

A compreensão de “textos informativos” no 2.º CEB – relato e avaliação de percurso didático

The comprehension of “informative texts” in the 2nd CEB – report and assessment of the didactic path

Luís Reis

ESECS – Politécnico de Leiria

Noémia Jorge

ESECS – Politécnico de Leiria, CLUNL¹

RESUMO

O presente artigo pretende dar a conhecer uma proposta pedagógica orientada para a compreensão de “textos informativos” e implementada na disciplina de Português, numa turma de 5.º ano de escolaridade, no ano letivo de 2022/2023. Enquadrada por um procedimento didático específico – o percurso didático (Jorge, 2019) –, a intervenção centrou-se no contacto com “textos informativos” pertencentes a vários géneros textuais e incidiu nas intenções comunicativas e na dimensão temático-estrutural dos textos. O trabalho investigativo foi antecedido e seguido pela recolha das conceções dos sobre a noção de “texto informativo” (respostas escritas à pergunta “O que sei sobre o texto informativo?”). Em termos de resultados, nas respostas finais, os alunos evidenciaram evolução relativamente às conceções iniciais (sobretudo ao nível da estrutura e das intencionalidades comunicativas), o que comprova a eficácia do percurso didático implementado.

Palavras-chave: *texto informativo, percurso didático, leitura/compreensão.*

ABSTRACT

This article aims to make known a pedagogical proposal oriented to the understanding of “informative texts” and implemented in the discipline of Portuguese, in a 5th grade class, during the school year of 2022/2023. Framed by a specific didactic procedure – the didactic path – the intervention focused on contact with “informative texts” belonging to various genres and focused on the communicative intentions and the thematic-structural dimension of the texts. The investigative work was preceded and followed by the collection of the conceptions on the notion of “information text” (written answers to the question “What do I know about the informative text?”). Within the final answers, the students showed evolution in relation to the initial conceptions (especially at the level of structure and communicative intentions), which proves the effectiveness of the didactic path implemented.

Keywords: *information text, didactic path, reading/understanding.*

INTRODUÇÃO

O presente artigo refere-se a uma investigação realizada no âmbito de duas unidades curriculares do Mestrado em Ensino do 1.º CEB e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria: Didática do Português I e de Prática Pedagógica I. A investigação foi desenvolvida com uma turma do 5.º ano de escolaridade, numa escola do distrito de Leiria, na disciplina de Português, em 2022/2023, e centrou-se na compreensão de “textos informativos”.

Conforme as *Aprendizagens Essenciais de Português*, é importante que os alunos, no 5.º ano de

¹ Trabalho financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/LIN/03213/2020 UIDP/LIN/03213/2020 – Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa (CLUNL).

escolaridade, contactem com diferentes géneros de texto (de natureza “informativa” e não só), refletindo sobre a sua finalidade e estruturação:

Ler textos com características narrativas e expositivas, associados a finalidades lúdicas, estéticas e informativas. [...]

Analisar textos em função do género textual a que pertencem (estruturação e finalidade): verbete de enciclopédia, entrevista, anúncio publicitário, notícia e carta formal (em diversos suportes). (ME-DGE, 2018, pp. 7-8).

A escolha do tema da investigação resultou de observações realizadas no âmbito da Prática Pedagógica e tendo em conta que, com o acesso às novas tecnologias, os alunos têm, cada vez mais, acesso a grande variedade de “textos informativos”, sendo que, para os interpretar, precisam de perceber a sua estrutura e a sua intencionalidade. Desta forma, foi concebido um *percurso didático* (Jorge, 2019) orientado para o desenvolvimento de capacidades de compreensão de textos com finalidade informativa, pertencentes a géneros textuais diversos (documentário, página de site institucional, notícia). Adotando um paradigma predominantemente qualitativo (mas não descurando dados quantitativos considerados relevantes), este estudo procurou analisar as conceções dos alunos sobre “textos informativos”, antes e depois de submetidos à intervenção didática.

Dando conta da investigação desenvolvida, o artigo que agora se apresenta é iniciado pela explicitação das linhas teóricas e metodológicas que sustentam a investigação, prossegue com o relato da experiência de ensino-aprendizagem realizada e com a apresentação e discussão de resultados e culmina com uma breve reflexão sobre a eficácia do *percurso didático* enquanto dispositivo de ensino.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. *Leitura, sociedade de informação e “textos informativos”*

Atualmente, numa época maioritariamente digital, o acesso à informação tende a ser facilitado pela utilização de tecnologias como computadores, *tablets*, *smartphones*, que dão acesso a vários textos orais e escritos. É comum, no dia-a-dia, escrever *e-mails*, assistir a reportagens na televisão, ouvir rádio, ver anúncios publicitários, entre outros (Coutinho, 2019). A comunicação humana faz-se, assim, através de textos: “interagirmos através de textos, produzidos oralmente ou por escrito: [...] de facto, o nosso dia-a-dia é preenchido por textos orais e escritos muito variados” (Coutinho, 2019, p. 6). A proximidade com textos pertencentes a géneros diversos e com objetivos diversificados contribuirá para a formação global dos alunos e para o desempenho de futuras funções profissionais:

Faz parte da formação global da pessoa o domínio de diferentes géneros relevantes em termos sociais, profissionais e culturais. No termo do seu percurso escolar, qualquer jovem deverá ter adquirido fluência oral e escrita que lhe permita desempenhar bem as futuras funções profissionais” (Coutinho, 2019, p. 9).

Assim, em contexto escolar, é importante sensibilizar os alunos para a importância do contacto com textos de natureza variada (literários, jornalísticos, da interação quotidiana, entre outros) – por via da leitura, da escrita, e da expressão oral –, uma vez que é através desse contacto que temos acesso à informação sobre aquilo que nos rodeia, bem como ao conhecimento que permite não apenas a evolução na aprendizagem, como também a formação global (individual e social). Solé (1998) reforça a importância da leitura, referindo as finalidades pelas quais se lê:

[E]l abanico de objetivos y finalidades por las que un lector se sitúa ante un texto es amplio y variado: evadirse, llenar un tiempo de ocio y disfrutar; buscar una información concreta; seguir una pauta o instrucciones para realizar determinada actividad (cocinar, conocer un juego normativizado) informarse acerca de un determinado hecho (leer el periódico, leer un libro de consulta sobre la Revolución Francesa); confirmar o refutar un conocimiento previo, aplicar la información obtenida de la lectura de un texto para realizar el trabajo, etc. (Solé, 1998, p. 17).

Desta forma, podemos perceber que a leitura é importante ao longo da vida, em função dos interesses e das necessidades de cada leitor. De facto, é face a determinados interesses e/ou necessidades que o leitor, condicionado pelas suas experiências de leitura anteriores e pela sua competência textual (Coutinho, 2003), seleciona a natureza do texto que lhe dará resposta aquilo que é pretendido – por

exemplo, em função de géneros textuais (por exemplo, quando procura verbetes de enciclopédia, notícias, documentários sobre um tema específico) ou de suportes concretos (como é o caso das revistas temáticas e das enciclopédias).

Assim, considera-se importante que, ao longo da escolaridade, os alunos contactem com diferentes géneros e tipos de texto², para que os possam conhecer, apropriando-se das suas características, finalidades e marcas linguísticas. Desta forma, estarão preparados para enfrentar os desafios futuros, propostos por uma sociedade cada vez mais exigente, que exige cidadãos críticos e reflexivos capazes de pensar e refletir acerca da realidade que os rodeia (Solé, 1998).

2. Ensino de estratégias de compreensão de “textos informativos”

Ainda que o adjetivo “informativo” possa ser considerado vago para nomear textos de determinada natureza (na medida em que a “informatividade” é uma propriedade de qualquer texto – cf. Beaugrande, 1980), privilegia-se este termo, seguindo a perspetiva de Sim-Sim (2007), que concebe como “textos informativos” os “textos não ficcionais que descrevem, explicam e transmitem informação factual [...] sobre um determinado assunto” (p. 24). Não se encara o “texto informativo” como um género de texto, mas como uma finalidade associada a diversos géneros de texto (entre os quais se encontram, por exemplo, o documentário ou a notícia).

Em contexto de aprendizagem, em especial na disciplina de Português, ao analisar “textos informativos” com os alunos, é importante que os mesmos percebam as suas especificidades (intenções comunicativas; estrutura). Giasson (1993) defende que não se trata, no entanto, de textos de fácil compreensão; para a autora os alunos “têm mais dificuldade em compreender os textos informativos do que os narrativos” (p. 163), pois têm menor contacto com textos desta natureza, nomeadamente com a estrutura que é utilizada e com a qual o leitor se pode identificar ou não.

Meyer (1985), citada por Giasson (1993), apresenta uma classificação dos “textos informativos” em cinco categorias: descrição, enumeração (ou coleção), comparação, causa-efeito e problema-solução (pergunta-resposta). Como se poderá verificar no Quadro 1, cada uma destas categorias apresenta características específicas:

Categoria	Definição	Exemplo
Descrição	Os textos apresentam informações que procuram descrever as características de um referente.	Texto que inclui a descrição das características de um animal
Enumeração (ou coleção)	Os textos apresentam uma sequência temporal de um conjunto de elementos relacionados entre si.	Texto que apresenta as diferentes etapas da evolução de um animal
Comparação	Os textos procuram comparar diferentes elementos, a partir das diferenças e semelhanças.	Texto em que faz uma comparação de dois animais que têm, entre si, características comuns (semelhanças), mas também características diferentes (diferenças)
Causa-efeito	Os textos estabelecem uma relação causal entre diferentes elementos, apresentando uma causa e a respetiva consequência, que pode ser positiva ou negativa.	Texto que apresente as causas que levam à extinção de uma espécie
Problemasolução (pergunta-resposta)	Os textos apresentam semelhanças com os textos do tipo causa-efeito, uma vez que existe um problema, para o qual terá de ser encontrada uma solução, sendo que existe uma relação entre o problema e a sua solução.	Texto que apresenta as soluções necessárias para combater o aquecimento global

Quadro 1: Categorias dos textos informativos, com base em Meyer (1985)

2 Sobre os conceitos de género de texto e de tipo de texto, adota-se a perspetiva de Bronckart (1997) e de Adam (1992): os géneros de texto são modelos adotados pelos textos e adaptados de acordo com as circunstâncias em que são produzidos, isto é, trata-se de formatos textuais socialmente reconhecidos e aceites para as diferentes situações de comunicação (Bronckart, 1997); os tipos de texto são estruturas sequenciais prototípicas, que podem entrar na composicionalidade de um texto: narrativa, descritiva, dialógica, explicativa, argumentativa (Adam, 1992).

Para que os alunos compreendam “textos informativos”, poderá ser pertinente implementar atividades centradas não apenas na identificação do tema do texto (e o desenvolvimento do mesmo) ou na seleção de informações relevantes (Sim-Sim, 2007), mas também na identificação de estruturas assentes nas categorias acabadas de referir (tendo o cuidado de não recorrer a metalinguagem desnecessária). Poderá ser útil, também, levar os alunos a “descobrir” que um texto pode não se integrar numa só categoria e ser constituído por segmentos textuais de várias categorias, resultando numa estrutura mais complexa (Giasson, 1993).

Como se verá na secção dedicada à metodologia, o *percurso didático* é um dispositivo que permite conciliar estes dois focos de abordagem, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de capacidades de compreensão de “textos informativos”.

METODOLOGIA

Como já foi referido, recorreu-se, na presente investigação, ao *percurso didático* como dispositivo de ensino-aprendizagem. De acordo com Jorge (2019), este é um “procedimento didático estruturado com base num conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um texto, género textual ou agrupamento de textos com características semelhantes, privilegiando uma estreita articulação entre gramática e texto, numa perspetiva que inclui não apenas a produção, mas também a leitura (e análise) de texto” (p. 61).

Como se pode perceber pela definição apresentada, o percurso didático pode ter vários focos: o trabalho didático pode basear-se no contacto com um só texto, com textos pertencentes ao mesmo género (ou tipo); com textos de géneros diferentes com características semelhantes. No caso da investigação que agora se apresenta, privilegia-se um agrupamento de textos com uma intencionalidade comunicativa comum: expor/transmitir informações sobre determinado assunto, isto é, informar. A abordagem didática assenta ainda na aprendizagem pela descoberta, procurando levar os alunos a realizar as suas próprias conclusões e a construir o conhecimento (e não a recebê-lo passivamente).

O *percurso didático* foi implementado durante duas semanas (quatro aulas de cinquenta minutos e duas aulas de cem minutos), nas aulas de Português, numa turma do 5.º ano, composta por vinte e oito alunos de uma escola do distrito de Leiria. A conceção do percurso foi norteada por três objetivos investigativos: i) implementar um *percurso didático* destinado ao 2.º ciclo do ensino básico centrado na compreensão de textos de intencionalidade informativa; ii) criar, no âmbito do percurso, materiais didáticos adequados ao desenvolvimento das capacidades de compreensão literal e de reorganização de informação; iii) avaliar a eficácia do percurso implementado e dos materiais didáticos utilizados.

Como se pode verificar na Figura 1, o percurso investigativo foi desenvolvido em três momentos: i) recolha das ideias prévias dos alunos sobre a noção de texto informativo (através de resposta escrita, em post-it, à questão: *O que sabes sobre o texto informativo?*); ii) implementação do *percurso didático*, estruturado em tarefas sequenciais; iii) nova recolha das ideias dos alunos sobre a noção de “texto informativo” (através de resposta escrita, em *post-it*, à questão inicial).

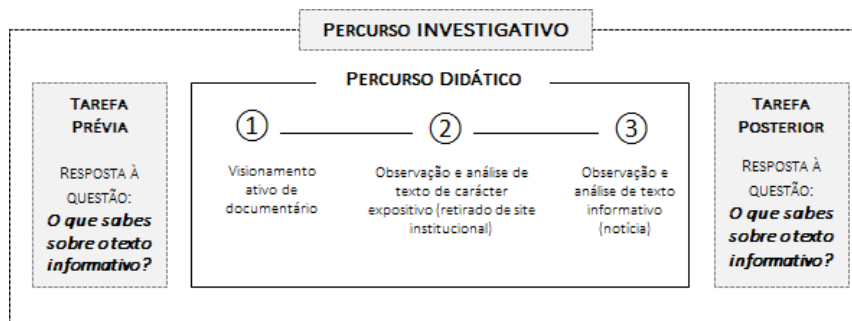


Figura 1. Percurso investigativo

Apresenta-se, no próximo ponto, o relato do *percurso didático*, bem como os materiais didáticos que apoiaram a implementação, construídos de raiz para o efeito; na secção relativa à apresentação e discussão de resultados, sintetizam-se os principais resultados da investigação, tendo como ponto de partida a análise comparativa das respostas dadas pelos alunos nos momentos i) e iii).

RELATO DO PERCURSO DIDÁTICO

A primeira tarefa do *percurso didático* incidiu no visionamento ativo de um documentário denominado *O lince-ibérico*, com a duração de 7 minutos e 40 segundos, coproduzido pela Lisboa Editora e pela Liga para a Proteção da Natureza. O visionamento foi antecedido da ativação de conhecimentos prévios e complementado com o preenchimento de uma ficha de recolha da informação retida, com itens de construção (Figura 2). Pretendeu-se, com esta tarefa, que os alunos, individualmente, apreendessem a informação essencial do documentário (ao nível da compreensão literal), e que a reorganizassem esquematicamente, numa folha de registo concebida para o efeito. Privilegiou-se uma reorganização de informação (cf. Català e colaboradores, 2001) por subtemas, semelhante à da estrutura do próprio documentário, valorizando-se as relações intratextuais de descrição que estruturam o texto.

O Lince-Ibérico

Nome: _____
Data: _____

Certamente que já ouviste falar do Lince-Ibérico. O que sabes sobre ele? Regista as tuas ideias.

Agora presta muita atenção ao vídeo que vais visualizar!

Objetivos: Ouvir e compreender informações acerca do Lince-Ibérico;
Registar as informações obtidas a partir do vídeo;
Realizar novas descobertas acerca do Lince-Ibérico.

• Atualmente existem _____ espécies de lincos.
• A nossa espécie (*Lynx pardinus*) existe em _____ e em _____.

O que está a acontecer ao Lince-Ibérico? _____

Características físicas:

- Pelo _____ e _____ com _____.
- É um _____ como os gatos domésticos.
- Macho - até _____ kg; fêmea - até _____ kg.
- Cauda _____ com ponta _____.
- Nas extremidades das orelhas tem _____ em forma de _____.
- No focinho tem _____.
- Membros _____.

Habitat:

- Paisagens _____ com áreas de _____ e _____.
- Áreas mais abertas onde se _____ e se _____.
- Precisa de um território muito _____ para viver.

Tempo de vida:

- Pode viver entre _____ a _____ anos.

Comunicação:

- Emite _____ e _____ como os _____.

Reprodução:

- Tempo de gestação - _____ meses.
- _____ a _____ crias.

Alimentação:

- Alimenta-se de _____.
- Precisa de _____ por dia.
- Complementa a alimentação com _____ e _____.

Outras informações:

- _____
- _____
- _____

Prof. Ana Rita

Figura 2. Identificação da informação essencial do documentário O lince-ibérico

A segunda tarefa do percurso centrou-se na leitura de uma página do site Liga para a Proteção da Natureza, sobre o mesmo tema (“O lince-ibérico (*Lynx pardinus*)”). A análise do texto foi precedida da ativação de conhecimentos prévios (previsões acerca do tema e do assunto do texto, a partir do título do mesmo) e, no momento de pós-leitura, valorizou-se o nível do conteúdo (seleção das informações mais relevantes, em função do preenchimento de um esquema orientado para a seleção e reorganização da informação essencial do texto lido (Figura 3), com enfoque nas relações de causa-efeito; a atividade foi concluída com o preenchimento de uma tabela de sistematização de informação relativa ao documentário e ao texto escrito (Figura 4). Pretendeu-se, com estas tarefas, que os alunos se consciencializassem que os “textos informativos” estão organizados por blocos temáticos (normalmente, parágrafos com diferentes temas) e que as relações de causa-efeito são frequentes em textos desta natureza.

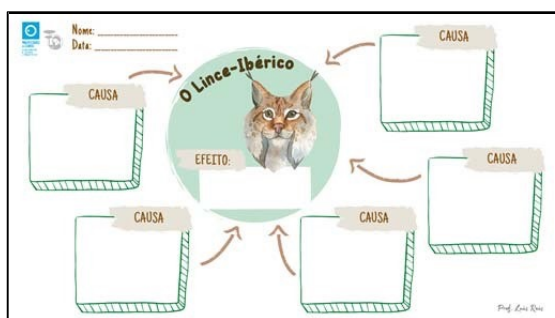


Figura 3. Reorganização de informação essencial do texto “O lince-ibérico”

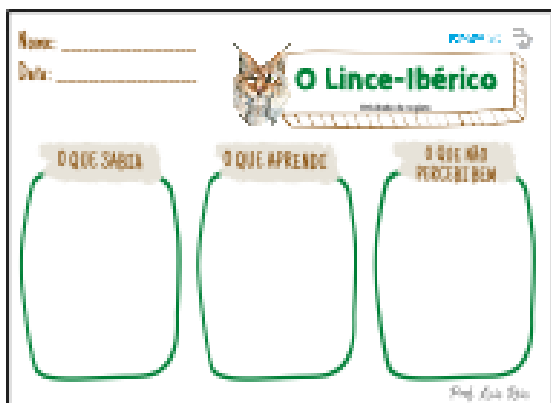


Figura 4. Sistematização de informações (esquema-síntese)

Por fim, a etapa 3 foi desenvolvida em torno de um texto de carácter informativo de âmbito jornalístico, com um novo tema. Depois de explorados os diferentes meios de divulgação de notícias, foram observadas notícias em diferentes formatos (impressas, digitais, radiofónicas, televisivas) e suportes (jornais, revistas, redes sociais na internet); por fim, procedeu-se à leitura e análise estrutural de uma notícia de um jornal, novamente por meio da esquematização de informação (Figura 5). Pretendeu-se, com esta tarefa, que os alunos identificassem a intenção comunicativa da notícia e explicitassem a sua estrutura. Não se valorizou, nesta etapa, um trabalho pedagógico assente em categorias (cf. Giasson, 1993), por se considerar mais pertinente uma abordagem centrada na estrutura da notícia (como género textual). O trabalho foi complementado com uma atividade de sistematização formal/explicita em torno do género notícia), também com base numa tarefa de registo de informação.



Figura 6. Texto “DGPC compra joias...”, com espaços para anotação



Figura 7. Sistematização das características da notícia

Em síntese, ao longo das três etapas, o percurso didático privilegiou o contacto com textos que, embora pertencentes a géneros distintos (documentário, página de site institucional, notícia), surgem associados a uma intenção comunicativa comum: expor/transmitir informação sobre um tema específico. Em termos pedagógico-didáticos, valorizou-se sobretudo a compreensão literal e a reorganização de informação, a partir de tarefas de esquematização, assentes na reorganização e na síntese compreensiva da informação (cf. Català e colaboradores, 2001).

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Nesta secção, reflete-se sobre a eficácia do percurso efetuado, tendo em conta a análise de um corpus constituído pelas cinquenta e quatro respostas dos vinte e sete participantes no estudo (identificados com iniciais minúsculas por ordem alfabética, por forma a manter o anonimato) à questão “O que sabes sobre o texto informativo?”, produzidas antes e depois de implementado o

percurso didático. A título meramente ilustrativo, apresentam-se abaixo as respostas do Aluno B.

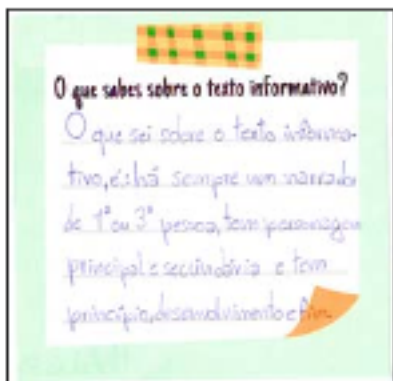


Figura 8: Resposta
prévia do aluno B

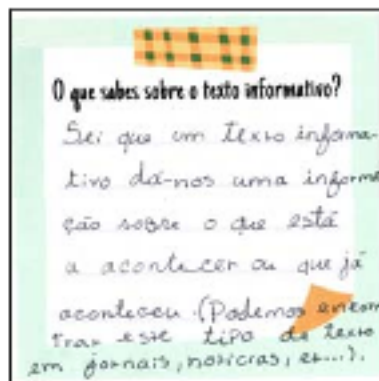


Figura 9: Resposta
final do aluno B

As 54 respostas dos alunos correspondem, grosso modo, a definições de texto informativo (ilustradas ou não com exemplos) e podem ser agrupadas em função de dois critérios: i) *definições que recorrem à metalinguagem característica do texto narrativo*; ii) *definições centradas na(s) intencionalidade(s) comunicativa(s)*.

i) *Definições com recurso à metalinguagem característica do texto narrativo*

Nas respostas dadas antes de implementado o percurso didático, seis alunos definem o “texto informativo” fazendo referência a categorias da narrativa – personagem (seis alunos), narrador (quatro alunos), tempo, espaço, ação (um aluno), e a um dos modos de expressão presentes no texto narrativo – diálogo (um aluno). Nas respostas dadas após a intervenção didática, os resultados sofrem alterações, havendo apenas três alunos que definem os “textos informativos” como textos em que estão presentes personagens e narrador (de 1.^a ou 3.^a pessoa).

Estes dados demonstram que nem todos os alunos apreenderam o carácter não ficcional dos “textos informativos” (por oposição ao carácter ficcional dos textos narrativos). Permitem também confirmar que os textos ficcionais (narrativos) são, de facto, os que mais peso têm no currículo de Português do 1.^o e do 2.^o ciclos do ensino básico – em contraste com os textos não ficcionais (Gamboa, 2013; Leitão & Jorge, 2023), tradicionalmente classificados como “não literários”. Por fim, permitem ainda inferir que a abordagem do texto literário, em sala de aula, tende a implicar o recurso a metalinguagem específica (relativa, por exemplo, às categorias da narrativa) e que o mesmo não acontece na abordagem de textos de outra natureza – e que os alunos sentem necessidade de metalinguagem para se exprimir e construir conhecimento.

De acordo com os dados obtidos, não é possível, no entanto, fazer generalizações a respeito da metalinguagem utilizada: de facto, na resposta inicial, um aluno caracterizou o “texto informativo” estabelecendo comparações contrastivas com o “texto narrativo” (referindo que o “texto informativo” não termina com uma moral); também na resposta inicial, outro aluno referiu que, no texto informativo, há um narrador de “3.^a pessoa” – o que sugere a consciência de que, em textos desta natureza, a voz enunciativa tende a apagar-se, ao contrário do que acontece em textos narrativos, em que o narrador pode narrar na 1.^a ou na 3.^a pessoa. Houve ainda alunos que, nas suas definições (iniciais e/ou finais), focaram características de carácter geral, associáveis a qualquer texto, de ordem temática (“o texto informativo [...] tem de ter tema e assunto”; “olhando para o título conseguimos saber mais ou menos o que fala o texto”) e estrutural (“[o texto informativo] tem princípio, desenvolvimento e fim”). Parte dos alunos revela, portanto, consciência implícita das diferenças entre “texto narrativo” e “texto informativo”, embora não use terminologia adequada para o demonstrar o seu conhecimento.

Acrescente-se, ainda que, no *percurso didático* implementado (por questões de ordem didática), não se recorreu a metalinguagem para nomear a voz enunciativa que se faz ouvir nos textos de intencionalidade informativa. Isso poderá ter tido repercussões nos casos dos três alunos que, nas respostas finais, continuaram a usar metalinguagem literária para definir o “texto informativo” (voz que se faz ouvir no texto = narrador; entidades humanas a que se faz referência = personagens). Por outro lado, o facto de a estrutura da notícia ter sido objeto de ensino formal e explícito (ao contrário do que aconteceu com os outros dois textos) poderá ter levado um aluno a, na resposta final, a

concluir que a estrutura da notícia está presente noutros textos de natureza informativa: “[o texto informativo [...] tem título, lead, data e corpo da notícia”.

ii) Definições centradas na(s) intencionalidade(s) comunicativa(s)

Nas respostas dadas antes de implementado o percurso didático, dezassete alunos definem o “texto informativo” com base na intencionalidade comunicativa: informar/transmitir informações. Para além disso, sete alunos complementam as suas respostas com exemplos ou outro tipo de especificações de natureza variada: referem géneros textuais (notícia, aviso, recado), suportes (livro, jornal, internet), modos de receção textual (escrita/leitura – cf. “[o texto informativo] informa a pessoa que está a ler”), temas (água). Ainda nas respostas iniciais, houve dois alunos que fizeram referência ao facto de no “texto informativo” se informar sobre acontecimentos passados ou presentes e dois alunos que identificaram não uma, mas duas intencionalidades comunicativas: *informar e descrever ou informar e relatar acontecimentos da história*. Nas respostas dadas após a intervenção didática, os resultados são ligeiramente diferentes: quinze alunos aludiram ao objetivo “informativo”, cinco alunos fizeram referência aos acontecimentos passados e presentes; três alunos identificaram como intenções comunicativas o *informar, o descrever e o explicar*. A ilustração da resposta com exemplos ocorreu em nove respostas e integrou novos suportes (rádio, revista) e títulos de publicações (*Diário de Notícias*).

A evolução ao nível das conceções terá sido condicionada pelo *percurso didático* implementado, já que nele se promoveu o contacto com géneros de textos com uma intencionalidade comunicativa comum (transmitir informações), mas com modos de enunciação distintos (por exemplo, na notícia relata-se um facto passado; no documentário sobre o lince-ibérico, expõe-se informação sobre um facto atual/ presente).

Relativamente à metalinguagem, merece destaque um facto que caracterizamos como “curioso”: as tarefas associadas a cada etapa visaram a identificação essencial dos textos e a reorganização da mesma, mas não implicaram o uso explícito o uso de metalinguagem (com exceção da abordagem da notícia, como já foi referido); ainda assim, nas respostas finais, alguns alunos evidenciaram a consciência de que, no texto informativo, é possível não apenas “informar/transmitir informações”, mas também “descrever” e “explicar”. A diferenciação entre “informar”, “explicar” e “descrever” indicia a capacidade de reflexão metalinguística (e, mais uma vez, a necessidade de recorrer a metalinguagem para construir conhecimento), por parte dos alunos, sugerindo, ainda, conhecimentos emergentes relativamente às categorias associáveis aos “textos informativos” (cf. Giasson, 1993).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a implementação da proposta pedagógica se revelou eficaz, na medida em os alunos desenvolveram a sua competência textual, nomeadamente ao nível da identificação de diferentes intencionalidades comunicativas e das estruturas dos textos, como recomendado nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE-ME, 2018) já citadas. No entanto, o *percurso didático* poderia ter sido otimizado, se tivessem sido previstas tarefas como as seguintes:

- i) tarefas centradas noutros géneros de texto com finalidade predominantemente informativa (por exemplo, o verbete de enciclopédia) – para que o contacto com géneros textuais de finalidade informativa fosse mais abrangente;
- ii) tarefas focadas noutras categorias dos “textos informativos” – *enumeração/coleção, comparação, problema-solução/pergunta-resposta* (cf. Giasson, 1993) –, para que os alunos descobrissem mais possibilidades de estruturação textual de textos com finalidade informativa;
- iii) tarefas assentes numa maior articulação entre texto e gramática (atividade metalinguística explícita): por um lado, poderiam ter sido desenvolvidas atividades que levassem os alunos a identificar características linguísticas dos “textos informativos” – como a ausência de adjetivos, o domínio de tempos verbais como o pretérito perfeito (para relatar factos ocorridos no passado) ou o presente (para fazer referência a acontecimentos presentes ou a factos genéricos), o uso da 3.^a pessoa do singular (como forma de apagar a “voz” de quem fala/escreve e de, assim, sugerir objetividade e imparcialidade...); por outro lado, poderiam ainda ter sido planificadas atividades que permitissem, numa lógica de “(re)utilização” (Jorge, Gonçalves & Coutinho, 2022), manipular estruturas fráicas – por exemplo, acrescentar

adjetivos qualificativos; substituir a 3.^a pessoa pela 1.^a pessoa; substituir o presente com valor genérico pelo pretérito perfeito – e refletir sobre os efeitos dessa manipulação.

O *percurso didático* encontra-se, atualmente, em fase de testagem e consolidação, na disciplina de Português (ensino básico e secundário), enquanto dispositivo didático orientado para o desenvolvimento das capacidades de compreensão textual, produção textual e reflexão metalinguística, por parte dos alunos. Quer em trabalhos já publicados (nomeadamente, Jorge, 2018; Martins, 2019; Palma, 2022; Jorge, Marques & Bastos, 2022; Ferreira & Jorge, 2023; Jorge, Piedade & Gonçalves, no prelo), quer no estudo acabado de apresentar, tem sido evidenciada a utilidade deste dispositivo, nos vários níveis de ensino.

A exploração das potencialidades didáticas deste dispositivo não se encontra ainda cabalmente explorada. De facto, esta poderá passar pela criação de *percursos* destinados a públicos específicos – nomeadamente a alunos nos primeiros anos de escolaridade (quando a leitura e a escrita ainda não se encontram automatizadas e é necessário privilegiar abordagens predominantemente orais), a alunos para quem o Português é língua de instrução/escolarização mas não língua materna (valorizando as línguas de origem e conhecimento e o empenho dos alunos multilingues – Howard, 2022), e a alunos que necessitam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Essa poderá ser uma via futura de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Adam, J.-M. (1992). Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Nathan.
- Beaugrande, R. (1980). Text, discours and process: A multidisciplinary science of texts. Longman.
- Bronckart, J.-P. (1997). Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif. Delachaux et Niestlé.
- Català, G., Molina, E., & Monclús, R. (2001). Evaluación de la comprensión lectora - Pruebas ACL (1.º-6.º de primaria). Editorial Graó.
- Coutinho, A. (2003). Texto(s) e competência textual. FCG/FCT.
- Coutinho, A. (2019). Sobre géneros de texto. In A. Coutinho & N. Jorge (Coords.), Ensinar géneros de texto: estratégias e materiais (pp. 6-9). <https://run.unl.pt/handle/10362/87721>
- Ferreira, P., & Jorge, N. (2023). Do esclarecimento da dúvida à escrita académica. In P. Silva, A. Pinto & C. Marques (Orgs.), Discurso Académico: Conhecimento disciplinar e apropriação didática (pp. 115-132). Grácio Editor.
- Giasson, J. (1993). A compreensão na Leitura. ASA.
- Howard, D. (2022). Empowering reading with home language texts. *The Reading Teacher*, 75(5), 649-654.
- Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.º ano de escolaridade – relato de percurso didático. In Atas do 13.º ENAPP (pp. 59-70). APP.
- Jorge, N., Gonçalves, M., & Coutinho, A. (2022). Parcours didactiques: conceptualisation et exemples. In Workshop GRAFE'Maire. [Présentation orale, Université de Genève].
- Jorge, N., Marques, J., & Bastos, S. (2022). Funcionamento e potencialidades do percurso didático enquanto dispositivo de ensino da leitura e da escrita. *Revista de Letras*, 2(41). <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/81437>
- Jorge, N., Piedade, M. B., & Gonçalves, M. (no prelo). A divulgação da ciência em textos enciclopédicos (ou como partir das práticas de referência para a transposição didática). In L. Graça et al. (Eds.), *Didática das Línguas: Estudos de homenagem ao Professor Doutor Joaquim Dolz. Pontes*.
- Martins, S. (2019). Texto de opinião: A escrita enquanto processo na aula de Português (Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa). Repositório da Universidade Nova.

<https://run.unl.pt/handle/10362/96118>

- ME-DGE (2018). Aprendizagens Essenciais de Português – 5.º Ano. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/5_portugues.pdf
- Meyer, B. (1985). Prose Analysis: purposes, procedures, and problems. In B. Bitton & J. Black (Eds.), *Understanding expository text*. Lawrence Erlbaum.
- Palma, T. (2022). A leitura e a escrita como passaporte para a viagem real e imaginária na disciplina de Português (Relatório de Estágio de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa).
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. DGIDC.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura*. Editorial Graó.