

CADERNOS DO LEIP

(leip) *Laboratório de Investigação
em Educação em Português*

Transversalidade XI: géneros textuais e comunicação oral e escrita nos primeiros anos

Cristina Manuela Sá (org.) – Sofia Carinha – Telma Zanancho
Andreia Martins – Catarina Andrade



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

CADERNOS DO LEIP

(leip) *Laboratório de Investigação
em Educação em Português*

Transversalidade XI: géneros textuais e comunicação oral e escrita nos primeiros anos

Cristina Manuela Sá (org.) – Sofia Carinha – Telma Zanancho
Andreia Martins – Catarina Andrade



universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

Ficha técnica

Título:

Transversalidade XI: géneros textuais e comunicação oral e escrita nos primeiros anos

Autores:

Cristina Manuela Sá (org.) – Sofia Carinha – Telma Zanancho
Andreia Martins – Catarina Andrade

Coleção: Cadernos do LEIP – Série Propostas – nº 5

Design: Ana Sena

Paginação: Joana Pereira

Edição:

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1ª edição – maio de 2021

ISBN: 978-972-789-694-3

DOI: <https://doi.org/10.48528/g3ag-5c94>

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00194/2020.



FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



dep
universidade de aveiro
departamento de educação e psicologia

cidtff
centro de investigação
Didática e Tecnologia
na Formação de Formadores

Índice

- [5] Introdução
- [7] FÁBULA E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
- [9] Fábula, promoção de valores e oralidade
Sofia Carinha
- [27] Fábula e lecto-escrita
Telma Zanancho
- [47] ARGUMENTAÇÃO E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
- [49] Argumentação e escrita
Andreia Martins
- [59] Argumentação e comunicação oral
Catarina Andrade
- [75] EM CONCLUSÃO
- [77] Fabulação, argumentação, pensamento crítico e educação global
Cristina Manuela Sá

Introdução

A publicação intitulada *Transversalidade XI: géneros textuais e comunicação oral e escrita nos primeiros anos* destina-se a divulgar trabalho realizado no âmbito do projeto de intervenção educacional que os estudantes a frequentar um mestrado profissionalizante destinado à formação de educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e integrado na implementação do Processo de Bolonha têm de desenvolver no âmbito da prática pedagógica supervisionada articulada com o seminário de investigação educacional. É de referir que os projetos foram preparados sob a nossa orientação científica e deveriam ter sido levados a cabo em contextos de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico, se não tivesse sido necessário encerrar as instituições escolares devido à pandemia a partir de março de 2020.

O trabalho de investigação que os projetos aqui apresentados pressupõem está associado à Linha 1 do Projeto *Desenvolvimento de competências em língua do território: para uma educação em Português*, subordinada ao tema *Transversalidade e especificidade da língua portuguesa no currículo*, em curso no LEIP (Laboratório de Investigação em Educação em Português)¹. Recordamos que esta linha de investigação tem dois objetivos essenciais, para cuja concretização esta publicação dá o seu contributo: i) criar conhecimento relativo à natureza das competências transversais e específicas associadas à compreensão e produção escrita em língua materna; ii) definir estratégias didáticas capazes de promover o seu desenvolvimento em diferentes contextos educativos.

Esta publicação – integrada na Série “Propostas” da Coleção “Cadernos do LEIP” – surge na continuidade de outras quatro, consagradas à mesma temática e servindo as mesmas finalidades:

- Uma publicada em 2013, sob o título *Transversalidades II: representações, instrumentos, práticas e formação*, por nós organizada;
- Outra publicada em 2014, sob o título *Transversalidades III: das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*, reunindo trabalhos relativos à Educação Pré-Escolar e ao 1º Ciclo do Ensino Básico, cuja organização também foi da nossa responsabilidade;
- Outra ainda publicada em 2017, subordinada ao título *Transversalidade VI: projetos nos primeiros anos*, reunindo trabalhos relativos à Educação Pré-Escolar e ao 1º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvidos sob a nossa orientação científica no âmbito da prática pedagógica supervisionada e do seminário de investigação educacional num mestrado profissionalizante destinado à formação de educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e ainda numa unidade curricular de um mestrado académico relacionado com a formação de professores bibliotecários;
- Por fim, uma quarta, publicada em 2019, sob o título *Transversalidade VII: projetos dentro da sala*, incluindo textos relativos a quatro projetos – dois

¹ O LEIP está inserido no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores e sediado no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. É coordenado pela signatária deste texto.

relativos à Educação Pré-Escolar e dois destinados ao 1º Ciclo do Ensino Básico – desenvolvidos sob a nossa orientação científica no âmbito da prática pedagógica supervisionada e do seminário de investigação educacional num mestrado profissionalizante.

O título desta nova publicação chama a atenção para a importância de que se reveste a abordagem de géneros textuais (nomeadamente a fábula e o texto argumentativo) em contextos de educação de infância e 1º Ciclo do Ensino Básico, para o desenvolvimento de competências em comunicação oral e escrita no âmbito de uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Aproveitamos para agradecer a todos os que tornaram possível a realização dos estudos que deram origem a esta obra.

FÁBULA E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Fábula, promoção de valores e oralidade

Sofia Carinha

1. Introdução

O tema do nosso projeto está associado ao desenvolvimento de competências em comunicação oral – neste caso, à compreensão e expressão/produção oral – e às fábulas – mais concretamente, ao seu valor educativo e ao papel que desempenham na construção de valores.

A educação para os valores é, desde o início do século XXI, uma preocupação educativa em vários países. Deste modo, decidimos partir das fábulas para a construção de valores morais e sociais aliando-as ao trabalho de desenvolvimento de competências em comunicação oral em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar.

Os valores são trabalhados na área de Formação Pessoal e Social, que é transversal a todo o trabalho pedagógico realizado no jardim de infância. De acordo com as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE), esta área está associada à “*forma como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o mundo, num processo de desenvolvimento de atitudes, valores e disposições que constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária.*” (Silva et al., 2016, p. 37).

Para abordar os valores, partimos das fábulas, pois transmitem uma lição de moral, que ajuda na construção/compreensão de alguns valores sociais. Segundo Pereira (2005, p. 26), “*a fábula insere-se no conjunto mais vasto da literatura alegórica sobretudo pela sua intenção disciplinadora de condutas. (...) procura ilustrar uma verdade universal, através de uma narrativa concreta e particular.*”

Reconheceremos igualmente a necessidade e importância de trabalhar a comunicação oral ao longo da Educação Pré-Escolar, uma vez que é pouco explorada, pois considera-se que é um dado adquirido à entrada no jardim de infância. Nas OCEPE, é evidenciada a importância do desenvolvimento da oralidade, uma vez que “*é central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes.*” (Silva et al., 2016, p. 64).

2. Enquadramento teórico

2.1. Desenvolvimento da comunicação oral

A comunicação oral é primeiramente adquirida nos contextos familiares em que as crianças se inserem. Contudo, torna-se fundamental que, durante a frequência da Educação Pré-Escolar, o desenvolvimento da linguagem oral seja concebido como um processo de apropriação contínuo, em que a criança desenvolve competências comunicativas através de contactos, interações e experiências vivenciadas no seu dia a dia, e o educador deve apoiá-la na passagem de uma oralidade familiar para uma oralidade mais formal. Portanto, durante a frequência da Educação Pré-Escolar, a ação do educador tem

uma elevada importância na construção de experiências significativas que promovam a compreensão e a expressão/produção oral da criança.

Amor (1994) diz-nos que *“à entrada no sistema escolar, os alunos possuem um considerável domínio da sua língua. Há, contudo, que não incorrer em equívocos: esse conhecimento é instável, lacunar e carece de ajustamentos/aprofundamentos nos diversos planos em que a sua aquisição se processa.”* Desta forma, para o desenvolvimento da comunicação oral, recomenda que:

- Se tratem temas ligados ao *património oral* e à *literatura oral tradicional*, isto é, se recorra a jogos de linguagem, poesias, narrativas, histórias orais, provérbios, fábulas, adivinhas, entre outros;
- Se trabalhe o *texto poético*, de modo a explorar a sua declamação, interpretação e recriação;
- Se recorra ao *jogo dramático*, com situações concretas.

Para Gomes e colegas (1991), o desenvolvimento da capacidade da comunicação oral deve fazer-se através de situações em que as crianças sejam postas na situação de ouvintes e/ou falantes. Todos esses exercícios devem ser organizados de modo cativante, envolvente e facilitador de uma participação geral e ativa. Dentre esses exercícios de desenvolvimento da comunicação oral, destacam-se: ouvir, dialogar, trocar ideias e opiniões; relatar experiências e narrar histórias; dizer anedotas, adivinhas e provérbios, declamar poemas, cantar; fazer recontos e dramatizações.

No final da Educação Pré-Escolar, espera-se que algumas aprendizagens tenham sido promovidas, permitindo à criança *“compreender mensagens orais em situações diversas de comunicação”* e *“usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação (produção e funcionalidade).”* (Silva et al., 2016, p. 66).

Em conclusão, o desenvolvimento da linguagem oral durante a Educação Pré-Escolar é fundamental, pois é o centro da comunicação com os outros, da aprendizagem e também do desenvolvimento do pensamento e do indivíduo.

No entanto, é importante ressaltar que o Português não é a língua materna de todas as crianças que atualmente frequentam a Educação Pré-Escolar, tornando-se imprescindível uma educação inclusiva, com práticas pedagógicas diversificadas atendendo às diferentes características de cada criança, tendo sempre em conta o respeito pelas outras línguas e culturas.

2.2. Fábula e educação para os valores

O contexto educativo é o local privilegiado para a socialização da criança, processo que implica a adoção de determinados valores. Antes de mais, é necessário conhecê-los e compreender o papel relevante que desempenham na interação com os outros. De acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), neste contexto os valores são trabalhados na área de Formação Pessoal e Social, que é transversal, logo atravessa todo o trabalho educativo feito no jardim de infância. Esta área *“incide no desenvolvimento de atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários.”* (op. cit., p. 6).

Segundo Veloso (2007, p. 4), *“ouvir histórias bem contadas ou lidas tem, especialmente para a criança, um peso extraordinário para o seu desenvolvimento. O prazer tem de ser gratuito,*

pois só assim é possível viver subjetivamente os conteúdos e a forma: o adulto vibra, porque sente que comunica com o outro, neste caso a criança, as alegrias, os medos, os triunfos, a conquista da felicidade, enfim, a escola da vida, contribuindo para a construção do seu devir.”

A temática animal é, ainda hoje, muito abordada nos livros destinados às crianças. Ramos (2007, p. 161) defende que os animais são do interesse das crianças desde tenra idade e destaca que a *“aproximação entre a criança e os animais do ponto de vista do comportamento, dos sentimentos e até emoções permite aos autores recriar situações com que o leitor se pode facilmente identificar porque as reconhece como próximas e significativas.”* Por conseguinte, é comum as crianças revelarem um interesse especial por histórias com enredo, emoções e situações familiares e também com animais como personagens, o que confere particular interesse às fábulas, que *“tanto podiam ser em prosa como em verso cuja particularidade consistia também numa dupla funcionalidade, a de divertir e instruir ao mesmo tempo.”* (op. cit., p. 169).

As fábulas transmitem uma lição de moral, que ajuda na construção/compreensão de alguns valores sociais. De acordo com Cristofolini e Silva (2008, p. 99), as fábulas podem tornar-se um importante meio de desenvolvimento sócio afetivo e de construção de valores, pois acredita-se que com elas *“é possível trabalhar os valores humanos com os alunos, conduzir as crianças não só à aprendizagem, mas permitir que o aluno compreenda os aspetos positivos e negativos que elas podem conter.”* Assim, a leitura de fábulas permite a expressão, a reflexão e serve de exemplo para o ensino ético-moral, pois põe a criança em contacto com a cultura e os valores da sociedade em que se insere, através das suas histórias. De facto, a partir das fábulas é possível sensibilizar as crianças para os valores, desenvolvendo a compreensão do que é certo e do que é errado. Cristofolini e Silva (op. cit.) sublinham o facto de que estas abordam situações humanas em que se manifestam valores – como, por exemplo, a solidariedade, a bondade, a amizade, a inclusão, a gratidão, o respeito, a justiça, a honestidade – e, ao trabalhá-los com as crianças, estas compreenderão mais facilmente os aspetos positivos e negativos que fazem parte da vida. Ainda de acordo com estes autores, os valores implícitos nas fábulas são transmitidos através de uma linguagem simbólica, o que facilita a compreensão do bem e do mal, que são facilmente identificados pelas crianças, e também permite uma melhor compreensão dos valores indispensáveis à vida em sociedade.

Assim, segundo Oliveira e Nanba (2014, p. 9), *“por meio da fantasia e da ludicidade das fábulas, a criança é questionada diante de situações conflituosas, gerando atritos internos onde ela é instigada a reconhecer e distinguir valores, o que promove o crescimento pessoal, além de ampliar a capacidade imaginativa e criativa do universo infantil.”*

Portanto, cabe ao educador fazer com que a literatura infantil – e, mais especificamente, as fábulas – seja utilizada no desenvolvimento moral da criança, levando-a a tomar consciência dos valores que caracterizam a cultura em que se integra e a reconhecer-se como membro ativo da sociedade de que faz parte.

3. Intervenção didática

3.1. Contextualização

O contexto educativo onde iríamos desenvolver o projeto é uma Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) da região de Aveiro, que presta serviços de

Creche e de Educação Pré-Escolar e, para além disso, possui um Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL).

O grupo com quem iríamos trabalhar era heterogêneo incluindo 21 crianças (13 do sexo masculino e 8 do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 3 os 6 anos de idade. Grande parte dos pais destas crianças possuía habilitações literárias de nível superior (licenciatura, mestrado ou até doutoramento).

Pelo que foi possível verificar ao longo das três semanas de observação e uma semana de intervenção que conseguimos realizar presencialmente², o grupo era muito curioso e participativo, predisposto a trabalhar e a aprender, dispondo de uma cultura geral alargada. Sendo um grupo heterogêneo em termos etários, as crianças situavam-se em vários estádios de desenvolvimento e, por isso, apresentavam diferentes níveis de maturidade, assim como comportamentos e períodos de concentração distintos.

Foi possível concluir que adoravam brincar ao ar livre e fazer novas descobertas. As crianças mais velhas estavam sempre dispostas a ajudar os mais novos, que muitas vezes tentavam imitar o comportamento dos mais velhos.

É importante referir que tinham as suas rotinas mais ou menos vincadas, mas que se adaptavam a qualquer mudança com facilidade.

3.2. Descrição

O nosso projeto e a respetiva intervenção didática foram pensados e construídos em conjunto com a nossa colega de diáde e com a orientadora da universidade e, posteriormente, discutidos com a educadora cooperante.

Incluía uma parte comum às duas – as fábulas – que, no nosso caso, serviriam de base para a abordagem da educação para os valores. Em relação ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa, a nossa parte do projeto foi orientada para o desenvolvimento de competências em comunicação oral – tanto em compreensão, como em expressão/produção – enquanto a da nossa colega de diáde foi orientada para a compreensão na leitura.

Optamos as duas por interligar as nossas intervenções didáticas, de forma a criar um fio condutor, de modo a que as crianças usufríssem de aprendizagens mais significativas. Logo, as sessões que iríamos dinamizar seriam alternadas com as da colega de diáde.

Assim, a intervenção didática conjunta foi organizada em oito sessões, das quais quatro seriam da nossa responsabilidade e as outras quatro seriam dinamizadas pela nossa colega de diáde, como se pode ver no quadro abaixo apresentado, em que assinalamos a negrito aquelas cuja dinamização seria da nossa responsabilidade:

Sessão	Atividades
1	Exploração do álbum <i>A que sabe a lua?</i> de Michael Grejniec
2	Exploração da fábula <i>O Leão e o Rato</i>
3	Diálogo sobre o tema <i>Solidariedade e entreaajuda</i> Realização do jogo <i>Certo ou errado</i>, sobre a <i>solidariedade</i> e a <i>entreaajuda</i>

² A partir de meados de março de 2020, as instituições educativas encerraram as suas instalações devido à pandemia e as atividades passaram a decorrer a distância, na medida do possível.

4	Diálogo relativo à fábula <i>A Cigarra e a Formiga</i>
5	Reconto da fábula <i>A Cigarra e a Formiga</i> Criação de um novo fim para a fábula <i>A Cigarra e a Formiga</i>
6	Exploração da fábula <i>A raposa e a cegonha</i>
7	Reconto da fábula <i>A raposa e a cegonha</i> a partir das suas ilustrações Criação de um novo fim (conciliatório) para a fábula <i>A raposa e a cegonha</i>
8	Diálogo sobre as fábulas exploradas Diálogo relacionado com o conceito de <i>provérbio</i> e a sua ligação com a <i>fábula</i> <i>Jogo dos provérbios</i>

Quadro 1 – Organização da intervenção didática da diáde

3.2.1. Primeira sessão

Nesta sessão, foi realizada uma animação da leitura com recurso ao álbum *A que sabe a Lua?*, de Michael Grejniec.

Na fase da *pré-leitura*, através de figurinhas de feltro alusivas às personagens da história, procedeu-se à identificação da mesma e recordou-se a sua intriga, uma vez que as crianças já a conheciam.

Na fase da *leitura*, fizemos a leitura do álbum em voz alta, com paragens em momentos estratégicos para ir monitorizando a compreensão do texto pelas crianças. De um modo geral, estiveram atentas à leitura. O recurso a material didático – figuras de feltro representando os animais presentes na história – foi uma mais-valia, permitindo que o grupo ficasse mais implicado e interessado. As crianças compreenderam muito bem as ideias principais da história que tinham acabado de ouvir, o que seria de esperar, visto que já conheciam o álbum explorado.

Por fim, na fase da *pós-leitura*, pedimos às crianças para fazerem o reconto usando os animais de feltro utilizados na *pré-leitura*. De seguida, realizamos um diálogo de reflexão sobre os valores presentes na história, isto é, a *solidariedade* e a *entajuda*.

Para encerrar a sessão, as crianças fizeram um desenho individual alusivo ao sabor que cada uma atribuía à Lua.

3.2.2. Terceira sessão

Para iniciar o tema, seria realizado um diálogo sobre valores como a *solidariedade* e *entajuda* partindo da fábula *O leão e o rato*, que seria orientado por questões, tais como: *O que é a solidariedade? De que forma o leão e o rato foram solidários um com o outro? Qual a importância de sermos solidários?*

Posteriormente, seria realizado o jogo *Certo ou Errado* sobre a *solidariedade* e a *entajuda*. Primeiro, seriam distribuídos às crianças cartões verdes e vermelhos. De seguida, seriam mostradas algumas imagens relativas a atitudes certas e erradas relacionadas com a *solidariedade* e a *entajuda*. As crianças deveriam levantar o cartão verde, sempre que fosse exibida uma imagem apresentando uma atitude certa, e o cartão vermelho, quando se apresentasse uma atitude errada.

As imagens usadas neste jogo diriam respeito a atitudes certas como, por exemplo, a existência de partilha, o apoio em momentos difíceis, a ajuda na realização de

tarefas, a solidariedade e o respeito pela Natureza. Em relação às atitudes erradas, seriam apresentadas imagens sobre valores opostos, como a inexistência de partilha, a falta de apoio em momentos difíceis, não ajudar os outros em tarefas e o desrespeito pela Natureza.

3.2.3. Sexta sessão

Nesta sessão, seria implementada uma animação de leitura da fábula *A raposa e a cegonha*.

Na *pré-leitura*, seriam apresentadas imagens dos animais em questão – ou seja, raposa e cegonha – para que as crianças identificassem as características de cada um, referissem os seus hábitos e reconhecessem as diferenças entre eles.

Na segunda fase de exploração (*leitura*), esta seria feita por nós, em voz alta, com paragens em momentos estratégicos para criar suspense e ir incentivando as crianças a formularem hipóteses sobre o que iria acontecer a seguir.

Na terceira fase de exploração (*pós-leitura*), seria realizado um pequeno reconto da história, orientado por algumas questões, tais como: *Acham que a raposa teve um bom comportamento? Como se sentiu a cegonha? O que podemos aprender com esta fábula?* Também se refletiria sobre a sua moral.

Por fim, em grande grupo, dialogaríamos sobre a importância das características físicas dos animais para o desenrolar da história.

3.2.4. Sétima sessão

Na nossa última sessão, pretendíamos refletir com as crianças sobre a importância dos valores na vida social e também identificar e caracterizar as suas dificuldades na comunicação oral, nomeadamente em expressão/produção oral.

Assim, para recordar a fábula *A raposa e a cegonha*, abordada na sessão anterior, proporíamos às crianças que fizessem o seu reconto a partir das ilustrações.

Posteriormente, constituiríamos grupos de quatro elementos. Cada grupo deveria inventar um novo fim conciliatório para a narrativa (com a nossa ajuda, se necessário). De seguida, deveria preparar uma apresentação oral relativa ao fim encontrado e, no final, apresentar o seu trabalho.

Pretendia-se que tanto os adultos como as restantes crianças avaliassem cada uma das apresentações orais, com recurso a parâmetros relativos aos *níveis da expressão/produção oral*.

3.3. Fundamentação

Como já referimos, nossa parte do projeto foi orientado para o desenvolvimento de competências em comunicação oral. As quatro sessões que iríamos implementar estavam divididas em seis atividades, que tinham como objetivo desenvolver a *compreensão oral* e a *expressão/produção oral*.

Uma outra vertente do nosso projeto é a adoção de valores, que também está presente em todas as sessões.

3.3.1. Primeira sessão

Nesta sessão, que representa a primeira atividade, realizou-se a animação de leitura relativa ao álbum *A que sabe a Lua?*, de Michael Grejniec. Pretendia-se identificar e caracterizar as dificuldades das crianças na comunicação oral.

No quadro que se segue, apresentamos a fundamentação relativa ao desenvolvimento de competências em comunicação oral no decorrer desta primeira atividade:

Atividade 1	
Exploração do álbum <i>A que sabe a lua?</i> de Michael Grejniec	
Mecanismos da comunicação oral	
<ul style="list-style-type: none"> - Linguísticos - Enciclopédicos - De organização textual 	
<p>Nesta atividade, estão presentes <i>mecanismos linguísticos</i>, já que o campo lexical das crianças seria alargado com novas palavras, como, por exemplo, <i>entreadjuada</i> e <i>solidariedade</i>. Isto aconteceria durante a leitura e na pós-leitura, dado que as crianças teriam oportunidade de utilizar esse vocabulário, tanto no reconto, como no diálogo de reflexão.</p> <p>Estão ainda contemplados <i>mecanismos enciclopédicos</i>, uma vez que, na pré-leitura, as crianças teriam de identificar a história e as suas personagens a partir dos animais de feltro, baseando-se no seu conhecimento prévio acerca da mesma e, na pós-leitura, de demonstrar que tinham compreendido a informação transmitida oralmente, através do reconto realizado com recurso às figuras de feltro.</p> <p>Estão também presentes <i>mecanismos de organização textual</i>, visto que, na pré-leitura, as crianças teriam de recordar a intriga da história, tendo em conta os seus conhecimentos prévios e, na pós-leitura, teriam de recontar a narrativa ouvida ler, relatando os seus acontecimentos e as ações dos animais, que são as personagens principais da narrativa explorada.</p>	
Estratégias de compreensão oral	
<ul style="list-style-type: none"> - Realização de previsões - Realização de inferências - Apreensão das ideias veiculadas pelo texto - Identificação das ideias principais e secundárias - Identificação da estrutura característica do tipo/género textual - Monitorização da compreensão 	
<p>Nesta atividade, estão presentes algumas <i>estratégias de compreensão oral</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>A realização de inferências</i>, presente ao longo da pré-leitura, já que as crianças teriam de recordar a intriga da história, relembrando informações explícitas e identificando informação implícita; também está contemplada na leitura (que seria feita pela educadora estagiária, em voz alta, com entoação e expressividade, com paragens estratégicas para comentários a respeito do desenrolar da narrativa e formulação de hipóteses sobre o que iria acontecer a seguir); está igualmente presente na pós-leitura, mais especificamente no diálogo reflexivo, sempre que as crianças tivessem de inferir informação relativa à narrativa como, por exemplo, os valores subjacentes à mesma, revelados pelas atitudes das personagens; - <i>A apreensão de ideias veiculadas pelo texto</i>, ao longo da leitura, pois as crianças teriam de identificar e captar as ideias que a narrativa transmite; estas seriam consolidadas na pós-leitura, através do reconto realizado a partir das figuras de feltro utilizadas anteriormente, no qual as crianças teriam de conhecer o desenrolar da intriga; - <i>A apreensão das ideias principais e secundárias</i>, que seriam desenvolvidas e consolidadas durante o reconto realizado com recurso às figuras de feltro e também através do diálogo reflexivo, em que seriam abordados os valores subjacentes à história; 	

<ul style="list-style-type: none"> - Por fim, a <i>monitorização da compreensão</i>, dado que, a partir da participação das crianças no reconto e no diálogo, seria possível determinar se estas tinham compreendido a informação transmitida oralmente, relativamente à história e aos valores subjacentes à sua intriga.
<p style="text-align: center;">Etapas da compreensão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pré-escuta - Escuta - Pós-escuta
<p>Nesta atividade, estão presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A <i>pré-escuta</i>, dado que, na pré-leitura, a história e as suas personagens seriam apresentadas oralmente pela educadora estagiária, criando expectativas e preparando as crianças para a sua compreensão; - A <i>escuta</i>, visto que as crianças teriam acesso ao sentido do texto oralmente através da leitura feita pela educadora estagiária, levando ao desenvolvimento de competências de compreensão oral; as crianças deveriam apreender as ideias veiculadas pelo texto e ir tentando identificar as suas ideias principais, realizando algumas inferências, por exemplo, durante as paragens estratégicas em que teriam de prever o que iria acontecer a seguir na narrativa; - A <i>pós-escuta</i>, uma vez que as crianças consolidariam a identificação das ideias principais do texto através da sua reconstrução no reconto, demonstrando que tinham compreendido a intriga.
<p style="text-align: center;">Níveis da expressão/produção oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fonético-fonológico - Léxico-semântico - Morfossintático - Textual
<p>Nesta atividade, seriam contemplados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O nível <i>léxico-semântico</i>, no diálogo que antecede a leitura do álbum, dado que as crianças teriam de utilizar vocabulário adequado ao tema e à situação para identificar os animais da história e recordar a sua intriga, mas também no diálogo após a leitura, em que deveriam utilizar palavras que teriam aprendido recentemente, adequadas à situação de comunicação oral (como, por exemplo, <i>solidariedade/entreeajuda</i>, que correspondem a valores implícitos na narrativa); - O nível <i>morfossintático</i>, já que, no diálogo que antecede a leitura do álbum, as crianças teriam de partilhar ideias e conhecimentos prévios sobre a história recorrendo a frases coerentes e vocabulário adequado e, após a leitura, no decorrer do reconto e do diálogo reflexivo, teriam de partilhar informações, ideias e opiniões oralmente recorrendo a frases coerentes; - O nível <i>textual</i>, após a leitura, uma vez que as crianças teriam de recontar a história explorada, de forma clara, coesa e coerente, incluindo as personagens principais.

Quadro 2 – Desenvolvimento de competências em comunicação oral
na exploração do álbum *A que sabe a Lua?* (Atividade 1)

3.3.2. Terceira sessão

Nesta sessão, realizar-se-iam duas atividades distintas. Uma delas seria um diálogo de exploração do tema *solidariedade* e *entreeajuda*, a partir da fábula abordada na sessão anterior pela nossa colega de diáde (*O leão e o rato*). A outra seria a realização do jogo *Certo ou errado*, relacionado com a *solidariedade* e a *entreeajuda*.

No quadro abaixo, apresentamos a fundamentação relativa ao desenvolvimento de competências em comunicação oral no decorrer da Atividade 2:

Atividade 2	
Diálogo sobre o tema <i>Solidariedade e entreajuda</i>	
Mecanismos da comunicação oral <ul style="list-style-type: none"> - Linguísticos - Enciclopédicos - De organização textual 	
<p>Na atividade, estão presentes <i>mecanismos linguísticos</i>, uma vez que, no diálogo, as crianças poderiam utilizar palavras aprendidas anteriormente, tais como <i>solidariedade</i> e <i>entreajuda</i>, explorando o seu significado e alargando o seu campo lexical.</p> <p>Estão também contemplados <i>mecanismos enciclopédicos</i>, visto que o grupo teria de responder às questões formuladas pela educadora estagiária demonstrando que tinha compreendido a informação transmitida em sessões anteriores, podendo relatar experiências, ações e/ou situações sobre a <i>solidariedade</i> e <i>entreajuda</i> relacionadas com as suas vivências pessoais. Também são evidentes os <i>mecanismos de organização textual</i>, pois as crianças teriam de recordar a intriga da fábula explorada na sessão anterior, descrevendo os acontecimentos e salientando as ideias principais relativas à <i>solidariedade</i> e à <i>entreajuda</i>.</p>	
Estratégias de compreensão oral <ul style="list-style-type: none"> - Realização de previsões - Realização de inferências - Apreensão das ideias veiculadas pelo texto - Identificação das ideias principais e secundárias - Identificação da estrutura característica do tipo/gênero textual - Monitorização da compreensão 	
<p>Nesta atividade estão presentes algumas <i>estratégias de compreensão oral</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>A realização de inferências</i>, presente ao longo de toda a atividade, já que as crianças deveriam compreender e consolidar o que não tinha sido dito explicitamente em relação aos valores subjacentes à fábula <i>O Leão e o Rato</i>; - <i>A apreensão das ideias veiculadas pelo texto</i>, mais especificamente pela fábula abordada na sessão anterior, uma vez que as crianças teriam de compreender as ideias que a narrativa transmite, retomando assim a análise da mesma; - <i>A identificação das ideias principais e secundárias</i>, que seria consolidada no diálogo, dado que as crianças deveriam referir as ideias principais do texto ouvido ler previamente, resumindo-as e acrescentando informação pertinente sobre os valores; - Por fim, a <i>monitorização da compreensão</i>, pois o grupo participaria no diálogo demonstrando que tinha compreendido a informação transmitida oralmente. 	
Etapas da compreensão oral <ul style="list-style-type: none"> - Pré-escuta - Escuta - Pós-escuta 	
<p>Na atividade, estão presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>A pré-escuta</i>, porque, no início do diálogo, a educadora estagiária apresentaria o tema a abordar na atividade, permitindo às crianças contextualizarem-se e recordarem os seus conhecimentos acerca do mesmo; - <i>A escuta</i>, já que, durante todo o diálogo, as crianças ouviriam as informações transmitidas oralmente pela educadora estagiária ou as ideias dos seus colegas, o que lhes permitiria recordar e compreender as principais ideias da fábula abordada na sessão anterior e os valores subjacentes à mesma; - <i>A pós-escuta</i>, visto que as crianças consolidariam as principais ideias do tema através da sua participação no diálogo com a educadora estagiária, demonstrando que tinham compreendido a importância da solidariedade e da entreajuda. 	

Níveis da expressão/produção oral	
<ul style="list-style-type: none"> - Fonético-fonológico - Léxico-semântico - Morfossintático - Textual 	
<p>Nesta atividade, seriam contemplados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O <i>nível léxico-semântico</i>, dado que, ao longo do diálogo, as crianças utilizariam palavras que tinham aprendido em sessões anteriores, como <i>solidariedade</i> e <i>entreadajuda</i>, adequando o seu vocabulário à situação de comunicação; - O <i>nível morfossintático</i>, visto que, no decorrer da atividade, as crianças teriam de partilhar oralmente informações pertinentes sobre a fábula <i>O Leão e o Rato</i> e os valores implícitos nela, através de frases coerentes e recorrendo a vocabulário adequado; - O <i>nível textual</i>, pois, no decurso do diálogo, as crianças teriam de apresentar oralmente as suas ideias de forma articulada e clara, descrevendo acontecimentos/ações relacionadas com o tema e com a fábula ouvida ler anteriormente. 	

Quadro 3 – Desenvolvimento de competências em comunicação oral no diálogo sobre o tema *Solidariedade e entreadajuda* (Atividade 2)

No quadro que se segue, apresentamos a fundamentação relativa ao desenvolvimento de competências em comunicação oral no decorrer da Atividade 3:

Atividade 3	
Realização do jogo <i>Certo ou errado</i> sobre a <i>solidariedade</i> e a <i>entreadajuda</i>	
Mecanismos da comunicação oral <ul style="list-style-type: none"> - Linguísticos - Enciclopédicos - De organização textual 	
<p>Nesta atividade, estão presentes <i>mecanismos linguísticos</i>, já que, nas suas justificações, as crianças teriam de adequar o vocabulário à situação de comunicação, partilhando as informações oralmente através de frases coerentes e utilizando palavras que tinham aprendido recentemente como, por exemplo, <i>solidariedade</i> e <i>entreadajuda</i>. Estão ainda contemplados <i>mecanismos enciclopédicos</i>, dado que teriam de justificar as suas escolhas relativas às atitudes certas e erradas, tendo em conta o seu conhecimento prévio sobre os valores da solidariedade e entreadajuda, resultante da informação discutida em sessões anteriores e das suas experiências pessoais. Além destes, estão também presentes <i>mecanismos de organização textual</i>, visto que poderiam relatar experiências, descrever acontecimentos e exprimir as suas ideias ou sentimentos através de um discurso oral apresentando argumentos para justificar as suas escolhas.</p>	
Estratégias de compreensão oral <ul style="list-style-type: none"> - Realização de previsões - Realização de inferências - Apreensão das ideias veiculadas pelo texto - Identificação das ideias principais e secundárias - Identificação da estrutura característica do tipo/género textual - Monitorização da compreensão 	
<p>Apesar de ser uma atividade de desenvolvimento da expressão/produção oral, estão presentes <i>estratégias da compreensão oral</i>, tais como:</p>	

<ul style="list-style-type: none"> - A <i>realização de inferências</i>, uma vez que, nas justificações apresentadas, as crianças teriam de abordar o que não tinha sido explicitamente referido nas atividades anteriores em relação aos valores da <i>solidariedade</i> e <i>entreaajuda</i>, entre outros aspetos; - A <i>monitorização da compreensão</i>, pois, mediante as suas justificações, as crianças teriam de demonstrar que tinham compreendido as atividades anteriores relativas aos valores abordados.
<p style="text-align: center;">Etapas da compreensão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pré-escuta - Escuta - Pós-escuta
<p>A única <i>etapa da compreensão oral</i> presente nesta atividade é a <i>pós-escuta</i>, pois as crianças consolidariam as principais ideias relativas à <i>solidariedade</i> e <i>entreaajuda</i>, no decorrer do jogo <i>Certo ou errado</i>, demonstrando que tinham compreendido o que tinha sido abordado nas atividades anteriores em relação aos valores.</p>
<p style="text-align: center;">Níveis da expressão/produção oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fonético-fonológico - Léxico-semântico - Morfossintático - Textual
<p>Nesta atividade seriam contemplados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O <i>nível léxico-semântico</i>, dado que, nas suas produções orais, as crianças teriam de utilizar vocabulário cada vez mais variado e adequado ao tema e à situação, recorrendo a palavras que tinham aprendido anteriormente, tais como <i>solidariedade</i> e <i>entreaajuda</i>; - O <i>nível morfossintático</i>, uma vez que teriam de construir frases coerentes, de modo a partilharem ideias e sentimentos oralmente; - O <i>nível textual</i>, já que teriam de exprimir as suas ideias através de um pequeno discurso argumentativo em que justificariam as suas escolhas, podendo descrever ações e/ou situações relacionadas com a <i>solidariedade</i> e a <i>entreaajuda</i>.

Quadro 4 – Desenvolvimento de competências em comunicação oral
na realização do jogo *Certo ou errado* (Atividade 3)

3.3.3. Sexta sessão

Nesta sessão, que representa a quarta atividade, explorar-se-ia a fábula *A raposa e a cegonha*.

No quadro abaixo, apresentamos a fundamentação relativa ao desenvolvimento de competências em comunicação oral no decorrer da Atividade 4:

<p style="text-align: center;">Atividade 4 Exploração da fábula <i>A raposa e a cegonha</i></p>
<p style="text-align: center;">Mecanismos da comunicação oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linguísticos - Enciclopédicos - De organização textual
<p>Na atividade, estão contemplados <i>mecanismos linguísticos</i>, já que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antes da leitura da fábula, as crianças alargariam o seu campo lexical explorando o significado de novas palavras, quando tivessem de identificar as características e hábitos de cada animal, bem como as diferenças entre eles;

- Após a leitura, participariam nos diálogos sobre a história e de reflexão sobre a sua moral. Estão ainda presentes *mecanismos enciclopédicos*, dado que:
- Antes da leitura da fábula, as crianças teriam de identificar as características e hábitos de cada animal, bem como as diferenças entre eles baseando-se no seu conhecimento prévio acerca dos mesmos;
- Após a leitura, teriam oportunidade de mostrar que tinham compreendido a informação transmitida oralmente através da participação no diálogo relativo à história e à sua moral. Estão também contemplados *mecanismos de organização textual*, visto que, após a leitura, as crianças teriam de participar no reconto, salientando as ideias principais e a moral da narrativa.

Estratégias de compreensão oral

- **Realização de previsões**
- **Realização de inferências**
- **Apreensão das ideias veiculadas pelo texto**
- **Identificação das ideias principais e secundárias**
- **Identificação da estrutura característica do tipo/gênero textual**
- **Monitorização da compreensão**

Nesta atividade estão presentes algumas *estratégias de compreensão oral*:

- *A realização de previsões*, pois, antes da leitura, seriam apresentadas imagens dos animais protagonistas da fábula (raposa e cegonha), para que as crianças identificassem as suas características, referissem os seus hábitos e reconhecessem as diferenças entre eles, conduzindo assim à familiarização com as personagens principais da história;
- *A realização de inferências*, já que:
 - No decurso da leitura (que seria feita pela educadora estagiária, em voz alta, com entoação e expressividade), haveria paragens em momentos estratégicos, para comentários a respeito do desenrolar da narrativa e formulação de hipóteses sobre o que iria acontecer a seguir;
 - Após a leitura, sempre que as crianças tivessem de inferir informações relativas aos valores subjacentes à história (*respeito, solidariedade, entreajuda, amizade, bondade, cooperação*) e aos respetivos opostos;
- *A apreensão de ideias veiculadas pelo texto*, ao longo da leitura, porque as crianças teriam de identificar e captar as ideias que a narrativa transmite, que seriam consolidadas após a leitura, momento em que teriam de recordar o desenrolar da história e a sua moral;
- *A identificação das ideias principais e secundárias*, que seriam desenvolvidas e consolidadas após a leitura, tanto no diálogo acerca da história, da sua moral e dos valores implícitos na mesma, como no diálogo reflexivo sobre a importância das características dos animais para o desenrolar da intriga;
- Por fim, a *monitorização da compreensão*, pois, após a leitura, as crianças participariam num diálogo sobre a fábula mostrando que tinham compreendido a informação transmitida oralmente, relativamente à história, à sua moral, aos valores subjacentes à mesma e à importância das características dos animais na narrativa.

Etapas da compreensão oral

- **Pré-escuta**
- **Escuta**
- **Pós-escuta**

Na atividade, estão contempladas:

- *A pré-escuta*, dado que, antes da leitura da fábula, seriam apresentadas imagens dos animais que nela figuram, para que as crianças identificassem as suas características, os seus hábitos e as suas diferenças, criando expectativas e preparando-as para a compreensão da história;

<ul style="list-style-type: none"> - A <i>escuta</i>, uma vez que as crianças teriam acesso ao sentido do texto oralmente através da leitura, que seria feita em voz alta pela educadora estagiária e que lhes permitiria captar as ideias principais do texto, realizando algumas inferências (por exemplo, durante as paragens estratégicas em que teriam de prever o que iria acontecer a seguir na história); - A <i>pós-escuta</i>, já que as crianças consolidariam as principais ideias do texto mediante a participação no diálogo que lhes permitiria recontar a narrativa e destacar a sua moral, demonstrando assim que tinham compreendido a história ouvida ler.
<p style="text-align: center;">Níveis da expressão/produção oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fonético-fonológico - Léxico-semântico - Morfossintático - Textual
<p>Nesta atividade, seriam contemplados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O nível <i>léxico-semântico</i>, antes da leitura da fábula, dado que as crianças teriam de utilizar vocabulário adequado ao tema e à situação de comunicação para identificar as características dos animais, os seus hábitos e as diferenças entre eles: também após a leitura, visto que as crianças utilizariam palavras que tinham aprendido recentemente, adequadas à situação de comunicação oral, como, por exemplo, <i>respeito, solidariedade, entreaajuda, amizade, bondade, cooperação</i>, entre outras, que correspondem a valores subjacentes à narrativa; - O nível <i>morfossintático</i>, antes da leitura da fábula, uma vez que as crianças teriam de participar num diálogo de partilha de ideias e conhecimentos prévios sobre as características das personagens da fábula, através de frases coesas e coerentes, recorrendo a vocabulário adequado; após a leitura, pois, nos diálogos, as crianças teriam de expressar as suas ideias relativas à narrativa, partilhando as informações oralmente, através de frases coesas e coerentes; - O nível <i>textual</i>, uma vez que, no diálogo sobre a fábula e a sua moral, as crianças descreveriam resumidamente os acontecimentos e partilhariam ideias e informações pertinentes por meio de um discurso persuasivo.

Quadro 5 – Desenvolvimento de competências em comunicação oral
na exploração da fábula *A raposa e a cegonha* (Atividade 4)

3.3.4. Sétima sessão

Esta sessão estava dividida em duas atividades, ambas relacionadas com a fábula *A raposa e a cegonha*, abordada na sessão anterior. A quinta atividade seria o reconto da fábula, com recurso às respetivas ilustrações. Com esta atividade pretendia-se desenvolver nas crianças competências em comunicação oral, tanto em compreensão como em expressão/produção. A sexta atividade funcionaria como uma conclusão da exploração da fábula, na qual era pretendido que as crianças inventassem um novo fim para a mesma.

No quadro que se segue, apresentamos a fundamentação relativa ao desenvolvimento de competências em comunicação oral no decorrer da Atividade 5:

<p style="text-align: center;">Atividade 5</p> <p style="text-align: center;">Reconto da fábula <i>A raposa e a cegonha</i> a partir das suas ilustrações</p>
<p style="text-align: center;">Mecanismos da comunicação oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linguísticos - Enciclopédicos - De organização textual

Nesta atividade, estão presentes *mecanismos linguísticos*, uma vez que, no reconto, as crianças teriam de utilizar palavras aprendidas em atividades anteriores – tais como *respeito, solidariedade, entajada, amizade, bondade, cooperação*, entre outras – explorando assim o seu significado. Estão ainda contemplados *mecanismos enciclopédicos*, visto que teriam de se basear no seu conhecimento prévio sobre a fábula *A raposa e a cegonha* para realizarem o reconto através das suas ilustrações.

Estão também presentes *mecanismos de organização textual*, já que teriam de recontar a narrativa ouvida ler anteriormente, descrevendo os acontecimentos da mesma, com a sequência apropriada e com auxílio das ilustrações.

Estratégias de compreensão oral

- **Realização de previsões**
- **Realização de inferências**
- **Apreensão das ideias veiculadas pelo texto**
- **Identificação das ideias principais e secundárias**
- **Identificação da estrutura característica do tipo/gênero textual**
- **Monitorização da compreensão**

Na atividade estão presentes algumas *estratégias de compreensão oral*:

- *A realização de inferências*, pois, no reconto, as crianças teriam de recordar a intriga da história, relembrando informações explícitas e daí retirar informação implícita, nomeadamente relativa aos valores;
- *A apreensão de ideias veiculadas pelo texto* – mais especificamente pela fábula abordada na sessão anterior – uma vez que precisariam de ter compreendido as ideias que a narrativa transmite para poderem fazer o seu reconto com base nas respetivas ilustrações;
- *A identificação das ideias principais* da fábula, que seria consolidada no reconto, dado que deveriam referir as ideias principais do texto ouvido ler previamente, resumindo-as e acrescentando informação pertinente sobre os valores;
- Por fim, a *monitorização da compreensão*, pois, ao fazer o reconto da fábula, poderiam mostrar que tinham compreendido a informação transmitida oralmente na sessão anterior.

Etapas da compreensão oral

- **Pré-escuta**
- **Escuta**
- **Pós-escuta**

Nesta atividade, estão presentes:

- *A pré-escuta*, porque, no início da sessão, seria apresentado o tema da atividade, permitindo às crianças contextualizarem-se e recordarem os seus conhecimentos acerca do mesmo;
- *A escuta*, uma vez que, durante toda a atividade, ouviriam as informações e ideias transmitidas oralmente pela educadora estagiária e/ou pelos seus colegas;
- *A pós-escuta*, visto que consolidariam as principais ideias que a fábula *A raposa e a cegonha* transmite, já que iriam recontá-la, destacando a sua moral, demonstrando assim que tinham compreendido a narrativa ouvida ler.

Níveis da expressão/produção oral

- **Fonético-fonológico**
- **Léxico-semântico**
- **Morfossintático**
- **Textual**

Na atividade estão contemplados:

- O nível *léxico-semântico*, dado que, nas suas produções orais, as crianças teriam de empregar vocabulário adequado ao tema e à situação de comunicação, utilizando palavras que teriam aprendido recentemente, para realizar o reconto, recordando assim a intriga da fábula;

- O nível *morfossintático*, já que teriam de participar no reconto, partilhando oralmente as suas ideias e os seus conhecimentos sobre a fábula *A raposa e a cegonha*, através de frases coerentes e vocabulário adequando, recorrendo às ilustrações;
- O nível *textual*, porque teriam de recontar a história explorada, de forma clara, coesa e coerente, com a sequência adequada, incluindo as principais personagens e partindo das ilustrações.

Quadro 6 – Desenvolvimento de competências em comunicação oral
no reconto da fábula *A raposa e a cegonha* (Atividade 5)

No quadro abaixo, apresentamos a fundamentação relativa ao desenvolvimento de competências em comunicação oral no decorrer da Atividade 6:

Atividade 6	
Criação de um novo fim (conciliatório) para a fábula <i>A raposa e a cegonha</i>	
Mecanismos da comunicação oral	
<ul style="list-style-type: none"> - Linguísticos - Enciclopédicos - De organização textual <p>Na atividade, estão presentes <i>mecanismos linguísticos</i>, porque, nas suas apresentações orais, as crianças teriam de adequar o vocabulário à situação de comunicação e recorrer a palavras que tinham aprendido recentemente, tais como <i>respeito, solidariedade, entreadajuda, amizade, bondade, cooperação</i>, entre outras.</p> <p>Estão também contemplados <i>mecanismos enciclopédicos</i>, dado que teriam de apresentar as suas ideias para o novo fim conciliatório, tendo em conta o seu conhecimento prévio sobre as características e hábitos dos animais da fábula, a intriga da fábula explorada e os valores subjacentes à mesma.</p> <p>Estão ainda presentes <i>mecanismos de organização textual</i>, visto que, na apresentação oral, as crianças teriam de se mostrar capazes de descrever ações, recriar experiências e partilhar ideias por meio de frases coerentes e utilizando vocabulário aprendido recentemente.</p>	
Estratégias de compreensão oral	
<ul style="list-style-type: none"> - Realização de previsões - Realização de inferências - Apreensão das ideias veiculadas pelo texto - Identificação das ideias principais e secundárias - Identificação da estrutura característica do tipo/género textual - Monitorização da compreensão <p>Apesar de ser essencialmente uma atividade de desenvolvimento da expressão/produção oral, nela estão presentes <i>etapas de compreensão oral</i>, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>A realização de inferências</i>, uma vez que, nas suas apresentações orais, as crianças teriam de abordar o que não tinha sido explicitamente referido nas atividades anteriores, relativamente aos valores implícitos na história; - <i>A monitorização da compreensão</i>, porque, no decorrer das apresentações orais, teriam de mostrar que tinham compreendido as atividades anteriores e que eram capazes de inventar um fim conciliatório para a narrativa, baseando-se nos valores previamente abordados. 	
Etapas da compreensão oral	
<ul style="list-style-type: none"> - Pré-escuta - Escuta - Pós-escuta 	

A única <i>etapa da compreensão oral</i> presente nesta atividade é a <i>pós-escuta</i> , pois as crianças deveriam mostrar que tinham compreendido a informação transmitida oralmente nas atividades anteriores, já que teriam de criar um fim conciliatório para a fábula, construindo enunciados orais que deveriam partilhar oralmente.	
Níveis da expressão/produção oral	
<ul style="list-style-type: none"> - Fonético-fonológico - Léxico-semântico - Morfossintático - Textual 	
<p>Na atividade seriam contemplados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O nível <i>fonético-fonológico</i>, uma vez que as crianças teriam de produzir um discurso oral, com um tom de voz e uma entoação adequados e gestos expressivos, de forma a partilhar as suas ideias para o novo fim; - O nível <i>léxico-semântico</i>, dado que, nas suas produções orais, teriam de utilizar vocabulário cada vez mais variado e adequado ao tema e à situação de comunicação, recorrendo a palavras que tinham aprendido anteriormente, como, por exemplo, <i>respeito, solidariedade, entreajuda, amizade, bondade</i>, entre outras. - O nível <i>morfossintático</i>, já que teriam de construir frases coerentes, de modo a partilharem ideias e sentimentos oralmente, através das suas produções orais; - O nível <i>textual</i>, visto que teriam de expressar oralmente as suas ideias para o fim conciliatório, recriar papéis, descrever acontecimentos com uma sequência adequada. 	
Etapas da expressão/produção oral	
<ul style="list-style-type: none"> - Planificação - Textualização - Revisão - Reformulação e melhoria 	
<p>Nesta atividade, está presente a etapa da expressão/produção oral relativa à <i>planificação</i>, pois as crianças teriam de selecionar e organizar a informação relevante sobre o tema a incluir no seu discurso oral.</p> <p>Está ainda contemplada a etapa da <i>textualização</i>, já que teriam de apresentar oralmente o fim conciliatório que o seu grupo tinha elaborado para a fábula através de um discurso coerente, coeso e claro, recorrendo a vocabulário adequado e variado.</p>	

Quadro 7 – Desenvolvimento de competências em comunicação oral na criação de um novo fim (conciliatório) para a fábula *A raposa e a cegonha* (Atividade 6)

4. Considerações finais

Como já foi referido, devido à pandemia atual resultante do Coronavírus, que deu origem à doença conhecida por COVID-19, não pudemos implementar o projeto que concebemos, nem avaliá-lo com base na análise de dados recolhidos durante a realização das atividades com as crianças. Importa referir que apenas foi possível intervir presencialmente na primeira semana, pois, com muita pena nossa, a instituição teve de encerrar as respetivas instalações por razões sanitárias.

Ainda assim, conseguimos realizar a primeira sessão do nosso projeto – a exploração do álbum *A que sabe a Lua?*, de Michael Grejniec – que tinha como finalidade principal refletir sobre a importância dos valores e identificar as dificuldades das crianças em comunicação oral. No que diz respeito à comunicação oral, é de ressaltar que a maioria das

crianças foi capaz de responder às perguntas e justificar as suas respostas de uma forma clara e explícita, tendo em conta o seu conhecimento prévio. Em relação à promoção de valores, constatamos que as crianças não foram capazes de reconhecer imediatamente o valor presente na história, pois estavam a focar-se na narrativa e não na moral que esta transmitia. Assim, tivemos de insistir, para que chegassem à ideia de que esse valor era a (entre)ajuda. Contudo, apenas uma criança referiu a palavra em questão. A partir daí, todas começaram a perceber a importância de ajudar o próximo. No final da sessão, constatamos que tinham tomado consciência de que valores abordados na sessão devem estar presentes nas suas vidas.

Como já referimos anteriormente, a instituição teve de fechar. Neste seguimento, combinamos com a educadora cooperante que iríamos participar, juntamente com a nossa colega de diáde, nas sessões de intervenção à distância que esta foi propondo. Paralelamente, surgiu a oportunidade de analisarmos as sessões pedagógicas destinadas à Educação Pré-Escolar oferecidas pela RTP2 e de refletirmos sobre o seu contributo para a educação. Assim, analisamos alguns episódios das séries pedagógicas *Mouk*, *Puffin Rock*, *A Grande Descoberta* e ainda a *Hora do Conto – A raposa e a cegonha*, à luz do nosso enquadramento teórico.

Importa referir que escolhemos especificamente analisar e refletir sobre estas séries pedagógicas, uma vez que se relacionavam com a nossa intervenção didática. A série *Mouk* abordava maioritariamente valores como o respeito pela diversidade, a amizade, a coragem, a ajuda, a solidariedade, entre outros. A série *Puffin Rock* tinha em conta valores como a aceitação, a coragem, a família, a (entre)ajuda, a cooperação, entre outros. Já a série *A Grande Descoberta* abordava as emoções e sentimentos de um modo mais filosófico, mas também contemplava alguns valores, tais como a bondade, a justiça, a honestidade, a alegria, o amor, o bem, entre outros. Por fim, a *Hora do Conto* era um pequeno programa que passava todos os dias na rubrica *Zig Zag*, no qual se narravam histórias e lendas de todo o mundo, adaptadas aos mais novos. Deste modo, analisamos a fábula *A raposa e a cegonha*, um dos textos narrativos que iríamos explorar na nossa intervenção didática, se a tivéssemos podido implementar com as crianças.

Consideramos que todas as emissões sobre as quais refletimos eram interessantes, apelativas e enriquecedoras, já que poderiam ser utilizadas em contexto educativo. Para cada uma das análises, pensamos em propostas de atividades, partindo dos episódios e enriquecendo assim as nossas aprendizagens e conhecimentos. A análise de alguns episódios destas séries pedagógicas e a apresentação de propostas de atividades a desenvolver a partir deles são uma mais valia para o nosso futuro profissional, já que as poderemos utilizar em contexto educativo ou em sessão de intervenção à distância, algo com que poderemos ter de nos confrontar ao longo da nossa carreira.

Bibliografia:

Amor, E. (1994). *Didática do Português. Fundamentos e metodologia* (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Cristofolini, G. & Silva, D. (2008). *Resgate de valores: Fábulas e outras dinâmicas* (1ª ed.). Curitiba: UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/11770/8298>

Gomes, A., Cavacas, F., Leitão, I. et al. (1991). *Guia do professor de Língua Portuguesa* (Vol. I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Oliveira, M. & Nanba, T. (2014). *A influência das fábulas na construção dos valores morais da criança* (1ª ed.). São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://conic-semesp.org.br/anais/files/2014/trabalho-1000016715.pdf>

Pereira, L. (2005). *A fábula, um gênero alegórico de proverbial sabedoria*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal/Escola Superior de Educação. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22013/1/A%20f%C3%A1bula%2C%20um%20g%C3%A9nero%20aleg%C3%B3rico%20de%20proverbial%20sabedoria%20-%20pp.%2021-32.pdf>

Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio: reflexões sobre a literatura para a infância*. Lisboa: Editorial Caminho.

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Veloso, R. M. (2007). *Curtir literatura no jardim-de-infância*. Lisboa: Casa da leitura. Disponível em: http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/ot_oratura_a_C.pdf

Fábula e lecto-escrita

Telma Zananchio

1. Introdução

A temática escolhida para este estudo foi a lecto-escrita e o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, tendo por base a exploração de fábulas.

As razões que nos levaram à escolha desta temática eram sobretudo de índole pessoal e profissional. As de índole pessoal estavam relacionadas com o interesse pelo desenvolvimento de competências em compreensão na leitura em crianças em idade pré-escolar, por ser um domínio fundamental para o seu sucesso escolar e a sua integração na sociedade. Quanto às razões de índole profissional, houve uma necessidade de aprofundar este tema devido à intemporalidade das fábulas, visto que nasceram da tradição oral e foram passando de geração em geração.

Assim, através da exploração de diferentes fábulas, as crianças poderiam alargar os seus conhecimentos relativos a este género textual, ao mesmo tempo que desenvolveriam competências em compreensão na leitura.

2. Enquadramento teórico

2.1. A fábula

Importa antes de mais, clarificar o conceito de fábula e refletir sobre a sua intemporalidade.

De acordo com Pires (cit. por Borges, 2012, p. 17), as fábulas são *“pequenas histórias, em que geralmente intervêm animais, para ilustrar experiências morais de seres humanos, explicando com sabedoria popular um facto da natureza. São pequenas composições em prosa ou em verso destinadas a divertir instruindo, que terminam quase sempre com uma moral e pertencem ao folclore primitivo em todo o mundo.”*

A partir desta citação, é possível perceber que a fábula é vista como uma história breve, em que frequentemente participam animais que se comportam como seres humanos. Neste género narrativo, está quase sempre presente uma moral, seja ela explícita ou implícita. Para além disto, a fábula está fortemente ligada à oralidade.

Relativamente à sua origem, segundo Góes (cit. por Cavalcanti, 2016), a fábula surge numa época muito longínqua, estando associada à necessidade humana de comunicar com os outros indivíduos, de socializar, uma vez que, em tempos antigos, a comunicação se fazia muito através de imagens, símbolos ou emblemas.

Desta forma, a fábula apresenta uma forte intemporalidade. De facto, a sua origem está relacionada com a tradição oral do Oriente, ou seja, com as histórias que eram contadas oralmente passando de geração em geração. Nesta altura, a fábula era destinada aos adultos, sendo a sua grande finalidade transmitir-lhes uma mensagem.

No que diz respeito à relação entre a fábula e a literatura infantil, Ramos (2007) faz notar que a temática animal é bastante tratada nos livros destinados ao público infantil, visto que os animais são de grande interesse para este público.

Pelo que já foi referido anteriormente, é possível perceber que as fábulas despertam o interesse da criança devido ao seu gosto por animais. Além disso, estas personagens apresentam características humanas, o que suscita desde logo a curiosidade da criança. Perante isto, a criança vai-se identificar com os animais presentes nestas histórias e com os comportamentos assumidos por eles. Essa identificação permite-lhe questionar-se sobre aspetos da realidade, desperta a sua imaginação, desenvolve a sua criatividade e espírito crítico, aprofunda o seu conhecimento acerca do mundo que a rodeia e até mesmo sobre si própria, abrindo-lhe os horizontes. Neste sentido, é de grande importância que as crianças tenham contacto com as fábulas, pois cada uma revelará uma faceta capaz de transformar ou enriquecer as suas próprias experiências de vida, na medida em que as ajudam a conhecer e adotar comportamentos que serão fundamentais para viver em sociedade de forma equilibrada.

Quando falamos da fábula é ainda importante salientar que são vários os estudos que a relacionam com outros géneros de tradição oral, nomeadamente o provérbio.

Antão (cit. por Teixeira, 2014) refere que os provérbios surgem sob a forma de frases curtas, apresentando ritmo e rima e, por isso, são de fácil memorização. Além disto, antes da existência da escrita, tinham a função de facilitar a transmissão de conhecimentos e valores morais. Deste modo, através do seu uso pretende-se atingir uma mudança na consciência, persuadir, repreender e advertir.

Assim, a fábula assume uma forte relação com os provérbios, uma vez que são géneros que têm os mesmos objetivos, pois ambos permitem que adultos e crianças sejam instruídos dentro de preceitos morais sem que se apercebam disso.

Deste modo, em cada fábula, ecoa a voz do povo, através de provérbios que todos conhecemos (Pereira, 2005, p. 30): *“Quem não trabuca não manduca”; “Quem tudo quer, tudo perde”; “Devagar se vai ao longe”; “Quem muito fala, pouco acerta”; “Quem te avisa, teu amigo é”; “Cá se fazem, cá se pagam”; [...]*.

A moral das fábulas adquiriu “vida” própria através dos provérbios que são associados a estas. Ou seja, nos provérbios, *“o imaginário «fabulístico» valoriza o trabalho, a persistência, a coragem, a solidariedade, a liberdade, a capacidade de adaptação, a generosidade e o reconhecimento; a inteligência, a perspicácia, a astúcia, a segurança e a independência”* (Pereira, 2005, p. 32). Por outro lado, *“A cobiça, a cobardia, a inveja, o desrespeito, o desdém, a traição, a vaidade, a ignorância, a humilhação, a tirania, a insegurança são os valores mais reprováveis e mais reprovados.”* (ibidem).

A este propósito, importa referir que, apesar de no nosso estudo o provérbio surgir associado à fábula, temos a plena consciência de que são géneros textuais com existências independentes.

2.2. A lecto-escrita na Educação Pré-Escolar

Nos dias de hoje, vivemos numa sociedade em que a leitura e a escrita fazem parte do nosso dia-a-dia. Neste sentido, de acordo com Martins e Niza (cit. por Cravo, 2015), a criança começa desde muito cedo e interrogar-se sobre a leitura e a escrita e a

construir perspetivas sobre estas, ou seja, a questionar-se sobre aspetos relacionados com a forma como se organizam, as funções que desempenham e as suas características. Estas perspetivas vão sendo construídas, à medida em que a criança contacta com estas e as vai explorando.

Além disto, segundo Silva (2012), quando a criança contacta com diferentes tipos de textos, é estimulado o seu desenvolvimento cognitivo e desenvolve-se a sua imaginação e a sua personalidade. Desta forma, o contacto precoce da criança com a leitura e a escrita facilita o seu desenvolvimento e permite que esta aprofunde o seu conhecimento sobre o mundo que a rodeia e se envolva na sociedade.

Deste modo, é esperado que, antes da passagem para a escola, a criança tenha participado em situações variadas de contacto com a leitura e a escrita – vividas na sua família ou em contexto educativo e social – de modo a permitir o desenvolvimento de competências associadas a estas.

Quando falamos da lecto-escrita na Educação Pré-Escolar, é importante referir que existem estratégias para o desenvolvimento de comportamentos emergentes relacionados com ela. Desta forma, o educador deve proporcionar à criança atividades lúdicas, mas também instrutivas, que vão preparando o caminho para o desenvolvimento de competências relacionadas com a leitura e a escrita e o convertam numa tarefa prazerosa. De acordo com Frias (2014), é importante proporcionar-lhe diversas oportunidades para observar, explorar e refletir sobre situações relacionadas com a leitura e a escrita.

Segundo as *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Silva et al., 2016, p. 72), o bom educador: *“Disponibiliza livros e materiais de leitura de qualidade tanto no seu conteúdo como do ponto de vista estético; Cria ambientes positivos e ricos em oportunidades de interação com a leitura e a escrita que facilitem a concentração e envolvimento; Proporciona às crianças oportunidades de escolha sobre o que querem ler ou escrever; Integra regularmente a leitura e a escrita em atividades significativas para as crianças partilhando dos seus interesses, iniciativas e vivências; Identifica e partilha os progressos que cada criança vai fazendo, de modo a que esta se sinta desafiada a continuar as suas explorações e tentativas de uso da leitura e da escrita e envolve as famílias nas práticas de leitura desenvolvidas no jardim de infância, incentivando a suas colaboração.”*

Para Sá (2015a), no que diz respeito ao desenvolvimento de competências relacionadas com a lecto-escrita, é importante salientar que, durante este percurso, o objetivo não é que sejam as crianças a ler e a escrever. Os textos escritos deverão ser apresentados pelo educador, essencialmente através da leitura em voz alta, o que não invalida de modo nenhuma a sua exploração. Por outro lado, quando quiserem escrever, as crianças podem e devem compor o texto e ditá-lo ao educador, para que este o registe por escrito. Desta forma, o educador deve desenvolver um trabalho continuado, ou seja, utilizar diversas estratégias para estimular o desenvolvimento de competências em leitura e escrita, de modo a ajudar as crianças a adquirir determinados conceitos e princípios que estão relacionados com estas.

Pelo que já foi referido anteriormente, é fundamental explorar com as crianças as situações de leitura, de forma a desenvolver nelas competências em compreensão escrita.

Sá (2015b, p. 8) apresenta as seguintes estratégias didáticas de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura:

- *Apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos através de*
 - *Atividades centradas em elementos do texto e nas ligações entre eles,*
 - *Atividades centradas em ideias veiculadas por elementos do texto;*
- *Identificação das ideias principais dos textos lidos através de*
 - *Atividades centradas no tema do texto,*
 - *Atividades centradas na distinção entre as suas ideias principais e secundárias;*
- *Identificação da estrutura característica de um dado tipo/género textual num texto lido através de*
 - *Atividades centradas na identificação das diferentes categorias da referida estrutura e da sua organização no texto lido,*
 - *Atividades centradas na identificação de marcas textuais.*

Além disto, o educador revela-se como um modelo de referência para ajudar a desenvolver nas crianças o gosto e motivação pela leitura, de modo a que comece a fomentar nelas hábitos de leitura que serão fundamentais para a sua vida futura.

Deste modo, Sá (2015b, p. 7) refere várias estratégias didáticas centradas na motivação para a leitura:

- *Criar materiais de leitura* (lendo e explorando textos escritos pelos próprios alunos, o que também contribui para desenvolver neles hábitos de escrita);
- *Rodear os alunos de um universo de leitura* (por exemplo, lendo alto para eles ou convidando alguém para o fazer, apresentando textos oralmente ou criando um “cantinho de leitura”);
- *Variar as experiências de leitura dos alunos* (por exemplo, comparando a linguagem usada em diversos textos ou textos do mesmo tipo/género ou de tipos/géneros diferentes, lendo diferentes tipos/géneros de textos ou com objetivos variados);
- *Partilhar experiências de leitura* (do professor com os alunos, dos alunos com o professor, dos alunos entre si).

Segundo Sá (2015b, p. 6), nas atividades de leitura, é necessário pôr em ação um conjunto de estratégias do leitor que estão relacionadas com as suas três fases:

- *Na pré-leitura, pode-se ativar conhecimentos prévios relativos ao tema do texto, fazer previsões relativas ao texto, formular hipóteses sobre o texto ou formular questões sobre o texto;*
- *Durante a leitura, pode-se fazer inferências, pensar em voz alta, confrontar previsões feitas antes da leitura com a informação recolhida durante a leitura, a fim de criar uma imagem mental do texto lido;*
- *Na pós-leitura, pode-se fazer uma síntese do que foi compreendido, identificar as ideias principais do texto ou identificar o tipo/género textual.*

3. Intervenção didática

3.1. Contextualização

O nosso projeto de intervenção deveria ter sido desenvolvido numa Instituição Privada de Solidariedade Social (IPSS) situada na região de Aveiro.

Na intervenção didática, deveria ter participado um grupo de 21 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade. Apesar das diferentes idades das crianças, havia um clima de grupo positivo, pois existia uma boa interação entre elas. Estas crianças eram bastante curiosas e apresentavam um elevado espírito de entreajuda.

3.2. Descrição

O projeto foi pensado e construído em conjunto com a nossa colega de diáde e a orientadora da universidade, tendo também sido consultada a educadora cooperante.

A intervenção didática conjunta foi organizada em oito sessões, das quais quatro seriam da nossa responsabilidade e as outras quatro seriam dinamizadas pela nossa colega de diáde, como se pode ver no quadro abaixo apresentado, em que assinalamos a negrito aquelas cuja dinamização seria da nossa responsabilidade:

Sessão	Atividades
1	Exploração do álbum <i>A que sabe a lua?</i> de Michael Grejniec
2	Exploração da fábula <i>O Leão e o Rato</i>
3	Diálogo sobre o tema <i>Solidariedade e entreajuda</i> Realização do jogo <i>Certo ou errado</i> , sobre a <i>solidariedade</i> e a <i>entreajuda</i>
4	Diálogo relativo à fábula <i>A Cigarra e a Formiga</i>
5	Reconto da fábula <i>A Cigarra e a Formiga</i> Criação de um novo fim para a fábula <i>A Cigarra e da Formiga</i>
6	Exploração da fábula <i>A raposa e a cegonha</i>
7	Reconto da fábula <i>A raposa e a cegonha</i> a partir das suas ilustrações Criação de um novo fim (conciliatório) para a fábula <i>A raposa e a cegonha</i>
8	Diálogo sobre as fábulas exploradas Diálogo relacionado com o conceito de <i>provérbio</i> e a sua ligação com a fábula <i>Jogo dos provérbios</i>

Quadro 1 – Organização da intervenção didática da diáde

De seguida, passaremos para a descrição dessas quatro sessões, mais especificamente a segunda, a quarta, a quinta e a oitava.

3.2.1. Segunda sessão

Esta sessão corresponderia à exploração da fábula *O Leão e o Rato*.

Na fase de *pré-leitura*, apresentaríamos às crianças a capa do livro e o respetivo título, para que estas pudessem fazer previsões a partir do mesmo.

Posteriormente, passaríamos para a fase da *leitura*. Esta seria realizada em voz alta, com paragens em momentos cruciais para criar suspense, monitorizar a compreensão das crianças e lhes permitir irem formulando hipóteses sobre o que ia acontecer de seguida e observar as ilustrações.

Na fase de *pós-leitura*, realizaríamos um diálogo relacionado com a intriga da fábula e outro sobre o conceito de fábula, ambos orientados por algumas questões.

3.2.2. Quarta sessão

Nesta sessão, iríamos explorar a fábula *A Cigarra e a Formiga*.

Na fase de *pré-leitura*, realizaríamos um diálogo sobre os animais presentes na narrativa. De seguida, apresentaríamos a capa do livro e o respetivo título, para que as crianças pudessem fazer previsões e formular hipóteses sobre a história.

Depois, passaríamos à *leitura*. Esta seria realizada em voz alta, com paragens em momentos cruciais para criar suspense, monitorizar a compreensão das crianças e lhes permitir irem formulando hipóteses sobre o que ia acontecer de seguida e observar as ilustrações.

Na fase de *pós-leitura*, levaríamos as crianças a confrontarem as suas ideias iniciais sobre os animais que figuram na fábula (cigarra e formiga) com a informação dada na história e fotografias destes animais trazidas por nós. Além disto, realizaríamos um diálogo relacionado com a intriga da fábula, orientado por algumas questões.

3.2.3. Quinta sessão

Esta sessão tinha como objetivo dar continuidade à exploração da fábula *A Cigarra e a Formiga*.

Começaríamos por solicitar às crianças que fizessem o reconto da fábula a partir de algumas imagens, ordenando-as de acordo com a sequência dos acontecimentos na narrativa.

De seguida, as crianças teriam de criar um novo fim (conciliatório) para a fábula. Para isto, seriam divididas em dois grupos. Depois, cada grupo deveria de inventar um novo fim (conciliatório) para a fábula e ditá-lo a um dos adultos presentes na sala, para que este o registasse por escrito numa cartolina. Posteriormente, cada grupo iria ilustrar o respetivo texto. Por fim, cada grupo deveria de apresentar o novo fim aos seus pares e aos adultos.

3.2.4. Oitava sessão

Esta sessão tinha o intuito de fazer a ligação entre as fábulas exploradas ao longo do projeto e os provérbios a elas associados.

Para introduzir a sessão, realizaríamos um diálogo com as crianças sobre as fábulas exploradas, de modo a lembrá-las, para que fosse possível avançar de uma forma lógica, que tivesse sentido e pertinência para elas.

Após isto, realizaríamos um outro diálogo relacionado com o conceito de *provérbio* e a sua ligação com a fábula.

Posteriormente, seria realizado, em grande grupo, o *Jogo dos provérbios*. Para este jogo, as crianças seriam organizadas em pares. Depois, à vez, cada par receberia uma peça de um puzzle com um provérbio e deveria verificar se o podia associar a uma das fábulas exploradas e justificar a sua resposta.

3.3. Fundamentação

Tendo em conta o tema do projeto, a fundamentação teórica das opções assumidas na planificação incidu em dois aspetos: *desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e conhecimento da fábula*.

3.3.1. Segunda sessão

Nesta sessão, tal como já foi referido anteriormente, seria explorada a fábula *O Leão e o Rato*. Com esta atividade seria possível desenvolver *competências em compreensão na leitura*.

No quadro abaixo, referimos as estratégias didáticas identificadas:

Atividade 1
Exploração da fábula <i>O Leão e o Rato</i>
Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos - Atividades centradas em elementos do texto e nas ligações entre eles - Atividades centradas nas ideias veiculadas pelo texto
<p>Seria possível <i>trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelo texto lido</i> desenvolvendo <i>atividades centradas em elementos do texto e nas ligações existentes entre eles</i>, visto que, com a apresentação do título, as crianças poderiam fazer previsões acerca do que iria acontecer na história e, posteriormente, com a leitura da história, iriam perceber se essas previsões estavam corretas.</p> <p>Além disto, seriam também desenvolvidas <i>atividades centradas nas ideias veiculadas pelo texto</i>, pois, através do diálogo relativo à fábula, as crianças seriam levadas a fazer inferências relacionadas com a história que tinham ouvido ler em voz alta, de forma a aprofundar os seus conhecimentos relativos a esta.</p>
Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos - Atividades centradas no tema/assunto do texto - Atividades centradas na distinção ideias principais/ideias secundárias
<p>Seria possível <i>trabalhar a identificação das ideias principais do texto lido</i> desenvolvendo <i>atividades centradas no tema/assunto do texto</i>, visto que, durante o diálogo, as crianças responderiam a perguntas formuladas pela educadora relacionadas com a intriga da fábula demonstrando que tinham compreendido a informação transmitida através da leitura da narrativa em voz alta.</p> <p>Além disto, com esta atividade também seria possível <i>distinguir as ideias principais das ideias secundárias</i>, visto que através da questão <i>O que é que esta história nos ensina?</i> as crianças ficariam a compreender a mensagem principal transmitida pela fábula, ou seja, que ser pequeno não significa ser inferior, uma vez que o ratinho mostrou o valor de ser bondoso.</p>
Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto em textos lidos - Atividades centradas na identificação das categorias da estrutura do tipo/género textual e da sua organização no texto - Atividades centradas na identificação de marcas textuais
<p>Relativamente às <i>atividades centradas na identificação das categorias da estrutura do género textual e da sua organização</i>, através da leitura da história em voz alta feita pela educadora estagiária as crianças iriam perceber como se organizam as fábulas. Posteriormente, o diálogo relacionado com a narrativa iria reforçar este conhecimento, visto que as crianças iriam responder a perguntas centradas nas categorias da estrutura da narrativa, ou seja, relativas à situação inicial, ao(s) problema(s), às peripécias, à resolução e à moral.</p>

Quadro 2 – Estratégias didáticas de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura usadas na exploração da fábula *O Leão e o Rato* (Atividade 1)

A atividade analisada no quadro acima apresentado permite igualmente pôr em ação um conjunto de *estratégias do leitor*, como podemos ver no quadro abaixo:

Atividade 1	
Exploração da fábula <i>O Leão e o Rato</i>	
Pré-leitura	
<ul style="list-style-type: none"> - Ativar conhecimentos prévios sobre o tema abordado no texto - Fazer previsões sobre o texto - Formular hipóteses sobre o texto - Formular questões sobre o texto 	
<p>Nesta fase, as estratégias do leitor desenvolvidas são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema abordado no texto;</i> - <i>Realização de previsões sobre o texto;</i> - <i>Formulação de hipóteses sobre o texto.</i> <p>Seria apresentado às crianças o título da fábula, de modo a que estas pudessem recordar conhecimento prévio que pudessem relacionar com esta narrativa e usá-lo para fazer previsões sobre a sua intriga.</p>	
Leitura	
<ul style="list-style-type: none"> - Ler o texto com atenção - Ajustar a velocidade de leitura - Sublinhar elementos do texto - Tirar notas - Fazer inferências - Recorrer ao contexto para descobrir significados de vocabulário/expressões desconhecido(as) - Parafrasear excertos do texto - Pensar em voz alta - Ler em voz alta as passagens que não se está a compreender - Confrontar predições feitas antes da leitura com a informação recolhida durante a leitura - Criar uma imagem mental do texto lido 	
<p>Nesta fase, as estratégias do leitor identificadas são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Fazer inferências;</i> - <i>Pensar em voz alta;</i> - <i>Confrontar predições feitas antes da leitura com a informação recolhida durante a leitura;</i> - <i>Criar uma imagem mental do texto lido.</i> <p>Relativamente à leitura, esta seria realizada pela educadora estagiária, em voz alta com paragens em momentos cruciais para criar suspense, de forma a que as crianças pudessem ir <i>fazendo inferências</i> sobre a narrativa.</p> <p>Ao longo da leitura, a educadora estagiária iria monitorizar a compreensão das crianças, permitindo que estas formulassem hipóteses sobre o que aconteceria a seguir, levando-as a <i>pensar em voz alta</i> e a <i>confrontarem as predições feitas antes da leitura com a informação recolhida durante a leitura</i>.</p> <p>Além disto, com a leitura em voz alta, as crianças iriam <i>criar uma imagem mental do texto lido</i>, pois iriam ficar com uma representação na mente daquele texto e do que tinham compreendido dele.</p>	
Pós-leitura	
<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma síntese do que foi compreendido - Rer o texto várias vezes - Consultar o dicionário (ou outras fontes de informação impressa) - Pesquisar <i>online</i> para tirar dúvidas - Identificar as ideias principais do texto - Identificar o tipo/género textual 	

Nesta fase, as estratégias do leitor identificadas são:

- *Fazer uma síntese do que foi compreendido;*
- *Identificar as ideias principais do texto;*
- *Identificar o tipo/gênero textual.*

Relativamente à *síntese do que foi compreendido* e à *identificação de ideias principais do texto*, são estratégias que seriam postas em ação através do diálogo relativo à narrativa apoiado em questões que já apresentamos.

Quanto à *identificação do tipo/gênero textual*, durante esta sessão, a educadora estagiária teria um diálogo com as crianças relacionado com o conceito de *fábula*, a partir das questões que já foram apresentadas anteriormente. Assim, as crianças ficariam a conhecer o conceito de *fábula*, podendo identificar o gênero textual, as suas características e a sua função social.

Quadro 3 – Estratégias do leitor postas em ação durante a exploração da fábula *O Leão e o Rato* (Atividade 1)

Passamos agora à quarta sessão, na qual seria explorada a fábula *A Cigarra e a Formiga*.

3.3.2. Quarta sessão

Nesta sessão, seria realizado um diálogo relacionado com a narrativa da fábula.

No quadro abaixo, referimos as estratégias didáticas identificadas nesta segunda atividade:

Atividade 2	
Diálogo relativo à fábula <i>A Cigarra e a Formiga</i> .	
Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos <ul style="list-style-type: none"> - Atividades centradas em elementos do texto e nas ligações entre eles - Atividades centradas nas ideias veiculadas pelo texto 	
<p>Seria possível <i>trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelo texto lido</i> desenvolvendo <i>atividades centradas em elementos do texto e nas ligações existentes entre eles</i>, visto que, com a apresentação do título da fábula, as crianças poderiam fazer previsões acerca do que iria acontecer na história e, posteriormente, com a realização do diálogo relativo à intriga da fábula, iriam perceber se essas previsões estavam corretas.</p> <p>Além disto, seria possível desenvolver <i>atividades centradas nas ideias veiculadas pelo texto</i>, pois, através do diálogo relativo à fábula explorada, as crianças seriam levadas a fazer previsões e inferências relacionadas com a história que tinham ouvido ler em voz alta, de modo a aprofundar os seus conhecimentos relativos a esta.</p>	
Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos <ul style="list-style-type: none"> - Atividades centradas no tema/assunto do texto - Atividades centradas na distinção ideias principais/ideias secundárias 	
<p>Seria possível <i>trabalhar a identificação das ideias principais do texto lido</i> desenvolvendo <i>atividades centradas no tema/assunto do texto</i>, visto que, durante este diálogo, as crianças responderiam a perguntas formuladas pela educadora relacionadas com a intriga da fábula demonstrando que tinham compreendido a informação transmitida através da leitura da história em voz alta.</p> <p>Com esta atividade também seria possível <i>distinguir as ideias principais das ideias secundárias</i>, visto que através da questão <i>O que é que esta história nos ensina?</i> as crianças ficariam a compreender a mensagem principal transmitida pela fábula, ou seja, que é sempre necessário</p>	

pensar no futuro, pois a cigarra poderia ter cantado e trabalhado, visto que cada coisa deve ser feita a seu tempo e, se ela tivesse sido mais organizada e aproveitado bem o tempo, não precisaria de pedir ajuda à formiga.

Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto em textos lidos

- **Atividades centradas na identificação das categorias da estrutura do tipo/gênero textual e da sua organização no texto**
- **Atividades centradas na identificação de marcas textuais**

Em relação às *atividades centradas na identificação das categorias da estrutura do gênero textual e da sua organização*, através da leitura da fábula, as crianças iriam perceber como é a estrutura de uma fábula. Além disso, o diálogo relacionado com a narrativa iria reforçar este conhecimento, visto que iriam responder a perguntas centradas nas categorias da estrutura do texto.

Quadro 4 – Estratégias didáticas de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura usadas na exploração da fábula *A Cigarra e a Formiga* (Atividade 2)

No quadro que se segue, apresentamos as *estratégias do leitor* que seriam postas em ação durante a realização desta atividade:

Atividade 2
Diálogo relativo à fábula <i>A Cigarra e a Formiga</i> .
<p>Pré-leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ativar conhecimentos prévios sobre o tema abordado no texto - Fazer previsões sobre o texto - Formular hipóteses sobre o texto - Formular questões sobre o texto
<p>Nesta fase, as estratégias do leitor desenvolvidas são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ativação de conhecimentos prévios sobre o tema abordado no texto;</i> - <i>Realização de previsões sobre o texto;</i> - <i>Formulação de hipóteses sobre o texto.</i> <p>Seria apresentado às crianças o título da fábula, de modo a que estas pudessem <i>ativar conhecimentos prévios</i> sobre o tema abordado no texto, <i>fazer previsões</i> a partir do mesmo e <i>formular hipóteses</i> sobre o que iria acontecer na história.</p> <p>Posteriormente, na fase de <i>pós-leitura</i>, através da realização do diálogo relativo à fábula, as crianças iriam verificar se as suas previsões e hipóteses em relação à história estariam corretas.</p>
<p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler o texto com atenção - Ajustar a velocidade de leitura - Sublinhar elementos do texto - Tirar notas - Fazer inferências - Recorrer ao contexto para descobrir significados de vocabulário/expressões desconhecido(as) - Parafrasear excertos do texto - Pensar em voz alta - Ler em voz alta as passagens que não se está a compreender - Confrontar predições feitas antes da leitura com a informação recolhida durante a leitura - Criar uma imagem mental do texto lido

Nesta fase, as estratégias do leitor identificadas são:

- *Fazer inferências;*
- *Pensar em voz alta;*
- *Confrontar predições feitas antes da leitura com a informação recolhida durante a leitura;*
- *Criar uma imagem mental do texto lido.*

Relativamente à leitura, esta seria realizada em voz alta pela educadora estagiária, com paragens em momentos cruciais para criar suspense, de forma a que as crianças pudessem ir *fazendo inferências* sobre a história apresentada em voz alta.

Ao longo da leitura, a educadora estagiária iria monitorizar a compreensão das crianças, permitindo que estas formulassem hipóteses sobre o que aconteceria a seguir, levando-as a *pensar em voz alta* e a *confrontar as predições feitas antes da leitura com a informação recolhida durante a leitura*. Além disto, com a leitura em voz alta, as crianças iriam *criar uma imagem mental do texto lido*, pois iriam ficar com uma representação na mente daquele texto e do que tinham compreendido dele. Com tudo isto, na fase de *pós-leitura*, seria possível realizar o diálogo relativo à fábula, uma vez que as crianças já iriam conhecer a história e já conseguiriam responder às questões formuladas pela educadora estagiária.

Pós-leitura

- **Fazer uma síntese do que foi compreendido**
- **Rer o texto várias vezes**
- **Consultar o dicionário (ou outras fontes de informação impressa)**
- **Pesquisar *online* para tirar dúvidas**
- **Identificar as ideias principais do texto**
- **Identificar o tipo/género textual**

Esta atividade poria em ação estratégias do leitor relacionadas com a *pós-leitura*:

- *Fazer uma síntese do que foi compreendido;*
- *Identificar as ideias principais do texto.*

Estas estratégias do leitor são postas em ação durante esta atividade, pois o diálogo relativo à narrativa da fábula orientado por algumas questões, permitiria que as crianças retirassem o essencial da história que tinham ouvido ler.

Quadro 5 – Estratégias do leitor postas em ação durante a exploração da fábula *A Cigarra e a Formiga* (Atividade 2)

Passamos agora à quinta sessão, em que continuaríamos a explorar a fábula *A Cigarra e a Formiga*.

3.3.3. Quinta sessão

Nesta sessão, seria solicitado às crianças que fizessem o reconto da fábula e, posteriormente, criassem um novo fim (conciliatório) para esta. Com estas duas atividades, seria possível *desenvolver competências em compreensão na leitura*.

No quadro abaixo, apresentamos a fundamentação teórica relativa às *estratégias didáticas de desenvolvimento de competências em compreensão da leitura* para a terceira atividade:

Atividade 3
Reconto da fábula <i>A Cigarra e a Formiga</i>
Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos <ul style="list-style-type: none"> - Atividades centradas em elementos do texto e nas ligações entre eles - Atividades centradas nas ideias veiculadas pelo texto

Com esta atividade, seria possível trabalhar a <i>apreensão das ideias veiculadas pelo texto lido</i> através de <i>atividades centradas nas ideias por ele veiculadas</i> , pois, ao fazer o reconto da fábula, as crianças iriam ter uma maior percepção do texto abordado, uma vez que teriam de ser capazes de ordenar corretamente as imagens, tendo em conta a sequência dos acontecimentos na narrativa.
<p>Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades centradas no tema/assunto do texto - Atividades centradas na distinção ideias principais/ideias secundárias
Com esta atividade, seria possível <i>distinguir as ideias principais das ideias secundárias</i> , pois, para conseguirem ordenar as imagens da história e recontá-la, as crianças tinham de ser capazes de identificar a informação principal transmitida pela história. Além disto, através do reconto, as crianças seriam capazes de associar partes do texto às imagens fornecidas pela educadora e, assim, conseguiriam resumir o conteúdo do texto explorado, pois, ao mesmo tempo que estariam a ordenar as imagens de acordo com a sequência dos acontecimentos da narrativa, teriam de ser capazes de recontar a história ao restante grupo, explicando o que acontecia em cada uma das imagens.
<p>Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto em textos lidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades centradas na identificação das categorias da estrutura do tipo/gênero textual e da sua organização no texto - Atividades centradas na identificação de marcas textuais
Em relação às <i>atividades centradas na identificação das categorias da estrutura do género textual e da sua organização</i> , através do reconto da narrativa seria possível aprofundar a identificação da estrutura deste género textual, visto que a ordenação correta das imagens permitiria perceber a forma como estes textos se organizam, assim como a informação que está no seu interior, de forma a que as crianças percebessem que existe sempre: uma <i>situação inicial</i> , ou seja, como estavam as coisas no início da narrativa; <i>o/os problema/s</i> , algo que acontece que vai perturbar a situação inicial; <i>as peripécias</i> , acontecimentos que são desencadeados pela perturbação; <i>a resolução</i> , ou seja, o acontecimento que leva à resolução do problema, permitindo recuperar o equilíbrio; por fim, <i>a moral</i> cujo objetivo é transmitir um ensinamento.

Quadro 6 – Estratégias didáticas de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura usadas no reconto da fábula *A Cigarra e a Formiga* (Atividade 3)

No quadro abaixo, apresentamos as *estratégias do leitor* que seriam postas em ação durante a realização desta atividade:

Atividade 3
Reconto da fábula <i>A Cigarra e a Formiga</i>
<p>Pós-leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma síntese do que foi compreendido - Rer ler o texto várias vezes - Consultar o dicionário (ou outras fontes de informação impressa) - Pesquisar online para tirar dúvidas - Identificar as ideias principais do texto - Identificar o tipo/gênero textual
Esta atividade poria em ação estratégias do leitor relacionadas com a <i>pós-leitura</i> . Nesta atividade, as estratégias do leitor identificadas são:
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Fazer uma síntese do que foi compreendido;</i> - <i>Identificar as ideias principais do texto;</i>

Estas estratégias seriam postas em ação através do reconto da fábula, pois as crianças teriam de ordenar as imagens de acordo com a sequência dos acontecimentos da narrativa, de modo a fazer uma síntese daquilo que tinham compreendido e demonstrando que tinham entendido as ideias principais da história.

Quadro 7 – Estratégias do leitor postas em ação durante o reconto
da fábula *A Cigarra e a Formiga* (Atividade 3)

Após a realização desta atividade, as crianças poderiam passar à atividade seguinte, que consistia na criação de um novo fim (conciliatório) para a história.

No quadro abaixo, apresentamos a fundamentação teórica relativa às *estratégias didáticas de desenvolvimento de competências em compreensão da leitura* para a quarta atividade:

Atividade 4	
Criar um novo fim (conciliatório) para a fábula <i>A Cigarra e a Formiga</i>	
Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos - Atividades centradas em elementos do texto e nas ligações entre eles - Atividades centradas nas ideias veiculadas pelo texto	
Com esta atividade seria possível trabalhar a <i>apreensão das ideias veiculadas pelo texto lido</i> através de <i>atividades centradas nas ideias por ele veiculadas</i> , pois, para conseguirem criar um novo fim para a fábula, as crianças teriam de ter em conta a história que lhes tinha sido apresentada através da leitura em voz alta e, para conseguirem realizar esta atividade com sucesso, teriam de ter compreendido a história e as ideias por ela veiculadas. Através desta atividade, seria possível prever se as crianças tinham percebido as ideias transmitidas pela história, uma vez que teriam de ser capazes de criar um novo fim que estivesse bem articulado com o resto da história.	
Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos - Atividades centradas no tema/assunto do texto - Atividades centradas na distinção ideias principais/ideias secundárias	
Com esta atividade também seria possível <i>distinguir as ideias principais das ideias secundárias</i> , pois, para conseguirem criar um novo fim para a história, as crianças teriam de ser capazes de identificar a informação principal transmitida por esta. Além disto, para criarem um novo fim para a fábula, as crianças teriam de ter em conta as ideias principais do texto, ou seja, teriam de ser capazes de distinguir as ideias principais das secundárias, de modo a pegarem nas ideias principais e com elas criarem um novo fim que fosse adequado para a história, ou seja, que estivesse bem articulado com o resto da história.	
Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto em textos lidos - Atividades centradas na identificação das categorias da estrutura do tipo/género textual e da sua organização no texto - Atividades centradas na identificação de marcas textuais	
Em relação às <i>atividades centradas na identificação das categorias da estrutura do género textual e da sua organização</i> , através da criação de um novo fim, seria possível as crianças aprofundarem a identificação da estrutura deste género textual, pois para o fazerem deveriam ter em conta se este se adequava às restantes categorias da narrativa na fábula. Para isto, seria fundamental que as crianças conhecessem as características principais da fábula para conseguirem perceber como é que esta está organizada.	

Quadro 8 – Estratégias didáticas de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura usadas na criação de um novo fim (conciliatório) para a fábula *A Cigarra e a Formiga* (Atividade 4)

No quadro que se segue, apresentamos as *estratégias do leitor* que seriam postas em ação durante a realização desta atividade.

Atividade 4
Criar um novo fim (conciliatório) para a fábula <i>A Cigarra e da Formiga</i>
Pós-leitura
<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma síntese do que foi compreendido - Rer o texto várias vezes - Consultar o dicionário - Pesquisar <i>online</i> para tirar dúvidas - Identificar as ideias principais do texto - Identificar o tipo/gênero textual
<p>Esta atividade poria em ação estratégias do leitor relacionadas com a <i>pós-leitura</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Fazer uma síntese do que foi compreendido;</i> - <i>Identificar as ideias principais do texto;</i> <p>Quanto à <i>síntese do que foi compreendido</i>, é uma estratégia que seria posta em ação através da realização desta atividade, pois, para elaborarem um novo fim para a fábula, as crianças teriam de ter em conta aquilo que tinham compreendido da história de forma a que existisse uma boa articulação de ideias entre a história e o novo fim proposto.</p> <p>Além disto, com esta atividade, as crianças teriam de conseguir <i>identificar as ideias principais da história</i> para que com essas ideias fossem capazes de criar um novo fim adequado à história.</p>

Quadro 9 – Estratégias do leitor postas em ação durante a criação de um novo fim (conciliatório) para a fábula *A Cigarra e a Formiga* (Atividade 4)

Passamos agora à oitava sessão, que poria fim à intervenção didática.

3.3.4. Oitava sessão

Tal como já foi referido anteriormente, esta sessão tinha o intuito de fazer uma ligação entre as fábulas exploradas e os provérbios a elas associados.

Nesta sessão, seria realizado o *Jogo dos provérbios*, que tinha como finalidade associar um provérbio às fábulas exploradas por nós e pela nossa colega de diáde.

Antes de passar para o jogo propriamente dito, seria realizado um diálogo relativo às fábulas exploradas, de modo a que as crianças pudessem relembra-las e aprofundar os conhecimentos adquiridos através da sua exploração.

No quadro abaixo, apresentamos a fundamentação teórica relativa às estratégias didáticas de desenvolvimento de competências em compreensão da leitura para a quinta atividade:

Atividade 5
Diálogo sobre as fábulas exploradas
Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos
<ul style="list-style-type: none"> - Atividades centradas em elementos do texto e nas ligações entre eles - Atividades centradas nas ideias veiculadas pelo texto
<p>Seria possível <i>trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos</i> desenvolvendo <i>atividades centradas nas ideias veiculadas pelos textos</i>, pois, através do diálogo relativo às</p>

fábulas exploradas, as crianças seriam levadas a fazer inferências relacionadas com as histórias que tinham ouvido ler em voz alta.

Com isto seria possível relembrar e aprofundar os conhecimentos relativos às fábulas exploradas, uma vez que teriam de responder a questões formuladas pela educadora estagiária relacionadas com elas.

Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos

- **Atividades centradas no tema/assunto do texto**
- **Atividades centradas na distinção ideias principais/ideias secundárias**

Seria possível *trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos* desenvolvendo *atividades centradas no tema/assunto do texto*, visto que, durante este diálogo, as crianças responderiam a perguntas formuladas pela educadora que lhes permitiram mostrar que tinham compreendido o tema e assunto principal das diferentes fábulas exploradas. Com esta atividade também seria possível *distinguir as ideias principais das ideias secundárias*, visto que, ao responder a algumas das questões formuladas – *O que é que aprendemos com a fábula do Leão e do Rato? E com a fábula da Cigarra e da Formiga? E com a da Raposa e da Cegonha?* – as crianças poderiam mostrar que tinham compreendido a mensagem principal transmitida pelas diferentes fábulas.

Quadro 10 – Estratégias didáticas de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura usadas no diálogo sobre as fábulas exploradas (Atividade 5)

No quadro que se segue, apresentamos as *estratégias do leitor* que seriam postas em ação durante a realização desta atividade:

Atividade 5
Diálogo sobre as fábulas exploradas
Pós-leitura
<ul style="list-style-type: none"> - Fazer uma síntese do que foi compreendido - Rer o texto várias vezes - Consultar o dicionário (ou outras fontes de informação impressa) - Pesquisar <i>online</i> para tirar dúvidas - Identificar as ideias principais do texto - Identificar o tipo/género textual
<p>Esta atividade poria em ação estratégias do leitor relacionadas com a <i>pós-leitura</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Fazer uma síntese do que foi compreendido;</i> - <i>Identificar as ideias principais do texto.</i> <p>Em relação à <i>síntese do que foi compreendido</i> e à <i>identificação de ideias principais do texto</i>, são estratégias que seriam postas em ação através da realização desta atividade, pois as crianças participariam num diálogo relativo às fábulas exploradas orientado por algumas questões, de forma a poderem retirar o essencial das histórias que tinham ouvido ler em sessões anteriores.</p>

Quadro 11 – Estratégias do leitor postas em ação durante o diálogo sobre as fábulas exploradas (Atividade 5)

Além disto, antes de se passar para a realização do jogo, seria ainda feito um diálogo relacionado com o conceito de *provérbio* e a sua ligação com a *fábula*, uma vez que as crianças não poderiam jogar sem previamente terem adquirido conhecimentos sobre estes dois tópicos.

No quadro abaixo, apresentamos a fundamentação teórica relativa às *estratégias didáticas de desenvolvimento de competências em compreensão da leitura* para a sexta atividade:

Atividade 6
Diálogo relacionado com o conceito de <i>provérbio</i> e a sua ligação com a <i>fábula</i>
Trabalhar a identificação da estrutura característica de um dado tipo de texto em textos lidos
- Atividades centradas na identificação das categorias da estrutura do tipo/gênero textual e da sua organização no texto
- Atividades centradas na identificação de marcas textuais
Relativamente às <i>atividades centradas na identificação das categorias da estrutura do gênero textual e da sua organização</i> , através do diálogo relacionado com o conceito de <i>provérbio</i> e a sua relação com a <i>fábula</i> , as crianças iriam reforçar o seu conhecimento sobre a forma como se organizam as fábulas. Para isto, teriam de conhecer as características deste gênero textual, para conseguirem identificar as semelhanças e diferenças entre estas e os provérbios.

Quadro 12 – Estratégias didáticas de desenvolvimento de competências em compreensão da leitura usadas no diálogo sobre os conceitos de *provérbio* e *fábula* (Atividade 6)

No quadro que se segue, apresentamos as *estratégias do leitor* mobilizadas:

Atividade 6
Diálogo relacionado com o conceito de <i>provérbio</i> e a sua ligação com a <i>fábula</i>
Pós-leitura
- Fazer uma síntese do que foi compreendido
- Rer o texto várias vezes
- Consultar o dicionário (ou outras fontes de informação impressa)
- Pesquisar <i>online</i> para tirar dúvidas
- Identificar as ideias principais do texto
- Identificar o tipo/gênero textual
Esta atividade poria em ação uma estratégia do leitor associada à <i>pós-leitura</i> : <i>identificar o tipo/gênero textual</i> . Com esta atividade, as crianças teriam de relembrar o conceito de <i>fábula</i> explorado numa sessão anterior, tendo em conta as características e a função social deste gênero textual. Além disto, através do diálogo teriam de ser capazes de identificar as semelhanças e diferenças existentes entre as fábulas e os provérbios ao nível das suas características e função social.

Quadro 13 – Estratégias do leitor postas em ação durante o diálogo sobre os conceitos de *provérbio* e *fábula* (Atividade 6)

Depois, poderíamos passar para a atividade 7, que corresponde ao *Jogo dos provérbios*, visto que as crianças já tinham relembrado e aprofundado os conhecimentos sobre as fábulas exploradas durante o projeto, retirando o essencial de cada uma. Além disto, também já tinham aprofundado conhecimento relacionado com o conceito de *provérbio* e a sua relação com a *fábula*. Por conseguinte, já seriam capazes de, aos pares, verificar se a peça com o provérbio que lhes tinha sido distribuída poderia ser associada a uma das fábulas exploradas e justificar a sua resposta.

No quadro abaixo, apresentamos a fundamentação teórica relativa às *estratégias didáticas de desenvolvimento de competências em compreensão da leitura* para a sétima atividade:

Atividade 7
<i>Jogo dos provérbios</i>
Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos - Atividades centradas em elementos do texto e nas ligações entre eles - Atividades centradas nas ideias veiculadas pelo texto
<p>Com esta atividade seria possível trabalhar a <i>apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos</i> através de <i>atividades centradas nas ideias por eles veiculadas</i>, pois, para conseguirem realizar o <i>Jogo dos provérbios</i>, as crianças teriam de ter em conta as histórias que lhes tinham sido apresentadas através da leitura em voz alta em sessões anteriores e as ideias por elas veiculadas. Através deste jogo, seria possível ver se as crianças tinham percebido as ideias transmitidas pela história, uma vez que teriam de conseguir verificar se o provérbio apresentado poderia ser associado a uma das fábulas lidas e justificar a sua resposta.</p>
Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos - Atividades centradas no tema/assunto do texto - Atividades centradas na distinção ideias principais/ideias secundárias
<p>Seria possível <i>trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos</i> desenvolvendo <i>atividades centradas no tema/assunto do texto</i>, visto que, para conseguirem associar um provérbio a uma das fábulas lidas e justificar a sua resposta, as crianças teriam de ser capazes de identificar a informação principal transmitidas pelas histórias que tinham ouvido ler em voz alta. Além disto, também seria possível <i>distinguir as ideias principais das ideias secundárias</i>, pois só assim conseguiriam verificar se os provérbios apresentados podiam ser ou não associados às fábulas lidas e fazerem uma boa justificação.</p>

Quadro 14 – Estratégias didáticas de desenvolvimento de competências em compreensão na leitura usadas no *Jogo dos provérbios* (Atividade 7)

No quadro que se segue, apresentamos as *estratégias do leitor* que seriam postas em ação durante a realização desta atividade:

Atividade 7
<i>Jogo dos provérbios</i>
Pós-leitura
- Fazer uma síntese do que foi compreendido - Rer o texto várias vezes - Consultar o dicionário - Pesquisar <i>online</i> para tirar dúvidas - Identificar as ideias principais do texto - Identificar o tipo/género textual
<p>Esta atividade poria em ação estratégias do leitor relacionadas com a <i>pós-leitura</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Fazer uma síntese do que foi compreendido;</i> - <i>Identificar as ideias principais do texto.</i> <p>Quanto à <i>síntese do que foi compreendido</i>, é uma estratégia que seria posta em ação através da realização desta atividade, pois, para conseguirem associar os provérbios às fábulas exploradas e justificar as suas escolhas, as crianças teriam de ter em conta aquilo que tinham compreendido das diferentes histórias.</p> <p>Além disto, com esta atividade, as crianças teriam de conseguir <i>identificar as ideias principais da história</i>, para que com essas ideias fossem capazes de justificar, de forma adequada se o provérbio apresentado se associava ou não a alguma das fábulas.</p>

Quadro 15 – Estratégias do leitor postas em ação durante o *Jogo dos provérbios* (Atividade 7)

4. Considerações finais

Com a realização deste projeto, foi-nos possível chegar a algumas conclusões.

Numa primeira fase, percebemos que é fundamental observar e refletir, visto que o conhecimento do contexto educativo teve um papel fundamental na planificação das atividades incluídas na nossa intervenção didática, pois só assim foi possível ajustá-las à realidade em que deveriam ter sido desenvolvidas.

Para além disto, tal como já foi mencionado anteriormente, com este projeto pretendíamos desenvolver competências em compreensão na leitura a partir da exploração de fábulas. Para isto, procuramos planejar diversas atividades de natureza lúdica que fossem cativantes e motivadoras para as crianças, de modo a que elas se envolvessem com entusiasmo nas atividades propostas.

Com estas atividades, o objetivo não era que fossem as crianças a ler e a escrever. Os textos escritos seriam apresentados às crianças através da leitura em voz alta para depois em grande grupo realizarmos a sua exploração. Por outro lado, quando fosse necessário escrever, as crianças iriam compor o texto oralmente e, posteriormente, teriam de ditá-lo à educadora para que esta o registasse por escrito. Tudo isto iria contribuir para desenvolver nas crianças a capacidade de identificação das ideias veiculadas pelos textos, das suas ideias principais e da estrutura característica do género textual em questão.

Importa ainda referir que, com a conceção este projeto, tomamos consciência da importância da leitura e do desenvolvimento de competências em compreensão na leitura na vida do ser humano. Desta forma, percebemos que é fundamental que as crianças comecem desde cedo a ter contacto com a lecto-escrita para desenvolver o gosto e a motivação por ela. Deste modo, é crucial que se desenvolva um trabalho contínuo e estimulante para ajudar as crianças a desenvolver competências em compreensão na leitura, que serão importantes para a sua vida futura (em contexto escolar, profissional ou social).

Em conclusão, pensamos que seria interessante em trabalhos futuros a realização destas atividades para recolher e analisar os dados, de modo a fazer um balanço dos aspetos positivos e dos menos positivos.

Bibliografia

Borges, A. (2012). *As fábulas e os valores sociais em contexto pré-escolar*. Viana do Castelo: Instituto Politécnico de Viana do Castelo/Escola Superior de Educação. Disponível em: http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1455/1/Ana_Borges.pdf

Cavalcanti, J. (2016). *Fábula na sala de aula: estratégias para a compreensão leitora*. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3086>

Cravo, C. R. (2015). *A lecto-escrita na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16378/1/Tese.pdf>

Frias, R. J. (2014). *O desenvolvimento das competências de leitura e escrita no Ensino Pré-Escolar. O contributo da consciência fonológica*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra/Escola Superior de Educação. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12408/1/RAQUEL_FRIAS.pdf

Pereira, L. (2005). *A fábula, um género alegórico de proverbial sabedoria*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal/Escola Superior de Educação. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/22013/1/A%20f%C3%A1bula%2C%20um%20g%C3%A9nero%20aleg%C3%B9rico%20de%20proverbial%20sabedoria%20-%20pp.%2021-32.pdf>

Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio: reflexões sobre a literatura para a infância*. Lisboa: Editorial Caminho.

Sá, C. M. (2015a). Literacia emergente e passagem da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico. *Saber&Educar*, 20, 84-95. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17346/se.vol20.152>

Sá, C. M. (2015b). Desenvolvimento de competências de compreensão na leitura na Educação Pré-Escolar. Metas curriculares e didática da leitura no Ensino Básico. *Exedra [Número temático – Didática do Português: Investigação e Práticas]*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280531107_Desenvolvimento_de_competencias_de_compreensao_na_leitura_na_Educacao_Pre-Escolar_Metas_curriculares_e_didatica_da_leitura_no_Ensino_Basico

Silva, F. C. D. (2012). *Expressão Musical e desenvolvimento da compreensão na leitura. A leitura tem tons*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/9998>

Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Teixeira, I. M. G. (2014). *Provérbios e Matemática na Educação Pré-Escolar*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/32244517.pdf>

ARGUMENTAÇÃO E 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Argumentação e escrita

Andreia Martins

1. Introdução

O tema escolhido para este projeto foi o desenvolvimento de competências em argumentação e produção de textos argumentativos escritos em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A escolha deste tema deve-se às dificuldades apresentadas pelos alunos relativamente à argumentação e à expressão/produção escrita. Deste modo e tendo consciência da importância da argumentação na vida pessoal e social dos cidadãos, o desenvolvimento de competências nesta área torna-se crucial.

2. Enquadramento teórico

2.1. Comunicação escrita

Não podemos falar de escrita sem referir a oralidade e a leitura, uma vez que a linguagem escrita deve ser vista como um prolongamento das aquisições da linguagem oral e a leitura precede a escrita no processo e aquisição.

Yves Reuter (citado por Sá, 2018) refere três operações essenciais da expressão/produção escrita:

- A *planificação*, que é responsável pela conceção e organização do texto e pela sua adequação ao público a quem se destina.
- A *redação/textualização*, que está relacionada com a escrita propriamente dita;
- A *revisão*, que deverá conduzir à reescrita e melhoria do texto.

Relativamente às competências gráficas e motoras a desenvolver em expressão/produção escrita, podemos salientar a caligrafia, a orientação da escrita, a distinção de letras e números e o ambiente (posição correta do corpo).

O desenvolvimento gramatical na escrita diz respeito à estrutura das frases, ao uso de orações coordenadas e de orações subordinantes e subordinadas, ao estabelecimento de conexões entre frases, à reflexão linguística e à composição.

No que concerne às estratégias didáticas de abordagem da expressão/produção escrita, Santos (citada por Sá, 2019) sugere que sejam feitas atividades:

- De *pré-escrita*, que pretendem ativar os conhecimentos necessários, levar à análise de variáveis da situação de escrita e conduzir à elaboração de um plano-guia;
- De *escrita*, que implicam a gestão da elaboração global e local do texto e a reflexão sobre as funções que as categorias vão desempenhar no texto em construção;
- De *pós-escrita*, que correspondem à revisão do texto, conduzindo à sua reescrita e melhoria.

Alguns modos de avaliação da expressão/produção escrita que podem ser utilizados são a observação, o registo de dados, a reflexão sobre os dados recolhidos e a sua interpretação.

Ainda no que concerne à avaliação, Cassany (citado por Sá, 2018) considera necessário ter em conta aspetos normativos, de coerência textual, de coesão textual, de adequação do texto e outros associados à disposição do texto.

2.2. Argumentação escrita

A argumentação é uma atividade que surge a partir de uma situação de divergência de opiniões e tem como objetivo defender um determinado ponto de vista através de um texto constituído por argumentos que sustentam uma certa conclusão.

Para além disto, a argumentação escrita possibilita uma melhor organização das ideias e ponderação sobre o que vamos escrever e como, tendo em conta as possíveis reações dos recetores do nosso discurso.

Marques (2010) refere a existência dos seguintes tipos de argumentos:

- *Causal*, que se estrutura através de “*uma relação entre dois estados de coisas*”, surgindo um como causa do outro;
- *Pelo exemplo*, que corresponde a um raciocínio que conduz a uma generalização partindo de um caso particular;
- *De autoridade*, que se constrói através do reconhecimento de uma autoridade citada.

Já Weston (1996) menciona o argumento:

- *Por analogia*, que se baseia em comparações;
- *Dedutivo*, em que a verdade das premissas garante a verdade da conclusão.

Para fazer uma boa argumentação escrita, deve-se ter em conta a estruturação argumental, as marcas linguísticas da argumentação e o processo de escrita.

3. Intervenção didática

3.1. Contextualização

O contexto educativo em que a intervenção didática incluída no nosso projeto deveria ter sido desenvolvida é uma Escola Básica do 1º Ciclo pertencente ao Agrupamento de Escolas de Aveiro (AEA).

A intervenção didática do projeto deveria ter sido desenvolvida com uma turma do 4º ano de escolaridade composta por 20 alunos (12 raparigas e 8 rapazes). É de salientar que um dos alunos do sexo masculino tinha Necessidades Educativas Especiais (NEE), sendo frequentemente acompanhado por uma professora de educação especial e uma professora de apoio educativo que, para além deste aluno, orientava também outros dois.

No que diz respeito ao nível socioeconómico e cultural das famílias, consideramos que se encontravam no nível médio/alto.

3.2. Descrição

A intervenção didática do projeto foi pensada e elaborada em conjunto com a nossa colega de diáde e a orientadora institucional, tendo sido depois discutida com a professora cooperante.

Esta intervenção didática tinha como grande objetivo levar os alunos a fazer aprendizagens e desenvolver competências relativas à argumentação. No nosso caso, estas diriam respeito à produção de textos argumentativos escritos e, no caso da nossa colega de diáde, à produção de textos argumentativos orais.

Dada a proximidade entre os nossos temas, planeamos juntas uma intervenção didática comportando 11 sessões, como se pode ver no quadro abaixo apresentado, em que assinalamos a negrito aquelas, cuja dinamização seria da nossa responsabilidade:

Sessão	Atividades
1	Definição de <i>argumentação</i> e <i>texto argumentativo</i>
2	Definição final de <i>argumentação</i> e <i>texto argumentativo</i> Identificação de textos argumentativos
3	Introdução à exploração do tema <i>estrutura do texto argumentativo</i>
4	Discussão e análise da estrutura do texto argumentativo
5	Apresentação oral da resolução da ficha sobre a estrutura do texto argumentativo
6	Exploração da importância dos conectores na construção do texto argumentativo
7	Exploração da importância dos conectores na construção do texto argumentativo
8	Diálogo sobre o tema <i>“A favor ou contra os jardins zoológicos”</i> Construção da lista de verificação sobre a estrutura do texto argumentativo Preparação da apresentação oral sobre o tema <i>A favor ou contra os jardins zoológicos</i>
9	Apresentação oral e discussão dos trabalhos sobre o tema <i>A favor ou contra os jardins zoológicos</i>
10	Produção escrita de um texto argumentativo
11	Produção escrita de um texto argumentativo

Quadro 1 – Organização da intervenção didática da diáde

3.2.1. Primeira sessão

Esta aula seria destinada à exploração do tema *Argumentação e texto argumentativo*.

Para começar, iríamos questionar os alunos sobre o que é a *argumentação* e cada aluno deveria responder por escrito apresentando a sua definição pessoal, o que ativaria o seu conhecimento prévio sobre o assunto.

De seguida, todos os alunos deveriam apresentar as suas definições à turma e justificá-las. Posteriormente, seriam discutidas em grande grupo.

Para terminar, pediríamos aos alunos que se organizassem em pares e pesquisassem definições de *argumentação* e *texto argumentativo* em dicionários e enciclopédias. Este trabalho começaria nesta sessão e terminaria na seguinte.

3.2.2. Segunda sessão

Como já foi referido, esta sessão daria seguimento à exploração do tema *Argumentação e texto argumentativo*.

Assim, começaríamos por pedir aos alunos que concluíssem as suas pesquisas sobre as definições de *argumentação* e *texto argumentativo*, para depois apresentarem os seus resultados oralmente à turma, sendo estes discutidos em grande grupo. Pretendia-se comparar todas as definições apresentadas, de modo a formular uma única definição para cada conceito. Depois de formuladas as definições finais, estas seriam registadas numa cartolina (cf. Anexo 1).

Para encerrar a sessão, apresentaríamos diversos textos aos alunos e propor-lhes-íamos que os classificassem usando duas categorias – *texto argumentativo* e *texto não argumentativo* – e ainda que justificassem a sua classificação. À medida que fossem classificando os textos e justificando as suas escolhas, deveriam afixá-los em dois cartazes – intitulados *Textos argumentativos* e *Outros textos* – que ficariam expostos numa das paredes da sala, para que pudessem relembrar as diferenças entre o texto argumentativo e outros textos.

3.2.3. Sétima sessão

Para que os alunos fizessem aprendizagens e desenvolvessem competências relacionadas com a argumentação e a produção de textos argumentativos escritos, seria crucial a exploração da importância dos conectores na sua construção. Esta temática seria introduzida pela nossa colega de díade na sexta sessão da intervenção didática, continuando nesta sessão, cuja dinamização seria da nossa responsabilidade.

Começaríamos por retomar um dos textos argumentativos usados na segunda sessão e proporíamos aos alunos que rodeassem os conectores presentes nele, relembrando o conceito de *conector* abordado pela nossa colega de díade na sessão anterior. Este trabalho seria feito a pares e os respetivos resultados apresentados oralmente à turma e discutidos em grande grupo.

De seguida, iríamos repetir a atividade proposta pela nossa colega de díade na sessão anterior: os alunos teriam de escrever um parágrafo argumentativo em que utilizassem os conectores trabalhados nesta sessão. Contrariamente ao que aconteceria na sexta sessão, em que os alunos escolheriam o objeto, nesta atividade ser-lhes-ia apresentada uma imagem de praia previamente selecionada e eles teriam de escrever nos seus cadernos um parágrafo argumentativo sobre essa imagem e apresentá-lo à turma.

Por fim, seria eleito o melhor parágrafo. Esta eleição seria realizada pelos alunos, que deveriam votar no seu parágrafo preferido, tendo em conta as ideias expressas.

Importa referir que as duas sessões seguintes da intervenção didática seriam dinamizadas pela nossa colega de díade.

3.2.4. Décima sessão

Com esta sessão chegaríamos finalmente ao grande objetivo da intervenção didática do nosso projeto. Assim, seria iniciada a exploração da argumentação na escrita.

Para dar início à sessão, começaríamos por projetar dois vídeos sobre jardins zoológicos, fazendo as pausas necessárias para esclarecer dúvidas que pudessem surgir relativamente a palavras desconhecidas.

De seguida, dialogaríamos com os alunos sobre os vídeos visualizados, aproveitando para relembrar a abordagem inicial deste tema feita na nona sessão, dinamizada pela nossa colega de diáde. Este diálogo seria orientado pelas seguintes questões: *Confrontando a discussão da sessão anterior com estes vídeos, são a favor ou contra os jardins zoológicos? Porquê? Perante estes vídeos, quais são os argumentos a favor e os argumentos contra os jardins zoológicos?*

Antes de encerrar a sessão, ser-lhes-ia apresentado um esquema sobre o processo de escrita de um texto argumentativo, construído a partir de Sá (2019) (cf. Anexo 2) que incluiria a planificação do texto, a sua redação e ainda a sua revisão e melhoria. Este esquema seria discutido com a turma.

3.2.5. Décima primeira sessão

Esta sessão visaria encerrar a exploração da argumentação na escrita.

Começaríamos por um diálogo, de forma a relembrar o trabalho feito na sessão anterior relativamente ao processo de escrita de um texto argumentativo, formulando as seguintes questões: *Lembram-se do que falamos na última sessão? E o processo de escrita do texto argumentativo é composto por 3 aspetos. Quais são eles?*

De seguida, pediríamos aos alunos que escrevessem um texto argumentativo subordonado ao tema *A favor ou contra os jardins zoológicos*.

Para isto, teriam de seguir todos os passos do processo de escrita de um texto, tendo em conta a lista de verificação construída na oitava sessão (dinamizada pela nossa colega de diáde) para planificar e escrever o respetivo texto³.

Depois de terem escrito os seus textos, os alunos deveriam organizar-se em pares e trocar de texto com o seu par, para que este fizesse a respetiva revisão, recorrendo à lista de verificação e sob a nossa supervisão.

De seguida, cada aluno deveria reescrever e melhorar o seu texto, tendo em conta a apreciação crítica feita pelo seu par e pela professora estagiária.

Por fim, cada aluno deveria ler em voz alta o seu texto, para que a turma pudesse eleger o seu favorito. Os alunos deveriam votar no seu texto preferido, tendo em conta todas as aprendizagens feitas e competências desenvolvidas ao longo desta intervenção didática.

3.3. Fundamentação

De seguida, vamos apresentar a fundamentação teórica das atividades incluídas na nossa parte da intervenção didática.

3.3.1. Primeira sessão

Recordamos que, nesta primeira sessão, seria realizada uma atividade decorrente da necessidade de compreender os conceitos de *argumentação* e *texto argumentativo*.

No quadro que se segue, apresentamos a fundamentação teórica da primeira atividade:

³ Consultar o Anexo 2 do texto de Catarina Andrade, nesta mesma obra.

Atividade 1
Definição de <i>argumentação</i> e <i>texto argumentativo</i>
Análise de diferentes tipos de discurso escrito
Uma vez que o nosso projeto pretendia que os alunos fizessem aprendizagens e desenvolvessem competências relativas à argumentação e produção de textos argumentativos escritos, seria crucial que compreendessem, primeiramente, os conceitos de <i>argumentação</i> e <i>texto argumentativo</i> . Logo, começaríamos por questionar os alunos sobre a definição de <i>argumentação</i> .
Produção de textos escritos - Preparação/planificação do texto - Sua redação/textualização - Sua revisão - Sua reescrita e melhoria
Nesta atividade, as estratégias didáticas de produção de textos escritos contempladas seriam: - Preparação/planificação do texto; - Sua redação/textualização; - Sua revisão; - Sua reescrita e melhoria. Antes de escrever o seu texto, os alunos precisariam de pensar no respetivo tema, reunir informação sobre ele e organizá-la (<i>preparação/planificação</i>). Segundo Barbeiro e Pereira (2007), antes de escrever um texto, é necessário mobilizar e selecionar conhecimentos prévios e tomar decisões relativamente ao conteúdo, às palavras e à organização do texto. Depois teriam de produzir a sua definição de <i>argumentação</i> (<i>redação/textualização</i>). Por fim, teriam de apresentar as respetivas definições oralmente à professora estagiária e aos colegas e discuti-las com eles (<i>revisão</i>).

Quadro 2 – Fundamentação teórica da primeira atividade

3.3.2. Segunda sessão

Após a discussão sobre os conceitos de *argumentação* e *texto argumentativo*, tendo por base o conhecimento prévio dos alunos (realizada na sessão anterior), chegaria o momento de pesquisar sobre esta temática e de formular uma definição fundamentada para cada conceito.

No quadro abaixo, apresentamos a fundamentação teórica da segunda atividade:

Atividade 2
Definição final de <i>argumentação</i> e <i>texto argumentativo</i>
Análise de diferentes tipos de discurso escrito
Esta atividade visava a formulação fundamentada das definições de <i>argumentação</i> e <i>texto argumentativo</i> . Assim, tendo em conta Sá (2018), os alunos necessitariam de procurar e ler atentamente informação sobre estes conceitos, sublinhar elementos que considerassem relevantes, tirar notas sobre as informações que encontrassem, elaborar inferências e confrontar as previsões feitas antes da pesquisa e a informação que recolhessem durante a pesquisa. Após a pesquisa e formulação das novas definições, os alunos teriam de as apresentar à professora estagiária e aos colegas e discuti-las com eles.

Produção de textos escritos - Preparação/planificação do texto - Sua redação/textualização - Sua revisão - Sua reescrita e melhoria
<p>Nesta atividade, as estratégias didáticas de produção de textos escritos contempladas seriam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparação/planificação do texto; - Sua redação/textualização; - Sua revisão; - Sua reescrita e melhoria. <p>Antes de procederem à produção do texto, os alunos precisariam de pesquisar, reunir e organizar toda a informação que pretendessem usar para o escrever (<i>preparação/planificação</i>). Depois, teriam de produzir as suas definições de <i>argumentação</i> e <i>texto argumentativo</i> (<i>redação/textualização</i>).</p> <p>De seguida, teriam de apresentar as definições recolhidas à professora estagiária e aos colegas e discuti-las com eles (<i>revisão</i>).</p> <p>Por fim, teriam de participar na escrita de definições finais de <i>argumentação</i> e <i>texto argumentativo</i> feita em conjunto com os colegas e a professora estagiária (<i>reescrita e melhoria</i>).</p>

Quadro 3 – Fundamentação teórica da segunda atividade

Nesta sessão, surgiria ainda outra atividade – relacionada com a identificação de textos argumentativos e não argumentativos – que viria consolidar as aprendizagens feitas nestas duas sessões.

No quadro que se segue, apresentamos a fundamentação teórica da terceira atividade:

Atividade 3
Identificação de <i>textos argumentativos</i>
Análise de diferentes tipos de discurso escrito
<p>Uma vez que as atividades anteriores visavam a exploração dos conceitos de <i>argumentação</i> e <i>texto argumentativo</i>, seria desenvolvida uma terceira atividade, que teria como objetivo perceber se os alunos teriam feito aprendizagens e desenvolvido competências relativas à natureza e características do texto argumentativo.</p> <p>Seriam apresentados aos alunos diversos textos, que estes deveriam classificar recorrendo a duas categorias: <i>texto argumentativo</i> e <i>texto não argumentativo</i>. Ser-lhes-ia ainda pedido que justificassem a classificação feita.</p>

Quadro 4 – Fundamentação teórica da terceira atividade

3.3.3. Sétima sessão

As sessões 6 e 7 seriam ocupadas pela exploração da importância dos conectores na construção do texto argumentativo oral e escrito, mas só a última seria da nossa responsabilidade, como já foi referido.

No quadro abaixo, apresentamos a fundamentação teórica da quarta atividade:

Atividade 4	
Exploração da importância dos conectores na construção do texto argumentativo	
Análise de diferentes tipos de discurso escrito	
<p>Como já referimos anteriormente, o nosso projeto pretendia que os alunos fizessem aprendizagens e desenvolvessem competências relacionadas com a argumentação e a produção de textos argumentativos escritos. Assim sendo, tornar-se-ia crucial a exploração da importância dos conectores na sua construção.</p> <p>Nesta atividade, os alunos deveriam relembrar o conceito de <i>conector</i> abordado pela nossa colega de d'ade na sessão anterior e rodear todos os conectores existentes num texto previamente explorado. Desta forma, seria trabalhada a identificação de articuladores do discurso, que ligam palavras, frases ou parágrafos.</p> <p>Depois de rodeados os conectores, os alunos teriam de apresentar as suas respostas, que seriam discutidas em grande grupo.</p>	
Produção de textos escritos	
<ul style="list-style-type: none"> - Preparação/planificação do texto - Sua redação/textualização - Sua revisão - Sua reescrita e melhoria 	
<p>De seguida e de forma a consolidar as aprendizagens feitas relativamente a esta temática, os alunos teriam de escrever um parágrafo argumentativo sobre uma imagem de praia em que empregassem conectores. Esta atividade visava que os alunos tomassem consciência do facto de que o uso correto dos conectores permite uma maior coesão textual na escrita e, consequentemente, uma melhor compreensão do texto por parte do(s) seu(s) leitor(es).</p> <p>Nesta atividade, as estratégias didáticas de produção de textos escritos contempladas seriam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparação/planificação do texto; - Sua redação/textualização; - Sua revisão; - Sua reescrita e melhoria. <p>Antes de procederem à produção do parágrafo, os alunos precisariam de reunir e organizar toda a informação que pretendiam escrever, bem como pensar em conectores que poderiam usar na escrita do seu texto (<i>preparação/planificação</i>).</p> <p>Depois, teriam de escrever o seu parágrafo empregando conectores (<i>redação/textualização</i>). De seguida, teriam de apresentar os seus parágrafos à turma e confronta-los com os dos seus colegas (<i>revisão</i>).</p> <p>Seguir-se-ia um momento de <i>reescrita e melhoria</i>, tendo em conta a apreciação crítica feita pelos colegas e pela professora estagiária.</p>	

Quadro 5 – Fundamentação teórica da quarta atividade

Esta atividade emergiria da necessidade de levar os alunos a reconhecer que, para produzir um bom texto, é preciso expor as suas ideias de forma clara e objetiva. Uma boa articulação/coesão textual é indispensável para a construção de um bom texto, tal como o uso adequado dos elementos de coesão que promovem o encadeamento das ideias. Assim, os conectores discursivos surgem como responsáveis pela sequenciação das ideias.

3.3.4. Décima e décima primeira sessões

As últimas sessões da nossa parte da intervenção didática serviriam para explorar a produção escrita de um texto argumentativo, a nossa grande meta.

No quadro abaixo, apresentamos a fundamentação teórica da quinta atividade:

Atividade 5	
Produção escrita de um texto argumentativo	
Produção de textos escritos	
<ul style="list-style-type: none"> - Preparação/planificação do texto - Sua redação/textualização - Sua revisão - Sua reescrita e melhoria 	
<p>Nesta atividade, as estratégias didáticas de produção de textos escritos contempladas seriam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparação/planificação do texto; - Sua redação/textualização; - Sua revisão; - Sua reescrita e melhoria. <p>Antes de procederem à produção do texto, os alunos precisariam de pensar no tema a abordar e de reunir e organizar toda a informação que pretendiam registrar por escrito, recorrendo à lista de verificação previamente construída (<i>preparação/planificação</i>).</p> <p>Depois, teriam de escrever o seu texto sobre o tema <i>A favor ou contra os jardins zoológicos</i>, apoiando-se novamente na lista de verificação (<i>redação/textualização</i>).</p> <p>De seguida, cada aluno trocava o seu texto com o seu par e este teceria alguns comentários sobre ele, com recurso à lista de verificação e sob a supervisão da professora estagiária (<i>revisão</i>). Seguir-se-ia um momento de <i>reescrita e melhoria</i>, tendo em conta a apreciação crítica feita pelos colegas e pela professora estagiária.</p>	

Quadro 6 – Fundamentação teórica da quinta atividade

É importante desenvolver competências relativamente ao processo de escrita. Por esse motivo, é que a décima e a décima primeira sessões seriam destinadas à produção de um texto argumentativo escrito, de forma a pôr em prática todas as aprendizagens feitas ao longo da intervenção didática.

4. Considerações finais

A argumentação é cada vez mais importante e necessária na vida dos cidadãos, uma vez que saber argumentar permite lutar pelos seus direitos e defender as suas crenças. Caso isto não aconteça, as desigualdades sociais, culturais e económicas tendem a aumentar.

Deste modo, torna-se crucial desenvolver competências relativas à argumentação, tanto na sua componente escrita como também na sua componente oral. Foi nisto que nos focamos para a construção deste projeto.

Bibliografia

Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O ensino da escrita: dimensão textual*. Lisboa: Ministério de Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Marques, C. M. G. H. C. (2010). *A argumentação oral formal em contexto escolar*. Tese de doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Sá, C. M. (2018). *Técnicas de comunicação oral e escrita*. Coleção “Educação e Formação – Cadernos Didáticos”, nº 2. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/24945>

Sá, C. M. (2019). Projetos e desenvolvimento de competências em escrita nos primeiros anos. In Luciano, D. T. e Sá, C. M., *Transversalidade IX: reflexões sobre a escrita* (pp. 9-45). Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 8. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/27156>

Weston, A. (1996). *A arte de argumentar*. Lisboa: Gradiva.

Anexos

Anexo 1 – Propostas de definições de *argumentação* e *texto argumentativo*

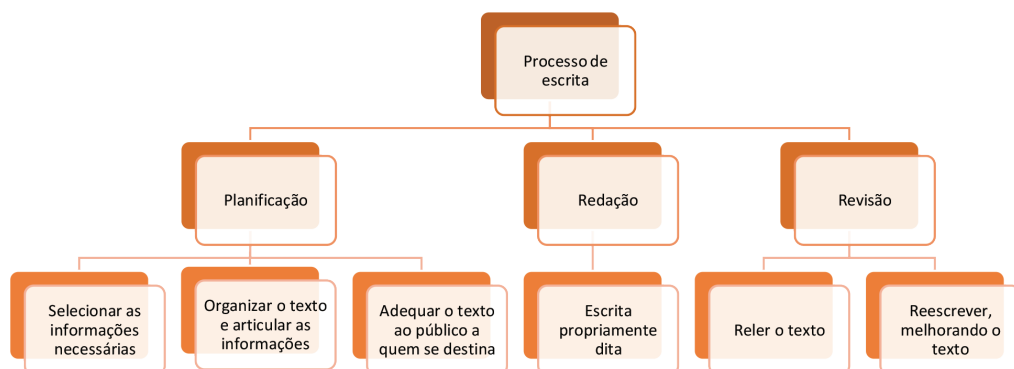
A *argumentação* diz respeito ao ato de argumentar, ou seja, é um conjunto de argumentos que, interligados, têm o objetivo de convencer outra(s) pessoa(s) do valor daquilo que defendemos, contrariando a defesa do outro. É, portanto, um conjunto de razões a favor ou contra uma conclusão, opinião ou tese.

Exerce-se no espaço da ambiguidade, da incerteza, do desacordo e do equívoco. Posto isto, saber argumentar constitui uma necessidade. No entanto, argumentar não é apenas expor as nossas ideias e pontos de vista, é também fazer um esforço para convencer através de um raciocínio não lógico.

O *texto argumentativo* procura defender uma tese ou conclusão, apresentando dados e observações que a confirmem. Assim sendo, contém argumentos para justificar ou refutar opiniões, com o fim de influenciar o leitor. Neste discurso, valoriza-se a capacidade de apreensão, construção e expressão dos argumentos.

Compreende uma ideia principal, que é sustentada por dados e razões que defendem a opinião emitida.

Anexo 2 – Processo de escrita do texto argumentativo



Esquema 1 – O processo de escrita

Argumentação e comunicação oral

Catarina Andrade

1. Introdução

O tema que selecionamos para este estudo foi a realização de aprendizagens e o desenvolvimento de competências relacionadas com a argumentação e a comunicação oral em alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico.

As razões que nos levaram a escolher este tema prendiam-se com as dificuldades evidenciadas pelas crianças em comunicar oralmente e em argumentar. Tendo em conta a importância – tanto da comunicação oral, como da argumentação – na vida pessoal, social e profissional de todos os cidadãos, decidimos trabalhar estas competências.

2. Enquadramento teórico

2.1. Argumentação

Segundo Philippe Breton (1998), a argumentação é a via usada para partilhar uma opinião. Esta distingue-se tanto da violência persuasiva, como da sedução e da demonstração científica. Este autor afirma ainda que a argumentação implica um emissor – o orador – e um recetor – o público – tendo o primeiro a intenção de convencer o segundo.

Segundo este autor (*op. cit.*), a estrutura aristotélica da argumentação retórica divide-se em três componentes, que são:

- O *ethos*, que corresponde ao orador;
- O *pathos*, que corresponde aos ouvintes;
- O *logos*, que diz respeito ao próprio discurso (argumentação).

Breton (*op. cit.*) afirma ainda que a argumentação se divide em três elementos essenciais, definidos da forma que se segue:

- *Argumentar é comunicar*, pois, como qualquer outra situação de comunicação, envolve um emissor, um recetor e uma mensagem;
- *Argumentar não é convencer a qualquer preço*, notando-se aqui um distanciamento da retórica clássica, no sentido em que se deixa de dar importância aos meios/estratégias para a persuasão do auditório/indivíduo e se começa a dar destaque à veracidade e validade dos argumentos;
- *Argumentar é raciocinar*, ou seja, apresentar aos outros uma opinião sustentada em razões plausíveis para estes assumirem a mesma opinião.

A fim de avaliar a argumentação, deve ter-se em atenção Weston (1996), que apresenta sete regras gerais para a redação de um argumento:

- Distinguir premissas de conclusão;
- Apresentar as ideias segundo uma ordem natural;
- Usar premissas fidedignas;

- Usar uma linguagem precisa, específica e concreta;
- Evitar uma linguagem tendenciosa;
- Usar termos consistentes;
- Limitar-se a um único sentido para cada termo.

Deve ter-se também em conta a adequação dos argumentos ao auditório.

2.2. Comunicação oral

Conseguir produzir e compreender discursos orais é fundamental para o exercício de uma cidadania crítica e interventiva. A comunicação oral reveste-se de grande importância, pois é necessário saber comunicar oralmente de forma proficiente para viver em sociedade, dado ser através da comunicação oral que o indivíduo frequentemente dá a conhecer as suas necessidades e transmite as suas opiniões.

De forma a comunicar oralmente com proficiência, Luna (2016) diz-nos que temos de ter em atenção que:

- A *comunicação oral* pressupõe *mecanismos linguísticos, enciclopédicos e de organização textual*;
- A *compreensão oral* implica três etapas (*pré-escuta, escuta e pós-escuta*) e *estratégias (realização de previsões, formulação de hipóteses, realização de inferências, apreensão das ideias veiculadas pelo texto, identificação das ideias principais do texto, identificação da estrutura característica do tipo/gênero textual e monitorização da compreensão*;
- A *expressão/produção oral* envolve vários níveis (*fonético-fonológico, léxico-semântico, morfossintático e textual*).

Sá (2018) salienta ainda a existência, na *expressão/produção oral*, de três operações (*planificação, textualização e revisão*).

No que diz respeito à avaliação da comunicação oral, Monteiro e colegas (citados por Luna, 2016) defendem que a avaliação da oralidade deve contemplar 3 aspetos:

- A comunicação verbal;
- A comunicação para-verbal;
- A comunicação não verbal.

Sá (2018) apresenta duas grelhas de avaliação da comunicação oral, em que defende que se deve ter em atenção a compreensão oral e a expressão/produção oral.

2.3. Argumentação oral

A argumentação oral é usada diariamente, tanto na partilha de ideias, como na defesa de atitudes. Segundo Prata (2003, p. 90), *“através da argumentação oral e da interação que ela possibilita, podemos observar, por assim dizer, a linguagem em laboração, ou seja, tal como ela é utilizada pelos participantes para aceder à compreensão comum de um objeto, de um problema”*.

Uma boa comunicação oral deve ter em conta aspetos específicos da argumentação (utilização de argumentos válidos, bem sustentados e atenção às características do

auditório), mas também aspetos da comunicação oral (conhecimentos da língua materna, mecanismos – linguísticos, enciclopédicos e de organização textual – e níveis – fonético-fonológico, léxico-semântico e textual).

Por conseguinte, para avaliar um discurso argumentativo oral, temos de ter em conta aspetos relativos à argumentação e ao conhecimento da língua materna, interligados de maneira a que se perceba a sua relevância e pertinência para a avaliação de cada situação específica.

3. Intervenção didática

3.1. Contextualização

O contexto educativo para o qual o nosso projeto foi planeado era uma escola pública, situada na região de Aveiro, que presta serviços a nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Neste projeto, participariam os alunos de uma turma de 4º ano de escolaridade constituída por 20 alunos (12 do sexo feminino e 8 do sexo masculino). É de salientar que um dos alunos do sexo masculino tinha necessidades educativas especiais. Estes alunos faziam parte de famílias de nível médio/alto, no que diz respeito ao nível socioeconómico e cultural.

3.2. Descrição

Este projeto foi planeado em conjunto com a nossa colega de díade (uma vez que partilhávamos o tema da argumentação) sob a supervisão da orientadora institucional e discutido com a professora cooperante.

É de salientar que decidimos trabalhar domínios diferentes da comunicação em língua materna: nós optamos pelo desenvolvimento de competências em comunicação oral, incluindo as vertentes da compreensão e da expressão/produção, enquanto a nossa colega de díade escolheu o desenvolvimento de competências em expressão/produção escrita.

Por conseguinte, optamos por interligar as nossas intervenções didáticas, para que não houvesse uma “quebra” na alternância das nossas intervenções. Assim, as atividades completavam-se.

A intervenção didática conjunta foi organizada em 11 sessões, das quais 6 foram implementadas por nós, como se pode ver no quadro abaixo apresentado, em que assinalamos a negrito aquelas, cuja dinamização seria da nossa responsabilidade:

Sessão	Atividades
1	Definição de <i>argumentação</i> e <i>texto argumentativo</i>
2	Definição final de <i>argumentação</i> e <i>texto argumentativo</i> Identificação de textos argumentativos
3	Introdução à exploração do tema <i>estrutura do texto argumentativo</i>
4	Discussão e análise da estrutura do texto argumentativo
5	Apresentação oral da resolução da ficha sobre a estrutura do texto argumentativo
6	Exploração da importância dos conectores na construção do texto argumentativo

7	Exploração da importância dos conectores na construção do texto argumentativo
8	Diálogo sobre o tema “A favor ou contra os jardins zoológicos” Construção da lista de verificação sobre a estrutura do texto argumentativo Preparação da apresentação oral sobre o tema A favor ou contra os jardins zoológicos
9	Apresentação oral e discussão dos trabalhos sobre o tema A favor ou contra os jardins zoológicos
10	Produção escrita de um texto argumentativo
11	Produção escrita de um texto argumentativo

Quadro 1 – Organização da intervenção didática da diáde

De seguida, apresentamos a descrição das nossas sessões.

3.2.1. Terceira sessão

Esta sessão tinha como objetivo introduzir o tema *estrutura do texto argumentativo*.

Daríamos início à sessão com questões sobre o que é a *argumentação* e o *texto argumentativo*, de maneira a que os alunos relembassem a sessão anterior, que teria sido dinamizada pela nossa colega de diáde.

De seguida, seria lido um texto argumentativo, primeiramente de forma silenciosa e individual e, posteriormente, em voz alta por alunos escolhidos aleatoriamente.

Por fim, realizaríamos um diálogo sobre o texto a explorar, orientado por algumas questões, como, por exemplo: *De que nos fala o texto? Será que este texto é argumentativo? Porquê?*

3.2.2. Quarta sessão

Nesta sessão, daríamos continuidade à exploração do tema *estrutura do texto argumentativo*.

Assim, começaríamos por dialogar com os alunos sobre a sessão anterior e depois formularíamos uma questão – *Como será a estrutura do texto argumentativo?* – que desencadearia um diálogo sobre este tema.

De forma a sistematizar as ideias, apresentaríamos e discutiríamos com a turma um PowerPoint alusivo à estrutura deste tipo de texto (cf. Anexo 1).

Para finalizar a aula e ainda com recurso ao PowerPoint, a turma analisaria a estrutura do texto argumentativo explorado na sessão anterior.

3.2.3. Quinta sessão

Nesta sessão, seria concluída a exploração do tema *estrutura do texto argumentativo*.

Deste modo, os alunos começariam por ler silenciosa e individualmente um texto argumentativo. Posteriormente, este texto seria lido em voz alta por alunos selecionados aleatoriamente.

De seguida, os alunos formariam grupos de trabalho e preencheriam uma ficha relativa ao texto a explorar, incidindo na sua estrutura. Depois, recolheríamos as fichas.

Para encerrar a sessão, os alunos fariam a apresentação oral dos seus trabalhos e estes seriam discutidos com os colegas e professoras.

3.2.4. Sexta sessão

Nesta sessão, iniciar-se-ia a exploração da importância dos conectores na construção do texto argumentativo.

A aula começaria com a apresentação de um texto argumentativo já trabalhado anteriormente, com os conectores destacados.

De seguida, dinamizaríamos um diálogo sobre as funções desempenhadas por aquelas palavras/expressões no texto. Depois seriam identificadas as categorias gramaticais em questão – conjunções, advérbios e verbos – e, posteriormente, os alunos iriam resolver uma ficha de gramática sobre este tema.

Seguidamente, teriam de escrever um parágrafo de índole argumentativa em que utilizassem alguns conectores. Para isto, cada um teria de escolher um objeto presente na sala de aula e escrever sobre a sua importância.

Por fim, cada aluno apresentaria oralmente o parágrafo que tinha escrito, identificando os conectores e discutindo as suas opções com os colegas e professoras.

É de salientar que, na sétima sessão, a nossa colega de diáde concluiria a exploração da importância dos conectores na construção do texto argumentativo.

3.2.5. Oitava sessão

Nesta sessão, seria feita a exploração da argumentação na oralidade.

Deste modo, começaríamos por chamar a atenção dos alunos para uma frase escrita no quadro – *A favor ou contra os jardins zoológicos?* – a partir da qual desencadearíamos um diálogo sobre esta problemática apoiado em algumas questões como, por exemplo: *Qual é a vossa opinião em relação aos animais estarem presos no jardim zoológico? Já alguma vez tinham pensado no assunto?*

Posteriormente, explicaríamos aos alunos que as atividades que se seguiriam tinham como finalidade fazer uma apresentação oral em grupo sobre a problemática em questão e que seriam constituídos grupos de trabalho.

De seguida, em grande grupo, seria construída uma lista de verificação sobre a estrutura do texto argumentativo, a partir de um diálogo orientado por questões como: *Alguém sabe quais as diferentes partes do texto argumentativo? Qual a informação essencial que tem de estar no texto? Em que parte deste se encontra?* (cf. Anexo 2).

Por fim, comunicaríamos aos alunos que a apresentação oral teria de ser preparada tendo em conta a lista de verificação elaborada em conjunto e um modelo de PowerPoint que iríamos disponibilizar.

3.2.6. Nona sessão

Esta seria a última sessão que iríamos dinamizar e nela seria concluída a exploração da argumentação na oralidade.

Começaríamos por disponibilizar 10 minutos para que os grupos se organizassem e ultimassem a sua apresentação oral.

De seguida, cada grupo apresentaria o seu trabalho. Para isso, teria 10 minutos para a apresentação e 5 para questões e comentários de outros colegas ou das professoras (cooperante e estagiárias).

Após cada apresentação, iria haver uma discussão na turma, de modo a confrontá-la com a lista de verificação construída na sessão anterior.

3.3. Fundamentação

3.3.1. Terceira sessão

Nesta sessão, surgiria a primeira atividade relevante para o nosso projeto, em que seria introduzido o tema *estrutura do texto argumentativo*. Salientamos que as duas primeiras sessões dinamizadas pela nossa colega de diáde diriam respeito aos conceitos de *argumentação* e *texto argumentativo*, logo os alunos já estariam familiarizados com este tipo de texto.

No quadro que se segue, apresentamos a fundamentação teórica da primeira atividade:

Atividade 1
Introdução à exploração do tema <i>estrutura do texto argumentativo</i>
<p>Mecanismos da comunicação oral</p> <p>Esta atividade implica o recurso a <i>mecanismos enciclopédicos</i>, que se observam quando os alunos são questionados sobre o que é <i>argumentação</i> e <i>texto argumentativo</i>, tendo assim de relembraar conhecimentos adquiridos na sessão anterior orientada nossa colega de diáde.</p> <p>Implica igualmente o recurso a <i>mecanismos de organização textual</i>, que se verificam quando os alunos demonstram conhecimentos sobre a <i>estrutura do texto argumentativo</i>.</p>
<p>Estratégias de compreensão oral</p> <p>Visto que, no momento de pós-leitura, é realizado um diálogo sobre o texto, verifica-se a estratégia de <i>monitorização da compreensão</i>, pois o diálogo tem a intenção de tornar perceptível se os alunos compreenderam o texto.</p> <p>Estão presentes também as estratégias de <i>apreensão das ideias veiculadas pelo texto</i> e de <i>identificação das ideias principais do texto</i>, dado que uma das questões propostas para o diálogo – <i>De que nos fala o texto?</i> – implica um relato das ideias do texto.</p> <p>Por fim, observa-se ainda que está presente a estratégia <i>identificação da estrutura característica do tipo/gênero textual</i>, que ocorre quando são feitas perguntas – como, por exemplo, <i>Será que este texto é argumentativo? Porquê?</i> – que exigem uma reflexão sobre as características do tipo/gênero textual a que o texto explorado pertence.</p>
<p>Etapas da compreensão oral</p> <p>As etapas de compreensão oral compreendidas na atividade são a <i>escuta</i>, que ocorre enquanto alguém lê em voz alta o texto a explorar, e a <i>pós-escuta</i>, que acontece ao refletir sobre o texto durante o diálogo de pós-leitura.</p>
<p>Níveis da expressão/produção oral</p> <p>Nos momentos de diálogo – tanto o inicial, que serve para relembraar as aprendizagens feitas na sessão anterior, como o final, destinado a partilhar ideias retiradas do texto e refletir sobre elas – temos expressão/produção oral e são contemplados os <i>níveis fonético-fonológico</i>, que ocorre quando a entoação é utilizada de modo a realçar algo no discurso, <i>léxico-semântico</i>, que acontece quando é utilizado vocabulário adequado na expressão oral, e <i>textual</i>, que se observa na coerência e coesão do discurso oral.</p>

Quadro 2 – Fundamentação teórica da primeira atividade

3.3.2. Quarta sessão

A segunda atividade relevante para o nosso projeto ocorreria na quarta sessão e teria como objetivo levar os alunos a desenvolverem conhecimentos sobre a estrutura do texto argumentativo. Deste modo, seria realizado um diálogo sobre a estrutura deste tipo de texto e, de seguida, seria apresentado e explorado um PowerPoint alusivo a este tema e, por fim, analisar-se-ia, em turma, a estrutura de um texto argumentativo.

No quadro abaixo, apresentamos a fundamentação teórica da segunda atividade:

Atividade 2
Análise da estrutura do texto argumentativo
<p>Mecanismos da comunicação oral</p> <p>Nesta atividade são contemplados <i>mecanismos enciclopédicos</i>, que ocorrem quando os alunos relembram a sessão anterior e recordam o texto explorado e as ideias retiradas da sua exploração, e <i>mecanismos de organização textual</i>, que acontecem quando a turma analisa oralmente a estrutura do tipo de texto a explorar.</p>
<p>Estratégias de compreensão oral</p> <p>No decorrer da atividade, observa-se o recurso a estratégias de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Realização de previsões</i>, visto que os alunos têm de responder à questão <i>Como será a estrutura do texto argumentativo?</i>; - <i>De apreensão das ideias veiculadas pelo texto</i>, que ocorre durante a apresentação do PowerPoint alusivo à estrutura do texto argumentativo; - <i>De realização de inferências</i>, que acontece durante a análise da estrutura do texto; - <i>De identificação da estrutura característica do tipo/género textual</i>, que se verifica no final da análise da estrutura do texto; - <i>De monitorização da compreensão</i>, tendo em conta que no final é apresentada a correção da análise da estrutura do texto explorado.
<p>Etapas da compreensão oral</p> <p>As etapas de compreensão oral compreendidas na atividade são: a <i>pré-escuta</i>, que acontece no momento inicial da atividade, quando se realiza um diálogo sobre como poderá ser a estrutura do texto argumentativo; a <i>escuta</i>, que se verifica enquanto a professora estagiária apresenta o PowerPoint; a <i>pós-escuta</i>, que ocorre ao analisar a estrutura do texto em turma.</p>
<p>Níveis da expressão/produção oral</p> <p>Nos momentos de diálogo – tanto para relembrar as aprendizagens feitas na sessão anterior, como para refletir sobre a estrutura do texto argumentativo, ao discutir o PowerPoint ou ao analisar a estrutura do texto argumentativo – temos expressão/produção oral e são contemplados os <i>níveis fonético-fonológico</i>, que ocorre quando a entoação é utilizada de modo a realçar algo no discurso, <i>léxico-semântico</i>, que acontece quando é utilizado vocabulário adequado na expressão oral, <i>morfossintático</i>, que se observa quando o discurso é claro e perceptível, e <i>textual</i>, que se observa na coerência e coesão do discurso oral.</p>

Quadro 3 – Fundamentação teórica da segunda atividade

3.3.3. Quinta sessão

A terceira atividade relevante para o nosso projeto ocorreria na quinta sessão e teria o intuito de consolidar as aprendizagens realizadas nas atividades anteriores. Assim, os alunos iriam resolver uma ficha de trabalho alusiva à estrutura do texto argumentativo e depois teriam de apresentar oralmente as suas respostas às professoras (estagiárias e cooperante) e aos colegas.

No quadro que se segue, apresentamos a fundamentação teórica da terceira atividade:

Atividade 3
Apresentação oral da resolução da ficha sobre a estrutura do texto argumentativo
<p>Mecanismos da comunicação oral</p> <p>Nesta atividade, são contemplados <i>mecanismos enciclopédicos</i>, que ocorrem quando os alunos relembram a sessão anterior e recordam a estrutura do texto argumentativo, <i>mecanismos de organização textual</i>, que acontecem quando demonstram conhecimentos sobre a estrutura do texto argumentativo, e <i>mecanismos linguísticos</i>, que se verificam durante apresentação, que deve ser realizada com recurso a vocabulário adequado.</p>
<p>Estratégias de compreensão oral</p> <p>No que diz respeito a estratégias de compreensão oral dos alunos que estão a assistir à apresentação de trabalhos, observa-se a <i>realização de inferências</i>, a <i>apreensão das ideias veiculadas pelo texto</i> e a <i>identificação das ideias principais do texto</i>.</p> <p>Também ocorrem <i>estratégias de monitorização da compreensão</i>, durante a apresentação e na discussão dos trabalhos.</p>
<p>Etapas da compreensão oral</p> <p>As etapas de compreensão oral compreendidas na atividade são: a <i>pré-escuta</i>, que acontece no momento inicial da atividade, quando se realiza um diálogo sobre a sessão anterior; a <i>escuta</i>, que se verifica enquanto alguém apresenta o trabalho; a <i>pós-escuta</i>, que ocorre aquando da discussão sobre os trabalhos apresentados.</p>
<p>Níveis da expressão/produção oral</p> <p>Nos momentos de diálogo e de apresentação de trabalhos, temos expressão/produção oral e são contemplados os <i>níveis fonético-fonológico</i>, que ocorre quando a entoação é utilizada de modo a realçar algo no discurso, <i>léxico-semântico</i>, que acontece quando é utilizado vocabulário adequado à situação de comunicação oral, <i>morfossintático</i>, que se observa quando o discurso é claro e perceptível, e <i>textual</i>, que se observa na coerência e coesão do discurso oral.</p>
<p>Etapas da expressão/ produção oral</p> <p>Relativamente às etapas da expressão/produção oral, esta atividade compreende a <i>planificação</i>, pois os alunos preenchem a ficha relativa ao texto, a <i>textualização</i>, que ocorre na apresentação do trabalho, e a <i>revisão</i>, que acontece na discussão sobre as apresentações.</p>

Quadro 4 – Fundamentação teórica da terceira atividade

3.3.4. Sexta sessão

Nesta sessão, ocorreriam duas atividades relevantes para o nosso projeto, que teriam como temática o papel desempenhado pelos conectores na construção do discurso argumentativo.

No quadro abaixo, apresentamos a fundamentação teórica da quarta atividade:

Atividade 4
Diálogo sobre conectores e as funções que estes desempenham na construção do texto argumentativo
<p>Mecanismos da comunicação oral</p> <p>Esta atividade implica o recurso a <i>mecanismos enciclopédicos</i>, que se observam durante o diálogo sobre as funções desempenhadas pelas palavras/expressões destacadas no texto trabalhado na sessão anterior e as categorias gramaticais a que estas pertencem.</p>

<p style="text-align: center;">Estratégias de compreensão oral</p> <p>No decorrer da atividade, observa-se o recurso a estratégias de <i>realização de previsões</i> e de <i>realização de inferências</i>, visto que será realizado um diálogo sobre as palavras/expressões destacadas no texto e que os alunos serão questionados sobre a função desempenhada por elas, e de <i>monitorização da compreensão</i>, que ocorre na resolução da ficha de gramática.</p>
<p style="text-align: center;">Etapas da compreensão oral</p> <p>As etapas de compreensão oral compreendidas na atividade são: a <i>pré-escuta</i>, que ocorre no momento inicial da atividade, quando é apresentado o texto trabalhado na sessão anterior com os conectores destacados; a <i>escuta</i>, que acontece durante o diálogo sobre as funções desempenhadas pelas palavras/expressões destacadas no texto; a <i>pós-escuta</i>, que se verifica ao resolver uma ficha de gramática.</p>
<p style="text-align: center;">Níveis da expressão/produção oral</p> <p>Nos momentos de diálogo – tanto sobre as funções desempenhadas pelas palavras/expressões destacadas no texto, como sobre as categorias gramaticais em questão – temos expressão/produção oral e são contemplados os <i>níveis fonético-fonológico</i>, que ocorre quando a entoação é utilizada de modo a realçar algo no discurso, <i>léxico-semântico</i>, que acontece quando é utilizado vocabulário adequado à situação de comunicação oral, <i>morfossintático</i>, que se observa quando o discurso é claro e perceptível, e <i>textual</i>, que se observa na coerência e coesão do discurso oral.</p>

Quadro 5 – Fundamentação teórica da quarta atividade

No quadro abaixo, apresentamos a fundamentação teórica da quinta atividade:

<p style="text-align: center;">Atividade 5</p>
<p style="text-align: center;">Apresentação oral do parágrafo argumentativo escrito recorrendo a conectores estudados</p>
<p style="text-align: center;">Mecanismos da comunicação oral</p> <p>Nesta atividade, são contemplados <i>mecanismos de organização textual</i>, que acontecem quando os alunos esclarecem a sua escolha de conectores presentes no parágrafo sobre a importância de um objeto.</p>
<p style="text-align: center;">Estratégias de compreensão oral</p> <p>No decorrer desta atividade, é possível observar estratégias de compreensão oral para os alunos que assistem à apresentação oral do parágrafo escrito por um colega. Verifica-se o recurso a estratégias de <i>realização de inferências</i>, no decorrer da apresentação, e de <i>monitorização da compreensão</i>, durante a discussão dos trabalhos.</p>
<p style="text-align: center;">Etapas da compreensão oral</p> <p>As etapas de compreensão oral presentes nesta atividade são a <i>escuta</i>, que acontece enquanto alguém apresenta o seu parágrafo, e a <i>pós-escuta</i>, que ocorre ao refletir sobre cada parágrafo discutindo as opções de conectores.</p>
<p style="text-align: center;">Níveis da expressão/produção oral</p> <p>Nos momentos de apresentação e discussão de cada parágrafo, temos expressão/produção oral e são verificados os <i>níveis fonético-fonológico</i>, que ocorre quando a entoação é utilizada de modo a realçar algo no discurso, <i>léxico-semântico</i>, que acontece quando é utilizado vocabulário adequado à situação de comunicação oral, <i>morfossintático</i>, que se observa quando o discurso é claro e perceptível, e <i>textual</i>, que se observa na coerência e coesão do discurso oral.</p>

Etapas da expressão/ produção oral

No que diz respeito às etapas da expressão/produção oral, esta atividade compreende a *planificação*, pois os alunos têm de selecionar os conectores que pretendem usar para construir o seu parágrafo, a *textualização*, que ocorre quando estes apresentam o seu parágrafo, e a *revisão*, que se verifica na discussão dos parágrafos com a restante turma e as professoras.

Quadro 6 – Fundamentação teórica da quinta atividade

3.3.5. Oitava sessão

Nesta sessão, ocorreriam mais duas atividades relevantes para o nosso projeto.

A sexta atividade corresponde ao diálogo sobre a temática *A favor ou contra os jardins zoológicos*.

No quadro abaixo, apresentamos a fundamentação teórica da sexta atividade:

Atividade 6
Diálogo sobre o tema <i>A favor ou contra os jardins zoológicos</i>
<p>Mecanismos da comunicação oral</p> <p>Esta atividade implica o recurso a <i>mecanismos enciclopédicos</i>, visto que os alunos terão de demonstrar conhecimentos do mundo e experiências para participar no diálogo sobre o tema em questão.</p>
<p>Estratégias de compreensão oral</p> <p>No decorrer da atividade, observa-se o recurso a estratégias de <i>realização de previsões</i>, que ocorre quando os alunos leem a frase que está escrita no quadro (<i>A favor ou contra os jardins zoológicos</i>), e de <i>apreensão das ideias veiculadas pelo texto</i>, pois, após ler a frase, os alunos irão discuti-la e desenvolver o tema por ela introduzido.</p>
<p>Etapas da compreensão oral</p> <p>As etapas de compreensão oral compreendidas na atividade são a <i>pré-escuta</i>, que ocorre quando a professora estagiária chama a atenção dos alunos para a frase que está escrita no quadro (<i>A favor ou contra os jardins zoológicos</i>), e a <i>escuta</i>, que acontece durante o diálogo sobre a frase em questão.</p>
<p>Níveis da expressão/produção oral</p> <p>No diálogo sobre a problemática <i>A favor ou contra os jardins zoológicos</i>, observamos expressão/produção oral e são contemplados os <i>níveis fonético-fonológico</i>, que ocorre quando a entoação é utilizada de modo a realçar algo no discurso, <i>léxico-semântico</i>, que acontece quando é utilizado vocabulário adequado à situação de comunicação oral, <i>morfossintático</i>, que se observa quando o discurso é claro e perceptível, e <i>textual</i>, que se observa na coerência e coesão do discurso oral.</p>

Quadro 7 – Fundamentação teórica da sexta atividade

A sétima atividade diz respeito à construção de uma lista de verificação sobre a estrutura do texto argumentativo. Para isso, os alunos iriam recordar conhecimentos desenvolvidos em sessões anteriores.

No quadro que se segue, apresentamos a fundamentação teórica da sétima atividade:

Atividade 7
Construção da lista de verificação sobre a estrutura do texto argumentativo
<p>Mecanismos da comunicação oral</p> <p>Nesta atividade, verifica-se o recurso a <i>mecanismos enciclopédicos</i>, visto que os alunos terão de relembrar a estrutura do texto argumentativo explorada nas sessões anteriores, e a <i>mecanismos de organização textual</i>, pois os alunos terão de demonstrar conhecimentos relativos à estrutura do texto argumentativo.</p>
<p>Estratégias de compreensão oral</p> <p>No que diz respeito a estratégias de compreensão oral, verificam-se estratégias de <i>identificação das ideias principais do texto</i>, de <i>apreensão das ideias veiculadas pelo texto</i> e de <i>identificação da estrutura característica do tipo/gênero textual</i>, que ocorrem quando se pergunta aos alunos <i>Qual a informação essencial que tem de estar no texto?</i> e <i>se Alguém sabe quais as diferentes partes do texto argumentativo?</i></p>
<p>Etapas da compreensão oral</p> <p>As etapas de compreensão oral compreendidas na atividade são a <i>escuta</i>, que ocorre durante o diálogo sobre a lista de verificação, e a <i>pós-escuta</i>, que acontece quando se constrói a lista de verificação.</p>
<p>Níveis da expressão/produção oral</p> <p>No diálogo sobre a construção da lista de verificação, observamos expressão/produção oral e são contemplados os <i>níveis fonético-fonológico</i>, que ocorre quando a entoação é utilizada de modo a realçar algo no discurso, <i>léxico-semântico</i>, que acontece quando é utilizado vocabulário adequado à situação de comunicação oral, <i>morfossintático</i>, que se observa quando o discurso é claro e perceptível, e <i>textual</i>, que se observa na coerência e coesão do discurso oral.</p>

Quadro 8 – Fundamentação teórica da sétima atividade

3.3.6. Nona sessão

Nesta sessão, surgiria mais uma atividade relevante, no âmbito da qual seriam feitas apresentações orais argumentativas e que encerraria o nosso projeto. Esta atividade exige o recurso aos conhecimentos adquiridos e às capacidades desenvolvidas nas sessões anteriores, tanto nas que foram dinamizadas por nós, como pela nossa colega de diáde.

No quadro abaixo, apresentamos a fundamentação teórica da oitava atividade:

Atividade 8
<p>Apresentação oral e discussão dos trabalhos sobre o tema <i>A favor ou contra os jardins zoológicos</i></p>
<p>Mecanismos da comunicação oral</p> <p>Nesta atividade, verifica-se o recurso a <i>mecanismos enciclopédicos</i>, visto que os alunos terão de relembrar a problemática <i>A favor ou contra os jardins zoológicos</i>, a <i>mecanismos de organização textual</i>, tendo em conta que terão de recordar a estrutura do texto argumentativo, quando confrontarem as apresentações orais feitas com a lista de verificação construída anteriormente, e a <i>mecanismos linguísticos</i>, visto que têm de utilizar vocabulário adequado à situação de comunicação oral.</p>
<p>Estratégias de compreensão oral</p> <p>No que diz respeito a estratégias de compreensão oral, verificam-se estratégias de <i>realização de inferências</i>, no decorrer da apresentação, e de <i>monitorização da compreensão</i>, durante a discussão dos trabalhos e quando se confronta a apresentação oral feita com a lista de verificação.</p>

<p style="text-align: center;">Etapas da compreensão oral</p> <p>As etapas de compreensão oral compreendidas na atividade são a <i>pré-escuta</i>, que ocorre durante a preparação da apresentação oral, a <i>escuta</i>, que ocorre durante a apresentação oral, e a <i>pós-escuta</i>, que acontece quando se discute a apresentação oral feita e se confronta com a lista de verificação.</p>
<p style="text-align: center;">Níveis da expressão/produção oral</p> <p>Durante a apresentação oral e a discussão sobre esta, observamos expressão/produção oral e são contemplados os <i>níveis fonético-fonológico</i>, que ocorre quando a entoação é utilizada de modo a realçar algo no discurso, <i>léxico-semântico</i>, que acontece quando é utilizado vocabulário adequado à situação de comunicação oral, <i>morfossintático</i>, que se observa quando o discurso é claro e perceptível, e <i>textual</i>, que se observa na coerência e coesão do discurso oral.</p>
<p style="text-align: center;">Etapas da expressão/produção oral</p> <p>No que diz respeito às etapas da expressão/produção oral, esta atividade compreende a <i>planificação</i>, pois os alunos têm de pensar na informação relevante e em como a vão transmitir, a <i>textualização</i>, que ocorre quando estes apresentam o seu trabalho, e a <i>revisão</i>, que se verifica na discussão com a restante turma e professoras sobre os trabalhos e o confronto destes com a lista de verificação.</p>

Quadro 9 – Fundamentação teórica da oitava atividade

4. Considerações finais

Devido à situação de pandemia mundial, que exigiu o encerramento das escolas a partir de meados de março de 2020, só pudemos estar com a turma, em contexto escolar, durante 4 semanas (3 semanas direcionadas à observação e 1 semana direcionada à intervenção). A forma como decorreu o ensino a distância deixou-nos poucas possibilidades de intervenção durante o resto do estágio.

Devido a estas adversidades, tornou-se impossível implementar o projeto que tínhamos concebido e também não pudemos avaliar o seu impacto, porque para o fazer precisaríamos de recolher dados durante a realização das atividades com os alunos e de os analisar.

Bibliografia

Breton, Ph. (1998). *A argumentação na comunicação*. Bauru, São Paulo: EDUSC.

Luna, E. (2016). Abordagem da oralidade na formação inicial de profissionais da educação: um estudo num segundo ciclo profissionalizante de Bolonha em Portugal. In C. M. Sá & E. Luna, *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade* (pp. 23-151). Coleção “Cadernos do LEIP”, Série “Temas”, nº 5. Aveiro: UA Editora. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/16090/1/Tr5_Desenvolvimento%20da%20Oralidade.pdf

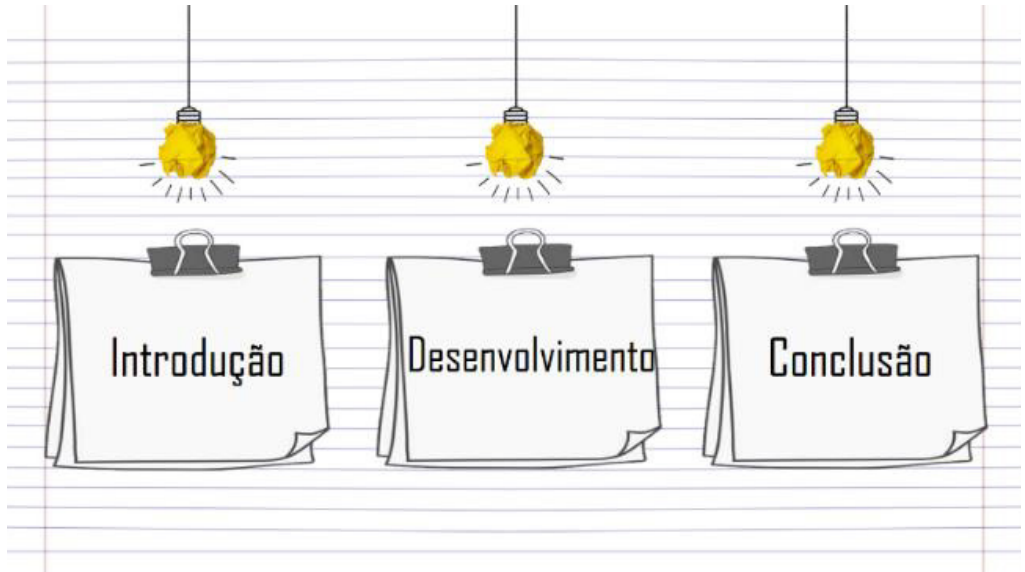
Prata, R. A. M. (2003). *A competência argumentativa oral na escolaridade obrigatória*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, C. M. (2018). *Técnicas de comunicação oral e escrita*. Coleção “Educação e Formação – Cadernos Didáticos”, nº 2. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/24945>

Weston, A. (1996). *A arte de argumentar*. Lisboa: Gradiva.

Anexos

Anexo 1 – Estrutura do texto argumentativo



Introdução

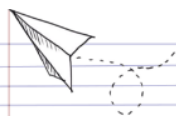
- ✓ Apresenta o tema.
- ✓ Assume uma perspectiva- a favor ou contra.

Desenvolvimento

- ✓ Aponta argumentos que apoiem a perspetiva.
- ✓ Indica factos, provas ou exemplos que confirmem os argumentos.

Conclusão

- ✓ Reforça a posição em relação ao tema.
- ✓ Apresenta de forma resumida as ideias apresentadas anteriormente.



Introdução

Desenvolvimento

Conclusão



Abandono de animais

Estou convencido de que, efetivamente, em Portugal existe uma grande falta de civismo no que toca ao abandono de animais, não existindo argumento que justifique tal ação.

Em primeiro lugar, estamos a viver uma situação de crise e, por isso, às vezes torna-se insuportável manter um animal doméstico, qualquer que seja ele. Embora seja compreensível, esta não é uma razão para os abandonar na rua. Atualmente, existem instituições que têm como propósito proteger, abrigar e alimentar animais que já não podem ser sustentados pelos donos.

Em segundo lugar, estes animais, uma vez abandonados na rua, podem constituir um risco para a segurança da comunidade visto que, se estão mal alimentados são mais vulneráveis a enfermidades e infeções, que se podem propagar aos humanos.

Concluindo, os animais não podem ser abandonados em circunstâncias algumas, devendo ser encaminhados para estas instituições.

Anexo 2 – Lista de verificação relativa ao texto argumentativo

	Elementos a incluir no texto	Observações
Introdução	Tema	
	Perspetiva (a favor ou contra)	
Desenvolvimento	Argumentos	
	Factos/exemplos que justificam os argumentos	
Conclusão	Reforço da perspetiva	
	Resumo das ideias já referidas	

EM CONCLUSÃO

Fabulação, argumentação, pensamento crítico e educação global

Cristina Manuela Sá
LEIP/Laboratório de Investigação em Educação em Português
Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
Universidade de Aveiro

1. Introdução

Os textos anteriores mostraram como é possível explorar fábulas e a argumentação para desenvolver competências em comunicação oral e escrita, respetivamente na Educação Pré-Escolar e no ano final do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Neste texto, pretende-se refletir sobre como é possível relacionar estes tópicos com o desenvolvimento do pensamento crítico e a educação para a cidadania global, apoiando-nos nestes quatro trabalhos – correspondentes a dois projetos – que acompanhamos como orientadora institucional de prática pedagógica supervisionada e docente da unidade curricular de Seminário de Orientação Educacional de um mestrado profissionalizante de Bolonha destinado à formação de educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

2. Enquadramento teórico

2.1. Pensamento crítico

Uma das grandes preocupações da Educação no séc. XXI é o desenvolvimento de competências essenciais – porque os seus efeitos se fazem sentir em todas as esferas da vida pessoal e social – e transversais – porque podem ser trabalhadas em todas as áreas curriculares em contextos formais e também em contextos informais e não formais.

Uma dessas competências é o *pensamento crítico*, que consta da lista referida no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins *et al.*, 2017) e é tradicionalmente associado ao ensino das ciências experimentais numa perspetiva CTS/PC⁴ (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000, 2013), embora estudos recentes comprovem que pode também ser associado ao ensino e aprendizagem da língua materna e respetiva didática (Sá, 2015, 2016).

Propomo-nos, então, a partir da análise das atividades propostas nos projetos anteriormente apresentados, mostrar que é possível contribuir para o seu desenvolvimento na Educação Pré-Escolar (EPE) recorrendo à exploração de fábulas e no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) trabalhando a argumentação e o texto argumentativo.

2.2. Educação para a cidadania global

Também há uma ligação indiscutível entre os grandes princípios que orientam a Educação no séc. XXI e a necessidade de adaptação a um mundo globalizado, em que tudo e todos estão ligados por indissolúveis laços de interdependência.

⁴ Ciência, Tecnologia Sociedade/Pensamento Crítico (Martins & Mendes, 2017).

Na tentativa de responder a esses desafios sociais, tem-se insistido na promoção de uma educação para a cidadania global, que pode envolver todas as áreas curriculares em contextos formais e ser posta em ação igualmente em contextos informais e não formais.

As entidades internacionais que se têm interessado por esta problemática consideram que a promoção de uma educação para a cidadania global passa: i) pela aquisição de determinados conhecimentos; ii) pelo desenvolvimento de certas capacidades; iii) pela adoção de certas atitudes e valores (Oxfam, 2015).

Já apurámos que a Educação em Português pode dar um grande contributo para a promoção de uma educação para a cidadania global (Sá, 2016, 2018a, 2018b, 2019a, 2019b, 2020; Sá & Mesquita, 2020a, 2020b).

Neste estudo, propomo-nos também, a partir da análise das atividades incluídas nos projetos anteriormente apresentados, mostrar que é possível contribuir para a promoção de uma educação para a cidadania global recorrendo à exploração de fábulas na EPE e trabalhando a argumentação e o texto argumentativo no 1º CEB.

3. O estudo

3.1. Metodologia de investigação

Começamos por explicitar o objetivo que formulámos para este estudo:

- Determinar de que forma a exploração de textos de certos tipos/gêneros textuais na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico pode contribuir para
 - O desenvolvimento do pensamento crítico,
 - A promoção de uma educação para a cidadania global.

A este objetivo podemos associar uma questão de investigação:

- A exploração de textos de certos tipos/gêneros textuais na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico poderá contribuir para
 - O desenvolvimento do pensamento crítico?
 - A promoção de uma educação para a cidadania global?

Com base no enquadramento teórico acima apresentado, definimos categorias que nos permitiriam analisar as atividades propostas no âmbito dos dois projetos anteriormente apresentados.

No Quadro 1, apresentamos as categorias de análise relativas ao desenvolvimento do pensamento crítico, que correspondem a capacidades incluídas na escala de Lipman (cf. Lipman, 2003; Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000)⁵:

Capacidades contempladas (de acordo com a escala de Lipman)
Formular conceitos de forma precisa
Fazer generalizações apropriadas
Formular relações de causa-efeito

⁵ Já usámos estas categorias em estudos anteriores (cf., por exemplo, Sá, 2015, 2016).

Identificar assunções subjacentes
Ter em atenção considerações relevantes
Operacionalizar conceitos
Fornecer razões
Fazer distinções
Fazer ligações
Trabalhar com analogias
Descobrir alternativas
Formular hipóteses
Analisar valores
Exemplificar
Identificar e usar critérios
Ter em atenção diferentes perspetivas

Quadro 1 – Capacidades do pensamento crítico consideradas na análise dos projetos

No Quadro 2, apresentamos as categorias de análise relativas à promoção de uma educação para a cidadania global⁶:

Conhecimentos a adquirir	Interdependência e globalização Identidade e diversidade cultural Justiça social e direitos humanos Construção da paz e resolução de conflitos Desenvolvimento sustentável
Capacidades a desenvolver	Comunicação Reflexão Pensamento crítico Argumentação Resolução de problemas Colaboração
Atitudes e valores a adotar	Sentido de identidade e autoestima Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável Compromisso com a justiça social e equidade Responsabilidade social

Quadro 2 – Conhecimentos, capacidades e atitudes/valores ligados à promoção de uma educação para a cidadania global consideradas na análise dos projetos

Recorremos a uma metodologia qualitativa, envolvendo a análise de conteúdo das atividades propostas nos dois projetos já apresentados.

⁶ Também já usámos estas categorias em estudos anteriores (cf., por exemplo, Sá & Mesquita, 2018a, 2018b).

3.2. Análise dos dados e interpretação dos resultados

3.2.1. Desenvolvimento do pensamento crítico

Começamos por apresentar e comentar os resultados da análise do projeto que deveria ter sido implementado num contexto de EPE tendo em conta a sua potencialidade para o desenvolvimento do pensamento crítico⁷:

Atividades incluídas no projeto Sessão	Capacidades contempladas (escala de Lipman)
<u>A1</u> <u>Sessão 2</u> <u>Exploração de uma fábula (<i>O Leão e o Rato</i>)</u> <u>Pré-leitura</u> - Elaboração de previsões a partir do título da fábula <u>Leitura</u> - Leitura expressiva em voz alta (educadora) com pausas em momentos cruciais (a identificar) para ir monitorizando a compreensão das crianças <u>Pós-leitura</u> - Diálogo sobre <ul style="list-style-type: none"> - A narrativa da fábula - O conceito de <i>fábula</i> 	Formular hipóteses Fazer generalizações apropriadas Formular relações de causa-efeito Identificar assunções subjacentes Ter em atenção considerações relevantes Fornecer razões Fazer ligações Exemplificar Formular conceitos de forma precisa
<u>A2</u> <u>Sessão 3</u> <u>Exploração do tema <i>Solidariedade e entreaajuda</i></u> - Diálogo com as crianças sobre <i>solidariedade/entreaajuda</i> a partir da fábula explorada na sessão anterior - Jogo <i>Certo ou errado (solidariedade entre adultos)</i> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação de situações apresentadas em cartões - Justificação do juízo emitido 	Analisar valores Formular conceitos de forma precisa Operacionalizar conceitos Identificar assunções subjacentes Fazer generalizações apropriadas Ter em atenção considerações relevantes Formular relações de causa-efeito Fornecer razões Fazer distinções Fazer ligações Trabalhar com analogias Ter em atenção diferentes perspetivas

⁷ Nos quadros apresentados, a sigla A corresponde ao termo *Atividade* e o número designa o lugar ocupado na sequência de atividades incluídas em cada um dos projetos de intervenção didática já apresentados.

<p>A3 <u>Sessões 4 e 5</u> <u>Exploração da fábula <i>A cigarra e a formiga</i></u> <u>Pré-leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Discutir o que é uma <i>formiga</i> e o que é uma <i>cigarra</i> - Construção de previsões a partir do título da fábula <p><u>Leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura expressiva em voz alta (educadora) com pausas em momentos cruciais (a identificar) para ir monitorizando a compreensão das crianças <p><u>Pós-leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Confrontar as ideias das crianças sobre os animais presentes na fábula com a informação dada na história e fotos deles - Diálogo sobre a história - Recontar a fábula - Escrever um novo fim (conciliatório) para a história (em grupos) <ul style="list-style-type: none"> - Inventar o fim - Ditar a um dos adultos (que fará o registo numa cartolina) - Ilustrar o respetivo texto - Apresentar aos pares e aos adultos 	<p>Formular hipóteses</p> <p>Fazer generalizações apropriadas Formular relações de causa-efeito Identificar assunções subjacentes Ter em atenção considerações relevantes Fornecer razões Fazer distinções Fazer ligações Exemplificar Analisar valores</p> <p>Operacionalizar conceitos Trabalhar com analogias Descobrir alternativas Ter em atenção diferentes perspetivas</p>
<p>A4 <u>Sessões 6 e 7</u> <u>Exploração da fábula <i>A raposa e a cegonha</i></u> <u>Pré-leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre as características dos animais e seus hábitos <p><u>Leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura expressiva em voz alta (educadora) com pausas em momentos cruciais (a identificar) para ir monitorizando a compreensão das crianças <p><u>Pós-leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre a história - Reflexão sobre a importância de algumas características dos animais para a história - Reconto da narrativa - Organização de grupos (4 elementos) - Imaginar um fim conciliatório para a narrativa - Preparação de uma apresentação oral relativa a esse fim - Realização da apresentação - Avaliação da apresentação pelos pares e pelos adultos 	<p>Formular hipóteses Identificar assunções subjacentes Ter em atenção considerações relevantes Fazer distinções Fazer ligações Trabalhar com analogias Formular relações de causa-efeito Fornecer razões Analisar valores</p> <p>Operacionalizar conceitos Descobrir alternativas</p> <p>Identificar e usar critérios Ter em atenção diferentes perspetivas</p>

<p>A5 Sessão 8 <u>Exploração da ligação entre <i>fábula</i> e <i>provérbio</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com as crianças sobre <ul style="list-style-type: none"> - As fábulas exploradas - O conceito de <i>provérbio</i> - A sua ligação com a <i>fábula</i> - <i>Jogo dos provérbios</i> <ul style="list-style-type: none"> - Verificar se os provérbios propostos pela educadora podem ou não ser associados às fábulas exploradas - Justificar 	<p>Formular conceitos de forma precisa Fazer ligações Fazer distinções</p> <p>Operacionalizar conceitos Formular relações de causa-efeito Fornecer razões</p>
---	---

Quadro 3 – Capacidades do pensamento crítico contempladas no projeto de Educação Pré-Escolar

A sua leitura revela-nos que todas as capacidades ligadas ao pensamento crítico poderiam ser trabalhadas a partir deste projeto. Consta-se também que há atividades (ou partes destas) que permitem trabalhar várias destas capacidades em simultâneo.

De seguida, vamos apresentar e comentar os resultados da análise do projeto que deveria ter sido implementado num contexto de 1^o CEB:

Atividades incluídas no projeto Sessão	Capacidades contempladas (escala de Lipman)
<p>A1 Sessões 1 e 2 <u>Exploração do tema <i>Argumentação e texto argumentativo</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Perguntas: <i>O que é a argumentação? E o texto argumentativo?</i> - Resposta individual por escrito (no caderno diário) - Apresentação e discussão das definições de cada um - Pesquisa (em grupo) recorrendo a dicionários e enciclopédias - Sistematização da definição - Classificação de textos trazidos pela professora - Justificação - Construção de 2 cartazes (<i>textos argumentativos e outros</i>) 	<p>Formular hipóteses Formular conceitos de forma precisa</p> <p>Operacionalizar conceitos Fornecer razões Identificar e usar critérios</p>
<p>A2 Sessões 3, 4 e 5 <u>Exploração do tema <i>Estrutura do texto argumentativo</i></u> <i>Leitura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Silenciosa - Em voz alta (por alunos escolhidos aleatoriamente) 	

<p><i>Pós-leitura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre a estrutura do texto argumentativo - Sistematização - Preenchimento de uma ficha relativa à estrutura do texto argumentativo e justificação (em grupo) - Apresentação e discussão dos resultados do trabalho 	<p>Formular conceitos de forma precisa Operacionalizar conceitos</p>
<p><u>A3</u> <u>Sessões 6 e 7</u> <u>Exploração da importância dos conectores na construção do texto argumentativo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de um dos textos trabalhados com os conectores destacados - Diálogo sobre as funções desempenhadas por aquelas palavras/expressões no texto - Identificação das categorias gramaticais em questão - Ficha de gramática - Escrever um parágrafo usando os conectores estudados - Apresentação à turma - Eleição do melhor - Preenchimento de lacunas/substituição de conectores num texto (trabalho de grupo) - Apresentação e discussão dos resultados - Escrever um parágrafo usando os conectores estudados - Apresentação à turma - Eleição do melhor 	<p>Formular conceitos de forma precisa Operacionalizar conceitos Identificar e usar critérios</p>
<p><u>A4</u> <u>Sessões 8 e 9</u> <u>Exploração da argumentação na oralidade</u> <i>A favor ou contra os jardins zoológicos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre o tema - Constituição de grupos a favor e contra (4 grupos ao todo) - Construção de uma lista de verificação sobre a estrutura do texto argumentativo - Preparação de uma apresentação oral sobre a sua posição e respetivos argumentos - Elaboração de um PowerPoint (3 diapositivos) - Apresentação oral - Avaliação da apresentação oral com base na lista de verificação 	<p>Formular relações de causa-efeito Fornecer razões Fazer distinções Fazer ligações Trabalhar com analogias Analisar valores Exemplificar Operacionalizar conceitos</p> <p>Identificar e usar critérios Ter em atenção diferentes perspetivas</p>

<p><u>A5</u> <u>Sessões 10 e 11</u> <u>Exploração da argumentação na escrita</u> <i>A favor ou contra os jardins zoológicos</i> - Visualização de um vídeo sobre a temática - Diálogo - Escrita de um texto individual <i>Planificação do texto</i> - Elaboração de um plano-guia (preenchendo uma grelha relativa à estrutura do texto argumentativo) <i>Redação do texto</i> - Escrita do texto a partir do plano-guia <i>Revisão do texto</i> - Com base grelha relativa à estrutura do texto argumentativo</p>	<p>Fazer generalizações apropriadas Identificar assunções subjacentes Ter em atenção considerações relevantes Formular relações de causa-efeito Fornecer razões Fazer distinções Fazer ligações Trabalhar com analogias Descobrir alternativas Analisar valores Exemplificar Operacionalizar conceitos Identificar e usar critérios Ter em atenção diferentes perspetivas</p>
---	--

Quadro 4 – Capacidades do pensamento crítico contempladas no projeto do 1º Ciclo do Ensino Básico

A sua leitura também nos revela que todas as capacidades ligadas ao pensamento crítico poderiam ser trabalhadas a partir deste projeto. Constata-se igualmente que há atividades (ou partes destas) que permitem trabalhar várias destas capacidades em simultâneo.

Relacionando estas constatações com a forma como o pensamento crítico é abordado no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins *et al.*, 2017), verificamos que estão em sintonia.

Assim, no *Perfil* pode ler-se o seguinte (Martins *et al.*, 2017, p. 24): “As competências na área de Pensamento crítico requerem observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis. Exigem o desenho de algoritmos e de cenários que considerem várias opções, assim como o estabelecimento de critérios de análise para tirar conclusões fundamentadas e proceder à avaliação de resultados.”

Este espírito está na base de atividades incluídas no projeto destinado à EPE: por exemplo, quando a exploração da fábula *O Leão e o Rato* permite às crianças compreenderem o valor da *entajuda* e chegarem a conclusões sobre o conceito de *fábula* ou ainda quando a exploração da fábula *A Raposa e a Cegonha* lhes permite refletir sobre o papel que algumas das características destes animais desempenham na sua intriga.

No caso do projeto destinado ao 1º CEB, podemos encontra-lo em atividades como refletir sobre conceitos como *argumentação* ou *texto argumentativo* e entidades como a *estrutura do texto argumentativo* ou ainda discutir a pertinência de existirem jardins zoológicos ou avaliar a qualidade dos textos argumentativos orais e escritos produzidos pela turma.

No *Perfil*, pode também ler-se o seguinte, relativamente ao desenvolvimento do pensamento criativo, associado ao pensamento crítico (Martins *et al.*, 2017, p. 24): “As competências na área de Pensamento criativo envolvem gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários.”

Podemos detetar este espírito nos projetos aqui analisados:

- No caso da EPE, em atividade como criar novos fins (conciliatórios) para duas das fábulas exploradas (*A Cigarra e a Formiga* e *A Raposa e a Cegonha*);
- No que se refere ao 1º CEB, quando se pede aos alunos que reflitam sobre uma problemática (a existência de jardins zoológicos), assumam uma posição relativamente a esta e apresentam argumentos para a apoiar (e, eventualmente, contra-argumentos para contestar outras posições sobre a mesma questão).

3.2.2. Promoção de uma educação para a cidadania global

Começamos por apresentar e comentar os resultados da análise do projeto que deveria ter sido implementado num contexto de EPE:

Atividades incluídas no projeto Sessão	Características de uma educação para a cidadania global
<p><u>A1</u> <u>Sessão 2</u> <u>Exploração de uma fábula (<i>O Leão e o Rato</i>)</u> <u>Pré-leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de previsões a partir do título da fábula <p><u>Leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura expressiva em voz alta (educadora) com pausas em momentos cruciais (a identificar) para ir monitorizando a compreensão das crianças <p><u>Pós-leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre <ul style="list-style-type: none"> - A narrativa da fábula - O conceito de <i>fábula</i> 	<p><u>Conhecimentos:</u> Interdependência e globalização</p> <p><u>Capacidades:</u> Comunicação Reflexão Pensamento crítico Argumentação</p> <p><u>Atitudes e valores:</u> Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos</p>
<p><u>A2</u> <u>Sessão 3</u> <u>Exploração do tema <i>Solidariedade e entreaajuda</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com as crianças sobre <i>solidariedade/entreaajuda</i> a partir da fábula explorada na sessão anterior - Jogo <i>Certo ou errado (solidariedade entre adultos)</i> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação de situações apresentadas em cartões - Justificação do juízo emitido 	<p><u>Conhecimentos:</u> Interdependência e globalização Identidade e diversidade cultural Justiça social e direitos humanos Construção da paz e resolução de conflitos Desenvolvimento sustentável</p> <p><u>Capacidades:</u> Comunicação Reflexão Pensamento crítico Argumentação</p> <p><u>Atitudes e valores:</u> Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável Compromisso com a justiça social e equidade</p>

<p>A3</p> <p><u>Sessões 4 e 5</u></p> <p><u>Exploração da fábula <i>A cigarra e a formiga</i></u></p> <p><i>Pré-leitura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Discutir o que é uma <i>formiga</i> e o que é uma <i>cigarra</i> - Construção de previsões a partir do título da fábula <p><i>Leitura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura expressiva em voz alta (educadora) com pausas em momentos cruciais (a identificar) para ir monitorizando a compreensão das crianças <p><i>Pós-leitura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Confrontar as ideias das crianças sobre os animais presentes na fábula com a informação dada na história e fotos deles - Diálogo sobre a história - Recontar a fábula - Escrever um novo fim (conciliatório) para a história (em grupos) <ul style="list-style-type: none"> - Inventar o fim - Ditar a um dos adultos (que fará o registo numa cartolina) - Ilustrar o respetivo texto - Apresentar aos pares e aos adultos 	<p><u>Conhecimentos:</u></p> <p>Interdependência e globalização Identidade e diversidade cultural Construção da paz e resolução de conflitos</p> <p><u>Capacidades:</u></p> <p>Comunicação Reflexão Pensamento crítico Argumentação Resolução de problemas Colaboração</p> <p><u>Atitudes e valores:</u></p> <p>Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos Compromisso com a justiça social e equidade</p>
<p>A4</p> <p><u>Sessões 6 e 7</u></p> <p><u>Exploração da fábula <i>A raposa e a cegonha</i></u></p> <p><i>Pré-leitura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre as características dos animais e seus hábitos <p><i>Leitura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura expressiva em voz alta (educadora) com pausas em momentos cruciais (a identificar) para ir monitorizando a compreensão das crianças <p><i>Pós-leitura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre a história - Reflexão sobre a importância de algumas características dos animais para a história - Reconto da narrativa - Organização de grupos (4 elementos) - Imaginar um fim conciliatório para a narrativa - Preparação de uma apresentação oral relativa a esse fim - Realização da apresentação - Avaliação da apresentação pelos pares e pelos adultos 	<p><u>Conhecimentos:</u></p> <p>Identidade e diversidade cultural Construção da paz e resolução de conflitos</p> <p><u>Capacidades:</u></p> <p>Comunicação Reflexão Pensamento crítico Argumentação Resolução de problemas Colaboração</p> <p><u>Atitudes e valores:</u></p> <p>Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos Compromisso com a justiça social e equidade</p>

<p><u>A5</u> <u>Sessão 8</u> <u>Exploração da ligação entre <i>fábula</i> e <i>provérbio</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo com as crianças sobre <ul style="list-style-type: none"> - As fábulas exploradas - O conceito de <i>provérbio</i> - A sua ligação com a <i>fábula</i> - <i>Jogo dos provérbios</i> <ul style="list-style-type: none"> - Verificar se os provérbios propostos pela educadora podem ou não ser associados às fábulas exploradas - Justificar 	<p><u>Conhecimentos:</u> Interdependência e globalização Identidade e diversidade cultural Construção da paz e resolução de conflitos</p> <p><u>Capacidades:</u> Comunicação Reflexão Pensamento crítico Argumentação</p> <p><u>Atitudes e valores:</u> Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos Compromisso com a justiça social e equidade</p>
---	---

Quadro 5 – Conhecimentos, capacidades e atitudes/valores ligados à promoção de uma educação para a cidadania global contemplados no projeto de Educação Pré-Escolar

A sua leitura revela-nos que, na maioria das atividades, apenas alguns conhecimentos e atitudes/valores associados à promoção de uma educação para a cidadania global seriam contemplados neste projeto.

Podemos referir

- Conhecimentos ligados
 - À interdependência, uma característica fundamental de uma sociedade globalizada para a nossa (por exemplo, quando as crianças são levadas a refletir sobre a importância da entreaajuda a partir da fábula *O Leão e o Rato*),
 - À identidade e diversidade (por exemplo, quando as crianças são convidadas a refletir sobre as atitudes das personagens da fábula *A Cigarra e a Formiga* ou o papel desempenhado pelas características dos respetivos protagonistas na intriga da fábula *A Raposa e a Cegonha*),
 - À construção da paz e resolução de conflitos (quando se lhes pede que construam novos fins – conciliatórios – para as fábulas *A Cigarra e a Formiga* e *A Raposa e a Cegonha*);
- Atitudes e valores que os complementam, como
 - Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos,
 - Compromisso com a justiça social e equidade.

No entanto, há uma atividade – o jogo *Certo ou errado* – que permite contemplar estes conhecimentos e atitudes/valores associados à promoção de uma educação para a cidadania global e ainda os restantes, devido às situações apresentadas nos cartões sobre as quais é pedida a opinião das crianças:

- Relativamente aos conhecimentos,
 - Justiça social e direitos humanos, por exemplo, quando se chama a atenção para a necessidade de apoiar e não discriminar as pessoas portadoras de deficiência,

- Desenvolvimento sustentável, quando se insiste no respeito a ter por animais e plantas (seres vivos como nós);
- Relativamente às atitudes/valores, Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável, associado ao respeito a ter pelo ecossistema de que fazemos parte (respeitando os restantes seres vivos e não poluindo o ambiente).

É de referir que todas as capacidades ligadas à promoção de uma educação para a cidadania global são desenvolvidas no âmbito deste projeto:

- Algumas em todas as atividades (Comunicação, Reflexão, Pensamento crítico, Argumentação);
- Outras apenas em atividades específicas (Resolução de problemas e Colaboração).

De seguida, vamos apresentar e comentar os resultados da análise do projeto que deveria ter sido implementado num contexto de 1º CEB:

Atividades incluídas no projeto Sessão	Características de uma educação para a cidadania global
<p><u>A1</u> <u>Sessões 1 e 2</u> <u>Exploração do tema <i>Argumentação e texto argumentativo</i></u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Perguntas: <i>O que é a argumentação? O que é o texto argumentativo?</i> - Resposta individual por escrito (no caderno diário) - Apresentação e discussão das definições de cada um - Pesquisa (em grupo) recorrendo a dicionários e enciclopédias - Sistematização da definição - Classificação de textos trazidos pela professora - Justificação - Construção de 2 cartazes (<i>textos argumentativos e outros</i>) 	<p><u>Conhecimentos:</u> Interdependência e globalização Construção da paz e resolução de conflitos</p> <p><u>Capacidades:</u> Comunicação Reflexão Pensamento crítico Argumentação Resolução de problemas Colaboração</p> <p><u>Atitudes e valores:</u> Sentido de identidade e autoestima Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos</p>
<p><u>A2</u> <u>Sessões 3, 4 e 5</u> <u>Exploração do tema <i>Estrutura do texto argumentativo</i></u> <u>Leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Silenciosa - Em voz alta (por alunos escolhidos aleatoriamente) <p><u>Pós-leitura</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre a estrutura do texto argumentativo - Sistematização 	<p><u>Conhecimentos:</u> Interdependência e globalização Construção da paz e resolução de conflitos</p> <p><u>Capacidades:</u> Comunicação Reflexão Pensamento crítico Argumentação Resolução de problemas Colaboração</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento de uma ficha relativa à estrutura do texto argumentativo e justificação (em grupo) - Apresentação e discussão dos resultados do trabalho 	<p><u>Atitudes e valores:</u> Sentido de identidade e autoestima Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos</p>
<p>A3 <u>Sessões 6 e 7</u> <u>Exploração da importância dos conectores na construção do texto argumentativo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de um dos textos trabalhados com os conectores destacados - Diálogo sobre as funções desempenhadas por aquelas palavras/expressões no texto - Identificação das categorias gramaticais em questão - Ficha de gramática - Escrever um parágrafo usando os conectores estudados - Apresentação à turma - Eleição do melhor - Preenchimento de lacunas/substituição de conectores num texto (trabalho de grupo) - Apresentação e discussão dos resultados - Escrever um parágrafo usando os conectores estudados - Apresentação à turma - Eleição do melhor 	<p><u>Conhecimentos:</u> Interdependência e globalização Construção da paz e resolução de conflitos</p> <p><u>Capacidades:</u> Comunicação Reflexão Pensamento crítico Argumentação Resolução de problemas Colaboração</p> <p><u>Atitudes e valores:</u> Sentido de identidade e autoestima Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos</p>
<p>A4 <u>Sessões 8 e 9</u> <u>Exploração da argumentação na oralidade</u> <i>A favor ou contra os jardins zoológicos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre o tema - Constituição de grupos a favor e contra (4 grupos ao todo) - Construção de uma lista de verificação sobre a estrutura do texto argumentativo - Preparação de uma apresentação oral sobre a sua posição e respetivos argumentos - Elaboração de um PowerPoint (3 diapositivos) - Apresentação oral - Avaliação da apresentação oral com base na lista de verificação 	<p><u>Conhecimentos:</u> Interdependência e globalização Construção da paz e resolução de conflitos Desenvolvimento sustentável</p> <p><u>Capacidades:</u> Comunicação Reflexão Pensamento crítico Argumentação Resolução de problemas Colaboração</p> <p><u>Atitudes e valores:</u> Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável Responsabilidade social</p>
<p>A5 <u>Sessões 10 e 11</u> <u>Exploração da argumentação na escrita</u> <i>A favor ou contra os jardins zoológicos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Visualização de um vídeo sobre a temática - Diálogo 	<p><u>Conhecimentos:</u> Interdependência e globalização Construção da paz e resolução de conflitos Desenvolvimento sustentável</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Escrita de um texto individual <p><i>Planificação do texto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de um plano-guia (preenchendo uma grelha relativa à estrutura do texto argumentativo) <p><i>Redação do texto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrita do texto a partir do plano-guia <p><i>Revisão do texto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Com base grelha relativa à estrutura do texto argumentativo 	<p><u>Capacidades:</u></p> <p>Comunicação Reflexão Pensamento crítico Argumentação Resolução de problemas Colaboração</p> <p><u>Atitudes e valores:</u></p> <p>Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável Responsabilidade social</p>
---	---

Quadro 6 – Conhecimentos, capacidades e atitudes/valores ligados à promoção de uma educação para a cidadania global contemplados no projeto do 1º Ciclo do Ensino Básico

A sua leitura também nos revela que, na maioria das atividades deste projeto, apenas alguns conhecimentos e atitudes/valores associados à promoção de uma educação para a cidadania global seriam contemplados.

Tal como acontece para o projeto destinado à EPE, podemos referir

- Conhecimentos ligados
 - À interdependência, uma característica fundamental de uma sociedade globalizada para a nossa (por exemplo, quando os alunos têm de colaborar na realização de determinadas tarefas),
 - À identidade e diversidade (por exemplo, quando os alunos têm de aceitar a existência de diversas perspetivas ao participar em debates sobre vários temas);
- Atitudes e valores que os complementam, como
 - Sentido da identidade e autoestima,
 - Valorização e respeito pela diversidade e pelos direitos humanos.

No entanto, as atividades finais – consagradas à produção de textos argumentativos orais e escritos – permitem contemplar outros conhecimentos e atitudes/valores associados à promoção de uma educação para a cidadania global:

- Relativamente aos conhecimentos, podemos referir o desenvolvimento sustentável (quando se reflete sobre a pertinência ou não de manter e criar animais em cativeiro);
- Relativamente às atitudes/valores, Preocupações ambientais e compromisso com um desenvolvimento sustentável de ainda Responsabilidade social (na mesma situação).

É de referir que todas as capacidades ligadas à promoção de uma educação para a cidadania global podem ser desenvolvidas em todas as atividades propostas no âmbito deste projeto.

3.3. Conclusões

O que podemos concluir desta análise?

Em primeiro lugar, que – quer na EPE, quer no 1º CEB – não é difícil construir projetos que envolvam diversas áreas curriculares⁸ e possam contribuir para o desenvolvimento de capacidades ligadas ao pensamento crítico.

Por outro lado, que esse tipo de trabalho contribui para promoção de uma educação para a cidadania global, por vários motivos, incluindo o facto de que o exercício do pensamento crítico é uma das capacidades associadas à cidadania global.

Paralelamente, também se está a ir ao encontro das diretrizes educativas que constam do *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (Martins *et al.*, 2017), que:

- Refere explicitamente a necessidade de desenvolver o pensamento crítico, para exercer uma cidadania interventiva;
- Recomenda implicitamente a promoção de uma educação para a cidadania global, ao defender
 - Princípios como a base humanista da educação, a inclusão, a adaptabilidade e a sustentabilidade (cf. Martins *et al.*, 2017, pp.13-14),
 - Valores como *Responsabilidade e integridade, Curiosidade, reflexão e inovação, Cidadania e participação* ou ainda *Liberdade* (cf. Martins *et al.*, 2017, p. 15).

Bibliografia:

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press.

Martins, G. d'O. (coord.), Gomes, C. S., Brocardo, J. L. *et al.* (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, I. P., & Mendes, A. (2017). Contextualized Science Teaching and the STS Approach. In Leite, L., Dourado, L., Afonso, A. S. *et al.* (ed.), *Contextualizing Teaching to Improve Learning – The case of science and geography*. (pp. 165-181). New York: Nova Science Publishers.

Oxfam (2015). *Education for global citizenship: A Guide for schools*. Oxford: Oxfam GB.

Sá, C. M. (2015). Pensamento crítico e formação em Didática de Línguas. In *Pensamento Crítico na Educação: Desafios atuais/Critical Thinking in Education: Actual Challenges: II Seminário Internacional sobre o Pensamento Crítico* (pp. 145-157). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Sá, C. M. (2016). Pensamento crítico, TIC e formação em didática de línguas. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 133-147. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/682>

Sá, C. M. (2018a). Projetos nos primeiros anos: contributo para o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. *Investigar em Educação*, 2ª série (7), 121-140. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/issue/view/10/showToc>

Sá, C. M. (2018b). Ensino/aprendizagem da LP e perfil do aluno para o séc. XXI. *Indagatio Didactica*, 10 (2), 267-281. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/11112/9198>

⁸ No projeto para a EPE, seriam contempladas as seguintes áreas: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social. No projeto destinado a alunos do 1º CEB, trabalhar-se-ia a Língua Portuguesa e o Estudo do Meio e seriam ainda contemplados aspetos de Educação para a Cidadania.

Sá, C. M. (2019a). *Flexibilidade curricular e perfil do aluno para o século XXI*. Aveiro: UA Editora. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/25423><https://ria.ua.pt/handle/10773/25423>

Sá, C. M. (2019b). Língua materna e flexibilidade curricular: uma proposta para a Educação Pré-Escolar. *Saber&Educar*, 26, 1-11. Disponível em: <http://revista.esep.pt/index.php/sabereducar/article/view/341/398>

Sá, C. M. (2020). Transversalidade da língua materna e educação para a cidadania global: projetos nos primeiros anos. In Sá, C. M. (org.), Mesquita, L. (org.), Repinaldo, N. e Correia, A. M., *Educação em Português e cidadania global*. Coleção “Educação e Formação – Cadernos Didáticos”, nº 7 (pp. 39-116). Aveiro: UA Editora. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/29239>

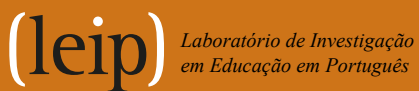
Sá, C. M. & Mesquita, L. (2018a). Representações de futuros professores sobre a educação global e a sua operacionalização. *Indagatio Didactica*, 10 (4), 128-147. Disponível em:

<http://hdl.handle.net/10773/27312>

Sá, C. M. & Mesquita, L. (2018b). Desempenho de futuros professores na planificação de situações de ensino/aprendizagem do Português à luz da educação global. *Indagatio Didactica*, 10 (1), 63-82. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/10904>

Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. M. (2000). *Promover o pensamento crítico dos alunos. Propostas concretas para a sala de aula*. Coleção “Educação Básica”, nº 10. Porto: Porto Editora.

Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. M. (2013). Literacia e pensamento crítico *Promover o pensamento crítico dos alunos. Propostas concretas para a sala de aula*. Coleção “Educação Básica”, nº 10. Porto: Porto Editora.



Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00194/2020.

FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

 **dep**
universidade de aveiro
departamento de educação e psicologia

cidtff
centro de investigação
Didática e Tecnologia na Formação de Formadores