado numa comunidade em que a língua é usada na maior parte das situações comunicativas, e, por outro lado, a de língua estrangeira (LE) quando o falante contacta com a língua sobretudo em contexto de aprendizagem formal (na escola). A título de exemplo, podemos referir que, para muitas crianças em S. Tomé e Príncipe, que a sua língua materna será o falar santomense, tendo o Português europeu o estatuto de uma língua segunda e outras línguas aprendidas na escola, como o francês, o estatuto de língua estrangeira.

1.2. O que faz e o que deve fazer a Escola com o conhecimento da língua que os alunos apresentam

O termo “conhecimento explícito” implica, como vimos, a existência de um conhecimento implícito sobre a língua. Quer um adulto analfabeto, quer as crianças que chegam à escola manifestam já esse conhecimento, que lhes permite comunicar oralmente, ou seja, são utilizadores de uma dada língua e, para tal, mobilizam, de forma inconsciente, regras gramaticais para produzir frases nessa língua. Dizemos, por isso, que esse conhecimento implica a existência de uma gramática implícita ou mental, a partir da qual a Escola deve então partir para procurar transformar esse saber em conhecimento explícito (gramatical), alargando e aprofundando o domínio da língua.

Para o conseguir, é importante que a criança tenha oportunidade de ser orientada, desde cedo, a pensar sobre o conhecimento linguístico que já tem, tornando-se progressivamente consciente dele. Estamos, pois, a falar da promoção da consciência linguística, enquanto capacidade de pensar sobre a língua, a qual pode ser desenvolvida a partir dos 4/5 anos de idade, em atividades de consciência da sílaba, da rima, de palavras iniciadas pela mesma sílaba ou som até à consciência dos sons, das palavras e de frase.

Tradicionalmente, assumia-se que a transição entre este primeiro nível de conhecimento da oralidade (implícito) para o conhecimento gramatical (explícito) ocorria à entrada da criança no 1.º ano de escolaridade. Atualmente, no entanto, considera-se que esta transição (cf. figura 1) se faz de forma mais adequada quando decorre ao longo dos dois anos que antecedem a entrada no 1.º Ciclo, permitindo assim ajustar os ritmos de desenvolvimento de forma a garantir que, à entrada do 1.º ano, as crianças estão mais bem preparadas para desenvolver todo um conjunto de aquisições e aprendizagens que requerem tempo para se consolidarem.

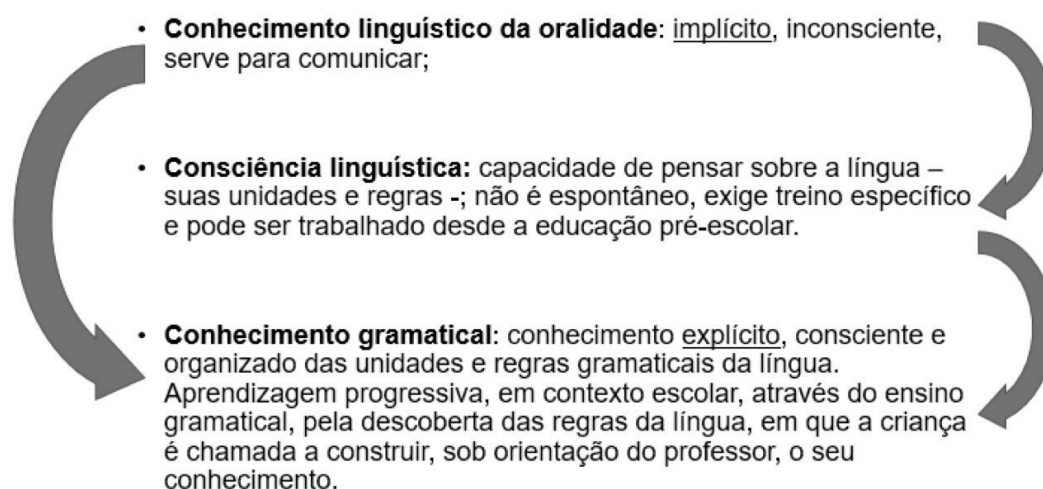


Figura 1: A transição do conhecimento implícito para o conhecimento explícito da língua

Naturalmente que, não sendo a frequência do pré-escolar obrigatória nem ainda generalizada em S. Tomé e Príncipe, importará que, nos casos em que a criança inicia o 1.º ano de escolaridade sem ter tido oportunidade de experienciar tais atividades de promoção da consciência linguística, o professor do 1.º Ciclo proporcione às crianças essa mesma oportunidade.

Por outro lado, no Ensino Básico, as atividades que visam trabalhar o conhecimento gramatical assentam, frequentemente, em tarefas de memorização e treino, por vezes de conceitos abstratos (por exemplo: o que é um nome, um adjetivo; um verbo; o sujeito e outras funções sintáticas) numa fase em que a criança ainda tem um pensamento muito concreto, o que dificulta a consolidação de conceitos e justifica, em certa medida, que o conhecimento gramatical seja apenas trabalhado a partir da 3.ª classe nas orientações curriculares oficiais vigentes em S.

Tomé e Príncipe. Daqui resultam, muitas vezes, atividades repetitivas e artificiais, no sentido em que surgem sem qualquer relação com a interpretação de texto, por exemplo, para cujo sentido possam contribuir. Importa, pois, criar condições para que o ensino tradicional da gramática, muito centrado em atividades repetitivas e de memorização, dê lugar a práticas em que o aluno é chamado a intervir e é implicado no estudo da gramática, na sequência de uma intervenção educativa centrada em metodologias de trabalho diferenciadas e ativas, como adiante teremos oportunidade de exemplificar. A ideia de que o professor é o detentor do saber e o aluno uma “tábua rasa”, ignorante da sua língua e avesso à aprendizagem gramatical, são outros dois aspetos a ser contrariados: o aluno deverá ser o protagonista do processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor deverá ser o de o conduzir à descoberta dos aspetos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua, a partir de situações de uso, promovendo a transição do conhecimento linguístico da oralidade para o conhecimento explícito.

Neste sentido, para além de ter uma clara perceção do que é o conhecimento gramatical a desenvolver, importa que os professores tenham consciência dos objetivos que devem orientar o seu ensino-aprendizagem.

2. Objetivos para o ensino da gramática

O estudo gramatical tem sido, em alguns países, questionado quanto ao seu interesse e utilidade, e, em virtude de variados motivos, desvalorizado na prática dos professores. Importa, também por isso, clarificar quais as razões que justificam o seu ensino.

Em Duarte (1998), encontramos uma sistematização dos três grandes tipos de objetivos que presidem ao ensino da gramática: objetivos instrumentais; objetivos atitudinais-axiológicos e objetivos cognitivos gerais e específicos.

No que diz respeito aos objetivos instrumentais, estes remetem para a utilidade do estudo da gramática enquanto instrumento ao serviço de outras aprendizagens, nomeadamente as assinaladas na figura 2:

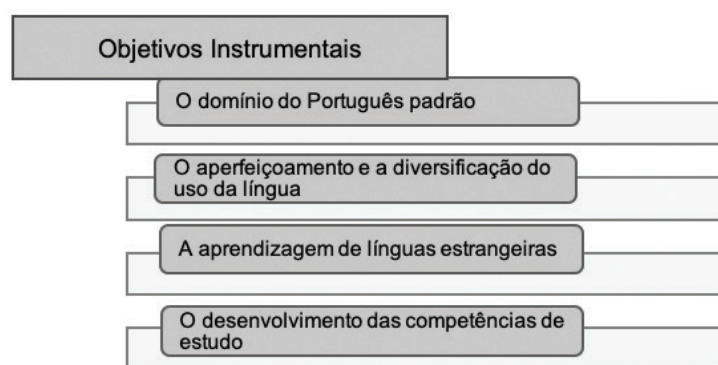


Figura 2: Objetivos instrumentais do ensino da gramática

O *domínio do Português padrão* é facilitado pelo ensino-aprendizagem da gramática, no sentido em que aquela variante da língua, sendo dominante na maior parte dos documentos escritos, é também a variante que a Escola deve veicular e ensinar. Em contextos linguísticos como o de S. Tomé e Príncipe, marcados por fortes interferências de crioulos na variante do Português padrão, o ensino da gramática pode e deve ajudar os alunos a tomarem consciência das diferenças entre a variante que constitui a língua materna da maior parte dos alunos (o falar santomense) e o Português padrão, que se espera que os alunos dominem no final da escolaridade.

Este domínio da língua passa, naturalmente, por um processo de *aperfeiçoamento* (para além da linguagem oral, o aluno deve ser capaz de fazer um uso adequado da linguagem escrita, sa-

bendo reconhecer, por exemplo, as correspondências fonema-grafema e grafema-fonema, cuja automatização é fundamental para aprender a ler e a escrever) e *diversificação* que implica, por exemplo, a capacidade de usar o discurso oral em situações formais (na apresentação de um trabalho, na participação num debate, para poder argumentar ou convencer alguém sobre determinado ponto de vista, entre outros).

Tal como é determinante no desenvolvimento de competências orais e escritas numa língua materna ou segunda, também na aprendizagem de línguas estrangeiras o ensino-aprendizagem gramatical pode contribuir para uma maior eficácia na aprendizagem, dado que um aluno que tenha um bom nível de conhecimento explícito da sua língua materna ou segunda terá, à partida, maior facilidade em transpor e mobilizar esse conhecimento e as estratégias cognitivas que lhe estão associadas para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

O ensino da gramática contribui ainda para o desenvolvimento de competências de estudo por parte do aluno, no sentido em que promove as capacidades de análise, síntese e de generalização, exercitadas igualmente noutras áreas curriculares. Na quase totalidade das disciplinas, os alunos aprendem e são avaliados com base em competências da língua portuguesa como sejam a expressão e compreensão oral, a leitura (na vertente da decifração e compreensão leitora), bem como a expressão escrita (na vertente das dimensões ortográfica e compositiva). Ou seja, implicando a reflexão gramatical uma consciencialização e uma análise sistematizada das unidades e regras da língua e tendo o trabalho em torno da gramática efeitos positivos em termos nomeadamente da leitura e escrita, daqui decorre que a gramática constitui, de forma indireta, uma condição de sucesso escolar nas disciplinas que fazem uso da língua portuguesa.

Um outro tipo de objetivos que importa salientar é de natureza atitudinal-axiológica, e remete para atividades que visam trabalhar nos alunos justamente as dimensões das atitudes e dos valores.

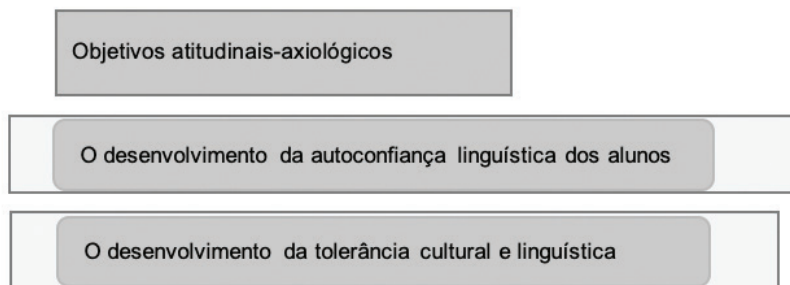


Figura 3: Objetivos atitudinais-axiológicos do ensino da gramática

Por um lado, o ensino-aprendizagem da gramática contribui para o desenvolvimento da autoconfiança linguística do aluno, ao “tornar consciente que a sua variante linguística de origem é tão complexa e estruturada e, portanto, tão digna de respeito como a variedade padrão”. (Duarte, 1998, p. 8) Por outro lado, essa autoconfiança alimenta-se justamente do facto de, à medida que o aluno se torna consciente do progressivo domínio do Português padrão, se tornar um utilizador mais seguro no seu conhecimento da língua e na utilização adequada dos diferentes registos de língua a mobilizar nas distintas situações comunicativas.

Outro dos efeitos do ensino-aprendizagem da gramática passa pelo desenvolvimento da tolerância cultural e linguística dos alunos, nomeadamente perante as diferentes variantes linguísticas que coexistem em S. Tomé e Príncipe. Isto é particularmente relevante dada a realidade linguística local, onde os crioulos exercem fortes interferências sobre o Português, mas têm vindo a ser desvalorizados e não serão, presentemente, falados senão por uma parte pouco significativa da população.

Por fim, assinalamos os objectivos cognitivos gerais e específicos, que se traduzem no ensino de métodos científicos e no treino do pensamento analítico, por um lado, e no aprofundamento do conhecimento da língua, por outro.

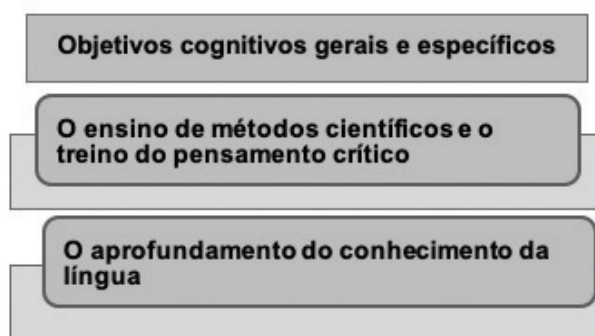


Figura 4: Objetivos cognitivos gerais e específicos do ensino da gramática

Tal como defendido por Duarte (1998) e Costa et al. (2011), as atividades gramaticais, quando concebidas numa perspetiva de um laboratório gramatical, como adiante veremos, proporcionam aos alunos oportunidades para desenvolverem, de forma ativa, um “olhar de cientista” em que são orientados pelo professor no sentido de observar a realidade (neste caso, linguística), colocar hipóteses e testá-las para chegar a uma determinada conclusão, num percurso de aprendizagem que reproduz os passos do método científico.

Naturalmente que proporcionar aos alunos situações de aprendizagem em que estes tomam consciência do que já sabem sobre a língua, transformando conhecimento implícito em explícito, constitui (como aliás acontece com muitos outros aspetos que são objeto de estudo, como sejam o funcionamento do aparelho digestivo, a História de STP ou a sua fauna e flora, etc.) um fator determinante para o desenvolvimento linguístico do aluno, o que potencia o sucesso escolar não só na língua portuguesa, mas também noutras áreas curriculares.

3. Como didatizar a gramática

Sendo a gramática um fator determinante para o domínio da língua, defendemos que deve ser trabalhada a partir do uso concreto da língua e ser contextualizada nos textos trabalhados pelos alunos, ao longo de um percurso de aprendizagem progressiva que permita que seja aplicada também nas competências de leitura, escrita e oralidade: a competência gramatical adquire-se na prática da leitura, da escrita e da reflexão sobre o funcionamento da língua.

Os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos santomenses, bem como a perceção que os seus professores manifestam revelam, por um lado, a importância que atribuem à gramática no processo de ensino-aprendizagem do Português e, por outro, a necessidade de uma renovação metodológica nas suas práticas docentes neste domínio.

Tendo por base este diagnóstico, apresentaremos, de seguida, um conjunto de princípios que nos parecem relevantes, no âmbito de uma abordagem ativa visando a construção gradual do conhecimento gramatical por parte dos alunos, tendo em consideração um particular cuidado na seleção e sequencialização dos conteúdos gramaticais (em função da sua frequência de uso, do seu grau de dificuldade e da sua precedência conceptual sobre outros conceitos), uma variedade de atividades

que permita a diversificação de operações cognitivas e a mobilização do conhecimento gramatical ao serviço de outras competências, como sejam a leitura, a escrita ou a oralidade.

Terminaremos este capítulo, propondo, numa abordagem ativa, um exemplo de didatização de um laboratório gramatical em torno da identificação de adjetivos, pensado para o 4.º/ 5.º ano de escolaridade.

3.1. Alguns princípios

3.1.1. Uma abordagem ativa visando a construção gradual do conhecimento

A necessidade de refletir sobre as práticas e de implementar outras metodologias no ensino-aprendizagem do conhecimento gramatical deverá ser equacionada numa perspetiva que considere as atuais conceções sobre um ensino centrado na promoção das aprendizagens.

Nesta linha de pensamento, defendemos, na esteira de Duarte (1998) e Duarte (2008), que o ensino da gramática deve recorrer a uma abordagem ativa e centrada no aluno, que é conduzido, sob orientação do professor, à descoberta do conhecimento gramatical. Para tal, compete ao professor guiar o aluno neste processo, oferecendo-lhe a possibilidade de realizar tarefas que passam pela manipulação de unidades da língua, observação dos efeitos produzidos, comparação dos dados resultantes, descoberta e explicitação das regularidades encontradas para mobilização dos saberes adquiridos ao serviço das restantes competências linguísticas. Entre outros aspectos a considerar, salienta-se o facto de tal metodologia permitir uma avaliação centrada em todo o processo de ensino-aprendizagem (e não já apenas no produto final), reconhecendo-se ainda a existência de diferentes ritmos de aprendizagem entre os alunos.

Longe de rejeitar a necessidade de memorização de regras, antes se insiste, nesta abordagem, no papel ativo que o aluno deve ter na sua descoberta, sob rigorosa orientação do professor. Este deve ter em conta o que se sabe atualmente sobre o funcionamento cognitivo dos alunos, ao prever atividades gramaticais proporcionando, de forma gradual, oportunidades de consolidação das aprendizagens.

3.1.2. Cuidado na seleção e sequencialização dos conteúdos:

Orientados pelas orientações curriculares oficiais e pela forma como aí se determina a seleção de conteúdos a trabalhar em cada ano de escolaridade, defendemos que a sequencialização dos mesmos deve ocorrer, nomeadamente em função de uma série de aspetos a ter em consideração.

3.1.2.1. Em função da frequência do seu uso

O trabalho em torno de alguns conteúdos gramaticais encontra-se, por vezes, associado a práticas rotineiras e nem sempre justificadas pela importância do conteúdo gramatical ou sequer pela frequência com que o mesmo é ativado. As tarefas em torno dos nomes coletivos correspondem, frequentemente, a uma destas situações. No exemplo seguinte, elenca-se uma seleção de nomes próprios, na qual, para além de alguns equívocos (o termo bando designa não apenas um conjunto de aves, mas também de macacos, por exemplo), encontramos sistematicamente nomes coletivos como *cáfila*, que designam animais que não fazem parte do imaginário infantil da maior parte das crianças. Não pretendemos pôr em causa o desejável alargamento do vocabulário infanto-juvenil que este tipo de atividade promove, mas antes chamar a atenção para a necessidade de os professores selecionarem, de entre os conteúdos gramaticais a trabalharem, os que são mais relevantes e significativos para cada contexto educativo.

Alcateia – conjunto de lobos	Exército – conjunto de soldados	Ninhada – conjunto de aves, filhos
Armada – conjunto de navios	Fato – conjunto de cabras	Olival – conjunto de oliveiras
Arquipélago – conjunto de ilhas	Fauna – conjunto de espécies animais	Pelotão – conjunto de militares, atletas
Assembleia – conjunto de pessoas	Flora – conjunto de espécies vegetais	Piquete – conjunto de policiais, empregados
Banda – conjunto de músicos	Formigueiro – conjunto de formigas	Pomar – conjunto de árvores de fruto
Bando – conjunto de aves	Frota – conjunto de navios, aviões	Povo – conjunto de pessoas
Batalhão – conjunto de soldados	Gente – conjunto de pessoas	Quadrilha – conjunto de ladrões, malfeitores
Cáfila – conjunto de camelos	Grupo – conjunto de pessoas	Rancho – conjunto de pessoas
Cacho – conjunto de bananas, uvas...	Laranjal – conjunto de laranjeiras	Rebanho – conjunto de ovelhas, cabras
Cardume – conjunto de peixes	Leva – conjunto de prisioneiros	Récua – conjunto de animais de carga
Chusma – conjunto de pessoas	Magote – conjunto de pessoas	Regimento – conjunto de soldados
Companha – conjunto de pescadores	Malta – conjunto de pessoas	Réstia – conjunto de alhos, cebolas
Companhia – conjunto de pessoas	Manada – conjunto de bois	Sobral – conjunto de sobreiros
Constelação – conjunto de estrelas	Mata – conjunto de árvores silvestres	Souto – conjunto de castanheiros
Cordilheira – conjunto de serras	Matilha – conjunto de cães	Turma – conjunto de estudantes
Coro – conjunto de cantores	Molho – conjunto de flores, vegetais, chaves...	Vara – conjunto de porcos
Elenco – conjunto de atores	Montado – conjunto de sobreiros	Vinha – conjunto de videiras
Enxame – conjunto de abelhas	Multidão – conjunto de pessoas	
Esquadrilha – conjunto de aviões		

Figura 5: Lista de nomes coletivos (disponível em <https://pt.scribd.com/document/372993290/Nomes-comuns-Coletivos>)

Esta insistência na explicitação recorrente de determinados nomes coletivos contrasta, por exemplo, com a sistemática ausência e não explicitação da regra que permitiria que os alunos evitassem um dos erros ortográficos mais frequentes, nas primeiras produções escritas, quando escrevem, conforme pronunciam, palavras como *macacu* ou *gatu* em vez de *macaco* e *gato*. Bastaria, para tal, que os professores explicassem a regra segundo a qual, em Português, a vogal [u] é sempre representada pela letra *u* quando ocorre numa sílaba tónica (por ex. *peru*) e raramente quando ocorre em sílaba átona.

3.1.2.2. Em função do seu grau de dificuldade

As propostas de atividades que se seguem são exemplificativas de como um mesmo conteúdo gramatical pode ser explorado, implicando um grau de dificuldade menor ou maior, em função do nível de escolaridade a que se destina.

No primeiro exemplo (figura 6), temos uma proposta de atividade rotineira, com um grau de dificuldade relativamente baixo, que exige apenas que o aluno substitua o sintagma nominal ou preposicional sublinhado pelo respetivo pronome.

1. Substitua a expressão sublinhada por um pronome equivalente.

- A população não recebeu as notícias muito bem.
- O jornalista questionou a testemunha de forma intensa.
- Amanhã, não lerei as revistas à minha avó.
- Ontem, li as notícias ao meu avô.

Figura 6: Atividade de substituição de sintagmas nominais e preposicionais por pronomes

Há, ainda assim, um crescendo de dificuldade na resolução da atividade da alínea a) e b) (*recebeu-as* e *questionou-a*) para a alínea c) (*não lhe lerei*) e daí para a alínea d) (*li-lhas*).

Já na proposta que se segue (figura 7), encontramos uma atividade do mesmo tipo, em que se solicita a substituição de sintagmas pelos respetivos pronomes, mas sem qualquer outra pista senão a de que devem ser evitadas repetições. Ao indicar a finalidade da atividade (para evitar repetições) sem explicitar quais os sintagmas a serem substituídos, é exigido ao aluno que ponha o seu conhecimento gramatical, de forma mais autónoma, ao serviço da melhoria da expressão escrita, ou seja, com uma finalidade que vai para além da mera atividade gramatical por si só.

2. Empregue pronomes pessoais complemento para evitar repetições

2.1. Ele telefonou à Rita e convidou **a Rita** para a festa.

2.2. Eu não te explico essas regras porque já sabes **essas regras**.

Figura 7: Atividade de uso de pronomes pessoais ao serviço da competência escrita

3.1.2.3. Em função da sua precedência conceptual

Um outro tipo de cuidado que o professor deve ter em consideração, ao sequencializar os conteúdos gramaticais a serem trabalhados com os alunos, prende-se com a necessidade de ter em atenção que há determinados conteúdos que têm precedência sobre outros, no sentido em que, sem que um determinado conteúdo gramatical esteja devidamente consolidado, é prematuro avançar para a aprendizagem de outros conteúdos que pressupõem a capacidade de mobilizar o primeiro. Por exemplo, antes de o aluno ser capaz de distinguir em que contextos é que a palavra “a” é um determinante, um pronome pessoal ou uma preposição, é prematuro trabalhar o conceito de complemento indireto, dado que esta função sintática implica a capacidade de identificar a preposição que lhe está associada. Atividades como a ilustrada na figura 8 proporcionam justamente ao aluno a possibilidade de testar o conhecimento previamente construído, com base nas características distintivas entre a preposição (palavra invariável) e o determinante e o pronome (ambas palavras variáveis, sendo que o determinante precede o nome, ao passo que o pronome o substitui ou substitui todo o grupo nominal que o nome integra).

Lê com atenção a frase e responde às “adivinhas”:

Ela foi a Príncipe visitar a mãe e encontrou-a adoentada.

Parecemos iguais mas não somos, quem somos nós? Associa cada uma das palavras sublinhadas a uma das seguintes alíneas.

- a) Acompanho um nome à minha direita; concordo com ele em género e número. (Resposta: a mãe)
- b) Substituo um nome; concordo com ele em género e número. (Resposta: encontrou-a)
- c) Ninguém me convence a passar para o plural, nem a mudar de género! (Resposta: foi a Príncipe)

Figura 8: Atividade para distinguir quando é que a palavra a funciona como determinante, pronome ou preposição

3.1.3. Variedade de atividades, diversificando as operações cognitivas

Os resultados da investigação em vários sistemas educativos têm mostrado as vantagens cognitivas e instrumentais de uma conceção do ensino da gramática que privilegia atividades variadas e adequadas aos conteúdos a serem trabalhados. No ensino da gramática, não há metodologias únicas, sendo que as aprendizagens gramaticais podem passar, por exemplo, por operações como a explicitação do raciocínio e a manipulação das frases (quando há uma regra que pode ser aplicada) ou a memorização (quando se trata de um fenómeno irregular, como é o caso da conjugação dos verbos irregulares *ser* ou *estar*), por exemplo.

No exemplo da figura 9, encontramos justamente um esquema que explicita quais as diferentes estratégias que podem ser mobilizadas pelos alunos quando confrontados com uma palavra cujo significado desconhecem, desde a ativação da memória auditiva à análise da estrutura interna da palavra até à dedução a partir do sentido da frase ou a consulta do dicionário.

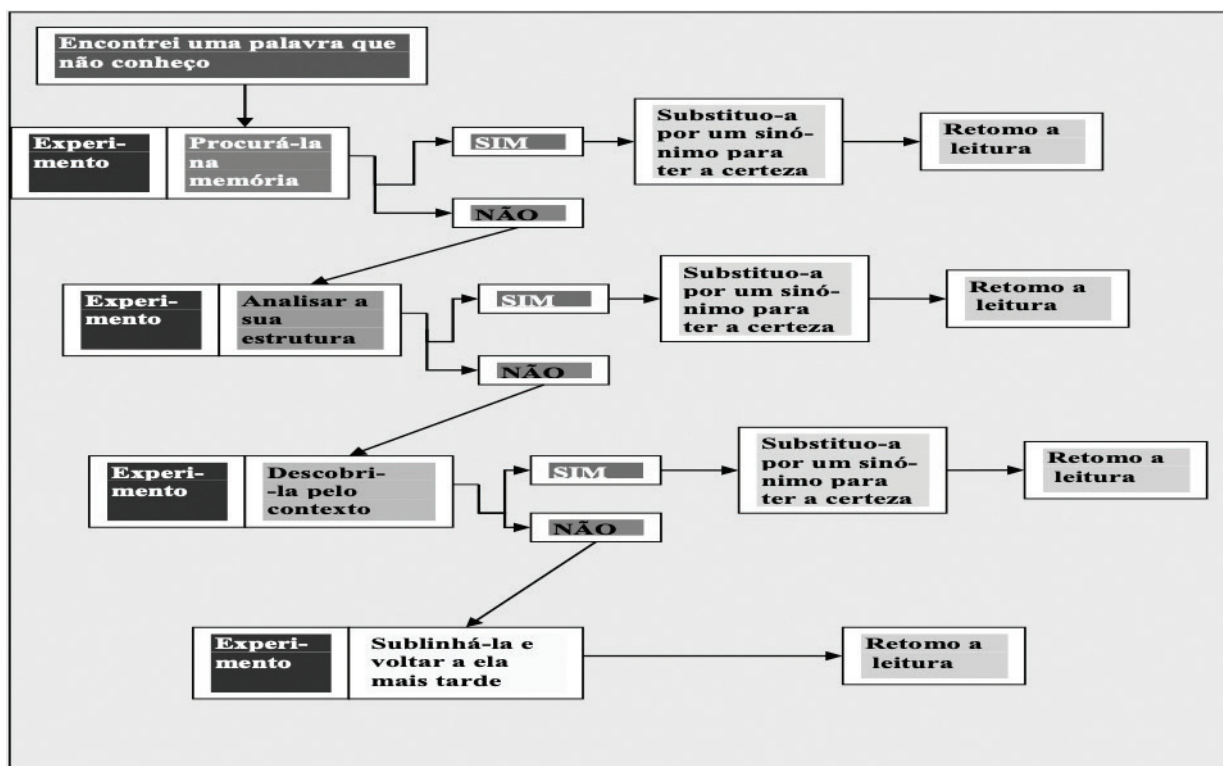


Figura 9: Estratégias a ativar pelo aluno quando confrontado com uma palavra desconhecida

3.1.4. Mobilização de conhecimento gramatical ao serviço de outras competências (leitura, escrita e oralidade)

Tal como tivemos oportunidade de ilustrar em alguns dos exemplos acima apresentados, defendemos que o ensino da gramática deve ser feito a partir do uso concreto da língua e contextualizado nos textos trabalhados pelos alunos, ajudando-os a ultrapassar dificuldades ao nível da expressão escrita, mas também de compreensão leitora, ou mesmo da oralidade. De facto, a competência gramatical adquire-se na prática da leitura, da escrita e da própria reflexão sobre o funcionamento da língua, pelo que não faz sentido a separação artificial com que, frequentemente, o trabalho gramatical é isolado das restantes competências linguísticas.

Dado o seu carácter transversal, o Português, sendo a língua de escolarização em S. Tomé e Príncipe, pode ser um elemento facilitador ou, em alternativa, dificultar o processo de ensino aprendizagem. Vejamos como a utilização de uma construção frásica de aquisição tardia, como são as frases passivas, pode comprometer a compreensão da leitura.

Habitados a tipos de frase na voz ativa (como *O gato arranhou o Zé*), em que o sujeito surge no início da frase, seguindo-se o verbo e só depois o(s) complemento(s) do verbo, as crianças, quando confrontadas com frases na voz passiva (*O Zé foi arranhado pelo gato*), têm necessariamente de alterar a forma como organizam os elementos da frase para a compreenderem corretamente. Ora, nestas fases do seu desenvolvimento, as crianças têm tendência a interpretar as frases passivas da mesma forma que as frases ativas, mais frequentes, associando o primeiro sintagma nominal (*o Zé*) ao sujeito da frase e assim interpretando a frase *O Zé foi arranhado pelo gato* como equivalente a *O Zé arranhou o gato*.

Num estudo realizado com crianças portuguesa (Sim-Sim, 1997), foi possível verificar que a compreensão de diferentes frases passivas, por crianças com 4, 6 e 9 anos de idade melhorava à medida que se avançava na idade das crianças. Na figura 10, reproduzimos uma tabela que

registra a taxa de acerto (percentagem de respostas corretas) verificadas e na qual é possível perceber que nem todas as frases passivas apresentam o mesmo grau de dificuldade para crianças da mesma faixa etária.

	4 anos	6 anos	9 anos
O Zé foi arranhado pelo gato.	93%	99%	99%
O Zé foi beijado pela menina.	37%	48%	77%
A carteira foi roubada aqui.	10%	11%	21%

Figura 10: Taxa de acerto na compreensão de frases passivas (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011, p. 34)

De facto, a frase *O Zé foi beijado pela menina*, sendo um tipo de passiva a que chamamos de reversível, dado que permite uma construção alternativa também ela válida (*O Zé beijou a menina*), apresenta mais dificuldades do que a primeira. No caso da frase *O Zé foi arranhado pelo gato*, o conhecimento do mundo que as crianças têm contribui para uma mais correta interpretação da frase passiva, no sentido em que a leitura alternativa (*O Zé arranhou o gato*) é excluída pela maior parte das crianças (mesmo os de 4 anos) como não sendo plausível.

Por fim, uma passiva do tipo *A carteira foi roubada aqui* revela ser a que maiores e mais prolongadas dificuldades apresenta na sua compreensão, dado que as crianças não parecem ser capazes de processar (compreender) a frase quando o agente da passiva é omitido. Curiosamente, este terceiro tipo de frase passiva, o que mais dificuldades de compreensão coloca aos alunos até relativamente tarde (aos 9 anos, a sua compreensão está ainda longe de estar consolidada, apresentando uma taxa de acerto muito diminuta, de 21%) ocorre sistematicamente nos enunciados dos problemas de matemática que os alunos dessa faixa etária são chamadas a resolver.

“No quintal do Venâncio, colheram-se 137 bananas. Encheram-se 5 caixas de bananas para vender. Em cada caixa, couberam 25 bananas. Quantas bananas não foram vendidas?”

Figura 11: Enunciado de problema de matemática (adaptado de *Matemática 3 – Livro de fichas Pasta Mágica*, Porto: Areal)

Em síntese, um ensino da gramática que tenha em atenção todos estes aspetos acima referidos contribui não só para o desenvolvimento do conhecimento linguístico, como ainda determina as competências de leitura, escrita e oralidade, fundamentais nas aprendizagens a promover nesta como em qualquer outra área do saber.

3.2. Uma abordagem ativa organizada em fases

Temos vindo a defender aqui uma metodologia ativa, de tipo experimental, na qual os alunos têm oportunidade de manipular a língua e de refletir sobre ela, de forma crítica, treinando o pensamento analítico e a experimentação, atividades que, aliás, são chamados a realizar igualmente noutras áreas, como a matemática (na resolução de problemas) ou as ciências (por via do método experimental).

Como podemos observar na figura 12, tal metodologia implica uma reformulação do próprio papel do professor, que caminha “à frente” e simultaneamente “ao lado” do aluno, num percurso estruturado em diversas fases.

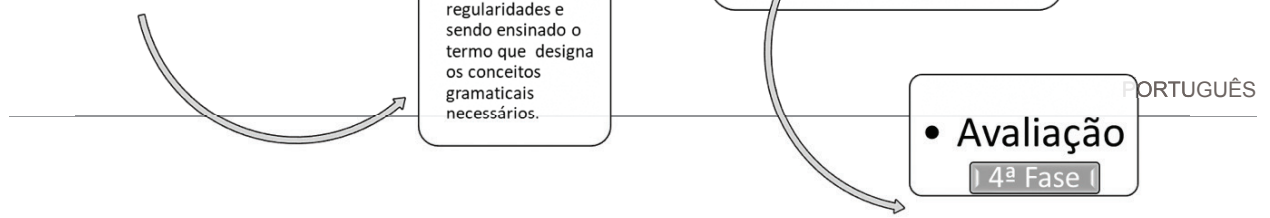


Figura 12: Fases da didatização do conhecimento gramatical

Na primeira [fase], da exclusiva responsabilidade do professor, este seleciona o tópico a trabalhar, estuda-o e aprofunda-o numa extensão e grau muito superiores aos que estarão em jogo em aula [...]. Identificado o objetivo a atingir, o professor reúne e organiza os dados linguísticos que considera mais significativos para a compreensão desse tópico.

(Duarte, 1998, p. 119)

Mas de todos os intervenientes, o aluno será aquele que maiores desafios será chamado a enfrentar, nesta construção do conhecimento pela descoberta e valorização do espírito crítico:

Na segunda etapa, será dada oportunidade à turma para descrever tais dados, agrupando-os em função das suas semelhanças e diferenças, detetando regularidades, e sendo-lhe, sempre que apropriado, ensinado o termo que designa o(s) conceito(s) gramatical(is) necessários. A partir da observação e descrição dos dados, a turma será convidada a reformular a generalização descritiva que capta o comportamento dos dados e, com a ajuda do professor, “afiná-la-á” de modo a que ela seja o mais clara e geral possível. Atingida esta etapa, o professor fornecerá novos dados do mesmo tipo, que servirão para os alunos testarem a validade da generalização que formularam. Como resultado deste trabalho, a turma pode ser levada a reformular tal generalização por os novos dados apresentados terem revelado a sua inadequação) ou a mantê-la.

A terceira etapa do trabalho envolve a realização de exercícios de treino propostos pelo professor, que devem ser de diferentes tipos – produzidos para serem realizados em pequenos grupos e individualmente, com e sem recurso a materiais auxiliares [...], na aula e em casa –, destinados a garantir que as generalizações descritivas descobertas na fase anterior do trabalho fiquem armazenadas na memória de longo prazo e possam, portanto, ser activadas pelo aluno sempre que necessário.

A quarta etapa consiste na avaliação dos conhecimentos aprendidos sobre o tópico gramatical estudado.

(Duarte, 1998, pp.119-120)

Concebido o estudo gramatical como uma atividade de descoberta, sob orientação do professor, Duarte (2008) propõe que professor e alunos desenvolvam um trabalho que se desenrola em diversos momentos (a saber: a problematização, a observação, a colocação de hipóteses; a testagem; a validação, a exercitação e a avaliação).

Passamos, de seguida, a explicitar em que consiste cada um destes momentos:

Problematização: O professor poderá formular uma **pergunta** acerca de um conjunto de dados fornecidos à criança ou apresentar um **problema**, a partir, por exemplo, de uma produção oral ou escrita de um aluno ou construída pelo professor.

Observação: A criança deve ser levada a **observar** os dados ou a situação-problema, procurando identificar regras para resolver o problema.

Colocação de hipóteses: Pretende-se levar a criança a formular **hipóteses**, partindo das suas intuições e observações que o seu conhecimento implícito da língua lhe permite fazer.

Testagem: Consiste em testar as hipóteses formuladas, orientando o aluno para atividades de manipulação dos dados fornecidos, de forma a selecionar a hipótese mais adequada.

Validação: Pretende-se, nesta etapa, escolher a hipótese adequada, pela observação de novos dados ou de problemas semelhantes àqueles a que a hipótese colocada consegue dar resposta, de forma a registá-la sob a forma de uma regra gramatical.

Exercitação: Visa proporcionar aos alunos atividades distribuídas ao longo do tempo, que lhes permitam **exercitar** o conhecimento construído, com vista à consolidação das aprendizagens.

Avaliação: Por fim, e no momento mais oportuno, **avaliar** a aprendizagem relativa à pergunta ou problema identificado.

3.2.1 Um exemplo de didatização de um laboratório gramatical

Nesta última parte desta unidade dedicada ao ensino da gramática, apresentamos uma sequência didática elaborada sob o formato de “laboratório gramatical”⁵, através do qual se propõe, num percurso organizado em várias fases, a construção do conhecimento gramatical que permita aos alunos a identificação de adjetivos.

Começamos por consultar as orientações curriculares oficiais de STP, tendo selecionado objetivos específicos para o 4.º e 5.º anos de escolaridade (consultar figura 13) que assumimos como pressupostos para o trabalho a desenvolver neste laboratório gramatical.

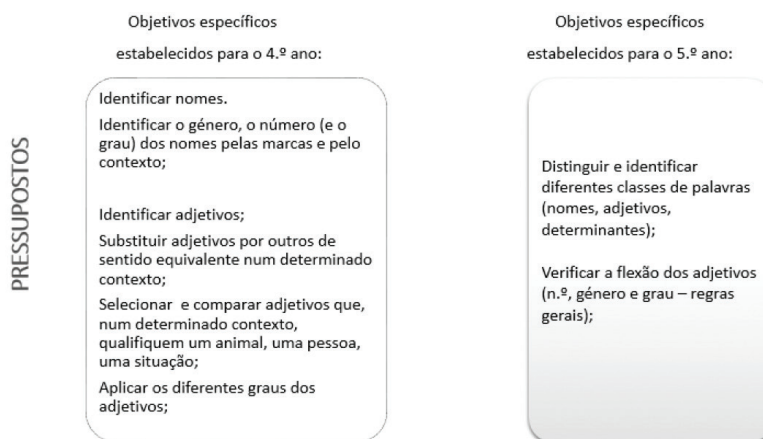


Figura 13: Objetivos específicos para o 4.º e 5.º anos pré-definidos para o laboratório gramatical em torno dos adjetivos

Apresentamos igualmente a sistematização do conhecimento gramatical que consideramos necessário que o professor tenha presente na fase de preparação dos materiais (figura 14).

O **Adjetivo**, palavra variável (tipicamente em género, número e grau) que acompanha o Nome ao qual se refere e ao qual atribui qualidades ou com o qual estabelece relações. Subdividem-se em:

A) Qualificativos - exprimem qualidades dos nomes, com os quais concordam em género e número. aparecem em posição pós-nominal e em posição pré-nominal:

menino lindo – lindo menino ; casa grande – grande casa

podem ocorrer como nome predicativo de sujeito: A casa é grande.

O menino é lindo. uma casa muito grande

são graduáveis: um menino muito lindo

têm normalmente antónimos: lindo – feio grande - pequeno

B) Relacionais - estabelecem uma relação com o nome, com o qual concorda em género e número. aparecem apenas em posição pós-nominal

a revolta estudantil – *a estudantil revolta o apoio estatal – *o estatal apoio

não ocorrem em posição predicativa *A revolta foi estudantil. *O apoio foi estatal.

não são graduáveis *uma revolta muito estudantil *um apoio muito estatal

não têm antónimos uma revolta inestudantil um apoio inestatal

C) Numerais - indicam o lugar de ordem ocupado pelo objeto que o nome indica. Os adjetivos numerais são, na sua maioria, palavras derivadas de números ordinais, concordam sempre em género com o nome e aparecem antes deste. (Ex. Foste o segundo aluno a concorrer.)

⁵ A sequência didática aqui apresentada retoma, com ligeiras adaptações, a versão publicada em Silva (2010).

Figura 14: Sistematização do conhecimento gramatical do professor em torno do adjetivo

De entre os aspetos a ter em consideração pelo professor, destacamos os traços morfológicos, sintáticos e semânticos que permitem caracterizar os adjetivos, bem como a distinção entre adjetivos qualificativos, relacionais e numerais, sendo que, para os objetivos específicos propostos, serão apenas tidos em consideração os adjetivos qualificativos. De forma a distinguir esta subclasse da dos adjetivos relacionais, deverá o professor ter presente as propriedades que os distinguem. Assim, enquanto que os adjetivos qualificativos podem ocorrer ora antes ora após o nome ao qual atribuem qualidades e ainda como nome predicativo de sujeito, admitem ainda variação quanto ao grau e apresentam antónimos. Já os adjetivos relacionais podem apenas ocorrer após o nome, não admitem posição predicativa nem variação quanto ao grau ou antónimos.

Tendo presente tais traços e características distintivas, uma primeira etapa da sequência didática a apresentar aos alunos tem início com o enunciado de uma questão, sem que seja mencionada, nesta fase, a designação do conteúdo gramatical a ser trabalhado, em claro contraste com o que é a prática mais tradicional do ensino da gramática. Ao longo desta etapa, o aluno é levado a observar e a desenvolver consciência sobre aspetos relativos ao comportamento sintático dos adjetivos qualificativos, para chegar à validação final na figura 15.

PROBLEMA:

Os animais dividem-se em espécies (os cães, os gatos, os castores, as aranhas, as águias, as baleias, etc.) tal como as palavras se dividem em "espécies" gramaticais. Já conheces os nomes e os determinantes. Hoje vais conhecer uma "espécie" nova de palavras.

OBSERVAÇÃO:

Ora observa com atenção as seguintes frases:

- (1) A Ana vendeu duas casas pequenas.
- (2) Estas casas tinham uns armários velhos.
- (3) Também tinham chaminés sujas.
- (4) Agora, a Ana tem uma casa maior.
- (5) Nesta casa, há um jardim perfumado.
- (6) A Ana comprou uns cortinados coloridos.
- (7) A casa nova da Ana tem uma garagem grande.
- (8) É uma bela casa!

Observa as palavras que estão sublinhadas. A que outras palavras da frase se referem elas? Lista-as.

As palavras casas, armários, chaminés, casa, jardim, cortinados e garagem pertencem, como sabes, à "espécie" dos Nomes.

VALIDAÇÃO:

Podemos então concluir que as palavras sublinhadas acompanham os Nomes, os quais classificam, atribuindo qualidades.

Figura 15: Primeira etapa do laboratório gramatical para identificar adjetivos

Numa segunda etapa (figura 16), os alunos são novamente convidados a observar as mesmas frases, para agora experimentarem outro comportamento típico dos adjetivos, que se revela na possibilidade de os mesmos serem omitidos quando acompanham nomes aos quais atribuem qualidades. Seguem-se tarefas que implicam testar esta hipótese e a sua validação.

OBSERVAÇÃO:

Repara de novo nas frases 1 a 8:

- (1) A Ana vendeu duas casas pequenas.
- (2) Estas casas tinham uns armários velhos.
- (3) Também tinham chaminés sujas.
- (4) Agora, a Ana tem uma casa maior.
- (5) Nesta casa, há um jardim perfumado.
- (6) A Ana comprou uns cortinados coloridos.
- (7) A casa nova da Ana tem uma garagem grande.
- (8) É uma bela casa!

TESTE: Experimenta reescrevê-las sem as palavras sublinhadas:

- (9) A Ana vendeu duas casas.
- (10) Estas casas tinham uns armários.
- (11) Também tinham chaminés.
- (12) Agora, a Ana tem uma casa.
- (13) Nesta casa, há um jardim.
- (14) A Ana comprou uns cortinados.
- (15) A casa da Ana tem uma garagem.
- (16) É uma casa!

HIPÓTESE: Achas que estas frases estão bem formadas?

VALIDAÇÃO: Podemos então concluir que as palavras sublinhadas podem, quando acompanhadas dos respetivos Nomes, ser retiradas da frase.

Figura 16: Segunda etapa do laboratório gramatical para identificar adjetivos

Na etapa seguinte (figura 17), os alunos voltam a partir da observação de frases, para serem chamados a tomar consciência e a validar o comportamento morfológico dos adjetivos.

OBSERVAÇÃO: Repara de novo nas frases 1 a 8:

- (1) A Ana vendeu duas casas pequenas.
- (2) Estas casas tinham uns armários velhos.
- (3) Também tinham chaminés sujas.
- (4) Agora, a Ana tem uma casa maior.
- (5) Nesta casa, há um jardim perfumado.
- (6) A Ana comprou uns cortinados coloridos.
- (7) A casa nova da Ana tem uma garagem grande.
- (8) É uma bela casa!

Os Nomes *casas*, *armários*, *chaminés* e *cortinados* estão no número plural. Lista as palavras sublinhadas que os classificam. _____

O que observas quanto à variação em número destas palavras?

Os Nomes *casa*, *jardim* e *garagem* estão no número singular. Lista as palavras sublinhadas que os classificam.

O que observas quanto à variação em número destas palavras?

VALIDAÇÃO:

Podemos então concluir que as palavras sublinhadas que acompanham os Nomes, classificando-os, variam em número tal como os Nomes que acompanham variam em número.

Figura 17: Terceira etapa do laboratório gramatical para identificar adjetivos

Por último, na 4.^a etapa deste laboratório gramatical (figura 18), partindo novamente da observação de frases, os alunos são chamados a verificar a possibilidade de variação quanto ao grau (neste caso, o superlativo absoluto analítico, dado ser uma das formas mais fáceis de manipular, pois implica apenas acrescentar a palavra *muito* à frase) como uma das características distintivas dos adjetivos qualificativos.

OBSERVAÇÃO:

Observa agora as frases 17 a 20:

- (17) A Ana vendeu duas casas **muito** pequenas .
- (18) Estas casas tinham uns armários **muito** velhos.
- (19) Também tinham chaminés **muito** sujas.
- (20) Agora, a Ana tem uma casa **muito** maior.

A palavra **muito** que acrescentamos à frase, antes de cada uma das palavras sublinhadas, está a dar mais intensidade à palavra sublinhada em cada uma das frases. Por isso se diz que palavras como **muito**, quando acompanham palavras como as acima sublinhadas, alteram o grau destas mesmas palavras.

TESTE:

Queres experimentar acrescentar a palavra **muito** à esquerda destas palavras sublinhadas?

- (21) Nesta casa, há um jardim _____ perfumado.
- (22) A Ana comprou uns cortinados _____ coloridos.
- (23) A nova casa da Ana tem uma garagem _____ grande.
- (24) É uma _____ bela casa!

VALIDAÇÃO:

Podemos então concluir que as palavras sublinhadas que acompanham os Nomes, classificando-os, podem variar em grau.

Figura 18: Quarta etapa do laboratório gramatical para identificar adjetivos

Na figura 19, apresenta-se uma sistematização de todas as propriedades identificadas, sendo a designação metalinguística do conteúdo gramatical só agora introduzida e os alunos convidados a aplicar estas pistas numa atividade de exercitação (ver figura 20).

Hoje, descobriste uma “espécie” de palavras novas: as palavras sublinhadas nas frases 1 a 8 são **adjetivos**.

Aprendeste que esta “espécie” ou classe de palavra tem as seguintes propriedades:

- - acompanham os Nomes, que qualificam;
- - quando acompanham os Nomes, podem ser retiradas da frase, sem que a frase se torne agramatical;
- - variam em número da mesma forma que os Nomes que acompanham.
- - variam em grau.

Proposta:

Quando quiseres saber se uma palavra é um adjetivo, podes usar estas pistas. Vamos experimentar?

Figura 19: Sistematização das propriedades validadas no laboratório gramatical para identificar adjetivos

Nesta última etapa da sequência didática, os alunos são chamados a aplicar as propriedades validadas, tendo por base o texto “Adjetivite”, que consideramos particularmente significativo para a tarefa proposta aos alunos. Nele se observa uma grande abundância de adjetivos, cuja repetição dá ao texto um cunho literário. Sem esta quantidade de adjetivos (os quais podem ser omitidos pelos alunos, de acordo com a segunda etapa do laboratório), o aluno é levado a constatar que o texto se torna um texto banal e, por via dessa constatação, fica assim mais consciente do efeito estético que o uso de determinadas palavras pode causar.

“Adjetivite

“Era uma bela manhã de Primavera. [...] Que manhã fabulosa! Era uma manhã excitante e intrigante, poderosa, aventureira, uma manhã maravilhosa. No entanto, a certa altura – tudo o que acontece, acontece a «certa altura» -, a manhã começou a sentir-se mal, esquisita, estranha, bizarra. Mandou-se chamar o médico. Que médico? Um bom médico. Um médico sábio. Um médico experiente. Um médico famoso. Um médico paciente. [...]

Ei-lo que entra no quarto da nossa doentinha, a manhã de Primavera. É um quarto pequeno, amoroso, decorado, limpo e alegre, etc. O médico bom, sábio, experiente, famoso, entra e dirige-se à cama estreita. Palpa o pulso da bela, fresca, ventosa, perfumada, luminosa manhã de Primavera. Diz, depois de pigarrear (pigarrear é coisa que os médicos gostam muito de fazer):

- Esta manhã de Primavera está muito mal, doente, enferma. [...]

- Que tem ela? Que se passa? – perguntámos em coro, à volta da cama. [...]

- Esta manhã de Primavera engoliu uma quantidade excessiva de adjetivos e, por consequência, o nível de adjetivos no sangue subiu demais. [...] Ela está com uma adjetivite, coitadinha. [...] É uma doença grave, que inspira cuidados, mas basta operá-la aos adjetivos em demasia, repetitivos, que não estão lá a fazer nada e volta a ser uma bela manhã de Primavera normal.

Respirámos de alívio. A adjetivite, afinal, tem solução! É só tirar os adjetivos repetitivos, que estão a mais...”

Figura 20: Texto “Adjetivite” (adaptado de Luísa Costa Gomes e Afonso Cruz (2009) *Dom Mínimo, o Anão Enorme e Outras Histórias*. Lisboa: Texto Editores) proposto para a atividade de identificação de adjetivos.

Para aprofundar o conhecimento sobre os tópicos abordados neste capítulo, recomenda-se a consulta da bibliografia indicada na próxima página.

Referências bibliográficas:

- Afonso, H..L (2009). *Interferências linguísticas: contributo para o ensino da língua portuguesa em S. Tomé e Príncipe* (Dissertação de mestrado em Língua e Cultura Portuguesa não publicada). Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Consultado em 14/06/2019, disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/480>
- Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do programa: conhecimento explícito*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação. Consultado em 14/06/2019, disponível em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/celoriginal.pdf>
- Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*, Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em 14/06/2019, disponível em http://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf
- Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In *A língua mãe e a paixão de aprender. Actas* (pp. 110-123). Porto: Areal.
- Gonçalves, F.; Guerreiro, P. & Freitas, M. J. (2011). *O Ensino da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em 14/06/2019, disponível em <http://www.dge.mec.pt/materiais-didaticos-elaborados-no-ambito-do-pnep>
- Ministério da Educação e Cultura. (2010). *Proposta Curricular do Ensino (1.ª a 4.ª classe). Revisão Curricular dos Programas para a 5.ª e 6.ª classes do Ensino Básico da República Democrática de S. Tomé e Príncipe*. S. Tomé e Príncipe: MEC/UNICEF.
- Silva, C.V. (2010). Para uma didáctica da gramática: a aula de Língua Portuguesa como um Laboratório de Língua. In *Textos selecionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística (pp. 717-732). Consultado em 14/06/2019, disponível em <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/47-Maria-Cristina.pdf>
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua. In A. de Carvalho (org.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 198-226). Porto: Porto Editora.

IV – O ENSINO DA ESCRITA

Com este capítulo pretendemos sensibilizar os professores para duas dimensões da escrita: ortográfica e compositiva. A exploração destas duas dimensões permitirá a compreensão da interligação da escrita com as restantes competências aqui abordadas (oralidade, leitura, educação literária e gramática) e proporcionará um conjunto de atividades e saberes pedagógicos que os professores poderão aplicar na sua prática letiva.

Assim, no final deste capítulo, o professor deve ter atingido os seguintes objetivos:

Primeiro - reconhecer a importância do oral no ensino da escrita, nomeadamente da consciência fonológica na pedagogia da ortografia;

Segundo - identificar os erros mais comuns no domínio da ortografia e respetivas estratégias de ensino;

Terceiro - aplicar os conhecimentos sobre texto e fases de produção no ensino da escrita compositiva de vários géneros textuais.

1. Do oral ao escrito

A escrita é uma invenção do Homem. O sistema de escrita alfabética, constituído por um conjunto de sinais gráficos que representam os sons da língua e que reproduzem a pronúncia das suas palavras, tem pouco mais de três mil anos.

Quando um indivíduo nasce e começa a falar a sua língua materna, não sente necessidade de conhecer a escrita. No entanto, precisamente porque a escrita resulta de uma aprendizagem e não de uma aquisição espontânea, a sua normalização e o seu respetivo ensino tornam-se necessários.

Daí o ensino da escrita nas salas de aula; daí a ortografia como disciplina gramatical que visa normalizar a representação escrita de uma língua; e daí o texto como dimensão compositiva e como domínio de aplicação de todo o conhecimento linguístico.

A oralidade é o ponto de partida para a escrita. Quando comunicamos oralmente, (uso primário) usamos o aparelho fonador para produzir os sons da fala, usamos o ar para fazer propagar esses sons e usamos o aparelho auditivo para receber esses mesmos sons¹ e o resultado dessa comunicação é dinâmico porque acontece de modo síncrono e em presença do nosso interlocutor, isto é, face a face. Em contrapartida, quando usamos uma língua recorrendo à escrita (uso secundário), o sistema de representação implica um suporte físico de natureza visual (papiro, pedra, madeira, papel, écran...) e o resultado dessa comunicação é estático porque acontece de modo assíncrono, na ausência do nosso interlocutor e mediado por esse mesmo suporte que pode ter a forma de livro, carta ou email. A aprendizagem da escrita na escola, tanto numa fase inicial como numa fase mais avançada, pressupõe uma apropriação das diferenciações entre a oralidade e a escrita que corresponde a um longo percurso de aprendizagem.

De forma sucinta, são as condições de produção e de uso que justificam as diferenças da escrita relativamente à oralidade e que podem ser detalhadas no seguinte quadro:

¹ Para aprofundar esta matéria, consultar as três áreas da fonética (articulatória, acústica e perceptiva).

Oralidade	Escrita
Alto grau de redundância	Baixo grau de redundância
Baixo nível de densidade lexical	Alto nível de densidade lexical
Menor articulação frásica Maior utilização da coordenação	Maior articulação frásica Maior utilização da subordinação
Menos planeado	Mais planeado
Menos prescritivo	Mais prescritivo
Presença de elementos suprasegmentais (timbre e intensidade)	Ausência de elementos suprasegmentais (timbre e intensidade); recurso à explicitação
Presença de elementos prosódicos [entoação, acento, pausas e ritmo] e para-linguísticos [gritos e choros, gestualidade corporal e facial]	Presença da pontuação e sinais auxiliares de escrita Substituição parcelar dos elementos prosódicos: pontuação, sublinhados, aspas, itálicos, parêntesis,
Contínuo sonoro	Descontínuo gráfico, organização da mancha gráfica em unidades discretas (parágrafo, período, palavra, letra ...)
Obediência à linearidade temporal	Flexibilidade na apresentação de conteúdos e gestão dos espaços brancos para hierarquizar informação: quadros, grelhas, listas, diagramas, cor, etc.

Adaptado a partir de: Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L (2011)

Enquanto representação gráfica da língua oral, um sistema de escrita alfabética (como é o caso do Português), para ser completo deve atender a três requisitos básicos: deve servir para comunicar; deve ser composto de sinais gravados numa superfície, e estes sinais devem constituir um conjunto de elementos em número limitado que, através de convenções específicas (regulamentáveis), reproduza a fala humana. Esses sinais e essas convenções são constituídos por:

- Letras ou grafemas, cujo conjunto ordenado constitui o alfabeto, e dígrafos² que representam os sons da língua;
- Diacríticos ou notações léxicas (til, apóstrofo, cedilha, hífen e trema) que indicam a pronúncia exata da palavra e acentos gráficos (agudo, grave e circunflexo) que são colocados em cima das letras e que assinalam a pronúncia de uma vogal ou a sílaba tónica de uma palavra;
- Sinais de pontuação (ponto, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, travessão) que representam características prosódicas da fala (pausas, ritmo, entoações...);
- Sinais auxiliares (parênteses curvos, parênteses retos, barra oblíqua, aspas, asterisco, chaveta) que fornecem indicações sobre o tipo de discurso.

Em síntese: para o trabalho pedagógico do professor interessa ter presente que o sistema oral se reveste de uma natureza primária, dinâmica e não regulamentável e o sistema escrito de uma natureza secundária, estática e regulamentável.

1.1. Consciência fonológica

Segundo Freitas, Alves e Costa, (2007), a consciência fonológica é uma capacidade complexa que consiste em identificar e manipular as unidades do oral. Esta capacidade subdivide-se em três tipos: consciência silábica – que consiste em isolar sílabas (por exemplo, pra.tos); consciência intrassilábica – que consiste em isolar unidades dentro da sílaba (por exemplo, pr.a-t.os); e consciência fonémica ou segmental – que consiste em isolar sons da fala (por exemplo, p.r.a.t.o.s).

Esta capacidade metalinguística desenvolve-se em várias fases: aos três, quatro anos, a criança identifica rimas e aliterações; aos quatro anos, já realiza a divisão silábica de palavras com duas ou três sílabas; por volta dos cinco anos de idade, começa a operar ao nível do fonema, identifi-

² Um dígrafo é um conjunto de letras que representam um único som; por exemplo, em Português, <nh> representa o som [ɲ] na palavra “ninho”.

cando sons em palavras; aos seis anos, a criança é capaz de realizar a maioria das atividades, embora persistam algumas lacunas relativas à consciência fonémica que só serão colmatadas aquando da aprendizagem da leitura e da escrita.

O desenvolvimento da consciência fonológica encontra-se intimamente relacionado com a aprendizagem da leitura e da escrita. Se, por um lado, a escrita beneficia do desenvolvimento da consciência fonológica, por outro lado, também a consciência fonológica beneficia da escrita. Assim, a leitura e a escrita influenciam-se mutuamente, pelo que se salienta a importância de promover estas competências até à entrada no 1º ciclo, como forma de prevenir dificuldades futuras no processo de aprendizagem da associação grafema-fonema (leitura) e fonema-grafema (escrita). Do ponto de vista pedagógico, na aprendizagem da ortografia, é importante ter em conta o ponto de partida da criança, na fase pré-escolar (nomeadamente, as conceções sobre a escrita; o distinguir um desenho de um texto escrito; o relacionar a função comunicativa da escrita com um determinado contexto; o aplicar princípios específicos da expressão escrita, como a separação das palavras por meio de um espaço) e as aquisições alcançadas na fase escolar (nomeadamente, a descoberta da relação global entre a sequência de palavras escritas e a linguagem oral; a identificação das sílabas numa palavra; a tomada de consciência da existência de fonemas). A competência ortográfica atua no decurso do processo de escrita, juntamente com outras competências nomeadamente com a oralidade, a leitura e o conhecimento gramatical da língua, pelo que não pode ser vista isoladamente.

1.2. Complexidade entre sons e letras

O sistema ortográfico do português é dotado de grande complexidade. Segundo Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L (2011), esta afirmação pode ser ilustrada pelos seguintes exemplos:

- i) falta de correspondência absoluta entre fonemas e grafemas - o mesmo grafema pode representar mais do que um fonema (por exemplo, nas palavras **c**ume e **ce**do) e o mesmo fonema pode ser representado por mais do que um grafema (por exemplo, **g**iz e **j**arra);
- ii) presença de dígrafos que representam apenas um som (por exemplo, **ach**ar, **ni**nho, **pass**o);
- iii) presença do “h”, consoante muda (por exemplo, **h**omem);
- iv) recurso a acentos gráficos e diacríticos para especificar o valor das letras (por exemplo, **câ**mara, **paço**, **põe**);
- v) diversidade de realizações fonéticas correspondentes à própria variação linguística (por exemplo, chuva, que, na norma padrão, se pronuncia [xuvɐ] e, em algumas zonas do norte de Portugal, se pronuncia [xubɐ]).

No quadro que se segue, são apresentados exemplos dos vários tipos de relações entre sons da fala e ortografia do Português.

Som da fala	Ortografia	Exemplos
1 som	1 grafema	[f] ↔ <f>
1 som	Vários grafemas	[s] ↔ <s> <çapato> <c> <cinzeiro> <ss> <massa> <ç> <paço>
1 som	1 dígrafo	[n] ↔ <nh> <ninho>
Vários sons	1 grafema	[ó] ↔ <o> <toça> [o] ↔ <o> <loba> [u] ↔ <o> <lob <u>o</u> >
1 som	1 dígrafo	[k] ↔ <qu> <qu <u>e</u> da>
2 sons	2 grafemas	[kw] ↔ <qu> <f <u>re</u> quente>
Ausência de som	1 grafema	[ø] ↔ <h> <hom <u>e</u> m>

Considerando a complexidade entre sons e letras (grafemas), do ponto de vista pedagógico, é importante que o professor, de forma simples, demonstre ao aluno que a ortografia não representa os sons do Português de uma forma biunívoca (tal como acontece com os sons da fala [p], [t] e [f] e os respetivos grafemas <p>, <t> e <f> nas palavras <povo>, <tema> e <favas>), pois, segundo Duarte, I. (2000: 396), “um mesmo grafema pode representar mais do que um som da fala” e “inversamente, um mesmo som pode ser representado por diferentes grafemas”.

1.3. Existência de uma forma ortográfica única

No ensino da ortografia, para além dos aspetos decorrentes da complexidade entre sons e letras, há que ter em conta que existe uma forma da oralidade que está mais próxima da forma ortográfica.

Este aspeto verifica-se quando há sons que nem sempre são ditos (por exemplo, a palavra <experiência> muitas vezes é pronunciada como <exp’riência>); quando há palavras que habitualmente se pronunciam de uma forma muito diferente daquela como são escritas (por exemplo, as palavras <também> e <está> são frequentemente pronunciadas como <tamém> e <‘stá> ou <‘tá>, respetivamente), e quando ocorrem algumas variantes regionais e sociais que apresentam uma distância maior em relação à representação ortográfica (por exemplo, *<baca> por <vaca>, no norte de Portugal).

Algumas destas situações serão exploradas mais adiante no âmbito das estratégias para a abordagem dos erros mais comuns na ortografia.

2. Pedagogia do erro

O erro faz parte do crescimento e do conhecimento humano. Muitas vezes, chegamos a uma grande invenção ou a uma descoberta extraordinária por tentativa e erro. Como diziam os Romanos: *errare humanum est*.

O erro na sala de aula acontece também com frequência e não é necessariamente mau. Há muitas formas de errar e há muitos modos de atuar perante o erro. Cabe ao professor analisar a situação, perceber a causa do erro e transformá-lo numa oportunidade em vez de um problema. Detetar um erro atempadamente pode evitar erros maiores no futuro; perceber por que razão o aluno errou pode permitir adequar a estratégia de ensino, evitar o desgaste do ato pedagógico e recuperar o ânimo do aluno. Abordar o erro numa perspetiva positiva e construtiva significa, por exemplo, fazer do erro um pretexto ou um ponto de partida para a explicação de um determinado

fenómeno em que todos ficam mais esclarecidos e preparados para o futuro.

Segundo Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L (2011), o erro ortográfico pode constituir uma pista muito importante para ajudar o professor a adotar estratégias que permitam desenvolver a competência ortográfica, a partir do que o aluno já aprendeu e perspetivando eventuais lacunas na sua aprendizagem. Por isso, salienta-se a importância de envolver a criança no processo de correção do erro e a importância de avaliar para intervir.

2.1. Erros mais comuns na ortografia

Na linha do que acabámos de expor a propósito da Pedagogia do erro, é também importante tipificar e sistematizar um conjunto de erros mais comuns na ortografia, por duas razões: por um lado, para não se pessoalizar o erro (isto é, para o erro não ficar associado ao aluno “a”, “b” ou “c”, pois expõe e enfraquece o aluno perante a turma desnecessariamente); por outro lado, para se conseguir ganhos de generalização, através do carácter exemplificativo, dado o tipo de prática recorrente que interessa corrigir.

Nesta dinâmica, se forem os próprios alunos a detetarem os seus próprios erros e se forem os próprios a procurarem compreendê-los, sob a orientação do professor, estes terão mais facilidade em encontrar estratégias para ultrapassar as suas dificuldades e as suas lacunas, transformando o professor num facilitador ao serviço da aprendizagem dos alunos em que estes aprendem por eles próprios,.

Assim, de acordo Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L (2011), podemos tipificar e sistematizar os erros mais comuns na ortografia da seguinte forma:

- i) Inobservância de regras ortográficas de base fonológica – contexto;
- ii) Incorreção quanto à forma específica das palavras – critério lexical;
- iii) Inobservância de regras de base morfológica – representação do morfema do masculino;
- iv) Transcrição da oralidade (escreve como fala/ouve);
- v) Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras – critério lexical;
- vi) Incorreções de acentuação: ^ circunflexo; ´ agudo; ` grave;
- vii) Incorreções na utilização de minúsculas e maiúsculas;
- viii) inobservância da unidade gráfica da palavra:
 - a) junção de palavras;
 - b) separação de elementos de uma palavra;
 - c) utilização ou não do hífen;
 - d) translineação.

No sentido de ilustrar esta tipologia de erros ortográficos, procedemos à reprodução de algumas frases agramaticais³ no Português europeu. Para que a sua abordagem fosse mais prática e de leitura mais simplificada, propomos uma tabela onde, por um lado, identificamos (coluna 1), corrigimos (coluna 2) e tipificamos (coluna 3) o erro, e por outro lado, propomos uma estratégia pedagógica (coluna 4) para o professor levar a cabo em sala de aula.

Na coluna 1 desta mesma tabela, para além das palavras da frase destacadas a negrito, incluímos outros exemplos de erros equivalentes (que não fazem parte da frase apresentada) para alargar a ilustração e a tipificação do erro.

Assim, recomenda-se que, antes de consultar a referida tabela, se proceda à realização dos exercícios propostos seguindo a ordem apresentada.

³ O asterisco (*) é aqui utilizado para indicar uma frase agramatical; isto é, que não está correta sob o ponto de vista gramatical.

Atividade 1:

*Muitos meninos voram à piscina.

Assinalar os erros ortográficos

Propor uma estratégia pedagógica

O aluno escreveu com erro	O aluno devia ter escrito	Tipo de erro	O professor deve
voram aito muitos	foram apito Muitos	i) Falha de transcrição - não utilização do grafema <f> - não identificação do fonema [p] - utilização do grafema <n> para representar a nasalidade da vogal	Trabalhar a consciência fonológica - discriminação dos sons [v] e [f] - identificação do som [p] Recorrer à via lexical dado que a ortografia correta não corresponde à pronúncia.
pescina auga ronião	piscina água reunião	ii) Transcrição da oralidade (escreve como fala/ouve)	Reforçar a consciência dos registos (menos cuidado no oral e mais cuidado no escrito)
tribu	tribo	iii) Inobservância de regras ortográficas de base fonológica - tónica	Ensinar a regra ortográfica: o fonema [u] em sílaba átona pode ser representado graficamente por <o> ou <u>

Atividade 2:

*Kero uma guitarra e um caro.

Assinalar os erros ortográficos

Propor uma estratégia pedagógica

O aluno escreveu com erro	O aluno devia ter escrito	Tipo de erro	O professor deve
kero esqleto cincuenta	quero esqueleto cinqüenta	iii) Inobservância de regras ortográficas de base fonológica - contexto	Ensinar a regra ortográfica de representação do som [k] por <qu>, quando a seguir se encontram as vogais <e> ou <i>
gerra guitarra seginte	guerra, guitarra, seguinte	iii) Inobservância de regras ortográficas de base fonológica - contexto	Ensinar a regra de representação do som [g] por <gu>, quando a seguir se encontram as vogais <e> ou <i>
caro ero	carro, erro	iii) Inobservância de regras ortográficas de base fonológica - contexto	Ensinar a regra de representação do som [R] pelo dígrafo <rr>, entre duas vogais

Atividade 3:

*No fin do jogo emtrei no canpo.

Assinalar os erros ortográficos

Propor uma estratégia pedagógica

O aluno escreveu com erro	O aluno devia ter escrito	Tipo de erro	O professor deve
campo sonbra conbinar	campo sombra combinar	iii) Inobservância de regras ortográficas de base fonológica - contexto	Ensinar a regra ortográfica: <m> só antes de <p> ou
comvém comfirmar omde entrei emcher amjo amca pimgo	convém confirmar onde entrei encher anjo anca pingo	iii) Inobservância de regras ortográficas de base fonológica - contexto	Ensinar a regra de utilização de <n>, para nasalizar a vogal, antes de outras consoantes que não <p> ou
fin con	fim com	iii) Inobservância de regras ortográficas de base fonológica - contexto	Ensinar a regra de utilização de <m>, para nasalizar a vogal, no final da palavra

Atividade 4:

***Eles terão um rouchinol numa caicha.**

Assinalar os erros ortográficos

Propor uma estratégia pedagógica

O aluno escreveu com erro	O aluno devia ter escrito	Tipo de erro	O professor deve
caicha queicho rouchinol	caixa, queixo, rouxinol	iii) Inobservância de regras ortográficas de base fonológica - contexto	Ensinar a regra de utilização de escrita com <x>, para o som [j], a seguir aos ditongos <ai>, <ei>, <ou>
amavão faram	amavam farão	iii) Inobservância de regras ortográficas de base fonológica - acentual	Ensinar a regra de escrita com <am> ou com <ão>, nas terminações verbais da 3ª pessoa do plural; o ditongo final [aw] é escrito com a grafia <am> quando pertence a uma sílaba átona, enquanto as formas verbais com grafia <ão> correspondem a sílabas tônicas
tiverão pediram	tiveram pedirão		Mobilizar a informação morfológica: <am> pretérito imperfeito e <ão> futuro do indicativo (3ª pes. pl.)

Atividade 5:

***Consigno ver o gatu no muru.**

Assinalar os erros ortográficos

Propor uma estratégia pedagógica

O aluno escreveu com erro	O aluno devia ter escrito	Tipo de erro	O professor deve
o gatu o coelhu no muru compridu gordinhu	o gato o coelho no muro comprido gordinho	iv) <u>Inobservância de regras de base morfológica</u> – representação do morfema do masculino	Ensinar que o morfema /o/, que surge em muitos nomes e adjetivos nas formas do masculino, corresponde ao fonema [u], mas é representado na grafia por <o>
compru consigu	compro consigo (verbo)	iv) <u>Inobservância de regras de base morfológica</u> - representação do morfema da 1. ^a pessoa do singular do presente do indicativo dos verbos da 1. ^a e 3. ^a conjugações	Ensinar que o morfema ⁴ /o/, que surge em muitas formas verbais da 1. ^a pessoa do singular do presente do indicativo da 1. ^a , 2. ^a e 3. ^a conjugações, corresponde ao fonema [u], mas é representado por <o>

Atividade 6:

****Ontem, ficai no Porto e comprai dois livros, mas um fico na livraria.**

Assinalar os erros ortográficos

Propor uma estratégia pedagógica

O aluno escreveu com erro	O aluno devia ter escrito	Tipo de erro	O professor deve
comprai ficaí	comprei fiquei	iv) <u>Inobservância de regras de base morfológica</u> – representação do morfema	Ensinar que o morfema /ei/, que surge em muitas formas verbais da 1. ^a pessoa do singular do pretérito perfeito dos verbos da 1. ^a conjugação, pode corresponder à pronúncia [aj]
compro fíco	comprou ficou	iv) <u>Inobservância de regras de base morfológica</u> – representação do morfema	Ensinar que o morfema /ou/, que surge em muitas formas da 3. ^a pessoa do singular do pretérito perfeito dos verbos da 1. ^a conjugação, pode corresponder pronúncia [o], sem ditongo, que está na base da escrita com a vogal <o>

Atividade 7:

***Ontem, fomos lá; hoje, va-mos aí e, amanhã, jogaram cá.**

Assinalar os erros ortográficos

Propor uma estratégia pedagógica

⁴ Morfema – unidade mínima capaz de expressar significado na constituição morfológica de uma palavra. Exemplos: Prefixos; Sufixos; Marcas de género (masculino/feminino) ; Marcas de pessoa (1.^a, 2.^a, 3.^a) ; Marcas de tempo verbal presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, futuro...); Marcas de modo verbal (indicativo, conjuntivo...).

O aluno escreveu com erro	O aluno devia ter escrito	Tipo de erro	O professor deve
fomus vamus	fomos vamos	iv) Inobservância de regras de base morfológica – representação do morfema	Ensinar que o morfema / mu/ é representado por <mos> e corresponde à 1.ª pessoa do plural
va-mos compra-mos escreve-mos	vamos compramos escrevemos	iv) Inobservância de regras de base morfológica – representação do morfema	Ensinar que o morfema / mu/ é representado por <mos>, representa a 1.ª pessoa do plural e não se separa por meio de hífen
jogaram falaram	jogarão falarão	iv) Inobservância de regras de base morfológica – representação do morfema	Ensinar que <am> é o morfema do pretérito perfeito e <ão> do futuro do indicativo (3ª pes. pl.) Mobilizar a informação fonológica: <am> sílaba átona, <ão> sílaba tônica

Atividade 8:

***Se a princesa não se come em caza, teria fome.**

Assinalar os erros ortográficos

Propor uma estratégia pedagógica

O aluno escreveu com erro	O aluno devia ter escrito	Tipo de erro	O professor deve
anda-se come-se ri-se	andasse comesse risse	iv) Inobservância de regras de base morfológica – representação do morfema	Ensinar que a terminação <asse>, <esse>, <isse>, corresponde à marca da 3.ª pessoa do singular do pretérito imperfeito do conjuntivo, conforme se trate da 1.ª, 2.ª ou 3.ª conjugações; Para distinguir o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo (Ex: se andasse) da forma pronominal do Presente do Indicativo (Ex: anda-se) sugere-se a transformação para a negativa – “se não andasse” vs. “não se anda”; do sublinhado o que se separou foi apenas a forma pronominal; o morfema <asse> não se separou porque é parte integrante da forma verbal do pretérito imperfeito do conjuntivo.
gostozo bondozo firmesa levesa franceza chinezza baroneza princeza duquesza	gostoso bondoso firmeza leveza francesa chinesa baronesa princesa duquesa	iv) Inobservância de regras de base morfológica – representação do morfema	Ensinar que a terminação –oso, –eza, associam-se a sufixos que se mantêm ao longo das diferentes palavras derivadas; Explicitar que o sufixo –eza se aplica a palavras que derivam de adjetivos e o sufixo –esa a palavras que derivam de nomes (lugares de origem e títulos importantes)
sidade viajem caza	cidade viagem casa	v) Incorreções quanto à forma ortográfica específica das palavras – critério lexical	Proporcionar ao aluno um léxico ortográfico amplo e consistente de modo a permitir a memorização da forma ortográfica específica das palavras, dado que não é previsível por regras

Atividade 9:

***os amigos do João mantem a tradição do natal.**

Assinalar os erros ortográficos

Propor uma estratégia pedagógica

O aluno escreveu com erro	O aluno devia ter escrito	Tipo de erro	O professor deve
tem mantem cre agua á	têm mantêm crê água à	vi) Incorreções de <u>acentuação</u> : ^ circunflexo ' agudo ` grave	Ensinar as regras da acentuação; recorrer a mnemônicas: ex.: EGA (esdrúxula, grave e aguda)
João natal sms os amigos... (no início do período)	João Natal SMS Os amigos..." (no início do período)	vii) Incorreções <u>na utilização de minúsculas e maiúsculas</u> :	Ensinar as regras de utilização de minúsculas e maiúsculas a) ligadas ao critério do referente, ou seja, à representação dos nomes comuns/próprios b) ligados à organização das frases no texto)

Atividade 10:

***Derrepente, apartir da qui ele foi próativo e levou a dieta assério; porisso, asseguir, apanha lo ão a comer de vagar.**

Assinalar os erros ortográficos

Propor uma estratégia pedagógica

O aluno escreveu com erro	O aluno devia ter escrito	Tipo de erro	O professor deve
assério apartir asseguir porisso Derrepente de vagar de pois da qui	a sério a partir a seguir por isso De repente devagar depois daqui	viii) <u>inobservância da unidade gráfica da palavra</u> : a) junção de palavras; b) separação de elementos de uma palavra	Recorrer à via direta (leitura), reforçando a consciência das unidades em causa, enquanto palavras separadas ou enquanto uma única palavra.
primeiro ministro próativo apanhou o apanha lo ão	primeiro-ministro pró-ativo apanhou-o apanha-lo- -ão	c) utilização ou não do hífen d) translineação	Ensinar as regras de utilização do hífen, em palavras compostas, em palavras derivadas com determinados prefixos e na conjugação pronominal; ensinar a regra da translineação de uma palavra já hifenizada que duplica o hífen.

3. Estratégias para o ensino da ortografia

As estratégias a adotar para o ensino da ortografia deverão permitir uma maior autonomia do aluno e uma conseqüente melhoria do seu desempenho nesta competência. As estratégias podem seguir uma orientação predominantemente corretiva ou predominantemente preventiva. No caso da orientação predominantemente corretiva, recorre-se essencialmente ao método

dedutivo, em que os alunos são convidados a memorizar regras ortográficas, com todas as limitações que resultam do facto de as regras nem sempre serem absolutas.

No caso da orientação predominantemente preventiva, recorre-se essencialmente ao método indutivo, em que os alunos são convidados a construir as regras ortográficas ao observar a estrutura semelhante de conjuntos de palavras.

A lista de atividades e estratégias a seguir elencada de Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L. (2011), para além de incompleta e apenas exemplificativa, integra-se numa vertente integradora (que relaciona a ortografia com a escrita e com outras competências que nela atuam) e numa vertente metalinguística, (em que o aluno constrói conhecimento de forma consciente, para resolver problemas associados a critérios atuantes no sistema ortográfico).

Atividades que atuam ao nível das unidades linguísticas como palavras, sílabas e fonemas e ao nível ortográfico.

- manipular unidades linguísticas como palavras, sílabas e fonemas;
- suprimir palavras em canções;
- reconstituir a ordem das palavras numa pequena «frase» em que o professor a alterou;
- nomear palavras que se iniciem com a mesma sílaba;
- detetar o intruso, indicando qual das palavras não começa por determinada sílaba;
- agrupar cartões com figuras cujos nomes rimem;
- eliminar o intruso num conjunto de cartões cujos nomes rimam, exceto um;
- em relação à sequência de palavras que vão sendo ditas pelo professor, dizer se rimam ou não com outra indicada como chave;
- falar à robô, segmentando sílabas num discurso cadenciado, pronunciando sílaba a sílaba;
- tendo em conta o som pelo qual a palavra começa, dizer qual a caixa em que deverá ser colocada a palavra;
- constituir conjuntos de palavras, tendo em conta características ortográficas;
- indicar se, numa dada palavra, é pronunciado ou não determinado fonema;
- suprimir, substituir, mudar de posição entre os fonemas (esta atividade pode ser ligada à leitura e à escrita, por meio da manipulação das próprias letras).
- preencher espaços deixados em branco numa palavra, recorrendo a uma regra contextual;
- rever o texto escrito, efetuando as correções que conseguir, discutindo-as com o professor/reeducador e procedendo ao levantamento de todas as palavras relativamente às quais tem dúvidas;
- rever o texto de um colega;
- confrontar com o corretor ortográfico;
- elaborar uma lista de incorreções que tendem a surgir nos seus textos;
- escolher entre as palavras de um texto as que consideram mais difíceis, quanto à ortografia

Tal como acontece com a aprendizagem da decifração, estas estratégias podem também seguir a via sublexical ou fonológica ou a via lexical ou visual⁵ e poderá ser necessário trabalhar competências de transcrição ou conhecimentos ligados aos critérios atuantes no sistema ortográfico da língua em causa.

Estratégias para o ensino da ortografia pela via sublexical ou fonológica:

- Alargamento da expressão oral em Português padrão (registo formal e cuidado)
Ex: * t'f'nar por telefonar * kelaru por claro
- Desenvolvimento da consciência fonológica (pares mínimos)
Ex: faca/vaca ou chá/ já

⁵ Via sublexical ou fonológica consiste na correspondência som/letra de forma indireta, percetiva e ortográfica (implica analisar segmentos silábicos e fonémicos, identificar a forma das letras, reconstruir cadeias de sons e reconhecer conteúdos semânticos); Via lexical ou visual consiste no reconhecimento global e rápido de palavras (implica adivinhar pelo contexto, reconhecer características visuais no material gráfico e procurar no “depósito” do vocabulário visual).

- Descoberta/ Aprendizagem das regras ortográficas
Ex.: antes de <p> ou , a letra <m> acompanha a vogal para a nasalizar;
Outras regras:
uso de *c* e *qu* e *g* e *gu*;
uso de *-ez* e *-ice* em nomes deadjetivais⁶;
uso de *-oso* em adjetivos denominais⁷;
- Ditado interativo de um texto conhecido (reflexão sobre a grafia de algumas palavras)
Ex. Texto para ditado interativo:

“Há muito tempo, há cerca de dois mil anos, estava um rei sentado à beira de um regato que passava próximo do seu palácio a ouvir uma história acerca de um menino que tinha o privilégio de antecipar o futuro com o poder das palavras mágicas.

- Se eu puder conquistar o poder das palavras mágicas, torno-me, decerto, o rei mais admirável e, com certeza, o mais sensato de todos os tempos e de todos os reinos – disse o rei. E, sem hesitar, determinado pelo seu êxito, o rei ordenou a Anfilóquio, o seu contador de histórias, que lhe lesse todas as histórias que conhecesse desse tal menino e que registasse todas as palavras com poderes mágicos num rolo de papel, porque na altura não havia livros.

E foi assim que as palavras evitaram a guerra e juntaram os povos de todos os reinos.”

João Carlos Matos (2019)

Estratégias para o ensino da ortografia pela via lexical ou visual:

- Construção de vocabulários ou listas com palavras irregulares;
- Estabelecimento de relações entre palavras ligadas pela origem, sentido ou características ortográficas: cola / colar MAS chuva / *chuver;
- Consulta de cartazes/listas de palavras sobre dificuldades ortográficas;
- Consulta do dicionário;
- Corretor ortográfico (ao serviço da aprendizagem na identificação das falhas);
- Cópia.

4. O texto

O ensino da escrita não se esgota na sua dimensão gráfica (de natureza mecânica – o desenho das letras) e na sua dimensão ortográfica (de natureza convencional – a forma das palavras). A comunicação, normalmente, faz-se por meio de textos (orais e escritos) e não apenas através de grafismos e de palavras soltas. O texto é a forma mais relevante de representação do conhecimento. Escrever um texto, num determinado contexto social (académico, jornalístico, literário), de acordo com uma determinada intenção (informar, explicar, convencer, exprimir) implica o desenvolvimento da competência compositiva.

A competência compositiva, ao contrário da gráfica e da ortográfica, nunca poderá ser completamente automatizada porque cada texto levanta diferentes problemas/desafios e oportunidades/alternativas no momento da sua construção.

O texto, enquanto processo complexo da dimensão compositiva, para além de mobilizar um conjunto de conteúdos e de aspetos formais, é também condicionado por conjunto de fatores cognitivos, sociais e emocionais que envolvem a pessoa que escreve.

⁶ Os nomes deadjetivais são palavras que dele derivam de um adjetivo. Por exemplo, *gravidade* deriva do adjetivo *grave*.

⁷ Os adjetivos denominais são palavras que derivam de um nome. Por exemplo, *maravilhoso* deriva de *maravilha*.

Assim, ensinar a escrever um texto é muito mais do que dominar um modelo processual fixo; ensinar a escrever um texto é disponibilizar ao aluno todas as potencialidades da escrita para que ele as possa utilizar de acordo com a situação em que se insere, o seu perfil e o seu grau de desenvolvimento.

Dito isto, na linha de Vilela, M. (1999: 403), podemos afirmar que o texto escrito é constituído por estruturas complexas, planeadas, reformuladas, com predomínio de subordinações, com uma versão definitiva, incluindo as correções, evidenciando rigor lógico, estrutura sujeito-predicado construídas com base no poder associativo das palavras. Os constituintes do texto apresentam características internas (tempos verbais, modos, voz, temas, subtemas, progressão temática, etc.) e características externas (intencionalidade do autor, características do ouvinte, tipos de situações comunicativas, fatores sociológicos, relações entre o tempo do enunciado e o da enunciação, etc.).

4.1. Organização textual

Os textos podem ser organizados de acordo com determinadas estruturas (conversacional, descritiva, narrativa, expositiva, argumentativa). Se esses textos se organizam em torno de uma estrutura predominante, fala-se de tipos de textos. Se esses textos não se organizam em torno de uma só estrutura, fala-se de sequências textuais. Por exemplo: Os contos organizam-se em torno de uma estrutura narrativa, (por isso são tipos de texto), mas incluem descrições e diálogos (isto é, sequências descritivas e conversacionais, que podem aparecer noutros tipos de texto).

Os textos literários, especificamente, porque recorrem a diferentes modos para representar a realidade podem ser organizados em narrativo, dramático e lírico.

De seguida, apresentaremos aqui com mais detalhe as características de alguns destes tipos/sequências textuais sempre que possível acompanhados de propostas de trabalho.

No **tipo/sequência conversacional**, apresenta-se uma conversa ou um diálogo entre duas ou mais pessoas e a estrutura é tripartida (três fases): fase de abertura – em que as pessoas iniciam o diálogo (introdução); fase de interação discursiva – em que as pessoas conversam, tomando a palavra à vez, para trocarem ideias, fazerem perguntas e darem respostas (desenvolvimento); fase de Fecho – em que as pessoas terminam o diálogo (conclusão). Neste tipo de texto, normalmente, predomina o presente do indicativo, sinais de pontuação associados à prosódia e ao discurso (nomeadamente o ponto de exclamação e o ponto de interrogação), frases interrogativas e formas da primeira e da segunda pessoa.

Atividade 1 – texto conversacional

Identifique as fases da conversa e o respetivo conteúdo presentes no seguinte excerto:

“O telefone toca às 7:00h

- Estou!
- Fernanda?
- Ela mesma, quem fala?
- É a Solange... eu sei que hoje é a tua folga, mas preciso de falar contigo, é urgente...
- Se for dinheiro, esquece...”

Resposta: Nesta breve conversa telefónica, está presente a fase de abertura que permite cumprir a função fática da comunicação (serve para testar a eficácia do canal e confirmar a identidade dos interlocutores) e está presente a fase inicial da interação discursiva; nesta fase não sabemos ainda qual é o tema da conversa, sabemos apenas da urgência do telefonema por parte de quem ligou (Solange) e da “indisponibilidade” para prosseguir a conversa por parte de quem atendeu o telefone (Fernanda) se o assunto for “dinheiro”. Neste excerto, o desenvolvimento da conversa não está completo e a fase de fecho não teve lugar.

No **tipo/sequência descritivo/a**, são apresentadas as características de qualquer elemento da realidade (por exemplo: objeto, local, paisagem, ambiente, pessoa e personagem) e a estrutura é tripartida: introdução – identificação da entidade e apresentação das suas características gerais; desenvolvimento – indicação dos traços particulares da entidade descrita e das respetivas características; conclusão – síntese das principais características. Neste tipo/sequência de texto, verifica-se, normalmente, a predominância de nomes e adjetivos que caracterizam os elementos descritos; verbos conjugados no presente ou no pretérito imperfeito do indicativo; recursos expressivos (ex.: comparação, metáfora); vocabulário relacionado com os sentidos (ex.: visão, audição, gosto, olfato, tato) e com a noção de movimento; palavras/expressões que localizam os elementos descritos no espaço (ex.: em primeiro plano, em segundo plano, à frente, à esquerda, ao centro atrás...).

Atividade 2 – texto descritivo

Identifique algumas das marcas do texto descritivo presentes no seguinte excerto:

“O mar do Norte, verde e cinzento, rodeava Vig, a ilha, e as espumas varriam os rochedos escuros. Havia nesse começo de tarde um vaivém incessante de aves marítimas, as águas engrossavam devagar, as nuvens empurradas pelo vento sul acorriam e Hans viu que se estava formando a tempestade. Mas ele não temia a tempestade e, com os fatos inchados de vento, caminhou até ao extremo do promontório.

O voo das gaivotas era cada vez mais inquieto e apertado, o ímpeto e o tumulto cada vez mais violentos e os longínquos espaços escureciam. A tempestade, como uma boa orquestra, afinava os seus instrumentos.”

Sophia de Mello Breyner Andresen,
“Saga”, in Histórias da Terra e do Mar, Porto Editora, 2013

Resposta: No excerto apresentado, verificamos a existência de Palavras/expressões que localizam o ambiente descrito no espaço e no tempo - Ex.: “O mar do Norte”, “Vig”; Verbos no pretérito imperfeito - Ex.: “rodeava”, “varriam”, “engrossavam”, “Havia”; Vocabulário relacionado com a visão, a audição e o movimento - Ex.: “verde e cinzento”; “tumulto”, “orquestra”; “engrossavam devagar”, “varriam” e Comparação da tempestade com a orquestra.

No **tipo/sequência narrativo/a**, narra-se uma ação, com princípio, meio e fim, organizada em torno de uma ou mais peripécias. É o que se verifica, por exemplo, em fábulas, lendas, contos populares, contos de autor e romances. Normalmente, apresentam a seguinte estrutura: situação inicial - apresentação do cenário (tempo e espaço), das personagens e da situação em que estas se encontram; ação – narração do acontecimento desencadeador (problema propriamente dito); das peripécias (“aventuras” em torno do problema); do desfecho (conclusão da ação – solução do problema); e balanço da ação – apresentação da moral da história ou das emoções ou sentimentos provocados pela narrativa. Neste tipo de texto, verifica-se, normalmente, a presença expressões com valor temporal, que marcam a progressão temporal/cronológica da ação; expressões com valor espacial, que identificam e caracterizam o lugar onde decorre a ação; verbos no pretérito perfeito simples.

Atividade 3 – texto narrativo

Identifique a estrutura e as marcas do texto narrativo presentes nesta versão da fábula “O corvo e a raposa”:

“Um dia um corvo estava pousado no galho de uma árvore com um pedaço de queijo no bico quando passou uma raposa. Vendo o corvo com o queijo, a raposa logo começou a matutar um jeito de se apoderar do queijo. Com esta ideia na cabeça, foi para debaixo da árvore, olhou para cima e disse:

- Que pássaro magnífico avisto nessa árvore! Que beleza estonteante! Que cores maravilhosas! Será que ele tem uma voz suave para combinar com tanta beleza! Se tiver, não há dúvida de que deve ser proclamado rei dos pássaros.

Ouvindo aquilo o corvo ficou que era pura vaidade. Para mostrar à raposa que sabia cantar, abriu o bico e soltou um sonoro “Cróóó!” O queijo veio abaixo, claro, e a raposa abocanhou ligeiro aquela delícia, dizendo:

- Olhe, meu senhor, estou vendo que voz o senhor tem. O que não tem é inteligência!”

Adaptado de Fábulas de Esopo - Companhia das Letrinhas

Resposta:

Situação inicial: Um corvo estava em cima de uma árvore, com um queijo no bico.

Nó desencadeador: A raposa chegou, elogiou o corvo e incitou-o a cantar.

Peripécia: o corvo abriu o bico para cantar, deixando cair o queijo.

Desfecho: A raposa apoderou-se do queijo.

Situação final/moral: O corvo não devia ter sido vaidoso nem acreditado nos elogios da raposa.

Alguns exemplos de marcas de texto narrativo: expressões com valor temporal, que marcam a progressão temporal/cronológica da ação - Ex.: “Um dia”, “Era uma vez”, “certo dia”; Expressões com valor espacial, que identificam e caracterizam o lugar onde decorre a ação - Ex.: “no galho”, “no meio da floresta”; - Verbos no pretérito perfeito simples - Ex.: “passou”, “foi”, “disse”.

Alguns exemplos de marcas de texto narrativo: expressões com valor temporal, que marcam a progressão temporal/cronológica da ação - Ex.: “Um dia”, “Era uma vez”, “certo dia”; Expressões com valor espacial, que identificam e caracterizam o lugar onde decorre a ação - Ex.: “no galho”, “no meio da floresta”; - Verbos no pretérito perfeito simples - Ex.: “passou”, “foi”, “disse”.

No **tipo/sequência expositivo/a**, apresenta-se informação (objetiva e corroborada por provas) sobre determinado assunto. É o que se verifica, por exemplo, em textos de enciclopédias e em artigos de divulgação científica. A estrutura é a seguinte: introdução – em que se apresenta genericamente o assunto a desenvolver; desenvolvimento – em que se explana o assunto, sequencialmente encadeado e corroborado por evidências/provas (que podem ser factos ou exemplos elucidativos); e a conclusão – em que se fecha/encerra o assunto. Neste tipo de texto, verifica-

-se, normalmente, o predomínio da função informativa e o raciocínio lógico; frases declarativas; verbos conjugados no presente do indicativo; ausência da 1ª pessoa/predomínio da 3ª pessoa; vocabulário objetivo, associado ao tema.

Atividade 4 – texto expositivo

Identifique a estrutura e as marcas do texto expositivo presentes neste artigo:

O que está a matar os anfíbios?

Desde a década de 1980, numerosos anfíbios, mas especialmente as rãs, estão a desaparecer a um ritmo alarmantemente elevado.

Uma das razões pode ser a propagação do fungo *Batrachochytrium dendrobatidis*, muito comum na América, na Europa e na Austrália, que cresce sobre a pele destes animais e os asfixia em pouco mais de dez dias. A pandemia produzida por este organismo é especialmente grave entre as rãs-arlequins da América Central e do Sul; segundo Mathew J. Parris, professor do departamento de Biologia da Universidade de Memphis (Estados Unidos), o fungo já afetou pelo menos 93 espécies de rãs, sapos e salamandras.

A União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN) adverte que um terço das 5743 espécies de anfíbios estão catalogadas como criticamente ameaçadas, ameaçadas ou vulneráveis.

in *Super Interessante*, n.º 123, junho de 2008

Resposta: Estrutura do texto expositivo - Introdução: (1º parágrafo) Apresentação do assunto – desaparecimento dos anfíbios; Desenvolvimento: (2º parágrafo) Explicitação de uma possível causa do desaparecimento, apoiada em evidências – estudos de J. Parris; Conclusão: (3º parágrafo) Reforço da ideia desenvolvida – advertência da IUCN. Marcas de texto expositivo - Predomina a função informativa e o raciocínio lógico – Ex.: “Uma das razões pode ser a propagação do fungo”; Frases declarativas – Ex.: “Desde a década de 1980, numerosos anfíbios, mas especialmente as rãs, estão a desaparecer a um ritmo alarmantemente elevado.”; Verbos conjugados no presente do indicativo – Ex.: “pode ser”, “estão a desaparecer”, “cresce sobre a pele”, “adverte”; Ausência da 1ª pessoa/predomínio da 3ª pessoa - Ex.: “cresce”, “estão”; Vocabulário objetivo, associado ao tema – Ex.: “anfíbios”, “fungo”, “*Batrachochytrium dendrobatidis*”.

No **tipo/sequência argumentativo/a**, defende-se um ponto de vista e procura-se convencer o recetor, através de argumentos. É o que se verifica, por exemplo, em textos de opinião, em comentários, em apreciações críticas e em textos publicitários. Normalmente, apresentam a seguinte estrutura: introdução – em que se apresenta genericamente o assunto a desenvolver; desenvolvimento – em que se explana o assunto, tomando uma posição e apresentando razões (argumentos) que justifiquem a opção tomada e contra-argumentos que diminuam a força das ideias contrárias; e conclusão – em que se fecha o assunto (por exemplo, reforçando a posição tomada). Neste tipo de texto, verifica-se, normalmente, o predomínio de tempos verbais no presente do indicativo; palavra/expressões que marcam a opinião pessoal; e conectores e marcadores que articulam com rigor as diversas partes do texto.

Atividade 5 – texto argumentativo

Identifique algumas marcas do texto argumentativo presentes neste artigo:

“Eu gosto que as crianças sejam avaliadas. [...] Se as crianças não aprenderem a conviver com o medo de ser avaliadas, com todos os solavancos que isso lhes traz (em termos pessoais e em relação aos seus próprios desempenhos), ficam mais frágeis, menos afoitas, com menos garra e com menos brio. No entanto, acho que somos todos muito batoteiros nas avaliações que lhes fazemos!

Em primeiro lugar, porque não lhes damos o direito de errar, como elas precisam de o fazer para aprenderem. [...]

Em segundo lugar, porque as avaliações tomam em conta os desempenhos das crianças, mas, muito raramente, as performances dos professores e do próprio sistema educativo. Não me interpretem mal, por favor. Os professores são preciosíssimos! Mas vivem engolidos numa engrenagem onde a burocracia e a tecnocracia atropela a paixão e a arte de ensinar. [...]

Finalmente, é importante que se diga que não é fácil aprender! Dá trabalho. Exige muitos erros. E requer humildade. É verdade que se avalia para aprender. Mas só se aprende quando, dessa avaliação (que é sempre recíproca) os resultados são positivos.”

Eduardo Sá In: http://www.leyaeducacao.com/z_escola/i_242.
(consultado no dia 21 de fevereiro de 2016)

Resposta: tempos verbais no presente do indicativo – Ex.: “gosto”; “traz”; “ficam”, “somos”, “são”, “dá”, “exige”; palavra/expressões que marcam a opinião pessoal – Ex.: “acho”; “porque”; conectores e marcadores que articulam com rigor as diversas partes do texto - Ex.: “Em primeiro lugar”, “Em segundo lugar”, “Finalmente”.

4.2. Géneros de texto

Os géneros de texto são modelos a que recorremos sempre que produzimos ou interpretamos um texto e podem ser organizados por contextos de trabalho ou de atividade, por exemplo, os géneros de trabalho escolar (onde se incluem o comentário, o texto de opinião, o relatório, a reflexão crítica, o resumo, a síntese), os géneros da interação em sociedade (onde se incluem a carta, a carta de apresentação, o *curriculum vitae*, a entrevista, a reportagem, o texto publicitário...) ou os géneros da tradição literária (onde se incluem a crónica, o conto, o romance, a epopeia, o soneto).

De seguida, apresentaremos aqui com mais detalhe as características de apenas três géneros de texto do domínio escolar que julgamos úteis para os professores no exercício das suas funções como docentes, mas também como formandos ao longo da vida. Os géneros de texto não são acompanhados de exemplos e de propostas de trabalho, dado o limite e a natureza da presente publicação.

O **resumo** e a **síntese**, enquanto géneros textuais, também são frequentemente incluídos noutros géneros que não os escolares. Tanto o resumo como a síntese são textos que apresentam a informação de outros textos de forma condensada/sucinta (reduzida a um terço, aproximadamente) e de modo fiel. O resumo condensa a informação de um único texto, mantém a ordem das ideias, mantém o tempo e a pessoa gramatical, mas não refere o autor do texto original. A síntese pode condensar a informação de um, dois ou vários textos; pode alterar a ordem das ideias e a estrutura do(s) texto(s) original(ais) e pode fazer referência ao autor do(s) texto(s) original(ais), destacando a sua intencionalidade comunicativa.

O **relatório**, enquanto género textual, também é frequentemente incluído no domínio do mundo do trabalho (relatório da empresa, relatório do seguro...); mas aqui, enquanto género escolar, consiste na apresentação de informação sobre acontecimentos passados, de forma clara e objetiva, com base no que se observou e analisou. Normalmente, apresenta uma estrutura constituída por: título; introdução – em que se identifica a atividade a relatar, indicando o tipo de atividade, as pessoas envolvidas, o local, os objetivos; desenvolvimento – em que se relata a atividade desenvolvida, de forma mais ou menos pormenorizada; e conclusão – em que se faz o balanço das atividades desenvolvidas.

A **reflexão crítica**, enquanto género textual do domínio do mundo escolar, consiste na apresentação da tomada de consciência sobre um determinado evento/fenómeno ou acontecimento passado (por exemplo, a frequência de um estágio ou de uma formação pedagógica), de forma clara e objetiva e a respetiva projeção do seu impacto em termos de consequências futuras (por exemplo, a alteração da prática pedagógica na sala de aula). Normalmente apresenta a seguinte estrutura: introdução – em que se identifica a atividade a relatar, indicando o tipo de atividade, as pessoas envolvidas, o local, o tempo, os objetivos e a metodologia; desenvolvimento – em que se relata a atividade desenvolvida (por exemplo, formação proporcionada pelo estágio ou pela formação), de forma mais ou menos pormenorizada (indicando, por exemplo, competências trabalhadas no estágio ou na formação, os objetivos a atingir junto dos formandos com aquela formação; os conteúdos lecionados; as atividades desenvolvidas pelos formandos; as estratégias implementadas pelos formadores; os materiais e os recursos necessários e disponibilizados; o tempo necessário à realização das atividades; a avaliação do processo e dos resultados de aprendizagem); e em que reflete/projeta o que se pretende fazer ou se dá conta do que já se fez de diferente num momento posterior à redação da reflexão crítica; conclusão – em que se faz o balanço das atividades desenvolvidas e respetivo impacto.

5. As fases da escrita compositiva

Segundo Barbeiro, L. /Pereira, L. A. (2007), escrever implica atividades como “ativar conhecimentos sobre o tópico e sobre o género de texto, programar a forma como se vai realizar a tarefa, sobretudo se decorrer num período temporal longo, efetuar pesquisas e consultas, tomar notas para posterior utilização, selecionar e organizar a informação, elaborar planos que projetem a organização do texto, ou de unidades como capítulos, secções, parágrafos ou grupos de frases; redigir o texto, procurando as palavras que o formarão e colocando-as no papel ou no ecrã; avaliar o que se escreveu, relendo, riscando, apagando, corrigindo, reformulando.”

No fundo, escrever um texto implica percorrer três fases: planificar, textualizar e rever; no entanto, os momentos em que estas componentes acontecem não são estanques, por exemplo, durante a textualização pode acontecer a revisão e, depois desta, pode ser necessário reformular a planificação. O processo de escrita compositiva é dinâmico e dependente de muitos fatores.

5.1. Planificação

Na fase da planificação, para programar a própria tarefa de planificar o texto, o aluno deve estabelecer objetivos e antecipar efeitos. Antes de selecionar conteúdos, o aluno deve dar resposta às seguintes questões: Que tipo de texto vou escrever? Quem serão os destinatários do meu texto? Que objetivos é que pretendo atingir?

Depois de ter resposta para as questões anteriores, deve registar algumas ideias de conteúdo por tópicos; deve organizar/ordenar as ideias que registou para o plano ficar esboçado.

Ser capaz de planificar um texto é uma capacidade diferenciadora no domínio da escrita. “Por isso, é necessário começar a trabalhar as competências ligadas à planificação logo desde cedo”

é necessário “consagrar tempo à própria aprendizagem da planificação, com relevo para a planificação inicial, e mobilizar estratégias de facilitação processual ou que tirem partido da escrita colaborativa ou da reflexão ligada à vertente metadiscursiva.”

5.2. Textualização

Na fase da textualização, o aluno deve dedicar-se à redação propriamente dita, ou seja, à construção de expressões linguísticas que, organizadas em frases, parágrafos e eventualmente seções, não de formar o texto. À medida que vai escrevendo, o aluno vai transformando mapas conceituais, listas de palavras, quadros, tabelas, esquemas, organigramas em “texto corrido” onde explicita o conteúdo de forma lógica, coerente e coesa (tal como vai aparecer no texto final) para que o leitor possa aceder ao seu sentido/conhecimento/intencionalidade.

Para melhorar a textualização, Barbeiro, L. /Pereira, L. A. (2007), na sequência de ensino, destacam a importância de: “selecionar textos mentores da produção textual, ou seja, textos que possam servir de modelo, sobretudo ao nível da organização textual, e que serão invocados não só na leitura inicial mas ao longo de todo o processo, para uma análise mais focalizada; diagnosticar as dificuldades dos alunos na escrita de determinado texto, selecionando as que vão ser objeto de trabalho/ensino; construir materiais e atividades especificamente orientados para os aspetos selecionados, ou seja, elaborar módulos centrados em determinados pontos críticos da produção de determinado texto; comparar o momento inicial de escrita e outro final, atendendo sobretudo aos aspetos selecionados para os módulos.”

5.3. Revisão

Na fase da revisão, o aluno deve reler, deve avaliar e deve proceder a alguma eventual correção ou reformulação do que foi escrito. Esta componente pode atuar ao longo de todo o processo, por exemplo, em articulação com a textualização, o que não retira o lugar e o papel da revisão final. A revisão é marcada sobretudo pela reflexão em relação ao texto produzido e pode ser materializada em pequenos procedimentos como por exemplo, verificar se há palavras repetidas; verificar se a frase está clara; verificar se é possível enriquecer a frase; verificar se a pontuação está de acordo com o que se quer transmitir; verificar se existe ligação entre as frases, etc. Nesta fase, se for possível, o aluno deve ler o texto em voz alta para melhorar a pontuação, o ritmo e o sentido do texto. Ao recorrer à leitura em voz alta o aluno está a duplicar os estímulos: para além do visual pode contar também com o auditivo.

6. Estratégias para o ensino da escrita compositiva

Do vasto número de sugestões de estratégias para o ensino da escrita compositiva apresentadas por Barbeiro, L. /Pereira, L. A. (2007), selecionamos as seguintes:

Escritas breves ou lúdicas

Legendar uma imagem ou um desenho (pessoal ou não).

Recontar uma história representada por uma sequência de imagens.

Descrever um objeto, uma imagem, para que os outros o reconheçam.

Inventar um animal, um monstro... descrevê-lo por escrito e desenhá-lo. Baralhar as produções escritas e os desenhos para que os outros possam associar os textos às imagens ou produzir os desenhos correspondentes aos textos.

Escrever, num texto, frases que tenham sido apagadas (ou parágrafos) – dar pistas do que essas frases devem conter.

Escrever uma adivinha.

Escrever a partir de livros

Escrever o título suposto de um livro.

Escrever e realizar a capa de um livro.

Escrever o texto da contracapa de um livro.

Fazer um livro – produzir índice, sumário, prefácio/introdução, contracapa...

Escrever um artigo de dicionário (para palavras reais ou inventadas).

Escrever a partir das outras disciplinas

Escrever o que sabemos sobre um assunto que vai ser abordado (balanço de saber pontual). E fazer o mesmo no fim da sequência de aulas sobre essa matéria; comparar.

Participar na elaboração e redação de conclusões de observações, experimentações.

Fazer a descrição de um quadro para que os colegas encontrem a ilustração correspondente entre várias.

Propor um título para uma obra pictórica e compará-lo com o do artista.

Escrever um livro sobre transformações – grão de trigo em pão, lagarta em borboleta... usar estas realidades para escrever textos informativos e efabulações com moralidades.

Escrever as regras de uma atividade desportiva ou de um jogo.

Inventar letra para uma música conhecida.

Legendar um documento.

Fazer um esquema.

Redação de regras de sala de aula.

Escrever um texto informativo sobre uma época histórica e construir um texto ficcional narrativo cuja ação decorre nessa mesma época.

Escrever (com a) literatura infantojuvenil

Escrever o texto de um álbum de imagens.

Escrever o seguimento ou o final de uma narrativa cuja leitura se iniciou.

Escrever uma peripécia suplementar de uma história.

Ampliar uma passagem.

Preencher os “não ditos” de um texto.

Acrescentar diálogo a uma narração.

Modificar o lugar e a época de uma narrativa.

Introduzir uma nova personagem.

Escrever o que justifica o nome do herói de um conto.

Fazer o retrato de uma personagem.

Escrever uma receita de uma bruxa.

Escrever uma entrevista a uma personagem.

Transformar um conto numa notícia.

A partir de ilustrações, escrever algumas frases a resumir as partes principais de um conto.

Gerar um ambiente propício à leitura e à escrita da poesia.

Criar oportunidades de produção coletiva.

Referências bibliográficas

- Baptista, A., Viana, F. L. & Barbeiro, L (2011). O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barbeiro, L. (2007) Aprendizagem da ortografia: princípios, dificuldades e problemas. Porto, Edições Asa.
- Barbeiro, L. /Pereira, L. A. (2007). O Ensino da Escrita: A Dimensão textual. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I. (2000) Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise, Universidade Aberta, Lisboa.
- Freitas, Alves e Costa, (2007). O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vilela, M. (1999) Gramática da Língua Portuguesa, Coimbra, Livraria Almedina.

