

**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**

**Departamento de Letras**



**BIBLIOTECAS ESCOLARES / CENTRO DE RECURSOS EDUCATIVOS**

**Interacção com os Currículos - Da Leitura à Escrita  
Criativa na Biblioteca Escolar: Um Percurso a Palmilhar**

**LILIANA MARIA DA CUNHA PINTO**

**Julho de 2008**

**BIBLIOTECAS ESCOLARES / CENTRO DE RECURSOS EDUCATIVOS**

**Interacção com os Currículos - Da Leitura à Escrita  
Criativa na Biblioteca Escolar: Um Percorso a Palmilhar**

**LILIANA MARIA DA CUNHA PINTO**

**Orientadora:**

**Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha**

**Dissertação elaborada no âmbito do 2º Ciclo de Estudos Conducente  
ao Grau de Mestre em Letras – Estudos Artísticos, Culturais,  
Linguísticos e Literários.**

## AGRADECIMENTOS

A elaboração desta dissertação tornou-se possível graças à colaboração e compreensão de todos os que me rodearam.

Gostaria de agradecer, em primeiríssimo lugar, à minha orientadora Professora Doutora Maria da Graça Sardinha que muito contribuiu com a sua orientação atenta e o lado maravilhoso de encarar a vida, encorajando-me sempre a continuar.

À minha família, não menos importante, gostaria de exprimir os meus agradecimentos, publicamente, pela compreensão e pelo apoio incondicional. Ao meu marido, pelo amor e credibilidade que continua a depositar em mim. Aos meus filhos, pela sua dedicação à minha causa e pela oportunidade de me deixarem crescer profissionalmente. Às minhas queridas filhas, agracio a compreensão pela minha ausência e a possibilidade que me deram de poder contribuir com este trabalho para melhorar as práticas pedagógicas. Foi por elas e para elas que este trabalho se desenvolveu, como uma homenagem à faixa etária que atravessam, pois a leitura e a escrita poderão contribuir, indiscutivelmente, para o seu desenvolvimento harmonioso. Aos meus pais, pela ajuda preciosa, por me substituírem como mãe, e a toda a minha restante família pelo incentivo que me deram, ao longo deste ano.

Gostaria também de exprimir o meu apreço aos meus amigos, que compreenderam a minha ausência e, apesar de tudo, se mantiveram sempre presentes.

Não posso deixar de agradecer também à Doutora Paula (Paulinha para os amigos), pela sua disponibilidade na execução gráfica deste trabalho e pelo empenho que demonstrou em me ajudar.

Para terminar, gostaria de expressar o meu carinho por todos os alunos que estiveram envolvidos neste projecto e contribuíram para repensar e melhorar as minhas práticas. Gostaria de lhes agradecer a receptividade que demonstraram e o empenho incondicional durante todas as sessões.

## **RESUMO**

O presente trabalho tenta estabelecer pontes entre a Biblioteca Escolar e o Currículo Nacional do 1º ciclo do Ensino Básico.

Através de uma panóplia de actividades desenvolvidas numa filosofia de Portfólio, apresentamos um estudo de caso, alicerçado na nossa prática lectiva e, obviamente, com o nosso grupo turma.

Alargar conhecimentos numa perspectiva reflexiva, colaborativa e interpessoal, na promoção do sucesso educativo, tendo a leitura como elo fundamental, constitui o cerne desta dissertação.

## **ABSTRACT**

This essay tries to establish a bridge between the school library and the National Elementary School Curriculum.

Through wide panoply of activities developed in a portfolio manner, we achieved a case study, based on our teaching practice, and obviously, on our own classroom.

The heart of this thesis is widening knowledge from a reflective, collaborative and interpersonal perspective, in order to promote learning success, having reading as the fundamental link.

# ÍNDICE

## INTRODUÇÃO

1.1. Pertinência do Estudo .....	8
1.2. Biblioteca e Escola .....	8
1.3. Objectivos do Estudo .....	10
2. A Investigação-Acção .....	10
Projecto de Investigação-Acção .....	11
2.1.O Portfólio – Justificação .....	12
2.2. Questões de Investigação .....	14
3. Organização do Estudo .....	14
4. Limitações do Estudo .....	15

## CAPÍTULO I

1. Papel da Escola na Aquisição de Competências do Saber, do Saber-Fazer e do Ser .....	17
2. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem .....	18
3. A Escrita .....	21

## CAPÍTULO II

1. O Processo de Leitura .....	24
1.1. Leitura, Contexto e Motivação .....	28
1.2. A Leitura nas Famílias .....	29
1.3. Processos Implicados na Leitura .....	31
1.4. Controlo da Compreensão .....	32
2. A Leitura e os Métodos .....	33
2.1. Os Métodos .....	35
3. A Compreensão da Leitura e as Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais .....	37
4. As Bibliotecas .....	40
4.1. As Bibliotecas Escolares .....	41

4.2. Literatura Infantil na Biblioteca .....	45
4.3. Biblioteca e Mediador .....	47

### **CAPÍTULO III - PORTFÓLIO**

1. Caracterização da Escola .....	50
2. Caracterização da Turma .....	50
3. Actividades – Justificação .....	51
Actividade nº 1 – Compreensão do Oral.....	53
Actividade nº 2 – Expressão Oral .....	59
Actividade nº 3 – O Ensino do Conhecimento das Palavras .....	69
Actividade nº 4 – O Ensino da Decifração/O Desenvolvimento da Consciência Fonológica .....	77
Actividade nº 5 – A Compreensão de Textos .....	84
Actividade nº 6 – A Motivação da Leitura/Literatura Infantil .....	97
Actividade nº 7 – Avaliação da Leitura .....	108
Actividade nº 8 – Desenvolvimento Linguístico .....	115
Actividade nº 9 – Animação/Motivação de Leitura .....	124
Actividade nº 10 – A Utilização do Computador como Recurso .....	134
4. Recomendações para Estudos Futuros .....	139
4.1. Propostas para a Formação de Escritores Hábeis .....	140
4.2. Leitura no Seio da Família .....	141

<b>NOTA CONCLUSIVA</b> .....	145
------------------------------	-----

<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	149
---------------------------	-----

# **INTRODUÇÃO**

## **1.1. PERTINÊNCIA DO ESTUDO**

Como Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocada nas Bibliotecas da EB1 do Largo da Feira - Tortosendo e EB1 de Santo António – Covilhã, parece-me poder desenvolver um trabalho profundo, eficaz e em simultâneo aliciante.

Ao desenvolver estratégias que permitam atingir os objectivos propostos estaremos, sem sombra de dúvida, a contribuir para a formação de leitores, de pessoas autónomas reflexivas e felizes.

Pretendemos, ainda, tornar consistentes o papel e a importância das Bibliotecas Escolares, dentro das Escolas, como um Centro de Recursos eficiente e eficaz, capaz de apoiar a actividade docente.

## **1.2. BIBLIOTECA E ESCOLA**

A leitura está na ordem do dia, pois, indiscutivelmente, esta é o cerne de todas as aprendizagens. Fala-se muito em leitura e, por acréscimo, em “crise” de leitura.

Qual a posição da leitura no Sistema Escolar é um problema que tem gerado alguma controvérsia. A este respeito são vários os autores que se têm pronunciado (Azevedo, 2006, Sardinha 2005).

Métodos de ensino e modelos explicativos de aprendizagem da leitura, têm a própria definição do conceito e do acto em si e, por isso mesmo, vêm dando azo a investigações várias.

A leitura inicia-se como um acto solitário, mas a acção de ler é, em si mesma, um meio específico de socialização, capaz de gerar uma actividade interior de quem a pratica, transformando-se assim, gradualmente, o indivíduo que lê.

Ler pode fazer-se de diversas formas e é evidente que nem todas elas têm o mesmo valor. Lê-se em casa, no comboio, na Biblioteca, na cama, na

Escola,... Lê-se, portanto, com finalidades diversas e, ao fazê-lo, o leitor satisfaz necessidades e motivações variadas e distintas.

No sentido de poder combater o deficit de leitura que investigações várias têm trazido a lume, a Biblioteca Escolar é hoje vista como um centro de recursos, cujos contextos de leitura podem e devem complementar-se, não apenas visualizando aquela como lugar de estatuto académico, mas com outras inúmeras funções. Mais do que um espaço compensador, a Biblioteca é um prolongamento natural do ambiente de leitura das aulas, cujas pontes podem ser um contributo precioso na formação de jovens leitores. Porém, estes cenários devem ser aprazíveis, modernos e actuais. À Biblioteca do hoje exige-se que não seja apenas o lugar do livro, mas também o da sociedade de informação.

Gimeno Sacristán (2001) propõe para estes espaços um novo quadro de possibilidades:

- Onde se integre o lúdico com o trabalho baseado na leitura;
- Onde os espaços de leitura acolham outras actividades culturais;
- Onde seja possível praticar diversas funções de leitura;
- Onde se rompam as fronteiras entre espaços e tempos dedicados a certos modos especializados de ler;
- Onde se aproveite a riqueza e a variedade de informação nos seus diversos suportes;
- Onde se una a leitura a outras actividades de interesse para atrair e motivar possíveis leitores;
- Onde se faça dos lugares de leitura sítios atractivos para os jovens, sejam as aulas ou as actividades extra-escolares, ...

A Biblioteca deve, portanto, tornar-se um espaço onde nós professores não esperamos que os alunos venham ao ambiente ilustrado que cremos ter criado para eles. Vamos nós ao seu mundo, é sem sombra de dúvida a mensagem da nova filosofia da Biblioteca Escolar.

E, assim, corroborando com o autor supracitado (Gimeno), tentámos, também nós, ir ao mundo dos nossos alunos.

Mediante o exposto, esta dissertação irá, portanto, revelar as pontes que construímos com a sala de aula e cujos objectivos que as alicerçaram passamos a apresentar.

### **1.3. OBJECTIVOS DO ESTUDO**

É função da Escola empenhar-se na construção do sucesso educativo, visando preparar as nossas crianças para o momento presente, o que implica prepará-los para o futuro, ou seja para a vida. Para que tal aconteça, são necessárias adaptações constantes a par de uma predisposição permanente dos educadores para “aprender a aprender”. Esta constatação leva-nos a acreditar que as Bibliotecas merecem um lugar de destaque pela importância que se dá aos livros, à leitura e à escrita. Assim pretendemos:

- Elaborar uma síntese acerca das orientações teóricas que sustentam as Bibliotecas Escolares / Centro de Recursos.
- Contribuir para a animação das Bibliotecas Escolares / Centro de Recursos.
- Apoiar e estimular os currículos.
- Motivar para a escrita como um projecto de vida e para a vida.
- Desenvolver competências literárias e literárias.

## **2. A INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO**

Na certeza de que um problema tem de enfrentar muitas dúvidas, para as quais frequentemente não encontramos respostas, não é possível conceber “pontes” com as Bibliotecas sem nos interrogarmos sobre a falência dos nossos projectos.

Questionar as nossas práticas é, em nosso entender, um “garante” de profissionalismo face à rotina e às crenças instaladas. Na senda do espírito que norteia o Portfólio, pressupõe-se que todo o docente investigue interprete e construa, o que infelizmente nem sempre acontece.

Mediante o exposto, entendemos, tal como Holec (1991), a investigação-acção como um questionamento sistemático da prática pedagógica. Esta tem como finalidade aprofundar a nossa compreensão acerca de situações educativas particulares e de contextos educativos mais latos e ainda de intervir, no sentido de se promover a mudança e a inovação.

Deste modo, o nosso projecto de investigação-acção apresenta o seguinte figurino:

### **PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO**

A Investigação-acção como estratégia de promoção de pontes entre a Biblioteca e o Currículo Nacional do 1º Ciclo do Ensino Básico.

#### **1. Os Objectivos Gerais**

- 1.1. Promover um posicionamento investigativo face à prática;
- 1.2. Tentar resolver problemas;
- 1.3. Partilhar situações do quotidiano quer em actividades curriculares, quer em actividades extra-curriculares.

#### **2. Desenvolvimento do Projecto**

##### 2.1. Contextos:

Agrupamento de Escolas de Tortosendo

EB1 Largo da Feira – Tortosendo

Biblioteca Escolar da EB1 Largo da Feira

##### 2.2. Participantes – Turma de 2º Ano de escolaridade

Professor Bibliotecário

Profesor da Turma

Auxiliares de Acção Educativa

### **3. Objectivos da Investigação-Acção**

- 3.1. Promover práticas de leitura
- 3.2. Motivar para a leitura
- 3.3. Formar leitores
- 3.4. Criar hábitos de leitura
- 3.5. Reflectir sobre o processo de compreensão no ensino / aprendizagem
- 3.6. Desenvolver a capacidade de leitura e de escrita
- 3.7. Desenvolver a expressão oral
- 3.8. Desenvolver a competência literária e literácita dos alunos

### **4. Estratégias de Investigação-Acção**

*(Actividades)*

- 4.1. Leitura de obras de Literatura Infantil (legitimadas pelo PNL)
- 4.2. Actividades lúdicas
- 4.3. Actividades de desenvolvimento do modo oral
- 4.4. Actividades de desenvolvimento do modo escrito
- 4.5. Material atractivo: jogos, cartazes, power points, desenhos, fantoches, sombras chinesas, bonecos personificados, mapas, ...
- 4.6. Contextos formais e informais

### **5. Avaliação do Projecto**

*(Nota conclusiva)*

#### **2.1. O PORTFÓLIO - JUSTIFICAÇÃO**

O Portfólio em Educação tem vindo a ser cada vez mais usado pelos professores, no sentido de tentar dar respostas acerca da relação ensino-aprendizagem, mais concretamente, sobre a compreensão daquele binómio. Nesta óptica, para qualquer docente, fazer um Portfólio significa, na actualidade, estar a tentar alargar os seus conhecimentos, numa perspectiva reflexiva e, frequentemente, colaborativa e interpessoal.

São várias as metas que os Portfólios permitem atingir. Entre estas, passaremos a destacar aquelas, que no nosso trabalho, se apresentam mais significativas:

- Desenvolver uma postura reflexiva face ao trabalho desenvolvido;
- Estimular o processo de enriquecimento conceptual, através do recurso à partilha, ao diálogo e à investigação;
- Fundamentar os processos de reflexão *sobre e para* a acção;
- Facilitar processos de auto e hetero-avaliação;
- Estimular a criatividade e a originalidade numa Escola que se pretende em mudança.

Todavia, o uso do Portfólio tem levantado alguma celeuma, ou melhor ainda, tem encontrado alguma resistência, não só em Portugal como em outros países, pois o tempo presente tem vindo a demonstrar a falência da crença nos chamados bons métodos, assim como nós acreditados como bons modelos, durante décadas. Vivemos hoje tempos de mudança, como já afirmámos. Um extenso campo de perguntas sem resposta vai sendo colocado aos profissionais de ensino. Como intervir em cada área do conhecimento nas mais diversas situações do quotidiano, remete-nos para uma postura reflexiva, continuada, constante e coerente.

Este paradigma reflexivo encontra um “know how” que Isabel Alarcão sempre apelidou de uma “mais valia”, e que na perspectiva da autora merece ser levado em conta no âmbito da práxis pelo profissional de ensino.

Segundo Sá Chaves et al. (2000) é na continuidade do processo reflexivo integrado num *continuum* que reside o êxito da formação de cada professor. Porém, diz-nos a autora que este *continuum* deverá ser alargado no tempo, e jamais elaborado num qualquer fim-de-semana, numa pressa desordenada.

O Portfólio tem uma função estruturante, organizadora e desocultadora. Todavia, é a sua reflexão constante que permite um conhecimento aprofundado de uma dimensão profissional, onde jamais alguém entrará.

Assim sendo, o conhecimento de nós próprios, numa ponte permanente com os processos metacognitivos e metapráticos estão subjacentes à constante introspecção que um verdadeiro Portfólio valoriza.

## **2.2. QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO**

Tendo em conta os objectivos já definidos, propomo-nos também encontrar respostas para as seguintes questões:

1. Que tipo de respostas pode dar a Biblioteca Escolar enquanto promotora de pontes com o Currículo Nacional do 1º Ciclo do Ensino Básico?
2. Que tipo de funções tem a Biblioteca Escolar que podem romper as fronteiras entre espaços e tempos dedicados a certos modos especializados de ler?
3. De que forma podemos nós ir ao mundo das crianças, sem esperar que sejam elas próprias a vir a este ambiente “ilustrado” que cremos ter criado para elas?
4. Como promover a riqueza e a variedade de informação nos seus mais variados suportes?

## **3. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO**

A presente dissertação tem como projecto central a organização de um Portfólio. Todavia, para além deste outros itens a compõem.

Como a investigação-acção é a metodologia que sustenta o presente estudo enraizado num estudo de caso, organizámos um esquema/projecto exemplificativo de todos os passos a seguir.

O Portfólio foi também devidamente justificado, seguindo-se as questões da investigação, bem como as limitações do estudo.

O Capítulo I é formado por conceitos relacionados com o saber fazer, aquisição e desenvolvimento da linguagem e a competência do desenvolvimento da capacidade de escrever.

No Capítulo II, aprofundámos conceitos no âmbito da leitura, bem como modelos explicativos e métodos que alicerçam o processo de ensino aprendizagem. Também as Bibliotecas, o mediador e as leituras de literatura infantil apresentam uma certa relevância neste capítulo.

Quanto ao Capítulo III, é composto pelas actividades constitutivas do Portfólio PNEP (Programa Nacional do Ensino do Português) e pela breve caracterização da Escola e da turma que compõe a nossa amostra.

De seguida, procedeu-se às recomendações para futuros estudos, à conclusão e no final apresentou-se a respectiva bibliografia.

#### **4. LIMITAÇÕES DO ESTUDO**

As limitações estão quase sempre adstritas a qualquer pesquisa. Por isso mesmo, a nossa, não será excepção.

O tempo cronológico constitui, sem sombra de dúvida, a limitação maior deste projecto. A par disso, a nossa prática tem duas Bibliotecas em simultâneo, em Escolas diferentes, que apesar de aliciante, resultou algo cansativa. Também o facto de frequentarmos o Programa de Formação do Plano Nacional de Ensino do Português não foi alheio a certas barreiras que, desde o início, tivemos receio de não conseguirmos transpôr.

Porém, como em qualquer investigação e face às limitações apresentadas cremos ter dado resposta ao principal objectivo: Criar pontes entre a Biblioteca e o Currículo Nacional.

# **CAPÍTULO I**

## **1. PAPEL DA ESCOLA NA AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS DO SABER, DO SABER-FAZER E DO SER**

A Escola era um palco onde quase todas as aprendizagens tinham lugar. Porém, neste novo século, este cenário tem vindo a ganhar um estatuto diferente e diferenciado. A Escola mudou e hoje pretende-se que esta seja um palco aberto à comunidade envolvente. Este sentido aponta para uma aprendizagem para a vida e ao longo da vida. Deste modo, não pode alhear-se das dimensões sociais e, neste caso, a Biblioteca Escolar deve estabelecer parcerias no sentido de uma perfeita actualização, capaz de formar leitores frequentadores de outras Bibliotecas.

Desde sempre, o ensino esteve centrado na figura do professor. Vejamos o que nos diz Costa (1990), a propósito do professor que, em nosso entender, deve estar atento à mudança.

“O professor debita informação que o aluno tem de aprender, de preferência sem questionar e, finalmente, avalia-se o aluno em função dessa informação, - a dependência do professor e do livro não favorece o desenvolvimento da autonomia emocional e instrumental do estudante e, conseqüentemente, de um sentido de competência, auto-estima e identidade - (Costa. 1990 cit por Castelo :66)

Este paradigma de formação do professor deste novo século, exige portanto, uma profunda reflexão. Ao professor do mundo actual exige-se que seja alguém aberto, reflexivo e dinâmico, capaz de promover o sucesso educativo. Ora, as práticas de leitura são, indiscutivelmente, uma ferramenta ao serviço de todas as áreas do saber.

Sim-Sim e Ramalho (1993) a propósito dos baixos níveis de literacia em leitura dos alunos das Escolas portuguesas, referiram-se à ausência dos hábitos de leitura dos portugueses, o que vem trazer problemas ao nível de uma postura interventiva na sociedade portuguesa.

Assim, na actualidade, a palavra literacia começa a fazer parte do quotidiano de todos nós. Ganha, assim, um novo sentido no campo da alfabetização.

Os resultados dos sucessivos Pisas (Programme for International Student Assessment Lisboa: M.E-Gave), bem como os resultados de avaliação de Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993) “como lêem as nossas crianças?” Lisboa: M.E – G.E.P, vieram demonstrar que algo corre mal na Escola portuguesa.

Também o Plano Nacional de Leitura tenta chamar a atenção para a falta de hábitos existentes no campo da leitura e tem vindo a apresentar um audacioso programa, no sentido de colmatar as lacunas existentes ao nível da promoção da leitura.

É preciso ler. Investigadores e decisores políticos procuram explicação para os baixos níveis de proficiência leitora e apresentam várias soluções para o problema. O Plano Nacional de Leitura quase que se tornou um desígnio nacional.

As Bibliotecas Escolares detêm, nesta conjuntura, um papel fundamental e apresentam-se como recursos indispensáveis do processo educativo.

## **2. AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM**

As aquisições ao nível de desenvolvimento da linguagem requerem, da parte da Escola, uma especial atenção, que frequentemente os professores do 1º Ciclo descaram por razões que não cabem aqui enumerar.

Segundo Halliday (1976), ao usar a língua materna, a criança vai-se familiarizando com a variedade do uso que esta implica, ou seja o que a criança faz com a linguagem verbal determina a sua estrutura. Assim sendo, vários são os modelos que alicerçam as funções da linguagem. Todavia, iremos, apenas, cingir-nos aos propostos pelo autor supracitado.

No âmbito do modelo instrumental a criança tem oportunidade de se aperceber que através da linguagem pode pedir para que as suas necessidades venham a concretizar-se. Assim sendo, os textos adequados, em contexto sala de aula, podem ser:

- avisos úteis;
- receitas culinárias;
- listas com nomes dos alunos responsáveis por tarefas;
- instruções escritas;
- ...

Relacionado com o modelo instrumental situa-se o modelo regulador. A linguagem é usada para controlar os outros, neste caso os pares. Exemplos de textos:

- regras da sala
- normas sobre utilização de Bibliotecas
- registos das regras de jogos
- cartazes com advertências
- ...

Sustentada pelo modelo interpessoal, a linguagem é usada na interacção do eu com os outros. As mediações com a mãe, irmãos, colegas, adultos realizam-se através de recursos subtis e exigentes (Magalhães, 2006).

Os textos que exercitam estas interacções são:

- recados escritos
- mensagens
- convites
- cartões de cumprimentos,
- de felicitações,
- cartas,
- cadernos individuais para trocas de informações entre pais e professores;
- ...

O quarto modelo proposto por Halliday é o modelo pessoal. Aqui, a individualidade da linguagem vai ganhando vínculo. A criança, à medida que toma conhecimento de si própria, já assume responsabilidades, estabelece preferências, faz as suas próprias escolhas...

A criança já é capaz de mostrar o que a caracteriza, já sabe tornar pública a sua maneira de ser e de pensar. Exemplos de textos:

- registo de pensamentos, ideias, opiniões...;
- planificação de actividades diárias;
- textos que relatem vivências, emoções;
- textos que aprofundem os conhecimentos que a criança tem dela própria;
- textos que aprofundem os conhecimentos que a criança tem dos outros;
- textos sobre o espaço / o tempo;
- textos acerca da sociedade onde vive;
- ...

À medida que a criança conhece o meio que a rodeia, vai-se apropriando do modelo humanístico da linguagem. Através da linguagem verbal investiga o meio:

- o que é isto?
- porquê (s)?
- como se chama?

A idade dos porquês encontra nesta fase da linguagem a tentativa de encontrar respostas e explicações para os factos que se vão sucedendo. Nesta fase, os questionários e os textos reflexivos tornam-se fundamentais.

O modelo imaginário, tal como o anterior, também estabelece relações entre a criança e o meio. Todavia, aqui a linguagem cria o próprio meio. A criança imagina, inventa, faz de conta...

Os textos não necessitam de ter sentido, ou seja, não têm de espelhar experiências e vivências concretas.

Reforçam este modelo as rimas, as lengalengas, os trava-línguas, os contos, as peças de teatro...

Para finalizar Magalhães, já citada, baseando-se em Halliday, apresenta-nos o modelo representativo.

Apesar deste modelo ser o último a manifestar-se, os textos que suportam as funções da linguagem são os documentários, os jornais, os horários, os textos informativos, etc.

Uma vez que as nossas crianças se enquadram numa faixa etária que ainda não atinge o modelo representativo, achamos por bem não especificar este último.

### 3. A ESCRITA

A escrita: O que é escrever bem? Não parece de resposta fácil a questão apresentada.

A escrita, tal como a vemos, representa uma das muitas formas de comunicação. Num vocabulário mais tecnicista no âmbito da psicolinguística, ser um *bom escritor* apresenta várias implicações, não se baseando no facto de escrever livros. Um escritor hábil pode ser aquele que, com facilidade, converte os fonemas em grafemas.

Indiscutivelmente, o acto de escrever implica a conjugação de múltiplos factores (Greg & Mather, 2002) entre os quais:

- Caligrafia – no sentido de escrever à mão, de uma forma legível, respeitando a organização espacial exigida numa determinada língua. Por exemplo, no caso do Português, da esquerda para a direita, de cima para baixo e com espaços entre as palavras.
- Soletração – transformação, ou mais correctamente codificação, dos fonemas em grafemas correspondentes.
- Pontuação e utilização de maiúsculas e minúsculas – têm um papel importante na construção do significado. O significado oposto das frases “Não quero” e “Não, quero” é determinado pela sua pontuação. De igual forma, “Não gosto da marta”, refere-se necessariamente ao animal, e não a uma pessoa, cujo nome seria obrigatoriamente escrito com letra maiúscula.

- Vocabulário – um léxico extenso permite ao escritor redigir uma mesma mensagem utilizando diferentes palavras.
- Sintaxe – regras de organização das palavras na frase.
- Estrutura do texto – exige um planeamento e organização das ideias anterior à redacção do texto, de acordo com o género literário escolhido.
- Percepção de público imaginário – a capacidade do escritor de se colocar no papel do leitor na compreensão da mensagem, fundamental para com o objectivo geral da escrita.

Nivelando a escrita e a leitura no mesmo patamar de aquisições, se bem que conceitos diferentes, ambas implicam processos específicos, evidenciando a caligrafia e a soletração como sendo subprocessos específicos da escrita. As palavras que utilizamos, a construção gramatical das frases, a organização das ideias já fazem parte do domínio da linguagem oral.

Como foi referido anteriormente, um *bom escritor* será aquele que soletra correctamente qualquer palavra, o que implica recorrer a um conjunto de referências adquiridas de forma a organizar a sequência das letras que a constituem. Esta ideia apresenta-se-nos como uma das razões que evidenciam uma maior dificuldade da escrita em relação à leitura. Em última instância, ler é estabelecer a correspondência entre um padrão ortográfico e a representação fonológica. Todavia, outros factores deverão ser tomados em conta.

# **CAPÍTULO II**

## 1. O PROCESSO DE LEITURA

Não é fácil falar de leitura. Todavia uma verdade parece indiscutível. A leitura não se aprende sem um trabalho árduo que requer uma “ligação” profícua entre quem ensina e entre quem aprende.

A leitura é uma capacidade que se aprende e que requer uma prática constante ao longo da vida:

“Ao contrário da compreensão oral, a leitura não é nem uma actividade natural, nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem, ainda que imprescindível, da tradução da letra-som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito.” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p.27)

Esta noção de continuidade e de sistematização referida por Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) é corroborada por Smith (1986) e cit. por Sardinha (2005):

“L'enfant ne franchit pas un beau jour, d'un coup de baguette magique, une frontière supposée entre le stade d'apprenant et celui de «lecteur». Chacun doit lire pour apprendre à lire et chaque fois que nous lisons, nous enrichissons notre connaissance de la lecture. À aucun moment, un lecteur n'est «parfait». La vraie différence entre lecture débutante et lecture courante est que les débuts sont beaucoup plus difficiles. D'ailleurs un lecteur compétent éprouve de grandes difficultés à lire certains textes, bien qu'il puisse encore progresser avec plus d'expérience.” (Smith, 1986, p. 17)

Mas, ensinar a ler tem de estar em sintonia com o próprio conceito de leitura, bem como com uma nova perspectiva do sujeito leitor.

Contrariamente às perspectivas tradicionais de leitura, são vários os investigadores que tentam demonstrar que ler é algo mais do que a simples decodificação de um texto. Assim, tentaremos uma definição de leitura através do seu relacionamento com as capacidades perceptivas, cognitivas e com a própria memória.

Ler, segundo Manguel (1998), implica seguir o texto, articulando o seu sentido através de um método emaranhado de significações aprendidas,

convenções sociais, leituras prévias, experiência pessoal e gostos próprios. O autor refere que o processo de leitura depende da nossa capacidade de decifrar e usar a língua, da nossa capacidade de decodificar a matéria verbal que constitui um texto e do próprio pensamento. Defende também a necessidade de um certo individualismo, pois frisa que a capacidade de compreender um texto é individual, varia da capacidade que cada um de nós tem para se emocionar, para sentir, dos conhecimentos de cada um, da própria alma.

A esse respeito diz-nos Manguel (cit por Sardinha 2005).

“Não apreendo meramente as letras, os espaços em branco das palavras que constituem um texto. A fim de extrair uma mensagem desse sistema de signos pretos e brancos, apreendo em primeiro lugar o sistema de uma maneira aparentemente errática, através de olhares inconstantes, e, em seguida, reconstruo o código de signos por intermédio de uma cadeia de neurónios, – uma cadeia que varia de acordo com a natureza do texto que estou a ler – e impregno esse texto com algo – emoção, capacidade física de experimentar sensações, intuição, conhecimento, alma – que depende de quem sou e de como me tornei quem sou.” (Manguel, 1998: 50)

Em Antão (1997), encontramos uma definição da leitura que remete para os benefícios a par do prazer que esta tem para proporcionar:

“Uma prática complexa e multifacetada. Ela distrai e dá prazer, forma intelectual e moralmente o indivíduo, desenvolve a imaginação do leitor, amplia a capacidade crítica, favorece a aquisição de cultura, a autonomia pessoal e a relação social.” (Antão, 1997: 13)

Já Dominguez (1988) aborda a importância da interação entre escrita e leitura que, embora conceitos diferentes como já afirmámos, expõe aqueles do modo seguinte:

“La lectura no sólo es la capacidad para descodificar ni la escritura la capacidad de codificar. La lectura es la capacidad para extraer el significado, explícito e implícito, de uno texto escrito y la escritura el procedimiento para comunicar y generar sentimientos, concimientos y pensamientos de forma estructurada. Estos procesos dependen de la intrincada coordinación entre nuestros sistemas de información visual,

auditivo, motórico, linguístico, conceptual, etc., que se van desarrollando desde los primeros años de vida del niño”. (Dominguez, 1988: 366)

Ler, ler sempre, sem por vezes se encontrarem todas as respostas acerca deste processo que o acto de ler transporta:

“[...] através de que alquimia se transformam as letras em palavras inteligíveis? Que se passa dentro de nós quando nos confrontamos com um texto? Como é que as coisas vistas, as «substâncias» que chegam através dos olhos ao nosso laboratório interno, as cores, as formas dos objectos e das letras, se tornam legíveis? Que é, na realidade, o acto a que chamamos ler?” (Manguel, 1998: 40)

Cada vez mais a criação de sentido que o leitor infere “ao agir” com o texto vem ganhando espaço, como já afirmámos, desde a década de sessenta como defendia Umberto Eco (1976). Tal perspectiva é defendida em Manguel na *História da Leitura*. Vejamos o que nos diz o autor:

“Não lemos somente, no sentido literal da palavra, construímos-lhe um sentido.” (Withrock, *cit.* Manguel, 1998: 50)

O autor esclarece ainda:

“Os leitores prestam atenção ao texto. Criam imagens e representações verbais para representar o seu significado. Mas um facto a assinalar é o facto de os leitores engendrarem sentido à medida que vão lendo através do estabelecimento de relações entre os seus conhecimentos, as suas recordações de experiências, e as frases, parágrafos e excertos escritos”. (Withrock, *cit.* Manguel, 1998: 50)

Fátima Sequeira (1989) privilegia na leitura um processo cognitivista – construtivista e corrobora também esta criação de sentido pelo leitor:

“A leitura é um processo activo auto-dirigido por um leitor que extrai do texto (considerando aqui não só como página escrita, mas também como combinações de imagem, diagramas, gráficos, etc.) um significado que foi previamente codificado por um emissor.” (Sequeira, 1989: 54)

Em Dionísio (2000) também cit. Sardinha (2005), tendo como suporte as teorias de Kintsch e Van Dijk (1978), encontramos uma referência à

actividade de ler como “um trabalho complexo que exige compreensão”. A autora baseada em Bérnardez (1982) que privilegia o acto de ler como um processo integrado na compreensão e ainda em Eco (1983, 1979) que aponta para uma visão do texto como um “esquema metatextual”, releva a leitura para dois níveis textuais que correspondem a duas formas de estruturação: profunda e superficial. Esta perspectiva já foi, aliás referida, tendo Eco, já citado, como grande impulsionador.

A leitura como um processo é vista por Goodman (1985) que remete para a realização de ciclos. Estes ciclos (óptico, perceptivo, sintáctico e semântico) desenrolam-se de forma não linear e cada um determina e é determinado pelo outro:

“Cada ciclo é experimental e parcial, fundindo-se no seguinte. A inferência e a predição possibilitam saltar-se em direcção ao sentido sem ter que se completar os ciclos óptico, perceptivo e sintáctico. Contudo, o leitor, uma vez alcançado o sentido, tem a sensação de ter visto cada traço gráfico, identificado cada palavra, notado cada estrutura sintáctica.” (Goodman, 1985: 835)

Na forma e na destreza como interagem com os textos e na criação do(s) significado(s) se pode definir um *bom* ou um *mau* leitor.

No entanto, tal destreza depende, entre outros factores, dos esquemas mentais de cada leitor.

“[...] as estruturas de conhecimento pré-existente (ou *schematas*) activadas durante a compreensão, determinam que variedades de interpretações qualitativamente diferentes serão dadas a um texto.” (Spiro, 1980: 313)

Mediante esta afirmação, o leitor reconstrói o seu próprio texto que Goodman (1985) apelida de “texto dual”:

“O leitor constrói um texto paralelo e intimamente relacionado com o texto publicado. Para cada sujeito este torna-se um texto diferente. O texto do leitor envolve inferências, referências e co-referências baseadas nos “*schemata*” que se trazem para o texto. É o seu texto que o leitor compreende o sobre o qual se baseará em referências futuras.” (Goodman, 1985: 827)

## 1.1. LEITURA, CONTEXTO E MOTIVAÇÃO

A importância dos contextos onde os indivíduos estão inseridos é focada por vários investigadores, como factores imprescindíveis à aprendizagem da leitura (Solé, 2001; Manguel, 1998). Porém, o interesse a que certos autores chamam afecto pode influenciar o tipo de abordagem ao texto. Esta perspectiva é defendida por Éveline Chameux (1991), (cit Sardinha, 2005).

Para esta autora são cinco as razões que nos levam a ler:

- Ler por prazer;
- Ler para se informar;
- Ler para seguir instruções;
- Ler para aprender;
- Ler para reflectir.

Contudo, segundo a autora estas razões implicam tipos de leitura diferentes:

- A leitura distractiva;
- A leitura superficial;
- A leitura cuidadosa;
- A leitura intensiva.

Solé (2001) enfatiza a importância destes e refere que o leitor reage perante a leitura, consoante os objectivos propostos:

“Existe un acuerdo general sobre el hecho de que los Buenos lectores no leemos del mismo modo cualquier texto, y justamente un indicador de nuestra competencia reside ahí, en la posibilidad de utilizar las estrategias necesarias para cada caso.” (Solé, 200 : 80)

## 1.2. A LEITURA NAS FAMÍLIAS

O processo de leitura começa precocemente. Não resistimos a recordar aqui o papel da Cartilha Maternal que João de Deus dedicou às mães.

Estudos de vários autores revelam que o ambiente onde a criança nasce e se desenvolve tem um papel fundamental no desenvolvimento de competências necessárias à aprendizagem da leitura.

Também a aprendizagem da leitura é um acto social e como tal o desejo de aprender depende da vontade do indivíduo e dos estímulos aos quais ele está sujeito, logo a família deve ser assumida como o “cenário” onde tudo começa.

Elkind (1981) refere a importância do papel da disponibilidade afectiva no desenvolvimento do desejo de aprender. Neste domínio, defende que há uma relação entre a vontade de aprender, a disponibilidade e os contextos sociais. Aponta para uma interacção estabelecida entre pais e filhos feita de forma informal, privilegiando comportamentos iniciais de leitura e escrita. Deste modo, o meio onde a criança se desenvolve, a existência de livros, jornais, revistas, assim como as oportunidades proporcionadas às crianças revestem-se também de uma importância fundamental.

Bruner (1966), quanto ao desejo de aprender e à motivação que é necessária, refere:

“Almost all children possess what have come to be called «intrinsic» motives for learning. An intrinsic motive is one that does not depend upon reward that lies outside the activity it impels. Reward inheres in the successful termination of that activity or even in the activity it self. Curiosity is almost a prototype of the intrinsic motive. Our attention is attracted to something that is unclear, unfinished or uncertain. We sustain our attention until the matter in hand becomes clear, finished, or certain. The achievement of clarity or merely the search for it is what satisfies.” (Bruner, 1966: 114)

Titone (1988) e Vellutino (1979) referem a auto-estima como responsável pelo sucesso no processo de aprendizagem da leitura. Esta ideia é corroborada por Simões (1999, cit Sardinha, 2005) que refere a

importância daquela como factor essencial a todo o tipo de aprendizagens. Daí que a família e o afecto que esta transmite sejam importantes para a auto-estima.

Também Fijalkow (1989) aponta a importância da leitura em casa, sublinhando o papel das interacções sociais, o trabalho de grupo e o desenvolvimento de Bibliotecas como motores do desenvolvimento e de capacidades positivas em relação à leitura.

A relação com o próximo vem na mesma linha de pensamento atribuída a Elkind (1976) que remete para o “dinamismo de idade”. Este autor também citado por Sardinha (2005) considera que o contacto com os adultos é imprescindível:

“[...] this attachment of the child to significant adult is perhaps the most powerful motivation for the elaboration and utilization of mental abilities.” (Elkind 1976: 154)

Os trabalhos de Sardinha (2005) referem que um dos principais factores que têm tentado explicar a relação entre a classe sócioeconómica e o sucesso na leitura é a linguagem e esta passa por uma inserção do fenómeno linguístico no respectivo contexto, como já referimos no capítulo referente à aquisição da linguagem.

Relativamente a este conceito, Halliday (1989: 44) refere que “context is the total environment in which a text unfolds”.

Ao chegar à Escola toda a criança possui um sistema linguístico da comunidade linguística a que pertence. Neste domínio, as investigações feitas por Barnes (1983) demonstram que as crianças de meios socioeconómicos mais desenvolvidos recebem maior quantidade de discurso. Relativamente ao sistema linguístico da criança, as posições de Wells (1985) Bernstein (1990), (cit Sardinha 2005) são unânimes ao considerarem que antes de entrarem na Escola todas as crianças já atingiram o domínio básico da língua e todas comunicavam de uma forma eficaz. Porém, Lavob (1970) responsabiliza a Escola e refere-se à *artificialidade* das actividades propostas aos alunos quanto aos estímulos fornecidos pelos professores.

Na sequência da importância dos contextos no desenvolvimento da linguagem e uma vez que esta é o elemento com o qual exploramos o meio ambiente e estabelecemos interações com os outros, posiciona-se Van Dijk (1979):

“[...] our knowledge of the language is a complex mental system. But this mental system, like all conventional systems, on the one hand has been formed by the requirements of effective and successful social behaviour, and on the other hand is used and changes under these constraints.” (Van Dijk, 1979: 167)

Vimos, portanto que os incentivos sociais e os estímulos situacionais são responsáveis pela aprendizagem da leitura, bem como com o desenvolvimento da linguagem. O interesse das famílias pela leitura é apresentado como um dos factores mais importantes na aquisição do gosto pela leitura, sendo que, podemos afirmar, que tudo pode começar no seio da família.

### **1.3. PROCESSOS IMPLICADOS NA LEITURA**

Os processos implicados no “tempo” de leitura são vários.

Graesser e Goodman (1985) distinguem cinco processos inferenciais:

- A semântica de cada enunciado e respectivos conjuntos;
- Os contextos onde estão inseridas as passagens;
- O contexto pragmático entre o escritor e o leitor;
- O contexto da passagem e o contexto pragmático responsáveis pela activação do conhecimento genérico;
- Os objectivos daquele que recebe a mensagem.

O que serão então as inferências que conjugam tais processos? Não é fácil dar resposta a semelhante questão. Todavia, arriscamos que as inferências podem ser actos de compreensão que visam dar sentido às palavras, permitem unir proposições e frases, assim como completar toda a informação ausente. Sem estas não se observa a compreensão do texto escrito. Esta ideia é corroborada por Puente (1991), (cit Sardinha, 2005):

“As inferências permitem estabelecer conexões entre os diversos elementos do texto e integrar a informação explícita e implícita com o conhecimento prévio do leitor” (Puente, 1991: 93).

Para uma caracterização mais pormenorizada socorremo-nos de Cunningham (1990) que distingue duas categorias de inferências:

- Baseadas no texto (inferências lógicas);
- Baseadas nos esquemas do leitor (inferências pragmáticas).

No modelo de Cunningham (1986) é feita uma especial referência a um outro tipo de inferências – inferências criativas. Tal como as inferências pragmáticas, estas são influenciadas pelos esquemas do leitor. Assim, quanto mais conhecimentos tiver o leitor, mais possibilidades terá de fazer inferências criativas.

#### 1.4. CONTROLO DA COMPREENSÃO

Como temos vindo a afirmar não há leitura sem compreensão. Todavia, a compreensão necessita monitorização, caso contrário não pode manifestar-se. Nesse sentido, o processo de controlo da compreensão remete para o conceito de meta-cognição.

Brown (1980) distingue os *bons leitores* dos *maus leitores* através da forma como estes utilizam as estratégias de controlo. Os *bons leitores* utilizam estratégias adequadas, deliberadas e automáticas. Pelo contrário, para os *maus leitores* o processo de leitura é lento, moroso e sem automatismo. A falta de automatismo é devida à falta de maturidade metacognitiva. Esta maturidade requer saber o que se pretende atingir (objectivos) e saber como conseguir (auto-regulação), diz-nos Sardinha (2005).

Carr (1990) faz uma distinção bimodal – *o quê e como* – e aponta duas dimensões: a metacognição como conhecimento das operações mentais e a metacognição como regulação das mesmas. Estes aspectos são inseparáveis

e complementares. O conhecimento da finalidade da leitura regula a acção de ler, tendo em conta um conceito de leitura que vai mais além dos simples aspectos mecanicistas, que embora necessários, poderão tornar-se redutores.

## 2. A LEITURA E OS MÉTODOS

Actualmente, tem vindo a observar-se alguma contestação acerca dos métodos. Há métodos bons? Há métodos menos bons?

“Ler, escrever, contar... A principio o entusiasmo era enorme. Era magnífico como os traços, as argolas, os arcos, as pontezinhas formavam letras! E quando se juntavam, as letras formavam sílabas, e as sílabas iam formando palavras. Nem queria acreditar!” (Daniel Pennac in *Como um Romance*)

A perspectiva da Psicologia Cognitiva vê na actividade da leitura um conjunto de processos cognitivos que lhe são específicos, não partilhados por outras actividades mentais.

De acordo com Morais (1988) a leitura consiste no estabelecimento de uma correspondência entre um padrão visual composto por uma sequência de letras, na pronúncia que lhe corresponde, levando à descodificação de palavras escritas.

Cerrillo (2006), entende a leitura como a capacidade de compreender e interpretar mensagens, que possibilita, além disso, opinar e atribuir valor àquilo que se lê.

Empiricamente falando, é bastante frequente o equívoco entre ler e compreender o que se lê. De facto, a leitura serve para perceber o que alguém escreveu, mas esta capacidade de compreensão não é exclusiva da leitura. É a mesma que utilizamos na compreensão da linguagem oral e está associada a um conjunto de factores gerais como o vocabulário, os conhecimentos do indivíduo, a capacidade de raciocínio verbal e a velocidade leitora.

Existe um conjunto de resultados experimentais (Morais, 1988) que, do mesmo modo, rejeita a ideia de que os *bons leitores* lêem saltando palavras e adivinhando o sentido. Apesar da impressão que temos de os olhos percorrerem as linhas de texto num movimento contínuo, o estudo dos movimentos oculares durante a actividade da leitura mostra que os nossos olhos efectuam movimentos rápidos separados por pequenos intervalos de tempo, durante os quais se fixam nas palavras (fixações). É neste tempo que o leitor extrai a informação do texto. Mesmo um bom leitor é obrigado a fixar muitas palavras, cerca de dois terços que compõem o texto. Habitualmente, as palavras que não são fixadas são pequenas ou altamente previsíveis a partir do contexto, e mesmo estas sofrem algum tipo de processamento, pois a duração das fixações das palavras que as antecedem ou sucedem é maior. Por vezes, o leitor também volta atrás para reler alguma informação (regressões). O padrão de movimentos oculares varia em função do nível de leitura e do grau de dificuldade do texto. Leitores aprendizes fixam durante mais tempo as palavras e fazem mais regressões, o que também acontece a um leitor hábil, quando confrontado com um texto extremamente difícil.

As implicações destas conclusões são claras: ler implica fixar palavras e processá-las. O que caracteriza a leitura proficiente não é a capacidade de ignorar palavras, mas antes a capacidade de as processar rapidamente. A identificação de palavras ocorre, igualmente, de forma imediata e precisa, possibilitando ao leitor dirigir os seus recursos cognitivos para outras operações essenciais à leitura. De acordo com Perfetti (1995), existe uma relação causal entre identificação de palavras e letras e a capacidade de compreensão de textos.

Podemos, assim, em jeito de remate concluir: a leitura resulta de um conjunto de processos que permitem alcançar a pronúncia das palavras escritas que levam à convergência com a linguagem falada. A finalidade é a compreensão do que se lê. Aprender a ler é aprender a reconhecer e a identificar palavras, ou seja, descodificá-las. Como tal, o ensino deverá ter em especial atenção as competências específicas desta capacidade. Será a automatização da leitura que permitirá à criança compreender o que se lê e,

numa fase posterior, ler para aprender. Para fazer esta aprendizagem o leitor principiante tem de compreender como é que o sistema de escrita se relaciona com as unidades de fala.

## 2.1. OS MÉTODOS

Os métodos de ensino da leitura dividem-se em duas grandes categorias:

- Método global
- Método sintético (fónico)

O método global pressupõe um processamento logográfico das palavras e privilegia o significado. Aposta no interesse e na motivação das crianças, considerando que o prazer de ler suprime a necessidade de trabalhar elementos fónicos de forma controlada. As crianças são levadas a memorizar visualmente as palavras apresentadas e oralmente as frases onde estas aparecem.

Quanto ao método fónico, este pode partir tanto das sílabas, para conduzir a criança a apreender as suas mais pequenas unidades (fonemas e grafemas), como destas, para construir a pronúncia das sílabas.

As expressões método analítico e sintético são tradicionalmente referidas em oposição, mas, mais geralmente o método fónico combina, ou deve combinar, os dois tipos de actividade. De facto, enquanto a abordagem analítica permite à criança tomar consciência dos fonemas e relacioná-los com os grafemas correspondentes, a abordagem sintética ajuda-a a utilizar este conhecimento e a sua habilidade de fusão.

Também devemos assinalar o método misto. De facto, muitos alfabetizadores crêem ser proveitoso combinar a memorização oral de extractos de pequenos textos com o treino dos processos de descodificação das palavras escritas. Trata-se de uma má compreensão da real necessidade de desenvolver nas crianças tanto o conhecimento da linguagem e do mundo, como o estudo sistemático do código escrito. A combinação dos dois objectivos

numa mesma actividade pode gerar confusão nas crianças que ficam sem saber o que é ler.

Há métodos que, como o “das 28 palavras”, incidem na identificação de sílabas para formação de novas palavras.

Embora menos irrealista que o método global, o método silábico também não tem em conta o princípio da escrita alfabética e as vantagens de uma aprendizagem fundada na compreensão deste princípio.

De acordo com os estudos de Yeh (2003), e Novy & Liberman (1991), estes revelam que uma grande parte das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita podem ser prevenidas. Estas dificuldades estão, provavelmente, associadas a um conjunto heterogéneo de factores: escasso contacto com livros; fracas competências metalinguísticas; utilização de métodos de ensino e materiais desapropriados que não incidem nos processos específicos da leitura e escrita; apoio e estimulação parental à leitura reduzidos. Desta feita, consideramos que devem ser implementadas duas medidas:

A primeira diz respeito à motivação pela leitura e ao prazer que esta proporciona possibilitando às crianças o encontro com o livro, o enriquecimento do mundo emocional e imaginário e mesmo o desenvolvimento linguístico: incremento do vocabulário, estruturas gramaticais complexas e de competências metalinguísticas.

A segunda medida prende-se como os métodos de ensino e competências em que incidem. Todas as crianças, e especialmente as de meios socioeconómicos mais desfavorecidos, ou com dificuldades de aprendizagem têm melhores desempenhos quando se utilizam métodos fónicos.

### 3. A COMPREENSÃO DA LEITURA E AS ESTRUTURAS LINGUÍSTICAS, COGNITIVAS E CULTURAIS

Sardinha, na tese de Doutorado apresentada à Universidade da Beira Interior, defendeu uma relação de causa/efeito entre o desenvolvimento da capacidade de ler e as estruturas linguísticas, cognitivas e culturais do sujeito que lê.

A autora baseou-se em vários testemunhos e em profundas investigações de outros trabalhos cujas conclusões tentaremos retratar. Assim, baseando-se em Melo (1993) afirma:

“Nesta perspectiva, cabe à família e à Escola fazer a socialização das novas gerações, de modo a integrá-las harmoniosamente nas estruturas da sociedade, ou seja, transmitir-lhe o padrão de cultura que a sociedade define.” (Melo, 1993: 35)

Estas estruturas, mencionadas por Melo (1993), expressam-se como elementos funcionais devidamente relacionados e organizados pertencentes a campos específicos. No caso da linguagem, os elementos de cada estrutura relacionam-se com o tipo de função da linguagem que lhe é atribuído, como já afirmámos.

Quanto às estruturas cognitivas, estas estão fundamentadas numa série de características estruturais (estruturas lógicas) e características funcionais (estratégias para resolver problemas).

Sardinha apresentou os estudos de Bernstein (1977). Este autor demonstrou que o fracasso educativo se relaciona directamente com o fracasso da linguagem. Ora, a Escola exige, frequentemente, uma linguagem diferente daquela que a criança utiliza, o que contribui para que a criança não aprenda a ler nem a escrever. Este discurso que a criança utiliza e que não é privilegiado na Escola, não se relaciona com a falta de palavras ou estruturas sintácticas. O autor aponta as limitações ao nível das duas funções da linguagem mais relevantes para o sucesso educativo: a função pessoal e a função heurística. Estas funções apresentam, na perspectiva do

autor, uma grande exigência no que concerne à sua explicitação. Não são consequências automáticas da aquisição do vocabulário e da gramática. Há um desconhecimento que passa pela significação e pela interpretação funcional da linguagem em determinadas situações. É neste sentido que Hasan (1973) remete para os códigos restritos e elaborados referidos por Bernstein.

Sardinha refere sempre o papel das famílias na aprendizagem da leitura. Baseando-se em vários autores destaca o conceito de “clareza cognitiva”.

Este tipo de comportamento é apontado por Downing (1984). Desta forma, o sujeito tem oportunidade de desenvolver atitudes positivas em relação à leitura e desenvolver estímulos necessários à sua eficaz aprendizagem.

Erikson, cit. por Sardinha (2005), defende que o desenvolvimento do eu depende do desenvolvimento social, intelectual e emocional e é fomentado pelas relações familiares.

Estudos de Bernstein (1975, 1977) já citados, apontam para a existência de vários sistemas linguísticos. As crianças de famílias de meios socioculturais mais elevados recebem maior quantidade de discurso.

No que concerne à compreensão leitora, as histórias lidas em casa pela família influenciam directamente a compreensão (Teale, 1984). Ao ouvirem histórias e, posteriormente, recontá-las, as crianças adquirem compreensão da estrutura da narrativa, refere Bruner (1983). Ora, a nossa vida é também ela uma narrativa. Esta sequência é apontada como benéfica para os mecanismos de compreensão na mente das crianças. Porém, o discurso do professor deve ser claro e articulado.

Halliday, já citado, refere que é fundamental que o professor tenha conhecimentos ao nível da aprendizagem da linguagem, para deste modo, procurar que o seu modelo de linguagem esteja ao nível do modelo linguístico dos seus alunos.

As estruturas linguísticas deixam assim de ter valor, caso a linguagem não sirva determinadas funções. A relação directa entre função e estrutura

é-nos apresentada por Halliday mediante uma análise funcional do sistema linguístico, tendo em conta o seu potencial de significação. As estruturas linguísticas reflectem-se nas funções que o sujeito desempenha. Ao fazer opções, todo o sujeito manifesta o seu potencial de significação através do(s) elemento(s) que formam a estrutura, ou seja o que o sujeito faz com a sua língua determina a sua estrutura, refere Sardinha (2005).

Frequentemente, a falta de conceitos iniciais cognitivos e metalinguísticos proporciona graves lacunas ao nível da linguagem escrita e como tal na compreensão leitora. Recorda-se aqui a posição de Barbeiro, que Sardinha também refere.

O conhecimento implícito ou intuitivo das diferentes unidades linguísticas requer uma reflexão profunda e explícita, visando a operacionalização das mesmas e, deste modo, cabe ao professor e à Escola semelhante papel.

Também a consciência fonológica no domínio das habilidades metalinguísticas é assinalada por Sardinha (2005), em defesa da relação entre esta e a compreensão leitora. A habilidade para analisar sons depende da competência leitora. Há, assim, uma relação permanente de causa/efeito, pois à medida que a compreensão na leitura aumenta também cresce a capacidade de reconhecer e analisar fonemas.

As estruturas cognitivas e o respectivo grau de controlo sugerem, portanto, actividades metacognitivas. A autora assinala a importância das interacções com os adultos acerca dos acontecimentos da vida diária.

Em suma, o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, cognitivas e metacognitivas são objecto de desenvolvimento da competência leitora.

## 4. AS BIBLIOTECAS

A Biblioteca como termo isolado surge do grego, “biblioteka”, sinónimo de cofre de livros, ou seja o local onde os livros eram guardados e conservados, onde apenas uma pequena minoria tinha acesso.

Este termo, em nosso entender, é associado a uma forte componente patrimonial que protege e conserva uma memória colectiva, própria de cada época onde a informação era registada em suportes materiais. Implicitamente, dela também advém uma conotação de prestação de serviços que se estendeu aos nossos dias, agora já numa perspectiva utilitária e acessível a todas as faixas etárias e a todas as classes sociais.

Ao longo dos tempos, temos assistido a uma evolução dos meios, das técnicas, mas a ideia que a sustenta mantém-se inalterável. Ela continua a existir no sentido de prestar serviços e conservar um património livro e não livro capaz de servir toda a comunidade.

São múltiplas as finalidades das Bibliotecas:

- Conservar o legado cultural (Biblioteca memória);
- Servir de base para estudo; servir de mediação de cultura, permitindo acesso às grandes correntes do pensamento, à literatura, à história da humanidade e do universo, ao conhecimento nos campos da política, economia, etc.;
- Servir de meio de formação permanente, prestando um importante contributo para a actualização constante que os tempos de hoje impõem;
- Servir de ocupação nos tempos de ócio, com as mais variadas temáticas que permitem ao leitor recriar-se;
- Servir de espaços de encontros e de trocas, de partilha de saberes;
- De interacções de autores e leitores, de conhecimentos e culturas.

Em síntese, segundo Gútiez, cit por Silva (2006), as finalidades das Bibliotecas andam em torno da participação da cultura e do ser e conhecer mais – ligam-se à informação, à formação, à fruição e ao lazer.

Mas, o nosso enfoque vai para as Bibliotecas Escolares e o papel que elas têm dentro das Escolas Portuguesas bem como a sua ligação aos currículos.

#### **4.1. AS BIBLIOTECAS ESCOLARES**

As Bibliotecas Escolares são espaços impensáveis sem comunidades educativas, sem professores e sem alunos, sem sessões contínuas de dinamização e de trabalho, e a sua frequência deve estar estreitamente integrada no processo de ensino aprendizagem.

De acordo com Silva (2006), cabe à Biblioteca Escolar a função formativa de desenvolver nos alunos hábitos de leitura, orientá-los na consulta de obras de referência, desenvolver competências no campo da informação e da investigação. Ainda segundo o mesmo autor, as Bibliotecas Escolares deverão dar resposta ao seguinte:

- Satisfazer as exigências do sistema educativo – pelas rápidas mudanças e pelos panóplia de conhecimentos transmitidos pelos meios da Escola dever-se-á apelar à Biblioteca no sentido da procura de outras fontes de formação/informação;
- Ajudar na construção do sucesso educativo – a Biblioteca Escolar, como parte integrante da Escola , tem o seu espaço de actuação pelo valor formativo e informativo do livro, pelo desenvolvimento de espírito crítico e reflexivo que a língua provoca, pela interiorização de valores;
- Ajudar na preparação para a vida – facultar espírito de pesquisa, criar hábitos de responsabilidade, autonomia e organização, apelar à recolha de informação e à descoberta de novos horizontes, compreender e assimilar conhecimentos com vista a novas situações e à resolução de problemas, a Biblioteca Escolar poderá instituir-se como suporte de aprendizagem e dar uma resposta competente.

- Ajudar a instituir pluralidade na Escola – a frequência à Biblioteca Escolar desenvolve nos alunos o espírito reflexivo, conduzindo à pluralidade de pensamento na Escola e ao respeito pela pessoa dos outros.
- Ensinar a ler - apesar de ter especificidades na língua materna, ela apresenta especificidades de cada disciplina. Assim, a Biblioteca Escolar poderá criar hábitos de trabalho intelectual e facilitar na motivação para a utilização de documentos nos mais variados suportes.
- Enraizar o gosto pela leitura – cabe à Biblioteca Escolar tomar em consideração os interesses e necessidades dos alunos. Receber, motivar, orientar e esclarecer, enraíza o apreço pelos livros e o gosto pela leitura. Subjacente a estas práticas, possibilita-se ao leitor a opção de não ler, de saltar páginas, de apenas algumas passagens dos livros, de não acabar um livro, de reler, de ler não importa o quê nem onde, de ler em voz alta ou só para si, de sentir emoção, de ficar em silêncio após a leitura, Magalhães (2006);
- Apoiar o trabalho de projecto – a Biblioteca introduz no leitor espírito de inovação e criatividade. Os conteúdos das várias disciplinas curriculares, através das unidades didácticas poderão ser dinamizadas pelo trabalho de projecto. Poderão recolher essa informação através da consulta bibliográfica com base nos planos elaborados;
- Criar um espaço específico de aprendizagem – De acordo com Piaget “as pessoas têm de construir o seu conhecimento e assimilar novas experiências, de modo a que elas façam sentido”. A Biblioteca Escolar deverá fazer ver aos alunos que o seu espaço, embora possa servir para o estudo das matérias sugeridas nas aulas, tem outras funções, nomeadamente de proporcionar fontes diversificadas de informação;
- Estimular os mais dotados e os mais carenciados – a Biblioteca permite uma auto-regulação dos interesses e das necessidades dos

alunos. A leitura de um livro é encarada como um trabalho a construir de acordo com o ritmo individual;

- Servir de apoio às actividades lectivas – a Biblioteca coloca ao dispor de alunos e professores materiais adequados e específicos para a sua utilização no cumprimento das actividades lectivas.
- Ir ao encontro dos alunos – para além deste espaço estar disponível e informar os seus utilizadores das suas potencialidades, a Biblioteca deve motivar e servir-se de todos os meios para chegar junto de cada criança.

Em suma, a sua grande finalidade é servir a comunidade educativa e ajudar na construção do sucesso educativo, tendo como base a principal razão de ser da Escola – os seus alunos.

Num quadro mais pedagógico, a Biblioteca Escolar assume uma função particular e eclética na Escola actual, tendo a possibilidade de criar um conjunto de actividades facilitadoras da aprendizagem e do sucesso educativo.

É nosso objectivo enquadrar e rentabilizar a Biblioteca Escolar dentro da Escola, através dos órgãos competentes para o efeito. Arranjar parceiros, articular projectos educativos com planos de actividades, promover a Biblioteca como recurso aos currículos e envolver toda a comunidade educativa é o objectivo mais abrangente da Biblioteca Escolar.

Segundo Silva (2006) as Bibliotecas são:

“agentes multifacetados de informação, educação e cultura, competindo-lhes tornar acessíveis os registos da experiência humana, na forma de livros e materiais com eles relacionados, e assim promover e facilitar a livre circulação da informação e das ideias”.

Segundo a IASL (International Association of School Librarianship), na sua declaração Política sobre Bibliotecas Escolares, as funções essenciais da Biblioteca Escolar são:

“a) Informativa: fornece informação, acesso rápido a instrumentos de recuperação e transferência de informação; a Biblioteca Escolar deve fazer parte de redes de informação regionais e internacionais.

b) Educativa: proporciona condições individuais para a aprendizagem contínua ao longo da vida; capacidades de orientação no mundo da informação, na selecção e uso de documentos e outras capacidades relativas ao tratamento da informação, na selecção e uso de documentos e outras capacidades relativas ao tratamento da informação através da interligação com o processo de desenvolvimento das aulas e promover a liberdade intelectual.

c) Cultural: melhora a qualidade de vida através da disponibilização das diferentes experiências estéticas, da orientação na apreciação crítica das artes, no apoio à criatividade e no desenvolvimento de relações humanas positivas:

d) Recreativa: apoia e promove uma vida enriquecida e encoraja a ocupação dinâmica dos tempos livres através da informação recreativa, documentos e programas de valor recreativo e orientação no uso dos tempos de lazer.”

Cada Biblioteca Escolar deve implementar objectivos específicos que permitam desenvolver as actividades mais adequadas, dentro do projecto da Escola, (Canário, Barroso, Oliveira & Pessoa, 1994:23; Veiga e tal, 1996: 34), assim como responder às características específicas da comunidade educativa.

Do ponto de vista educacional e relativamente aos alunos, Inês Sim-Sim (2001:32) refere que os baixos índices de leitura que os alunos apresentavam nos vários anos em que frequentavam a escolaridade sensibilizou investigadores e decisores políticos a procurarem explicações e respectivas soluções para o problema. É hoje evidente que as dificuldades de leitura, sentidas individualmente, estão muito relacionadas com as exigências da literacia da sociedade actual bem como com os baixos níveis de desempenho da leitura atingidos pelos alunos.

Actualmente, as Bibliotecas Escolares surgem como recursos básicos do processo educativo, sendo-lhes atribuído um papel central em domínios tão importantes como: o domínio desta competência, a literacia; a criação e o desenvolvimento do prazer de ler (Magalhães & Alçada, 1993:68) e a aquisição de hábitos de leitura; a capacidade de seleccionar informação e saber utilizar a quantidade e diversidade de fundos e suportes que, hoje, são postos à disposição dos alunos com essa mesma informação, para os tornar autónomos nas suas pesquisas.

Para além destas potencialidades, a Biblioteca Escolar é também um elo de ligação com os currículos. Pretendemos demonstrar com este estudo a forma como por ela e através dela podemos contribuir para o aumento das literacias e consequente sucesso educativo.

#### **4.2. LITERATURA INFANTIL NA BIBLIOTECA**

Os livros da Literatura Infantil deverão marcar a sua presença em todas as Bibliotecas, nomeadamente nas Bibliotecas Escolares.

A literatura infantil como refere Machado (2003:91)

“deverá ser, seria, em rigor, aquela literatura que puede ser leída também por los niños, y no exclusivamente por los niños. Entonces, seria la literatura que incluye a los niños y no la que excluye a los adultos”. Nesta perspectiva adultos e crianças devem deliciar-se com a literatura infantil”.

Os professores bibliotecários detêm aqui um lugar privilegiado como primeiros receptores destes metatextos que podem fazer dos textos efectivos receptores desses mesmos textos.

O diálogo com outras vozes permite uma relação triádica entre leitor e o texto, onde o mediador adulto é alguém que ao adquirir e seleccionar os textos que vai ler, detém aqui um papel fundamental.

Shavit (2003) distingue dois tipos de leitores-modelo: um leitor-modelo criança, e um leitor-modelo adulto que constitui o filtro que escolhe e promove o gosto pela leitura, ajudando-o a construir individual e socialmente os seus significados, a desenvolver as estruturas cognitivas, linguísticas e culturais, neste permanente diálogo com outras vozes.

Nesta perspectiva torna-se, por vezes, algo difícil, a escolha das leituras pelo mediador.

Uma das funções principais é o de oferecer à criança o acesso ao imaginário humano, configurado pela literatura, mas é ainda de dar à

criança a oportunidade de conhecer modelos narrativos e poéticos próprios da sua cultura.

Held (1987) aponta a importância de textos onde a magia e o lúdico da linguagem se manifestam de modo a proporcionarem usos utilitários e comunicacionais da linguagem a par de investimentos simbólicos variados com significações efectivas e imaginativas.

Neste sentido, o autor propõe estratégias que explorem:

- As emoções que a leitura provocou;
- As sensações experimentadas perante o texto;
- As horizontes que abriu ou fechou;
- As relações intertextuais estabelecidas.

Porém, Azevedo (2006:20-21) frisa, ainda, que para além da competência literária, a criança desenvolve a sua competência literária, pois

“é, aliás, esta profunda relação de interaccionismo sócio e solidariedade semiótica entre os vários códigos que compõem a obra literária – referimo-nos aos códigos icónicos-grafemáticos, códigos fonológicos, códigos semântico-pragmáticos e códigos retórico-discursivos – que em larga medida, assegura ao texto a sua intrínseca plurissignificação e pluri-isotopia” (Azevedo 2006:20-21).

O professor mediador é, aqui, alguém que faz as escolhas em função dos seus alunos. Deve, portanto, tentar actividades simultaneamente cognitivas e culturais, conferindo, deste modo, prazer estético e cultural. Porém, deve ser ele próprio portador de um saber-fazer capaz de mostrar que aquilo que se lê não pode ser visto com uma lógica de verdade versus falsidade, caso contrário, estaria a esgotar a polissemia e a plurificação do texto literário nos seus mais variados contextos (Langer, 1995).

Em suma, o professor deverá ele próprio ser um *bom leitor*.

Foram várias as actividades que desenvolvemos. Com elas pretendemos:

- Despertar emoções

- Experimentar sensações
- Estabelecer relações intertextuais
- Partilhar memórias culturais
- Estimular a apropriação de expressões afectivas de palavras
- Desenvolver novas valências semânticas e pragmáticas
- Expandir quadros de referencias intertextuais
- Expandir, através do texto visual (imagens), a construção de textos verbais
- Estabelecer redes textuais múltiplas, segundo objectivos diferenciados: o lobo, a bruxa. A fada boa, a fada má, etc

### **4.3. BIBLIOTECA E MEDIADOR**

Na promoção da leitura, sobretudo quando os destinatários da mesma são crianças, é muito importante a figura do mediador, papel que é usualmente realizado por adultos com perfis específicos (pais, professores, educadores, animadores, bibliotecários entre outros).

Na infância e na adolescência, os leitores manifestam níveis diferentes e progressivos das suas capacidades de compreensão leitora e recepção literária; por isso é necessário o mediador, como ponte ou enlace entre os livros e esses primeiros leitores, propiciar e facilitar o diálogo entre ambos; e é assim que se cumpre o papel de primeiro receptor do texto, sendo o leitor infantil o segundo receptor, algo que só ocorre na literatura infantil porque é uma literatura que, recordemo-lo, se dirige a leitores específicos.

Desta feita, enunciemos as principais funções do mediador:

- Criar e fomentar hábitos leitores estáveis;
- Ajudar a ler com prazer, diferenciando claramente a leitura obrigatória da leitura voluntária;
- Orientar a leitura extra-escolar;
- Coordenar e facilitar a selecção de leituras segundo a idade e os interesses dos seus destinatários;
- Preparar, realizar e avaliar animações de leitura.

O mediador, sobretudo se é docente, não deve esquecer que formar leitores no âmbito escolar comporta uma série de dificuldades, cujo conhecimento lhe ajudará a superá-las em muitos momentos; as causas que provocam essas dificuldades poderão estar relacionadas com o seguinte:

- Aprendizagem dos mecanismos de leitura e de escrita como uma actividade mecânica, sem a necessária atenção aos aspectos compreensivos;
- A tendência para identificar “livro” com “manual” ou “livro texto”;
- A excessiva “instrumentalização da leitura, isto é, o seu uso para aprendizagem de outros conhecimentos;
- A excessiva consideração da leitura como actividade séria e facilidade com que se associa “séria “ com “aborrecida”;
- A nem sempre selecção adequada de leituras por idades;
- A falta de ambientes de leitura no contexto extra-escola da criança;
- Os insuficientes fundos bibliotecários escolares e a falta de profissionais bibliotecários que trabalham nessas Bibliotecas.

# **CAPÍTULO III**

## **Portfólio**

## **1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

A Escola do Largo da Feira do 1º Ciclo do Tortosendo é constituída por dois edifícios. No edifício A existem cinco salas de aula e uma sala de professores. No edifício B há uma Biblioteca, actualmente transformada e integrada na Rede das Bibliotecas Escolares que serve toda a comunidade educativa, nomeadamente no apoio das actividades de promoção das literacias. Neste mesmo edifício funciona também a Cantina Escolar com cozinha e zona de refeitório.

A cantina, onde são servidas as refeições às crianças da Escola, necessita de reparações tais como pintura, arranjo de portas e janelas.

Possui um pátio coberto a todo o comprimento do edifício A, onde se encontram os serviços sanitários dos alunos e professores e uma grande área de recreio descoberta. Este espaço é bastante acidentado, oferecendo vários perigos às crianças dado que o seu piso é irregular, térreo e coberto de “brita”.

A tipologia do edifício é do Plano Centenário.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA**

- EB1 Largo da Feira (Tortosendo) -

A turma em estudo é formada por vinte alunos, sendo dez do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e oito anos. Todos eles se encontram matriculados no 2º ano, apesar de uma das crianças, que frequenta esta turma, se encontrar a nível de iniciação do 1ºano, sendo considerada NEE.

Em termos socioeconómicos, uma grande parte das crianças (12) é oriunda de famílias carenciadas, recebendo duas delas o Rendimento Mínimo Garantido (RMG). Uma dessas crianças é a Gabriela, uma aluna com NEE e com bastantes problemas ao nível de socialização. Provém de uma família muito numerosa, com muitos tios e primos quase todos com

disfuncionalidades visíveis ao nível cognitivo, social e comportamental que constituem o retrato fiel da aluna.

As famílias destas crianças, em termos de escolaridade, têm apenas a escolaridade mínima, que na maioria dos casos se traduz no 1º Ciclo.

A pequena parcela de crianças que constitui o resto da turma (8 crianças) pertence a famílias de um rendimento económico médio, com habilitações que correspondem à escolaridade obrigatória, havendo alguns licenciados.

Para além destes aspectos, devemos salientar a existência de uma criança de etnia cigana, que apesar de ter crenças e comportamentos diferentes, revela um bom relacionamento com os colegas. Porém, devido ao seu absentismo apresentou no final do ano anterior, algumas dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura.

Na mesma situação, se encontram mais quatro crianças que também não alcançaram os objectivos enunciados no Currículo Nacional do Ensino Básico, especialmente no que se refere às competências da Língua Portuguesa.

Para além dos aspectos descritos, no geral, estas crianças pertencem a famílias pouco estruturadas, com sérios problemas de socialização, onde os valores cívicos parecem estar ausentes. Por outro lado, as famílias reflectem grande desinteresse pelo acompanhamento dos seus educandos durante o processo de aprendizagem.

Relativamente às expectativas dos alunos, eles esperam aprender de forma significativa, de modo a que as aprendizagens constituam uma fonte para o seu crescimento, enquanto indivíduos de pleno direito e para prosseguimento de estudos.

### **3. ACTIVIDADES – JUSTIFICAÇÃO**

Todas as actividades se encontram devidamente justificadas, tendo em conta o quadro teórico construído para o efeito.

A escolha destas obedeceu, de algum modo, a esse quadro teórico.

No início de cada uma delas, além das competências e conteúdos programáticos de referência apontam-se as datas, já que estas conferem o fio temporal em que se desenvolveram.

No final, apresentamos a reflexão tal como é proposto na filosofia do Portfólio. Há ainda a salientar que algumas das actividades apresentadas fizeram parte da nossa formação no âmbito do ensino do Plano Nacional do Ensino do Português.

# **ACTIVIDADE Nº 1**

## **Planificação/ Reflexão**

**Área Temática:** Desenvolvimento da Linguagem Oral

**Referência:** Oficina Temática Nº 1 (Compreensão do Oral)

23 / 10 / 2007

**DOCENTE:** Liliana Maria da Cunha Pinto

**ESCOLA E.B.1:** Largo da Feira **TURMA:** 2º ano de escolaridade

### **NOME: “História Puxa História”**

#### **BREVE DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE:**

Leitura de parte do conto “A menina que detestava livros”. Na sequência da história foi feita a divisão da turma em dois grupos. Uma vez que, e de acordo com o conto, as personagens haviam saído dos seus livros, foi entregue a cada criança de cada grupo, uma ficha de imagem ou uma quadra. As crianças que detinham as fichas das quadras fizeram a sua leitura tendo, os alunos portadores das imagens, que mostrar a imagem que lhe correspondia.

No final, terminou-se a leitura da história uma vez que todas as personagens estavam nos seus respectivos livros.

A actividade culminou com a realização de uma ficha de trabalho onde o objectivo principal foi ilustrar, de uma forma sequencial, a história através do desenho.

## **COMPETÊNCIAS E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE REFERÊNCIA:**

Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do português, incluindo o Português padrão.

- Saber escutar;
- Saber reter o essencial do que ouviram.

## **REFERENCIAIS DE EXECUÇÃO:**

Duração: 1h 30m

Público alvo: Crianças de 2º Ano de escolaridade

Organização : Em grande grupo

Material: O livro escolhido; 1 conjunto de fichas de imagens e 1 conjunto de fichas de quadras sobre histórias tradicionais; ficha de trabalho.

## **REFLEXÃO (planificação e aplicação)**

Iniciámos as sessões tutoriais com a apresentação da unidade temática sobre o desenvolvimento da Linguagem Oral, sendo toda a planificação dirigida nesse sentido.

De acordo com alguns estudos realizados todos os seres humanos nascem dotados de um instrumento de comunicação que é a linguagem oral. Esta capacidade deve ser iniciada no seio da família e posteriormente cultivada e desenvolvida logo que a criança inicia o seu percurso escolar.

Se por um lado a família desempenha um papel fundamental neste desenvolvimento, a Escola aparece-nos como a segunda protagonista neste processo, ou seja, palco de todo o tipo de aprendizagens, cabendo a todos nós educadores promover e fomentar o seu desenvolvimento.

Esta actividade teve lugar junto de uma turma de 20 crianças do 2º Ano de Escolaridade. É uma turma pouco homogénea, inserida num bairro social, que por vezes tem tendência a revelar algumas dificuldades de concentração. Podemos ainda, encontrar crianças com algumas dificuldades de aprendizagem, que aparecem em sequência de carências a vários níveis: social, cultural, económico e afectivo. No entanto, todas elas deram o seu

contributo e manifestaram o seu agrado pela actividade a seguir descrita, talvez devido ao facto de apresentar alguma inovação.

Antes de iniciar a actividade propriamente dita foram dadas todas as informações, de modo que os alunos tivessem conhecimento do desenrolar da aula. Este foi considerado o primeiro passo de modo a testar o sentido **do saber ouvir** dos alunos em geral. Pensamos, ser esta uma estratégia importante, na medida em que os alunos conseguem organizar e estruturar toda a sua actuação, durante a actividade.

O conto escolhido para esta sessão foi “A menina que detestava livros”. Após ter sido contado parte do conto, os alunos já sabiam que iriam fazer o jogo da “História puxa História” (ensino explícito).

Neste jogo, há dois conjuntos de fichas: fichas de quadras e fichas de imagens. A cada quadra corresponde uma imagem, de modo que, cada criança portadora de uma quadra, terá que fazer a sua leitura e ser identificada pela outra criança que tiver a imagem correspondente.

Este jogo obrigou-os, através de uma actividade lúdica, a reflectir sobre registos mentais adquiridos noutra época, partindo da associação do que ouviam para o que viam (exercitação da memória).

Esta estratégia possibilitou que a competência definida, previamente, pudesse ser posta em prática, sem nunca dissociar a compreensão do oral com o desenvolvimento da linguagem oral.

Na segunda parte da actividade, e havendo terminado o conto, todas as crianças foram desafiadas a registarem através do desenho, a parte ou as partes mais significativas de uma forma sequencial (exercitação da memória, da compreensão e dos comportamentos metacognitivos).

Todas as crianças ilustraram o conto que ouviram, umas de uma forma mais geral utilizando apenas uma imagem para caracterizar a globalidade da história, outros ainda e, de uma forma mais complexa, utilizando mais imagens e ilustrando pormenores que reflectiram algum sentido apurado de audição, particularizando situações. Neste último caso, as imagens variam entre três a quatro situações, conseguindo ainda colocá-

-las de uma forma sequencial. Após terem terminado esta tarefa, foram convidados a explicar aos colegas a parte, ou partes da história que resolveram ilustrar, acabando por referenciá-las por escrito (exercitação da unidade de texto).

Depois de analisados os trabalhos das crianças, podemos concentrar as suas ilustrações nos momentos descritos numa grelha.

Podemos verificar que apenas quatro crianças desenharam uma imagem, uma criança desenhou duas imagens, doze crianças desenharam três imagens e com quatro imagens registamos apenas uma criança. Todas elas, apresentaram correctamente, a sua sequência, o que nos leva a acreditar que a competência previamente definida, tal como os objectivos foram alcançados com sucesso, e ainda com a consciência da sua aplicação.

Depois desta breve apreciação, e face aos resultados obtidos e apresentados na referida grelha, cabe-nos acrescentar que a importância da compreensão do oral está directamente relacionada com o sucesso dos nossos alunos para futuras aprendizagens.

Apesar desta não ter sido uma novidade ao nível da nossa actuação, enquanto professores, pensamos que desta vez a sua aplicação foi levada a cabo de forma consciente pretendendo que os alunos adquiram competências e possam vir a desenvolvê-las.

Podemos ainda concluir, que uma grande percentagem das dúvidas apresentadas pelos nossos alunos prende-se ao facto de não ouvirem as indicações dadas previamente. Por isso é necessário, cada vez mais criar estratégias capazes de motivar os alunos e ensiná-los a saber ouvir para poderem desenvolver de igual forma a capacidade de expressão oral.

Como referimos anteriormente, o ensino explícito poderá ser sem dúvida um modo de captar a atenção dos alunos no início da actividade, para que fiquem constantemente motivados.

## MOMENTOS FOTOGRÁFICOS DA SESSÃO:

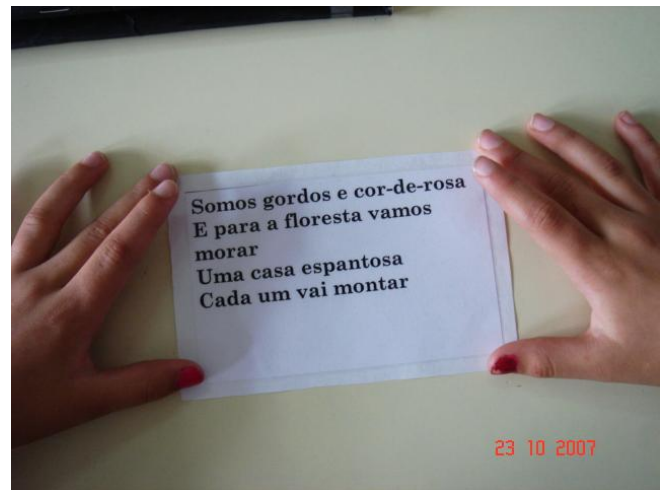


Fotografia 1

“Antes de iniciar a actividade propriamente dita, foram dadas todas as informações, de modo que os alunos tivessem conhecimento do desenrolar da aula.”



Fotografia 2



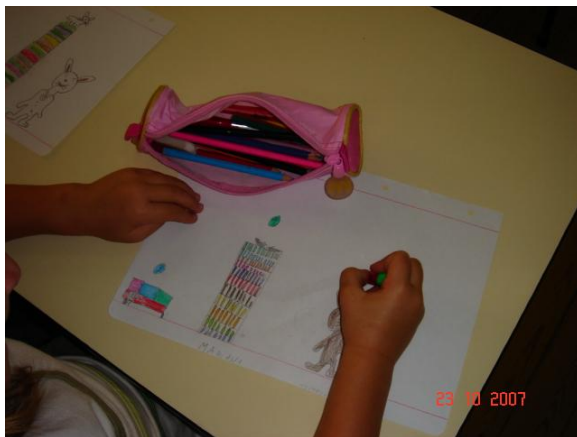
Fotografia 3

A cada quadra corresponde uma imagem de modo que, cada criança portadora de uma quadra, terá que fazer a sua leitura e ser identificada pela outra criança que tiver a imagem correspondente.

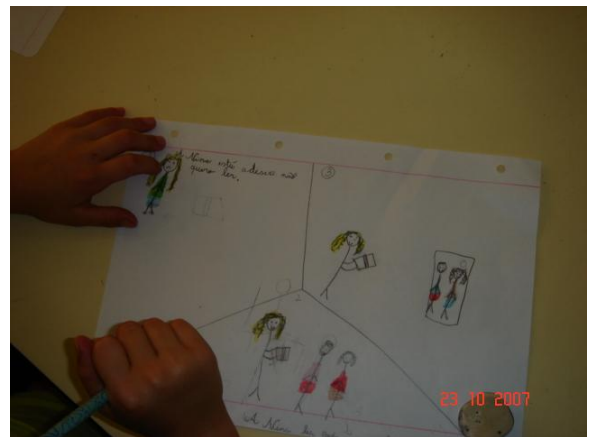


Fotografia 4

Registo, no quadro, de todas as imagens com respectiva quadra.



Fotografia 5



Fotografia 6

(...) todas as crianças foram desafiadas a registarem através do desenho, a parte ou as partes mais significativas de uma forma sequencial (exercitação da memória, da compreensão e dos comportamentos metacognitivos).

# **ACTIVIDADE Nº 2**

## **Planificação/ Reflexão**

**Área Temática:** Desenvolvimento da Linguagem Oral

**Referência:** Oficina Temática Nº 2 (**Expressão Oral**)

13 / 11 / 2007

**DOCENTE:** Liliana Maria Cunha Pinto

**ESCOLA E.B.1:** Largo da Feira **TURMA:** 2º ano de escolaridade

### **NOME: “Jogo da Glória”**

#### **BREVE DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE:**

Iniciar-se-á a actividade dispondo as carteiras em forma circular para que as crianças possam rodar pela mesa, acompanhando a localização do seu marcador. Irão ser formados grupos de três crianças de modo a que conjuntamente possam superar as provas a que estarão sujeitos, aquando do lançamento do dado.

Haverá igualmente um júri, de modo a avaliar as prestações das respectivas equipas.

Esta actividade consiste em superar tarefas através do desenvolvimento da expressão oral em cinco grandes grupos: descrição de imagens, conto de histórias tradicionais, identificação de semelhanças, invenção de uma história partindo de uma imagem e caracterização de uma palavra através de características que levem os outros jogadores à descodificação desse vocábulo.

A primeira equipa que superar as provas com sucesso e após apreciação do júri, será a vencedora.

O objectivo do jogo não é acumular pontuação mas, para o professor, será sem dúvida o desenvolvimento da linguagem oral.

## **COMPETÊNCIAS E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE REFERÊNCIA:**

Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do português, incluindo o Português padrão.

- Usar linguagem descritiva para explicar e explorar.
- Participar em jogos de linguagem

## **REFERENCIAIS DE EXECUÇÃO:**

Duração: 1h 30m

Público alvo: Crianças de 2º Ano de escolaridade

Organização : Em grande grupo

Material: Tabuleiro, marcadores, dado, conjuntos de perguntas devidamente identificados.

## **REFLEXÃO (planificação e aplicação)**

Nesta segunda aula tutorial, pretendeu-se desenvolver a linguagem oral associada a vivências passadas ou a situações do quotidiano que induzissem a uma forma consciente de experiências linguísticas.

As crianças começam a acumular estas competências muito antes do processo formal de aprendizagem se iniciar. Para a emergência de uma competência literária é necessário assegurar que se reúnem oportunidades de desenvolver uma linguagem oral competente (Burns *et al.*, 1999). Foi com base nestes conceitos que esta tutoria se desenvolveu.

Demos início à actividade, informando a turma do que se pretendia desenvolver através do jogo, nomeadamente de todas as provas que teriam de ser superadas, sempre com a avaliação final do júri. Assim, foram apresentadas as diferentes tarefas que deveriam ser superadas ao longo do jogo, de acordo com o símbolo apresentado em cada casa, e que passo igualmente a descrever. As casas que apresentassem duas caras semelhantes diziam respeito à identificação de cinco diferenças nas imagens que, após serem analisadas no grupo, deveriam ser comunicadas ao júri com

todo o pormenor; as casas que apresentassem um ponto de interrogação apenas necessitavam da prestação de um dos jogadores do grupo, tendo este que ser preciso nas informações, de modo a que os seus colegas pudessem identificar, prontamente, a palavra a decifrar. As casas com um quadro referiam-se à descrição pormenorizada de uma imagem, e as que apresentassem um livro continham uma história tradicional que deveria ser contada ao grande grupo. O tabuleiro apresentava ainda, casas de progressão e regressão. Associada a estas estava uma imagem que seria o elemento chave para o desenrolar de uma história inventada.

Por último, apenas foi sublinhado que se pretendia desenvolver a **linguagem oral** e a forma como eles seriam capazes de **se expressar**, de acordo com as diferentes tarefas. Assim se clarificou que o objectivo seria o **saber falar**.

Após esta apresentação prévia demos início ao jogo podendo constatar que a fase do saber ouvir tinha sido conseguida, porque associaram todas as imagens às respectivas provas a superar.

A turma foi dividida em grupos de três e foram escolhidas duas crianças para comentar as prestações dos colegas.

Demos início ao jogo com o lançamento do dado e surpreendentemente a diversidade das provas contribuiu para uma animação divertida ao longo da sessão.

Para além do empenho registado pelos alunos em geral, sentimos que as crianças revelaram algumas dificuldades de expressão nos desafios apresentados. Foram utilizados poucos termos adequados às diferentes situações, por vezes, recorreram a termos linguísticos específicos, e ainda registaram dificuldades na construção frásica.

De seguida, e atendendo ao objectivo central da actividade apresentamos o registo escrito de algumas das prestações dos alunos que, pela sua graça, expressividade e facilidade/dificuldade de comunicação merecem destaque.

## RECONTO DE HISTÓRIAS TRADICIONAIS:

Aquando da prestação do Gonçalo, a propósito da história dos sete cabritinhos, mencionou-os de “*filhinhos*” dando a sensação de que eram criaturas indefesas. Referiu que, inicialmente, o lobo se anunciou com uma “*voz muito forte*” e depois com uma “*voz muito mais fininha*”. Disse que o lobo foi ao “*faroleiro buscar farinha*” e “*então mostrou a pata*”. “*O lobo quase comeu-as mas não as mastigou*”, “*só um é que sobreviveu*”, “*e poram lá pedras*” “*e o lobo estava a dormir*” “*quando acordou estava tão tonto que caiu lá para dentro*”.

A Ana Rita durante o reconto da história dos Três porquinhos dizia: “*a mãe mandou fazer três casas*” ...”*e depois a mãe dos porquinhos...já não me lembro...Hmm Hmm*” “*e depois o lobo bateu à porta e lhe disse posso entrar*”...”*o lobo soprou pela casa e a palha espalhou-se toda*”...”*também foi à de madeira e depois foi à casa dos tijolos e também soprou e não conseguiu*”, “*o lobo subiu pela chaminé e o porquinho acendeu muito a lareira*”.

O júri relativamente a esta prova comentou. “*Foram rápidos, quase ganharam.*” “*Foram excelentes*”.

O Rodrigo foi outro dos alunos a recontar uma história tradicional – A gata borralheira. Nunca desviando o seu olhar do papel, que tinha o título da história, recontou-a como se a estivesse a ler, soletrando por vezes certas palavras. “*... e escondeu-se atrás de uma pedra com erva e o príncipe veio ter com ela...e depois ela veio para casa com as irmãs... A fada apareceu e disse que podia ir com um coche... Só podes vir antes da meia-noite senão o fato desaparece... as irmãs foram experimentar mas não serviu a nenhuma. As irmãs ficaram tristes... Há cá mais alguma donzela? Há cá mais uma que se chama gata borralheira ...e pois... e depois foram os dois no cavalo.*”

O júri comentou: “*Eu decidi... parou na história, e disse pois em vez de depois. Estava concentrado e a puxar pela cabeça*”.

Uma das equipas deveria contar a história da Branca de Neve e nenhum dos elementos conseguiu, assim sendo o nosso júri também se pronunciou: “*Porque eles não contaram história nenhuma... por mim dava*”

*zero, mas como não tenho dou um” e “Eles não leram a história e não tiveram pontuação alta... e aposto no um”.*

#### **DIFERENÇAS NAS IMAGENS:**

Sentimos alguma dificuldade nestas descrições, não pela identificação das diferenças, mas pela falta de precisão dos termos em geral.

Mencionaram “*pau*” em vez de “*haste*”; identificaram uma gelha como sendo um “*risco*”; “*esta não tem meia e esta tem*” não mencionando qual das meninas e a que pé se referia.

O júri retorquiu que:” *Precisaram um bocadinho de ajuda*” e “*Descobriram tudo sem fazer coisas mal e sem errar*”

Na mesma situação, e após uma breve visualização da imagem o Rodrigo dizia: “*No cabelo dois e no outro tem um só... tem um coiso aqui no cotovelo... aqui tem um risco e aqui não... na camisa tem um risco e aqui não...na sobancelha aqui tem e neste não tem...falta de sobancelha...na fralda não tem risco*”

O júri disse. “*Porque adivinharam muito depressa, cinco*” e “*Eles leram...eles descobriram bem e pus a pontuação cinco*”.

#### **DESCRIÇÃO DE IMAGENS:**

Nestas descrições a prova foi superada por todas as crianças, havendo o cuidado de fazerem descrições pormenorizadas.

A Inês Valezim dizia:” *Tem passarinhos que são cinco...são cinco passarinhos e que estão a cantar porque tem sinais de música... E tem um menino com cabelo preto...*”

A Inês Vicente, um pouco mais tímida, descreveu a imagem dizendo “*as árvores estão partidas...o menino está sentado...HmmHmm*” e precisou de alguma orientação para continuar a descrição.

O júri pontuou:” *Três pontos, também, tiveste que perguntar a ela...por isso é que não di outros pontos*”.

Noutra das imagens descritas foram registados os seguintes comentários: “...o menino a andar de carro e os bichos a andar à frente...tem a camisola amarela e vermelha...o volante é de madeira...”.

O júri achou que “ *precisou um pouco de ajuda*” e “ *Disse bem a imagem e por acaso até está bem*”.

#### **PONTO DE INTERROGAÇÃO:**

Nestas casas o objectivo era fornecer pistas concisas e específicas sobre uma palavra, de modo a ser descoberta com rapidez.

O Tiago, na palavra **cinto** disse “*as calças caem para o chão*” e não deu qualquer outra definição.

O júri disse: “*Deu uma pista boa e o Igor foi esperto porque pensou e quando as calças caem e por causa do cinto, levou muito bom*”.

Na palavra **alunos** “ *Há muitos na sala*”.

O júri achou que “*Deu provas muito difíceis e também esteve muito bem*”.

A Carolina definia **televisão** “ *É preta...tem muitas cores e muitos bonecos...é quadrada...*”

O júri considerou que “*Dando pistas complicadas e certas, mas eram complicadas para adivinhar...mas depois de saber que é a televisão vi que eram fáceis as pistas*” e ainda “*Eu pontuei quatro porque ela pôs as pistas bem e até era difícil um bocadinho para as pessoas adivinharem. Eu podia apostar quatro*”.

A Juliana referiu-se aos **óculos** como sendo” *É preto, e também há roxo...serve para os olhos*”.

O estimado júri respondia que “*Ela disse tudo bem e fez uma adivinha muito difícil como sempre*” e “*A Juliana disse bem mas podia dizer às cores...porque viu os óculos do Gonçalo*”.

## INVENÇÃO DE HISTÓRIAS:

As duas situações registadas foram diferentes, uma porque foi improvisada com bastante facilidade e outra porque necessitou de muita ajuda. Ainda assim, o júri manifestou a sua opinião dizendo respectivamente: *“Ele inventou uma história rápida e foi engraçada”*; *“Precisou de muita ajuda para a história funcionar”*; *“Parou muito na história e depois não sabia o que estava na árvore mas depois pensou bem”*.

Apesar de não termos concluído o jogo todos ficaram com um sabor adocicado na boca para repetir a actividade. Foi bastante enriquecedor porque consideramos que para além de desenvolver a expressão oral, houve uma partilha de referências linguísticas, isto é partilharam-se situações presentes, mas também foi necessário recorrer a arquivos de forma a torná-los presentes (exercitação da memória).

Consideramos ainda que a actividade foi bastante interessante. Depois de analisados os comentários feitos pelas crianças, chegamos à conclusão que ainda há um longo caminho a percorrer, nomeadamente em relação à construção frásica, à concordância entre sujeito e predicado, à ordenação de ideias e à adequação da linguagem nas diferentes situações de jogo.

Se entendermos a expressão oral como facilitadora da expressão escrita e, conseqüentemente, motivadora para a leitura, então consideramos que esta actividade deverá ser repetida, ao nível da construção frásica e do desenvolvimento da consciência lexical.

## MOMENTOS FOTOGRÁFICOS DA SESSÃO:



Fotografia 7

A turma foi dividida em grupos de três e foram escolhidas duas crianças para comentar as prestações dos colegas.



Fotografia 8

(...) duas crianças para comentar as prestações dos colegas.



Fotografia 9

Apresentação do tabuleiro de jogo.



Fotografia 10



Fotografia 11



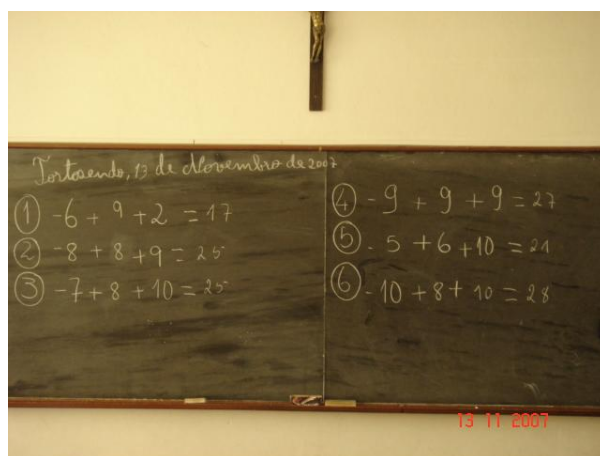
Fotografia 12

Registo das provas efectuadas: descrição de imagens, reconto de histórias tradicionais e diferenças nas imagens.



Fotografia 13

O júri pontuou (...).



Fotografia 14

Registo das pontuações no quadro.

# **ACTIVIDADE Nº 3**

## **Planificação/ Reflexão**

**Área Temática:** Desenvolvimento da Linguagem Oral

**Referência:** Oficina Temática Nº3 (O Ensino do Conhecimento das Palavras)

27 / 11 / 2007

**DOCENTE:** Liliana Maria Cunha Pinto

**ESCOLA E.B.1:** Largo da Feira **TURMA:** 2º ano de escolaridade

### **NOME: “Jogo do Sabe Tudo”**

#### **BREVE DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE:**

A turma será dividida em grupos de quatro elementos à qual será atribuída uma cor e distribuída respectiva ficha de registo. De seguida, cada grupo irá escolher um envelope que terá dentro uma palavra que será a referência para um determinado tema. O grupo terá que mencionar o número máximo de termos que lhe estejam associados. Uma vez esgotado o conhecimento lexical sobre aquela palavra, os elementos dos restantes grupos poderão pronunciar-se acerca da mesma, através do “Jogo da sabe tudo”.

Pretende-se que as crianças desenvolvam o seu campo lexical dizendo vocábulos que se relacionem com a palavra apresentada.

## COMPETÊNCIAS E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE

### REFERÊNCIA:

- Familiaridade com o vocabulário e estruturas gramaticais de variedades do Português;
- Conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para identificação dos objectivos comunicativos;
- Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente.

### REFERENCIAIS DE EXECUÇÃO:

Duração: 1h 30m

Público alvo: Crianças de 2º Ano de escolaridade

Organização : Em pequenos grupos

Material: Ficha de registo com diferentes cores de acordo com a equipa, rodela de cor.

### REFLEXÃO (planificação e aplicação)

A consciência lexical “É uma estrutura que fornece uma **organização semântica** aos termos do nosso léxico, tornando **explícita** as relações semânticas entre estes.”

Nesta tutoria pretendeu desenvolver-se a consciência lexical das crianças através do “Jogo do sabe tudo” proposto na sessão temática.

Partindo do pressuposto que o conhecimento lexical tem um carácter variável idiossincrático, e que ele está directamente relacionado com o sucesso escolar, pretendemos desenvolver uma estratégia de alargamento do campo lexical das crianças.

O conhecimento lexical de qualquer criança vai sendo constantemente actualizado, quer através da experiência, quer através de novos conhecimentos que a criança vai adquirindo diariamente em situações escolares, em situações de brincadeira, do quotidiano, quer ainda através das transformações culturais e tecnológicas que a sociedade vai sofrendo.

A nossa memória, ao longo dos tempos, vai armazenando uma série de informações acerca das palavras que adquiriu e conhece, organizando assim o nosso léxico mental.

O número de palavras que a criança é capaz de compreender (léxico passivo) é superior ao número de palavras que utiliza (léxico activo). Esta constatação foi registada ao longo da actividade desenvolvida.

A tutoria iniciou com a explicação do que se pretendia, nomeadamente a quantidade de palavras que conheciam acerca de um vocábulo que iria ser escolhido por cada grupo. Assim, a turma foi dividida em cinco grupos e atribuída a respectiva cor.

Utilizámos a variante da cor para realçar o contributo de cada grupo na ficha de registo que foi entregue a cada criança.

Foram constituídos os grupos e, cada “chefe” de grupo retirou um envelope que continha uma palavra com o objectivo da criação de redes semânticas associadas a essa palavra.

Constituição dos grupos:

Grupo azul: Guilherme, Aline, Ana Rita e Rodrigo Dias;

Grupo branco: Marco, Igor, Filomena e Gabriela;

Grupo amarelo: Inês Brás, Joaquim, Sara e Gonçalo

Grupo rosa: Mariana, Carolina, Rodrigo Valente e Duarte

Grupo verde: Tiago, Inês Valezim, Juliana, João

O **primeiro grupo (Azul)** retirou o seu envelope com a palavra

<b>MAR</b>
------------

Assim, foi solicitado que dissessem o número máximo de palavras relacionadas com o tema. Os resultados foram:

O grupo disse: Praia, estrela-do-mar, peixes, barco, conchas, areia, pesca, água salgada, ondas, pescador;

Foram referenciadas palavras como toalha, bronzeador, chapéu, entre outras, que, apesar de indirectamente, poderem suscitar alguma ligação com o tema, não estariam dentro da sua área vocabular.

Uma vez esgotadas as palavras pelo grupo, foram feitas algumas perguntas de modo a abrir novos campos semânticos.

**Contributos:**

Grupo branco: marés

Grupo verde: rochas, algas

Grupo rosa: caranguejos.

**Grupo Branco:**

**PRAÇA**

O grupo demonstrou um conhecimento lexical alargado do tema: laranjas, alfaces, melões, queijo, ovos, morangos, peras, maçãs, batatas, peixe, carne, pão, bolos;

Grupo rosa: feijões

Grupo verde: grão

Para além destes, muitos outros foram referidos, salientando o contributo de crianças que revelaram um conhecimento lexical alargado do tema, talvez pelas suas vivências irem ao encontro desta realidade. É de sublinhar que as palavras referenciadas centram-se exclusivamente em produtos alimentares, não havendo, a noção generalizada, de outros termos que pertencem ao mesmo campo semântico.

**Grupo Amarelo:**

**NATAL**

Uma vez que estávamos próximos da época natalícia, esta palavra também fazia parte da panóplia de vocábulos que tínhamos para oferecer.

O grupo referiu: presentes, renas, árvore de natal, neve, pai natal, trenó, madeiro, anjos, chocolate de natal, filhós, peru, bacalhau e Jesus.

Grupo azul: presépio;

Grupo rosa: férias de Natal.

**Grupo Rosa:**

**FUTEBOL**

Esta palavra seria uma das preferidas dos nossos alunos, que casualmente calhou a um grupo com verdadeiros aficionados. As respostas foram prontas, notando-se uma maior participação dos elementos masculinos. Deixámos de ter algum controle na participação faseada dos alunos pelo tema em destaque. Todos as crianças quiseram dar o seu contributo, alargando-se a rede semântica para além do que ficou registado: relvado, bola, treinador, pontapé, jogador, campo, sapatilha, baliza, guarda-redes, fato de treino, bancadas, árbitro.

Grupo amarelo: apito, público;

Grupo branco: cartões amarelo e vermelho, estádio.

**Grupo verde:**

**VERÃO**

A última palavra a ser trabalhada foi a apresentada, e também teve uma participação alargada do grupo: piscina, mar, sol, guarda-sol, calor, toalha de praia, t-shirt (foi substituída por camisola de manga curta), bola insuflável, praia, bóia.

Grupo rosa: férias de verão, gelados

Grupo azul: bebidas frescas

#### QUADRO DE REGISTO DAS PALAVRAS REFERÊNCIADAS:

Palavra	Grupo Azul	Grupo Branco	Grupo Amarelo	Grupo Rosa	Grupo Verde	TOTAL de palavras
MAR	10	1		1	2	14
PRAÇA		13		1	1	15
NATAL	1		13	1		15
FUTEBOL		2	2	12		16
VERÃO	1			2	10	13
TOTAL de intervenções	12	16	15	17	13	73

No final da realização desta tutoria pudemos constatar que, por vezes, as crianças hesitavam perante as palavras que dispunham, não por falta de conhecimentos, mas pela incapacidade de activar o seu léxico passivo. Mediante um estímulo vindo da nossa parte, por exemplo uma pergunta acerca do tema, um comentário, uma pista (...), as crianças eram, automaticamente, remetidas para outros campos lexicais que lhes abria outras redes semânticas, ou seja o enriquecimento do seu conhecimento acerca das palavras, originava novos significados que se traduziam em novas palavras.

Pensamos que a actividade superou as expectativas que inicialmente previmos, na medida em que conseguimos enunciar 73 vocábulos registados, que vieram enriquecer o léxico das crianças e desenvolver a capacidade oral de alguns alunos.

De acordo com Biemiller 2004, citado por Duarte,

“actividades como estas ajudam a contribuir para a diminuição da distância de diferentes grupos socio-económicos no que respeita ao sucesso escolar”.

Pensamos também que encontrámos respostas evoluídas de segmentação da linguagem oral, em termos da quantidade de morfemas





Fotografia 17

Registo de outra rede semântica no quadro.

# **ACTIVIDADE Nº 4**

## **Planificação/ Reflexão**

**Área Temática:** Desenvolvimento da Linguagem Oral

**Referência:** Oficina Temática Nº 4 (**O Ensino da Decifração/O Desenvolvimento da Consciência Fonológica**)

11 / 12 / 2007

**DOCENTE:** Liliana Maria Cunha Pinto

**ESCOLA E.B.1:** Largo da Feira **TURMA:** 2º ano de escolaridade

**NOME: “Jogo da Minhoca – Partir as Palavras”**

### **BREVE DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE:**

A actividade terá início com a distribuição dos alunos em círculo ovalar de modo a que todos tenham acesso ao tabuleiro de jogo. O tabuleiro tem a forma de uma grande minhoca, devidamente numerada nos seus anéis, fazendo corresponder a cada criança o respectivo marcador.

O jogo decorrerá de forma sequencial, onde cada criança terá que retirar um ficha de imagem de dentro de um saco e, em grande grupo, terão que desenvolver batimentos dos sons de modo a encontrarem as diferentes unidades sílaba de cada palavra.

### **COMPETÊNCIAS E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE**

#### **REFERÊNCIA:**

- Possuir conhecimentos linguísticos;
- Possuir conhecimento consciente dos sons da língua;
- Desenvolver a competência fonológica;

- Evocar a ortografia (soletração) e o significado de palavras conhecidas.

## REFERENCIAIS DE EXECUÇÃO:

Duração: 1h 30m

Público alvo: Crianças de 2º Ano de escolaridade

Organização : Em grande grupo

Material: Tabuleiro de jogo; marcadores para cada criança; fichas de imagens.

## REFLEXÃO (planificação e aplicação)

Um dos aspectos do desenvolvimento metalinguístico mais estudado, tem sido a capacidade para reconhecer que a fala é uma corrente de sons e que esses sons são isoláveis em unidades de diferentes níveis tais como: palavras, sílabas e fonemas. A essa capacidade os anglo-saxónicos têm chamada “phonological awareness”.

Cazden (1974) sugere que existem dois níveis de “phonological awareness”: *implícita* caracterizada pelo jogo espontâneo com sons e, *explícita* caracterizada pela habilidade de analisar palavras de forma consciente nos seus sons constituintes e de transferir tal análise para a leitura e escrita, caracterizando-se o primeiro nível por um conhecimento intuitivo e o segundo nível por um conhecimento claramente conceptual.

Quisemos ficar pelo jogo espontâneo de forma a testar unicamente o conhecimento dos sons que compunham cada palavra. Contudo foi feito um breve estudo sobre os processos de simplificação de uso mais frequente no percurso de aquisição da fonologia. Segundo Azevedo (2005), encontramos assim processos de **omissão** onde as crianças omitem sons nas palavras que podem ser apenas fonemas ou sílabas (ex: sopa – opa) ; **semivocalização** de consoantes líquidas onde as consoantes são substituídas por vogais (ex: bola – boua); **substituição**, ou seja as consoantes são substituídas por outras

com som semelhante (ex: cama – tama); **harmonia consonantal** onde se faz a repetição da mesma sílaba de forma a tornar a palavra mais harmoniosa (ex: boneca – neneca); **distorção**, em que há uma total deformação da palavra em termos da fonética (ex: árvore – abe), **metátese** que consiste na transposição de um som numa palavra (ex: porta – potra) e finalmente de adição registando um prolongamento no som da palavra e formando nova sílaba (ex: cantar – cantare).

Depois desta pesquisa tornou-se mais simples a reflexão desta actividade na medida em que foi mais fácil caracterizar as dificuldades registadas. Assim, demos início à nossa actividade através do Jogo da Minhoca – partir as palavras. Este jogo era composto de:

- imagens em cartão branco - avançar tantas casas como o número de sons que ouvissem nas palavras;
- imagens de cartão preto – recuar o número de casas como o número que ouvissem nas palavras;
- imagens de cartão verde – avançar o número de casas correspondente aos sons das palavras mais uma casa;
- cartão bónus – avançar o dobro das casas correspondente aos sons da palavra.

A primeira palavra retirada do saco foi **agrafador**. O grande grupo procedeu aos batimentos da palavra na mesa e tiveram dificuldade em fragmentá-la em sílabas omitindo o “a” e constituindo nova sílaba por arrastamento do “re” – GRAFADORE.

Na palavra **flor** a totalidade dos alunos revelou grande dificuldade na sua segmentação aumentando os sons da palavra. Todos encontraram três sons – FE-LO-RE. Os batimentos da mesa foram homogéneos havendo necessidade de recorrer ao segundo nível ,– fonologia explícita – e, através da leitura e da escrita, explicitar o único som que compõe a palavra.

Na palavra microscópio, omitiram o “r” pronunciando MI-COS-CÓ-PI-O.

Para que a apresentação dos resultados se torne perceptível e menos fastidioso, são referenciadas todas as palavras trabalhadas e, a facilidade/dificuldade da sua segmentação.

Palavras	Processos							SONS
	Omissão	Semi Vocalização	Substituição	Harmonia Consonantal	Distorção	Metátese	Adição	
agrafador	X						X	GRA FA DO RE
vento								
flor							X	FE LO RE
mão								
folhas								MA-O
avião								
microscópio	X							M ICOS CO PIO
árvore								
maçã							X	MA ÇA-A
camisola								
fogueteão							X	FO GUE TA-O
cenouras								
um								
ferro								
estrela								
galinha								
candeeiro	x							CAN DEI RO
martelo								
rosas								
ovos								
cruz							X	CRU ZE
médica								
sapatilha								
estojo								
presépio								
elefante								
porta								
mota								
planeta								
torradeira								
porco								
tubarão							X	TU BA RA O
tenda								
relógio	X		X					RE LO JO
dentes								
velas								
carro								
pincel							X	PIN CE LE
números								

pilhas								
pavão							X	PAVAO
bacalhau								
casa								
laço								
cão								
livro							X	LIVRO
luvas								
caixa								
televisão								
abelha								
sol								
pente								
urso								
telefone								
abóbora								
laranja								
tigre								
pá								
banana								
pão								
coelho								
escova								
capacete								
arco-íris								
colher							X	COLHER

A nossa grande vencedora foi a Carolina com a palavra “arco-íris”, que deu por finalizada a actividade da consciência fonológica.

Pudemos concluir que as palavras que registavam maior dificuldade foram aquelas que tinham sílabas nasaladas, dando origem ao seu arrastamento. É de acrescentar que este processo foi registado num número pouco significativo de crianças da sala.

Registaram-se ainda palavras terminadas em “l” e “r” que ocasionaram um arrastamento da sílaba constituindo um novo som.

Houve igualmente algumas omissões que poderão ser corrigidas durante o processo de escrita.

Outra das conclusões a que chegámos, é que muitas destas dificuldades de consciência fonológica poderão ter, na sua origem, a dicção das mesmas.

## MOMENTOS FOTOGRÁFICOS DA SESSÃO:



Fotografia 18  
Cartões do jogo



Fotografia 19  
Marcadores do jogo



Fotografia 20



Fotografia 21

A primeira palavra retirada do saco foi **agrafador**. O grande grupo procedeu aos batimentos da palavra na mesa (...).



Fotografia 22

Panorâmica do jogo

# **ACTIVIDADE Nº 5**

## **Planificação/ Reflexão**

**Área Temática:** O Ensino da Leitura

**Referência:** Oficina Temática Nº 5 (A Compreensão de Textos)

08 / 01 / 2008

24 / 01 / 2008

**DOCENTE:** Liliana Maria Cunha Pinto

**ESCOLA E.B.1:** Largo da Feira **TURMA:** 2º ano de escolaridade

**NOME: “Histórias de Bonecos de Neve”**

### **BREVE DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE:**

Esta actividade pretende pôr as crianças em contacto com o texto narrativo e criar um conjunto de estratégias facilitadoras da compreensão de textos, partindo da prévia exploração do livro, passando pelo texto até às suas representações metalinguísticas.

Após a apresentação do livro, pretendemos saber junto dos alunos qual a representação que criaram, qual o assunto da história, se sabem para que vão ler e se o assunto lhes poderá acrescentar algo de novo.

O preenchimento da prancha da história irá complementar a leitura do texto para facilitar e testar a compreensão leitora do aluno.

## **COMPETÊNCIAS E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE REFERÊNCIA:**

- Visar uma compreensão global de todo o texto ou de partes específicas do mesmo (parágrafos, frases, expressões e palavras) e interligações entre as partes específicas;
- Desenvolver a interpretação, o relacionamento entre a compreensão do texto e a experiência individual do leitor;
- Explorar o tema central, as personagens principais, os acontecimentos determinantes, os pequenos detalhes;
- Explorar o significado mais profundo do texto (subjacente ou explícito), através da discussão colectiva, para que as crianças aprendam acerca da vida, delas próprias e do poder da leitura de boas obras.

## **REFERENCIAIS DE EXECUÇÃO:**

Duração: 3 horas

Público alvo: Crianças de 2º Ano de escolaridade

Organização : Grande grupo

Material: Texto narrativo, fichas de apoio (antes e durante a leitura),

## **REFLEXÃO (planificação e aplicação)**

De acordo com várias investigações recentes sobre a aprendizagem da leitura, ensinar todas as crianças a ler não é tarefa fácil nem tão pouco existe uma receita mágica para o fazer. Há, contudo, um consenso geral sobre os aspectos chave que confluem para o sucesso das aprendizagens, e sobre aspectos determinantes em diferentes fases da aprendizagem da leitura (Ehri, 2004).

Em geral, considera-se que durante a primeira fase de aprendizagem, correspondente aos dois primeiros anos de escolaridade, as crianças *aprendem a ler* e que, subsequentemente, *lêem para aprender*. Enquanto que, numa primeira fase a aprendizagem deve incidir sobre os mecanismos

de descodificação das representações gráficas, numa segunda fase deve assumir maior importância na extracção do significado de material escrito.

A automatização deste processo de descodificação deve ser, segundo Ehri (2004)

“objecto de ensino explícito e que o ensino da leitura deve contemplar o desenvolvimento da fluência, e o conhecimento do vocabulário e dos vários processos de compreensão” cit. Araújo 2007.

Assim, a nossa tutoria incidiu nesta temática numa turma de 2ºano de escolaridade, onde ainda se continua a desenvolver esta competência de aprender a ler.

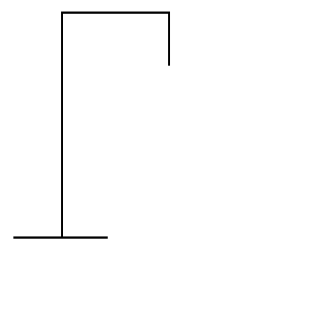
A escolha do tipo de texto recaiu sobre a narrativa havendo a preocupação de escolher um tema oportuno e que tivesse alguma familiaridade com os alunos. Tratou-se de um pequeno livro sobre bonecos de neve, produzido por crianças de outra Escola, sugerindo um intercâmbio entre os mesmos.

Se a nossa meta era desenvolver nos alunos as capacidades, habilidades e destrezas para ler um texto fluentemente, partimos do reconhecimento instantâneo de palavras (Sim-Sim, 2007) e passámos por todas as fases indicadas durante a sessão temática (antes, durante e depois da leitura).

Começámos por apresentar a capa do livro que iriam trabalhar, o qual foi de imediato identificado, explicitando desta forma os objectivos da leitura. De seguida, pedimos que indicassem palavras relacionadas com o Inverno, não demonstrando qualquer dificuldade (*neve, geada, muito frio, chuva, casaco, vento*, entre outras).

Como o tema era fácil, demos continuidade à actividade através do **Jogo da Forca**, activando os seus conhecimentos e antecipando o conteúdo da história.

Foi desenhado no quadro o esquema da forca e disponibilizado dentro de envelopes, imagens legendadas de palavras relacionadas com a



história. Foi pedido a várias crianças que retirassem um envelope e escrevessem por baixo da forca, os tracinhos correspondentes ao número de letras que compunham a palavra.

Todas as palavras foram registadas no quadro para dar sequência ao trabalho prático que antecede o processo de compreensão do texto.

De seguida apresentamos as várias situações que caracterizaram cada jogada:

### 1ª Palavra: PINHEIRO

Letras adivinhadas	Letras não pertencentes	Aluno/Resposta/Comentário
PI _ H E I _ O	A; G; Z	Aline – PINTINHO “Não” Rodrigo - PINHEIRO

### 2ª Palavra: NEVE

Letras adivinhadas	Letras não pertencentes	Aluno/Resposta/Comentário
_ E _ E	D; P; A; L; M	Aline – NEVE

### 3ª Palavra: CENOURA

Letras adivinhadas	Letras não pertencentes	Aluno/Resposta/Comentário
_ E _ OU _ A	Z; T; L; S; I; B; V	Duarte - CENOURA

**4ª Palavra: ESQUI**

Letras adivinhadas	Letras não pertencentes	Aluno/Resposta/Comentário
E_ _ UI	J; A; L; B; D; F; M; N; R; Z	Sara – PRENDA “Já sei” Duarte - ESQUI

**5ª Palavra: INVERNO**

Letras adivinhadas	Letras não pertencentes	Aluno/Resposta/Comentário
_ _ _ _ R _ _	A	Inês Valezim - INVERNO

**6ª Palavra: NARIZ**

Letras adivinhadas	Letras não pertencentes	Aluno/Resposta/Comentário
NA _ I _	O; E; F	João - NARIZ

**7ª Palavra: CHAPÉU**

Letras adivinhadas	Letras não pertencentes	Aluno/Resposta/Comentário
_ HA _ É _	G; D; J; F; X; R; O; S; I; Q; V	Duarte – CHAPÉU “Chapéu, porque no Inverno temos que andar com chapéu porque está muito frio.”

**8ª Palavra: CORRIDA**

Letras adivinhadas	Letras não pertencentes	Aluno/Resposta/Comentário
_ ORRIDA	E; S; U; M; F; L; T; J; P; B; V; H; G	Rodrigo – ÁRVORES Joaquim* – indicou uma letra que já havia saído. João* - colocou o I numa casa anterior. Guilherme – CORRIDA Gonçalo* - “Eu queria ver o boneco a morrer. Queria ver o que acontecia”

**9ª Palavra: VASSOURA**

Letras adivinhadas	Letras não pertencentes	Aluno/Resposta/Comentário
VA _ _ _ U _ A	I; T; P; B	Duarte – CAMISOLA Filomena – UVA Aline* - ia escrever o U no local errado. Tiago - VASSOURA

**10ª Palavra: BOTÕES**

Letras adivinhadas	Letras não pertencentes	Aluno/Resposta/Comentário
BO _ ÕE _	A; F; V; B; I	Guilherme – BANANA “Pensava que era uma banana” Gonçalo - BOTÕES

### 11ª Palavra: BONECO

Letras adivinhadas	Letras não pertencentes	Aluno/Resposta/Comentário
BO _ _ _ O	D; U; A; I	Rodrigo – BARCOS Rodrigo - BONECO

### 12ª Palavra: PRÉMIO

Letras adivinhadas	Letras não pertencentes	Aluno/Resposta/Comentário
_ R _ MIO	A; X; N; F; V; U	Gonçalo – PRÉMIO “ É o prémio da corrida.”

### 13ª Palavra: CACHECOL

Letras adivinhadas	Letras não pertencentes	Aluno/Resposta/Comentário
CAC_ _ ECOL	V; I; P; X; J; U; Z	Tiago – CANETA Aline - CACHECOL

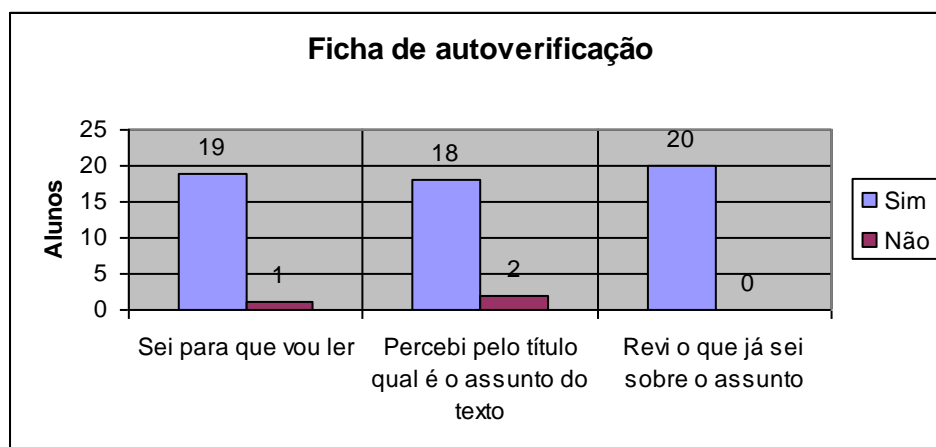
Uma vez esgotadas as palavras que antecipavam o conteúdo da história, foi distribuída uma ficha de trabalho onde cada criança preencheu os espaços com as palavras registadas e desenhou os elementos que faltavam para compor a imagem.

Consideramos que a primeira fase desta estratégia ficou concluída, no entanto ainda entregámos uma ficha de auto verificação para apurarmos se os alunos sabiam realmente qual o objectivo desta leitura, o que sabiam sobre o tema e quais as imagens que criaram depois desta actividade de desenvolvimento da leitura.

### FICHA DE AUTOVERIFICAÇÃO:

	Sim	Não
Sei para que vou ler?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Percebi pelo título qual é o assunto do texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Revi o que já sei sobre o assunto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### APRESENTAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS:



Na segunda tutoria, ainda relacionada com a mesma temática, relembrámos a actividade desenvolvida na sessão anterior, escrevendo no quadro algumas das palavras relativas ao tema e introduzimos a leitura da história propriamente dita.

Iniciámos esta tutoria com a leitura pausada em voz alta pelo professor. De seguida, demos oportunidade aos alunos de o fazer

individualmente, e, à posteriori, em voz alta e alternadamente. Foram feitas algumas perguntas sobre o texto trabalhado uma vez que ele era curto. Fomentámos o raciocínio dedutivo, a análise de acções, a antecipação de acontecimentos e a previsão de consequências. Todos estes passos foram possíveis através da prancha da história que, foi registada em texto individual.

Já na fase de pós-leitura, e através desta prancha, conseguimos fazer uma exploração bastante abrangente uma vez que ficaram registados todos os momentos do texto para uma melhor interpretação. Ou seja, começámos por pedir aos alunos que escrevessem o título e o nome do autor; de seguida, fizemos uma análise espaço-temporal da narrativa levando os alunos à identificação do espaço e do tempo da acção.

Relativamente aos pontos 3, 4 e 5 da prancha de histórias, apesar de terem sido resolvidos, notámos algumas dificuldades em identificar os três momentos do texto que podem definir-se como introdução, desenvolvimento e conclusão. Ao longo da tutoria, sublinhámos a importância da compreensão global de todo o texto e das partes específicas para uma boa interpretação.

As crianças identificaram a personagem principal, o acontecimento determinante e os pequenos detalhes a ele inerente, o que nos leva a concluir que este registo foi uma boa estratégia de compreensão do texto narrativo.

Constatámos também que esta tutoria alargou-se um pouco no tempo, porque a estratégia específica de trabalhar o texto foi diferente. No entanto, consideramos que esta estratégia deve perpetuar-se no tempo, porque todas as partes foram trabalhadas e especificadas com os alunos.

Partimos do todo para chegar às diferentes partes, o que permitiu uma visão global do texto, uma mais fácil interpretação, uma análise da estrutura intratextual, uma melhor exploração do tema central e do significado do texto.

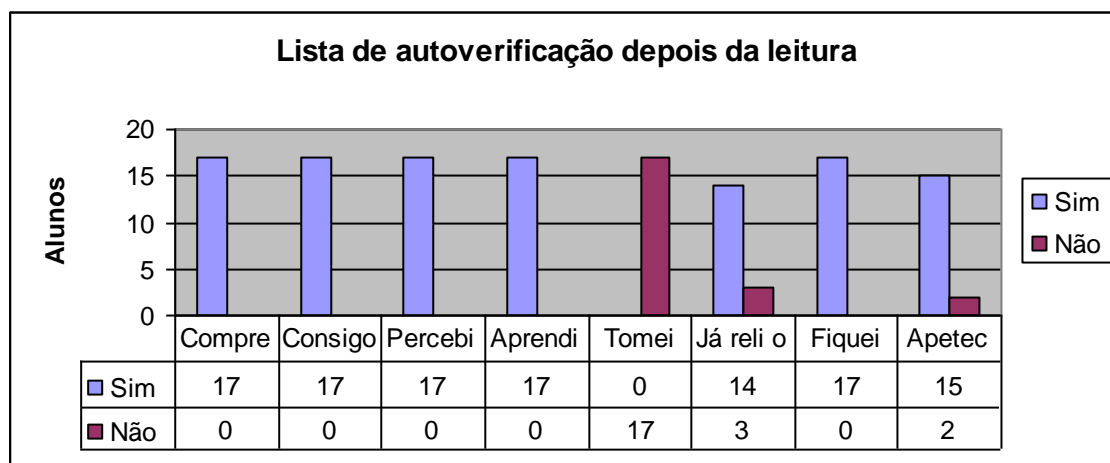
Já no final, facultámos aos alunos a ficha de autoverificação para depois da leitura.

FICHA DE AUTOVERIFICAÇÃO PARA DEPOIS DA LEITURA:

Sim Não

Compreendi o sentido global do texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Consigo dizer o que aprendi com este texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Percebi todas as palavras do texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprendi palavras novas com o texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tomei sobre algumas partes do texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Já reli o texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fiquei com vontade de saber mais sobre o texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apetece-me falar do texto que li a alguém?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

APRESENTAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS:



Observações:

Do universo dos 20 alunos que compõe a turma, uma aluna não concluiu a ficha; outra não esteve presente e uma terceira é considerada NEE e por isso não foi considerada.

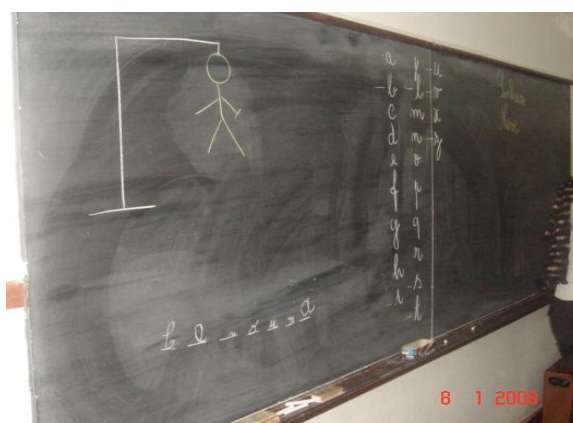
## **MOMENTOS FOTOGRÁFICOS DAS SESSÕES:**

### **1ª Tutoria**



Fotografia 23

Palavra retirada do envelope



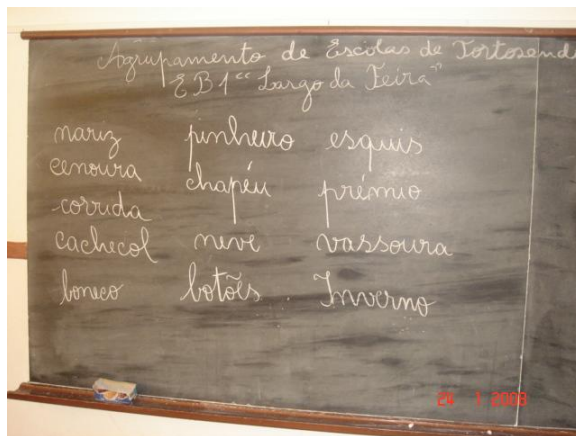
Fotografias 24 e 25 – Jogo da Forca



Fotografia 26

(...) cada criança preencheu os espaços com as palavras registadas e desenhou os elementos que faltavam para compor a imagem.

## 2ª Tutoria



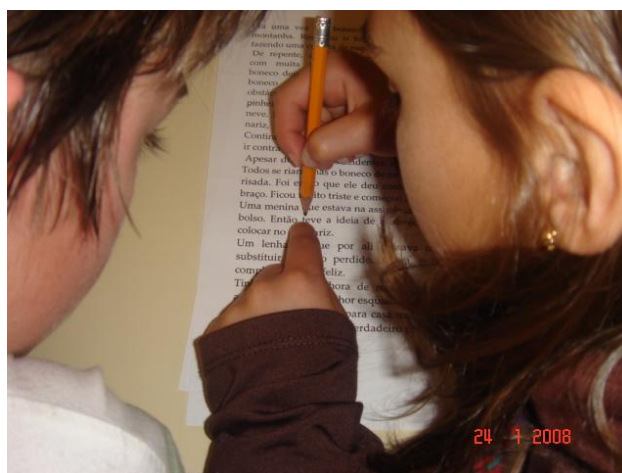
Fotografia 27

(...) relembrámos a actividade desenvolvida na sessão anterior, escrevendo no quadro algumas das palavras relativas ao tema(...).



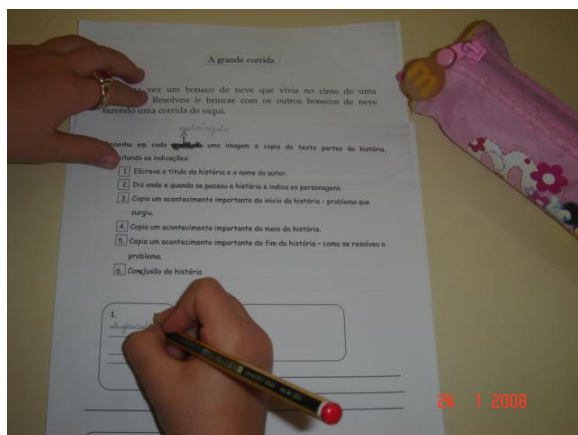
Fotografia 28

(...) leitura pausada em voz alta pelo professor (...)

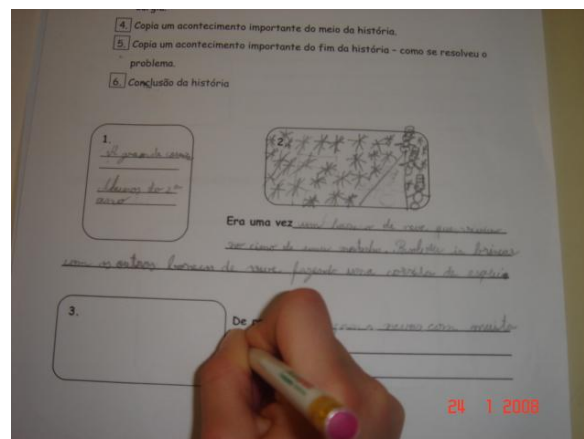


Fotografia 29

Leitura dos alunos



Fotografia 30



Fotografia 31

Momentos diferentes do preenchimento da prancha da história.

# **ACTIVIDADE Nº 6**

## **Planificação/ Reflexão**

**Área Temática:** O Ensino da Leitura

**Referência:** Oficina Temática Nº 6 (A Motivação da Leitura/  
**Literatura Infantil)**

12 / 02 / 2008

14 / 02 / 2008

15 / 02 / 2008

**DOCENTE:** Liliana Maria Cunha Pinto

**ESCOLA E.B.1:** Largo da Feira **TURMA:** 2º ano de escolaridade

**NOME:** “A Menina que Queria Ser Maçã”

### **BREVE DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE:**

Partindo do texto “ A menina que queria ser maçã” de José Eduardo Agualusa, iremos criar um conjunto de estratégias motivadoras que impliquem as crianças no processo do ensino da leitura.

Transformar um elemento concreto – a maçã – num objecto de transição, capaz de os fazer chegar à história e personificá-lo, foi a tónica que implementámos para promover o gosto pela leitura. Percorremos os três momentos que constituem as etapas basilares do processo de leitura, cada uma delas com estratégias diversificadas.

Na 1ª parte fizemos a apresentação do livro e explorámos o título da história; durante a leitura, analisámos e interpretámos a história através de uma ficha de apoio, acompanhados da maçã adoptada por cada uma das crianças.

Já na parte final da actividade desenvolvemos uma estratégia de animação com recurso à expressão corporal no sentido de criar imagens paratextuais do texto.

## **COMPETÊNCIAS E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE REFERÊNCIA:**

- Fomentar o prazer pela leitura e pela escrita;
- Desenvolver as capacidades de observação, atenção e audição;
- Explorar o significado mais profundo do texto (subjacente ou explícito), através da discussão colectiva;
- Reconhecer personagens, pelos movimentos, através do desenvolvimento da expressão corporal.

## **REFERENCIAIS DE EXECUÇÃO:**

Duração:4h 30m

Público alvo: Crianças de 2º Ano de escolaridade

Organização : Em grande grupo

Material: Livro, cesta de maçãs, fichas de apoio,

## **REFLEXÃO (planificação e aplicação)**

No Currículo Nacional do Ensino Básico considera-se como meta do 1º Ciclo a

“aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção do significado do material escrito”.

Para a compreensão de um texto, o leitor tem necessidade, não só de conhecer o código linguístico (estabelecer a relação fonema/grafema, a morfologia, a sintaxe, o léxico, a semântica) mas também de conhecer regras de funcionamento do texto (organização das frases, relação do texto com

outros textos), isto é, reconhecer os esquemas formais e os esquemas de conteúdo.

Tradicionalmente, a Escola e a família ensinam a ler o código – a grafia, a palavra, a frase - ou seja unidades de “nível fraco”.

A leitura de textos implica também, para além do conhecimento do código (nomeadamente da consciência fonológica, já trabalhada anteriormente), o reconhecimento de indícios de alto nível como o conhecimento do conteúdo, o reconhecimento de esquemas formais e de estruturação semântica.

Segundo Glória Bastos (1999) deve fazer-se uma distinção entre a leitura individual e a motivação para a leitura. Se a leitura é um acto individual, voluntário, silencioso que exige esforço, atenção e concentração num ambiente calmo, a animação / motivação é um acto colectivo, social dirigido que implica ruído e mobilidade, com um carácter lúdico.

Demos início à sessão com a explicação de desenvolvimento da aula e das várias etapas que iríamos percorrer em termos de leitura.

Entendemos esta actividade, de motivação para a leitura, como um método e não como um objectivo em si mesma.

Antes de iniciármos a actividade, tivemos em conta os destinatários, uma vez que eles seriam os protagonistas. O trabalho por nós realizado foi o de aproximar o livro às crianças e facilitar-lhes oportunidades de leitura.

O nosso papel foi o de propor, acompanhar na descoberta da leitura e aumentar a motivação neste processo.

Segundo Sáiz (2007) motivar à leitura, é aproximar o livro de forma fortuita, para apreendê-lo, para fazê-lo próprio, para que esta interacção leitor-livro permita a formação e o crescimento pessoal. Ainda segundo a mesma autora, este processo desperta a curiosidade, contagia, expande e cria leitores activos, participativos, que através da leitura satisfaçam a sua curiosidade, cheguem a conclusões e contrastem as suas experiências com o que lêem.

Esta tutoria desenvolveu-se com base nestes conceitos. Pretendeu-se envolver as crianças no processo de leitura e fazê-las ocupar um lugar

importante na própria história, através de contributos de observação, oralidade, escuta e atenção.

A nossa tutoria foi operacionalizada passando pelos três momentos da leitura – antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

## **PRÉ-LEITURA**

As capas do livro não permitiam uma exploração intensa, uma vez que este continha várias histórias. Começámos por dizer qual o conto escolhido – “A menina que queria ser maça” retirado da obra *Estranhões e Bizarrocos* de José Eduardo Agualusa.

Partimos da exploração do título retirando e sublinhando as expectativas que a menina tinha para o seu futuro. Foi lançado o desafio de cada um se referir ao que queria ser quando fosse mais crescido. Uns mais criativos nas suas respostas, outros mais metafóricos, outros ainda bem mais modestos, mas todos eles formularam o seu desejo oralmente, para o grande grupo.

Uma grande maioria destes contributos foi acompanhada da respectiva justificação para evitar respostas simples e inconclusivas. São apresentados, na íntegra, os relatos dos alunos:

Inês – Enfermeira porque tratamos dos doentes;

Inês V. – Médica para tratar dos doentes;

Ana Rita – Médica para tratar dos doentes e operar pessoas;

Mariana – Costureira para coser as calças e as saias;

Sara – Médica para tratar dos doentes e para ver os bebés;

Aline – Cantora, porque gosto de cantar;

João – Cientista para fazer viagens e descobrir coisas;

Carolina – Operadora de caixa para trabalhar na caixa registadora;

Duarte – Futebolista do Manchester;

Gonçalo – Piloto de carros e de motas. É bué da arriscado;

Joaquim – Toureiro porque gosto de ver touradas e porque sou fã de um cavaleiro – do Pedrito de Portugal;

Gabriela – Dentista;

Filomena – Professora porque gosto de ensinar os meninos;

Marco – Bombeiro;

Tiago – Policia, Bombeiro, Piloto de Moto 4. Quero tirar a carta de condução

Rodrigo – Bombeiro para salvar pessoas;

Juliana – Dona de um Jardim Zoológico porque gosto de ser dona;

Rodrigo e Guilherme – Futebolista.

Depois de todos se terem expressado, continuámos a sessão com a apresentação de uma cesta de maçãs e colocámo-la sobre a mesa.

Continuámos com o título da nossa história com enfoque no desejo da menina – ser maçã. Foram levantadas novas questões e abertos novos campos semânticos, como o que teria de especial ser maçã, uma vez que elas eram todas iguais. Pretendíamos aumentar o capital lexical dos alunos através do conhecimento explícito de um objecto que passaria a ser do próprio.

Assim, pedimos a cada criança que retirasse do cesto uma maçã e que a observasse atentamente, capaz de lhe identificar características únicas e que só ela pudesse reconhecer.

Fomos mais ambiciosas e pedimos também que a cheirassem e que a tocassem. Foram proferidos vários comentários com especial destaque para os adjectivos utilizados e para as comparações estabelecidas:

João – A menina queria ser maçã porque a maçã lava os dentes;

Para fazer bem aos meninos;

Ana Rita – A minha cheira a árvore.

Gonçalo – Tarte de maça;

Joaquim – Lulas;

#### Descrição das maçãs

Aline – tem uma mancha;

Mariana – Tem isto...como um rectângulo (umbigo)

Carolina – Tem um píncaro;

Gonçalo – A minha maçã tem quatro pintinhas no meio.

Duarte – A minha tem 3 pintinhas.

Passámos ao preenchimento de uma ficha, onde cada um registou por escrito a sua profissão de eleição, num futuro distante, e a representação gráfica da maçã, como se fossem pintores. Neste desenho deveriam estar identificadas todas as características específicas da maçã.

Percebemos, no decorrer da sessão, que os alunos estavam completamente envolvidos na actividade e que a ânsia do conhecimento da história era crescente.

Depois, pedimos-lhes que voltassem a colocar as maçãs dentro da cesta, uma vez que iam fazer uma viagem. Despediram-se e separaram-se delas. Todas as crianças entenderam aquela maçã como um objecto ou um amigo, e não como um fruto, e as reacções emotivas foram as mais variadas.

Esta sessão foi muito participativa e exigia das crianças algum espírito de entrega, por isso voltámos a colocar a cesta na mesa e solicitámos que cada um encontrasse a sua maçã. Todas elas conheceram a sua maçã e, se houve dúvidas acerca da sua autenticidade, foram apresentados os desenhos que comprovavam a sua pertença.

Para finalizar a fase da pré-leitura pedimos às crianças que colocassem as maçãs junto do ouvido. Tinha chegado o momento de fazermos silêncio e cada um tentar ouvir o segredo que aquela maçã encerrava. Ela tinha-se transformado numa grande amiga capaz de segredar mistérios. E mais uma vez, cada um deles, partilhou o segredo da sua maçã.

Constatámos que nesta primeira fase da tutoria, conseguimos promover “O alargamento da expressão oral em português padrão” referido no Currículo Nacional do ensino básico e motivar os alunos para a leitura através de uma estratégia de construção de significados partindo de situações de exploração do título da história.

## LEITURA

Clary (1991), referida por Sardinha (2007), aponta seis condições possíveis responsáveis pelo despertar da motivação da leitura:

- capitalização de interesses;
- material de leitura acessível;
- ambiente favorável;
- tempo livre para ler;
- modelos adultos expressivos;
- técnicas motivadoras.

Em nosso entender, estava criado todo o ambiente favorável à leitura do conto “A menina que queria ser maçã”, por isso pedimos a cada criança que encontrasse a sua maçã, para assistirem juntas à leitura do conto.

Uma vez não dispo de um “big book” e o conto não ser ilustrado, tentámos fazer uma leitura expressiva de modo a motivar a criança e a proporcionar o desenvolvimento de competências transversais como seja a de relacionar desejos pessoais com os do autor, fazer a comparação entre a história lida e as suas opiniões, assim como aceitar outra perspectiva que de certo não foi ao encontro das expectativas criadas.

Com esta leitura, para além da compreensão do texto pretendemos, e de acordo com Sousa (2007), procurar o prazer por esta leitura, procurar o seu sentido; desenvolver aspectos afectivos e sociais; alargar conhecimentos linguísticos (ex: píncaro) e desenvolver competências de leitura e escrita.

De uma forma geral, as crianças perceberam a complexidade do conto e da vontade do autor em perpetuar a personagem da menina através de uma maçã.

De acordo com (Palincsar e Brown, 1985) citado por Araújo (2007), o levantar questões, prever acontecimentos, clarificar sentidos ambíguos e resumir parcelas do texto cria um modelo mental que tem um impacto positivo na compreensão do texto. Tentámos levar as crianças a clarificar todos estes aspectos através de uma ficha de trabalho com carácter lúdico e descontraído. Desde uma sopa de letras com as profissões referidas no texto e a representação gráfica de outra que não vinha mencionada, passando por

um quebra-cabeças a jeito de interpretação do texto e a ligação de acontecimentos no tempo em que ocorreram, levámo-los a reflectir sobre as operações mentais que tem de efectuar e avaliar as suas respostas de acordo com a história ouvida.

## **PÓS-LEITURA**

Na última sessão, e como no nosso entender as fases de leitura e pós-leitura caminham a par, continuámos com a exploração do texto.

Como durante a realização da actividade o fruto constituiu um objecto de transição inseparável, pedimos às crianças que saboreassem a sua maçã. As reacções foram diversas mas, na generalidade, manifestaram sentimentos de carinho e algum encolhimento pela proposta. Voltámos ao texto e, tal como o autor, resolvemos perpetuar a sua existência retirando as suas sementes e colocando-as na terra para se reproduzirem.

Como a Língua Portuguesa é uma área transversal, conseguimos relacioná-la com as áreas de expressão plásticas e estudo do meio na exploração do tema – as profissões e o meio ambiente.

Assim, realizámos jogos de mímica e de expressão corporal. Solicitámos, inicialmente, às crianças que simulassem actividades profissionais a serem descodificadas pelos colegas. Houve representações bastantes elucidativas como por exemplo a do Joaquim, quando simulou o toureiro, o Guilherme como basquetebolista, a Carolina, numa posição ligeiramente inclinada, simulando ser jardineira e a Aline de freira.

A profissão de palhaço foi de difícil representação individual, por isso houve necessidade de recorrermos a um segundo elemento. Conseguimos com esta estratégia desenvolver campos lexicais e promover aspectos de socialização.

Numa fase posterior, levamos as crianças a representarem frases que eles próprios redigiam para serem decifradas pelo grande grupo.

Ao longo destas tutorias conseguimos mobilizar conhecimentos prévios através de pranchas de histórias, construindo modelos mentais do

texto e sintetizando toda a informação. Por outro lado, conseguimos relacionar a compreensão do texto com a experiência individual do aluno.

A jeito de conclusão pensamos que as estratégias desenvolvidas no âmbito da motivação da leitura foram bastante valorizadas e enriquecidas pelas intervenções dos alunos. Os textos com uma potencial recepção infantil manifestam uma ligação afectiva que, relativamente a uma arte da memória e à experiência partilhada do sentir e vivenciar as palavras (Azevedo 2007), marcam as crianças e ajudam à sua percepção.

Ainda segundo o mesmo autor,

“concretizando explicitamente as dimensões significativa e plástica da língua estes textos prometem aos seus leitores múltiplas leituras plurívocas, afigurando-se intelectualmente estimulantes a espaços, por isso excelência para que os seu destinatários potenciais, co-construindo os significados textuais, aprendam, com prazer, a conhecer a língua e a experimentá-la na sua pluralidade de contextos e funções”.

### **MOMENTOS FOTOGRÁFICOS DA SESSÃO:**



Fotografia 32

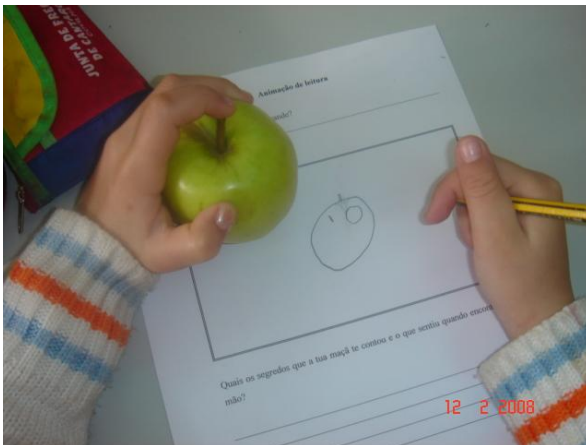
Apresentação do livro “Estranhões e Bizarrocos”



Fotografia 34  
Escolha das maçãs



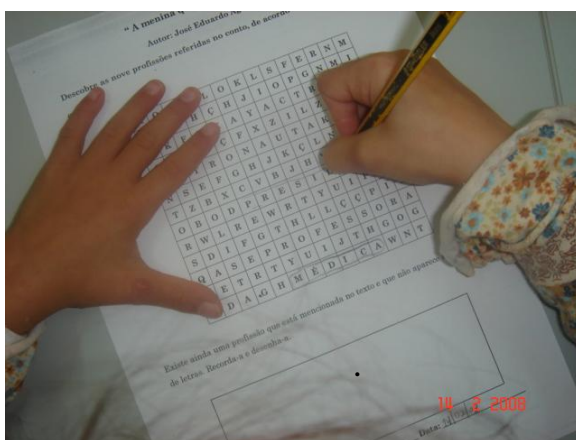
Fotografia 35  
Observação das maçãs



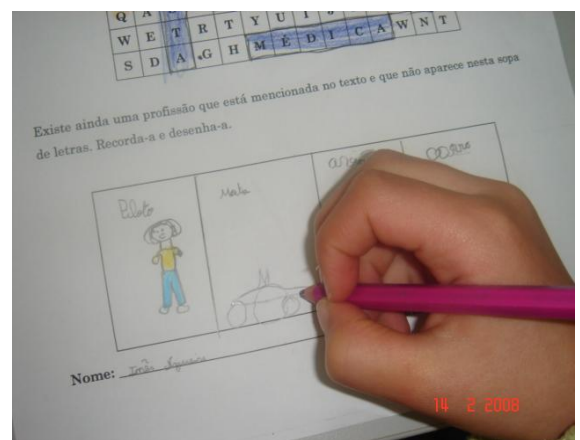
Fotografia 36  
Representação gráfica da maçã



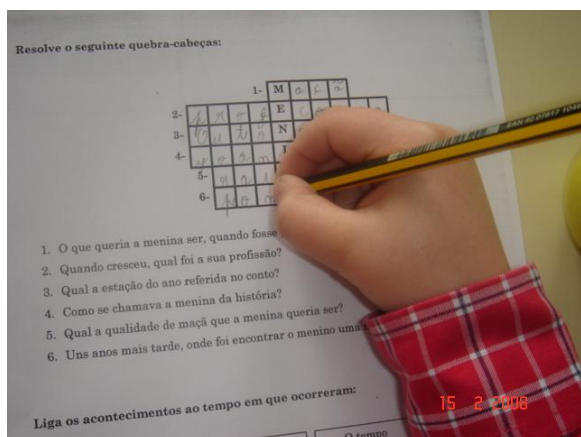
Fotografia 37  
Momento em que as crianças cheiraram a maçã.



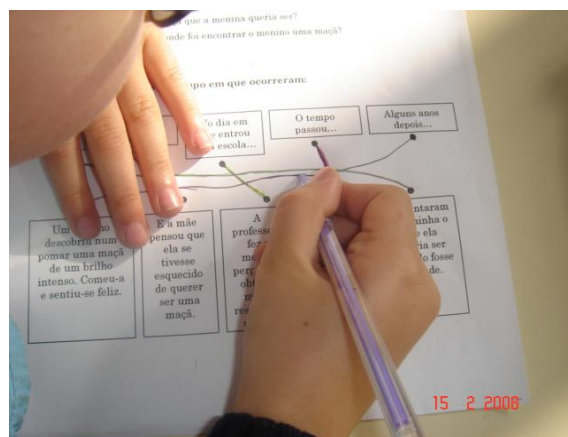
Fotografia 38  
Preenchimento da ficha de apoio.



Fotografia 39



Fotografia 40

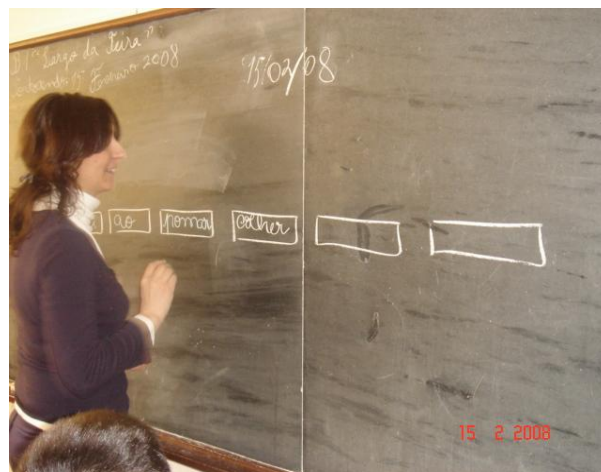


Fotografia 41

Continuação do preenchimento da ficha.



Fotografia 42



Fotografia 43

(...) realizámos jogos de mímica e de expressão corporal, com decifração das frases representadas, no quadro.

# **ACTIVIDADE Nº 7**

## **Planificação/ Reflexão**

**Área Temática:** O Ensino da Leitura

**Referência:** Oficina Temática Nº 8 (Avaliação da Leitura)

28 /02 / 2008

**DOCENTE:** Liliana Maria Cunha Pinto

**ESCOLA E.B.1:** Largo da Feira **TURMA:** 2º ano de escolaridade

**NOME: “Caça à Consoante do Poema” – Leitura e  
Consciência Fonológica**

### **BREVE DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE:**

Após a leitura em voz alta de cada quadra, por criança, iremos entregar uma ficha de apoio à actividade. Nela constam as quadras do poema com a ausência de algumas consoantes ao longo dos versos.

Pretendemos que a criança decifre as palavras escritas através do conhecimento que detém dos códigos linguísticos.

### **COMPETÊNCIAS E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE REFERÊNCIA:**

- Desenvolvimento e avaliação das competências de leitura;
- Compreensão de textos.

## **REFERENCIAIS DE EXECUÇÃO:**

Duração: 1h 30m

Público alvo: Crianças de 2º Ano de escolaridade

Organização : Em grande grupo

Material: Livro, envelopes com as quadras do poema devidamente numeradas, ficha de apoio.

## **REFLEXÃO (planificação e aplicação)**

No Currículo Nacional do Ensino Básico considera-se como meta do primeiro ciclo a

“aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção do significado material escrito”.

De acordo com Tavares (2007), para a compreensão de um texto, o leitor tem necessidade, não só de conhecer o código linguístico (estabelecer a relação fonema/grafema, a morfologia, a sintaxe, o léxico, a semântica), mas também, de conhecer as regras de funcionamento do texto (organização das frases, relação do texto com outros textos) quer dizer, reconhecer os esquemas formais e os esquemas de conteúdo.

Teberosky e Colomer referem a problemática do ensino da leitura e da escrita onde referem a oposição entre o método fonético e o método global, o método analítico ao método sintético, e a natureza da aprendizagem concebida em termos desses métodos, aprendizagem fonética ou aprendizagem visual e global, aprendizagem analítica ou sintética.

Actualmente, procuramos compreender os processos psicológicos subjacentes a este processo, nomeadamente o acto de ler e de compreender o que se lê. Esta tutoria foi realizada conjuntamente com a professora titular de turma.

Ela foi organizada tendo em conta o conhecimento das crianças e a promoção de competências da leitura nos campos mais fragilizados.

A nossa escolha recaiu sobre o texto poético, retirado do livro “*Cotãozinho e os seus irmãos*” de Daniel Barradas.

Aceitámos a proposta apresentada durante a unidade técnica, referente à avaliação da leitura, pretendendo avaliar a leitura nomeadamente no que concerne à velocidade e respectiva consciência fonológica.

Fizemos a apresentação do livro com a devida exploração da capa, contracapa e respectivas guardas.

Desde logo, o título do livro suscitou algumas divergências de opinião porque nem todas as crianças o relacionaram com o seu valor semântico.

Uma vez ser este um livro com ilustrações de qualidade tentámos levar a criança a percorrer um itinerário de leitura marcado pelas relações intersemióticos.

Quisemos possibilitar a construção de significados, partindo das dissemelhanças entre o texto escrito e o texto icónico, percebendo que este último pode ou não elucidar ou mesmo alargar o primeiro. Neste caso o texto icónico não elucidou com muita clareza o texto escrito.

Com esta estratégia também pretendemos introduzir a criança nos elementos paratextuais que constituem o livro colocando, desde logo, algumas hipóteses sobre o texto.

Mas o objectivo central desta tutoria era avaliar a qualidade das leituras efectuadas pelos alunos. Uma vez ser um texto poético, resolvemos entregar uma quadra a cada criança, devidamente numerada.

Pedimos-lhes que, após uma leitura silenciosa, iniciassem a leitura em voz alta de uma forma entoada, audível e compreensível, seguindo a ordem dos números.

Numa segunda fase, as professoras procederam à sua leitura, de modo a que o texto ficasse interiorizado.

Dissemos às crianças que nesta tutoria pretendíamos avaliar a leitura individual, acompanhada da compreensão do texto, na construção de uma ficha, que mais tarde se veio a revelar como um obstáculo ao nosso objectivo. Na nossa ficha constavam os versos lidos, mas desta feita, com algumas lacunas de consoantes nas palavras, ao longo do poema. É certo que a quantidade de palavras lacunadas não referenciava nenhuma consoante

específica o que dificultou a tarefa. Por outro lado, fizemos um levantamento das prestações ao nível da leitura e das reacções que a acompanharam.

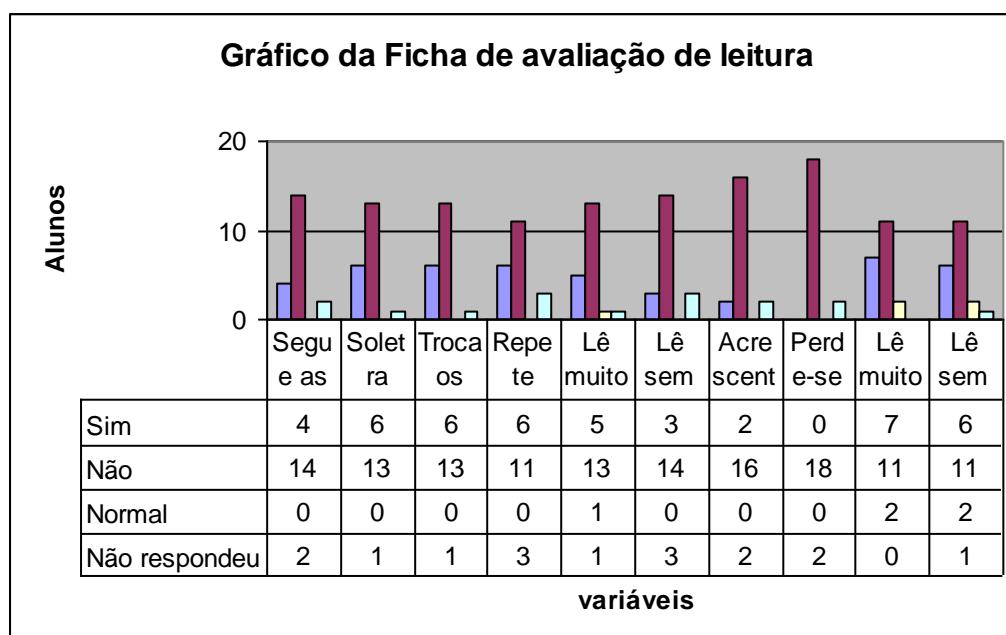
Fomos registando todos os itens que nos propusemos avaliar através de uma pequena ficha de avaliação de leitura.

Os objectivos desta acção foram o de avaliar o produto centrado na leitura realizada pelos alunos. Assim, e de acordo com Viana (2007),

“as escritas alfabéticas permitiram duma forma eficiente e prática, codificar a linguagem oral nos seus elementos sonoros mais pequenos: as palavras são compostas por sons, e as letras codificam esses sons”.

Para ler é necessário dominar este código, e a investigação tem mostrado que as competências de decifração são extremamente importantes para o reconhecimento das palavras, sendo este, por sua vez, determinante para extrair sentido do que é lido (compreender), Azevedo (2006), cit. por Viana (2007).

#### APRESENTAMOS O RESULTADO DOS ITENS AVALIADOS:



Fazendo uma breve análise dos dados recolhidos podemos constatar que num universo de 20 crianças, apenas quatro seguem a leitura com o dedo; a soletrar, a trocar os sons ou as sílabas e a repetir palavras ou frases aparecem seis crianças; relativamente à quinta questão, apenas cinco crianças continuam a ler devagar. O quadro regista, também, duas crianças a acrescentar ou a omitir palavras. A perder-se na mudança de linha não são registadas nenhuma criança. Sete das crianças observadas lêem muito baixinho, e com leituras pouco expressivas temos um total de seis crianças.

Ao longo da leitura, algumas crianças não foram avaliadas, umas por terem revelado grandes dificuldades e necessitarem da ajuda das professoras presentes, outra ainda, por total isenção desta competência.

Para além desta quantificação, não quisemos deixar de avaliar estas leituras. Cada aluno leu a sua quadra e pudemos registar.

A Ana Rita leu a terceira quadra e acertou em todas as lacunas assim como a Alice, o Duarte, o João Manuel, o Rodrigo Valente, o Igor e a Inês Brás. O Gonçalo leu sem dificuldades apesar de continuar a utilizar o dedo durante as suas leituras.

### LACUNAS NÃO SUPERADAS

Alguns alunos registaram dificuldades na leitura de polissílabos: são eles *penugem, bolinha, perfeito, rabanete*.

Constatámos também que as crianças tinham memorizado os primeiros versos, facilitando o processo de leitura.

Pensamos que a leitura deverá continuar a ser avaliada não só como produto mas também como processo. Verificámos que no processo de escrita, as crianças foram mais acertivas do que durante o processo de leitura.

## MOMENTOS FOTOGRÁFICOS DA SESSÃO:



Fotografia 44



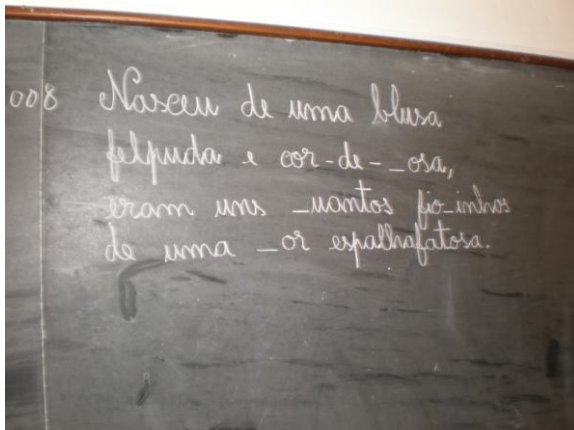
Fotografia 45

Apresentação do livro e das guardas

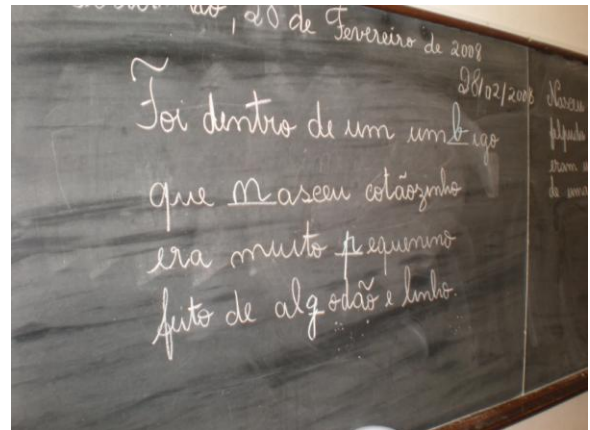


Fotografia 46

Leitura da história pelas professoras.

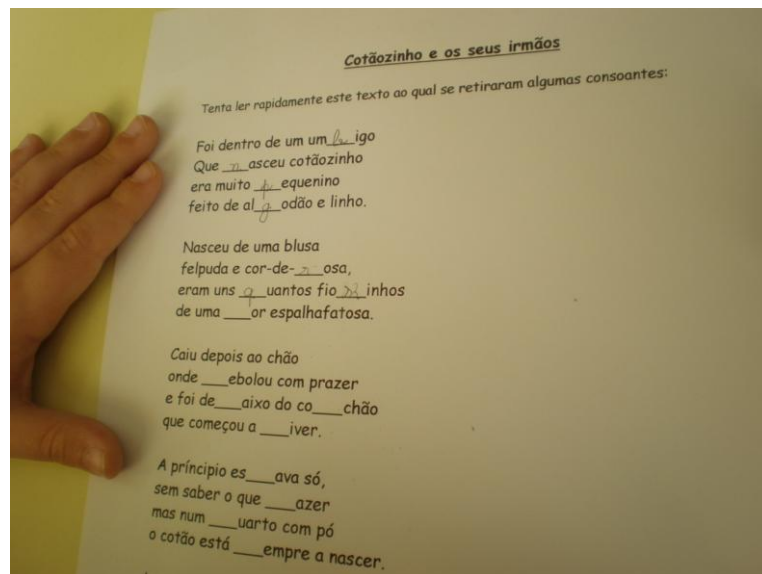


Fotografia 47



Fotografia 48

Escrita no quadro das quadras a ler.



Fotografia 49

Registo escrito de acordo com as leituras efectuadas.

# **ACTIVIDADE Nº 8**

## **Planificação/ Reflexão**

**Área Temática:** O Ensino da Escrita

**Referência:** Oficina Temática Nº 9 (**Desenvolvimento Linguístico**)

12 / 03 / 2008

**DOCENTE:** Liliana Maria da Cunha Pinto

**ESCOLA E.B.1:** Largo da Feira **TURMA:** 2º ano de escolaridade

**NOME: “História Escondida em Palavras Desarrumadas”**

### **BREVE DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE:**

Esta actividade tem como fundamento desencadear a produção de frases com diferentes ordens de palavras, partindo de palavras desordenadas.

É fornecido a cada aluno um envelope contendo um conjunto de cartões com palavras de modo a serem ordenados, dando origem a frases correctas.

Após a sua construção, as frases serão escritas no quadro e analisadas em grupo de modo a perceberem que alguns conjuntos de palavras permitem uma ordem diferente.

## **COMPETÊNCIAS E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE REFERÊNCIA:**

- Construir frases a partir de palavras desordenadas respeitando as ordens possíveis do português;
- Ordenar frases de modo a encontrar o sentido do texto.

## **REFERENCIAIS DE EXECUÇÃO:**

Duração: 4 Horas

Público alvo: Crianças de 2º Ano de escolaridade

Organização: Em grande grupo

Material: Livro escolhido; envelopes com as frases segmentadas; ficha de apoio.

## **REFLEXÃO (planificação e aplicação)**

No Currículo Nacional do Ensino Básico, considera-se meta do 1º Ciclo

“o desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais”.

Para Tavares (2007), planificar uma aula de Língua Portuguesa implica construir progressos de tipo “cíclico” ou “em espiral”. Ou seja, a competência comunicativa vai-se adquirindo progressivamente durante a sua acção.

O conhecimento da língua inclui todas as áreas do seu funcionamento. Segundo Martins (1993), antes de iniciar a escolaridade obrigatória, a criança conhece os sons da sua língua e respectivas regras de combinação, os paradigmas flexionais regulares, as regras produtivas de formação de palavras, a generalidade dos padrões de construção de frases simples, coordenadas e de muitos tipos de subordinadas, os mecanismos mais complexos de atribuição de inquirição, as combinações de palavras, as formas de expressão de diferentes tipos de actos linguísticos nas situações

de interpretação em que habitualmente participa, para além de contar já com um fundo lexical apreciável. Todo este conhecimento é consequência natural da aquisição e desenvolvimento de linguagem. No entanto, a mobilização deste conhecimento em situações de oralidade não habituais para a criança e a sua transposição para a escrita só se pode fazer com sucesso pela aprendizagem. Assim, pretendemos que a actividade constituía um desafio ao pensamento das crianças, mas também, geradora de conflitos cognitivos que a ajudem na procura de respostas acertivas.

Para Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985:101) citadas por Goulão (2007)

“ a maturidade para a leitura e escrita depende muito das ocasiões sociais de estarem em contacto com a linguagem escrita, do que qualquer outro factor que a invoque”.

Quisemos por isso, proporcionar um momento integrador dos saberes linguísticos partindo do livro “*A que sabe a Lua*” de Michael Grejniec.

Pensámos em estruturar a nossa actividade fomentando a participação directa do aluno na construção do seu próprio saber, sob a nossa orientação, uma vez que a aprendizagem formal da leitura e da escrita não ocorre espontaneamente e necessita da acção do professor. Assim, coube-nos propor e organizar a actividade, indicar a sequência das tarefas com vista a um favorecimento da reflexão sobre a linguagem escrita, cujo objectivo seria uma aprendizagem com significado.

Começámos por lhes mostrar a capa e a contracapa para antecipar conteúdos. O título do texto, remeteu-nos imediatamente para uma pergunta, onde implicitamente, os confrontámos com uma frase interrogativa.

A capa suscitou um conjunto de afirmações interessantes que, embora não fossem ao encontro do conteúdo da história, resultaram de conhecimentos adquiridos, pelo que passo a registar alguns comentários:

Mariana: A girafa está na terra e a lua está no céu.

João: A lua está no espaço.

Igor: O espaço é escuro, só aparece à noite.

Aline: A Lua ilumina.

E eu perguntei: A Lua tem luz?

Todos responderam que não.

E questionei-os mais uma vez: Então como é que nos pode iluminar?

Rodrigo: É o sol que dá luz à lua.

Joaquim: A Lua agora está no outro lado do mundo... na Austrália, no Canadá, na China, é de noite.

Depois destes comentários, que consideramos ricos pela sua pertinência, verificámos uma maior e melhor facilidade nas produções orais dos alunos. Voltámos à capa e, desta feita, lendo o título da nossa história “A que sabe a Lua?”, para tentar antecipar o conteúdo. Foram feitos vários registos e demo-nos conta que surgiu uma chuva de ideias relacionadas com a Lua, de acordo com os gostos pessoais de cada um.

Aline: Dentro do livro explica as fases da lua.

Guilherme: Na contracapa a Lua está triste.

Aline: A Lua sabe a queijo.

Joaquim: A lua tem crateras que são buracos feitos pelos meteoritos do espaço.

Duarte: Os queijos têm buracos, por isso os ratos gostam tanto.

Sara: A Lua sabe a pão, porque o pão também tem buracos.

Rodrigo Valente: Sabe a morangos, porque eu gosto muito de morangos.

Mariana: Sabe a uvas, porque se faz o vinho.

João: Sabe à noite – as estrelas parecem buracos.

Joaquim: Às vezes a Lua não aparece – quando se dá o eclipse da Lua.

Como a história era pequena, conseguimos condensá-la em vinte e uma frases. Segmentámos cada frase, colocámo-la dentro de um envelope e atribuímos-lhe um número, com a respectiva sequência do conto.

De seguida, e sem mostrar o livro, entregámos a cada criança um envelope numerado que continha um conjunto de palavras, que cada um teria de ordenar de modo a construírem uma frase correcta. Neste conjunto

de palavras não havia elementos que condicionassem o início e o final da frase de forma a activar o conhecimento da língua.

Como os envelopes estavam numerados iniciámos a actividade propriamente dita com a ordenação e construção de frases, seguida da leitura do conteúdo do envelope número 1 e assim sucessivamente.

Havia frases com estruturas mais complexas e outras mais simples, por isso, tivemos o cuidado, aquando da sua distribuição, de respeitar e dar respostas aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem de cada aprendiz.

À medida que as frases iam sendo lidas foram corrigidas e analisadas em grande grupo.

Esta actividade surgiu sob a forma de jogo, partindo da unidade palavra e respectiva reflexão sobre a unidade frase.

Todas as frases foram escritas no quadro havendo algumas que permitiam mais do que uma ordem.

Assim, na frase: “À noite olhavam ansiosos para o céu” e sem fazer referência ao grupo a que pertencia, os alunos concluíram que a expressão temporal – à noite - poderia aparecer no início, no meio e no final da frase.

Todas as frases foram escritas no quadro e registadas na ficha de trabalho onde foram sublinhadas todas as expressões que permitiam mudanças de posição na frase.

Registámos algumas dificuldades no processo de ordenação de palavras, reflectindo algum desconhecimento pelas estruturas frásicas básicas.

A meio da história a narrativa ficou em aberto, o que mais uma vez suscitou novos comentários e nova chuva de ideias relacionadas com as personagens, desta vez em sequência da grande aventura de chegar até à lua.

Deixamos alguns registos:

Aline: Para o rato sabe a queijo.

João: Para o leão sabe a carne.

Aline: Para o macaco sabe a banana.

Gonçalo: Sabe a erva para a zebra.

Sara: Sabe a erva para a girafa.

Joaquim: Sabe a camarões e a fiambre para a tartaruga.

João. Para o elefante sabe a água e às vezes até deita água pela tromba e sabe a amendoins.

Igor: Sabe a galinha para o raposo.

E eu perguntei: E o peixe?

Gonçalo: Não lhe deram a Lua e estava triste.

Ana Rita: Estava no mar... estava a saltar e a olhar para cima.

Duarte: Pode parar na água a olhar... fica a boiar.

As crianças registaram a sequência das frases, na ficha de apoio, distribuída para o efeito, sendo que a última nos remetia para uma narrativa aberta “Mas ainda havia um peixe.”

Finalmente, o livro foi lido na íntegra e foi desvendado o final da história dando por concluída a actividade.

Ao longo da tutoria pudemos verificar que alguns alunos tinham pouca noção da construção frásica. As frases eram construídas aleatoriamente, não conferindo nenhum sentido à mesma.

Partindo do princípio que esta actividade tinha como objectivo possibilitar a criação de situações pedagógicas que invertessem a tendência da construção ao “acaso” de frases, a reflexão conjunta e sistematizada de cada uma delas encaminhou-nos para o entendimento do conceito de frase e para a utilidade da sua aprendizagem.

Pensamos ter sido uma prática facilitadora de reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua como instrumento auxiliar do desenvolvimento das capacidades do uso da língua e da aprendizagem da leitura e da escrita, começando por se fazer uma breve alusão a algumas nomenclaturas gramaticais como é o caso do grupo móvel ou adjectival.

A concretização, observação e reflexão da actividade leva-nos a acreditar, que a situação de jogo, na implementação destes conceitos é sempre um meio facilitador conducente a uma aprendizagem de sucesso.

## MOMENTOS FOTOGRÁFICOS DA SESSÃO:



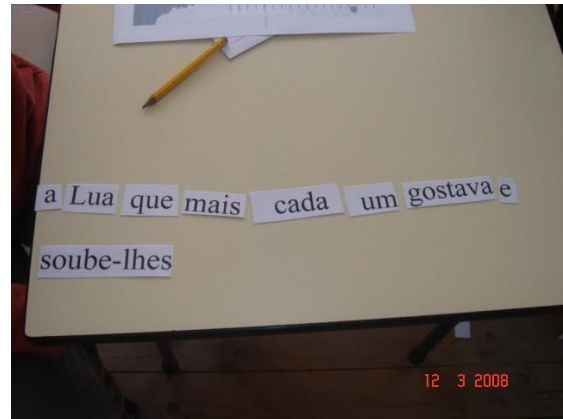
Fotografia 57  
Apresentação do livro.



Fotografia 58  
Ordenação da frase.

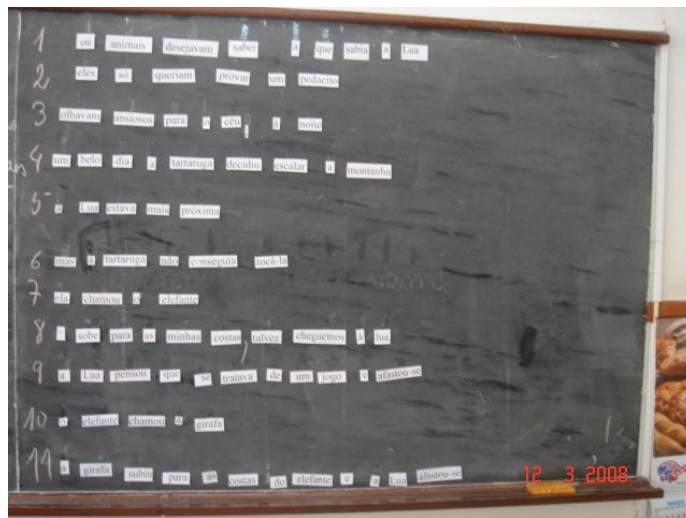


Fotografia 59



Fotografia 60

Continuação da ordenação das frases.



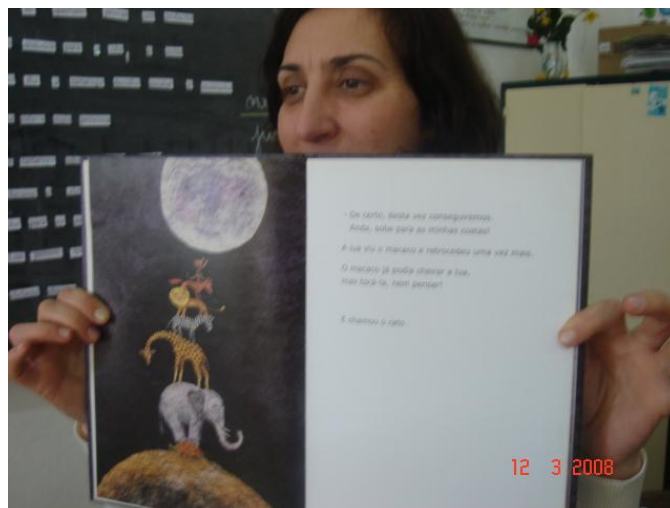
Fotografia 61

Registo no quadro das frases ordenadas.



Fotografia 62

Registo das frases na ficha.



Fotografia 63  
Leitura da história com visualização das ilustrações.

# **ACTIVIDADE Nº 9**

## **Planificação/ Reflexão**

**Área Temática:** Animação / Motivação de Leitura

**Referência:** Oficina Temática Nº 7

24 / 04 / 2008

28 / 04 / 2008

**DOCENTE:** Liliana Maria da Cunha Pinto

**ESCOLA E.B.1:** Largo da Feira **TURMA:** 2º ano de escolaridade

### **NOME: “Leituras Adocicadas”**

#### **BREVE DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE:**

1º Passo: Apresentação da capa, contracapa e guardas como possíveis antecipações do conteúdo do livro.

2º Passo: Abertura da tendinha dos óculos.

Cada criança deverá escolher um par de óculos e dizer o que consegue ver com eles, procedendo-se ao registo escrito na ficha correspondente. Esta actividade deverá ser acompanhada da audição de uma música, e do saborear de um chocolate.

3º Passo: Início da animação do conto. Leitura interactiva. A história começa a ser contada gozando sempre da participação das crianças. Durante o desenrolar do conto os “pequenos ouvintes” deverão associar o conteúdo do que é lido com os respectivos óculos. A história só poderá continuar quando esta associação for correcta.

No final do conto ficará um par de óculos na estante, que será constituído elemento intruso da história.

4º Passo: Registo escrito com a criação de uns óculos imaginários, capazes de verem a realidade à medida de cada um.

## **COMPETÊNCIAS E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE REFERÊNCIA:**

- Provocar hábitos de atenção;
- Desenvolver a concentração;
- Promover a oralidade;
- Fomentar a imaginação;
- Associar o conteúdo do texto a objectos concretos;
- Estimular o desejo e a curiosidade pelo final do livro;
- Criar o gosto pela leitura com utilização de diferentes práticas pedagógicas;
- Inserir a história num contexto de uma realidade próxima.

## **REFERENCIAS DE EXECUÇÃO:**

Duração:6 horas

Público alvo: Crianças de 2º Ano de escolaridade

Organização : Em grande grupo

Material: Livro, óculos, ficha de trabalho, Cd e chocolates

## **REFLEXÃO (planificação e aplicação)**

Leitura é diferente de animação de leitura. Com efeito, ler é um acto individual, livre e silencioso e a animação de leitura é um acto colectivo e orientado.

As actividades de animação da leitura não criam, por si mesmas, leitores; mas podem fazer com que sejam ultrapassados medos, e podem mostrar que a leitura é mais do que os livros de estudo da Escola e que o conteúdo dos livros pode ser muito divertido.

Esta tutoria desenvolveu-se em torno da animação de leitura, uma vez mais com a preocupação de desenvolver a oralidade e interagir verbalmente de uma forma apropriada. A actividade foi dividida em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Segundo Azevedo (2006), para se formar um leitor competente é necessário promover actividades que conduzam ao prazer da leitura para isso organizámos inicialmente uma actividade de pré-leitura no sentido de activar um conhecimento prévio acerca do assunto.

Foi apresentada a capa, a contracapa e as guardas para que os alunos antecipassem o conteúdo da história (Book Talk). Obtiveram-se alguns comentários que foram ao encontro do verdadeiro conteúdo da história, uma vez que o título era bastante sugestivo e não deixava grande margem de dúvidas.

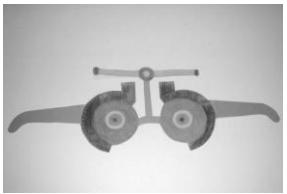


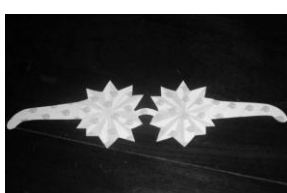



As ideias gerais envolveram comentários como alguém que não queria usar óculos, tentando dirigir o assunto para a sensação agradável que uns óculos nos podem proporcionar.

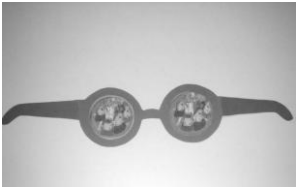

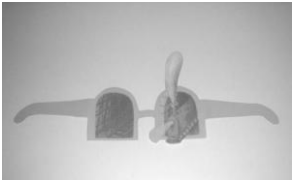
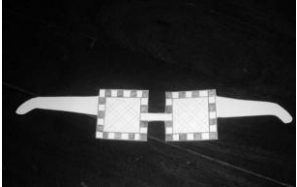
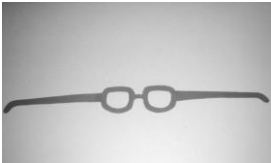
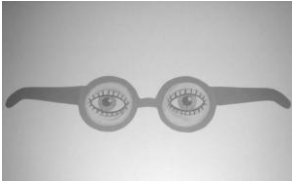
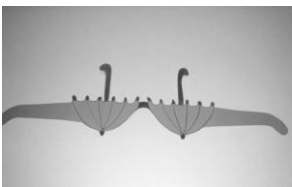

Como em todas as tutorias desenvolvidas, informámos do que iria acontecer ao longo da manhã (ensino explícito), não só para captar a sua atenção, mas também como forma de condicionamento das suas atitudes.


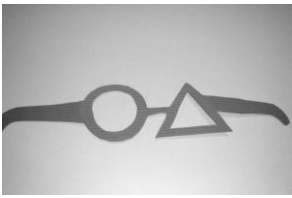
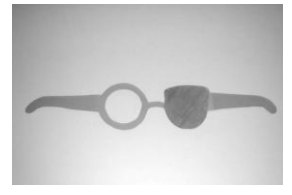
Haviam sido colocados uns óculos sobre a mesa, que seriam os instrumentos de motivação para a animação da leitura. Através deles ir-se-ia desenvolver a capacidade de materializar e expandir um horizonte de expectativas a cerca do tema. Tentámos igualmente que as crianças promovessem respostas pessoais, através da escolha do par de óculos que mais tivessem haver com a sua personalidade e transmitissem uma ideia, de qual a visão que eles lhe proporcionariam. Esta tarefa foi acompanhada do saborear de um pequeno chocolate como estímulo de uma sensação agradável e facilitadora de concentração.

Esta actividade foi um tanto morosa porque continuámos a registar alguma dificuldade na oralidade das crianças, por outro lado pretendemos que cada criança manifestasse a sua opinião na exploração dos elementos paratextuais.

Assim, apresento os comentários relativos a cada par de óculos, tal como foram expressos:

Nome da criança	Par de óculos	Comentário
Joaquim		<p>“Quando fui ao médico dos óculos, vi muitas coisas. Vi muitos óculos de ver e mais nada. O consultório era grande.”</p>
Aline		<p>“Faz-me lembrar eu na praia. Vejo um sol muito grande... muita areia....mais nada.”</p>
Inês Valesim		<p>“Vejo flores muito coloridas e com muita erva. Há muitas nuvens porque o tempo estava mau.”</p>
Mariana		<p>Vejo estrelas no céu. É de noite e lá fora vejo muitas estrelas a brincar e depois elas disseram-me um segredo”</p>
Filomena		<p>“Vejo flores”</p>
Duarte		<p>“Estou a olhar para o mar. Estou a nadar, vejo a areia, vejo três pessoas a nadar, vejo barcos e peixes.”</p>
Inês Brás		<p>“Vejo a minha família. O meu pai, a minha mãe e o meu irmão”</p>

Sara		“Vejo a minha família feliz e estão na piscina. Estão a saltar, estão ao contrário. Estão a fazer o pino.”
Gonçalo		“Quando eu e o meu primo fomos à procura de um tesouro no parque industrial, estava escondido debaixo de uma árvore.”
Marco		“Fui à estação do comboio. Fui buscar a tia ao comboio.”
Igor		“Quando eu estava a ver televisão a preto e branco. A ver bonecos do Tom e Jerry. Era um rato a fugir de um gato.”
Rodrigo Valente		“Vejo o meu pai a jogar à bola e ele a marcar um golo e mais nada.”
Juliana		“Eu vejo um menino com óculos e também vejo um menino que não quer usar óculos.”
Rodrigo Dias		“Vejo uma casa com piscina. Vou fazer um concurso de natação. Era croll.”
Carolina		Vejo uma menina a saltar à corda, vejo muitos meninos a jogar futebol.”

Guilherme		“Vejo o meu pai a jogar futebol com o meu irmão mais velho a marcar golo.” Aline comentou: “Deve ser um pai gigantesco”
João		“Estes óculos fazem-me lembrar o meu fim-de-semana. Eu estava a almoçar no restaurante chinês. As pessoas eram todas redondas. Do meu lado esquerdo eu via todas as mesas rectangulares e também os peixes eram
Tiago		“O meu primo está a jogar consola. Esta lente parece-me dos piratas. O jogo que estava a jogar era um jogo de piratas.”

Uma vez terminada esta etapa, penso que conseguimos suscitar a curiosidade e motivar os alunos para a leitura do conto.

Assim, passámos à leitura propriamente dita, mas com a pretensão de criar um ambiente de interacção entre o texto e os alunos.

Foi solicitado às crianças que estivessem atentas à leitura e que identificassem os óculos de acordo com as pistas fornecidas. Pretendíamos facilitar a compreensão do texto, guiar a atenção para detalhes importantes do conto e ainda possibilitar respostas individuais.

Nem todas as frases induziam directamente aos óculos correctos, por isso tivemos que interpretar colectivamente algumas delas para anular hipóteses.

Pensámos que durante esta actividade as crianças conseguiram exprimir algumas emoções que a leitura provocou, e os horizontes que o texto abriu.

Posteriormente, procedemos à construção de textos criativos que passaram pelas frases que haviam proferido. Todas elas foram trabalhadas no sentido de construirmos frases com sentido e com correcção. O objectivo desta estratégia de pós-leitura, foi de promover a reflexão sobre o conteúdo do que foi lido e do que iria ser redigido.

A jeito de reflexão conclusiva, pensamos que os objectivos traçados foram conseguidos, no entanto a actividade alargou-se demasiado no tempo, registando alguns momentos em que a intervenção da professora poderia ter enriquecido a aula, no sentido de criar uma interactividade mais dinâmica.

## **UNIDADE TEMÁTICA - DIMENSÕES GRÁFICA E ORTOGRÁFICA**

O processo de escrita deve ser assumido como um processo faseado, que pode ser trabalhado de forma distinta, ou seja no âmbito da planificação, da redacção ou da revisão (Sardinha, 2000).

Nesta tutoria pretendemos melhorar e consciencializar os alunos das suas produções de modo a que em grande grupo, pudessem ser feitas as correcções necessárias.

Proporcionar o desenvolvimento das competências de escrita através da activação de conhecimentos adquiridos foi, sem dúvida, uma das competências que pretendíamos atingir através do processo de planificação e redacção. Por isso pareceu-nos que deveríamos criar uma estratégia que introduzisse e desenvolvesse explicitamente a escrita colaborativa, para que em conjunto pudéssemos escrever para aprender.

Em relação ao sub-processo de revisão, Barbeiro (2006) define-o como algo que actua sobre o texto já escrito, se bem que pode actuar ao longo da produção do texto, acompanhar a redacção ou até intercalá-la.

Foram escritas as frases relativas à visão de cada par de óculos, tal como elas haviam sido redigidas pelos alunos quer ao nível sintáctico, quer ao nível ortográfico.

Rapidamente passámos à fase seguinte com a reflexão sobre o modo de expressão oral e respectiva escrita. No decurso deste processo os alunos procuraram as palavras que correspondiam às propriedades exigidas, de acordo com as dificuldades que registaram.

Considerando esta estratégia de animação de leitura, conjugada com jogos de escrita, conseguimos estabelecer a ligação entre os diversos domínios programáticos da Língua Portuguesa.

A ligação com a oralidade surge quando o texto não ficou encerrado nas suas palavras e na partilha de leitura, mas constituiu pretexto para os alunos reflectirem sobre o processo de escrita activando a consciência lexical, morfológica, gramatical, sintáctica e textual. Por outro lado, o trabalho colaborativo tornou enriquecedor a actividade com a partilha de conhecimentos e saberes.

### **MOMENTOS FOTOGRÁFICOS DA SESSÃO:**



Fotografia 50  
Apresentação do livro.



Fotografia 51  
Apresentação da montra de óculos.



Fotografia 52  
Leitura adocicadas.



Fotografia 53

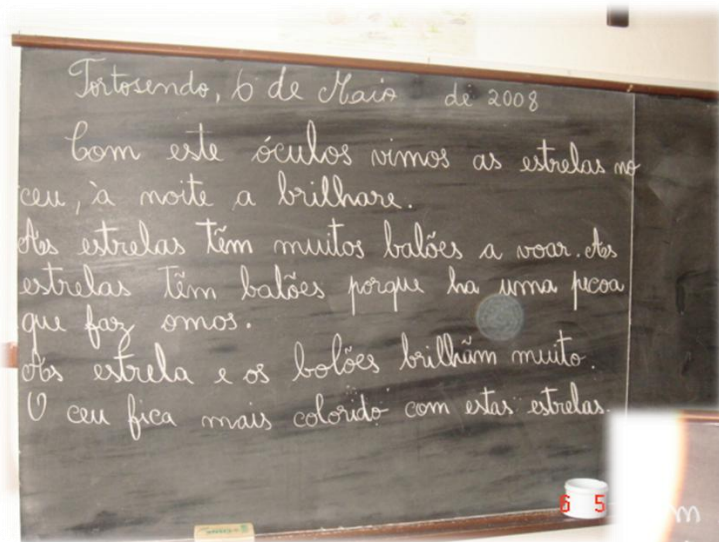
As crianças foram experimentando os óculos que escolhiam e comentando “Vejo o meu pai a jogar futebol com o meu irmão mais velho e a marcar golo.”

Aline comentou: “Deve ser um pai gigantesco”

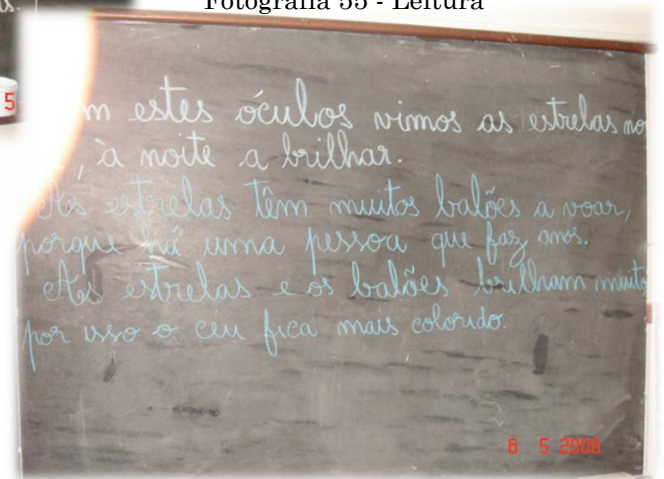


Fotografia 54

Trabalho de grupo – escrita colaborativa – Planificação e Redacção.



Fotografia 55 - Leitura



Fotografia 56-Reflexão sobre o texto escrito.

# **ACTIVIDADE Nº 10**

## **Planificação / Reflexão**

**Área Temática:** A utilização do computador como recurso

**Referência:** Oficina Temática Nº 14

27 / 05 /2008

**DOCENTE:** Liliana Maria Cunha Pinto

**ESCOLA E.B.1:** Largo da Feira **TURMA:** 2º ano de escolaridade

**NOME: “A Escrita On-Line”**

### **BREVE DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE:**

A utilização das novas tecnologias de informação e comunicação marcaram esta tutoria. Pretendemos utilizar os equipamentos informáticos na promoção da escrita.

O objectivo central consiste em criar uma conta no Messenger e comunicar com outra turma sobre um assunto comum – a visita de estudo ao Jardim Zoológico.

### **COMPETÊNCIAS E CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS DE**

#### **REFERÊNCIA:**

- Promover a utilização das TIC no processo de aprendizagem da escrita;

## **REFERENCIAIS DE EXECUÇÃO:**

Duração: 4 horas

Público alvo: Crianças de 2º Ano de escolaridade

Organização: Em pequenos grupos

Material: Computador, ficha de registo.

## **REFLEXÃO (planificação e aplicação)**

Segundo Carvalho (2001), a escrita constitui o domínio da língua portuguesa para a qual as novas tecnologias, mais concretamente o computador, mais podem contribuir em termos de promoção de competências.

Foi nesta perspectiva que esta tutoria se desenvolveu no sentido de facilitar o processo de escrita, motivar a criança para uma forma diferente de redacção de textos, mas também e principalmente, pela versatilidade e possibilidade de uma integração plena das tarefas de planificação redacção e revisão.

Aproveitámos o momento da proximidade de uma visita de estudo ao Jardim Zoológico para fazer a exploração do tema, nomeadamente no que concerne às expectativas que tinham da viagem.

Começámos por cantar uma pequena cantiga, que adaptámos à melodia da canção “Indo eu, indo eu”, para formalizar o momento e marcar também o antes, o durante e o depois da actividade.

Informámos as crianças acerca da estratégia delineada naquela tutoria, especialmente para o uso das novas tecnologias de informação. Fez-se soar um contentamento geral, na medida em que este equipamento ainda não é acessível a todos os alunos. Para além disso, o computador é visto por estas crianças, como um meio lúdico e não como uma ferramenta de trabalho. Todavia, depois de explicada a estratégia a aplicar, os alunos revelaram, igualmente satisfação pela actividade. Ela consistia em criar uma conta no messenger e contactar em tempo real com outros colegas, trocando opiniões sobre a visita a realizar.

Depois de uma breve exploração oral, entregámos uma ficha de registo, na qual solicitámos que redigissem um pequeno comentário sobre as expectativas que tinham da viagem, o que pensavam ir ver e ainda qual o seu animal preferido.

Após esta tarefa, reflectimos sobre as produções escritas e pedimos que escrevessem uma pergunta que gostassem de fazer a outro colega que se encontrava on-line.

Em relação ao processador de textos que é o computador, segundo Carvalho (2001), vem revolucionar o acto de escrita e, conseqüentemente, abrir novos caminhos no que diz respeito à possibilidade de desenvolvimento de novas estratégias de ensino/aprendizagem visando a promoção desta competência verbal.

Barbeiro (1990), considera também que

“o processador de texto facilita a reformulação do texto sem inconvenientes da sua reescrita, funcionando como um elemento promotor de uma actividade reflexiva do escrevente em relação ao próprio texto”.

Face a estes conceitos, foram lidas algumas das perguntas que estiveram sujeitas a correcções e foram sinalizadas pelos alunos em aspectos com deficiente construção frásica. Promovemos assim a oralidade, a participação activa de todos os elementos da turma recorrendo à reescrita colaborativa.

De seguida, demos continuidade à actividade junto do computador. Foi dada uma breve explicação sobre a criação de uma conta no Messenger e constatámos que alguns já sabiam os procedimentos, o que se tornou numa mais valia.

Uma vez criada a conta convidámos uma outra turma para conversar e começámos a trocar as nossas perguntas previamente elaboradas. É de referir que a dada altura não se tornou possível que todas as perguntas fossem escritas na medida em que as conversas on-line transformaram-se em diálogos abertos e tivemos necessidade de reformular os nossos

comentários. Foi o que tentámos fazer sem descorar a importância da construção frásica e da pertinência de redigir com correcção.

Todas as crianças escreveram um comentário, referindo o notável interesse que os alunos revelaram, estando sempre atentos a possíveis erros ortográficos, faltas ou outros aspectos linguísticos.

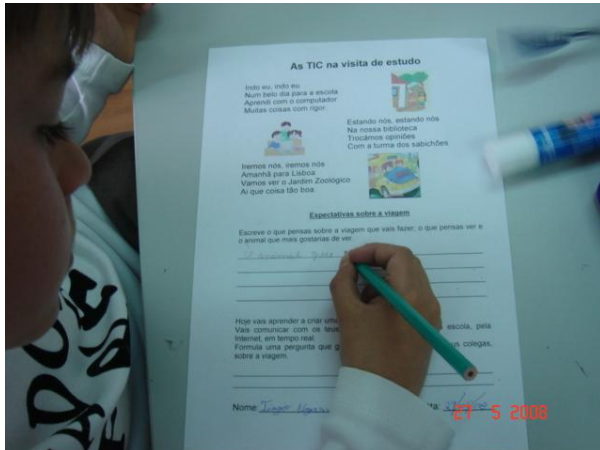
Atendendo à faixa etária com que trabalhámos, ainda não verificámos a utilização de uma linguagem elíptica, abreviada, frequentemente icónica. Todavia, deparamo-nos com dificuldades de escrita em termos de procura de letras no teclado.

Notámos que estas crianças revelaram dificuldades a este nível, havendo a necessidade de os ajudar e de lhes fornecer algumas pistas sobre a importância da utilização das duas mãos, para uma escrita mais rápida.

A mensagem que importa sublinhar é a da importância de uma escrita correcta e das vantagens que o computador nos pode proporcionar em contexto pedagógico, nomeadamente, de se implementarem estratégias de promoção de competências de escrita.

Pensamos ter conseguido alcançar os nossos objectivos, fazendo realçar a importância destes equipamentos informáticos dentro do espaço de sala de aula, que continuam a ser francamente insuficientes, por vezes inexistentes e ainda com software desactualizado.

## MOMENTOS FOTOGRÁFICOS DA SESSÃO:



Fotografia 64

Registo das expectativas que tinham sobre a visita ao zoo.



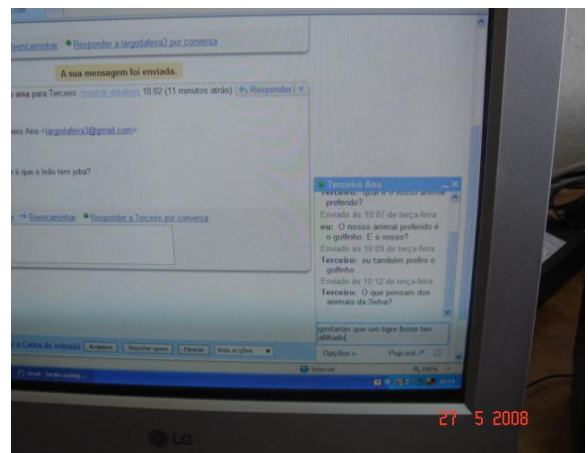
Fotografia 65

Criação de uma conta no Gmail.



Fotografia 66

Perguntas e respostas escritas.



Fotografia 67

Leitura no Messenger das mensagens on-line.

#### 4. RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Gostaríamos de ter aprofundado e testar alguns conceitos. Porém este tipo de trabalho exige tempo e uma situação ao nível da docência que contemplasse outra vertente: uma turma atribuída. Trabalhar com crianças na Biblioteca, apesar de tentarmos sempre as pontes que temos vindo a referir, é diferente do trabalho levado a cabo dentro de uma sala de aula. Assim sendo, fica-nos o desejo de poder continuar, no futuro, o trabalho agora iniciado.

Para o ensino da leitura apresentamos algumas actividades que, em nosso entender, podem desenvolver competências que passamos a explicitar:

<b>Competências</b>	<b>Tipo de Actividade</b>
Consciência fonológica	Actividades que incidam sobre a análise de sílaba, rima e fonema.
Descodificação e conhecimento ortográfico	<ul style="list-style-type: none"><li>- Desenhar letras, copiar palavras e textos;</li><li>- Agrupar palavras com o mesmo padrão ortográfico;</li><li>- Ler textos com vocabulário controlado;</li><li>- Ler palavras e textos onde o mesmo grafema apareça em posições diferentes;</li><li>- Distinguir palavras onde o grafema tenha sons diferentes;</li><li>- Consolidar a capacidade de descodificação.</li></ul>
Compreensão oral	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ouvir leituras feitas pelo professor que depois formula questões, resume</li></ul>

	a história e prevê acontecimentos.
Leitura guiada pelo professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selecciona-se um pequeno texto, poema ou lengalenga apropriado para um grupo de alunos que têm um nível de leitura equivalente;</li> <li>- Introduce-se a história fazendo-se uma síntese da mesma, levantando hipóteses sobre o conteúdo com base no título e nas ilustrações;</li> <li>- As crianças lêem a história em sussurro apontando para as palavras enquanto lêem.</li> </ul>

#### 4.1. PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO DE ESCRITORES HÁBEIS

Tal como fizemos no âmbito da leitura, eis as actividades propostas para a formação de escritores hábeis.

Competências	Tipo de Actividade
Caligrafia Correspondência grafema-fonema	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades que incidam sobre a análise de unidades ortográficas (ex., letras, ditongos, dígrafos);</li> <li>- Aplicação de fonemas e grafemas; demonstrar como se soletram as palavras;</li> <li>- Actividades que incidam na aprendizagem consolidação de unidades, representações ortográficas.</li> </ul>
Leitura e escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consistências dependentes do contexto e inconsistências.</li> </ul>

Morfologia	- Aspectos morfológicos das palavras.
Pontuação Escrita espontânea	- Planeamento de redacção de texto; - Introdução de diferentes géneros literários.

#### 4.2. LEITURA NO SEIO DA FAMÍLIA

Antes da leitura propriamente dita, ou seja, daquela que a criança aprende na Escola, há uma série de actividades que as crianças podem e devem ter logo desde muito pequeninas e que antigamente não eram usualmente consideradas como úteis. Actualmente, elas são encaradas e consideradas imprescindíveis. São actividades que os pais podem promover e incentivar com a mesma naturalidade com que se lhes oferece uma boneca ou uma bola.

É de absoluta importância para a criança o facto dos adultos comunicarem o valor da importância da leitura. Se os pais lêem frequentemente revistas, jornais, e livros, eles transmitem indirectamente o valor e a utilidade dessas actividades, contribuindo para o interesse das crianças em aprender a ler (Mason,1980).

Wells (1988) demonstra que existe uma correlação mais elevada entre as atitudes dos pais, nomeadamente a frequência com que expõem a situações relacionadas com a leitura, e o sucesso na aprendizagem da leitura do que em relação a outros factores, designadamente, os recursos e os métodos de ensino utilizados na Escola.

O gosto que os pais demonstram pela leitura reflete-se também no tempo que dispensam a ler para os seus filhos. Daí a importância deste acto, que se pretende diário, tenha um peso enorme no sucesso dos alunos.

Teale(1984) resume em quatro os efeitos de se ler às crianças:

- Apropriação acerca das funções e usos da linguagem escrita, incluindo a função geral de comunicação e específicas como auxiliar de memória;
- Conceitos acerca do impresso, dos livros, leitura e forma e estrutura da linguagem escrita;
- Atitudes perante a leitura;
- Estratégias de leitura.

As crianças costumam pedir para que se leia repetidamente as suas histórias favoritas. Essa repetição, segundo Sulzby (1985) ajuda-as a anteciparem as palavras e as acções, e a familiarizá-las com o conteúdo da história até que atinjam o ponto em que consueguem ler quase palavra por palavra. Fazer predições deste tipo faz parte da inclinação natural para a construção de hipóteses e sua verificação e, tais estratégias são utilizadas, frequentemente, no processo de leitura.

Quando as crianças têm experiências leitoras antes de entrarem na Escola, elas parecem ser mais capazes de falar como o próprio livro. A linguagem utilizada torna-se menos dependente da interação verbal com o adulto e mais consistente com as convenções específicas da linguagem escrita.

Segundo Clay (1979), a criança aprende alguns dos conceitos mais importantes com as práticas leitoras:

- O impresso pode transformar-se em discurso;
- Há uma mensagem registada;
- A imagem é um guia aproximado dessa mensagem;
- Algumas unidades da linguagem ocorrem com mais frequência do que outras;
- Existe uma mensagem particular, constituída por palavras numa certa ordem.

Em suma, o hábito de ler às crianças permite que elas imitem o comportamento do leitor, segurando o livro, começando no início ou voltando as páginas para perceber a sequência. Por outro lado, quando o livro é acompanhado de imagens, estas sugerem acção e acontecimentos que

ocorrem em sequência e ajudam a criança a fazer inferências a propósito do conteúdo do texto. A transformação da imagem em função do antes e do depois é algo essencial para que a criança se situe no espaço-tempo da história.

As imagens e os livros estimulam as crianças a sugerir as suas próprias ideias, a fazer perguntas e mesmo a compor histórias semelhantes.

Assim, pais e outros membros da família, através da colaboração intuitiva e divertida até ao ensino mais organizado, fornecem aos seus filhos instrumentos e oportunidades para ler e as competências a ela inerentes.

Então poderemos aproveitar o que por tradição se faz para desenvolver, na criança, o sentido da leitura. Mas por vezes, a Escola tem também que fazer parte desta família. É neste sentido que ela assume um papel fundamental alertando para a necessidade destas práticas. E para dar resposta a estas preocupações governamentais e institucionais temos as orientações do Plano Nacional de Leitura, precisamente para apoiar e proporcionar estratégias capazes de elevar os níveis de literacia dos nossos alunos.

O professor deve sensibilizar as famílias para a importância dos livros de histórias no crescimento e no desenvolvimento intelectual e afectivo das crianças. Pode fazê-lo de várias maneiras:

- Nas reuniões de pais, conversar sobre os benefícios que as leituras de histórias pelos adultos trazem às crianças, ou sobre as vantagens que o contacto com o livro pode aportar;
- Distribuir pequenos textos com orientações para as leituras em família;
- Distribuir fichas para o registo das leituras que as crianças vão fazendo em casa;
- Distribuir listas de livros recomendados;
- Organizar empréstimos domiciliários;
- Organizar feiras do livro;
- Organizar festas com apresentação dos trabalhos feitos pelos alunos.

(in PNL)

**NOTA CONCLUSIVA**

A elaboração do nosso Portfólio obedeceu às etapas de construção que poderão ser assim enumeradas:

1. Planificação de todas as actividades;
2. Colecção - cuja recolha resultou do normal desenrolar das actividades;
3. Organização – realizada de forma criteriosa para permitir uma fácil consulta;
4. Reflexão – que remete para a parte mais importante deste tipo de trabalho, pois permite implantar novas metodologias;
5. Avaliação – A auto e hetero-avaliação que constituem sempre uma mais valia, enquanto processo reconstrutor;

O tempo cronológico constitui uma limitação no caso da construção de um Portfólio verdadeiramente reflexivo, já que a monitorização do mesmo, ao longo da sua construção, e embora inserido numa metodologia investigação – reflexão – acção, só poderá verdadeiramente assumir-se, na sua plenitude, no próximo ano lectivo.

Todavia, parece-nos que as questões da investigação não ficaram sem resposta.

Efectivamente, as actividades desenroladas ao longo do ano tiveram em conta o desenvolvimento de competências do Currículo Nacional. Desde as competências do modo escrito, às competências do modo oral, numa perspectiva transdisciplinar, multidisciplinar e transversal, todas foram alicerçadas em actividades da linguagem escrita e oral, bem como do desenvolvimento de atitudes e valores, de uma consciência cívica e de uma educação para a cidadania.

A nossa aposta tentou promover a mudança e algumas crenças instaladas acerca da Biblioteca como simples repositório de livros.

Com alguma humildade, tentámos ir ao encontro das propostas de Lee Shulman (1986), acreditando que o Portfólio ajuda na construção da nossa identidade docente pois a sua pirâmide refere:

1. A dimensão do conhecimento dos conteúdos a ensinar;
2. O conhecimento dos currículos;
3. O conhecimento pedagógico geral;

4. O conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais;
5. O conhecimento dos aprendentes, e suas características;
6. O conhecimento pedagógico de conteúdo;
7. O conhecimento dos contextos (micro e macro).

As pontes propostas no início da presente dissertação permitiram “nichos” que fazem, amparam e estimulam “regimes” que, embora tidos como “diferenciados”, procuraram sempre uma perspectiva interactiva.

Tentámos, assim, como diz Gimeno (2001), a tal função “compensatória” e quisemos ainda ir mais além.

Procurámos que a nossa Biblioteca fosse tida como lugar de aprendizagem e de prazer. Porém, tivemos o cuidado de contrariar a perspectiva para a qual Gimeno (2001) alerta:

“O inimigo da leitura não reside, como actualmente alguns temem, na cultura audiovisual que domina os meios de comunicação e na extensão das novas tecnologias mas nas desafortunadas práticas de leitura dominantes a que submetemos os nossos alunos durante a escolaridade”.

Quisemos, assim, motivar para a leitura através do lúdico e da leitura do prazer.

O projecto de investigação-acção proposto no início desta dissertação desenvolver-se-á, num contínuo sempre actual e actualizável, no próximo ano lectivo pois, seria completamente impossível atingir uma conclusão, devido às limitações de ordem temporal.

Com as pontes tentámos um projecto cultural, instrumentos da mesma narrativa, eles que se complementam, dentro e fora da Escola, no âmbito das práticas curriculares e extra-curriculares.

E porque foi fundamentalmente de leitura que tratámos na nossa investigação terminamos com uma receita de leitura para todos os gostos:

## LEITURAS PARA TODOS OS GOSTOS

Esta não é uma receita qualquer, os ingredientes que a compõem são de primeiríssima qualidade.

Todos podem saboreá-la porque é apropriada aos paladares mais exigentes.

Cozinha este prato com carinho, sem pressas e com muito mimo.

### Ingredientes:

Um livro de poemas, para saborear os sons das palavras, as rimas, a musicalidade...

Um conto popular, com um sabor um tanto esquisito, para que continues a gostar. Não pode faltar em qualquer dieta!

Um conto actual, com umas personagens bem definidas com as quais as crianças possam identificar-se.

Um livro que possas ler repetidas vezes, pois sempre te dirá algo de novo.

Um livro ilustrado com texto e imagem para o contemplos pausadamente.

Um livro para conhecer o mundo que nos rodeia.

Um trava-línguas, cheio de surpresas, uma aposta para uma leitura divertida e de qualidade.

E um audiovisual... uma proposta para leres com todos os sentidos.

# **BIBLIOGRAFIA**

ANTÃO, J. A. (1997). *Elogia da Leitura. Tipos e Técnicas de Leitura*. Porto: Edições Asa.

AZEVEDO, F. (2006). Educar para a Literacia: Para uma Visão Global e Integradora da Língua Portuguesa. In *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Coord. Fernando Azevedo. Lidel.

AZEVEDO, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*, Lisboa: Lidel.

AZEVEDO, F. (2006). Conferência apresentada em Setembro de 2006 no IEC, Braga no âmbito do Plano Nacional de Leitura.

BARBEIRO, L. (1990). O Processo de Escrita e o Computador. In *Revista Portuguesa de Educação*, 3 (3), 139-149.

BARBEIRO, L. (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

BARBEIRO, L. (1999). Funcionamento da Língua. As dimensões activadas a partir dos manuais escolares. *Manuais Escolares, Estatuto, Funções, História*. In Castro, Rodrigues, Silva e Sousa. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Braga.

BARNES, S. B., GUTFREUND, M. SATTERLY, D. & WELLS, C. G. (1983). Characteristics of adult speech with predict childrens language development. *Journal of Child Language* (10). 65 – 84.

BÉRNANDEZ, E. (1982). *Introducción a la Linguística del Texto*. Madrid: Espasa – Calpe.

BERNSTEIN (1977). *Class, Codes and Control*, vol. 3 (2<sup>a</sup> ed.). Towards a Theory of Educational Transmissions. London: Routledge, Kegan and Paul.

BERNSTEIN, B. (1990). *The Structure of Pedagogic Discourse* vol. IV. Class, Codes and Control. London: Rotledge.

BROWN, A. L. & PALINCSAR, A. S. (1982). Introducing Strategic Learning from Texts by Means of Informed Self-Control Training. *Topics in Learning: Learning disabilities*, 2, 1-17.

BROWN, A. L. (1980). Metacognitive Development and Reading. In R. Spiro, B. Bruce & W. Brewer (Eds.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, N.Y.: Erlbaum.

BRUNER, J. (1966b). *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

BURNS, M.S., GRIFFIN, P & SNOW, C. (1999). *Starting Out Right: A Guide to Promoting Children's Reading Success*. Washington, DC: NAP.

CANÁRIO, R. et al (1994). *Mediatecas Escolares e Desenvolvimento de uma Inovação*: Lisboa. Instituto de Inovação Educacional [co-autores: Cristina Barroso & Fernando Oliveira & Ana Maria Pessoa]

CARR, M. Borkowsky, J. & MAXWELL, S. (1990). Motivational Components of Underachievement. In *Developmental Psychology*, 27, 108-118.

CARVALHO, J. A. B. (2001). O Computador e a Escrita – Algumas Reflexões. *II Conferencia Internacional Challenges '2001/Desafios '2001*, Universidade do Minho.

CERRILLO, L. (2002). *Libros, Lectores y Mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

CHAMEUX, E. (1991). Faut-il penser que la combinatoire pour comprendre?... In *La Lecture*, Nathan, Paris.

CHAMEUX, E. (1994). *Aprender a Ler: Vencendo o Fracasso*. São Paulo: Cortez.

CLAY (1979). *The early detection of reading difficulties: a diagnostic survey with recovery procedures*. Auckland: Heinemann.

COSTA, M., (1992). O Processamento de Compreensão na Leitura e o Conhecimento Linguístico. In M. R. Delgado - Martins *et al* (orgs), *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa, Edições Colibri.

CUNNINGHAM, J. (1987). Toward Pedagogy of Inferential Comprehension and Creative Response. In R. Tierney, P. Andres e J. Mitchell (Eds). *Unestranging Readers Understanding*. Hillsdale New Jersey, Lawrence Erlbaum, 229 – 255.

CUNNINGHAM, J. W. D. W. (1990). El Confuso Mundo de la Idea Principal. In. J. F. Baumann (ed). *La Comprensión Lectora (como trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid. Aprendizage Visor. 13, 28.

CUNNINGHAM, J., MOORE, D. (1986). The Confused World of Main Idea. In J. Baumann (Ed.). *Teaching Main Idea Comprehension*. Newark, Delaware, International Reading Association, 1 – 18.

DIJK, T.A.V. (1972). Some Aspects of Text Grammars. In *A Study of Theoretical Linguistics and Poetics*. Mouton, The Hague – Paris.

DIJK, T.A.V. (1977). *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. Longman, London.

DIONÍSIO, M. L. (2000). *A Construção Escolar de Comunidades de Leitores. Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.

DOWNING, J. (1984). Task Awareness in the Development of Reading skill. In J. Downing & R. Valtin (Eds.). *Language Awareness and Learning to Read*. N. Y.: Springer-Verlag.

ECO, U. (1976). *Trattado de Semiótica Generale*. Indiana University Press. (trad. Port. Tratado Geral de Semiótica). São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.

ECO, U. (1979, 1993). *Leitura do Texto Literário. Lector in Fábula*. A cooperação interpretativa nos textos literários. Lisboa: Editorial Presença.

ELKIND, D. (1976). *Child Development*. New York: Oxford University Press.

ELKIND, D. (1981). *Crianças e Adolescentes*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

ERIKSON, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. Nova Iorque: Norton.

ERIKSON, K. A. and SIMON, H. A. (1984). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge: M. A. Mit Press.

FIJALKOW J. (1989). Dé-lire pour Apprendre à Lire. *Illetrisme et Exclusion Social*, 120, 89-97.

FREITAS, M. J. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa: Ministério da Educação.

GIMENO, S. (2001). Função Compensatória da Biblioteca Escolar. Conferência nas *11<sup>as</sup> Jornadas de Bibliotecas Infantis, Juvenis e Escolares* organizadas pela Fundação German Sánchez Ruipérez. Salamanca.

GOODMAN, K. (1985). A Linguistic Study of Cues and Miscues Reading. In H. Singer R. Ruddell (eds) *Theoretical Models and Processes of Reading* (3<sup>a</sup> ed.) Newark: International Reading Association.

GOODMAN, K. (1985). *Unity in reading*. In H. Singer & R. Ruddel (eds) *Theoretical Models and Processes of Reading* (3<sup>a</sup> ed) Newark: International Reading Association.

GRAESSER, A. e GOODMAN, S. (1985a). Implicit Knowledge, Question Answering and the Representation of Expository Text. In B. Britton e J. Black (Eds.), *Understanding Expository Text*. Hillsdale, NJ: Lea.

GRAESSER, A. e GOODMAN, S. (1985b). How to Construct Conceptual Graph Structures. In B. Britton e J. Black (Eds.), *Understanding Expository Text*. Hillsdale, NJ: Lea.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford University Press.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. 2<sup>nd</sup> Ed. Oxford. Oxford University Press.

HASAN, RUQAIYA (1973). Code, Register and Social Dialect in Bernstein, B. (ed) *Class, Codes and Control 2: applied studies towards a sociology of language* (Routledge & Kegan Paul, Londres).

KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85, 363-394.

LABOV, W. (1970). The Logic of Non-Standard English. In f. Williams (Ed.), *Language and Poverty*. Chicago: Markham.

LANGER, L. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York & London: Teachers College Press & International Reading Association

MACHADO, A. M. & MONTES. G. (2003). *Literatura Infantil, Creación, Censura y Resistencia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

MAGALHÃES, A. M. & ALÇADA, I.(1993). *Os Jovens e a Leitura nas Vésperas do Século XXI*. Lisboa: Caminho.

MAGALHÃES, G. (1992). Crianças e Livros – Um Alerta Geral. In *Jornal Comércio do Porto*, de 01.08.1992.

MAGALHÃES, M. L. (2006), Estratégias de Leitura. In *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Coord. Fernando Azevedo. Lidel.

MANGUEL, A. (1998), *Uma História de Lectura*, Editorial Presença.

Manifesto Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares,  
International Association of School Librarianship (IASL), Setembro de 1993.

MASON, J. (1990). The Development of concepts about written language in the first three years of school. *British Journal of Educational Psychology*, 60,266-283

MELO, A. (1996). *Educação Permanente ou Materialismo Crescente?*. Noesis, 37.

MORAIS, M. (1988). *Pensar sobre o Pensar. Ensino de Estratégias Metacognitiva para a Recuperação de Alunos do Sétimo Ano na Disciplina de Português*. Departamento de Educação. Universidade de Lisboa.

NOVY & LIBERMAN (1991). How Letter Sound Instruction Mediates Progress. In *First Grade Reading and Spelling*. Journal of Education Psychology, 83 (4), 456-469.

PEDRO, M. E. (1992). *O Discurso na Aula – Uma Análise Sociolinguística da Prática Escolar em Portugal*. 2ª ed. Ed. Caminho. S. A. Lisboa.

PENNAC, D. (1992), *Comme un Roman*. Paris: Gallimard.

PERFETTI, C. A. & ROUTH, S. (1981). Some of the Interactive Processes in Reading Skill. In A. M. Lesgold e C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive Processes in Reading*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

PIAGET, J. (1979). *A Psicologia da Criança: do Nascimento à Adolescência*. Lisboa: Moraes Editores.

PUENTE, A. (1991). Teoria del Esquema y Comprensión de la Lectura. In A. Puente (Dir) *Comprension de la Lectura y Accion Docente*. Madrid: Ediciones Pirâmide S.A.

SÁ-CHAVES, I. (2000). *Portfólios Reflexivos* (vol. I). Aveiro: Universidade de Aveiro.

SÁ-CHAVES, I. (2005). *Portfólios Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro*. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora.

SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1985). Research on Written Composition. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. 3<sup>rd</sup> Ed. N. Y.: MacMillan.

SARDINHA, M. G. (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão Leitora*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior, Covilhã.

SCARDAMALIA, M. , BEREITER & GOLDAMAN, H. (1982). *The Role of Production on Factores in Writing Ability*. In M. Nystrand (ed.) *What Writers Know: the Language, Process and Structure of Written Discourse*. New York: Academic Press pp. 173-210.

SCARDAMALIA, M. , BEREITER & GOLDAMAN, H. (1982). *The Role of Production on Factores in Writing Ability*. In M. Nystrand (ed.) *What Writers Know: The Language, Process and Structure of Written Discourse*. New York: Academic Press pp. 173-210.

SEQUEIRA, M. F. (1989). Um Estudo dos Processos Cognitivos Determinantes do Sucesso na Aprendizagem da Leitura. Sugestões para Elaboração de Novos Programas. In Sequeira & I. Sim-Sim (Eds.),

*Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

SEQUEIRA, M. F. (1990). Manual para Elaboração de Tese de Mestrado e Doutoramento em Educação. Braga: Universidade do Minho.

SEQUEIRA, F. (1993). *Linguagem e Desenvolvimento*, Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho

SEQUEIRA, M. F. (1999). A Competência Linguística no Processo de Compreensão Leitora. *XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Faro.

SEQUEIRA, M. F. (2002). A Literacia em Leitura. In *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 15 (2). 51 – 60.

SHAVIT, Z. (2003). *Poética da Literatura para Crianças*. Lisboa: Caminho.

SILVA, L. M. (2002). *Bibliotecas Escolares e Construção de Sucesso Educativo*, Braga: Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia.

SILVA, V. M. A. (1982). *Teoria da Literatura*. 4ª edição. Coimbra: Livraria Almedina.

SIM-SIM, DUARTE & FERRAZ (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

SIM-SIM, I. & RAMALHO, G. (1993). *Como Lêem as Nossas Crianças. Caracterização do Nível de Literacia da População Escolar Portuguesa*. Lisboa: ME.

SIM-SIM, I. (1988). Consciência Linguística e Nível de Leitura: Que Relação? Ou ler ou Não Ler...Eis a Questão. In *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1) 95-102.

SIM-SIM, I. (1989). Diferenças Sócio-Culturais na Aquisição da Linguagem: Uma Sensibilização ao Problema. In F. Sequeira e I. Sim-Sim (Eds.), *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

SIM-SIM, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*, Lisboa: Ministério de Educação – Dgidc.

SIM-SIM, I. (1989). Perspectivando a Aquisição da Linguagem nas Crianças Intellectualmente Deficientes. In F. Sequeira e I. Sim-Sim (Eds.), *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

SMITH, F. (1986). *Devenir Lecteur*, Paris: Armand Colin/Bourelleier.

SMITH, F. (1990). *Para Darle Sentido a la Lectura*. Madrid: Visor distribuciones, SA (traducción Jaime Collyer).

SMITH, Frank, (1987). Une Préoccupation Constante : le sens. In *Cahiers Pédagogiques* n° 254-255. Mai-Juin p. 16.

SOLÉ, I. (1987a). *L'Ensenyament de la Comprensió Lectora*. Barcelona: CEAC.

SOLÉ, I. (1987b). Las Possibilidades de Un Modelo Teórico para la Enseñanza de la Comprensió Lectora. In *Infancia y Aprendizaje* n° 39, 40. 1, 13.

SOLÉ, I. (1991). Se Puede Enseñar lo que se Ha de Construir? In *Cuadernos de Pedagogia*. N° 188. 33, 35.

SOLÉ, I. (2001). (12 ed). Estratégias de Lectura. In *Materiais para la Innovacion Educativa*. ICE. Universidad de Barcelona y Editorial Graó.

SOUSA, M. L. D. (1990). Agora Não Posso. Estou a ler! In *Revista Portuguesa de Educação*. 3 (3). 115 – 127.

SOUSA, M. L. D. (1997c). A Construção Escolar de Comunidades Interpretativas. Leituras do Manual Escolar. In *Diacrítica*. N° 12, 231 – 250.

SPIRO, R. J. (1980). Constructive Processes in Prose Comprehension and Recall. In R. J. SPIRO, B. C. Bruce & W. E. Brewer (Eds.). *Theoretical Issues inreading Comprehension*. Hillsdale N. J.: Erlbaum.

SULZBY, E. (1985). Children's emergent reading of favourite storybooks: A development study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.

TEALE, W. E. (1984). *Reading to Young Children: Its Significance for Literacy Development*. In H. GOLLMAN, A. OBERG & F. SMITH (eds). *Awakening to literacy*. London: Heinemann.

TEBEROSKY, A. (1987). *La Comprensión de la Escritura en el Niño: Desarrollo Espontáneo y Aprendizaje Escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

TITONE, R. (1988). A Crucial Psycholinguistic Prerequisite to Reading Children's Metalinguistic Awareness. In *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 2, 61-72.

VAN DIJK, T. (1979). Relevance Assignment in Discourse Comprehension. In *Discourse Processes*, vol. 2, p. 113-126.

VAN DIJK, T. A. (1980a). *Macrostructures. An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction and Cognition*. Hillsdale, NJ: Lea.

VELLUTINO, F. R. (1979). *Dyslexia: Theory and Research*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

VIANA, F. L. (2007). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*, Lisboa: Ministério de Educação – Dgide.

WELLS, G. (1985). *Language Development in the Preschool Years*. Cambridge: Cambridge University Press.

WELLS, G. (1988). Preschool literacy activities and success in school. In D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: Cambridge: University Press.

YEH, S. (2003). An Evaluation of Two approaches for Teaching Phonemic Awareness to Children in Head Start. In *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 513, 529.

## O U T R O S   D O C U M E N T O S

*Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais* (2001), ME – DGIDC.

PISA 2000. *Programme for International Students Assessment* (2001). Resultados do estudo internacional. Ministério da Educação. GAVE.

IPLB - *Apontamentos da Acção de Formação Infância e Sedução Literária*: Lisboa: 1997.