

DA PREPARAÇÃO DO TEXTO À DELINEAÇÃO DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: UM POSSÍVEL PERCURSO DE COMPREENSÃO DA LEITURA DA OBRA *O DRAGÃO*, DE LUÍSA DUCLA SOARES

Inês Oliveira

inesoliveira@ese.ipp.pt

Escola Superior de Educação – Politécnico do Porto

Resumo: O presente artigo procura refletir acerca do trabalho de preparação do texto antes da delimitação de estratégias pedagógicas, valorizando-se o conhecimento linguístico do professor de Português Língua Materna para a delimitação de um percurso didático sustentado e coerente. O texto assume inúmeras vezes o papel central da aula, procurando-se levar o aluno a refletir sobre as suas estruturas linguísticas. Nesse âmbito, a obra *O Dragão*, de Luísa Ducla Soares, constitui o ponto de partida para a exemplificação de um possível trabalho de preparação do texto. Pretende-se realçar que este momento prévio de análise textual permite evidenciar as potencialidades pedagógicas do texto, para, assim, num segundo momento, em função dos objetivos e da turma, se definir um percurso didático. Por fim, é nesta linha, em que se assume o texto e a leitura como aspetos fundamentais na aula de português, que se apresenta um possível percurso de leitura, atendendo à metodologia específica deste domínio.

Palavras-Chave: Texto, leitura, compreensão, percurso didático, professor português língua materna

Abstract: The present article intends to reflect on the work of preparing the text before delineating pedagogical strategies, valuing the linguistic knowledge of the Portuguese L1 teacher for the delineation of a sustained and coherent didactic path. The text assumes the central role of the class countless times, trying to make the student reflect on their linguistic structures. In this context, the book *O Dragão*, by Luísa Ducla Soares, constitutes the starting point for exemplifying a possible text preparation work. It is intended to emphasize that this previous moment of textual analysis allows highlighting the pedagogical potential of the text, so that, in a second moment, depending on the objectives and the class, a didactic route can be defined. Finally, it is in this line, in which text and reading are assumed as fundamental aspects in Portuguese classes, that a possible reading route is presented, taking into account the specific methodology of this domain.

Keywords: Text, reading, comprehension, didactic route, Portuguese teacher L1

1 - Introdução

Ser professor no século XXI é um grande desafio, implicando uma postura flexível, dinâmica, que leve os alunos a construir os seus próprios conhecimentos (Nóvoa, 2004; Trindade & Cosme, 2016; Alves et al., 2019; Serrano & Seabra, 2022). Perante isto, espera-se que o docente tenha “uma prática profissional consciente, consistente, objectivamente orientada e criticamente fundamentada” (Leal, 2009: 1309).

O professor de português língua materna (LM) tem uma tarefa acrescida, dada a transversalidade da sua área de domínio a todas as disciplinas, procurando construir novos saberes nos alunos, levando-os a refletir sobre as potencialidades da sua língua. Para esse efeito, apela-se a uma pluralidade textual e discursiva, em que o texto se assume como importante na atividade pedagógica. Neste âmbito, “a prática consistente” a que se referia Leal (2009) obriga a conhecimentos científicos no âmbito da análise textual, da sua macro e microestrutura.

O ter contactado, nos últimos tempos, com a supervisão de estágios¹ aliado a um gosto pessoal pela análise textual constituíram o motivo desta reflexão. Dessa forma, o presente artigo apresenta como principais objetivos i) realçar a importância do conhecimento da análise linguística do texto para a delimitação de atividades pedagógicas; ii) propor um possível percurso de análise textual da obra *O Dragão*, de Luísa Ducla Soares, com vista a uma possível didatização; iii) apresentar, no domínio da leitura, um possível percurso didático, atendendo às orientações dos documentos orientadores para o ensino do Português no 2.º CEB.

Deste modo, este artigo organiza-se em três grandes secções, sendo que a primeira diz respeito à fundamentação teórica, uma breve contextualização sobre o papel do texto, na aula de LM e a leitura; a segunda é referente à apresentação de uma possível preparação do texto selecionado e, finalmente, a terceira centra-se na proposta de um percurso didático.

2 - A centralidade do texto na aula de português LM

Na aula de português, a ação pedagógica recai em “objetivos de aprendizagens relativos aos quatro domínios de aptidões: ouvir, falar, ler e escrever” (Amor, 2006: 27). Nesse âmbito, o professor desenvolve atividades com vista ao desenvolvimento de competências de leitura, de expressão escrita e oral. Nesta tarefa, o instrumento a que recorre frequentemente é o texto, organizando a sua aula, unidade didática ou sequência didática, selecionando estratégias e atividades adequadas aos objetivos e situações. A aula de português procura o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos nas suas diferentes modalidades oral e escrita quer na vertente da produção quer na vertente da compreensão.

1 A prática de ensino supervisionada (PES) é uma unidade curricular (UC) que integra o plano de estudos do 2.º ano dos mestrados profissionalizantes. Esta UC contempla o estágio e seminários de aprofundamento de temáticas. Para uma adequada profissionalização, as intervenções educativas dos estagiários decorrem sob a tutela de professores cooperantes e supervisores. O supervisor é, de acordo com Alarcão e Tavares (2003: 9), a “quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional que é.”

Por conseguinte, assume-se o texto como relevante, o que leva a uma reflexão sobre o que se entende por um texto. Duarte (2003: 91-109), de uma forma breve elenca as propriedades que definem um texto: aceitabilidade (o texto enquanto unidade dotada de sentido), situacionalidade (a adequação do texto ao contexto), intertextualidade (a relação do texto com outros), informatividade (o grau de incerteza das ocorrências textuais) e conectividade (a propriedade relacional entre ocorrências textuais), subdividindo-se a última em conectividade sequencial, ou coesão, e conectividade conceptual, ou coerência.

Assinala-se, assim, que um texto não é uma mera sucessão de frases, mas sim uma unidade global que implica diferentes componentes. Coutinho (2003: 31) acrescenta um enfoque comunicativo à noção de texto, afirmando:

Trata-se, com efeito, de tomar em consideração, em primeiro lugar, a atividade social em que o texto surge – bem como o género de texto selecionado, de entre os géneros em uso nessa mesma atividade; a compreensão das finalidades associadas à atividade em causa e o reconhecimento das características próprias do género em uso. (Coutinho, 2003:31)

Por sua vez, Jean Michel-Adam (2022: 66), analisa o texto na sua composicionalidade, distinguindo três planos de análise linguística e três níveis de estruturação textual, diferentes subsistemas que interagem. Perante este facto, distingue o nível microtextual (frases, períodos), mesotextual (parágrafos, segmentos e sequências) e macrotextual (peritexto e plano de texto). Ressalve-se que, aliada a esta composicionalidade, não é descurada, pelo autor, a dimensão comunicativa dos textos.

Considerando-se as aulas de português como momentos de desenvolvimento da competência comunicativa e, sendo a competência textual parte integrante da mesma, a leitura e exploração do texto tornam-se fundamentais.

De acordo com Ribeiro et al. (2010: 3), a leitura implica compreensão e é resultado de diferentes factores: factores derivados do texto, do contexto e do leitor. Os factores derivados do texto englobam aspetos como a estrutura, o conteúdo, a sintaxe e o vocabulário, respetivamente a organização das ideias em função da intenção do autor, as regularidades internas a cada tipo de texto, a ligação entre as frases, a informação presente no mesmo. Nesse âmbito, não se lê da mesma forma uma notícia ou um texto poético. Quanto ao contexto, as variáveis psicológicas, sociais e físicas do leitor influenciam a compreensão do texto, mais concretamente o interesse e motivação pelo tema, os objetivos da leitura não podem ser ignorados na etapa de definição do texto e das suas estratégias de compreensão. É importante definir objetivos para a leitura. Em relação aos factores derivados do leitor, estes englobam as capacidades cognitivas do sujeito, a “enciclopédia pessoal de cada leitor” (Ribeiro et al., 2010: 8) e os processos e estratégias que ele ativa quando lê, os conhecimentos prévios do leitor.

Em concordância, Cassany, Luna e Sanz (2003: 208) afirmam:

La comprensión es un camino sin final. Un texto escrito tiene muchos niveles de comprensión y siempre se puede comprender mejor, más extensa y profundamente. Por eso, la enseñanza de la comprensión lectora debe ser tarea general al currículum escolar y debe abarcar a todos los niveles y a todas las materias. (Cassany, Luna & Sanz, 2003: 208)

Nesse âmbito, em contexto de sala de aula, de forma a os alunos acederem à compreensão, é importante privilegiar diferentes estratégias que correspondem a diversos níveis: compreensão literal (reconhecimento de ideias e informações expressos no texto), a compreensão inferencial (ativação do conhecimento prévio do leitor e formulação de antecipações ou suposições, dedução de conteúdos não explícitos do texto), a compreensão crítica (formulação de juízos acerca do conteúdo do texto) e a reorganização (sistematização, esquematização e resumo da informação) (Ribeiro et al, 2010; Cadime et al., 2017)).

3- A preparação do texto – exemplificação partindo da obra *O Dragão*, de Luísa Ducla Soares

Em concordância com o exposto em 2, em que na aula de português língua materna, o instrumento central de trabalho é o texto, torna-se necessário atentar nas suas especificidades e analisá-lo nas suas múltiplas dimensões antes de delinear estratégias e desenhar um percurso de aula. Do contacto com professores em formação, nos últimos tempos, tenho observado que, de forma entusiástica, querem realizar logo as suas intervenções e colocar em prática diferentes estratégias, acreditando que todas as estratégias dão para todos os textos, mas esquecem-se, por vezes, que cada texto é único e envolve diferentes níveis de compreensão.

A formação inicial de educadores, professores do ensino básico e secundário, inclui uma componente de prática profissional. Esta prática, para um futuro professor, é das etapas mais marcantes e desafiadoras, em que se confronta a teoria com a prática e em que se começa a construir e a delinear um perfil docente. O professor em formação terá, assim, de observar, planificar, intervir e avaliar.

Neste contexto de formação inicial de professores, os momentos que antecedem a intervenção e a sua adequada preparação assumem ainda uma maior relevância, englobando a mobilização de diferentes conhecimentos e competências. Este momento que antecede a aula é relevante para a construção de uma sequência didática coerente com os objetivos que previamente tenham sido definidos. É necessário investir neste trabalho de preparação e, de forma criteriosa, selecionar tarefas motivadoras e, ao mesmo tempo, que levem os alunos a se responsabilizarem pelas aprendizagens. O sucesso de uma aula depende do investimento que é feito nesta fase.

Posto isto, atendendo à importância da análise textual antes da delimitação das

estratégias de leitura, será exemplificado um trabalho de preparação do texto, mais concretamente da obra *O Dragão*, de Luísa Ducla Soares, que está prevista, no Plano Nacional de Leitura, para o 5.º ano de escolaridade. A seleção deste texto prendeu-se não apenas com a temática do mesmo, que poderia ser do agrado do público-alvo, mas também com a sua extensão, o que possibilitaria atividades de leitura intensiva ou extensiva. Esta obra retrata o fascínio de Ching-Ling por dragões e o seu sonho em querer reencontrar um, o que a leva diferentes vezes à clareira dos dragões. Um dia, o inesperado acontece e o seu desejo concretiza-se, desenrolando-se um conjunto de peripécias quando o dragão surge na sua vida.

No que concerne à preparação do texto, esta seguiu as seguintes etapas:

1. Leitura do texto na sua globalidade;
2. Identificação do tipo de texto;
3. Identificação das unidades de sentido;
4. Identificação do tema principal e delimitação em partes;
5. Identificação de unidades de sentido: atribuição de títulos e subtítulos;
6. Síntese de cada unidade de sentido e construção do plano da obra.

Após uma leitura atenta do texto, a partir da intencionalidade subjacente e das marcas linguísticas, definiu-se o texto como sendo um texto narrativo. À semelhança do que é defendido por Jean Michel-Adam (2022), um texto é uma unidade demasiado complexa e heterogénea para se poder afirmar que pertence prototipicamente a um tipo, devendo antes a análise tipológica processar-se através da identificação e delimitação de sequências textuais. Dessa forma, nesta obra encontramos quer sequências narrativas, descritivas e dialogais, havendo um predomínio das primeiras. O quadro 1 exemplifica algumas dessas sequências:

Sequência descritiva	Sequência narrativa	Sequência dialogal
“Ching-Ling era uma menina que acreditava em dragões. O pai fazia dragões de loiça. A mãe bordava dragões de seda. O irmão dormia num berço com um dragão pintado. E ela desenhava dragões nas aulas, brincava aos dragões nos recreios, lia até adormecer as antigas histórias de dragões.” (p.5)	“Ching-Ling passou a arrumar o quarto para evitar que a mãe lá entrasse. Passou a estudar e a trazer boas notas para evitar que o pai quisesse ver os seus cadernos ou perguntar as lições. Até que o inevitável aconteceu. O dragão encontrou a porta aberta e saiu para a cozinha. Quando a mãe chegou das compras, encontrou-o a descascar batatas....” (p.24)	“-Um monstro deste tamanho é um perigo. Pode matar-nos a todos! – avisou a mãe. - Vai já porta fora! – ripostou o pai.” (p.29)

Quadro 1: Exemplificação da heterogeneidade de sequências.

Analisando as sequências presentes na obra, verifica-se, ao nível das sequências narrativas, o uso do pretérito perfeito (simples) do indicativo, na referência às diferentes situações pelas quais a personagem principal vai passando com o seu amigo dragão, havendo, assim, uma sucessão de eventos que se orientam

para um desenlace. Relativamente às sequências descritivas, predomina o uso do pretérito imperfeito do indicativo, que corresponde à exposição de diversos aspetos: caracterização das diferentes personagens (dragão, Ching-Ling, pais). As sequências dialogais também se encontram em vários momentos, ora na interação de Ching-Ling com os pais, com a professora, com os seus amigos, ora na interação entre os médicos.

Esta narrativa apresenta uma estrutura prototípica, em que existe uma situação inicial, um conjunto de peripécias e um desenlace. Delimitando estes três momentos, a situação inicial corresponde às páginas 5 a 9, as peripécias às páginas 10 a 57 e o desenlace às páginas 58 a 63. Após esta delimitação das três partes da obra, sintetizaram-se as unidades de sentido de cada parte com vista à posterior elaboração do plano textual.

Relativamente à situação inicial, registam-se três unidades de sentido: a identificação do espaço, a identificação e caracterização da personagem principal e a descoberta de um dragão.

Ao nível da identificação do espaço, a China, vários aspetos permitem reconstruí-lo: a sonoridade do nome da personagem principal, Ching-Ling; a referência ao dragão, símbolo da cultura da China; a própria fisionomia da personagem, presente nas ilustrações; o cenário envolvente; a atividade dos pais de Ching-Ling relacionada com este símbolo, a mãe bordava dragões de seda e o pai fazia dragões de loiça.

A personagem principal, Ching-Ling, não é descrita fisicamente, mas várias informações, de forma inferencial permitem reconstruir o seu retrato psicológico. Assim, ela é uma menina sonhadora, como podemos deduzir na postura e na atitude da personagem aquando da chegada à “Clareira dos Dentes de Dragão”, em que “imaginava” a vinda do seu animal preferido. Veja-se a passagem em a):

- a) “Ao sair da escola, (...) embrenhava-se pelo atalho da floresta até à clareira (...) Encostava-se a uma delas, imaginando como seria maravilhoso se, de repente, surgisse o dono “daqueles dentes”.

Esta passagem em a) permite também ver a determinação da personagem. O uso do verbo “embrenhar-se” evidencia o caminho difícil que percorria, indo pelo meio da floresta, escondendo-se, porque estava a fazer algo contrário ao que lhe diziam (o seu espírito rebelde). São várias as passagens que reconstroem esta determinação de Ching-Ling:

- b) “Deixa-te disso... barafustava o pai. – Nem parece uma rapariga de tino. Dormes rodeada de bicharada (...) andas à caça pelo mato como os rapazes da rua e os cães vadios.”

Este ato de fala proferido pelo pai de Ching-Ling, em que repreende a filha e a compara a rapazes de rua e cães, permite evidenciar a determinação da mesma. Do mesmo modo, permite inferir o seu espírito rebelde, deixando-se guiar pelos seus interesses e não ouvindo os conselhos dos que a rodeiam. Este traço da personagem é também corroborado pelas atitudes da mesma, aquando da descoberta do dragão

(c), presente na situação inicial, como também nas diferentes caminhadas que realizou para o alimentar, correspondendo ao segundo momento - o das peripécias, como está ilustrado numa das passagens em d).

c) “Num salto, Ching-Ling deitou-lhe a mão. Largou a correr até casa com o coração a bater, entrou esbaforida e atirou com a porta do quarto.”

Aquando da ida à clareira dos dentes, Ching-Ling não teve receio ao ouvir um barulho e sem hesitação, como ilustra a expressão “Num salto”, agarra o dragão.

d) “Com sol ou com chuva, com vento ou com frio, Ching-Ling descia até à lagoa onde os mosquitos voltejavam em nuvens e ela os perseguia de mata-moscas em punho. Depois, avançava pelas águas lodosas em busca de larvas, girinos, pequenos peixes.”

Nesta passagem há vários aspetos que permitem confirmar a determinação da personagem: a referência a estados meteorológicos distintos (sol e chuva), não demovendo a personagem; o uso do verbo “perseguir” para descrever a procura de alimento, o que em termos de significado denota insistência e a própria descrição (adjetivação) das águas como “lodosas”, implicando esforço acrescido para se movimentar.

Posto isto, a situação inicial abarca a contextualização do espaço, dos intervenientes, a descoberta de um dragão, na ida à clareira dos dentes de dragão, pela personagem principal, e o abrigo do réptil no quarto, mais concretamente na lata das bolachas. É esta descoberta que despoletará um conjunto de peripécias.

No que concerne à etapa das peripécias, verificam-se quatro espaços em que as mesmas se desenrolam, constituindo estes quatro espaços as quatro divisões para a identificação das unidades de sentido presentes. Veja-se a figura 1, que sintetiza esta etapa.

Vida do dragão no quarto de Ching-Ling:	Vida do dragão no hospital:	Regresso do dragão à casa de Ching-Ling:	Prisão do dragão numa jaula:
<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças de hábitos da personagem principal; • Alimentação do dragão e a constipação de Ching-Ling; • Hospitalização de Ching-Ling. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esconderijo: debaixo dos lençóis; • Procura de alimentos pelo dragão; • 3 noites: ingestão de comprimidos; • Agitação no hospital-suposto roubo de medicamentos; • Chegada da polícia e ausência de culpados; 	<ul style="list-style-type: none"> • Saída do hospital e transformações físicas do dragão; • Descoberta dos pais de Ching-Ling da presença do dragão; • Tarefas realizadas pelo dragão; • Descoberta pela professora e tarefas na escola; 	<ul style="list-style-type: none"> • Transformações físicas do dragão; • Visita de turistas e divulgação da existência de um dragão; • Entrevistas de Ching-Ling

Figura 1: Peripécias da obra, *O Dragão*, de Luísa Ducla Soares.

Nas peripécias, o dragão assume a centralidade da obra, interferindo com as ações de outras personagens: Ching-Ling; a professora e os alunos da escola, os pais de Ching-Ling. A chegada do dragão à vida destas personagens traduziu-se em mudanças positivas, numa maior alegria. Nas rotinas da casa de Ching-Ling, este passou a ser um precioso ajudante quer nas tarefas domésticas, desde a preparação da comida, a lavagem da loiça; quer no tratamento do jardim e do quintal; no corte da lenha e transporte; no aquecimento do ambiente; na limpeza do chão e no transporte de Ching-Ling à escola. Do mesmo modo, na escola, conseguiu concretizar o sonho da professora em ter um parque infantil, pois passou a desempenhar a função de escorrega. Para além disso, funcionava como aquecedor, material de observação para desenho e transporte escolar. Aquando da sua prisão numa jaula para observação dos turistas, deixou de desempenhar todas estas funções e a sua ausência provocou mudanças negativas: na casa de Ching-Ling, tristeza, acumulação de tarefas, choro do bebé, mau humor do pai (loiça para moldar, horta para tratar, lenha para carregar), ausência de transporte (Ching-Ling levantava-se cedo) e a tristeza de Ching-Ling (não desenhava dragões, não brincava aos dragões).

Este conjunto de transformações decorrentes da mudança de espaço do dragão para uma jaula, é também visível na sua descrição. Inicialmente, é descrito como um réptil de quatro patas, com um par de asas rugosas e uns olhos verdes com reflexos ruivos (“brilhavam como o fogo”). Aquando da hospitalização de Ching-Ling, faz-se referência ao seu crescimento de hora a hora, à pele escamosa e dura e ao bafo quente da boca. Por fim, preso na jaula, refere-se a ausência de mobilidade, surgindo com a pele baça e os olhos húmidos, parados (“fundos como poços”).

Quanto à etapa final, o desenlace, que ocorre nas últimas páginas, corresponde ao abraço de Ching-Ling ao dragão e ao seu pedido de fuga, que foi atendido pelo dragão.

No seguimento do exposto anteriormente, após a identificação das unidades de sentido, construiu-se um possível esquema da obra (fig.2).

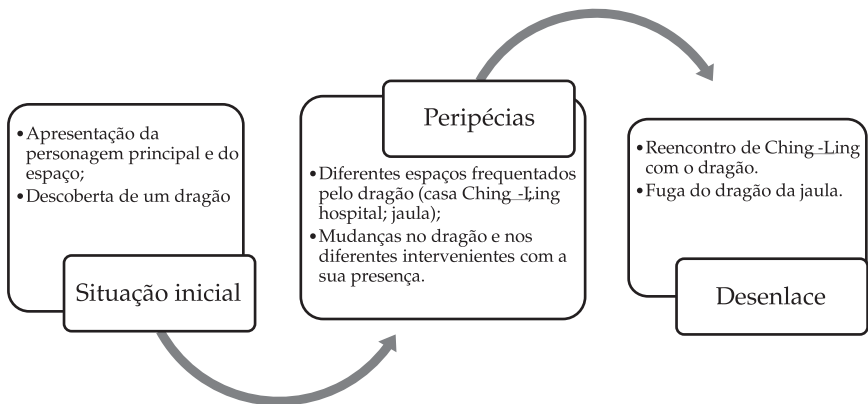


Figura 2: Esquema da obra

Após a análise da obra, e tendo em consideração as suas características e o seu conteúdo, poder-se-ia definir com mais coerência um possível percurso didático. Em função dos objetivos que se pretendem concretizar, atendendo aos documentos orientadores para o ensino, poder-se-á optar por uma leitura extensiva ou intensiva. Na impossibilidade de leitura integral da obra em sala de aula, o momento da aula e a seleção dos excertos, das mais variadas atividades e estratégias são fundamentais para a motivação da leitura por parte do aluno. Nesse âmbito, a delimitação em unidades de sentido, referidas anteriormente, ajudará na seleção do excerto, atendendo aos objetivos a concretizar. O possível percurso didático, que se apresentará de seguida, no ponto 4, não tem em vista a leitura extensiva da obra em sala de aula, mas o trabalhar um dos excertos (unidades de sentido) e a, conseqüentemente, motivar para a leitura integral da obra fora da sala de aula. Face a este objetivo, considerou-se como parte relevante do texto a trabalhar, a situação inicial (Cf. Anexo 1). Como referem Reis e Adragão (1992: 145), num mundo dominado pelas tecnologias da informação e comunicação, a tarefa de motivação para com os alunos não é fácil. O professor terá de mostrar-lhes que a “leitura é um prazer a conquistar e que, estando um mundo dentro de um livro, vale a pena percorrer esse mundo lendo o livro” (Reis & Adragão, 1992: 146).

4 - Apresentação de uma proposta de um percurso didático

O trabalho de análise realizado anteriormente constituiu um momento relevante para a delineação de um percurso didático. Como já referido, em função dos objetivos, o excerto selecionado, para apresentação desta proposta, corresponderá à situação inicial (Cf. Anexo I). Assim, este percurso didático tem em vista a sua concretização, num bloco de 100 minutos, para uma turma de 5.º ano de escolaridade. Ao nível das Aprendizagens Essenciais para este ano, o percurso delineado procurará dar resposta às seguintes competências no âmbito do domínio da Leitura: “Ler textos com características narrativas e expositivas, associados a finalidades lúdicas, estéticas e informativas; Explicitar o sentido global de um texto. Fazer inferências, justificando-as. Identificar tema(s), ideias principais e pontos de vista. Reconhecer a forma como o texto está estruturado (partes e subpartes).” (Direção Geral de Educação-MEC, 2018: 7). Ao nível da Educação literária: “Reconhecer a estrutura e os elementos constitutivos do texto narrativo: personagens, narrador, contexto temporal e espacial, ação; Valorizar a diversidade cultural patente nos textos.; Interpretar o texto em função do género literário” (Direção Geral de Educação-MEC, 2018: 9).

Relativamente ao domínio da Leitura, como é referido na literatura (Figueiredo, 2004: 67; Ballester Bielsa, 2000: 69; Carvalho & Sousa, 2011: 118), este incorpora três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na pré-leitura, são ativados conhecimentos prévios que serão depois relevantes para a compreensão. Ao longo da leitura, os alunos vão confirmar ou infirmar as previsões que realizaram, vão sublinhar, tomar notas. A pós-leitura permitirá confrontar as previsões que foram realizadas anteriormente, havendo possibilidade para possíveis propostas de releituras.

De seguida, referir-se-á que atividades serão propostas em cada uma destas três fases.

Como momento de pré-leitura, a abordagem dos elementos paratextuais, como a capa, a contracapa, as guardas, a ficha técnica e a folha de rosto permitirá motivar, como afirma Pontes e Barros (2007: 71), “[o aluno] a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências”. Assim, inicialmente, seria feita uma análise, em grande grupo, do título e da imagem da capa (ver figura 3) de modo a os alunos inferirem o possível conteúdo da história. Deste modo, analisar-se-iam os elementos presentes: os intervenientes, as cores, o plano de fundo.



Figura 3: Capa da obra

Assim, partindo-se da capa, através do diálogo professor-aluno, colocar-se-ão diferentes questões orientadoras, em que os alunos podem antecipar o tema(s) através de noções elementares de género e através dos elementos paratextuais (capa, ilustrações). As respostas dos alunos podiam ser registadas no quadro. O importante nesta etapa era valorizar todos os contributos dados para após a análise da obra, se poderem confrontar com estas previsões iniciais.

Outra alternativa à projeção da capa, como forma de antecipação de sentidos, seria, por exemplo, a projeção de imagens da presença da figura do dragão em diferentes artes na China (a pintura, a escultura, a arquitetura), que podia estar aliada à leitura de um texto informativo sobre a simbologia deste animal no país, dado que é perspetivado de forma diferente na cultura ocidental.

Em seguida, seria realizada a leitura do excerto do conto pelo professor e os alunos acompanhariam a mesma pelo texto que seria distribuído. Como afirmam Ribeiro et al. (2010: 7), é necessário contrariar o facto de os alunos lerem apenas uma vez e responderem apenas em função da informação que conseguiram reter,

sem voltar ao texto. Nas tarefas propostas, é importante privilegiar a releitura, o consultar passagens do texto. Nessa perspetiva, após a leitura global do excerto, seria realizada uma segunda leitura com paragens, apelando à tomada de notas à margem do texto pelos alunos, dos diferentes tópicos abordados. Nesse diálogo orientador professor–aluno, o objetivo era não apenas atentarem nos sentidos do texto, mas na forma como estes se concretizavam no próprio texto: vocabulário, construções frásicas, tempos verbais. Após esse momento, seria proposto aos alunos a formulação de oito perguntas, identificando a passagem onde podiam obter a resposta às mesmas, o que, enquanto estratégia, implicaria a releitura do texto. Essas perguntas deviam contemplar níveis de compreensão diferentes, desde a identificação de detalhes que se encontram de forma explícita no texto (compreensão literal), a dedução de características da personagem principal (compreensão inferencial), a identificação da ordem pela qual aparecem as diferentes situações no excerto, o preenchimento de um esquema (reorganização da informação).

Estas perguntas, criadas em trabalho de grupo, podiam depois ser partilhadas num Padlet. O Padlet é uma aplicação gratuita disponibilizada online, que funciona como uma “folha de papel online”, onde se pode colocar qualquer tipo de conteúdo (imagens, áudios, vídeos, documentos de Word, PowerPoint, Excel, etc.). Esta estratégia permitiria a consulta por todos, um acesso fácil e rápido.

Como momento final, na pós-leitura, retomar-se-ia o *brainstorming* inicial, que podia ser projetado, comparando-se o conteúdo real do excerto com as inferências realizadas anteriormente.

Este possível percurso didático focou essencialmente o domínio da Leitura, propondo-se, atendendo às características do excerto selecionado, uma compreensão que contemplasse níveis de compreensão literal, inferencial e reorganizativa, em que o aluno tivesse um papel ativo na construção do processo de compreensão, tendo o professor sempre como mediador.

5 - Conclusão

Tendo em conta os objetivos referidos no início, procurou-se mostrar que a delimitação de atividades pedagógicas só é possível após a análise linguística, a exploração do texto a trabalhar. É o texto que nos mostra as suas potencialidades pedagógicas, sendo em função da turma, dos objetivos que delimitamos o excerto a trabalhar.

Nesse sentido, propôs-se uma possível análise da obra, *O Dragão*, de Luísa Ducla Soares, em que se identificou o tipo de texto, as diferentes unidades de sentido, se propôs uma delimitação em partes e, no final, se construiu o plano da obra.

Assumindo-se a centralidade do texto na aula de português LM, partindo da análise do texto (atividade de preparação antes da delimitação de estratégias pedagógicas), propuseram-se atividades no âmbito da compreensão da leitura. Definindo-se que o enfoque não seria a leitura extensiva da obra, mas o trabalhar de um excerto para motivar para a leitura da obra. Perante esta situação, considerou-

se que a unidade de sentido que correspondia à situação inicial cumpriria este propósito. O diálogo estabelecido entre professor-aluno, na etapa da leitura, tinha como intuito orientar para as estruturas linguísticas do texto com vista à compreensão do mesmo, potencializando-se o conhecimento sobre a própria língua e o mobilizar para a compreensão da leitura. Como afirma Fonseca (1994: 117), a “aula de Português é antes de tudo aula de língua”.

Partindo-se do pressuposto de que a leitura implica a compreensão (Viana et al., 2010), é importante ajudar o aluno a extrair o sentido do texto, adotando estratégias que mobilizem os diferentes níveis de compreensão. Em concomitância com o exposto, as perguntas seriam elaboradas pelos alunos, definindo que deviam dar resposta a três níveis de compreensão: a literal, a inferencial e reorganização da informação. De igual modo, o intuito seria a releitura do texto, pelos alunos, nos diversos momentos de compreensão do texto, de forma a confrontarem a pergunta formulada com a possível resposta. A partilha no Padlet procurava que todos acessem à compreensão do excerto em estudo.

Em suma, a análise linguística realizada da obra poderá constituir o ponto de partida para a delineação de diferentes percursos de aula, em que, em função da turma e dos objetivos para a mesma, se poderá selecionar uma ou outra unidade de sentido.

REFERÊNCIAS

- Adam, J.-M. 2022. *A noção de texto*. [Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi]. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Alves, S., Madanelo, O. & Martins, M. 2019. *Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa*. *Gestão E Desenvolvimento*, (27), 337-362.
- Amor, E. 2006. *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia* (6.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Ballester Bielsa, M. P. 2000. Actividades de prelectura: Activación y construcción del conocimiento previo, *Carabela*, 48, 65-83.
- Cadime, I.; Santos, S.; Leal, T.; Viana, F. L.; Rodrigues, B.; Cosme, M. C.; Ribeiro, I. 2017. Compreensão de textos: diferenças em função da modalidade de apresentação da tarefa, tipo de texto e tipo de pergunta. *Análise Psicológica*, 3 (XXXV): 351-366.
- Carvalho, C.; Sousa, O. C. 2011. Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Interações* (19), 109-126
- Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. 2003. *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Coutinho, A. M. 2003. *Texto(s) e Competência Textual*. Lisboa: FCG & FCT.
- Direção Geral de Educação – MEC. 2018. *Aprendizagens Essenciais: Português no 5.º ano de escolaridade do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- Duarte, I. 2003. Aspetos linguísticos da organização textual. In: M. H. M. Mateus; A. M. Brito; I. Duarte; I. H. Faria; S. Frota; G. Matos; F. Oliveira; M. Vigário; A. Villalva. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 85-123.
- Figueiredo, O. 2004. *Didática do Português Língua Materna. Dos Programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições Asa.
- Fonseca, F. I. 1994. Competência narrativa e ensino da língua materna. In: J. Fonseca; F. I. Fonseca. *Gramática e Pragmática. Estudo de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Leal, S. 2009. Ser professor... de Português: Especificidades da formação de professores de língua maternal. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 1302-1315.
- Nóvoa, A. 2004. Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: E. Gonçalves; E. M. Pereira; M. Carvalho (org.), *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes*. Campinas: Alínea.
- Pontes, V.; Barros 2007. Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo, *Formar*. Lisboa: lidel, 69-87
- Reis, C.; Adragão, J. V. 1992. *Didática do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, I.; Viana, F. L.; Cadime, I.; Fernandes, I.; Ferreira, A.; Leitão, C.; Pereira, L. 2010. *Compreensão da leitura: dos modelos teóricos ao ensino explícito: um programa de intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.
- Serrano, S.; Seabra, F. 2022. Ser professor no séc. XXI: Desafios e metamorfoses. In: C. Cavaco; F. Albuquerque Costa; J. Marques; J. Viana; R. Marreiros; A. R. Faria (Orgs.), *Educação e Idades da Vida: Problemáticas de Investigação e Desafios na Sociedade Contemporânea*. AFIRSE Portugal, 658-665.
- Soares, L. D. 2016. *O Dragão*. Porto: Porto editora.
- Trindade, R.; Cosme, A. 2016. Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. *Rev. Diálogo Educ.*, 16(50), 1031-1051.

ANEXO I – EXCERTO DA OBRA

O dragão

Ching-Ling era uma menina que acreditava em dragões.

O pai fazia dragões de loiça.

A mãe bordava dragões de seda.

O irmão dormia num berço com um dragão pintado.

E ela desenhava dragões nas aulas, brincava aos dragões nos recreios, lia até adormecer as antigas histórias de dragões.

Já me esquecia de dizer que Ching-Ling vivia na China, o país dos dragões. Mas quem é que hoje, mesmo numa aldeia da China, acredita em dragões?

Por isso, a mãe passava a tarde a ralhar-lhe:

- Deixa-te de fantasias, embala o teu irmão que está a chorar. Há três semanas

que não varres o quarto nem fazes a tua cama... Não me venhas mais falar em dragões.

A professora exasperava-se:

- Ching-Ling, onde é que tu tens a cabeça? Só me apresentas redações sobre dragões, aguarelas de dragões. E de Ciências Naturais, que aprendeste tu? Apenas o capítulo dos répteis!

O pai começara por lhe oferecer bichos-da-seda, que ela mantinha, entre folhas de amoreira, numa velha caixa de sapatos. Mas as caixas foram-se amontoando; numas guardava lagartos, noutras lagartixas. Tinha frascos com osgas, peles de cobra pendentes do candeeiro, camaleões pendurados nas cortinas.

- Deixa-te disso...barafustava o pai. - Nem pareces uma rapariga de tino. Dormes rodeada de bicharada e, em vez de te divertires ou fazeres renda no tempo livre, andas à caça pelo mato como os rapazes da rua e os cães vadios.

- E se um dia apanhar um dragão? – exclamava ela, rindo.

Ao sair da escola, em vez de seguir pela estrada, Ching-Ling embrenhava-se pelo atalho da floresta até à clareira rodeada de enormes pedras aguçadas, a que o povo chamava “Clareira dos Dentes de Dragão”. Encostava-se a uma delas, imaginando como seria maravilhoso se, de

repente, surgisse o dono “daqueles dentes”.

“Maravilhoso ou terrível?”, pensava ela certo dia, quando, um ruído a surpreendeu. Virou-se. Ali, a dois passos, estava um estranho animal: um pequeno réptil com quatro patas curtas e ... um par de asas rugosas! Os seus olhos verdes, com reflexos ruivos, brilhavam como fogo.

Num salto, Ching-Ling deitou-lhe a mão. Largou a correr até casa com o coração a bater, entrou esbaforida e atirou com a porta do quarto. Certificando-se de que o bicho não tinha por onde fugir, foi afastando os dedos, até que o deixou todo a descoberto.

- É um dragão, é mesmo um dragão! – dizia de si para si. – Mas tão pequenino, não chega a ter um palmo... naturalmente acabou agora de nascer...

Guardou-o em segredo numa lata de bolachas com furinhos.

Soares, L. D. (2016). *O Dragão*. Porto: Porto Editora, pp. 5-9