

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

DEPARTAMENTO DE LETRAS



**A Planificação das Unidades Didáticas como Estratégias
de Ensino da Língua Materna no 1º Ciclo do Ensino
Básico. Dos Fundamentos aos Processos e às Estratégias de
Ensino-Aprendizagem**

Maria dos Anjos Milheiro Gomes Raposo

Orientador: Professor Doutor Paulo Osório

Dissertação de 2º Ciclo submetida à Universidade da Beira Interior para obtenção do grau de
Mestre em *Estudos Ibéricos*.

Maio de 2010

**A Planificação das Unidades Didáticas como Estratégia de Ensino da
Língua Materna no 1º Ciclo do Ensino Básico. Dos Fundamentos aos
Processos e às Estratégias de Ensino-Aprendizagem**

Maria dos Anjos Milheiro

Dissertação de 2º Ciclo submetida à Universidade da Beira Interior para obtenção do grau de
Mestre em *Estudos Ibéricos*

AGRADECIMENTOS

Nesta etapa tão importante da minha vida académica, houve algumas pessoas que tiveram um papel determinante e que desempenharam funções cruciais no desenvolvimento deste projecto. A minha gratidão é aqui expressa como forma de agradecimento e de consideração por essas pessoas que me acompanharam ao longo deste percurso.

Ao Professor Doutor Paulo Osório, o meu sincero reconhecimento, pela disponibilidade sempre demonstrada, os preciosos conselhos, o exemplo do rigor, do trabalho e da correcção, a sabedoria e os ensinamentos constantes em todo o processo de orientação científica desta dissertação. Agradeço, também, a compreensão, a amizade e a simpatia transmitidas, tornando possível o desenvolvimento e a concretização deste projecto. Foi um privilégio ser sua “orientanda”.

À Universidade da Beira Interior, pela abertura de novos horizontes de valorização pessoal e profissional.

Ao Professor Doutor António Pais, que me elucidou sobre o tema e o tipo de estudo desenvolvidos nesta tese. Pelo crescimento pessoal e profissional, o apoio e a amizade construída em todos os momentos, o meu mais sincero agradecimento.

A todos os meus colegas que partilharam, com a sua presença e o seu apoio, um percurso de amadurecimento profissional e souberam escutar dúvidas e receios.

Um palavra de apreço a todos os meus amigos pelo apoio que evidenciaram, ao longo desta jornada.

À minha família, em especial aos meus pais, pelo exemplo que constituíram, pelo saber e experiência acumulados ao longo da vida e por estarem sempre presentes.

Ao António, um muito obrigada, pelo incentivo revigorante no desenvolvimento deste projecto.

Aos meus sobrinhos, João e André, dedico este meu trabalho, como forma de incentivo. Que também eles sintam a capacidade de lutar face às metas que se propõem atingir e tenham em si, como refere Fernando Pessoa/Álvaro Campos, “todos os sonhos do mundo”.

A todos, OBRIGADA!

RESUMO

A aprendizagem da leitura e da escrita é uma das principais conquistas que as crianças realizam no 1º Ciclo do Ensino Básico. Conhecer os processos envolvidos nesta aprendizagem é fundamental para a adequação do ensino, sendo que no início da escolaridade, pretendemos observar o modo como se efectivam a consciência fonológica, a memória visual e o conhecimento da linguagem técnica da leitura e da escrita. As competências da leitura e da escrita, a realização escolar, os percursos explicam uma parte significativa dos (diversos) caminhos alternativos para atingir a competência académica.

A presente dissertação pretende fundamentar teoricamente a Unidade Didáctica por um lado, com o intento de definir e focar os seus elementos mais importantes e, por outro, proporcionar sólidas bases a partir das quais podemos elaborar a planificação de unidades didácticas, enquanto estratégia de ensino da língua materna, no 1º Ciclo do Ensino Básico. Apresentaremos um hipotético modelo estrutural de desenvolvimento da literacia, como sugestão para a prática pedagógica que poderá ser inferida.

ABSTRACT

The learning of reading and writing is one of the major achievements that children perform in the first cycle of basic education. Understanding the processes involved in learning is important to adapt the teaching, since that in the beginning of schooling, we want to observe how they give effect to phonological awareness, visual memory and knowledge of the reading and writing technical language. The reading and writing skills, the academic achievement, the courses explain a meaningful part of the (several) alternative ways to get the academic ability.

This thesis attempts to justify theoretically, on the one hand, the Teaching Unit, with the intent of defining and focusing its most important elements and, on the other hand, providing solid basis from which we can draw up the planning of teaching units, as a teaching mother tongue strategy, in the first cycle. We will present a hypothetical model of the structural development of literacy, as well as suggestions for pedagogical practice that can be induced.

RESUMEN

El aprendizaje de la lectura y la escritura es uno de las principales conquistas que realizan los niños en el 1º Ciclo de Educación Básica. Entender los procesos que intervienen en este proceso de aprendizaje es fundamental para la adecuación de la enseñanza, por lo que al comienzo de la escuela tenemos la intención de observar el modo como se desarrolla la conciencia fonológica, la memoria visual y el conocimiento del lenguaje técnica de lectura y escritura. Las competencias de lectura y escritura, la realización escolar, el curso explican una parte significativa de los caminos (varios) alternativos para alcanzar la competencia académica.

Esta tesis tiene como objetivo, por una parte, fundamentar la Unidad Didáctica, al tratar de definir y centrar sus elementos más importantes y, por otra parte, proporcionar bases sólidas a partir de las cuales podemos diseñar unidades didácticas, como estrategias para la enseñanza de la lengua materna, en el 1º Ciclo de Educación Básica. Presentaremos un hipotético modelo estructural de desarrollo de la alfabetización, como sugerencia para la práctica de la enseñanza que podrá ser deducido.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – A IMPORTÂNCIA DAS UNIDADES DIDÁCTICAS E DE UMA PLANIFICAÇÃO	15
1. PARA UM CONCEITO DE “UNIDADES DIDÁCTICAS”	16
1.1. ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DAS “UNIDADES DIDÁCTICAS”	22
1.2. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UNIDADES DIDÁCTICAS INTEGRADAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA	25
1.3. ELEMENTOS DA UNIDADE DIDÁCTICA	29
1.4. DESENHO DA UNIDADE DIDÁCTICA	36
CAPÍTULO II – PROCESSOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	39
2. A CRIANÇA, A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E SEU DESENVOLVIMENTO.....	40
2.1. ACTIVIDADES COGNITIVAS E PRÉ-REQUISITOS NA INICIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA.....	46
2.2. CONTEXTOS, ESTRATÉGIAS E ACTIVIDADES POTENCIADORAS DA LEITURA E DA ESCRITA	55
2.3. O ACTO DE LER: OPERAÇÕES ENVOLVIDAS (MODELOS ASCENDENTES, DESCENDENTES E INTERACTIVOS)	68
2.4. PRÁTICAS DE LEITURA E APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA	76
CAPÍTULO III - CONSTRUÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁCTICA <i>OS OVOS MISTERIOSOS</i>	84
3. APRESENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁCTICA	85
3.1. FUNDAMENTOS DIDACTOLÓGICOS	91
3.1.1. Enquadramento Didactológico (Apresentação do tema, dos destinatários, do contexto pedagógico e do processo metodológico da elaboração da unidade).....	91
3.1.1.1. Caracterização do Grupo/Turma	93
3.1.2. Justificação e Pertinência do Estudo	94
3.2. ARQUITECTURA/MATRIZ DA UNIDADE DIDÁCTICA	95
3.2.1. Esquema Global do Plano de Acção Didáctica	96

3.2.1. 1. Introdução	96
3.2.2. Processo de Didactização: Plano Específico de Execução	101
3.2.3. Avaliação.....	108
3.3. META-AVALIAÇÃO	109
CONCLUSÃO.....	112
BIBLIOGRAFIA... ..	117
SITIOGRAFIA	128
ANEXOS	I
Anexo 1	II
Anexo 2	IV
Anexo 3	VI
Anexo 4	IX
Anexo 5	XII
Anexo 6	XVII
Anexo 7	XIX
Anexo 8	XXI
Anexo 9	XXIII

INTRODUÇÃO

Numa actividade tão complexa como a de ler e escrever, várias abordagens são possíveis. A investigação nesta área tem acumulado evidência de campos científicos tão diversos como a Linguística. O nosso trabalho aborda, principalmente, os aspectos psicopedagógicos da aprendizagem no ensino da língua materna e tem subjacente o pressuposto da implicação pedagógica.

A aquisição de uma língua implica que o aprendente adquira determinadas competências linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever. A actividade cognitiva realiza conexões surpreendentes e a leitura e a escrita, diferentemente da linguagem falada, necessitam de um esforço externo, estímulos e educação formal, normalmente oferecido nos sistemas regulares de ensino: as escolas. Ademais, todas as aprendizagens escolares pressupõem a mestria da leitura e da escrita, que constituem modos de aquisição de conhecimento, mobilizando um conjunto de processos cognitivos que levam à reflexão sobre o conhecimento prévio e à selecção de estratégias e técnicas. O sucesso escolar depende destas estratégias e, por isso, estas devem ser objecto de um ensino sistematizado por parte da escola. Surge, então, a seguinte interrogação: que processos cognitivos são necessários para que um indivíduo adquira e desenvolva as competências básicas da língua materna (oralidade, leitura e escrita)? A resposta a esta questão tem sido pesquisada por especialistas de variados ramos do saber, tais como a Linguística, a Fonologia, a Psicologia e a Neuropsicologia, o que demonstra a complexidade e a interdisciplinaridade do problema e das suas soluções. Quando uma criança entra na escola já aprendeu, de forma espontânea, por mera imersão num determinado meio linguístico. A responsável por esta aquisição, espontânea e natural, é a competência linguística, inata, de que falava Chomsky.¹ No processo de desenvolvimento da criança, os comportamentos emergentes de leitura e da escrita seguem um percurso que tem o seu início na produção de “garatujas”, passa pela representação de unidades silábicas por letras, evolui para uma escrita fonémica, até que a escrita da palavra se submete à norma ortográfica. Não obstante, as diferentes concepções do acto de ler, creditadas às diferentes correntes linguísticas, a concepção simplista – da codificação/descodificação de sinais sempre encontraram espaço na escola, na qual a prática da leitura está relacionada a uma tarefa a ser cumprida. A multiplicidade de estratégias que empregamos no acto de ler, leva-nos a crer que existem processos de natureza vária nele envolvidos. A Psicolinguística considera que a

¹ Noam Chomsky, linguista norte-americano, afirma que a aquisição da linguagem é uma herança biológica do ser humano, capaz de adquiri-la e desenvolvê-la através das suas competências e habilidades inatas.

leitura não se pauta apenas pelo conjunto de competências envolvidas no acto de ler, mas abarca, também, os aspectos psicológicos, procurando compreender as funções psicológicas superiores. Ler é um desafio desenvolvimental complexo que se entrelaça com outras realidades desenvolvimentais: atenção, memória, linguagem e motivação; não é, apenas, uma actividade linguística e cognitiva, é também uma actividade social. Tornar-se um leitor de “sucesso” significa dominar muitas áreas de consciencialização, competências e capacidades específicas e adquirir estratégias de compreensão e descodificação. O conceito de compreensão abrange a recepção e a decifração de uma cadeia fónica, bem como a sua interpretação mediante um determinado sistema linguístico. O domínio da compreensão exige perceber mecanismos cognitivos subjacentes e as estratégias mais eficazes para abordar de forma intensiva um texto, reconhecendo-lhe as características estruturais, relacionando o conhecimento prévio, antecipando informação através de indicadores temáticos – título, gravura, identificando vocábulos-chave e sintetizando o essencial da mensagem.

A utilização do texto literário, em contexto escolar, funciona como elo entre aspectos linguísticos e culturais, para além de favorecer as abordagens comunicativa e gramatical, no estudo de uma língua. A leitura literária é parte integrante do processo de aprendizagem leitora, quer como instrumento facilitador da descodificação, quer como meio para o desenvolvimento de hábitos de leitura e de competências essenciais para a compreensão leitora. A Literatura Infantil, como recurso pedagógico valioso, poderá proporcionar o plano de acção nas estratégias de ensino do funcionamento da língua e criar ambientes de motivação e aprendizagem. A leitura de histórias são um instrumento privilegiado para a criação de hábitos de leitura e, simultaneamente, um precioso auxiliar para o desenvolvimento da compreensão leitora. A leitura de obras infantis, passíveis de serem trabalhadas como meio didáctico, é potencialmente enriquecedora, na medida em que “dá asas” ao imaginário da criança, estimula o desenvolvimento de literacias e de reflexão crítica sobre questões de índole diversa. Dada a importância e valor formativo da Literatura Infantil, é necessário incentivar o recurso a ela e pô-la ao serviço da prática pedagógica. Assim, deverá acontecer com a leitura de obras que deverão ser trabalhadas, pensadas e dinamizadas em sala de aula.

As formas de abordagem dos grandes domínios do ensino/aprendizagem da língua, no 1º Ciclo do Ensino Básico, podem ser operacionalizadas com o recurso à utilização de unidades didácticas integradas, como instrumento e estratégia de ensino do funcionamento da língua e criar ambientes de motivação e aprendizagem no ensino da leitura e da escrita. Este trabalho enfoca a problemática da intervenção, em termos mais específicos, a unidade

didáctica, no ensino aprendizagem da língua materna, ao nível do ensino do português, sob os pontos de vista da Pragmática Linguística. Considera-se, portanto, que a unidade didáctica deva ser analisada tanto à luz das Ciências da Educação, quanto à luz de conhecimentos construídos por outras ciências ditas “contributórias”, como a Pragmática Linguística. Examina-se, dentro dessa perspectiva, as concepções de língua/linguagem e do seu ensino/aprendizagem que incidem directamente na construção da unidade didáctica.

Para uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido, definiremos três capítulos que pretendem evidenciar a planificação das unidades didácticas, como estratégia de ensino da língua materna e apontar algumas linhas possíveis dos fundamentos aos processos e estratégias do ensino-aprendizagem. Assim, no **capítulo I**, procuraremos delinear uma moldura teórica em torno de conceitos constitutivos da unidade didáctica; analisaremos as potencialidades e limitações no desenho de unidades didácticas em função dos objectivos e dos processos envolvidos e promoveremos a reflexão sobre unidades didácticas que suportam uma forma de programação ou plano de acção. Ainda neste primeiro capítulo e, dada a especificidade da planificação da unidade didáctica, será nosso objectivo realçar a natureza do desenho da unidade didáctica. Tentaremos, de igual modo, dar conta da importância que as referidas unidades didácticas assumem perante o ensino/aprendizagem. No **capítulo II**, procuraremos explicitar algumas das principais (e consensuais) conclusões empíricas sobre o ensino inicial da leitura e da escrita; analisaremos a investigação relevante relacionada com os modelos de leitura e de escrita e as perspectivas dominantes sobre a evolução da aprendizagem da linguagem bem como as práticas inerentes à literacia. O **capítulo III** será de ordem metodológica e definirá, com clareza e precisão, o nosso núcleo de reflexão, bem como os objectivos da presente dissertação: construção pedagógica de uma unidade didáctica integrada, como estratégia do ensino e aprendizagem da língua materna, no 1º Ciclo do Ensino Básico. Partindo de uma reflexão projectada na obra *Os ovos Misteriosos*, pretendemos proporcionar as ferramentas necessárias para desenvolver, de maneira adequada, o desenho e a definição de estratégias mais eficazes na prática de ensino e de aprendizagem da língua materna, no 1º Ciclo do Ensino Básico. A obra *Os ovos Misteriosos*, cujo carácter polissémico e plurisignificativo, permite, na nossa perspectiva, encarar o texto literário tanto na sua vertente lúdica e de fruição estética, como na sua vertente de objecto comunicacional, sublinha a importância de actos de linguagem específicos capazes de originar uma modificação dos ambientes cognitivos dos alunos/receptores. A simplicidade e brevidade da linguagem utilizada, levar-nos-á a urdir uma teia onde se cruzam e entrecruzam um tempo

mítico maravilhoso, num espaço diegético de captação de uma temática que textualiza relações do cotidiano, características da sociedade contemporânea.

CAPÍTULO I
A IMPORTÂNCIA DAS UNIDADES DIDÁTICAS E DE UMA
PLANIFICAÇÃO

1. PARA UM CONCEITO DE “UNIDADES DIDÁCTICAS”

A construção de novas abordagens sobre o ensino, a definição de técnicas que privilegiem uma variedade de estratégias e diferentes modelos de ensino para melhorar as práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente, ao nível da Língua Materna, têm sido uma preocupação constante.

A cultura de escola, ancorada na cultura social, desenvolve um conjunto de capacidades e valores, atitudes, conteúdos e métodos/procedimentos que devem ser aprendidos na escola. Pretende-se, pois, uma escola activa, dinâmica e não estática; uma escola que, na sua caminhada, acompanhe a evolução da sociedade plural, a cada tempo que chega, de forma dinâmica e adaptável, capaz de agir para o sucesso individual e para o pleno desenvolvimento do cidadão.

O professor de hoje, a par da docência, deve ser um “investigador” e um “problematizador” em busca de respostas que o novo contexto educativo exige. A sua prática deverá ser, por conseguinte, reflexiva, de forma a transformar a sala de aula em cenário motivador e gerador de verdadeiras e significativas aprendizagens.

No 1º ciclo, o ensino da Língua Materna, instrumento de comunicação por excelência em qualquer área do saber, é norteado por um conjunto de conteúdos temáticos, aquisição de competências executadas numa perspectiva do *Currículo Nacional*. A este respeito, Inês Sim-Sim refere que a língua materna é o “sistema adquirido espontânea e naturalmente, e que identifica o sujeito com a comunidade linguística”². Numa escola caracterizada pela diversidade dos seus alunos, oriundos de grupos sócio-culturais diversificados, com diferentes motivações e interesses, o Currículo deve ser entendido como uma cultura sócio-escolar flexível e aberto, “sempre inacabado e susceptível de melhoramentos de diversos tipos” (nota de apresentação)³, que permita a diferenciação das propostas curriculares.

A escola trilha e procura adaptar-se à nova realidade das sociedades actuais. Ler, escrever e contar, aprendizagens outrora consideradas suficientes, deram lugar a novos desafios. É uma escola aberta, que acolhe os saberes da criança, reflecte sobre os seus conhecimentos, a fim de garantir um conhecimento intersubjectivo. Numa perspectiva didáctica, a criança constrói o seu conhecimento. Os modelos de aprendizagem em que se

² Cf. Inês Sim-Sim, *Desenvolvimento da Linguagem*, Universidade Aberta, Lisboa, 1998, p. 25.

³ Cf. *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, M. E. – DEB, 2001 (Nota de Apresentação).

apoiam as reformas educativas ocidentais assentam, assim, numa perspectiva cognitiva – contextual: aprender a aprender e a pensar como desenvolvimento de uma aprendizagem, construtiva e significativa. A aprendizagem centra-se no desenvolvimento de competências, a par da aquisição de conhecimentos, implicando, obrigatoriamente, a utilização de metodologias de ensino, onde o aluno é interveniente activo. Estas competências são encaradas como “saberes-em-uso, cujo domínio envolve treino e ensino formal”⁴.

A definição das competências essenciais da Língua Portuguesa para o Ensino Básico, ao destacar o desenvolvimento de saberes-em-uso, pode contribuir para o desenvolvimento de metodologias activas. Os alunos deverão aprender a ouvir, falar, ler e escrever: ouvindo, falando, lendo e escrevendo. Estas quatro competências são fundamentais.

Um modelo de aprendizagem construtivo e significativo exige, igualmente, um modelo de programação e ensino construtivo e significativo. Neste contexto, deverá existir uma adequada teoria e prática curricular, com propostas de intervenção pedagógica que vão de encontro à complexificação dos comportamentos linguísticos dos alunos. Aprender torna-se mais interessante quando o discente se sente competente pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula. O prazer pelo aprender é uma actividade que proporciona aprendizagens espontâneas nos alunos, onde o papel do professor será, acima de tudo, o de orientador e mediador no processo de descoberta, que conduzirá às aprendizagens. Segundo Freire, o

“bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até à intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é um bom desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas do seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas”⁵.

Os modelos e estratégias de ensino/aprendizagem têm procurado agir concertadamente em diversos domínios. A construção de Unidades Didáticas constitui mais um elo estratégico na difusão e aprendizagem da “nossa magna Língua Portuguesa”, como singularmente a classificou o poeta Fernando Pessoa.

O conceito de “Unidade Didáctica”, muitas vezes, entendido como um bloco ou uma unidade temática, pode ser definido como um conjunto de aulas, cuja unidade se constrói em torno de uma função didáctica integrada. Essas unidades, de extensões variáveis, dependem

⁴ Cf. Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz, *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*, Lisboa, ME – DEB, 1997, p. 12.

⁵ Cf. Paulo Freire, *Pedagogia de Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*, São Paulo, Paz e Terra, 1996, p. 96.

do número de aulas a trabalhar, anualmente, por ano de escolaridade, de acordo com a planificação do agrupamento/escola e o manual adoptado. Encontramos ideias orientadoras de um trabalho por unidades didáticas na Revista do Departamento da Faculdade de Letras, da autoria de Maria Leonor Barbosa Soares, que refere António Cardoso. Em 1997, Cardoso, convidado para a Direcção Pedagógica da Telescola, no seu texto “Alguns Aspectos Psicopedagógicos”, aponta para um cuidado fundamental a ter na elaboração das unidades didáticas: “Querem trabalhar com unidades didáticas que pressupõem uma coerência de processos, de encadeamento lógico, dentro de uma programação dinâmica e sincronizada com diferentes áreas de interdisciplinaridade”⁶. Também Carvalho, autora do livro *Ensino por Unidades Didáticas*, apresenta e analisa aspectos alusivos ao “Método de Unidades Didáticas”, indicando que este constitui a base para a estruturação dos programas de ensino e da estruturação curricular. Irene Mello de Carvalho implementou esta experiência numa escola no Estado do Rio de Janeiro – Colégio Nova Friburgo (CNF) da Fundação Getúlio Vargas (FGV), utilizando o processo metodológico das unidades didáticas para organização do ensino e da aprendizagem.

Um olhar sobre o processo histórico de construção de novas abordagens sobre esta temática remete-nos, também, para a proposta de ensino por unidades defendida por Morrison, nos Estados Unidos. O acto de ensinar que propôs é um exemplo histórico significativo. Olga Teixeira refere

“buscar-se *superar* concepções e práticas educativas que abordam o ensino de conhecimentos sistematizados, como uma sequência esparsa e fragmentada da transmissão de informações pelo professor e da verificação da aprendizagem do aluno, por meio da redacção de trabalhos e provas”⁷.

Pretendendo compreender o “Método das Unidades Didáticas” considera imprescindível compreender as características fundamentais da noção de *unidades* “um aspecto complexo e significativo do meio, de uma ciência organizada, de uma arte ou de uma conduta, o qual, uma vez aprendido resulta em uma adaptação da personalidade”⁸. A mesma autora continua citando Morrison, este “aspecto complexo e significativo” deveria ser

“suficiente amplo para ser importante e possuir suficiente homogeneidade para constituir um todo orgânico (...) teria ainda uma

⁶ Revista da Faculdade de Letras, *Ciências e Técnicas do Património*, Porto, 2003, I Série, Vol. 2, p. 34.

⁷ Cf. Ilma Passos Alencastro Veiga, *Técnicas de Ensino: Novos Tempos, Novas Considerações*, Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, Papyrus Editora, 2005, p. 106.

⁸ Cf. Irene Mello Carvalho, *O Ensino por Unidades Didáticas*, Rio de Janeiro, 1969, p. 22.

classificação pautada numa distinção primordial entre três tipos: a) unidade-matéria: um tópico, uma generalização; b) unidade-experiência: um centro de interesse, um propósito, uma necessidade do aluno; unidade-mista (unidade didáctica): uma actividade de descoberta e verificação normativa e crítica”⁹.

As unidades didácticas configuram-se, assim, como elemento regulador das aprendizagens e a articulação entre aquelas cria uma “grade curricular”. Esta proposta pedagógica segue um plano composto pelas seguintes etapas: exploração, apresentação, assimilação, organização e recitação¹⁰.

As fases do Plano Morrison aproximam-se à teoria dos passos da instrução formal de Herbart¹¹. Vejamos um quadro comparativo que caracteriza as duas vertentes¹²:

Etapas do Plano de Instrução Formal de Herbart	Etapas do Plano Morrison
1- Clareza; 2- Associação; 3- Sistematização; 4- Método.	1- Exploração; 2- Apresentação; 3- Assimilação; 3- Organização; 4- Recitação (exposição oral realizada pelo aluno).

Observemos, agora, um quadro comparativo entre o Plano Morrison e o Plano por unidades didácticas utilizado no Colégio supra-referido e posto em prática por Irene Carvalho¹³:

Etapas do Plano Morrison	Etapas do “Método por Unidades Didácticas”
1- Exploração; 2- Apresentação; 3- Assimilação; 4- Organização; 5- Recitação (exposição oral realizada pelo aluno).	1- Sondagem; 2- Apresentação; 3- Estudo ou Assimilação das Subunidades; 4- Organização; 5- Verificação; 6- Suplementação; 7- Expressão (realizada por actividades escritas ou orais).

⁹ Idem, *ibidem*, p. 24.

¹⁰ Idem, *ibidem*, p. 67.

¹¹ Os passos de instrução formal de Herbart são os seguintes: a) 1º passo – etapa da *clareza*: nesta etapa, o aluno deve observar o objecto e/ou elemento de ensino que deve aprender; b) 2º passo – etapa da *associação ou comparação*: o aluno é encaminhado a comparar as impressões que decorreram da observação operacionalizadas em opiniões; c) 3º passo – etapa de *sistematização ou generalização*: o aluno deverá aplicar o esquema de inferência ocorrido no 2º passo; d) 4º passo – etapa da *aplicação* – o aluno irá generalizar e expor os resultados do 3º passo aos colegas e ao professor (Cf. CAMBI, 2001).

¹² <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo02>.

¹³ Idem, *ibidem*.

A noção de ensino por unidades didácticas, contido no plano de Morrison e no plano do CNF (colégio), introduzido por Irene Carvalho, segue os passos de uma orientação pedagógica tradicional e formal, ainda que, não obstante, se deva indicar tal experiência educacional como válida, inovadora e experimental.

Consideramos as unidades didácticas ligadas, indissociavelmente, aos processos de aprendizagens. Através de uma programação por unidades, pretende-se obter um instrumento de planificação comum ao ciclo de ensino ou à disciplina a que se destinam. Deste modo, as Unidades Didácticas organizam os conteúdos a leccionar pelo professor, em função dos objectivos que se propõem com o seu estudo, mas também definem todos os restantes elementos que configuram a acção educativa.

A unidade didáctica, como estratégia da aula de Língua Portuguesa, poderá assumir uma definição temática. Os professores que utilizam habitualmente o manual escolar consideram este recurso. Faz-se a escolha do nome (título) de cada uma das unidades. A equipa de Cuerpo de Maestros, da Universidad de León, define Unidade Didáctica como, “Planificación educativa que relaciona todos los elementos que intervien en los procesos educativos a partir de unos objetivos definidos en forma de capacidades y competencias, y del proceso metodológico a seguir para alcanzarlos”¹⁴. Também Ibañez, a este respeito, escreve, “es la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje com una coherencia interna metodológica y por un periodo de tiempo determinado”¹⁵.

Podemos, deste modo, considerar a unidade didáctica como uma unidade de programação; como uma unidade de trabalho de duração variável, que organiza um conjunto de actividades de ensino/aprendizagem e que operacionalizada, dá resposta ao Currículo Nacional:

- **O que** ensinar? – Objectivos e conteúdos;
- **Como** ensinar? – Actividades, organização do espaço e do tempo, materiais pedagógicos e recursos didácticos;
- **Quando** ensinar? – Sequência ordenada de actividades e conteúdos;
- **Para quê** ensinar? – Finalidades educativas;

¹⁴ Cuerpo de Maestros, *Educación Primaria, Secuencia de Unidades Didácticas Desarrolladas*, Sevilha, 2009, p. 13.

¹⁵ Gloria Ibáñez, *Planificación de Unidades Didácticas: una Propuesta de Formalización*, Revista AULA, Instrumento para la Innovación Educativa, núm. 1, Abril, Barcelona, 1992, p. 10.

- Avaliação - critérios e instrumentos de avaliação.

Enrique Gutiérrez, engloba o conceito de “Unidades Didáticas” de forma definitiva como,

“toda unidad de trabajo de duración variable, que organiza un conjunto de actividades de enseñanza e aprendizaje y que responde, en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo: qué, como y cuándo enseñar e y evaluar... supone una unidad de trabajo articulado y completa en la que se devem precisar los objetivos y contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación, los recursos materiales y la organización del espacio y el tiempo, así como todas aquellas decisiones encaminadas a ofrecer una más adecuada atención a la diversidad del alumnado”¹⁶.

Considera-se, portanto, que a unidade didáctica deve ser analisada à luz das Ciências da Educação e das Didáticas das Línguas, bem como à luz de conhecimentos construídos por outras ciências ditas “contributórias” como a Pragmática Linguística. Com efeito, a Unidade Didáctica pode ser entendida como um “proyecto de trabajo, un taller, la programación de las rutinas, el seguimiento del tiempo atmosférico, programación de la lectura recreativa...”¹⁷, ou, acrescentamos, a leitura orientada a partir de uma obra ou excerto dela, sem recurso ao manual escolar.

O manual escolar, tido como a Bíblia¹⁸ de professores e alunos, constitui um instrumento de recurso de intensa utilização. Hélène Huot escreve mesmo, “os livros escolares são considerados indispensáveis e ninguém hoje (...) ousaria imaginar um aluno sem manuais”¹⁹. O clamor dos professores pelo manual, ressaltando que muitos acreditam que o manual inibe a criatividade, mas é melhor o livro didático do que nada; o apego desmesurado ao manual, muitas vezes desadequado relativamente ao Currículo Nacional, pode ser complementado com estratégias alternativas e inovadoras no ensino da Língua Materna.

Com o propósito de melhorar o nível da escola no desempenho da leitura, da expressão escrita e da oralidade dos alunos, as Unidades Didáticas poderão ser uma amostra do produto decorrente de uma dinâmica actuação do professor, no domínio do ensino da língua e da sua prática pedagógica.

Dada a importância e valor formativo da Literatura Infantil, é necessário incentivar o recurso a ela e colocá-la ao serviço da prática pedagógica. Assim deverá acontecer com a leitura de obras infantis no 1º Ciclo do Ensino Básico que deverão ser trabalhadas, pensadas e

¹⁶ *Las Unidades Didáticas*. In: <http://www.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UDhtm>.

¹⁷ *Idem, ibidem*.

¹⁸ Cf. <http://geologia.fc.ul.pt/Aulas/Metodologia%20Geologia/AvalManuais.htm>.

¹⁹ Cf. Maria Eduarda Moniz dos Santos, *A Cidadania na “VOZ” dos Manuais Escolares*, Lisboa, Livro Horizonte, 1ª edição, 2001, p. 130.

dinamizadas em sala de aula. Tendo como ponto de partida a obra, constrói-se uma planificação na qual são subtilmente abordados todos os conteúdos a trabalhar, servindo de motivação para a resolução de actividades que convidam à reflexão. Nesta unidade, são trabalhadas as competências específicas da Língua Materna bem como a transversalidade dos saberes-em-uso. Aponta-se, enfim, um caminho alternativo a partir do qual a “Unidade Didáctica” pode ser construída, essencialmente, como instrumento de intervenção, integrando uma concepção funcional e interactiva de ensino/aprendizagem da Língua Materna e garantindo, assim, à unidade didáctica, a possibilidade de atingir objectivos para a qual ela foi construída: ampliar o saber-fazer do aluno.

Através do “método” das Unidades Didácticas pretende obter-se um instrumento de planificação das matérias a ensinar. A sua utilização permite a incorporação de outras técnicas, perspectivando-se numa orientação pedagógica válida, experimental e inovadora.

1.1. ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DAS “UNIDADES DIDÁCTICAS”

“O ensino da língua materna ocupa, em qualquer sistema escolar, um lugar diferente e privilegiado dentro do *curriculum* na medida em que goza do duplo estatuto de disciplina e de veículo de ensino/aprendizagem das outras disciplinas”

José V. Adragão e Carlos Reis²⁰

As orientações curriculares sobre o ensino da língua materna concebem o desenvolvimento

“de mecanismos cognitivos essenciais (...) contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo”²¹.

As “Unidades Didácticas” pressupõem uma coerência de processos, de encadeamento lógico, dentro de uma programação dinâmica e sincronizada com as diferentes áreas de interdisciplinaridade, permitindo ao aluno reflectir sobre componentes fundamentais da língua materna – oralidade, leitura e escrita. Através desta atitude reflexiva, o aluno tem a

²⁰ José Victor Adragão e Carlos Reis, *Didáctica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta, 1992, p. 27.

²¹ Consultado em <http://www.dgicd.min-edu.pt/programs/>.

possibilidade de descobrir a língua materna como “um lugar comum donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e do nosso sentir”²².

Cesar Coll, ao escrever *Construtivismo na sala de Aula*, caracterizou a unidade didáctica como “um conjunto ordenado de actividades, estruturadas e articuladas para a consecução de um objectivo educativo em relação a um conteúdo correcto”²³.

Quando o professor planifica uma unidade didáctica, definindo como os conteúdos podem ser trabalhados com os alunos, as propostas de ensino devem ser organizadas de modo a conter uma definição clara dos conteúdos a serem ensinados e os seus respectivos objectivos educativos; uma sequência ordenada de actividades que serão propostas aos alunos com o propósito de atingir os objectivos e uma avaliação permanente das propostas de ensino e dos processos de aprendizagem que ocorrem durante todo o processo de desenvolvimento da unidade.

A programação de uma aula através do desenho de “Unidades Didácticas” ganha particular relevo se for envolvida em momentos integradores e a materialização do seu conteúdo aceitar “variabilidad de actividades y metodologias” e favorece “el interés y motivación del alumnado”²⁴. No quadro pedagógico, a motivação é amplamente solicitada, uma vez que o sucesso na aprendizagem é tanto maior quanto maior for o interesse do aprendente pelos temas a tratar. A este respeito refira-se Irene Fonseca, que caracteriza o ensino da língua materna “abrindo a possibilidade de uma relação de aprendizagem fundada numa *motivação* em que o motivo de interesse é a própria língua”²⁵.

O professor acolhe os interesses dos alunos e a organização da aula está centrada na concepção global e activa da percepção da realidade pelo aluno. A Unidade Didáctica constitui uma unidade de trabalho articulada e completa, na qual se precisam os objectivos e conteúdos, as actividades de ensino/aprendizagem e avaliação, os recursos, a organização do espaço e do tempo, de uma forma clara e sequencial. O gráfico seguinte reitera fundamentalmente a ideia da mútua implicação entre os elementos que compõem a unidade didáctica e a interligação em todo o processo²⁶.

²² Vergílio Ferreira, *Espaço do Invisível 5*, Lisboa, Bertrand, 1998, p. 83.

²³ António Zaballa, “Os Enfoques Didácticos”. In: Cesar Coll et alii, *O Construtivismo na sala de aula*, São Paulo, Ática, 1999, p. 193.

²⁴ Cuerpo de Maestros, *Educación Primaria, Secuencia de Unidades Didácticas Desarrolladas*, Sevilla, 2009, p. 13.

²⁵ Irene Fernanda Fonseca, “Ensino da Língua Materna: do Objecto aos Objectivos”. In: Fonseca, F., *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*, Porto, Porto Editora, 1994, p. 121.

²⁶ *Las Unidades Didácticas*. In: <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm>.

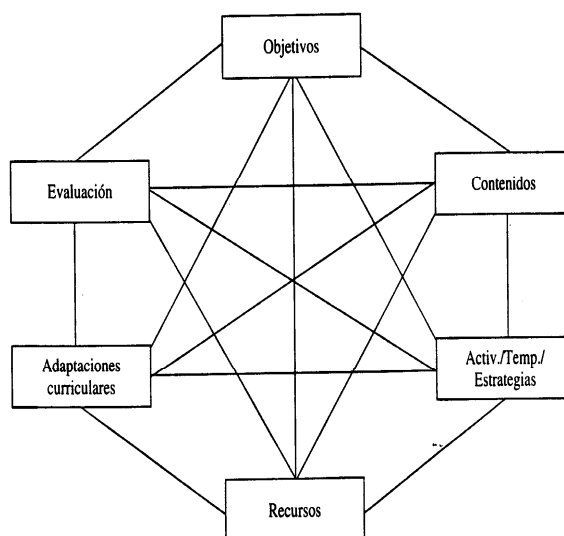


Figura 1: Esquema de implicação dos elementos da Unidade didáctica.

Estes elementos estão presentes em todo o processo metodológico das unidades didácticas, caracterizando-se por um processo de “ir y vir”²⁷ e tem um carácter aberto e flexível. As unidades didácticas organizam os conteúdos em função dos objectivos que se propõem atingir e definem os elementos que configuram a acção educativa: valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; definição dos objectivos didácticos; estruturação dos conteúdos; decisões metodológicas; duração e avaliação da aprendizagem. Assim entendida, a unidade didáctica é uma forma de planificar, organizar o processo ensino/aprendizagem ao redor do seu conteúdo, considerando o nível psicológico do discente, o desenvolvimento linguístico, experiência de leitura/escrita e o seu contexto sócio-cultural mais próximo.

No ensino por Unidades Didácticas, Henri Morrison identifica a articulação de três dimensões, que importa esclarecer: (i) dimensão psicológica, no sentido de estar adequada ao nível sincrético do aluno, sujeito que aprende; (ii) dimensão lógica, voltada para a estrutura conceitual de um todo em que o conteúdo de ensino se situa; (iii) e dimensão contextual, que considera a realidade em que o aluno está inserido²⁸.

O professor, fundamentado nos aspectos psicológicos e na reconstrução das experiências do aluno, conduz à aprendizagem através da produção de novos conhecimentos e desenvolvimento de atitudes e habilidades cognitivas. Esta proposição articula intrinsecamente pensamento/acção e coloca o aluno, como sujeito activo. Também a

²⁷ Idem, *ibidem*.

²⁸ <http://gwtreducacao.blogspot.com/2009/08/unidadedidactica-una-tecnica-para.htm>.

importância de considerar a *diversidade* presente na sala de aula permite ajustar as actividades às diferentes necessidades educativas dos alunos.

As características de uma unidade didáctica integrada comportam uma estrutura dinâmica, sistemática e coerente que:

- “incentiva el aprendizaje en grupo”;
- “favorece los aprendizajes significativos, alejados de la memorización mecánica de una lista más o menos amplia de conocimientos”;
- “favorece la conc contextualización y la funcionalidad de los aprendizajes, haciendo que éstos resulten más adecuados”;
- “facilita la interdisciplinariedad, a la vez que se favorece el establecimiento de relaciones significativas entre los contenidos abordados”²⁹.

A Unidade Didáctica é assim entendida como uma técnica de ensino, como uma componente operacional dos métodos didácticos, executada numa perspectiva orientada do *Currículo Nacional* e de uma programação didáctica de ciclo. A exemplo disso, apresentamos uma sequência de unidades didácticas pensadas a partir de uma programação didáctica, perspectivada no Currículo de Andalúcia. A elaboração desta sequência serve de referência em qualquer outra distinta comunidade autónoma de Espanha. (Anexo 1)

A Unidade Didáctica contribui para a operacionalização das competências básicas e estabelece o desenho curricular “pois tudo deve levar ao desenvolvimento do pensar, do julgar, do agir e do sentir do educando, o que está estreitamente ligado ao desenvolvimento de sua racionalidade, do seu espírito lógico, de sua capacidade reflexiva”³⁰.

1. 2. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UNIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”

Paulo Freire³¹

O *Currículo Nacional do Ensino Básico*, nas competências gerais e específicas, contempla a adopção de “metodologias personalizadas e de aprendizagens adequadas a

²⁹ Cuerpo de Maestros, *Educación Primaria, Secuencia de Unidades Didácticas Desarrolladas*, Sevilla, 2009, pp. 13-14.

³⁰ Irene Mello Carvalho, *O Ensino por Unidades Didácticas*, Rio de Janeiro, 1978, p. 56.

³¹ Paulo Freire, *Pedagogia de Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, São Paulo, Paz e Terra, 1996, p. 25.

objectivos visados; pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; adoptar estratégias adequadas (...); realizar actividades de forma autónoma e criativa”³².

A programação de uma aula é a fase mais concreta de todo o processo de adequação curricular. Neste domínio, a planificação conjunta, a partilha e o envolvimento activo de todos os intervenientes na promoção de práticas de literacia em literacia constituem, pensamos nós, elementos importantes para uma educação de qualidade. O processo de construção de unidades didácticas “se materializa en el aula através de un conjunto de actividades, canalizadoras de la interacción entre el docente y los escolares”³³.

Esta proposta de didactização, tratando-se de um modelo de programação, parece-nos útil e imprescindível como ferramenta de trabalho e como referencial, a par dos programas de Língua Portuguesa do 1º Ciclo do Ensino Básico. Caberá ao professor criar situações de ensino/aprendizagem que, através de uma pedagogia de descoberta e da prática de actividades de análise, conduza o aluno para a aquisição dos saberes-em-uso e ensino do funcionamento da língua materna.

A elaboração das unidades didácticas assumem a forma de sólidas bases a partir das quais, podemos abordar e respeitar princípios metodológicos como: (i) a detecção de regularidades da língua a partir de situações de uso com um percurso que parte da análise textual, centra-se depois num trabalho oficinal de treino sistemático de conhecimento linguístico; (ii) a articulação dos diferentes domínios do ensino da língua materna – ouvir/falar, ler, escrever e reflectir sobre o funcionamento da língua (iii) e a integração do trabalho gramatical em conteúdos temáticos programáticos.

O diagrama seguinte apresenta um exemplo de matriz a seguir para a construção de uma unidade didáctica integrada de língua materna³⁴:

³² M. E., D. E. B., 2001, p. 21.

³³ Maria José Iglesias Cortizas e Maria Del Carmen S. Rodriguez de Castro, *Diagnóstico e Intervención Didáctica Del Lenguaje Escolar*, La Coruña, 2007, p. 61.

³⁴ <http://cantinhodosvalores.wordpress.com/matriz/>.

Matriz da unidade didáctica de Língua Portuguesa

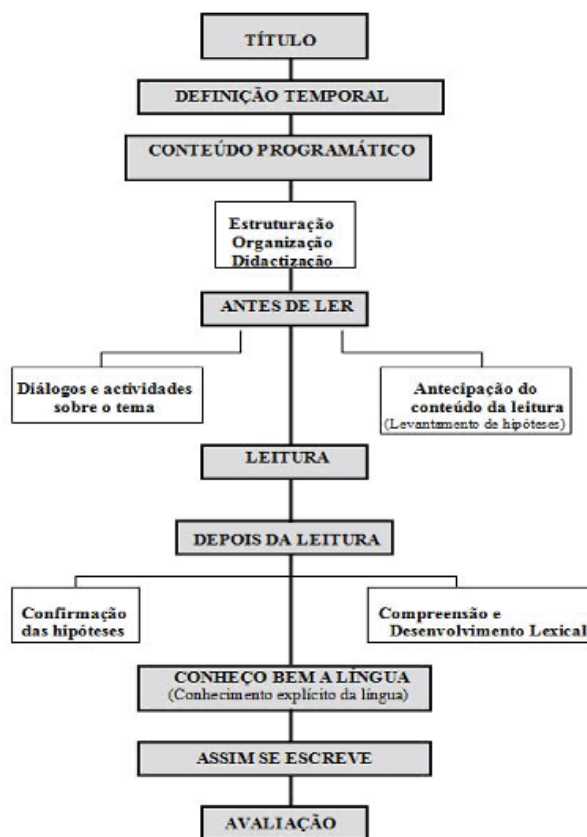


Figura 2: Esquema do modelo de Unidade Didáctica.

Toda a unidade didáctica inclui no seu plano de execução, os conteúdos programáticos que são desenvolvidos de acordo com a enunciação do tema.

A definição temporal será a duração/número de aulas previstas para a realização da respectiva unidade.

A escolha dos elementos de aprendizagem da língua, a sua estruturação, organização e didactização estão presentes nos vários domínios: desenvolvimento da linguagem oral - compreensão oral e expressão oral, o ensino da leitura, o ensino da escrita, o conhecimento explícito da língua e TIC. Segundo os teóricos deste modelo, a unidade didáctica deve ser desafiante e motivadora. Podemos considerar vários momentos desencadeantes da unidade didáctica:

1- Antecipação do conteúdo

Antes da leitura, ocorrem a activação e a mobilização do conhecimento prévio dos alunos. Tais conhecimentos permitem fazer antecipações e são factores facilitadores da exploração dos elementos que fazem parte da unidade: apresentação, descrição e comentários.

O professor antecipa os elementos da unidade: notícia, conto infantil, ementa de um restaurante, obra, excerto de obra...e acciona os conhecimentos para as narrativas referidas. Sempre que a leitura principal da unidade seja um excerto de uma obra, o professor deve fornecer aos alunos todas as indicações que possibilitem a sua leitura integral.

Realizam-se diversas actividades de exploração: registos, formulação de hipóteses, diálogos, pergunta/resposta, fichas (auto verificação, lacunas...), de modo a encorajar o discente a expressar as suas ideias e a partilhar as suas experiências, fomentar as expectativas e aguçar o apetite acerca do conteúdo a trabalhar.

Assim, podemos antes da leitura de um texto sobre um determinado animal, questionar os alunos sobre os seus conhecimentos acerca do mesmo; antes de analisar um texto-notícia, deve-se falar com os alunos sobre os conteúdos e estrutura desse tipo de texto; quando se parte para a leitura de um conto infantil, convém falar sobre outros contos infantis que já tenham lido.

2- Durante a leitura

Durante a leitura, tal como refere Fernando Pessoa/Bernardo Soares, “a palavra é completa vista e ouvida”³⁵. Através da leitura, apresentação, informação e confirmação das hipóteses levantadas pretende-se, como refere Graça Sardinha “gerar conteúdo, saber organizá-lo e adaptá-lo, tendo em conta o objectivo e destinatário”³⁶.

Realização de actividades de diálogo, construção, correcção, escrita e respectiva revisão. Treino de apresentação, mobilizando os alunos para a confirmação das hipóteses e definição de conceitos. O diálogo com os alunos sobre as semelhanças e diferenças das suas expectativas é importante.

³⁵ Fernando Pessoa/Bernardo Soares, *Livro do Desassossego*, Edição de Richard Zenith 5ª, Lisboa, Assírio & Alvim, 2006, p. 230.

³⁶ Graça Sardinha, *A Activação do Conhecimento Temático no Âmbito da Planificação da Escrita*, Covilhã, Universidade da Beira Interior Editora, 2005, p. 67.

3- Depois da leitura

Após a leitura, “entramos num momento de balanço, de confirmação ou não das expectativas criadas com as actividades preparatórias e com a exploração realizada na fase da leitura”³⁷. Neste contexto, sublinhamos a aquisição de competências linguísticas através de “reorganização de ideias”, análise, síntese e reflexão³⁸.

Actividades de escrita que conduzem o aluno a escrever para aprender a escrever; escrever para construir e expressar conhecimento(s) e escrever em termos pessoais e criativos. Pode-se afirmar que a experimentação, pelos alunos, de actividades de antecipação sobre diferentes suportes escritos, fornece as ferramentas para a compreensão das várias funções da linguagem escrita e desenvolvimento da leitura.

No término deste itinerário metodológico, a avaliação é “de extrema importância para a maturidade intelectual e afectiva do aprendente”, como refere Emília Amor³⁹. Os alunos avaliam o seu desempenho e reflectem sobre a prática das operações inerentes ao desenvolvimento das actividades. O professor avalia a metodologia de trabalho enquanto actividade que procura actuar sobre “os complexos processos operatórios de apropriação (...), em termos de experiências de aprendizagens significativas”⁴⁰.

1. 3. ELEMENTOS DA UNIDADE DIDÁCTICA

Os actuais padrões do ensino da língua materna favorecem a construção do conhecimento, propiciam o trabalho colaborativo, estimulam a criatividade do aluno e “exposto e confrontado, (...) com situações de comunicação que, embora de modo sistemático, lhe proporcionam diversificadas aquisições e aprendizagem de índole linguística”⁴¹. O ensino da língua materna deverá alicerçar-se no aprender, aprender a aprender, reflectir, pensar, aprender a pensar e a reflectir “ de forma autónoma, responsável e

³⁷ Fernando Azevedo e Graça Sardinha, *Modelos e Práticas em Literacia*, Lisboa, Lidel - Edições Técnicas, 2009, p. 86.

³⁸ Cf. Idem, *ibidem*, p. 86.

³⁹ Emília Amor, *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia*, Porto, Texto Editora, 2006, pp. 159-160.

⁴⁰ Idem, *ibidem*, p.22.

⁴¹ Idem, *ibidem*, p. 9.

criativa”⁴². Segundo Herbert, os alunos “They learn by watching, discovering, telling, investigating, questioning and so on”⁴³.

É neste contexto que se entende o uso educacional da unidade didáctica, baseado numa metodologia motivadora: os objectivos trabalhos são claros, a abordagem adequada e os recursos apropriados. A unidade didáctica, qualquer que seja a organização que se adopte, configura-se em torno de um conjunto de elementos que a define.

1- Descrição da Unidade Didáctica

Neste ponto, faz-se uma breve descrição da unidade e a sua justificação. Indicam-se todos os aspectos que caracterizam a unidade didáctica: o tema específico ou o nome da unidade, os conhecimentos prévios que os alunos devem ter – capital linguístico e as actividades de motivação. O título deve ser claro, curto e sugestivo. Na justificação, podem figurar aspectos como o motivo da escolha, a sua finalidade e relação com outras unidades didácticas, conhecimentos dos alunos, as ideias prévias e as opções didácticas para o seu desenvolvimento, a coerência com a programação e o *Currículo Nacional* e a sequência com as unidades anteriores e posteriores.

Devem ainda referir o número de aulas que compõem a unidade, o ano e ciclo a que dizem respeito e o momento a pôr em prática.

2- Objectivos didácticos

Os objectivos didácticos designados, de acordo com o novo Programa de Língua Portuguesa, *Descritores de Desempenho* estabelecem o que, em concreto, se pretende que o aluno adquira. O termo “objectivos” entendido como “las intenciones que orientan el diseño y la realización de las actividades necesarias para la consecución de las grandes finalidades educativas”⁴⁴.

No ensino da língua materna “objectivo”, segundo Emília Amor adquire o sentido de “descrição da uma performance, uma actuação linguístico-discursiva, a desenvolver pelo sujeito de aprendizagem, num modo e registo específicos, determinados por/para um dado

⁴² Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, Lisboa, 2001, p. 21.

⁴³ <http://pnepalcains2009.blogspot.com/>.

⁴⁴ Cuerpo de Maestros, *Educación Primaria, Secuencia de Unidades Didácticas Desarrolladas*, Sevilla, 2009, p. 14.

contexto (real ou simulado)”⁴⁵. As principais características dos objectivos didácticos delineados procuram: i) prever estratégias para o aluno participar; ii) concretizar as aprendizagens que o aluno deve alcançar; iii) orientar a escolha dos conteúdos e a sequência de estratégias de ensino/aprendizagem e da avaliação; iv) expressar capacidades v) identificar aprendizagens básicas e, estão intimamente relacionados com os critérios de avaliação da unidade.

Os objectivos didácticos assumem, tal como refere Maria Jose Iglesias e outros, um carácter aberto e orientador do processo de ensino-aprendizagem.

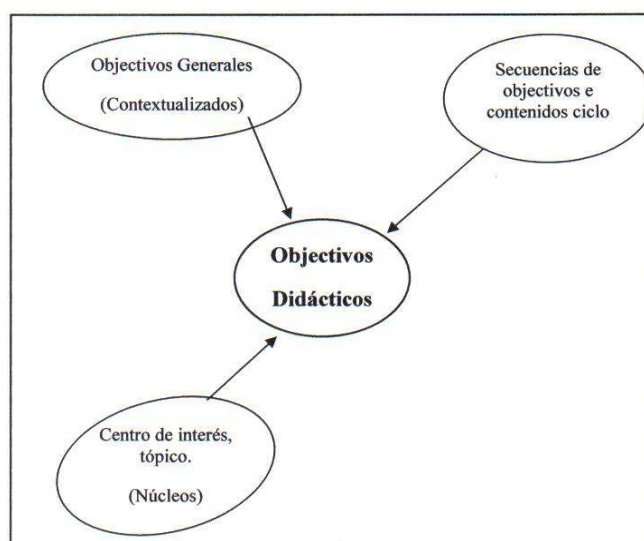


Figura nº 3: Objectivos didácticos.⁴⁶

3- Conteúdos de Aprendizagem

A definição de “conteúdos” refere-se “aos objetos de enseñanza-aprendizaje que la sociedad considera útiles y necesarios para promover el desarrollo personal y social del individuo”⁴⁷. Esta concepção reflecte o papel e a importância que a sociedade assume, na definição do que verdadeiramente vale a pena aprender.

Podemos definir conteúdos como um conjunto de saberes em torno do qual se organizam as actividades a ensinar e constituem o elemento fundamental para atingir as capacidades expressas nos objectivos.

⁴⁵ Emília Amor, *Didáctica do Português Fundamentos e Metodologia*, Porto, Texto Editora, 2006, p. 26.

⁴⁶ Maria José Iglesias Cortizas e Maria del Carmen S. Rodriguez de Castro, *Diagnóstico e Intervención Del Lenguaje Escolar*, La Coruña, 2007, p. 156.

⁴⁷ Cuerpo de Maestros, *Educación Primaria, Secuencia de Unidades Didácticas Desarrolladas*, Sevilla, 2009, p. 15.

De acordo com o documento “Princípios e Sugestões para a Gestão do Currículo no 1º Ciclo: Língua Portuguesa”, considera-se de máxima importância o uso de “estratégias pedagógicas que envolvam a descrição de situações vividas ou observadas pelas crianças, o planeamento de acções a realizar, a dramatização e recontos orais, a prática intencional de exercícios”⁴⁸ que visem a adequação ao desenvolvimento na aprendizagem da leitura e da expressão escrita.

Os conteúdos desenvolvidos integram estratégias ordenadas que resultam da confluência de diversos factores, nomeadamente a vontade da criança aprender a ler e a escrever, dos seus conhecimentos e, do domínio que possui da língua.

4- Sequência de actividades

A metodologia usada na sequência de actividades diz respeito aos critérios e decisões que organizam a acção educativa e compreendem diversos aspectos: papel do professor (mais ou menos directivo) e papel do aluno (mais ou menos activo), técnicas didácticas e métodos (métodos indutivos, dedutivos, de descoberta, de exposição, de demonstração...) e organização do espaço e do tempo. Na perspectiva dos professores de Cuerpo de Maestros, as actividades definem-se como “las acciones a través de las cuales se consiguen las intenciones educativas”⁴⁹.

No domínio da língua materna, a escolha e o desenho das estratégias pedagógicas dependem dos pontos anteriores – descrição, objectivos didácticos e conteúdos de aprendizagem, mediante os quais o discente se apropria de novas competências para além das competências que já possui.

A sequência da aprendizagem não deve resumir-se a uma mera suma de actividades, mas deve contemplar um conjunto de actividades cujas características importa pôr em destaque:

- **Significativas** – A aprendizagem é maior e melhor quando o discente conhece **porquê** e **para que** realiza a actividade. Assim, no contexto escolar, a rotina de leitura de textos narrativos, informativos, dramáticos e poéticos pode actuar na motivação do aluno para participar com prazer no desenvolvimento da oralidade e na motivação para aprender a ler. Partindo deste pressuposto, trabalhar a escrita em sala de aula, em contexto específico de

⁴⁸ www.dgidec.min-edu.pt/basico/Documents/principios-sugestoes-LP.doc.

⁴⁹ Cuerpo de Maestros, *Educación Primaria, Secuencia de Unidades Didáctica Desarrolladas*, Sevilla, 2009, p. 16.

aprendizagem, utilizando-a como meio para aprender a pensar, meio para adquirir conhecimento e para desenvolver habilidades cognitivo-linguísticas.

- **Adequadas** – As actividades devem apresentar-se diversificadas de acordo com a natureza dos conteúdos. Saber descrever um procedimento ou um objecto, explicar, justificar, definir, argumentar, resumir... são competências a atingir em qualquer área do saber. No ensino da língua materna, segundo Joaquim Fonseca, a análise e a produção de **textos**, constituem um momento central, sem dúvida, regularmente presente⁵⁰. O treino em torno da unidade linguística “o texto” requer domínio dos mecanismos de coesão textual, prática e um “trabalho aturado de explicitação das regras que regulam a boa formação textual”⁵¹. Para serem textualmente competentes, os alunos têm de ter sido objecto de aprendizagens e treino vários no que concerne às várias questões da Linguística textual. A aprendizagem de **conceitos** em língua materna, requer apropriação de instrumentos linguísticos que permitem ao aluno transformar “os dados sensoriais da sua experiência concreta em pensamento conceptual”⁵². A aprendizagem de **procedimentos** requer exposição com modelos, prática individual e aplicação a novos contextos;

- **Interactivas e variadas** – Um mesmo objectivo e conteúdo devem ser trabalhados de modo diversificado. A produção de textos pelos alunos deverá incluir diferentes modalidades de escrita: cartas, convites, textos narrativos, dramáticos, banda desenhada....

- **Suficientes** – As actividades planificadas deverão ser as necessárias para produzir a aprendizagem que desejamos.

Sendo o objectivo central da Língua Portuguesa no 1º Ciclo, o desenvolvimento do domínio da oralidade, a aprendizagem da decifração e o uso da escrita para comunicar e aprender, é fundamental considerar a importância da diversidade linguística presente na sala de aula e ajustar as actividades às diferentes necessidades educativas dos alunos.

Na opinião dos professores de Cuerpo de Maestros, as actividades classificam-se em quatro etapas: “iniciación, desarrollo, ampliación, refuerzo e evaluación”⁵³. As actividades de iniciação determinam o nível de competência inicial do aluno para, desta forma, se

⁵⁰ Cf. Joaquim Fonseca, *Linguística de Texto/Discurso – Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa, Ministério da Educação, 1992, p. 227.

⁵¹ Michel Charolles, “Les Pains de Organization Textuelle: Périodes Chaînes, Portées et Sequences”. In: B. Combettes, *Recherches sur l'ordre des elements de la phrase en moyen français*, Pratiques, 57, Metz, 1988, pp. 3-13.

⁵² Emília Amor, *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia*, Porto, Texto Editora, 2006, p. 9.

⁵³ Cuerpo de Maestros, *Educación Primaria, Secuencia de Unidades Didácticas Desarrolladas*, Sevilla, 2009, p. 17.

planificarem acções didácticas coerentes e significativas. O objectivo fundamental é desenvolver actividades, individual ou em grupo, capazes de aumentar os conhecimentos do aluno e o seu enriquecimento pessoal.

5- Recursos materiais

A programação da unidade didáctica, por mais que nos pareça óbvio, terá que prever os recursos que necessitamos para as várias sessões. Os recursos podem ser definidos ao desenhar a unidade didáctica ou quando se descreve a actividade. Os recursos podem ser de natureza diversa: bibliográficos, audiovisuais, informáticos, visitas de pessoas à sala, saída, entre outros. Uma aula com recursos múltiplos permite, por exemplo, ter alunos a trabalhar textos de complexidade e funcionalidades diferentes, recorrer a uma imagem como apoio a um texto, etc.

6- Organização do espaço e do tempo

As considerações sobre a organização espaço-temporal são decididas pelo professor e constam do Projecto Curricular de Turma⁵⁴.

Cada unidade didáctica, ao concretizar-se, pode implicar modificações que passam pela utilização de espaços que não a sala de aula. Cabe ao professor estabelecer espaços diferentes dos habituais (biblioteca, ludoteca, sala de recursos TIC...) e modificar, se necessário, o tempo inicialmente previsto.

7- Avaliação

A avaliação, entendida como parte integrante do processo de ensino/aprendizagem, tem como função obter informação para reflectir, planificar, reajustar a prática educativa e melhorar as aprendizagens dos alunos.

A avaliação educativa define-se como “la valorización del proceso de enseñanza-aprendizaje que se hace en función de una toma de datos sobre dicho proceso y que permite tomar decisiones ajustadas para que se desarrolle conforme a las finalidades propuestas en el”⁵⁵.

⁵⁴ Projecto Curricular de Turma é um instrumento de territorialização do currículo nacional. É neste documento que constarão todas especificidades de cada um dos alunos que constitui a turma, bem como as opções curriculares, as metodologias, as estratégias e os materiais que o professor pensa serem os mais adequados para trabalhar, desenvolver e rentabilizar o processo de ensino aprendizagem.

⁵⁵ Cuerpo de Maestros, *Educación Primaria, Secuencia de Unidades Didácticas Desarrolladas*, Sevilla, 2009, p. 19.

Neste sentido, as actividades que vão permitir a avaliação das aprendizagens dos alunos, devem situar-se no contexto geral da unidade, assinalando claramente quais os critérios e indicadores de avaliação. Ainda assim, é importante prever actividades de auto-avaliação que conduzam o aluno à reflexão sobre a sua própria aprendizagem.

Para quê avaliar?

O conceito de avaliação apresenta-se, como um dos de mais difícil abordagem. Sendo uma questão pertinente mas muitas vezes “assombradiça”, proporciona dados que vão servir aos professores e também aos alunos.

a) Aos professores para, descobrir as dificuldades de aprendizagem dos alunos e prever estratégias de superação; avaliar a aprendizagem dos alunos e assimilação de conhecimentos ao longo do desenrolar da unidade e por fim, realizar modificações na programação da unidade didáctica.

b) Aos alunos para, conhecer a evolução realizada, corrigir estratégias e comportamentos e identificar dificuldades no processo de aprendizagem.

O que avaliar?

Uma avaliação na esfera da língua materna deve ser encarada, quer no âmbito do aluno, quer no âmbito do professor.

a) Âmbito do aluno

Em traços gerais, podem ser considerados no domínio linguístico, os conhecimentos que se pretendem alcançar, atitudes, capacidade e hábitos a desenvolver. É importante a atitude perante o trabalho: iniciativa, interesse, capacidade de organização, memória, responsabilidade, ritmo, concentração, colaboração,

b) Âmbito do professor

Depende da natureza dos elementos que queiram analisar e avaliar para melhorar a sua prática. A este respeito, poder-se-ia ajuizar a adequação da programação da unidade didáctica e dos seus diferentes componentes e a atitude e grau de implicação do professor em todo o processo de aprendizagem.

Como avaliar?

Para avaliar é fundamental estipular as técnicas ou procedimentos e instrumentos de avaliação de acordo com as modalidades de ensino-aprendizagem. As técnicas de avaliação referem-se ao método que se utiliza para obter informação, o instrumento de avaliação refere-se ao recurso específico que se emprega.

No que diz respeito à aprendizagem da língua materna, avaliam-se os desempenhos comunicativos, a apropriação de conhecimentos e critérios, as aptidões linguísticas dos alunos, as metas a atingir e fazem-se os despistes de dificuldades e de necessidades de aprendizagem.

Dada a complexidade do processo avaliativo, consideramos que não é possível a utilização de um único procedimento, mas uma combinação de vários.

No que concerne à avaliação do desenho das unidades didáticas, há que considerar:

- coerência das actividades com os objectivos didácticos delineados;
- estabelecimento de uma sequência de aprendizagens adequadas;
- adequação de ritmos diferentes na execução das actividades;
- coerência entre recursos didácticos e situações de aprendizagem programadas e a metodologia;
- e previsão de instrumentos de avaliação que permitam ao professor, obter informação sobre o processo de ensino dos seus alunos e ao aluno, reflectir sobre a sua própria aprendizagem.

1. 4. DESENHO DA UNIDADE DIDÁTICA

O desenho de uma unidade didáctica apresenta-se como um bloco estruturado de objectivos, conteúdos e actividades geradores de uma coesão e uma coerência interna entre os vários elementos que a compõem, permitindo um desenvolvimento exponencial de actividades nos vários domínios da língua materna.

No 1º Ciclo do Ensino Básico, a educação linguística passa pela aquisição de competências sólidas de produção (escrever e falar) e de recepção da língua (ouvir e ler) bem como pela aquisição de conhecimentos de âmbito gramatical e até enciclopédico, por partes das crianças.

Charadas, adivinhas, palavras cruzadas, brincadeiras linguísticas, jogos, poesia, notícias, contos, histórias infantis... são actividades pedagógicas que estimulam e privilegiam a criatividade e o pensamento do aluno e sistematizam o conhecimento.

Jean Paul Bronckart defende que o ensino da Literatura é uma boa ocasião para obter uma *formação linguística* e pôr em evidência as múltiplas, as infinitas possibilidades de

reestruturação dos recursos da língua⁵⁶ e acrescentamos nós, possuidor de um carácter integrador e transversal.

A presença da Literatura infantil é hoje uma realidade nas práticas lectivas que visa educar/ensinando. Como recurso pedagógico valioso, poderá proporcionar o plano de acção nas estratégias de ensino da língua e do seu funcionamento e criar ambientes de motivação e aprendizagem.

Considerada um “subproduto da pedagogia e da didáctica”⁵⁷ a leitura de obras infantis, passíveis de serem trabalhadas como meio didáctico, é potencialmente enriquecedora, na medida em que “dá asas” ao imaginário da criança, estimula o desenvolvimento de competências de literacia e de reflexão crítica e estabelece uma relação dialógica professor/aluno, com a sua cultura e a sua realidade.

Vejamos, o desenho de uma unidade didáctica integrada na língua materna:

1. Tema ou nome da Unidade Didáctica

2. Introdução:

Temática ou centro de interesse, justificação e descrição;

Conhecimentos prévios;

Competências.

2. Objectivos didácticos;

3. Conteúdos de aprendizagem;

4. Sequência de actividades e metodologias:

Descrição das actividades didácticas e sequência das mesmas;

5. Recursos (materiais e humanos);

6. Organização do espaço e do tempo;

7. Avaliação.

O faseamento proposto é muito genérico e, cada unidade didáctica, pode sofrer ajustamentos que se tornem pertinentes, face às características, ritmos e necessidades dos alunos. Em suma, deve ajustar-se ao “contexto real” da turma.

Para além dos elementos básicos da unidade didáctica, podemos incluir outros que julguemos enriquecer a unidade.

⁵⁶ Cf. Jean-Paul Bronckart, “Le Texte comme Lieu d’Articulation de la Didactique de la Langue et de la Littérature”. In: Cantero, F. J. et alii (ed.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad Plurilingue del siglo XX*. Barcelona, Universit de Barcelona, 1997, p. 17.

⁵⁷ Juan Cervera, *Teoria de la Literatura Infantil*, 2ª edição, Ediciones Mensajero, Bilbao, 1992, p. 13.

A concepção de uma escola como um grupo humano implica uma aceitação das diversidades de alunos que, como parte dela, integram e enriquecem o trabalho educativo. Esta aceitação pressupõe, por parte dos professores, uma análise e reflexão sobre o seu grupo de alunos, aceitando que cada um tem os seus próprios interesses, capacidades e necessidades.

Por conseguinte, é necessário proceder à adopção e utilização de estratégias efectivas que assegurem a diversidade da aula. Estratégias como: modificações dos tempos nas aprendizagens, adaptando-os aos ritmos dos alunos; adequação de metodologias às diferenças individuais dos alunos; *adaptações curriculares* para os alunos com necessidades específicas de apoio educativo pouco significativo; *adaptações significativas*, avaliação psicopedagógica e elaboração da adaptação curricular, coordenada pelo professor, especialistas e professor de apoio e abordagem de temas transversais constituídos por um conjunto de conteúdos de relevância sociais, como referências a problemáticas da época actual, valores, atitudes, educação ambiental, entre outros.

Assim pensada e estruturada, a unidade didáctica, pensamos nós, vai de encontro à grande e pertinente preocupação que é fazer da escola um lugar onde “É (...) importante que (a escola) providencie um ambiente em que os alunos se sintam como parte integrante dessa instituição.” como reporta o relatório português – estudos de PISA 2000 (2001)⁵⁸.

⁵⁸ Consultado em <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/32/10/33685403.pdf>.

CAPÍTULO II
PROCESSOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DA LEITURA E
DA ESCRITA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2. A CRIANÇA, A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E SEU DESENVOLVIMENTO

“Os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo”
Ludwig Wittgenstein, filósofo austríaco (1889-1951)

A linguagem como capacidade de expressão do ser humano é natural, pois “os humanos nascem com uma aparelhagem física, anatômica, nervosa e cerebral que lhes permite expressarem-se pela palavra”⁵⁹. Instrumento, por excelência, de comunicação, a linguagem é uma característica eminentemente da espécie humana “a única espécie biológica programada geneticamente para adquirir os sistemas altamente complexos, estruturados e específicos que são as línguas naturais”⁶⁰. Assim como o Homem, os demais animais possuem voz, mas não a palavra, responsável por exprimir e necessária para comunicar. Para expressar melhor o poder da linguagem, Marilena Chauí diz, interpretando as palavras de Jean J. Rosseau, “A palavra distingue os homens e os animais; a linguagem distingue as nações entre si. Não se sabe de onde é um homem antes, que ele tenha falado”⁶¹. Toda a actividade humana é mediada pela linguagem. Sabemos que existe um padrão universal para a aquisição da linguagem, ou seja, os fonemas, sílabas e a prosódia (pronúncia das palavras) parecem surgir na mesma sequência e na mesma idade em todas as línguas já estudadas. Porém, esse desenvolvimento torna-se paulatinamente mais específico, adquirindo as características da língua própria de cada criança⁶². O desenvolvimento da linguagem inicia-se precocemente, e mesmo no período pré-natal, a criança é capaz de reconhecer vozes e sons da fala. E, “tal como as aves têm asas, o homem tem linguagem. As asas dão à ave a aptidão específica para voar”⁶³, a linguagem, acrescentamos nós, emerge e adquire as características peculiares de cada um, sendo compartilhada por todos os membros do grupo e da espécie. A linguagem é “uma forma de prática social elementar para a vida humana, servindo de veículo para produzir e reproduzir ideias que estão imbricadas no senso comum”⁶⁴.

⁵⁹ Marilena Chauí, *Convite à Filosofia*, 12ª edição, 4ª impressão, São Paulo, Ática, 2001, p. 140.

⁶⁰ Inês Sim-Sim et alii, *A Língua Materna na Educação Básica*, Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, 1997, p. 15.

⁶¹ Marilena Chauí, *Convite à Filosofia*, 12ª edição, 4ª impressão, São Paulo, Ática, 2001, p. 136.

⁶² E Borg, A. Risber, Mcallister et alii, “Language Development in Hearing – Impaired Children” – Establishment of reference material for a “*Language Test for Hearing – Impaired Children*”, LATHIC, International Journal of Pediatric Otolaryngology, Orebro University Hospital, Sweden, 2002, pp. 15-26.

⁶³ Citado por Inês Sim-Sim, *Desenvolvimento da Linguagem*, Universidade Aberta, 1998, p. 47 de G. Lewes, *The Study of Psychology*, Cambridge, Riverside Press, 1879.

⁶⁴ Paulo Osório e Rosa Marina Meyer (Coord.), “A Teoria Linguística da Análise Crítica do Discurso e o Manual Didático de PLE. In: *Ensino e Aprendizagem do Português para Falantes de Outras Línguas*,

A Psicolinguística é o ramo da Linguística que tem como um dos seus objectos de estudo, o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Segundo Renzo Titone, a Psicolinguística “étudie surtout les caractéristiques dynamiques et les composantes typiques du comportement verbal (...) et les manifestations linguistiques du sujet locuteur-auditeur”⁶⁵. Eis as principais questões que se fazem, no campo dos estudos psicolinguísticos, acerca de como as crianças adquirem a linguagem: (i) como aprendem as crianças tão rápidas a língua materna? (ii) será que a criança nasce com uma pré-disposição ou ela é adquirida? (iii) existe um período crítico para a sua aquisição? (iv) existe diferença entre o processo de aquisição da linguagem de uma criança normal e uma criança com algum tipo de desvio? (v) a fonologia das primeiras palavras é adquirida antes da morfologia e sintaxe ou vice-versa?

Vejamos, a este propósito, uma breve visão das correntes teóricas sobre a criança, a aquisição da linguagem e o seu desenvolvimento.

1 - Teoria de aquisição segundo a proposta empirista

Para o pensamento empirista, a mente não era considerada fundamental para justificar o processo de aquisição, importando somente o conhecimento humano. Este era produzido a partir das suas experiências com o mundo através de estímulos e respostas. Nessa perspectiva, nasce a teoria Behaviorista. Para entendermos qual a contribuição das teses behavioristas, nos estudos da aquisição e desenvolvimento da linguagem, precisamos *a priori*, destacar os conceitos de *Estímulo* (S) e *Resposta* (R) - a criança desenvolve o seu conhecimento linguístico através de *Estímulo-Resposta* (S-R)⁶⁶.

A teoria behaviorista parte do pressuposto que a criança nada traz consigo e que todas as aprendizagens são adquiridas através de experiências com o meio ambiente num processo de integração com o outro. A criança só desenvolve os seus conhecimentos linguísticos por meio de Estímulo-Resposta, imitação e reforço. Burrhus F. Skinner (1904-1990) fundamenta a sua teoria com base nos reforços que a criança sofre (esforços positivos ou negativos) que na ideia de Campos “um reforço positivo consiste em adicionar alguma coisa – alimento, água ou um *sorriso do professor* – ao ambiente do organismo. Um reforço negativo consiste em retirar alguma coisa – um som alto, um choque eléctrico, ou *uma carranca do professor* – da

Português Língua Segunda e Língua Estrangeira – da(s) Teoria(s) às Prática(s), Lisboa, Lidel - Edições Técnicas, 2008, p. 85.

⁶⁵ Renzo Titone, *Psicolinguistique Appliquée*, Ed. Payot, Paris, 1979, p. 33.

⁶⁶ “S – R” – abreviatura dos termos latinos “*Stimulus - Responsio*”.

situação”⁶⁷. De acordo, com esses reforços, a criança manteria ou eliminaria algum tipo de comportamento relativo a um referente, ajudando-a a construir, a desenvolver e a aprender uma determinada linguagem. Numa visão geral, a aquisição da linguagem não é inata, mas empírica.

Segundo Alessandra Del Ré, para os Behavioristas “a criança é uma “tábua rasa”, (...) ela só desenvolve seu conhecimento linguístico por meio de Estímulo-Resposta (S-R), imitação e reforço”⁶⁸. A criança aprende a falar pelo simples facto de conseguir memorizar as palavras ou frases da língua, sendo reforçada positivamente quando necessário fosse para aprender um novo comportamento linguístico. Neste contexto, a perspectiva empirista coloca a linguagem apenas como uma convenção social, onde a criança não faz parte activa desse processo, adquire e desenvolve através das respostas condicionadas ou da aprendizagem por memorização. Assim, o adulto desempenha um papel preponderante para tornar a criança um falante competente, como explica Diana Kaufman, em que “os comportamentalistas enfatizam o papel da pessoa que cuida das crianças em modelar as formas adultas correctas e em, selectivamente, reforçar (punir e recompensar) as produções imitativas da criança. Através desse processo, a criança, por fim, torna-se um comunicador maduro”⁶⁹.

2 - Teoria de aquisição segundo a proposta racionalista

Ao invés da teoria empirista, a tese racionalista atribui à mente a responsabilidade pela aquisição da linguagem. Pressupõem que todo o ser humano nasce com uma capacidade inata, uma bagagem hereditária que subjaz o processo de aquisição. Noam Chomsky lançou o inatismo - o cérebro pode ser “programado” para aprender a linguagem. Como explicar de que maneira a criança pode memorizar ou repetir aquilo que nunca ouviu e contar com “as migalhas” da fala ouvidas?

No processo de aquisição da linguagem, a criança não é totalmente passiva, podendo construir e reconstruir dentro do seu universo linguístico, isto é, “o que está lá” brota e adapta-se às diversas línguas e dialectos do mundo, aos quais a criança é exposta, independentemente do reforço, estímulo, condicionamento, treino, imitação ou história de

⁶⁷ D. M. Campos, *A Psicologia da Aprendizagem*, 34ª edição, Petrópolis, Vozes, 2005, p. 193. O itálico é da nossa autoria.

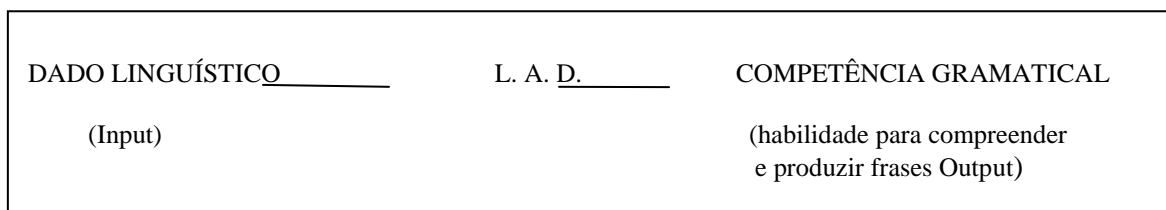
⁶⁸ Alessandra Del Ré, *Aquisição da Linguagem: uma Abordagem Psicolinguística*, São Paulo, Contexto, 2006, p. 18.

⁶⁹ Diana Kaufman, “A Natureza da Linguagem e a sua Aquisição”. In: Adele Geber, *Problemas de Aprendizagem relacionados à Linguagem: sua Natureza e Tratamento*, tradução de Sandra Costa, Porto Alegre, Artes médicas, 1996, p. 58.

vida. A possibilidade da memorização, da imitação e dos estímulos não fica totalmente excluída, fazem parte desse aparato linguístico. Chomsky propõe-nos uma metáfora para compararmos o processo inatista de aquisição da linguagem, chamada metáfora da fechadura, explicada por Alessandra Del Ré “cada criança nasceria com uma fechadura, pronta para receber uma chave; cada chave acionaria a aquisição de uma língua diferente, daí todas nascerem com a mesma capacidade e poderem adquirir as mais diferentes línguas”⁷⁰.

Os inatistas, ao observarem crianças de aproximadamente três/quatro anos a viver num meio em que todos falam uma determinada língua, viram que as mesmas eram capazes de produzir sons dessa mesma língua com rapidez e precisão. Esses estudiosos concluíram que a partir daquela idade, a criança já está com a sua “gramática” quase completa. Ao contrário dos Behavioristas, esta aquisição não se dá por repetição, dá-se por outro meio: a pré-disposição em adquirir uma língua é transmitida geneticamente (gramática nativa). A criança já nasceria com uma determinada competência em adquiri-la. No entanto, esse conhecimento só é activado e estimulado através do contacto com outras pessoas que falem a mesma língua e na qual a criança está exposta. Deste contacto intenso, as frases recebidas pela criança são trabalhadas gerando a gramática da sua língua, através de um Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL). Chomsky usa o conceito de Gramática Universal (GU), baseado na intuição do falante, para explicar a organização das línguas nos seus aspectos em comum “de acordo com essa proposta, a criança tem uma Gramática Universal (GU) inata que contem as regras de todas as línguas, e cabe a ela, a criança, seleccionar as regras que estão activas na língua em que está adquirindo”⁷¹.

Podemos representar a teoria de Chomsky no seguinte diagrama:⁷²



⁷⁰ Alessandra Del Ré, *Aquisição da Linguagem: uma Abordagem Psicolinguística*, São Paulo, Contexto, 2006, p. 20.

⁷¹ Raquel Santos, “A Aquisição da Linguagem” In: Fiorin, José Luís (org.), *Introdução à Linguística: I – Objectos Teóricos*, São Paulo, Contexto, 2002, pp. 11-24.

⁷² Referimo-nos ao Modelo Inatista em que os linguistas defendem que as crianças têm um Dispositivo de Aprendizagem da Linguagem (Language Acquisition Device = L. A. D.) já pré-programado para aprender a linguagem.

Assim, o L. A. D. processa o Input linguístico para a criança, a linguagem que ela ouve ao seu redor e constrói uma teoria das regras de gramática desse input linguístico, possibilitando-lhe que compreenda as frases que ouve e que crie frases novas.

Não podemos descartar, todavia, as contribuições do Behaviorismo; não obstante, a teoria inatista deixa de lado o papel do conhecimento na aprendizagem da língua da criança, cabendo a outras teorias esse estudo, como as teorias cognitivistas e interacionistas. Estas teorias, ambas construtivistas, convergem e divergem entre si – as duas partem do mesmo pressuposto que as crianças constroem a linguagem, porém, diferem de como contraem essa linguagem.

Enquanto o cognitivismo, representado por Piaget, propõe que a criança constrói o seu conhecimento através da experiência com o mundo físico e que esse conhecimento, se desenvolve pela construção de estágios sequenciais, estruturados e sucessivos, o interacionismo de Vygotsky baseia-se nas trocas comunicativas entre a criança e o adulto: o desenvolvimento da linguagem e o pensamento têm origem social através dessa interação.

A visão cognitivista-construtivista (Piaget) entende a aquisição da linguagem como dependente do desenvolvimento da inteligência da criança. Sob esse ponto de vista, a linguagem surge quando a criança desenvolve a função simbólica. Podemos afirmar que Piaget e Vygotsky estavam mais interessados em explicar a relação linguagem e pensamento do que a aquisição da mesma. Como vimos, as suas teorias procuram explicar as questões referentes ao processo de conhecimento adquirido na aprendizagem da língua e cognição humana.

Entendemos que não existe uma concepção mais ou menos favorável para os estudos da aquisição e desenvolvimento da linguagem, cada uma deu ou deram o seu importante contributo e submeteram favoráveis conceptualizações inerentes ao estudo do mundo linguístico infantil. O desenvolvimento e a aquisição da linguagem compreendem um processo de interação e integração que se dá por etapas, cada qual caracterizado pelo surgimento de novas capacidades e aquisições fonéticas, sintáticas e semânticas. Noam Chomsky referia que “a aquisição da língua se parece muito com o crescimento dos órgãos em geral; é algo que acontece com a criança e não algo que a criança faz.”⁷³. A linguagem é considerada a primeira forma de sociabilização da criança, “a fase em que o bebé desenvolve

⁷³ Noam Chomsky, *Linguagem e Mente*, Brasília, Editora da Universidade B, 1998, p. 23.

anatômica, neurofisiológica, cognitiva e socialmente, produz formas linguísticas próprias, não convencionais para o grupo linguístico a que pertence”⁷⁴.

Muito antes de começar a falar, a criança já produz linguagem ao usar o olhar, a expressão facial e o gesto para comunicar com os outros. No desenvolvimento da linguagem podem ser reconhecidas duas fases distintas: pré-linguística, em que são vocalizados apenas fonemas (sem palavras) e que persiste até aos 11/12 meses e, logo a seguir, a fase linguística, quando a criança começa a falar palavras isoladas com compreensão.

Na fase pré-linguística, a criança usa o choro para comunicar. Além do choro, a criança começa a produzir o arrulho que é a emissão de um som gutural. Balbucio, lalação, ecolália, os primeiros sons vocálicos, indiferenciados mais ou menos nitidamente articulados, ocorrem por volta dos 6/10 meses e caracterizam-se pela produção e repetição de sons de consoantes e vogais e o desdobramento de sílabas, como “ma-ma ma-ma”. Este é o primeiro passo para a linguagem explícita. Convém, no entanto, deixar clara a importância da estimulação externa para o desenvolvimento da linguagem.

A fala linguística inicia-se, geralmente, no final dos 2 anos, quando a criança pronuncia a mesma combinação de sons e diz uma palavra, atribuindo a ela o valor de frase. Por exemplo diz “ua”, expressando um pensamento completo: *eu quero ir para a rua*. A partir daqui, acontece uma “explosão” de nomes e o vocabulário cresce muito. Entre os 2 e 3 anos, as crianças começam a adquirir os primeiros fundamentos de sintaxe e, por volta dos 3 anos, dá-se mais um pulo linguístico. De repente, parece que a criança é um falante competente. A criança produz jogos de linguagem. No período dos 4 aos 5 anos, a linguagem não é apenas uma ferramenta de comunicação imediata; a criança pode representar mentalmente os objectos e situações, o que facilita tanto o desenvolvimento da linguagem como o desenvolvimento da capacidade intelectual. Nesta etapa, a criança poderá falar correctamente todos os fonemas da língua materna, embora ainda não domine completamente as regras dos verbos. Aos 6 anos, a criança apresenta uma adequada maturidade neuropsicológica para a aprendizagem e uma linguagem cada vez mais abstracta, demonstrando um maior nível de compreensão de um contexto, e podendo relacioná-los a outros.

Podemos afirmar que a função que a linguagem cumpre, no desenvolvimento do ser humano, é algo insubstituível. Como refere Jerusalinsky,

⁷⁴ J. S. Rebelo, *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*, Porto, Colecção Horizontes da Didáctica, Edições Asa, 1993, p. 25.

“Se bem que a criatura humana nasce com uma disposição na sua aparelhagem orgânica para funcionar no campo da linguagem, ela não nasce com a linguagem pré-estabelecida. Ela nasce sim, tanto com a disposição como também com a necessidade imperiosa de funcionar nesse campo. Não há nada no organismo humano que venha a suprir a função imprescindível que a linguagem cumpre”⁷⁵.

Nesta aquisição da linguagem, como já referimos, é importante o processo comunicativo entre o adulto e a criança, pois “o processo de aquisição da linguagem constrói-se numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução e de interação”⁷⁶, onde a influência educativa deste tem uma enorme importância no desenvolvimento da capacidade da linguagem da criança.

2. 1. ACTIVIDADES COGNITIVAS E PRÉ-REQUISITOS NA INICIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

“A criança aprende a leitura como uma forma de ouvir e a escrita como uma forma de falar”

Taylor, 1983

O processo de aquisição da leitura e da escrita é complexo e não é inato. Com efeito, desde muito cedo que as crianças se questionam e põem hipóteses sobre o que as rodeia como escrito e preconizam concepções precoces acerca da leitura e da escrita. Da “garatuja” à escrita propriamente dita, a criança, em idade pré-escolar, ensaia e formula hipóteses, vencendo

“as etapas de compreensão e expressão da palavra falada, para que na época da sua alfabetização ela possa estar apta a desenvolver os estágios superiores da linguagem, que são respectivamente, a compreensão da palavra impressa - a leitura - e a expressão da palavra impressa - a escrita”⁷⁷.

Até aos 4 anos, as crianças tentam compreender que tipos de objectos são as letras do nosso sistema de representação convencional. Para estas, os sinais gráficos são considerados apenas como “letras” que não substituem nem representam nada a não ser eles mesmos. São objectos como outros tantos que no seu universo possuem um nome. Depois, evolui-se no sentido de encontrar alguma correspondência entre os sinais gráficos e os objectos do mundo,

⁷⁵ A. Jerusalinsky, *Relendo as Identificações Primárias*, Seminários II, São Paulo, USP, Instituto de Psicologia, 2002, p. 9.

⁷⁶ A. L. B. Smolka, *A Criança na Fase Inicial da Escrita: a Alfabetização como Processo Discursivo*, 7ª edição, São Paulo, Cortez, 1996, p. 29.

⁷⁷ Pedro Paulo Poppovic, *Novo Caminho no Ensino*, S. Paulo, Edições Scipione, 1997, pp. 76-77.

o que acontece quando para um certo conjunto de letras se atribui o nome do objecto ou imagem que o acompanha ou representa. Em seguida, as crianças estabelecem uma relação entre os sons e as letras, desenvolvendo a sua consciência fonémica. Nessa fase, não só cada palavra da linguagem oral é formada por fonemas, como pode representar todos os objectos e significados do mundo.

Luria, colaborador de Vygotsky⁷⁸, a partir do seu estudo experimental sobre o desenvolvimento da escrita, pode observar e desenhar o percurso que a criança faz na aquisição da escrita, o que denominou de pré-escrita. Para Luria, a criança percebe que o adulto regista a fala através da escrita e tenta reproduzir a escrita do adulto, decorrente das suas experiências concretas, que nada têm a ver com as palavras proferidas por ela.

Durante vários anos, ouvimos falar em pré-requisitos ou maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita – Baroja et al., 1985; Molina, 1981; Condemarín et al., citado por Leopoldina Viana⁷⁹. A ênfase atribuída a estes pré-requisitos, como determinantes para o acesso à leitura e escrita, tem sido questionada a partir das últimas décadas por inúmeras investigações e estudos conjuntos de várias ciências - linguística, pedagogia e psicologia. A evidência experimental dá-nos conta que os bons e maus leitores não se diferenciam muito quanto ao domínio de competências de cariz perceptivo e motor e que a maior facilidade no acesso à leitura e à escrita deriva, essencialmente, do maior ou menor domínio que as crianças têm da linguagem oral. Rebelo indica que

“a linguagem já adquirida é, pois, o veículo da aprendizagem formal e o suporte do código, que a exprime e a interpreta, ou seja, a escrita e a leitura. Sendo assim, não é de admirar que (...) se considere o desenvolvimento linguístico da criança a condição *sine qua non* da aprendizagem da leitura e da escrita...”⁸⁰.

O modelo clássico assenta principalmente em processos perceptivos visuais ou auditivos complexos – neuro-perceptivo-motor. Dava-se uma grande importância às

⁷⁸ A concepção vygotskyana analisa o processo de aprendizagem considerando que o pensamento verbal é determinado por um processo histórico-cultural sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenómeno histórico na sociedade humana (Vygotsky, 1993, p.44). Sendo o pensamento sujeito às interferências históricas, o processo de aquisição da ortografia, a alfabetização e o uso autónomo da linguagem escrita são resultantes não apenas do processo pedagógico de ensino-aprendizagem propriamente dito, mas das relações subjacentes a isto – Consultado em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Aprendizagem>.

⁷⁹ Fernanda Leopoldina Viana, *Melhor Falar para Melhor Ler, Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*, Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 2001, p. 15.

⁸⁰ J. A. S. Rebelo, *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos dos Ensino Básico*, Rio Tinto, Edições Asa, 1993, p. 64.

estratégias perceptivas em geral e à percepção em particular, não se valorizando o comportamento cognitivo linguístico.

Os defensores do novo modelo, chamado psicolinguístico, assenta na premissa de que a fala precede a leitura e esta a escrita. Segundo Poppovic,

“a fala, a leitura e a escrita não podem ser consideradas como função autónomas e isoladas, mas sim como manifestações de um mesmo sistema, que é o sistema funcional da linguagem. A fala, a leitura e a escrita resultam da harmonia do desenvolvimento e da integração das várias funções que servem de base ao sistema funcional da linguagem desde o início da sua organização”⁸¹.

No curso desta aprendizagem, algumas crianças entram para a escola apresentando domínios diferenciados ao nível da competência linguística básica. Esta diversidade é assumida na elaboração dos programas escolares, onde se afirma que “as crianças com 5-6 anos, entram para a escola, fizeram já, de um modo informal, aquisições linguísticas muito importantes no meio onde vivem e onde intervêm”⁸².

Tendo presente a importância da leitura e da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico e que no acesso a esta aprendizagem se reflecte o domínio da língua da comunidade de pertença da criança, consideramos como objectivo central, promover o desenvolvimento da linguagem e das competências metalinguísticas subjacentes à aprendizagem da leitura e da escrita. Estas bases linguísticas: (i) conhecimento lexical; (ii) rapidez de evocação lexical; (iii) compreensão semântica; (iv) domínio das relações gramaticais e (v) consciência da estrutura segmental da língua só se desenvolvem quando se usa activamente a linguagem.

O uso activo da linguagem é promovido quando, como nos diz Lentin, citado por Leopoldina Viana, falamos à criança, deixamos que ela fale, e a fazemos falar e reflectir sobre a língua que utiliza⁸³. Actividades e tarefas de cariz literário, como o desenvolvimento da memória, discriminação visual e auditiva, sensibilidade aos sons e nomes das letras, reconhecimento global de palavras e coordenação motora são condições relevantes, falando-se assim no conceito de “prontidão de leitura”⁸⁴.

⁸¹ Pedro Paulo Poppovic, *Um Novo Caminho no Ensino*, S. Paulo, Edições Scipione, 1997, p. 76.

⁸² Ministério da Educação, *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, 1990, p. 90.

⁸³ Fernanda Leopoldina Viana, *Melhor Falar para Melhor Ler, Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*, Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 2001, p. 32.

⁸⁴ Fernanda Leopoldina Viana e L. S. Almeida, “As Concepções Precoces sobre a Linguagem Escrita e o posterior Desempenho em Leitura”. In: Ana Paula Soares, Salvador Araújo & Susana Caíres (Org.), *Avaliação*

A generalização do conceito de “literacia emergente” (emergent literacy), vai-se sobrepondo ao de “prontidão para a leitura”⁸⁵. A literacia emergente permite estabelecer uma ponte, um *continuum* entre a pré-leitura/escrita e a leitura/escrita propriamente dita, fundando a construção e favorecendo o desenvolvimento de competências que vão ser essenciais na entrada da escola. De facto, a literacia emergente pressupõe um conjunto de experiências sociais interactivas, com sentido, as quais, permitem à criança adquirir consciência do impresso, adoptar comportamentos de leitor/escritor, formular hipóteses sobre a linguagem escrita e a relação que a mesma estabelece com a linguagem falada⁸⁶.

Estamos, assim, perante um processo desenvolvimental de aquisição de competências da fala, da leitura e da escrita, em idade pré-escolar, que se caracteriza por ser dinâmico, interactivo e contínuo. O desenvolvimento da literacia emergente remete-nos para um conjunto de práticas, de comportamentos e de actividades com materiais de literacia, bem como de experiências e interacções com crianças e adultos, que vão moldar e influenciar as capacidades, os conhecimentos e as atitudes da criança sobre literacia⁸⁷.

Neste quadro, a perspectiva do olhar sobre a criança aponta para o seu papel activo no processo de aprendizagem, tornando-se construtora da linguagem e do conhecimento e passando de receptora passiva da informação a agente activa do seu desenvolvimento.

Mattingly, citado por Fernanda Viana, considera que o conhecimento activo e criador da fonologia, da semântica e da sintaxe apresenta uma evolução espontânea até aos 3 anos e que, a partir dessa idade, estará de certo modo, dependente da estimulação (mais ou menos consciente) do meio em que a criança vive⁸⁸. Quando o interesse e estimulação prosseguem, a criança desenvolve um leque de competências que lhe vão abrir o caminho para um fácil acesso à leitura e escrita; quando o interesse linguístico é fraco ou não é estimulado, o caminho torna-se mais árduo.

Psicológica: Formas e Contextos, Vol. VI, Braga: Apport – Associação de Psicólogos Portugueses, 1999, pp. 338-346.

⁸⁵ Fernanda Leopoldina Viana, *Melhor Falar para Melhor Ler, Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*, Braga, Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 2001, p. 26.

⁸⁶ Commission Scolaire Marie-Victorin, *Hand in Hand: Emergent Literacy from A to Z* (em linha), http://www.meg.gouv.qc.ca/DFGA/disciplines/alphabetization/autres_productions/pdf/41-1003-07 Apdf (Consultado em 08/01/2010).

⁸⁷ J. Gillen e N. Hall, “The Emergence of Early Literacy”. In: N. Hall, J. Larson e J. Marsh (Eds.), *Handbook of Early Children Literacy*, London, SAGE, 2003, pp. 3-12.

⁸⁸ Fernanda Leopoldina Viana, *Melhor Falar para Melhor Ler, Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*, Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 2001, p. 21.

As novas concepções acerca da aprendizagem da leitura e da escrita, de acordo com Teale e Sulzby, citadas por Leopoldina Viana, assentam em seis premissas: (i) o desenvolvimento da competência literária começa bem antes da instrução formal; (ii) ouvir, falar, ler e escrever desenvolvem-se de uma forma concorrente e interrelacionada; (iii) a competência literária desenvolve-se no quotidiano, para dar resposta a questões do dia-a-dia; (iv) as crianças desenvolvem um trabalho cognitivo crítico no desenvolvimento desta competência, desde o nascimento até aos 6 anos de idade; (v) as crianças aprendem a língua escrita, interagindo socialmente com os adultos em situação de leitura e escrita; (vi) embora a construção da literacia possa ser descrita em termos de estádios, as crianças podem atravessar estes estádios de várias maneiras e em diferentes idades⁸⁹.

Para além do desenvolvimento psico-motor e cognitivo, a aprendizagem da leitura implica, também, o desenvolvimento de aptidões linguísticas e metalinguísticas relevantes. Segundo Guisado e colaboradores, citado por Leopoldina Viana, um melhor acesso à leitura será facilitado com: (i) o desenvolvimento da linguagem oral, tanto a nível da expressão como da compreensão; (ii) a aquisição de uma consciência da relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita; (iii) e o desenvolvimento de competências de análise sobre as unidades da fala, ou seja, as palavras, sílabas e sons⁹⁰.

Os estudos em psicolinguística apontam o seguinte: é necessário que a criança descubra a funcionalidade da leitura, assim como, perceba quais são as propriedades da linguagem oral representadas na escrita; quais as regras que orientam a passagem das unidades da linguagem oral aos signos escritos e que tome consciência de que a cada unidade sonora corresponde um grafema. No sentido de facilitar o acesso da criança à leitura é importante proporcionar, de forma lúdica e sistemática, contacto com material impresso e desenvolver actividades que impliquem uma construção das suas cognições sobre a linguagem oral. As actividades metalinguísticas vão permitir às crianças reflectirem sobre a linguagem oral e apropriar-se da linguagem escrita. Rebelo indica que “a investigação tem mostrado que o sucesso de quem aprende, sejam crianças ou adultos, se relaciona com o seu grau de consciência da estrutura subjacente às palavras”⁹¹. Podemos, então, referir que as crianças pequenas com uma consciência linguística desenvolvida revelam maior aptidão para aprender

⁸⁹ Fernanda Leopoldina Viana, *Melhor Falar para Melhor Ler, Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*, Braga, Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 2001, p. 32.

⁹⁰ Idem, *ibidem*, p. 32.

⁹¹ J. A. S. Rebelo, *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*, Rio Tinto, Edições Asa, 1993, p. 167.

a ler com sucesso. Isto porque nas línguas fonéticas a aprendizagem da leitura e da escrita se relacionam, directamente, com a fonologia, já que a cada sinal gráfico corresponde um fonema e vice-versa. Possuir consciência linguística ou metalinguagem é, segundo Rebelo, “saber explicitamente como se encontra estruturada a linguagem falada, dando-se conta que as palavras são constituídas por vários sons, com individualidade própria, mas que, diversamente, agrupados, permitem a formação de diferentes vocábulos”⁹².

Tunmer & Rohl consideram existir quatro categorias de competências linguísticas: consciência fonológica, consciência sintáctica, consciência pragmática e consciência da palavra⁹³.

Poderemos afirmar que os estágios iniciais da consciência fonológica contribuem, de forma inequívoca, para o desenvolvimento dos estádios iniciais do processo de leitura e escrita e estes, segundo Bertelson et alii, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica mais complexa. Enquanto a consciência de alguns segmentos sonoros (supra-fonêmicos) parecem desenvolver-se espontaneamente, a consciência fonêmica parece exigir experiências específicas em actividades que possibilitem a identificação da correspondência entre os elementos fonêmicos da fala e os elementos grafêmicos da escrita⁹⁴.

A este respeito, Torgesen indica que a causa mais comum das dificuldades da leitura está associada à fraca habilidade de processar as características fonológicas de uma linguagem⁹⁵. Também, de acordo com Capovilla & Capovilla, citado por Rebelo, as habilidades do processamento fonológico, tais como a consciência fonológica e a codificação fonológica, têm-se revelado como essenciais na aquisição da leitura e fundamentam a importância das capacidades de análise explícita das unidades da fala para a aquisição da leitura num código alfabético⁹⁶. Acrescentemos, também, a posição de Morais, quando afirma que as dificuldades de leitura devem-se a um défice fonológico, onde não existe facilidade em

⁹² Idem, *ibidem*, p. 167.

⁹³ W. Tunmer e M. Rohl, “Phonological Awareness and Reading Acquisition”. In: D. Sawyer e B. Fox (Eds.), *Phonological Awareness in Reading: The Evolution of Current Perspectives*. New York, Springer, Verlag, 1991, pp. 1-30.

⁹⁴ P. Bertelson, J. Morais et alii, *Phonetic Analysis Capacity and Learning to Read*, Nature, nº 3, The Mit Press, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 2001, pp. 73-74.

⁹⁵ J. K. Torgesen, *Catch Them, Before They Fall Identification and Assessment to Prevent Reading Failure in Young Children*, 1998, disponível em <http://www.Idonline-org>. (consultado em 09/01/2010).

³⁷ J. A. S. Rebelo, *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*, Rio Tinto, Edições Asa, 1993, p.167.

⁹⁶ Idem, *ibidem*, p. 167.

segmentar a cadeia falada em unidades de sons mais pequenas como os fonemas⁹⁷. Conforme sugere Liberman et al, os fonemas dizem respeito a unidades abstractas pois não são produzidos na fala um a um, mas sim articulados com outros sons que estão próximos e que os influenciam⁹⁸.

Um estudo elaborado por Cardoso Martins, referido por Santos, veio confirmar a relação entre a consciência fonológica e a aquisição da leitura, uma vez que a investigação demonstrou que as variações nos níveis de consciência fonológica correlacionam-se com as variações nos níveis de desempenho na leitura e da escrita⁹⁹. Segundo Santos, parece indiscutível a importante função que a consciência fonológica exerce sobre a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ainda a respeito da consciência fonológica, Barbeiro refere que o papel desta e, especificamente da consciência da unidade fonema na aprendizagem da leitura e da escrita de um sistema alfabético, é observado como relevante quando, a criança necessita de encontrar uma forma que lhe “permita ultrapassar as limitações de uma estratégia de reconhecimento global da palavra (ou de unidades maiores) perante o aumento do vocabulário envolvido na leitura”¹⁰⁰. No entanto, como refere Barbeiro, o fonema “é uma unidade abstracta, que apresenta características específicas que dificultam no seu processo de consciencialização”¹⁰¹.

Sob esta perspectiva, a quantidade e a qualidade de interacções verbais e os materiais que as suportam pressupõem que a criança já tenha desenvolvido, a construção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura e da escrita.

É ainda de fazer referência à actividade da leitura. Aprende-se a ler, ouvindo ler e lendo. Não chega ler para a criança, é preciso ler com a criança, utilizando vocabulário, sintaxe e materiais motivantes e desafiadores. De acordo com Spodek & Saracho, a leitura de relatos ou recontos levam a criança a compreender o valor da comunicação escrita e permitem “observar o processo do ditado (a criança dita e a educadora escreve) e reler as histórias dá às crianças a compreensão do que são a leitura e a escrita e as razões da importância de aprender

⁹⁷ José Morais, *A arte de ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*, Lisboa, Edições Cosmos, 1997, OECD (2003), *Learning of Tomorrow's World. First Results from PISA 2003* (em linha), disponível em <http://www.pisa.oecd.org/data/oecd/1/60/34002216.pdf> (consultado em 10/01/2010).

⁹⁸ A. M. Liberman et alii, *Perception of Speech Code*, Psychological Review, nº 74, November, American Psychological Association, St. Louis, Missouri, 1967, pp. 437-461.

⁹⁹ A. A. Santos, “A Influência da Consciência Fonológica na Aquisição da Leitura e Escrita”. In: Fermino Fernandes Sisto et alii (Org.), *Atuação Psicopedagógica*, Petrópolis, Editora Vozes, 2000, pp. 213-247.

¹⁰⁰ L. F. Barbeiro, *Os Alunos e a Expressão Escrita – Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian – Serviço de Educação, 1999, p. 52.

¹⁰¹ Idem, *ibidem*, p.52.

estas habilidades”¹⁰². O educador, ao registrar, verbalizando é, para muitas crianças, apenas o que necessitam para construir a noção de palavra, para entenderem as palavras como unidades linguísticas, competências fundamentais para aprender a correspondência entre a fala e o som, e para um “insight” inicial de como funciona a escrita.

Emília Ferreiro esboça o desenvolvimento das competências da leitura e da escrita baseada em produções escritas da criança cujos comentários, intenções e interpretações são analisados e integrados na respectiva produção. De facto, a criança, em idade pré-escolar inclui frequentemente nos seus desenhos, marcas de linguagem escrita, que se destacam da representação dos objectos propriamente ditos.

Sob o ponto de vista desenvolvimental, Ferreiro distingue três níveis. Num primeiro nível, as explorações activas das crianças conduzem-nas a isolar os critérios de diferenciação entre o desenho e a escrita. Conclui, por conseguinte, “não é o tipo de linha que nos permite distinguir entre um desenho e uma coisa escrita”¹⁰³. Desde muito cedo descobrem também que “as formas das letras nada têm a ver com a forma do objecto ao qual as letras se referem” e que “elas são organizadas de maneira linear”¹⁰⁴. Cedo, as crianças começam, a desenhar letras para escrever o seu nome, a reconhecer “marcas de escrita como sendo objectos substitutos”¹⁰⁵. É vulgar vermos as crianças no Jardim de Infância a escreverem o seu nome, ou algumas letras que o constituem, em substituição dos símbolos com que marcavam os seus objectos ou os seus trabalhos. Como as letras substituem os nomes dos objectos, a criança descobre “como as letras são organizadas para representar correctamente os nomes” começando a procurar “as condições sob as quais um escrito será uma boa representação do objecto”¹⁰⁶. Num segundo nível, as crianças fundamentam as suas representações e levantam hipóteses. Se a criança crescer num ambiente em que a actividade de leitura/escrita é intensa, irá levantar e testar hipóteses acerca do impresso. Uma hipótese, amplamente levantada, é a de que o número de letras corresponde ao tamanho do objecto. Por outro lado, o conhecimento, por parte da criança, de um maior ou menor número de letras, leva ao uso de letras diferentes para palavras diferentes, jogo este que Ferreiro considera como “uma das

¹⁰² B. Spodek e O. N. Saracho, *Right from the Start: Teaching Children Ages Three to Eight*, Massachusetts, Paramount Publishing, 1994, p. 309.

¹⁰³ Emília Ferreiro, “Desenvolvimento da Alfabetização: Psicogénese”. In: Y. M. Goodman (Org.), *Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita: Perspectivas Piagetianas*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1995, p. 25.

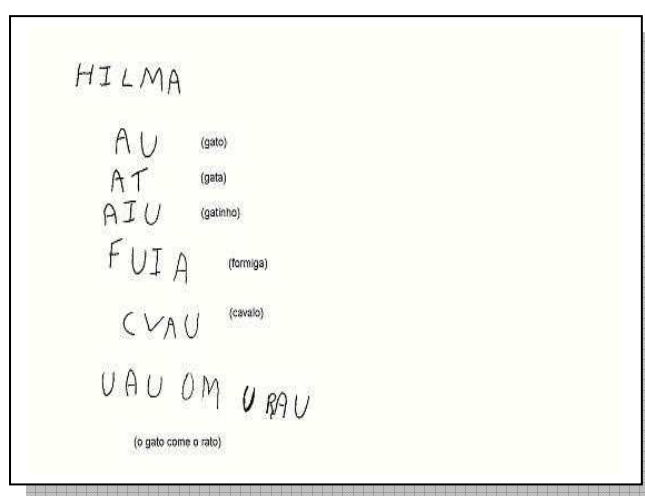
¹⁰⁴ Idem, *ibidem*, p. 25.

¹⁰⁵ Idem, *ibidem*, p. 25.

¹⁰⁶ Idem, *ibidem*, p. 26.

mais notáveis das soluções descobertas pelas crianças”¹⁰⁷. Estes esforços desenvolvidos pelas crianças, antecedem, no entanto “qualquer conhecimento da relação entre o padrão sonoro da palavra e a sua representação escrita”¹⁰⁸. A mesma autora considera que o terceiro nível “corresponde à “fonetização” da representação escrita”¹⁰⁹. O acesso à fonetização depende em larga medida do que o meio proporciona à criança. Como exemplo, o nome da criança, várias vezes escrito e repetido, dá oportunidade para procurar alguma lógica na escolha das letras.

O contacto com material impresso, o ver ler, o ver escrever desafiam a criança a procurar entender o que é a escrita, para que serve e como funciona. Detenhamo-nos um pouco na análise do seguinte modelo, um exemplo de “escrita inventada” por uma criança¹¹⁰.



Esta criança já se deu conta que as palavras são compostas por bocados, e quando lhe pedimos para escrever uma palavra coloca uma letra ou uma pseudo-letra por cada bocadinho (sílabas) que identifica na palavra oral. Como nos diz Marilyn Adams é importante apoiar a criança a examinar o impresso “iniciando e incentivando as discussões sobre o significado das palavras”¹¹¹. Podemos verificar que a criança já fez um trabalho de análise sobre a língua oral e escrita. A escrita transcreve o oral e, na tentativa de entender como funciona a língua escrita, levantou hipóteses, neste caso, uma hipótese silábica: a cada sílaba identificada na palavra oral faz corresponder uma letra ou pseudo-letra na palavra escrita.

¹⁰⁷ Idem, *ibidem*, p. 26.

¹⁰⁸ Idem, *ibidem*, p. 29.

¹⁰⁹ Idem, *ibidem*, p. 29.

¹¹⁰ Casa do Professor, *Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa*, Braga, Edições Casa do Professor, 2007, p. 43.

¹¹¹ Marilyn Jager Adams, *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*, Massachusetts, The Mit Press, 1994, p. 338.

Neste quadro conceptual, a descoberta da funcionalidade da escrita permite ancorar e promover aquisições de conhecimentos, capacidades e atitudes para a mestria da leitura e da escrita.

2. 2. CONTEXTOS, ESTRATÉGIAS E ACTIVIDADES POTENCIADORAS DA LEITURA E DA ESCRITA

“Escrever é fácil: comece com uma letra maiúscula e termine com um ponto final. No meio coloque as ideias.”

Pablo Neruda 1904-1973

O *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* considera, no capítulo das competências gerais, que “o aluno deverá ser capaz de usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o próprio pensamento”¹¹². O mesmo documento, no que se refere às competências específicas, assume como meta “ser um leitor fluente e crítico” o que implica aprender mecanismos de extracção de textos escritos. Esta aprendizagem, envolve a capacidade de decifrar cadeias grafemáticas de forma automática, para localizar informação nos textos que lê e para apreender o seu significado global. Implica ainda o conhecimento de estratégias básicas para decifração automática e para a extracção da informação¹¹³, bem como o uso multifuncional da escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos e possuir uma metodologia de análise e mobilizar estratégias de interpretação e correcção¹¹⁴.

Por sua vez, ao carácter complexo que estas competências envolvem, acrescentamos o facto da leitura e da escrita enquanto ferramentas de aprendizagem, no contexto escolar estarem ao serviço do ensino e constituírem, “hoje mais do que nunca, um factor indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos, e a par da leitura e da oralidade, condiciona o êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares”¹¹⁵. Para além de destacar a complexidade da escrita, realça-se a transversalidade em termos curriculares e “acrescenta-se o facto de a escrita, como actividade transversal ao currículo, desempenhar também uma função relevante na activação de processos cognitivos,

¹¹² Ministério da Educação, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, Lisboa, 2001, p. 15.

¹¹³ Idem, *ibidem*, p. 17.

¹¹⁴ Idem, *ibidem*, p. 31.

¹¹⁵ Ministério da Educação, *Programa de Língua Portuguesa, 10º, 11º e 12º anos*, Lisboa, 2003, p. 20.

facilitando toda a aprendizagem”¹¹⁶. Podemos dizer que a leitura e a escrita funcionam como uma mola propulsora para todas as aprendizagens escolares.

Encarando a realidade, as mudanças e as necessidades sociais, como factores importantes na determinação das competências desejáveis a desenvolver nos membros da sociedade actual, a leitura e a escrita, têm sofrido alterações e reformulações inerentes à sua função, constituindo assim, um mecanismo valioso na concretização de formas diversas de comunicação de saberes. Enquanto no passado o ensino se centrava em conteúdos clássicos de **R**eading, **wR**iting and **aR**ithmetics (os chamados três Rs) “ ler, escrever e contar eram tanto aquisições essenciais como instrumentos de acção”¹¹⁷ como refere Viana e Teixeira, hoje “a situação é diferente e estas aquisições têm que ser perspectivadas como meio de formação geral de cada indivíduo”¹¹⁸.

Ao chegar à escola, a criança, inevitavelmente, traz consigo experiências linguísticas, dadas as diferenças na qualidade e na quantidade de situações particulares de uso da língua, nas quais participou. Estas experiências prévias, no meio familiar ou no ensino pré-escolar, em contextos diferenciados de contacto com a linguagem escrita contribuem de forma significativa para o êxito escolar, principalmente para a aprendizagem da língua e, conseqüentemente, da leitura e da escrita.

A escola constitui, formalmente, como demonstraram Ferreiro e Teberosky, “o lugar, onde (...) as crianças irão confrontar diferentes pontos de vista e construir seus conhecimentos. Cabe à escola possibilitar à criança vivenciar situações que irão favorecer conflitos-cognitivos e soltos conceituais em direcção à apropriação da leitura/escrita”¹¹⁹. Também Silva, nas suas afirmações refere que muitas crianças chegam à escola num estado de

“relativa confusão cognitiva em relação, quer aos objectivos da leitura, quer às propriedades formais da linguagem escrita. O sucesso da aprendizagem da leitura está condicionado pela evolução infantil deste estado de confusão cognitiva para uma maior classificação dos conceitos funcionais e das características alfabéticas da linguagem escrita”¹²⁰.

¹¹⁶ Idem, *ibidem*, p. 22.

¹¹⁷ Filomena L. Viana e M. Teixeira, *Aprender a Ler. Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*, Porto, Edições Asa, 2002, p. 9.

¹¹⁸ Idem, *ibidem*, p. 9.

¹¹⁹ Emília Ferreiro & Teberosky, *Psicogénese da Língua Escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1985, p. 8.

¹²⁰ A. C. Silva, *Até à Descoberta do Ensino Alfabético*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, p. 85.

Salientemos pois, uma criança que ao ter estado em contacto com a linguagem escrita antes de iniciar a aprendizagem da leitura na escola, adquire uma maior capacidade linguística e cognitiva para aprender a ler relativamente a outra criança que não é confrontada com este tipo de comunicação. Downing acentua mesmo e diz “apesar da crença generalizada de que as crianças iniciam a aprendizagem na escola, é provável que as suas experiências extra-escolares exerçam igual ou maior influência neste processo”¹²¹. Podemos assim afirmar que a escola é um contexto especializado onde a maioria dos alunos aprende a ler e a escrever, contudo não é a única influência ou o *locus* da aquisição das competências da língua escrita e falada. Segundo aquele autor, a escola é um entre muitos outros elementos que proporcionam, dentro do meio ambiente de cada indivíduo, aprendizagens da leitura e da escrita pois a família, o meio social, as experiências pré-escolares com material escrito facilitam esta tarefa.

A escola tem a responsabilidade de diversificar as práticas pedagógicas, utilizando técnicas, métodos, estratégias e materiais ajustados às aprendizagens dos alunos. Com efeito, de acordo com os fundamentos da Linguística e da Pedagogia, todas as acções pedagógicas da leitura e da escrita devem ser repensadas em função da concepção do homem e da sua natureza, dinâmica e contínua, em constante construção.

A aprendizagem da leitura e da escrita é, tradicionalmente, considerada como um processo psicológico (percepção de símbolos gráficos), mas também como um processo linguístico (conhecimento das probabilidades sequenciais dos textos escritos) e um processo social (contextos social e culturalmente organizados com fins tanto sociais como pessoais). Para iniciar o percurso destas aprendizagens, a criança necessita, como já foi referido, de ter bases linguísticas e competências auditivas, de forma a ser capaz de compreender, comunicar, distinguir palavras e sons entre si, dividir vocábulos em sílabas e sons, juntar sons e palavras e produzir frases. O vocabulário e a fluência verbal constituem áreas importantes do desenvolvimento linguístico, mas também factores psicológicos devem ser tidos em consideração: a inteligência, a memória, a concentração, a motivação, o relacionamento social e o equilíbrio emocional.

No processo de ensino/aprendizagem da escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico, é essencial ter em conta a perspectiva piagetiana, da dimensão cognitiva, e ter bem presente de que “é fundamental estabelecer relações entre linguagem e o pensamento”¹²². Assim, importa

¹²¹ J. Downing, “A Influência da Escola na Aprendizagem na Leitura”. In: Emília Ferreiro & Margarita Palácio, *Os Processos de Leitura e Escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1990, p. 182.

¹²² José Brandão Carvalho, *A Adequação do Texto Escrito à Situação de Comunicação*, Braga, 1998, p. 25 (Tese de Doutoramento).

considerar a aquisição e o desenvolvimento da escrita “como um processo em que a criança desempenha um papel activo, passando a estádios de nível superior por processos de assimilação/acomodação, em interacção com o meio ambiente”¹²³.

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo que envolve vários sistemas e habilidades como: cognitivas, psicolinguísticas, perceptivas, espaço-temporais, grafomotoras e afectivo-emocionais.

A leitura e a escrita são actividades intrínsecas. De acordo com a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo do Ensino Básico, a leitura surge, a par da escrita, enquadrada no domínio da compreensão escrita, encontrando-se os objectivos traçados de forma equitativa para ambas. Na verdade, a enunciação dos objectivos é feita, e para todos os anos de escolaridade, a partir de duas directrizes-chave: “Desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita e desenvolver as competências da escrita e da leitura”¹²⁴. Não há como falar da leitura sem falar de escrita e vice-versa, pois segundo Cagliari “a leitura é uma actividade essencialmente ligada à escrita”¹²⁵ assim como o acto de descodificar um texto requer o entendimento de codificá-lo através de várias linguagens. Nesta perspectiva, Ferreiro diz “escrita entendendo que não falo somente de produção de marcas gráficas por parte das crianças; também falo de interpretação dessas marcas gráficas (...) algo que também supõe conhecimento acerca deste objecto tão complexo – a língua escrita”¹²⁶.

Soares, citando Smith, no seu artigo “Letramento: como definir, como avaliar, como medir” considera os processos de leitura e de escrita “frequentemente vistos como imagens espelhadas uma da outra, como reflexos sob ângulos opostos de um mesmo fenómeno: a comunicação através da língua escrita”¹²⁷. Apesar de cognitivamente relacionadas pela centralidade da necessidade de construir significado, há diferenças fundamentais entre as habilidades e conhecimentos utilizados na leitura e aqueles usados na escrita, “assim como há diferenças consideráveis entre os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e os envolvidos, na aprendizagem da escrita”¹²⁸.

A linguagem escrita advém e é um uso secundário da oralidade. A escrita representa o oral o que implica uma relação estreita entre a oralidade e o domínio da língua escrita.

¹²³ Idem, *ibidem*, p. 25.

¹²⁴ Ministério da Educação, *Organização Curricular e Programas - 1º Ciclo*, Departamento de Educação Básica, 2004, p. 146.

¹²⁵ Luís Carlos Cagliari, *Alfabetização e Linguística*, 8, edições São Paulo, Scipione, 1995, p. 152.

¹²⁶ Emília Ferreiro, *Com Todas as Letras*, tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes, retradução de textos, Sandra Trabucco Valenzuela, São Paulo, Cortez, 1992, p. 79.

¹²⁷ M. Soares, *Letramento: Um Tema em Três Géneros*, BH, MG, Autêntica, 1998, p. 67.

¹²⁸ Idem, *ibidem*, p. 67.

Compreender o domínio da escrita é conhecer um longo processo de desenvolvimento de comportamentos complexos e do simbolismo. A história desenvolvimental da escrita é complexa e não é linear, tendo a sua primeira expressão nos gestos executados pelo lápis no papel que não representam mais do que o registo da acção representada do próprio lápis.

Para aceder ao princípio alfabético, as crianças têm que entender que as letras transcrevem os sons da fala. Também para aceder à língua escrita a criança, para além de discriminar os sons da fala, tem de os identificar claramente, porque a leitura é essencialmente uma descoberta do conjunto de correlações entre escrita e os sons. De acordo com Inês Sim-Sim, a “senha de acesso à linguagem escrita é o conhecimento do princípio da escrita alfabética, em que se assume que a cada unidade mínima de som da fala (fonema) corresponde uma representação gráfica específica, grafema, que pode ser uma letra ou um grupo de letras”¹²⁹. Morais, acerca da leitura e da escrita acrescenta que a leitura envolve a “identificação dos símbolos impressos letras, palavras e o relacionamento destes símbolos com os sons que ela representa. No início do processo a criança tem que diferenciar visualmente cada letra impressa e, perceber que cada símbolo gráfico tem um correspondente sonoro.”¹³⁰. Este processo inicial da leitura, que envolve a discriminação visual dos símbolos impressos e a associação entre palavra impressa e som, é chamado de codificação e é essencial, para que a criança aprenda a ler. No que se refere à escrita, podemos afirmar que, este acto é o inverso à leitura. Se na leitura se estabelece uma relação entre palavra-impressa-som-significado, na escrita a relação estabelecida é entre som-significado-palavra impressa (que é o que se escreve), afirma Morais¹³¹.

A este respeito, Barbeiro refere que o papel da consciência fonológica e, especificamente, da consciência da unidade fonema na aprendizagem da leitura e da escrita de um sistema alfabético, é observado como relevante sobretudo quando, a criança necessita de encontrar uma forma que lhe “permita ultrapassar as limitações de uma estratégia de reconhecimento global da palavra (ou de unidades maiores) perante o vocabulário envolvido na leitura”¹³². O leitor, durante a aprendizagem formal da linguagem escrita, deve ter consciência da correspondência entre as unidades fonológicas que se sucedem no uso oral e na respectiva representação escrita. Silva, citado por Inês Sim-Sim, considera que “a profunda

¹²⁹ Inês Sim-Sim (Coord.), *Ler e Ensinar a Ler*, Porto, Edições Asa, 2006, p. 63.

¹³⁰ António Manuel Pamplona Morais, *Uma abordagem Psicopedagógica*, 7, Edições São Paulo, Edicon, 1996, p. 20.

¹³¹ Idem, *ibidem*, p. 21.

¹³² L. F. Barbeiro, *Os Alunos e a Expressão Escrita: Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação, 1999, p. 52.

relação entre o oral e o escrito faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras desempenhe um papel importante na aquisição da leitura”¹³³.

Segundo Capovilla, “um grande número de estudos tem relatado que a habilidade de estar conscientemente atento aos sons da fala correlaciona-se com o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita”¹³⁴. A importância do processamento fonológico – operações mentais de processamento de informação baseada na estrutura fonológica da linguagem oral, está claramente relacionada às habilidades de leitura e escrita: acesso ao léxico mental, à memória de trabalho fonológica e à consciência fonológica. A expressão acesso ao “léxico mental” refere-se à habilidade de ter acesso fácil à informação fonológica. O conhecimento lexical é importante, porque o conhecimento de uma palavra lida pela criança ajuda a que esta encontre mais rapidamente a forma fonológica dessa palavra. Exemplifiquemos, a criança pode ler “bó-i”, mas “bó-i” não é uma palavra, por isso possuindo a criança a palavra “boi” no seu léxico mental, rapidamente encontra a forma fonológica do que leu, descobrindo que “ó” se lê “ô”. Esta eficiência no acesso ao léxico parece facilitar o uso de informações fonológicas nos processos de descodificação e codificação durante a leitura e a escrita. A memória de trabalho fonológica refere-se tanto ao processamento activo quanto ao armazenamento transitório de informações fonológicas e reflecte mentalmente características fonológicas da linguagem.

A capacidade de reflectir conscientemente sobre a língua oral influencia a aprendizagem da leitura e da escrita. De facto, para se aprender a ler, num dado sistema de escrita, tem de se ser capaz de pensar na fala de uma forma explícita, e de tomar consciência de que é composta por uma sucessão de unidades fonológicas de nível correspondente ao que é representado pelo código escrito. A decifração exige a tradução dos grafemas nos sons correspondentes da fala de uma determinada língua. Aprender a ler não é só reconhecer e nomear letras, mas também aprender a juntar e combiná-las com o objectivo de praticar a recodificação fonética. O conjunto de grafemas apresentado no papel não pode ser apreendido de forma isolada sem estabelecer uma relação semântica e cognitiva. Para estabelecer essa correspondência é necessária uma consciência linguística que envolve mecanismos cognitivos de nível superior que requerem controlo e reflexão linguística.

O desenvolvimento da consciência linguística nos diferentes domínios - consciência fonológica, consciência semântica/lexical, consciência sintáctica e consciência pragmática,

¹³³ Inês Sim-Sim (Coord.), *Ler e Ensinar a Ler*, Porto, Edições Asa, 2006, p. 72.

¹³⁴ Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla, *Problemas de Leitura e Escrita, como Identificar, Prevenir e Remediar numa Abordagem Fónica*, São Paulo, Memnon, 2000, p. 18.

resulta de uma progressão gradual que encaminha a criança para a aprendizagem formal da língua escrita. O domínio de uma língua assenta, sobretudo, no conhecimento lexical e morfo-sintático, pelo que a maior ou menor facilidade em aceder à vertente escrita da língua está correlacionada com as competências adquiridas nesses domínios.

Na mestria de uma língua, as palavras são imprescindíveis, mas o cerne da construção de estruturas compreensíveis – frases assenta na organização e combinação de palavras entre si. Os processos sintáticos integram em si, estratégias de reconhecimento gramatical, como a ordem das palavras, o papel das palavras funcionais (proposições, artigos, conjunções...), o significado das palavras e os sinais de pontuação. O módulo sintático é um aspecto fundamental para que se consiga uma leitura eficiente, perante um texto que implica um jogo de predições, relativamente ao que vai ser lido.

Assim, o conhecimento sintático, na medida em que facilita um melhor uso dos caminhos sintático-semânticos, também auxilia o reconhecimento das palavras, e essencialmente, a compreensão dos textos. De referir que o conhecimento sintático desenvolve-se, sobretudo, através do contacto com o impresso, havendo aí uma maior diversidade e complexidade de construções que, geralmente, não são utilizadas no discurso oral. Smith indica que a aprendizagem da leitura em particular

“no implica ninguna habilidad específica de aprendizaje. Los niños poseen innegables habilidades y experiencia previa como aprendices, pero a lo cual puede suceder la enseñanza de la lectura (...). Es preciso conferir un sentido pleno y una utilidad al lenguaje escrito al que se enfrenta el niño en su intento de aprender a leer”¹³⁵.

O mesmo autor refere que, para aprender a ler, a criança tem de perceber que a linguagem escrita tem como função transmitir o que é comunicado oralmente e que as palavras impressas transcrevem realidades com sentido. Ou seja, é necessário estabelecer uma relação entre a expressão oral e o material escrito e confrontar a criança com palavras com sentido e significado real e conhecido¹³⁶. A criança aprende palavras emparelhando uma sequência fónica específica com um significado preciso. O significado da palavra só ganha existência na mente da criança falante. Sendo a palavra, um símbolo que representa a realidade, e como tal, simbólica, a relação entre a palavra e a realidade a que se refere, é um conceito ou é apenas uma entidade desse conceito. O conceito é assim entendido como uma forma de categorizar itens que partilham propriedades comuns. A organização de conceitos é executada pela

¹³⁵ Frank Smith, *Para Darle Sentido a la Lectura*, Madrid, Gráficas, Rograr, 1990, p. 28.

¹³⁶ Idem, *ibidem*, p. 28.

relação de inclusão, de uma forma hierárquica. A palavra é um signo linguístico, símbolo que representa a realidade. A palavra é, por conseguinte, a representação verbal da realidade. O signo linguístico toma, ao nível do significado, uma série de traços semânticos que constituem a sua denotação ou sentido próprio. A criança acede ao significado da palavra através do contexto em que a mesma é usada. Lefèvre afirma que as palavras contribuem para o sentido da frase, e a mesma palavra pode fazê-lo de forma diferente, consoante o “significado de toda a estrutura e a utilização de entoações diferentes. Assim, a leitura é um processo relacionado com a linguagem e exige a adopção simultânea de padrões de estrutura e de significado que estão muito acima do nível das palavras”¹³⁷. O módulo semântico é compreender o que está a ser lido e para tal, é necessário que seja activado o funcionamento do sistema semântico. A finalidade deste processo é a extracção do significado das palavras, estruturadas por limites gramaticais, pelo contexto linguístico e extra-linguístico, além da inter-relação desses significados com os conhecimentos prévios e emergentes da criança. No que diz respeito à integração nos conhecimentos do leitor, após a extracção do significado, este integra-se na memória. O processo semântico, para além de captar as significações, encarrega-se também de integrar novas informações com o conhecimento anteriormente adquirido pelo leitor através das suas experiências já vividas.

Perante a diversidade de definições sobre os conceitos de leitura e escrita, facilmente nos deparamos com o papel activo e dinâmico que o aluno tem durante a sua aprendizagem e com a relação evidente entre o processo de leitura e as competências linguísticas, cognitivas, perceptivas e afectivas. Para ler, este tem de saber descodificar signos gráficos, fazê-los corresponder ao fonema adequado, mas também tem de saber interagir com aquilo que lê, de forma a poder compreender, a encontrar o significado e trazer significado para o texto. A leitura é assim considerada, na opinião de Kleiman “um processo interactivo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo o momento com o que vem da página para chegar à compreensão”¹³⁸.

A este respeito Inês Sim-Sim, Duarte & Ferraz entendem a leitura como “o processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. A extracção do significado e a consequente apropriação da informação veiculada

¹³⁷ C. A. Lefèvre, *Understanding and Teaching Reading, An Interactive Model* - Emerald Dechant, Broadway, New Jersey, 1962, p. 15.

¹³⁸ Ângela Kleiman, *Leitura: Ensino e Pesquisa*, Campinas, SP, Brasil, Pontes Editores, 1996, p. 17.

pela escrita”¹³⁹ são os objectivos fundamentais da leitura, dependendo do “nível de compreensão atingido do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença”¹⁴⁰.

O acto de ler/escrever é fundamental na formação académica do aluno e a escola tem uma enorme parcela de responsabilidade no desenvolvimento das capacidades literárias. A escola, através de vários modelos didáctico-pedagógicos, de determinadas formas e posturas didácticas, pode ser determinante na formação de leitores e escritores bem sucedidos. Como sublinha, Downing

“Para raciocinar de uma maneira efectiva sobre as tarefas da leitura e escrita, é mister que as crianças formem conceitos sobre as funções comunicativas e os traços linguísticos da fala e da escrita (...). Se as escolas empregam métodos e materiais que se ajustam ao desenvolvimento conceptual da criança, as destrezas da lectoescrita podem desenvolver-se de maneira fluida e natural”¹⁴¹.

Da complexa tarefa da leitura e escrita emergem métodos que independente do nome com que possam ser denominados, coexistem sob diversas perspectivas, umas mais centradas na análise das operações cognitivas, outras mais centradas na função que a interacção social desempenha no desenvolvimento da produção escrita. Os métodos fónicos ou sintéticos atribuem grande importância à descodificação. Desde o início do processo de ensino/aprendizagem, existe uma instrução directa e explícita das correspondências grafo-fonológicas e são favorecidos os procedimentos de síntese sucessiva, ou seja, a partir dos elementos mais simples (letras ou sílabas) realizam-se combinações cada vez mais complexas (palavras, frases e textos). Os métodos globais ou analíticos atribuem maior ênfase à compreensão. A leitura é considerada um processo de identificação global de frases e palavras, em que se utilizam antecipações baseadas em predições léxico-semânticas e sintácticas e a verificação das hipóteses produzidas. Parte-se de estruturas complexas e significativas (palavras, frases, textos ou histórias) para os elementos mais simples (sílabas e letras). Assim, no início, a aprendizagem da leitura requer a memorização de palavras ou orações e, só mais tarde, através da análise sucessivas, a criança irá descobrir as unidades linguísticas mais simples.

¹³⁹ Inês Sim-Sim, I. & M. Ferraz, *A Língua Materna na Educação Básica*, Lisboa, Departamento de Educação Básica/Ministério da Educação, 1997, p. 27.

¹⁴⁰ Idem, *Ibidem*, p. 27.

¹⁴¹ John Downing, *A Influência da Escola na Aprendizagem da Leitura*, In: Emília Ferreiro & Margarita Gomes Palácio, Porto Alegre, Artes Médicas, 1990, p. 192.

O conhecimento destas perspectivas e modelos permitem uma melhor compreensão da maneira como as crianças interagem com a escrita, possibilitando a implementação de estratégias potenciadoras de sucesso. Sendo certo que qualquer método pode ser eficaz desde que adequadamente aplicado, ao método fónico têm sido apontadas algumas vantagens que se traduzem em melhores resultados a nível da aquisição dos processos de codificação/descodificação, do relacionamento grafema/fonema, da articulação dos processos de leitura e escrita e da promoção da autonomia leitora. Moll, citando Vigotky, refere que a linguagem escrita desenvolve-se, como faz no discurso, no contexto do seu uso. O melhor método (para ensinar a leitura e escrita) é “aquele no qual as crianças não aprendem a ler e a escrever, mas no qual estas habilidades são encaradas em situação de jogo (...) Da mesma forma como as crianças aprendem a falar, devem ser capazes de aprender a ler e escrever”¹⁴².

Dias et alii, citado por Fonseca, apontam a leitura e a escrita, como funções psíquicas superiores que devem ser desenvolvidas através de programas de enriquecimento linguístico adequados e com treino cognitivo de processos: de atenção; de informação sequencial e simultânea; de associação e generalização; de descodificação e codificação; de equivalência intermodal (optema-fonema-articulema-grafema); de análise e fragmentação fonológica; de memória visual e semântica; de auto-regulação e de meta-cognição¹⁴³.

A escrita, outrora uma actividade individual e solitária, cuja preparação inicial consistia no treino das designadas actividades propedêuticas (tais como, traçado repetido de diversos grafismos e letras), é hoje considerada uma actividade de comunicação que desempenha funções sociais de acordo com as finalidades de quem escreve e de quem lê. Tendo como ponto de partida os conhecimentos que cada criança possui, as suas necessidades e intenções comunicativas, o aluno pode escrever, desde o início, textos com sentido. Nesta perspectiva, é desejável que o professor utilize de mestria na comunicação e seja capaz de promover no aluno o desenvolvimento da dimensão metalinguística, no reconhecimento de que “para aprender a escrever, as crianças têm de realizar sobre a escrita que produzem uma série de acções semelhantes às que realizam sobre um objecto físico, isto é, têm de descobrir como, porquê e em que situações a escrita funciona”¹⁴⁴. Ao professor cabe, provavelmente, em primeira instância, a maior responsabilidade. Segundo Fonseca, sendo mediador, por

¹⁴² Luís Moll, *Vigotsky e a Educação*, Edições Art. Med, Porto Alegre, 2ª edição, 2002, p. 220.

¹⁴³ V. da Fonseca, *Dislexia, Cognição e Aprendizagem: uma Abordagem Neuropsicológica às Dificuldades de Aprendizagem da Leitura*, Cadernos da Associação Portuguesa de Dislexia (1), Porto, 2002, pp. 10-23.

¹⁴⁴ Ministério da Educação, *Programa de Língua Portuguesa para o 1º Ciclo do Ensino Básico*, Departamento de Educação Básica, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação, 1990, p. 108.

excelência, da relação aluno-texto, ele tem necessariamente que possuir um conhecimento profundo acerca da língua e do funcionamento dos seus diversos dispositivos estilísticos e retóricos, dominando também as formas de a transformar pedagogicamente em objecto explícito do ensino e aprendizagem¹⁴⁵.

Muitas são as funções desempenhadas pela leitura na escola. Lê-se para ampliar os limites do conhecimento, para obter informação, para descontraír, para reflectir... Aprende-se a escrever, escrevendo¹⁴⁶. Este princípio programático é corroborado por Fonseca ao afirmar que “a compreensão do motivo e da necessidade da escrita (a cuja ausência Vigotsky imputava alguma da dificuldade na sua aprendizagem) tem que integrar por si só a “esfera motivante da consciência do aluno”¹⁴⁷. É indispensável que o acto de escrever se caracterize pelo sentido, haja significação e suficientemente ludicidade, que seja sustentado em adequada apropriação da gramática da língua e ocorra em contexto, na certeza de que a escrita enquanto meio de expressão, como refere Barbeiro, proporcione “a organização do pensamento, o desenvolvimento linguístico e a construção da aprendizagem”¹⁴⁸.

Segundo as directrizes do Ministério da Educação para a disciplina de Língua Portuguesa no 1º Ciclo, “Para aprender a escrever e a ler é preciso não só escrever e ler muito, mas principalmente, é preciso que a prática da escrita e da leitura esteja associada a situações de prazer e de reforço de auto-confiança”¹⁴⁹. O desejo de ler e de escrever adquire-se lendo e escrevendo. Todavia, para que tal acção possa ser realizada com sucesso, é fundamental que aquilo que a criança lê constitua uma experiência de prazer e de fruição, condição para que aquela possa descobrir o poder de ficcionalização e de constituição de mundos possíveis inerentes ao exercício da palavra. Neste sentido, os textos que lhe são propostos deverão ser significativos, constituindo um apelo suficientemente forte às suas emoções e à sua emoção lúdica-afectiva. As primeiras experiências com a palavra deverão, por isso, revelar-se fonte de jogo, de fruição e de prazer: “For children, printed words must provide wonder, delight,

¹⁴⁵ Irene Fernanda Fonseca, “Ensino da Língua Materna: do Objecto aos Objectivos”. In: F. Fonseca, *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*, Porto, Porto Editora, 1994, p. 120.

¹⁴⁶ Sérgio Niza, (Coord.), *Reflectir sobre a Linguagem Escrita*, Formação Contínua de Professores, Lisboa, M. E., Departamento de Educação Básica, 1997, p. 108.

¹⁴⁷ Irene Fernanda Fonseca (Org.), *Pedagogia da Escrita, Perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1994, p. 32.

¹⁴⁸ Luís F. T. Barbeiro, *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*, Braga, Universidade do Minho, 1994, p.7 (Tese de Doutoramento).

¹⁴⁹ Ministério da Educação, *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo*, Mem Martins, Departamento de Educação Básica, 2004, p. 14.

interest, and pleasure, or they won't bother to read, even though they may have learned the rudiments of reading"¹⁵⁰.

A escola tem, por conseguinte, acrescidas responsabilidades neste domínio, cabendo-lhe um papel de relevo na formação de leitores competentes e motivados. Sim-Sim, Duarte & Ferraz, a este respeito, escrevem que é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, que use a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir do prazer que a mesma pode oferecer¹⁵¹. Também Sim-Sim refere que a complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do “aprendiz leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido”¹⁵². Por sua vez a “morosidade inerente ao domínio desta competência exige, também, que o seu ensino não se limite à descodificação alfabética e se prolongue, de forma sistematizada e consistente ao longo de todo o percurso escolar”¹⁵³.

O 1º Ciclo do Ensino Básico compreende, pela sua especificidade, o desenvolvimento de comportamentos verbais e não verbais adequados a situações de comunicação com diferentes graus de formalidade. Paralelamente a estas actividades, assumem particular importância o trabalho ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração. Após a interiorização das principais relações entre os sistemas fonológico e ortográfico, inicia-se um segundo momento. Neste, apresentam-se como fundamentais a aprendizagem de novas concepções: i) o modo como o texto se organiza; ii) o uso correcto da pontuação; iii) o alargamento do repertório lexical; e iv) o domínio de uma sintaxe mais elaborada. Em simultâneo, deve processar-se a aprendizagem gradual de procedimentos de compreensão e de interpretação textual, associados à promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos, à sua formação como leitores e à ampliação do conhecimento experiencial sobre a vida e sobre o mundo.

Sugerimos algumas situações de aprendizagem a propor aos alunos, que também valorizam a inter-acção leitura/escrita, nomeadamente, implicar os alunos em situações de leitura com várias finalidades (ler para obter informação de carácter geral ou precisa, para seguir instruções, para aprender, por prazer, para praticar a leitura em voz alta, para verificar o

¹⁵⁰ Glenna D. Sloan, *The Child as Critic: Teaching Literature in Elementary and Middle Schools*, New York, Teachers College Press, 1991, p. 5.

¹⁵¹ Inês Sim-Sim, I. Duarte & M. J. Ferraz, *A Língua Materna na Educação Básica, Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 1997, p. 28.

¹⁵² Inês Sim-Sim, Prefácio, *Aprender a Ler. Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*, Porto, Edições Asa, 2003, p. 5.

¹⁵³ Idem, *Ibidem*, p. 5.

que se compreendeu, entre outras); levar a cabo actividades que propiciem o desenvolvimento da competência lexical e promover actividades de articulação da leitura com a escrita, nomeadamente proceder à reescrita de textos.

Como afirma Colomer, “a ideia de que saber ler (e escrever) representa a chave do acesso à cultura e ao conhecimento está profundamente enraizada na nossa sociedade”¹⁵⁴. Uma das medidas recentes partiu do Ministério da Educação e diz respeito à criação do Plano Nacional de Leitura¹⁵⁵, iniciativa que visa: i) criar ambientes favoráveis à leitura; ii) promover a leitura, assumindo-a como factor de desenvolvimento individual; iii) inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que valorizem e estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos; iv) criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura; e v) enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção dos professores e de mediadores de leitura, informais e formais. Assim, o Plano Nacional de Leitura vem completar o Currículo Nacional do ensino básico, reforçando a importância dada à Língua Portuguesa.

Numa escola onde a diversidade e a heterogeneidade dos alunos é uma constante, consideramos que o Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP)¹⁵⁶ vem propor a implementação de actividades e procedimentos, na sala de aula, capazes de provocar verdadeiras coordenações inter-individuais como fonte de desenvolvimento cognitivo da criança. Ao colocar a ênfase no oral como ponto fulcral do desenvolvimento da linguagem (oral e escrita), pretende-se atribuir à criança o papel central do processo ensino/aprendizagem. O programa elege sequências integradas de procedimentos ou actividades de nível superior que facilitam a aquisição, manipulação, integração, armazenamento e evocação de informação em diferentes situações e contextos. Estes procedimentos, ou estratégias cognitivas e metacognitivas, são acções de carácter intencional, da iniciativa do aluno, por si planeadas, permitindo tomar decisões adequadas, em relação à aprendizagem.

¹⁵⁴ Teresa Colomer, “O Ensino e a Aprendizagem da Compreensão da Leitura”. In: C. Lomas, *O Valor das Palavras, Falar, Ler e Escrever nas Aulas*, Porto, Edições Asa, 2003, p. 159.

¹⁵⁵ O Plano Nacional de Leitura tem como objectivo central elevar os níveis de literacia em Portugal. Destina-se a criar condições para que os alunos possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação, aceder aos conhecimentos da ciência e desfrutar as grandes obras da literatura.

¹⁵⁶ O Programa Nacional do Ensino do Português pretende criar, nas escolas básicas, uma dinâmica interna de formação continuada de professores. Iniciado no ano lectivo 2006/07, procurou responder ao desafio e à necessidade de melhorar o ensino da Língua Portuguesa no 1º Ciclo do Ensino Básico, particularmente, nos níveis de compreensão da leitura e da expressão oral e escrita. A melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua materna e a valorização das competências desta área constituem objectivos prioritários.

Na Conferência Internacional sobre o ensino do Português, 2007 dizia-se que importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística no processo de ensino aprendizagem¹⁵⁷. A passagem do semi-heterónimo pessoano, “Mas odeio, com ódio verdadeiro, com o único ódio que sinto, a página mal escrita, a sintaxe errada, a ortografia sem ípsilon (...) sim porque a ortografia também é gente”¹⁵⁸, leva-nos a reflectir sobre a língua portuguesa e convocar a escola e a sua responsabilidade no que à língua concerne.

2. 3. O ACTO DE LER: OPERAÇÕES COGNITIVAS ENVOLVIDAS (MODELOS ASCENDENTES, DESCENDENTES E INTERACTIVOS)

“Chega mais perto e contempla as palavras, cada qual tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível que lhe deres: trouxeste a chave?”

Carlos Drummond de Andrade

As sociedades modernas vivem sob a rubrica de um contexto onde as palavras premeiam a condição de cidadania e saber ler é uma tarefa constantemente solicitada. Ao tomar a leitura como “uma actividade de percepção e interpretação dos sinais gráficos que se sucedem de forma ordenada, guardando entre si relações de sentido”¹⁵⁹, observa-se que a leitura não é “nem uma actividade natural, nem de aquisição espontânea e universal”¹⁶⁰. O acto de ler mobiliza, assim, operações cognitivas a vários níveis: (i) descodificar signos impressos (dominar um código complexo e aplicá-lo para decifrar mensagens escritas); (ii) compreender (associar os signos impressos com imagens e ideias construídas na mente do próprio leitor) e (iii) personalizar a leitura (o leitor implica-se no processo, atribuindo significado pessoal do conteúdo dos textos e usa a informação). O processo de aprendizagem leitora e, conseqüentemente de um leitor, é tarefa complexa e que exige a criação de hábitos de leitura como condição fundamental, quer para a emergência da apetência leitora e instrumento facilitador do código, das habilidades linguísticas básicas, quer para o

¹⁵⁷ Ministério da Educação, *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2007.

¹⁵⁸ Fernando Pessoa/Bernardo Soares, *Livro do Desassossego*, Edição de Richard Zenith, 5ª, Lisboa, Assírio & Alvim, 2006, p. 230.

¹⁵⁹ V. M. Aguiar e Silva, *Teoria da Literatura*, 8ª edição, Volume I, Coimbra Almeida, 2004, p. 61.

¹⁶⁰ Inês Sim-Sim, I. Duarte & M. Ferraz, *A Língua Materna na Educação Básica – Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*, 1997, p. 27.

desenvolvimento de competências específicas e complexas que levam à compreensão e à análise crítica do escrito como porta de acesso à informação.

No *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*¹⁶¹, a leitura, um dos domínios da Língua Portuguesa¹⁶², é considerada “o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento.” Relativamente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, a competência específica atribuída à leitura resume-se “à aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito”¹⁶³. De modo a complementar a citada competência, as autoras Fernanda Viana & Margarida Teixeira escrevem que “No final do 1º Ciclo, as crianças devem ser capazes de: (i) executar leitura silenciosa; (ii) ler com clareza em voz alta; (iii) identificar as ideias principais de um texto; (iv) localizar num texto a informação pretendida; (v) antecipar conteúdos a partir de capas, gravuras, títulos e primeiras linhas e (vi) tomar a iniciativa de ler”¹⁶⁴.

Dada a importância da leitura, nas sociedades grafocêntricas, o acto de ler mereceu buscar um significado mais profundo e profícuo. Já Paulo Freire, em 1988, se referia ao processo de leitura como um processo que envolve uma compreensão crítica que não se esgota na descodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo¹⁶⁵. Com os progressos da linguística textual, o acto de ler, outrora concebido sob a assinatura de abordagens estruturalistas, as quais procuravam reduzir o texto a meras questões de ideologia política, documental e metodológica, passa a ser visto como o lugar de interacção entre autor e leitor. Para os estruturalistas, o texto comporta um significado fechado, pronto e acabado, compreendendo o acto de leitura, exclusivamente, como um acto receptivo. Kleiman enfatiza a perspectiva interaccionista de abordagem da leitura, enquanto perspectiva baseada na pragmática, e concebe a leitura como uma actividade que produz compreensão, sendo que esta depende, basicamente, das relações que o leitor estabelece com o autor durante o acto de leitura. A ênfase que se dá ao leitor, quando da sua “troca de olhares” com o autor do texto,

¹⁶¹ Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica, 2001, p. 32. Consultado em <http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/livrocompetencias/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>, a 12/02/2010.

¹⁶² Os outros domínios são: compreensão do oral, expressão oral, expressão escrita e conhecimento explícito.

¹⁶³ Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica, 2001, p. 34.

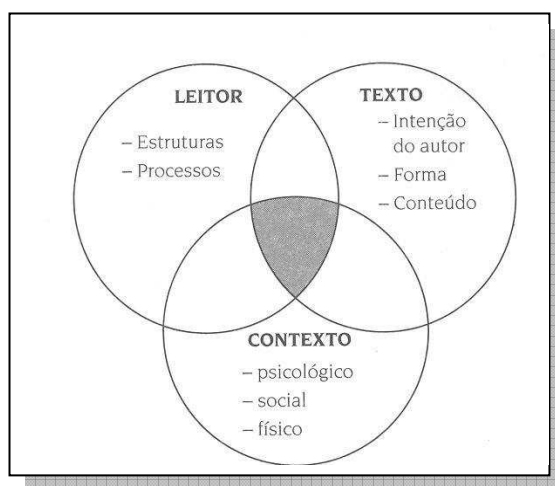
¹⁶⁴ Fernanda Viana & Maria Margarida, *Aprender a Ler: Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*, Porto, Edições Asa, 2002, p. 59.

¹⁶⁵ Paulo Freire, *A Importância do Acto de Ler*, 22ª ed., São Paulo, Cortez, 1988, pp. 11-12.

centra-se fundamentalmente, no que ocorre na mente desse leitor, mas também nas experiências que precedem o seu encontro com o texto.

O enfoque da psicolinguística, ramo interdisciplinar da psicologia cognitiva e da linguística aplicada, considera a leitura como uma habilidade complexa, na qual intervém uma série de processos cognitivos-linguísticos de níveis distintos, cujo início é um estímulo visual e cujo final deve ser a decodificação desse estímulo e a sua compreensão. Referimo-nos aos processos básicos e superiores da habilidade leitora. A leitura põe em jogo duas actividades cognitivas: a identificação dos signos que compõem a linguagem escrita (esta actividade pressupõe que o leitor faça a correspondência entre grafemas e fonemas) e a compreensão do significado da linguagem escrita (o que pressupõe um acto de interpretação que parte do leitor). Se nos centramos na compreensão da leitura não basta aprender a ler, é necessário aprender o que se lê: interpretar os conteúdos e atribuir-lhes significado, para que a leitura, enquanto exercício de inteligência, cumpra o seu papel. Ora, esta interpretação não é um acto mecânico de juntar letras e formar palavras, mas um verdadeiro diálogo do leitor com o autor, em que aquele co-participa no sentido do texto.

Giasson apresenta o seguinte modelo de compreensão da leitura:¹⁶⁶



Para Giasson, a compreensão na leitura depende de três variáveis que são indissociáveis – leitor, texto e contexto. O leitor é a variável mais complexa, fazendo envolver na leitura, as estruturas cognitivas e afectivas que lhe são próprias. Os conhecimentos anteriores influenciam a compreensão do texto e a aquisição de conhecimentos novos. O contexto engloba todas as condições em que se encontra o leitor, podendo ser psicológico,

¹⁶⁶ J. Giasson, *A Compreensão na Leitura*, Coleção Práticas Pedagógicas, Porto, Edições Asa, 1993, p. 25.

social e físico. Esta autora também se refere à estratégia de reconhecimento das palavras. “O reconhecimento é o fim a atingir e a descodificação um meio para lá chegar”¹⁶⁷. O leitor é um agente activo, capaz de construir e reconstruir o significado do texto, através do recurso às estruturas e habilidades cognitivas. As várias operações cognitivas activadas estão em constante interacção e também cada um dos componentes envolvidos, no processo de leitura, exerce um efeito sobre os demais. O leitor só é competente se for capaz de fazer uma descodificação eficaz, com reconhecimento preciso e rápido de palavras, e se tiver uma capacidade linguística de compreensão competente. A compreensão da informação linguística depende do desenvolvimento das capacidades cognitivas para seleccionar, processar e (re)organizar informações, mas depende igualmente dos conhecimentos prévios em relação à língua e aos conteúdos abordados no texto.

A compreensão e a proficiência da leitura evoluem ao longo do desenvolvimento da criança e relacionam-se com a compreensão de outras informações que a criança obtém, através de outros sistemas de comunicação além da escrita. Os primeiros dois anos de escolaridade são fundamentais na aprendizagem da leitura, mais especificamente na aprendizagem da descodificação. Não pensemos, no entanto, que a compreensão está arredada desta fase. O aluno prossegue, diariamente, numa conquista de descodificação do código alfabético e de descoberta de sentido e é essa duplicidade que lhe dá estímulo para avançar no processo de aprendizagem da leitura¹⁶⁸. Independentemente do método de iniciação à leitura escolhido pelo professor, a fase de iniciação não pode ser considerada estanque. Uma vez ultrapassada, é necessário que o aluno evolua para uma leitura progressivamente mais fluente e com mais sentido(s), já que se torna muito difícil, ou mesmo impossível, extrair significado de um texto sem se ler fluentemente. Para Inês Sim-Sim et alii, a fluência resulta da combinação entre decifração precisa e eficácia na extracção do significado¹⁶⁹. A leitura fluente percorre um caminho desenvolvimental que passa pela automatização de diversos componentes tais como, o processamento grafo-fonológico das letras, as características semânticas das palavras e a integração sintáctico-semântica das frases. A importância da avaliação da fluência leitora deriva do pressuposto de que é um indicador fiável da

¹⁶⁷ Idem, *Ibidem*, p. 62.

¹⁶⁸ Acrescentamos, quando o leitor aprende a descodificar com facilidade, alcança uma boa capacidade de compreensão e tem possibilidade de ser um bom leitor.

¹⁶⁹ Cf. Vítor N. Bártolo, *Estudo da Motivação para a Leitura em Alunos Ensino do Básico*, Braga, Universidade do Minho, 2000, p. 20 (Dissertação de Mestrado).

competência geral da leitura, nomeadamente, de que esta se relaciona directamente com a compreensão.

A leitura é o resultado de uma interacção entre texto/leitor e produto de um diálogo negociado entre a coerência interna do texto e o que o leitor lhe atribui. Sim-Sim *et alii* em a “A Língua Materna na educação básica – Reflexão participada sobre o Currículo do Ensino Básico” entendem a leitura como

“o processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. A extracção do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita são os objectivos fundamentais da leitura, dependendo do nível de compreensão atingido, do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença”¹⁷⁰.

O acto de ler, processo abrangente e complexo, é um processo de compreensão, que envolve uma característica essencial e singular ao ser humano: a sua capacidade simbólica e de interacção com o outro pela mediação da palavra. Da palavra, enquanto signo variável, vivo e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto. Esta complexidade é descrita, de forma clara por Viana e Teixeira, que referem a este propósito “a polissemia da palavra ler é um indicador de riqueza que o conceito subjacente encerra”¹⁷¹.

Os modelos de leitura, **ascendente**, que processa a leitura a partir de uma sequência linear – das letras para sons, palavras, sentenças e finalmente para significado; **descendente**; e **interactivo**, que argumenta em prol da ocorrência dos dois processos, vieram evidenciar as concepções de leitura subjacentes aos principais métodos usados para ensinar a ler. Conhecer e perceber as actividades cognitivas envolvidas no acto de ler, é compreender de que modo os leitores interagem com o texto escrito e que estratégias as crianças utilizam para aprender a ler. A este propósito, citemos Adams, que referindo-se aos diversos modelos de leitura diz¹⁷² “None of these hypotheses is entirely wron. The problem is that none is suffliciently right”¹⁷³. Vejamos, alguma particularidade, nos modelos descritos por diversos investigadores:

¹⁷⁰ Inês Sim-Sim, I. Duarte & M. Ferraz, *A Língua Materna na Educação Básica*, Lisboa, DEB-ME, 1997, p. 27.

¹⁷¹ Fernanda Viana & Maria Margarida Teixeira, *Aprender a Ler. Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*, Porto, Edições Asa, 2002, p. 5.

¹⁷² M. J. Adams, *Begining to Read: Thinking and Learning about Print* (11ª ed.), London, Bradford Book, 1990, p. 105.

¹⁷³ “Nenhuma destas hipóteses é completamente errada. O problema é que nenhuma é suficientemente correcta”.

Modelos ascendentes (botton-up models) – A aprendizagem da leitura é entendida como um processo elementar de identificação e reconhecimento de letras e palavras; limita-se à capacidade de decifrar ou de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral. A intervenção pedagógica, segundo estes modelos, pressupõe que a aprendizagem deve começar pelas competências de nível inferior privilegiando os processos de decifração/descodificação. A instrução parte das letras para a descodificação das palavras e, chega-se à leitura das frases. Kleiman afirma que esta visão pode ser caracterizada por um fluxo unidireccional da informação, na qual o estímulo vem da página impressa para o leitor, que descodifica o texto seguindo uma frequência pré-estabelecida de eventos perceptuais que iriam desde a percepção dos traços distintivos grafêmicos até ao procedimento visual para a unificação dos grafemas na frase¹⁷⁴. Assim sendo, um bom leitor é aquele que domina bem o processo de descodificação. Partindo sempre de níveis inferiores e elementares, para uma análise cada vez mais complexa, a compreensão da leitura baseia-se na hierarquia de habilidades que permitem a incorporação das aquisições iniciais em unidades mais amplas. A única ponte de significado radica no próprio texto escrito. Para Elkonin, citado por Silva, a leitura é “a recriação da forma sonora da palavra de acordo com o seu modelo gráfico”¹⁷⁵. Este modelo apresenta uma estreita ligação com os princípios e os pressupostos que caracterizam os métodos sintéticos, uma vez que consideram a via fonológica como a única via de acesso ao significado e à identificação de palavras. Essa hipótese parece ser contrariada com base em estudos onde, no âmbito dos paradigmas da tarefa de decisão lexical e do tempo de latência na nomeação das palavras, se manipula a regularidade das relações grafo-fonéticas nas palavras. Por outro lado, ao encarar como única via de acesso ao significado as correspondências grafo-fonológicas, estes modelos revelam-se pouco flexíveis e limitados, pois não explicam o facto de o contexto influenciar a leitura. A avaliação do nível leitor, neste processo ascendente, é vista de forma operativa e objectiva, com os diferentes níveis considerados: decifração, compreensão e interpretação.

Modelos descendentes (top-down models) – A leitura, no modelo psicolinguístico de Goodman, é vista como um processo de identificação directa de palavras, de antecipações baseadas no contexto semântico e sintáctico e de verificação de hipóteses produzidas à luz dos conhecimentos prévios do leitor. Sequeira refere que, do ponto de vista psicolinguístico, “a

¹⁷⁴ Ângela Kleiman, *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*, São Paulo, Pontes, 1989, pp. 23-25.

¹⁷⁵ A. C. Silva, *Até à Descoberta do Princípio Alfabético*, Lisboa, Fundação Gulbenkian, 2003, p. 2.

leitura é um processo activo, auto-dirigido por um leitor que extrai do texto um significado que foi previamente codificado por um emissor”¹⁷⁶. Neste processo, segundo a autora, o leitor, tendo em conta a sua experiência cultural e linguística, antecipa o texto do ponto de vista fonológico, lexical e semântico. A capacidade que o leitor tem de fazer inferências necessárias a partir do seu conhecimento prévio (background/Knowledge), pode ser entendido como o conjunto de conhecimentos extratextuais que o leitor emprega. Os modelos descendentes consideram que os processos mentais superiores são determinantes no acto de ler e que a leitura é um jogo de adivinhação psicolinguística. Ao confrontar-se com o texto “o individuo conjectura e adivinha. O processo consiste em coligir informação, partindo do texto, de modo a confirmar previsões, e a verificar hipóteses”¹⁷⁷ formuladas anteriormente através de índices do texto escrito. Só através desta antecipação de significados e desta formulação de hipóteses sobre o texto é que o aluno chega à compreensão. A compreensão requer, assim, da parte do leitor, uma relação activa. Ler significa, também, trazer significado para o texto, com o fim de obter significado; o nosso conhecimento extratextual dá sentido ao texto, e o texto por sua vez, é portador de novos sentidos. Nesta perspectiva, “são pois os estádios superiores, de compreensão, de visão e apreensão global das formas escritas, mais do que os inferiores, orientados para a soletração e descodificação”¹⁷⁸, que determinam todo o processo de leitura.

Modelos interactivos – Os modelos interactivos assumem uma posição intermédia e flexível, considerando o acto de ler produto da utilização de estratégias ascendentes e descendentes. Com este modelo de aprendizagem, a leitura é encarada como uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos, linguísticos e cognitivos, onde o leitor, através de um processo interactivo, deduz simultaneamente informação de níveis distintos, integrando ao mesmo tempo informação grafo-fonética, semântica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa. Partindo de uma perspectiva sequencial de processamento de informação, ora enfatizando os processos primários de descodificação, ora acentuando os processos superiores relacionados com conhecimentos prévios e expectativas decorrentes do contexto, o sujeito leitor utiliza em simultâneo e em paralelo, estratégias ascendentes e descendentes. Neste modelo, todas as informações: semântica, sintáctica, lexical ou

¹⁷⁶ F. Sequeira, “Psicolinguística e Leitura”. In: Fátima Sequeira & Inês Sim-Sim (Orgs.), *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*, Braga, Instituto de Educação – Universidade do Minho, 1989, pp. 54-55.

¹⁷⁷ J. A. S. Rebelo, *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*, Rio Tinto, Edições Asa, 1993, p.54.

¹⁷⁸ Idem, *Ibidem*, p. 54.

ortográfica, convergem para um “padrão sintetizador”, que as acata, retém e reorienta. Segundo Rebelo,

“Pressupõem que, durante a leitura, todas as fontes de informação actuam simultaneamente: tanto a identificação, o reconhecimento de letras, a sua tradução em som, como a compreensão, formulação de hipóteses e conjecturas para descobrir o seu significado estão intimamente implicados no processo, (...) Todos eles contribuem para uma leitura fluente e exacta, facilitando a compreensão”¹⁷⁹.

A compreensão de um texto implica conhecimentos sobre: (i) o tema; (ii) a estrutura e organização dos diferentes tipos de textos; (iii) as diferentes estratégias a mobilizar em função das características do texto e objectivos do leitor (iv) e conhecimentos sobre o código linguístico e alfabético. Por outras palavras, “o leitor identifica e constrói unidades de significação a partir de estímulos-sinais que o texto lhe oferece; mas, por outro lado, põe em acção estruturas mais globais que o levam a mobilizar os conhecimentos que tem relativamente ao tema, a desenvolver expectativas, a formular hipóteses e a fazer inferências. E tudo isto se processa em interdependência”¹⁸⁰. Neste modelo teórico, o leitor é considerado um sujeito activo. O acto de ler envolve uma interacção entre o leitor e o escritor, através do texto. A informação flui em duas direcções, do texto para o leitor e do leitor para o texto. Para além da importância do domínio cognitivo, realçam-se as relações de afectividade estabelecidas entre o leitor e o texto que é lido. Deste modo, o plano cognitivo e afectivo interagem no carácter declarativo e processual do acto da leitura.

As diversas teorias e modelos de aprendizagem de leitura, embora posteriores aos métodos, contribuem para a construção de um conhecimento mais detalhado dos processos de leitura permitindo a “criação de circunstâncias”, como afirma Freinet. Para melhor entendermos os passos percorridos por um leitor, Boff afirma que “cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita”¹⁸¹.

O acto de ler tem um cunho social e, por isso, lê-se para “responder à necessidade de viver com os outros, na sala de aula e na escola. Para se comunicar com o exterior, para descobrir as informações das quais se necessita [...] para estimular o imaginário”¹⁸². Para

¹⁷⁹ Idem, *Ibidem*, pp. 54-55.

¹⁸⁰ M. L. Alarcão, *Motivar para a Leitura*, Lisboa, Texto Editora, 1995, p. 19.

¹⁸¹ Consultado em http://www.d2naweb.com.br/senac/oratória/aula2/para_leitura2.doc., a 15/02/2010.

¹⁸² Josette Jolibert, *Formando Crianças Produtoras de Textos*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1994, p.

aprender a ler é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os leitores fazem deles e participar em actos de leitura. O acto de ler configura-se como “interlocução entre sujeitos num espaço de construção e circulação de sentidos, contextualizado pelo processo de constituição da subjectividade”¹⁸³, o que equivale a dizer que “a compreensão variará segundo o grau de relação entre as três variáveis: leitor-texto-contexto”¹⁸⁴. Considerada como um factor primordial na aprendizagem da leitura, a escola não se limita a ensinar a ler somente na fase elementar da escolaridade, cabe-lhe também desenvolver progressivamente as competências, no sentido de ensinar a compreender, levando o aluno a aprender a gostar de ler e a tornar-se num leitor fluente, activo e crítico. De acordo com Bastos “interesses e hábitos de leitura têm, durante o período de escolaridade, uma oportunidade única para o seu implemento e desenvolvimento, pelo que se apresentam com uma extrema importância as atitudes e a acção da escola face ao livro e à leitura”¹⁸⁵. Ainda segundo Sim-Sim, Duarte & Ferraz, na perspectiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar¹⁸⁶.

A motivação para ler é uma variável facilitadora da aprendizagem da leitura. Se queremos motivar a criança para ler temos de partilhar as leituras, temos de saborear os livros, por puro prazer. O saborear das palavras é importante para as entender como entidades portadoras de sentidos. Como nos diz Daniel Pennac, «o verbo ler não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo “amar”...o verbo “sonhar”...É evidente que se pode sempre tentar (...) “Lê!” “Lê, já te disse ordeno-te que leias!”»¹⁸⁷.

2. 4. PRÁTICAS DE LEITURA E APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Os domínios da leitura e da escrita são apontados, cada vez mais, como fundamentais no percurso escolar do aluno, dado que são fulcrais, não só na aprendizagem da língua

¹⁸³ João Wanderley Geraldi, *Linguagem e Ensino: Exercícios de Militância e Divulgação*, Campinas, Mercado das Letras, 2002, p. 96.

¹⁸⁴ Jocelyne Giasson, *A Compreensão na Leitura*, Lisboa, Edições Asa, 1993, p. 23.

¹⁸⁵ G. M. L. Bastos, “A Leitura”. In: Isabel Martins, Ana Andrade, António Moreira *et alii* (Orgs.), *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*, Aveiro, Universidade de Aveiro, 1991, p. 407.

¹⁸⁶ Inês Sim-Sim, I. Duarte & M. Ferraz, *A Língua Materna na Educação Básica*, Lisboa, DEB/ME, 1997, p. 28.

¹⁸⁷ Daniel Pennac, *Como um Romance*, Porto, Edições Asa, 1993, p. 11.

materna como na construção do cidadão activo, desenhado no perfil a atingir por cada indivíduo, no final da escolaridade obrigatória. O século XXI trouxe às escolas uma nova realidade com a qual importa o docente estar familiarizado. A questão que se coloca no ensino da Língua Portuguesa é a da educação linguística básica que passe pelo domínio do português padrão e pela aquisição de competências sólidas de produção (escrever e ler) e de recepção da língua (ouvir e ler), bem como pela aquisição de conhecimentos de âmbito gramatical e até enciclopédico, por parte de todas as crianças. Mas dotá-las dessas necessárias competências só ganha sentido se os alunos aprenderem, simultaneamente, a gostar da língua e dos textos que com ela produzem. Atentemos nas palavras de Joaquim da Fonseca,

“ensinar a língua será, pois, necessariamente, proporcionar aos alunos que construam com consciência o seu mundo interior e o mundo em que se movimentam – e será [...], proporciona-lhes a construção criativa e a fruição da «forma de vida» que na língua se compreende e que por ela, na multiplicidade dos seus usos, se torna manifesta e continuamente se renova”¹⁸⁸.

Salientemos as referências específicas à acção pedagógica no domínio do ensino da leitura e da escrita, constantes nos Perfis Específicos de Desempenho do Professor do 1º Ciclo: “promove a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação social” e “incentiva os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades”¹⁸⁹. Assim sendo, torna-se imperioso que cada professor adeque a sua prática lectiva a este “novo formato” ensino/aprendizagem e que encontre novas estratégias de desenvolvimento para os domínios da Língua Portuguesa. Urge, de igual forma, reflectir sobre a concepção de literacia partilhada pela comunidade internacional, a qual abrange um conjunto de práticas sociais que envolvem textos escritos e é definida como a competência que permite a compreensão e o uso de textos escritos “to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and participate in society”¹⁹⁰. Como refere Emile Genouvrier & Peytard, “se realizássemos na escola as condições de expressão e de vida que

¹⁸⁸ Joaquim Fonseca, *Linguística de Texto/Discurso Teoria, Descrição, Aplicação*, Lisboa, Ministério da Educação, 1992, p. 247.

¹⁸⁹ Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto.

¹⁹⁰ OECD, *Reading for Change, Performance and Engagement across Countries*. Result report from PISA 2000. Disponível em www.pisa.oecd.pt.

existem naturalmente para a linguagem, as crianças aprenderiam a ler e a escrever com igual rapidez e segurança”¹⁹¹.

No processo de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita - 1º Ciclo do Ensino Básico deveremos considerar, no essencial, as seguintes ideias-chave: (i) se para se ser um bom escritor se deve ser melhor leitor, então a aprendizagem da escrita deve acontecer em paralelismo e interligação com a leitura; (ii) o desenvolvimento da leitura e da escrita deverá adquirir a sustentabilidade primária estruturante, em processo contínuo, sistemático e evolutivo, ou seja, na indução prática da escrita em desenvolvimento; (iii) a competência discursiva do professor, designadamente a qualidade da leitura expressiva e a respectiva oralidade, influenciam os processos de escrita dos alunos, pelo que o professor deve ter sempre bem presente o papel que lhe está conferido, dinamizador, mediador de aprendizagens e comunicador no cenário da sala de aula onde acontece a aprendizagem da escrita; e (iv) a aprendizagem da escrita deve ser feita em contexto escolar, segundo modelo didáctico-pedagógico, na premissa de tal ser tão mais importante quanto é dado adquirido a influência da escola na aprendizagem da leitura e da escrita.

O papel do professor no processo de aprendizagem é indiscutivelmente decisivo nas suas atitudes, concepções e intervenções, sendo factor de sucesso escolar dos seus alunos. Tanto professor quanto escola devem aliar-se na tríade: experiências vividas pelos alunos, conhecimentos prévios e materiais diversos, resultando na aprendizagem significativa. Como sublinha Downing,

“para raciocinar de uma maneira efectiva sobre as tarefas de leitura e de escrita, é *mister* que as crianças formem conceitos sobre as funções comunicativas e os traços linguísticos da fala e da escrita. A Escola influi, favoravelmente ou desfavoravelmente, no desenvolvimento da lecto-escrita, segundo facilite ou impeça o crescimento destes conceitos formais e funcionais da linguagem. (...) Se as crianças empregam métodos e materiais que se ajustam ao desenvolvimento conceptual da criança, as destrezas da lecto-escrita podem desenvolver-se de uma maneira fluida e natural”¹⁹².

Neste contexto, é importante dizer que

“o professor ajude os alunos a estabelecer relações entre o que já aprenderam e o que estão aprendendo, criando um ambiente favorável à troca

¹⁹¹Emile Genouvrier & Jean Peytard, *Linguística e Ensino do Português*, Coimbra, Livraria Almedina, 1974, p. 16.

¹⁹² John Downing, “A Influência da Escola na Aprendizagem da Leitura”. In: Emília Ferreiro & Margarita Gomes Palácio, *Os Processos de leitura e da Escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1999, p. 192.

de ideias (...). As perguntas e as relações verbalizadas ajudam os alunos a perceber que a construção do conhecimento ocorre por meio de sucessivas reorganizações, as quais são feitas a partir de novas relações”¹⁹³.

O professor deve ter a mestria linguística no domínio da fala e na linguagem escrita de modo a “possibilitar a (re)construção significativa da informação, em suma, facilitar a capacidade de compreensão”¹⁹⁴. O tempo dedicado na aula ao trabalho da oralidade e da escrita deve ser assumido, por parte do professor, com idênticos empenhos. São muitas as actividades de comunicação oral a propor aos alunos, quer no plano da comunicação real – relato, recitação, resumo, reconto, discussão, debate – quer no plano de comunicação simulada – jogos, representação de textos dialogados, dramatização de textos narrativos, ... No contexto da aula, a escrita ganha uma outra e diferente dimensão na relação professor/aluno, caracterizada pela proximidade e pelo sistema de representações simbólicas, culturais, institucionais e formativas. As propostas de actividades relacionadas com a língua escrita, quer na vertente recepção – leitura, interpretação e análise de textos – quer na vertente produção, são diversificadas: favorecem o enriquecimento da componente lexical e permitem consolidar alguns mecanismos gramaticais de base, nomeadamente no campo da morfologia e da sintaxe. Produzindo e trabalhando textos diversificados, os alunos compreendem, progressivamente, que uma história não tem a mesma estrutura de um relatório de uma experiência, de uma carta; que o tipo de texto, o conteúdo, a forma e o nível de linguagem têm de adequar-se. Isto confronta os alunos com questões de coesão gramatical entre as sequências do texto e entre os elementos das frases, a escolha de conectores que ligam dois factos entre si, de referentes que substituem repetições desnecessárias, com a pontuação, a adequação dos tempos e das formas verbais à situação comunicativa, as concordâncias de género, número e pessoa e a ortografia. Acrescentamos também, a coerência do conteúdo. De acordo com Paulo Osório,

“existem interpretações diferentes, leituras diferentes, de um mesmo texto, numa oposição proposta pelo texto. Mas, para que um texto venha a significar algo, é fundamental que os intérpretes consigam encontrar uma forma de combinar as informações que este já possui com o texto, de forma coerente”¹⁹⁵.

¹⁹³ Marta Durante e Miriam Orensztein, *O Desafio de Ensinar a Aprender para Continuar Aprendendo*, Pátio, Revista Pedagógica, Porto Alegre, Arrmed, nº 31, Agosto/Outubro, 2004, p. 34.

¹⁹⁴ M. J. Loureiro, *Discurso e Compreensão na Sala de Aula*, Porto, Edições Asa, 2000, p. 30.

¹⁹⁵ Paulo Osório e Rosa Marina Meyer (Coord.), “A Teoria Linguística da Análise Crítica do Discurso e o Manual Didáctico de PLE”, *Ensino e Aprendizagem, Português Língua Segunda e Língua Estrangeira – da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*, Lidel - Edições Técnicas, Lisboa, 2008, p. 91.

Institui-se assim um trabalho de análise e reflexão para uma maior compreensão do funcionamento da linguagem escrita.

Porque as práticas de leitura, essencialmente desenvolvidas em contexto escolar, são experiências linguísticas, às quais se reconhece o desenvolvimento da dimensão cognitiva, facilmente se conclui que a leitura é um óptimo auxiliar no estudo e o grande alicerce do processo ensino/aprendizagem. Neste sentido, Jenkinson lembra-nos que a leitura é a via para a criação de comunidades de leitores vitalícios

“a leitura é igualmente uma experiência; é susceptível de alargar a compreensão, de desenvolver conceitos e de incrementar constantemente a experiência individual. Na maioria das escolas, a leitura transforma-se na principal chave de aprendizagem e continua a constituir a via fundamental para que qualquer pessoa se torne um aprendiz incansável durante toda a vida”¹⁹⁶.

Formar leitores exige da escola, e dos vários intervenientes no processo educativo, atitudes que estimulem o pensamento, o sentido crítico, que respondam a desafios, apostando em leituras ricas e diversificadas e uma postura de diálogo e de cooperação, desde o início da escolaridade. A leitura de histórias, tem sido referenciada pela literatura como uma actividade inigualável, no desenvolvimento das competências inerentes à leitura, dado que desempenha, uma importante função na fomentação das capacidades ao nível cognitivo, linguístico e afectivo. Ao escutar histórias, de uma forma lúdica a criança aprende, por exemplo, a definir objectivos e estratégias de compreensão, a organizar sequencialmente o tempo e o espaço, a parafrasear e a compreender ou a utilizar figuras de estilo e de sintaxe. Estas capacidades serão particularmente úteis depois dos dois primeiros anos de escolaridade, quando for confrontada com um aumento de complexidade de textos que serão trabalhados na escola. Para além disso, “os conhecimentos linguísticos adquiridos ao longo da audição de uma história fornecem à criança uma mais-valia importante, quer para poder lidar com essa progressiva complexidade dos textos, quer para a escrita dos seus próprios textos”¹⁹⁷. A leitura conjunta e simultânea de um texto em voz alta pelo aluno e pelo professor, denominada de “leitura em sombra”, são procedimentos que auxiliam tanto a descodificação

¹⁹⁶ M. Jenkinson, “Formas de Ensino”. In: Ralph C. Staiger (Ed.), *O Ensino da Leitura I*, Lisboa, Editorial Estampa, 1976, p. 74.

¹⁹⁷ Fernanda Leopoldina Viana, *Melhor Falar para Melhor Ler, Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*, Braga, Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 2001, p. 46.

como a compreensão da leitura. Também a leitura repetida de um mesmo texto é assinalada como meio eficaz para a fluência leitora. Para se efectivar uma descodificação automática é necessário muita prática, e um modo de proporcionar uma prática extensiva é feito através do método das leituras reiteradas de um mesmo texto, ou seja, o aluno lê repetidamente uma curta passagem significativa de um texto, até alcançar um nível de fluidez leitora satisfatória. Por outro lado, são apontados, pela literatura alguns factores que facilitam ou promovem o desenvolvimento da velocidade e acuidade leitora nos alunos: (i) o conteúdo do texto deve ser conhecido do aluno, pelo que a leitura prévia do mesmo é necessário, assim como a realização de uma primeira exploração, uma vez que permite, ao aluno, orientar a sua leitura; (ii) o contexto deve ser o mais explícito possível (formato do material, ilustrações, situações de leitura e objectivo da mesma). Por isso, é recomendável que se prepare sempre a leitura, defina-se o seu objectivo e se permita, ao aluno, folhear o livro, observar e comentar as suas ilustrações e (iii) a atitude da criança deve ser activa. A formulação de questões, a antecipação de possibilidades e a previsão das palavras, ideias e factos que virão a seguir são uma das formas de manter a criança activa e, conseqüentemente, mais atenta. Para além de melhorarem a fluidez, as práticas referidas desenvolvem, também, o vocabulário e a memorização dos padrões ortográficos das palavras.

Ao nível da produção escrita, preconiza-se a criação de situações comunicativas realistas, a definição de objectivos de comunicação, relevantes e variados, instituindo como objecto de produção tipos textuais diversos relativos a âmbitos de uso, igualmente, diversos. Sendo a produção escrita um complexo instrumento de comunicação, esta necessita que se recorra a estratégias concisas, direccionadas para a aprendizagem de aspectos específicos desta competência. A intervenção pedagógica dá-se em diferentes momentos e em muitas direcções: desde a análise colectiva de um texto, consulta posterior ao texto, escrita individual com ou sem ajuda do professor, leitura do escrito, revisão do texto final até à releitura. O importante é termos consciência dos diferentes momentos de aprendizagem do aluno. Este processo pressupõe a correcção das produções dos alunos e acompanhamento do processo de produção escrita. Como sabemos, o trabalho de escrita é encarado por vários autores como um processo que implica várias operações: planificar, escrever e reescrever. O desenvolvimento da planificação poderá contribuir para que escrever se torne uma tarefa menos complexa. A planificação prévia ajuda o aluno a activar conteúdos e a organizá-los correctamente. A redacção passa o plano das imagens mentais para as palavras, linearizando-se as ideias da planificação de forma a sequenciá-las, procurando uma coesão. Como também várias

investigações já ditaram, a revisão é a fase da escrita que mais dá azo a aprender, sobretudo se colocarmos os alunos perante uma acção intencional com determinada função comunicativa. As interações verbais entre alunos e professor, acerca da escrita de textos, favorecem a aprendizagem, uma vez que falar, trocar opiniões, ajuda a clarificar ideias, a escrever e a aprender a escrever. De igual modo, também as actividades de auto e heterocorreção dos escritos podem ajudar a aperfeiçoar a competência da escrita.

Tendo em conta que toda a experiência escolar é, em larga medida, uma experiência linguística e que os alunos precisam de desenvolver capacidades para funcionar, efectivamente, com a língua falada e escrita, então temos de assumir as tarefas de educação linguísticas como projecto colectivo e transversal. Tal como nos diz o programa do 1º Ciclo do Ensino Básico: “praticar o aperfeiçoamento de textos escritos (em colectivo, em pequeno grupo), questionando o autor, emitindo opiniões e apresentando críticas e sugestões para o melhorar”; e “participar na reescrita do texto, confrontando hipóteses múltiplas, tendo em conta o seu aperfeiçoamento (organização de ideias, supressão de repetição desnecessárias, adequação do vocabulário, adjectivação, formas básicas de ortografia, da acentuação e do discurso directo”¹⁹⁸. O ensino da escrita como reescrita pressupõe dar aos alunos tarefas de produção circunscritas e criar espaços de partilha de dúvidas, de escrita em conjunto e de comparação de opções discursivas. Este princípio didáctico consubstancia-se na ideia de que é necessário intervir no processo de escrita e não só no produto. Para uma melhor pedagogia da escrita, constata-se que não se ensina a escrever e a ler de uma só forma. O próprio acto de escrever implica uma capacidade de tal maneira reflexiva sobre a língua, que valorizada a partilha de criatividade linguística, na pedagogia da expressão escrita, podemos perspectivá-la como promotora de uma cultura das várias formas de criar soluções textuais, no espaço da sala de aula. Pensamos que há uma forte e espontânea ligação entre a escrita e a criatividade, que deverá ser explorada em termos pedagógicos e que poderá fazer a diferença no “como ensinar a escrever?”. A referência à “escrita criativa” insere-se no uso criativo da língua. Inês Duarte, na sua apresentação “Uso da língua e criatividade”, integrada no colóquio “A Linguística na Formação do Professor de Português”, utiliza o termo “criatividade” na perspectiva linguística. Naquele contexto, a autora começa por referir que se trata de “um conceito que não é sinónimo de imaginação ou originalidade, antes designa uma propriedade

¹⁹⁸ Ministério da Educação, *Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo do Ensino Básico* (4ª edição), Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2005, p. 137.

do uso da língua ancorada no desenho da linguagem humana”¹⁹⁹ e, mais adiante, apresenta três aspectos envolvidos: “carácter ilimitado (...), independência do controlo de estímulo e adequação à situação.” A criatividade linguística, como pretexto e ferramenta para o gosto e o prazer da leitura e da escrita, justificam a proposta de recurso, entre outras possíveis, para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Hoje em dia, o enfoque comunicativo dado à educação linguística e a importância dada ao uso da língua vieram dar um grande realce ao estímulo do prazer pela leitura (principalmente no 1º Ciclo do Ensino Básico), no que respeita a uma educação literária²⁰⁰. A Literatura Infantil e Juvenil desempenha um papel de relevo para o desenvolvimento das competências linguísticas, narrativa, literária e outras. Este tipo de texto configura “uma comunicação literária ou paraliterária que estabelece entre um autor adulto e um leitor infantil”²⁰¹. Se, para a criança, os textos que fazem parte do *corpus* que habitualmente se denomina literatura infantil não são simples palavras escritas, mas sim “palavras, ideias, sentimentos, experiências que, emergindo da oralidade ou do papel, são elas próprias geradoras de acção, de vida”²⁰², então facilmente se compreende que o texto infantil ganhe em ser abordado através do jogo simbólico e dramático, no 1º Ciclo do Ensino Básico, e da expressão dramática. A leitura por prazer e sensibilidade estética desenvolve a capacidade criativa e tem como funções provocar sentimentos, emoções especiais, absorvendo-se valores culturais, sociais ou morais²⁰³. Como sugestões de actividades pedagógicas temos a leitura de contos portugueses ou a leitura de uma peça de teatro que se quer dramatizar na sala de aula, entre outras actividades. A didactização do texto de teatro, sob o ponto de vista da dramatização, constitui um importante trabalho metalinguístico e metacognitivo, que poderá ser realizado através de exercícios de leitura, compreensão, interpretação, produção escrita, improvisação, simbolização, memorização e repetição. Na opinião de muitos autores, a prática textual sobre produções dramáticas, com ênfase no aspecto comunicativo, permite trabalhar

¹⁹⁹ Inês Duarte, “Uso da Língua e Criatividade”. In: *Actas do Colóquio “A Linguística na Formação de Professores de Português”*, Centro da Linguística da Universidade do Porto, 2001, p. 114.

²⁰⁰ L. A. Pereira & F. Albuquerque, “Le Texte Littéraire à l’ École Primaire au Portugal: Programmes, Projects, Théories e Pratiques”. In: *Repères – Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle, les Frontières de la Littérature telle qu’elle s’Enseigne*, 32 (nouvelle Série), 2005, pp. 125-138.

²⁰¹ Gema Uuch, *Análisis de Narrativas Infantiles y Juveniles*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2003, p. 10.

²⁰² J. M. A. Couto, “Potencialidades Pedagógicas e Dramáticas da Literatura Infantil e Tradicional Oral” In: Fernando Azevedo *et alii* (Coord), *Actas do I Encontro Internacional A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2003, p. 209.

²⁰³ Cf. M. Alves Martins & I. Niza, *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem e da Escrita*, Lisboa, Universidade Aberta, 1998, p. 8.

todos os blocos de conteúdos da área de língua e literatura. Relativamente à comunicação oral, o processo de dramatização pressupõe, que se utilizem e pratiquem vários domínios da linguagem oral: a conversação, a exposição e a apresentação; a interpretação das personagens, possibilita o treino da pronúncia e entoação, a fluidez verbal e a tomada de consciência da necessidade de adequação do texto à situação; na comunicação escrita, estão envolvidas tarefas de compreensão e expressão escrita. Além da aprendizagem da escrita do texto dramático, podem também desenvolver-se aprendizagens envolvendo a escrita de outros tipos de texto, como o descritivo e o narrativo. Para Glória Bastos, o trabalho com o texto dramático em sala de aula é um “palco” privilegiado para a aquisição do gosto e dos hábitos de leitura²⁰⁴.

Acreditamos que embora o discurso escrito seja infinitamente mais complicado na sua produção nos planos psicológico, linguístico e cognitivo, ele pode servir objectivos não atingíveis pela palavra falada, constituindo a leitura um veículo privilegiado de comunicação entre autores e leitores. Actualmente, a abertura textual ganha um acento ainda maior: caminhos e espaços da escrita vão-se ampliando, outros modos de (re)escrever vão surgindo com as tecnologias digitais, as quais apontam outras possibilidades de leitura/escrita que subvertem os campos circunscritos e os atalhos que prendem e moldam a palavra. Trata-se de uma outra arquitectura, diferente da palavra impressa: a dos espaços de comunicação e conhecimento hipertextuais, uma forma de pensamento - expressar em rede, que possibilita e potencializa o trabalho com as várias linguagens e abrem caminhos para além da palavra escrita.

²⁰⁴ Glenna D. Sloan, *Literatura Infantil e Juvenil*, Lisboa, Universidade Aberta, 1999, p. 224.

CAPÍTULO III
CONSTRUÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁCTICA
OS OVOS MISTERIOSOS

3. APRESENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁCTICA

“Ah! Tu, livro desprezioso, que na sombra de uma prateleira, uma criança livremente descobriu, pelo qual se encantou, e sem figuras, sem extravagâncias, esqueceu as horas, os companheiros, a merenda, ... tu, sim, és livro infantil, e o seu prestígio, será, na verdade imortal.”

Meireles, 1979²⁰⁵

O termo Literatura Infantil, considerada “um subproduto da pedagogia e da didáctica”²⁰⁶, como refere Juan Cerveira, designa uma literatura criada especificamente para as crianças. Ao domínio da Literatura pertence, em nosso entender, toda a actividade intelectual, cuja manifestação se faça através da palavra, quer esta seja falada ou escrita. A investigação teórica mais recente, no âmbito dos processos de aquisição e de aprofundamento da literatura, tem sublinhado a mais-valia que implica o contacto e a interacção com os textos literários. Cada vez mais, se valoriza o contacto literatura/leitor, dada a importância do compromisso emocional entre ambos. Pode-se afirmar que Literatura Infantil, como toda a Literatura, é uma manifestação de arte. Como afirma Nelly Novaes Coelho, a Literatura Infantil é:

“acima de tudo literatura; ou melhor, é arte: fenómeno de criatividade que representa o mundo, o Homem e a vida através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e a sua possível/impossível realização”²⁰⁷.

A Literatura - objecto estético da linguagem - enquanto arte, constitui um espelho “desrealizador” da realidade que reflecte e, ao mesmo tempo, realizador de uma outra realidade que manifesta, numa relação especular invertida. Como toda a fruição estética, a especificidade do discurso literário, eivada de ambiguidade, suscita uma poderosa animação da nossa imaginação e resulta prazerosa, principalmente quando nos valemos dela pela paixão, palavra e jogo. No âmbito da literatura para crianças e jovens, a especificidade do destinatário dá, ao autor, uma responsabilidade acrescida, pois, “escrever para crianças é difícil: eu ia dizer um jogo difícil”²⁰⁸. A este respeito, Bárbara Carvalho salienta que

²⁰⁵ Cecília Meireles, *Problemas da Literatura Infantil*, 3ª edição, Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1979, p. 28.

²⁰⁶ Juan Cerveira, *Teoria de la Literatura Infantil*, 2ª edição, Ediciones Mensajero, Bilbao, 1992, p. 13.

²⁰⁷ Nelly Novaes Coelho, *A Literatura Infantil*, Ed. Quiron, S. Paulo, 1984, p. 10.

²⁰⁸ Matilde Rosa Araújo, Prefácio de “Vamos Adivinhar”, de Soledade Martinho, citado por Maria Laura Bettencourt Pires, *História da Literatura Infantil Portuguesa*, p. 105.

“escrever para crianças é palmilhar terreno movediço e imprevisível! Uma coisa em que não existe uma linguagem específica ... e tudo o que fazemos é reinventar, tateando, dentro da árida linguagem de que nos utilizamos”²⁰⁹.

A obra literária de potencial recepção infantil desperta o interesse e a atenção das crianças, desenvolvendo nelas, a imaginação, a criatividade, a expressão de ideias e o prazer pela leitura e escrita, onde como refere Sócrates “a palavra viva possui uma alma da qual a palavra escrita não é mais do que a imagem”²¹⁰. Também potencia situações, nas quais as crianças podem interagir no seu processo de construção de conhecimento. São características usuais da Literatura Infantil, o estímulo pelo livro, as impressões sensoriais, com um investimento nos valores fónicos e visuais e o recurso a personagens que encarnam o maravilhoso, nomeadamente personagens dotadas de poderes sobrenaturais. A Literatura Infantil não só aflora a criatividade das crianças como permite que estas ajam como personagens das histórias de fábulas e dos contos de fadas. Segundo Coelho,

“Nas transformações que são comuns nos contos de fadas (a do Patinho Feio em Cisne; a do Sapo ou da Fera em Príncipe, etc) estão patentes as transformações pelas quais todo ser humano precisa passar (da infância à maturidade) para se realizar em plenitude quando persegue um ideal de vida”²¹¹.

Na história, a criança projecta-se momentaneamente nas personagens e penetra no mundo da fantasia e seres fantásticos, onde o maravilhoso é descoberto e incorporado no dia-a-dia da criança. Os contos de fadas, do fantástico, essas narrativas maravilhosas e que há muito encantam e despertam o interesse dos mais diversos tipos de leitores, funcionam como uma ponte entre o real e o imaginário. Como sublinhou Glenna Sloan, uma aprendizagem que se pretende genuína de literacia – Literacia do Imaginário, acrescentamos nós, inclui não só o aprender a ler e a escrever, mas também a vontade de utilizar essas ferramentas funcionais, o que implica um reconhecimento, da parte dos seus utilizadores, do seu valor significativo

²⁰⁹ Bárbara Vasconcelos Carvalho, *A Literatura Infantil*, 4ª edição, Global Editora, São Paulo, 1985, p. 220. Acrescentemos também, a opinião de José Saramago em “*A maior Flor do Mundo*”, onde refere que “As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples...”.

²¹⁰ http://www.eselx.ipl.pt/curso_bibliotecas/infanto_juvenil/tema3.htm.

²¹¹ Betty Coelho, *Contar Histórias: uma Arte sem Idade*, São Paulo, Ática, 1986, p. 12.

“The truly literate are not those who know how to read, but those who read: independently, responsively, critically and because they want to”²¹².

As funções da literatura são, pois, importantes e abrangentes. Inicialmente, a função essencial da Literatura era educar e instruir. Era a feição didáctico-moralizante. Respondia, deste modo, àquilo que o adulto considerava interessante e relevante e não tinha em atenção o mundo da criança. Actualmente, a Literatura Infantil é, cada vez mais, uma escrita infantil que, embora não isenta de moralidade, se orienta para o prazer e vai ao encontro do imaginário infantil. A principal função da Literatura Infantil deve satisfazer, assim, as necessidades íntimas da criança, respeitando as fases do seu desenvolvimento e proporcionando-lhe prazer e alegria. A área do maravilhoso, da fábula, dos mitos e das lendas tem uma linguagem metafórica que se comunica facilmente com o pensamento mágico das crianças, despertando a afeição pela leitura. Em contraste, muitas obras criadas para a infância apresentam componentes estéticas, poéticas, mágicas ou outras que seduzem tanto a criança como o leitor adulto. Perante um texto literário, cada indivíduo efectua a sua própria leitura, na medida em que, para cada um, o texto contém respostas diferentes que se lhe ajustam. A leitura infantil, concebida como elemento fundamental na iniciação estética da criança e na sua familiarização com os códigos e convenções da obra literária, manifesta um potencial educativo e tem uma importante função pedagógica. O prazer de ler cultiva-se através do contacto que a criança deve ter com os livros. Lendo, ou ouvindo, as histórias encantam, fascinam e “exercem magia”, constituindo um passo importante para levar o leitor/ouvinte, a tornar-se um potencial leitor.

A leitura de obras desta natureza exhibe marcas de literariedade várias, demonstrando uma estimuladora pluralidade de actos interpretativos e de uma cooperação activa dos leitores. Umberto Eco designa metaforicamente o texto literário como uma “máquina preguiçosa que exige do leitor um trabalho cooperativo para preencher espaços do não-dito ou do já dito que ficaram, por assim dizer, em branco, então o texto, simplesmente não passa de uma máquina pressuposicional”²¹³ sem pretensões de ter a palavra final, o sentido, a chave que soluciona o mistério, que vive dos significados descobertos pelos leitores, convocados a cooperar de

²¹² Glenna Davis Sloan, *The Child as Critic. Teaching Literature in Elementary and Middle Schools*, New York, London, Teachers College Press/Columbia University, 1991, p. 4.

²¹³ Umberto Eco, *Seis Passeios nos Bosques da Ficção*, Lisboa, Difel, 1995, p. 5. De acordo com Umberto Eco, o passeio inferencial da entidade leitora é determinado pelo autor que promove técnicas de lentidão e de abrandamento que obrigam o leitor a fruir o texto: “(...) a abundância de descrições, a minúcia dos pormenores, na narração não são tanto um artifício de representação, como uma estratégia destinada a abrandar o tempo de leitura, até o leitor ganhar o ritmo que o autor crê necessário à fruição do texto.” (p. 66).

forma activa, na construção do sentido do texto. A criança, enquanto receptor literário interage com o *corpus textual* dando-lhe a sua interpretação pessoal. Esta recepção vai depender directamente das operações mentais que a criança for capaz de efectuar. A particularidade dos contos em proporcionar a interacção da realidade junto ao mundo fantástico faz com que o leitor estabeleça uma relação entre texto e contexto, entre o real e o fictício, agora sujeito da sua própria aprendizagem e capaz de aprender **do** e **com** o texto. Nas narrativas dos contos maravilhosos, as crianças ultrapassam os limites da descodificação das palavras para uma leitura significativa e reflexiva, na medida em que, como assinala Juan Cerveira “los textos hacen oír su voz durante la lectura”²¹⁴ e passam a estabelecer um diálogo entre elas e a narrativa. Mais do que falar e preencher, o texto ouve e silencia, para que a voz do leitor leve ao verdadeiro diálogo. Este processo de diálogo com a história ocorre, porque o conteúdo da mensagem envolve o leitor, respondendo às suas indagações, num exercício contínuo de experimentação e descoberta, levando-o à descoberta do significado do texto.

Das investigações realizadas, a Literatura Infantil é um meio, por excelência, para a prossecução das virtualidades expressivas da língua. Os textos literários contêm mecanismos potenciadores de desenvolvimento de uma eficaz competência literária. Falamos, por exemplo, dos jogos vocálicos, os ritmos, os sentidos metafóricos, entre outros, onde a criança toma contacto com a riqueza do jogo, com as palavras e se familiariza com a funcionalidade semiótica de formas de estruturação textuais. A metáfora e a sua densidade semântica, proporciona à criança, de forma lúdica, o contacto com o uso programático da língua. De facto, o aluno aprende as dimensões estilísticas e afectivas do uso programático dos vocábulos, observa e debruça-se sobre a sua materialidade e torna-se um co-produtor de significados. O poder metafórico das palavras encaminha o receptor/leitor para experiências de leitura que a construção textual potencialmente sugere: enriquece cognitivamente a sua “competência enciclopédica”, particularmente, no que diz respeito, ao conhecimento dos quadros de referência intertextuais, alarga as suas expectativas, constata formas diversas de interagir na língua e pela língua e reocupa uma posição activa como construtora de significados, utilizando a língua nesta dimensão de código com eficiência e produtividade. Podemos, então, afirmar que a Literatura Infantil

“es un acto de comunicación, de carácter estético, entre un receptor niño y un emisor adulto, que tiene como objetivo la sensibilización del

²¹⁴ Juan Cerveira, *La Creación Literaria para Niños*, Bilbao, Ediciones Mensajero, 1997, p. 117.

primeiro y como médio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje, y deve responder a las exigências y necesidades de los lectores”²¹⁵.

Concluimos, que a Literatura Infantil é importante sob vários aspectos biopsicosociais. Os textos de Literatura Infantil assinalam-se pela sua singularidade de mundos possíveis onde, clara e explicitamente, se evidencia uma preocupação, a par da criação de leitores literários, com as dimensões da formação ética, moral, pessoal e social. A área do Maravilhoso, da fábula, dos mitos e das lendas tem linguagem metafórica que se comunica facilmente com o pensamento mágico das crianças e,

“A literatura infantil influi e quer influir em todos os aspectos da educação do aluno. Assim, nas três áreas vitais do homem (actividade, inteligência e afectividade) em que a educação deve promover mudanças de comportamento, a literatura tem meios de atuar”²¹⁶.

Através do livro, os valores sociais passam a ser veiculados, de modo a criar na mente da criança hábitos associativos que aproximam as situações imaginárias vividas na ficção a conceitos, comportamentos e crenças desejados na vida prática, com base na verosimilhança que os vincula. A presença de determinados elementos paratextuais e estratégias retórico-discursivas, num diálogo polifónico, funcionam como sinais orientadores e constituem a instrumentalização necessária ao serviço da aprendizagem de natureza didáctica e/ou moralizante. Por outro lado, a natureza dos textos de Literatura Infantil e o uso estético da língua parece-nos constituir, um mecanismo fundamental para desenvolver e manter activo o prazer pela leitura. A palavra, ora mostrando-se emocionada é, simultaneamente, uma palavra envolvente, uma palavra que age e mostra, pelo verbo, a partilha onde o simbolismo e o Imaginário, enquanto lugares privilegiados para a significação mítico/simbólica, revalorizam a imaginação criadora das crianças.

Em contexto pedagógico, estes textos – lendas, fábulas, contos e outros, auxiliam os alunos a ampliar as suas experiências, a adquirir uma autonomia muito frutífera nos diversos contextos: pessoal, cultural, ideológico, linguístico e promovem o desenvolvimento de uma educação literária. Quanto ao desenvolvimento cognitivo, as narrativas, verdadeiros receptáculos vivos, proporcionam às crianças múltiplos olhares e plurais sobre os textos, fundamentais ao desenvolvimento do espírito crítico e de habilidades que agem como

²¹⁵ Juan Cerveira, *Teoria de La Literatura Infantil*, 2ª edição, Ediciones Mensajero, Bilbao, 1992, p. 13.

²¹⁶ Maria Antonieta Antunes Cunha, *Como Ensinar Literatura Infantil*, 3ª ed., Ed. Discubra, S. Paulo, 1974, p. 45.

facilitadoras dos processos de conhecimento. Estas habilidades podem ser observadas no aumento do vocabulário e léxico, na articulação de diferentes linguagens, nas referências textuais, interpretação de texto; no exercício de leitura em vários níveis (sensorial, emocional e racional); na ampliação do reportório linguístico, reflexão, autonomia, espírito crítico e criatividade. Estas habilidades também propiciam, no momento de novas leituras, a possibilidade do leitor fazer inferências e novas releituras, agindo, assim, como facilitadores do processo ensino/aprendizagem não só da língua, mas também das restantes áreas transversais.

As formas de abordagem dos grandes domínios do ensino-aprendizagem da língua, no 1º Ciclo do Ensino Básico, podem ser operacionalizadas com recurso à utilização de unidades didácticas integradas, como estratégia de ensino da leitura e da escrita. A nível metodológico, propomos a construção de uma unidade didáctica a partir de uma leitura orientada da obra *Os Ovos Misteriosos*, de Luísa Ducla Soares, de modo a proporcionar estratégias de ensino do funcionamento da língua e criar ambientes de motivação e de aprendizagem da língua materna.

3. 1. FUNDAMENTOS DIDACTOLÓGICOS

Palavras-chave: narrativa; Língua Portuguesa; imaginação e reflexão.

3. 1. 1. Enquadramento Didactológico (Apresentação do tema, dos destinatários, do contexto pedagógico e do processo metodológico da elaboração da unidade).

A trama narrativa *Os Ovos Misteriosos* desenvolve-se segundo a arquitectura tradicional do conto, traduzida numa situação inicial, marcada pela instabilidade da personagem principal, numa série de peripécias, num ponto culminante e no desfecho, onde, Luísa Ducla Soares utiliza um discurso literário marcado por uma simplicidade lexical e sintáctica, por um tom coloquial, recorrendo, algumas vezes, ao diálogo e à introdução de curtos segmentos poéticos - quase sempre em quadras rimadas com uma estrutura repetida, e que a par da linguagem artística, conjuga em perfeita harmonia os dois discursos que o integram. Mesmo o enigma que o título introduz a partir do nome “ovos” e do próprio adjectivo “misteriosos”, coadjuvado, à medida que a acção vai avançando, pela facultação

doseada ou pausada da informação, desempenha um relevante papel na captação da atenção extratextual dos leitores mais jovens. Do ponto de vista estrutural, o conto infantil pauta-se pela brevidade, linearidade e pela univocidade. Nesta obra, deparamo-nos com uma profusão de imagens que, pelo seu predomínio em relação ao texto verbal, bem como pela clara representação das emoções inerentes a cada personagem, se revelam profundamente articulados e coesos com o próprio discurso linguístico. Esta relação intersemiótica, estabelecida entre a narrativa verbal e a componente pictórica, constitui um critério significativo na compreensão da mensagem pela própria criança, contribuindo fortemente para motivar o seu interesse e atenção.

Em *Os Ovos Misteriosos*, acompanhamos o amor incondicional de uma mãe galinha em relação à sua ninhada composta por um papagaio, uma serpente, uma avestruz, um crocodilo e apenas um pinto. À semelhança, do que acontece em outros textos de potencial recepção infantil, como, por exemplo, no clássico “O Patinho Feio”, de Hans Christian Andersen, a pluralidade de seres, que este “ninho de ovos de todos os tamanhos e feitios” abriga, surpreende e faz prever a possível coabitação de figuras diversas. Apesar das dificuldades para criar filhos de hábitos e comportamentos diferentes e surda aos conselhos das amigas, de abandonar filhos tão insólitos, cuida de todos com igual afecto, desfrutando neles sentimentos de protecção mútua. A afinidade familiar sobrepõe-se às diferenças que acabam por ser conotadas positivamente «somos todos irmãos/somos todos diferentes/(...) mas todos queremos bem/à boa da galinha/que é nossa mãe». Esta é uma “fábula simples e bem-humorada”²¹⁷ que retrata os valores da solidariedade e da entreatajuda, na medida em que através de acontecimentos simbólicos e de determinado tipo de personagens, como os animais, é veiculada a ideia de multiculturalidade. Esta narrativa atemporal, em que actua um número restrito de personagens, predominantemente animais, espelha a opção por um conjunto de estratégias discursivas (tom humorístico e carácter dialógico) bastante eficazes no processo de aproximação ao receptor. De salientar ainda, a pluralidade das extensas ilustrações de Manuela Bacelar, com uma linguagem que se apresenta como um misto de caricatura e cartoon. Tal registo caracteriza, de forma geral, as virtualidades humorísticas das narrativas infantis. Entendemos assim que ouvir esta obra, visualizar imagens relativas à mesma, desenvolve a capacidade de memorização e de compreensão, a lógica do pensamento, a afectividade e a atitude positiva perante a língua que se pretende apreender e aprender.

²¹⁷ José António Gomes, *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*, Lisboa, Ministério da Cultura - Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, 1979, p. 47.

3. 1. 1. 1. Caracterização do Grupo/ Turma

A turma A é constituída por 20 alunos, matriculados no 1º ano de escolaridade. Onze alunos são do sexo masculino e nove do sexo feminino. As idades estão compreendidas entre os seis e os sete anos. Todos são de naturalidade portuguesa. A maioria dos alunos reside em Idanha-a-Nova. Apenas um aluno reside em Alcafozes. De uma maneira geral, o agregado familiar é constituído pelo pai, mãe e irmãos sendo as habilitações literárias do mesmo, segundo e terceiro ciclo. Quanto à profissão do pai e da mãe é, essencialmente, dos sectores secundários e terciários.

Ao nível das aprendizagens e talvez por ser um grupo grande, a turma é bastante heterogénea, com problemas de concentração; níveis diferentes de aprendizagens, ritmos diferentes de aquisição de competências, níveis diferenciados de autonomia e algumas crianças com problemas de linguagem. Todos os alunos frequentaram o Jardim de Infância. A maioria é interessada pelas diferentes actividades e alguns são muito dependentes da professora, na realização das suas actividades diárias. As suas preferências nas áreas curriculares recaem nas Expressões, Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. No grupo, as situações merecedoras de atenção são três alunos, que necessitam de um apoio mais individualizado. Estão abrangidos pelo Decreto 3/2008 de 7 de Janeiro, usufruindo das medidas de reforço das estratégias ao nível das actividades, avaliação e planificação; estímulo e reforço das competências e aptidões envolvidas nas aprendizagens; antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos leccionados no seio do grupo ou da turma; reforço e desenvolvimento de competências específicas e adequações no processo de avaliação. A nível sócio-afectivo, alguns alunos revelam um comportamento pouco adequado à aprendizagem, pouca concentração e atenção e têm bastante dificuldade em cumprir as regras estabelecidas na turma. Têm muitas vivências já adquiridas, são alunos bastante dinâmicos, sociáveis e participativos. Trata-se de um grupo, a nosso ver, receptivo às questões relacionadas com a leitura e a escrita. É de registar que gostam de ouvir e de ler histórias. De um modo geral, os alunos, nos seus tempos livres, preferem brincar, ler livros, ver televisão e jogar no computador. Todos os alunos se integraram e adaptaram à escola com muita facilidade.

3. 1. 2. Justificação e Pertinência do Estudo

A meta para o 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da leitura, remete para “a aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção do significado do material escrito”. Neste trabalho, iremos elaborar situações didáticas para uma obra de literatura infantil, que explore as capacidades de leitura necessárias à formação do leitor competente, autónomo e proficiente, mas também a articulação das diferentes linguagens e áreas do saber. Pretendemos, deste modo, descrever a forma como estruturar uma unidade didáctica e propomos aos alunos, um conjunto de actividades de expressão escrita a partir da leitura da obra, mas também actividades que partam da leitura do texto verbal e do texto icónico, permitindo que eles reflectam sobre a leitura, que coloquem interrogações e tenham respostas face aos textos lidos, que estabeleçam relações entre aqueles e, acrescentamos nós, estabeleçam com o texto literário *Os Ovos Misteriosos* uma relação afectiva, potenciadora da formação de leitores literários.

O *Currículo Nacional* está associado à definição de orientações sobre as aprendizagens consideradas fundamentais no ensino básico, no seu conjunto e nas diversas áreas que o integram. Essas orientações estão explicitadas em termos de competências essenciais, quer transversais, quer específicas das diversas disciplinas, assim como dos tipos de experiências de aprendizagem que todos os alunos devem ter oportunidade de viver no seu percurso escolar, ao longo do ensino básico. A designação de *Competências Essenciais* procura salientar os saberes que se consideram fundamentais para que os alunos desenvolvam uma compreensão da natureza e dos processos de cada uma das disciplinas, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes. O princípio orientador de uma *Gestão Flexível do Currículo* é pois, o princípio da adequação dos conteúdos e dos processos de ensino às características dos alunos. Com base nos princípios educativos, elaboram-se as competências, definidas como saberes em uso, necessários à qualidade da vida social e pessoal de todos os cidadãos, a promover gradualmente pela turma e pelos alunos durante o seu percurso escolar básico.

Numa abordagem transversal ao *Currículo*, a obra *Os Ovos Misteriosos*, dada a sua diversidade temática, permite múltiplas abordagens e trabalhar diferentes áreas. No âmbito do Estudo do Meio, podemos debruçar-nos sobre o tema, À Descoberta de si mesmo - O seu corpo: identificar as características familiares, reconhecer modificações do seu corpo e comportamentos sociais face à diferença. De igual modo, a unidade permite o

desenvolvimento de competências, a nível da Matemática, através da compreensão de conceitos e procedimentos matemáticos na resolução de situações problemáticas; explorar quantidades; comparar diferenças. Relativamente às Áreas Curriculares Não Disciplinares (Formação Cívica, Área Projecto e Estudo Acompanhado) desenvolver-se-ão em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho de informação e comunicação (Anexo 2). No presente contexto, os principais eixos problematizantes a analisar serão os seguintes:

Eventos na história	Categorias
<ol style="list-style-type: none"> 1. A galinha assume a responsabilidade de tomar conta de uma ninhada heterogénea. 2. Diálogo com a perdiz que a aconselha a tratar só do seu pinto. A galinha recusa-se a tal. 3. Relacionamento estabelecido entre a galinha e os seus “filhotes”, onde procura responder às necessidades/interesses de cada “filho”. 4. Os animais ajudam o pinto que corre o risco de ser roubado e assado por um menino. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valor da Tolerância. - Valor da Tolerância Preconceito/tolerância (perdiz) (galinha). -Valor da Aceitação/diferença. -Valor Entreajuda/solidariedade.

3. 2. ARQUITECTURA/MATRIZ DA UNIDADE DIDÁCTICA

Na planificação da unidade didáctica, serão abordados de uma forma directa os conteúdos, competências e objectivos no âmbito das actividades pensadas de pré-leitura, leitura e pós-leitura. As actividades de pré-leitura irão introduzir a criança nos elementos paratextuais, que constituem o livro, permitindo-lhes o seu domínio progressivo. As actividades de antecipação são fundamentais para a compreensão leitora. A este propósito afirma Isabel Solé “puede considerarse la lectura como un proceso constante de elaboración y verificación de predicciones que conucen a la construcción de una interpretación”²¹⁸. As actividades planificadas para durante a leitura, irão facilitar a compreensão dos textos, convocar as referências intertextuais e possibilitar uma experiência afectiva e uma relação de prazer. Nas actividades de pós-leitura, iremos possibilitar à criança reflectir criticamente sobre o texto, permitindo-lhe ser indagadora e construtora de sentidos, de modo a actualizar as suas referências intertextuais e aumento os seus saberes. O papel do professor será, acima de tudo, o de orientador no processo de descoberta que conduzirá às aprendizagens. Quanto ao papel

²¹⁸ Isabel Solé, *Estratégias de la Lectura*, Colección Materiales para la Inovación Educativa, Graó Editorial/ICE/Univ. Barcelona, 1992, p. 27.

do aluno, esse será o mais activo possível. Caberá ao aluno construir as suas próprias aprendizagens seguindo as orientações do professor e procurando realizar uma participação efectiva e consciente nas tarefas que lhe irão ser propostas.

A avaliação é um processo fundamental que deve estar associado à melhoria das aprendizagens. A avaliação desenvolvida baseia-se numa série de princípios de que se destacam: (i) a ideia de que a avaliação deve ser partilhada com os alunos; (ii) e a principal função é a melhoria e a regulação das actividades. A avaliação coloca-se ao serviço da aprendizagem seja de forma directa esclarecendo a actividade daquele que aprende, seja de forma indirecta esclarecendo as escolhas daquela cuja função é facilitar as aprendizagens. Através de actividades alicerçadas na narrativa *Os Ovos Misteriosos*, entendemos a valorização do desempenho do aluno numa perspectiva evolutiva e a explicitação dos critérios adoptados. Os critérios são as normas, frequentemente implícitas a que nos referimos para dizer que o aluno compreendeu, soube fazer o trabalho ou organizá-lo e estabeleceu relações interpessoais. Subjacentes a esta avaliação, há naturalmente as avaliações realizadas pelo aluno do seu trabalho – auto-avaliação, acompanhamento de todo o desenrolar da acção e auto-controlo do processo de aprendizagem.

3. 2. 1. Esquema Global do Plano de Acção Didáctica

Unidade didáctica planificada segundo o Programa de Português do Ensino Básico – 1º Ciclo (Homologado em Março de 2009).

Apresentamos a planificação e um conjunto de actividades com o objectivo de serem utilizados no desenvolvimento de competências e estratégias para uma leitura eficiente, bem como para a compreensão de determinadas áreas temáticas relacionadas com as propostas curriculares (Anexo 3).

3. 2. 1. 1. Introdução

Ouvir e ler contos infantis, visualizar as imagens relativas aos contos, desenvolve a capacidade de memorização e de compreensão, a lógica do pensamento, a afectividade e promove a atitude positiva perante a educação literária e a língua que se pretende apreender a aprender. A trama narrativa *Os Ovos Misteriosos*, livro recomendado para o 1º ano de escolaridade, destinado a leitura orientada na sala de aula - Grau de dificuldade II, emerge de uma das linhas ideotemáticas fundamentais, de produção literária, tipologicamente integrada

na categoria de álbum narrativo. O “elogio da diferença” marca um dos tópicos mais recorrentes da escrita, para o qual convergem outros vectores, como a tolerância, a solidariedade, e muito particularmente, o da convivência multicultural. Esta narrativa, seguindo alguns modelos da escrita de potencial recepção infantil, reveste-se de uma importante dimensão ética, ficcionaliza temáticas fundamentais e espelha simultaneamente um olhar atento sobre o real e o imaginário. Introduzida a partir da fórmula hipercodificada “Era uma vez”, a fábula coloca uma galinha, figura anónima, como todas as outras com quem “contracena”, que se revela, desde o início, como uma personagem personificada, com alma, voz, um forte desejo e muita determinação.

Esta é a história de uma galinha, que todos os dias, punha um ovo, mas todos os dias lhos tiravam. Decide fugir para a floresta. Capoeira e mata/bosque, espaços físicos da acção narrada, opõem-se do ponto de vista simbólico. Na verdade, enquanto o primeiro espaço é dominado pela clausura, o segundo destaca-se pela relativa segurança e liberdade e pela superação do “obstáculo”. Um dia, encontra no seu ninho ovos todos diferentes uns dos outros. Embora desconfiada, choca todos os ovos, dos quais vêm a nascer: um papagaio, uma serpente, uma avestruz, um crocodilo e também um pinto. Apesar das vozes contrárias, a mãe decide criar a sua ninhada, procurando corresponder a necessidades diferentes. Perante uma ameaça, a resolução do conflito é possível pela compreensão mútua, pela união que faz a força - os diferentes animais entreadjudam-se e no final, permanecem juntos com a galinha. O desenlace positivo e exemplar promove, com humor e imaginação, o (re)encontro com as isotopias estruturantes desta narrativa fechada.

No presente contexto, tendo como ponto de partida, a obra *Os Ovos Misteriosos*, constrói-se uma unidade didáctica integrada de Língua Portuguesa, que convida à reflexão, à escrita e à leitura, envolvendo os alunos em projecto de conhecimento. As palavras, os códigos da literariedade e os códigos, antropológicos e imaginários, serão pretexto para a reflexão e sobretudo, com um conjunto de actividades propostas, pretendemos que os alunos tenham oportunidade de desenvolver as *Competências Gerais e Específicas*, previstas no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, para a Língua Portuguesa.

Tema/Nome da Unidade Didáctica:

Os Ovos Misteriosos

Competências Gerais:

- Desenvolver a compreensão oral;
- Desenvolver competências em expressão escrita;
- Adquirir vocabulário;
- Desenvolver o espírito democrático e de cidadania;
- Criar laços de afecto com a língua portuguesa;
- Desenvolver competências em leitura;
- Promover a transversalidade nas disciplinas e a interdisciplinaridade.

Competências Específicas:

- Proporcionar a autoconfiança, a autonomia e a realização pessoal;
- Facultar processos de aprender a aprender;
- Compreender e ordenar sequências de acontecimentos;
- Desenvolver a fluência da leitura;
- Ouvir a leitura de uma obra;
- Aprofundar a leitura de imagens;
- Antecipar o conteúdo da história;
- Consolidar as ideias principais da obra;
- Expressar-se espontaneamente.

2. Objectivos didácticos/Descritores de desempenho

- ler com progressiva autonomia palavras e frases;
- confrontar previsões feitas com o conteúdo da obra;
- compreender o seu conteúdo: o texto narrativo; as ideias fundamentais; a expressão de sentimentos; desenvolvimento lexical e expressão oral;
- identificar o tema central;
- responder a questões sobre a obra;
- descrever animais;
- usar vocabulário adequado ao tema e à situação;
- aprender novas palavras e escrevê-las correctamente;
- relacionar informação lida com conhecimentos exteriores ao texto;
- completar frases;
- preencher grelhas de registo;
- identificar e produzir rimas;
- escrever um pequeno texto – resumo da história.

3. Conteúdos Programáticos de aprendizagem

- **Compreensão do oral:** Escutar para aprender a construir conhecimento – desenvolvimento lexical e consciência fonológica.
- **Expressão oral:** Falar para aprender – desenvolvimento lexical e consciência fonológica.
- **Leitura:** Ler para aprender a ler (Decifração/Consciência fonológica); Ler para aprender informação e organizar o conhecimento (Ciclo de leitura).
- **Escrita:** Escrever para aprender a escrever; escrever para construir e expressar conhecimento(s); escrever em termos pessoais e criativos.
- **Conhecimento Explícito da Língua:** Plano Fonológico – manipular os sons da língua - Acentuação das palavras (sílabas tónica e sílabas átonas); Plano Morfológico – segmentar palavras; Plano Lexical e Semântico – consciência lexical; Plano Discursivo e Textual – texto literário (narrativa e poesia); Plano da Representação Gráfica e Ortográfica – relação fonema/grafema.

Outra etapa do trabalho com a obra de literatura infantil é promover a aquisição e ampliação de conhecimentos sobre o conteúdo ou sobre a temática dele decorrente, estabelecendo outras áreas do conhecimento. É necessário definir estratégias que possam ser postas em prática em contexto escolar, de forma a tornar a leitura uma actividade aliciante e motivadora. Para motivar os alunos terão de ser criados na escola, tempo e espaço para a leitura. No âmbito da sequência didáctica, entendemos que o desenvolvimento da obra em questão, deverá passar por três momentos fundamentais: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. Pela importância de cada um deles, vejamos a descrição, a estrutura e a sequência das actividades didácticas propostas.

Antes da leitura - Neste momento de trabalho, é possível exercitar a capacidade de antecipação, ou seja, em função da capa (ilustração) e do título da história, procedemos aos jogos de “adivinhação” do conteúdo da história, tão importantes na fase de pré-leitura. Os alunos levantam hipóteses que serão posteriormente confirmadas pela leitura propriamente dita. Estas actividades de pré-leitura têm como objectivo motivar as crianças para a leitura, despertar a sua curiosidade em redor da história, mobilizar as suas referências intertextuais e colocar hipóteses sobre o texto.

Antecipação do conteúdo e activação do conhecimento prévio da obra com base nos elementos paratextuais:

- Análise da capa, contra-capa.
- Exploração da ilustração da capa.
- Exploração do título a partir de perguntas formuladas, da leitura do título e da observação das imagens da capa.
- Registo das respostas no quadro e no caderno diário das crianças.

Questões a formular, aos alunos, na fase antes da leitura e respectivos níveis de desempenho.

Questões	Níveis de desempenho
Que animais estão na imagem?	- Faz inferências criativas; - Selecciona vocabulário; - Identifica os espaços; - Identifica os tempos;
O que te sugere o título?	
Que animal se encontra em destaque na gravura?	
De que falará a história?	
Onde se passará a história?	
Que objectos vês na capa?	

O que estará a pensar a avestruz?	<ul style="list-style-type: none"> - Participa no debate; - Verbaliza convicções; - Desenvolve a imaginação; - Desenvolve a fantasia; - Desenvolve o sentido estético.
Que frutos vês na imagem?	
Quantos animais?	
Os animais estão contentes? Porquê?	
Os animais falam. Porquê?	
O que vês na parte superior da gravura?	

- Dialogar com os alunos e **formulação de hipóteses** - inventar uma história para a gravura da capa desta unidade didáctica.

- Registo das ideias no quadro e nos cadernos diários dos alunos.

- Preenchimento da lista de **autoverificação** para antes da leitura.

Durante a leitura - Na etapa da leitura/compreensão, tem lugar a leitura propriamente dita. Durante a leitura, devemos confirmar as antecipações, ligar o conteúdo do texto a representações prévias. Também iremos levantar questões, seleccionar ideias importantes, prever acontecimentos, clarificar sentidos ambíguos e resumir pequenas partes da história.

- Leitura da obra, em voz alta.

- Diálogo: previsão de acontecimentos; discussão de vocabulário desconhecido e opinião crítica dos alunos.

- Ouvir com atenção as questões e descobrir as respostas correctas. **Confirmação das hipóteses** levantadas.

Questões a formular, aos alunos, na fase durante a leitura e respectivos níveis de desempenho.

Questões	Níveis de desempenho
A galinha fez uma viagem. Porquê?	<ul style="list-style-type: none"> - Faz inferências lógicas; - Faz inferências criativas; - Caracteriza os animais de modo físico e psicológico; - Selecciona vocábulos; - Menciona os vocábulos.
O que aconteceu na viagem da galinha?	
De cada ovo nasceu um animal diferente. Como eram os filhotes?	
Como é que a galinha fez para criar tantos filhos diferentes?	
Como ajudaram os animais a ter de novo o pinto?	

Depois da leitura - No final desta unidade, os alunos devem confirmar as antecipações, compreender o seu conteúdo, dialogar sobre o tema e encontrar uma conclusão; aprender palavras novas e escrevê-las correctamente e esclarecer todas as dúvidas que surjam.

Actividades a desenvolver e respectivos níveis de desempenho posteriores à leitura.

Actividades	Níveis de desempenho
Comparação das palavras escritas no quadro com as palavras encontradas na história.	- Compara os vocábulos;
Divisão da narrativa em partes.	- Dá opiniões;
Reconto oral pelos alunos.	- Verbaliza opiniões;
Exploração textual: espaço, personagens, atitudes, situações...	- Participa no debate;
Registo escrito de actividades relacionadas com a obra.	- Treina a compreensão;
Resolução de uma ficha formativa.	- Resolve as fichas - proposta de trabalho; - Corrige a ficha formativa.

- “Brincadeira com as letras... da Consciência Fonética à Escrita” - Apresentação de uma sopa de letras sobre a história. Diálogo sobre as características das sopas de letras. Realização, em grupo, da proposta apresentada e correcção.

- Associar a palavra à imagem - nomes dos filhos da galinha. Completar lacunas e descobrir as palavras correctas. Descobrir os sons que faltam nas palavras. Pintar círculos consoante o número de sílabas das palavras propostas.

- Decifrar a mensagem – associação de algarismos a uma letra para descoberta da frase.

- Realização da actividade “Encontra a rima”. Nesta actividade, os alunos deverão encontrar o nome dos animais que rimem – nome de um dos filhos da galinha.

- Realização de uma **lista de autoverificação** para depois da leitura.

3. 2. 2. Processo de Didactização: Plano Específico de Execução (planificação - Anexo 3).

A operacionalização de uma unidade didáctica de Língua Portuguesa a partir da leitura orientada, em contexto de sala de aula, *Os Ovos Misteriosos*, apresenta-se como um complemento alternativo às práticas pedagógicas de leitura e escrita, no âmbito do desenvolvimento de competências na língua materna. Pretendemos ainda, apresentar uma das estratégias possíveis para fomentar as competências literária e linguística, fundamentais na formação de alunos leitores críticos e competentes. Subjacente a esta utilização pedagógica,

mostraremos esta obra de potencial recepção infantil, como uma proposta de sequência didáctica para a exploração do texto icónico e do texto verbal, cujo principal objectivo será o desenvolvimento de uma prática de ensino, pilar de sustentação pedagógica transversal a todo o *Currículo*. Dada a íntima relação entre o texto verbal e o texto icónico, presente na obra, propomos desenvolver actividades de escrita que envolvam os dois códigos, permitindo que os alunos reflectam sobre o texto lido, coloquem interrogações, tenham respostas pessoais e estabeleçam relações. Pretendemos criar ambientes de aprendizagens eficazes, conferindo a visibilidade necessária às práticas de literacia realizadas e também familiarizar os alunos com modos de interrogar textos e os seus usos. Salientemos que, nas actividades propostas, fazemos uso de uma obra de literatura infantil com propriedades linguísticas, adaptadas ao nível de desenvolvimento semiótico de alunos de 1º ano de escolaridade, fundamentais e desafiadoras das capacidades em desenvolvimento daqueles. Pretendemos ainda, que a participação nestas práticas seja representativa de uma verdadeira prática colaborativa mediada pelo diálogo, na qual os alunos demonstram, perguntam, explicam, simplificam e estabelecem relações.

1º Momento

As actividades de pré-leitura permitem aprender a ler o imaginário emergente de uma narrativa. Para iniciar a aproximação à leitura da obra, recaímos no valor simbólico do título e no valor sugestivo da ilustração presente na capa que parece, por si só, querer fortalecer a força semântica do título e promovemos, de imediato, uma troca de opiniões alicerçadas em hipóteses. O suporte físico, a forma do livro, os caracteres gráficos e as ilustrações são importantes na construção de estratégias apelativas. Através dos elementos paratextuais - a imagem apelativa e colorida das ilustrações, bem como a marca linguística do título sugestivo, encorajámos os alunos a expressar as suas ideias, a partilhar as suas experiências de modo a activar os conhecimentos prévios dos alunos. A convocação de saberes e vivências que fazem parte dos alunos, como observadores e utilizadores da língua, permitiu-nos abrir caminho a indagações, condições necessárias para desencadear e permitir ampliação de competências. Às perguntas “Porque razão terá sido ilustrado este livro assim?”; “O que te sugere o título?”; “Que animais estão na imagem?”; “Que objectos vês na capa?”; “Que frutos vês na imagem?”; “Que animal se destaca na gravura?” apelámos à imaginação e imaginário dos alunos. Todas as ideias foram registadas no quadro, surgindo expressões e frases: “Ovos

misteriosos são ovos mágicos.”; “A avestruz tem um relógio.”; “A avestruz vivia numa quinta com muitos animais”; “Na imagem temos seis ratos, oito peixes e frutos.”; “Ao cimo parecem balões e pregos.”; “Os ovos são de várias cores e tamanhos.”. A observação do título e das imagens proporcionou o diálogo, a previsão de acontecimentos, a clarificação de sentidos e sobretudo, a discussão do vocabulário desconhecido e a opinião crítica dos alunos.

A leitura da capa do livro é um exercício de percepção, curiosidade e imaginação, com um olhar desperto e inquieto, dado à própria fantasia e imaginação e, por isso mesmo, abre um horizonte de expectativas. As pistas como jogo/leitura da capa são uma aventura, rumo à obra, uma leitura a quatro mãos, - ou acrescentamos, a dez, treze, vinte mãos, olhos, bocas ... que fazem brotar cumplicidades. O título é a senha verbal que nos ajudará a revelar a imagem que vemos e a história que desconhecemos. Operar sobre ele é procedermos a uma rápida e ágil actividade de análise linguística, quando buscamos interpretar o significado mais literal ou a sua ambiguidade. “De que falará a história?”; “Onde se passará a história?”; “O que estará a pensar a avestruz?”; “Os animais estão contentes?” - Para que se delinieie a construção do sentido da história envolta de mistério no seu todo, solicitámos o envolvimento de todos os alunos na tarefa a realizar, tendo como ponto de partida, a capa do livro - o título e as ilustrações. A ilustração da capa, preñe de sugestões sobre o conteúdo da história, parece-nos, intrigar os alunos. Não obstante, pensamos que a capa revela uma intencionalidade, comunicativa e estética, sintetizando os principais aspectos da narrativa que o livro transporta. Os alunos escreveram frases sobre uma proposta de antecipação da história que o livro encerra, seguindo este percurso: (i) leitura do texto icónico; (ii) da leitura do texto icónico à expressão escrita; e (iii) da expressão escrita às múltiplas leituras do texto icónico, feitas pelos alunos (Anexo 4). Pensamos que o treino em estratégias cognitivas e metacognitivas podem levar os alunos a melhorar a compreensão inferencial. Em torno do livro, dando-se sequência ao trabalho que antecede o processo de compreensão do texto, favorecemos a participação oral de todos, fomentámos as expectativas acerca do conteúdo e o raciocínio dedutivo, a análise de acções, a antecipação de acontecimentos e a previsão, contribuindo para a estimulação da curiosidade infantil da leitura da presente narrativa.

Consideramos que a primeira fase desta estratégia ficou concluída. No entanto, entregámos uma ficha de autoverificação 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.

2º Momento

As actividades antes da leitura têm como objectivo motivar os alunos para a leitura. Durante a leitura, vamos confirmar as antecipações, estabelecemos novas antecipações, ligamos o conteúdo do texto a representações prévias, seleccionamos ideias importantes e sintetizamos. É também nesta fase que estabelecemos os objectivos da leitura, visando auxiliar o aluno na interpretação do texto, estimulando-o a interagir com o mesmo, a questioná-lo e a construir conhecimento.

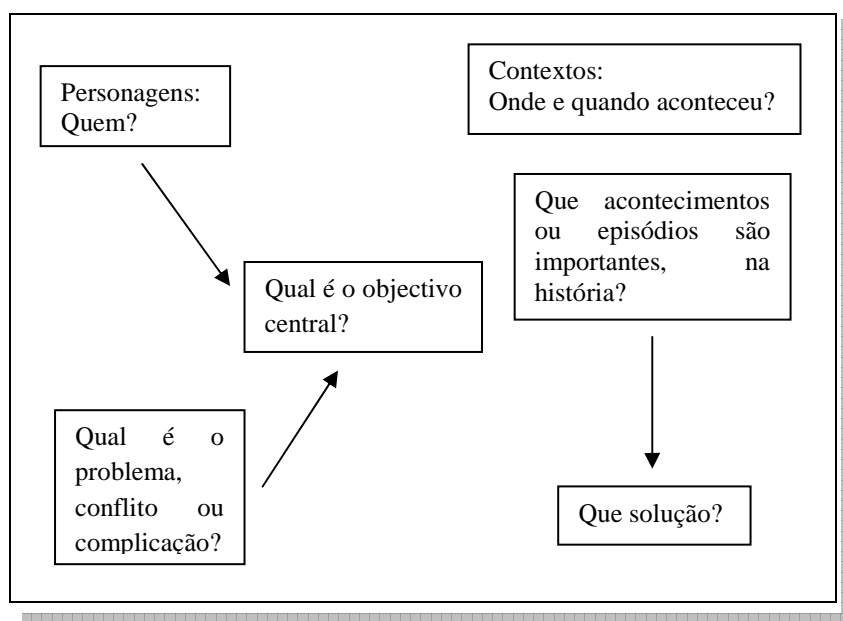
Neste momento, pedimos aos alunos que estivessem atentos à leitura. Nesta fase de audição da história, mantém-se viva a atenção e activo o processo que estimula a antecipação, a verificação, a relação e a memorização dos alunos. Uma história caracteriza-se por uma sucessão de acontecimentos que se vão desenrolando. Para a compreensão da obra narrativa é importante identificar cada um desses momentos. Pretendemos facilitar a compreensão do texto, orientar para momentos importantes da narrativa – ideias fundamentais, a expressão de sentimentos; e ainda, o desenvolvimento lexical e a expressão oral. Com as actividades propostas, durante a leitura, visámos o desenvolvimento das seguintes competências: (i) preparar o aluno para usar estratégias de compreensão; (ii) familiarizá-lo com a estrutura do texto; (iii) focar a sua atenção na linguagem dado que o contacto com a riqueza oferecida pela linguagem literária presente nesta obra, favorece o desenvolvimento e o enriquecimento da linguagem e do vocabulário; (iv) facilitar a compreensão sobre personagens, acontecimentos, temas e ideias principais; (v) e colaborar na construção de sentidos e interpretações. Através das actividades planificadas, mobilizámos as referências intertextuais, procedemos a um questionamento sistemático sobre o texto e induzimos comportamentos de antecipação: “O que achas que vai acontecer a seguir”; “Porque é que a galinha fez uma viagem?”; “O que aconteceu na viagem da galinha?”; De cada ovo nasceu um animal diferente “O que farias nesta situação?”; “Como é que a galinha fez para criar tantos filhos diferentes?”... A leitura pausada permitiu-nos observar as ilustrações, formular perguntas de expectativa e até mesmo, os próprios alunos questionaram sobre o desenrolar da acção da narrativa. Parece-nos indiscutível que, através da vivência de eventos descritos nos textos, os alunos tomam consciência de que o texto pode ser interrogado e de que eles próprios possuem a capacidade de interrogar o texto. Sublinhámos, assim, a importância de momentos de questionamento. Através destes momentos, gerimos as expectativas dos alunos, estabelecemos conexões, cruzámos informações, levámos ao reconhecimento de posicionamentos alternativos e

ajudámos, gradualmente os alunos a procedimentos de interacção de ideias, de análises autónomas, e estimulámos o debate. A ligação com a oralidade surge, de facto, nas palavras e na partilha da leitura, mas constituiu pretexto para que os alunos reflectissem sobre os acontecimentos.

Prosseguimos com a leitura total da obra. Com base na leitura e nas ilustrações apresentadas, os alunos emitiram e partilharam opiniões e emoções acerca do conteúdo do livro. A imagem transforma-se num simples apêndice ilustrativo da mensagem linguística. A ilustração surge como forma de dar veracidade à narração. É a conexão, por contiguidade e subordinativa, texto-ilustração que permite maior eficácia do processo comunicativo, garantindo que as informações nucleares da narrativa, graças ao estímulo da imagem, introduzam os alunos no domínio linguístico. Pedimos o reconto oral da história como actividade que auxilia na interpretação, compreensão, no diálogo com o texto e na construção de respostas dos alunos em relação ao mesmo.

3º Momento

Após a realização de todas as actividades durante a leitura, induzimos os alunos a recontar oralmente a história, no sentido de reforçar a sua consciência da narrativa bem como a desenvolver a sua capacidade de organizar a sequência de factos num discurso coerente. Através do conto e do reconto, pretendemos que os alunos memorizem e, paralelamente, enriqueçam o seu vocabulário. Fez-se o mapeamento da história no quadro de acordo com o esquema conceptual:



Depois da leitura, temos como objectivo promover a reflexão sobre o texto, identificar o que é mais significativo, facilitar a organização, a análise e a síntese de ideias, proporcionar oportunidades de partilha e construção de significados. Entramos num momento de balanço, de modo a confirmar as expectativas dos alunos, as actividades antes e durante a leitura e fazemos uma reorganização de ideias que visa, fundamentalmente: (i) encorajar respostas pessoais; (ii) promover a reflexão sobre o texto; (iii) favorecer a organização, análise e a síntese de ideias e (iv) promover actividades de partilha e construção de significados. O ensino explícito da compreensão da história tem por objectivo o desenvolvimento das capacidades metacognitivas que permitem aos alunos transferirem informações e estratégias aprendidas.

Nesta perspectiva, conduzimos o grupo-turma as actividades de consolidação, denominadas por alguns autores por “Momento das Verdades”, e aplicação de conhecimentos para a potenciação das competências linguísticas dos alunos, através de uma compreensão analítica da mensagem. As actividades orientadas possibilitam ao aluno reflectir criticamente sobre a história que ouviram de modo a que “o aluno aprenda a falar dos textos com as suas próprias palavras”²¹⁹ e envolvemos os alunos em actividades de escrita. Pedimos aos alunos que escrevessem o título e o nome do autor. As principais componentes da narrativa são as personagens; os contextos espacial e temporal; os problemas e conflitos com que se confronta a personagem principal e a resolução final dessas situações. Os alunos são convidados a reflectir sobre as características da personagem principal da história, através de uma avaliação das suas qualidades (atitudes e valores subentendidos). Subjacente a esta actividade, é apresentado um gráfico de caracterização da personagem numa escala de pólos opostos²²⁰.

Galinha	
Sincera	mentirosa
Organizada	desorganizada
Trabalhadora	preguiçosa
Boa	má

²¹⁹ L. Ângela Pereira, “Se a Literatura nos Ensina, como Poderemos (Não) Ensiná-La?”. In: Dionísio; Lurdes & Castro; Rui Vieira de (Org.), *O Português nas Escolas, Ensaios sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*, Coimbra, Edições Almedina, 2005, p. 144.

²²⁰ Gráfico de caracterização da personagem numa escala de pólos opostos, de acordo com H. K. Yopp & R. H. Yopp, *Literature Based Reading Activities*, Boston, Pearson, 2006, pp. 101-105.

Identificámos as personagens e registámos todos os momentos do texto. Para avaliar a compreensão da estrutura de textos narrativos, um dos procedimentos é a sequenciação de frases. Apresentámos frases que nos contam, resumidamente, a história. Cada aluno numerou-as, de acordo com a sequência dos acontecimentos narrados (Anexo 5). Esta “conversação” em torno da obra/texto, promoveu a participação oral, beneficiou a partilha de opiniões e alargou os conhecimentos dos alunos. Consideramos estas estratégias facilitadoras do texto narrativo. A análise dos diferentes momentos permitiu-nos uma análise da estrutura intratextual, uma melhor exploração do tema e do significado do mesmo.

4º Momento

As competências da leitura e da expressão escrita potenciam o conhecimento das competências específicas, o conhecimento explícito e as competências do modo oral. A operacionalização do conhecimento explícito da língua, neste contexto prático, consistiu na aquisição explícita de conhecimentos linguísticos relevantes. No plano fonológico, trabalhamos os sons da língua, a acentuação das palavras (sílabas tónica e átona). Pretendemos, com as actividades sugeridas, focalizar a atenção dos alunos para os sons distintivos com que a língua constrói as palavras. No plano morfológico, segmentámos palavras. Oralmente, os alunos segmentaram a palavra em unidades menores – sílabas, repetiram e fizeram a divisão silábica, batendo palmas. O procedimento repetiu-se na ficha de trabalho, os alunos pintaram círculos consoante o número de sílabas das palavras e descobriram os sons que faltam nas palavras (Anexo 6). No plano discursivo e textual, para que se efective e potencie a promoção da linguagem oral, realizámos um jogo fonético, “Encontra a rima”, utilizando as rimas, a partir de recursos fónicos. Vamos escolher palavras que rimem, “Ai, mas que filho, /Eu até desmaio! /Em vez de ser pinto/É um.....”; “Ai, mas que filho, /Como ele é diferente! /Em vez de ser pinto/ É uma”(Anexo 7). A aprendizagem da expressão escrita, neste caso, foi orientada, através de uma estrutura pré-definida, para os alunos completarem a rima. O desenvolvimento da sensibilidade à rima estabelece um bom precursor de formas mais elaboradas de consciência fonológica, direccionando os alunos para a forma das palavras. O uso do oral, ouvir, interagir e o uso da palavra com marcas pessoais são adequadas a situações práticas no âmbito da implementação pedagógica. No plano da representação gráfica e ortográfica, “Brincadeira com as letras...da Consciência fonética à Escrita”, entre outras

propostas, visámos relacionar fonema/grafema. O exercício consistiu em descobrir, palavras relacionadas com a história, numa sopa de letras (Anexo 8).

5º Momento

A escrita de textos pode também ser motivada por temas abordados na obra. Como actividade de expressão escrita, realizámos um trabalho colaborativo. Os alunos escrevem um pequeno texto sobre a “A amizade”. Cada aluno emitiu uma frase acerca deste tema. As frases são escritas no quadro e registadas nas folhas de caderno diário (Anexo 9). Esta obra permitiu ainda uma articulação curricular, nomeadamente, através das seguintes áreas: Expressão Dramática: dramatização da história; Formação Cívica – A Cidadania e Expressão Plástica. A leitura do texto icónico permitiu o desenvolvimento da cultura visual e da educação estética. Esta dimensão estético-literária, códigos plástico e escrito, presente na obra, possibilitou aos alunos, um olhar e uma interpretação múltipla sobre o texto, tão importante para o desenvolvimento cognitivo e espírito criativo perante o mundo. Neste sentido - activar a competências icónica, pedimos aos alunos a ilustração de momentos da história. No final, facultámos aos alunos uma ficha de autoverificação dos conhecimentos para depois da leitura (Anexo 10).

3. 2. 3. Avaliação

As avaliações concebidas serão analisadas no contexto da unidade didáctica planificada. O conceito de avaliação formativa, surge no quadro desta unidade, como forma de regulação das aprendizagens realizadas no contexto. Possuindo diversas potencialidades, este tipo de avaliação dá oportunidade ao aluno de aprender mais e melhor; permite um feedback oportuno, contextualizado e individualizado; permite ainda que os alunos mais fracos beneficiem mais do processo de aprendizagem. Importa esclarecer que a avaliação formativa é um processo conduzido ao longo da unidade didáctica integrada que, sendo realizada pela professora ou pelos próprios alunos, providencia feedback sobre o trabalho desenvolvido de modo a ajudar a aprendizagem. Pretendemos, em contexto de uma unidade didáctica de estudo da narrativa, aplicar os pressupostos de avaliação de entre os quais destacamos a apresentação de tarefas apropriadas aos alunos; a diferenciação de estratégias; a utilização de um sistema permanente de feedback que apoiasse os alunos na regulação das

suas actividades; o ajuste sistemático do ensino de acordo com as necessidades e a criação de um clima adequado de comunicação interactiva entre os alunos e entre estes e a professora.

No contexto específico da didáctica da Língua Portuguesa, a avaliação constitui parte integrante das representações realistas das aprendizagens. A complexidade da avaliação parece aumentar no que concerne à avaliação das aprendizagens em língua materna, no nosso caso, língua portuguesa uma vez que trabalhamos com diferentes áreas linguísticas – compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita, leitura e conhecimento explícito da língua. Em todos os momentos da unidade didáctica, realizou-se a auto e hetero/avaliação, entre alunos e professora, traduzindo-se num pequeno exercício reflexivo, mas construtivo “de extrema importância para a sua maturidade intelectual e efectiva do aprendente”²²¹. A língua é não só objecto de trabalho e avaliação como o veículo da própria comunicação. A observação directa durante as actividades, a participação activa no debate de ideias, o interesse e empenho nos trabalhos apresentados, a valorização das aprendizagens prévias, o acompanhamento e monitorização dos percursos de aprendizagem efectuados pelos alunos, constituíram elementos fundamentais no processo avaliativo. Acrescentemos ainda, a importância da avaliação cooperativa através de processos de interacção entre pares. O trabalho cooperativo originou o espírito de ajuda e permitiu que os alunos desenvolvessem actividades e reflectissem sobre as suas estratégias.

3.3. META-AVALIAÇÃO

Uma avaliação que promova as aprendizagens caracteriza-se por implicar objectivos de aprendizagem entendidos e partilhados por professor e alunos. No âmbito da língua materna, esta obra utilizada numa didáctica activa, em contexto de sala de aula, fomenta verdadeiros percursos didácticos e coloca o aluno como produtor de aprendizagens diversificadas e significativas. Apropriando-se de actividades intrínsecas ao exercício da língua, como o ouvir, o falar, o ler e o escrever, actividades essas exercitadas de forma integral e natural, os alunos desenvolvem capacidades de memorização e de compreensão global de todo o texto, a lógica do pensamento, a afectividade e sobretudo, a atitude positiva perante a língua que se pretende aprender a aprender. É um trabalho centrado no processo ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa que pressupõe uma abordagem transversal da

²²¹ Emília Amor, *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologias*, Porto, Texto Editora, 2006, pp. 159-160.

língua, capaz de assegurar o desenvolvimento de competências promotoras do sucesso escolar a nível de todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares.

Os contos têm, uma importante função pedagógica. Um dos aspectos que configura o literário consiste, na exploração criativa da língua. A unidade da narrativa, *Os Ovos Misteriosos*, adquire relevância como local privilegiado entre o estudo da língua e o literário e permite múltiplas abordagens, dada a sua diversidade temática. A literatura para crianças, como meio de comunicação e, neste caso particular, a ficção, retrata, de certa forma, o modo como vivemos e o mundo em que vivemos. Sabemos que essa mistura de factos reais e imaginários faz o leitor/ouvinte ficar motivado a ler e reler os contos, envolvendo-o, seduzindo-o e fazendo-o um leitor assíduo e reflexivo deste tipo de obra literária. Salientemos que os textos literários lidos por leitores com reduzida experiência de interacção com textos funcionam, frequentemente, como um veículo de iniciação à competência leitora e à relação efectiva com o texto, sob o ponto de vista da promoção de uma educação literária e das suas relações com o ensino/aprendizagem da língua. São estes textos que, materializando a língua nas suas dimensões eminentemente lúdica e criadora, em larga medida, funcionam como elementos fortemente dinamizadores dos processos semióticos da cultura.

No enquadramento desta unidade didáctica, a mobilização da aprendizagem crítica dos alunos é, conscientemente, conseguida através da implicação activa, informada e das opiniões dos alunos, considerados como agentes activos na construção de conhecimentos. Podemos dizer que a obra trabalhada, *Os Ovos Misteriosos*, caracteriza-se por ser uma história apelativa para o leitor/ouvinte, com personagens bem desenvolvidas e com uma certa consistência no conteúdo conseguindo cativar e envolver todos os alunos, quer por meio da partilha e reflexão, quer pela definição colectiva e auto-responsabilizante das propostas e tarefas a realizar. A intervenção crítica constitui um espaço aberto a discussões e estimula a consciência crítica dos alunos, na medida em que apresenta questões problematizantes no contexto da interculturalidade; e ajuda a combater estereótipos e preconceitos, adicionando atitudes de aceitação das diferenças, da partilha, solidariedade e de cooperação e de negociação e resolução de conflitos.

Entendemos, assim, o discurso literário desta obra como um discurso que tem uma dupla função, pois ao mesmo tempo que é usado para entreter, causar prazer, pode ser utilizado como instrumento pedagógico e formar leitores, mas também cidadãos conscientes. Introduzir a literatura no *curriculum* da aprendizagem da leitura é parte integrante do processo de aprendizagem leitora, quer como instrumento facilitador de descodificação, quer como

meio para o desenvolvimento de hábitos de leitura e de competências essenciais para a compreensão leitora. Julgamos, pois, que o professor deve trabalhar e recorrer ao livro de literatura infantil, sendo este um valioso instrumento pedagógico, ao serviço do ensino/aprendizagem. Poderemos recorrer à relação dinâmica que se estabelece entre o leitor/ouvinte e o texto/história, necessários à qualidade da vida social e pessoal de todos os cidadãos, a promover gradualmente pela turma e pelos alunos durante o seu percurso escolar básico.

CONCLUSÃO

O ensino-aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico, processo de desenvolvimento essencial às aprendizagens escolares e humanas, não é estático porque acompanha a evolução e, portanto, é dinâmico e adaptável aos novos tempos em constante mudança. Não obstante, são criados modelos de educar que permanecem por determinado período, às vezes longo, nas escolas e instituições. Há uma constante preocupação quanto à validade de cada modelo, a sua obsolescência ou tempo de vida útil, levando muitos estudiosos a compreender o momento em que vive a sociedade e as novas demandas educacionais. Quando se trata da educação, no âmbito do ensino-aprendizagem, vê-se constantes debates acerca das formas mais adequadas para se promover as relações que premeiam o conhecimento, e neste caso, a aprendizagem da língua materna. Percebe-se, cada vez melhor, a sutileza com que se processa a relação ensino/aprendizagem. Surgem, então, novos desafios para quem deseja construir métodos e estratégias educacionais no ensino da Língua Portuguesa. Uma análise cuidada em torno da aprendizagem inicial da leitura e da escrita permite-nos verificar a relação intrínseca entre o (in)sucesso no domínio da modalidade escrita da língua e três eixos específicos: (i) desenvolvimento da linguagem oral da criança (sobretudo, no campo lexical e sintático); (ii) capacidade de reflexão implícita sobre a estrutura e funcionamento da língua materna (consciência fonológica, lexical e sintática) e (iii) contacto prévio com instrumentos de leitura e escrita antes do ensino formal.²²² Através da leitura, é possível alcançar um modelo global de mensagem veiculada por qualquer suporte escrito. Na verdade, o acesso a uma unidade global de sentido processa-se mediante operações múltiplas do pensamento. O acto de ler assume-se como uma imbricada actividade cognitiva, envolvendo uma série de operações cognitivas, descritas por diversos investigadores em vários modelos de aprendizagem da leitura e da escrita. Conhecer e perceber estes modelos é compreender de que modo os leitores interagem com o texto escrito e que estratégias utilizam para aprender a ler.

Tanto a leitura como a escrita, aspectos complementares e indissociáveis, devem ser amplamente trabalhadas, no espaço da sala de aula de 1º Ciclo do Ensino Básico. A Língua Portuguesa é, por excelência, o centro de reflexão da comunicação humana cabendo ao professor proporcionar instrumentos de análise e munir o aluno com aparelhos que lhe

²²² Inês Sim-Sim, “Avaliação da Linguagem Oral. Um Contributo para o Conhecimento do Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesas”, In: *Desenvolvimento da Linguagem Oral*, Universidade Aberta, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1997, pp. 24-25.

permitam construir uma relação sólida com a análise da língua e, conseqüentemente, com a sociedade. Sabemos que por se encontrar rodeado de falantes, o indivíduo está sujeito a influências exteriores que, ainda em tenra idade, podem ser determinantes. Por este motivo, podemos considerar que a língua materna funciona como um tecido que absorve e consolida, socialmente, o falante. É neste contexto que o professor de Língua Portuguesa e, acrescentamos nós, o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, deverá construir um compromisso de modo a que, não esquecendo os conteúdos programáticos, consiga dar a liberdade ao aluno de, através do uso correcto da língua, não perder o seu contexto social. Chegamos, então, ao foro das quatro competências: ouvir, falar, ler e escrever. Parece-nos evidente a relação de intimidade entre estes domínios. A língua é, essencialmente, um código de comunicação oral. Na sua forma escrita, a língua assume um estatuto mais rígido que estabelece uma relação estreita entre o som e a grafia. É quando estas duas formas se articulam que obtemos as noções de oralidade e de escrita, sendo esta última muito mais rígida e estável. Se nos primeiros anos de escolaridade uma atenção particular é devida aos processos de descodificação e automatização, há que desenvolver, nos anos subsequentes, situações que fomentem, ao longo de todo o percurso escolar, o gosto pela leitura e que sedimentem os hábitos que caracterizam os leitores fluentes. É importante que o aluno aprenda a ler fluentemente, isto é, a extrair o significado do material escrito de forma precisa, rápida e sem esforço.

As situações de ensino/aprendizagem propostas na unidade didáctica, *Os Ovos Misteriosos*, assumem a forma de respeitar princípios metodológicos como: a articulação de diferentes domínios do ensino da língua materna – ouvir/falar, ler, escrever e reflectir sobre o funcionamento da língua; a detecção de regularidades da língua a partir de situações de uso com um percurso que tem início na análise textual e a integração de um trabalho de funcionamento da língua em conteúdos programáticos, próprios da leitura e da escrita. Consideramos, assim, a unidade didáctica como uma técnica para organização do ensino e da aprendizagem, que articulam e criam novos meios e técnicas de ensino. No ensino por unidades didácticas em língua materna, devemos observar algumas especificidades: (i) a unidade é desenvolvida por meio da apresentação de um tema ou situação-problema, ou acrescentamos, leitura de uma obra, excerto de texto; (ii) as actividades seleccionadas devem ser ricas e variadas; (iii) as experiências e actividades devem estar interrelacionadas, isto é, unificadas pela ideia dominante, consubstanciada no próprio título da unidade; (iv) o aluno iniciará o estudo tomando contacto com o conteúdo global, antes de desenvolver o estudo

minucioso de cada parte ou das subunidades; e (v) posteriormente, devem-se analisar as partes/subunidades que compõem o todo. A avaliação da aprendizagem permite ao professor obter informações sobre o nível em que se encontram os alunos no início dos estudos e a análise dos seus progressos e das suas dificuldades; também será utilizada no sentido de permitir ajustes e adequações dos processos de desenvolvimento do ensino, no que concerne aos objectivos definidos, aos materiais e recursos utilizados, às actividades propostas e à duração prevista. A unidade didáctica, como técnica de ensino, aborda relações de interdependência entre os elementos básicos que integram o acto de ensinar: os objectivos, o conteúdo, a metodologia, os recursos e a avaliação.

Estudos científicos desenvolvidos, nas últimas décadas, apontam razões para uma enorme necessidade de intervenção ao nível da articulação pedagógica. Torna-se imperioso que o professor conheça, compreenda e respeite os mecanismos de aprendizagem dos seus educandos. Ao adequarem-se os métodos de ensino aos mecanismos de aprendizagem, estaremos, eventualmente, a dar um passo fundamental na individualização real e efectiva do ensino. Ao contrário da linguagem falada, a aprendizagem dos mecanismos básicos da leitura e da escrita assume um papel importante na aquisição de níveis de literacia. Na verdade, a promoção da literacia fundada em experiências práticas e interacção com a linguagem escrita, permite ancorar, promover e encorajar a aquisição de conhecimentos, de capacidades e de atitudes essenciais para a mestria da linguagem escrita, fornecendo, deste modo, os alicerces para a literacia. Com a abordagem de textos de qualidade literária, a criança enriquece a competência linguística conduzindo-a a uma competência literária cada vez mais abrangente e desenvolve outras competências essenciais para o seu crescimento enquanto indivíduo. Ao falarmos de Literatura Infantil, estamos a proporcionar à criança um fenómeno de criatividade, aprendizagem e prazer, que representam o mundo e a vida, através das palavras. Hoje, percebemos também que quando bem utilizada, no ambiente escolar, o trabalho de literatura pode contribuir para o desenvolvimento pessoal, intelectual conduzindo a criança ao mundo da leitura e da escrita. Introduzir a literatura no *curriculum* da aprendizagem leitora não se restringe à leitura semanal de obras de ficção ou poesia, embora este seja um passo importante. A utilização de literatura infanto-juvenil, enquanto lugar privilegiado para a significação mítico-simbólica, revaloriza a imaginação criadora dos alunos. Por outro lado, o contacto com o texto literário possibilita à criança a descoberta do prazer com os livros, a valorizá-los e a ter experiências pessoais de leitura. Estas experiências permitirão ao leitor ter a capacidade para interpretar a realidade exterior e ampliar o conhecimento cultural. Na

prática, esta proposta pedagógica que teve como base a exploração da obra narrativa, *Os Ovos Misteriosos*, registou as seguintes acções: organizar uma metodologia para o ensino da leitura e da escrita utilizando-se para tanto, de estratégias e processos colaborativos que subjazem tais como, inferências, coerência de sentido, previsão, conhecimento prévio, contextualização e expressão da subjectividade por meio do diálogo e da interacção. Parece-nos que este trabalho poderá ser relevante em termos educativos, pois, trouxe a lume uma obra que, tendo como destinatário preferencial um público infantil, se mantém em sintonia com alguns dos princípios e valores que enformam o Currículo Nacional do Ensino Básico. Na realidade, uma análise cuidada da obra permitiu-nos encontrar algumas reminiscências das novas didácticas, uma vez que o olhar multiplifacetado com as práticas perspectivam o sujeito como centro activo e cooperante de todo o processo de aprendizagem. Avaliar e reformular a unidade didáctica é traçar prioridades que se afiguram nucleares as todas as áreas. Torna-se necessário actualizá-la, para se adaptar a novas realidades. Importa que neste momento de reflexão, seja complementado com um olhar externo, constatando a possibilidade de uma definição clara de objectivos e metas a atingir como resposta aos problemas diagnosticados, melhorando e aperfeiçoando a unidade.

Em jeito de conclusão, acrescentamos que tratando-se de um modelo, constitui, *per si*, uma nova dimensão para a profissão de ensinar. Com o propósito de querer melhorar o nível da escola no desempenho da leitura, da expressão escrita e da oralidade dos alunos, as unidades didácticas poderão ser uma pequena amostra do produto decorrente de uma dinâmica actuação do professor, no domínio do ensino da língua e da sua prática pedagógica com vista ao sucesso na aprendizagem. Esperamos que este modelo seja útil e sirva para aqueles profissionais de educação inquietos, como uma proposta de intervenção pedagógica com vista à progressiva diversificação e complexificação dos comportamentos linguísticos dos alunos. A proposta de unidades didácticas, ainda em gestação, é um sistema flexível e aberto que, certamente, servirá como metodologia personalizada de trabalho e de aprendizagem adequadas a uma cultura de partilha e permitirá olhar a língua materna, a Língua Portuguesa, citando Fernando Pessoa, como “aquele movimento hierático da nossa clara língua majestade, aquele exprimir das ideias nas palavras inevitáveis, correr de água porque há declive, aquele assombro vocálico em que os sons são cores ideais...”²²³

²²³ Fernando Pessoa/Bernardo Soares, *Livro do Desassossego*, Selecção e Introdução, Leyla Pérone - Moisés, Editora Brasiliense, 2ª edição, p. 358.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMS, M. – *Begining to Read: Thinking and Learning about Print*, 11ª edição, London, Bradford Book, 1990.
- ADAMS, M. – *Begining to Read: Thinking and Learning about Print*, Massachusetts, The Mit Press, 1994.
- ADRAGÃO, J. e REIS, C. – *Didáctica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta, 1992.
- ALARCÃO, M. L. – *Motivar para a Leitura*, Lisboa, Texto Editora, 1995.
- AMOR, E. – *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologias*, Porto, Texto Editora, 2006.
- AZEVEDO, F. e SARDINHA, G. – *Modelos e Práticas em Literacia*, Lisboa, Lidel - edições técnicas, 2009.
- BARBEIRO, L. – *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*, Braga, Universidade do Minho, 1994 (Tese de Doutoramento).
- BARBEIRO, L. – *Os Alunos e a Expressão Escrita: Consciência Metalinguística e a Expressão Escrita*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Serviços de Educação, 1999.
- BÁRTOLO, V. – *Estudo da Motivação para a Leitura em Alunos do Ensino Básico* Braga, Universidade do Minho, 2000 (Dissertação de Mestrado).
- BASTOS, G. – “A Leitura”. In: Martins, Isabel *et alii* (Orgs.), *Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino*, Aveiro, Universidade de Aveiro, 1991, pp. 407-415.
- BASTOS, G. – *Literatura Infantil e Juvenil*, Lisboa, Universidade Aberta, 1999.
- BERTELSON, P., MORAIS, J. *et alii* – *Phonetic analysis capacity and learning to read*, Nature, Nº 3, The Mit Press, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 1885, pp. 73-74.

- BORG, R. *et alii* – “Language Development in Hearing Impaired Children” – Establishment of a Reference Material for a “*Language Test for Hearing - Impaired Children*”, LATHIC, International Journal of Pediatric Otolaryngology, Orebro University Hospital, Sweden, 2002, pp. 15-26.
- BRONCKART, J-P. – “Le Texte comme Lieu d’Articulacion de la Didactique de la Langue et de la Littérature”. In Cantero, F. J. *et alii* (Ed.), *Didáctica de La Lengua y la Literatura para uma Sociedade Plurilingue del siglo XX*, Barcelona, Universit de Barcelona, 1997, pp. 13-23.
- CAGLIARI, L. – *Alfabetização e Linguística*, 8, Edições São Paulo, Scipione, 1995.
- CAMPOS, D. – *A Psicologia da Aprendizagem*, 34ª edição, Petrópolis, Vozes, 2005.
- CAPOVILLA, A. – *Problemas de Leitura e Escrita, como Identificar, Prevenir e Remediar numa Abordagem Fónica*, São Paulo, Memnon, 2000.
- CARVALHO, B. – *A Literatura Infantil*, 4ª edição, Global Editora, São Paulo, 1985.
- CARVALHO, I. – *O Ensino por Unidades Didáticas*, Rio de Janeiro, 1962.
- CARVALHO, I. – *O Ensino por Unidades Didáticas*, Rio de Janeiro, 1978.
- CARVALHO, J. – *A Adequação do Texto Escrito à Situação de Comunicação*, Braga, 1998 (Tese de Doutoramento).
- CASA DO PROFESSOR – *Estratégias Eficazes para o Ensino da Língua Portuguesa*, Braga, Edições Casa do Professor, 2007.
- CERVERA, J. – *Teoría de la Literatura Infantil*, 2º edição, Bilbao, Ediciones Mensajero, 1992.
- CERVERA, J. – *La Creación Literária para Niños*, Bilbao, Ediciones Mensajero, 1997.
- CHAUÍ, M. – *Convite à Filosofia*, 12ª edição, 4ª impressão, São Paulo, Ática, 2001.

- CHAROLLES, M. – “Les Pains de Organization Textuelle: Périodes chaînes, Portées et Sequences”. In: Combettes, B., “*Reserches sur l’ordre des Elements de la Phrase en Moyen Français*”, Pratiques 57, Revue – Centro d’Études Linguistiques des Textes e des Discours de l’Université de Metz, 1988, pp. 3-13.
- CHOMSKY, N. – *Linguagem e Mente*, Brasília, Editora da Universidade B, 1998.
- COELHO, B. – *Contar Histórias: Uma Arte Sem Idade*, São Paulo, Ática, 1986.
- COELHO, N. – *A Literatura Infantil*, Edições, Quiron, S. Paulo, 1984.
- COLOMER, T. – “O Ensino e a Aprendizagem da Compreensão da Leitura”. In: Lomas, C. (Org.), *O Valor das Palavras, Falar, Ler e Escrever nas Aulas*, Porto, Edições Asa, 2003, pp. 159-178.
- CORTIZAS, M. e CASTRO, M. – *Diagnóstico e Intervención Didáctica Del Lenguaje Escolar*, La Coruña, 2007.
- COUTO, J. – “Potencialidades Pedagógicas Dramáticas da Literatura Infantil e Tradicional Oral”. In: Azevedo, Fernando *et alii* (Coord.), *Actas do I Encontro Internacional A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas*, Braga, Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2003, pp. 209-223.
- CUNHA, M. A. – *Como Ensinar Literatura Infantil*, 3ª Edição, Edições Discubra, São Paulo, 1974.
- DECRETO-LEI nº 241/2001, de 30 de Agosto.
- DEL RÉ, A. – *Aquisição da Linguagem: uma Abordagem Psicolinguística*, São Paulo, Contexto, 2006.
- DOWNING, J. – “A Influência da Escola na Aprendizagem da Leitura”. In: Ferreira, Emília & Palácio, Margarita, *Os Processos de Leitura e Escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1990, pp. 182-192.

- DUARTE, I. – “Uso da Língua e Criatividade”, *Actas do Colóquio “A Linguística na Formação de Professores de Português”*, Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2001, pp. 108-122.
- DURANTE, M. e ORENSZTEIN, M. – *O Desafio de Ensinar a Aprender para Continuar Aprendendo*, Pátio, Revista Pedagógica, Porto Alegre, Armed, Nº 31, 2004, pp. 33-35.
- ECO, U. – *Seis Passeios nos Bosques da Ficção*, Lisboa, Difel, 1995.
- FERREIRA, V. – *Espaço do Invisível 5*, Lisboa, Bertrand, 1998.
- FERREIRO, E. *et alii* – *Psicogénese da Língua Escrita*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- FERREIRO, E. – *Com Todas as Letras*, tradução de Lopes, Maria Zilda da Cunha, retradução de textos, Valenzuela, Sandra Trabucco, São Paulo, Cortez, 1992.
- FERREIRO, E. – “Desenvolvimento da Alfabetização: Psicogénese”. In: Goodman, Y. M. (Org.), *Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita: Perspectivas Piagetianas*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1995, p. 25.
- FONSECA, F. I. – “Ensino da Língua Materna: do Objecto aos Objectivos”. In: Fonseca, F. (Org.), *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*, Porto, Porto Editora, 1994, pp. 117-131.
- FONSECA, J. – *Linguística de Texto/Discurso Teoria, Descrição, Aplicação*, Lisboa, Ministério da Educação, 1992.
- FONSECA, V. – *Dislexia, Cognição e Aprendizagem: uma Abordagem Neuropsicológica às Dificuldades de Aprendizagem da Leitura*, Cadernos da Associação Portuguesa de Dislexia (1), Porto, 2002, pp. 10-23.
- FREIRE, P. – *Pedagogia de Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. – *A Importância do Acto de Ler*, 22ª Edição, São Paulo, Cortez, 1998.

- GENOUVRIER, E. *et alii* – *Linguística e Ensino do Português*, Coimbra, Livraria Almedina, 1974.
- GERALDI, J. – *Linguagem e Ensino: Exercícios de Militância e Divulgação*, Campinas, Mercado das Letras, 2002.
- GIASSON, J. – *A Compreensão da Leitura*, Coleção Práticas Pedagógicas, Porto, Edições Asa, 1993.
- GOMES, J. – *Para uma História da Literatura Portuguesa para a Infância e a Juventude*, Lisboa, Ministério da Cultura – Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, 1979.
- GILLEN, J. – “The Emergence of Early Literacy”. In: Hall, N. Larson, J. e Marsh, J. (Eds.), *Handbook of Early Children Literacy*, London, SAGE, 2003, pp. 3-12.
- IBÂNEZ, G. – *Planificación de Unidades Didácticas: una propuesta de formalización*, Revista Aula, Instrumento para la Innovación Educativa, Núm. 1, Abril, Barcelona, 1992.
- JENKINSON, M. – “Formas de Ensino”. In: Ralph, C. Staiger (Ed.), *O Ensino da Leitura I*, Lisboa, Editorial Estampa, 1976.
- JERUSALINSKY, A. – *Relendo as Identificações Primárias*, Seminários II, São Paulo, USP, Instituto de Psicologia, 2002.
- JOLIBERT, J. – *Formando Crianças Produtoras de Texto*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- KAUFMAN, D. – “A Natureza da Linguagem e a sua Aquisição”. In: Geber, Adele, *Problemas de Aprendizagem relacionados à Linguagem: sua Natureza e Tratamento*, tradução de Sandra Costa, Porto Alegre, Artes Médicas, 1996, pp. 58-59.
- KLEIMAN, A. – *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*, São Paulo, Pontes, 1989.
- KLEIMAN, A. – *Leitura: Ensino e Pesquisa*, Campinas, SP, Brasil, Pontes Editores, 1996.

- LEFÉVRE, C. – *Understanding and Teaching Reading, An Interactive Model* – Emerald Dechant, Broadway, New Jersey, 1962.
- LIBERMAN, A. *et alii* – *Perception of Speech Code. Psychological Review*, 74 - November, American Psychological Association, St. Louís, Missouri, 1967, pp. 436-439.
- LOUREIRO, M. – *Discurso e Compreensão na Sala de Aula*, Porto, Edições Asa, 2000.
- MAESTROS, C. – *Educación Primaria, Secuencia de Unidades Didácticas Desarrolladas*, Sevilla, Editorial MAD, 2009.
- MARTINS, M. *et alii* – *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem e da Escrita*, Lisboa, Universidade Aberta, Lisboa, 1998.
- MEIRELES, C. – *Problemas da Literatura Infantil*, 3ª edição, Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1979.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, 1990.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Programa de Língua Portuguesa para o 1º Ciclo do Ensino Básico*, Departamento de Educação Básica, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação, 1990.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *A Língua Materna na Educação Básica*, Departamento de Educação Básica, 1997.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Lisboa, Departamento do Ensino Básico, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Programa de Língua Portuguesa 10º, 11º e 12º anos*, Lisboa, Direcção do Ensino Básico, 2003.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Organização Curricular e Programas – 1º Ciclo*, Departamento de Educação Básica, Mem Martins, 2004.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo do Ensino Básico* (4ª Edição), Lisboa, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2005.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2007.
- MOLL, L. – *Vigotsky e a Educação*, Edições Art. Med., 2ª Edição, 2002.
- MORAIS, A. – *Uma Abordagem Psicopedagógica*, 7, Edições São Paulo, Edicon, 1996.
- NIZA, S. (Coord.) – *Reflectir sobre a Linguagem Escrita*, Formação Contínua de Professores, Lisboa, Departamento de Educação Básica, 1997.
- OSÓRIO, P. e ITO, M. – “A teoria linguística da análise crítica do discurso e o manual didáctico”. In: Osório, P. e Meyer, R. (Coord.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira*, Lisboa, Lidel – Edições Técnicas, 2008, pp. 85-91.
- PENNAC, D. – *Como um Romance*, Porto, Edições Asa, 1993.
- PEREIRA, L. *et alli* – “Le Texte Littéraire à l’école Primaire au Portugal: Programmes, Projects, Théries e Pratiques”. In: *Repères – Recherches en Didactique du Français Langue Maternelle, Les Frontières del la Littérature telle qu’elle s’enseigne*, 32 (Nouvelle Série), 2005, pp. 123-138.
- PEREIRA, L. – “Se a Literatura nos Ensina, como Poderemos (Não) Ensiná-La?”. In: Dionísio, Lurdes & Castro, Rui Vieira de (Org.), *O Português nas Escolas, Ensaio sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*, Coimbra, Edições Almedina, 2005, pp. 133-145.
- PESSOA, F./Bernardo Soares – *Livro de Desassossego*, Edição de Richard Zenith, 5ª, Lisboa, Assírio & Alvim, 2006.
- PESSOA, F./Bernardo Soares – *Livro do Desassossego*, Selecção e Introdução, Leyla Pérrone Moisés, Editora Brasiliense, 2ª Edição.
- PIRES, M. L. – *História da Literatura Infantil Portuguesa*, Lisboa, Vega, 1982.

- POPPOVIC, P. – *Novo Caminho no Ensino*, S. Paulo, Edições Scipione, 1997.
- REBELO, J. S. A. – *Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico*, Rio Tinto, Colecção Horizontes da Didáctica, Edições Asa, 1993.
- REVISTA DA FACUDADE DE LETRAS – *Ciências e Técnicas do Património*, Porto, I Série, Vol. 2, Porto, 2003.
- SANTOS, A. A. – “A Influência da Consciência Fonológica na Aquisição da Leitura e Escrita”. In: Sisto, Firmino Fernandes *et alii* (Org.), *Atuação Psicopedagógica*, Petrópolis, Editora Vozes, 2000, pp. 213-247.
- SANTOS, M. E. – *A Cidadania na “Voz” dos Manuais Escolares*, Lisboa, Livro Horizonte, 1ª edição, 2001.
- SANTOS, R. – “A Aquisição da Linguagem”. In: Fiorin, José Luís (Org.), *Introdução à Linguística: I – Objectos Teóricos*, São Paulo, Contexto, 2002, pp. 11-24.
- SARDINHA, G. – *A Activação do Conhecimento Temático no Âmbito da Planificação da Escrita*, Covilhã, Universidade da Beira Interior Editora, 2005.
- SEQUEIRA, F. – “Psicolinguística e Leitura”. In: Sequeira, Fátima & Sim-Sim, Inês (Orgs.), *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*, Braga, Instituto de Educação – Universidade do Minho, 1989, pp. 54-55.
- SILVA, A. C. – *Até à Descoberta do Ensino Alfabético*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- SILVA, V. M. – *Teoria da Literatura*, 8ª Edição, Volume I, Coimbra, Coimbra Almeida, 2004.
- SIM-SIM, Inês – “Avaliação da Linguagem Oral. Um Contributo para o Conhecimento do Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesa”. In: *Desenvolvimento da Linguagem Oral*, Universidade Aberta, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1997, pp. 24-25.

- SIM-SIM, I. *et alii* – *A Língua Materna na Educação Básica, Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, 1997.
- SIM-SIM, I. – *Desenvolvimento da linguagem*, Lisboa, Universidade Aberta, 1998.
- SIM-SIM, I. (Coord.) – *Ler e Ensinar a Ler*, Porto, Edições Asa, 2006.
- SLOAN, G. – *The Child as Critic: Teaching Literature in Elementary and Middle Schools*, New York, Teachers College Press, 1991.
- SMITH, F. – *Para Darle Sentido a la Lectura*, Madrid, Gráficas, Rograr, 1990.
- SMOLKA, A. – *A Criança na Fase Inicial da Escrita: A Alfabetização como Processo Discursivo*, 7ª edição, São Paulo, Cortez, 1996.
- SOLÉ, I. – *Estratégias de la Lectura*, Colección Materiales para la Inovación Educativa, Graó Editorial/ICE/Universidade Barcelona, 1992.
- SOARES, L. – *Os Ovos Misteriosos*, Edições Afrontamento, Porto, 2009.
- SOARES, M. – *Letramento: Um Tema em Três Géneros*, BH, MG, Autêntica, 1998.
- SPODEK, B. *et alii* – *Right from the Start: Teaching Children Ages Three to Eight*, Massachusetts, Paramount Publishing, 1994.
- TITONE, R. – *Psycholinguistique Appliquée*, Ed. Payot, Paris, 1979.
- TUNMER, W. *et alii* – “Phonological Awareness and Reading Acquisition”. In: Sawyer, D. e Fox, B. (Eds.), *Phonological Awareness in Reading: The Evolution of Current Perspectives*, New York, Springer, Verlag, 1991, pp. 1-30.
- UUCH, G. – *Análisis de Narrativas Infantiles y Juveniles*, Cuenca, Ediciones de la Universidade de Castilla-La Mancha, 2003.
- VEIGA, I. – *Técnicas de Ensino: Novos Tempos, Novas Considerações*, Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, Campinas, SP, Papirus Editora, 2005.

- VIANA, F. *et alii* – “As concepções sobre a Linguagem Escrita e o Posterior Desempenho em Literatura”. In: Soares, Ana Paula *et alii* (Org.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, Vol. VI, Braga, Apport – Associação de Psicólogos Portugueses, 1999, pp. 338-346.
- VIANA, F. – *Melhor Falar para Melhor Ler, Um Programa de Desenvolvimento de Competências Linguísticas (4-6 anos)*, Braga, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2001.
- VIANA, F. *et alii* – *Aprender a Ler. Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*, Porto, Edições Asa, 2002.
- YOPP, H. & YOPP, R. – *Literature Based Reading Activities*, Boston, Pearson, 2006.
- ZABALLA, A. – “Os Enfoques Didáticos”. In: Coll, Cesar *et alii*, *O Construtivismo na Sala de Aula*, São Paulo, Ática, 1999, pp. 153-196.

SITIOGRAFIA

- <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo02>.
- <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Didactic/UD.htm>.
- <http://geologia.fc.ul.pt/Aulas/Metodologia%20Geologia/AvalManuais.htm>.
- <http://www.dgidc.min-edu.pt/programs/>.
- <http://gwtreducacao.blogspot.com/2009/08/unidadededidactica-uma-tecnica-para.htm>.
- <http://cantinhodosvalores.wordpress.com/matriz/>.
- <http://pnepalcains2009.blogspot.com/>.
- <http://www.dgidc.min-edu.pt/basico/Documents/principios-sugestoes-LP.doc>.
- <http://www.pisa.oecd.org./dataoecd/32/10/33685403.pdf>.
- http://www.meg.gouv.qc.ca/DFGA/disciplines/alphabetization/autres_productions/pdf/41-1003-07A.pdf.
- <http://www.Idonline-org>.
- <http://www.pisa.oecd.org/data/oecd/1/60/34002216.pdf>.
- <http://www.deb.min-edu.pt/fichdown/livrocompetencias/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>.
- http://www.d2naweb.com.br/senac/oratoria/aula2/para_leitura2.doc.
- <http://www.pisa.oecd.pt>.
- http://www.eselx.ipl.pt/curso_bibliotecas/infanto_juvenil/tema3.htm.

ANEXOS

Anexo 1

Diseño 1

- 1. Tema o nombre de la unidad.**
- 2. Introducción.**
 - 2.1. Ubicación** en la Programación Didáctica del curso (en qué momento).
 - 2.2. Características del grupo.**
 - 2.3. Temporalización.** Duración en semanas y sesiones.
 - 2.4. Justificación.** Por qué se elige esta unidad en este momento. Importancia con relación al área. Posible (si es el caso) relación con otras áreas.
- 3. Objetivos didácticos.**
- 4. Contenidos de los tres tipos.**
- 5. Metodología.**
 - 5.1. Breve descripción de las estrategias metodológicas y didácticas** a desarrollar.
 - 5.2. Actividades temporalizadas.** Conjunto de todas las actividades a trabajar. Se deben incluir los distintos tipos de actividades generales. Hay que señalar las actividades de recuperación y de ampliación o reflejarlas posteriormente si se hace un apartado con el tratamiento de la diversidad. En la descripción de las actividades se deben incluir los agrupamientos y el espacio. También se pueden incluir los recursos o hacerlo posteriormente en otro apartado. En otro orden de cosas cabe decir que se pueden aportar, como anexo, junto con la programación, algunos recursos significativos que vamos a emplear en las actividades (transparencias, mapas conceptuales, fichas de observación, etc.).
- 6. Evaluación.** Aquí habrá que consignar las actividades específicas de evaluación, los momentos de la evaluación y los procedimientos de evaluación. De igual manera que en las actividades, podemos aportar al tribunal instrumentos de evaluación que vayamos a utilizar (fichas de registro, guiones de entrevistas, etc.), todo esto en el entendido de que las vamos a utilizar realmente en nuestra exposición.

Anexo 2

Esquema Integrador

Os Ovos Misteriosos

1º Dia
 “Os ovos misteriosos”;
 Leitura do título;
 Interpretação da ilustração;
 Observação da imagem da capa;
 Jogos de adivinhação;
 Formulação de hipóteses;
 Mobilizar as suas referências intertextuais;
 Registo das ideias no quadro e no caderno diário;
 Ilustração da história imaginada;
 Autoverificação.
 Áreas: LP; EP; M; TIC; EM;

2º Dia
 Leitura em voz alta da história;
 Audição da história;
 Diálogo: previsão de acontecimentos, discussão de vocabulário desconhecido;
 Confirmação de hipóteses;
 Momentos importantes da narrativa;
 Ilustração da verdadeira história;
 Reconto da história “Os ovos misteriosos”;
 Áreas: LP; EM; EEFM; M

3º Dia
 Recontar a história;
 Dialogar sobre o tema”;
 Esclarecimento de dúvidas;
 Mapeamento da história;
 Análise e síntese de ideias;
 Caracterização da personagem, numa escala de pólos opostos;
 Escrita da sequência de acontecimentos;
 Áreas: LP; M; FPS; EM; EED.

4º Dia
 Mímica “o que mais gostei ontem foi!”
 Exercícios – associar a palavra à imagem;
 Divisão silábica;
 Jogo fonético “Encontra a rima”;
 Brincadeira com letras;
 Decifrar a mensagem;
 Áreas: EED; LP; M; EM;

5º Dia
 Reflexão sobre a mensagem da história;
 Debate Avaliação das atitudes. na história.
 Representação de atitudes sociais correctas e incorrectas.
 A amizade – escrita de frases no quadro;
 Leitura para a turma das frases.
 Áreas: LP; M; EM; EEP; FPS.

Legenda:

L P - Língua Portuguesa;
 M - Matemática;
 EM - Estudo do Meio;
 EEP - Expressão e Educação Plástica;
 EEFM - Expressão e Educação Físico-Motora;
 EED - Expressão e Educação Dramática;
 EEM - Expressão e Educação Musical;
 FPS - Formação Pessoal e Social;
 TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação.

AVALIACÃO

Anexo 3

a...

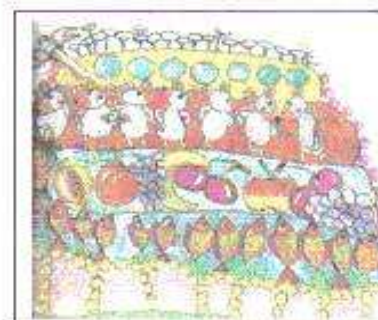
Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova


LER+
 PLANO NACIONAL
 DE LECTURA

EB1 de _____

Lingua Portuguesa
1º Ano
Histórias que nos ensinam...
"OS OVOS MISTERIOSOS" *Luisa Ducla Soares*

Descreve o que te sugere a gravura da capa desta obra.



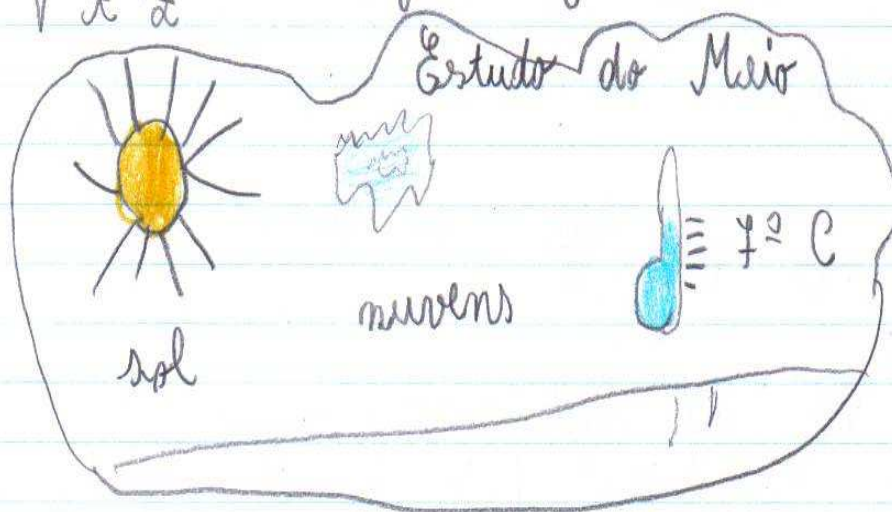
Os ratos comeram os ovos. O avô chegou acordado e aflito
 pensou que os tinha perdido. Finalmente, os ovos apareceram. Os
 ratos tinham enganado o avô.

		Sim	Não
Pela leitura do título percebi que o livro fala	dos Ovos Misteriosos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	de animais domésticos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	dos ovos mágicos	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Sim	Não
Vou ler este livro para	conhecer a história.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	adquirir conhecimentos sobre a história.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	me divertir com os animais da história.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

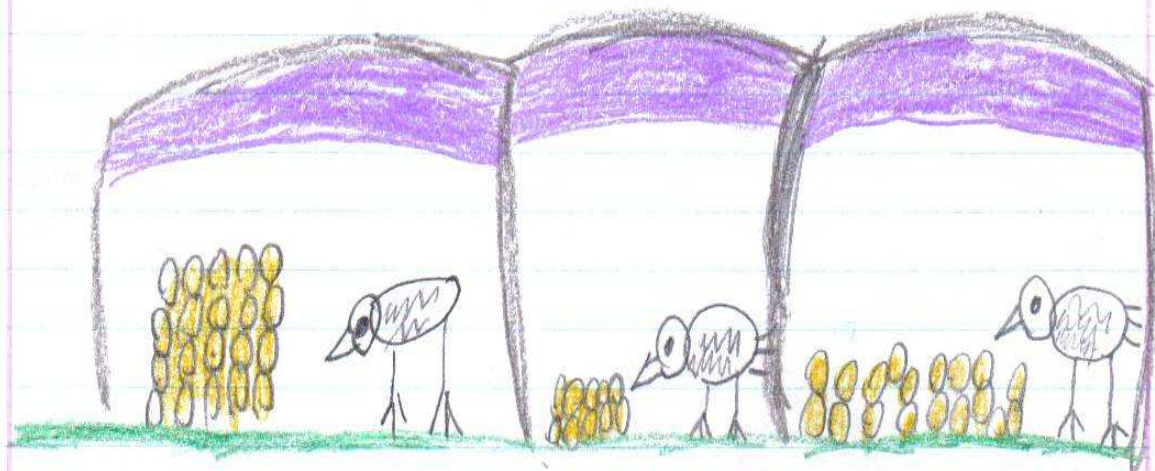
Juazeira - a - Nova, 11 de Março de 2010

Projeto de Estudo do Meio

a b c d e f g h i j l m n o p q r s t u v x z
A B C D E F G H I J L M N O P Q R S T U
Y Z



Os ovos misteriosos.



Anexo 4




Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova

Língua

Portuguesa 1º Ano

Histórias que nos ensinam...

"Os ovos misteriosos" *Lúcia Ducla Soares*



EBI de Idanha-a-Nova

Nome: _____ Data: 15/03/2010

1. Reconte a história, que ouviu e viu, ordenando as frases de acordo com a sequência da mesma.

- 2 A galinha pôs um ovo no ninho que arranjou e foi procurar alimento.
- 1 Era uma vez uma galinha que fugiu para a mata porque na capoeira, a sua dona lhe roubava todos os ovos que punha.
- 4 Quando voltou viu o ninho cheio de ovos. A todos chocou, com muito carinho e dedicação.
- 6 Para festejar a união entre os irmãos, fez um bolo enorme, com todos os petiscos que cada filho mais gostava.
- 5 Um dia um rapaz muito mau quis roubar o frango. Mas foi logo atacado pelos irmãos do franganote e fugiu.
- 3 Nasceu um papagaio, uma serpente, uma avestruz, um crocodilo e um pintainho.



Produção de um texto escrito

Título: Os ovos misteriosos

Autora: Luísia Dúglas Lages



Era uma vez uma galinha que fugiu para a mata porque na fazenda, a sua dona lhe roubava todos os ovos que punha.



A galinha pôs um ovo no ninho que arranjou foi procurar alimento.



Quando voltou viu o ninho cheio de ovos. A todos chocou, com muito carinho e dedicação.



Nasceu um papagaio, uma serpente, uma avestruz e um crocodilo e um pintainho.



Para festejar a união entre os irmãos fez um bolo enorme, com todos os petiscos que cada filho mais gostava.

Anexo 5



Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova

EB1 de Idanha-a-Nova

Ficha de Língua Portuguesa

Nome: _____

Data: 12 - 03 - 2010

• **Ouve com atenção as questões e assinala as respostas correctas.**

➤ A galinha chocou:

2 Ovos 3 ovos 5 ovos

➤ Dos ovos nasceram:

pinto cuco gaio avestruz papagaio
 serpente pica-pau crocodilo

➤ O que fez a galinha com os seus filhos?

Deixou-os sozinhos. Cuidou deles com carinho.

➤ O menino levou o pinto?

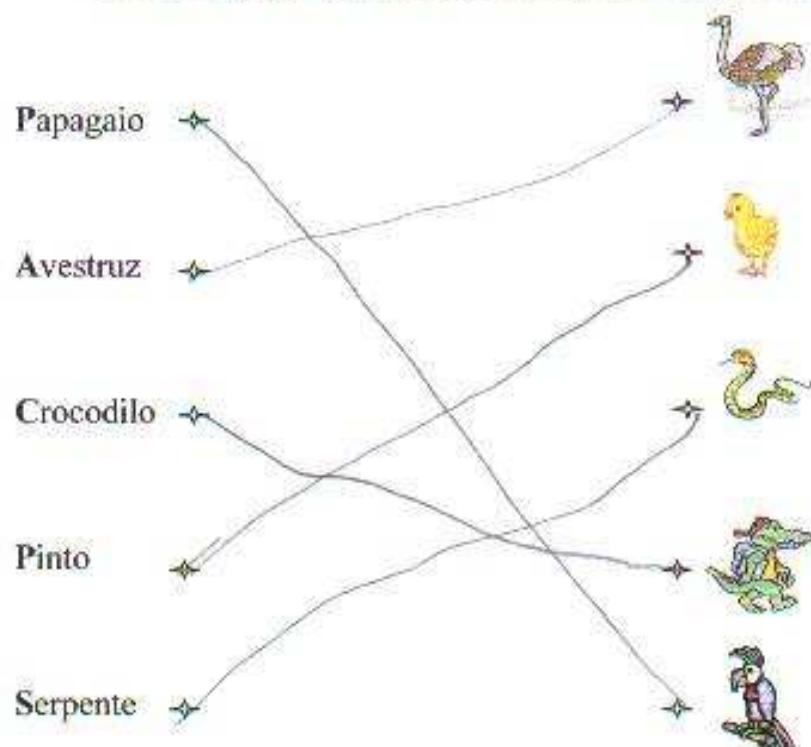
Sim Não

➤ Quem salvou o pinto?

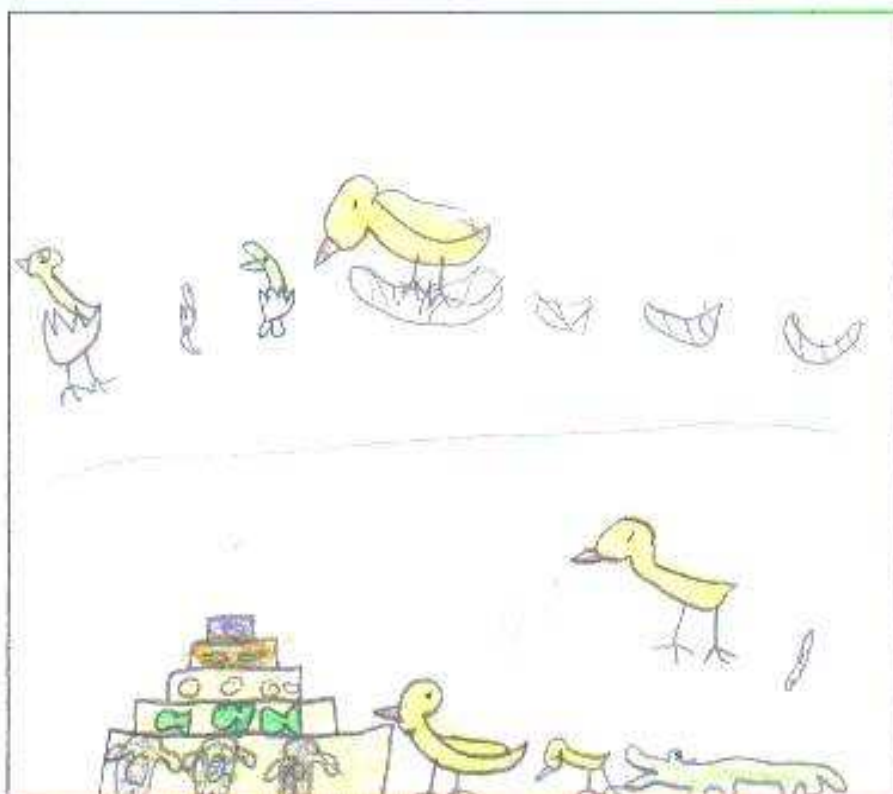
Os irmãos os amigos

➤ Que surpresa fez a mãe aos filhos?

- Associa a palavra à imagem (nome dos filhos da galinha).



- Desenha a cena que mais gostaste da história.



- Complete as lacunas e descubra as palavras.



a e i o u



p t l m b v g c

Pato

pato

Ovo

Ovo

Mata

Mata

Bico

Bico

Papagaio

pato

pato

Ovo

Ovo

Mata

Mata

Bico

Bico

papagaio

papagaio - ovo - bico - mata - pato

- Pinta tantos círculos consoante o número de sílabas. Divide as palavras em sílabas.

Ovo

OOOO
Ovo

Barriga

OOOO
Barriga

Mãe

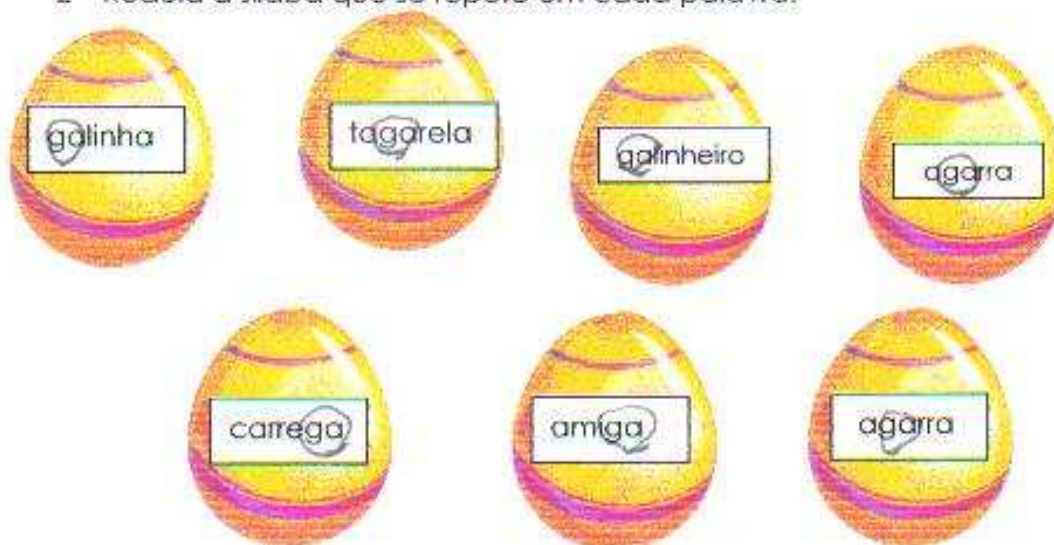
OOOO
Mãe

Comilona

OOOO
Comilona

. 13-03-2010

2 – Rodeia a sílaba que se repete em cada palavra.



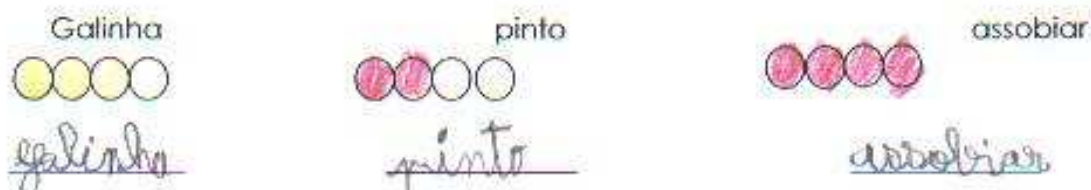
3 – Completa as palavras com as sílabas em falta.

Dentude se cartes serpente rato braço
 a ru truz

4 – Descobre o som que falta em cada palavra.



5 – Pinta os círculos correspondentes ao número de sílabas. Divide as sílabas.



6 – Decifra a mensagem.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	☐	☒	☐	☐
m	v	i	l	g	a	n	h	o	e	s	u	f

6 5643786 61626 9☒ ☒☐☐☒☐ ☐3489☒ .

de galinha amarelo e azul filhas .

Anexo 6



Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova

EB1 de Idanha-a-Nova

1º Ano

Ficha de Língua Portuguesa

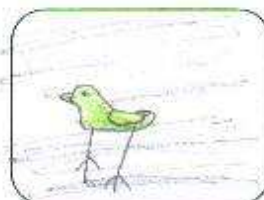
Nome: _____

Data: 10-03-2010

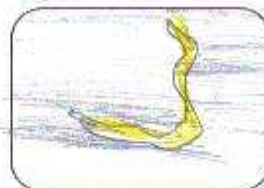
1- Completa as quadras com a palavra que falta, o nome de um dos filhos da galinha.

Desenha os animais.

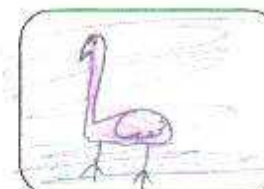
Ai, mas que filho,
Eu até desmaio!
Em vez de ser pinto
É um papagaio.



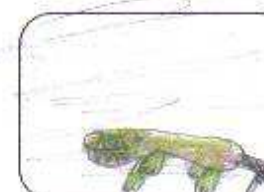
Ai, mas que filho,
Como ele é diferente!
Em vez de ser pinto
É uma serpente.



Ai, mas que filho,
Este é de truz!
Em vez de ser pinto
É uma avestruz.



Ai, mas que filho!
Deve ser do Nilo.
Em vez de ser pinto
É um crocodilo.



Ai, mas que filho!
Diz o meu instinto
Que este finalmente
É mesmo um pinto.

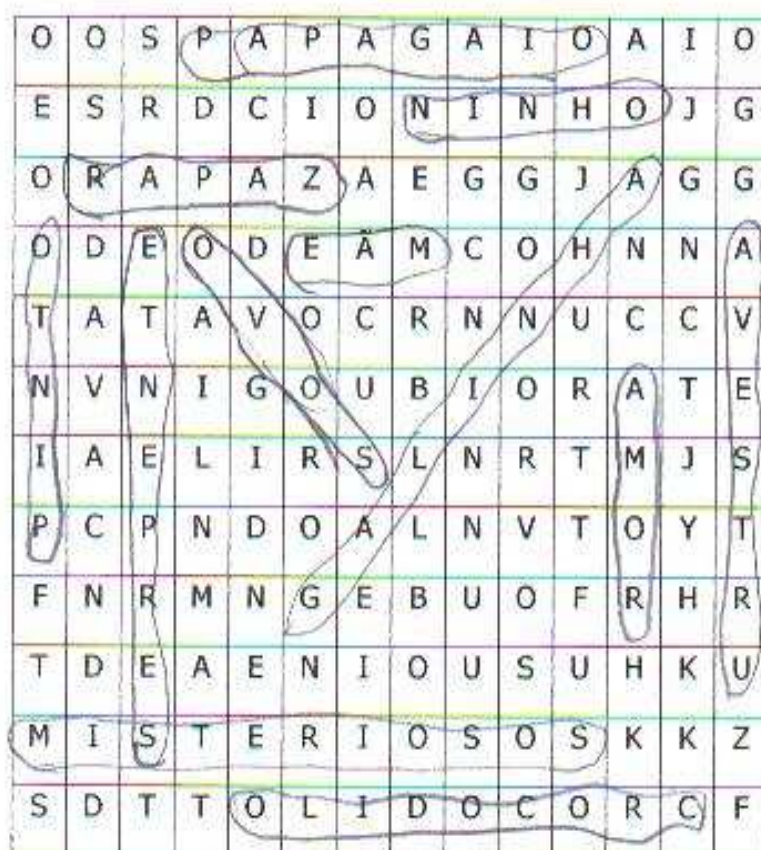


Anexo 7

Brincadeiras com letras...da Consciência Fonética à Escrita

Procure as palavras na Sopa de Letras

Ovos – **Misteriosos** – **galinha** – **serpente** – **papagaio** – **avestruz** – **rapaz** – **pinto** – **crocodilo** – **ninho** – **amor** – **mãe**



Anexo 8

Adriana - a Nova, 17 de Março de 2010

Amigos

a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z
 A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

Amizade é...

Eu sou teu amigo.

Eu amo os meus amigos.

Eu ajudo os meus amigos.

Eu quero ser tua amiga.

Amiga eu gosto muito de ti.

Eu partilho com os meus amigos.

Os meus amigos jogam com os meus jogos.

Eu ajudo um amigo nos trabalhos.

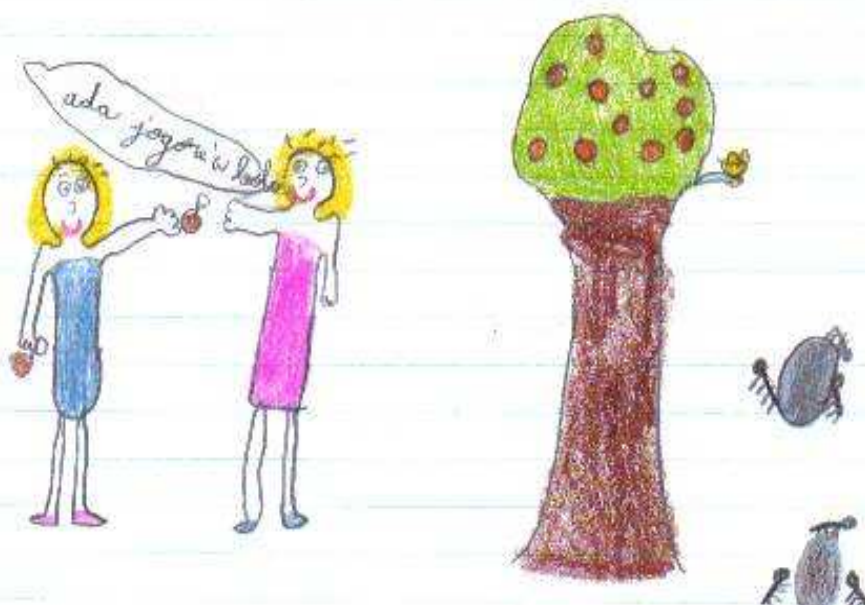
É com os amigos que rimos.

É com os amigos que choramos.

Amizade é dar as mãos.

Amizade é amor.

Amizade é muito importante.



Anexo 9

A minha avaliação :

- Percebi o que ouvi sobre o conto ? Sim Não
- Ordenei as frases com sequência ? Sim Não
- Respondi às questões com correcção ? Sim Não
- Descobri o significado de palavras mais difíceis ? Sim Não
- Reconheci os sons de palavras e dividi-as em sílabas ? Sim Não
- Consegui ler algumas palavras ? Sim Não

Como avalio a actividade:

- Tristeza
- Alegria
- Conhecimentos
- Divertimento
- Entusiasmo

Escreve a tua opinião sobre a leitura da obra "Os ovos misteriosos".

A história é muito bonita, porque fala de animais.

A galinha deu comida aos seus filhotes e não os abandonou.

A galinha era uma boa mãe.

17-03-2010