

**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**

DEPARTAMENTO DE LETRAS



**A TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA MATERNA**  
**- Instrumentos e Práticas -**

**Luísa Catarina Tavares de Sá Pereira Capelo**

COVILHÃ

2009

**ORIENTADORA:**

Prof<sup>a</sup>. Doutora

Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha

Dissertação de 2<sup>o</sup> Ciclo em Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e  
Literários conducente ao grau de Mestre, apresentada à Universidade da Beira  
Interior.

## **AGRADECIMENTOS**

Para a realização deste trabalho, foi necessário e indispensável beneficiar de uma óptima orientação, bom acompanhamento e muito contributo pessoal que, foram sem dúvida as condições indispensáveis para a concretização deste estudo. Assim desejamos exprimir o nosso profundo reconhecimento a:

- Professora Doutora Graça Sardinha, minha orientadora neste trabalho, pela ajuda, disponibilidade, apoio e pertinência das suas observações que muito valorizaram este estudo.
- À Universidade da Beira Interior na pessoa do coordenador do curso Estudos Didácticos, Culturais, Linguísticos e Literários, Professor Doutor Paulo Osório.
- Às colegas Maria José Agostinho e Teresa Rei, que leccionam as turmas do 2º e 4ºs anos, pela disponibilidade e colaboração que me prestaram na utilização de materiais produzidos nas suas aulas e que foram objecto de estudo e análise neste trabalho.
- Por fim, e não querendo significar em último lugar, à minha família, colegas e amigos que sempre me incentivaram e apoiaram no percurso desta nova etapa da minha vida.

“A leitura é um jogo de adivinhação psico-linguístico”

Goodman

## **RESUMO**

A presente investigação remete para a importância da transversalidade da Língua Materna em todas as áreas do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Após a construção de um quadro teórico, com a compreensão em leitura como pano de fundo, mais concretamente com o modelo de Ensino Explícito de Jocelyne Giasson, apresentamos uma panóplia de actividades científicas, pedagógico/didácticas em turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde se entrecruzam saberes da Língua Portuguesa, da Matemática e do Estudo do Meio.

## **ABSTRACT**

This investigation broaches the importance of Mother Tongue transversality in all subjects of the Primary School curriculum.

Beyond the making of a theoretical board, with reading comprehension as backcloth, more specifically in the Jocelyne Giasson, Explicit Teaching model, we present a variety of scientific, educational activities for Primary School classes, where the knowledge of Mother Language, Mathematics and Environment Study Cross Each Other.

## **RESUMEN**

Esta investigación subraya la importancia de la transversalidad de la Lengua Materna en todas las áreas del currículo de la 1º ciclo de la Educación Básica.

Después de construir un marco teórico, con la comprensión en lectura en el fondo, concretamente con el modelo de Enseñanza Explícita de Jocelyne Giasson, presentando una serie de actividades científicas, de enseñanza y aprendizaje en las clases de 1º ciclo de la Educación Básica, donde lazo es el conocimiento de la Lengua Portuguesa, Matemáticas y Estudios del Medio Ambiente.

# ÍNDICE

Introdução	10
Objectivos	11
Metodologias: Procedimentos	12
Organização do Estudo	13
Limitações do Estudo	14

## CAPÍTULO I

1. A Língua e a Literatura: Movimentos Didácticos de Convergência	15
2. Conceito de Competência	19
2.1. Então, o que Significa Ser Competente?	21
2.2. Metodologias	22
2.3. Construindo o Conceito de Competência do Indivíduo	23
2.4. Que Competência Devemos então Especificar?	24
2.5. A Competência Leitora e a Transversalidade no Currículo	26
2.6. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho	28
2.7. Universo da Leitura na Pré-Adolescência	33
2.8. Desenvolvimento da Capacidade Leitora	33
2.9. Lemos para Quê? O Que é Ser Competente em Leitura?	
O Que é um Leitor Competente?	35

## CAPÍTULO II

1. Leitura e Transversalidade	41
1.1. Conceito de Transversalidade	42
1.2. Transversalidade da Língua	42
1.3. Multidisciplinariedade	45
1.4. Interdisciplinaridade	46
1.5. O Ensino da Língua numa Perspectiva Pluri, Inter e Transdisciplinar	47

### **CAPÍTULO III**

1. A Didáctica como Interface de Saberes	50
1.1. A Relação Didáctica Complexa	50
1.2. A Relação Didáctica Dinâmica	52
1.3. A Relação Didáctica Conflituosa	58

### **CAPÍTULO IV**

1. Projecto	64
1.1. Introdução	64
1.2. Objectivos	65
2. Intervenientes	66
3. Contextos	66
3.1. Meio	66
3.2. Escola	67
3.3. Aspectos Físicos e Materiais	68
4. Recursos Humanos	69
5. Caracterização da População Escolar	69
6. Estruturas/Serviços de Apoio para Responder à Diversidade e Problemáticas	70
7. Pais/Encarregados de Educação	70
8. Comunidade	70
9. Actividades/Estratégias: Procedimentos	71
9.1. 1ª Actividade	72
9.2. 2ª Actividade	74
9.3. 3ª Actividade	76
9.4. 4ª Actividade	79
10. Considerações Finais	82
Referências Bibliográficas	85

Outra Bibliografia	89
Webgrafia	90

## **Anexos**

## ÍNDICE DE FIGURAS

**Figura 1** - Modelo Contemporâneo de compreensão na leitura (in Giasson, 2000:21)

**Figura 2** - Relações entre as variáveis leitor, texto e contexto (in Giasson, 2000: 23)

**Figura 3** - As Componentes da variável leitor

## INTRODUÇÃO

Numa fase de mudanças contínuas ao nível do sistema educativo, como aquela em que vivemos actualmente, o investimento no desenvolvimento das competências comunicativas em língua materna surge como uma necessidade premente, para dar resposta a diversos problemas no contexto escolar.

No actual cenário do sistema de ensino português, marcado por uma reforma curricular centrada no ensino/aprendizagem por competências e na gestão flexível do currículo, é inegável a importância da promoção da transversalidade da língua portuguesa, particularmente quando associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e produção escrita, rentabilizando a influência que a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa pode ter no sucesso escolar e na inserção socioprofissional do aluno, bem como o contributo das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para um melhor domínio da Língua Materna.

Pretende-se, pois, com este trabalho dar resposta a necessidades educativas no domínio da educação do Ensino Básico, possibilitando a todos os alunos a aquisição de competências elementares ao nível da compreensão e expressão oral, da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua. Dando relevo à transversalidade da língua materna, pretende-se, ainda, assegurar que todos aprendam mais, de um modo mais significativo, em função das suas necessidades educativas e dos seus contextos de vida.

À escola cabe organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências básicas a desenvolver pelos alunos, de modo a promover a sua relação com a vida, com a sua auto-estima e com o sentido da descoberta de uma força - **o domínio correcto da língua.**

De facto, fomentar a aquisição eficiente da competência literária constitui uma das grandes preocupações da Escola.

O domínio da língua é, como referiu Bordieu (1982, 1994), um capital cultural que se revela altamente condicionador do sucesso escolar do aluno,

bem como da sua ascendência social. Importa, assim, que a escola, a todos os indivíduos seja proporcionado, relativamente aos usos da língua que eles já dominam, um crescimento cognitivo e linguístico que o remete para o saber fazer que a sociedade do momento exige.

Mediante o exposto, passamos a apresentar os objectivos que irão nortear a nossa dissertação.

## **OBJECTIVOS**

- Reflectir sobre a importância do uso correcto da Língua Materna no dia a dia.
- Problematizar o conceito de competência.
- Reflectir sobre o desenvolvimento das várias competências do ensino básico ao nível do ensino da língua materna.
- Identificar necessidades educativas dos alunos.
- Utilizar estratégias inovadoras no âmbito do processo ensino/aprendizagem.
- Gerir os planos curriculares em função da autonomia pedagógica.

## **METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS**

Este trabalho tem por objecto estudar a influência da Língua Portuguesa nos currículos do Ensino Básico nas outras áreas disciplinares.

O processo de aquisição de competências leitoras tem implicações directas no crescimento psicológico, e vice-versa, porquanto ler desenvolve cognitivamente o indivíduo e esse desenvolvimento cognitivo, por sua vez, favorece a capacidade da leitura. Autores e autoras há que vão ainda mais longe nas suas posições ao defenderem que, nos últimos anos a aprendizagem da literacia é um dos factores que mais tem contribuído para o desenvolvimento global do ser humano, de modo especial dos adolescentes (Davidson & Koppenhaver, 1993).

O acto de ler, como processo dinâmico e activo, vai confrontando a criança com dificuldades que ela própria quer ver ultrapassadas. É com base neste conflito cognitivo, que obriga a criança a relacionar o desconhecido com o conhecido, aplicando-o a novas situações (Ferreiro & Teberosky, 1986), que se dá a progressão e o desenvolvimento na leitura<sup>1</sup>.

O nosso objectivo é conseguir demonstrar que a transversalidade da língua é algo que tem de merecer a melhor atenção a todos os docentes. Acreditamos que a leitura pode ser um elo precioso entre todas as áreas. Não merece qualquer contestação o facto de um aluno que é um bom leitor ser bom aluno em todas as áreas do conhecimento.

Utilizámos neste trabalho uma investigação qualitativa e, por isso baseámo-nos na pesquisa documental que é a principal fonte da investigação educacional, cujo processo de revisão da literatura nos permite escolher as áreas de interesse, procurar títulos e abstracts relevantes, e localizar as fontes mais importantes.

---

<sup>1</sup> Há dois conceitos importantes no processo de desenvolvimento da leitura: a “zona de desenvolvimento potencial”, defendida por Vygotsky, e as “potencialidades infantis” ou “capacidades intelectuais inexploradas”, de que falava Piaget. Quer num caso quer noutro aumentam os ganhos quando os alunos são apoiados por sujeitos adultos.

Tentámos definir o problema: **O domínio correcto da Língua**, fundamental para o sucesso em todos os domínios.

A seguir iniciámos uma recolha de documentos, livros e textos que nos possam ser úteis a este estudo. Faremos a selecção, categorização e tipificação dos mesmos, de modo a permitir a sua análise, ajudando desta forma a nossa argumentação.

## **ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO**

Como qualquer estudo, tendente à investigação, também o nosso se encontra organizado com uma sequência que passamos a apresentar.

Após a introdução, onde dissertamos acerca da importância da língua materna na vida de qualquer sujeito, enumeramos os objectivos. Seguidamente, procedemos à abordagem do problema onde explicamos a metodologia seguida e os procedimentos adoptados e apresentamos as limitações do estudo.

O primeiro e segundo capítulos abordam as questões que se prendem com a leitura, as competências exigidas ao sujeito leitor, bem como os vários tipos de competência relacionados com os campos do actual conceito de literacia, onde a língua materna, numa perspectiva de transversalidade, suporta aquele conceito que obviamente da língua se socorre em todas as suas dimensões.

O capítulo três remete para os aspectos relacionados com a Didáctica onde é desejável promover e aprofundar a reflexão sobre as questões da praxis, cuja ciência e arte de ensinar se centra no plano das práticas, no plano das teorias de referência e no plano das metateorias didácticas na qual se configuram a história e a epistemologia.

Numa relação social, subjectiva, reflexiva e metacomunicativa da acção didáctica tendo o aluno como principal destinatário, assim preenchemos este capítulo.

O último capítulo constitui o nosso projecto numa perspectiva multidisciplinar cujas estratégias apresentadas se posicionam numa trave comum: **A Língua Materna**.

Finalizamos o estudo expondo as nossas considerações finais, as referências bibliográficas, a restante bibliografia e um corpo de anexos que sustentam a nossa praxis.

## **LIMITAÇÕES DO ESTUDO**

O tempo - um ano lectivo - é a maior limitação que encontramos na elaboração do nosso trabalho. Com todas as leituras necessárias à construção do quadro teórico, construámos um triângulo que esperamos não termine aqui. Leituras feitas em conjunto, estudadas em paralelo e postas a funcionar num todo coerente, não ficarão certamente limitadas neste tempo e espaço.

O gosto pela investigação traz-nos vantagens pessoais e sociais que o horizonte deste percurso veio de algum modo colmatar.

Os estudos com que contactámos constituem ainda um fundamento que nos faz acreditar que o professor deve ser um contínuo investigador, na procura sistemática do seu percurso de desenvolvimento. Nesta perspectiva, este trabalho constituir-se-á como algo em aberto.

# CAPÍTULO I

## 1. A LÍNGUA E A LITERATURA: MOVIMENTOS DIDÁCTICOS DE CONVERGÊNCIA

Constatam os pais e os professores que os alunos obtêm fracos resultados na aprendizagem da língua materna e que manifestam pouca predisposição para a leitura. Atribuem-se as culpas a múltiplas causas, entre as quais se destacam algumas carências graves no tocante ao domínio das competências elementares da língua portuguesa, facto que, a par de alguma imaturidade, debilidade de interesse e de motivação, afasta os alunos, de forma progressiva, do universo da leitura em geral, e da literatura em particular. Reconheçamos algumas condicionantes da aprendizagem:

- A expansão, cada vez mais global, da informação e das fontes de conhecimento;
- As mudanças crescentes no mundo e nas nossas formas de entendê-lo devido, sobretudo, à reorganização que as tecnologias fazem do espaço e do tempo;
- Contacto crescente entre indivíduos, crenças, e culturas devido às migrações e à facilidade com que se viaja hoje em dia;
- A relação forte e interactiva entre a investigação e o desenvolvimento social devido à rapidez das comunicações e à reordenação e desenvolvimento constante do conhecimento

Acresce ainda que, a actual sociedade da informação fornece ao aluno a mensagem mediática mais apetecível do que, a que é transmitida através da leitura.

Os próprios códigos utilizados para a recolha da informação, pela rapidez com que operam, são facilitadores da sua prática, em detrimento de uma pesquisa através da leitura.

A componente de leitura utilizada na sociedade da informação, traz ao educando a rapidez do conhecimento, mas pode descurar a apetência para a descoberta e relacioná-la com o imaginário, tão necessário para o desenvolvimento da escrita.

Algumas destas considerações, não sendo verdades universais, não estão, ainda assim, longe da realidade.

Com efeito, é, geralmente, mais fácil a um aluno com um bom e correcto desenvolvimento linguístico, ler eficazmente e entender o que lê. Um outro, com dificuldades várias a nível linguístico, poderá mergulhar num texto, lê-lo e não entender cabalmente o conteúdo da leitura que realiza.

Aqui a “boa leitura” releva substancial importância para a compreensão de outras áreas disciplinares assumindo um papel primordial e o reconhecimento da transversalidade da língua.

No entanto, nem sempre os movimentos de aprendizagem apresentam esta aparente linearidade. Não são casos raros os alunos que, mesmo evidenciando dificuldades ao nível da língua materna, gostam de ler.

Qualquer que seja a perspectiva adoptada, relativamente ao ensino da língua e da literatura, a verdade é que nenhuma das duas dimensões de aprendizagem se anula, ou exclui ou sobrepõe. De igual forma, também parece hoje difícil hierarquizar as prioridades didácticas de ambas as aprendizagens. Ou seja, a língua não se ensina antes da literatura, nem a literatura se ensina depois de efectuada a aprendizagem da língua.

Mesmo antes de um falante ter a percepção estruturada da língua, já sabe explorar as suas virtualidades linguísticas, ainda que esse uso seja preferencialmente lúdico. Alguns autores têm sublinhado que “los niños

adquirem competência literária (...) antes que su competência lingüística se haya conformado totalmente”<sup>2</sup>.

Todos nós sabemos que, ao longo dos tempos, a Didáctica da Língua tem andado de mãos dadas com a Didáctica da Literatura. Mas nem sempre essa relação tem sido a mais pacífica. E, embora muitas vezes de mãos dadas, terão estado, não raras vezes, de costas voltadas e com o coração em sintonias pouco rítmicas, umas vezes tiranizando-se mutuamente, outras convivendo em suave harmonia, numa relação conjugal não isenta de crises e arrufos.

Estamos, hoje, longe dos modelos didácticos em que o texto literário era tido como objecto de idolatração acrítica por ser entendido como o repositório único e modelar de ortodoxia lingüística, consubstanciando-se o texto, aos olhos da comunidade escolar, como elenco único e exemplar de um vasto temerário ideológico, histórico e estético-literário.

Essas perspectivas, porque excessivamente reducionistas das potencialidades do texto literário, não têm hoje validade didáctica porque assentam em pressupostos metodológicos que não gerem, convenientemente, a interactividade desejada entre o leitor, o texto e o seu conteúdo. Na verdade, encara-se actualmente o texto literário, não apenas como um modelo de ortodoxia gramatical e lingüística, mas também como um campo fértil de recriação da língua, ímpar virtude que decorre do próprio estatuto da Literatura e da sua autonomia e liberdade de criação estética, inovação e subversão lingüística.

Como refere Irene Fonseca, num excelente artigo sobre a inseparabilidade entre o ensino da língua e de outras áreas disciplinares “o estatuto que é preciso reivindicar para o texto na aula de língua materna não implica repor a sua presença constante e indiscriminada. Muito mais do que quantificar essa presença, o que importa é qualificá-la, desligando-a do papel de exemplo e de objecto de veneração que tinha no ensino tradicional: à exemplaridade substitui-se a funcionalidade, à veneração a fruição, inseridas

---

<sup>2</sup> Graciela Reys, *Polifonia Textual*. Madrid, Gredos, 1984

num tipo de abordagem de texto literário perspectivado a partir da teorização linguística que o encara como lugar de plenitude funcional da língua”<sup>3</sup>.

Assim sendo, e citando Coseriu, “a obra literária (...) é obra de linguagem, obra que não utiliza simplesmente a linguagem mas que constrói a linguagem, desenvolve, realiza virtualidades já contidas na linguagem”<sup>4</sup>, pelo que não devemos entender o desenvolvimento das competências linguísticas como um processo que invalida o ensino da língua. Muito pelo contrário.

Mesmo que a competência discursiva de um aluno não seja a que julgemos ideal para o seu nível de escolaridade e de desenvolvimento linguístico, ainda assim, devemos abrir-lhe as portas do texto literário, porque qualquer que seja o seu grau de conhecimento da língua, ou a fase do percurso de aprendizagem em que se encontre, o contacto com o discurso literário só poderá ser benéfico, porque formativo e estruturante, não apenas da língua, mas também dos valores e dos conteúdos que ele veicula.

Atribuem-se, pois grandes responsabilidades aos Professores de língua materna, pois é fundamental desde a entrada no Ensino, pelas potencialidades próprias que advêm da maturidade etária que a leitura requer, e aqui encontra eco, podendo mesmo afirmar-se que este trabalho é decisivo e crucial para a configuração do aluno como leitor voluntário no futuro, leitor motivado pelo prazer da descoberta e pela sua formação pessoal. É necessário que, desde os primeiros anos de escolaridade, mesmo desde a infância, ler ou ouvir ler, sejam os alicerces de múltiplas actividades lúdico-formativas da criança, ainda que estas actividades ocorram num tempo anterior ao da aprendizagem da leitura e da escrita.

Ainda bem que hoje os editores de livros se preocupam em editar livros que são “lidos” por crianças de tenra idade, proporcionando-lhes precocemente o contacto com o livro.

---

<sup>3</sup> Fernanda Irene Fonseca, Da inseparabilidade entre o ensino da língua e da literatura. In AA.VV, *Didáctica da Língua e da Literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*.Coimbra, Almedina,2000

<sup>4</sup> E. Coseriu, “Do sentido do ensino da língua literária”, *Confluências*, nº5-1, Rio de Janeiro,pp.29-47

Os especialistas em aprendizagem da leitura são consensuais quanto ao momento a partir do qual se devem mudar os critérios e os métodos da leitura. Se qualquer idade é boa para iniciar as actividades regulares da leitura, é entre os treze e os quinze anos o período durante o qual se deve fomentar e orientar uma leitura crítica no decurso das actividades didácticas dos alunos.

## 2. CONCEITO DE COMPETÊNCIA

Muito se tem falado sobre competências, na escola, nos ambientes de trabalho, nos média. O conceito de competência também tem sido questionado por alguns autores que o relacionam com o modelo de qualificação que privilegia a especialização.

... O silêncio e a fragmentação das tarefas saem de cena para dar espaço à comunicação e à interactividade, onde o *savoir-faire* e o ambiente subjectivo do indivíduo entram em cena. Aspectos antes desconsiderados, tais como os componentes cognitivos e os componentes sócio-afectivos passam a ser valorizados na formação e no exercício do trabalhador. Novos conhecimentos e habilidades são exigidos, visto que a optimização das actividades utiliza novas formas de organização do processo produtivo e novas tecnologias. (SIMIONATO, Margareth F. - Desmistificando Competências, Out/2003)

No entanto, a mudança do paradigma educacional baseado em um modelo pedagógico de dependência onde o currículo é visto como um fim, que tem por meta o acumulo de saberes, que utiliza metodologias transmissivas e tem foco centrado no ensino, tem sido preocupação da escola.

Assim, o desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) tem sido o caminho apontado por muitos, para a mudança deste paradigma.

Convém aqui apontarmos alguns conceitos de competência:

Qualidades de quem é capaz de apreciar e resolver certos assuntos.

A competência engloba os conhecimentos, as habilidades e o modo singular presentes na realização humana. (Dicionário Aurélio)

Na escola, “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais.” (Philippe Perrenoud)

Modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, acções e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objectos, situações, fenómenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”, através das acções e operações as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova organização das competências.

Conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício, supondo conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas. (TANGUY, L., 1997)

A pedagogia da competência assume duas dimensões: uma psicológica, em que a noção de competência é apropriada sob a óptica das teorias psicológicas da aprendizagem; outra socio-económica, pela qual essa noção adquire um significado no âmbito das relações sociais de produção. (RAMOS, M., 2001)

Competências profissionais, “capacidade de mobilizar, articular e colocar em acção valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de actividades requeridas pela natureza do trabalho. (Educação Profissional de Nível Técnico) - (Parecer CNE<sup>5</sup>-CEB 16/99 e Resolução CNE-CEB nº 04/99).

---

<sup>5</sup> Conselho Nacional de Educação

Cabe aqui, a diferenciação entre eficiência e eficácia. A eficiência está relacionada ao processo enquanto a eficácia está relacionada ao resultado. Exemplo: Aulas consideradas boas são eficientes mas, só serão eficazes se produzirem aprendizagem.

### **2.1. ENTÃO, O QUE SIGNIFICA SER COMPETENTE?**

Aquele que julga, avalia e pondera; acha a solução e decide, depois de examinar e discutir determinada situação, de forma conveniente e adequada. A competência exige o saber, o saber fazer e o ser/conviver. (conhecimentos, habilidades e atitudes).

Trabalhar enfocando as competências significa mudança no foco do ensino. Ao invés da memorização de conteúdos, o aluno irá exercitar suas habilidades, que o levarão à aquisição de novas competências. (Nota 10: Jornal Mensal sobre Educação - Ano I nº 4 Agosto/99)

Enquanto aprendentes, interiorizamos aquilo que de alguma forma está ligado ao conteúdo por um desafio, necessidade ou motivação.

Exemplificando: Quando aprendemos a andar de bicicleta, consideramos o “andar”, um desafio. Esta aprendizagem acontece a partir da mobilização de recursos cognitivos para a resolução do problema ou objectivo da aprendizagem.

A competência é uma construção mental e não a mera resolução de tarefas. Quem sabe fazer deve saber porque está fazendo desta maneira e não de outra.

Moretto (1999) aponta cinco competências:

- domínio de linguagens;
- compreensão de fenómenos;
- construção de argumentações;
- soluções de problemas;

- elaboração de propostas.

Buscando um novo paradigma educacional, centrado na aprendizagem e não no ensino, teremos o professor como mediador entre o conhecimento acumulado e o interesse e a necessidade do aluno. E o currículo, entendido como o conjunto integrado e articulado de situações organizadas de modo a promover aprendizagens significativas.

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por resolução de problemas e por projectos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos, habilidades e valores.

## 2.2. METODOLOGIAS

Novas metodologias serão necessárias para o desenvolvimento de competências na escola. Para Fernando Hernandez, (1998) os projectos de trabalho aparecem como um veículo para melhorar o ensino e como distintivo de uma escola que opta pela actualização de seus conteúdos e pela adequação às necessidades dos alunos e dos sectores da sociedade aos quais, cada instituição se vincula.

Actualmente, as escolas têm definido como objectivo de seu projecto pedagógico a formação do cidadão crítico, criativo, capaz de estabelecer relações e fazer julgamentos; há de ser actuante, responsável e comprometido com o que faz; deve ser bem informado, capaz de se perceber no grupo e actuar no sentido de seu fortalecimento e de sua coesão.

O trabalho com projectos dá oportunidade ao aluno:

- Participar da definição dos temas;
- Fortalecer a sua autonomia, o comprometimento e a responsabilidade compartilhada;
- Confrontar ideias, experiências e resultados de pesquisa produzir conhecimentos significativos e funcionais;

- Valorizar diferentes habilidades e potencialidades; apreender e interpretar conceitos, utilizando o conteúdo próprio de diferentes disciplinas;
- Ter uma visão global da realidade.

Ao compor as competências específicas de cada disciplina é preciso que professores identifiquem as ações e os componentes (conhecimentos, habilidades e atitudes) assim como os indicadores que permitirão avaliar tal competência.

### 2.3. CONSTRUINDO O CONCEITO DE COMPETÊNCIA DO INDIVÍDUO

A competência não se limita a um rol de conhecimentos teóricos e empíricos detido pelo indivíduo, nem se encontra encapsulada na tarefa. Segundo Zarifian (1999) a competência é a inteligência prática para situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força, quanto mais aumenta a complexidade das situações.

A competência do indivíduo não é um estado, não se reduz a um conhecimento ou *know how* específico. Le Boterf (1995) situa a competência numa encruzilhada, com três eixos formados pela **pessoa** (sua biografia, socialização), pela sua **formação educacional** e pela sua **experiência profissional**. A competência é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem e formação e a jusante pelo sistema de avaliações.

Segundo ainda este autor: competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado.

A competência individual encontra seus limites, mas não sua negação no nível dos saberes alcançados pela sociedade, ou pela profissão do indivíduo,

numa época determinada. As competências são sempre contextualizadas. Os conhecimentos e o *know how* não adquirem *status* de competência a não ser que sejam comunicados e utilizados. A rede de conhecimento em que se insere o indivíduo é fundamental para que a comunicação seja eficiente e gere a competência.

A noção de competência aparece assim associada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica. Do lado da organização, as competências devem agregar **valor económico** para a organização e **valor social** para o indivíduo.

#### 2.4. QUE COMPETÊNCIA DEVEMOS ENTÃO ESPECIFICAR?

No que concerne à questão da competência do falante de uma língua, o Conselho da Europa (2001), refere que as competências comunicativas em língua são as que permitem que um sujeito utilize meios linguísticos.

Estas competências incluem ainda a sociolinguística, a pragmática e a linguística.

A sociolinguística remete para a dimensão do uso da língua, que por sua vez se socorre da competência pragmática (Pliássova, 2005:27). Esta vai buscar o uso funcional dos recursos linguísticos arquitectados num cenário de um outro conjunto de competências:

- Lexical - utilização do vocabulário
- Gramatical - conhecimento dos recursos gramaticais e capacidades para os explicitar
- Semântica - organização do significado
- Ortografia - capacidade de produzir símbolos com os quais se compõem os textos
- Ortoépica - pronúncia correcta

Mas, ao falarmos da aprendizagem de uma língua, neste caso a língua materna, impõe-se distinguirmos uma outra competência: **Metalinguística**.

Para Pliássova (2005:42) já citado, este processo é bastante complexo e multifacetado enquanto meio e objecto de conhecimento.

O autor distingue os seguintes domínios no âmbito da referida competência.

- Domínio afectivo
- Domínio social
- Domínio do poder
- Domínio cognitivo
- Domínio do desempenho

Em Gombert (1992, cit. Sardinha, 2005), encontramos cinco capacidades englobadas na consciência metalinguística:

- Capacidades metafonológicas
- Capacidades metassintáticas
- Capacidades metassemânticas
- Capacidades metapragmáticas
- Capacidades metatextuais

Finalizamos com Sim Sim (1998:224), já referida, acreditamos que cabe à escola desenvolver esta competência. Diz a autora:

... as capacidades metalinguísticas surgem na criança após um razoável domínio do conhecimento e uso da linguagem em contexto comunicativo e que a compreensão e a produção antecipam sempre a consciencialização.

É pois papel do professor saber seguir tal sequência.

## 2.5. A COMPETÊNCIA LEITORA E A TRANSVERSALIDADE NO CURRÍCULO

Todos conhecemos que saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional. Esta condição individual tem uma aplicação directa na vida das comunidades. Não é por acaso que os países mais ricos e, portanto, com um nível de desenvolvimento mais elevado, erradicaram o analfabetismo mais cedo e apresentam níveis superiores de literacia, o que significa que os respectivos cidadãos têm mais facilidade em aceder à informação escrita através da leitura, e em se expressar eficazmente através da produção escrita, do que os nativos de países pobres com níveis elevados de iliteracia.

Como facilmente constatamos, a utilização da linguagem escrita é imprescindível na vida quotidiana. Torna-se, por isso, indispensável saber ler fluentemente e escrever de forma eficiente para a realização de muitas das actividades diárias, como ler um jornal, verificar a bula de um medicamento, consultar o extracto bancário, um horário de comboios, interpretar um gráfico, enviar uma mensagem escrita pelo telemóvel, preencher a declaração de impostos, usufruir do prazer de ler um romance ou estudar para um exame.

Todos reconhecemos também que é esperado que a escola desempenhe um papel imprescindível na aprendizagem da linguagem escrita. Ao contrário da língua oral, que a criança adquire no contexto familiar natural e espontaneamente, o domínio da vertente escrita da língua.

O conceito de competência e sua descodificação tem antecedentes nos pré-requisitos, que Inês Sim Sim denomina como competências nucleares a montante da escolaridade básica, necessários a determinadas funções. Neste estudo importa analisar as competências inerentes à aprendizagem da leitura como instrumento do conhecimento.

“A disciplina de Língua Portuguesa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar”<sup>6</sup>.

Consideremos as 10 competências gerais, enunciadas no Currículo Nacional do Ensino Básico:

- Descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade;
- Ser rigoroso na recolha e observação de dados linguísticos e objectivo na procura de regularidades linguísticas e na formalização das generalizações adequadas para as captar;
- Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade;
- Reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional;
- Transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras;
- Dominar metodologias de estudo, (tais como sublinhar, tirar notas e resumir);
- Transformar informação oral e escrita em conhecimento;
- Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas;
- Expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa;
- Comunicar de forma correcta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificados.

---

<sup>6</sup>Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais

## 2.6. COMPETÊNCIAS NUCLEARES E NÍVEIS DE DESEMPENHO

A caminhada em direção à mestria das competências nucleares inicia-se muito antes da entrada na escola. Com efeito, aos seis anos de idade, a criança possui uma mestria verbal que lhe permite expressar-se oralmente com desenvoltura e interagir adequadamente com qualquer interlocutor falante da mesma língua. Por outro lado, revela sensibilidade a eventuais erros articulatórios na sua própria produção ou na produção alheia e uma especial apetência por jogos de palavras e sílabas. Tal sensibilidade, é indicador claro do desabrochar da consciência linguística, motor do conhecimento explícito e a grande ponte de ligação entre o oral e o escrito.

Simultaneamente, se nos anos que precedem a entrada na escola for proporcionando à criança um contacto regular com materiais de leitura e escrita, é possível destacar um conjunto de manifestações precoces de conhecimento e interesse pela linguagem escrita.

Um olhar sobre o caminho percorrido durante os primeiros anos de vida pode ajudar a perceber as potencialidades do jovem aluno e as dificuldades que terá de superar nas aprendizagens escolares relativas à língua materna.

A rapidez com que a criança se apropria da língua natural da sua comunidade e a universalidade patente nos principais marcos de desenvolvimento linguístico permitem-nos afirmar que a aquisição da linguagem é, provavelmente, o mais impressionante empreendimento que o ser humano realiza durante a infância. Ao longo do processo de aquisição, a criança vai descobrindo e vai-se apropriando, natural e espontaneamente, do sistema linguístico a que é exposta.

Sob o ponto de vista fonológico, os primeiros meses de vida são caracterizados por manifestações de palreio e riso, a que se segue a reduplicação silábica que, por sua vez, dá lugar à produção de sílabas simples, acompanhadas de gíria entoacional, e ao posterior aparecimento das primeiras palavras. O domínio articulatório dos sons da língua materna fica completo na maioria das crianças pelos quatro - cinco anos de idade.

Tal como a evolução da discriminação é mais rápida do que a mestria articulatória, a compreensão lexical e sintáctica também antecede a produção vocabular e a estruturação frásica. Em termos de vocabulário, o período que medeia o aparecimento da primeira palavra e a entrada na escola é de tal modo rico que há quem tenha comparado as crianças desta idade a aspiradores lexicais (Pinker, 1994), tal é a sua velocidade de aquisição de novas palavras.

O campo lexical de uma criança entre os cinco-seis anos, é o mais sensível às características do ambiente linguístico a que a criança é exposta. Se a escola não prestar uma particular tenção a esta realidade, as diferenças individuais podem transformar-se num factor potenciador de assimetrias.

Ao iniciar a escolaridade básica, o nível de compreensão e produção sintáctica é significativo, embora o processo de aquisição não esteja ainda terminado e possa beneficiar substancialmente da exposição, no meio escolar, a estruturas de complexidade crescente, nem sempre frequentes no ambiente de origem da criança.

À medida que o conhecimento implícito da língua se instala e que o jovem falante consolida e alarga o domínio e o uso das estruturas da língua materna, começam a surgir indicadores que manifestamente revelam alguma capacidade de distanciamento e de manipulação da língua para além de objectivos estritamente comunicativos. Dito de outra forma, estamos perante os primórdios do que virá a transformar-se no conhecimento explícito da língua.

Há ainda a acrescentar que, quanto mais tardia é a aquisição de uma determinada estrutura, maior é a dificuldade de apreciação da gramaticalidade da mesma, ou seja, o conhecimento implícito precede sempre o conhecimento explícito e, ao iniciar a escolaridade básica, muito caminho à ainda a percorrer. À escola cabe estimular tal percurso.

O conceito de comportamentos emergentes de leitura e de escrita refere-se a manifestações precoces de conhecimento que indiciam futuras potencialidades literácitas. De entre tais manifestações, salientamos a descoberta da existência da linguagem escrita e dos seus propósitos e utilidade,

assim como de alguns princípios básicos que regem a representação gráfica da língua. A eclosão de tais manifestações está dependente da participação activa em experiências de leitura em situações da vida real (Morrow & Rand, 1993). O envolvimento e a motivação para este tipo de actividades são os dois vectores que impulsionam a emergência de leitura e da escrita em idades anteriores ao ensino formal destas competências.

As crianças são observadoras astutas que, quando rodeadas de linguagem escrita, depressa descobrem que esta aparece em todo o lado, dos livros à televisão, das embalagens às moedas, e que os adultos a usam de diferentes maneiras e com finalidades distintas. A constatação de que a escrita é diferente de outras formas gráficas, como por exemplo o desenho, conduz ao conhecimento de que o escrito contém informação que se destina a ser lida e que tal informação é permanente. Uma vez na posse destes dois princípios, o futuro leitor apercebe-se de que a escrita é uma simbolização da linguagem oral e que qualquer um pode produzir escrita, através de diversos meios e com múltiplos materiais.

O domínio de outros princípios que regem a linguagem escrita, e cujo conhecimento deverá preceder o ensino da decifração letra-som, é essencial à introdução do pré-leitor na estrutura e organização gráfica. Assim, através da exposição ao texto escrito e da exploração orientada do mesmo, a criança vai descobrir que a escrita se organiza em segmentos gráficos que incluem unidades com significado - as palavras - e unidades mínimas - as letras - que têm nomes.

Compreende, também, que existe uma organização sequencial e posicional das letras e que há regras que nos obrigam a ler da esquerda para a direita e de cima para baixo. Na posse de todo este manancial de conhecimentos, a aprendizagem formal da leitura terá sucesso assegurado. Lacunas experienciais e, conseqüentemente, a não existência de comportamentos emergentes de leitura, comprometem o desenrolar do percurso do aprendiz leitor.

As pesquisas realizadas sobre comportamentos emergentes de leitura e de escrita levam-nos a equacionar novas perspectivas pedagógicas sobre o ensino destas competências, sendo hoje inquestionável que o sucesso na iniciação à leitura e à escrita depende essencialmente da exposição à linguagem escrita a que a criança foi submetida antes da entrada na escola. Dito de outra forma, a maior ou menor facilidade na aprendizagem inicial da leitura e da escrita vai depender do que o pré-leitor já sabe sobre a linguagem escrita antes de iniciar o ensino formal da mesma.

O desenvolvimento das competências nucleares no ensino da língua materna durante a educação básica implica que se definam objectivos de desenvolvimento e níveis de desempenho intermédios e finais.

A importância atribuída à sequencialidade do processo levou-nos a apresentar tal desenvolvimento por competência, propondo um percurso orientado para o alargamento e aprofundamento da mesma, que se encontra materializado na progressão dos objectivos de desenvolvimento e na dos níveis de desempenho por ciclo. Considera-se ainda que o nível de mestria em língua materna é fundamental para a entrada na vida activa e para o prosseguimento de estudos, pelo que tal nível deve constituir o objectivo-alvo da educação básica.

A leitura, fenómeno complexo, compreende diferentes fases. No início é um processo perceptivo durante o qual o aluno reconhece símbolos. Depois processa-se a transferência para os conceitos intelectuais. A transformação dos símbolos gráficos em conceitos intelectuais exige um grande esforço do cérebro. Todo o trabalho mental se alarga num processo de pensamento à medida que as ideias se combinam em frases e em unidades mais amplas da linguagem. O processo de pensamento implica compreender as ideias e interpretá-las. Os dois processos fundem-se no acto de ler.

Crê-se ainda que para ler é necessário descodificar símbolos escritos em linguagem oral, explicando-se que, para compreender a escrita o leitor deve ouvir a linguagem. Muito embora a linguagem oral e a escrita sejam dois

sistemas que têm em comum o mesmo léxico, a mesma sintaxe, é evidente que os utilizamos de um modo diferente.

A transformação da técnica da leitura em processo de pensamento é facilitada pelas motivações e a curiosidade de espírito que é desejável manter desperta.

Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto.

Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de ou de palavras, de frases ou de um texto.

Tal como a compreensão oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interacção do leitor com o texto. É por isso que, perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos.

Como a compreensão de leitura é afectada pelo conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e pelo conhecimento das palavras que surgem no texto há duas ilações pedagógicas a conservar como regra de ouro no ensino da leitura:

- conversar antecipadamente sobre o tema do texto que irão ler em seguida;
- desenvolver intencional e explicitamente o léxico.

A compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registada através da escrita. O ensino da compreensão da leitura tem de incluir, portanto, estratégias pedagógicas direccionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico, para o alargamento das vivências e conhecimentos que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura.

## 2.7. O UNIVERSO DA LEITURA NA PRÉ-ADOLESCÊNCIA

A aprendizagem da leitura não pode ser considerada isoladamente do resto do desenvolvimento, pois

integra-se no desenvolvimento global do indivíduo, da sua personalidade. Há uma interligação dinâmica entre o processo da maturação em geral, física intelectual, emocional e social e o desenvolvimento da capacidade de leitura. (Malmquist,1973, *in* Salgado, 1997: 30)

Acredita-se mesmo que o processo da aquisição de competências leitoras tem implicações directas no crescimento psicológico, e vice-versa, porquanto ler desenvolve cognitivamente o indivíduo e esse desenvolvimento cognitivo, por sua vez, favorece a capacidade da leitura. Autores e autoras há que vão ainda mais longe nas suas posições ao defenderem que, nos últimos anos a aprendizagem da leitura é um dos factores que mais tem contribuído para o desenvolvimento global do ser humano, de modo especial dos adolescentes (David & Koppenhaver, 1993).

O acto de ler, como processo dinâmico e activo, vai confrontando a criança com dificuldades que ela própria quer ver ultrapassadas. É com base neste conflito cognitivo, que obriga a criança a relacionar o desconhecido com o conhecido, aplicando-o a novas situações (Ferreiro & Teberosky, 1986), que se dá à progressão e o desenvolvimento na leitura<sup>7</sup>.

## 2.8. DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DA LEITURA

Muitas têm sido as tentativas para estipular níveis correspondentes ao processo que vai da leitura elementar, de iniciação à leitura activa, crítica.

---

<sup>7</sup> Há dois conceitos importantes no processo de desenvolvimento da leitura: a “zona de desenvolvimento potencial”, defendida por Vygotsky, e as “potencialidades infantis” ou “capacidades intelectuais inexploradas”, de que falava Piaget. Quer num caso quer noutro aumentam os ganhos quando os alunos são apoiados por sujeitos adultos

Weiss (1987) refere três estádios na aprendizagem da leitura<sup>8</sup>, enquanto Chall (1987) distingue seis estádios, a saber: 1) Pré-leitura; 2) decodificação; 3) fluência; 4) aprender algo de novo; 5) assumir pontos de vista múltiplos e 6) construir e reconstruir.

A cada um deles correspondem níveis escolares específicos, situando-se o indivíduo pré-adolescente sem dificuldades de leitura e de escrita entre o terceiro e o quarto nível, melhor dizendo, entre a fluência e o aprender algo de novo. Segundo Chall (1987), a fluência permite a concentração sobre o significado das palavras e a tentativa de interpretá-las, no contexto da frase em que ocorrem. Neste estádio a leitura é fluente e rápida. Quanto ao quarto estádio, é caracterizado pela fase designada por compreensão<sup>9</sup>. Ler torna-se, com efeito, um instrumento para a aquisição de saberes.

Pela leitura, os alunos aumentam o seu vocabulário, utilizando vocábulos em contextos diversificados, têm acesso a novas informações, ideias, valores e atitudes.

Gomes, J. (1996), faz referência, no seu trabalho, aos estádios de leitura estabelecidos por Filipouski. Para esta última autora, dos 8 aos 11 anos, a criança está na fase da leitura interpretativa. Nesta fase, assiste-se ao desenvolvimento da leitura pela capacidade de ler e compreender textos curtos e de leitura fácil, menor dependência da ilustração, orientação para o mundo da fantasia. A mesma autora clarifica ainda, que, na pré-adolescência, os alunos

---

<sup>8</sup> 1º estádio: (dos 2 aos 5-6 anos) descobrem que há sinais para representar palavras e que há uma relação entre o que dizem e o que está nos livros; 2º estádio: (dos 6-7 anos) começa a ler. Identifica o significado de cada palavra e adivinha com base nos conhecimentos que tem da escrita e da linguagem falada. Faz uso do método heurístico ao colocar hipóteses, fazer inferências e descobrir significados; 3º estádio: (a partir dos 7 anos) melhoram a leitura porque activam esquemas de memória que ajudam os alunos na compreensão das frases.

<sup>9</sup> A ajuizar pelos resultados de investigações, a componente compreensão está presente no processo ensino/aprendizagem da leitura desde o primeiro estádio. Chauveau (1990, *in* Raposo, C., 1992:26-28) afirma: "Não se pode reduzir o saber-ler de base a um saber-fazer instrumental ou a uma montagem de mecanismos sensoriais ou psicomotores. (...) Embora estes aspectos de aquisição da língua escrita sejam importantes não podem, contudo, levar a ocultar a dimensão cognitiva e psicolinguística do saber-ler de base.(...) Para se tornar leitor é preciso que o aprendiz-leitor seja, simultaneamente, um pesquisador de sentido e um pesquisador de código".

e as alunas ganham competências para ler textos cada vez mais extensos e complexos e dão os primeiros passos na leitura crítica, caracterizada pela capacidade de assimilar ideias, confrontá-las com a experiência do eu-leitor e reelaborá-las em confronto com o material de leitura.

Chegados ao 5º ano de escolaridade, os alunos procedem a uma mudança na orientação das suas leituras: para os indivíduos pré-adolescentes, ler não é um conteúdo *per si*, mas é essencialmente um veículo de aprendizagem. Neste sentido, defendem alguns autores que se deixa de aprender a ler para se passar a ler para aprender (Sim-Sim, 1994).

Esta passagem, que exige da escola a responsabilidade de apetrechar os pré-adolescentes com os requisitos necessários a aquisição de competências de leitura, corresponde a uma fase psicológica que assenta no gradual alicerçar do pensamento em hipóteses, em operações formais, factores essenciais para o amadurecimento das competências de compreensão dos textos lidos e recordação dos conteúdos académicos.

Estudos recentes sobre o desempenho de leitura dos alunos pré-adolescentes têm demonstrado que, à semelhança do restante processo de desenvolvimento, estes não se encontram todos ao mesmo nível de leitura precisamente porque o seu passado e presente não são iguais.

## **2.9. LEMOS PARA QUÊ? O QUE É SER COMPETENTE EM LEITURA? O QUE É UM LEITOR COMPETENTE?**

Na Conferência de abertura “Ler +” organizados pelo Centro de Formação, em 11 de Outubro de 2008, a Profª Drª Maria da Graça Sardinha referia-se à competência da leitura de modo seguinte “O leitor competente será aquele que tem capacidade de compreender e interpretar mensagens, de interagir com o texto de modo a poder opinar sobre aquilo que lê.

É evidente que esta competência (adianta a autora) não se relaciona exclusivamente com a aprendizagem da leitura. Requer prática, tempo e só atinge pela emoção.

Mas para que esta emoção se desencadeie e se cultive teremos, na opinião da autora, de fazer da leitura um projecto de vida.

Durante a nossa vida lemos por razões diversas:

- Para termos opinião formada acerca de qualquer assunto. Para sermos críticos e interventivos na sociedade a que pertencemos. (Sardinha, 2007)
- Para matarmos a forma do imaginário com o qual vivemos toda a vida e que se desencadeia logo na primeira infância. (Sardinha, 2008)
- Para nos deixarmos seduzir pelos clássicos. Estes fazem parte da nossa história, da nossa identidade. (Sardinha, 2008)
- Para desenvolvermos a nossa linguagem.
- Para adquirirmos competência comunicativa.
- Lê-se pela sedução da estética do prazer e do belo. (Azevedo, 2006)
- Pela liberdade de expressão que durante anos não foi possível no nosso país. (Sardinha, 2008)
- Lê-se pela exercitação da nossa memória. São vários os estudos que revelam que a memória quando não é “trabalhada” tende a morrer.
- Lê-se pela beleza e riqueza da interflexibilidade porque, como refere Jorge Luís Borges em a Biblioteca de Babel, os livros são pólos de referência e sabedoria. Todavia, não há livro único. Assim diz o autor (cit. Sardinha, 2008) teremos de recorrer a um método regressivo: Para se localizar o livro A consultar o livro B; para se localizar o livro B consultar o livro C; para se localizar o livro C consultar o livro D e assim sucessivamente até ao infinito!

Mas também se lê por razões profissionais como aliás é o caso da escola. Porém saberá a escola atribuir à leitura a transversalidade que esta exige?

Sabemos que a leitura está presente em todas as tarefas do nosso quotidiano quer na escola, quer para além desta. Deste modo, cabe nesta parte do nosso trabalho uma reflexão acerca da transversalidade da leitura. Antes,

porém, vejamos a diferença entre um leitor competente e um leitor não competente.

O leitor competente entende que o objectivo da leitura é construir significado.

O leitor pouco capaz não consegue extrair o significado do texto.

O leitor competente activa os seus conhecimentos de base, centra a atenção nos recursos cognitivos, avalia o significado construído e, em simultâneo, extrai e prova inferências à medida que supervisiona o processo anterior.

Quanto ao leitor pouco competente, todo o movimento anterior se resume a um conjunto de saltos que frequentemente não vai além da superfície do texto.

O leitor competente consegue uma relação dialógica entre funções e estratégias. (Sardinha, 2005)

Swaby (cit. Sardinha, 2005), apontou cinco factores que, ao conjugarem-se, podem ser responsáveis pelas dificuldades sentidas pelos leitores pouco hábeis. Pela pertinência dos mesmos, e na sequência da distinção entre leitores hábeis e não hábeis, cabe-nos enumerá-los:

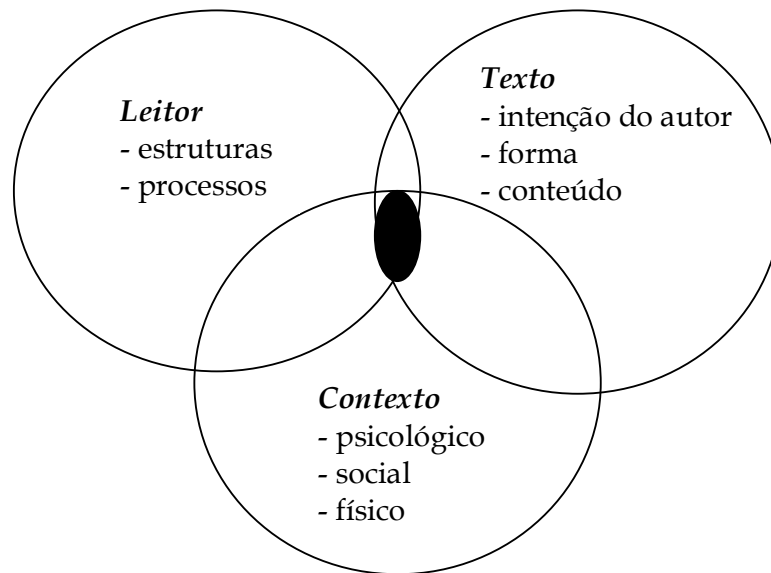
- Factor constitucional
- Factor intelectual
- Factor ambiental
- Factor emocional
- Factor educacional

Rematamos com Milaret (cit. Sardinha, 2007), para quem a fruição e o prazer da leitura são fundamentais na formação do leitor competente, cabe à escola a formação dos mesmos.

Mas, como já referimos não há leitura sem compreensão.

Actualmente para além do papel do leitor, outros factores estão em interacção.

O Modelo de Giasson é ilustrativo da interacção que o processo de leitura exige.



**Figura 1 - Modelo contemporâneo da compreensão na leitura**  
(In Giasson, 2000:21)

A compreensão da leitura, segundo Giasson, envolve mecanismos físicos, psicológicos, sociais e contextuais, que se posicionam interligados segundo o modelo aqui representado (fig 1).

Assim o leitor interage com as suas próprias estruturas e adota os seus processos e estratégias de acordo com os seus conhecimentos ou pré-requisitos, cuja atitude pode ser semelhante para textos diferentes.

No texto é relevada a importância da intenção do autor, a forma e o seu conteúdo.

Claramente esta é uma situação em que se demonstra a necessidade de diferenciar o que é questionar um texto para lhe construir o sentido, em vez de o decifrar.

Para isso Giasson enumera três tipos de contexto: o contexto psicológico, o contexto social e o contexto físico.

Estes contextos interligam-se e podem ser decisivos para criar o gosto pela leitura.

- Porque queremos, gostamos e devemos ler - **Contexto psicológico**
- Interação com Colegas, Professores e Família - **Contexto social**

- Horas e local dedicados à leitura - **Contexto físico**

O acto de comunicar através da leitura, e para que haja efectivamente compreensão do texto escrito, diz-nos o autor que são necessárias três variáveis:

- O leitor munido de objectivos para a leitura
- O texto contendo as ideias do autor
- O contexto composto de elementos influentes na leitura

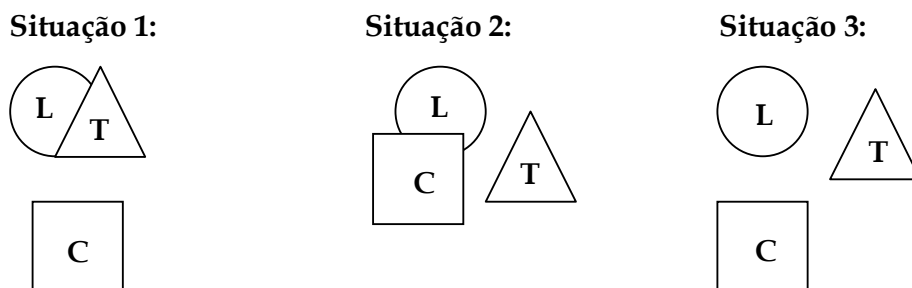
É também importante ressaltar a interactividade entre a compreensão do texto, as componentes necessárias e uma boa leitura, variando de acordo com o grau de relação entre si.

Quanto maior interligação houver entre as componentes, melhor será o nível de compreensão. Giasson apresenta algumas situações possíveis de relação entre as variáveis - leitor, texto e contexto - que dificultam a compreensão do texto.

Podemos observar três situações:

- 1º- O texto corresponde ao nível de habilidade do leitor, mas o contexto é desajustado;
- 2º- O contexto é adequado, mas o texto não está de acordo com as suas capacidades;
- 3º- Não há nenhuma relação entre as variáveis: o leitor lê um texto que não está ao seu nível e também o contexto da leitura é inadequado.

Podemos esquematizar estas situações:



**Figura 2 - Relações entre as variáveis leitor, texto e contexto**  
(In Giasson, 2000:23)

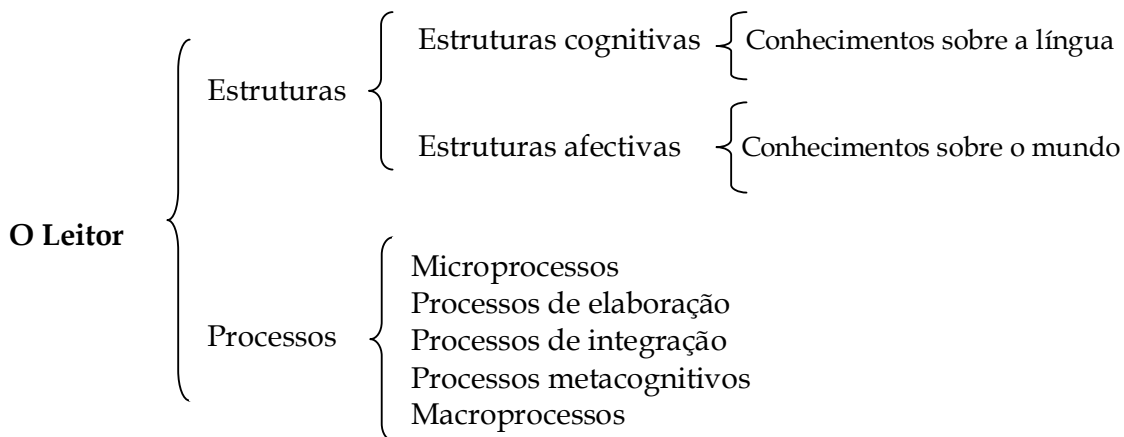
A abordagem do texto e a sua compreensão, apoiam-se num processo de questionamento, completamente diferente da decifração.

É por isso que a situação ideal para o processo de compreensão da leitura a indissociabilidade entre as três variáveis, descritas anteriormente.

A mensagem escrita do autor como emissor, e o texto escrito desempenham um papel fundamental na transmissão da informação, pois o autor na sua intenção de informar dizendo algo com sentido, leva o leitor a interagir com o texto, permitindo-lhe a construção de um significado viável.

Quanto ao leitor, a autora dá-nos uma visão detalhada do seu papel. Assim, o leitor aborda o texto com as suas estruturas e processos que a figura seguinte apresenta. (fig. 3)

Embora já tivéssemos feito referência aos mesmos, entendemos colocá-los novamente de acordo com o modelo apresentado.



**Figura 3 - As componentes da variável leitor**

## CAPÍTULO II

### 1. LEITURA E TRANSVERSALIDADE

Antes de mais parece-nos pertinente identificar alguns conceitos:

- Transversalidade
- Multidisciplinaridade
- Interdisciplinaridade
- Transdisciplinaridade

Segundo Piaget, as relações entre as disciplinas podem se dar em três níveis: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Na multidisciplinaridade, recorremos a informações de várias matérias para estudar um determinado elemento, sem a preocupação de interligar as disciplinas entre si.

Assim, ao analisar uma pintura renascentista, podemos usar dados vindos da História, da Química e da Educação Artística. A História conta, por exemplo, quando foi o período chamado Renascimento. A Química descreve a composição do material usado na pintura. A Educação Artística lida com seus aspectos estéticos – as cores usadas, a disposição dos elementos na tela e daí por diante.

Neste caso, cada matéria contribuiu com informações pertinentes ao seu campo de conhecimento, sem que houvesse uma real integração entre elas. Essa forma de relacionamento entre as disciplinas é a menos eficaz para a transferência de conhecimentos aos alunos.

### **1.1. CONCEITO DE TRANSVERSALIDADE**

No Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa a transversalidade é definida como o “carácter do que atravessa ou está colocado perpendicular ou transversalmente” e “carácter do que é colateral, do que não é em linha recta”.

A transversalidade pode ser entendida como uma forma de organizar e gerir o currículo em torno de competências e saberes multidisciplinares, centrados em projectos que atravessam várias áreas curriculares, exigindo o contributo de equipas docentes. Em vez da tradicional dispersão curricular pelas disciplinas, opta-se por uma organização do currículo em torno de um conjunto de saberes e competências. Uma tal organização pressupõe a criação de equipas docentes e uma organização curricular em torno de projectos transdisciplinares. Exige, também, novos modos de ensinar e novos modos de avaliar.

Em conclusão, é possível e desejável reforçar a transversalidade no currículo. O reforço não se faz pela adição de novas parcelas ou de novos espaços onde se faça transversalidade.

O reforço faz-se organizando o currículo em torno de projectos transdisciplinares que sejam espaços de confluência e de cruzamento de vários saberes. Esse cruzamento exige uma nova maneira de ensinar e uma nova maneira de avaliar.

Essa nova maneira de ensinar pressupõe a criação de equipas docentes que trabalhem em conjunto e que ajudem aos alunos a conceber e a realizar projectos. Também, avaliar passa pela exibição pública de trabalhos e relatórios e pela realização de portfólios, a par, claro, dos tradicionais testes escritos.

### **1.2. TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA**

A transversalidade da língua portuguesa, isto é o facto de o português ser a língua veicular na generalidade das aprendizagens escolares – língua de

escolarização -, obriga a um trabalho com, e sobre esta língua em todas as disciplinas do currículo escolar. A relevância deste facto está consagrada no sistema educativo português desde 1992, no Ensino Básico, e desde 1994 no Ensino Secundário. Tal inovação foi formalmente introduzida, todavia parece não estar ainda generalizadamente implementada. Um bom nível de compreensão da leitura de textos resulta da confluência de quatro vectores (Sim Sim, 2007):

- A eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras)
- O conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical)
- A experiência individual de leitura
- As experiências e o conhecimento do mundo por parte do leitor

O objectivo do ensino da compreensão de leitura é o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura. A rapidez de leitura envolve o reconhecimento instantâneo de palavras, libertando a atenção e a memória para a recuperação do significado da frase e do texto, permitindo o treino da leitura expressiva. Um leitor fluente reconhece as palavras automaticamente e sem esforço, agrupa-as acedendo rapidamente ao significado de frases e conteúdos.

Esta competência é tão necessária quanto fundamental à compreensão das várias áreas curriculares, pois tem de existir uma relação profunda entre o domínio da língua que usamos para comunicar, as experiências que vivenciamos e o conhecimento que temos sobre o mundo e sobre a vida. Ao falarmos sobre o que experienciamos, convocamos o nosso conhecimento linguístico para nos expressarmos, clarificando a forma como organizamos o que sabemos e pensamos nas várias disciplinas.

A compreensão do que lemos depende muito do que já sabemos sobre o assunto a ler. A escolha das estratégias de leitura apropriadas para o objectivo pretendido e para o tipo de texto a ler são igualmente importantes na compreensão obtida. Quanto mais diversificadas forem as estratégias de abordagem do texto por parte do leitor, maior será a capacidade da compreensão da leitura.

A leitura silenciosa é extremamente importante para o desenvolvimento do pensamento do aluno porque, sem a obrigação de proferir as palavras em voz alta fica mais livre para captar o sentido daquilo que lê, mecanismo essencial para a transversalidade da leitura.

O ensino da compreensão de textos implica que os alunos sejam familiarizados com tipos variados de textos e lhes sejam ensinadas estratégias específicas para abordagem de cada tipo textual:

- Informativos (artigos, temáticos, notícias...)
- Ficção narrativa (histórias, textos de teatro...)
- Poesia
- Textos instrucionais (receitas, instruções para acção...)
- Biografias
- Textos epistolares (cartas pessoais, recados, e-mails...)
- Listagens (texto não compositivo...)

Deverá ser objectivo dos processos de ensino/aprendizagem desenvolver competências em todos os domínios, visando a formação de cidadãos críticos e actantes, capazes de resolver problemas através de um agir informado por valores, que se traduz na reconfiguração do *saber ser*. (Delors, 1996)

Neste contexto, o saber ler é uma competência exigida pela vida pessoal e social, já que a leitura é muito relevante para a compreensão da realidade.

Sendo uma competência que contribui decisivamente para moldar a nossa memória colectiva e para garantir o exercício de uma cidadania responsável e activa, é uma das preocupações centrais da política educativa portuguesa.

Urge ultrapassar abordagens da leitura obsoletas e trabalhar a capacidade de extrair informação relevante de textos escritos, para que a leitura seja um instrumento de aprendizagem transversal ao longo da vida e não se reduza a uma aprendizagem escolar. É fundamental que o leitor adquira velocidade e profundidade na compreensão de informação escrita e que desenvolva técnicas de consulta e estratégias de leitura diversificadas conforme os fins a que se destinam.

De igual forma, dever-se-á repensar o papel dos manuais escolares de Língua Portuguesa no desenvolvimento de competências transversais ao nível da compreensão na leitura.

### **1.3. MULTIDISCIPLINARIEDADE**

Este conceito refere-se a um conjunto de disciplinas a serem trabalhadas simultaneamente, sem fazer aparecer as relações que possam existir entre elas, destinando-se a um sistema de um só nível e de objectivos únicos, sem nenhuma cooperação. A multidisciplinaridade corresponde à estrutura tradicional de currículo nas escolas, o qual se encontra fragmentado em várias disciplinas.

De acordo com o conceito de multidisciplinaridade, recorre-se a informações de várias matérias para estudar um determinado elemento, sem a preocupação de interligar as disciplinas entre si.

Assim, cada matéria contribuiu com informações próprias do seu campo de conhecimento, sem considerar que existe uma integração entre elas. Essa forma de relacionamento entre as disciplinas, é considerada pouco eficaz para a transferência de conhecimentos, já que impede uma relação entre os vários conhecimentos.

Segundo Piaget, a multidisciplinaridade ocorre quando "a solução de um problema torna necessário obter informação de duas ou mais ciências ou sectores do conhecimento sem que as disciplinas envolvidas no processo sejam

elas mesmas modificadas ou enriquecidas". A multidisciplinaridade foi considerada importante para acabar com um ensino extremamente especializado, concentrado em uma única disciplina.

A origem da multidisciplinaridade encontra-se na ideia de que o conhecimento pode ser dividido em partes (disciplinas), resultado da visão cartesiana e depois cientificista na qual a disciplina é um tipo de saber específico e possui um objecto determinado e reconhecido, bem como conhecimentos e saberes relativos a este objecto e métodos próprios. Constituiu-se, então, a partir de uma determinada subdivisão de um domínio específico do conhecimento. A tentativa de estabelecer relações entre as disciplinas é que daria origem à chamada interdisciplinaridade.

#### **1.4. INTERDISCIPLINARIDADE**

Saber ler é fundamental em todas as áreas disciplinares do currículo. É desejável que as actividades que se desenrolam na disciplina de língua materna sejam ligadas com outros domínios como as Ciências, a História, a Matemática... Do mesmo modo, os conteúdos e as actividades de aprendizagem nas outras disciplinas deveriam ter em consideração a língua materna. Esta integração recíproca ajuda o aluno a transferir os conhecimentos, os métodos e as estratégias de um domínio para outro. As estratégias cognitivas subjacentes à compreensão da leitura são mais facilmente adquiridas e melhoradas se exercidas em domínio de saber onde a leitura e a escrita são usadas com finalidade, em que os alunos tenham a possibilidade de realizar experiências, usar instrumentos e manipular objectos.

Na interdisciplinaridade, estabelecemos uma interacção entre duas ou mais disciplinas.

O ensino baseado na interdisciplinaridade proporciona uma aprendizagem muito mais estruturada e rica, pois os conceitos estão

organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceptuais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas.

### 1.5. O ENSINO DA LÍNGUA NUMA PERSPECTIVA PLURI, INTER E TRANSDISCIPLINAR

A pluridisciplinariedade, interdisciplinariedade e transdisciplinariedade, fazem parte da construção do conhecimento, da epistemologia e do universo cognitivo íntimo do ser humano.

A criação das áreas curriculares não disciplinares e o reconhecimento da Língua Portuguesa como formação transdisciplinar no âmbito do Ensino Básico, constituem dois dos princípios orientadores do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, sendo particularmente favoráveis ao encetamento de experiências de ensino integrado.

A importância da leitura em todas as disciplinas é inquestionável. A capacidade para interpretar e compreender o material escrito é uma competência básica e essencial em todos os domínios. O valor potencial do uso da leitura em todas as disciplinas é adquirir compreensão acerca do mundo. **Ler para aprender.** Isto significa ler para encontrar informação, ler para rever e consolidar tópicos e conceitos, ler para saber como fazer algo, nomeadamente, resolver problemas matemáticos ou fazer experiências em ciências.

Os professores das várias disciplinas do secundário geralmente assumem que os seus alunos sabem como ler os livros e textos. Em certa medida isso é verdade, a maior parte dos alunos sabem ler, desenvolveram as competências básicas, mas não sabem usar a leitura para aprender os conteúdos das outras disciplinas. Por outro lado, as exigências das leituras no secundário são maiores, os textos são geralmente mais abstractos, densos, técnica e gramaticalmente complexos, o que levanta problemas de compreensão por parte dos leitores.

Os alunos que antes eram capazes de ler vários tipos de textos facilmente, quando confrontados com os textos do secundário sentem muitas dificuldades.

Para compreender estes textos, os alunos necessitam de ser iniciados, não só nos novos campos de conhecimento, mas também em como trabalhar com os manuais. Os alunos necessitam de desenvolver estratégias de exploração rápida do texto para obter a ideia geral (skimming) e de detecção (scanning) para localizar informação específica (usando os cabeçalhos, subcabeçalhos e outros recursos organizacionais).

A leitura e a escrita são instrumentos funcionais necessários na aprendizagem de todas as disciplinas. A transferência das competências e estratégias de compreensão de leitura para as outras disciplinas é fundamental. Herber (1970) denomina o processo de modificar ou transformar as competências para aplicar em situações diferentes daquelas onde foram aprendidas de “transformação horizontal”. A escola para promover o sucesso dos alunos deve fomentar o trabalho interdisciplinar. Os professores ao trabalharem em equipa numa perspectiva pluri, inter e transdisciplinar contribuem para a motivação e o desenvolvimento cognitivo, afectivo, pessoal e social dos alunos.

Assim, a língua materna não se confina a uma única disciplina, atravessa todo o currículo, daí a necessidade de ser objecto de reflexão nas outras disciplinas. Os professores devem contribuir para o desenvolvimento de leitores que transfiram as competências e estratégias de leitura para se informar e aprender em todas as disciplinas, sendo assim essencial, que todos os professores tenham conhecimento dos processos de compreensão da leitura independentemente, da disciplina que leccionam.

A língua é um instrumento de comunicação e, como tal, utilizado por todos os Professores das várias disciplinas que compõem os currículos. O Professor de Língua Portuguesa, nesse seu estatuto especial, tem as respectivas responsabilidades em relação à língua mas, todos os outros Professores a utilizam e devem ter um desempenho correcto e eficiente.

Como disse José Neves Henriques (in Boletim da Sociedade de Língua Portuguesa, nº 4, 5, 6 de 1987), no artigo *Todos os Professores são Professores de Português, quer queiram quer não*

“ (...) é obrigação de todos os professores e não só do de Português, olhar pelo bom uso do idioma e exigir dos alunos expressão linguística correcta (...). (...) cada disciplina tem o seu vocabulário próprio e a sua fraseologia própria, que devem ser ensinados com rigor pelo professor dessa disciplina (...)”

A interdisciplinariedade entre a disciplina de Português e as outras disciplinas é possível através da adopção da mesma finalidade: **tornar os alunos leitores independentes.**

Os problemas com leituras dos textos de várias disciplinas advêm, muitas vezes da incapacidade dos alunos compreenderem os padrões organizacionais e das estratégias adequadas à sua compreensão.

Quando um aluno lê um texto expositivo deve ser capaz de o identificar, de compreender as ideias principais, os detalhes relevantes, a organização do texto e identificar o tipo de texto.

## CAPÍTULO III

### 1. A DIDÁTICA COMO INTERFACE DE SABERES

Ao escolhermos este tema para a dissertação que pretendemos elaborar, e cujo tema é a Transversalidade da Língua Materna nas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar dos alunos do Ensino Básico, não podíamos deixar de dedicar um capítulo à problemática da Relação Didáctica, também ela transversal em todo o processo educativo dos alunos.

A minha experiência como Professora do Ensino Básico reforça a minha convicção de que a Relação Didáctica é um pilar fundamental para a interpretação do contexto escolar, e nele actuar com sagesa, pois aliar a virtude à sabedoria será obra do educador integral. Por isso afirmamos que, para o sucesso e eficácia da aprendizagem, é necessário o domínio e a compreensão da Língua. Para o ensino, para a transmissão do saber ou para a captação da aprendizagem, a Relação Didáctica é de grande importância como adiante tentaremos demonstrar.

#### 1.1. A RELAÇÃO DIDÁTICA COMPLEXA

Não se pode separar o desenvolvimento humano da noção de estrutura do sujeito.

O desenvolvimento humano não é mais que a evolução progressiva da estrutura do sujeito no tempo, através de diferentes estádios de diferenciação dentro de um determinado número de princípios:

- do simples para o complexo
- do geral para o específico
- do sensório - motor para o operatório

É por isso que a **RELAÇÃO DIDÁCTICA** eficiente exige **conhecimento** da estrutura do sujeito.

Há diferentes tipos de estruturas: lógico-matemáticas, físicas, químicas, biológicas, sociológicas, linguísticas, etc...

Importa, por isso, conhecer a estrutura do sujeito e educar, enquanto sistema de transformações. Por isso, queremos também referir-nos à estrutura da sua personalidade que se constrói ao longo do seu desenvolvimento no tempo, de um modo progressivo, diferencial e globalizante que possibilita e legitima, a divisão do desenvolvimento em estádios ou fases mais ou menos estruturadas e específicas.

A **RELAÇÃO DIDÁCTICA** exige também **conhecimento** do desenvolvimento humano nos seus diferentes aspectos: físico, psíquico e cultural, tendo em conta ainda os diferentes estádios - sensorio-motor, operações concretas e operações formais.

A importância da **observação** é fundamental na relação porque através da observação se pode conhecer, educar, recuperar e orientar.

A observação deve ser uma componente contínua na **RELAÇÃO DIDÁCTICA** na medida em que, permite pelos sucessivos “feedbacks” ou retroacções, introduzir reajustamentos na acção pedagógica, fornecendo ao educador a possibilidade de melhor atingir os objectivos educacionais.

Muitas vezes essa observação necessita de ser feita à luz e outros dados, como por exemplo testes, e neste caso será necessária a intervenção do Psicólogo ou de Apoios Educativos Especiais.

A **motivação** é também um factor importante a considerar na **RELAÇÃO DIDÁCTICA**.

A motivação é tanto um efeito como uma causa da aprendizagem e deve elevar ao máximo o impulso cognitivo, por meio da activação da curiosidade intelectual.

Devem ter-se em conta as mudanças de desenvolvimento dos sujeitos e as suas diferenças individuais por forma a estabelecer tarefas adequadas, pois nada prejudica mais a motivação do que constantes fracassos e frustrações.

A **procura** e a **avaliação** são indissociáveis numa **RELAÇÃO DIDÁTICA**.

A procura de pontos de ancoramento para os alunos fazerem determinadas aprendizagens tem de ter perfeita correspondência aos pré-requisitos e às representações que os alunos possuem mesmo antes de iniciarem um processo de aprendizagem formal.

Aliás, o assunto relacionado com os pré-requisitos e as representações dos alunos, vai ser tratado mais adiante quando falamos da **RELAÇÃO DIDÁTICA CONFLITUOSA**, pelo que agora apenas falaremos da importância da **avaliação** na **RELAÇÃO DIDÁTICA**.

A função da avaliação como instrumento de retro-alimentação, de diagnóstico e de regulação do processo ensino/aprendizagem é naturalmente a melhor forma de recolher informação.

A sua função de regulação quer na perspectiva neo-behaviorista - saber se o que se aprendeu está consolidado; quer na perspectiva cognitivista - saber se o processo de aprendizagem está a decorrer por forma a conseguir passar-se para a fase seguinte, é, sem dúvida, o grande sentido da avaliação autêntica que significa avaliar tudo, em vários momentos e em várias situações.

A **RELAÇÃO DIDÁTICA** não pode ignorar estas funções da avaliação bem como tudo o que atrás se disse e à frente se dirá.

## **1.2. A RELAÇÃO DIDÁTICA DINÂMICA**

É corrente dizer-se, e hoje em dia cada vez mais, que os problemas da Escola são os problemas da família e os problemas da família são os problemas da sociedade. E Porquê?

Porque tanto os educandos, como os educadores levam para a escola e, mais concretamente, para a sala de aula os seus próprios problemas familiares,

que por sua vez reflectem os problemas de uma determinada sociedade, os quais condicionam, não apenas a dinâmica da interacção do processo de Ensino/Aprendizagem mas também o desenvolvimento mútuo dos seus próprios agentes e participantes.

De facto, a Escola como comunidade educativa, é extremamente sensível e, em certa medida, vulnerável à problemática, às preocupações, aos conflitos, às contradições e até às situações mais ou menos dramáticas que acontecem no seio das famílias daqueles que dela fazem parte.

Não podemos deixar de considerar a família como um dos principais factores de intervenção e de influência no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

As expectativas da família em relação aos filhos depende das características sócio-económicas e sócio-culturais.

As famílias socialmente desfavorecidas exprimem expectativas que se situam aquém das capacidades escolares dos seus filhos. Pelo contrário, as famílias socialmente favorecidas, visam objectivos mais elevados.

Para os meios favorecidos, o docente é o agente de transformação da criança, aquele que orienta a sua acção, aquele que faz passar da intenção à acção.

Para os meios desfavorecidos, o docente é aquele que comunica um saber necessário a uma progressão, que sanciona a aprendizagem pela certificação ou pelo diploma. Mais, preferem que o docente estabeleça uma relação directiva com a criança e que as regras da relação sejam explícitas.

Além disso eles, hoje, procuram as causas do insucesso escolar no funcionamento pedagógico e, nomeadamente no modo de comunicação pedagógica usada pelo docente.

Pelo contrário, as classes socialmente favorecidas preferem um clima liberal no plano cultural pois a própria família encoraja a expressão de sentimentos e opiniões de criança, por forma a levá-la a participar em certas decisões.

Segundo Marcel Postic, “a tónica está colocada nas comunicações, nas permutas, no valor das diferenças de opinião, na utilização do erro na aprendizagem, no desenvolvimento da personalidade, na responsabilidade no seio da vida social”.

Grande parte dos problemas do educando, de definição dos objectivos, do educador, da escolha da estruturação das tarefas da sala de aula e de outros espaços pedagógicos, da escola, da família estão ligados ou reflectem, em boa medida, as possibilidades e as dificuldades, os problemas e as contradições da sua envolvente - a **sociedade**.

Assim como a escola e a família recebem a ressaca das possibilidades e das dificuldades dos problemas, dos conflitos e das contradições de um determinado tipo de sociedade, esta recebe também a ressaca, mais ou menos directa de outros modelos sociais, da comunidade internacional, com costumes, tradições, valores, ideologias políticas, perspectivas e estados de desenvolvimento diferentes.

Estes diferentes modelos sociais com filosofias, atitudes e comportamentos diversificados perante os grandes problemas da vida, entram rapidamente em contacto uns com os outros através da força poderosa dos meios de comunicação dos nossos dias, e tão rapidamente se dá esse fenómeno que não deixa lugar a assimilação e a acomodação dos respectivos esquemas de um modo consciente e responsável.

Para além dos pontos já citados anteriormente, pareceu-nos também um ponto importante a referir na relação didáctica dinâmica - **OUTROS**. De entre esses “outros” quero salientar a Fascinação como um factor importantíssimo na **RELAÇÃO DIDÁCTICA** porque, quando o Professor consegue apresentar a matéria, de tal modo, que crie fascinação, ele leva os seus alunos a estudar, não por serem obrigados, mas porque querem e gostam.

Mas, há que ter em conta que a criança pode estar fascinada pela matéria de ensino e seus conteúdos, pode sentir o calor da relação com o Professor ou

com os seus pais, mas o caminho da aprendizagem é sempre difícil, e há muitas vezes obstáculos a vencer e depressões a ultrapassar.

Pode o Professor ter demonstrado esperança num aluno, mas, se essa esperança não é transmitida nesses momentos de depressão pode dar origem à desistência em prosseguir.

Não podemos também descurar o facto de muitas das nossas crianças chegarem à escola cheias de medo ou de solidão ou de fome ou de dor, ou então são crianças insolentes, mimadas, sem hábitos de trabalho, nem disciplina interior.

É fundamental que o Professor, para a criança que sofre, saiba ser compreensivo. Pelo contrário, nos casos em que o comportamento do aluno faz sofrer os outros, o professor deve fazer ver ao aluno, claramente e com indignação, o efeito do seu comportamento.

Todo este comportamento que envolve a Fascinação, a Esperança, o Encorajamento, a Compreensão e o Respeito, promove o **crescimento** sem passar pela confrontação ou abandono, pela imposição ou submissão, dando lugar à **autonomia** que desemboca na colaboração e no **amor**.

O elemento importante a considerar também na RELAÇÃO DIDÁCTICA é o **educando**.

Ele não é apenas um factor entre outros, um agente que condiciona o processo educativo, é antes o destinatário a quem ele se dirige primordialmente.

É o educando, o aluno, que está em situação de desenvolvimento e de aprendizagem; é em função dele que se devem definir os objectivos, estruturar a acção do educador, as tarefas, as estratégias, os materiais, os equipamentos e os espaços pedagógicos. Por outras palavras, é em função de educando que o ensino e a escola devem ser concebidos e organizados.

Para que assim aconteça é necessário pensar no educando, tê-lo bem presente na sua realidade concreta, na estrutura da sua personalidade, que se encontra num determinado estágio de maturação física, biológica, psicomotora, no estágio de desenvolvimento dos seus processos cognitivos, linguísticos,

afectivos e de relacionamento social. Numa palavra, é preciso ter presente a globalidade do seu ser nas manifestações do seu comportamento e nas atitudes que revela sobre a sua vida.

O educando envolve todos os agentes, espaços e materiais pedagógicos que, de uma forma ou de outra intervêm na **RELAÇÃO DIDÁCTICA**.

É o educador um elemento importante da Relação Dinâmica quando utiliza objectivos como linhas orientadoras da sua actividade (e não apenas como mandamentos a cumprir), se ao derivar de níveis mais gerais, as chamadas finalidades e metas da educação, se utilizar os objectivos de desenvolvimento (a atingir apenas por alguns alunos), a par de objectivos mínimos (a atingir por todos os alunos), se estiver aberto para os objectivos não previsíveis e conseqüentemente, não planificados e se, ao definir os objectivos atender a vários níveis de capacidades (conhecimento, pré-requisitos, aplicação etc., e incluir os vários domínios cognitivo, afectivo, psicomotor e outros) e ainda, se souber utilizá-los como um todo estruturado e estruturante da sua actividade de mediador, entre o saber a transmitir e o educando a desenvolver.

As **tarefas** de aprendizagem são muito diversas, sendo a sua finalidade, ajudar a desenvolver no educando as capacidades que lhe permitem ser capaz de entrar numa relação pessoal e realista com o meio em que vive.

As tarefas, como é óbvio, prendem-se com os objectivos, pois é através das tarefas de aprendizagem que os alunos desenvolvem as capacidades necessárias para os atingir.

As tarefas devem ser sequenciadas e exequíveis para não resultarem em frustração para os alunos. Além disso devem ser funcionais e susceptíveis de serem percebidas pelos educandos, como dignas de interesse e aplicáveis à sua vida.

Para levar a bom termo a sua missão, o **educador**, independentemente do modelo da sua actuação, tem de ser competente na sua especialidade, para ensinar correctamente os conteúdos programáticos da disciplina ou disciplinas que lecciona, e os domínios das Ciências da Educação. Além da competência

dos domínios da especialidade, da psicopedagogia e da didáctica, o educador deve possuir também uma estrutura mais ou menos equilibrada e sensível.

A sua maneira de ser, a sua mentalidade, os seus estados afectivos, os seus interesses, uma determinada concepção de si mesmo e do mundo que o rodeia, têm sobre os alunos uma grande influência.

É de primordial importância a influência do educador no desenvolvimento e na aprendizagem e por conseguinte em toda a dinâmica da escola e do processo educativo.

A **turma** é constituída por um determinado número de alunos que de forma muito rápida estabelecem entre si uma rede de relacionamentos muito concretos, de simpatia, antipatia, de indiferença, de ambivalência, que estarão na base das suas atitudes e dos seus comportamentos de aprovação, de aceitação, de rejeição, de oposição, de agressividade, de menosprezo e de indecisão.

A sala de aula é o espaço pedagógico da turma. É o lugar em que todos os seus elementos, os alunos, se encontram em gestação educativa através da interacção do desenvolvimento e da aprendizagem. É neste sentido que podemos dizer que a sala de aula é o espaço por excelência da escola, porque é neste espaço que acontece a educação, a construção humana, não só do educando como do educador, visto que educar é antes de mais educar-se.

A **escola** deve reflectir uma imagem autêntica de tudo aquilo que encerra e de todos aqueles que a integram.

Ela tem uma influência decisiva, não obstante a enorme concorrência da escola paralela, dos mass-média, não só no desenvolvimento e na aprendizagem dos educandos e dos educadores, mas também na sua própria transformação e na transformação da sociedade em que ambos estão inseridos.

### 1.3. A RELAÇÃO DIDÁCTICA CONFLITUOSA

O **Sistema Educativo** constitui o quadro de referência indispensável à concepção de currículos e programas na medida em que fornece os princípios orientadores de filosofia e política educativa, propõe as finalidades gerais da educação, apresenta a sua organização geral e define as suas características estruturais - *Macroestrutura*.

Ao mesmo tempo que o sistema educativo constitui o horizonte referencial do currículo, pela orientação que lhe imprime, ele define também, factores que enquadram a sua elaboração e implementação. Factores esses que se referem principalmente à organização do processo Ensino/Aprendizagem nas escolas - *Mesoestrutura*.

Não podemos esquecer que qualquer sistema educativo constitui o horizonte referencial do currículo, pela orientação que lhe imprime, ele define também, factores que enquadram a sua elaboração e implementação. Factores esses que se referem principalmente à organização do processo Ensino/Aprendizagem nas Escolas - *Mesoestrutura*.

Não podemos esquecer que qualquer sistema educativo representa pela sua própria natureza, o processo permanente e diversificado de formação dos membros da sociedade; ele define as estruturas, vias e métodos de consecução dessa formação.

É na sala de aula que esse processo de formação se inicia, tendo em conta que o desenvolvimento e a aprendizagem se façam de um modo mais individualizado, sem esquecer a sua dimensão colectiva - *Microestrutura*. Os planos curriculares devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis, integrando componentes de índole regional e local, justificadas, nomeadamente, pelas condições sócio-económicas e localização geográfica.

Se a escola como instituição de origem urbana, usa um código que coloca em desvantagem e dificulta a aprendizagem das crianças de uma outra origem, natural será que em zonas de forte predominância rural, com características

culturais específicas, estas sejam tidas em conta na constituição de um código escolar mais inteligível e mais facilitador da sua aprendizagem. Por outro lado, tendo em conta as disparidades dos materiais de aprendizagem que tantas vezes separam as escolas das zonas urbanas das zonas rurais, a utilização de recursos naturais e culturais locais, é um meio, tantas vezes esquecido de compensar esse desequilíbrio.

A ligação curricular à cultura local não pode, porém, esquecer que a situação de dependência cultural pode conduzir a uma auto-desvalorização da cultura própria, e que, por essa razão, a escola poderia estar a preparar graduados que, aos seus olhos e aos olhos de muitos, passariam a ser cidadãos de segunda.

O ensino deverá ser orientado no sentido da valorização da cultura própria num contexto pluricultural; no sentido da secundarização daquilo que no sistema escolar é "qualidade" aleatória de uma determinada origem cultural e no sentido de uma rigorosa exigência de objectivos qualitativos, esses sim, nacionalmente definidos e, de natureza eminentemente processual.

O **saber do aluno** não é mais do que o saber anterior à aprendizagem, isto é, as representações não são mais do que um longo trabalho de estruturação e maturação efectuado pelo sujeito-aluno.

Tem as origens mais variadas:

- meio familiar
- sócio-cultural
- mass-média
- experiências do sujeito

É a partir das representações que nós fazemos os nossos juízos de valor, mas não podemos esquecer que as representações só são racionais pela via científica.

Não podemos por isso deixar de ter em conta os conhecimentos prévios que os alunos possuem, e, particularmente as suas concepções alternativas.

São estas concepções que influenciam as observações e interpretações que fazem nas aulas.

Cabe ao aluno a construção das novas ideias, o que implica que o aluno recorra aos seus esquemas para enfrentar uma situação que tenta compreender.

O aluno não se limita a acumular passivamente as informações. Ele tem um papel activo, determinado pelo seu quadro referencial teórico, no processamento da experiência e da informação.

As novas ideias não são acrescentadas às velhas mas interagem com elas requerendo alteração de ambas, de modo a que a aprendizagem seja assimilada.

Nos primeiros contactos com os alunos na sala de aula, um professor muito rapidamente começa a ter uma ideia dos seus alunos, da sua turma.

Esta ideia - **saber do professor**, ainda que bastante vaga no início, apresenta-se de uma maneira mais ou menos explícita através de imagens, de representações.

Embora comecem por ser gerais e um tanto ou quanto imprecisas, a pouco e pouco, elas vão-se particularizando, individualizando, personalizando, ganhando em consistência e precisão. Através da construção ou formação destas imagens o professor exprime uma certa opinião dos seus alunos, construindo essas imagens e essas representações a partir da sua maneira de ser, de conhecer e de sentir; a partir das suas concepções, dos seus esquemas mentais e afectivos, da sua escala de valores e de interesses.

Estas imagens e representações são altamente condicionadas pelas opiniões e juízos que os colegas fazem dos mesmos alunos, por ideias políticas, concepções morais e crenças religiosas, para não falar já da sua situação ou dos seus problemas familiares.

A sua importância é de tal ordem que, segundo elas se formam de um modo ou de outro, podem condicionar por inteiro no sentido positivo ou negativo, todo o processo educativo e conseqüentemente não apenas o desenvolvimento e a aprendizagem do educando, mas também o desenvolvimento do educador e da própria escola na sua missão educadora.

O professor é ainda detentor do conhecimento científico.

Ele tem que ser competente na sua especialidade para ensinar correctamente os conteúdos programáticos das disciplinas que lecciona, e no domínio das ciências sociais, pois, sendo a aprendizagem um processo cumulativo, sequencial e hierárquico, é fundamental, segundo Ausubel, que o professor seja detentor dos conhecimentos dos alunos— pré-requisitos, para que, ao organizar a matéria a ensinar, o faça de uma forma lógica, e ao apresentá-la ao aluno, a saiba relacionar com os conhecimentos que este já possui, de tal forma que ele possa perceber o que está a aprender e integre os novos conhecimentos na sua estrutura cognitiva existente, tal como pressupõe a Metodologia Concepcional.

O **conhecimento científico** é um dos condicionantes da **RELAÇÃO DIDÁCTICA**.

É à volta do saber que se articulam os aspectos formativos e os aspectos sociais do desenvolvimento do aluno visados pela intervenção do agente educativo.

Pela mediação do saber estabelece-se o contacto entre aquele que detém o saber e recebeu a delegação social para o transmitir, e aquele que o deve adquirir.

A **RELAÇÃO DIDÁCTICA** torna-se então a charneira dos planos pedagógico, político, social e psicológico.

O saber, que é objecto de transmissão intencional, não é um saber qualquer, mas um saber que uma dada sociedade considera útil para a sua preservação e consecução dos seus fins. Trata-se portanto de um saber socialmente determinado, quer nos seus conteúdos, quer nas suas formas consideradas válidas da sua transmissão, quer ainda nas condições estipuladas para o seu acesso e utilização.

Assim, dependerá da concepção que cada sociedade, num determinado momento histórico, tem do saber, e da sua função social, da valorização e hierarquia dos vários saberes, das formas de poder que esses saberes originam,

ao constituírem-se grupos que se arrogam como seus detentores exclusivos e criam mecanismos de defesa desse privilégio.

O saber é simultaneamente domínio do conhecimento e possibilidade de exercer uma acção transformadora do mundo; ele confere àquele que o detém o poder de controle e de mudança.

O saber determina a RELAÇÃO DIDÁCTICA dentro da escola, pois, não há RELAÇÃO DIDÁCTICA que não seja mediatizada pelo saber e regulada pelo saber que esse saber origina.

Para finalizar poderemos tecer algumas considerações conclusivas da análise deste tema—RELAÇÃO DIDÁCTICA.

Poderemos então concluir que a didáctica deve ser entendida como a ciência de **como ensinar, o quê, a quem, em que** circunstancias, momentos etc., **porquê, e para quê.**

Da sua interacção com o sujeito a educar e toda a envolvência que lhe é inerente resultará ou não, uma eficaz e eficiente RELAÇÃO DIDÁCTICA por forma a conseguirem-se os objectivos que o processo Ensino/Aprendizagem em cada momento propõe.

Assim, e em primeiro lugar adquire um carácter de descoberta permanente sobre os métodos, processos e técnicas que se coadunam com os conteúdos a ensinar, os educandos a formar, as situações reais do processo de Ensino/Aprendizagem, os objectivos e fins da EDUCAÇÃO.

A acção didáctica é uma contribuição parcelar para a construção de uma totalidade.

Os problemas didácticos que surgem em cada disciplina, tanto globalmente considerada como em cada aula, e bem assim as estratégias em que tentaremos resolver esses problemas, fazem parte de uma rede mais vasta e humanamente mais complexa de necessidades e situações.

São as expectativas dos alunos, a sua bagagem científica e cultural, o sentido que têm da sua ligação ao meio e à comunidade, os valores para os quais estão despertos, e com os quais podem interferir os conteúdos de ensino.

Estes e outros aspectos da situação em que ocorre o processo de Ensino/Aprendizagem não são meros catalizadores do processo, mas também eles sofrem transformações, ajustamentos, e mudanças de direcção e de sinal.

O contexto ambiental em que se desenrola o ensinar e aprender, ao mesmo tempo que o condiciona, também é condicionado e modificado por ele. Neste sentido podemos afirmar que a didáctica extravasa sempre do mero cumprimento da sua função curricular.

Em segundo lugar a acção didáctica desenrola-se como interacção pessoal. A DIDÁCTICA implica uma RELAÇÃO entre várias componentes: professor, aluno, turma, saberes, escola, comunidade, planos curriculares, etc.

Convirá aqui salientar que a pessoa do professor também interfere na esfera da função didáctica. Além do que transmite na qualidade de funcionário do saber curricular, a pessoa também ensina, estimulando, provocando interrogações, dando-se como alguém que pode ser imitado ou detestado.

O que está em jogo é a natureza do processo didáctico em si mesmo, quaisquer que possam ser as concretizações processuais e metodológicas.

Por fim, e em terceiro lugar, a RELAÇÃO DIDÁCTICA infelizmente nem sempre é acompanhada de efeito de retorno. Os seus efeitos escapam-nos sempre um pouco e, por vezes escapam-nos completamente. Vejam-se os efeitos que os docentes muitas vezes nem chegaram sequer a ter a possibilidade de avaliar — pensamos nos casos de alunos que criaram aversão radical a certas disciplinas ou matérias em virtude de professores que tiveram—, ou os que, em situação inversa, optaram por esta ou aquela matéria, ou especialidade, influenciados pelo interesse ou sedução causados pelo respectivo professor.

Para finalizar podemos concluir que a RELAÇÃO DIDÁCTICA é e será sempre o fio condutor para uma boa intervenção pedagógica.

## CAPÍTULO IV

**“Uma criança sem livros é um prenúncio de um tempo sem ideias.”**

Maria Donorah

### 1. PROJECTO

#### 1.1. INTRODUÇÃO

No actual contexto do sistema de ensino português, marcado por uma reforma curricular centrada no ensino/aprendizagem por competências e na gestão flexível do currículo, é inegável a importância da promoção da transversalidade da língua portuguesa, particularmente quando associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e produção escrita, rentabilizando a influência que a área curricular disciplinar de Língua Portuguesa pode ter no sucesso escolar e na inserção socioprofissional do aluno, bem como o contributo das restantes áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, para um melhor domínio da língua materna.

A presença da língua materna no Ensino Básico tem vindo a ser encarada cada vez com mais interesse, nestes últimos anos, dado que esta desempenha um papel extremamente importante na formação dos alunos a todos os níveis, se se tiver em conta as inúmeras possibilidades abertas pela sua transversalidade. A sua relevância na formação geral do aluno (porque esta desenvolve competências úteis para a aquisição/desenvolvimento de conhecimentos essenciais em termos escolares e sócio-profissionais) e o facto de todas as disciplinas poderem contribuir para um melhor domínio da língua materna (pois esta é o instrumento de aprendizagem privilegiado na construção de saberes) implicam uma renovação das práticas lectivas.

## 1.2. OBJECTIVOS

### **Formar leitores:**

- Identificar lacunas no âmbito da aprendizagem da leitura
- Reter informação
- Automatizar mecanismos de leitura
- Resumir textos
- Criar significados a partir do texto

Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto.

Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como a compreensão oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interacção do leitor com o texto. É por isso que, perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos.

Como a compreensão de leitura é afectada pelo conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e pelo conhecimento das palavras que surgem no texto há duas ilações pedagógicas a conservar como regra de ouro no ensino da leitura:

- Conversar antecipadamente sobre o tema do texto que irão ler em seguida;
- Desenvolver intencional e explicitamente o léxico;
- Criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista;
- Apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correcção no seu uso multifuncional.

A compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registada através da escrita. O ensino da compreensão da leitura tem de incluir, portanto, estratégias pedagógicas

direccionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico, para o alargamento das vivências e conhecimentos que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura.

## **2. INTERVENIENTES**

- Os alunos do 2º e 4º anos (turmas P3 e P8) do 1º Ciclo do Ensino Básico. Frequenta a turma do 2º ano uma aluna que beneficia de Apoio pedagógico acrescido. Na turma do 4º ano estão dois alunos abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro – NEE<sup>10</sup>

- Professoras do Ensino Regular

A professora que lecciona a turma do 2º ano, possui licenciatura e é professora titular.

A professora que lecciona a turma do 4º ano possui bacharelato.

- A professora do Ensino Especial possui licenciatura, está colocada no grupo do ensino especial, sem especialização. Trata-se da mestranda que apresenta esta dissertação.

## **3. CONTEXTOS**

### **3.1. MEIO<sup>11</sup>**

O concelho onde decorreu o estudo faz parte do distrito de Castelo Branco e está situado no sudoeste da região da Beira Baixa na área denominada “Zona do Pinhal”. Tem uma área de 395,4Km e é constituído por seis freguesias e 123 aldeias e lugares. É constituído por uma topografia irregular com altitudes e declives acentuados. O rio Ocreza é o principal curso de água do concelho, para além de várias ribeiras e pequenas barragens que servem de suporte à rega,

---

<sup>10</sup> Necessidades Educativas Especiais

<sup>11</sup> Dados fornecidos pelo Município de Proença-a-Nova

captação de água para abastecimento da população e actividades desportivas e de lazer. Sendo um concelho do interior, apresenta-se algo periférico em relação aos grandes centros, embora a construção das vias IC8 e A23 tenha permitido melhorar as comunicações.

Apresenta uma densidade de 9065 habitantes, dos quais 4433 são homens e 4632 são mulheres. A taxa de natalidade é baixa (5%) e a de mortalidade muito superior (17,8%). A taxa de analfabetismo da população é de 20,5%.

O tecido empresarial do Concelho é constituído maioritariamente por empresas de pequena dimensão, onde predomina o Sector Terciário. O Sector Secundário tem também um peso significativo, englobando, nomeadamente: construção civil, metalúrgicas, transformação de madeira e indústria alimentar. O Sector Primário tem pouca importância para a economia do Concelho.

O sector económico dominante é o sector terciário. Na Zona Industrial estão sediadas 38 empresas dos mais variados sectores de actividade. Destacam-se as empresas de: caixilharia, serralharia, tornearia, mármore, oficinas e transportes pesados.

A taxa de actividade da população activa é de 39,7% e a taxa de desemprego é de 7,1% (2 em cada três desempregados é do sexo feminino).

O Concelho apresenta um quadro tipicamente rural com os traços de envelhecimento populacional com a consequente redução de mão-de-obra activa. Um Concelho onde o tecido empresarial não é muito desenvolvido sendo o existente, empregador de mão-de-obra tradicionalmente masculina.

## **3.2. ESCOLA**

Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Proença-a-Nova -Agrupamento de Escolas Públicas do Concelho de Proença-a-Nova.

3.2.1. Caracterização da Escola

3.2.2. Identificação e Localização

3.2.3. Designação - Escola Básica do 1.º Ciclo/ Jardim-de-Infância

3.2.4. Tipo - Oficial

3.2.5. Grau de ensino - Pré-escolar e 1.º ciclo

3.2.6. **Localização** - Sede de um concelho do distrito de Castelo Branco, situado na chamada "Zona do Pinhal".

- **Entidades de que depende: administrativamente e financeiramente**  
Ministério da Educação / Direcção Geral de Educação do Centro

- Município

3.2.8. Meios de transporte - Transporte escolar e Rodoviária nacional

3.2.9. Distância média da escola à residência dos alunos - 5 Km

3.2.10. Tempo médio de deslocação - 15 minutos

### **3.3. ASPECTOS FÍSICOS E MATERIAIS**

3.3.1. O edifício consta de (pisos, blocos...) - Dois blocos, num total de 11 salas de aula

3.3.2. Adaptações arquitectónicas para deficientes - Não tem

3.3.3. Número de salas de aula - 8 salas do 1.º ciclo e 3 salas de Jardim-de-infância

3.3.4. Outros espaços e equipamentos: Refeitório; Sala polivalente; Biblioteca

3.3.5. Espaço exterior - campo de futebol, espaços recreativos.

3.3.6. Limites e gradeamentos - Todo o perímetro do recinto escolar está devidamente protegido por gradeamento e portões adequados.

3.3.7. Salas dedicadas para as actividades extra-curriculares/clubes etc. - sala polivalentes e biblioteca

3.3.8. Material audiovisual ou tecnológico - máquina fotográfica, computadores com ligação à Internet (um em cada sala)

#### **4. RECURSOS HUMANOS**

- **Professores e funções** - Exercem funções nesta escola, oito Professores Titulares de Turma, três Educadoras Titulares de Turma e uma Professora de Apoio Educativo a tempo inteiro.
- **Professores ou técnicos com formação ou experiência em integração/educação especial** - Uma professora de Educação Especial a exercer funções, na escola do 1.º ciclo, a tempo inteiro. Duas professoras de Educação Especial a exercer funções na Escola do 1.º ciclo e no Jardim-de-Infância.

#### **5. CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ESCOLAR**

- **Alunos na escola** - Frequentam o 1.º ciclo 173 alunos.
- **Número de alunos por turma** - A média de alunos por turma é 23.
- **Alunos com NEE** - Sete alunos com necessidades educativas especiais de carácter prolongado.
- **Crítérios para a distribuição dos alunos** - Nenhuma turma tem mais de dois alunos com NEE.
- **Deslocação dos alunos para a escola:** a pé, transporte escolar, Rodoviária Nacional, transporte próprio.
- **Meio socio-económico de onde provêm** - O nível sócio-económico das famílias dos alunos é médio/baixo.

- **Problemas sociais dos alunos** - Não existem problemas sociais graves na população escolar. Problemas de comportamento ou atitudes de agressividade são raras e não se podem considerar muito graves.

## **6 - ESTRUTURAS/SERVIÇOS DE APOIO PARA RESPONDER À DIVERSIDADE E PROBLEMÁTICAS**

- **Serviços de Psicologia e Orientação** - Os alunos do 1.º ciclo, desde 2002, são apoiados por este serviços.
- **Terapeuta da Fala** - Os alunos do 1º ciclo, desde 2002, são apoiados por este serviço.
- **Psicomotricidade** - Os alunos do 1º ciclo.
- **Núcleo de Educação Especial** - Os alunos com NEE beneficiam de apoio por parte de duas professoras de Educação Especial. Um destes alunos, frequenta a Unidade de Ensino Estruturado em duas manhãs/semana, na escola E.B. 2,3/S.

## **7. PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

- **Associação de Pais** - Existe uma associação de Pais que colabora com a escola na concretização de algumas actividades.

## **8. COMUNIDADE**

- **Relação existe entre a escola e as outras estruturas** - A escola estabelece algumas parcerias de cooperação com algumas entidades, principalmente com

o Município, para utilização da Biblioteca Municipal e do Pavilhão polidesportivo.

## **9. ACTIVIDADES/ESTRATÉGIAS: PROCEDIMENTOS**

Nesta parte do estudo iremos explicitar as nossas actividades.

Estas serão desenvolvidas no âmbito da Transversalidade da Língua Materna nas restantes áreas curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As turmas, já seleccionadas, e devidamente identificadas, são do 2º e 4º anos respectivamente da Escola do 1º Ciclo de Proença-a-Nova.

São quatro as actividades seleccionadas, sendo duas para cada turma.

O facto de não termos uma turma atribuída e apenas darmos o nosso apoio à docente do ensino regular, cujos alunos com NEE, o justificam, é a razão explicativa para o desenvolvimento das actividades em duas turmas distintas.

Tais actividades abarcam as várias áreas curriculares do 1º ciclo, tendo a Língua Materna como suporte, onde se descrevem as actividades com os alunos, objecto deste estudo. Tem como principal finalidade exemplificar na prática o valor pedagógico da interdisciplinaridade, materializando o que atrás se diz em teoria.

A Transversalidade da Língua Materna, como sustento a um projecto comum é, por assim dizer, o eixo do qual partimos, e no qual giramos.

Neste âmbito, e para uma leitura mais clara das actividades construímos um figurino que servirá de modelo para todas elas.

Devemos ainda salientar que todas as actividades, estão articuladas com as competências do Currículo Nacional, bem como com o Projecto Curricular de Turma, que, por sua vez, se articula com o Projecto Curricular de Escola.

## 9.1. 1ª ACTIVIDADE

**Domínio Temático:** Consciência lexical

**Conteúdo Programático:** Estados da água

**Turma:** 2º ano (turma P3 - 20 alunos)

**Duração:** duas manhãs (1h 30m cada)

### ► Objectivos:

- Desenvolver a compreensão leitora
- Activar o conhecimento temático acerca do texto
- Desenvolver a compreensão oral
- Desenvolver o raciocínio
- Desenvolver mecanismos de memória
- Desenvolver a expressão escrita
- Desenvolver o espírito da cooperação e da cidadania
- Sensibilizar para a preservação do meio ambiente
- Adquirir conhecimentos sobre os estados da água

### ► Desenvolvimento da actividade:

- Diálogo sobre as estações do ano
- Leitura do texto: “O Inverno bateu à porta...” (anexo 1)
  - Leitura silenciosa pelos alunos
  - Leitura em voz alta pela professora
- É pedido aos que identifiquem palavras que rimam e as sublinhem. É feito o registo dessas palavras, no verso da folha.
- É igualmente pedido aos alunos que descubram os antónimos de algumas palavras, é feito o registo no verso da folha. (anexo 2)
- Distribuição de uma ficha contendo o mapa semântico (anexo 3 e 3a)

Os alunos sentam-se no chão em forma de U. É colocado no centro um papel cenário de grandes dimensões. Esse papel tem um desenho alusivo ao Inverno, no centro, e perguntas que servirão de apoio à descoberta de palavras. Os alunos sugerem o«palavras que respondam às questões colocadas e escrevem com marcadores no papel cenário. (Foto 1)

- Preenchimento dos mapas semânticos Individuais de acordo com o cartaz
- Preenchimento da ficha de trabalho em grupo - construir comparações (anexo 4 e 4a)
- Os alunos, a pares, vão depois construir um texto, tendo por base o mapa semântico criado. (anexo 5 e 5a)
- Debate sobre os textos produzidos:
  - O significado da água
  - O valor da água
  - A urgência de se valorizar a água
  - Os estados da água
  - As intempéries

► **Níveis de desempenho**

- Faz inferências directas e criativas
- Selecciona vocabulário
- Cumpre regras
- Participa no debate
- Identifica espaços
- Identifica tempo(s)
- Verbaliza convicções
- Dá opiniões
- Faz resumo
- Escreve com correcção
- Enumera factos

► **Avaliação da actividade**

As actividades foram realizadas por todos os alunos mas adaptadas para uma aluna que se encontra a um nível de desenvolvimento diferente dos restantes elementos da turma.

Os mapas semânticos são fundamentais no âmbito do desenvolvimento da compreensão leitora, mas também na avaliação da mesma (Sardinha, 2005).

O texto foi o ponto de partida para a construção de um mapa semântico, onde todos os alunos tiveram oportunidade de participar.

Um trabalho deste tipo permite ao aluno apropriar-se de léxico ligado ao tema e compreender os diferentes campos semânticos que o texto contém.

Permitiu ainda exercitar a transversalidade para a área de Estudo do Meio.

**9.2. 2ª ACTIVIDADE**

**Domínio Temático** - O ensino da leitura: ensino da decifração/desenvolvimento da consciência fonológica.

**Conteúdo Programático:** Planificação do cubo

**Turma:** 2º ano (turma P3 - 20 alunos)

**Duração:** duas manhãs (1h 30m cada)

► **Objectivos**

- Ler e interpretar textos narrativos
- Reconstruir textos com frases em desordem
- Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua a partir de situações de uso
- Distinguir as formas afirmativa e negativa de frases (por transformação).
- Activar o conhecimento temático acerca do texto
- Desenvolver a compreensão oral

- Desenvolver o raciocínio
- Desenvolver a noção de espaço
- Reconhecer a planificação do cubo
- Identificar as características do cubo

► **Desenvolvimento da actividade**

- Construção do cubo: recortar, dobrar pelas arestas e colar. (anexo 1) (Fotos 1 e 2)
- Diálogo sobre as características do cubo. Registo no caderno diário.
- Exploração de um texto escrito nas faces de um cubo que tem, em cada uma das suas faces, uma parte de uma história “As pintas da Joanelha”.
- Ordenação do texto escrito nas faces do cubo. Os alunos tentam ordená-las individualmente mas depois “discutem” com os colegas do grupo as suas opções, de modo a chegarem a uma mesma ordenação.
- Leitura do texto pelos alunos.
- A partir de frases afirmativas, retiradas da história, os alunos têm de as transformar em frases negativas. (anexo 2 e 2a)
  - Seleção de frases na forma negativa. Por cada frase na forma afirmativa é-lhes dado duas frases na forma negativa mas só uma delas está correcta. Os alunos seleccionam a etiqueta com a frase adequada e colam-na no cartaz. Cada grupo realiza um cartaz. (anexo 3) (Fotos 3 e 4)
- Como forma de sistematização, os alunos copiam as frases na forma negativa, previamente seleccionadas, para uma folha individualmente. (anexo 4 e 4a)
- Interpretação escrita da história realizada em grupo. (anexo 5 e 5a)

► **Níveis de desempenho**

- Faz inferências directas e criativas
- Selecciona vocabulário
- Menciona vocabulário
- Cumpre regras
- Participa no debate
- Verbaliza convicções
- Dá opiniões
- Faz resumo
- Escreve com correcção
- Enumera factos
- Desenvolve o sentido estético
- Resolve a ficha

► **Avaliação da actividade**

As actividades foram realizadas por todos os alunos mas adaptadas para uma aluna que se encontra a um nível de desenvolvimento diferente dos restantes elementos da turma.

Constatou-se grande motivação na realização desta actividade, dado o seu carácter lúdico.

Nesta actividade estive patente a transversalidade envolvendo várias áreas curriculares tendo por base a língua materna, tais como a expressão plástica e matemática.

### 9.3. 3ª ACTIVIDADE

**Domínio Temático:** O ensino da leitura: ensino da decifração/desenvolvimento da consciência fonológica

**Conteúdo programático:** Rimas

**Turma:** 4º ano (turma P8 - 23 alunos)

**Duração:** duas manhãs + uma tarde (1h 30m cada)

► **Objectivos**

- Identificar um texto em forma de poesia
- Ler e interpretar poesia
- Desenvolver o gosto pela leitura e escrita
- Desenvolver a capacidade de dividir as palavras em sílabas
- Decifrar de forma automática cadeias grafemáticas
- Desenvolver a compreensão oral
- Desenvolver o raciocínio
- Desenvolver a expressão escrita
- Desenvolver o espírito da cooperação e da cidadania
- Localizar informação em material escrito
- Utilizar o computador como recurso de aprendizagem da língua

► **Desenvolvimento da actividade**

- Apresentação do livro aos alunos “Sentenças da Bicharada” pela professora.
- Leitura de algumas quadras do livro pela professora
- Leitura de outras quadras do livro pelos alunos individualmente e em pares (anexo 1)
- Exploração ideológica das mesmas de modo a identificar a moral de cada uma.
- Em grupo de 3 três elementos, procurar palavras que rimem com os nomes dos animais e registá-las nas fichas, uma por grupo (anexo 2)
- É pedido aos alunos, a título de revisão, o registo no caderno diário do meio de locomoção e habitat dos animais apresentados.

- Através das palavras encontradas, foi pedido aos alunos para escreverem novas poesias e, posteriormente registá-las no Blogue da turma.
- Com as palavras encontradas nas fichas do anexo 2, foi elaborado um jogo da glória (Foto 1).

► **Níveis de desempenho**

- Faz inferências directas e criativas
- Selecciona vocabulário
- Menciona vocabulário
- Cumpre regras
- Participa no debate
- Verbaliza convicções
- Dá opiniões
- Desenvolve a imaginação
- Desenvolve a fantasia
- Escreve com correcção
- Enumera factos
- Desenvolve o sentido estético
- Resolve a ficha
- Desenvolve competências na área das TIC

► **Avaliação da actividade**

As actividades foram realizadas por todos os alunos excepto por um aluno que segue um Currículo Específico Individual.

As quadras ouvidas e lidas motivaram e foram do agrado dos alunos. O trabalho de grupo que consistia em encontrar novas rimas decorreu normalmente e todos os grupos conseguiram encontrá-las para todos os animais, bem como identificar o seu habitat e a sua locomoção.

Com as palavras das rimas, os alunos escreveram novas rimas. Desta forma constatou-se que mesmos os alunos que não mostravam grande facilidade em fazer quadras, desta forma tiveram sucesso o que muito lhes agradou.

Algumas quadras foram registadas no blogue da turma.

No final realizou-se o jogo das sílabas (jogo da glória) que foi um momento agradável, descontraído e lúdico.

Permitiu ainda exercitar a transversalidade para áreas curriculares disciplinares - Estudo do Meio, e não disciplinares - jogo.

#### 9.4. 4ª ACTIVIDADE

**Domínio Temático:** O ensino da leitura: Compreensão de textos

**Conteúdo Programático:** Técnicas de recolha e de organização da informação

**Turma:** 4º ano (turma P8 - 23 alunos)

**Duração:** duas manhãs + uma tarde (1h 30m cada)

► Objectivos

- Distinguir diferentes tipos de texto - informativo
- Aprender o sentido global de um texto
- Desenvolver o gosto pela leitura e escrita
- Identificar o tema central dos aspectos acessórios
- Localizar informação específica
- Adquirir vocabulário
- Desenvolver a compreensão oral
- Desenvolver o espírito da cooperação e da cidadania
- Identificar alguns animais em vias de extinção
- Relacionar a informação com outros conhecimentos
- Seguir instruções escritas para realizar uma acção

- Utilizar estratégias de monitorização da compreensão
- Inferir significado pelo contexto
- Utilizar o computador como recurso de aprendizagem

► **Desenvolvimento da actividade**

- Diálogo com os alunos sobre os animais em vias de extinção de modo a identificarem a cegonha-preta para além de outros.
- Distribuição de uma ficha de autoverificação de conhecimentos sobre o assunto. Neste momento os alunos preenchem apenas a coluna “Eu penso que”. (anexo 1)
- Em grupos de trabalho é distribuído aos alunos um texto informativo sobre a cegonha-preta. (anexo 2)
- Os grupos fazem uma leitura selectiva (sublinhando, descobrindo o significado de palavras desconhecidas, sintetizando...), de modo a preencher uma tabela. (anexo 3)
- Cada grupo apresenta as suas conclusões e confronta-as com as previsões feitas no início, antes da leitura do texto
- Os alunos preenchem a outra coluna da ficha de autoverificação “A minha resposta estava”.
- Em grande grupo, discute-se os resultados obtidos, com vista à tomada de consciência do processo de reformulação do conhecimento previamente expresso.
- Finalmente os alunos realizam uma “sopa de letras” com nomes de alguns animais que se encontram em vias de extinção. (anexo 4)

► **Níveis de desempenho**

- Faz inferências lógicas e criativas
- Selecciona vocabulário
- Menciona vocabulário
- Cumpre regras

- Participa no debate
- Verbaliza convicções
- Dá opiniões
- Retem informação oral e escrita
- Identifica tempos
- Identifica espaços
- Caracteriza os intervenientes
- Escreve com correcção
- Faz resumo
- Enumera factos
- Resolve a ficha

► **Avaliação da actividade**

As actividades foram realizadas por todos os alunos excepto por um aluno que segue um Currículo Específico Individual.

As várias etapas do trabalho foram explicadas no início de cada aula e sem grandes dificuldades, pois cada grupo orientou o seu trabalho, cumprindo os objectivos pretendidos.

Os grupos foram ajudados e orientados sempre que necessário. Como cada grupo tinha o trabalho esquematizado na tabela, foi fácil procurar a informação necessária.

De uma forma descontraída, os alunos realizaram a sopa de letras, que muito foi do seu agrado.

Permitiu ainda exercitar a transversalidade para a área de Estudo do Meio.

## 10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objectivos de conhecimento. Tendo em conta esta realidade, o Ministério da Educação em 1999 definiu competências transversais essencialmente relacionadas com a aquisição de saberes metodológicos que permitem um cruzamento das aprendizagens.

Estas competências atravessam todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares propostas pelo currículo.

A Transversalidade de Língua Portuguesa manifesta-se através do desenvolvimento, nos alunos de competências importantes para o seu sucesso escolar, bem como para a sua integração na sociedade onde estão inseridos.

O nosso projecto constitui-se como algo em aberto e daí não finalizarmos com uma conclusão, pois cremos poder dar-lhe um seguimento num outro cenário a definir-se num futuro próximo.

As actividades que desenvolvemos em sala de aula tiveram como suporte a Transversalidade da Língua Portuguesa, onde a leitura e a importância que lhe atribuímos não merece qualquer contestação.

Durante muito tempo a leitura não passava de mera descodificação e o aluno saía da Escola Primária (antiga nomenclatura) com recursos que não lhe permitiam ir além do sentido literal do texto escrito. Actualmente a aprendizagem leitora e, conseqüentemente a formação de leitores competentes, críticos e proficientes que o momento actual exige, é uma tarefa complexa, que também não se encerra com as aprendizagens feitas apenas na escola.

Vários estudos já demonstraram a íntima relação entre os hábitos de leitura e a compreensão em leitura.

Todos sabemos que o - PISA<sup>12</sup> (2000) - veio alertar que o desempenho dos alunos da Escola Portuguesa estão aquém das expectativas de qualquer país que se crê moderno.

---

<sup>12</sup> Programme for International Student Assessment

Os PISA seguintes (2003,2006) também não têm sido muito animadores. Daí que a OCDE venha alertando para a criação de hábitos de leitura que vão para além da própria escolaridade obrigatória.

As actividades por nós desenvolvidas tiveram como prioridade, não só o ensino da leitura como o desenvolvimento da compreensão que esta exige, mas também a avaliação feita a cada uma delas.

Assim, constatamos não se afigurar suficiente a colocação de questões que apenas remetem para o desenvolvimento de inferências como ligação directa ao texto. De facto, é fundamental que todas as crianças, sem excepção, alcancem fluência de leitura, reconstruam com rapidez o significado do texto escrito e se apropriem da informação.

O desenvolvimento da língua materna tem assim um papel preponderante na formação do aluno leitor, mas obviamente as competências que aqui são exigidas são transversais ao currículo, sendo pois a leitura e a escrita utensílios multifuncionais.

A escola, deve hoje ser sentida como espaço onde se aprende a ler e onde se lê para aprender e em simultâneo ensinar a ser.

Numa sociedade caracterizada pelo desenvolvimento rápido da tecnologia a formação educativa dos sujeitos, deve assentar na aquisição de competências que lhes permitem enfrentar novos desafios e adaptarem-se a novos contextos.

O currículo de Língua Portuguesa tem como objectivo primeiro desenvolver leitores fluentes e críticos.

Todavia, a escola deve tentar novas abordagens para que estes objectivos se concretizem.

A monodocência implica mais do que qualquer outro tipo de docência uma formação efectiva do professor, mas também requer uma estrutura nova na escola e conseqüentemente outra mentalidade.

Se a leitura é por nós vista como elemento transversal ao currículo, então é exigido aos professores de todos os ciclos de ensino, que sejam bons leitores.

Sabemos hoje que a leitura nos é apresentada nos mais diversos suportes.

Graças às TIC<sup>13</sup>, temos diferentes canais e diferentes linguagens que conduzem e exigem uma enorme variedade de competências leitoras. Porém, a literacia da informação pode não ser rentabilizada caso o professor não seja consciencioso, informado, crítico e sobretudo culto.

Já Patrício dizia que o professor da nova escola - Escola Cultural - , referindo-se ao professor do séc. XXI deve ser multifuncional, pouco academicista e sobretudo criativo e crítico. A escola cultural deve valorizar o professor pluridimensional.

Para finalizarmos, diremos quão profícuo foi este trabalho de investigação. Mediante o estudo apresentado esperamos que as aulas no 1º Ciclo do Ensino Básico passem a ser espaços privilegiados da construção de leitores, capazes de no futuro, poderem vir a ser seres humanos críticos, interventivos e, sobretudo, felizes.

---

<sup>13</sup> Tecnologias de Informação e Comunicação

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.V.V, (1999) I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português. Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade Almedina. Coimbra
- ALARCÃO, M. L. (1995) *Motivar para a Leitura. Estratégias de abordagem do texto narrativo*, Texto Editora. Lisboa
- ALARCÃO, I. (1985) *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, Livraria Almedina. Coimbra
- AUSUBEL, D. (1968) *Psicologia Educacional*, Interamericana
- BORDIEU, P. (1992) *Ce que Parler Veut Dire. L'économie des Echanges Linguistique*. Paris. Fayard
- BORDIEU, P. (1994) *O Poder Simbólico*. Lisboa, Difel
- CASTANHO, M. G. B. (2005) *À descoberta da Pré-adolescência- O desenvolvimento Físico e Psicológico e o Universo da Leitura*, Livros Horizonte. Lisboa
- CHALL, J. S. (1987) *Two vocabularies for reading: recognition and meaning*. In M.J. Mckeown & M.E. Curtis (eds.), *The nature of vocabulary acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- COSERIU, E. *Do sentido do ensino da língua literária*, Confluências, nº 5-1. Rio de Janeiro
- DAVIDSON & Koppenhaver, D., *Adolescent literacy: what works and why*. Nova Iorque: Garland Publishing, Inc. 1993
- FERREIRO, E. & Teberosky, A. (1986) *Psicogénese da linguagem escrita: Artes Médicas*. Porto Alegre
- FONSECA, F. I. (2000) *Da inseparabilidade entre o ensino da língua e da literatura*. In AA.VV, *Didáctica da Língua e da Literatura*. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura, Almedina. Coimbra
- GIASSON, J. (2000) *A Compreensão da Leitura*, Lisboa: Edições ASA
- GOMES, J. (1996) *Da nascente à voz: contributos para uma pedagogia da leitura*, Editorial Caminho. Lisboa

- HENRIQUES, J. N.** (1987) *Todos os Professores são Professores de Português, quer queiram quer não* (in Boletim da Sociedade de Língua Portuguesa, nº 4, 5, 6, Abril, Maio, Junho)
- HERBER, H.** (1970) *Teaching Reading in the Content Areas*. NJ: Prentice-Hall
- HERNANDEZ, F.** (1998) *A organização do currículo por projectos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed
- HOLLE, B.** (1971) *Motor Development in Children-Normal and Retard*, Munksgaard International Publishers Ld. Copenhagen
- LE BOTERF, G.** (1995) *De la compétence – essai sur un attracteur étrange*. In: Les éditions d'organisations. Paris: Quatrième Tirage
- MACHADO, N. J.** (2000) Sobre a ideia de competência. In: **PERRENOUD, Philippe** (org). *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed
- MARQUES, R.** (1998) *A arte de ensinar*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas
- MARQUES, R.** (2006) *Transversalidade na educação: em torno de um conceito*. In (Hamido, G., Luís, H., Roldão, M. e Marques, R.) (Org.). *Transversalidade em Educação e em Saúde*. Porto: Porto Editora
- MORETTO, V. P.** (1999) *Dez novas competências para ensinar*, Porto Alegre, In Revista Nova Escola. Edições diversas
- MORROW, L. & M. R.** (1993) *Preparing Teachers to Support the Literacy Development of Young Children*. In Spodek & Saracho (orgs.): *Language and Literacy in Early Childhood Education*. Yearbook in Early Childhood Education. Vol. IV. Nova Iorque: Columbia University. Pp. 178-195
- MORSE, W. C. e Wingo, G.M.** (1978) *Psicologia e Ensino*, Biblioteca Pioneira das Ciências Sociais, Livraria Pioneira Editora
- NOVAK, J. D.** (1981) *Uma Teoria da Educação*, Ed. Pioneira Editora
- PATRÍCIO, M. F.** (1993) *A Escola Cultural – Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*, Texto Editora, 2ª Edição, Lisboa

- PERRENOUD, P.** (1999) *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed
- PINKER, S.** (1994) *The Language Instinct*. Nova Iorque, William Morrow and Company
- PLÍASSOVA, I. V.** (2005) *Manifestações da Consciência (meta)linguística na Escrita Escolar: auto e heterocorreções de aprendentes do 9º ano*. Aveiro. Universidade de Aveiro. (Dissertação de Mestrado)
- POSTIC, M.** (1984) *A Relação Pedagógica*, Coimbra Editora Lda.
- POZO, J. I.** (1998) *A solução de problemas*. Porto Alegre: Artmed
- RAMOS, M.** (2001) *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?*. São Paulo: Cortez
- REYS, G.,** (1984) *Polifonia Textual*. Madrid, Gredos
- RIBEIRO, A. C.** (1991) *Objectivos Educacionais no Horizonte do Ano 2000*, Texto Editora
- ROPÉ, F.; TANGUY, L.** (1997) *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. São Paulo: Papirus
- SARDINHA, M. G.** (2005) *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão Leitora*. Tese de Doutoramento. Universidade da Beira Interior, Covilhã
- SARDINHA, M. G.** (2007) *A Compreensão em Leitura: Modelos ou Metáforas?*, in *Identidade Docente. Uma Construção de Saberes e Práticas*, Nardi, Lopes e Hansen (orgs.) Centro Universitário S. Camilo. Brasil
- SARDINHA, M. G.** (2007) *Multilinguisme Synchronique et Diachronique Sociel, Individuel, Institutionnel, Politique et Didactique. Pour une Didactique du Portugais*, in *Actas do XXV CIPRL Congrès International de la Société de Linguistique et de Philologie Romanes*, Romanistik University Press. Innsbruck

- SARDINHA, M. G.** (2008) *A Leitura na Escola e a Escola em Leitura, Seminário Transversalidade da língua Portuguesa: Representações, Instrumentos e Práticas*, LEIP, Universidade de Aveiro (no prelo)
- SARDINHA, M. G.** (2008) *Competência Leitora, Encontros Ler+*, no âmbito do PNL dos Colóquios do Pinhal, Proença-a-Nova 11 de Outubro, 2008 (conferência não publicada)
- SIMIONATO, M. F.** *Desmistificando Competências*, Out/2003
- SIM-SIM, I.** (1998) *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- SIM-SIM, I.** (2007) *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*, Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa
- SIM-SIM, I.** *De que é que falamos quando falamos de leitura*. In *Inovação*, 7 (2). 1994a
- SIM-SIM, I.** e outros (1997) *A língua materna na Educação Básica*, Ministério da Educação, DEB. Lisboa
- WEISS, J.** (1987) *The three stages of learning to read*. In M. Young et al. (eds.), *Reading and Writing Skills in primary education*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger
- ZARAFIAN, P.** (1999) *Objectif Competence*. Paris: Liaisons

# OUTRA BIBLIOGRAFIA

**DECRETO-LEI n° 3/2008 de 7 de Janeiro**

**DECRETO-LEI n° 6/2001 de 18 de Janeiro**

**GAVE** - Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: *Programme for International Student Assessment*. Lisboa: Ministério de Educação/ Gabinete de Avaliação Educational, 2001

**GAVE** - Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: *Programme for International Student Assessment*. Lisboa: Ministério de Educação/ Gabinete de Avaliação Educational, 2003

**GAVE** - Resultados do Estudo Internacional PISA 2000: *Programme for International Student Assessment*. Lisboa: Ministério de Educação/ Gabinete de Avaliação Educational, 2006

**MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO** - *Ensino Básico. Competências Gerais e Transversais*. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica, 1999

**MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO** - *Organização Curricular e Programas- 1º Ciclo do Ensino Básico*. 2ª ed. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento de Educação Básica, 1998

**CNE-CEB 16/99 e Resolução CNE-CEB n° 04/99**

**Jornal Mensal sobre Educação - Ano I n° 4 Agosto/99)**

# WEBGRAFIA

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Dicion%C3%A1rio\\_Aur%C3%A9lio](http://pt.wikipedia.org/wiki/Dicion%C3%A1rio_Aur%C3%A9lio)

<http://dajaneladomeujardim.blog.com/1444180/>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Cegonha-preta>

**ANEXOS**

# ANEXO 1

## DECLARAÇÃO

Teresa Almeida Rei Nunes, professora da turma P3 na EB1 de Proença-a-Nova, declara autorizar a utilização dos materiais produzidos na aulas com os alunos, para estudo e análise no trabalho de dissertação de mestrado da colega Luísa Catarina Tavares de Sá Pereira Capelo.

Proença-a-Nova, Abril de 2009

Assinatura

Teresa Almeida Rei Nunes

## DECLARAÇÃO

Maria José Inês Candeias Agostinho, professora da turma P8 na EB1 de Proença-a-Nova, declara autorizar a utilização dos materiais produzidos nas aulas com os alunos, para estudo e análise no trabalho de dissertação de mestrado da colega Luísa Catarina Tavares de Sá Pereira Capelo.

Proença-a-Nova, Abril de 2009

Assinatura

Maria José Inês Candeias Agostinho

# **ACTIVIDADE 1**

## **ANEXO 1**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### *O Inverno bateu à porta...*

Truz, truz, truz  
Chegou o Inverno  
E com ele também o frio  
O vento sopra fresquinho  
Gela a cara e gela as mãos

Às vezes cai chuva  
Outras vezes cai neve  
Os jardins ficam branquinhos  
E também as árvores e os telhadinhos ...  
Que lindo!  
Parecem mantas fofas de lã

O sol fica envergonhado!  
Às vezes aparece, mas logo desaparece  
É um brincalhão engraçado!

Mas para quentinho eu ficar  
Tenho de me lembrar:  
Um cachecol vou usar  
Um gorro e uma camisola  
Umas luvas nas mãos enfiar  
E nos pés galochas para caminhar...

E mesmo com tanto frio  
A caminha vou deixar  
Vou correr para aquecer  
E da escolinha eu vou gostar!

(Em: <http://dajaneladomeujardim.blog.com/1444180/>)

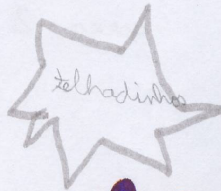
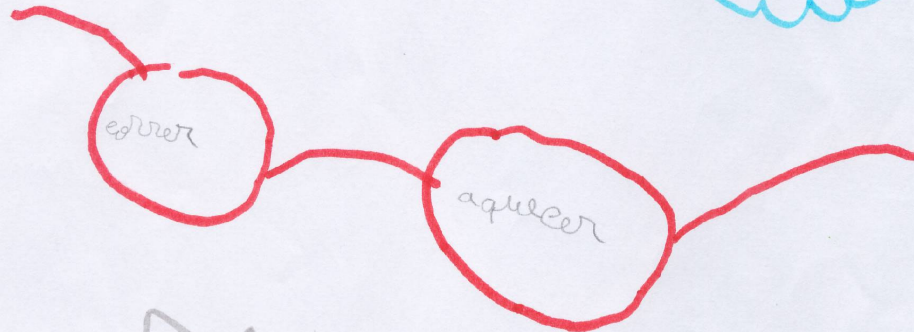
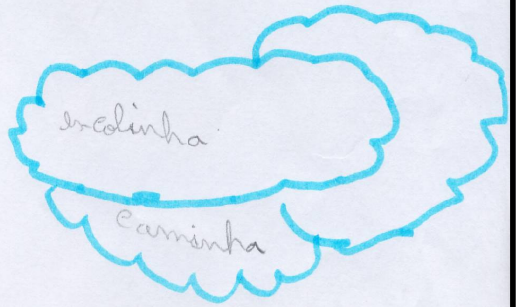


## **ANEXO 2**

"O Inverno" -> palavras que rimam

fofoquinho

quentinho



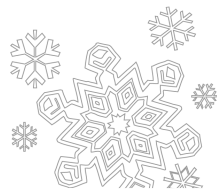
## **ANEXO 3**

# MAPA SEMÂNTICO

O que é?



Que roupas se usam?



Como é o tempo?

## INVERNO

Quais as festas desta estação?



Que cores apresenta?



Que brincadeiras podemos fazer com a neve?

Que frutos há?

Que desportos se praticam?

## **ANEXO 3A**

# MAPA SEMÂNTICO

## O que é?

é uma das estações do ano  
começa no dia 21 de Dezembro  
acaba no dia 23 de Março

## Como é o tempo?

faz frio  
cai neve  
chueve  
faz trovoada  
ca granizo  
faz geada  
há nevoeiro  
faz vento

## Que cores apresenta?

branco  
preto  
castanho  
cinzento  
amarelo  
cor-de-laranja  
vermelho  
verde  
azul

## Que frutos há?

laranja  
tangerina  
clementina  
quasi  
romã  
limão

# INVERNO



## Que roupas se usam?

luvas  
gorro  
cachecol  
camisola de lã  
galochas  
casaco  
chapéu de chuva  
gabardina  
meias de lã  
pantufas  
botas  
calças  
robo

## Quais as festas desta estação?

Natal  
Dia de São  
Dia de Reis  
Carnaval

## Que brincadeiras podemos fazer com a neve?

bonecos de neve  
batalhas de neve  
andar de tremó  
esquiar na neve  
escorregar na neve  
em cima de bolas de  
borracha

## Que desportos se praticam?

esqui snowboard  
hoquei no gelo  
patinagem no gelo  
saltos de esqui  
corridos de terreno

## **ANEXO 4**

Escola: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Construir comparações**  
(Trabalho em grupo)

*O Inverno é frio como...*



---

---

---

---

---

---

*No Inverno usamos roupas quentinhas como...*



---

---

---

---

---

---

*Brincar na neve é tão divertido como...*



---

---

---

---

---

---

**Grupo:**

---

---

---

**ANEXO 4A**

Escola: Guilhermina

Data: 09/07/2009

### Construir comparações

(Trabalho em grupo)

**O Inverno é frio como...**



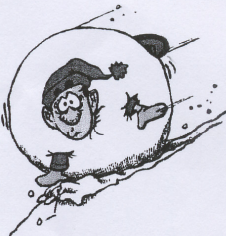
- ... um cubo de gelo
- ... um congelador
- ... como um gelado tatifruité
- ... um salmão congelado
- ... o vento
- ... uma temperatura de neve

**No Inverno usamos roupas quentinhas como...**



- ... um aquecedor
- ... uma lareira acesa
- ... como um ar/condicionado
- ... o Verão
- ... um motor de um automóvel
- ... o bafô

**Brincar na neve é tão divertido como...**



- ... o computador
- ... dar um passeio
- ... fazer bonecos de neve
- ... uma batalha de neve

**Grupo:**

Guilhermina  
Diogo  
Margarida

## ANEXO 5

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

- Escreve um texto sobre o Inverno, a partir da informação do mapa semântico.

**INVERNO**



A large rectangular area containing horizontal lines for writing, intended for the student to write a text about winter.

**ANEXO 5A**

Nome: Diogo

Data: Proença-a-Nova, 12 de Janeiro de 2020

- Escreve um texto sobre o Inverno, a partir da informação do mapa semântico.

## INVERNO

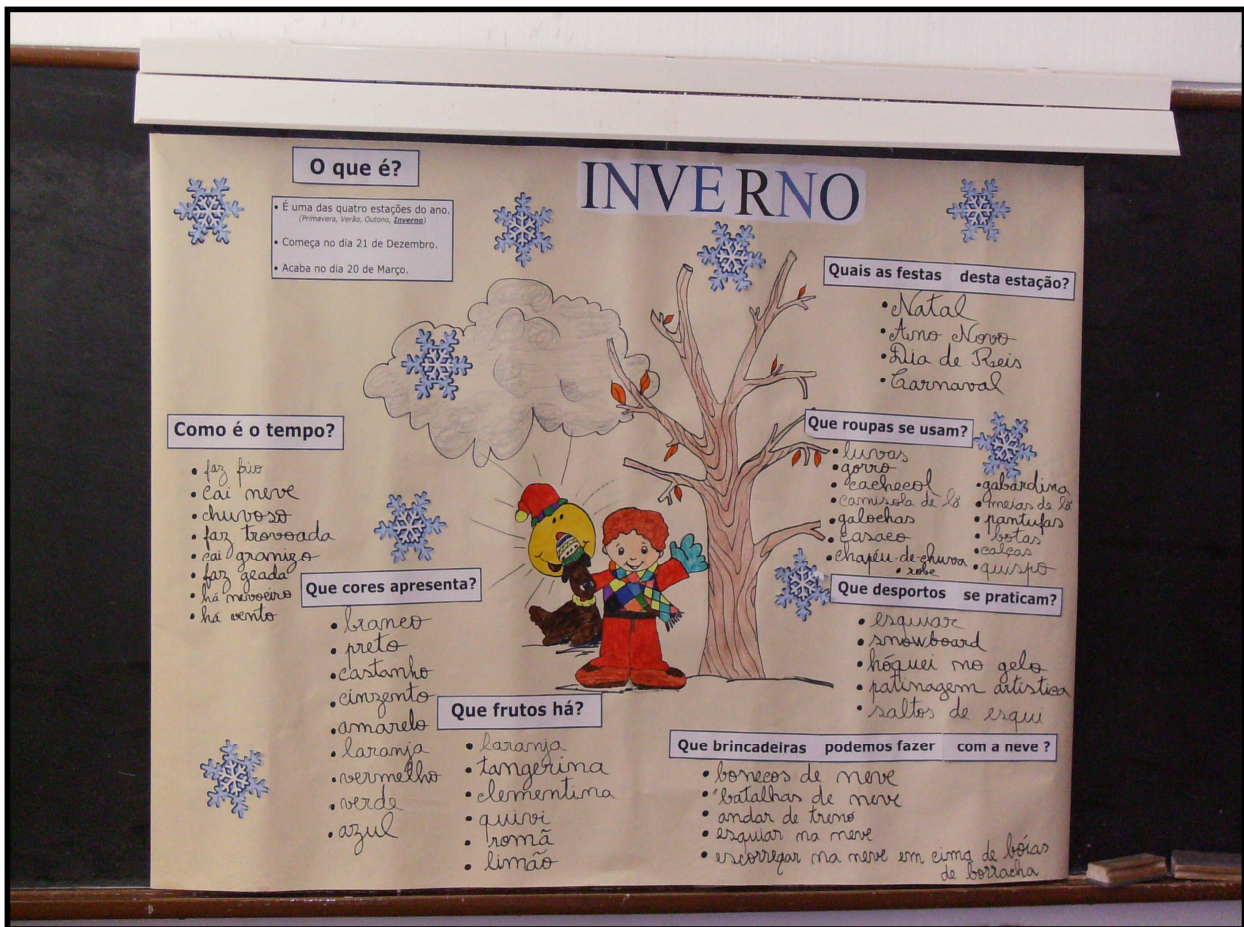


O Inverno é uma das quatro estações do ano.  
O Inverno começa no dia 21 de Dezembro e acaba no dia 20 de Março.  
Os festejos do Inverno são quatro, uma delas é o Natal, o Dia de São João, Dia de São Martinho e o Carnaval.  
No Inverno faz frio e as roupas são pesadas.  
Quatro dias faz tempestade e cai granizo.  
No tempo chuvoso não se gosta de ficar em casa.  
No Inverno tem de usar roupas quentes como: luvas, gorro, cachecol, camisa de lã, casaco, meias de lã e botas.  
Quando está a chover tem de usar galechas, chapéu de chuva, guarda-chuva e sapatos.  
Em casa, quando está muito frio, costumam a fazer fogo, a cozer e a salgar as patatas.  
Quando os ventos estão fortes de inverno podemos esquiar, fazer malabares e fazer saltos de esquiar.  
Nos rios que estão em gelo podemos fazer hóquei no gelo, patinagem, etc.  
Nos parques podemos fazer brincadeiras de inverno, batidas de

neve, andar de tremó, esquiar na neve e escorregar na neve em cima de uma bacia.

Há 6 frutos de Outono que são: a laranja, tangerina, Clementina, quince, romã e limão.

Se quiser a cor das folhas das árvores, há a cor vermelha, amarela e verde.

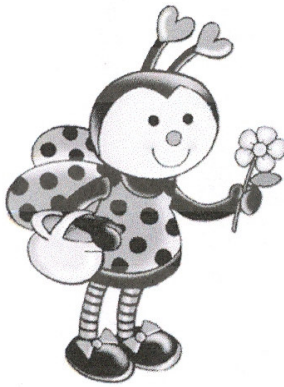


Fotografia 1 - Mapa Semântico em papel de cenário

## **ACTIVIDADE 2**

### **ANEXO 1**

- Recortar e montar o cubo. Ler e ordenar as partes do texto.



**As pintas da Joaquinha**

Certo dia, quando vinha da horta, Joaquinha foi apanhada por uma enorme tempestade. Tanto vento e tanta chuva, que a pobre Joaquinha mal se segurava nas patas.

Conseguiu finalmente chegar a casa, mas reparou com grande tristeza que a chuva lhe tinha levado as pintas verdes das costas.

No dia seguinte logo de manhã, foi a casa do Ernesto o pintor, para que remediasse o mal. Ernesto prontificou-se a fazer o trabalho, mas como a tinta verde se tinha acabado, pintou no lugar das outras umas pintinhas pretas.

Ó menina Joaquinha  
Como é bonita  
A sua nova casaquinha.

E se não levar a mal  
Vou já mandar fazer  
Uma casaquinha igual.

Joaquinha gostou do efeito e saiu para a rua toda satisfeita. Logo ali encontrou uma vizinha que lhe disse:

A moda pegou de tal maneira que Ernesto, o pintor, não tem mãos a medir e agora todas as joaninhas do sítio se passeiam com lindas pintas pretas.

M. Carolina Pereira Rosa, *Vá de Roda - 2º Ano*

## As pintinhas de Joaquina

Certo dia, quando vinha da horta, Joaquina foi apanhada por uma enorme tempestade. Tanto vento e tanta chuva, que a pobre Joaquina mal se segurava nas patas.

Conseguiu finalmente chegar a casa, mas reparou com grande tristeza que a chuva lhe tinha levado as pintas verdes das costas.

No dia seguinte logo de manhã, foi a casa do Ernesto o pintor, para que remediasse o mal.

Ernesto prontificou-se a fazer o trabalho, mas como a tinta verde se tinha acabado, pintou no lugar das outras umas pintinhas pretas.

Joaquina gostou do efeito e saiu para a rua toda satisfeita.

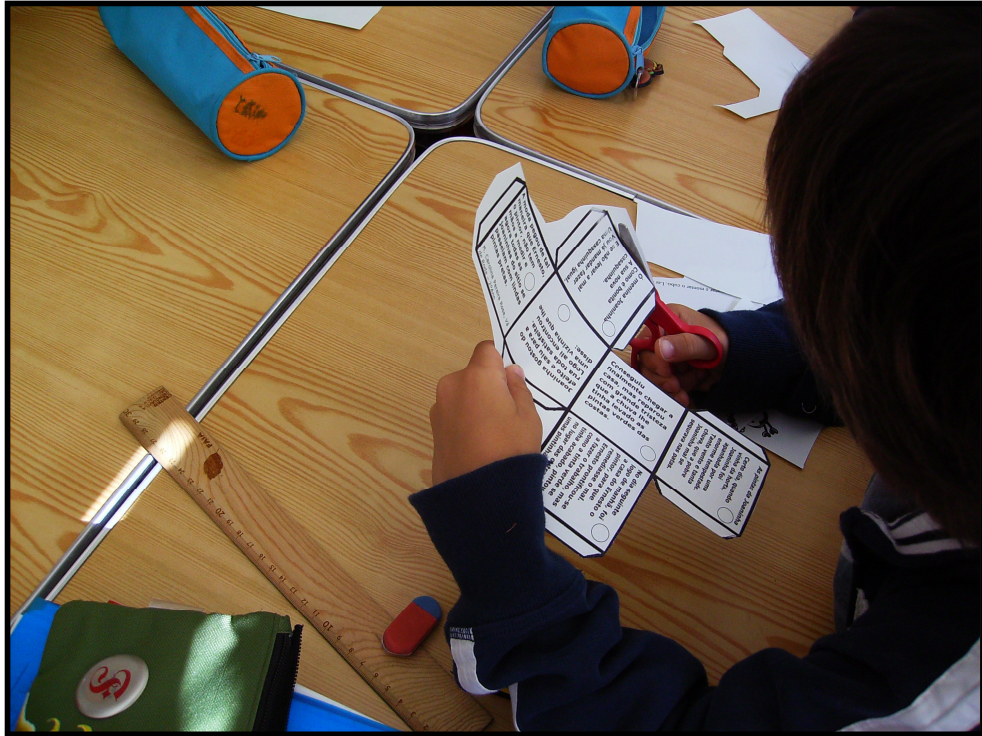
Logo ali encontrou uma vizinha que lhe disse:

- Ó menina Joaquina  
Como é bonita  
A sua nova casaquinha.

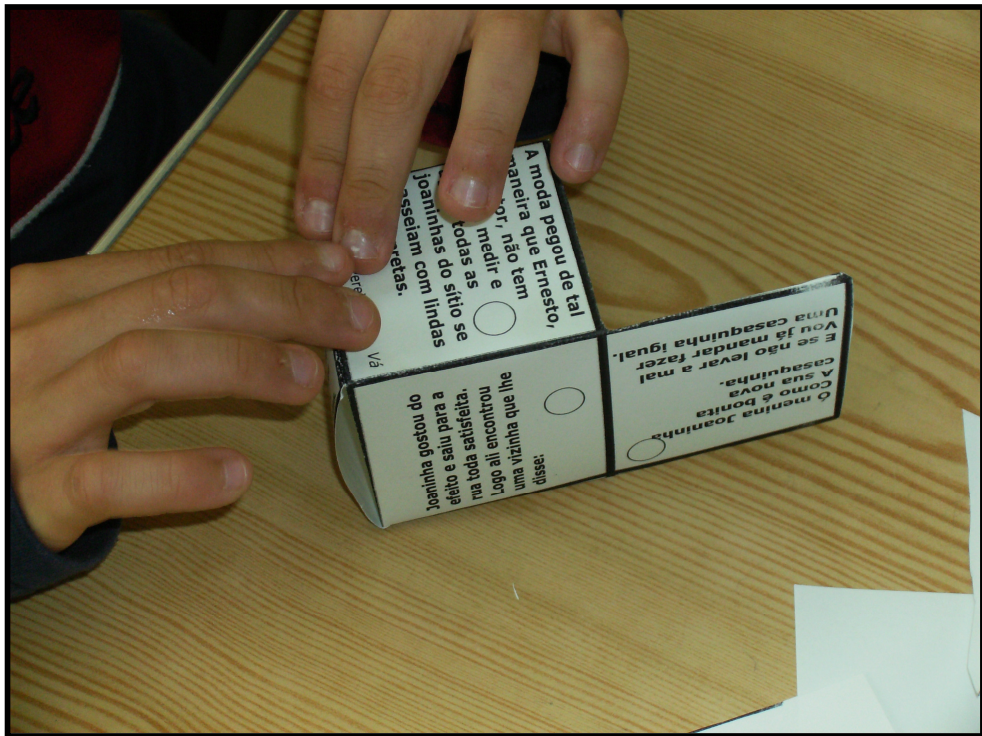
E se não levar a mal  
Vou já mandar fazer  
Uma casaquinha igual.

A moda pegou de tal maneira que Ernesto, o pintor, não tem mãos a medir e agora todas as joaninhas do sítio se passeiam com lindas pintas pretas.

M. Carolina Pereira Rosa, *Vá de Roda - 2º Ano*



Fotografia 1 - Recorte da planificação do cubo



Fotografia 2 - Construção do cubo

## **ANEXO 2**

# A FORMA DAS FRASES



AFIRMATIVA	NEGATIVA
Ela perguntou-me as horas.	
Chamaram-me.	
Enganas-te sempre.	
Trago-te um livro.	
O João deixa-o brincar.	
Estou a esconder-me dele.	
O Miguel deixava-o brincar.	
Ela comprou-me um livro.	
Perguntaram-me as horas.	
Compro-te um lápis.	
Eu dei-lhe o recado.	
Trago-te um copo?	

**ANEXO 2A**

# A FORMA DAS FRASES



AFIRMATIVA	NEGATIVA
Ela perguntou-me as horas.	Ela não me perguntou as horas
Chamaram-me.	Ninguém me chamou
Enganas-te sempre.	Nunca me engano
Trago-te um livro.	Jamais te trago um livro
O João deixa-o brincar.	O João nunca deixa brincar
Estou a esconder-me dele.	Não estou a esconder-me dele
O Miguel deixava-o brincar.	O Miguel nunca o deixava brincar
Ela comprou-me um livro.	Ela não me comprou um livro
Perguntaram-me as horas.	Não me perguntaram as horas
Compro-te um lápis.	Não te compro um lápis
Eu dei-lhe o recado.	Eu não lhe dei um recado
Trago-te um copo?	Jamais te trago um copo

## FORMAS DE FRASE

Existem duas formas:

- Forma afirmativa: Está a afirmar a ideia transmitida.
- Forma negativa: Está a negar a ideia transmitida.

Temos a presença do (não, jamais, nunca, ninguém...).

## **ANEXO 3**

- Recortar os rectângulos.
- Para cada frase na forma afirmativa existem duas opções de frases na forma negativa, mas só uma está correcta.
- Selecciona a frase na forma negativa correcta e cola-a junto da frase na forma afirmativa.
- Copias as frases na forma negativa para a tabela seguinte.

<b>Ela não me perguntou as horas.</b>	<b>Ela não perguntou-me as horas.</b>
<b>Ninguém me chamou.</b>	<b>Ninguém chamou-me.</b>
<b>Nunca engano.</b>	<b>Nunca me engano.</b>
<b>Jamais te trago um livro.</b>	<b>Jamais trago-te um livro.</b>
<b>O João nunca o deixa brincar.</b>	<b>O João nunca deixa-o brincar.</b>
<b>Não estou a esconder-me dele.</b>	<b>Não estou-me a esconder dele.</b>
<b>O Miguel nunca deixava-o brincar.</b>	<b>O Miguel nunca o deixava brincar.</b>
<b>Ela não me comprou um livro.</b>	<b>Ela não comprou-me um livro.</b>
<b>Não perguntaram-me as horas.</b>	<b>Não me perguntaram as horas.</b>
<b>Não compro-te um lápis.</b>	<b>Não te compro um lápis.</b>
<b>Eu não dei-lhe o recado.</b>	<b>Eu não lhe dei o recado.</b>
<b>Jamais te trago um copo.</b>	<b>Jamais trago-te um copo.</b>

# A FORMA DAS FRASES



AFIRMATIVA	NEGATIVA
Ela perguntou-me as horas.	
Chamaram-me.	
Enganas-te sempre.	
Trago-te um livro.	
O João deixa-o brincar.	
Estou a esconder-me dele.	
O Miguel deixava-o brincar.	
Ela comprou-me um livro.	
Perguntaram-me as horas.	
Compro-te um lápis.	
Eu dei-lhe o recado.	
Trago-te um copo?	

## FORMAS DE FRASE

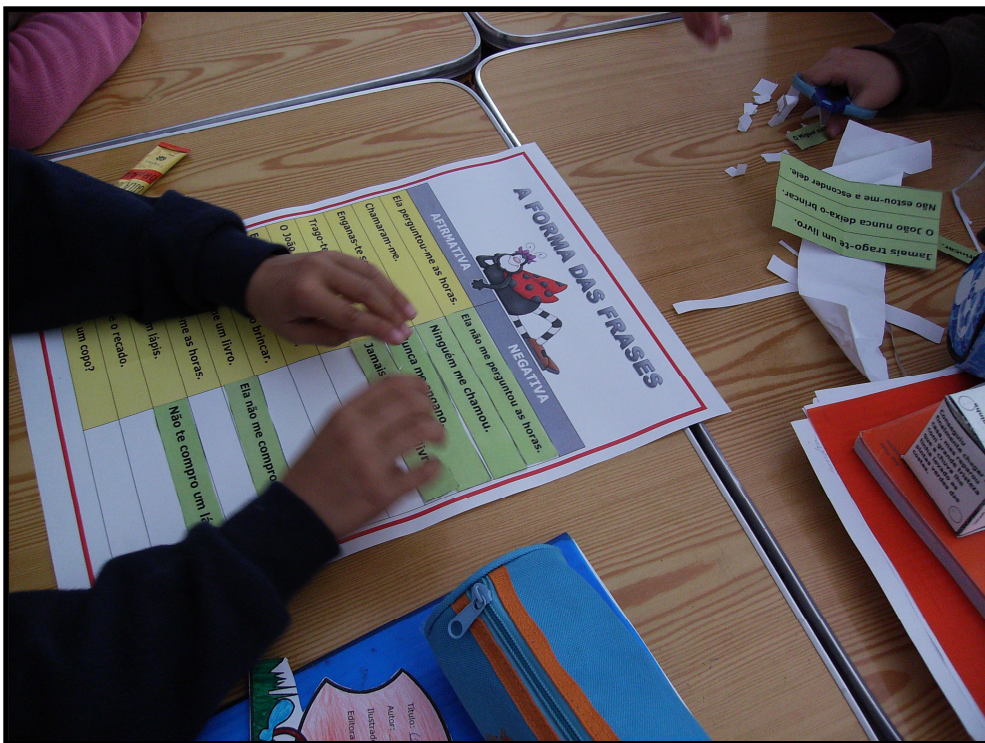
Existem duas formas:

- **Forma afirmativa:** Está a afirmar a ideia transmitida.
- **Forma negativa:** Está a negar a ideia transmitida.

Temos a presença do (**não, jamais, nunca, ninguém...**).



Fotografia 3 – Recorte das frases da actividade



Fotografia 4 – Colagem das frases da actividade

## **ANEXO 4**

**Escreve as seguintes frases na forma negativa.**



**Joaninha foi apanhada por uma enorme tempestade.**

**Joaninha chegou a casa.**

**A chuva levou-lhe as pintas verdes.**

**Ernesto prontificou-se a fazer o trabalho.**

**As joaninhas do sítio passeiam-se com lindas pintas pretas.**

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**ANEXO 4A**

Escreve as seguintes frases na forma negativa.



**Joaquina foi apanhada por uma enorme tempestade.**

Joaquina nunca foi apanhada por uma enorme tempestade.

**Joaquina chegou a casa.**

Joaquina jamais chegou a casa.

**A chuva levou-lhe as pintas verdes.**

A chuva nunca lhe levou as pintas verdes.

**Ernesto prontificou-se a fazer o trabalho.**

Ernesto jamais se prontificou a fazer o trabalho.

**As joaninhas do sítio passeiam-se com lindas pintas pretas.**

As joaninhas do sítio não se passeiam com lindas pintas pretas.

Nome: Luís

Data: 2009-04-20

## ANEXO 5

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_



Completa as lacunas do texto.

### As pintinhas de Joaquina

Certo dia, quando vinha da \_\_\_\_\_, Joaquina foi \_\_\_\_\_ por uma enorme \_\_\_\_\_. Tanto vento e tanta \_\_\_\_\_, que a pobre Joaquina mal se \_\_\_\_\_ nas patas.

Conseguiu \_\_\_\_\_ chegar a casa, mas reparou com grande \_\_\_\_\_ que a chuva lhe tinha levado as pintas \_\_\_\_\_ das costas.

No dia \_\_\_\_\_ logo de manhã, foi a casa do Ernesto o pintor, para que \_\_\_\_\_ o mal.

Ernesto \_\_\_\_\_ a fazer o trabalho, mas como a tinta verde se tinha acabado, pintou no lugar das outras umas \_\_\_\_\_ pretas.

Joaquina gostou do \_\_\_\_\_ e saiu para a rua toda \_\_\_\_\_.

Logo ali \_\_\_\_\_ uma \_\_\_\_\_ que lhe disse:

- Ó menina Joaquina  
Como é bonita  
A sua nova \_\_\_\_\_.  
E se não levar a mal  
Vou já mandar fazer  
Uma casaquinha \_\_\_\_\_.



A moda pegou de tal maneira que Ernesto, o \_\_\_\_\_, não tem mãos a medir e agora todas as \_\_\_\_\_ do sítio se \_\_\_\_\_ com lindas pintas pretas.

Pensa e responde.

1. De onde vinha a Joaninha, quando foi apanhada por uma enorme tempestade?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. A Joaninha mal se segurava nas patas. Porquê?

R: \_\_\_\_\_

3. Assinala com X a resposta certa.

Apesar da enorme tempestade...

- a Joaninha conseguiu chegar a casa.
- a Joaninha conseguiu abrigar-se numa gruta.
- a Joaninha escondeu-se debaixo de folhas.



4. Quando finalmente chegou a casa, no que reparou a Joaninha?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. **“No dia seguinte logo de manhã, foi a casa do Ernesto o pintor.”**

O que aconteceu?

- O Ernesto recusou-se a fazer o trabalho.
- O Ernesto prontificou-se a fazer o trabalho.
- O Ernesto não estava em casa.

6. **“... mas como a tinta verde se tinha acabado...”**

O que aconteceu?

- Pintou no lugar das outras umas pintinhas vermelhas.
- Pintou no lugar das outras umas pintinhas pretas.
- Não pintou as pintinhas

7. As frases a seguir apresentadas contam-te resumidamente a história que leste. Numera-as, de acordo com a ordem dos acontecimentos narrados. O 1 corresponde ao primeiro acontecimento, o 2 deve corresponder ao segundo e assim sucessivamente.

- A moda pegou de tal maneira que Ernesto, o pintor, não tem mãos a medir.
- Joanhinha foi apanhada por uma enorme tempestade.
- ...pintou no lugar das outras umas pintinhas pretas.
- Logo ali encontrou uma vizinha ...
- Vou já mandar fazer uma casaquinha igual.

8. Assinala com X a opção correcta, de acordo com o sentido do texto.

Repara na expressão: “... **foi a casa do Ernesto o pintor, para que remediasse o mal.**”

A palavra sublinhada significa:

- fizesse
- corrigisse
- pintasse

9. Assinala com X as afirmações verdadeiras (V) e as falsas (F), de acordo com o sentido do texto.

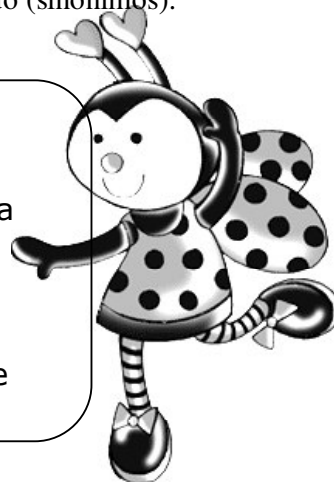


Afirmações	V	F
Joanhinha foi apanhada por uma pequena tempestade		
Reparou que a chuva lhe tinha levado as pintas verdes da cesta		
Foi a casa do Ernesto o pintor, para que remediasse o mal.		
Como a tinta verde se tinha acabado, pintou umas pintinhas pre		
Joanhinha não gostou do efeito e saiu para a rua toda triste.		
Agora todas as joaninhas do sítio se passeiam com pintas preto		

10. Faz a correspondência entre palavras com o mesmo significado (sinónimos).

enorme \*  
sítio \*  
prontificou-se \*  
efeito \*  
satisfeita \*

\* local  
\* grandíssima  
\* resultado  
\* animada  
\* ofereceu-se



11. Copia a frase, substituindo as palavras destacadas pelo seu antónimo (contrário)

Reparou com grande **tristeza** que a chuva lhe tinha **levado** as pintas...

---

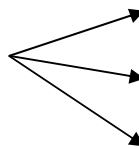
12. Escreve a seguinte frase na forma negativa.

**Ernesto prontificou-se a fazer o trabalho...**

---

13. Escreve palavras da família de:

*chuva*



14. Numera as palavras por ordem alfabética.

\_\_\_ joaninha

\_\_\_ tempestade

\_\_\_ chuva

\_\_\_ pintinhas

\_\_\_ Ernesto

\_\_\_ pretas

## **ANEXO 5A**

Nome: Madalena

Data: Boleira - a - Rosa, 20 de Abril de 2009



Completa as lacunas do texto.

### AS PINTINHAS DE JOANINHA

Certo dia, quando vinha da horta, Joaquina foi afanhada por uma enorme tempestade. Tanto vento e tanta chuva, que a pobre Joaquina mal se segurava nas patas.

Conseguiu finalmente chegar a casa, mas reparou com grande tristeza que a chuva lhe tinha levado as pintas reordenar das costas.

No dia seguinte logo de manhã, foi a casa do Ernesto o pintor, para que remediasse o mal.

Ernesto prontificou-se a fazer o trabalho, mas como a tinta verde se tinha acabado, pintou no lugar das outras umas pintas pretas.

Joaquina gostou do efeito e saiu para a rua toda satisfeita.

Logo ali encontrou uma vizinha que lhe disse:

- Ó menina Joaquina  
Como é bonita  
A sua nova casquinha  
E se não levar a mal  
Vou já mandar fazer  
Uma casquinha igual.



A moda pegou de tal maneira que Ernesto, o pintor, não tem mãos a medir e agora todas as joaninhas do sítio se forreiam com lindas pintas pretas.

7. As frases a seguir apresentadas contam-te resumidamente a história que leste. Numera-as, de acordo com a ordem dos acontecimentos narrados. O 1 corresponde ao primeiro acontecimento, o 2 deve corresponder ao segundo e assim sucessivamente.

- |   |  |
|---|--|
| 5 | A moda pegou de tal maneira que Ernesto, o pintor, não tem mãos a medir. |
| 1 | Joaninha foi apanhada por uma enorme tempestade.                         |
| 2 | ...pintou no lugar das outras umas pintinhas pretas.                     |
| 3 | Logo ali encontrou uma vizinha ...                                       |
| 4 | Vou já mandar fazer uma casaquinha igual.                                |

8. Assinala com X a opção correcta, de acordo com o sentido do texto.

Repara na expressão: "... **foi a casa do Ernesto o pintor, para que remediasse o mal.**"

A palavra sublinhada significa:

- fizesse  
 corrigisse  
 pintasse

9. Assinala com X as afirmações verdadeiras (V) e as falsas (F), de acordo com o sentido do texto.



Afirmações	V	F
Joaninha foi apanhada por uma pequena tempestade		X
Reparou que a chuva lhe tinha levado as pintas verdes da cesta.		X
Foi a casa do Ernesto o pintor, para que remediasse o mal.	X	
Como a tinta verde se tinha acabado, pintou umas pintinhas pretas.	X	
Joaninha não gostou do efeito e saiu para a rua toda triste.		X
Agora todas as joaninhas do sítio se passeiam com pintas pretas.	X	

10. Faz a correspondência entre palavras com o mesmo significado (sinónimos).

enorme *	• local
sítio *	• grandíssima
prontificou-se *	• resultado
efeito *	• animada
satisfeita *	• ofereceu-se



11. Copia a frase, substituindo as palavras destacadas pelo seu antónimo (contrário)

Reparou com grande **tristeza** que a chuva lhe tinha **levado** as pintas...

*Preparou com grande alegria que a chuva lhe tinha trazido as pintas...*

12. Escreve a seguinte frase na forma negativa.

**Ernesto prontificou-se a fazer o trabalho...**

*Ernesto não se prontificou a fazer o trabalho...*

13. Escreve palavras da família de:

**chuva**

→	<i>chuveada</i>
→	<i>chuveiro</i>
→	<i>chuveirinho</i>

14. Numera as palavras por ordem alfabética.

3 joaninha

6 tempestade

1 chuva

4 pintinhas

2 Ernesto

5 pretas

Pensa e responde.

1. De onde vinha a Joaninha, quando foi apanhada por uma enorme tempestade?

R: *de joaninha, quando foi apanhada por uma enorme tempestade, vindo da boita.*

2. A Joaninha mal se segurava nas patas. Porquê?

R: *de joaninha mal se segurava nas patas, porque a tempestade era enorme.*

3. Assinala com X a resposta certa.

Apesar da enorme tempestade...

- a Joaninha conseguiu chegar a casa.
- a Joaninha conseguiu abrigar-se numa gruta.
- a Joaninha escondeu-se debaixo de folhas.



4. Quando finalmente chegou a casa, no que reparou a Joaninha?

R: *de joaninha quando chegou a casa reparou finalmente que as suas pintinhas vermelhas tinham desaparecido*

5. “No dia seguinte logo de manhã, foi a casa do Ernesto o pintor.”

O que aconteceu?

- O Ernesto recusou-se a fazer o trabalho.
- O Ernesto prontificou-se a fazer o trabalho.
- O Ernesto não estava em casa.

6. “... mas como a tinta verde se tinha acabado...”

O que aconteceu?

- Pintou no lugar das outras umas pintinhas vermelhas.
- Pintou no lugar das outras umas pintinhas pretas.
- Não pintou as pintinhas

## **ACTIVIDADE 3**

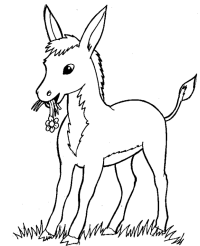
### **ANEXO 1**

## LÍNGUA PORTUGUESA

NOME \_\_\_\_\_ DATA \_\_\_\_\_

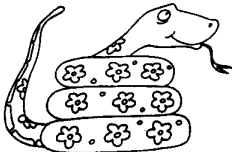
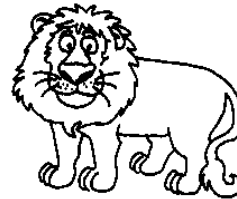


Maior do que a perna tua  
Nenhum passo dê:  
Para alguém chegar à Lua  
Na terra há-de ter os pés.



Se à primeira tentativa  
A obra sai sem qualidade,  
Não fiques na expectativa:  
Repete-a até que te agrade.

Nunca nas costas de alguém  
Digas o mal que lhe vês:  
Cara a cara, assim está bem;  
Tudo o resto é descortês.



Não faças mal às pessoas  
Por propósito ou intenção:  
Só se obtêm coisas boas  
Quando outras boas se dão.

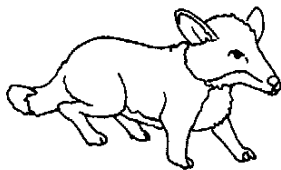


É quando mais procuramos  
Parecer mais que os demais,  
Que no final reparamos  
Sermos todos muito iguais.

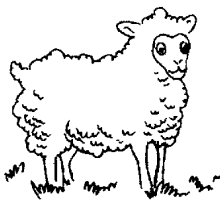
Não julgues só pelo visto,  
Porque a cabeça faz falta;  
À primeira (pensa nisto)  
Nem tudo à vista nos salta.



Sabe melhor um prazer  
Que é gozado com vagar:  
Tudo o que é feito a correr  
Não se chega a apreciar.



Mais vale às vezes calar  
O que a boca quer dizer;  
Quem pensa antes de falar  
Nunca se há-de arrepender.



Dando a mão à palmatória  
Nunca ninguém se amarrota:  
É uma forma de vitória  
Reconhecer a derrota.

## **ANEXO 2**



- Escrever palavras que rimem com estes animais.

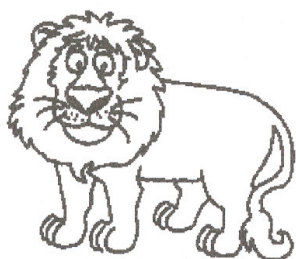


Empty rounded rectangular box for writing words that rhyme with rabbit.

Empty rounded rectangular box for writing words that rhyme with donkey.



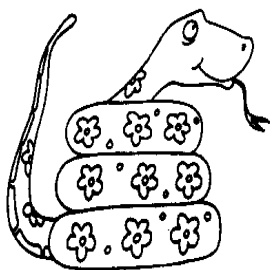
JUMENTO



LEÃO

Empty rounded rectangular box for writing words that rhyme with lion.

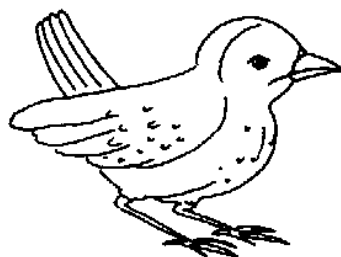
- Escrever palavras que rimem com estes animais.



**SERPENTE**

A large, empty rounded rectangular box for writing words that rhyme with 'SERPENTE'.

A large, empty rounded rectangular box for writing words that rhyme with 'CODORNIZ'.



**CODORNIZ**



**GOLFINHO**

A large, empty rounded rectangular box for writing words that rhyme with 'GOLFINHO'.

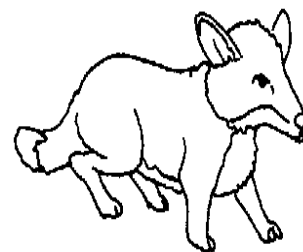
Escreve palavras que rimem com estes animais.



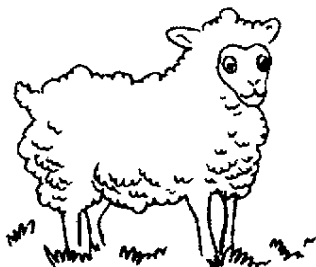
**CODORNIZ**

A large, empty rounded rectangular box for writing words that rhyme with 'CODORNIZ'.

A large, empty rounded rectangular box for writing words that rhyme with 'RAPOSA'.



**RAPOSA**



**CORDEIRO**

A large, empty rounded rectangular box for writing words that rhyme with 'CORDEIRO'.

**ANEXO 2A**

suas



- Escrever palavras que rimem com estes animais.



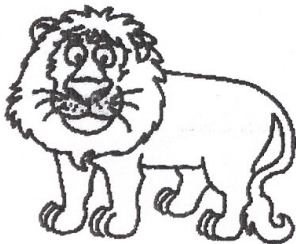
**COELHO**

- soelho - vermelho - alho
- nelho -elho - talho
- filho - carvalho
- filho - farolho
- atilho - molho
- gatilho - esgaravelho
- espelho - botelho
- simelho - fidelho
- aparelho - atalho

- fermento - eimento - tempo
- dormento - eimento - testamento
- momento - movimento - alimento
- monumento - esamento
- grassento - argumento - barulheito
- lento - Deito - divertimento
- violento - repto
- temperamento - eimento
- tratamento - vento



**JUMENTO**

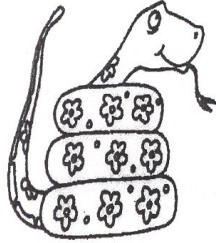


**LEÃO**

- cão - não - furão
- balão - notação - solidificação
- cabrião - translação - levião
- João - papão - não
- pimentão - mto - anão
- portão - chorião - leão
- caldeirão - mto - vilão
- esdrião - sabão - cascão
- esdrião - chapão
- pão - sapato

- Escrever palavras que rimem com estes animais.

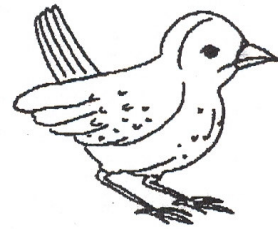
Diogo Amadeu



SERPENTE

corrente  
 afluentes  
 de repente  
 quente  
 gerente  
 gente  
 suficiente mente  
 anteriormente alegremente  
 deficiente dente  
 insucesso

quintal  
 jornal  
 especial  
 geral  
 coral  
 moral  
 estendal  
 oral  
 avaral  
 mal  
 elatal  
 barnaval  
 naval  
 nasal



~~cordeiro~~

pardal



GOLFINHO

moimbo carimbo  
 elimbo rimbo  
 borreguimbo betimbo  
 velimbo polgarzimbo  
 mimbo pintalimbo  
 lezimbo anjimbo  
 camimbo patimbo  
 amiguimbo pertimbo  
 bambu corrimbo  
 limbo coelhimbo  
 passarimbo

raposa

rosa mentirosa goza queixosa  
curiosa areosa estudiosa amorosa  
vaidosa rochosa charmosa  
esposa prosa cheirosa  
rugosa mimosa teimosa  
furiosa manhosa perigosa

galinha

minho capuchinho patinho  
minho pulgarginho pertinho  
manho minho rinho  
linho caminho aniquinho  
carinho carinho  
betinho anjinho

A poesia dos animais

O Leão

Não vive na serra do Marão  
Por isso não gosta de pimentão } \*  
Também não gosta de pão  
Mas já gosta de carne de cão

O parval

Não faz mal  
Canta no quintal  
Não mexe no estival  
É quando o vejo, não final!

O cordeiro

Ele é matreiro  
Ele come as ovas do carteiro } \*  
Também esmaga o formigueiro  
Ele está ao pé do ribeiro

A raposa

É manhosa  
Não escreve texto em prosa } \*  
É quando chovia a sosa  
Dica o seu nariz de mentiroso

### hora

hora amorosa  
 viosa para  
 vidosa  
 fiosa  
 viosa  
 uiosa  
 antiora  
 irora  
 giosa  
 chora  
 miosa  
 viosa  
 andiosa  
 ja  
 tudiosa  
 umiosa  
 uiosa

### oelho

joelho  
 bilho  
 vilho  
 elho  
 espelho  
 carvalho  
 apvalho  
 vervalho  
 govalho  
 molho  
 gutelho  
 talho  
 escarvalho  
 Protelho  
 fedelho  
 atvalho  
 alho

### imento

fermento  
 curamento  
 cimento  
 pente  
 lento  
 cimento  
 monumento  
 Prento  
 divertimento  
 alimento  
 movimento  
 sargento  
 tratamento  
 cumprimento

### leão

não	poção
pão	Marão
chorão	pimenta
salão	casaca
Polão	camarão
sapatão	balão
rotão	
translação	
yoção	
busão	
evaporação	
camaleão	
condensação	
cão	
pação	
caldeirão	
engigação	
amão	
culção	
melão	
solidificação	

Berto de um rio afluente,  
 Logo pela manhã.

Ela viu uma serpente!

Rapidamente telefonou à mamã.

- Mamã, tra-me daqui!

- Porque filha?

- Tu não imaginas o que vi!

- O que é que viste?

- Vi uma serpente.

- Então vou arranjar-te uma amabilha.

Diogo et.

## **ANEXO 3**



**ANEXO 3A**

- Com as palavras encontradas escreve novas poesias.



Leões

O Leão

Não vive na Terra do Meião  
Por isso não gosta de pimentão  
Também não gosta de pão  
Mas já gosta de carne do cão!

O cordeiro

Não é matreiro  
Ele come as ervas do canteiro  
Também esmaga o formigueiro  
E ele está ao pé do ribeiro.

A raposa

É manhosa  
Não escreve texto em prosa  
É quando cheira a rosa  
Dica o seu nariz de mentirosa.

- Com as palavras encontradas escreve novas poesias.



Dois o pimento  
fez um tratamento  
E neste momento  
Não vi desentimento!

O senhor Pardal  
Foi buscar o jornal  
antes de assumir o arrendal  
Para vestir na lavoural  
Margarida Lardero

No grande rosário  
Há um lisão matreiro  
Eh! É um pardal.  
Um pardal mensageiro.  
Antônio Mata

O tempo abençoado  
Dá um ali saído  
Na rocha do morado  
E foi ficando trilhado.  
Afonso

De repente surgiu - se  
uma serpente  
que fazia sentido  
com outra serpente  
Carla Dias

- Com as palavras encontradas escreve novas poesias.



O irmão da Beatriz  
Chama-se Dinis  
Ele já foi a Paris  
Porque era do escalão dos juvenis

O menino João  
Está a ver televisão  
Enquanto o seu cão  
Chamado Napoleão  
Brinca com o camaleão

Carolina

Perto de um rio afluente,  
Logo pela manhã  
Ela viu uma serpente!  
Rapidamente telefonou a mamã.  
- Mamã, tiram-me daqui!  
- Porque filha?  
- Tu não imaginas o que eu vi!  
- É o que é que viste?  
- Vi uma serpente.  
- Então vou arranhar-te uma armadilha.

Diogo et André

- Com as palavras encontradas escreve novas poesias.



Os meus animais

Tenho um gatinho  
debruto, muito fofo  
E tenho um passarinho  
que canta no seu ninho

Também tenho um cão  
ele é um sabidoão  
E ainda outro cão  
que é muito trapalhão  
De: Renata

O diabo não  
já fez ao diabo  
onde encontrou um pão  
à frente de um fogão.  
De: Sofia

Há muitos animais,  
que são muito engraçados.  
Atinda bem que são demais,  
pois só assim são divertidos.  
De: Beatriz



Fotografia 1 - O decorrer do jogo.

# **ACTIVIDADE 4**

## **ANEXO 1**

Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

### Lista de autoverificação de conhecimentos antes e depois da leitura

- Antes de pesquisar sobre o assunto tenta responder às seguintes perguntas (preenche só a 1ª coluna “eu penso que”).
- Depois de leres o texto responde às perguntas (preenche agora a coluna “a minha resposta estava”)

	Eu penso que :		A minha resposta estava:	
	sim	não	certa	errada
A cegonha-preta é uma ave?				
Elas só existem em Portugal?				
Alimentam-se de vegetais?				
Reproduzem-se no Verão?				
Gostam de ambientes calmos?				
Vivem ao pé do homem?				
Ela está em vias de extinção?				
Reproduz-se por ovos?				

**ANEXO 1A**

Nome Margarida da Silva Lopes

Data 11/2/2009

### Lista de autoverificação de conhecimentos antes e depois da leitura

- Antes de pesquisares sobre o assunto tenta responder às seguintes perguntas (preenche só a 1ª coluna "eu penso que").
- Depois de leres o texto responde às perguntas (preenche agora a coluna "a minha resposta estava")

	Eu penso que :		A minha resposta estava:	
	sim	não	certa	errada
A cegonha-preta é uma ave?	x		x	
Elas só existem em Portugal?		x	x	
Alimentam-se de vegetais?		x	x	
Reproduzem-se no Verão?	x			x
Gostam de ambientes calmos?	x		x	
Vivem ao pé do homem?		x	x	
Ela está em vias de extinção?	x		x	
Reproduz-se por ovos?	x		x	

## **ANEXO 2**

# TEXTO INFORMATIVO

## Cegonha-preta

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

A **cegonha-preta** (*Ciconia nigra*) é uma ave [ciconiforme](#) da família das [cegonhas](#). Habita [lagos](#), [rios](#) ou regiões alagadas rodeadas por densas florestas. A cegonha preta distribui-se, em [Portugal](#), apenas pelas regiões mais interiores, inóspitas e isoladas. Os troços internacionais dos rios [Douro](#), [Tejo](#) e [Guadiana](#) oferecem para esta espécie condições privilegiadas, sobretudo devido à fraca perturbação humana que aí se regista e à abundância de locais de nidificação.

É um animal fortemente [migrante](#), exceptuando-se os espécimes da [península Ibérica](#) que são residentes.

A cegonha-preta é ligeiramente menor que a [cegonha-branca](#). Ela caracteriza-se pela plumagem branca no ventre e negra com reflexos metálicos no dorso, cauda, cabeça e pescoço. O bico e as patas, de cor vermelho vivo no adulto, são esverdeados e bastante mais claros nos juvenis. A sua plumagem escura e metálica pode, por vezes, reflectir a luz do sol, fazendo-a parecer bastante clara quando vista ao longe.

A sua alimentação é muito semelhante à da cegonha-branca. Inclui uma maior percentagem de [peixe](#) e outros seres aquáticos. O seu regime alimentar faz com que estas aves sejam extremamente úteis para a [agricultura](#), pois comem inúmeros [insectos](#) e servem como controladores de possíveis pragas. A base da sua alimentação é constituída por [crustáceos](#), [anfíbios](#), e pequenos peixes.

Chega da sua migração em Março, iniciando imediatamente a época de reprodução. A cegonha preta prefere fazer os seus ninhos nas escarpas mais altas e afastadas da civilização humana, ou nos ramos dos maiores pinheiros. A incubação dura vinte dias ou pouco mais.

A sua preservação passa essencialmente pela conservação do seu *habitat*.

Espécie rara, estando ameaçada devido, sobretudo, a perda de habitat.-

Observa neste mapa a sua distribuição geográfica:

## Cegonha-preta



## Estado de conservação

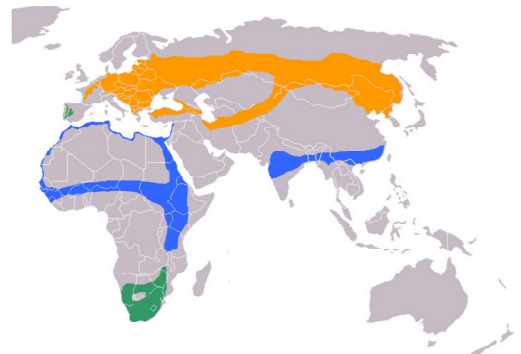
[Pouco preocupante](#)

## Classificação científica

**Reino:** [Animalia](#)  
**Filo:** [Chordata](#)  
**Classe:** [Aves](#)  
**Ordem:** [Ciconiiformes](#)  
**Família:** [Ciconiidae](#)  
**Género:** [Ciconia](#)  
**Espécie:** *C. nigra*


## Nome binomial

*Ciconia nigra*  
([Linnaeus](#), 1758)



## **ANEXO 3**

Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

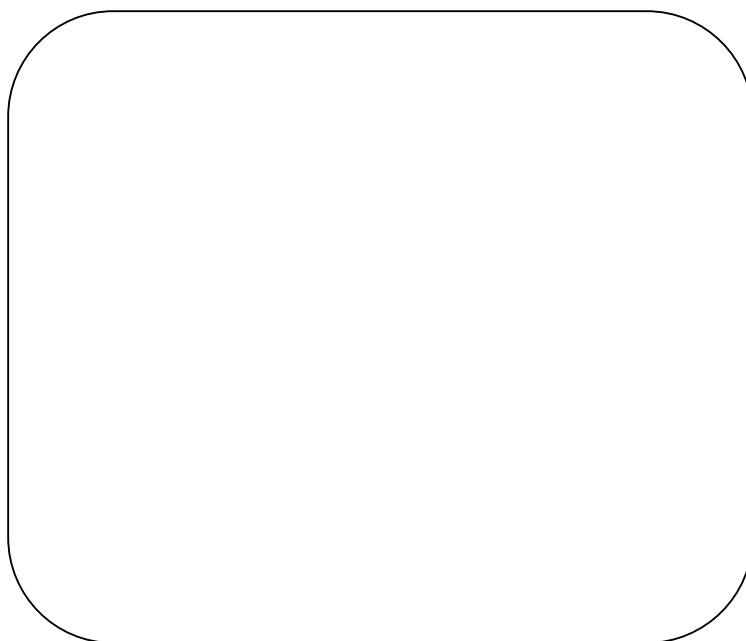
 No fim de leres com atenção o texto informativo, preenche o quadro.

	Resultado da pesquisa:	Conclusão:
Quais são as suas características físicas?		Pertence à classe: <input type="checkbox"/> mamíferos <input type="checkbox"/> aves <input type="checkbox"/> peixes <input type="checkbox"/> répteis <input type="checkbox"/> anfíbios
Como se desloca?		É um animal: <input type="checkbox"/> terrestre <input type="checkbox"/> aéreo <input type="checkbox"/> aquático
Onde vive? (Habitat)		
De que se alimenta?		É um animal: <input type="checkbox"/> herbívoro <input type="checkbox"/> carnívoro <input type="checkbox"/> omnívoro <input type="checkbox"/> insectívoro <input type="checkbox"/> granívoro
Vive sempre na mesma região ou desloca-se?		É uma ave: <input type="checkbox"/> residente <input type="checkbox"/> migratória
Onde faz o ninho?		Escolhe sítios: <input type="checkbox"/> altos <input type="checkbox"/> baixos

Quando se reproduz?		Reproduz-se na: <input type="checkbox"/> Primavera <input type="checkbox"/> Verão <input type="checkbox"/> Outono <input type="checkbox"/> Inverno
Como se reproduz?		É um animal: <input type="checkbox"/> ovíparo <input type="checkbox"/> vivíparo
Porque está em perigo de extinção?		
O que podemos fazer para a preservar?		



**Desenha agora a cegonha-preta.**



**ANEXO 3A**

Nome Margarida da Silva Lopes

Data 11/2/2009

 No fim de leres com atenção o texto informativo, preenche o quadro.

	Resultado da pesquisa:	Conclusão:
Quais são as suas características físicas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- plumagem branca no ventre e negra com reflexos metálicos no dorso, cauda, cabeça e fuscaço.</li> <li>- bico e as patas de cor vermelha <sup>adulto</sup> como no adulto</li> <li>- são esverdeadas e bastante mais elásticas nos juvenis</li> <li>- é menor do que a cegonha branca</li> </ul>	<p>Pertence à classe:</p> <p><input type="checkbox"/> mamíferos</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> aves</p> <p><input type="checkbox"/> peixes</p> <p><input type="checkbox"/> répteis</p> <p><input type="checkbox"/> anfíbios</p>
Como se desloca?	- desloca-se voando e andando	<p>É um animal:</p> <p><input type="checkbox"/> terrestre</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> aéreo</p> <p><input type="checkbox"/> aquático</p>
Onde vive? (Habitat)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- regiões mais interiores, isoladas e isolado</li> <li>- vive no continente América</li> <li>- Os traços internacionais dos rios Reno, Elba e o Guadiana</li> <li>- habita lagoas, rios ou regiões alagadas rodeadas por densas florestas e a cegonha não distribui-se em Portugal</li> </ul>	
De que se alimenta?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- come peixe e outros seres aquáticos</li> <li>- temem inúmeras insetos.</li> <li>- a base da sua alimentação é constituída por crustáceos, anfíbios</li> </ul>	<p>É um animal:</p> <p><input type="checkbox"/> herbívoro</p> <p><input type="checkbox"/> carnívoro</p> <p><input type="checkbox"/> omnívoro</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> insectívoro</p> <p><input type="checkbox"/> granívoro</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> híbrido</p>
Vive sempre na mesma região ou desloca-se?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- desloca-se.</li> <li>- chega da sua migração em estada</li> </ul>	<p>É uma ave:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> residente (América do Sul)</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> migratória (África)</p>
Onde faz o ninho?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- a cegonha gosta de fazer os ninhos nas árvores mais altas ou nos tocos das maiores pinheiras</li> <li>- afastadas da civilização humana</li> </ul>	<p>Escolhe sítios:</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> altos</p> <p><input type="checkbox"/> baixos</p>

Quando se reproduz?	- reproduz-se em elarço	Reproduz-se na: <input checked="" type="checkbox"/> Primavera <input type="checkbox"/> Verão <input type="checkbox"/> Outono <input type="checkbox"/> Inverno
Como se reproduz?	→ reproduz por ovos	É um animal: <input checked="" type="checkbox"/> ovíparo <input type="checkbox"/> vivíparo
Porque está em perigo de extinção?	- sobretudo pela perda do seu habitat.	
O que podemos fazer para a preservar?	- não matá-las - não destruí o seu habitat	

 **Desenha agora a cegonha-preta.**



## **ANEXO 4**

Nome \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

- Descubra nesta sopa de letras o nome de alguns animais em vias de extinção.

Mamíferos \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Peixes \_\_\_\_\_ Aves \_\_\_\_\_

X	P	A	N	D	A	L	K	M	A
L	I	N	C	E	W	P	Y	L	X
M	K	Z	W	B	A	L	E	I	A
X	C	E	G	O	N	H	A	P	L
C	M	K	M	O	R	C	E	G	O
M	K	O	A	L	A	X	Y	M	P
E	X	Z	W	Q	M	L	O	B	O
L	W	Q	B	U	R	R	O	T	K
K	G	O	L	F	I	N	H	O	O
N	Y	P	B	O	G	A	X	W	P

**ANEXO 4A**

Nome Margarida da Silva Lopes

Data 11/2/2009

- Descobre nesta sopa de letras o nome de alguns animais em vias de extinção.

Mamíferos panda lince balia morcego

koala lobo leão galinha

Peixes loca

Aves egonha

X	P	A	N	D	A	L	K	M	A
L	I	N	C	E	W	P	Y	L	X
M	K	Z	W	B	A	L	E	I	A
X	C	E	G	O	N	H	A	P	L
C	M	K	M	O	R	C	E	G	O
M	K	O	A	L	A	X	Y	M	P
E	X	Z	W	Q	M	L	O	B	O
L	W	Q	B	U	R	R	O	T	K
K	G	O	L	F	I	N	H	O	O
N	Y	P	B	O	G	A	X	W	P