

**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**  
**FACULDADE DE ARTES E LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS**



**A Importância da Narrativa na Planificação de uma Unidade Didáctica, Ensino e Aprendizagem no 3º Ano de Escolaridade**

**Maria Manuela Anselmo Caramelo Dias**

**COVILHÃ**

**2011**

**ORIENTADORES:**

Professora Doutora

Maria da Graça Guilherme D' Almeida Sardinha

Professor Doutor

Joaquim Manteigas Picado

**Dissertação de 2º Ciclo em Estudos Culturais, Didáticos,  
Literários e Linguísticos conducentes ao grau de Mestre,  
apresentada à Universidade da Beira Interior**

*Ao meu pai, que prematuramente  
partiu, não podendo partilhar  
comigo as venturas do meu percurso  
académico, àquele que foi o pilar na  
construção da pessoa que sou hoje.*

*À minha mãe que, apesar da sua  
fragilidade, ainda me possa dizer  
como sempre disse, orgulhosamente:*

*“Parabéns, filha!”*

## AGRADECIMENTOS

Nesta nova etapa do meu percurso académico, houve pessoas que desempenharam um papel crucial para que o projecto passasse ao papel e se tornasse uma realidade. Aqui fica a minha gratidão e reconhecimento de forma humilde e sincera a todos quantos caminharam ao meu lado e não permitiram que desistisse ou não se concretizasse a árdua tarefa de o concluir.

À minha orientadora Professora Doutora Maria da Graça Sardinha pelo acompanhamento, incentivo, disponibilidade e apoio científico e humano tornando possível o desenvolvimento e realização deste projecto. Foi com mágoa que um dia cheguei e a informei que teria de abdicar da sua continuidade, mas com a sua postura humana, sensível e optimista motivou-me e contagiou-me com o seu entusiasmo a concluir, mas mais tarde. Chegou esse dia, muito agradecida reconheço que tinha razão.

Ao meu colega, de outros tempos, hoje Professor Doutor Joaquim Picado com quem partilhei dúvidas, recebi conselhos, sugeriu, me deu conhecimento das especificidades e exigências deste tipo de trabalho ficando sempre disponível on-line, por telefone e pessoalmente para tudo o que fosse necessário e partilhou com a Dr.<sup>a</sup> Graça a orientação do trabalho.

Aos meus amigos verdadeiros: a São que sem o estímulo inicial, não estaria, neste momento, a redigir esta página; a Margarida que tão desinteressadamente me ouviu, motivou, fez a revisão dos textos que escrevi e sempre pronunciou palavras de apoio e incentivo acreditando muito mais em mim que eu própria e, tantos outros que de uma forma ou outra me ajudaram directa ou indirectamente para este desfecho.

À minha família e, muito em particular ao meu marido, irmã, sobrinhos e cunhado que com muita paciência, compreensão, carinho e disponibilidade para me ouvirem e encorajarem alimentaram a concretização de mais um sonho de forma determinante.

O Mestrado foi mais um dos muitos objectivos que consegui atingir graças ao apoio e transmissão de segurança oferecida por todos. A eles, aqui deixo o meu mais grato obrigado.

## Resumo

A Língua e a sua transversalidade de forma interdisciplinar são a base para apresentação desta reflexão, como dimensões pedagógicas da acção docente. Como é referido na Lei de Bases do Sistema Educativo o ensino da língua é valorizado como origem e alicerce de várias e múltiplas aprendizagens.

Partindo da premissa que o ensinar requer saber aprender e saber construir (juntamente com os nossos alunos) as aprendizagens que buscamos, desenvolvemos, de forma fundamentada e com o devido suporte legal, um trabalho susceptível de modificar práticas, através da planificação e aplicação da Unidade Didáctica “O crocodilo e o passarinho”, de Madalena Gomes.

Concluimos, acreditando que o ensino e a aprendizagem, a partir de sequências didácticas planificadas, tendo em conta as vivências, os questionamentos e as contribuições dos alunos, possibilitam o desenvolvimento de competências literárias e literácitas conducentes a aprendizagens significativas, nos nossos alunos.

## **Abstract**

The Language and its pervasive in an interdisciplinary way are the starting points for the presentation of this reflection as pedagogical faculty of the teacher action. As stated in the “Lei de Bases do Sistema Educativo” teaching is valued as a source and foundation of multiple and various skills.

Assuming that the teaching and learning requires knowing how to learn and knowing how to build (along with our students) the skills that we are looking for and develop, in a reasoned manner and with due legal support, a work likely to change practice through planning and implementation of the Teaching Unit "O crocodilo e o passarinho", from Madalena Gomes.

In conclusion, we believe that teaching and learning from planned teaching sequences, taking into account the experiences, questions and contributions of students, give them the development of literary and literacy skills leading to meaningful learning.

## Resumen

El lenguaje y su transversalidad en forma interdisciplinaria son la base para la presentación de esta reflexión como dimensiones pedagógicas de la acción del profesor. Como se indica en la “Lei de Bases do Sistema Educativo” la educación es valorada como una fuente y la base del aprendizaje de múltiples y diversos conocimientos.

Suponiendo que la enseñanza y el aprendizaje requiere el conocimiento de saber aprender y saber construir (junto con los alumnos) el aprendizaje que se busca, desarrollar, de forma razonada y con el debido apoyo legal, un trabajo que pueda cambiar la práctica mediante la planificación y ejecución de la Dependencia la enseñanza de "O crocodilo e o passarinho" de Madalena Gomes.

Se concluí que creemos que la enseñanza y el aprendizaje de las secuencias de enseñanza planificada, teniendo en cuenta las experiencias, preguntas y aportaciones de los alumnos, permitirán el desarrollo de habilidades literarias y de alfabetización que lleva a un aprendizaje significativo, a nuestros estudiantes.

# ÍNDICE

|                    |      |
|--------------------|------|
| DEDICATÓRIA        |      |
| AGRADECIMENTOS     |      |
| RESUMO             |      |
| ABSTRACT           |      |
| RESUMEN            |      |
| ÍNDICE             | viii |
| ÍNDICE DE FIGURAS  | x    |
| ÍNDICE DE QUADROS  | xi   |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | xi   |
| ÍNDICE DE ANEXOS   | xi   |
| INTRODUÇÃO         | 14   |

## CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

|         |  |    |
|---------|--|----|
| 1.1     | Língua Portuguesa / Língua Materna                                   | 17 |
| 1.2     | O valor da Língua e a Aprendizagem                                   | 18 |
| 1.3     | O Novo Programa de Língua Portuguesa - Suporte Legal                 | 20 |
| 1.3.1   | Directrizes Curriculares Nacionais                                   | 22 |
| 1.3.2   | Competências   | 23 |
| 1.3.3   | Níveis de Desempenho / Metas de Aprendizagem                         | 24 |
| 1.4     | A Transversalidade da Língua e a Interdisciplinaridade               | 27 |
| 1.4.1   | Da perspectiva Transversalidade à sua Operacionalização              | 31 |
| 1.4.2   | Interdisciplinaridade e Transversalidade - clarificação de conceitos | 33 |
| 1.4.3   | Interdisciplinaridade e Transversalidade: Metodologias e Práticas    | 35 |
| 1.5     | Domínios   | 38 |
| 1.5.1   | Compreensão Oral e Expressão Oral                                    | 39 |
| 1.5.2   | Desenvolvimento Linguístico  | 43 |
| 1.5.3   | A Escrita  | 48 |
| 1.5.3.1 | A Linguagem falada e a Linguagem escrita                             | 51 |
| 1.5.4   | A Leitura  | 54 |
| 1.5.4.1 | A Decifração, Fluência, Compreensão e Avaliação da Leitura           | 60 |
| 1.6.    | Literatura para a Infância   | 63 |
| 1.6.1   | Formação de Leitores   | 65 |
| 1.6.2   | Mediadores de Leitura  | 70 |
| 1.7     | Plano Nacional de Leitura (PNL)                                      | 73 |

|     |   |    |
|-----|---|----|
| 1.8 | Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)           | 75 |
| 1.9 | Vantagens da Utilização das TIC na Aprendizagem da Língua | 76 |

## **CAPÍTULO II - METODOLOGIA**

|         |  |    |
|---------|--|----|
|         | Introdução                                       | 79 |
| 2.1     | Estudo de Caso                                   | 80 |
| 2.2     | Instrumentos e recolha de dados                  | 81 |
| 2.3     | Terreno de Observação                            | 83 |
| 2.3.1   | Caracterização do Agrupamento                    | 83 |
|         | Caracterização da Escola                         | 84 |
|         | Caracterização da Turma                          | 85 |
| 2.4     | A Unidade Didáctica                              | 86 |
| 2.4.1   | Os Manuais Escolares Adoptados - suas limitações | 89 |
| 2.4.2   | Seleccionar Livros (Obras Narrativas)            | 91 |
| 2.4.2.1 | Razões de escolha da Obra Trabalhada             | 92 |
| 2.5     | Planificação da Unidade Didáctica                | 93 |

## **CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DOS DADOS**

|     |   |     |
|-----|---|-----|
| 3.1 | Desenvolvimento e Planificação                  | 100 |
| 3.2 | Avaliação do Caso                               | 100 |
|     | Introdução das Actividades e da Leitura da Obra | 100 |
|     | 1º Capítulo (antes, durante e após a leitura)   | 102 |
|     | 2º Capítulo (antes, durante e após a leitura)   | 107 |
|     | 3º Capítulo (antes, durante e após a leitura)   | 111 |
|     | 4º Capítulo (antes, durante e após a leitura)   | 113 |
|     | 5º Capítulo (antes, durante e após a leitura)   | 116 |
|     | 6º Capítulo (antes, durante e após a leitura)   | 120 |
| 3.3 | Nota conclusiva                                 | 125 |

## **CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

|  |                   |     |
|--|-------------------|-----|
|  | BIBLIOGRAFIA      | 132 |
|  | DOCUMENTOS LEGAIS | 139 |
|  | ANEXOS            |     |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 1 - Modelo Consensual de leitura (Giasson, 1993)                 | 56  |
| Figura 2 - Ciclo de motivação para formação de leitores                 | 67  |
| Figura 3 - Matriz de uma Unidade Didáctica                              | 87  |
| Figura 4 - Matriz de uma Unidade Didáctica de Língua Portuguesa         | 87  |
| Figura 5 - Matriz da Unidade Didáctica “O crocodilo e o passarinho”     | 88  |
| Figura 6 - Cartões com as definições escritas pelos alunos              | 101 |
| Figura 7 - Actividade que introduziu a obra                             | 101 |
| Figura 8 - Extracto da 1ª parte da ficha de antecipação da leitura      | 102 |
| Figura 9 - Extracto da 2ª parte da ficha de antecipação da leitura      | 102 |
| Figura 10 - Extracto da última parte da ficha de antecipação da leitura | 103 |
| Figura 11 - Mapa resumo do 1º capítulo da obra                          | 103 |
| Figura 12 - Extracto da ficha de leitura para avaliação da decifração   | 104 |
| Figura 13 - Texto já completo   | 104 |
| Figura 14 - Retratos físicos e psicológicos das personagens             | 106 |
| Figura 15 - Extractos das fichas técnicas dos animais                   | 107 |
| Figura 16 - Texto de orientação para escrita do resumo do capítulo      | 108 |
| Figura 17 - Texto escrito para o exercício ortográfico                  | 108 |
| Figura 18 - Exercício ortográfico                                       | 109 |
| Figura 19 - Pequeno extracto da letra da canção “Ter amigos”            | 113 |
| Figura 20 - Extracto da 1ª parte da ficha de compreensão                | 113 |
| Figura 21 - Extracto da 2ª e 3ª questão da ficha de compreensão         | 114 |
| Figura 22 - Teia semântica sobre a amizade                              | 115 |
| Figura 23 - Chuva de palavras   | 116 |
| Figura 24 - Representação do percurso com código de setas               | 117 |
| Figura 25 - Representação em quadriculado do código de setas            | 117 |
| Figura 26 - Representação do desafio matemático                         | 118 |
| Figura 27 - Texto de velocidade de leitura                              | 119 |
| Figura 28 - Extracto da ficha de motivação do 6º capítulo               | 120 |
| Figura 29 - Mapeamento  | 121 |
| Figura 30 - Revisão do texto escrito                                    | 122 |

## ÍNDICE DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 - Planificação da Unidade Didáctica de Língua Portuguesa | 95 |
| Quadro 2 - Planificação da UD das restantes Áreas                 | 98 |

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Resultados da grelha da 1ª leitura                        | 105 |
| Gráfico 2 - Resultado da grelha da 2ª leitura                         | 105 |
| Gráfico 3 - Número de incorrecções ocorridas no exercício ortográfico | 109 |
| Gráfico 4 - Incidência das incorrecções                               | 109 |
| Gráfico 5 - Número de erros ocorridos                                 | 110 |
| Gráfico 6 - Incidência nos erros                                      | 110 |
| Gráfico 7 - Resultados obtidos da ficha de ortografia                 | 110 |
| Gráfico 8 - Análise dos resultados obtidos na ficha de ortografia     | 110 |
| Gráfico 9 - Análise do teste de velocidade de leitura                 | 111 |
| Gráfico 10 - Comparação dos tempos gastos na velocidade de leitura    | 112 |
| Gráfico 11 - Acertividade por aluno                                   | 114 |
| Gráfico 12 - Acertividade em relação às questões da ficha             | 114 |
| Gráfico 13 - Análise do número de palavras lidas                      | 119 |

## ÍNDICE DE ANEXOS

|           |   |      |
|-----------|---|------|
| Anexo I   | Cartões das definições escritas pelos alunos            | II   |
| Anexo II  | Ficha de Antecipação da Leitura                         | IV   |
| Anexo III | Mapa Resumo do 1º Capítulo da Obra                      | VI   |
| Anexo IV  | Texto utilizado na Leitura de avaliação de decifração   | VII  |
| Anexo V   | Grelhas e Gráficos de registo da avaliação das Leituras | VIII |

|              |   |         |
|--------------|---|---------|
| Anexo VI     | Fichas sobre os retratos: físico e psicológico das personagens    | XII     |
| Anexo VII    | Fichas Técnicas do crocodilo e do passarinho                      | XIV     |
| Anexo VIII   | Mapa resumo do 2º Capítulo da Obra                                | XVI     |
| Anexo IX     | Texto lacunado de orientação para o resumo                        | XVII    |
| Anexo X      | Reescrita do texto e sua ilustração                               | XVIII   |
| Anexo XI     | Exercício ortográfico   | XIX     |
| Anexo XII    | Grelhas e Gráficos de registo das incorrecções ortográficas       | XX      |
| Anexo XIII   | Ficha de Ortografia   | XXIV    |
| Anexo XIV    | Grelha e Gráfico da análise dos resultados da ficha de ortografia | XXV     |
| Anexo XV     | Ilustração do título do 3º Capítulo da obra                       | XXVII   |
| Anexo XVI    | Teste de velocidade de Leitura                                    | XXVIII  |
| Anexo XVII   | Grelha e Gráfico de registo da avaliação da Leitura               | XXIX    |
| Anexo XVIII  | Escrita do texto apresentado verticalmente                        | XXXI    |
| Anexo XIX    | Mapa resumo do 3º Capítulo da Obra                                | XXXII   |
| Anexo XX     | Listagem de palavras para a avaliação de velocidade de Leitura    | XXXIII  |
| Anexo XXI    | Grelha e Gráfico de registo da velocidade de Leitura              | XXXIV   |
| Anexo XXII   | Letra da canção “Ter Amigos”                                      | XXXVI   |
| Anexo XXIII  | Texto para a avaliação da compreensão da leitura                  | XXXVII  |
| Anexo XXIV   | Ficha de compreensão da Leitura                                   | XXXVIII |
| Anexo XXV    | Registo da avaliação da compreensão da leitura                    | XL      |
| Anexo XXVI   | Mapa Resumo do 4º Capítulo  | XLII    |
| Anexo XXVII  | Teia Semântica sobre a amizade                                    | XLIII   |
| Anexo XXVIII | Ilustração do título do 5º Capítulo                               | XLIV    |
| Anexo XXIX   | Mapa resumo do 5º Capítulo  | XLV     |
| Anexo XXX    | Chuva de palavras   | XLVI    |
| Anexo XXXI   | Palavras da chuva agrupadas por categorias                        | XLVII   |
| Anexo XXXII  | Labirinto   | XLVIII  |
| Anexo XXXIII | Ficha de Matemática   | XLIX    |

|               |  |       |
|---------------|--|-------|
| Anexo XXXIV   | Texto para a avaliação da velocidade de leitura      | LIII  |
| Anexo XXXV    | Recorte, ordenação, colagem e ilustração de frases   | LIV   |
| Anexo XXXVI   | Grelha e Gráficos de registo da avaliação de leitura | LV    |
| Anexo XXXVII  | Ficha de motivação para a introdução do 6º Capítulo  | LVII  |
| Anexo XXXVIII | Mapa resumo do 6º Capítulo                           | LVIII |
| Anexo XXXIX   | Mapeamento do levantamento de ideias                 | LIX   |
| Anexo XL      | Mapa semântico                                       | LX    |
| Anexo XLI     | Texto escrito  | LII   |
| Anexo XLII    | Ilustração do texto escrito                          | LXIII |
| Anexo XLIII   | Apresentação da revisão                              | LXIV  |
| Anexo XLIV    | Reescrita do texto após a sua revisão                | LXV   |

## Introdução

A Língua Materna é indispensavelmente o fundamento último e mais profundo de qualquer sociedade humana. Todavia, comunicar é dominar a palavra oral ou escrita, dominar a linguagem verbal é ser senhor de si próprio, do mundo e todo o capital cultural que o envolve como nos diz Bourdieu (1982). No caso do nosso país a Língua Materna é o Português, também o Ministério da Educação (2001) refere que o domínio da Língua Portuguesa é indubitavelmente o meio de acesso ao conhecimento e ao sucesso não só escolar como profissional e da cidadania.

Relativamente à palavra oral, poderá falar-se em *oracia* como a capacidade que cada indivíduo detém de compreender, usar e reflectir sobre textos orais, ou melhor dizendo a capacidade de cada um comunicar oralmente de forma competente. Poderemos e, corroborando com Cox (1991), também dizer que, à semelhança do que acontece com literacia, para falar de oracia teremos que nos reportar à oracia em compreensão - saber ouvir onde emerge a capacidade de concentração e de assimilação da informação - e oracia em produção - saber falar pressupõe a capacidade de saber ajustar a linguagem ao público, ao contexto e à sua finalidade.

Uma pessoa letrada é aquela que deve ser capaz de falar de forma fluente, isto é, de exprimir oralmente o que pretende, o que pensa ou sente, de forma clara e inteligível.

O conceito de literacia, em Língua Materna, além das competências ligadas à oralidade, como foi referido, inclui também competências ao nível da leitura e da escrita, pelo facto de entre a oralidade e o escrito existir uma continuidade.

A escrita é um poderoso meio de comunicação e de aprendizagem. Tal como a leitura, não se trata de uma competência cuja aquisição seja espontânea e natural, mas, sim, de um processo complexo, que exige um ensino explícito e sistemático. Falar de competências é o mesmo que dizer que o saber é traduzido na capacidade da sua utilização e administração em várias vertentes - intelectual, verbal e prática.

Sabendo nós que a criança faz a sua primeira socialização na família, é na escola que a Língua Materna se desenvolve e se potencia. Todas as crianças necessitam de oportunidades para verbalizar, discutir, formular hipóteses e sínteses sobre o real que experimentam, devendo ser estimuladas e encorajadas a usar padrões de comunicação diversificados. Com efeito é responsabilidade da escola, proporcionar um meio educativo, o mais estimulante possível, pois quando a criança chega à escola é submetida ao ensino formal e é ali, naquele cenário, que efectivamente aprende a ler e a escrever e concomitantemente a comunicar. Gonçalves (1997) refere que a aprendizagem da leitura deve ser tão natural como a da fala e a da escrita tão aliciante como a do desenho.

Longe vai o tempo em que o ensino era desenvolvido de forma compartimentada não deixando espaço para uma visão mais abrangente e passível de interligação de factos e construção efectiva do saber. Com efeito, o modelo apresentado por Carneiro (cite Sardinha e Machado, 2011) apelidado de *Modelo Zape* encontra-se perfeitamente ultrapassado “*francês das 8 às 9, português das 9 às 10, ciências das 10 às 11 nada tem a ver com a complexidade e globalização da vida real*” (Carneiro, 2011:130).

Este paradigma de ensino e aprendizagem encontra-se, actualmente, adequado e se compararmos com a própria Língua Materna esta emerge como um eixo a partir do qual e para o qual vão todas as aprendizagens. Assim sendo, é nossa convicção de que o ensino e aprendizagem devem ser entendidos numa óptica de transversalidade tendo sempre a Língua Materna como matriz.

Isto posto, a disciplina de Língua Portuguesa assumirá o papel de elo de ligação na construção interdisciplinar do conhecimento, entendendo-se o termo “interdisciplinar”, na acepção dada por Ferreira (apud Fazenda, 2002), que nos diz que a interdisciplinaridade poderá ser compreendida como sendo um acto de troca, de reciprocidade entre as disciplinas, de áreas do conhecimento.

O nosso estudo desenvolvido, para o 1º Ciclo do Ensino Básico, tem em conta as competências do Currículo Nacional que numa perspectiva transversal são levadas à sala de aula enquadradas numa obra infanto-juvenil, por nós seleccionada.

Os textos de potencial recepção infanto-juvenil vêm hoje cobrir as lacunas que frequentemente os Manuais comportam. Sabemos, hoje, que o Manual não pode ser o único suporte, havendo um Plano Nacional de Leitura (PNL) que pode legitimar muitas das nossas escolhas.

O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) veio contribuir e ajudar na modificação da aplicação de estratégias de ensino e aprendizagem conducentes a um aprender aprendendo, porquê e para quê, e também a desenvolver, na actividade profissional, transformações metodológicas positivas e passíveis de melhorar as aprendizagens linguísticas e o desempenho dos alunos ao nível da oralidade, da escrita e da leitura.

A obra seleccionada, para o nosso estudo, intitula-se “*O crocodilo e o Passarinho*”, de Madalena Gomes e, através dela, desenvolvemos: a comunicação e expressão oral, a dimensão textual (gráfica e ortográfica), a avaliação da leitura, a consciência lexical, a resolução de problemas e situações problemáticas, a leitura e compreensão de gráficos e tabelas, o valor da amizade, o estudo das características físicas e morfológicas dos animais, com o apoio de pesquisas na internet e a pintura e ilustração livre, numa perspectiva transversal da Língua e interdisciplinaridade com as diferentes áreas do saber e as áreas transversais do currículo.

Neste contexto, e sabendo que a Língua Portuguesa desempenha um papel extremamente importante na formação dos alunos a todos os níveis, será nosso propósito dar conta, neste trabalho, das inúmeras possibilidades abertas pela transversalidade.

Do quadro teórico que, mais à frente, apresentamos iremos aprofundar os conceitos relativos ao desenvolvimento de competências literárias e de competências literárias. Neste mesmo ponto, reflectiremos ainda sobre o papel dos textos de potencial recepção infanto-juvenil e tentaremos clarificar o conceito de transversalidade, bem como a forma de a promover.

## **Problema**

Como se elabora uma Unidade Didáctica a partir de uma narrativa e identificar quais as implicações com a aprendizagem das crianças.

O principal objectivo deste estudo é compreender as necessidades, motivações e comportamentos dos participantes, no estudo, durante um período lectivo.

Mediante o exposto, iremos enumerar os objectivos que nos propomos atingir com este trabalho.

## **Objectivos**

- 1.** Identificar a importância da transversalidade no 1º Ciclo do Ensino Básico.
- 2.** Articular a transversalidade com as competências do Currículo Nacional.
- 3.** Desenvolver um projecto tendo em conta a importância da transversalidade no 1º Ciclo do Ensino Básico e a sua articulação com as Competências do currículo Nacional do Ensino Básico.

# Capítulo I - Enquadramento Teórico

## 1.1. A Língua Portuguesa / Língua Materna

*“Uma língua é o lugar-comum donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e do nosso sentir.” (Ferreira, 1998:83)*

Abordar a teoria sobre língua significa conhecer o “objecto linguagem” envolvendo o seu saber sob diferentes dimensões: a estrutural (onde as analogias definem os termos), a semântica (significado das palavras), a interacional (intervenção mútua entre dois ou mais elementos) e a discursiva (que resulta do raciocínio).

O efeito produzido entre a relação de um sujeito com a língua, permite-nos dizer que entre língua materna e língua nacional poderá existir uma relação de proximidade. Se entendermos a língua nacional como a língua do Estado porque foi eleita, sendo o espaço de organização de memórias (história da constituição da língua/história do País) e língua materna a que um falante contacta na infância, que aprende em primeiro lugar e em ambiente natural, verificamos essa proximidade.

É tarefa da escola formar sujeitos que se expressem da mesma forma com crescimento linguístico e proficiência linguística. Assim, a questão primordial colocada ao ensino da Língua Portuguesa prende-se com a Educação Linguística Básica, a qual deverá ser uma ponte iniciada com o domínio do Português padrão e fluir na aquisição de competências de produção (escrever e falar) e de recepção da língua (ouvir e ler). Concluiremos, pelo exposto, que os aspectos mais relevantes do ensino da língua materna são, principalmente, o ensino da leitura e da escrita (produção textual), como refere Azevedo (2006:1) *“o ensino da língua deve ser fundamentalmente uma formação para a leitura e para a escrita”*, realçando-se que o estudo da linguagem deve ser sempre feito a partir de um “texto”, considerando-o “uma manifestação viva da linguagem”. No entanto, não poderemos esquecer ou protelar a importância da gramática. Se a partir de um texto podemos, intuitivamente, ensiná-la, numa perspectiva de funcionalidade textual, por outro lado, não a poderemos excluir por ser a principal fonte de referência da normalização da linguagem padrão falada e escrita do País.

A aquisição e manuseamento do precioso instrumento que é a Língua Materna devem equacionar diferentes capacidades:

- atribuição de significado a cadeias fónicas ou gráficas;
- produção de cadeias dotadas de significado;
- consciencialização/sistematização do conhecimento intuitivo da língua.

Citando Azevedo (2006:XII), aprendendo “*a língua por meio de actos de linguagem significativos e de a exercitar na multiplicidade dos seus contextos de ocorrência*”, estaremos no caminho perfeito para uma plena aquisição da Língua. Educar para a literacia, já que esta se refere à capacidade de exercitação das suas competências, é estimular, nos alunos, o desenvolvimento de capacidades e/ou competências conducentes à aprendizagem do “*saber agir na língua e pela língua*” (Azevedo, 2006:3), ou seja, possuir uma clara consciência da pluralidade de contextos e funções considerando-a como elemento central. Poderemos, ainda, focar que a leitura e a escrita são uma parte integrante da linguagem e que a sua aprendizagem ajuda nas aprendizagens das outras áreas.

A aprendizagem da língua deverá ser, fundamentalmente, o ensino da formação para a leitura e para a escrita porque interagir adequadamente com diferentes materiais escritos é a base de uma competência de literacia. No entanto, esta competência não pode ser dissociada, de forma a produzir maior efeito, da oralidade - o discurso (fonte da comunicação linguística), já que é neste contexto que os alunos se exprimem. Não podemos descurar o facto de a linguagem não ser só uma aquisição em contexto escolar “algo que se ensina”, um saber-em-uso, enraizado numa capacidade, cujo domínio envolve treino e ensino formal, mas também e, em maior escala, “à sombra da escola” no seu quotidiano - na sociedade e na família. A responsável pela aquisição espontânea da língua é a competência linguística inata, ou a predisposição para a linguagem que todo o ser humano possui.

## **1.2. O Valor da Língua e a Aprendizagem**

*“Os limites do meu mundo são os limites da minha linguagem”* (Ludwig Wittgenstein, 1929)

Falar sobre o valor da Língua é conhecer os aspectos fundamentais da aceitação ou rejeição dela no Mundo. A Língua não é apenas um veículo de comunicação, mas também a forma como expressamos os pensamentos, as emoções ou os afectos.

A Língua Portuguesa cresceu no Mundo, em parte, devido ao papel fulcral das Tecnologias de Informação. O Português, na sociedade do conhecimento, associa-se a múltiplos aspectos e em expansão (observatórios da Língua Portuguesa, portais sobre a Língua, seminários e reuniões sobre a sua importância, cooperação entre países de Língua Portuguesa, entre outros) que renovam o reconhecimento do prestígio da Língua e o seu valor como instrumento de comunicação na rede global. A presença activa dos utilizadores da Língua Portuguesa, em diferentes sectores do saber, pode projectar a qualidade da língua, criando os valores e o conhecimento nas várias sociedades onde é utilizada.

O Português como veículo de comunicação e difusão do conhecimento tem-se espalhado valorizando a Língua como factor de identidade. Esse valor, actualmente, tem um

capital simbólico, profundamente humano, já que as interações comunicativas, de um mundo globalizado, constituirão oportunidades de valorizar e questionar outros discursos conducentes a uma transformação nas formas de pensar, sentir ou viver.

A aprendizagem requer um incentivo ao estudo da Língua e um desenvolvimento, nos alunos, do domínio da oratória e da habilidade de usar o Português padrão, porque, hoje, não se denota uma grande preocupação com o modo de falar. Cabe, pois, ao professor criar oportunidades aos alunos de adequação do discurso oral às situações de comunicação adaptando-o às formalidades exigidas pelos diferentes momentos de actuação. Aos alunos que estão em fase de aprendizagem da Língua Portuguesa, deveremos assumir algum pragmatismo, começando por exercitar os aspectos mais marcantes do estilo oral e reflectir sobre eles, em situações do quotidiano, e, sempre que possível, em contraste com a escrita. Na verdade, para falar, só falando... Assim, os alunos compreenderão que a língua não é um conjunto de regras, mas um conjunto de usos determinados pelos contextos.

A relação ensino e aprendizagem, que permeia o conhecimento, deve evidenciar-se por exaltar o conhecimento já adquirido, os conhecimentos prévios existentes, que são facilitadores da aquisição de novos saberes, pois quando se ensina não se faz uma mera transferência de conhecimentos, criam-se as possibilidades para a sua construção (Freire, 1996).

O ensino da Língua deve ocorrer desde os primeiros anos e continuar pela vida fora, devendo a educação pré-escolar e o ensino Básico favorecer práticas estimuladoras e motivantes para que o contacto da criança com a Língua surja numa analogia indissociável do papel da linguagem verbal - oral e escrita. A escolaridade básica é a

*“etapa determinante na aquisição de conhecimentos estruturantes para a progressão escolar e o domínio e a capacidade de exercitação deste conhecimento da língua”*  
(Azevedo, 2006:9).

Todo o aluno deve aprender, nas aulas de Língua Portuguesa, a falar com correcção o português padrão, a entender o discurso de outros, a ler textos escritos onde exista uma sintaxe que se afasta da oralidade e a escrever com correcção e coesão textual. Observemos as palavras de Fonseca (1992: 247) quando refere que

*“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 [...], proporcionar-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.”*

Na aprendizagem existem três elementos para a obtenção do saber: qualidade, quantidade e tempo. Estes elementos, não dissociados, mas planeados conjuntamente, gerarão maiores êxitos. Assim, poderemos afirmar, de acordo com o pensamento de (Freire, 1996), que aprender não é um passo acabado, mas um exercício imutável de renovação. Também o sistema educativo se renova e focalizando (Reis, 2009:3) *“a cena educativa é dinâmica e permeável a realidades sociais e culturais em permanente mudança”*.

### 1.3. O novo programa de Língua Portuguesa / Suporte Legal

O ensino e aprendizagem da língua estão determinados pelas directrizes e orientações emanadas do Ministério da Educação e focalizadas no Currículo Nacional e Programas. Este processo decorre do previsto e aprovado no Plano Curricular do Ensino Básico - Decreto-Lei 286/89, de 28 de Agosto - e de acordo com o esperado na alínea e) do nº1 do Artigo 59º da Lei de Bases do Sistema Educativo que foca a publicação de legislação complementar necessária para o desenvolvimento da lei, contemplando os Planos Curriculares dos ensinos básico e secundário. Foi o referenciado, revogado no Artigo 21º do Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro em conformidade com a Declaração de Rectificação nº4-A/2001, de 28 de Fevereiro e o Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro, que estabelecem os princípios orientadores da organização e Gestão Curriculares do Ensino Básico. A referida lei aprova a integração de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, bem como a carga horária semanal de cada uma delas. Já o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, visa, ainda, um reforço do núcleo central do próprio currículo no domínio da Língua Materna e Matemática. É de referir o Artigo 2º, da mesma lei, que no ponto 1 indica como definição de currículo nacional

*“o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo”*. (Diário da República, nº 15 - 18 de Janeiro: 259)

O programa existente, por determinação do exposto na Portaria nº 114/2010, de 25 de Fevereiro, que suspende a entrada em vigor dos Novos Programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico (homologados em 31 de Março de 2009) e, ainda altera a Portaria 476/2007, de 18 de Abril, que visava a entrada em vigor dos Novos Programas no ano lectivo 2010/2011, sendo que o anterior, data de 1991, com alterações operadas em 1998, continua a ser o modelo de referência. Citando Zabalza (1992:12) o conceito de *“programa”* é

*“o documento oficial de carácter nacional, em que é indicado o conjunto de conteúdos, objectivos, a considerar em um determinado nível. Assim o Programa é o conjunto*

*de prescrições oficiais, relativamente ao ensino, emanado do Poder Central”.*

No entanto, este documento está de acordo com princípios orientadores pré-definidos, assumindo-se como função reguladora e estabelecida não só dos conteúdos como dos objectivos gerais e específicos, que devem ser atingidos no final de um ano de escolaridade. Então, um programa não indica apenas metas, mas também a forma de as atingir. A Reforma Educativa e o Decreto-Lei nº 286/89 que promulga a reforma curricular, declara e valoriza o ensino da Língua Portuguesa como matriz de identidade alcançando maior relevo a *“identidade nacional”*, directamente ligada ao papel da língua que, já em 1978, reconhecia nos objectivos gerais a importância da língua como um *“legado cultural”* que deveria ser preservado e valorizado.

Os programas de Língua Portuguesa do Ensino Básico, em vigor desde o início dos anos 90, mencionam a Língua Portuguesa como elemento mediador que permite a nossa identificação, defendendo que o aluno, na *“língua em que pensa, fala, lê e escreve”*, constrói a sua identidade.

Os novos programas têm como ponto de partida os de 1991, já que não perdem de vista a Lei de Bases do Sistema Educativo e não tiveram como finalidade uma cisão violenta de forma a provocar uma descontinuidade do sistema educativo. Os pontos de referência para alteração foram:

- o facto do actual programa possuir mais de duas décadas, como atrás foi referido, e carecer de ajustes próprios da evolução e mudanças sociais, económicas e políticas;
- a análise das práticas pedagógicas que nos reporta para uma pedagogia em que o professor é o gestor do currículo dentro da sua sala de aula e de acordo com o grupo turma, com o qual lecciona.

Com a nova disposição legal, releva-se a articulação das diferentes competências trabalhadas conjuntamente sem repartir os conteúdos em compartimentos. O trabalho, na aula de Língua Portuguesa, deverá ser centrado na língua e visar o desenvolvimento das competências da comunicação verbal agrupadas tanto em ouvir/ler, falar/escrever, como no funcionamento da língua. A aprendizagem do Português favorece a relação da criança com o mundo, a partir da aquisição de competências comunicativas, procedimentos cognitivos e atitudes afectivas e valorativas.

O novo documento pretende ser claro, sintético e de fácil manuseamento, pois pretende-se que o mesmo seja um *“instrumento de navegação didáctica”* não levando os professores a refugiarem-se nos Manuais Escolares que não se deverão sobrepor aos Programas, mas constituírem um auxílio pedagógico. O Programa deverá interagir com os Projectos Educativos de Escola e Curriculares de Turma.

O facto de a matriz ser comum aos três ciclos proporciona uma continuidade de saberes e aprendizagens e não um repetir de conteúdos ou um desfasamento entre um ciclo que precede ou o que o antecede. Podemos dizer que o Programa funciona como uma especificidade do currículo, por áreas, e está em permanente desenvolvimento, ajustando-se e adaptando-se à realidade cultural, social, política e histórica.

O currículo poderá ser entendido como um conjunto de experiências educativas que engloba todas as actividades de ensino e aprendizagem proporcionadas na e pela escola.

### 1.3.1. Directrizes Curriculares Nacionais

As directrizes curriculares estão previstas na Lei de Bases do Sistema Educativo LBSE e reforçadas no **Programa de 1º Ciclo (1990)** referindo que

*“a selecção e organização das áreas curriculares, os objectivos, os conteúdos e as experiências educativas que o Programa propõe (...) devem ser operacionalizadas em actividades a organizar na Escola em cooperação com os alunos, professores, pais e comunidade local”* (Ministério da Educação, Programa do 1º ciclo, 1990:5).

Este documento realça que o desenvolvimento da educação, ao longo dos diferentes anos de escolaridade e idade, deve tornar-se uma oportunidade para que os alunos vivenciem experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras conducentes ao sucesso escolar de todos e cada um.

Assim, pretende-se que os alunos com as aprendizagens:

- **activas** - vivam situações estimulantes de trabalho numa descoberta de novos percursos e saberes;
- **significativas** - relacionem as suas vivências dentro e fora da sala de aula com os seus centros de interesse;
- **diversificadas** - utilizem e apliquem variados recursos materiais e técnicos, formas de comunicação e trocas de conhecimentos permitindo uma pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados;
- **integradas** - usufruam da relação de aprofundamento entre os conhecimentos já adquiridos e os que o irão ser, bem como que a utilização de diferentes áreas do saber culminem num único ponto: ampliar os conhecimentos;

- **socializadoras** - equilibrem a formação moral e crítica na adaptação dos saberes e no seu desenvolvimento.

Dos Objectivos Gerais, explícitos nos artigos 7º e 8º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), salientamos a alínea g) e o) (Lei 46/86) que focalizam o desenvolvimento e apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa e também o criar condições de sucesso escolar e educativo.

No entanto e, não desvalorizando os restantes artigos, igualmente importantes, o documento menciona objectivos como:

- desenvolver e assegurar uma formação geral, equilibrada, direccionada a diferentes áreas do conhecimento e aptidões físicas, motoras e artísticas;
- fomentar a consciência nacional, maturidade cívica e sócio-afectiva, atitudes autónomas e responsáveis;
- constante actualização de conhecimentos.

Os objectivos específicos do 1º ciclo, na área de Língua Portuguesa, têm a particularidade de destacar o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita.

### 1.3.2. Competências

O Programa, em todas as áreas, realça alguns princípios orientadores. No que respeita à área de Língua Portuguesa reconhece

*“a Língua Materna como elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia”*  
(Programa 1º ciclo, 1990:97).

O documento apresenta os seguintes domínios: Comunicação Oral, Comunicação Escrita e Funcionamento da Língua - análise e reflexão. Considera importante que na aprendizagem da escrita e da leitura se proporcionem situações de diálogo, de cooperação e de confronto de opiniões, desenvolvendo, nos alunos, o gosto pelo triângulo - falar, ler e escrever.

A Comunicação Oral é demarcada pelas aquisições, ainda que informais, que o aluno adquiriu desde o momento da apropriação da linguagem. O domínio do oral constrói-se e alarga-se através das trocas linguísticas, estabelecidas pela fala, entre as crianças e entre as

crianças e os adultos. Na escola, é da responsabilidade do professor o criar condições para que esses momentos possam ser verdadeira comunicação, pois mesmo os “erros” deverão ser explorados, em enunciados correctos, durante as trocas de comunicação.

A descoberta da escrita e da leitura, por parte da criança, deve assentar em experiências motivadoras de descoberta partindo de percursos integradores dos seus conhecimentos, saberes ou expectativas. A autoconfiança e o prazer do fazer a aprender, sem receio de errar, tornam-se os alicerces para a formação de bons leitores e escritores. É importante que os alunos reconheçam que todas as produções poderão ser melhoradas ou reformuladas. A diversidade e integridade textual facultam a qualidade, aprofundando a compreensão da leitura, ampliando as aprendizagens e organizando o próprio pensamento.

O Funcionamento da Língua deve ser mais um instrumento facilitador da descoberta e desenvolvimento do uso da Língua e inquestionavelmente das aprendizagens da escrita e da leitura. A variedade de actividades desenvolvidas em laboratórios gramaticais permitirá, aos alunos, a descoberta de regularidades da língua, experimentando, verificando e tirando conclusões.

Não se pretende, no entanto, que no final do 1º ciclo, os alunos adquiram o domínio de todas as nomenclaturas da língua, mas que, de uma forma implícita, as consigam aplicar.

### **1.3.3. Níveis de Desempenho / Metas de Aprendizagem**

A partir de uma breve análise ao Programa de 1991, atrás referida, urge que façamos, em seguida, algumas considerações aos Novos Programas de Português do Ensino Básico de 2009 (NPPEB).

A sua construção decorre dos movimentos de adaptação da Escola à realidade cultural, social, política e histórica. Este efeito de reajustamento é fundamental, porque explica uma parte significativa das dinâmicas de renovação curricular. Estando directamente relacionados, ou tendo como ponto de partida os programas em vigor, os NPPEB têm como referência os documentos produzidos de orientação pedagógica, seguidamente enumerados:

1. O Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais (2001). Este documento, em relação à área de Língua Portuguesa, aponta como meta, na Educação Básica, que o aluno desenvolva um conhecimento da língua que lhe permita:

- compreender e produzir discursos;
- interagir verbalmente;
- ser um leitor fluente e crítico;
- usar a escrita de forma multifuncional;

- explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua.

Nesse sentido, a área de **Língua Portuguesa** desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais e de forma transversal em todas as áreas do currículo, operacionalizadas na descoberta da multiplicidade de dimensões da expressão humana:

- no rigor da recolha e observação de dados linguísticos;
- no assumir do papel de ouvinte atento, interlocutor e locutor;
- na transformação da informação oral e escrita em conhecimento;
- na expressão oral e escrita exprimir-se oralmente e por escrito;
- na comunicação, de forma correcta, em diferentes situações.

Menos abrangentes são as competências específicas que visam garantir o desenvolvimento nos domínios do oral (compreensão e expressão), do escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua.

A **compreensão oral** é a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português. O domínio da **expressão oral** implica o conhecimento de saberes linguísticos e sociais, tendo em vista a cooperação, através do seu carácter transversal, nas outras áreas do currículo. A **leitura** é o processo interactivo entre o leitor e o texto, implicando uma capacidade de descodificação de cadeias grafemáticas, no sentido dela poder extrair informações para a construção da informação e conhecimentos. A **expressão escrita** é o produto munido de um significado, de acordo com a gramática da língua, pelo que é indispensável ao aluno estar dotado de um conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado. O **conhecimento explícito** é o conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua.

Todas as competências são reforçadas com um parâmetro onde se focam e exemplificam experiências de aprendizagem, como é exposto no Currículo Nacional

*“ para que os objectivos do currículo de Língua Portuguesa possam ser atingidos é fundamental que todos os alunos participem em situações educativas.” (Currículo Nacional, 2001:36)*

2. Em 2006, o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) enuncia princípios orientadores que vão ao encontro do previsto no Currículo Nacional e, em particular, nas competências específicas definidas no documento (anteriormente focadas), e ainda com a introdução do uso das Tecnologias de Informação ao serviço da aprendizagem da língua. Este documento funcionou como uma iniciativa importante onde os docentes puderam

ter um primeiro contacto com os Novos Programas de Língua Portuguesa, modificar estratégias de ensino e em particular no aprofundamento da sua formação.

3. Também, em 2007, o Plano Nacional de Leitura (PNL) sob a responsabilidade do Ministério da Educação enfoca e divulga orientações e objectivos acolhidos nos Novos Programas nomeadamente a *“literacia”* e *“hábitos de leitura”*. Para promover a leitura propõe: a criação de ambientes favoráveis à leitura, a estimulação do prazer de ler e o ampliar o papel da Biblioteca no desenvolvimento dos hábitos de leitura.

4. Da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, em 2007, surgiram algumas recomendações:

- sensibilizar e responsabilizar os professores para que a utilização e relação da língua seja feita com rigor independentemente da área disciplinar;
- não desvalorizar o “erro” e quando o mesmo ocorrer deve ser alertada a sua ocorrência e desincentivada a sua prática;
- integrar textos literários que enriquecerão a aprendizagem;
- reforçar o ensino da gramática normativa;
- estimular as práticas de leitura.

5. A publicação do Dicionário Terminológico - um documento de carácter científico e didáctico pedagógico com os termos a trabalhar e respectivas definições.

O Novo Programa não é indiferente às competências específicas e gerais consignadas no Currículo Nacional e, são, as mesmas, mencionadas, definidas e designadas como **Competências Nucleares**. A diferenciação que existe em cada uma delas prende-se com o resultado do processo de aquisição e o que precisa ser aprendido. Além das competências são referidos os termos *“descriptor de desempenho”* (o que se espera que o aluno seja capaz de fazer), *“indicador de desempenho”* (avaliação do que o aluno faz passível de quantificação) e *“conteúdos”* (conceitos relativos às diferentes competências). Os níveis atingidos por cada aluno na compreensão e expressão orais, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito da língua determinam o nível de *“mestria linguística”*. Sim-Sim refere (1997:102) que

*“a proficiência linguística, nas suas diversas componentes, é o factor de sucesso escolar e social do indivíduo e que é função da escola promover esse mesmo sucesso.”*

Todas as competências definidas no documento, articulam-se com e entre os três ciclos numa perspectiva transversal sobre o conhecimento da língua.

Em Julho, do presente ano (2010), foi publicado o documento *“Metas de Aprendizagem da Língua Portuguesa”* evidenciando as metas como referenciais de aprendizagem em cada ciclo ao longo da Educação Básica. De acordo com o Currículo

Nacional de 2002 e o Programa de Português do Ensino Básico de 2009 adoptando uma estrutura organizativa entre nove áreas de aprendizagem denominados **Domínios de Referência**: compreender discursos orais, exprimir oralmente ideias e conhecimentos, decifrar e escrever palavras, compreender e interpretar textos, tornar-se leitor, elaborar e divulgar textos, reconhecer e produzir diferentes tipos de textos, alargar o campo lexical e conhecer as propriedades das palavras, estruturar e analisar unidades sintácticas.

As competências essenciais reorganizam-se em domínios e subdomínios: os **Organizadores de Aprendizagem** com função essencial no desenvolvimento gradual de cada uma das **Metas Intermédias (final do 2º ano)** ou **Finais do 4º ano** e estabelecem pontes entre elas e os domínios.

#### **1.4. A Transversalidade da Língua Portuguesa e Interdisciplinaridade**

A área de Língua Portuguesa tem o papel de vínculo e de construção do conhecimento, para além de ser a área-base e central em relação a outras componentes do currículo do Ensino Básico. O carácter essencial da Língua Portuguesa em relação às demais áreas estimula o suporte e requisito para o bom desempenho, porque se a referida área-base fornece elementos para o desenvolvimento do aluno, em diferentes áreas, também é desenvolvida por todas elas.

Ler e escrever bem são instrumentos necessários à defesa da cidadania. Por outro lado, ler e entender o que se lê, expressar-se adequada e claramente, através da escrita e da oralidade, são formas indispensáveis de nos consciencializarmos dos nossos deveres, fazer valer os nossos direitos e participar activamente na sociedade. O que se deseja é que a escola proporcione à criança ampliar as possibilidades do uso da escrita, numa perspectiva crítica, que tenha como objectivo formar um leitor e um produtor de textos. Temos, como profissionais, o dever de deixar de lado o modelo que apresenta a escrita de forma descontextualizada, enfatizando somente o código e não o significado. Na sociedade actual, é preciso educar os nossos alunos de modo a torná-los actantes, capazes de agir no meio em que vivem, transformando-o para o bem comum.

Sabemos que não se escreve e lê, apenas, nas aulas de Língua Portuguesa, mas também, nas diferentes áreas, como na Matemática, com a resolução e interpretação de problemas, de gráficos ou tabelas, a leitura de informação sobre diferentes temas, a cópia de registos ou apontamentos. Encontramos, assim, diversas formas de leitura, composição escrita, compreensão ou comunicação. Todas as actividades são elementos importantes para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, podendo designar-se como uma “interconstrução” entre o conhecimento linguístico e outros domínios do saber. Diariamente

ocorre, durante a actividade lectiva, a avaliação de conhecimentos em vários ramos do saber, mas é imprescindível reconhecer a actividade cognitiva da leitura e interpretação como o requisito primordial para o seu bom desempenho. Podemos concluir que compete a todas as áreas (à escola como um todo) a responsabilidade de construção da competência comunicativa e não apenas à área de Língua Portuguesa, já que a proficiência na linguagem impulsionará a aprendizagem em todas elas.

O papel vital atribuído à área de Língua Portuguesa, na apropriação de conhecimentos e ao apoio e intervenção das restantes áreas, favorece uma proposta pedagógica que se poderá designar de interdisciplinaridade. No entanto, ela não constitui uma nova perspectiva porque a sua própria definição é bastante ambígua. Podemos defini-la como uma simples cooperação entre diferentes áreas, como um papel de intercâmbio mútuo e de integração recíproca, ou, por outro lado, como uma forma de integração com capacidade para desintegrar a estrutura disciplinar e tornar-se o alcance de uma axiomática comum.

Questionamo-nos, neste caso, sobre o porquê de interdisciplinaridade e não de transdisciplinaridade, pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade. A procura de respostas remete-nos para a tentativa de definição de cada uma delas, onde a multidisciplinaridade é encarada como um sinónimo de pluridisciplinaridade e entendidos como a justaposição de várias áreas próximas ou análogas nos seus campos do conhecimento ou mesmo sem relações aparentes entre elas. A interdisciplinaridade transcende a pluridisciplinaridade por ser mais rigorosa na análise e confrontação de conclusões conducentes à transdisciplinaridade onde existem fronteiras entre as áreas.

Esta terminologia deverá ser entendida como um processo de ensino integrado onde exista uma articulação entre várias áreas. As prefixações “inter” (factor de coesão entre diferentes saberes, justaposição), “pluri” (vários), “multi” (muitos) e “trans” (para além de) revelam que todas elas são determinantes e nos permitem a realização de tarefas diversificadas com uma articulação disciplinar que supõe um trabalho de cooperação dos professores envolvidos na aplicação de um vasto leque variado e heterogéneo de práticas e experiências de ensino integrado.

Os elementos terminológicos mencionados conduzem-nos, também, à dimensão de transversalidade da Língua Portuguesa em que os professores do 1º ciclo, que exercem a sua actividade em monodocência, são os privilegiados por se aproximarem mais deste modelo. O transversal é a organização curricular por unidades e projectos onde os conteúdos são cruzamentos e integração de saberes. Lamas, (2000:487) refere, no Dicionário de Metalinguagens da Didáctica, que

*“no currículo, a língua materna, enquanto veículo, serve essa transversalidade indispensável à interacção dos vários conteúdos programáticos; ela atravessa o currículo dando-*

*lhe a consistência e facilitando a aprendizagem (...) onde a língua não é apenas um meio, mas um fim”.*

Esta perspectiva esteve presente nas diferentes reformas curriculares implementadas, mas foi sobretudo com a homologação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo, que ela foi abordada como normativo legal quando define “*formação transdisciplinar*”, no artigo 47º-7,

*“o ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares dos ensinos Básico e Secundário contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em Português”.*

A reforma curricular, demarcada no ensino e aprendizagem por competências e gestão flexível do currículo, permite a promoção da transversalidade da Língua Portuguesa, principalmente, quando associada ao desenvolvimento de competências em compreensão da leitura e produção escrita.

A transversalidade, ou “temas transversais”, refere-se a conteúdos de carácter social como: a ética, a educação ambiental, a pluralidade cultural, (...) e devem ser incluídos no currículo, não como uma nova área, mas como conteúdo a ser ministrado em cada uma das várias áreas. Na Língua Portuguesa, devido à sua especificidade, a transversalidade terá lugar na selecção adequada de textos apelativos que focalizem os temas transversais de forma a promover a análise e o debate, tornando os alunos leitores críticos, conscientes, preocupados e participantes nos problemas em análise. Este deverá ser, portanto, o percurso mais aliciante e facilitador para que na área de Língua Portuguesa sejam abordados temas transversais, estabelecendo uma ponte entre o ensino tradicional e o ensino actual. Todos sabemos que, no passado, o texto era objecto de leitura, mera interpretação escrita ou o explanar de objectivos, regras ou conceitos gramaticais, enquanto que o ensino hoje é ministrado numa perspectiva de atingir uma formação linguística interactiva e significativa para uma comunicação de qualidade, como é referido nos Parâmetros Curriculares Nacionais PNCs.

Entende-se, assim, a transversalidade como uma forma de organização e gestão do currículo assentes nas competências e saberes multidisciplinares, centralizados em projectos que cruzam diferentes áreas curriculares e impondo o contributo de equipas de docentes. É de referir e relevar a importância da consciencialização de todos os professores que a metodologia citada e ajustada aos objectivos globais da escola promovem a língua como instrumento de linguagem e comunicação, treinando as capacidades dos alunos com vista ao desenvolvimento de competências transversais. Henriques, José Neves (in Boletim da

Sociedade de Língua Portuguesa, nº 4, 5, 6 de 1987), no artigo - *Todos os Professores de Português, quer queiram quer não* - refere que

*“é obrigação de todos os professores, e não só do de Português, olhar pelo bom uso do idioma e cada disciplinar tem o seu vocabulário próprio e a sua fraseologia própria, que devem ser ensinadas com rigor pelo professor dessa disciplina”.*

Assim sendo, a língua materna, por excelência, o espaço do cruzamento e da partilha dos conhecimentos de todas as disciplinas, estimula o docente responsável para o papel da transversalidade nas aprendizagens dos seus alunos permitindo-lhes a alteração da aquisição de conhecimentos fragmentados e artificiais para uma valorização da interdisciplinaridade, globalizando os conhecimentos a transmitir.

Como já referimos, são as novas áreas curriculares não disciplinares que desempenham um papel de elevada importância no ensino e aprendizagem da língua, numa perspectiva transversal. Corrobando com Bartolomeu e Sá (2008:18)

*“devido ao seu carácter aberto associado ao facto de nelas nada estar previamente programado, nem se prever a leccionação de conteúdos específicos no seu âmbito, as novas áreas curriculares não disciplinares apresentam-se como um espaço ideal para promover o contacto entre as diferentes áreas curriculares disciplinares. Temas ou conteúdos de qualquer disciplina podem ser abordados no âmbito dessas áreas, onde tudo pode ser relacionado, questionado e desenvolvido, evidenciou-se, assim, o carácter interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar.”*

Assim, na escola, poderão desenvolver-se projectos que propiciem a interdisciplinaridade, a ligação escola - meio, uma junção eficaz entre a teoria e a prática e um maior envolvimento da comunidade com a escola e na própria comunidade por parte da escola. Os temas propostos aos alunos ou pelos alunos representarão, estes projectos, o espaço de discussão de problemas ou o aprofundamento de assuntos ou temas que os preocupem e os interessem verdadeiramente.

#### **1.4.1. Da perspectiva transversal à sua operacionalização**

A transversalidade da língua esteve presente nas diferentes reformas implementadas no sistema educativo, diz-nos Castro, Rui Vieira (1995), quando situados numa óptica

histórica. No entanto, foi a partir de 1986 e, especialmente com a Lei nº 46/86 da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 14 de Outubro, no artigo 47º-7, quando refere que o ensino da língua deve ser organizado de forma a que todas as áreas curriculares possam cooperar para o desenvolvimento das competências do aluno na utilização do Português, tanto na compreensão como na produção de enunciados orais ou escritos. Também o Decreto-Lei nº 286/99, de 29 de Agosto define estes objectivos nos planos curriculares e afirma, como opção fundamental, a valorização da Língua Portuguesa e a perspectiva interdisciplinar para o currículo. Ambos se consideram normativos legais porque encaram todos os espaços curriculares como locais de desenvolvimento sistemático e orientado de competências no domínio da Língua Portuguesa. O artigo 9º, do mesmo Decreto-Lei, refere-nos que todas as componentes curriculares devem contribuir para o ensino e aprendizagem da língua materna, encarando este domínio como formação transdisciplinar.

O próprio Despacho Normativo nº 98-A/92 estabelece um novo sistema de avaliação dos alunos lendo-se no ponto 3:

*“Nos três ciclos do Ensino Básico todos os professores devem, no âmbito da sua disciplina e no quadro da avaliação formativa, pronunciar-se quanto à competência evidenciada pelos alunos em relação ao domínio da Língua Portuguesa, nomeadamente quanto ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicação oral e escrita.”*

A reorganização curricular do ensino básico e a definição dos princípios orientadores da organização e gestão do currículo, consagrada no Decreto-Lei nº 6/2001, estabelece que *“a escola deve assumir-se como uma organização capaz de se preparar no sentido de se constituir como “uma escola para todos” e, que no seu artigo 6º, considera como formações transdisciplinares:*

- a educação para a cidadania;
- o domínio da língua materna;
- a valorização da dimensão humana do trabalho;
- a utilização das tecnologias de informação e comunicação.

Formações transdisciplinares, também denominadas temas transversais, no documento PCNs, e sobre os quais Yus (1998:17), os define como

*“um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da actividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria particular, pode-se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar novas disciplinas, acha-se*

*conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola.”*

Em todas estas formações, a dimensão transversal é um aspecto inovador no currículo. Podemos concluir que a aprendizagem da língua de forma transversal é uma necessidade e um conceito-chave essencial para a compreensão da língua enquanto base fulcral do desenvolvimento do ser humano e da sua integração na sociedade.

Os temas devem perpassar transversalmente, por estarem mais vinculados ao quotidiano da sociedade e, em torno das áreas do conhecimento onde os conteúdos curriculares tradicionais compõem um eixo longitudinal do sistema educativo e os conteúdos das chamadas disciplinas tradicionais do currículo (como a Matemática, a Língua, o Estudo do Meio) se devem impregnar com os temas transversais.

Conceber a relação entre os conteúdos tradicionais e os transversais é integrá-la interdisciplinarmente nas diferentes áreas do conhecimento, mas sendo as disciplinas curriculares disciplinares o eixo principal será, assim contornado pelos eixos horizontais com o tratamento integrado e de forma inclusiva.

Sobre o exposto Busquets et al. (2000:37) comenta que

*“Os temas transversais, que constituem o centro das actuais preocupações sociais devem ser o eixo em torno do qual devem girar a temática das áreas curriculares, que adquirem assim, tanto o corpo docente como os alunos, o valor de instrumentos necessários para a obtenção das finalidades desejadas.”*

O papel de relevo é dado à Língua Portuguesa, pois permite a aquisição de múltiplos saberes através da transversalidade da língua e das práticas efectivas dos docentes, sobre o qual Neves (2005:60) cita que

*“todo o ensino e aprendizagem se estruturam linguisticamente e a fala, a escrita e a leitura constituem factores fundamentais de desenvolvimento do processo intelectual. Donde a necessidade de que a língua seja entendida, na escola, como instrumento de globalização e de integração. Ela aprende-se em situação e em todas as situações; representa um percurso a efectuar em todas as áreas disciplinares.”*

A Língua Portuguesa deve ser entendida e tratada como uma disciplina universal e transdisciplinar e o seu uso ser promovido de forma adequada às situações de comunicação

criadas nas diversas áreas do saber, numa construção pessoal do conhecimento. Aqui surgem as áreas curriculares não disciplinares com um papel de extrema relevância no ensino e aprendizagem da língua, numa perspectiva transversal, como nos refere Bartolomeu e Sá (2008:18) e, focando que

*“devido ao seu carácter aberto associado ao facto de nelas nada estar previamente programado, nem se prever a leccionação de conteúdos específicos no seu âmbito, as novas áreas curriculares não disciplinares apresentam-se como um espaço ideal para promover o contacto entre as diferentes áreas curriculares disciplinares. Temas ou conteúdos de qualquer disciplina podem ser abordados no âmbito destas áreas, onde tudo pode ser relacionado, questionado e desenvolvido, evidenciando-se, assim, o seu carácter interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar.”*

A educação linguística está a ser orientada na promoção de diferentes tipos e géneros textuais entendidos como acções sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo. Também as PCNs contribuem com a proposta dos temas transversais por tratarem de questões sociais, as quais fazem parte do espaço público e, pretendendo-se o atingir uma formação linguística interactiva e significativa.

A função dos agentes de educação é proporcionar ao aluno uma fácil compreensão textual fazendo com que os mesmos possam retirar desses textos conhecimentos que os levem a formar uma consciência social e cidadã. A própria família não se sentindo apta a tratar esses temas, espera que a escola os trabalhe sem nenhum constrangimento.

### **1.4.2. Interdisciplinaridade e Transversalidade: clarificação de conceitos**

Embora já tivéssemos abordado os conceitos, cabe nesta parte do estudo uma reflexão mais aprofundada de transversalidade e interdisciplinaridade, conceitos, quanto a nós, inseparáveis. Enquanto a interdisciplinaridade questiona a segmentação e a linearidade do conhecimento; a transversalidade discute a alienação e o individualismo.

Não existindo, em estudos efectuados, uma definição unívoca do conceito de interdisciplinaridade pode-se definir como a *“cooperação de várias disciplinas no exame de um mesmo objecto”* segundo Marrion (1978:15-27), mas também e, de acordo com Piaget (1972:131-144) *“um intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas tendo como resultado um enriquecimento recíproco”*, ou ainda como nos diz Palmade (1979:30-31)

*“a integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um sector do saber”.*

Há assim, baseados nestas três definições, uma oscilação significativa do significado da palavra desde a simples cooperação de disciplinas ao seu mútuo intercâmbio e integração recíproca, a uma integração capaz de romper a organização de cada uma das disciplinas e encontrar uma axiomática comum.

No entanto, a palavra interdisciplinaridade remete-nos para novas palavras ligadas entre si pelo radical “disciplina”, como: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade. Todas elas comportando uma dupla vertente: a epistemológica e a pedagógica por poderem ser atribuídas tanto a disciplinas do ramo científico como às escolares.

Podemos, mesmo assim, referir que a interdisciplinaridade deve ser entendida como superior à pluridisciplinaridade e inferior à transdisciplinaridade. A este respeito Resweber (1981:30) foca que

*“a interdisciplinaridade ultrapassa a pluridisciplinaridade porque vai mais longe na análise e confrontação das conclusões, porque procura a elaboração de uma síntese a nível dos métodos, leis e aplicações, porque preconiza um regresso ao fundamento da disciplina, porque revela de que modo a identidade do objecto de estudo se complexifica através das várias disciplinas e explica a sua problematicidade e mútua relatividade”.*

Denote-se que a transdisciplinaridade tida como etapa superior à interdisciplinaridade atinge as interações entre as investigações especializadas, mas também as situa no interior de um sistema, em fronteiras estáveis entre as disciplinas.

Numa perspectiva holística englobando diferentes dados, métodos, conceitos e teorias recorre a noção de interdisciplinaridade. A mesma pode ser entendida como decorrente de uma atitude intelectual admitindo que cada situação está sujeita à interferência de múltiplas variáveis em simultâneo.

Por outro lado, a transversalidade aplicada à realidade que estamos a estudar, surge como uma forma de organizar e gerir o currículo em redor das competências e saberes e centrados em projectos enfrentando novos modos de ensinar e avaliar. Cordioli (1999:6) de forma mais abrangente refere que

*“Os temas transversais apontam para mudanças na cultura, nos aspectos de ver e sentir o mundo. Não se trata, portanto, de “mais conteúdos” nem de procurar organizar os conteúdos numa perspectiva interdisciplinar ou transdisciplinar, mas sim de formação de valores e padrões de conduta, como uma espécie de “óculos” que qualifica o olhar dos professores para certos elementos da formação dos alunos”.*

Busquets et al. (2000:39), também menciona que

*“o verdadeiro conhecimento é aquele que é utilizável, é fruto de uma elaboração pessoal, resultado de um processo interno de pensamento durante o qual o sujeito coordena diferentes noções entre si, atribuindo-lhes um significado, organizando-as com outras anteriores”.*

Reflectindo sobre o exposto podemos dizer que o ensino realizado com base nos temas transversais será um excelente meio para a aprendizagem dos nossos alunos.

### **1.4.3. Interdisciplinaridade e Transversalidade: Metodologias e Práticas**

O trabalho prático, na sala de aula, utilizando a transversalidade e, ainda, o desenvolvimento de competências comunicativas são motivo de ponderação, por ser imperioso ter conhecimento de como ocorre este processo de ensino e aprendizagem na construção de cidadãos críticos e reflexivos.

A metodologia do trabalho transversal implica uma integração de conteúdos, o que significa que o tratar de um assunto/tema possa ser apoiado por outros conhecimentos transcorrendo, assim, de uma concepção segmentada para uma concepção mais ampla do conhecimento.

As duas dimensões examinadas permitem que se trabalhe o conhecimento visando a integração de dimensões isoladas, não permitindo que o tratamento do tema se torne apenas de âmbito disciplinar, já que a transversalidade se alicia a algo dinâmico, passível de transformação e de ser relacionado. A descoberta e ampliação são possibilitadas através da interacção disciplinar que, por seu lado, faculta uma aprendizagem mais rica e estruturada devido à organização em redor de unidades globais.

A metodologia utilizada de forma interdisciplinar implica:

- a integração de conhecimentos;
- o transpor de uma concepção fragmentada do conhecimento para uma concepção unitária;
- o vencer a dicotomia entre ensino e pesquisa, sendo que possam ambos pertencer ao processo de ensino e aprendizagem centrado numa óptica de que se aprende ao longo da vida.

Para Fazenda (1994:69-70), esta metodologia e, citando expõe que

*“a metodologia interdisciplinar requer “uma atitude especial” ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, possibilidades e limites da própria disciplina e dos seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que as sustentam. A metodologia disciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objectivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a realidade concreta do mundo, numa aquisição maior de educação no seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser mundo.”*

Dada a complexidade do processo ensino e aprendizagem, o professor deve assumir três dimensões de saberes:

- *o saber teórico* - aquele que contempla a preparação específica, científica e pedagógica permitindo-lhe a escolha de objectivos e conteúdos tendo por base a formação integral do aluno ao nível cognitivo, social e axiológico;
- *o saber prático* - o momento em que se dinamiza, orienta e cria condições físicas, intelectuais e motivadoras para que os conteúdos escolhidos possam ser tratados, aprendidos pelos alunos e proporcionadores de um eficaz desenvolvimento intelectual;
- *o saber crítico-avaliativo* - que pressupõe as devidas alterações necessárias nas planificações e áreas dos saberes teóricos ou práticos.

Nesta perspectiva tem o professor o papel fundamental no avanço de um conhecimento construtivo do aluno pela aplicação de estratégias que apontem para uma

escola participativa e com articulação de saberes, conhecimento e vivências. Podendo, os saberes denominar-se de “recursos” para o compreender, julgar, decidir, agir e antecipar com sapiência, colocando-se em prática uma pedagogia de descoberta.

Com efeito, se esta metodologia alude um trabalho de relação entre os vários saberes e a participação activa do aluno baseada num ensino vivo e concreto, ela poderá e deverá ser aplicada ao estudo da língua.

A área de Língua Portuguesa é entendida como área-base que oferece ao aluno proficiência adequada e lhe possibilita um melhor desempenho nas outras áreas do conhecimento, onde as disciplinas curriculares não são fins, mas o meio para atingir outros fins - ser capaz de realizar inferências, relacionar informações e obter maior desempenho. Corroborando com Neves (1998) quando nos refere que ler e escrever não são tarefas a serem trabalhadas só nas aulas de Língua Portuguesa sendo que mais do que reter a informação obtida de uma leitura tradicional é a capacidade de localizar novas informações de forma permanente e autónoma a partir de actividades de leitura e escrita.

O professor abandona a imagem de detentor de todo o saber e torna-se um investigador, que ao lado dos seus alunos forma, orienta, permite e alicia a construção do conhecimento numa escola que se vislumbra cada vez mais exigente.

Mas, nem sempre é fácil levar a cabo tais projectos devido às novas exigências emanadas do Ministério da Educação, através do exposto no Despacho 19575/2006 que determina os tempos mínimos de leccionação dos programas do 1º ciclo do Ensino Básico com: sete horas semanais de Matemática, oito horas de Língua Portuguesa donde cinco dessas horas são apenas dedicadas à leitura, cinco horas de Estudo do Meio e cinco horas de Expressões e PNCs. No entanto, por se tratar do 1º ciclo e a componente lectiva se realizar em monodocência ainda permite e dá espaço ao professor que, dentro da sua sala de aula, possa tratar os assuntos/temas de forma interdisciplinar e com transversalidade na Língua Portuguesa porque a transversalidade só faz sentido dentro de uma concepção interdisciplinar do conhecimento.

A aprendizagem escolar é a aprendizagem do dia-a-dia nas ruas, famílias e no seu ambiente escolar devem ser relevadas e tidas em consideração pelo professor durante esse processo. Quando o professor aplica essa dinâmica de construção do conhecimento intervém de modo a ampliar o percurso do aluno e para além disso, prioriza a descoberta, a dúvida, o questionamento, a formulação de hipóteses, a elaboração intelectual que por sua vez marginaliza a memorização e repetição de conteúdos vazios de significado. Busquetes et al. (2000:49) afirma que o conhecimento se dá por meio de uma aprendizagem que se

*“caracteriza por desencadear processos mentais que ampliam a capacidade intelectual e de compreensão do indivíduo, assim, quando é dado e esquecido, a função adquirida*

*permanece, e, com ela, a possibilidade de readquiri-lo facilmente. Isso não significa, de modo algum, que rejeitamos a memorização de certos dados necessários, pois também é importante exercitar esta função, mas que devemos fazê-lo dentro de um contexto, porque os dados descontextualizados carecem de sentido e são esquecidos muito mais rapidamente do que o caso de fazerem parte de um conjunto organizado de pensamento, sendo muitos deles inferíveis a partir do conjunto que lhe outorga um significado.”*

O envolvimento do aluno com o conteúdo ajuda-o a melhorar o seu desempenho ao nível da discussão e compreensão das ideias apresentadas num texto, ficando mais capacitados para agir positivamente, poder defender-se de riscos, valorizar e apreciar a sua cultura e a dos outros.

## 1.5. Domínios

O novo Programa de Língua Portuguesa foi concebido em torno de áreas de aprendizagem, denominadas *Domínios de Referência*, conducentes à mobilização conjugada e estruturada de diferentes competências. Neste documento, em conformidade com as Competências Essenciais do Currículo Nacional, encontram-se reorganizadas, em domínios e subdomínios, organizadores de aprendizagem envolvendo e promovendo:

- o conhecimento cognitivo e linguístico;
- o desenvolvimento cognitivo e linguístico que sustentam o uso do oral e do escrito.

As competências específicas discriminadas no Currículo Nacional encontram-se incluídas nos domínios do modo oral, do modo escrito e do conhecimento explícito da língua. Todos eles subjacentes na enunciação de *descritores de desempenho* - o que o aluno deve ser capaz de fazer em função do seu desenvolvimento linguístico e do resultado de aprendizagens significativas. Não menos relevante é o propósito de não se trabalhar o programa apenas em torno dos conteúdos, mas articulá-los criativamente, com o desempenho esperado e agrupados por grandes *linhas orientadoras*.

Na organização do Programa da disciplina de Língua Portuguesa podemos encontrar os *Núcleos*: Compreensão Oral, Expressão Oral, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua.

### 1.5.1. Compreensão Oral e Expressão Oral

A Compreensão Oral e Expressão Oral são referidas, em todos os níveis de ensino, nos programas de Língua Materna, começando logo no 1º ciclo. No entanto, estas competências eram denominadas os “parentes pobres” por não se encontrarem pré-definidos os limites do oral e como fazer a sua abordagem, em contexto de sala de aula. No ensino mais tradicional, a oralidade era verbalizada através da escrita, só existindo conhecimento de actividades relacionadas com a leitura oral de textos, a recitação de poemas, o “cantar da tabuada” ou mesmo a representação de pequenas peças teatrais ou dramatizações de textos lidos. Não existia o recurso a diálogos, debates, exposição de ideias, justificação de opiniões, comentários a situações sugeridas ou mesmo acontecimentos dignos de esclarecimento ou reflexão.

Posteriormente, o ouvir em silêncio deu lugar à intervenção activa, à discussão e à reflexão em voz alta. A oralidade passou a ter um papel fulcral no relacionamento do aluno com o professor e, o domínio do modo oral é expresso pela fala em múltiplas situações tanto de aprendizagem (ler, explicar, contar, ...) como da expressão de sentimentos, emoções e afectos (rir, ralar, emocionar-se, ...). Mesmo com o incentivo à participação do aluno quando se questiona, responde ou justifica permanece uma abismal distância entre a expressão correcta e a comunicação eficaz por existir, por parte do professor, uma presença muito viva da escrita, corrigindo-se a frase pronunciada pelos alunos e exigindo-se a utilização de frases completas e correctas do ponto de vista gramatical. É importante ouvir o que o aluno fala, como fala e o que diz porque, por vezes, não utilizando um português padrão ou frases correctas, diz o essencial expresso numa palavra ou mesmo na intencionalidade do que fala. É importante que o professor, desde cedo, ensine os seus alunos a expressar-se, de forma explícita, através de guiões de discurso orientado. A oralidade surge de uma relação comunicação/expressão sendo importante descortinar o que se pretende que o aluno comunique, por que se expressa e o quê. Para isso, o aluno deverá compreender o que ouve, descodificar a mensagem, interpretar a informação recebida e discutir as diferentes hipóteses. Em relação às respostas deve ser capaz de exprimir a sua opinião e de a defender. Para tudo isto há a necessidade de criar uma interacção, já que e, de acordo com Azevedo (2006:57),

*“cada falante revela e desenvolve capacidades de discutir, argumentar, convencer, assegurando actos de fala bem-sucedidos e mesmo decisões favoráveis de outrem. É a oralidade que permite a cada um de nós o controlo da nossa inserção social e do nosso desenvolvimento pessoal”*

A aprendizagem do oral desenvolve nos alunos as competências do *saber-fazer* onde os conhecimentos linguísticos e cognitivos se relacionam em situação de comunicação e o

*saber-ser* ou a capacidade de se expressar. Para haver uma comunicação eficaz é necessário existir compreensão e o ensino da linguagem ser um elemento mediador entre a comunicação com os outros e a descoberta do mundo que nos rodeia já que as situações de comunicação não são apenas as referentes a textos escritos. A existência de uma competência comunicativa será tanto mais valorizada e real quanto mais nos consciencializarmos da necessidade de proporcionar o desenvolvimento de acordo com as diferentes competências.

A compreensão oral prende-se com os parâmetros: saber ouvir, saber falar e consciência linguística. As competências do saber ouvir comportam vários subdomínios:

- **competência técnica** - o desenvolvimento da consciência fonológica que segundo Freitas (2007:10) "*consciência fonológica, entendida como a capacidade de identificar as unidades do oral. O sucesso na aprendizagem da leitura e escrita está correlacionado com os desempenhos do sujeito na oralidade*". Refere-nos ainda, que a simultaneidade do reforço sobre a prática do oral (tanto na compreensão da fala como na sua produção) com a exercitação em diferentes actividades que desenvolvam e estimulem a oralidade e a consciência fonológica proporcionam uma metodologia que permite um maior e melhor desenvolvimento da criança sobre a sua própria língua, podendo o conceito ser genericamente definido como a capacidade para que conscientemente se combinem os elementos sonoros das palavras orais. Trabalhar a oralidade e a escrita separadamente pressupõe treinar competências distintas por se enfatizar o modo oral - que goza de autonomia - em relação ao escrito e desempenhando um papel fulcral e crucial na experiência linguística de cada indivíduo, muito particularmente na criança.
- **competência semântica** - relacionada com o ensino explícito do vocabulário. Quanto mais rico e diversificado for o vocabulário activo do aluno maior e mais correcta será a sua capacidade comunicativa e o uso funcional da língua independentemente do contexto ou da situação de comunicação.
- **competência pragmática** - trata do ensino da descodificação da mensagem segundo o contexto que envolve a recepção de uma mensagem e que implica o acesso à informação linguística registada na memória. Se o aluno não descodificou a mensagem transmitida não será capaz de participar em diálogos ou simples conversas ou opinar, pois não assimilou a informação nem ampliou os seus conhecimentos - objectivos para uma comunicação eficaz. O mesmo sucede em relação à escrita se não decifra uma mensagem oral também não o fará numa mensagem escrita daí a importância do trabalho na oralidade que permitirá maior sucesso em etapas superiores de decifração - aprender a dialogar consigo e com o Outro.
- **competência selectiva** - a finalidade comunicativa. Para comunicar será necessário que o aluno: se posicione criticamente em relação ao que ouve; seja capaz de formular questões e articular respostas nas diferentes situações; perceba que a comunicação é um acto da linguagem com finalidades sendo possível através dela manifestar desejos,

informar, criticar, argumentar, divertir-se, ... estas competências estão implícitas nos actos de falar, ouvir, ler e escrever. Não menos importante será o facto que os saberes do aluno são “recursos” para compreender, julgar, antecipar e agir com entendimento.

- **competência sintáctica e textual** - referente ao ensino explícito da gramática. Esta questão é hoje apresentada como inadiável necessidade pedagógica devido à valorização dada à dimensão comunicativa em prejuízo da normativa e da sua gramaticalidade. A evolução do aluno é mais rápida na fase de discriminação do que da articulação porque a compreensão lexical e semântica antecede a produção vocabular e a estruturação frásica. No entanto, o campo lexical é o mais sensível e passível de particular atenção por parte do professor, não permitindo a existência de diferenças, pois o conhecimento implícito da língua instala-se, o aluno irá consolidar e alargar o domínio e uso da língua que, posteriormente, o transformará no conhecimento explícito da língua. A aceitabilidade gramatical implica a capacidade para prestar atenção à língua e usar as estruturas da língua com finalidade comunicativa. Poderemos então falar em consciência lexical, sintáctica ou mesmo morfológica, campos estes que ocorrem após o conhecimento implícito. Cabe então à escola estimular o percurso de forma a obter falantes proficientes de acordo com os parâmetros do nível de mestria em língua materna.

Expressão Oral segundo Sim-Sim (1997:28) pode definir-se como

*“a capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática de uma língua envolvendo o planeamento do que se pretende dizer, a formatação linguística do enunciado e a execução articulatória do mesmo”.*

As competências do saber falar convergem com as do saber ouvir, se um aluno sabe ouvir, desenvolve a sua linguagem e processa a informação retirada a partir do estímulo - pergunta - processa a informação de acordo com as etapas - atenção, discriminação, categorização e memória - estará pronta para pronunciar a resposta. O aluno que está apto a dar uma resposta interiorizou as competências do “saber falar”. Nesta base podem-se ainda definir as competências:

- **ideativa** - a planificação do discurso a partir da recolha de informação retirando o essencial e confluindo o conteúdo à finalidade da comunicação;
- **semântica** - a utilização de um vocabulário explícito e adequado ao conteúdo;
- **sintáctica e textual** - a fala utilizando frases onde se premei pela aplicação correcta de forma implícita e explícita de normas gramaticais no discurso;

- **pragmática** - a mensagem adequada e ajustada à situação com respostas claras e precisas ao que se pretende;
- **técnica** - o uso de cadeias fónicas correctas.

A educação do falar está estreitamente relacionada com a educação de expressão escrita logo uma didactização assente na conversação, discussão, argumentação e opinião; o falar para narrar ou descrever e o falar para aprender estimulará um discurso plausível de sucesso, crescimento global, progressivo e equilibrado do aluno para os estádios superiores de aprendizagem. Fonseca (1990:99) refere que

*“levar o aluno a usar melhor a sua língua - usar melhor não apenas como aperfeiçoamento de tipo estrutural, de correcção de estruturas e aquisição de estruturas novas, mas também e sobretudo como obtenção de plenitude na realização da adequação do acto verbal à situação de comunicação”.*

Em contexto de sala de aula emergem como situações privilegiadas: o questionamento com funções pedagógicas; a narração e finalmente a discussão/argumentação. Quanto ao questionamento pode ser referido o facto de ser um momento de unificação do conhecimento linguístico do aluno em relação às vertentes interactivas e referencial do contexto; reforça o treino de atenção e a familiarização com a linguagem; exercita a capacidade lexical e a competência comunicativa. A narração com o recurso a histórias, contos, situações vividas, ... o reconto, o resumo, ..., a introdução de novos elementos à história existindo uma entrega do aluno à actividade aumenta a sua autoconfiança, a sua capacidade de interagir e partilhar com o grupo bem como a de compreender e relacionar o que ouviu/relatou com questões sociais. Além disso, permitem uma melhoria significativa do falar, inquirir, e grande à-vontade em expressar linguisticamente relações de causa e efeito. A argumentação e a justificação é que ficam mais limitadas neste nível etário - alunos do 1º ciclo - no entanto, devem ser preparados e a sua evolução ao nível da argumentação torna-se significativa e natural se existir entre o aluno/grupo turma e o professor um relacionamento interactivo onde as questões surjam normalmente, o aluno tem vontade própria para narrar factos da sua vida ou mesmo a capacidade e o gosto por imaginar e criar.

Todas as competências referidas funcionam como “a rampa de lançamento” para o melhor desempenho e sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita.

## 1.5.2. Desenvolvimento Linguístico

A criança quando entra no 1º ciclo já tem adquiridas competências, já possui fluência da língua materna, que a torna capaz de compreender e produzir enunciados orais simples, ou seja, que conhece intuitivamente, como refere Duarte (2000:9), “*o essencial da estrutura gramatical, que lhes permite usá-la oralmente em contextos informais*”, ou seja, possui competência linguística suficiente para as suas necessidades comunicativas. No entanto, a experiência mostra-nos que uma criança só poderá adquirir um nível elevado de desempenho na leitura e na escrita se o seu conhecimento da língua for, em grande parte, explícito, visto que, ela não utiliza com a qualidade necessária e exigida na sua realização individual na sua vida futura em actos sociais em que participará e, conseqüentemente, aos quais será sujeita.

Uma das preocupações da escola é o factor de insucesso das crianças assente nesta realidade e, assim ela deve empenhar-se em trabalhar a capacidade comunicativa. A interligação existente entre o pensamento e a palavra, pois o pensamento não existe fora do mundo nem fora das palavras, o ambiente familiar e social da criança que interferem directamente com o uso que ela faz da linguagem, culminam no seu sucesso.

Falar de sucesso, é dizê-lo, neste caso, a longo prazo, desde logo até à sua vida adulta no dia-a-dia, na escola, emprego e por conseguinte fonte de dificuldades: frustrações, inadaptações, integração, limitações, por isso a competência comunicativa deve ser desenvolvida e incentivada desde cedo. É ao professor a quem cabe a tarefa de criar condições e aplicar estratégias conducentes à interacção verbal com vista à sua melhor participação no processo aprendizagem.

A designação de “análise linguística” refere-se às possibilidades do uso da língua e à aprendizagem da escrita e da leitura, sendo que, o trabalho realizado e continuado, na sala de aula, proporcionando, aos alunos, a faculdade de experimentar e explorar funcional e ludicamente: várias formas de dizer a mesma coisa, utilizar os erros ou inadaptações para a descoberta de regularidades e irregularidades da língua e, ainda ampliar o seu campo lexical e vocabulário activo.

O desenvolvimento linguístico assenta em objectivos apropriados, tal como as aprendizagens da leitura e da escrita, para uma evolução e alargamento do conhecimento intuitivo e explícito da língua.

Passamos a enumerar os objectivos essenciais do conhecimento linguístico:

**1. Objectivos instrumentais** referentes ao domínio do português padrão. Neste ponto, situa-se o conhecimento explícito da língua, condição indispensável para a aprendizagem tanto do oral como da leitura e escrita. Duarte (2008:10) cita que

*“ser um falante proficiente em contextos formais e institucionais, ser um leitor fluente e ser um escritor experiente implica formas de apreensão do conhecimento que mobiliza um conjunto de processos cognitivos que conduzem à consciencialização do conhecimento já implícito e à análise e explicitação de regras, estratégias e técnicas”.*

Assim, podemos concluir que todas as crianças deverão conhecer as variações linguísticas, respeitar as normas gramaticais e saber seleccionar a variedade linguística em função do contexto em que interagem. Para o harmonioso desenvolvimento da criança, deve a escola proporcionar-lhe experiências ao nível:

- de **estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio** ou porque estas se encontram em transformação ou porque são formas usuais em particular da expressão escrita, não podendo a escola demarcar-se da aprendizagem de estruturas em mudança e da sua representação ortográfica em prejuízo do seu desaparecimento com maior rapidez.
- do **aperfeiçoamento do uso da língua** baseado no desenvolvimento da Expressão Oral envolvendo actividades de consciencialização e sistematização de formas de tratamento, de polição da expressão em actos ilocotórios e de exploração do papel gramatical, expressivo, de pausas e entoação que serão, certamente, conducentes a um maior sucesso e ao gosto do aprender a aprender, melhorando e modificando o seu uso da língua. Não poderemos, também, deixar de referir a importância dos momentos de transposição do oral ao escrito, na execução de actos ortográficos e de pontuação cada vez mais alargados e enriquecidos.
- de **desenvolvimento da competência de estudo** que implica o esforço para perceber, lembrar, recordar e usar os conhecimentos. O desenvolvimento desta competência é considerada uma exigência para que o aluno retire o essencial do modo oral, argumente e do modo escrito, resuma, esquematize e sublinhe. Um dos grandes factores de sucesso, na aprendizagem de outras línguas, é desenvolver, nos alunos, o domínio de conceitos básicos gramaticais e de reflexão sobre a sua língua.

**2. Objectivos atitudinais - axiológicos:** referentes à promoção de atitudes positivas face à língua, às suas variações, ao domínio da língua padrão de escolarização em conformidade com o desenvolvimento da consciência linguística. O alargar a autoconfiança linguística da criança, paralelamente ao domínio progressivo do português padrão e a associação ao seu conhecimento, será a forma de impulsionar a confiança linguística e a forma de selecção mais adequada para cada situação. Esta autoconfiança, aliada às variedades linguísticas que o aluno evidencia nas diferentes situações que ele próprio

confronta dentro e fora da escola, permite o desenvolvimento de uma tolerância cultural e desperta a sua curiosidade para manifestações culturais distintas.

**3. Objectivos cognitivos gerais e específicos:** como uma criança observa e descreve fenómenos gerais (como por exemplo: o crescimento de uma planta, fenómenos naturais ou mesmo da mudança de estado físico de corpos) também a sua consciência linguística se desenvolve de acordo com regras que devem ser conhecidas. Assim, uma estratégia a desenvolver deverá pautar por actividades de descoberta e incentivar, desde cedo, os alunos à utilização de métodos de trabalho, em que seja o próprio aluno a observar os dados, os efeitos produzidos, a detectar regularidades, formular hipóteses, resolver problemas e autocorriger o seu discurso, tanto oral quanto escrito. Duarte (2008:16) menciona que

*“tomar consciência daquilo que sabemos sobre a nossa própria língua, transformar o nosso conhecimento intuitivo num conhecimento reflexivo, objectivo, estruturado, constitui um enriquecimento intelectual de que nenhuma criança deve ser privada”.*

O aprofundamento e sistematização do conhecimento da língua é a forma mais eficaz de sustentar e promover a proficiência no uso da língua trabalhando o conhecimento acerca dela, no momento apropriado para o aluno, isto é, desde o 1º ciclo.

O “conhecimento explícito da língua” ou “funcionamento da língua”, terminologias existentes nos Novos Programas e no Currículo Nacional, respectivamente, relacionam-se com o conceito, bem conhecido, de “gramática”. No entanto, existem algumas diferenças porque gramática poderá definir-se como um termo alargado que comporta o estudo do conhecimento intuitivo de língua, os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento. O conhecimento explícito reporta-se ao conhecimento reflexivo e sistemático do conhecimento intuitivo que os falantes usam, tanto no modo oral como no escrito.

Para um desenvolvimento do conhecimento explícito, ao longo do seu percurso educativo, no 1º ciclo, o aluno deverá desenvolver o seu conhecimento linguístico baseado na relação tripartida do conhecimento intuitivo não consolidado, do seu sistema linguístico e da aprendizagem da língua. Partindo de actividades de didactização onde o conhecimento intuitivo e o conhecimento explícito da língua se relacionam e, ainda, o conhecimento explícito da língua promotor de capacidade de reflexão sobre as propriedades da língua, o conhecimento de regras e o desenvolvimento da autoconfiança serão etapas impulsionadoras para o seu desenvolvimento.

O desenvolvimento linguístico abrange as dimensões correlacionadas de desenvolvimento fonológico, sintáctico, morfo-sintáctico e discursivo. O desenvolvimento

desse conhecimento será mais eficaz e producente se o aluno participar e aceder a actividades de:

- **desenvolvimento da consciência fonológica** - (construção e reconstrução silábica, comparação de palavras com sílabas comuns, posição do acento, relação som/grafia, fronteira de palavra, ...) como forma de melhoria, progresso e sucesso na aprendizagem da leitura. De igual modo, a consciência segmental constitui a base do sucesso na aprendizagem da literacia ortográfica. Sim-Sim (1998) refere que, para além da mestria articulatória, o domínio fonológico requer a capacidade de conseguir distinguir os sons da fala e domínio de um conjunto de regras supra-segmentais que desenvolvem ao aluno exercer variações não só no ritmo como também na entoação.
- **desenvolvimento da consciência morfológica** após o desenvolvimento da competência da leitura focaliza-se este plano no conceito da compreensão do que se lê por serem os processos morfológicos flexionais e de formação de palavras os maiores responsáveis pela transparência das palavras que lêem. A flexão verbal, de nomes, de adjectivos e de derivação das palavras são algumas das tarefas impulsionadoras de sucesso e evolução para estádios superiores.
- **desenvolvimento da consciência lexical** é a que equaciona o capital lexical do aluno. Quanto maior e mais rico for esse capital melhor será a leitura e, conseqüentemente, o seu alargamento. Pelo contrário, quanto menor for, diminuirá o nível da leitura e do capital lexical. Pode o referido ser explicado citando Duarte (2008:6)

*“o capital lexical influencia e é influenciado pelo volume de leituras e pelo nível atingido na compreensão são factores que favorecem a qualidade da produção escrita. Finalmente o ensino explícito da língua colmata as limitações do capital lexical”.*

Será tanto maior ou ampliado quanto mais diversificado for o leque de actividades propostas para que o conhecimento da língua onde o campo lexical sustenta o essencial das competências do uso da língua.

- **desenvolvimento da consciência sintáctica** a compreensão de um texto pode advir das pistas estruturais existentes, quer pela ordem das palavras e conectores que ligam as frases, quer pelos períodos e parágrafos. Assegura-se assim que o domínio de conteúdos gramaticais como: unidades estruturais da frase, funções sintácticas, classes de palavras, processos de concordância e frases simples ou complexas constituem alicerces estruturantes para a compreensão e utilização de uma linguagem oral mais adequada a diferentes situações de comunicação, tanto na enunciação, e na produção do discurso, como na compreensão do que ouve ou lê. Sim-Sim (1998) salienta que este conhecimento diz respeito ao domínio de regras

e de padrões que irão definir as condições de organização e de combinação das palavras para formar frases. O conhecimento destas regras torna cada falante num ser que é capaz de compreender e produzir uma infinidade de frases novas ou que nunca foram ouvidas. No entanto, o aspecto discursivo do falante é variável conforme utilize o oral ou o escrito. O estilo ou registos da língua são igualmente condicionantes do grau de formalidade da situação devendo o discurso estar adaptado ao interlocutor e ao contexto.

- **desenvolvimento da consciência textual** pressupõe o processamento de um texto usando o seu conhecimento estrutural onde, por exemplo, quando existe um paralelismo entre a estrutura superficial do texto e a estrutura conceptual da informação há uma melhor e mais rápida compreensão sobre o assunto tratado. Na opinião de Azevedo (2006:195) pode definir-se um texto

*“tanto pelos processos de sequenciação, que asseguram uma ligação linguística significativa entre os elementos cognitivos e apresentados pelas ocorrências textuais e o conhecimento do próprio leitor”.*

Como a capacidade textual é traduzida pela capacidade de processamento da informação, a organização textual será a capacidade que o aluno tem de dar sentido ao que lê e escreve. Acrescenta Azevedo (2006:195) que *“a competência textual está intimamente ligada quer à noção de competência linguística, quer à noção de competência comunicativa”*. Para que esta competência se desenvolva haverá necessidade de um trabalho realizado com base na distinção de aglomerados de frases e texto, capacidade de parafrasear, resumir, dar um título, verificar a coerência ou incoerência de um texto, conhecer a sequencialidade de acontecimentos, de redigir.

- **desenvolvimento da consciência discursiva**, através da qual o uso da língua transcende a frase. O desenvolvimento desta competência incide, essencialmente, na utilização de diferentes tipos de discurso: narrativo, argumentativo, explicativo, descritivo, com base na relação ... oral / escrita / leitura. Neste contexto, não podemos descurar a expressão espontânea do aluno promovendo a ampliação do seu vocabulário activo e a utilização de estruturas sintácticas de complexidade crescente. Outra forma será, sem dúvida, da parte do professor, recorrer à narração de histórias, a dramatizações, a recitações de rimas ou poemas e à leitura em voz alta, actividades propensas ao desenvolvimento do pensamento discursivo e à integração de regras de uso da própria língua. O discurso é uma actividade bastante complexa, pois mobiliza outros saberes, a situação comunicativa, e os papéis sociais e comunicativos dos interlocutores no uso da linguagem verbal.

O ensino da gramática de forma pensada, reflectida e compreendida contribui para o desenvolvimento e a ampliação das competências metalinguísticas e literárias dos alunos.

### 1.5.3. A Escrita

Castro-Caldas e Reis (2000:155) afirmam que *“ler e escrever são, hoje, actividades naturais do dia-a-dia das sociedades consideradas civilizadas”*. Contudo, o mesmo, nem sempre é revestido de valor e, de acordo com Cagliari, citado por Américo (2002) a linguagem escrita acompanha-nos de forma íntima, no entanto, acabamos por menosprezar a sua importância e utilidade, num mundo fortemente marcado pela palavra escrita, num mundo que implica competências de leitura e escrita e, onde o tratamento da informação não é limitado à mera recepção, mas também à sua produção.

A escrita possui um carácter multifuncional pois as tarefas baseadas no processo de escrita compreendem não só o desenvolvimento de capacidades de escrita mais elementares, como também pela assimilação de técnicas específicas de produção textual de natureza diversa. Muitos professores queixam-se que os alunos não gostam de escrever, repetem os mesmos temas e as mesmas incorrecções... Mas porque será que isto acontece? Talvez porque a escrita que lhes é proposta se destina, na sua maior parte, a ser lida e corrigida pelo professor. Então, é preciso alterar esta actuação. É preciso que ela surja como uma necessidade de inventar e criar, para comunicar com os outros e que não lhes seja imposta. Crianças com poucos hábitos de escrita/leitura, têm muita dificuldade em encontrar motivos para escrever, variar os temas e os tipos de escrita, daí que o professor tenha de procurar situações vividas pelas crianças, na turma e desencadear diferentes tipos de escrita.

Embora na escola surjam muitas ocasiões de escrita por necessidade (escrita funcional), o professor necessita de:

- utilizar estratégias que provoquem os alunos para experimentar outros tipos de escrita;
- variar as modalidades de produção;
- encontrar circuitos de comunicação para o que escrevem, dando intencionalidade à escrita, através do blog, jornal, outras turmas...

A aprendizagem da escrita, na escola, tal como a leitura, não deve ser função única e primeira do professor de Língua Portuguesa, mas de todos os professores das mais áreas disciplinares sendo corresponsáveis directos à aplicação de actividades para o desenvolvimento e transição da *“escrita de explicação do conhecimento”* para uma escrita mais desenvolvida de *“escrita de transformação do conhecimento”*.

Clarificando estes conceitos podemos dizer que o **processo de escrita**, de acordo com Carvalho (1999:37), é

*“O acto de produção de texto escrito, no decurso do qual mais componentes interagem, o que se traduz em actividades de natureza diversa, que são levadas a cabo, quer num plano*

*permanente mental, quer materializando-se na impressão de marcas gráficas pela manipulação de um instrumento de escrita.”*

Um modelo de escrita mais complexo provocando o envolvimento com o processo de formulação e resolução de problemas é uma **escrita de construção do conhecimento** correspondente ao *modelo de transformação do conhecimento*. Este tipo de escrita origina a superação da capacidade linguística natural e um processamento constante do seu conhecimento que permite, além do desenvolvimento do próprio processo de composição escrita o desenvolvimento do conhecimento. Neste contexto, o conteúdo textual, como refere Carvalho (idem:87)

*“resulta de um processo de resolução de problemas em que se assiste à interacção entre dois espaços: o do conteúdo, que inclui aspectos relacionados com conhecimentos, crenças, consciência lógica, e o retórico, que tem a ver com os objectos do texto que está a ser produzido”.*

Ao contrário do exposto, a **escrita de reprodução do conhecimento** correspondendo ao *modelo de explicitação do conhecimento* de Bereiter e Scardamalia designa um modelo mais simples, no qual a escrita é encarada como uma tarefa natural e realizável, até mesmo por indivíduos com reduzida capacidade de expressão escrita que a utilizam na resolução de exercícios de produção textual, como o define Carvalho (ibidem), um processo de escrita resume-se

*“à expressão de tudo o que o sujeito sabe sobre determinado assunto, fluir automático e linear da memória a partir de uma ideia inicial ou de acordo com determinado padrão organizacional imposto, sem qualquer movimento recursivo e sem consideração por aquilo que o destinatário sabe ou não sabe e precisa de saber”.*

Uma das análises sobre escrita é aquela que visa o deslocamento do foco de atenção que deixa de ser o produto final para passar a ser o acto de escrita em si mesmo, isto é, o processo de construção do texto. Passando, assim, o acto de escrever a ser concebido como um processo linear caracterizado pela sucessão de fases que o constituem - a planificação, a textualização e a revisão, as quais passaremos a especificar.

- **Planificação** - surge a um nível pré-linguístico e é caracterizada pela selecção e avaliação das ideias armazenadas. A mobilização de conhecimentos é o factor determinante, desta fase desde a concepção das ideias, à sua organização e definição dos objectivos tendo em conta o conteúdo e o tipo de texto a redigir.

- **Textualização** - é a fase da redacção propriamente dita, que ocorre a nível linguístico e é a passagem para a linguagem escrita fazendo intervir a maioria das aptidões linguísticas e, respeitando a sequência lógica de informação e de regras gramaticais e sintácticas.
- **Revisão** - trata-se da fase, na qual se avalia o que foi escrito, tendo como finalidade o detectar de incorrecções e incongruências da fase anterior, sendo que a sua correcção deverá estar de acordo com a planificação inicial. Nesta fase poderão fazer-se adições, deslocações, substituições ou supressões. De acordo com Barbeiro (1999:62)

*“ainda no âmbito da revisão podem ser consideradas as componentes de leitura e de correcção. A leitura activada a fim de verificar a conformidade com o código e com o que se planificou a fim de decidir se, se deve continuar o processo de escrita de uma unidade ou considerar essa unidade completa”.*

Remete-nos a supra citação para o importante papel da leitura na revisão do texto devido ao seu contributo para o desenvolvimento do acto de escrita. **Ler para escrever** fornecendo a quem lê matéria a colocar em prática na sua escrita; **ler para compreender as instruções** tratando-se de uma leitura especializada que permite interpretar correctamente as directrizes da escrita e **ler para avaliar** funcionando como uma leitura indispensável para a revisão do que foi escrito sendo, a mesma, direccionada para a detecção de problemas e respectivas soluções.

Numa perspectiva mais didáctica o modelo para o processo de escrita de Cassny (1999) é aquele em o professor assume o papel de coadjuvante na realização da tarefa da escrita e os alunos como co-produtores ao mesmo tempo que desempenham também a função de leitores e mediadores ao longo de todo o processo. Assim o processo de escrita aprende-se e ensina-se, através da aquisição de competências específicas para esse domínio, da compreensão do processo de aprendizagem e da capacidade de auto-avaliação, correcção, revisão e reescrita conducente a uma progressiva autonomia. Sobre o que Aleixo (2005:89) salienta

*“A revisão surge como um processo de reformulação centrado na avaliação e no aumento de qualidade do texto, desenvolvido com base na apreciação e no aumento da qualidade do texto, desenvolvido com base na apreciação e clarificação das ideias do autor”.*

Poderemos, então acrescentar que a aula de Língua Portuguesa é o espaço privilegiado em que se deve orientar os alunos e ministrar actividades que envolvam

activamente na construção de práticas que os ensinam a planificar, a escrever, a rever, a avaliar criticamente, a corrigir, a reformular, a reescrever e a fazer a construção da aprendizagem da escrita. Já que se prende como principal função da escola a linguagem escrita e, assumindo função avaliativa, como afirma Carvalho (2003:20) quando diz que “a reprodução do conhecimento sobretudo em situações de avaliação, parece mesmo ser a principal função atribuída à escrita na escola actual.” Também Amor (1993:114) refere que “o aluno escreve, quase exclusivamente, para ser avaliado e é-o, apenas em relação ao produto final da escrita”.

Falar de escrita, na escola, não é só falar de escrever por escrever ou escrever a escrever, mas escrever criando.

Para fomentar, na escola, a escrita criativa que se opõe à escrita utilitária será necessário, em primeiro lugar, descortinar a noção de criatividade imprescindível em qualquer contexto. Para Emília Santos (2008:5) ela é definida como “uma competência complexa que envolve a capacidade de ousar fazer diferente” e Margarida Santos citada por Elsa Barros (2008:34) reforça que a escrita criativa funciona como uma possibilidade “de aceder a um novo mundo, descoberto para além dos caminhos habitualmente percorridos”. É importante que, desde cedo, os professores desenvolvam a escrita criativa, não permitindo que a imaginação, como refere Rodari (2006), seja tratado como parente pobre em prol da atenção e memória. Os alunos necessitam sonhar, dar largas à fantasia, criar um mundo imaginário, proporcionando-lhes acesso a metas e desafios de escrita de complexidade crescentes conducentes à estimulação da imaginação e ao despertar de novas ideias.

### 1.5.3.1. A Linguagem Falada e a Linguagem Escrita

A linguagem oral surge antes da aprendizagem da leitura e escrita, assim, será razoável pensar que a um maior desenvolvimento da oralidade corresponderá uma maior facilidade na aprendizagem da escrita.

Comunicar implica não só a informação que se pretende transmitir, mas também a utilização de meios que permitam o seu processamento e desenvolvimento, onde os primeiros meios de processamento terão sido a linguagem gestual e a linguagem oral. Devido à eterna insatisfação e constante desejo, do Homem, de ir sempre mais além, descobriu a escrita - novo modelo. Américo (2002:27) salienta que

*“a função da escrita ou a representação gráfica é essencial para a raça humana, porque é por meio do desenho ou da escrita que percebemos quanto o homem moderno pôde compreender o passado e projectar o futuro.”*

Também Niza (2007:15) acrescenta que

*“Foi ao distanciar-se da fala, pela natureza diferenciada do seu processamento e pela distinção complementar das suas funções sociais, que a escrita se foi complexificando e intelectualizando.”*

O processo de escrita surge, ou é entendido como a transposição gráfica de uma produção verbal, pois o acto de escrita não é um acto espontâneo como conversar, ele requer a execução de várias operações como escrever, ler, reler, corrigir e reformular o que escreve. O espaço de escrita deve florescer num clima de diálogo entre professor e aluno com o único objectivo comum: *melhorar e aprofundar o escrito.*

Falar de metalinguística não se resume apenas à utilização de metalinguagem, referindo-se este termo ao vocabulário relativo à língua, mas sim, a qualquer actividade que pressuponha que a linguagem seja tratada como objecto de pensamento. Referiremos ainda, nesta parte do estudo, a diferença existente entre competência metalinguística e de competência linguística. Gombert (1986) expõe que, segundo Chomsky a competência linguística corresponde a um conhecimento inconsciente, implícito, que o falante tem das regras da língua e que lhe permite actuar linguisticamente, enquanto metalinguística se refere à manipulação consciente e reflectida do objecto da linguagem implicando um controlo e escolha dos actos da linguagem.

Vygotsky (1934/1987) afirma que

*“A linguagem escrita é precisamente a álgebra da linguagem. E tal como a assimilação da álgebra não é uma repetição do estudo da aritmética, mas representa um plano novo e superior do desenvolvimento do pensamento matemático abstracto o qual reorganiza e eleva a um nível superior de pensamento aritmético que se elaborou anteriormente, assim a álgebra da linguagem (a linguagem escrita) permite à criança o acesso ao plano abstracto mais elevado da linguagem, reorganizando por isso mesmo, também, o sistema psíquico anterior ao da linguagem oral.”*

Pode-se então dizer que, não só o pensamento se realiza na linguagem como a linguagem escrita desempenha funções determinantes no desenvolvimento da linguagem oral, ou seja, após a aquisição da escrita, a fala passa a ser moldada pela linguagem escrita, tornando-se esta num modelo de fala. Logo, escrever faz compreender melhor a escrita dos outros potenciando e desenvolvendo a leitura e, permitindo uma melhor e mais complexa organização da fala.

Na opinião de Amor (2002:20) a

*“escrita é uma actividade que assume um papel privilegiado em termos do desenvolvimento cognitivo, na medida em que ocorrem como forma de objectivar e de estruturar o pensamento e a reflexividade linguística, incluindo a escrita que traduz os fenómenos do oral”.*

Significará, o que foi exposto, que somos capazes de transmitir e comunicar pensamentos, sentimentos, ... através da utilização de signos linguísticos, de um código que é dominado por todos. Passa a linguagem à escrita assumindo um carácter específico por não serem aspectos coincidentes ou, nem sempre simultâneos, por serem sistemas de informação diferentes exigindo um funcionamento do sistema nervoso central diferenciado. Deste modo, o oral centraliza-se no hemisfério direito e a escrita no esquerdo e, a escrita estabelece-se numa construção racional e numa organização sequencial.

Tanto a fala como a escrita derivam de um conjunto de factores que se diferenciam na sua produção por condições psicológicas, sociais e até, intelectuais. No entanto, a aprendizagem da escrita é lenta e surge a par com a leitura, mas mais abstracta, por exigir à criança que descentre o pensamento, do sistema fonológico, todavia a relação entre elementos do discurso - fonemas - e os da escrita - grafemas - não é biunívoca, por isso irregular. Refere-nos Teixeira (1993:68) que

*“o texto não é uma tradução do discurso produzido e também não se caracteriza ou define como sendo a substituição de símbolos acústicos por símbolos visuais.”*

Os processos de recepção e decifração da mensagem transmitida oralmente coabitam, em simultâneo, com o acesso à informação linguística registada na memória, sendo o aluno tanto mais competente quanto mais rico for o seu vocabulário passivo e mais extenso o seu nível de complexidade sintáctica. A aprendizagem da escrita, na escola, é um processo iniciado com a alfabetização e que se desenvolve numa atitude de aperfeiçoamento constante. Sobre o que Reis (2003:15) diz e, partilhando desta perspectiva contesta

*“a pedagogia da escrita quando é ensinada e desenvolvida apenas como forma de aquisição e domínios dos mecanismos de transcrição da linguagem oral.”*

Escrever é um processo apurado que se actualiza em actividades cognitivas e metacognitivas envolvendo operações de diversa natureza, afirmando Figueiredo (1994:158) que

*“Estas operações são essenciais à actividade da escrita e actuam ao nível da textualização, onde se encontram envolvidos traços operativos como a pontuação, os organizadores textuais de conexão e coesão.”*

A escrita implica muito mais que possuir um conhecimento ortográfico perfeito envolvendo operações cognitivas.

#### **1.5.4. A leitura**

Sendo a leitura um processo activo, cognitivo e afectivo, de construção de significados a partir de um texto envolverá o exercício de raciocínios complexos. Ler ontem e hoje não tem o mesmo sentido porque há pouco tempo falar de leitura era de imediato falar de aprendizagem ao nível da escolaridade elementar, acreditando-se que no final do ensino básico (1º Ciclo) o aluno já sabia ler e, actualmente foca-se que já sabe descodificar tornando o acto de ler um carácter redutor por se esperar dele outro desempenho.

O ensino da leitura é um acto de aprendizagem continuado onde os hábitos de leitura ao longo da vida são proporcionadores de desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural e, certamente, conducentes a um bom leitor (Sardinha, 2005) e também (Sequeira e Sim-Sim, 1989) descrevem como leitor competente o que é autónomo e proficiente.

Nesta medida o leitor competente é um sujeito reflexivo monitorizando a sua aprendizagem e, que perante um texto interage com ele relacionando a nova informação com outra já existente apoiando-se e, de forma consciente, em quatro estratégias fundamentais: resumir, questionar, clarifica e predizer.

O conceito de literacia em literatura está relacionado com as constantes mudanças que se operam na sociedade e, a este respeito Pinto (2002:95) refere que

*“ A literacia é vista como um processo que à semelhança da alfabetização enquanto processo individual se encontra em permanente construção sujeita a uma actualização continuada, em virtude da necessidade de acompanhar as mudanças que se operam incessantemente na sociedade.”*

A competência literária não é uma competência inata que se desenvolve de forma espontânea, mas sim o resultado de um trabalho de interacção praticada a partir do diálogo que a criança mantém com o texto.

É necessário aprender a ler e aprender a compreender o texto escrito, no entanto, ler requer esforço, sistematização e disciplina, mas referindo Manguel (1998:50) é necessário ler correctamente, com eficácia, encher a memória e o mesmo pode ser feito

*“em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de transportar na mente bibliotecas de intimas de palavras lembradas são capacidades extraordinárias que adquirimos.”*

Corroboram com a ideia de esforço e persistência que a aprendizagem de leitura exige, Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997:27), que nos dizem que

*“a leitura não é nenhuma actividade natural nem aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem ainda que imprescindível da tradução da letra-som mas se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito. ”*

Como nos poderemos referir a um leitor? Giasson (2000) diz-nos que ao nível da compreensão de um texto interagem as componentes: texto, leitor e contexto onde o leitor adquire um papel de relevo sobre o qual Manguel (1998:182) cita que

*“seja qual a for a forma como os leitores lêem o resultado é que o texto e o leitor se tornam um só. O mundo que o texto é devora o leitor que é uma letra no texto do mundo. Nós somos aquilo que lemos. O texto e o leitor entrelaçam-se ... a fim de extrair uma mensagem desse sistema de signos pretos e brancos impregno esse texto com emoção, capacidade de experimentar sensações, intuição, conhecimentos, alma que depende de quem sou e de como me tornei quem sou.”*

Por um lado, está o leitor com o seu contexto e os seus objectivos de leitura e, por outro lado o texto com o contexto e os objectivos do autor. Devendo cada leitor ler um texto, sobre um assunto, conforme objectivos próprios de cada situação e, sendo a leitura um acto de comunicação entre o autor e o leitor intermediado pelo texto. Neste processo comunicativo, existe segundo Cavalcanti (1989), uma compreensão em que o leitor traz o seu conhecimento prévio, experiências acumuladas e valores e vai utilizar essa bagagem para interagir com o texto. A autora vê o leitor como o centro do processo de interacção entre o novo conhecimento que o texto tem implícito e o conhecimento velho que o leitor possui. Este processo é explicado pelo modelo interactivo de Giasson (1993).



1 - Modelo consensual de leitura (Giasson, 1993)

Através deste modelo podemos constatar que o leitor pertence aos esquemas do sujeito e aos processos de leitura ou estratégias que utiliza. O texto representa o material a ser lido que apresenta a intenção do autor, a estrutura e o conteúdo. No contexto situam-se os elementos extratexto, que dizem respeito ao social, psicológico e físico que, de algum modo, poderão influenciar na compreensão da leitura. Se uma leitura for interpretada como simples descodificação, o texto não passará de uma apreensão de frases à espera de ser desvendado no entanto, o próprio texto exige do leitor uma permanente interacção.

Podemos definir leitura? Na sua essência a leitura é, simultaneamente, um acto individual como um processo pessoal e de construção de significado e social por envolver partilha e desenvolvimento colectivo. Quando os hábitos de leitura não estão presentes nas suas rotinas, a entrada no mundo da linguagem escrita surge como actividade mecânica e desprovida de sentido tornando-se um acto penoso e experiência pouco prazerosa pois, aprende a ler porque é preciso, lê-se o essencial porque é necessário mas, praticar a leitura por gosto ou prazer combate ou extermina os maus leitores.

O verbo ler não sustenta o imperativo segundo Pennac (1992) acrescenta que o verbo ler é como o verbo amar ou sonhar e Sardinha (2007:8) in Formar Leitores: das teorias às práticas acrescenta que

*“Ensinar a ler, motivar para a leitura terá de ser algo em que se acredite. Nenhuma estratégia terá um resultado desejado se não houver crença no seu valor. Ora, a leitura é como amor. Assim sendo, teremos mesmo de estar apaixonados.”*

Também M<sup>a</sup> de Lurdes Magalhães (2006) in Língua Materna e Literatura Infantil acrescenta que

*“ler implica comunicar, entrar em dialogo com o escrito: concordar, discordar, conseguir informação necessárias para realizar algo, obter distracção, prazer, companhia ...”*

Uma definição elementar considera que saber ler significa ser capaz de decifrar, sendo que saber ler é essencialmente *“compreender o que se decifra, traduzir em pensamentos, ideias, emoções, sentimentos.”* (Mialaret, 1974:17) afirmando ainda que

*“saber ler é também conseguir julgar, pois a aprendizagem da leitura é inseparável da formação do pensamento e do desenvolvimento do espírito critico.”*

Sendo a leitura ou o acto de ler uma conduta inteligente, o seu processo implica o recurso a estratégias definidas por K. Goodman (1990) como amplos esquemas para obter, avaliar e usar informação. Essas estratégias desenvolvem-se e modificam-se durante a actividade de ler.

Assim temos: a **selecção** muito importante devido ao elevado número de indicações incluídas num texto, devendo o leitor seleccionar as mais úteis e produtivas. A partir da selecção realizada é capaz, o leitor, de elaborar **predições** ou seja antecipações que lhe permite construir hipóteses utilizando todo o seu conhecimento para predizer o que virá no texto e o seu significado. A **inferência** é outra estratégia que permite completar a informação apresentada num texto recorrendo aos conhecimentos linguísticos, conceptuais e esquemas em memória que finalizarão com a **confirmação** das suas predições e inferências prévias.

No ensino da leitura é obrigatória a promoção de aprendizagens activas, significativas, integradas e integradoras, afastadas do modelo transmissivo, que operava nas nossas salas de aula, dando ênfase às capacidades individuais dos alunos, às experiências de partilha de saberes a pares e dinamizar situações de aprendizagem cooperativa.

*“Lê mais quem lê melhor e lê melhor quem lê mais”* diz-nos Sim-Sim (2006:8). A auto-imagem do aluno enquanto leitor influencia a quantidade e qualidade da leitura e à medida que progride, na escola, a competência de leitura e escrita pode declinar influenciando, por sua vez, o seu desempenho académico.

As emoções organizam as redes neuronais necessárias ao pensamento, activação de conhecimentos prévios, compreensão e capacidade de recordar. Então, se a experiência de leitura for marcada pelo medo ou ansiedade, o aluno terá muitas barreiras a ultrapassar sendo importante restituir-lhe a autoconfiança e a motivação.

Essa confiança e motivação poderão ser desenvolvidas pelo:

- **Relacionar a leitura com a vida quotidiana** - o aluno deverá ter oportunidade de escolher o tipo de leitura que quer, deverá o texto ter informação que lhe desperte a curiosidade para o tema e pode o aluno ser conduzido à relação existente entre a personagem e ele ou a situação descrita e as suas vivências.

Apresentamos, em seguida, alguns suportes regularizadores da leitura, em sala de aula:

- **Contratos de leitura** - além da liberdade de escolha o aluno precisa de suportes reguladores onde o contrato previsto nos programas de Língua Portuguesa é um excelente instrumento de trabalho porque permite a livre escolha, mas também o compromete na realização, contribuindo para o seu crescimento e regulando o seu percurso em direcção à autonomia.
- **Leitura em voz alta** - contribui / apresenta vantagens para a promoção do gosto da leitura, podendo, em momentos cruciais, ser interrompida e passar ao questionamento dos ouvintes tornando-se, assim interactiva.
- **Proporcionar tempo na aula para a leitura** - mediante a clarificação de regras, os alunos podem dispor de quinze minutos, por exemplo, antes da aula para ler, sendo que a criação desta rotina favorece o gosto pelos livros e permite a leitura de várias obras, ao longo do ano.
- **Trabalho cooperativo** - visa e possibilita a discussão de pontos de vista, a resolução de problemas, a partilha de experiências convocando-se assim, uma forte interacção do leitor com o texto e com os outros leitores.
- **Tutoria** - a figura do tutor poderá ser uma boa solução para o combate ao insucesso na leitura, pois o apoio dado é mais intenso.
- **A diversidade de textos** - a leitura de uma maior variedade de textos implica melhores resultados assim como ensinar modos de interagir com as diversas tipologias textuais.

O convívio com os textos não literários e com os literários justifica a constituição de um **corpus textual**, segundo o Programa de Português (1990:112), em que o professor, na sua elaboração deve ter em conta cinco critérios prioritários: a **representatividade** e **qualidade dos textos**, a **integridade** das obras, a **diversidade textual**, a **progressão** e a **intertextualidade**.

No ensino da leitura, há a referir que devem ser respeitados os níveis de leitura para que à medida que se atinjam se consiga um maior gosto e deleite no acto de ler. Acrescentamos Manzano (1988) que o **primeiro nível** é o que se relaciona com o texto devendo ser escolhido de acordo com a idade, a sua cultura e os seus interesses. Para a criança a primeira

companhia deve ser o do “prazer” que a leitura lhe proporcionará. O **segundo nível** já implica uma tomada de consciência daquilo que foi lido, convertendo-se o texto em “caminho” através do qual se entra em contacto com a realidade. Após a compreensão da real mensagem portadora do texto procede-se ao **terceiro nível** o de aprofundamento, onde se faz a associação e relação de ficção e realidade. Neste momento, inicia-se a leitura não apenas compreensiva mas, também projectiva e crítica.

Quando se procede à leitura de uma obra de literatura infantil, de acordo com Yopp & Yopp (2003), deverão ser desenvolvidas actividades de pré-leitura, durante a leitura e após a leitura. As actividades de pré-leitura prendem-se com o activar e construir a competência enciclopédica do aluno dialogando e explorando elementos paratextuais favorecendo-se o desenvolvimento da linguagem; promovendo a igualdade de oportunidades a todos os alunos; favorecendo a partilha alargada de experiências e, naturalmente, ampliando os seus conhecimentos. O despertar nos alunos a curiosidade, motivando-os para a leitura será um momento, em que, na opinião de Pontes & Barros (2007), citado por Azevedo e Sardinha (2009: 85),

*“deve ser utilizado para estabelecer “objectivos de leitura” que visam auxiliar o aluno na interpretação do texto estimulando a interacção com ele, levando-o a questionar esse texto, em suma, “a construir conhecimento”.*

Com as actividades durante a leitura pretende-se: preparar o aluno a usar estratégias de compreensão; familiarizá-lo com a estrutura do texto; focar a sua atenção na linguagem; facilitar a compreensão acerca de personagens, acontecimentos, ideias e colaborar na interpretação, para além de, promover a relação afectiva com o texto. Finalmente e, após a leitura, entramos no momento do balanço, confirmação e reorganização de ideias visando-se o encorajar o aluno para responder; promover a reflexão sobre o texto; facilitar a análise e síntese de ideias e, também a oportunidade de partilhar com os outros.

Podem-se identificar como factores que influenciam o sucesso na aprendizagem e domínio da leitura:

- a necessidade de um bom domínio da consciência fonológica antes e durante o ensino da decifração e, conseqüentemente a automatização da mesma.
- a compreensão de leitura, onde a extracção de significado ultrapassa a descodificação, que perpassa a fluência da leitura.

Os bons leitores são os que revelam um melhor domínio linguístico, uma maior velocidade de leitura e uma homogeneidade nos desempenhos de compreensão estrutural e de rapidez da leitura.

Reportando-nos à interdisciplinaridade e transversalidade da língua podemos, ainda, mencionar que ensinar a ler não deve ser unicamente um objectivo dos professores de Português. As diferentes disciplinas oferecem uma excelente oportunidade para os jovens contactarem com textos de diferentes tipologias e sobre distintos assuntos e o professor de Português também poderá usar textos de outras áreas disciplinares para ensinar diferentes estratégias de leitura. Essas leituras fornecerão novos horizontes aos leitores como matemáticos, historiadores, ..., sendo munidos de um novo instrumento de aprendizagem, aprendendo a ler para informação, estudo e, aumentando o seu conhecimento sobre as áreas curriculares.

#### **1.5.4.1. A Decifração, Fluência, Compreensão e Avaliação da Leitura**

A leitura é um processo complexo, porque no acto de ler se verifica a existência de uma infinidade de concepções. A leitura deixou de ser estudada apenas como um produto e, portanto passou a ser estudada como um processo que deverá ser analisado, logo a leitura não é apenas um somatório de processos, mas o resultado da interacção de vários processos.

Espera-se que, uma criança, no final do 1º ano do 1º ciclo do ensino básico possua além da consciência fonológica da sua língua um domínio alfabético bem como uma fluência leitora.

O acto de ler implica uma descodificação de símbolos gráficos e um fim respeitante à extracção de sentido ou significado. Na verdade, podemos afirmar que existem duas componentes distintas inerentes à leitura: a descodificação e a compreensão.

No que se refere à descodificação de palavras existem duas abordagens evidentes: uma visual ou directa e outra fonológica ou indirecta. A primeira diz respeito à palavra escrita com o iniciar dos processos perceptivos de análise visual, alcançando-se o léxico visual seguido do sistema semântico conducentes ao restabelecimento do léxico fonológico e, consequentemente à pronunciação da palavra escrita em fala. A segunda apoia-se na ideia de que o falante se auxilia de análise visual para atingir os mecanismos da conversão grafema-fonema chegando ao léxico fonológico. Pressupõe-se e admite-se que esta via de acesso possa depender do grau de maturidade do leitor, da tarefa realizada e do grau de complexidade do texto, exercendo a representação fonológica um papel centralizador como já referimos anteriormente, neste estudo.

A par da descodificação está a compreensão que deverá ser entendida como um processo, no entanto, convém referir que o processo da descodificação poderá efectuar-se sem o recurso à compreensão, o mesmo não se verifica em relação ao contrário porque não é

passível de existência da compreensão sem primeiro a passagem por um processo de descodificação.

Pretende-se e, de acordo com Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), que um aluno, em final de ciclo deverá saber:

- efectuar leituras em voz alta;
- identificar as ideias principais de um texto;
- localizar no texto a informação desejada;
- saber adiantar conteúdos a partir de capas, imagens, títulos e parágrafos iniciais;
- tomar a iniciativa de ler.

Para que esta realidade seja possível o aluno deverá realizar uma decifração automatizada, ter um bom domínio do princípio alfabético, consciência fonológica e fluência sendo que, se estas competências não estiveram asseguradas, dificilmente o aluno alcançará sucesso, por estar o seu desempenho na leitura comprometido.

Qualquer leitura requer um tipo de velocidade e, pode a leitura integral, ser tratada como leitura reflexiva e a leitura selectiva que consiste numa vista de olhos ou leitura na diagonal. Antão (1997:71) salienta que

*“Tanto a leitura rápida (feita para retirar a informação principal como a lenta (para memorizar factos) ou aquele que se faz com instinto de verificar certos pormenores, pode servir de suporte à testagem da compreensão escrita, quer os assuntos dos textos estejam relacionados com as ciências, os estudos sociais ou a matemática.”*

A **leitura integral** implica a leitura de todo o texto e se for **mediana**, será rápida e o seu grau de compreensão terá que ser bom. A **leitura reflexiva**, mais lenta, requer uma compreensão mais cautelosa e uma análise minuciosa de todos os pormenores presentes no texto. Quando esta leitura é **atenta** e **selectiva** significa que se faz uma escolha de partes de um texto que mais nos interessa, sendo rápida requer menos compreensão leitora.

No fundo, não importa como se lê: em voz alta, em silêncio, individualmente ou em grupo, leitura integral ou selectiva o que interessa realmente é que ler é comunicar. Não é importante se é rápida, lenta ou em diagonal o que realmente é valorizado é o despertar o interesse pela leitura.

Falar de leitura é falar de compreensão do texto escrito. Como refere Smith (2003:17) *“a compreensão é a base, não a consequência da leitura”* e Fernández (2005) refere que ler é

um acto de intimidade que nos abre as portas para o mundo. Esther Blanco Iglesias (2005) refere que a compreensão é uma forma de obter respostas sem ter de responder.

Se lemos para compreender, quando lemos devemos ser capazes de activar ou construir um esquema sobre os objectos e acontecimentos da leitura realizada. No entanto, devemos ainda definir os conceitos de capacidade de **leitura interpretativa** sendo aquela que não se lê individualmente mas, compreendendo o que está escrito, da capacidade de **leitura compreensiva** aquela leitura individual com capacidade de compreensão de tudo o que leu. Nestes casos poderá dizer-se que uma descodificação que não se domine bloqueia a compreensão. Sobre a compreensão leitora, Giasson (1993:18), destaca que

*“cada vez se põe mais em questão que a leitura seja um mosaico de habilidades isoladas; a compreensão na leitura é, antes, encarada hoje como um processo holístico ou unitário. As habilidades de leitura ensinadas antes não são desprezadas, mas é cada vez mais evidente que uma habilidade aprendida isoladamente não contribuirá para uma actividade real de leitura”*

A avaliação da compreensão processa-se pela comparação das semelhanças e das diferenças entre a representação cognitiva que o leitor faz do texto e os seus modelos metacognitivos. A “fluência de leitura” é a designação dada à capacidade de ler com precisão e a um ritmo correcto, onde a fluência da descodificação aparece como uma relação próxima da compreensão. Como um aluno, no início da sua escolaridade, está a desenvolver as suas competências de análise da prosódia de linguagem oral, a fluência de leitura apenas se traduz na sua correcção e rapidez. Esta fluência é colocada tanto ao nível da avaliação da leitura como na intervenção das dificuldades de aprendizagem nomeadamente na leitura podendo considerar-se défices na velocidade da nomeação. Esta velocidade pode ser importante pois não afectando as competências de descodificação poderá, mais tarde, permanecer nas dificuldades de atingir uma leitura fluente e prosódica. A importância de avaliação da fluência deriva do pressuposto que, esta será um indicador fiável da competência geral de leitura e, que a mesma se relaciona directamente com a compreensão.

São poucos ou quase inexistentes os instrumentos validados que permitam aferir a competência leitora da criança e, por outro lado a avaliação deverá ser entendida como parte integrante do processo ensino/aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem é um processo mediador na construção do currículo estando intrinsecamente relacionada com a gestão da aprendizagem dos alunos. A avaliação, em situação educacional, não deverá ser entendida enquanto fim em si mesma, mas, sobretudo, como um móbil no funcionamento didáctico e, ainda globalmente, na selecção e orientação escolares.

## 1.6. Literatura para a Infância

*“Um livro é um amigo, é um abraço,  
É o sol aberto pelo espaço,  
Que fica a brilhar na tua mente!  
Que te faz sentir de asas abertas,  
E te deixa partir p’ra Descobertas ...  
Te faz sentir “menino” e te faz gente.”*

(Helena Oliveira, *Entre o sonho e a vida*)

A literatura infantil ou, melhor dizendo, a literatura para a infância possui integrado um amplo e bastante diversificado leque composto por textos onde os principais receptores são as crianças, através da qual ela acede a um conhecimento do mundo, expande os seus horizontes em diferentes vertentes (cognitiva, linguística e cultural) e encontra motivação efectiva para a leitura.

Esta literatura, também denominada, segundo Azevedo (2006:12), de

*“literatura de potencial recepção infantil porque alguns dos seus receptores, dada a especificidade da sua natureza, possuem e manifestam experiências de interacção com textos diversos das de um leitor já experimentado.*

Reforçando esta ideia e corroborando com ele, também Machado (2003) refere que a literatura infantil é aquela que também pode ser lida por crianças e não somente por crianças, trata-se de uma literatura para crianças, mas que não exclui os adultos. São eles que, certamente, condicionam o tipo de leitura fazendo-o por meio da mediação num contexto de proximidade afectiva ou educativa quando interagem com as crianças.

A leitura deve perpetuar valores positivos em relação a determinados conjuntos de valores socioculturais, nas suas dimensões éticas e morais, no campo das tradições e aspirações tanto do presente como futuras, sendo susceptíveis de serem contestadas ou assumidas pela posição em que se encontra o emissor. De acordo com Azevedo (2006:17), os textos literários de recepção leitora infantil têm como função principal oferecer à criança *“o acesso ao imaginário humano configurado pela literatura, mas também a de lhe permitir conhecer modelos narrativos e poéticos próprios da sua cultura”*. No entanto, um texto deve ser entendido e recebido, pela criança, não só ao nível da inteligência como também da sensibilidade e imaginação.

Além de se incentivar, a criança, a experimentar uma relação afectiva dando-lhe tempo e oportunidade para uma “aventura individual” com a linguagem deve-se permitir uma adesão voluntária ao texto e à leitura e, ainda, dar a oportunidade de verbalizar partilhando com o Outro, as razões por que amou/detestou a leitura realizada ou ouvida. Deve ser a criança, o próprio leitor, a gerir as actividades e as mesmas devem ser continuadas naturalmente em diferentes momentos.

A literatura infantil e o estímulo da competência literária são actividades cognitivas e culturais em simultâneo por serem enriquecedoras do prazer estético, intelectual e cultural. É o saber-fazer que amplia a capacidade de exercício de um pensamento crítico e criativo, não sendo inato, mas social e culturalmente adquirido que advém da adequada exercitação, conhecimento e domínio de um conjunto de protocolos de leitura (lógica de verdade/falsidade, texto/contexto, ficção) que a ensinam a ler e a interagir correctamente com um texto literário.

A competência literária ensina a ler um texto como função lúdica distanciando os leitores do mundo do texto para um mundo empírico e histórico-factual, no entanto, não invalida que se revelem modificações no campo cognitivo acrescentando-lhes importantes e significativos efeitos perlocutivos (a forma de ler e de agir no mundo empírico suscitado pelas modificações produzidas pela leitura, no leitor), e são, os mesmos, dados a ler de forma pouco explícita, mas através do jogo de negociação dos sentidos estabelecido no diálogo leitor/texto.

Considera-se ainda a literatura um acto intelectual provocativo e humanizante pois permite, ao leitor, a interpretação crítica acerca do conhecimento que o homem tem do mundo, à reflexão acerca do modo como se tem vindo social, cultural e antropologicamente a construir visões. Permite à criança o acesso a um alargamento do seu horizonte de expectativas e oportunidades de crescimento e expansão da capacidade de diálogo com as outras culturas, que não a sua, ajudando-a e alertando-a para a existência da diferença e para a percepção das múltiplas formas de compreender e definir o mundo. Todas elas importantes e legítimas no processo de estabelecimento de relações como nos diz Coelho (1991) citado por Mesquita (2007:145) *“nenhuma outra forma de ler o mundo é tão eficaz e rica quanto o é a literatura infantil”*.

A importância de um contacto activo da criança com textos literários possibilita a familiarização com ferramentas comunicativas, utilizadas a fim de dar sentido às experiências pessoais e colectivas e, também, explorar os limites expressivos da linguagem. Desta forma permite-lhes adquirir o sentido da pertença a uma comunidade de leitores e aceder a um saber que lhe proporcionará o poder de decisão e se pretende ou não exercer o direito à aventura individual sobre a linguagem. Esse direito alude ainda ao facto da criança ter ingresso a actos de linguagem mais complexos e ao uso da língua mais complicada e elaborada potencializadora de sucesso escolar e, futuramente, social.

A proximidade activa com textos literários, quer enquanto leitores, quer enquanto ouvintes da leitura feita por terceiros, acentua e viabiliza o conhecimento e a fruição da cultura, segundo Azevedo (2006:27), *“entendida quer na perspectiva de bens simbólicos quer numa perspectiva de ferramentas de conhecimento”*.

É através da leitura que a criança, como afirma Coelho (2000:27), *“funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, as ideias e a sua possível/impossível realização”*. Podemos concluir com o exposto que

*“fomentar e desenvolver o gosto pela leitura implica familiarizar precocemente a criança com uma variedade de textos literários concedendo-lhes oportunidades para conhecer obras em suportes variados, com temas, géneros e modos diversificados. Há que permitir à criança contactar com textos de qualidade, cativantes e culturalmente enriquecedores.”* (Azevedo, 2006:27)

Petrini citado por Manzano (1998:25) refere que

*“é indispensável a qualidade artística numa obra e ainda se se aceita a correspondente função pedagógica da literatura para a criança. A literatura infantil deve satisfazer a fantasia da criança; criar-lhe um mundo rico em possibilidades recreativas e gratificantes e facilitar um deleite estético adequado à idade dos leitores”*.

Também, neste campo, é realçado o valor e a importância da interdisciplinaridade como um jogo equilibrado entre o estético e a pedagogia, pois a literatura oferece um novo modo de apreender a realidade com base numa linha fronteira entre a realidade e a irrealidade e onde se interroga e interpreta o pensamento racional e organizado.

### **1.6.1. Formação de Leitores**

A competência literária não ocorre no início da escolaridade básica, mas logo desde a primeira infância, pois *“o gosto e interesse pelo livro e pela escrita iniciam-se na educação pré-escolar”* (ME, 1997:72), reunindo conhecimentos, competências e atitudes anteriores à aprendizagem formal da leitura e da escrita.

A criança em contacto com os livros realiza experiências e aprendizagens em situações de observação de actos literários desenvolvendo o vocabulário, as capacidades de atenção e concentração e de interacção com os adultos e pares. Refere-nos (Fernandes:

2004,2005) que *“a leitura de histórias às crianças, desenvolve atenção, o conhecimento linguístico e literário permitindo-lhes interagir construtivamente no decorrer da narrativa.”* Deste modo, e através do livro, a criança desenvolve competências de linguagem oral, fonológicas e de características da escrita e da leitura, sendo despertadas e ocorrendo em contextos formais, pela família e jardim-de-infância.

A leitura partilhada tem-se revelado um enorme potencial de promoção literária a partir do qual o “pequeno leitor” interagirá de forma mais completa com o livro, extrairá sentido do que ouve ou vê (imagens, ilustrações) e produzirá inferências sobre o seu conteúdo. O envolvimento frequente neste tipo de actividades fomenta uma atitude mais positiva sobre o livro onde a criança adquire um repositório literário que lhe permite realizar escolhas e manifestar preferências.

A competência literária resulta de múltiplas aprendizagens informais realizadas fora do contexto escolar, como refere Benavente (1996):

*“o meio profissional, doméstico, associativo, local, dos consumos ou dos lazeres, da estreita relação e dependência de factores sociais e culturais, já que quanto maior for o contacto da criança com materiais escritos, maior é a sua probabilidade de se tornar um indivíduo com um elevado nível de literacia”.*

Não podendo ser descurado o tipo de livros que devem pertencer ao domínio da Literatura de Potencial Recepção Infantil referem-se por exemplo e, de entre outros: livros para colorir, livros para o banho, livros-jogo, dicionários ou enciclopédias bem como livros de literatura tradicional de transmissão oral, narrativas, poesias, textos dramáticos e documentários.

Daniel Pennaac (2001:119) diz-nos que *“ninguém parece ter tempo para ler, daí que o tempo para ler tenha de ser um tempo roubado”*. Também Juan Mata (2004:24) corroborando com esta opinião afirma que

*“el tiempo de la lectura un tiempo arrebatado a las urgências cotidianas en beneficio del ensueño o el simple regocijo. Estimular la lectura es una forma de instruir en la suspensión del tiempo, del deber.”*

Se o prazer de ler requer a suspensão voluntária do tempo e do dever, deve a escola proporcionar às crianças momentos afectivos e efectivos com o livro, pois a prática da leitura é agora valorizada e incentivada pela sociedade no seu todo, incluindo e destacando eventos comemorativos em torno do livro como: o *Dia Internacional do Livro Infantil* (desde 1967); o

*Ano Internacional do Livro* (desde 1972); o *Dia Mundial do Livro e dos Direitos de Autor* (desde 1996) ou o *Dia Mundial da Poesia* (desde 2000), institucionalizados pela UNESCO.

As principais funções da literatura infantil prendem-se com:

- formar leitores;
- divertir e entreter o leitor;
- colaborar na sua personalidade;
- colaborar na forma de compreensão/organização do mundo e realidade
- possibilitar um contacto com o maravilhoso e com o universo onírico;
- desenvolver competências sociais, linguísticas, narrativas e literárias.

Para formar leitores é imprescindível a motivação, que nos remete para um ciclo onde terá de existir um motivo (formar leitores), um comportamento (estar aberto a novas experiências - a leituras) e um instrumento (o livro) para se atingir uma meta (que se torne um leitor).



Figura 2 - Ciclo de motivação para a formação de leitores

Neste ciclo de motivação há uma relação de proximidade e um factor determinante: a motivação extrínseca proporcionada pelo meio e a intrínseca da personalidade da criança.

A leitura aumenta as competências literárias, o conhecimento e a aquisição do vocabulário, mas a literatura deve ser ensinada, proporcionando gozo estético, apurando a sensibilidade, estimulando a imaginação, elevando o espírito, alargando a compreensão do mundo com prazer. A dimensão gráfica tem uma mútua dependência entre o verbal e o icónico, a imagem concebe forma à palavra e facilita:

- um processo de conhecimento múltiplo;
- uma resposta linguística variada;

- um alargar conotativo dos conceitos;
- torna o conteúdo literário mais compreensível;
- enriquece a capacidade imaginativa do leitor;
- torna a leitura menos monótona;
- desenvolve a sensibilidade estética.

A ilustração pode sugerir a história completa, parte dela, inferir ou persuadir o leitor ou, mesmo, fornecer mais informação. Quando uma criança entra no argumento como um jogo capta preferencialmente a expressão gráfica, despertando o interesse em conhecer a obra em si.

O despertar na criança o interesse pela obra literária facilita a dicotomia entre a acção imaginativa e a sensorial e o que é percebido através da leitura bem como a compreensão da imagem que acompanha e explicita o desenvolvimento da acção. Uma criança guiada por uma experiência lúdica passa da leitura passatempo à leitura-goza íntimo.

O prazer de ler acentua-se quando o leitor-criança for capaz de perceber a obra literária na sua complexidade e em especial a função da linguagem. Citando Manzano (1988:40)

*“se conseguirmos fomentar na criança a capacidade de deslumbramento, as categorias de prazer e gosto poderiam converter-se em chaves de literatura infantil”.*

Azevedo e Sardinha (2009:50) referem que na primeira infância se pretende que “a criança possa estabelecer o contacto precoce com a leitura e o livro, promovendo a organização do seu envolvimento”. Posteriormente, e de forma gradual, já que “um bom leitor se constrói” (et alii; 2009:81) é importante que a criança, desde muito cedo, aceda a um trabalho pedagógico e orientado ao encaminhamento do aluno para a compreensão, que perceba a natureza do acto de ler e para que serve.

Gostar de ler pressupõe ler sem esforço ou sem dificuldade - ter uma leitura proficiente, estar motivado e ainda ter acesso a uma literatura diversificada, recreativa, divertida e promotora de bons leitores. Se, por um lado, os bons leitores são moldados pelo seu ambiente e se tornam melhores leitores, também as crianças, oriundas de classes sociais mais desfavorecidas, têm sentimentos negativos face aos livros, onde se denota que uma fraca competência em leitura é geradora de fracos leitores por possuírem menos estímulos para ler. Inverter a situação constituirá um forte contributo para irradiar a própria exclusão social. Assim, cabe à escola o papel preponderante de o converter, através de actividades de leitura baseadas na literatura de recepção infantil:

- criando uma cultura em que todas as crianças são encorajadas a ser leitores entusiastas;
- tornar as práticas de leitura num hábito;
- apoiar os pais no estímulo da leitura em casa;
- tirar partido do gosto de ouvir e contar histórias.

Quando lê, a criança exerce uma acção racional que relaciona o indivíduo que lê com o mundo que o cerca, criando uma ampla relação com o texto. Pode-se concluir que

*“ler é uma acção complexa, que requer abstracção, capacidade de pensar, reflectir, que envolve as informações apresentadas pelo texto com o que o leitor já tem, que representa o seu repertório de leitura ou mesmo a leitura do mundo”.* (Azevedo, 2007:70).

Neste contexto, surgem actividades que realçam que para gostar de ler é fundamental saber ler e ter motivação para o fazer. Esta competência permite ao leitor estabelecer um diálogo com o texto, inferindo, prevendo, comparando, interpretando e construindo novos saberes. Todas elas se poderão incluir em diferentes actividades de:

- **pré-leitura** onde se activam e constroem as competências enciclopédicas do aluno a partir de elementos paratextuais; proporcionam e promovem uma verdadeira igualdade a todos os alunos com a partilha dos comentários alargada, diversificada e solidária de experiências e vivências; despertam a curiosidade motivando-os para a leitura a partir do conteúdo da obra a ser ou não confirmado no momento da leitura, isto é, “aguçar o seu apetite”.
- **durante a leitura** pretende-se: preparar o aluno para o uso de estratégias de compreensão; familiarizá-lo com a estrutura do texto; focar a sua atenção na linguagem; facilitar a compreensão; colaborar na construção de interpretação e sentidos; experimentar uma relação afectiva com o texto e partilhar emoções provocadas pela leitura acerca do texto.
- **após a leitura** sendo o momento privilegiado de balanço e de continuação ou não das expectativas criadas, as actividades devem propiciar o encorajamento a respostas pessoais, a promoção à reflexão sobre o texto, o facilitar a organização, análise e síntese de ideias e proporcionar oportunidades de partilha com os restantes alunos.

## 1.6. 2. Mediadores de Leitura

Uma criança deve ter uma formação de hábitos estáveis de leitura e a literatura de recepção infantil deve ser vista como uma literatura verdadeira que alia os valores literários à capacidade de chegar aos leitores e aos quais se destina.

Falar de livros, leitores e mediadores implica um conhecimento profundo da literatura a utilizar (uma selecção eficaz para que a leitura seja adequada aos leitores), dos leitores a que se destina (conhecer o seu contexto social e sociológico bem como as suas experiências) e ainda um conhecimento prévio, por parte do mediador, de processos metodológicos e didácticos. O mediador é, sem dúvida, um educador que irá influenciar positivamente o leitor, através da motivação inicial, da intuição, da experiência, da preparação e da formação. Por esses factos são considerados adultos com perfis específicos os pais, os professores, os educadores, os animadores, os bibliotecários e ainda os editores, os autores e os livreiros.

A criança, mesmo antes de integrar a escolaridade e ter acesso à formalidade da leitura e escrita, já possui características de leitor quando abre correctamente um livro, vai narrando acontecimentos (por conhecimento do texto já ouvido ou pela mera descrição de imagens patentes) ou mesmo quando folheia um livro, ela revela já um conhecimento sobre a leitura, que é imprescindível para dominar o código escrito. Contudo, saber ler e escrever não torna a criança uma leitora competente porque o contacto com a leitura só é eficaz se a criança for capaz de entender e de discriminar diversos tipos de mensagem. Para que isso aconteça a criança tem que ter acesso a leituras também fora da escola, em contextos informais, porque leituras realizadas só como exercícios escolares impedem que essa criança adquira hábitos de leitura duradouros.

Na promoção e animação da leitura surge como figura principal a do mediador, pois é ele que fazendo a ponte entre o livro e o leitor propicia e facilita o diálogo entre ambos. O mediador deve separar a leitura com fins escolares (obrigatória e que tem determinado objectivo: aprender, estudar, investigar e saber) da leitura voluntária que se gosta, entretém ou diverte. Porém, o principal objectivo é o de formar leitores autónomos. As funções primordiais dos mediadores são:

- criar e fomentar hábitos de leitura estáveis;
- ajudar a ler, lendo;
- orientar a leitura extra-escolar;
- coordenar e facilitar a selecção de leituras por idades;
- preparar, fazer e avaliar animações na leitura.

Deve o mediador, para poder cumprir as citadas funções, de modo a tornar a leitura um acto diário e prazeroso, ser:

- um leitor habitual;
- partilhar e transmitir o gozo da leitura;
- ter capacidade para promover a participação;
- ser imaginativo e criativo;
- acreditar que a sua tarefa de mediador é um trabalho frutífero;
- ter uma formação mínima literária, psicológica e didáctica.

Não devemos esquecer que, e citando Cerrillo, (2002:31)

*“para hacer lectores no existe mejor medicina que los buenos libros, seleccionados por su capacidad para transmitir mensajes expresados con corrección y calidad, e por su capacidad para emocionarnos o para hacernos vibrar, sentir, soñar o compartir”.*

Ler, não é apenas uma actividade cognitiva e compreensiva com a intervenção da memória e do pensamento, mas também uma actividade individual e voluntária. Efectivamente, podemos dizer que a leitura se aprende, é um acto de aprendizagem contudo, a experiência e o gosto pela leitura não se aprendem, adquirem-se e atingem-se pela emoção, pelo contágio e pela prática.

A animação de leitura e a mediação são simultaneamente uma atitude e um recurso didáctico na construção compartilhada do conhecimento, segundo Luís Arizaleta (2004).

Em ambiente escolar enfrentam-se dificuldades que devem ser superadas porque o mediador (professor ou educador) tem a consciência que na aprendizagem dos mecanismos da leitura e da escrita nem sempre se confere a necessária atenção à compreensão por ser considerada uma actividade mecânica e o livro é identificado como manual. A selecção de leituras e o ambiente extra-escolar, por vezes, não são os mais adequados, também as bibliotecas escolares não se encontram apetrechadas de material e ainda escasseiam os recursos humanos com formação específica.

É na figura do mediador que recai a maior responsabilização quando recomenda um livro por se tornar no primeiro receptor e a criança o segundo. Uma criança tem o direito de ler, de não ler, de saltar páginas, de amar os “heróis”, de ler em voz alta, de apenas olhar as imagens ou não falar sobre o que leu (Pennac, 2001). Do nosso ponto de vista, também os mediadores deveriam empregar todos os esforços para levar a bom porto todos os seus intentos, de acordo com os seguintes princípios:

- ter desejo de ler e em família;
- utilizar o móvel da memória;
- ler é um prazer;
- poder navegar em todos os barcos e conhecer todos os mares;
- ler e ler;
- este é o nosso espaço e esta a nossa palavra;
- visitar a biblioteca pública com frequência.

O primeiro mediador é, sem dúvida, a família, a qual deve propiciar à criança um clima adequado para que ela desperte o interesse para a leitura. Também Azevedo (2006:45) corrobora com esta ideia:

*“a história diz-nos que foi a prática da leitura que trouxe aos homens a capacidade de interpretar, eleger, debater, e criticar. E os mediadores, os educadores, promotores de leitura são os primeiros que devem tê-lo em conta, mas não devem os únicos.”*

Todavia, estar rodeado de material impresso não significa poder ser um leitor, pois as experiências que se vivem com os livros, as próprias leituras e as interações familiares é que o podem tornar e ajudar a ser um verdadeiro leitor.

Poderemos esboçar um perfil dos pais leitores bem sucedidos como aqueles que:

- lêem frequentemente para os filhos;
- servem de modelos influentes de leitores;
- realizam interações efectivas ajudando os filhos a aprenderem a extrair significado do texto;
- estão presentes, activos e interagem no sucesso e situações escolares.

Também o acesso aos livros ou outros materiais de leitura, a leitura em voz alta, o exemplo dado pelos pais leitores, a visita frequente a locais onde há livros, a organização de uma biblioteca familiar e o interesse pela leitura poderão ser consideradas premissas básicas da mediação familiar. O meio familiar é o primeiro espaço socializador da criança pelo que se torna essencial a existência de uma convivência, cumplicidade e acompanhamento porque não basta fomentar o hábito de leitura, mas é preciso alimentar o prazer de ler.

A escola, sendo um lugar que por excelência promove a leitura, para além de proporcionar a aprendizagem instrumental, tem também a responsabilidade da criação de hábitos de leitura, mas de forma partilhada com a família que, neste caso, funciona como complementaridade do meio escolar.

É no contexto escolar, onde muitos alunos acedem, pela primeira vez, e contactam com textos literários, que a figura do mediador assume um papel preponderante, na relação directa entre a criança e o livro. Assim, Terá que, a partir de uma pedagogia consciente de leitura, proporcionar tempo e espaços diversificados e atraentes, oferecer actividades regulares de leitura e facultar o contacto com o livro.

O prazer de ler depende de factores como:

- a disponibilidade de livros;
- a oportunidade de ler;
- o envolvimento do professor/educador;
- a leitura em voz alta.

A biblioteca escolar é encarada como um recurso fundamental ao sistema educativo porque disponibiliza serviços de aprendizagem, livros e recursos que permitem a todos os membros da comunidade escolar tornarem-se pensadores críticos e utilizadores efectivos da informação em todos os suportes e meios de comunicação (Manifesto da Biblioteca Escolar, 1999). Torna-se, assim, responsável e é considerada essencial para o desenvolvimento dos interesses de leitura e do hábito de ler através do acesso directo ao livro. Não menos importante é a biblioteca da sala de aula que, embora de forma muito mais restrita, oferece a proximidade com o livro e a sua utilização em tempo real, quer para realização de leitura funcional, quer de leitura de prazer.

Todavia, a verdadeira promoção do prazer da leitura é realizada pela adaptação de um programa de acção mais vasto em que para além do acesso a obras e textos literários de diferentes géneros nas bibliotecas há também que lhes proporcionar actividades de leitura na sala de aula, em concursos, feiras do livro e mesmo com o contacto directo em encontros com escritores.

Mais uma vez se afirma que a leitura em voz alta, dando sonoridade aos símbolos escritos, delicia qualquer leitor e é uma actividade marcante tanto para quem ouve como para quem lê. O texto adquire sonoridade, adquire vida e as palavras, com o empréstimo da voz, transfiguram-se e ganham musicalidade e encanto, sendo por isso que a leitura em voz alta (do professor/educador, a pares: aluno/aluno, professor/aluno ou mesmo pais/filhos) deve ser uma tarefa constante porque a voz do professor/educador pode ser o mais persuasivo impulso à busca e ao encanto da leitura, lendo.

## 1.7. Plano Nacional de Leitura (PNL)

Para que um aluno adquira uma leitura reflexiva - aquela que lhe permite ler e, através da leitura, aceder a um caminho para o entendimento da realidade - é necessário que se reporte a resumir as principais ideias do texto, a criticar e a encontrar novas inferências e

implicações. Ler e reflectir, sobre a leitura, no momento da própria leitura, é essencial não só para a produção do conhecimento, como também para o desenvolvimento biológico da criança que se irá espelhar, de forma positiva, nas capacidades cognitivas e atitudinais.

A leitura reflexiva e orientada desperta a consciência para o uso de valores éticos, estéticos, humanísticos e, ainda pode funcionar como entretenimento saudável, porque ensina, informa e molda crianças, de forma motivante e alegre. Quando a leitura e a sua prática se sedimentam e se tornam um prazer, o leitor aprende a desfrutar e a formular juízos de valor sobre os significados apreendidos.

Devemos ter o cuidado de apresentar ou aconselhar as leituras de livros adequados ao nível etário que, em conjunto, e em voz alta, bem como a representação de personagens intervenientes e referenciadas, possuem fortes potencialidades de motivação e permitem a envolvimento nas discussões subsequentes. Para a formação de crianças com sentido crítico, capazes de promover o desenvolvimento cultural, científico, tecnológico e económico de um país, é fundamental que a leitura reflexiva/compreensiva seja uma prática bem induzida nas crianças de hoje, homens de amanhã.

Através da aplicação do PNL (Plano Nacional da Leitura) pretende-se o atingir das referidas metas. Este plano emerge em Portugal, em contexto escolar, por iniciativa dos Ministérios da Cultura e da Educação e, ainda do Gabinete Ministerial dos Assuntos Parlamentares, devido ao valor multidimensional e multifocal da leitura.

O PNL é:

- um conjunto de medidas destinadas ao desenvolvimento da leitura e escrita;
- um conjunto de estratégias para promover hábitos de leitura na população escolar.

O PNL destina-se a crianças da educação pré-escolar, ensino básico e secundário, professores, educadores, pais, bibliotecários (de bibliotecas escolares e públicas), mediadores e animadores de leitura. É abrangente a espaços convencionais e não convencionais de leitura, nomeadamente: bibliotecas, jardins-de-infância, escolas, instituições sociais, culturais e, ainda meios de comunicação social, hospitais, museus, prisões e outros lugares comunitários.

Para a sua implementação foram indicados livros para leitura, em contexto escolar, por anos de escolaridade e, ainda livros para leitura em contexto familiar. A leitura facilitadora de possibilidades formativas, de acesso a bens sociais, económicos e culturais permite as condições necessárias para uma consciencialização pública para a promoção de práticas literárias em que ela não seja esquecida.

Os objectivos do PNL são:

- elevar os níveis de literacia;
- colocar o País a par dos parceiros europeus;

- criar ambientes favoráveis à leitura;
- estimular a formação de professores neste sentido.

Promover a leitura pressupõe estimular e motivar a criança a partir do carácter lúdico para que todos incorram num direito e necessidade que, para além, de uma efectiva prática cultural ultrapasse o processo de ensino e aprendizagem. Na nossa sociedade, moderna e tecnológica, não se espera que uma criança, simplesmente, adquira as competências de ler, escrever e contar, mas e, cada vez mais, competências literárias. O conceito de literacia diz respeito à utilização, no dia-a-dia, das competências aprendidas na escolaridade combatendo o “*analfabetismo funcional*” que existe devido ao facto de ter aprendido a ler, escrever e calcular, mas não os aplicar em situações quotidianas, como refere Benavente (1996:4) literacia é “*a capacidade de processamento de informação escrita na vida quotidiana*”.

É a escola que estabelece como objectivo essencial a criação de leitores autónomos com prazer de ler articulados com uma didáctica dos sentimentos e emoções associadas a estratégias de compreensão de um texto.

## 1.8. Programa Nacional de Ensino do Português - PNEP

Este programa de formação foi implementado em 2006/2007, inicialmente com a formação de “Formadores Residentes” e desenvolvido através da modalidade de “Oficina de Formação” em quatro centros. Posteriormente outros centros (estabelecimentos de ensino superior) ESE ou Universidade continuaram, com protocolos realizados com o Ministério da Educação, a formação de novos formadores dependendo ainda, da capacidade formativa de cada núcleo e do número de candidaturas, sendo que a Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento apoiaria o Programa em execução. Desta formação resultou um conjunto de brochuras e materiais só disponíveis, em suporte de papel e informático, a partir de 2007/2008.

O principal objectivo desta formação era o actualizar e aprofundar os conhecimentos científicos e metodológicos dos formandos ao nível da língua materna no 1º ciclo, cujos princípios orientadores ancoraram no Currículo Nacional do Ensino Básico e, particularmente, no desenvolvimento das competências específicas lá enumeradas de onde emergia a meta de maior sucesso escolar. Além do domínio oral e do escrito acrescentou, considerando essenciais: o uso de tecnologia ao serviço da aprendizagem da língua e a formação de adultos em contexto profissional.

Os domínios de formação assentam nas temáticas: desenvolvimento da linguagem oral, o ensino da leitura, o ensino da escrita, a utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua por adultos e por crianças e a aprendizagem e desenvolvimento de competências profissionais em adultos. Pretendeu-se, com a referida formação, que os formandos se tornassem os formadores nas escolas básicas.

Esses formadores, em estreita colaboração e sob a supervisão do núcleo regional de formação, implementaram a formação contínua dos docentes nas suas escolas. A formação continha actividades de oficinas temáticas e espaços de reflexão conjunta, acompanhamento tutorial na sala de aula e individual na planificação, avaliação, construção de materiais e reflexão de actividades, sessões plenárias e finalizaria com a elaboração de um portefólio de toda a formação.

A missão do PNEP foi norteadada pelo princípio fundamental de formação centrado no agrupamento, visando a utilização de metodologias sistemáticas, estratégicas explícitas do ensino da língua na sala de aula e pautada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos tanto a nível individual como da turma e, até da própria escola.

Também aqui o plano de formação foi realizado numa perspectiva de transversalidade entre o currículo nacional e o processo formativo de aprofundamento. Mudar processos de aprendizagem acreditando nessa possibilidade, na consciencialização da importância da língua dimensionada como um instrumento imprescindível na comunicação e actuante transversalmente em todos os saberes, era o porto de abrigo onde ancoraram os objectivos delineados e conducentes ao progresso e sucesso dos alunos, principais alvos.

A aplicação de novas estratégias com a mesma finalidade, mas apresentadas e tratadas de forma mais aliciante, para os alunos, onde eles tinham um papel activo e participativo e o conhecimento antecipado do objectivo, possibilitou a sua integração e interacção de todos. A utilização da transversalidade da língua, alargada a centros de interesse, tornou possível que os próprios falassem entusiasticamente das “aulas do PNEP”, sugerissem actividades novas com base nas experiências vividas e que, cada dia na escola se tornasse em mais um dia de novas experiências com muita expectativa, vontade e gosto pelas novas aprendizagens.

Com a formação do PNEP, as práticas dos docentes ficaram enriquecidas, foram renovadas e permitiram que os nossos alunos encarassem a escola como o local de aprendizagem, aprofundamento de conhecimentos, troca de saberes, lugar de debates e, principalmente com uma vontade consciente de aprender a aprender.

## **1.9. Vantagens da Utilização das TIC na Aprendizagem da Língua**

Numa era tendencialmente tecnológica e informatizada, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com o seu âmbito pluridisciplinar, multifuncional e baseada nas suas potencialidades pedagógicas serão incluídas, neste estudo, principalmente ao nível da utilização da multimédia por se reportar além do CD-ROM, à Web (principal aplicação da Internet) e à rede das redes, a Internet.

Multimédia pode ser definida como uma obra que integra texto, som, imagem e permite a interactividade e, para além dela, a navegação numa sequência não linear através de uma rede hipertextual. Na interactividade existe um dispositivo com capacidade para dar respostas diferenciadas a uma intervenção humana e, também além de permitir realizar operações simples dá oportunidade de actuar sobre o documento. O hipertexto será a ligação entre vários elementos como textos escritos, vários dados textuais ou imagens podendo relacionar-se entre si.

Jaques Tardif (1998:15) refere-nos que a utilização das TIC carece de uma estratégia institucional organizada, planificada e de reflexão onde

*“o desenvolvimento exponencial das TIC, assim como a sua força, impedem que a escola as trate superficialmente, exigindo reflexões sérias a propósito da integração das modalidades e do grau de integração”.*

Para que essa integração seja feita, a escola tem o dever de proporcionar a todos os alunos o acesso e o maior contacto com as TIC por ser, nos nossos dias, tão importante a *“alfabetização mediática”* (iniciação aos média) como a da leitura, escrita ou cálculo, sendo, para isso, inserida numa planificação global e coerente por parte dos docentes.

As TIC são ferramentas de ensino e aprendizagem a serem utilizadas de forma a reduzir o distanciamento da escola com o mundo fora dela e são a fonte onde os alunos *“bebem”* uma parte significativa das informações que lhes interessam. Com o uso das TIC, na sala de aula, o professor deixou de ser o transmissor do saber, o avaliador para ser o animador ou facilitador da aprendizagem, logo as TIC não lhe vão ocupar ou limitar o lugar, mas desempenhar um papel decisivo.

As TIC permitem:

- desenvolver a competência de trabalho em autonomia;
- aceder rápido e fácil à informação;
- realizar um trabalho cooperativo (com o contributo de cada um) e colaborativo (existindo a reciprocidade sem competitividade);
- criar recursos didácticos;
- favorecer a individualização, não só dos ritmos de aprendizagem como dos próprios conteúdos.

Os CD-ROM utilizados, em sala de aula, como recurso pedagógico podem ser categorizados em três tipos de discurso:

- **o funcional** referindo-se essencialmente à função comunicativa como exemplo dos lúdicos, narrativos, documentais, educativos, pedagógicos e estéticos;

- o **temático** relacionado com conteúdos como o exemplo dos relacionados com história, arte ou enciclopédico;
- o **situacional** que clarifica os produtos a partir das possibilidades de actividades que oferecem.

A ligação entre milhares de redes constitui a Internet também conhecida por “*ciberespaço*” ou “*auto-estrada da informação*”. A utilização desta ferramenta pode ter um papel fundamental na aprendizagem de uma Língua. As suas potencialidades para um professor prendem-se com a pesquisa de materiais didácticos, a formação na área da pedagogia e didáctica das Línguas, a troca de opiniões com outros docentes e partilha, o contacto ilimitado, a criação de exercícios *on-line* com “*Programas de autor*” (ferramentas multimédia destinadas à criação de exercícios interactivos de auto-aprendizagem), a criação de sítios, páginas pessoais da turma ou escola e de “*blogues*” como espaço de partilha e troca de informações sobre livros e leitores.

Já para os alunos existem três níveis de acção:

- a **informação** - orientados por forma a pesquisar informações destinadas ao desenvolvimento das competências fundamentais da aprendizagem da Língua
- a **comunicação** - podendo criar comunidades on-line, organizar debates em fóruns de discussão ou sessões de “conversa” escrita ou oral;
- a **criação** - podendo produzir textos ou documentos, páginas Web, criação de jornais digitais interactivos desenvolvendo competências específicas de aprendizagem da Língua.

Para a selecção de sítios é fundamental o apoio e intervenção do professor para que os mesmos sejam seleccionados de acordo com o seu interesse, a qualidade dos conteúdos, o acesso fácil e rápido, o interface e a existência de uma concepção navegacional onde exista um índice, mapa do sítio ou motor de busca. Tudo isto implica a interferência do professor devido aos perigos na sua utilização.

Não podemos descurar o facto das dificuldades de leitura e escrita se agravarem quando passamos do domínio textual ao hipertexto, mais um motivo para que sirva de motivação para as aprendizagens e utilização da ferramenta para não se sentir inferior. Assim, ficamos perante uma reconfiguração do conceito de literacia, por se tornar, neste contexto, mais exigente na mobilização do conhecimento contextual e na própria interacção com o texto.

## Capítulo II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

### Introdução

O trabalho é inserido no Estudo de Caso, explicado e justificado seguidamente, e enquadrado numa Unidade Didáctica com base numa obra de potencial recepção infanto-juvenil intitulada “O crocodilo e o passarinho” de Madalena Gomes, com transversalidade da Língua Portuguesa e interdisciplinaridade.

Os livros de potencial recepção infanto-juvenil são géneros literários vinculados com a escola, pois possuem um critério didáctico e pedagógico sendo, por isso, impossível desvinculá-lo dela. O objectivo deste projecto é evidenciar a importância da contribuição deste género literário para o desenvolvimento de competências literárias e literárias nas suas vertentes oral e escrita.

Integra, ainda, este estudo a caracterização da escola e da turma para poderem ser situadas as estratégias e actividades desenvolvidas.

A planificação realizada com base nas Competências do Currículo Nacional, no que concerne as áreas curriculares disciplinares de Estudo do Meio e Expressões e as áreas curriculares não disciplinares de Formação Cívica, Estudo Acompanhado e a utilização das TIC em contexto escolar.

Na área de Língua Portuguesa, tivemos como suporte os Descritores de Desempenho/Metas de Aprendizagem, presentes no Novo Programa e, também, o trabalho realizado na área de Matemática esteve em conformidade com os novos programas. Serão descritas as actividades a realizar, em contexto de sala de aula, bem como os materiais construídos para o efeito.

Para melhor explicar o estudo, nesta parte do trabalho, serão focadas as vantagens da utilização de uma obra completa, como Manual, as suas desvantagens, em relação aos Manuais Escolares adoptados. O critério de selecção de uma obra será também motivo, ou não, de sucesso da actividade a ser realizada pelo que será focalizado. De acordo com este ponto será justificado o motivo da escolha da obra em questão.

Após a análise do trabalho desenvolvido pela turma com ligação entre a teoria e a prática será feita uma avaliação das mesmas e uma referência aos aspectos positivos e aos que carecem de ser melhorados.

## 2.1. Estudo de caso

O trabalho diário, com os alunos, aponta para o ultrapassar/minimizar de possíveis dificuldades detectadas e, principalmente, melhorar as suas capacidades literárias, tanto de literacia em leitura como de literacia em escrita, termo muito aplicado devido ao que o próprio conceito define como a capacidade que cada um tem de compreender, usar e reflectir sobre textos escritos, de forma a, atingir os seus objectivos e desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades. Tornam-se estas dimensões essenciais e primordiais para o sucesso escolar e educativo de cada aluno não só na área de Língua Portuguesa, como também em todas as outras áreas do conhecimento e do saber. Pode dizer-se que são a chave do sucesso e progresso do seu futuro.

A obtenção de dados, apresentada, de forma descritiva, é feita pelo contacto directo e interactivo entre o professor e o grupo turma.

Sendo esta uma investigação que se debruça sobre uma situação específica, que procura descobrir e descrever o que tem de mais especial, permitindo compreender a sua flexibilidade. Ponte (2006) já reconhece estas características nos estudos de caso.

Também Duarte (2008) menciona que o estudo de caso constitui uma forma de pesquisa para a prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas e, ao mesmo tempo, introduz o leitor e constitui uma “*ferramenta metodológica*” ao serviço de trabalhos académicos. Também Patton (1980) o considera como forma particular de recolher, organizar e analisar dados e, Shennhouse (1990) acrescenta que este método implica não só a recolha de dados sobre um determinado caso como a elaboração de relatórios ou apresentação do caso, através, por exemplo, de um conjunto de documentos, possuindo um limite físico e social. Os relatórios resultam de uma descrição exaustiva do objecto em estudo utilizando-se técnicas narrativas para o descrever e analisar. O mesmo suscitou como método de recolha de informação porque, no 1º ciclo, não é fácil quantificar as aprendizagens.

Qualquer investigação, quer no âmbito das ciências sociais quer das naturais, é sempre “*uma tentativa sistemática de atribuição de respostas a questões*” (Tuckman, 2000:5), mas à abstracção da reflexão teórica contrapõe-se o concreto da investigação com a finalidade desta ser a explicação, previsão e, também, o controle das variáveis. Assim sendo, a principal diferença entre uma investigação educacional e a de outra qualquer ciência é a natureza dos fenómenos estudados sendo mais complexa e impedindo um rigoroso controlo.

Uma abordagem qualitativa ampara “*uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista e orientada para o processo*” (Carmo e Ferreira, 1998:177), permitindo uma melhor compreensão de pensamento e atitudes. Corroboram com a ideia Bodgan e Biklen

(1994:66) quando referem que ao partirmos do princípio que “*o pensamento humano não é aleatório*”, então a preocupação fulcral do paradigma qualitativo

*“não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados”.*

Consideram-se características da investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994):

- o ambiente natural, na qual o investigador é o instrumento principal de recolha de dados, é a sua fonte directa;
- os dados recolhidos são meramente descritivos;
- o investigador tem uma maior preocupação com os processos do que com os resultados;
- a análise da dados é feita de forma indutiva;
- o investigador interessa-se por compreender o significado atribuídos, pelos participantes, a cada experiência;
- o investigador tem um grande envolvimento nas distintas etapas.

No presente estudo, recorreremos a uma investigação de tipo qualitativo/descritivo que procura essencialmente descrever o processo desenvolvido no âmbito do projecto (Unidade Didáctica). Trata-se de uma investigação onde a fonte directa é o ambiente natural e, neste caso particular, um ambiente escolar (sala de aula) porque as acções poderão ser compreendidas com maior facilidade se observadas no espaço físico da sua ocorrência. Segundo Bogdan e Biklen (1994) o comportamento humano é claramente influenciado pelo contexto em que surge, pois os actos, as palavras e os gestos só poderão ser compreendidos dentro do seu contexto habitual e tendo, por isso, o investigador que estar presente no acto da concretização do estudo. No presente estudo o professor agiu como investigador obtendo, assim, múltiplos benefícios, porque a par do desempenho das suas funções docentes também se observou a si próprio, adquirindo uma visão mais ampla, distanciada e reflexiva em todo o processo.

## 2.2. Instrumentos e recolha de dados

O presente trabalho é enquadrado no plano qualitativo pois, como referem Coutinho e Chaves (2002) quando nos explicam que na investigação educativa, em geral, superabundam os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa. Segundo os mesmos autores, o

facto de o investigador estar pessoalmente implicado na investigação concede aos planos qualitativos um forte cariz descritivo, daí se considerar o estudo de caso como uma modalidade de plano qualitativo.

Num estudo de caso a escolha do terreno de observação adquire um sentido muito particular (Bravo, 1998) e, de facto, a selecção do terreno de observação é fundamental por constituir o cerne da investigação. Ao escolher o “caso” o investigador estabelece um fio condutor lógico e racional que guiará todo o processo de recolha de dados (Creswell, 1994) porque não se estuda um caso para compreender outros casos, mas para compreender o “caso”.

Tuckman (2000) refere que as fontes de obtenção de dados que podem ser utilizadas num estudo são normalmente de três tipos: entrevistas, documentos vários e observação. Os instrumentos utilizados, no presente estudo, foram: grelhas de recolha de dados, materiais produzidos pelos alunos, testes de avaliação de leitura e de ortografia, imagens, a obra de recepção infanto-juvenil em estudo, fotografia e observação directa. Para a recolha de dados, os instrumentos utilizados produzidos pelos alunos foram construídos de forma a articular conhecimentos e saberes das diferentes áreas curriculares e não curriculares numa planificação abrangente e consistente.

A recolha de dados, neste estudo, foi exclusivamente feita pelo investigador/professor e aplicada em contexto escolar baseando-se essencialmente nas observações directas e registadas em grelhas elaboradas para o efeito e de acordo com o pretendido, na reunião de documentos trabalhos realizados pelos alunos ao longo do desenrolar das diferentes actividades previamente planificadas na Unidade Didáctica e nos testes efectuados onde a unidade temporal a tornou mais consistente.

As tarefas propostas e realizadas pelos alunos permitiram verificar, em primeiro lugar, se o trabalho realizado na Unidade Didáctica foi promotor de conhecimentos, de forma mais eficaz e se a articulação entre as diferentes áreas e saberes permitiu, ou conduziu a uma propensão e a uma atitude mais positiva para o ensino e aprendizagem como se de uma espiral se tratasse. Em segundo lugar, quisemos também verificar a evolução dos intervenientes, neste estudo, ao nível da leitura, da escrita e da compreensão. No entanto, se nos domínios da leitura e escrita, os impactos só poderão ser evidenciados a longo e médio prazos então urge reflectir sobre boas práticas que venham a contribuir para a construção de leitores e escritores proficientes e capazes.

Todas as tarefas se realizaram interdisciplinarmente e com transversalidade na Língua Portuguesa:

- transversal por se ter executado um trabalho, no seu todo, onde a Língua Portuguesa e as suas competências básicas estiveram presentes e facultaram a recolha de dados nas diversas actividades concretizadas e desenvolvidas. Também por considerarmos

que a Língua Portuguesa, em contexto educativo e no processo de ensino e aprendizagem, é quem deve *“conduzir as aprendizagens que se irão revelar úteis à frequência de qualquer outra disciplina do currículo do aluno e ainda pela vida fora”* (Sá, 2004:7);

- interdisciplinarmente por se terem tratado assuntos e temas das diferentes áreas do currículo articuladamente com a leitura e exploração da obra de recepção infanto-juvenil trabalhada, passo a passo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), os documentos pessoais que os sujeitos escrevem, completam ou realizam, por si próprios, são recolhidos podendo, por vezes, ser utilizados em exclusivo. Estes documentos/trabalhos realizados tiveram como finalidade observar e concluir se a planificação da Unidade Didáctica com transversalidade na Língua Portuguesa foi eficaz e aplicada como metodologia da acção pedagógica constituindo uma experiência vivida e gratificante.

As grelhas foram utilizadas para que se pudessem registar dados que poderiam perder-se ao longo da unidade temporal e que serviriam para análise e apresentação dos dados obtidos.

A fotografia, outro dos instrumentos utilizados, é também considerada e ocupa um lugar de realce nas Ciências Sociais, como modalidade de recolha de dados (Becker, 1986) e segundo Bogdan e Biklen (1994:184) *“este tipo de técnica pode facilmente ser empregue em conjugação com outros métodos”*. Tendo este processo sido utilizado como forma de apresentação do produto final obtido a partir de várias peças que se foram arrumando e constituíram um jogo, o mote para a motivação e inferência na introdução da Unidade Didáctica e da obra *“O crocodilo e o passarinho”* de Madalena Gomes.

## **2.3. Terreno de observação**

### **2.3.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas**

O Agrupamento de Escolas é um agrupamento vertical constituído por cinco escolas básicas: três só com 1º ciclo, uma com educação pré-escolar e 1º ciclo e uma EBI, sede do Agrupamento, com 1º, 2º e 3º ciclos.

O Agrupamento está situado em meio urbano, na cidade de Castelo Branco, à excepção de uma das escolas de 1º ciclo que está situada numa freguesia em meio rural. Os contextos escolares são diferentes nas escolas do Agrupamento. As escolas têm alunos e contextos de aprendizagem diferentes, nomeadamente ao nível sócio - económico e de acesso à cultura. O investimento conjunto prende-se com o de minimizar as diferenças e apoiar os

alunos com menos probabilidades de sucesso, aproximando-nos da igualdade de oportunidades.

Este Agrupamento de Escolas pretende formar cidadãos competentes proporcionando-lhes oportunidades reais em que sejam os próprios alunos a construir aprendizagens individuais nos domínios: cognitivo, social, afectivo e psicomotor, com o objectivo de estabelecer uma ligação ao mundo do trabalho e à formação ao longo da vida.

Constata-se que nesta escola os alunos revelam algumas dificuldades no domínio da língua materna, dificuldades de abstracção, de estruturação e de desenvolvimento de estratégias, de pensamento, e de aquisição de conhecimentos, agravadas pela falta de hábitos de leitura.

Perante esta situação, a escola pretende intervir nesta problemática de uma forma directa

- abrangendo e colmatando as falhas diagnosticadas;
- levando os alunos a construir a sua aprendizagem crescendo de um modo global que permita uma formação ao longo da vida;
- preconizando uma escola para todos e com todos, de construção de valores e que facilite:
  - a integração social;
  - a articulação de saberes e de competências das diversas disciplinas, tendo em vista um conjunto de objectivos comuns;
  - escola de qualidade que favoreça aprendizagens significativas para a continuação de estudos ou o ingresso na vida activa;
  - escola aberta ao meio sociocultural envolvente;
  - escola que realize a sua autoavaliação;
  - escola que fomente a sequencialidade entre a educação pré-escolar e os três ciclos do ensino básico.

## **Caracterização da Escola**

A escola é frequentada por 136 alunos distribuídos por 1º; 2º; 3º e 4º anos de escolaridade. A escola funciona em regime normal, com as actividades distribuídas por dois turnos, com actividades de enriquecimento curricular e com a componente de apoio à

família, com almoços e prolongamento de horário de entrada e saída (escola aberta das 7.30 às 18.30). Tem 4 assistentes Operacionais e 11 professores. Conta com uma Biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares. Escolhemos esta escola por ser o nosso local de trabalho.

## Caracterização da turma

A turma é composta por 13 alunos matriculados pela 1ª vez no 3º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 7, 8 e 9 anos (4 dos alunos iniciaram a escolaridade com 5 anos). No grupo turma, existem 1 aluna que não será alvo de avaliação e aquisição de competências como o restante grupo porque é uma portadora de multideficiência (NEE - Doença de Sanfilipo) possuindo um horário próprio para estar na sala de aula, com a turma, e permanecendo outra parte do seu horário na sala da UAM (Unidade de Apoio Multideficiência).

Na turma podemos distinguir grupos de trabalho, assim: 10 alunos que acompanham o 3º ano sem dificuldades e com um ritmo de aprendizagem muito satisfatório. Uma aluna não realiza trabalhos nem aprendizagens de acordo com o currículo, mas sim do seu CEI, por se tratar de uma aluna com NEE e os restantes 2 alunos têm algumas dificuldades na leitura, interpretação, compreensão e resolução. Estes alunos acompanham o grande grupo, no entanto revelam progressos de forma mais lenta. São alunos com um ritmo de trabalho individual ou de grupo muito mais lento e que requerem maior ajuda individual.

A turma, não sendo um grupo coeso, tem alunos entusiastas com as novas aprendizagens e sempre com vontade de progredir, uns porque têm muita curiosidade e querem saber mais e mais, outros querem chegar ao nível do grupo mais avançado (trabalhando para o conseguirem).

Em relação aos domínios sócio - afectivo e cognitivo, em geral, a turma é constituída por crianças sociáveis, que gostam de cooperar e participam com interesse na realização de trabalhos de grupo e de pares.

O grande grupo, em geral, revela pouca capacidade de atenção, organização e domínio do saber ouvir e estar. Existindo duas crianças que necessitam sempre de um apoio individual para todo o trabalho. No entanto, todos eles são alunos que revelam vontade de aprender entrando em euforia quando se trata de matérias novas.

## 2.4. A Unidade Didáctica

Para a aplicação prática, deste trabalho, foi elaborada uma Unidade Didáctica (UD), por ser a utilização mais ajustada para a concretização dos objectivos nela propostos. A UD é também, em nosso entender, a forma mais adequada de poder pôr em prática um conjunto de actividades interligadas pelo tema/assunto, ligando as áreas entre si, de acordo com uma mesma finalidade, partindo de estratégias e modelos seleccionados, para que os alunos desenvolvam competências literácitas, tornando-os sujeitos interventivos, livres, felizes e competentes.

Unidade Didáctica (UD), na opinião de Coll (1996) é definida como um conjunto ordenado de actividades, estruturadas e articuladas para o alcance de um objectivo educativo em relação a um conteúdo consistente.

Uma Unidade Didáctica deve estar de acordo com os conteúdos que vão ser trabalhados com os alunos e em consonância com o Currículo Nacional e Programas em vigor para os diferentes anos de escolaridade. Assim, ela pode ser organizada de duas formas basilares: uma unidade didáctica simples ou organizada como um projecto. No entanto, em ambos os casos deve conter:

- uma definição clara dos conteúdos a serem ensinados e respectivos objectivos educativos focando a profundidade com que o processo de aprendizagem decorrer;
- uma sequência ordenada de actividades que serão propostas aos alunos com o propósito de atingir os objectivos a que nos propomos;
- uma avaliação permanente das actividades propostas e dos processos de aprendizagem que ocorrerão durante toda a aplicação ou desenvolvimento de Unidade Didáctica.

Há ainda que ser tomado em conta, na planificação de Unidade Didáctica e, segundo Coll (1996), numa perspectiva construtivista de aprendizagem, o nível de desenvolvimento dos alunos para que as novas aprendizagens ancorem, se solidifiquem ou ampliem nas já existentes, provocando assim aprendizagens significativas relacionadas com os conteúdos em questão, sendo o nível dos alunos definido pelos conhecimentos anteriores, servindo de base ou alicerce a partir do qual poderá fazer relações e construir significados em relação ao que se está a ensinar ou o que ele está a aprender.

Os esquemas seguintes apresentam, de forma sucinta os aspectos a considerar na construção de uma UD.

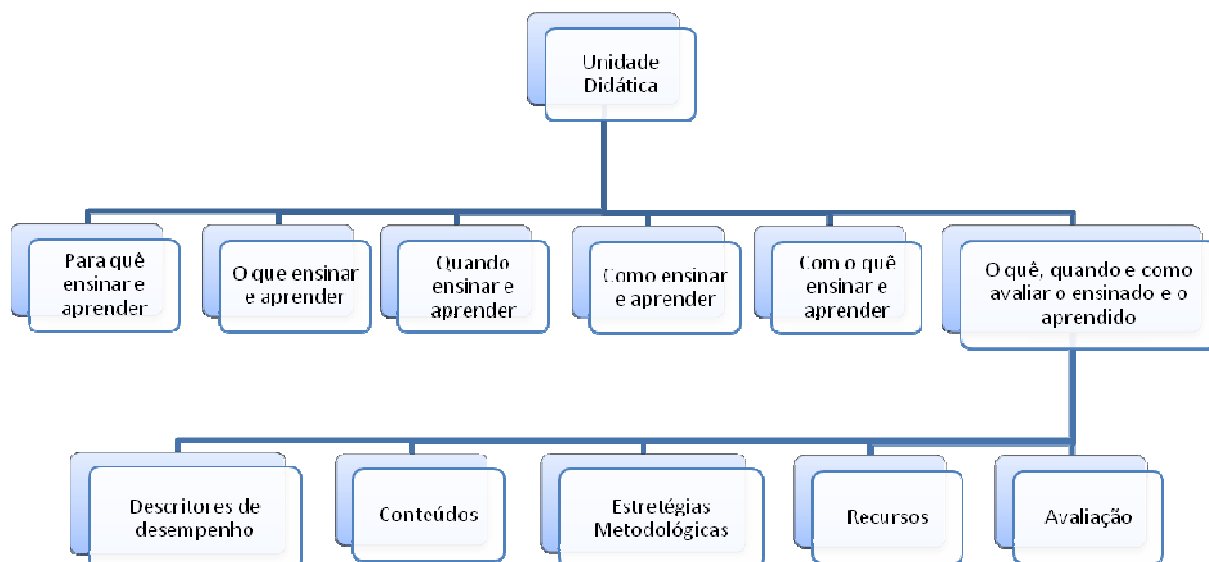


Figura 3 - Matriz de uma Unidade Didáctica - (Adaptada de Cesar Coll:1996)

Considerando os factores mencionados anteriormente e, tendo em conta os factores descritos construímos uma matriz de Unidade Didáctica que nos propomos realizar, neste estudo de caso, para o trabalho a desenvolver em torno de uma narrativa de potencial recepção infanto-juvenil apresentada seguidamente.



Figura 4 - Matriz de uma Unidade Didáctica de Língua Portuguesa (Adaptada de César Coll: 1996)

Para um desenvolvimento integral, torna-se pertinente que aprendam o que é aprender, que poderá ser feito de natureza metacognitiva, explicando o que se faz, para que se faz e porque se faz.

A Unidade Didáctica a ser realizada, neste estudo pode ser esquematizada da seguinte forma:

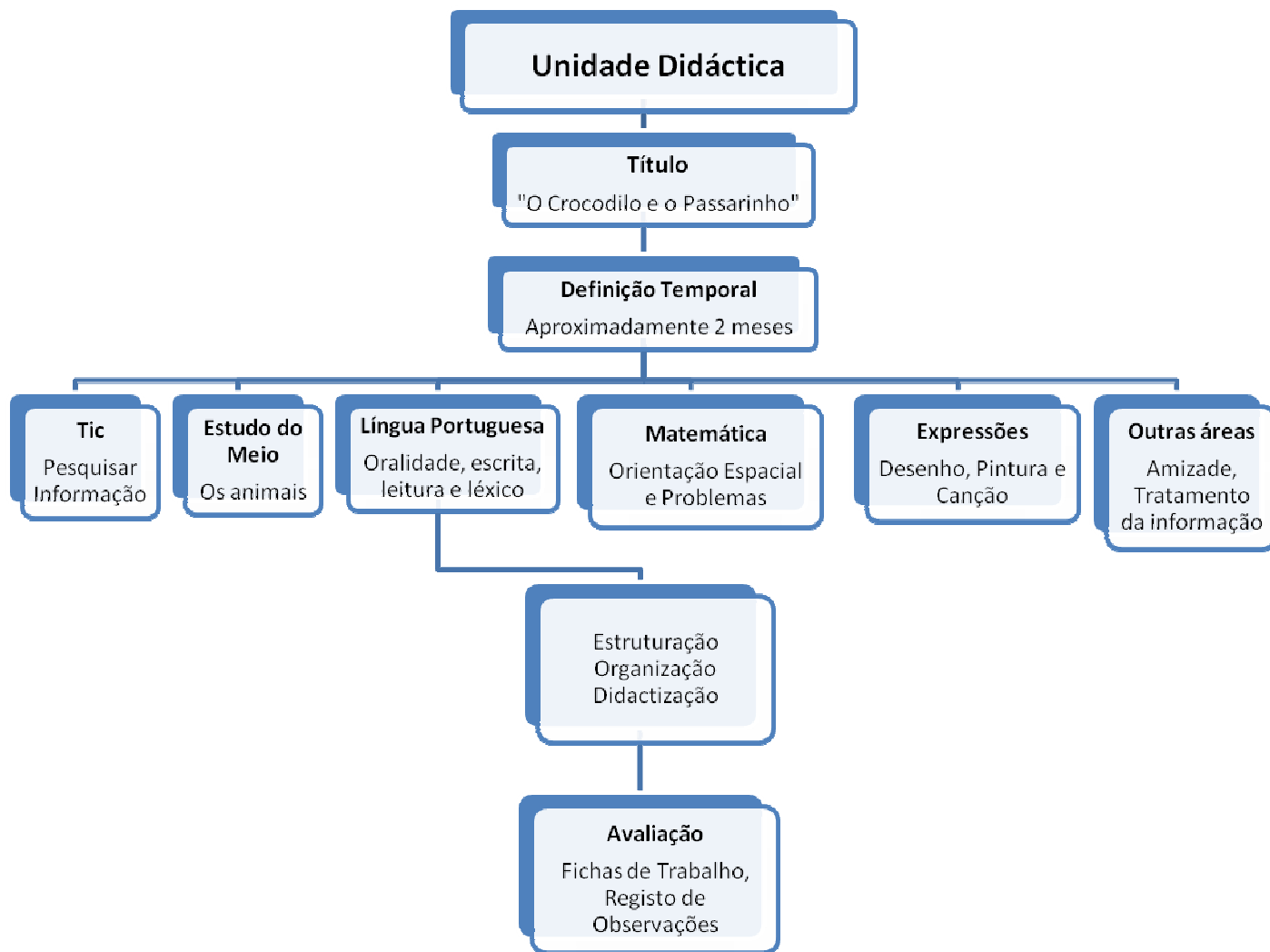


Figura 5 - Matriz de uma Unidade Didáctica de Língua Portuguesa: “O crocodilo e o passarinho” (Adaptada de César Coll:1996)

Actualmente, o PNL veio valorizar uma panóplia de textos considerados de potencial recepção leitora por parte de um público infantil e juvenil. Mas, embora os textos ofereçam alguns atractivos, tem o professor o principal papel de os seleccionar e, quando desenvolvidos, em contexto de sala de aula, não dispensam um verdadeiro mediador de leitura tornando os alunos verdadeiros leitores por serem as estratégias proporcionadoras de interactividade entre eles e o texto escolhido.

Com esta Unidade Didáctica, que nos propomos realizar, a partir do desenvolvimento da obra narrativa, iremos ter em conta o desenvolvimento de competências da oralidade, da

escrita, da compreensão em leitura, do ensino explícito, em que o aluno será um interveniente activo, em todo o processo.

O nosso projecto alarga-se ainda às outras áreas como a Matemática, o Estudo do Meio, Expressões e Áreas curriculares não disciplinares como: Formação Cívica, Estudo Acompanhado e, também com a intervenção das TIC, tendo sempre a Língua Portuguesa como suporte, permitindo o seu uso em diferentes e múltiplos contextos conducentes à educação para a literacia. Pretendemos trabalhar, concomitantemente, conceitos como a amizade, a entreatajuda e as diferenças que não são obstáculo à amizade. A obra em questão permite-nos tratar os temas, de forma transversal, e reflectir sobre a importância das aprendizagens e do papel do aluno nessas aprendizagens.

Ao longo da aplicação e desenvolvimento da Unidade Didáctica serão apresentados, aos alunos, os descritores de desempenho, as competências a atingir, os conteúdos a trabalhar, as reflexões e auto-conhecimento dos seus saberes facultando uma avaliação do que mudou ou melhorou. O aluno vai-se apercebendo da necessidade de reflectir, de corrigir, de modificar estratégias, entre outras, em todo o processo de construção do seu saber.

#### **2.4.1. Os Manuais Escolares adoptados - suas limitações**

Os manuais escolares adoptados desempenham um papel fundamental em contexto escolar por fornecerem elementos de leitura e descodificação do real, assentarem na comunicação dos objectivos de aprendizagem e transmitirem valores, sendo o motivo fundamental da problematização da selecção dos próprios de forma fundamentada e segura.

O manual escolar constitui o principal instrumento de trabalho exercendo uma influência significativa no ensino e aprendizagem, como é referido na Circular nº 14/97 do Departamento de Educação Básica, quando foca que de entre os meios de apoio dirigidos ao processo ensino e aprendizagem, o manual escolar constitui um auxiliar de relevância. *No entanto,*

*“sabemos que, algumas vezes, infelizmente não é o programa que determina a prática lectiva e conduz o professor a definir os objectivos do ensino, porque é o manual escolar, transformado num instrumento todo poderosa, que influencia e determina a prática pedagógica, às vezes, tomado por uns, como uma “biblia”, cujo conteúdo é totalmente assumido como única verdade.” (Brito, 1999:142).*

As crianças, ao entrarem na escola, já de forma informal, fizeram aquisições linguísticas importantes que lhes permitiram construir ideias sobre a leitura e a escrita. A escola tem o papel de reforçar o seu contacto com a língua escrita e com a leitura, de forma

agradável, desenvolvendo nos alunos a imaginação, a criatividade, a expressão de ideias e o prazer pela leitura.

Os manuais, frequentemente, fazem tábua rasa às experiências de leitura da criança estimulando um ensino associado à decifração e, não fazendo, por isso, referências ou alusões a actividades que a remetam para o universo de leitura que pode ser encontrado fora do contexto escolar. Eles não privilegiam práticas de interpretação dos textos conducentes a leituras plurais e condicionando a sua formação como leitores. Quando as operações de leitura se centram na identificação e descodificação não facilitam a participação activa na construção do sentido dos textos que lê e esta é uma das fragilidades dos manuais escolares (Dionísio, 2000).

Posto isto, deverão os manuais contemplar, também, por exemplo, como menciona Dionísio (2000):

- operações de análise, síntese ou de organização de informação apresentada ao longo do texto, donde resultam relações a estabelecer e selecção a efectuar;
- operações de inferência, através das quais o aluno apreende o texto com a sua visão de mundo e constrói o significado daquilo que está a ler;
- operações de avaliação e apreciação, fortemente associadas entre si, que conduzam o aluno ajuizar sobre ideais ou informações contidas no texto, através do recurso a conhecimentos e experiências pessoais, desenvolvendo a capacidade de formular juízos críticos e a capacidade de analisar os diferentes aspectos do texto com que se vê confrontado.

O manual é apenas um auxílio do professor, através da promoção de actividades que proporcionem e fomentem, nos seus alunos, estratégias de leitura como:

- o activar conhecimentos adquiridos e relacioná-los com o texto;
- fazer comparações entre diferentes tipos de textos ou de textos com características diferentes;
- inferir o sentido das palavras partindo do contexto;
- usar o dicionário para o alargamento do vocabulário;
- interpretar figuras, gráficos.

Os manuais apresentam um razoável número de textos, em prosa e verso, mas predominantemente narrativos e informativos, todavia não representativos do universo de obras de literatura para a infância. Todos os textos são alvo de uma leitura orientada, com recurso ao questionário o que não possibilita trabalhos diferenciados e inovadores sobre os diferentes tipos de texto sendo sempre muito semelhantes. Tornam-se, assim, as leituras

formatadas por serem conduzidas e definidas, pelo manual, a interpretação a ter em conta (Martins e Sá, 2007).

Não sendo criado um espaço para leituras várias do mesmo texto porque os autores do manual, ao fazerem a descrição do que observam, ao tirarem conclusões sobre o que leram, ao avaliarem o texto veiculam sentimentos prontos a serem utilizados. No entanto, hoje, os novos manuais já promovem, embora tenuemente, a motivação e autonomia na leitura, devendo ser reforçado, na sala de aula, com a aplicação de múltiplas ocasiões de convívio com a leitura e com a escrita criando, em simultâneo, situações e projectos diversificados que integrem também as produções das crianças em circuitos comunicativos tendo os manuais procurado tornar estas situações possíveis.

#### **2.4.2. Seleccionar Livros (Obras Narrativas)**

O trabalhar com textos de potencial recepção infanto-juvenil, na escola, por capítulos, é abrir um novo mundo às crianças que procuram a construção do ser como sujeitos de uma sociedade. O professor será o meio, através da escolha de estratégias feitas, para oferecer aos alunos o desejo da descoberta deixá-los “sedentos” por continuar a obra até ao fim.

Este tipo de textos permitir-lhes-á uma aprendizagem mais abrangente que os torna sujeitos activos e participativos que questionam e transformam a sociedade à qual pertencem e não apenas como sujeitos dela, pertencentes.

A literatura de potencial recepção infantil possibilita a emancipação do ser pelo saber. Uma das principais funções da literatura infantil é o reflectir sobre a realidade, desmontando-a e remontando-a na busca da formação de opiniões críticas que questionem as reais situações em que se vive.

A escolha do livro deve ser feita pelo próprio leitor sendo um começo para a construção da relação entre ambos, já que é através dela que se cumpre a transformação, tema tão focado em educação. A existência de uma grande variedade de obras dirigidas ao público infantil com o intuito de despertar o prazer de ler, transfere para o professor a responsabilidade conhecer e estar atento a essa variedade, a partir dos quais faculta o desenvolvimento de compreensão dos esquemas mentais das crianças.

Estes tipos de leitura propiciam, ainda uma educação para a multiculturalidade admitindo o conhecimento, a reflexão crítica e contextualizada, a partilha e a valorização, a compreensão e a aceitação da diversidade. Se os textos de potencial recepção infanto-juvenil podem desempenhar um papel marcante na educação, serão os alunos capazes de se

identificar com as personagens que se movem em diversos contextos, apresentando personalidades distintas, diferentes valores e comportamentos.

A utilização de livros de recepção leitora, na sala de aula, tem ainda a vantagem de proporcionar, ao aluno, o desvincular e libertar do livro único - Manual Escolar - tornando-se todavia, numa tarefa diferente mas aliciante. No entanto, e, muito pertinente será o papel que estas leituras desempenham o facilitar e levar a criança a mergulhar dentro de si, e trazer para fora o desejo de aprendizagem lactente.

Com o recurso à literatura infantil potencializam-se aprendizagens que facilitem a apropriação de conhecimentos essencialmente ao nível da Língua Portuguesa, procurando favorecer a interdisciplinaridade bem como o desenvolvimento da criatividade e de sensibilidade.

O envolvimento frequente e regular da criança fomenta uma atitude activa sobre o livro e a criança adquire um repositório literário permitindo-lhe realizar escolhas, as suas, e manifestar preferências.

A utilização de obras, na sala de aula, vem desbloquear o imaginário e as possibilidades linguísticas das crianças, cuja linguagem se encontrava limitada a um vocabulário pobre, estereotipado e utilitário. Por isso, o livro não deve ser reduzido a um esqueleto, ou os seus textos, apenas como pretexto de simples análise e “*esvaziantes*” que lhes roubem o sopro de vida que os anima e se nos é transmitida.

A aventura do livro vivida dentro de uma sala de aula é única e irrepetível porque as histórias dos seus participantes e a sua intervenção nunca são iguais ou coincidentes com as experiências vividas por outros participantes.

#### **2.4.2.1. Razões de Escolha da Obra Trabalhada**

Conscientes do quão fundamental é a leitura, enquanto ferramenta que possibilita o acesso ao saber e o conhecimento alargado do Eu, do Outro e do Mundo, as actividades com obras de potencial recepção infanto-juvenil poderão sustentar a aprendizagem pessoal e proporcionar a familiaridade com a leitura.

No mundo em que vivemos, a sua complexidade não se compadece com a racionalidade científica, o conhecimento disciplinar e fragmentado, a transmissão do saber predeterminado e da verdade única e objectiva exigindo, por vezes, o conhecimento centrado na subjectividade. No entanto, a realidade não é mais do que a construção do próprio sujeito, não podendo existir conhecimento sem auto-conhecimento, por isso, não dando lugar a certezas e conhecimento absolutos. A realidade é cada vez mais pluridisciplinar, transversal, multidimensional, global, ...

A leitura de obras completas e a realização de actividades com ela relacionadas permitem ao aluno distanciar-se do mundo real ao mundo ideal do sonho, da liberdade, da fantasia, do devaneio, da evasão e dos mais nobres sentimentos e emoções. António Torrado (2006) a este propósito sugere-nos que os manuais escolares, onde retalham os textos sem dó, sejam substituídos pela leitura integral de obras sem questionários anexados.

Acreditamos, assim, que o saber e o sabor do texto não são realidades que se excluam mutuamente, mas que juntos terão mais poder. Os pilares da dicotomia livro/leitor envolvem: o cativar, o partilhar, o envolver e o comprometer.

A obra “O crocodilo e o passarinho” de Madalena Gomes, ilustração de Sara Afonso, 3ª edição, 1998, é “*um livro encantador, fascinante, onde a Amizade não tem idades e a Ternura e Amor florescem*” referências de Teresa Zilhão como sinopse da obra. A obra foi, por nós escolhida, por ser todo o conteúdo, a história dividida em vários capítulos e, onde cada um deles permite um trabalho diferenciado, mas sempre interligado; de um para o outro capítulo fica a curiosidade, o anseio de continuar, o desejo de conhecer o final não deixando os alunos de ser curiosos, participativos e interventivos. A obra contempla temas tão diferentes e actuais como a ajuda, preocupação pelo outro, entreaajuda, amizade verdadeira, amor, o valor da família, a saudade, o companheirismo, a mentira, a astúcia, a aceitação do outro com as suas diferenças, ... Todo o trabalho a desenvolver, em redor da obra, será de acordo com os conteúdos de aprendizagem a serem leccionados durante o período da sua aplicação, nas diferentes áreas curriculares e não curriculares.

## 2.5. Planificação da Unidade Didáctica

Continuamos com a apresentação de algumas partes que constituem o nosso trabalho, que definimos e desenvolvemos para a aplicação da Unidade Didáctica. Como já referimos, em capítulos anteriores, a Unidade Didáctica visa a utilização de uma narrativa de potencial recepção infanto-juvenil, que devido às suas características e carácter transversal, permite desenvolver, nos alunos, conteúdos programáticos de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões, Formação Cívica, Estudo Acompanhado e TIC de forma interdisciplinar que são apresentados em grelha, mais à frente, neste capítulo.

O desenvolvimento da planificação assenta na leitura da obra e na sua exploração com actividades diferenciadas em cada capítulo tendo sempre em conta as fases de **antes da leitura, durante a leitura e após a leitura**.

Apresentamos, em seguida, as actividades, de acordo com a obra “O crocodilo e o passarinho”, dividida em seis capítulos:

**1º Capítulo** - Intitulado “*O crocodilo e o passarinho*” faz uma descrição das personagens, do seu habitat, de como se conheceram, como se tornaram amigos. Existem diálogos sobre as

suas vidas, família, tristezas e saudades. Devido à solidão que sentiam resolveram visitar as respectivas famílias, apesar do receio da recepção e ficou logo decidido como fariam essa aventura.

**2º Capítulo** - Intitulado “*Peripécias de viagem*” descreve o início da viagem e tudo o que lhes foi acontecendo: aventuras, medos, a tempestade, o refúgio, animais que encontraram e a protecção dos dois amigos um ao outro.

**3º Capítulo** - Intitulado “*Na ilha dos crocodilos*” onde chegaram passados quinze dias de viagem e a recepção da família dos crocodilos ao verem o passarinho, mas que foi protegido pelo seu amigo, filhos e netos dos avanços dos restantes crocodilos. Finalmente, chegou o dia da partida e as despedidas.

**4º Capítulo** - Intitulado “*Por causa da amizade*” refere-nos como decorreu a viagem para a casa do passarinho, que era o destino a seguir, desta vez sem grandes incidentes, no entanto, o crocodilo propôs separarem-se para não chegarem juntos.

**5º Capítulo** - Intitulado “*O crocodilo perde-se*” como era de prever o crocodilo sozinho perdeu-se do amigo. A impaciência do passarinho levou-o a ir procurá-lo e não desistiu enquanto não o encontrou. Tratou dele e, mais uma vez juntos, prosseguiram viagem.

**6º Capítulo** - Intitulado “*Em casa do passarinho*” relata os acontecimentos da chegada, a recepção dos familiares ao crocodilo, a paixão do passarinho pela alvéola loira, a tristeza do crocodilo e a decisão de não terem que se separar.

**Conclusão** - O casamento dos dois apaixonados, a viagem de regresso à casa do crocodilo, a viagem de núpcias, o nascimento dos filhos do passarinho, a vida calma em que todos estavam envolvidos. Mais tarde, a chegada da família do crocodilo, para a sua visita anual, veio trazer alguma inquietação que, depressa ficou resolvida e todos juntos confraternizavam como se pertencessem à mesma família.

Seguidamente, apresentam-se as planificações da área de Língua Portuguesa separada da das restantes Áreas devido às alterações de nomenclatura dos novos programas de Língua Portuguesa. Assim, será apresentada a planificação de Língua Portuguesa com os descritores de desempenho, conteúdos e actividades. Numa outra grelha será apresentada a planificação das restantes áreas a trabalhar na Unidade Didáctica com competências, conteúdos e actividades, todavia com a existência de interdisciplinaridade e transversalidade da Língua Portuguesa.

“O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

UNIDADE DIDÁCTICA “O crocodilo e o passarinho”



Tempo de Duração: Aproximadamente 2 meses

| Domínios         | Linhas Orientadoras   | Descritores de desempenho   | Conteúdos  | Actividades  |
|------------------|---|---|--|--|
| Compreensão oral | Escutar para aprender e construir conhecimento (s)                  | <p>Prestar atenção ao que se ouve de modo a tornar possível:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· apropriar-se de novos vocábulos;</li> <li>· descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas;</li> <li>· cumprir instruções;</li> <li>· responder a questões acerca do que ouviu;</li> </ul> <p>Utilizar técnicas para registar, tratar e reter a informação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Tomar notas;</li> <li>· Preencher grelhas de registo; articular a informação retida com conhecimentos prévios;</li> <li>· Procurar informação complementar</li> </ul> <p>Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista pessoais suscitados por discursos ouvidos (histórias)</p> | <p>Plano fonológico e plano discursivo</p> <p>Entoação e ritmo</p> <p>Vocabulário:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sinónimos e antónimos;</li> <li>• família de palavras;</li> <li>• campo semântico;</li> <li>• campo lexical.</li> </ul> <p>Informação essencial e acessória</p> <p>Tema e assunto</p> <p>Reconto: descrição do plano geral e pormenores.</p> | <p>Descrição de imagens de acordo com características, conhecimentos, ... e de forma orientada</p> <p>Utilização de palavras essenciais para a descoberta da palavra principal.</p> <p>Utilização de vocabulário adequado e diversificado</p> <p>Reconto do que ouve e lê sobre a história</p> <p>Exposição oral da sua opinião sobre o tema / palavra proposta.</p> <p>Relato de acontecimentos</p> <p>Antecipação do tema da actividade a desenvolver</p> <p>Antecipação do conteúdo da história</p> <p>Utilização de diferentes formas de comunicação</p> <p>Antecipação dos acontecimentos no novo capítulo da obra</p> <p>Participação activa nas actividades propostas.</p> <p>Resposta a questionários orais sobre a história, o tema, o trabalho de grupo, significado de palavras ou de expressões, ...</p> <p>Apresentação oral do trabalho de grupo sobre os animais.</p> |
| Expressão Oral   | Falar para aprender (apreender, construir e expressar conhecimento) | <p>Planificar o discurso de acordo com o objectivo, o destinatário e os meios a utilizar.</p> <p>Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas: recontar, descrever, informar, partilhar</p>  | <p>Intencionalidade comunicativa</p> <p>Planificação do discurso: identificação do tópico/tema; selecção da informação essencial de acordo com o objectivo.</p> <p>Relato: sequencialização das acções.</p>  |  |

|         |  |  |   |   |
|---------|--|--|---|---|
|         | Participar em situações de comunicação oral  | informações e conhecimentos.<br>Respeitar as convenções que regulam a interacção: ouvir os outros; esperar a sua vez...  | Narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão<br>Formas de tratamento.<br>Regras e papéis de interacção oral.  |   |
| Leitura | Ler para aprender (obter a informação e organizar o conhecimento)                          | Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de actividades ou tarefas;<br>Dominar o léxico da leitura e dos meios informáticos que permitem aceder à informação;<br>Mobilizar conhecimentos prévios;<br>Antecipar o assunto de um texto;<br>Fazer uma leitura que possibilite confrontar as previsões feitas com o assunto do texto;<br>Distinguir relações intratextuais;<br>Comparar um texto com outro(s) e detectar traços comuns e contrastes;<br>Responder a questões;<br>Identificar as principais características de diferentes tipos de texto;<br>Identificar o sentido global de um texto;<br>Resumir textos;<br>Ler em voz alta para diferentes públicos; | Leitor: instruções; indicações<br>Texto: paratexto e vocabulário relativo ao livro (título, capa, contracapa, lombada, ilustração)<br>Autor<br>Pesquisa e organização da informação: mapas de ideias, de conceitos, palavras-chave, esquemas<br>Funções e objectivos da leitura<br>Intenção comunicativa<br>Relações intratextuais<br>Assunto e ideia principal<br>Texto narrativo: componentes da narrativa - personagens principais e secundárias, espaço, acção, tempo<br>Leitura orientada<br>Tipos e formas de leitura | Leitura da obra "O crocodilo e o passarinho" por capítulos<br>Leitura individual de um texto lacunado<br>Avaliação da leitura de um texto<br>Ficha de compreensão da leitura<br>Leitura de um texto apresentado de forma diferente da habitual (escrito na vertical) - avaliação da leitura<br>Leitura orientada dos textos<br>Leitura oral<br>Decifração rápida do conteúdo e de palavras encontradas na leitura   |
|         | Ler para apreciar textos variados  |  |   |   |
| Escrita | Escrever para aprender (para aprender a escrever, para construir e expressar conhecimento) | Escrever textos mediante proposta;<br>Rever textos com vista ao seu aperfeiçoamento: identificar erros;<br>Elaborar por escrito respostas a questionários;<br>Expandir o texto;<br>Cuidar da apresentação final dos textos   | Escrita: selecção e organização da informação<br>Planificação de textos<br>Textualização e escrita compositiva<br>Coesão e coerência, progressão temática, configuração gráfica: pontuação e sinais auxiliares de escrita, ortografia<br>Revisão de textos e tipos de erros   | Preenchimento de um mapa resumo de cada capítulo da obra.<br>Preenchimento de uma ficha com pistas dos acontecimentos para a escrita do reconto do capítulo<br>Exercício ortográfico e sua auto e heterocorreção<br>Respostas a um questionário que antecipará o conteúdo do novo capítulo<br>Elaboração de uma teia semântica sobre a amizade e escrita de frases sobre o tema<br>Construção de um mapa semântico<br>Escrita individual de um texto, com base no mapa semântico, e sua revisão |

|   |                         |   |   |   |
|---|-------------------------|---|---|---|
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Conhecimento Explícito</p> | <p>Plano fonológico</p> | <p>Explicitar regras e procedimentos: classificar palavras quanto ao número de sílabas; classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica; identificar os diferentes tipos de notação;<br/>Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos: produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos;<br/>Explicitar regras e procedimentos: explicitar algumas regras de flexão nominal; adjectival, pronominal e verbal; distinguir palavras simples e complexas; identificar processos de formação de palavras;<br/>Mobilizar o saber adquirido na compreensão do oral e da escrita<br/>Manipular palavras em frases;<br/>Explicitar: Classificar e seriar (estabelecer classes, ordenar elementos em classes, distinguir uma classe da outra);<br/>Manipular palavras em frases: expandir, substituir...<br/>Explicitar regras e procedimentos: Identificar tipos de frase; identificar os constituintes principais da frase<br/>Explicitar regras e procedimentos: Identificar palavras que pertencem à mesma família; distinguir frase afirmativa e negativa; identificar relações de significado entre palavras</p> | <p>Sílaba, monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo. Sílaba tónica e átona: palavras agudas, graves e esdrúxulas. Entoação: declarativa, interrogativa, exclamativa, imperativa<br/>Flexão nominal, adjectival - número; género; grau. Flexão verbal - conjugação, pessoa, número. Tempos verbais: presente, futuro, pretérito<br/>Palavra, palavra simples, palavra complexa. Radical, sufixo e prefixo.<br/>Composição<br/>Descoberta do significado de palavras desconhecidas a partir da análise da sua estrutura interna.<br/>Classes de palavras<br/>Nome - próprio, comum (colectivo)<br/>Processos de concordância Tipos de frases e funções sintácticas. Frase e constituintes da frase<br/>Palavras em diferentes contextos e com diferentes significados. Transformação de frases de afirmativa para negativa e vice-versa.</p> | <p>Completar um texto lacunado com os sons correctos ocultos<br/>Sublinhar os verbos existentes num parágrafo do texto lido e sua identificação: tempo, conjugação, pessoa, número, ...<br/>Completar frases com palavras homófonas, homógrafas, homónimas e formas novas palavras com a utilização de sufixos e prefixos<br/>Exercícios de pesquisa em dicionários on-line e livros do significado de palavras encontradas na leitura<br/>Chuva de palavras sobre o tema do capítulo e seu agrupamento por categorias gramaticais<br/>Análise de frases<br/>Escrita com conhecimento explícito da língua</p> |
|---|-------------------------|---|---|---|

Quadro 1 - Planificação da Unidade Didáctica da Área de Língua Portuguesa

| Áreas                     | Competências  | Conteúdos  | Actividades  |
|---------------------------|---|--|--|
| <b>Matemática</b>         | <p><b>Orientação espacial</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Posição e deslocação</li> </ul> <p><b>Resolução de problemas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão do problema</li> <li>• Conceção, aplicação e justificação de estratégias</li> </ul> <p><b>Representação e interpretação de dados e situações aleatórias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos (envolvendo o uso dos números racionais e a exploração de novas situações)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, numa grelha quadriculada, o percurso realizado e desenhado.</li> <li>• Descrever percursos numa grelha quadriculada recorrendo à identificação e desenho de pontos de referência.</li> <li>• Resolver problemas.</li> <li>• Ler, explorar, interpretar informação (apresentada em listas, tabelas de frequências, gráficos de pontos e pictogramas) respondendo a questões e formulando questões.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenhar percursos a partir de códigos dados.</li> <li>• Realização da leitura e escrita do código de um percurso desenhado.</li> <li>• Leitura de tabelas e gráficos.</li> <li>• Respostas a questionários sobre a leitura dos gráficos e tabelas.</li> <li>• Resolução de problemas com a explicação da estratégia de cálculo utilizada.</li> </ul> |
| <b>Estudo do Meio</b>     | <p><b>Os seres vivos do ambiente próximo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Animais</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparar e classificar animais segundo as suas características externas e modos de vida.</li> <li>• Identificar alguns factores do ambiente que condicionam a vida das plantas e dos animais.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita do retrato físico e psicológico dos animais intervenientes na história.</li> <li>• Identificação e registo das características dos animais: habitat, revestimento do corpo, alimentação, ...</li> </ul>   |
| <b>Estudo Acompanhado</b> | <p><b>Pesquisar e recolher informação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa, selecção (sublinhar) da parte mais importante e escrita da informação e características encontradas em livros e na internet.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir as explicações com atenção.</li> <li>• Recolher e organizar informação.</li> <li>• Identificar e seleccionar métodos de trabalho.</li> <li>• Aprender a recolher informação e saber organizá-la (livros, revistas, net, ...).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolha de informação, leitura, selecção do mais importante e sublinhar o essencial.</li> <li>• Registo com a utilização de frases adequadas a selecção feita sobre o estudo dos animais.</li> </ul>  |
| <b>Formação Cívica</b>    | <p><b>A amizade e o respeito pelo outro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A amizade e os amigos</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os valores éticos e morais - como defesa dos costumes e deveres dos homens uns para com os outros.</li> <li>• Reconhecer a amizade como um valor importante da dimensão humana.</li> <li>• Criar laços de amizade com os colegas da turma e de toda a comunidade educativa</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação e escrita de uma teia semântica sobre a amizade.</li> <li>• Escrita de frases com algumas das palavras escolhidas e escritas na teia.</li> <li>• Diálogo com os alunos sobre as frases escritas e seus significados.</li> </ul>  |
| <b>Áreas de Expressão</b> | <p><b>Desenho e pintura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de trabalhos criativos de desenho livre e pintura</li> <li>• Entoação de canções</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a criatividade efectuando desenhos livres.</li> <li>• Fazer composições com fim comunicativo usando palavra e imagem.</li> <li>• Entoar canções.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilustração livre e pintura de um dos capítulos da história</li> <li>• Leitura da letra, exploração do conteúdo do poema e entoação</li> </ul>   |
| <b>TICE</b>               | <p><b>Pesquisar informação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização das tecnologias de informação e comunicação para realização de trabalhos e aprendizagens</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar as tecnologias de informação como recurso para novas aprendizagens.</li> <li>• Verificar a utilidade das tecnologias.</li> <li>• Utilizar o dicionário on-line.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pesquisa sobre os dois animais e preenchimento da ficha técnica de cada um deles.</li> <li>• Utilização do dicionário on-line para obter sinónimos de palavras encontradas.</li> </ul>  |

Quadro 2 - Planificação da Unidade Didáctica das restantes Áreas com transversalidade da Língua Portuguesa

Para o desenvolvimento desta Unidade Didáctica definimos ainda:

- **Duração Temporal:** aproximadamente dois meses, onde cada uma das áreas foi dentro do horário da turma proposto e aprovado pelo Agrupamento no início do ano lectivo - blocos de 1 ou de 2 horas conforme o caso, o dia da aplicação e a disciplina a ser trabalhada.

## CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO DOS DADOS

### 3.1. Desenvolvimento da Planificação

Como já foi referido a apresentação da obra foi trabalhada por capítulos e as actividades desenvolvidas foram sempre adequadas e relacionadas com os conteúdos em estudo e de cada uma das áreas. O título do capítulo foi o elemento que serviu de tema ao desenvolvimento das restantes actividades tanto de Língua Portuguesa como das restantes áreas intervenientes de forma interdisciplinar. A Expressão e Comunicação oral estiveram patentes em todas as actividades, pois só com um bom desempenho ao nível destes dois domínios os restantes serão bem sucedidos, sendo que juntos poderão ajudar na formação de leitores críticos, permitir a construção do conhecimento e torná-los proficientes tanto ao nível da oralidade como da escrita da leitura.

Em cada capítulo desenvolveram-se as três fases de pré-leitura ou antes da leitura, durante a leitura e após a leitura para a apresentação da narrativa e, de cada um dos capítulos da mesma. Antes da leitura é fundamental como preparação para a leitura e seu desenvolvimento, apresentado de forma atractiva, relacionado com a leitura e, de forma a motivar e “prender” os alunos para o prosseguimento das actividades planificadas. Durante a leitura é o momento fulcral da interacção e conhecimento do texto a ser apresentado, sendo a leitura global do capítulo importante, para isso foi utilizada a leitura expressiva por parte do professor e continuada em momentos escolhidos pelos alunos com o retorno à leitura do professor. Nesta fase é muito importante o alargamento do capital lexical dos alunos, para uma melhor compreensão textual. Após a leitura, foi o momento da apropriação de saberes, interligação a outras áreas, activação de conhecimentos, formulação de novas hipóteses e confirmação de outras efectuadas, desenvolvimento da escrita, ...

### 3.2. Avaliação do Caso

Passamos agora ao desenvolvimento da planificação reportando-nos, principalmente, aos aspectos que consideramos mais importantes para uma melhor compreensão do estudo e avaliação do mesmo.

Seguidamente, iremos continuar com a apresentação dos materiais elaborados, para o efeito, e descrição das actividades realizadas ao longo da aplicação de toda a Unidade Didáctica.

#### **Introdução das Actividades e da Leitura da Obra**

**Jogo de descoberta:** a partir de cartões com imagens, os alunos farão a descrição oral, da mesma, e os restantes alunos descobrirão de que imagem se trata. Posteriormente,



## 1º Capítulo

Antes da leitura - Baseados na frase que foi escrita passou-se à apresentação do livro, capa, contracapa, autor, ilustrador, personagens e foram levantadas hipóteses acerca de: “quem serão as personagens intervenientes?”, “será que ficaram amigos de verdade?”, “onde se passou a história?”, ... Completaram uma ficha de antecipação da leitura (Anexo II), onde preencheram uma parte com o nome do autor, ilustrador e editor.

|                       |                                     |
|-----------------------|-------------------------------------|
| <b>Nome:</b>          | <i>“O crocodilo e o Passarinho”</i> |
| <b>Autor(a):</b>      | <i>Madalena Gomes</i>               |
| <b>Ilustrador(a):</b> | <i>Sara Afonso</i>                  |
| <b>Editora:</b>       | <i>Vega</i>                         |

Figura 8 - Extracto da 1ª parte da ficha

Uma segunda parte onde puderam escrever as suas hipóteses sobre a obra: “de que vai falar a história, quem são as personagens e porque é que as personagens ficaram amigas”.

|  |   |
|--|---|
| <b>A história vai falar-nos de</b>                 | <i>um crocodilo bom e de um passarinho.</i>   |
| <b>As personagens intervenientes conheceram-se</b> | <i>num lago onde havia água.</i>  |
| <b>As personagens ficaram amigas porque</b>        | <i>o passarinho tirava os mosquitos ao crocodilo na cabeça e o crocodilo passeava o passarinho.</i> |

Figura 9 - Extracto da 2ª parte da ficha

Por fim desenharam as personagens intervenientes na história, na sua opinião.



Figura 10 - Extracto da última parte da ficha

Durante a leitura - o 1º capítulo foi lido pela professora e alunos, em momentos distintos do texto. Fez-se a exploração oral do texto lido, principais momentos, explicação de vocabulário existente com recurso ao dicionário e dicionário on-line, reconto oral do capítulo e escrita dos acontecimentos num mapa resumo (Anexo III) para o efeito e, que servirá de revisão aquando da leitura do seguinte capítulo.

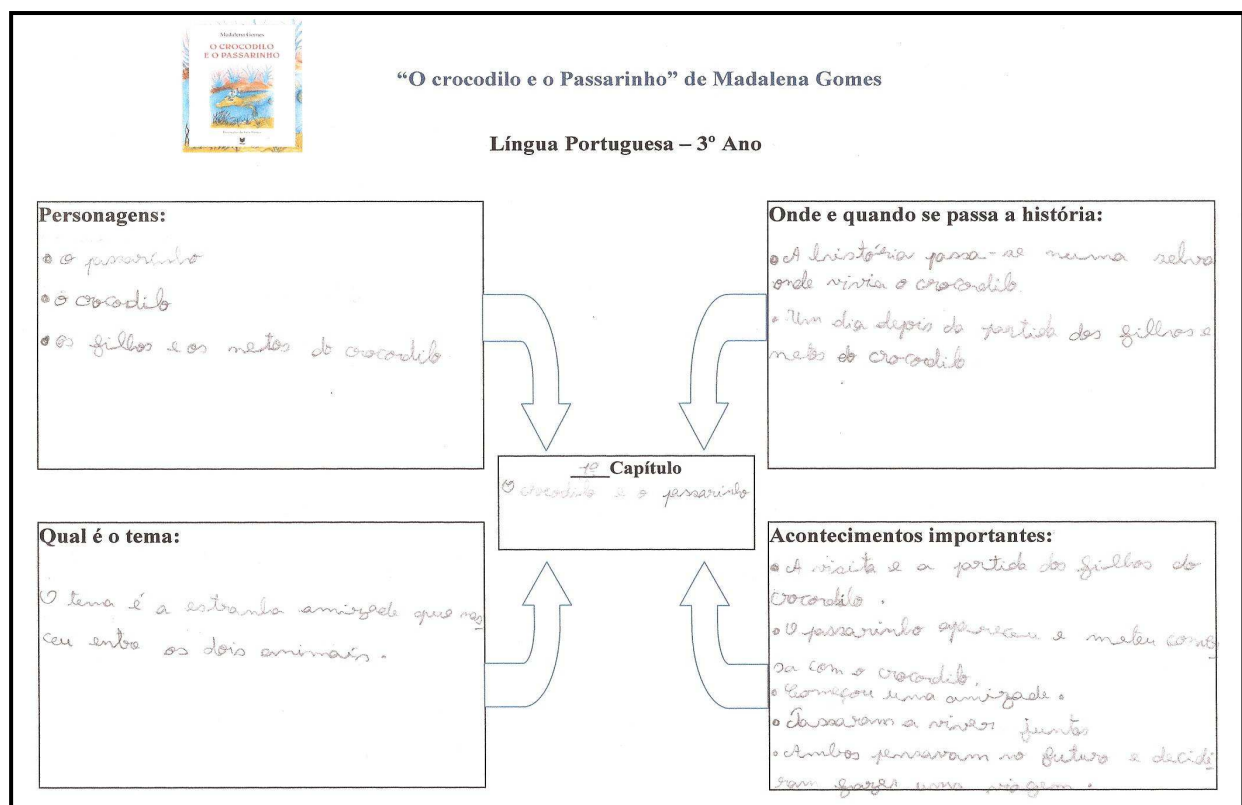


Figura 11 - Mapa resumo do capítulo

Após a leitura - Um trecho do texto lido de onde se retiraram alguns sons, serviu para que os alunos fizessem uma 1ª leitura e se pudesse verificar o nível de descodificação sem a presença desses sons.

Lê o texto, ao qual se retiraram a letra “v” e os grupos de letras “am, on, un, an, en”

### O Crocodilo e o Passarinho

Era uma \_\_\_ez um crocodilo tão \_\_\_elho, que já nem sabia a idade que tinha. De l\_\_\_ge conf\_\_\_diam-no com uma pedra, de imóvel que esta\_\_\_a sempre. Só se percebia que vi\_\_\_ia por um br\_\_\_do agitar de escamas, um le\_\_\_íssimo tremor de cauda. Às \_\_\_ezes, porém, desperta\_\_\_a. Da\_\_\_a duas ou três passadas l\_\_\_tas, comia, bebia água e \_\_\_oltava à imobilidade.

O \_\_\_elho crocodilo vi\_\_\_ia sozinho. Naquele c\_\_\_to da sel\_\_\_a ele era o único do rio. Uma \_\_\_ez por ano vinh\_\_\_ isitá-lo. Trazi\_\_\_-lhe pres\_\_\_tes, fazi\_\_\_-lhe perg\_\_\_tas e, por fim, pedi\_\_\_-lhe:

- Venha pai, \_\_\_enha connosco para o outro lado do rio!

Madalena Gomes, *O Crocodilo e o Passarinho*

Figura 12 - Extracto da ficha de leitura para avaliação da decifração

Nesta actividade, os alunos escreveram as letras ou grupos de letras em falta, reescreveram o texto e voltaram a fazer a sua leitura (Anexo IV).

Lê o texto, ao qual se retiraram a letra “v” e os grupos de letras “am, on, un, an, en”.

### O Crocodilo e o Passarinho

Era uma veez um crocodilo tão veelho, que já nem sabia a idade que tinha. De lemge confamdiam-no com uma pedra, de imóvel que esta vea sempre. Só se percebia que vi veia por um br omdo agitar de escamas, um le veíssimo tremor de cauda. Às veezes, porém, desperta vea. Da vea duas ou três passadas l emtas, comia, bebia água e veoltava à imobilidade.

O veelho crocodilo vi veia sozinho. Naquele c omto da sel vea ele era o único do rio. Uma veez por ano vinh om veisitá-lo. Trazi om-lhe pres emtes, fazi om-lhe perg emtas e, por fim, pedi om-lhe:

- Venha pai, veenha connosco para o outro lado do rio!

Madalena Gomes, *O Crocodilo e o Passarinho*

Figura 13 - Texto já completo

Pudemos verificar que os alunos com um bom nível de descodificação, da palavra escrita, mesmo lacunada, no entanto, leram com maior fluência após a escrita ou presença de todos os fonemas da palavra. Não podemos deixar de referir, aqui, a importância dos *sete pilares da decifração*. A investigação tem revelado e a prática docente tem sedimentado que o ensino da decifração deve estar associado a práticas de expressão escrita; à leitura de palavras frequentes, para que os alunos a reconheçam rápida e automaticamente as palavras; deve contemplar o uso de padrões ortográficos frequentes; o ensino da correspondência som/grafema deve ser explícito e ter como base a consciência fonológica; deve ter em conta as experiências e os conhecimentos de escrita dos alunos e deve ocorrer, sempre, em contexto real de leitura. O registo das leituras foi feito em grelha (Anexo V) e apresentado em gráficos que apresentaremos seguidamente.

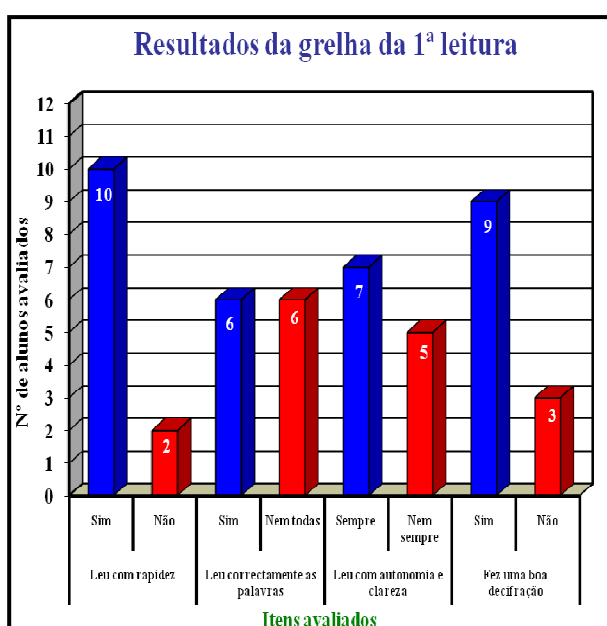


Gráfico 1

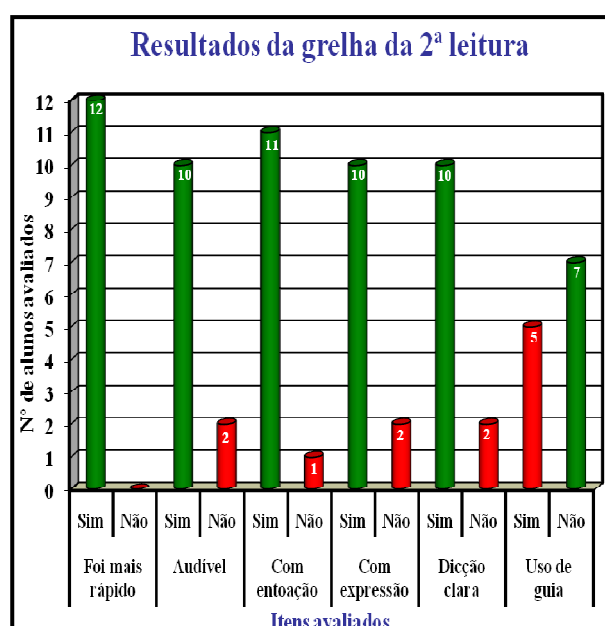


Gráfico 2

Da leitura dos dois gráficos, podemos verificar que, da primeira leitura (gráfico 1) para a segunda, do mesmo texto, (gráfico 2), um texto sem lacunas e após um breve conhecimento, do mesmo, permite uma leitura mais rápida, com maior entoação e expressão. As palavras incompletas limitaram a descodificação mais rápida. Em relação à rapidez de leitura, no gráfico 1, num universo de doze alunos, dez foram rápidos e dois não, seis alunos leram correctamente todas as palavras e o mesmo número de alunos não leu com correcção todas as palavras. Denota-se, também, que sete alunos leram com autonomia e que cinco não e, ainda que nove alunos leram com entoação e apenas três não realizaram uma leitura com entoação. No gráfico 2, podemos verificar que o número de alunos com leitura rápida é a totalidade e que dez dos alunos fizeram uma leitura com entoação, audível, com expressão e dicção correcta e ainda que apenas cinco dos alunos se serviram de guia durante a leitura do texto.

A actividade continuou com o registo escrito, após a discussão oral, do retrato físico (desenho) e psicológico (escrito) do passarinho e do crocodilo em dois grupos de trabalho e com a apresentação ao outro grupo que também pode acrescentar ou retirar pormenores (Anexo VI).



| Desenho do retrato físico  | Descrição do retrato psicológico  | Desenho do retrato físico   | Descrição do retrato psicológico   |
|--|---|---|--|
|  | <p>                     muito velha e lenta<br/>                     fagueira (sem forças)<br/>                     triste<br/>                     vivia só (isolada)<br/>                     muito grande (muito grande)<br/>                     bondoso, bem educado<br/>                     sentia saudades dos filhos<br/>                     sensível<br/>                     amigável<br/>                     preocupada com os outros<br/>                     protector                 </p> |  | <p>                     • esperto e inteligente<br/>                     • corajoso e amigável<br/>                     • novo e feliz<br/>                     • atencioso e leal<br/>                     • alegre e desprendido<br/>                     • amigo<br/>                     • amava com fidelidade<br/>                     • encorajador e reconfortante<br/>                     • permissivo, protector<br/>                     • planeava tudo - dinâmico                 </p> |

Figura 14 - Retratos Físicos e Psicológicos das personagens

Na aula de Estudo do Meio, fez-se a activação dos conhecimentos prévios acerca das classes dos animais, principalmente dos dois intervenientes na história (o crocodilo e o passarinho). Foram focadas e verificadas as diferenças no que respeita: às características externas, habitat, alimentação, modos de vida, reprodução, deslocação, classes, subclasses e outros conhecimentos. Posteriormente, na aula de Estudo Acompanhado, em grupos de quatro elementos, pesquisaram na internet informação sobre “crocodilos” e “passarinhos/aves”. A informação foi impressa, após a escolha dos textos mais expressivos e com maior informação sobre os animais. Os textos retirados foram relidos, sublinhadas as partes essenciais e necessárias para completarem uma ficha técnica desses animais, que serviu de guia para a selecção e pesquisa da informação pretendida (Anexo VII).



|                               |   |   |
|-------------------------------|---|---|
| <b>O que é:</b>               |    | é um mamíferal que pertence à classe das aves, pequeno, faz parte da maré vermelha e vivem em número de esquadras, têm as asas e o bico muito fortes, podem ser domésticos ou selvagens.  |
| <b>Habitat:</b>               |   | Vivem em meios terrestres e aéreos em todos os continentes: florestas, mares, lagoas, pradarias, áreas abertas, regiões pobres e o habitat escolhido de acordo com a abundância de alimentos.   |
| <b>Revestimento do corpo:</b> |   | Têm o corpo coberto de penas e a pele com uma glândula. As penas facilitam o voo, protegem o corpo da perda de calor, por isso, animais de sangue quente.   |
| <b>Alimenta-se:</b>           |   | Eles comem palém (periquito), leguminosas, insectos, frutos, terra, areia e sementes.   |
| <b>Desloca-se:</b>            |   | Devido à sua forte cauda desloca-se rapidamente na água, nadando e as patas servem para se movimentar com agilidade e rapidez em terra mas não nadam.   |
| <b>Reproduz-se:</b>           |   | Por ovos e arquipos. Os ovos grandes são depositados na areia e chocados pelo calor do sol, os filhotes nascem após 7 semanas. São, após os ovos estão prontos para a eclosão.  |
| <b>Na estação mais fria:</b>  |   | Enterram-se na areia e hibernam (dormem em sono profundo) retomando a vida activa com a chegada da Primavera.   |
| <b>Curiosidades:</b>          |  | São os répteis mais evoluídos. Distinguem-se dos falcões por se comerem como 4.º dente visível mesmo com a boca fechada. Passam a maior parte do tempo submersa e durante o dia escondem-se na areia e apertam o sal. Engolem sem mastigar e têm que abrir muito a boca por isso deitam lágrimas-choram quando comem. |

Figura 15 - Extractos das Fichas Técnicas dos Animais

## 2º Capítulo

**Antes da leitura** - Foi recontado o capítulo anterior com o apoio do mapa resumo escrito. Após a leitura do título do novo capítulo os alunos fizeram uma breve antecipação dos possíveis acontecimentos, oralmente.

**Durante a leitura** - O capítulo foi lido por um grupo de alunos, à vez. Logo depois, com a ajuda e supervisão da professora, recontaram e escreveram o resumo, por pontos, no mapa resumo do novo capítulo (Anexo VIII). Os alunos, em questão, realizaram uma leitura expressiva, de forma audível e com entoação permitindo, aos colegas, uma perfeita compreensão da parte da história lida

**Após a leitura** - Os alunos, após o trabalho anterior, recontaram por escrito a parte da história lida, ouvida e recontada a partir de um texto lacunado que serviria de orientação (Anexo IX). Reescreveram o texto e ilustraram-no completando uma imagem (Anexo X).

### “Peripécias de viagem”

A viagem começou, mas \_\_\_\_\_ porque o \_\_\_\_\_ e o passarinho \_\_\_\_\_ . O crocodilo ainda pensou \_\_\_\_\_ , mas logo o passarinho \_\_\_\_\_ . Depois de uma boa \_\_\_\_\_ . O passarinho foi \_\_\_\_\_ , ficou muito preocupado porque \_\_\_\_\_ . A seguir apareceu uma \_\_\_\_\_ , e um \_\_\_\_\_ . Aquele tinha sido apenas o primeiro dia porque nos dias seguintes \_\_\_\_\_ . O crocodilo, que já via mal, \_\_\_\_\_ e foi um \_\_\_\_\_ , com muita agilidade, \_\_\_\_\_ . O passarinho ia-se \_\_\_\_\_ . A viagem continuou e as peripécias também. Desta vez o passarinho foi \_\_\_\_\_ . Devido a uma \_\_\_\_\_ . A hiena \_\_\_\_\_ , mas o crocodilo \_\_\_\_\_ e quando \_\_\_\_\_ . A hiena muito \_\_\_\_\_ e disse-lhes que \_\_\_\_\_ e que \_\_\_\_\_ . Os dois amigos \_\_\_\_\_ .

Figura 16 - Texto de orientação para a escrita do resumo do capítulo

Uma parte do texto, deste capítulo, serviu para que os alunos pudessem realizar um exercício ortográfico. Foi entregue o texto (figura 17), a cada aluno, que o colou na parte inferior da folha e fez a sua auto-correcção, por comparação com o texto entregue e colado nas suas folhas (Anexo XI).

No dia seguinte, muito cedo, puseram-se a caminho, rio abaixo. Ora esvoaçando, ora pousado na cabeça do seu companheiro, o passarinho orientava a viagem. Mas não foram longe nesse primeiro dia. Pouco tempo decorrido, já o crocodilo dava sinais de fadiga.

- Queres descansar? – perguntou-lhe o passarinho.

- É melhor ... não posso mais. – E, dizendo isso, o crocodilo nadou para a margem.

Apeando-se da cabeça do crocodilo, o passarinho disse-lhe:

- Descansa enquanto eu preparo o almoço.

O crocodilo, porém, já não o ouviu. Mal chegou a terra caiu num sono profundo.

Quando acordou era já noite. O passarinho sorriu-lhe.

- Que grande soneca!

Figura 17 - Texto escrito para o exercício ortográfico

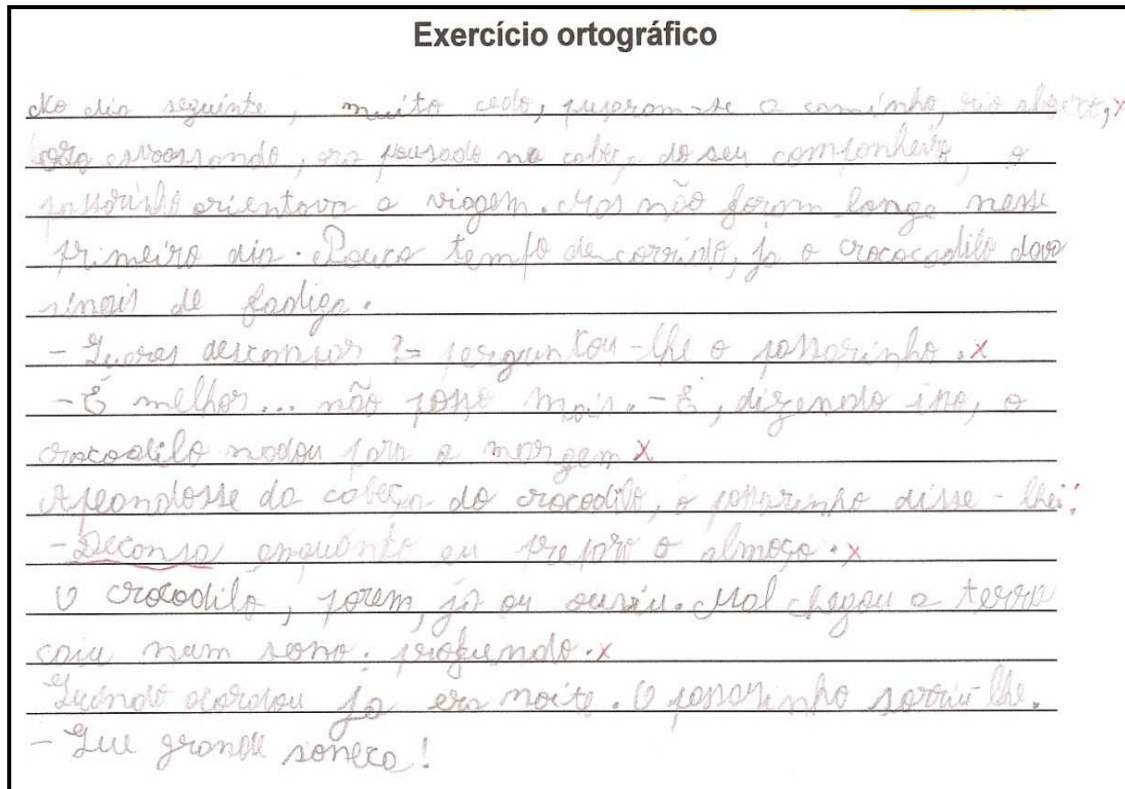


Figura 18 - Exercício ortográfico após auto correcção

Deste exercício foi feito o registo, numa grelha, onde foram anotados os tipos de incorrecções e os tipos de erros, número de erros (Anexo XII) e os resultados, ao nível da incidência de tipos e número de erros ocorridos, foram expressos em gráficos, que apresentamos de seguida.

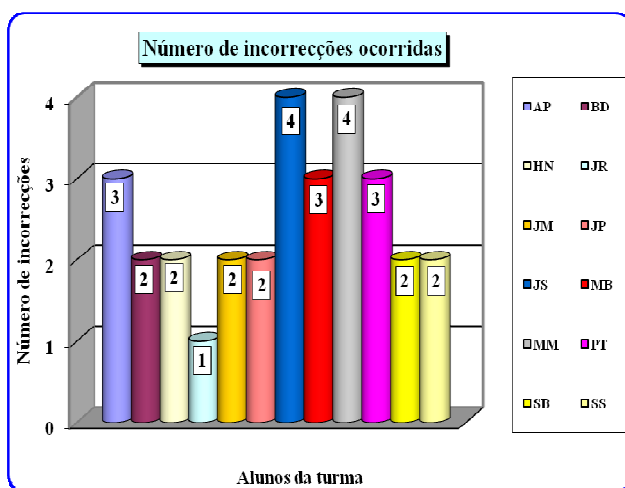


Gráfico 3

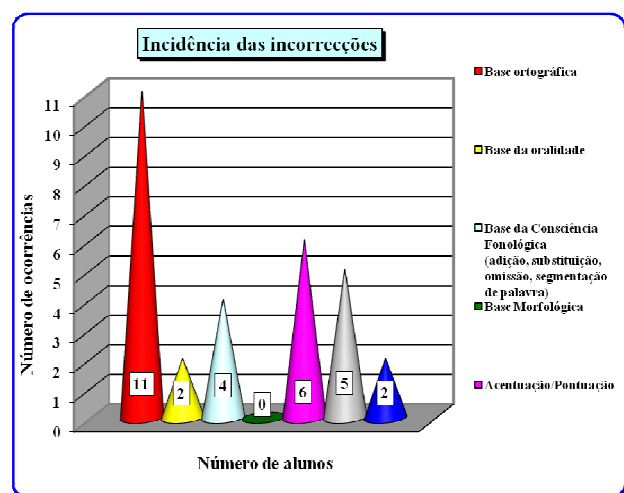


Gráfico 4

No gráfico 3, podemos verificar que dois alunos escreveram com incorrecção quatro palavras, três alunos três palavras, seis alunos duas palavras e apenas um não escreveu com correção uma palavra. Pela leitura do gráfico 4 podemos apurar que a maior incidência das

incorecções se verifica ao nível da ortografia, seguida da acentuação/pontuação e logo depois do uso da letra maiúscula/minúscula. No mesmo gráfico, ainda se verifica a incidência de incorrecção de base fonológica e em menor número de base oral e da translineação. Não se verificaram incorrecções ao nível da base morfológica.

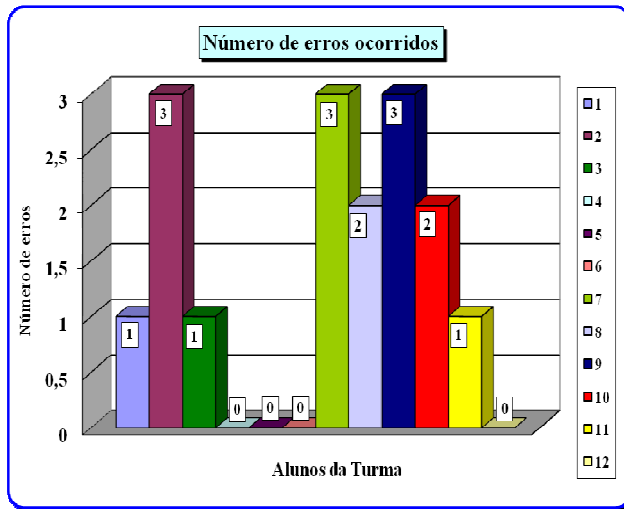


Gráfico 5



Gráfico 6

No gráfico 5 estão compilados os resultados do número de erros ocorridos onde é revelador que três alunos deram três erros (número máximo de erros dados), dois alunos com dois erros, três alunos com um e quatro alunos com zero. No gráfico 6, podemos ler que a maior incidência do erro se verificou ao nível da segmentação das palavras, seguiu-se a troca de grafemas, de fonemas e da não segmentação de palavras numa frase. Não se registaram incidências ao nível da troca de fonemas, inversões de grafemas ou de fonemas ou adição de grafemas às palavras.

Ainda sobre a dimensão ortográfica, resolveram uma ficha (Anexo XIII) e os resultados obtidos registados numa tabela (Anexo XIV) e, apresentados em gráfico.

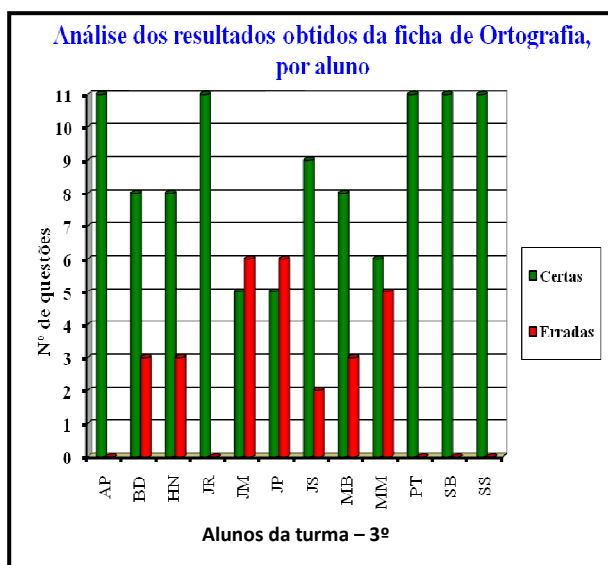


Gráfico 7



Gráfico 8

Da leitura do gráfico 7, podemos conferir que cinco alunos resolveram correctamente toda a ficha apresentada e que os alunos JM e JP foram os detentores de maior número de questões erradas (seis questões), logo seguidas do MM com cinco, três alunos erraram três questões e um aluno dois. Em relação às questões verifica-se, através da leitura do gráfico 8, que a primeira questão foi onde se verificou menor percentagem de erro e a questão dois maior percentagem de erro.

### 3º Capítulo

**Antes da leitura** - Como motivação para a entrada no novo capítulo, foi lido o mapa resumo anterior e o título do novo capítulo. Foi explicado aos alunos que iriam fazer uma ilustração do título (Anexo XV) dado e escrito no quadro enquanto, um a um iria ler um texto para verificação da sua velocidade de leitura.

**Durante a leitura** - O texto lido apresentava-se de uma forma diferente em relação ao que os alunos estavam habituados, a leitura não se realizou da esquerda para a direita, mas foi realizada na vertical (Anexo XVI). O teste de velocidade de leitura foi realizado com a lengalenga “Lagarto pintado”. Pretendia-se, com esta leitura, verificar a velocidade de leitura dos alunos por isso, foi registado o tempo gasto com um cronómetro e, posteriormente, registado numa tabela (Anexo XVII) e apresentados os resultados em gráfico (gráfico 9), que à frente apresentamos. Seguidamente, o texto foi copiado (Anexo XVIII), na sua forma mais usual e relido pelo grupo turma. Cronometrado o tempo gasto na realização da nova leitura (52 Seg.), foi mote para uma reflexão com os alunos, levando-os à explicação, descoberta e exposição de hipóteses justificando a diferença entre o tempo gasto naquele momento e no anterior.

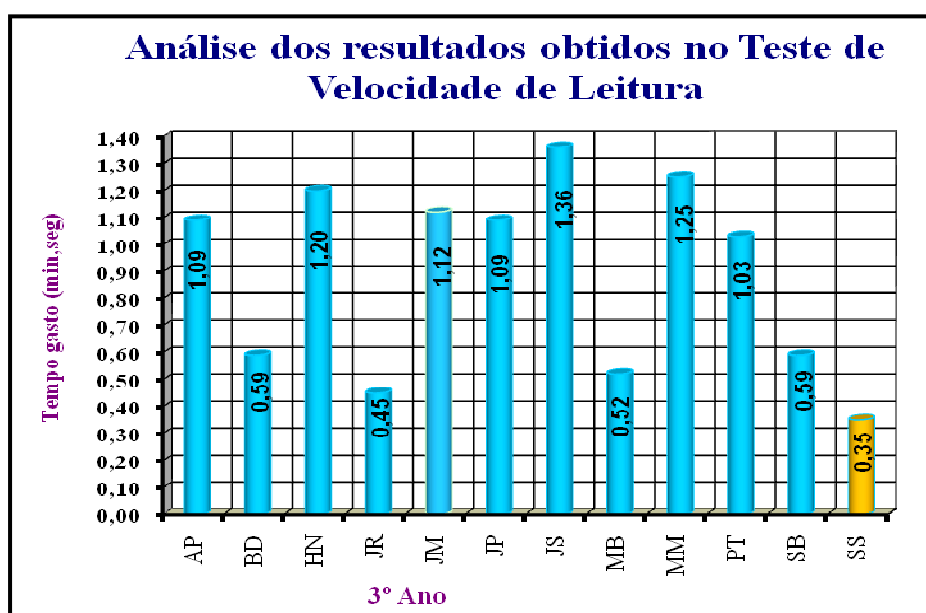


Gráfico 9

No gráfico 9, verifica-se que o aluno JS foi o que demorou mais tempo na sua leitura 1,36 minutos e que o SS foi o mais rápido 0,35 minutos. Pelos resultados obtidos sete alunos gastaram mais de um minuto na leitura e cinco menos de um minuto.

**Após a leitura** - Depois de todas as tarefas concluídas (ilustração do título do capítulo e pintura e escrita do texto na sua forma mais usual) os alunos preencheram o mapa resumo relativo ao novo capítulo após a sua recapitulação (Anexo XIX).

Para um melhor conhecimento e avaliação da velocidade de leitura, dos alunos, foi realizado um novo teste, desta vez com uma listagem de palavras (Anexo XX) e os seus resultados apresentados em grelha (Anexo XXI) e gráfico (gráfico 10), expostos no final deste ponto. Verificámos que, numa situação de avaliação e de rapidez na leitura, os alunos ficaram mais desconcentrados, mais preocupados em não errar e, também, em demorar o menos tempo possível.

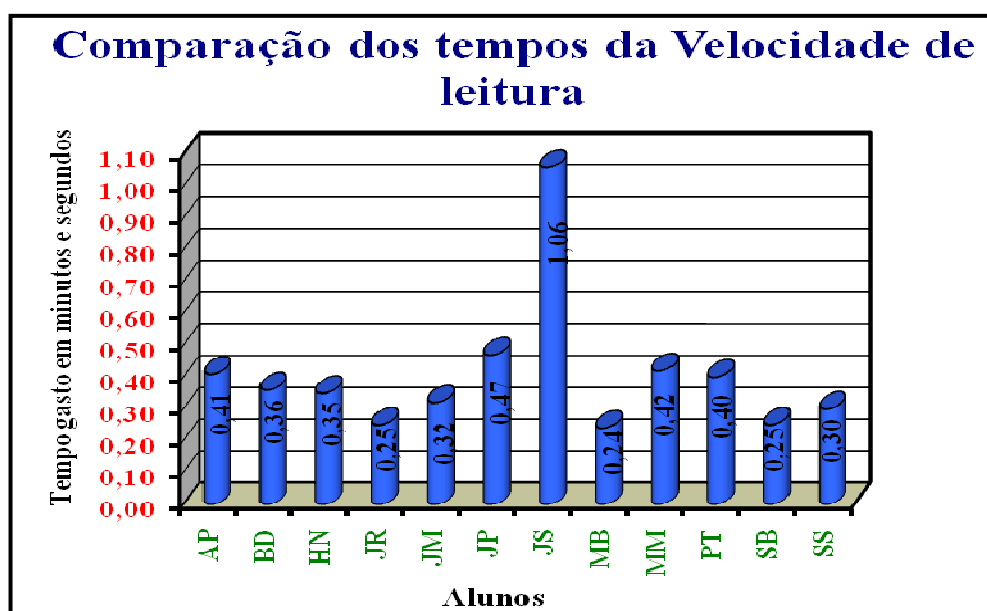


Gráfico 10

Neste gráfico, podemos ler que o aluno JS foi o que concretizou a tarefa em mais tempo 1,06 minutos e que os restantes alunos demoraram menos de um minuto na leitura. O aluno MB foi o mais rápido 0,24 minutos. Comparativamente com a leitura dos resultados obtidos e registados nos dois gráficos (gráfico 9 e 10), todos os alunos melhoraram os seus tempos de velocidade de leitura.

A velocidade da leitura está relacionada com o ritmo rápido de leitura, rápida decifração das palavras, correcta associação grafema/fonema e dicção das mesmas. No entanto, não existe um modelo para comparação ou para podermos afirmar se o número de palavras lidas num minuto é bom, muito bom ou reduzido, assim como o grau de dificuldade e o número das palavras apresentadas são indicadores de uma rápida e eficiente leitura ou não.

Podemos concluir, neste trabalho, que a velocidade de leitura foi equivalente ao ritmo rápido ou lento dos alunos, registado durante a leitura oral.

## 4º Capítulo

**Antes da leitura** - Serviu de motivação, para continuar a aplicação desta Unidade Didáctica, a leitura, exploração do poema e entoação da canção “*Ter amigos*” associada a uma coreografia, do qual apresentamos a primeira parte (Anexo XXII).

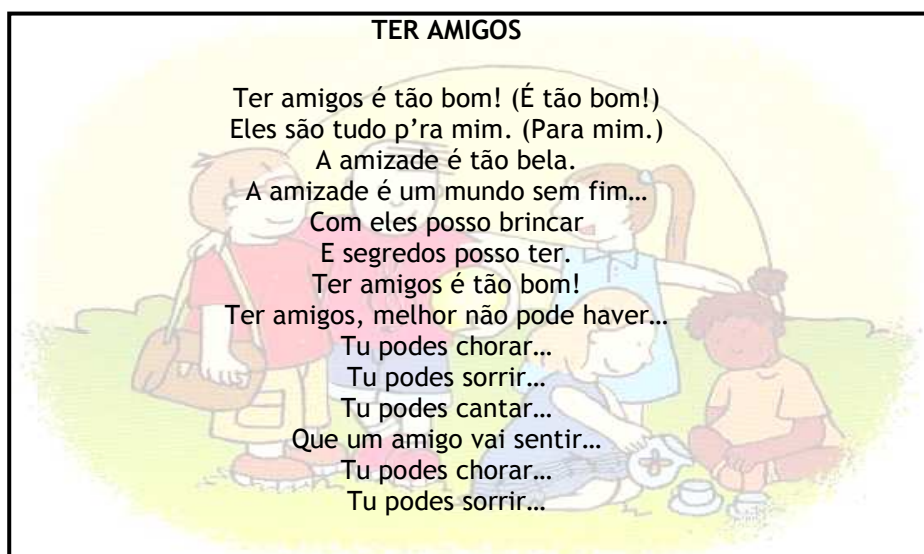


Figura 19 - Pequeno extracto da letra da canção

**Durante a leitura** - Foi distribuído aos alunos o texto (Anexo XXIII), que compunha o 4º capítulo da história. Os alunos fizeram a sua leitura individual e completaram uma ficha de avaliação da compreensão da leitura (Anexo XXIV).

**1 – Completa as frases assinalando com  a resposta correcta e escreve-as.**

|                 |  |
|-----------------|--|
| A viagem foi... | <input type="checkbox"/> muito divertida.          |
|                 | <input checked="" type="checkbox"/> pouco animada. |
|                 | <input type="checkbox"/> animada.                  |

*A viagem foi pouco animada.*

Figura 20 - Extracto da 1ª pergunta da Ficha de Compreensão

**2 - Ordena as frases de 1 a 5, de acordo com os acontecimentos do texto:**

5 O crocodilo pôs-se a caminhar. Ia fazer sozinho, em terra firme, 10 metros.

4 O passarinho indicou a sua casa ao crocodilo.

2 Os dois amigos falaram da sua amizade.

1 A viagem decorreu sem perigos e aventuras, foi pouco animada.

3 Eles combinaram que o passarinho ia à frente.

---

**3 - Retira do texto uma frase que mostre que os dois eram amigos.**

*"Elas o pássaro, ceita linha, não valia explicar (o que ele queria, talvez, digem na sua, é que quando se é amigo não se olha as diferenças, a desigualdades, quaisquer que elas sejam)."*

Figura 21 - Extractos das questões 2 e 3 da Ficha de Compreensão

Os resultados desta actividade estão expostos em grelha (Anexo XXV) e o resultado sintetizado nos gráficos 11 e 12, onde, por aluno, o número de respostas correctas é superior às incorrectas. Podemos ainda aferir que a maior parte das questões foram bem resolvidas o que indica boa compreensão do texto lido.

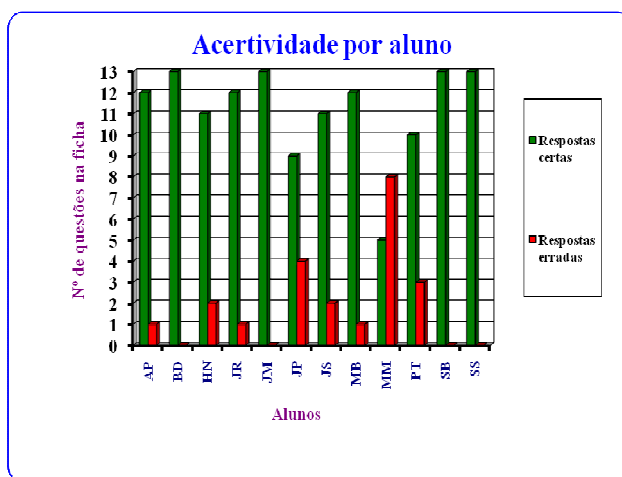


Gráfico 11

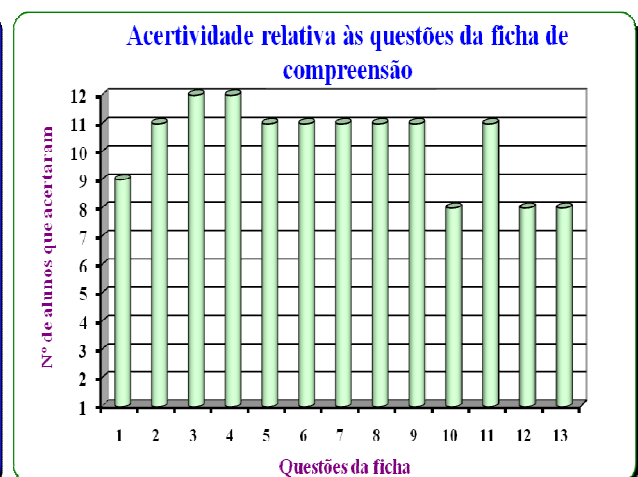


Gráfico 12

No gráfico 11, relativo à acertividade nas questões propostas no teste de compreensão da leitura, conferimos que quatro alunos responderam com correcção a todas as questões, três alunos apenas erraram uma delas, dois não acertaram duas questões, um não acertou três e outro, quatro. De todos os alunos apenas um deles obteve um resultado menos positivo tendo acertado em apenas cinco das questões e errado oito delas. Em relação às questões mais acertadas, no gráfico 12, podemos ler que as questões três e quatro foram acertadas por todos os alunos, as questões dois, cinco, seis, sete, oito, nove e onze foram

acertadas por onze alunos, a questão um por nove alunos e as dez, doze e treze por oito dos alunos.

O nível de proficiência da compreensão da leitura prevê como proficiente aquele que domina a competência da leitura e tem a capacidade de análise do material lido aplicando-a na informação transmitida. Pudemos concluir que estes alunos fizeram uma boa compreensão do que leram e aplicaram com correcção a informação obtida. Voltamos a referir que os níveis de compreensão, destes alunos, foram muito positivos e que os níveis de proficiência da leitura de análise, do que foi lido, foram estão igualmente positivos (responderam correctamente ao pedido e de acordo com a informação dada pelo texto). Consideramos que deverá ser mais sistematizada e trabalhada a compreensão de textos e realizar com mais frequência a avaliação, porque quando é dada uma pequena ajuda, é feita uma chamada de atenção aos alunos para algum pormenor, ou mesmo feita a leitura em voz alta, pelo professor, os alunos correspondem melhor, acertam mais no questionário. Assim, consideramos que estes dados são fiáveis porque não se fez qualquer referência ou foi dada qualquer ajuda aos alunos.

**Após a leitura** - Concluído este trabalho, um aluno em voz alta fez a leitura do texto, fez-se uma pequena exploração do texto e, mais uma vez preencheram o mapa resumo do capítulo (Anexo XXVI).

Como o tema do texto era a amizade, na aula de Formação Cívica, demos início a um debate sobre o tema “*amizade e amigos*”. Deste debate surgiram frases e ideias que tentamos descrever em apenas uma palavra que foi sendo colocada numa teia semântica (Anexo XXVII) de, onde surgiu este trabalho final.

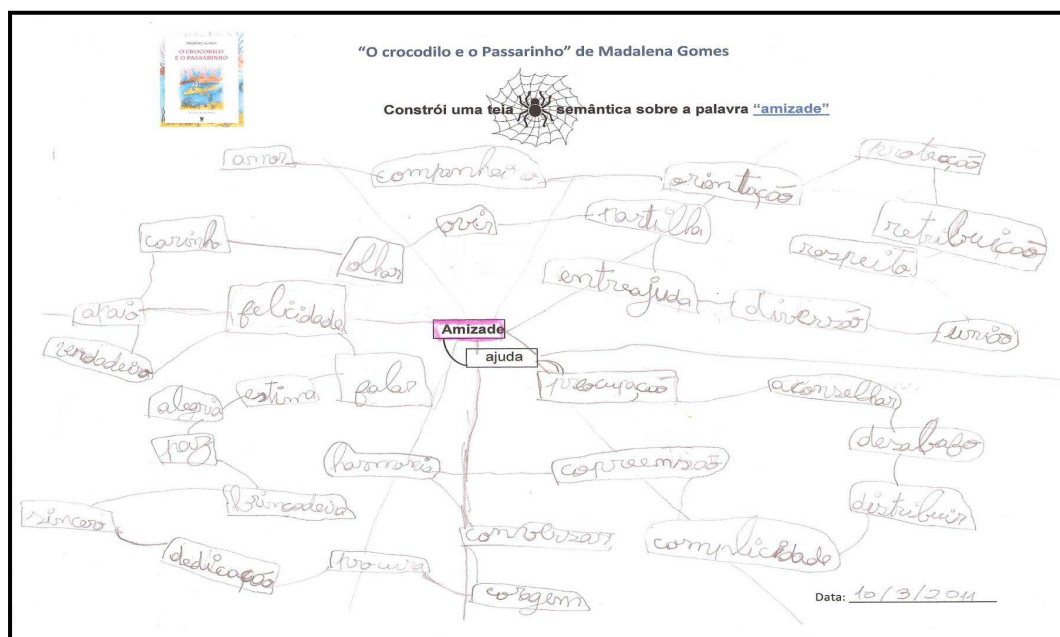


Figura 22 - Teia semântica sobre a Amizade



1. Após realizares a actividade de descoberta do percurso, no labirinto, que o crocodilo fez até encontrar o passarinho, representa, através do código de setas, esse percurso.

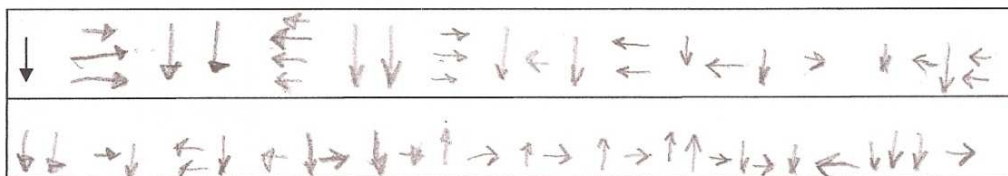


Figura 24 - Representação do percurso com código de setas

e depois fizeram a representação do código de setas num quadriculado.

2. Agora, vais traçar o mesmo percurso neste quadriculado.

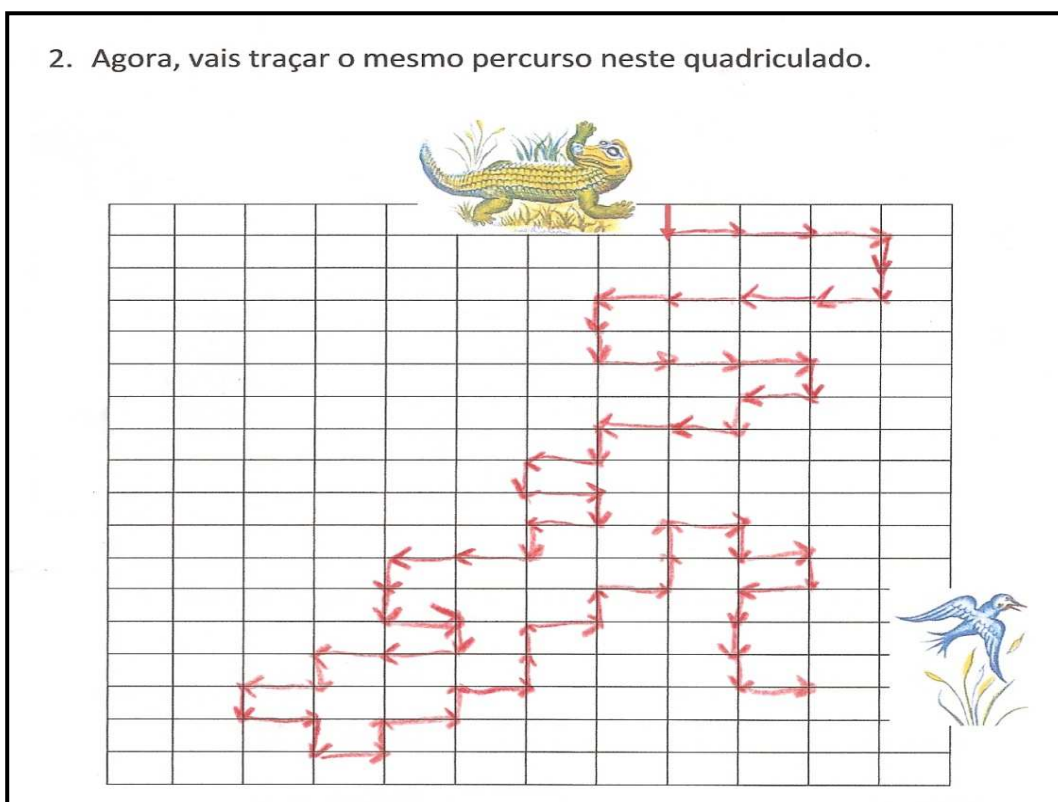
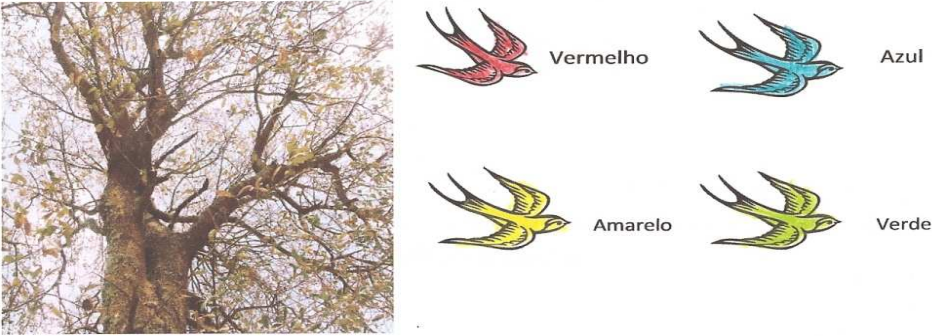


Figura 25 - Representação do código de setas num quadriculado

Seguiu-se a leitura e interpretação de tabelas e gráficos através de respostas ao questionário elaborado. Finalizaram com a resolução de um desafio Matemático.

5. Resolve o desafio matemático proposto.



Quatro irmãos do passarinho, o Azul, o Amarelo, o Verde e o Vermelho, vivem na mesma árvore, em ramos diferentes.

- O Azul mora dois ramos acima do Amarelo.
- O Verde mora oito ramos por baixo do Azul.
- O Vermelho mora no 6º ramo, a meio da distância entre o Amarelo e o Verde.

Em que ramo mora cada um deles?

Azul décimo primeiro ramo

Amarelo terceiro ramo

Verde nono ramo

Vermelho sexta ramo

Explica como chegaste à resposta.

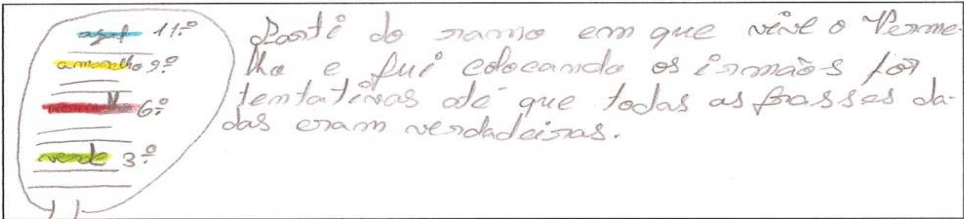


Figura 26 - Representação do desafio matemático e sua resolução

Pudemos concluir que a aprendizagem ou a aplicação de conhecimentos de acordo com um tema que estava a ser tratado e, do qual estavam a gostar de trabalhar, até a Matemática era mais divertida, pois tiveram a oportunidade de relacionar a actividade com outras realizadas, sobre os mesmos conteúdos, e esta foi encarada e solucionada com maior leveza. A resolução do desafio provocou o debate, questionamento, justificação da estratégia utilizada, discussão sobre qual era a mais correcta ou a mais rápida e, proporcionou o envolvimento total da turma e a participação activa de todos os alunos.

Para mais uma avaliação da velocidade de leitura, desta vez com um texto (Anexo XXXIV) onde estavam registados o número de palavras, os alunos leram durante um minuto cronometrado e registaram o número de palavras lidas.


**O crocodilo perde-se <sup>(3)</sup>**

O resultado era fácil de prever: o crocodilo perdeu-se! <sup>(12)</sup> Embora estivesse a dois passos da árvore onde a família do passarinho tinha a sua casa, não deu com ela. <sup>(32)</sup> Andou às voltas, às voltinhas - e nada! <sup>(39)</sup>

Calcula-se a ansiedade do seu amigo pela demora! Esperava-o há horas e ele sem aparecer! <sup>(54)</sup> Por fim um longo dia passou. <sup>(60)</sup> De ansioso que estava, o passarinho ficou aflito. <sup>(68)</sup> Que acontecera ao crocodilo? <sup>(72)</sup> Ficara tão perto! E a si próprio se censurava ao tê-lo abandonado, deixado sozinho. <sup>(86)</sup>

Pró fim, não podendo mais conter a impaciência, partiu à sua procura. <sup>(98)</sup> Ora voando baixo, ora saltitando em terra firme, o passarinho foi ter ao sítio onde, na véspera, se tinham separado. <sup>(118)</sup> Mas ele não estava lá, o querido amigo!... <sup>(126)</sup>

Contudo, o passarinho não perdeu a esperança. Havia de encontrá-lo nem que tivesse de voltar sozinho à ilha dos crocodilos... <sup>(146)</sup>



A minha velocidade de leitura é de \_\_\_\_\_  
palavras por minuto.

Figura 27 - Texto utilizado na velocidade de leitura (número de palavras lidas num minuto)

Mais um desafio, que desta vez foi melhor sucedido por não ser a primeira vez a ser feito e, ser sempre feito de forma diferente porque a inovação e não repetição de actividades esteve sempre patente e foi motivo de agrado, maior motivação e interesse crescente por parte dos alunos que já questionavam “*como vamos fazer hoje?*”, ou “*qual é hoje a novidade?*”.

Enquanto um aluno fazia a leitura do texto, os outros liam frases sobre a história, recortavam-nas, ordenavam-nas, colavam-nas e ilustravam-nas. No final eram induzidos a imaginar o fim da história (Anexo XXXV).

Os resultados obtidos, pela turma, em relação a esta avaliação foram registados numa tabela (Anexo XXXVI) e sintetizadas no seguinte gráfico.

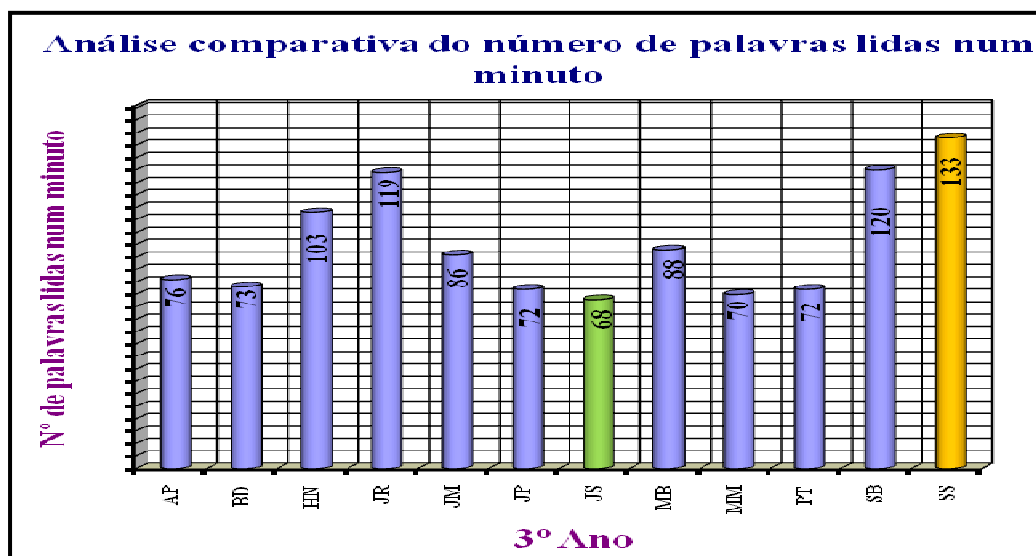


Gráfico 13

No gráfico 13 lemos que o aluno SS foi o que conseguiu ler mais palavras, num total de 133, num minuto e que o aluno JS leu o menor número de palavras 68. Quatro alunos leram mais de cem palavras, um 88 palavras e cinco dos alunos mais de 70 palavras.

## 6º Capítulo

**Antes da leitura** - A motivação foi feita com base num trabalho de descodificação da mensagem a partir de palavras que teriam de ilustrar, destacar a primeira letra e escrever uma frase que seria o título do novo capítulo (Anexo XXXVII).

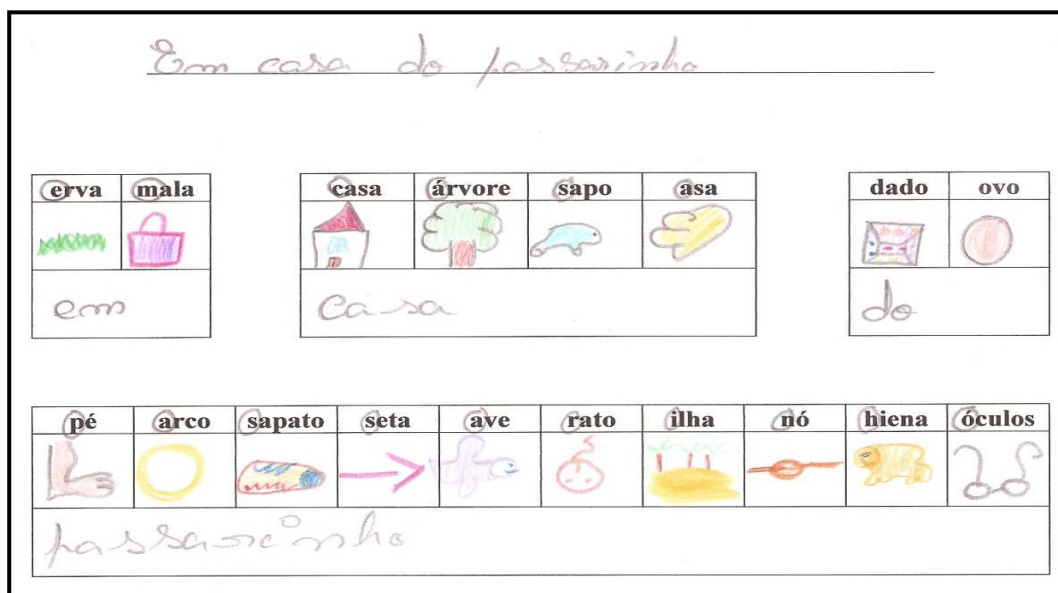


Figura 28 - Extracto da Ficha de motivação

**Durante a leitura** - O capítulo foi lido e preenchido o respectivo mapa resumo (Anexo XXXVIII). Compuseram um mapeamento do levantamento de ideias antecipando o final da história. Foram dadas diferentes sugestões que ficaram registadas (Anexo XXXIX) e, continuou-se fazendo a escolha de uma, por votação e, a mais votada foi a que serviu para a continuação do trabalho.

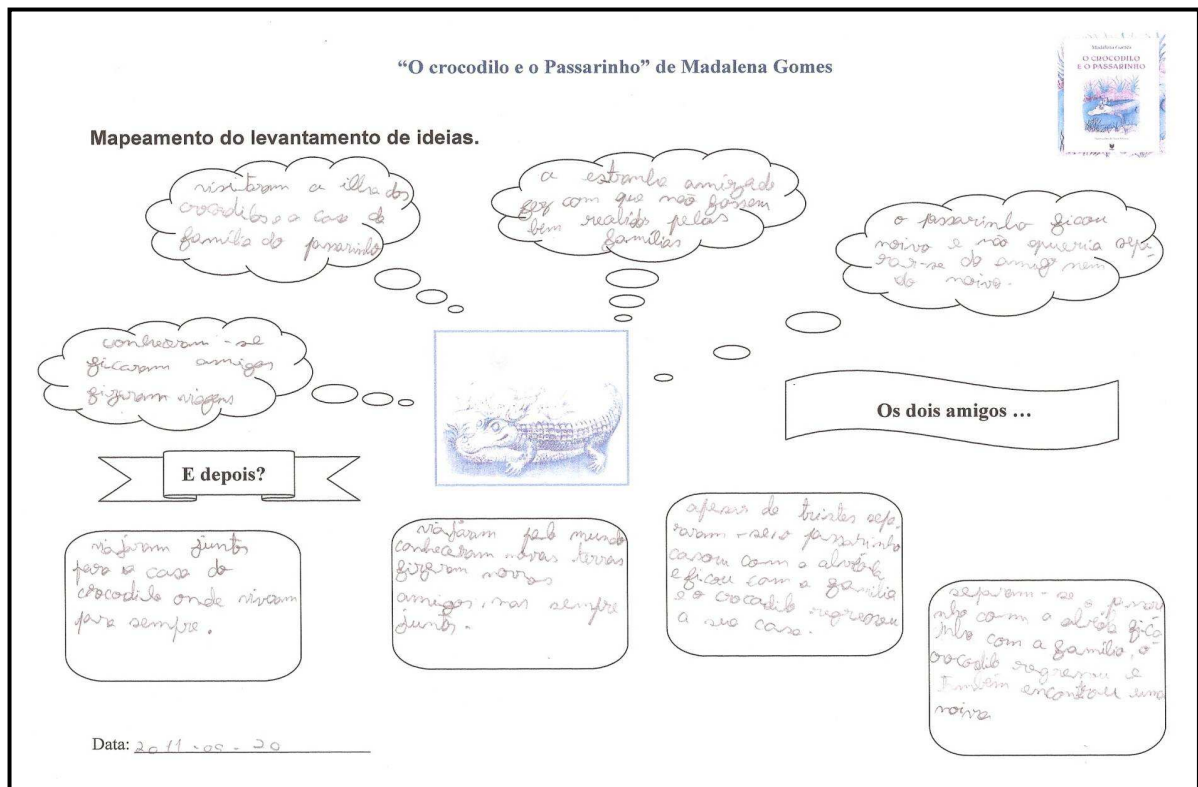


Figura 29 - Mapeamento do levantamento de ideia.

**Após a leitura** - Com base, no mapeamento do levantamento de ideias, completaram um mapa semântico (Anexo XL), o qual seria o apoio para a escrita de um texto. Escreveram individualmente o texto (Anexo XLI) e ilustraram-no (Anexo XLII).

Os alunos escolheram seis colegas que fizeram a leitura dos textos escolhidos e, logo de seguida foi escolhido apenas um deles. Esse texto foi digitalizado e colocado numa ficha que foi entregue a todos os alunos.

Depois da explicação da apresentação do texto escolhido a todos e qual o seu objectivo, a revisão do texto, começou o trabalho e foi feita a revisão do mesmo (Anexo XLIII).



agentes facilitadores para que essas constelações possam emergir e ampliar-se com o brilho da compreensão, a forma da sabedoria e a dimensão do conhecimento.

Saber ler é um processo interactivo entre o leitor e o texto em que um retira significado e informação do outro e a partir da experiência e conhecimento do mundo se acede ao reconhecimento automático da palavra. Para isso, é necessário falar, escrever, decifrar, compreender e realizar uma leitura fluente, como nos expressa Sim-Sim, (2008) as três actividades falar, escrever e ler fazem parte de uma mesma relação triangular. Para caminhar numa estrada da comunicação, dar a conhecer, ser conhecedor, registar, aprender e melhorar as vias de acesso torna-se imprescindível a utilização correcta Língua, na fala, na escrita e na leitura.

As actividades desenvolvidas, durante esta Unidade Didáctica na leitura, abrangeram as diferentes vertentes - decifração, compreensão e ortografia, numa relação tripartida de leitura/literacia, desempenho e avaliação da leitura. Na escrita foi contemplada a dimensão textual com a intencionalidade de activar conhecimentos, inferir sobre hipóteses, escrever escrevendo, e, ainda a consciência lexical conducentes a escritores fluentes, criativos e proficientes. O abarcar diferentes áreas do conhecimento a partir de um tema proposto motivou a participação de todos de uma forma mais activa e reflectida na construção de novos saberes. Aplicámos diferentes testes (embora, alguns deles com os mesmos objectivos) para podermos conferir o nível de literacia dos nossos alunos, se eles estão a formar-se para serem leitores proficientes.

Nos diversos momentos e etapas de desenvolvimento das actividades, nas sessões realizadas, propusemos a aplicação das estratégias do ensino da leitura - antes, durante e depois - despertando-os e dando sentido às tarefas propostas: ler o quê?, para quê?, o que sabem sobre ...? e porquê?, criando-lhes “o prazer de ler”. Segundo Nichols Blair (2007) um professor deve ter a preocupação de ter conhecimento do desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita, de usar diferentes abordagens no ensino e proporcionar materiais e textos variados, pois só assim, os nossos alunos, orgulhosamente, poderão dizer que fizeram um percurso de leitores correcto e com sucesso, transmitindo, aos outros, o seu gosto pela leitura.

Analisando os resultados obtidos, focalizam-se apenas os resultados. Ao nível da decifração a taxa de sucesso é 75% nos testes aplicados. No entanto, a investigação laboratorial tem demonstrado que uma decifração rápida, automática e eficiente é o resultado de um processamento interactivamente coordenado e paralelo para o qual converge a informação sobre a pronúncia da palavra, sobre o seu significado e a respectiva identidade ortográfica.

Nos três testes de avaliação da velocidade de leitura foram obtidos diferentes resultados de acordo com o objectivo proposto em cada um deles. Assim, poderão ser agrupados em duas categorias: o tempo gasto na leitura de todas as palavras, com uma média de 1,04 minutos e o número de palavras lidas num minuto, com média de 90% de sucesso.

Registou-se, no teste de ortografia, um sucesso 71% e no de compreensão 86%. Nos resultados obtidos e tratando-se de uma turma de 3º Ano que transitou à escrita autónoma e que, ainda se encontra no aperfeiçoamento da escrita, pensamos não ser muito relevante o resultado obtido. No entanto, será proveitoso que continuem a trabalhar para evitar o erro, através de exercícios que relembrem ou apliquem regras ortográficas e escrita de listagens de palavras treinando, também, a memória. Actividades proporcionadoras de treino da consciência fonológica são igualmente importantes e imprescindíveis para que o sucesso dos alunos se construa a partir do conhecimento activo e da reconstrução dos seus saberes. Todos estes resultados podem ser verificados e analisados nas tabelas e gráficos que se encontram em anexo.

Concluimos que apesar de ser importante, os alunos, saberem o que vão fazer e para quê, no verso da medalha observámos (baseando-nos no conhecimento que temos, dos nossos alunos, do dia-a-dia) que existiu algum nervosismo, falta de confiança ou medo de não ser bem sucedidos, o que lhes condicionou o desempenho. Mesmo assim, os alunos encontram-se numa fase de franco desenvolvimento e bastante positivo, não revelando dificuldades. Se decifram e compreendem o que lêem, aplicando os conhecimentos com correcção, não estamos perante “analfabetos funcionais”, mas promissores leitores.

Foi um trabalho gratificante e do agrado de todos os envolvidos. É uma metodologia que deve ser continuada e/ou melhorada de acordo com novas pesquisas sobre as teorias ou as epistemologias existentes detentoras do bem-fazer.

### 3.3. Nota conclusiva

A análise desenvolve-se partindo da interpretação e compreensão dos dados obtidos na recolha dos materiais.

Neste caso concreto o nível de realização, o tratamento das informações sobre a leitura e a sua avaliação, a escrita, o desenvolvimento lexical, a interpretação de enunciados, a compreensão, a justificação, o desenvolvimento da oralidade, o conhecimento sobre os conteúdos trabalhados ou a aquisição de novos, a recolha de informação e tratamento dos dados e outras competências, foram efectuados através da técnica de análise de conteúdo, da observação directa e da aplicação de instrumentos de recolha de dados como os questionários específicos e outros trabalhos elaborados para esse efeito.

A Unidade Didáctica foi elaborada com base na avaliação e intervenção de acordo com os conhecimentos dos alunos, o desenvolvimento e estudo das competências curriculares em todas as áreas que iriam fazer parte e sustentavam a interdisciplinaridade e transversalidade, a utilização de uma diversidade de estratégias e instrumentos que visavam a aquisição de competências, a promoção de aprendizagens e o seu reforço.

Consideramos que este tipo de trabalho permite e desenvolve:

- a compreensão da narrativa a partir de um trabalho cooperativo e colaborativo com a intervenção de todos e cada um;
- a aprendizagem pela descoberta devido à pouca intervenção expositiva por parte do professor e maior participação e mobilização de saberes dos alunos levando também, e ainda, à compreensão e integração de novos conceitos;
- o desenvolvimento da oralidade relevante pelas actividades proporcionadoras de debates, discussões, justificações, reflexões, entre outras;
- o trabalho de grupo e de pares numa perspectiva de partilha, entreaajuda ou apoio de uns para os outros;
- o realçar da educação para os valores, aspectos muito utilizados e salientados pelas narrativas de potencial recepção infantil;
- o “aguçar” a curiosidade, vontade de saber mais e potenciador da formação de leitores críticos e activos;
- a compreensão com base em imagens quer da própria história quer de ilustrações, quando, por exemplo, esta área é de maior domínio por parte do aluno, podendo tornar-se num instrumento de avaliação;
- o permitir aprendizagens mais significativas a partir de aspectos lúdicos associados às TIC;
- a interligação ou interdisciplinaridade de forma transversal pois a utilização da escrita, leitura, léxico, interpretação, compreensão, discurso oral, exposição oral/escrita, ... estão presentes em todas as actividades desenvolvidas em qualquer área;

- permite que a intencionalidade de ensinar e de aprender se misturem, onde não existe um professor que expõe mas orienta e partilha saberes ou conhecimentos e alunos que aprendem, mas também ensinam de acordo com as suas vivências ou conhecimentos;
- a capacidade de ampliar, sobrepor, adequar, modificar, alterar os seus saberes numa perspectiva de aprender a aprender e experimentar onde todos os caminhos percorridos são conducentes a uma maior predisposição para as aprendizagens e ensinamentos interdisciplinares provocando a construção do saber mais sólido e em constante transformação.

A educação deve apoiar-se em quatro grandes pilares relacionados com as capacidades de:

- **aprender a conhecer** - onde é relevante o domínio dos instrumentos do conhecimento, mas como é impossível conhecer tudo, este desígnio tem implícito o aprender a aprender com o papel fundamental do treino da atenção, do pensamento e da memória;
- **aprender a fazer** - onde a aprendizagem é feita a partir da utilização prática do conhecimento;
- **aprender a viver juntos** - devido às transformações vividas pela actual sociedade torna-se imperioso a partilha, a entreeajuda e o poder desfrutar dos pares - dos Outros;
- **aprender a ser** - devendo a educação fornecer referências que possibilitem o conhecimento do mundo bem como a inferência de comportamentos ajustados e responsáveis - uma educação para os valores.

Estes pilares são mais seguros quando a integração de um aluno se processa numa escola de qualidade, favorecendo o bem-estar e o seu desenvolvimento global tanto social, como pessoalmente e, até cognitivo.

A escola a quem compete a gestão do processo de ensino e aprendizagem deve querer para si os “louros” e reclama o papel principal por se reger, não só pela qualidade, como também o facto de estar atenta e realizar um ensino organizado e diferenciado. Esta organização e diferenciação realizam-se tanto ao nível dos contextos educativos como tendo em conta os alunos. Não se esquecendo que o ensinar e aprender se devem elaborar em torno de um conjunto diversificado de estratégias. Então, a escola é eficiente se der a todos e cada um, individualmente e em grupo, o máximo de consciência, conhecimento e competência.

Se a língua é um meio de acesso ao conhecimento e um instrumento de promoção de competências, ela deverá também ser objecto de estudo, proporcionando, ao aluno, a oportunidade de reflectir e construir conhecimento sobre a sua língua, sendo fundamentada cientificamente. Ela distanciou-se do ensino e aprendizagem assente na transmissão e adoptou o de (re) construção colaborativo do conhecimento e dos valores sociais reconhecendo, também, o importante papel da linguagem neste processo.

O ensino da língua não deve ser realizado só, com base, no estudo de regras e conceitos, ou seja, meramente gramatical, como também e, muito relevante, no ensino da leitura e da escrita (produção de textos).

Se, efectivamente a aprendizagem e o domínio da língua materna são considerados fundamentais para o sucesso escolar e profissional dos cidadãos, no artigo 1º da *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Resposta às Necessidades de Educação Básica*, citado por Sim-Sim (1997:11) pode ler-se que

*“Todas as pessoas devem poder beneficiar de oportunidades educativas, orientadas para responder às suas necessidades educativas básicas. Estas necessidades compreendem os instrumentos de aprendizagem essenciais como a leitura, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas e, também os conteúdos básicos de aprendizagem como o conhecimento, capacidades, valores e atitudes, necessário ao ser humano para poder sobreviver, tomar decisões e prosseguir na sua aprendizagem.”*

Neste contexto os Programas de Língua Portuguesa e a conhecida Lei de Bases do Sistema Educativo contemplam que a língua materna é *“como um elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia”*. Também Fonseca & Fonseca (1990:44) reforça que *“ensinar uma língua é ensinar a comunicar”*.

Comunicar não implica apenas a informação a ser transmitida como também a utilização de meios que possibilitem o seu processamento e desenvolvimento - a linguagem oral e escrita que a que nos referiremos, no nosso trabalho prático.

A verdadeira comunicação, ou a verdadeira substância da língua é o fenómeno social de interacção verbal, como nos refere Bakhtin (1986:123) *“a interacção verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”*.

As interacções verbais são oral e escrita, sobre o que Halliday (1985) defende que falar e escrever não são meios opcionais de fazer a mesma coisa, mas sim meios de fazer coisas diferentes. Sendo que a fala adquire-se e a escrita aprende-se.

A aprendizagem da escrita e, conseqüentemente, da leitura são das principais conquistas que as crianças, no 1º ciclo, adquirem. A evolução da escrita foi condicionada pela evolução das tecnologias e progrediram em função das diferentes épocas e necessidades culturais sendo que se aperfeiçoou, explorou e desenvolveu de tal forma que, conseguimos com a escrita o que nunca conseguiríamos com a oralidade porque a linguagem escrita é produzida através da mediação do processador ortográfico e a linguagem oral pelo fonológico.

Entre a linguagem oral e escrita apenas podemos constatar que o aluno com um bom domínio da oralidade desenvolve com maior rapidez as competências da escrita. O mesmo não

se poderá dizer em relação à leitura e à escrita, pois entre as duas existe um conhecimento partilhado em que uma influencia a outra, em que a instrução em leitura melhora a escrita e a instrução em escrita promove o desenvolvimento da leitura. No entanto, ser bom leitor e bom escritor não são condições simultâneas ou um preestabelecer o outro, sendo mais adequado fornecer instrução combinada em leitura e em escrita e não substituir uma pela outra.

Durante a leitura, os alunos, centram-se no conteúdo e na validação da representação textual que vão construindo enquanto no processo de escrita se centram na definição de objectivos, mecânica da escrita, sintaxe e escolhas lexicais. Então, escrever prevê uma planificação, redacção e revisão onde as partes funcionam como um impulso para atingir a fase seguinte.

Para o aluno se tornar num leitor eficiente terá de ultrapassar dimensões como a descodificação, a compreensão e, finalmente o desejo de ler. O essencial na tarefa de descodificação não é o reconhecer a forma utilizada, mas o compreender, perceber num contexto concreto, conhecer o seu significado.

A fluência leitora, interpretada como a rapidez e correcção na leitura, está directamente relacionada com a descodificação e, ainda de forma muito próxima, da compreensão, mencionada como velocidade de nomeação.

A compreensão pressupõe um conhecimento do léxico (palavras) como unidade menor integrada num conjunto coerente: palavra/frase/texto. Poderemos então dizer que compreender é um processo de construção de uma representação interna de um texto que poderá ser dilatada com uma variedade de estratégias antes, durante e depois da leitura, através de um envolvimento activo e construtivo do leitor em interacção com o material impresso.

O desejo de ler alicerçado, desde tenra idade com o contacto com os livros, mesmo antes da aquisição da técnica da leitura, deve ser preconizado como estímulo a práticas de leitura conducentes à formação de leitores proficientes.

Para os nossos alunos e para que a promoção da leitura se torne num desígnio foi implementado o Plano Nacional de Leitura onde, e a partir de narrativas de potencial recepção infantil, se focalizam numa acção que permitirá torná-los mais activos e participativos.

As narrativas enquadram-se num aprender de forma activa e lúdica e, será através dessa ludicidade que o aluno é desafiado a questionar, transformar, opinar, desvendar a realidade e desenvolver o imaginário. Um leitor poderá encontrar, na leitura, a “varinha mágica” que lhe permitirá entrar no mundo do sonho e da realidade.

Também as TIC, nas suas diversas componentes, possibilitam novas formas de conhecer e pensar inclusive como complemento ou alternativa da comunicação e aprendizagem.

A aplicação da linguagem escrita e da leitura não deve ser só da responsabilidade do professor da disciplina de língua materna, mas ser assumido com um carácter transversal, o que pressupõe que todas as áreas disciplinares trabalhem em convergência para o seu desenvolvimento.

À área de Língua Portuguesa atribui-se o papel de elo na construção interdisciplinar do conhecimento. Desenvolver a interdisciplinaridade é aplicá-la porque os conhecimentos das diferentes áreas do saber se cruzam de forma transversal, já que em qualquer área lemos para ter informação, para criar conhecimento e aprender; escrevemos para estudar, para aplicar conhecimentos, para ser avaliado, para responder é necessário ler, compreender e interpretar a questão, ...então a língua está omnipresente.

Uma forma eficaz e promissora de sucesso é a planificação e aplicação de Unidades Didácticas onde se cruzam e entrelaçam os conhecimentos e se constroem novos saberes cimentados nos previamente adquiridos.

Foi com base em tudo o que foi descrito que planificámos e aplicámos a Unidade Didáctica que apresentámos e, esperamos que este trabalho de investigação que realizámos venha a servir para a remodelação ou transformação das nossas práticas lectivas devido à sua pertinência no contexto educativo actual, despertando consciências.

## Capítulo IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O 1º ciclo é um espaço onde uma Unidade Didáctica (UD), seja de leitura, escrita, ou abrangendo e atravessando as várias áreas do saber, do saber/ser, saber/fazer e saber/estar, pode ser implementada com maior solidez e resultados mais promissores, devido ao exercício da monodocência, e, ainda, sem o prejuízo das aprendizagens dos conteúdos curriculares das diferentes áreas serem descurados e com a mais-valia da transversalidade da língua.

Dada a amplitude, dimensão e número de actividades não poderemos retirar conclusões muito específicas porque o estudo foi mais direccionado à planificação e possibilidades de aplicação da UD na turma. No entanto, parece-nos pertinente reflectir acerca das actividades propostas, planificadas e aplicadas, mesmo com a consciência das limitações do nosso trabalho e o muito que temos ainda para aprender.

A aplicação da UD permitiu um desenrolar de actividades a partir da leitura de uma obra narrativa de potencial recepção infanto-juvenil. Sabemos que estas narrativas facultam a complementaridade da escrita, da oralidade e da leitura, através de meios como o som e a imagem reportando-nos ao imaginário e à fantasia de forma motivadora, mágica e potencializando experiências positivas de aprendizagem, sobretudo de compreensão do que se lê, o prazer de ler ou de ouvir ler, gostar de ler ou mesmo vir a gostar de ler, enfim, tornar-se um leitor proficiente.

Todo o trabalho realizado funcionou, talvez, como uma nova forma de ensinar, de avaliar e de aprender. Ensinar de forma atraente e divertida (lúdica) com o objectivo principal de construir conhecimentos cativando os alunos a partir da fórmula mágica: “*Era uma vez ...*”. Uma história influencia e faculta o abrir da porta do interesse, atenção e predisposição para a descoberta, o gosto e a valorização das aprendizagens. Avaliar com um formato mais leve, eficiente, mas não menos verdadeiro e capaz de se retirar informação real sobre o que se pretende avaliar, foi uma mais-valia para os alunos que não sentiram o real peso da palavra avaliação. Aprender, desta forma, torna-se uma experiência gratificante e frutuosa, para os nossos alunos, e para a qual de olhinhos bem abertos, curiosos e felizes manifestam os seus gostos, preferências, vontades e valorizam o seu próprio crescimento a partir da construção, mobilização, associação e aquisição de saberes.

Planificámos de forma a não menosprezar nenhum dos domínios, mencionados e previstos no Currículo e Programas do 1º Ciclo, das diferentes áreas curriculares e não curriculares, que pudessem englobar de forma clara e específica todo o trabalho a ser realizado e de acordo com o desenvolvimento das competências já abordadas ou futuras. Esta planificação surgiu a partir do conhecimento integral da obra e das suas inúmeras potencialidades. Os conteúdos trabalhados nas diferentes áreas foram tratados interdisciplinarmente e com transversalidade da Língua Portuguesa. Serviram de alicerce, à sua elaboração, os conhecimentos adquiridos, trabalhados e veiculados através da formação do PNEP.

Assim sendo, o domínio do oral esteve sempre presente nos diálogos, debates, resumos, recontos, apresentação de trabalhos de grupo e pares, descrições, justificações e suposições. Podemos concluir que os alunos ao participarem activamente e entusiasticamente, devido ao tema, lhes permitiu melhorar os seus desempenhos e capacidades de comunicação oral. Também o modo escrito e a consciência lexical estiveram presentes em todas as actividades das diferentes áreas bem como a leitura e transversalmente como era o pretendido.

Globalmente podemos concluir que todo o trabalho foi motivador e do gosto dos alunos, porque aprenderam, melhoraram, aplicaram conhecimentos novos e ampliaram os que já dominavam.

Consideramos que o nosso estudo foi muito produtivo por ter possibilitado analisar o início, meio e fim a que se destinou, ir reflectindo ao longo do desenrolar das etapas e avaliá-las ao longo do percurso seleccionado na construção da UD. Para tal será necessário ter dentro da sala de aula alunos voluntariosos, curiosos, ávidos de conhecimento, cientes da necessidade da adopção de regras, bons comportamentos, atitudes cívicas, valores, ...

Ainda temos muito para aprender e com esta dissertação, que julgamos ser mais um pequeno contributo, esperamos ter ajudado, de forma promissora, a futuros estudos nesta temática que nos parece ser a que nos leva ao caminho do sucesso dos nossos alunos. No entanto, somos conhecedores de que os estudos nunca estão terminados, havendo muito por fazer. Entendemos assim, que o nosso estudo seja um mero contributo para futuras investigações nesta área, tanto ao nível da transversalidade e da interdisciplinaridade como da utilização de Unidades Didácticas.

## Bibliografia

- AFONSO, N. (2010). *Projecto Metas de Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Educação: Universidade de Lisboa.
- ALEIXO, C. (2005). *A vez e a voz da escrita*. DGIDC. Ministério da Educação. Lisboa.
- AMÉRICO, S. (2002). *Memória auditiva e desempenho em escrita de deficientes visuais*. São Paulo. Universidade Estadual de Campinas.
- AMOR, E. *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora, 1993.
- AMOR, E. (2002). *Didáctica da Língua Materna*. In G. Funck (Org. e Coord.). “(Re)pensar o Ensino do Português”. Lisboa: Edições Salamandra, 5-24.
- ANTÃO, J. (1997). *Elogio da leitura, tipos e técnicas de leitura*. Lisboa, Edições: ASA.
- ARIZALETA, L. (2004). Trece ideias para aficionar a la lectura. In: *Cadernos Literatura Infantil y Juvenil*, pp. 30-35.
- AZEVEDO, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa - Porto: LIDEL.
- AZEVEDO, F. (2007). *Formar leitores - das Teorias às Práticas*. Porto: Porto Editora.
- AZEVEDO, F. e SARDINHA, M. (2009). *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa - Porto: LIDEL - Edições Técnicas, lda.
- BAPTISTA, F. (2003). *Tributo à Madre Língua*. Coimbra: Ed. Pé de Página Editores.
- BARBEIRO, L., BATISTA, A. e VIANA, F. *O Ensino da Escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Brochura PNEP.
- BARBEIRO, L., PEREIRA, ÁLVARES, M., et al. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. 1ª Ed. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Brochura PNEP.
- BARBEIRO, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita - Consciência Metalinguísticas e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- BARBEIRO, L. (1994). *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Universidade do Minho. Instituto de Educação. Braga.
- BARTOLOMEU e SÁ. (2008). *A operacionalização da Transversalidade da Língua Materna no Âmbito da Gestão Flexível do Currículo*. Palavras, 33.
- BECKER, H. (1986). *Computing in qualitative sociology*. In *Qualitative Sociology*, 100-103.
- BENAVENTE, A. (1996). *A literacia em Portugal*. Lisboa: FCG.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Colecção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- BRAVO, M. (1998). *Investigación Educativa*. 3ª Ed. Sevilha: Ediciones Alfar.
- BRITO, A. (1999). *A problemática da adopção dos manuais escolares. Estatuto, funções e história*. *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho, 139-148.
- BUSQUETS, M. et al. (2000). *Temas Transversais em educação: bases para uma formação integral*. Trad. Cláudia Schinling. São Paulo: Ática.
- CARMO, H. e FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem. 2.1. Ensaio para o séc. XXI*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- CARVALHO, J. (1999). *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga. I. E. P. Universidade do Minho.
- CASSANY, D. (1999). *Construir la Escritura*. Barcelona: Paidós.
- CASTRO-CALDAS, A., REIS, A. (2000). Neuropsicologia do analfabetismo: considerações a propósito de um projecto em desenvolvimento. In *Delgado Martins et alli (org.)*. *“Literacia e sociedade: Contribuições pluridisciplinares”*. Lisboa: Caminho.
- CAVALGANTI, M. (1989). *Interacção leitor - texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: Unicamp.

- COELHO, N. (2000). *Literatura Infantil: Teoria, Didáctica*. São Paulo: Moderna.
- COLL, C. (1996). *Construtivismo na sala de aula*. Capítulo 6: “Os Enfoques Didácticos”. Editora Actual.
- CORDIOLLI, M. (1999). *Para entender os PNC’s: os Temas Transversais*. Curitiba: Módulo.
- COUTINHO, C. e CHAVES, J. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 15(1), 221-224. CIED - Universidade do Minho.
- CRESWELL, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- COX, B., *Cox on Cox*. A. (1991). *English Curriculum for the 1990’s*.” London: Hodder & Stoughton.
- DÍNÍSIO, M. (2000). *A construção escolar de comunidade de leitores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DUARTE, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Brochura PNEP.
- BAKHTIN, M. (1986). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOURDIEU, P. (1982). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire - l’économie des changes linguistiques*. Paris: Fayard.
- FAZENDA, I. (1994). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Brasil. Campinas: Papirus, JAPIASSU, Hilton.
- FERNÁNDEZ, P. (2004). *Literacia Emergente*. In: João Lopes, Gabriela Velasquez, Paulo Fernandes & Vitor Bartola, “ *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades de Leitura*”. Coimbra.

- FERNANDES, P. (2005). *Concepções e Práticas de Literacia Emergente em Contexto de Jardim-de-infância*. Dissertação de Doutoramento não Publicada. Braga: Universidade do Minho.
- FERNÁNDEZ, S. (2005). *Competencia lectora. O la capacidad de hacerce com la mensaje de un texto*. In *Revista Electrónica de Didáctica*, nº 3.
- FERREIRA, V. (1998). *Espaço de Invisível 5*. Lisboa: Bertrand.
- FIGUEIREDO, O. (1974). *Escrever: da teoria à prática*. In J. Fonseca (Dir.). “*Pedagogia da escrita - Perspectivas*”. Porto: Porto Editora, 155-172.
- FONSECA, F., e Fonseca, J. (1990). *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina.
- FONSECA, J. (1992). *Linguística de Texto / Discurso Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- FREIRE, P. (1996). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.
- FREITAS, M. (2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- GIASSON, J. (1993). *A compreensão da leitura*. Colecção Práticas Pedagógicas. Porto: ASA.
- GIASSON, G. (2000). *A compreensão na Leitura*. Lisboa: Edições ASA.
- GOMBER, J. (1986). *Le developpement des linguistiques chez l'enfant: le point de la recherche*. *Etudes Linguistique Appliquée*, 62, 5-25.
- GOODMAN, K. (1990). *O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento*. (M. L. Silveira, Trans.). In E. Ferreira et. M. G. Palacio (Eds.), “*Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas*”.(3ª ed., 11-22). Porto Alegre: Artes Médicas.
- HENRIQUES, J. (1987) in *Boletim da Sociedade Portuguesa. Todos os Professores são professores de Português, quer queiram quer não*. Nº 4-5-6.

- IGLÉSIAS, E. (2005). *La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literário*. In *Revista Electrónica de Didáctica*, nº 3.
- LAMAS. (2000). *Dicionário da Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- LOPES, J. et ali (2004). *Aprendizagem, ensino e dificuldades de leitura*. Coimbra: Quarteto.
- MAGALHÃES, M. (2006). *A aprendizagem da leitura*. In F. Azevedo “*Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos Nucleares*”. Lisboa: Lidel.
- MANGUEL, A. (1998). *Uma história de Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- MANZANO, M. (1988). *A criança e a leitura: como fazer da criança um leitor*. Tradução de Maria Filomena da Silva Santos. Porto Editora.
- MARRION, J. (1978). *A interdisciplinaridade como questão para a Filosofia: presença Filosófica*. IV, 1, 15-27.
- MARTINS, M. e SÁ, C. (2007). *O contributo dos manuais de Língua Portuguesa para o desenvolvimento da compreensão leitora numa perspectiva de interdisciplinaridade*. [Texto publicado nas Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação]. Funchal: Abril de 2007.
- MATA, J. (2004). *Como mirar l'aluna - confessions a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona: Graó.
- MESQUITA, A. (2007). *Imaginário, Identidade e Margens*. In Fernando Azevedo (Coord), “*Estudos em Torno da Literatura Infanto-Juvenil*”, Porto: Edições Gailivro.
- MIALARET, G. (1974). *A aprendizagem da leitura*. Lisboa, Editorial Estampa, (pp. 15-19).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: ME-BEB.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1991). *Organização Curricular e Programas - 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, Portugal*: Ministério da Educação/DEB.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1990). *Ensino Básico Programa do 1º Ciclo*: Ministério da Educação: DGEBS - Direcção geral do Ensino Básico e Secundário. Editorial do M.E. - Algueirão.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direcção Geral do Ensino Básico, Ministério da Educação: Lisboa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2002). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB.
- MOURA, H. (Org.). (2005). *Diálogos com a Literacia*. Lisboa: Lisboa Editora.
- NEVES, R., Sá, C. (2005). *Compreender e Operacionalizar a Transversalidade da Língua Materna na Prática Docente*. Palavras.
- NIZA, S. Prefácio. In Santana (2007). *A Aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- PALMADE, G. (1979). *Interdisciplinaridade e Ideologias*. Madrid. Narcea.
- PENNAC, D. (2000). *Como um romance*. Porto, Asa.
- PENNAC, D. (1992). *Comme un Roman*. Paris: Gallimard.
- PIAGET, J. (1972). *Psicologia de la inteligência*. Buenos Aires. Ed. Psique.
- PINHEIRO, A. (2007). *O desenvolvimento da capacidade de elaboração escrita*. Editorial Novembro.
- PINTO, M. (2002). *Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra entidade pessoal*. Revista Portuguesa de Educação. Braga, vol. 15 (2), 95-123.
- PONTES, V. e BARROS, L. (2007). *Formar Leitores Críticos, Competentes, Reflexivos: O Programa da Leitura Fundamentado na Literatura*. In F. Azevedo (coord.) *“Formar Leitores. Das teorias às Práticas”*. Lisboa: Lidel, pp. 69-87.
- RADARI, G. (2006). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Caminho.
- REIS, C. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- REIS, G. (2003). *O Ensino/Aprendizagem da textualização escrita*. In *Palavras*, nº 24. Lisboa: APP, 15-20.
- SÁ, C. (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do ensino básico: algumas sugestões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- SANTOS, M. (2008). *O paraíso na ponta dum lápis*. Noesis. Revista Trimestral, nº 72, Janeiro/Março, 5.
- SANTOS, M., SANTOS, J. (2009). *A escrita criativa no 1º ciclo do Ensino Básico*. In F. Azevedo e M. Graça Sardinha “*Modelos e Práticas em Literacia*”. Lisboa: Lidel.
- SARDINHA, M. (2005). *As estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e a compreensão leitora*. Tese de Doutoramento. Covilhã: UBI.
- SARDINHA, M. (2007). *Formas de ler: Ontem e hoje* In F. Azevedo, “*Formar leitores: das teorias às práticas*”. Lisboa: Lidel.
- SARDINHA e MACHADO. (2011). *Escola e leitura: transversalidade e interacção*. In Revista de Letras (no prel).
- SEQUEIRA, M. e SIM-SIM, I. (1989). *Maturidade Linguística e aprendizagem da leitura*. Braga: UM.
- SILVA, G., SIMÕES, R., AZEVEDO, F. (2009). *Ler para Entender*. Porto: Trampolim Edições.
- SIM-SIM, I., DUARTE e FERAZ. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.
- SIM-SIM, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições ASA, (Ed.).
- SIM-SIM, I. (2006). *Na busca do caminho escondido: uma reflexão iluminada*. In Sim-Sim (Ed.), “*Ler e ensinar a ler*”. (pp. 11-34). Porto: ASA.
- SIM-SIM, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Brochura PNEP.
- SMITH, F. (2003). *Compreendendo a leitura. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4ª Edição, Porto Alegre, Artmed Editora.
- TARDIF, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?*. Paris: ESF.
- TEIXEIRA, M. (1993). *Competências cognitivas e Linguísticas na Aprendizagem da leitura*. In F. Sequeira. (Org.), “*Linguística e Desenvolvimento*”. Universidade do Minho: Instituto de Educação, 65-77.

- TUCKMAN, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: FCG.
- VELASQUEZ, G. (2004). *Teoria e Prática do Ensino da Leitura*. In: João A. Lopes et ali, *Aprendizagem, Ensino e Dificuldades da Leitura*. Coimbra: Quarteto, pp.95,137.
- VIANA, F. (2009). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa. Brochura PNEP.
- VIGOTSKY, L. S. (1978). *“Mind in society”*. Cambridge, M.A: Havard University Press.
- YOPP, R. e YOPP, H. (2003). *Time With Text. The Reading Teacher*. 57(3), 284-287.
- YUS, R. (1998). *Temas Transversais: em busca de uma nova escola*. Trad. Ernanif F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- ZABALZA, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: ASA.

## Documentos Legais

- Decreto-Lei 286/89 de 28 de Agosto
- Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro
- Declaração de Rectificação 4-A/2001 de 28 de Fevereiro
- Decreto-Lei 209/2002 de 17 de Outubro
- Portaria 114/2010 de 25 de Fevereiro
- Portaria 476/2007 de 18 de Abril
- Lei 46/86 de 14 de Outubro
- Artigo 47º-7 da Lei 46/86 de 14 de Outubro
- Despacho Normativo 98-A/92
- Despacho19575/2006

# Anexos

Anexo I - Cartões das definições escritas pelos alunos sobre as palavras: amizade, livro, crocodilo, passarinho e história



Diz o que é para ti

A amizade é ter amigos, falar com eles,  
ler livros, rir, jogar e dizer o que  
sentimos.

Eu acho que não houvesse discutido  
mas e fosse=mas todos amigos e  
que não houvesse ninguém de  
fora e eu queria que todos fossem  
amigos e que não dissessem tu não  
jogas e não é isso para mim  
amizade e que todos tivessem  
de acordo e não mandassem a  
bulha e que não se aleijassem  
na guerra e tivessem todos juntos.



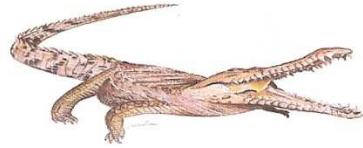
Diz o que é para ti

Um livro é podemos ler no  
livro, tem muitas  
fabulas, tem páginas,  
tem textos, tem alegrias,  
tem histórias, e livro tem  
um título e título é a  
amizade, é muito divertido  
podemos aprender com os  
livros, é um amigo como  
se estivessemos a falar com  
ele, pode ser de histórias  
trabalho, e tem muitas  
letras grandes e pequenas.



Diz o que é para ti

Uma história é um amigo onde  
aprendo, lê, vê, descobre  
coisas, uma aventura e  
estudo, prazer, pode estar  
na realidade, uma coisa ou  
na fantasia. A história  
ensina muito coisa, ami-  
zade, trabalhar em conjunto,  
ser amigo, não tentar mal  
ao que gostamos, não per-  
der os nossos sonhos. História  
é sempre um amigo. Uma  
história é o nosso amigo.



Diz o que é para ti

Um crocodilo é um animal verde  
que vive na água e é muito  
perigoso porque pode matar-nos  
é um animal selvagem e não  
ataca se não fizermos mal  
e nada na água às vezes porque  
tem fome e come muitas  
peixes



Diz o que é para ti

Um passarinho é um animal muito  
importante porque é ele que  
leva a semente no bico e dá  
vida a uma nova planta  
faz muitos de muitas espécies  
como o falcão ou muitos  
outros. e o bico é lindo  
e as flores são de muitas  
cores como o preto, rosa e  
alvo de muitas cores  
também.

## Anexo II - Ficha de Antecipação da Leitura



### “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

Língua Portuguesa – 3º Ano

ANTECIPAÇÃO DA LEITURA

Nome: “O crocodilo e o Passarinho”

Autor(a): Madalena Gomes

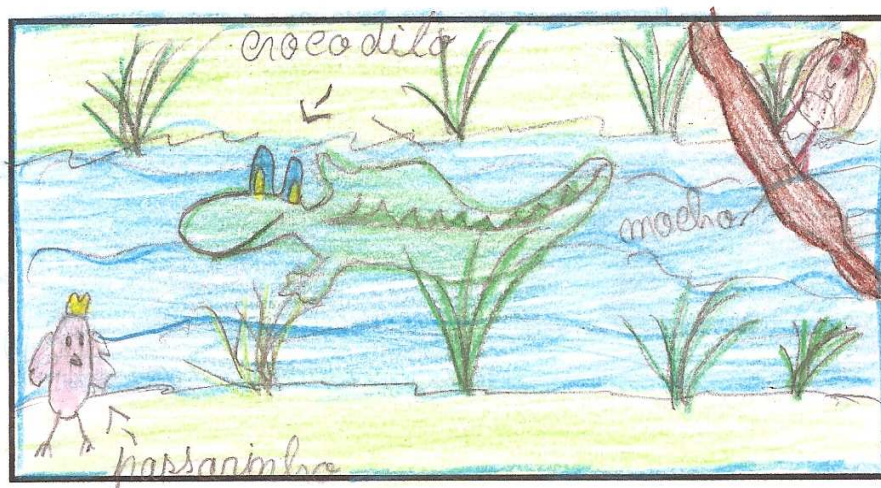
Ilustrador(a): Sara Afonso

Editora: Vega

A história vai falar-nos de um crocodilo e de um passarinho  
que não são grandes amigos porque o crocodilo vai querer comer  
o passarinho, mas um mocho vai descobrir tudo  
e dizer ao passarinho.  
As personagens intervenientes conheceram-se à beira de um rio enquanto  
o passarinho bebia água.

As personagens ficaram amigas porque o passarinho caiu d'água  
e o crocodilo ajudou-o, mas só para o comer.

Ilustração das personagens:





## “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

Língua Portuguesa – 3º Ano

ANTECIPAÇÃO DA LEITURA

Nome: “O crocodilo e o passarinho”

Autor(a): Madalena Gomes

Ilustrador(a): Sara Afonso

Editora: Pega

A história vai falar-nos de um crocodilo bom e de um passarinho.

As personagens intervenientes conheceram-se num lago onde arria água.

As personagens ficaram amigas porque o passarinho tirava os mosquitos ao crocodilo na cabeça e o crocodilo passeava o passarinho.

Ilustração das personagens:

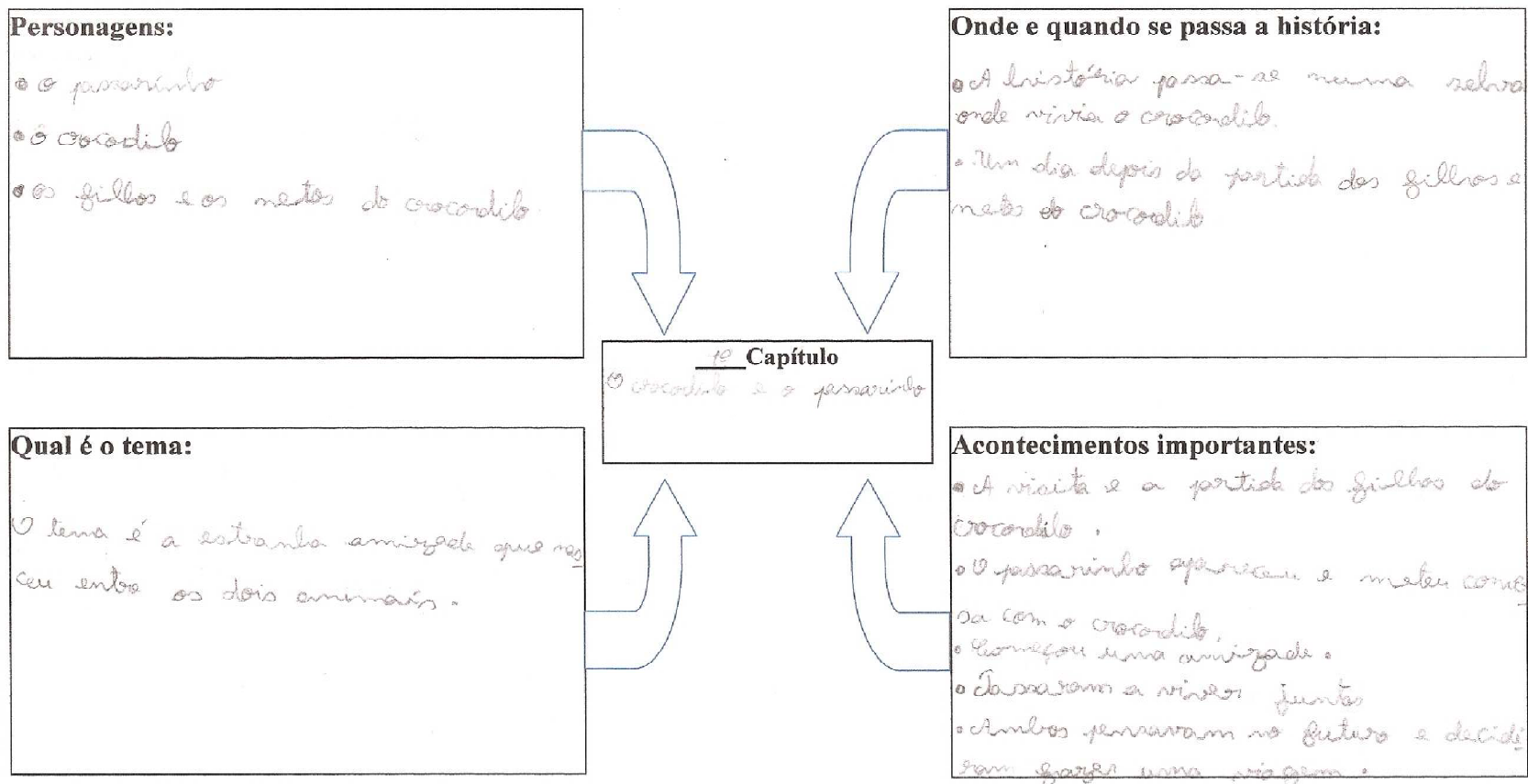


## Anexo III - Mapa Resumo do 1º Capítulo da Obra



### “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

#### Língua Portuguesa – 3º Ano



## Anexo IV - Texto utilizado na Leitura de avaliação de decifração



### “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

#### Língua Portuguesa – 3º Ano

Data: 2011-02-07

Lê o texto, ao qual se retiraram a letra “v” e os grupos de letras “am, on, un, an, en”.

#### O Crocodilo e o Passarinho

Era uma vez um crocodilo tão velho, que já nem sabia a idade que tinha. De longe confundiam-no com uma pedra, de imóvel que esta era sempre. Só se percebia que via por um branco agitar de escamas, um levesíssimo tremor de cauda. Às vezes, porém, despertava. Da vez a duas ou três passadas longas, comia, bebia água e voltava à imobilidade.

O velho crocodilo via sozinho. Naquele  canto da selva a ele era o único do rio. Uma vez por ano vinha visitá-lo. Trazia presentes, fazia-lhe perguntas e, por fim, pedia-lhe:

- Venha pai, venha connosco para o outro lado do rio!

Madalena Gomes, *O Crocodilo e o Passarinho*

Agora que já leste o texto, escrevo-o completando correctamente as palavras:

O crocodilo e o Passarinho  
Era uma vez um crocodilo tão velho, que já nem sabia a idade que tinha. De longe confundiam-no com uma pedra, de imóvel que esta era sempre. Só se percebia que via por um branco agitar de escamas, um levesíssimo tremor de cauda. Às vezes, porém, despertava. Da vez a duas ou três passadas longas, comia, bebia água e voltava à imobilidade.  
O velho crocodilo via sozinho. Naquele canto da selva a ele era o único do rio. Uma vez por ano vinha visitá-lo. Trazia presentes, fazia-lhe perguntas e, por fim, pedia-lhe:  
- Venha pai, venha connosco para o outro lado do rio!

## Anexo V - Grelhas e Gráficos de registo da avaliação das Leituras



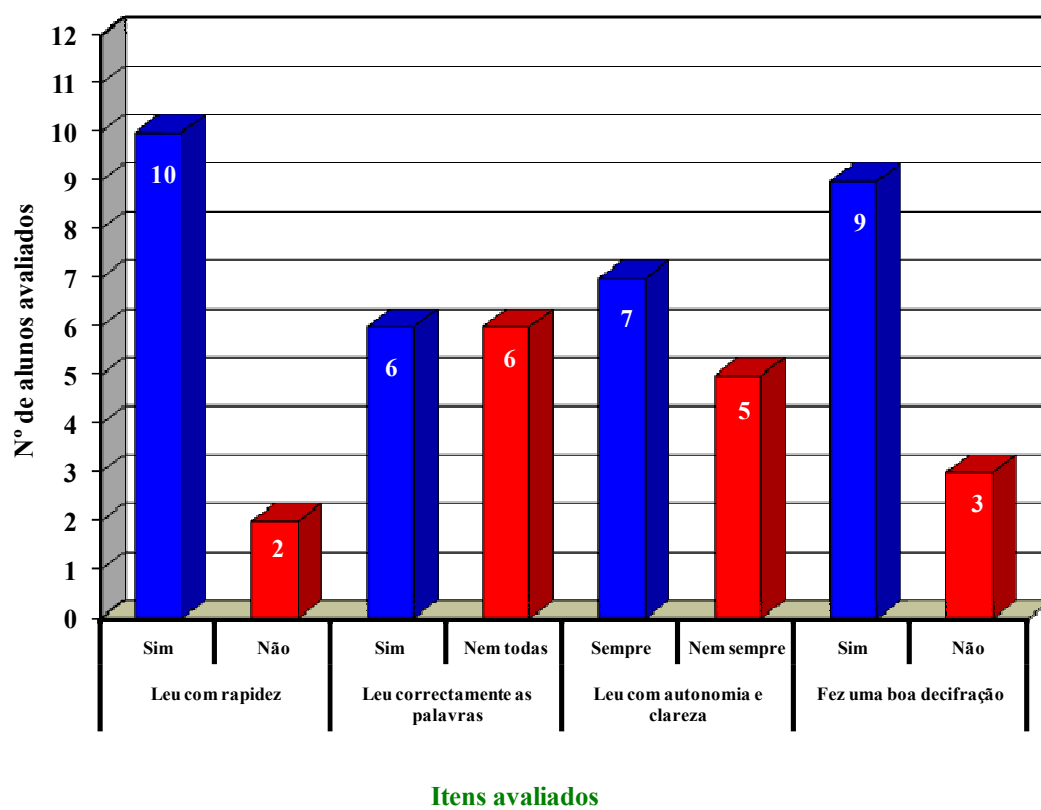
### “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

#### LÍNGUA PORTUGUESA

#### Grelha de Registo da Primeira Leitura

| Nº<br>Ordem          | Nomes          | ITENS DE LEITURA AVALIADOS |              |                               |              |                             |              |                        |              |
|----------------------|----------------|----------------------------|--------------|-------------------------------|--------------|-----------------------------|--------------|------------------------|--------------|
|                      |                | Leu com rapidez            |              | Leu correctamente as palavras |              | Leu com autonomia e clareza |              | Fez uma boa decifração |              |
|                      |                | Sim                        | Não          | Sim                           | Nem todas    | Sempre                      | Nem sempre   | Sim                    | Não          |
| 1                    | AP             | X                          |              | X                             |              | X                           |              | X                      |              |
| 2                    | BD             | X                          |              | X                             |              | X                           |              | X                      |              |
| 3                    | HN             | X                          |              |                               | X            |                             | X            |                        | X            |
| 4                    | JR             | X                          |              | X                             |              | X                           |              | X                      |              |
| 5                    | JM             | X                          |              |                               | X            | X                           |              | X                      |              |
| 6                    | JP             | X                          |              |                               | X            |                             | X            | X                      |              |
| 7                    | JS             |                            | X            |                               | X            |                             | X            | X                      |              |
| 8                    | MB             | X                          |              | X                             |              | X                           |              | X                      |              |
| 9                    | MM             | X                          |              |                               | X            |                             | X            |                        | X            |
| 10                   | PT             |                            | X            |                               | X            |                             | X            |                        | X            |
| 11                   | SB             | X                          |              | X                             |              | X                           |              | X                      |              |
| 12                   | SS             | X                          |              | X                             |              | X                           |              | X                      |              |
| <b>Totais:</b>       |                | <b>10</b>                  | <b>2</b>     | <b>6</b>                      | <b>6</b>     | <b>7</b>                    | <b>5</b>     | <b>9</b>               | <b>3</b>     |
| <b>Percentagens:</b> |                | <b>83,33</b>               | <b>16,67</b> | <b>50,00</b>                  | <b>50,00</b> | <b>58,33</b>                | <b>41,67</b> | <b>75,00</b>           | <b>25,00</b> |
| <b>Médias:</b>       | <b>Sim (%)</b> | <b>66,67</b>               |              |                               |              |                             |              |                        |              |
|                      | <b>Não (%)</b> | <b>33,33</b>               |              |                               |              |                             |              |                        |              |

## Resultados da grelha da 1ª leitura





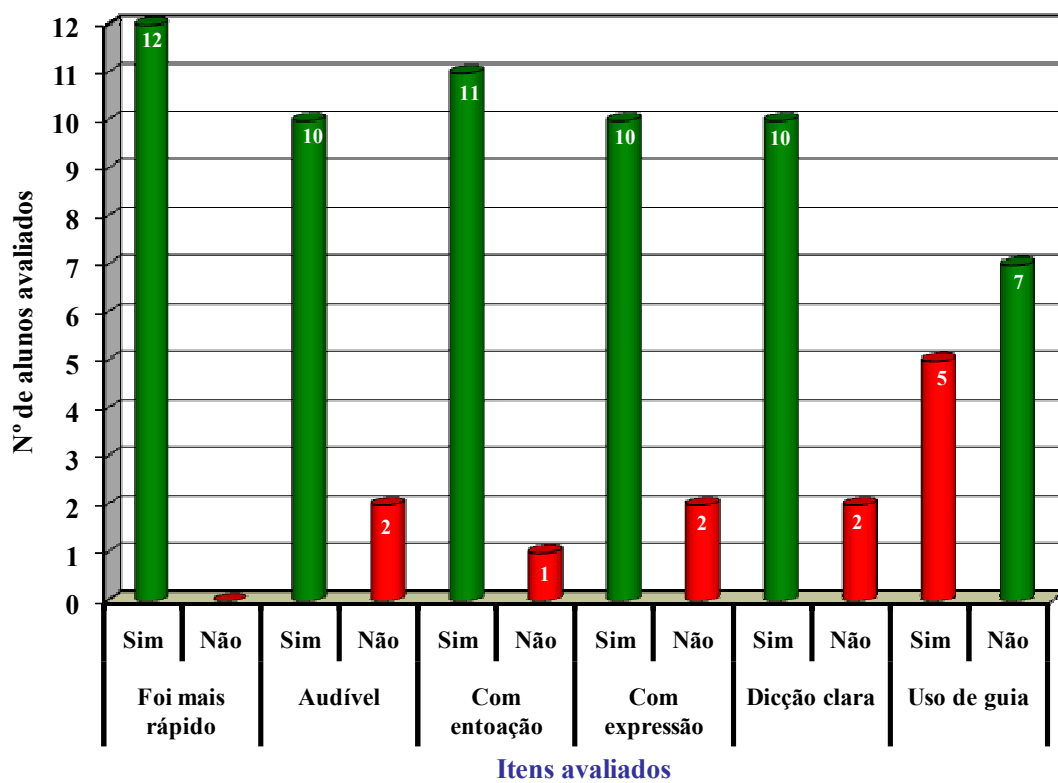
## “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

### LÍNGUA PORTUGUESA

#### Grelha de Registo da segunda leitura

| Nº<br>Ordem          | Nomes          | ITENS DE LEITURA AVALIADOS |             |              |              |              |             |               |              |              |              |              |              |
|----------------------|----------------|----------------------------|-------------|--------------|--------------|--------------|-------------|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|                      |                | Foi mais rápido            |             | Audível      |              | Com entoação |             | Com expressão |              | Dicção clara |              | Uso de guia  |              |
|                      |                | Sim                        | Não         | Sim          | Não          | Sim          | Não         | Sim           | Não          | Sim          | Não          | Sim          | Não          |
| 1                    | AP             | X                          |             | X            |              | X            |             | X             |              | X            |              |              | X            |
| 2                    | BD             | X                          |             | X            |              | X            |             | X             |              | X            |              | X            |              |
| 3                    | HN             | X                          |             | X            |              | X            |             | X             |              | X            |              | X            |              |
| 4                    | JR             | X                          |             | X            |              | X            |             | X             |              | X            |              |              | X            |
| 5                    | JM             | X                          |             | X            |              | X            |             | X             |              | X            |              |              | X            |
| 6                    | JP             | X                          |             | X            |              | X            |             | X             |              | X            |              | X            |              |
| 7                    | JS             | X                          |             |              | X            |              | X           |               | X            |              |              |              | X            |
| 8                    | MB             | X                          |             | X            |              | X            |             | X             |              | X            |              |              | X            |
| 9                    | MM             | X                          |             | X            |              | X            |             |               | X            |              | X            | X            |              |
| 10                   | PT             | X                          |             |              | X            | X            |             | X             |              |              | X            |              | X            |
| 11                   | SB             | X                          |             | X            |              | X            |             | X             |              | X            |              | X            |              |
| 12                   | SS             | X                          |             | X            |              | X            |             | X             |              | X            |              |              | X            |
| <b>Totais:</b>       |                | <b>12</b>                  | <b>0</b>    | <b>10</b>    | <b>2</b>     | <b>11</b>    | <b>1</b>    | <b>10</b>     | <b>2</b>     | <b>10</b>    | <b>2</b>     | <b>5</b>     | <b>7</b>     |
| <b>Percentagens:</b> |                | <b>100,00</b>              | <b>0,00</b> | <b>83,33</b> | <b>16,67</b> | <b>91,67</b> | <b>8,33</b> | <b>83,33</b>  | <b>16,67</b> | <b>83,33</b> | <b>16,67</b> | <b>41,67</b> | <b>58,33</b> |
| <b>Médias:</b>       | <b>Sim (%)</b> | <b>83,33</b>               |             |              |              |              |             |               |              |              |              |              |              |
|                      | <b>Não (%)</b> | <b>16,67</b>               |             |              |              |              |             |               |              |              |              |              |              |

### Resultados da grelha da 2ª leitura



## Anexo VI - Fichas sobre os retratos físico e psicológico das personagens




### “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

Data: 2011-07-26



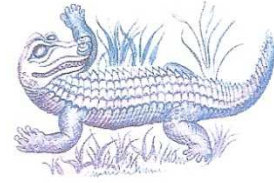
### Retrato Físico e Psicológico

| Desenho do retrato físico   | Descrição do retrato psicológico  |
|---|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• esperto e observador</li><li>• corajoso e aventureiro</li><li>• novo e pequeno</li><li>• atrevido e livre</li><li>• galador e desprezível</li><li>• amigo</li><li>• amuava com facilidade</li><li>• encarregado e convincente</li><li>• permissivo, protetor</li><li>• planeava tudo - dinâmica</li></ul> |




## “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

Data: 2011-01-26



### Retrato Físico e Psicológico

| Desenho do retrato físico   | Descrição do retrato psicológico  |
|---|---|
|  | <p>muito velha e lento<br/>faca (remfocas)<br/>triste<br/>vivencia só (isolada)<br/>metia medo (muito grande)<br/>bondosa, bem educação<br/>sentia saudades dos filhos<br/>sensível<br/>amigável<br/>preocupada com os outros<br/>protector</p> |

## Anexo VII - Fichas Técnicas do crocodilo e do passarinho



### “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

Data: Castelo Branco, 7 de Fev. de 2011



## Ficha Técnica

|                 |                   |
|-----------------|-------------------|
| Nome do animal: | <u>Passarinho</u> |
|-----------------|-------------------|

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| <b>O que é:</b>               | é um animal que pertence à classe das aves, pequeno, faz parte da maioria e mais rica e dom. em número de espécies, têm a visão e o audição muito apuradas, podem ser domesticadas ou selvagens.    |
| <b>Habitat:</b>               | Vivem em meio terrestre e aéreo em todos os continentes: florestas, mares, lagoas, pradarias, árvores, regiões polares. O habitat é escolhido de acordo com a abundância de alimentos.              |
| <b>Revestimento do corpo:</b> | tem o corpo coberto de penas e a pele com uma camada de penas facilita o voo, protege o corpo da perda de calor, por isso jamais de sangue quente.  |
| <b>Alimenta-se:</b>           | elas comem folhagem (periquito), lagartas, insectos, frutos, terra, areia e sementes.   |
| <b>Desloca-se:</b>            | De acordo com o tipo de bico e de patas: marcos, em poleiros, se, trepam, nadam, voam, ... Tem asas, ossos pneumáticos, penas, pernas, estão no equilíbrio, os dedos e músculos ajudam muito nisso. |
| <b>Reproduz-se:</b>           | Por ovos - são ovíparos e os machos e fêmeas são muito diferentes. Algumas caem em terra e a casca do ovo é calcária. A fêmea choca os ovos.  |
| <b>Na estação mais fria:</b>  | há aves que migram devido, principalmente se já exaustas de alimento.   |
| <b>Curiosidades:</b>          | Evolveram dos dinossauros - todos os pássaros são aves, mas nem todas as aves são pássaros. Possuem um órgão especial - siringe - que lhe permite cantar.   |



## “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

Data: 2014-02-04



### Ficha Técnica

|                        |                  |
|------------------------|------------------|
| <b>Nome do animal:</b> | <u>Crocódilo</u> |
|------------------------|------------------|

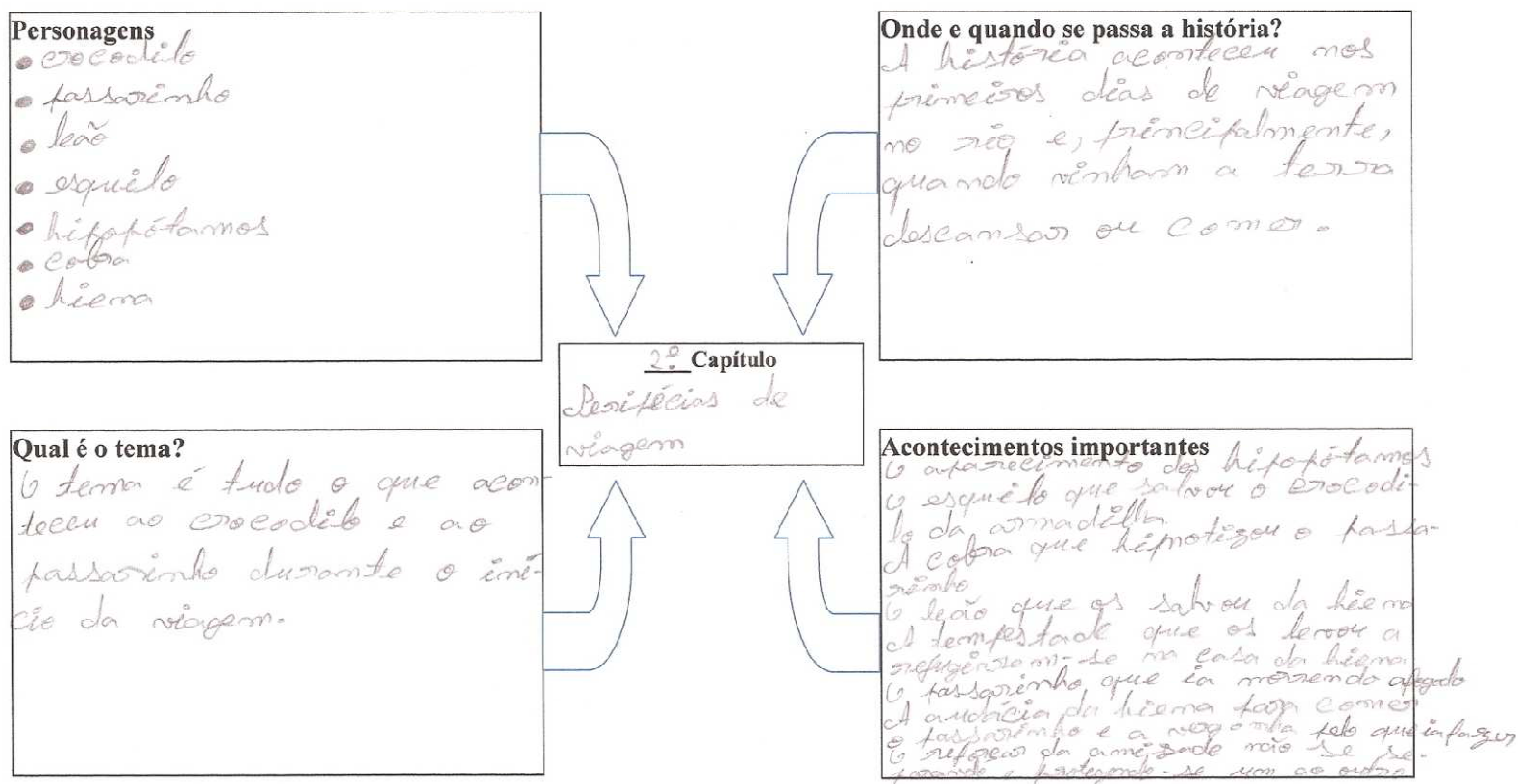
|                               |   |
|-------------------------------|---|
| <b>O que é:</b>               | É um animal réptil, da classe dos répteis, muito comprido (até 8 metros) são os maiores répteis, muito pesado, e em as narinas e olhos no topo da cabeça.   |
| <b>Habitat:</b>               | Encontram-se em rios, lagos e pantanos em África, América, Ásia e Austrália. Há também alguns que vivem em águas marinhas (crocodilo do Chile).   |
| <b>Revestimento do corpo:</b> | Têm placas corneas / ósseas na cabeça, pescoço e tronco. A sua pele é áspera, dura e seca. São animais de sangue frio porque não regulam a temperatura do corpo.  |
| <b>Alimenta-se:</b>           | Como são predadores de peixes, tartarugas, aves e quatricas, antílopes, zebras, animais domésticos e homens (quando têm muita fome ou são provocados), quando são jovens comem: insetos, rãs, caracóis, etc.  |
| <b>Desloca-se:</b>            | Devido à sua parte cauda desloca-se rapidamente na água, natação e as patas usam para se movimentar com agilidade e rapidez em terra mas são pesadas.   |
| <b>Reproduz-se:</b>           | Por ovos e aríspora. Os ovos grandes são depositados na areia e chocados pelo calor do sol, os filhotes nascem após 7 a 8 semanas. Só, após os ovos estão prontos para nascerem.  |
| <b>Na estação mais fria:</b>  | Enterram-se na lama e hibernam (dormem em sono profundo) retomando vida ativa com a chegada da Primavera.   |
| <b>Curiosidades:</b>          | São os répteis mais evoluídos. Distinguem-se dos jacarés por ficarem com o 4.º dente visível mesmo com a boca fechada. Passam a maior parte do tempo submerso e durante o dia escondem-se na areia e apamham sal. Engolem sem mastigar e têm que abrir muito a boca por isso deitam lágrimas - choram quando comem. |

## Anexo VIII - Mapa resumo do 2º Capítulo da Obra



### “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

#### Língua Portuguesa – 3º Ano



## Anexo IX - Texto lacunado de orientação para a escrita do resumo do capítulo

### Língua Portuguesa

Já leste e ouviste o novo capítulo da história e fizeste o reconto oral. Agora, vais organizar as ideias e completar este novo texto.

#### “Peripécias de viagem”

A viagem começou, mas quando estavam cansados iam a dormir porque o crocodilo estava velho e o passarinho cuidou dele. O crocodilo ainda pensou que o passarinho o deixaria, mas logo o passarinho disse que poderiam demorar muito mas não se importava. Depois de uma boa conversa continuaram o caminho e depois ficaram uma noite.

O passarinho foi o primeiro a acordar e ficou muito preocupado porque estavam cercados de hipopótamos.

A seguir apareceu uma hiena, e um leão que os ajudou da hiena porque estava com a barriga cheia.

Aquele tinha sido apenas o primeiro dia porque nos dias seguintes aconteceram muitas peripécias.

O crocodilo, que já via mal, tinha metido a pata na armadilha e foi um esquilo, com muita agilidade, que ajudou com as suas patas.

O passarinho ia-se afogando porque tinha escarregado da cabeça do crocodilo.

A viagem continuou e as peripécias também. Desta vez o passarinho foi hipnotizado por uma cobra e o crocodilo deu-lhe uma dentada. Devido a uma tempestade levou o crocodilo e o passarinho a irem para terra e que os levou à casa da hiena. A hiena que os tinha fechado à chancela ia comer o passarinho, mas o crocodilo e o passarinho estavam atentos e quando a hiena ia comer o passarinho virou-os acordados.

A hiena muito envergonhada e com medo do crocodilo e disse-lhes que a tempestade tinha acabado e que já poderiam ir. Os dois amigos agradeceram a hospitalidade e saíram.

## Anexo X - Reescrita do texto e sua ilustração

Agora vais escrever o texto que completaste



A viagem começou, mas quando estavam cansados iam a terra porque o crocodilo estava velho e o passarinho cuidou dele. O crocodilo ainda pensou que o passarinho o podia deixar, mas logo o passarinho disse que poderiam demorar muito mas não se importou. Depois de uma boa conversa continuaram o caminho e depois fizeram uma sesta.

O passarinho foi o primeiro a acordar e ficou muito preocupado porque estavam cercados de hipopótamos. Foi seguido pela hiena e um leão que os ajudou da hiena porque estava com a barriga cheia.

Aquela tinha sido apenas o primeiro dia porque nos dias seguintes aconteceram muitas peripécias. O crocodilo, que já estava mal, tinha metido a pata na enxada. O passarinho ia-se afofando porque tinha esmagado a cabeça do crocodilo. A viagem continuou e as peripécias também. Desta vez o pas-

soarinho foi hipnotizado por uma cobra e o crocodilo deu-lhe uma dentada. Devido a uma tempestade levou o crocodilo e o passarinho a ir para terra e que os levou à casa da hiena. A hiena que os tinha fechado à chave ia comendo o passarinho, mas o crocodilo e o passarinho estavam atentos e quando a hiena ia comer o passarinho viu-os acordados.

A hiena muito envergonhada, com medo do crocodilo e disse-lhes que a tempestade tinha acabado e que já poderiam ir. Os dois amigos agradeceram a hospitalidade e saíram.

Completa o desenho a teu gosto e de acordo com o texto.



Data: 2011-9-16

## Anexo XI - Exercício ortográfico

### “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

Ouve atentamente o texto que irás escrever.



### Exercício ortográfico

No dia seguinte, muito cedo, puseram-se a caminho, rio abaixo. Ora esvoaçando, ora pousado na cabeça do seu companheiro, o passarinho orientava a viagem. Mas não foram longe nesse primeiro dia. Pouco tempo decorrido, já o crocodilo dava sinais de fadiga.

- Queres descansar? - perguntou-lhe o passarinho. x

- É melhor ... não posso mais. - E, dizendo isso, o crocodilo nadou para a margem. x

Apeando-se da cabeça do crocodilo, o passarinho disse-lhe:

- Descansa enquanto eu preparo o almoço. x

O crocodilo, porém, já não o ouviu. Mal chegou a terra caiu num sono profundo. x

Quando acordou já era noite. O passarinho sorriu-lhe.

- Que grande soneca!

Agora vais colar, neste espaço, o texto que escreveste e vais compará-lo com o teu.

No dia seguinte, muito cedo, puseram-se a caminho, rio abaixo. Ora esvoaçando, ora pousado na cabeça do seu companheiro, o passarinho orientava a viagem. Mas não foram longe nesse primeiro dia. Pouco tempo decorrido, já o crocodilo dava sinais de fadiga.

- Queres descansar? - perguntou-lhe o passarinho.

- É melhor ... não posso mais. - E, dizendo isso, o crocodilo nadou para a margem.

Apeando-se da cabeça do crocodilo, o passarinho disse-lhe:

- Descansa enquanto eu preparo o almoço.

O crocodilo, porém, já não o ouviu. Mal chegou a terra caiu num sono profundo.

Quando acordou era já noite. O passarinho sorriu-lhe.

- Que grande soneca!

Data: 2011-07-17

Anexo XII - Grelhas e Gráficos de registo das incorrecções ortográficas



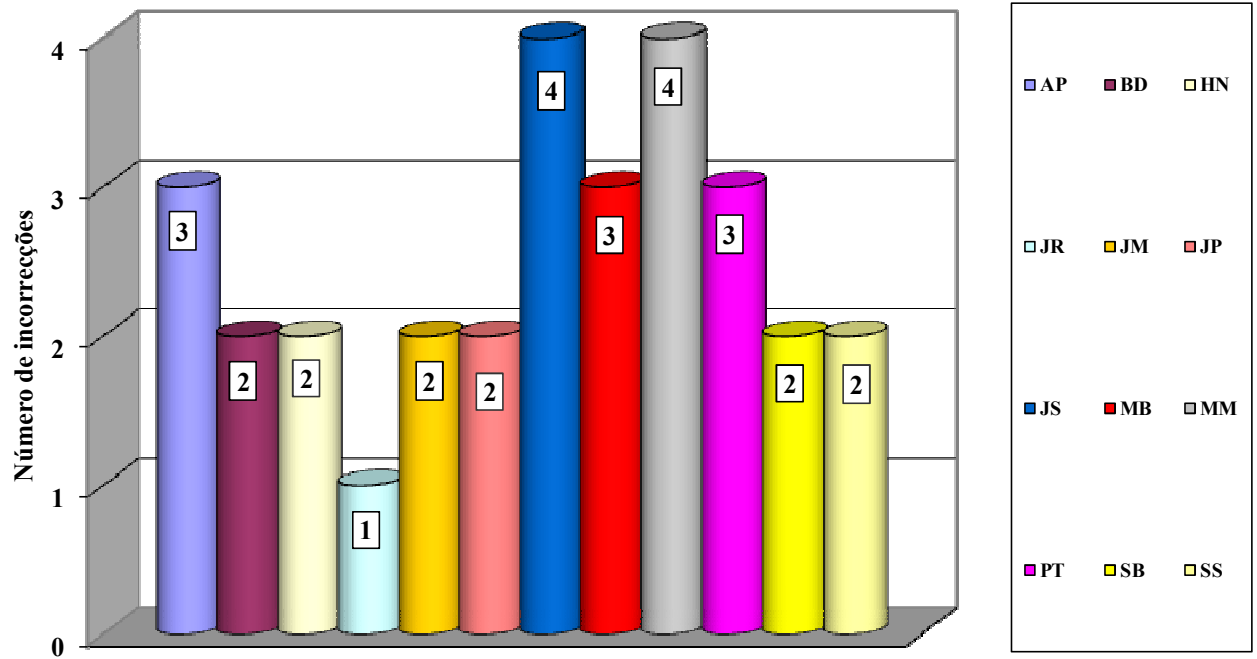
“O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

**Análise de Incorreções Ortográficas**

3 ° Ano

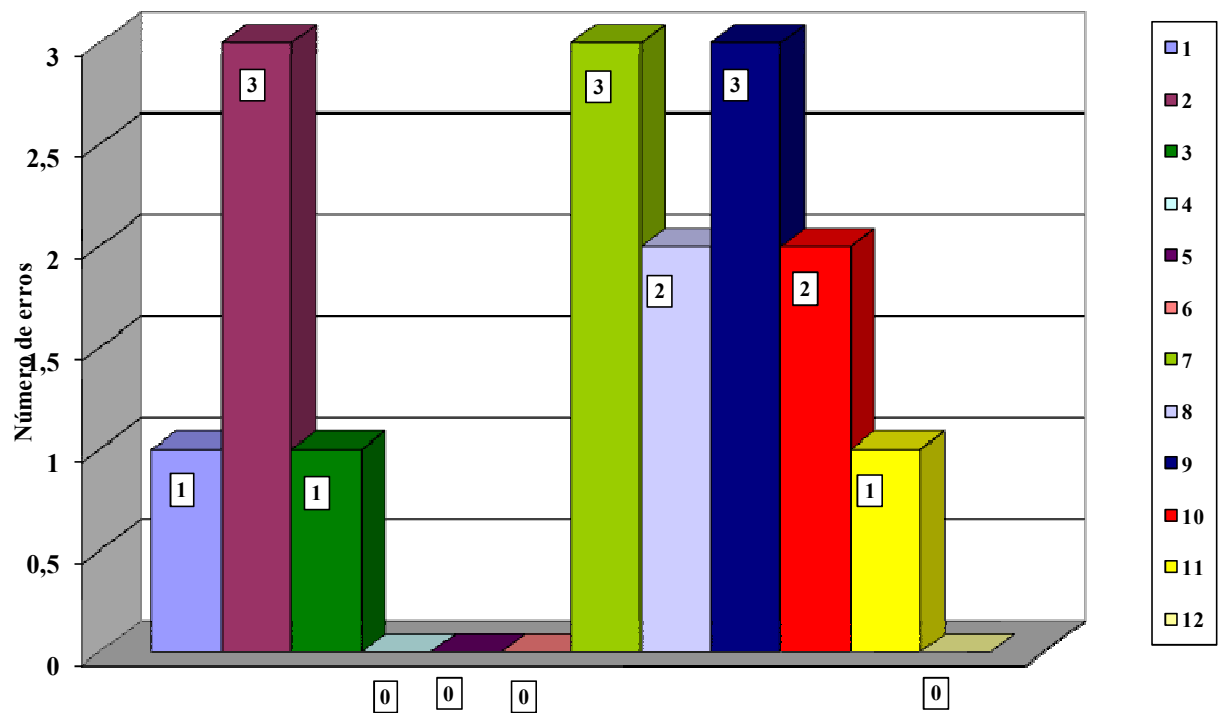
| N° na Turma                         | Alunos | Tipos de Incorreções |                   |   |                  |                      |                            |               | Total de incorreções por aluno |
|-------------------------------------|--------|----------------------|-------------------|---|------------------|----------------------|----------------------------|---------------|--------------------------------|
|                                     |        | Base ortográfica     | Base da oralidade | Base da Consciência Fonológica<br>(adição, substituição, omissão, segmentação de palavra) | Base Morfológica | Acentuação/Pontuação | Uso de Maiúscula/Minúscula | Translineação |                                |
| 1                                   | AP     | X                    |                   |   |                  | X                    | X                          |               | 3                              |
| 2                                   | BD     | X                    |                   | X   |                  |                      |                            |               | 2                              |
| 3                                   | HN     | X                    |                   |   |                  |                      | X                          |               | 2                              |
| 4                                   | JR     | X                    |                   |   |                  |                      |                            |               | 1                              |
| 5                                   | JM     | X                    |                   |   |                  |                      |                            | X             | 2                              |
| 6                                   | JP     |                      |                   |   |                  | X                    | X                          |               | 2                              |
| 7                                   | JS     | X                    | X                 | X   |                  |                      | X                          |               | 4                              |
| 8                                   | MB     | X                    |                   | X   |                  | X                    |                            |               | 3                              |
| 9                                   | MM     | X                    | X                 | X   |                  | X                    |                            |               | 4                              |
| 10                                  | PT     | X                    |                   |   |                  | X                    |                            | X             | 3                              |
| 11                                  | SB     | X                    |                   |   |                  | X                    |                            |               | 2                              |
| 12                                  | SS     | X                    |                   |   |                  |                      | X                          |               | 2                              |
| <b>Total por tipo de incorreção</b> |        | <b>11</b>            | <b>2</b>          | <b>4</b>  | <b>0</b>         | <b>6</b>             | <b>5</b>                   | <b>2</b>      |                                |

### Número de incorrecções ocorridas



Alunos da turma

### Número de erros ocorridos



Alunos da Turma

“O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

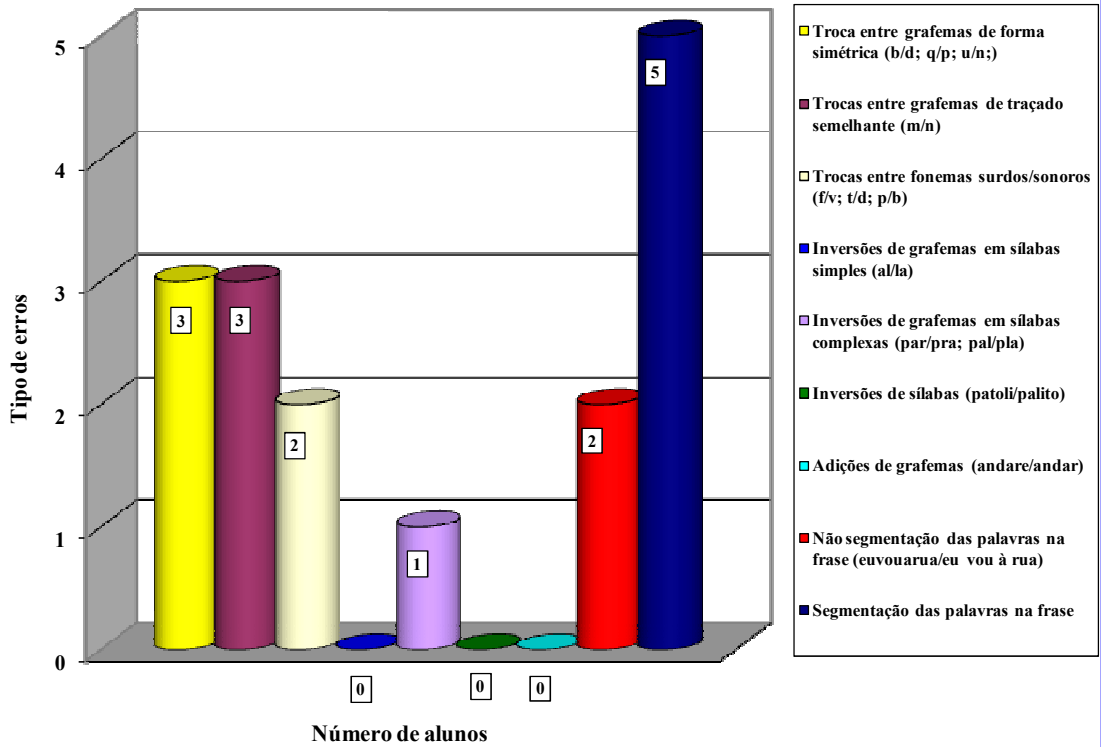


## Grelha de Registo

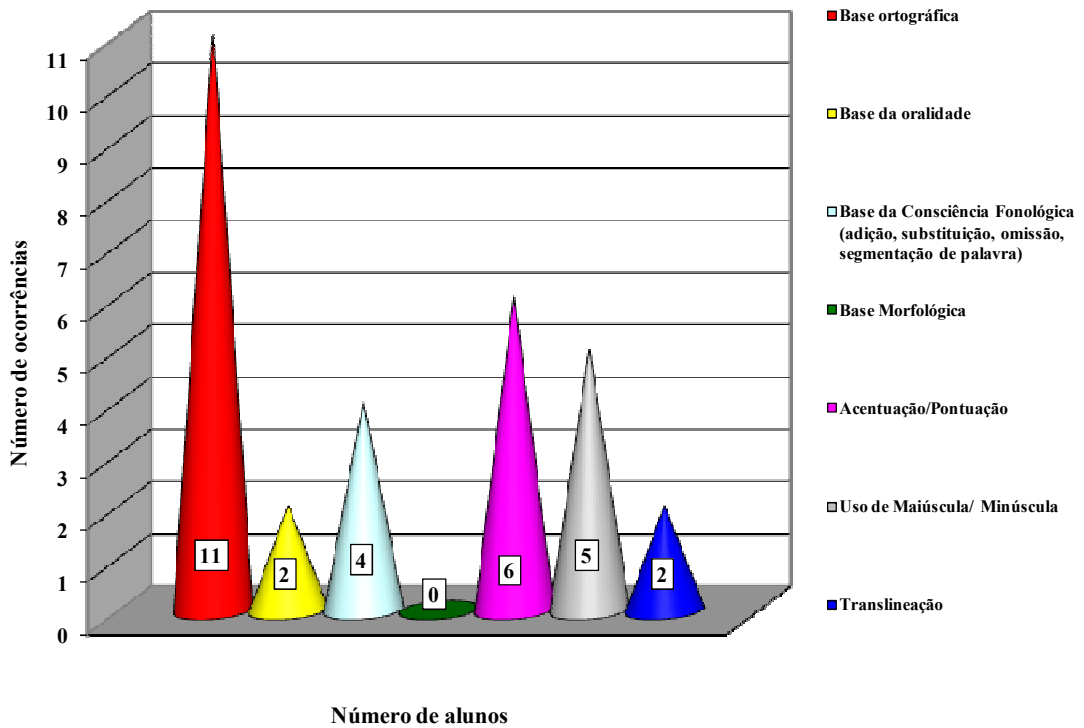
3 ° Ano

| Nº na Turma            | Tipos de erro em ditado                                  |   |   |  |   |                                      |                                    |  |                                   | Total de erros por aluno |
|------------------------|--|---|---|--|---|--------------------------------------|------------------------------------|--|-----------------------------------|--------------------------|
|                        | Troca entre grafemas de forma simétrica (b/d; q/p; u/n;) | Trocas entre grafemas de traçado semelhante (m/n) | Trocas entre fonemas surdos/sonoros (f/v; t/d; p/b) | Inversões de grafemas em sílabas simples (al/la) | Inversões de grafemas em sílabas complexas (par/pra; pal/pla) | Inversões de sílabas (patoli/palito) | Adições de grafemas (andare/andar) | Não segmentação das palavras na frase (euvouarua/eu vou à rua) | Segmentação das palavras na frase |                          |
| 1                      |  |   |   |  |   |                                      |                                    |  | X                                 | 1                        |
| 2                      | X  |   |   |  |   |                                      |                                    | X  | X                                 | 3                        |
| 3                      |  |   |   |  |   |                                      |                                    | X  |                                   | 1                        |
| 4                      |  |   |   |  |   |                                      |                                    |  |                                   | 0                        |
| 5                      |  |   |   |  |   |                                      |                                    |  |                                   | 0                        |
| 6                      |  |   |   |  |   |                                      |                                    |  |                                   | 0                        |
| 7                      | X  | X   | X   |  |   |                                      |                                    |  |                                   | 3                        |
| 8                      |  |   | X   |  |   |                                      |                                    |  | X                                 | 2                        |
| 9                      | X  | X   |   |  | X   |                                      |                                    |  |                                   | 3                        |
| 10                     |  | X   |   |  |   |                                      |                                    |  | X                                 | 2                        |
| 11                     |  |   |   |  |   |                                      |                                    |  | X                                 | 1                        |
| 12                     |  |   |   |  |   |                                      |                                    |  |                                   | 0                        |
| Total por tipo de erro | 3  | 3   | 2   | 0  | 1   | 0                                    | 0                                  | 2  | 5                                 |                          |

### Incidência dos erros



### Incidência das incorreções



## Anexo XIII - Ficha de Ortografia

“O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

Língua Portuguesa – 3º Ano



### FICHA DE ORTOGRAFIA

(Palavras com o mesmo som mas grafia diferente)

1 - Com as palavras **pás** e **paz** escreve uma frase completa para cada uma delas

*Nós celebramos a pás.*  
*Tudo nós desejamos paz para o mundo.*

2 – Repara nas frases. Completa-as escolhendo, do quadro, a palavra que lhes dá sentido.

O pai pôs o cinto nas calças.

Eu sinto frio, no Inverno.

sinto

cinto

Hoje, vou ouvir o concerto.

O meu blusão levou um conserto caro.

concerto

conserto

3 – Falta só uma letra nas palavras. Escreve-a:

É a tua ve\_ \_ de ler.

Não vê\_ \_ as palavras?

A tua vo\_ \_ é bonita.

Vó\_ \_ gostais de a ouvir.

s / z

4 – Nas seguintes frases há uma palavra repetida, mas só uma significa uma peça de mobília. Marca-a com um .

A minha secretária é nova.

A tua secretária é trabalhadora.

Data: 20/1/02/21

## Anexo XIV - Grelha e Gráfico da análise dos resultados da ficha de ortografia



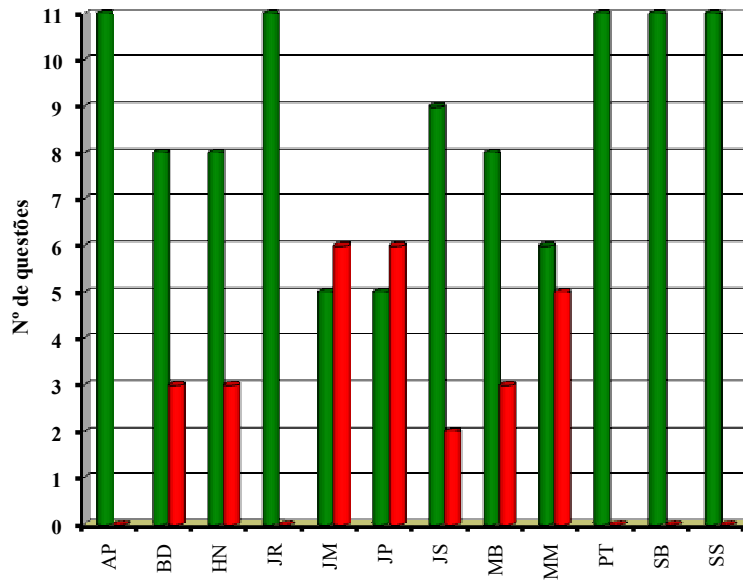
“O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

### Resultados da aplicação da ficha de Ortografia Turma B - 3º Ano

Nº de questões da ficha: 11

| Nº da Turma  | ALUNOS  | Questões da Ficha de Ortografia |      |         |      |       |      |         |      |       |      |         |      |        |      |         |      |      |      |      |      |          |        | Total de respostas por aluno |       |       |  |
|--|---------|---------------------------------|------|---------|------|-------|------|---------|------|-------|------|---------|------|--------|------|---------|------|------|------|------|------|----------|--------|------------------------------|-------|-------|--|
|  |         | 1                               |      | 2       |      |       |      | 3       |      |       |      | 4       |      |        |      |         |      |      |      |      |      |          |        |                              |       |       |  |
|  |         | 1.1                             | 1.2  | 2.1     | 2.2  | 2.3   | 2.4  | 3.1     | 3.2  | 3.3   | 3.4  | 4       |      | certas | %    | erradas | %    |      |      |      |      |          |        |                              |       |       |  |
|  |         | Acertou                         |      | Acertou |      |       |      | Acertou |      |       |      | Acertou |      |        |      |         |      |      |      |      |      |          |        |                              |       |       |  |
|  |         | Sim                             | Não  | Sim     | Não  | Sim   | Não  | Sim     | Não  | Sim   | Não  | Sim     | Não  |        |      |         |      | Sim  | Não  | Sim  | Não  |          |        |                              |       |       |  |
| 1  | AP      | x                               |      | x       |      | x     |      | x       |      | x     |      | x       |      | x      |      | x       |      | x    |      | x    |      | 11       | 100,00 | 0                            | 0,00  |       |  |
| 2  | BD      | x                               |      | x       |      | x     |      | x       |      | x     |      | x       |      | x      |      | x       |      | x    |      | x    |      | 8        | 72,73  | 3                            | 27,27 |       |  |
| 3  | HN      | x                               |      | x       |      | x     |      | x       |      | x     |      |         | x    |        | x    |         | x    |      | x    |      | x    |          | 8      | 72,73                        | 3     | 27,27 |  |
| 4  | JR      | x                               |      | x       |      | x     |      | x       |      | x     |      | x       |      | x      |      | x       |      | x    |      | x    |      | 11       | 100,00 | 0                            | 0,00  |       |  |
| 5  | JM      | x                               |      | x       |      |       | x    |         |      | x     |      | x       |      |        | x    |         |      | x    |      | x    |      | 5        | 45,45  | 6                            | 54,55 |       |  |
| 6  | JP      | x                               |      | x       |      | x     |      | x       |      |       | x    |         | x    |        | x    |         |      | x    |      | x    |      | 5        | 45,45  | 6                            | 54,55 |       |  |
| 7  | JS      | x                               |      | x       |      |       | x    |         | x    |       | x    |         |      | x      |      | x       |      | x    |      | x    |      | 9        | 81,82  | 2                            | 18,18 |       |  |
| 8  | MB      | x                               |      | x       |      | x     |      | x       |      |       | x    |         | x    |        | x    |         | x    |      | x    |      | x    |          | 8      | 72,73                        | 3     | 27,27 |  |
| 9  | MM      | x                               |      | x       |      |       | x    |         |      | x     |      | x       |      | x      |      | x       |      | x    |      | x    |      | 6        | 54,55  | 5                            | 45,45 |       |  |
| 10   | PT      | x                               |      | x       |      | x     |      | x       |      | x     |      | x       |      | x      |      | x       |      | x    |      | x    |      | 11       | 100,00 | 0                            | 0,00  |       |  |
| 11   | SB      | x                               |      | x       |      | x     |      | x       |      | x     |      | x       |      | x      |      | x       |      | x    |      | x    |      | 11       | 100,00 | 0                            | 0,00  |       |  |
| 12   | SS      | x                               |      | x       |      | x     |      | x       |      | x     |      | x       |      | x      |      | x       |      | x    |      | x    |      | 11       | 100,00 | 0                            | 0,00  |       |  |
| Acertos por questão:                                 |         | 12                              | 0    | 12      | 0    | 9     | 3    | 9       | 3    | 7     | 5    | 7       | 5    | 10     | 2    | 9       | 3    | 9    | 3    | 11   | 1    | 9        | 3      |                              |       |       |  |
| Percentagens:  |         | 50,00                           | 0,00 | 33,33   | 0,00 | 20,00 | 6,25 | 15,79   | 5,00 | 10,45 | 6,94 | 8,86    | 5,95 | 10,64  | 2,08 | 8,57    | 2,78 | 7,69 | 2,50 | 8,40 | 0,76 | 6,38     | 2,08   |                              |       |       |  |
| <b>Total de alunos com as questões todas certas:</b> |         |                                 |      |         |      |       |      |         |      |       |      |         |      |        |      |         |      |      |      |      |      | <b>5</b> |        |                              |       |       |  |
| Médias por questões:                                 | Certas  | 41,67                           |      |         |      | 13,77 |      |         |      | 8,82  |      |         |      | 6,38   |      |         |      |      |      |      |      |          |        |                              |       |       |  |
|  | Erradas | 0,00                            |      |         |      | 6,04  |      |         |      | 2,03  |      |         |      | 2,08   |      |         |      |      |      |      |      |          |        |                              |       |       |  |

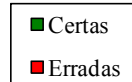
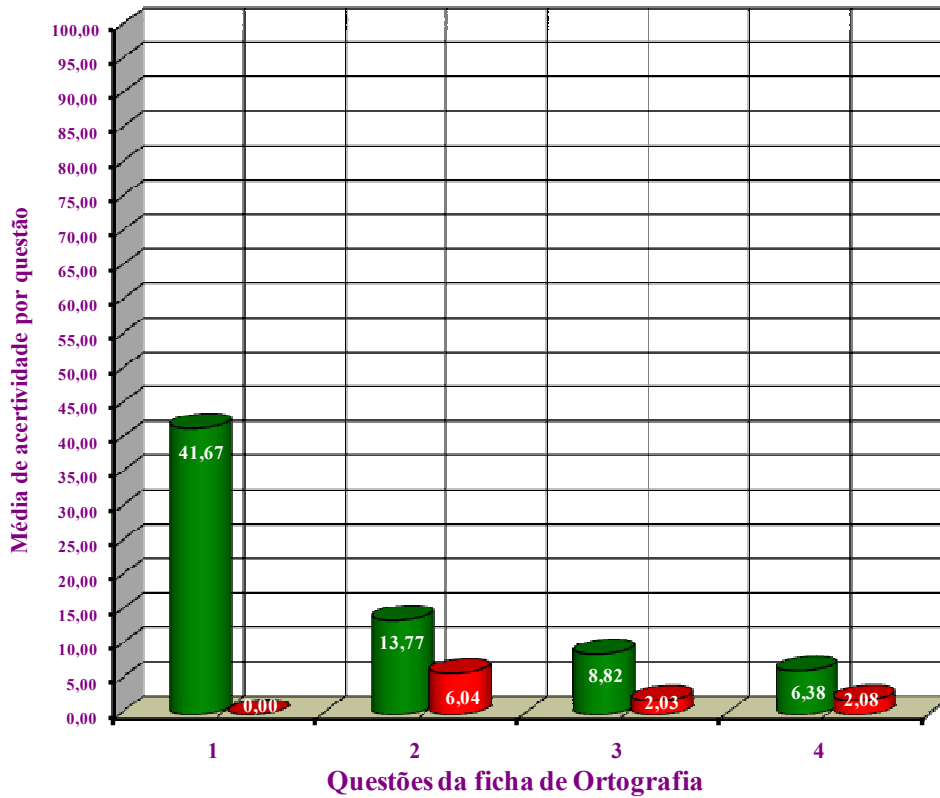
### Análise dos resultados obtidos da ficha de Ortografia, por aluno



Alunos - 3º Ano



### Análise dos resultados obtidos na ficha de Ortografia



Anexo XV - Ilustração do título do 3º Capítulo da obra

“O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

Língua Portuguesa – 3º Ano

3º Capítulo – “Na ilha dos crocodilos”



Ilustra o Capítulo que acabaste de ouvir.



Data: 2017-02-29

## Anexo XVI - Teste de velocidade de Leitura

“O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes



### Língua Portuguesa – 3º Ano TESTE DE VELOCIDADE DE LEITURA

Lê este texto rapidamente e regista o tempo que necessitaste para o fazer.

|   |   |   |   |   |   |  |  |
|---|---|---|---|---|---|--|--|
| L<br>a<br>g<br>a<br>r<br>t<br>o<br><br>p<br>i<br>n<br>t<br>a<br>d<br>o<br><br>q<br>u<br>e<br>m<br><br>t<br>e<br><br>p<br>i<br>n<br>t<br>o<br>u<br>? | F<br>o<br>i<br><br>u<br>m<br>a<br><br>m<br>e<br>n<br>i<br>n<br>a<br><br>q<br>u<br>e<br><br>p<br>o<br>r<br><br>a<br>q<br>u<br>i<br><br>p<br>a<br>s<br>s<br>o<br>u<br>. | L<br>a<br>g<br>a<br>r<br>t<br>o<br><br>v<br>e<br>r<br>d<br>e<br>,<br><br>q<br>u<br>e<br>m<br><br>t<br>e<br><br>e<br>s<br>v<br>e<br>r<br>d<br>e<br>o<br>u<br>? | F<br>o<br>i<br><br>u<br>m<br>a<br><br>g<br>a<br>l<br>i<br>n<br>h<br>a<br><br>q<br>u<br>e<br><br>a<br>q<br>u<br>i<br><br>p<br>a<br>s<br>s<br>o<br>u<br>. | L<br>a<br>g<br>a<br>r<br>t<br>o<br><br>a<br>z<br>u<br>l<br>,<br><br>q<br>u<br>e<br>m<br><br>t<br>e<br><br>a<br>z<br>u<br>l<br>o<br>u<br>? | F<br>o<br>i<br><br>a<br><br>o<br>n<br>d<br>a<br><br>d<br>o<br><br>m<br>a<br>r<br><br>q<br>u<br>e<br><br>m<br>e<br><br>m<br>o<br>l<br>h<br>o<br>u<br>. | L<br>a<br>g<br>a<br>r<br>t<br>o<br><br>a<br>m<br>a<br>r<br>e<br>l<br>o<br>,<br><br>q<br>u<br>e<br>m<br><br>t<br>e<br><br>a<br>m<br>a<br>r<br>e<br>l<br>o<br>u<br>? | F<br>o<br>i<br><br>o<br><br>s<br>o<br>l<br><br>p<br>o<br>e<br>n<br>t<br>e<br><br>q<br>u<br>e<br><br>e<br>m<br><br>m<br>i<br>m<br><br>p<br>o<br>i<br>s<br>o<br>u<br>. |
|---|---|---|---|---|---|--|--|



Demorei 35s  
a ler este texto.

## Anexo XVII - Grelha e Gráfico de registo da avaliação da Leitura



### “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

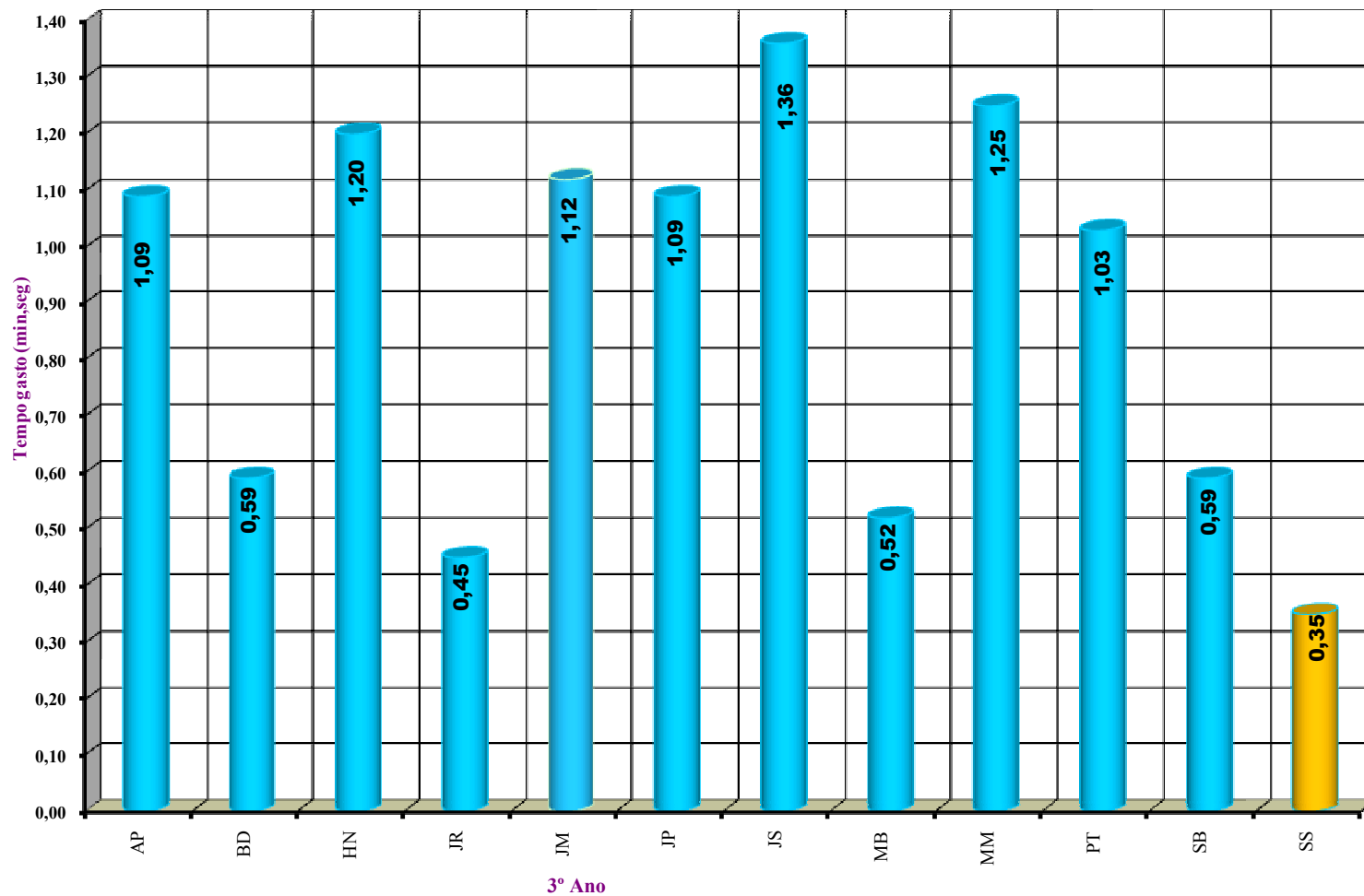
3º Ano

### Registo dos resultados obtidos na aplicação do Teste de Velocidade de Leitura

(Texto escrito na vertical)

| Nº de palavras no Teste:             |      |                                      |             | 49   |
|--------------------------------------|------|--------------------------------------|-------------|--|
| Nº de alunos que realizaram o Teste: |      |                                      |             | 12   |
| Nº Turma                             | Nome | Tempo utilizado na leitura (min,seg) | Observações | Palavra(s) onde mostrou maior dificuldade na leitura |
| 1                                    | AP   | 1,09                                 |             |  |
| 2                                    | BD   | 0,59                                 |             |  |
| 3                                    | HN   | 1,20                                 |             | esverdeou - amarelou - poente                        |
| 4                                    | JR   | 0,45                                 |             |  |
| 5                                    | JM   | 1,12                                 |             |  |
| 6                                    | JP   | 1,09                                 |             |  |
| 7                                    | JS   | 1,36                                 |             | esverdeou - amarelou                                 |
| 8                                    | MB   | 0,52                                 |             |  |
| 9                                    | MM   | 1,25                                 |             | esverdeou - amarelou - poisou                        |
| 10                                   | PT   | 1,03                                 |             |  |
| 11                                   | SB   | 0,59                                 |             |  |
| 12                                   | SS   | 0,35                                 |             |  |
| Média da turma (min,seg):            |      |                                      | 0,89        |  |

### Análise dos resultados obtidos no Teste de Velocidade de Leitura



## Anexo XVIII - Escrita do texto apresentado verticalmente

### “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes



### Língua Portuguesa – 3º Ano

Escreve aqui o texto que acabaste de ler, na sua forma mais usual.

Lagarto pintado

Lagarto pintado quem te pintou?

Foi uma menina que por aqui passou.

Lagarto verde, quem te esverdeou?

Foi uma galinha que aqui passou.

Lagarto azul, quem te azulou?

Foi a onda do mar que me molhou.

Lagarto amarelo, quem te amarelo?

Foi o sol quente que me aqueceu.

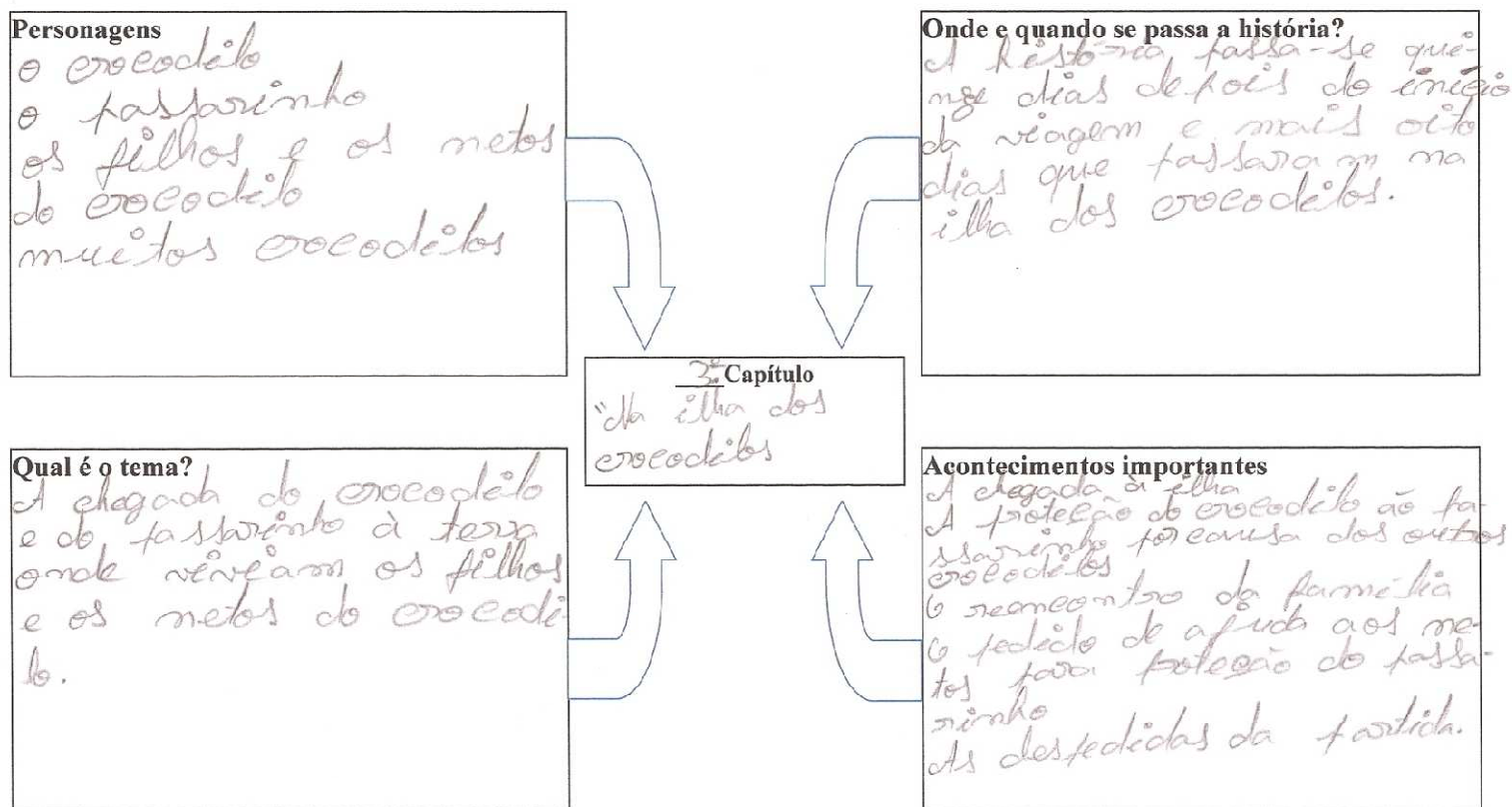
Data: 2011 - 02 - 28

## Anexo XIX - Mapa resumo do 3º Capítulo da Obra



### “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

Língua Portuguesa – 3º Ano



## Anexo XX - Listagem de palavras para a avaliação de velocidade de Leitura

“O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes



Língua Portuguesa – 3º Ano

### TESTE DE VELOCIDADE DE LEITURA

Lê rapidamente, nas colunas, as palavras que se seguem. Lê em voz alta e com clareza.

|    |     |        |        |
|----|-----|--------|--------|
| pé | sim | patrão | calor  |
| ar | som | ladrão | suor   |
| ir | são | canção | tutor  |
| se | não | torrão | rumor  |
| de | nós | Fundão | horror |
| lê | vós | João   | tenor  |
| vê | voz | cinto  | norte  |
| só | noz | sinto  | sorte  |

Demorei 25 segundos a ler todas as palavras.

Data: 20/11/02/25

**Anexo XXI - Grelha e Gráfico de registo da velocidade de Leitura da listagem de palavras**

**“O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes**

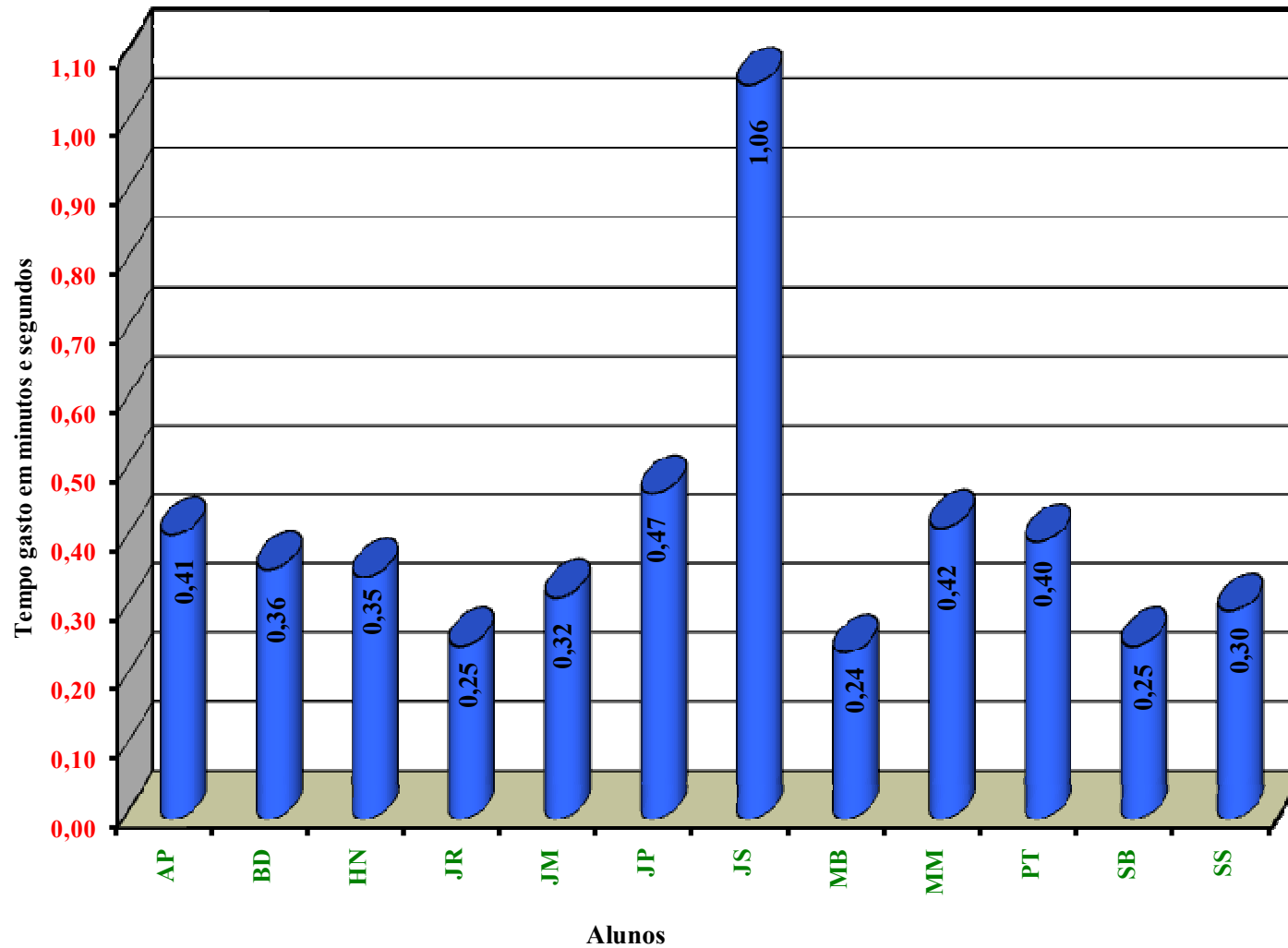
**Avaliação da Velocidade de Leitura**



Nº de palavras no teste: **32**

| <b>Nº Turma</b>        | <b>Nome</b> | <b>Idade</b> | <b>Tempo gasto em ler todas as palavras (minutos, segundos)</b> | <b>Palavras onde mostrou dificuldades</b> |
|------------------------|-------------|--------------|---|---|
| 1                      | AP          | 9            | 0,41  |   |
| 2                      | BD          | 8            | 0,36  |   |
| 3                      | HN          | 8            | 0,35  |   |
| 4                      | JR          | 8            | 0,25  |   |
| 5                      | JM          | 7            | 0,32  |   |
| 6                      | JP          | 8            | 0,47  |   |
| 7                      | JS          | 8            | 1,06  | Leu muito lentamente                      |
| 8                      | MB          | 8            | 0,24  |   |
| 9                      | MM          | 7            | 0,42  |   |
| 10                     | PT          | 8            | 0,40  | Leu da esquerda para a direita            |
| 11                     | SB          | 8            | 0,25  |   |
| 12                     | SS          | 8            | 0,30  |   |
| <b>Média da turma:</b> |             |              | <b>0,40</b>   |   |

## Comparação dos tempos da Velocidade de leitura



## Anexo XXII - Letra da canção “Ter Amigos”

“O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes



### TER AMIGOS

Ter amigos é tão bom! (É tão bom!)  
Eles são tudo p’ra mim. (Para mim.)  
A amizade é tão bela.  
A amizade é um mundo sem fim...

Com eles posso brincar  
E segredos posso ter.  
Ter amigos é tão bom!  
Ter amigos, melhor não pode haver...

**Tu podes chorar...  
Tu podes sorrir...  
Tu podes cantar...  
Que um amigo vai sentir...  
Tu podes chorar...  
Tu podes sorrir...**

**REPETE**

**Tu podes cantar...  
Que um amigo vai ouvir...**

Quero ter muitos amigos  
E andar sempre a sorrir!  
Se tu queres ser meu amigo  
Não precisas nunca de pedir...

**Tu podes chorar...  
Tu podes sorrir...  
Tu podes cantar...  
Que um amigo vai sentir...  
Tu podes chorar...  
Tu podes sorrir...**

**REPETE**

**Tu podes cantar...  
Que um amigo vai ouvir...**

Os Autores

## Anexo XXIII - Texto para a avaliação da compreensão da leitura

### “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes



#### Língua Portuguesa – 3º Ano

Data: 2011-03-02

Compreensão da leitura

#### Por causa da amizade

A viagem, desta vez, decorreu sem grandes perigos e aventuras. Foi também menos animada. O crocodilo, saudoso dos filhos e dos netos, pouco falava e o passarinho respeitava o seu silêncio. Só quando paravam para comer ou descansar trocavam algumas palavras.

Uma tarde, estavam a jantar, o crocodilo voltou-se para o amigo e disse:

- Sabes o que tenho estado a pensar?

- Não.

- Em que devias ir à frente. Se te vêem na minha companhia, os teus pais e irmãos fogem espavoridos.

Não são assim tão medricas... - respondeu o passarinho. Mas ficou pensativo. O crocodilo tinha razão. Se os pais e os irmãos o viam com o crocodilo teriam medo, pela certa...

Por fim, disse:

- Talvez não seja pior... Pelo seguro, vou adiante. Aviso-os e depois, quando chegares, já te recebem de asas abertas. Não és tu o meu melhor amigo?

O crocodilo sorriu, duvidoso.

- Sou o teu melhor amigo, mas não acredito que me recebam bem. Pássaros e crocodilos, estás a ver...

- Mas então nós!? Não somos amigos?

- É que tu não és um pássaro como os outros....

- Nem tu um crocodilo como os outros...

- Isso é que sou!

- E eu também! Sou um passarinho igual aos outros passarinhos.

- Bom, então não compreendo o que se deu connosco - disse o crocodilo.

- Pois eu cá compreendo muito bem. É por causa da amizade.

- Por causa da amizade?! Explica-te!

Mas o pássaro, coitadinho, não sabia explicar. (O que ele queria, talvez, dizer na sua, é que quando se é amigo não se olha a diferenças, a desigualdades, quaisquer que elas sejam).

Vendo que o amigo estava embaraçado, o crocodilo mudou de conversa.

- E falta muito tempo para chegarmos?

- Não. Estás a ver aquela árvore além? Moramos lá no alto, entre a ramagem.

O crocodilo olhou para uma árvore qualquer, pensando estar a olhar para a que o passarinho lhe indicava, e disse:

- Vai descansado! Vou lá ter direito.

- Vê lá não te enganes! - recomendou ainda o passarinho. E, dizendo isso, levantou voo.

Então, lentamente o crocodilo pôs-se a caminhar. Para ele era uma grande aventura: ia fazer sozinho, em terra firme, uma dezena de metros.

## Anexo XXIV - Ficha de compreensão da Leitura

### “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes



#### Língua Portuguesa – 3º Ano

Data: 2011-03-02

1 – Completa as frases assinalando com  a resposta correcta e escreve-as.

|                 |  |
|-----------------|--|
| A viagem foi... | <input type="checkbox"/> muito divertida.          |
|                 | <input checked="" type="checkbox"/> pouco animada. |
|                 | <input type="checkbox"/> animada.                  |

A viagem foi pouco animada.

|                       |  |
|-----------------------|--|
| O crocodilo falava... | <input type="checkbox"/> muito.            |
|                       | <input checked="" type="checkbox"/> pouco. |
|                       | <input type="checkbox"/> nada.             |

O crocodilo falava pouco.

|   |   |
|---|---|
| Os dois combinaram que o passarinho ia... | <input type="checkbox"/> atrás.               |
|   | <input type="checkbox"/> ao lado.             |
|   | <input checked="" type="checkbox"/> à frente. |

Os dois combinaram que o passarinho ia à frente.

|  |  |
|--|--|
| O passarinho achava que o amigo seria bem recebido porque... | <input type="checkbox"/> eram inimigos.          |
|  | <input type="checkbox"/> eram primos.            |
|  | <input checked="" type="checkbox"/> eram amigos. |

O passarinho achava que o amigo seria bem recebido porque eram amigos.

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| Quando se é amigo as diferenças.. | <input type="checkbox"/> importam muito.          |
|                                   | <input checked="" type="checkbox"/> não importam. |
|                                   | <input type="checkbox"/> importam pouco.          |

Quando se é amigo as diferenças não importam.

|                                |                                     |                      |
|--------------------------------|-------------------------------------|----------------------|
| A casa do passarinho ficava... | <input type="checkbox"/>            | no tronco da árvore. |
|                                | <input checked="" type="checkbox"/> | no meio da ramagem.  |
|                                | <input type="checkbox"/>            | num telhado.         |

*A casa do passarinho ficava no meio da ramagem.*

|                              |                                     |             |
|------------------------------|-------------------------------------|-------------|
| O crocodilo seguiu viagem... | <input type="checkbox"/>            | a nadar.    |
|                              | <input checked="" type="checkbox"/> | a caminhar. |
|                              | <input type="checkbox"/>            | a voar.     |

*O crocodilo seguiu viagem a caminhar.*

**2 - Ordena as frases de 1 a 5, de acordo com os acontecimentos do texto:**

- 5 O crocodilo pôs-se a caminhar. Ia fazer sozinho, em terra firme, 10 metros.
- 4 O passarinho indicou a sua casa ao crocodilo.
- 2 Os dois amigos falaram da sua amizade.
- 1 A viagem decorreu sem perigos e aventuras, foi pouco animada.
- 3 Eles combinaram que o passarinho ia à frente.

**3 - Retira do texto uma frase que mostre que os dois eram amigos.**

*"Mas o pássaro, coitadozinho, não sabia explicar (O que ele queria, talvez, diges na sua, é que quando se é amigo não se olha as diferenças, a desigualdades, quaisquer que elas sejam)."*

Anexo XXV - Grelha e Gráfico do registo da avaliação da compreensão da leitura

“O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes



3º ANO

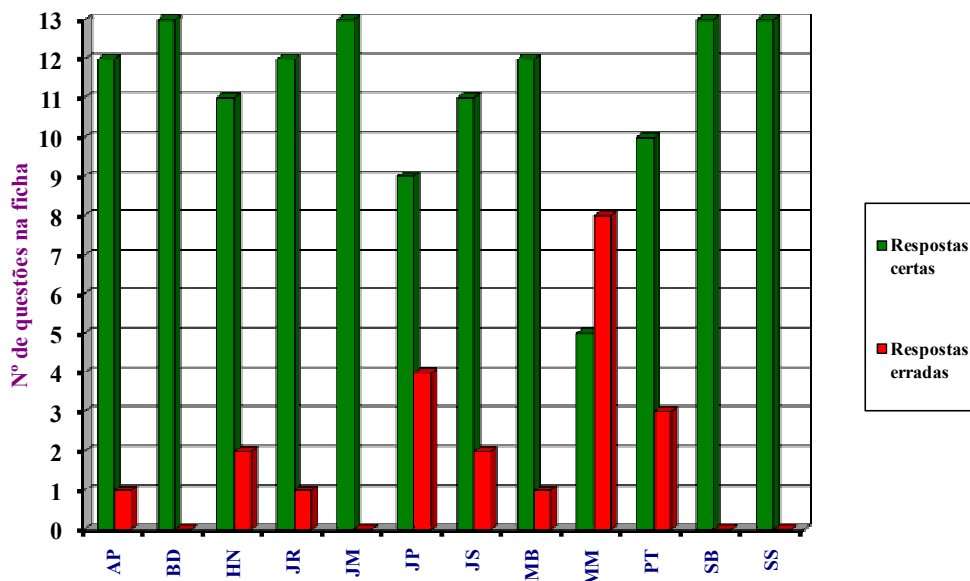
REGISTO DOS RESULTADOS OBTIDOS NA FICHA DE COMPREENSÃO DE LEITURA

Número de alunos que realizaram a ficha: 12

Número de questões: 13

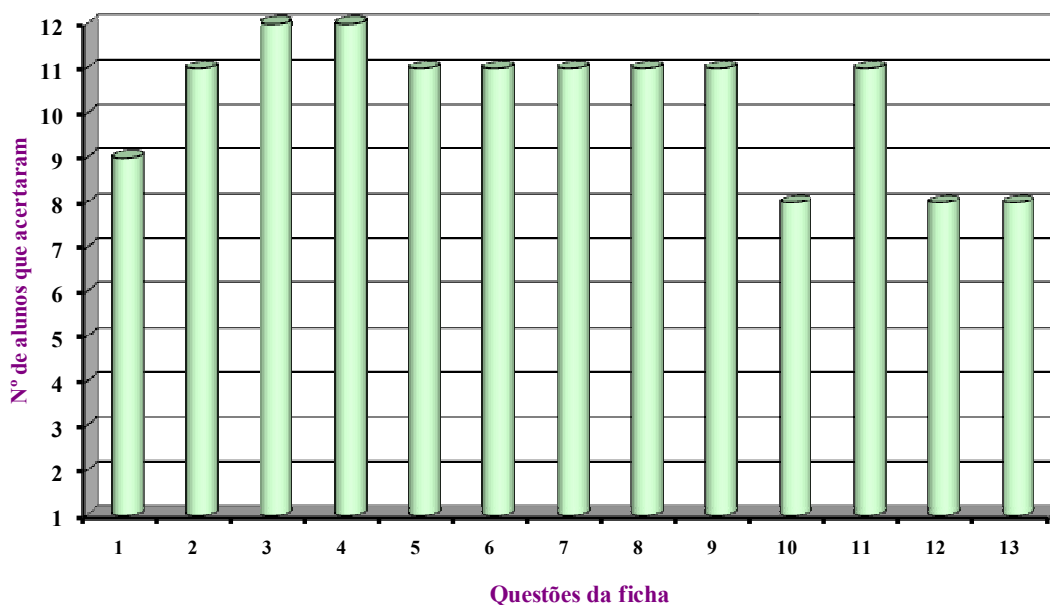
| Nº   | Alunos | Questões da ficha de compreensão                |    |     |     |    |    |    |    |    |    |    | Total de respostas |        |         |    |   |
|--|--------|---|----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|----|--------------------|--------|---------|----|---|
|  |        | 1   |    |     |     |    |    | 2  |    |    |    |    | 3                  | certas | erradas |    |   |
|  |        | a)  | b) | c)  | d)  | e) | f) | g) | 1  | 2  | 3  | 4  |                    |        |         | 5  |   |
| 1  | AP     | X   | X  | X   | X   | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X                  | X      |         | 12 | 1 |
| 2  | BD     | X   | X  | X   | X   | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X                  | X      | X       | 13 | 0 |
| 3  | HN     | X   | X  | X   | X   | X  | X  | X  | X  | X  |    | X  |                    | X      | 11      | 2  |   |
| 4  | JR     | X   | X  | X   | X   | X  |    | X  | X  | X  | X  | X  | X                  | X      | 12      | 1  |   |
| 5  | JM     | X   | X  | X   | X   | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X                  | X      | 13      | 0  |   |
| 6  | JP     |   | X  | X   | X   | X  | X  | X  | X  | X  |    | X  |                    |        | 9       | 4  |   |
| 7  | JS     |   | X  | X   | X   | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  |                    |        | 11      | 2  |   |
| 8  | MB     | X   | X  | X   | X   | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X                  |        | 12      | 1  |   |
| 9  | MM     |   | X  | X   | X   |    | X  |    |    |    |    |    | X                  | 5      | 8       |    |   |
| 10   | PT     | X   |    | X   | X   | X  | X  | X  | X  | X  |    | X  |                    | X      | 10      | 3  |   |
| 11   | SB     | X   | X  | X   | X   | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X                  | X      | 13      | 0  |   |
| 12   | SS     | X   | X  | X   | X   | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X  | X                  | X      | 13      | 0  |   |
| Total de alunos que acertaram em cada questão: |        | 9   | 11 | 12  | 12  | 11 | 11 | 11 | 11 | 11 | 8  | 11 | 8                  | 8      |         |    |   |
| Percentagem de acertos por questão:            |        | 75  | 92 | 100 | 100 | 92 | 92 | 92 | 92 | 92 | 67 | 92 | 67                 | 67     |         |    |   |
| Média da turma (%):                            |        | 86  |    |     |     |    |    |    |    |    |    |    |                    |        |         |    |   |
|  |        | Número de alunos com as respostas todas certas: |    |     |     |    |    |    |    |    |    |    | 4                  |        |         |    |   |

### Acertividade por aluno



Alunos

### Acertividade relativa às questões da ficha de compreensão

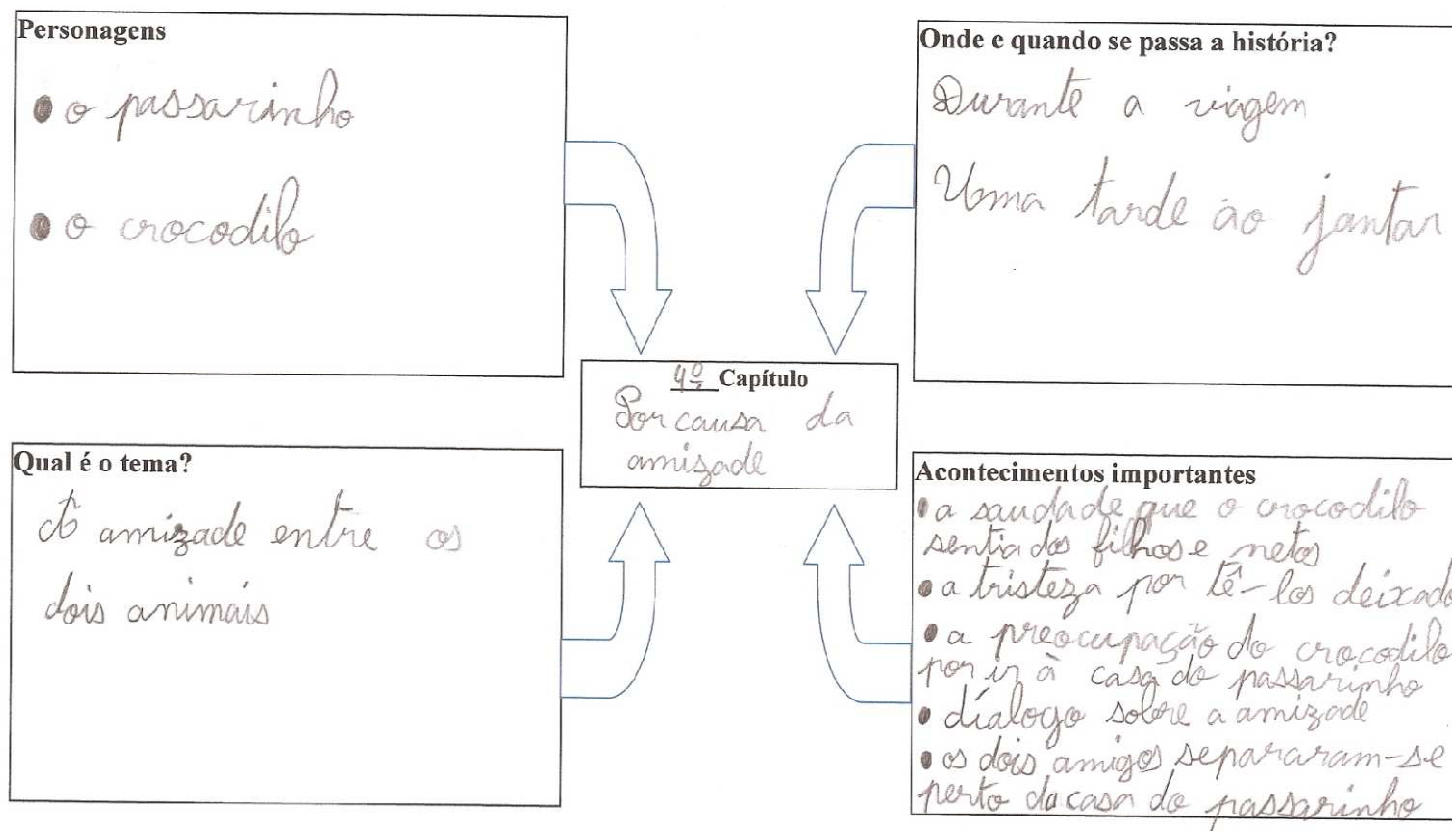


## Anexo XXVI - Mapa Resumo do 4º Capítulo



### “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

Língua Portuguesa – 3º Ano

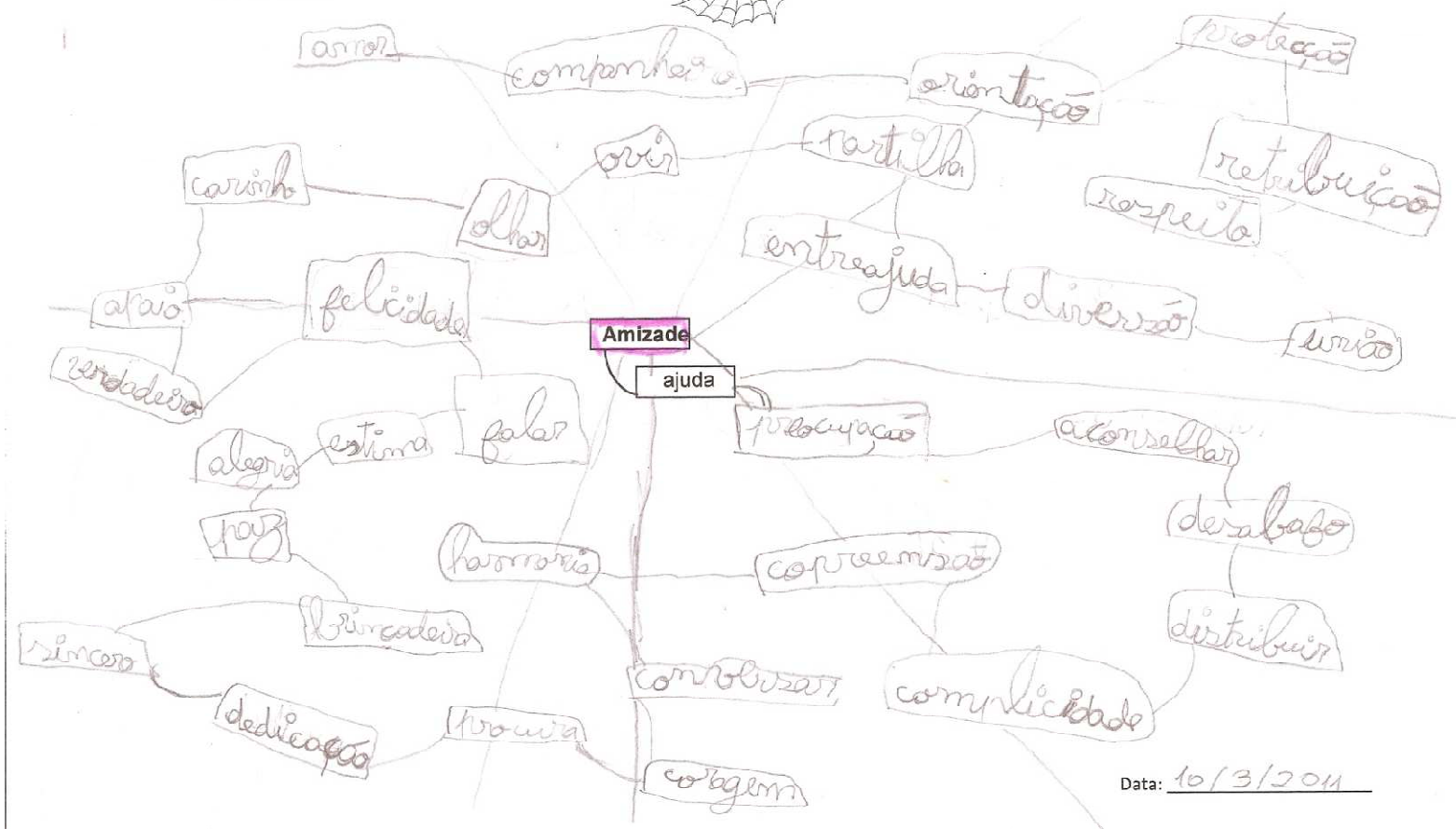


# Anexo XXVII - Teia Semântica sobre a amizade



“O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

Constrói uma teia semântica sobre a palavra “amizade”



Anexo XXVIII - Ilustração do título do 5º Capítulo e escrita de uma frase sobre cada imagem

“O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

Língua Portuguesa – 3º Ano



A partir da frase registada no quadro vais responder a estas questões e ilustrar a tua resposta.

|  |   |
|--|---|
| <p>1 – Que aconteceu ao crocodilo?</p> <p>O crocodilo pendeu-se.</p>                                     | <p>2 – Onde, como e por quem foi encontrado?</p> <p>Ele foi encontrado por um outro passarinho que era amigado com o da família da avó.</p> |
| <p>3 – Que lhe aconteceu depois?</p> <p>O amigo do passarinho que era a avó chegou e deu-lhe comida.</p> | <p>4 – Para onde seguiram viagem e como foi recebido?</p> <p>Os amigos da família da avó do crocodilo foram muito bem recebidos.</p>        |

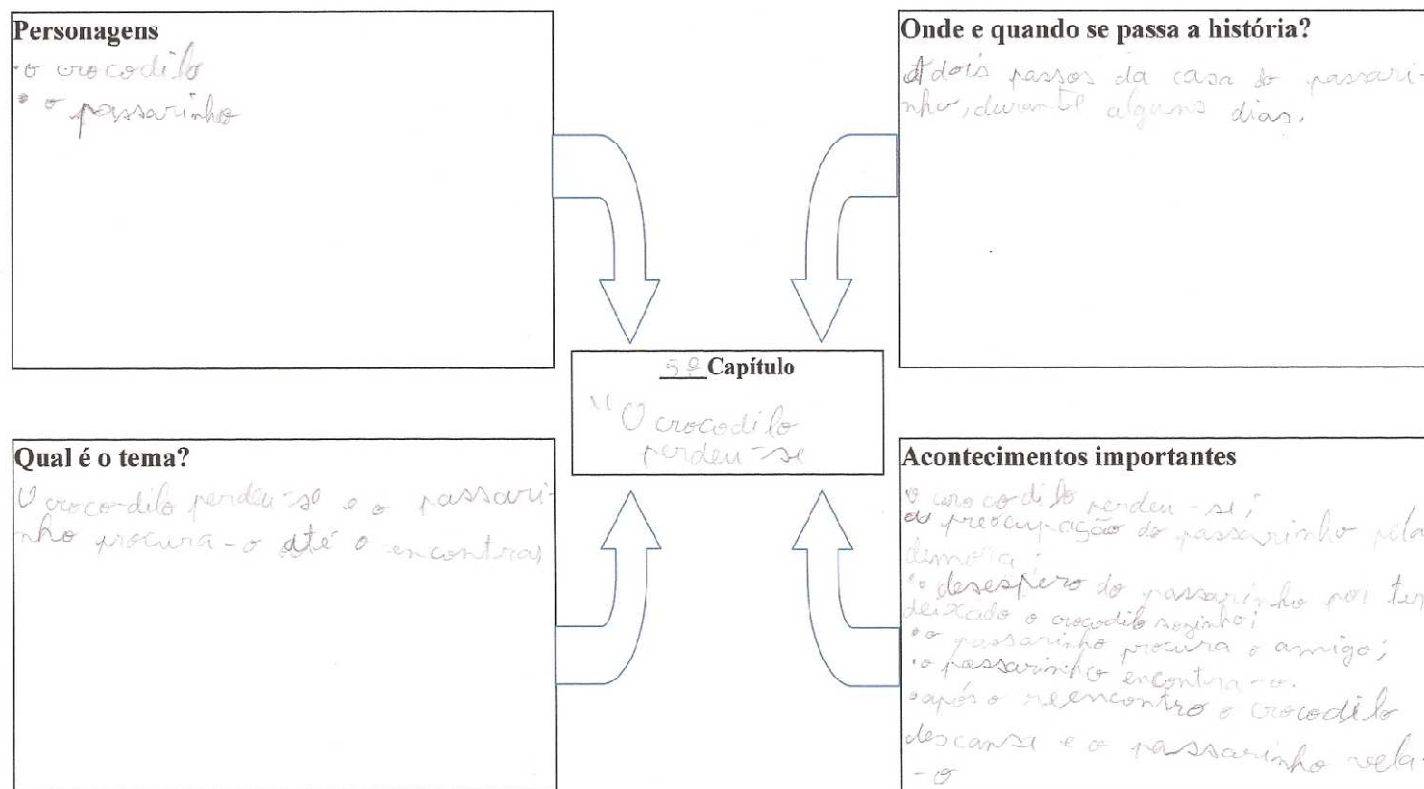
Data: 2011-03-14

## Anexo XXIX - Mapa resumo do 5º Capítulo



### “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

Língua Portuguesa – 3º Ano





## Anexo XXXI - Palavras da chuva agrupadas por categorias

“O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes



### Língua Portuguesa – 3º Ano

- Rodeia cada grupo de palavras com uma cor diferente.
- Agora vais agrupar as palavras da chuva que escreveste nas diferentes categorias gramaticais.

**Nomes comuns**

fas baserinha  
metos  
melasa  
ilha  
floras  
arbores  
crocodilo  
leão  
água  
hipopótamos  
lema  
cada  
amigos  
companheiros

**Nomes colectivos**

seres  
cosmopolitas  
olival  
finha  
floresta  
bandas  
enxame  
casquinha  
netinhos

**Adjectivos**

menor  
maior  
altas  
grande  
azul  
tequenos  
meigos  
felizes  
tranquilizante  
velho  
diverso  
bonito  
corajoso

**Verbos**

começam  
resolvem  
trincam  
ajudam-se  
focem  
viajam  
voam  
andam  
cortam  
comem  
mora  
falam  
decomparam  
comparam

Data: 2011-03-22

# Anexo XXXII - Labirinto

“O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

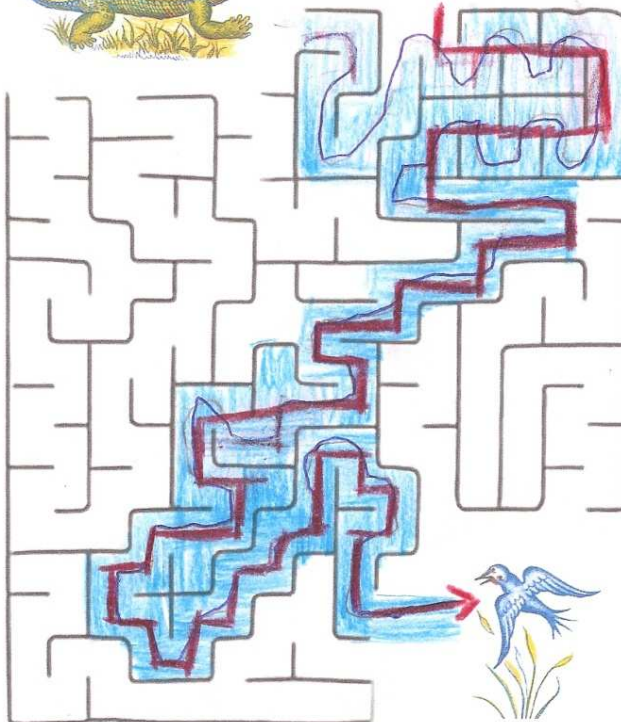


Língua Portuguesa – 3º Ano

## LABIRINTO

Descobre o caminho e ajuda o Crocodilo a chegar junto do Passarinho:

LABIRINTO



Data: 2014-03-18

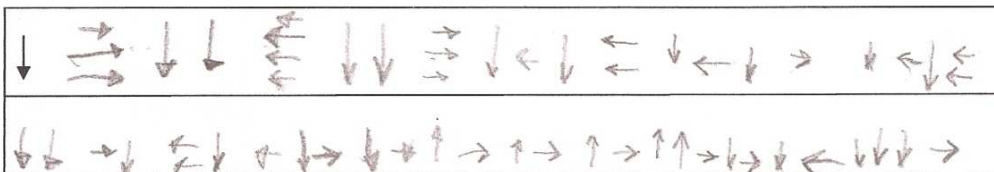
## Anexo XXXIII - Ficha de Matemática

### “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gome

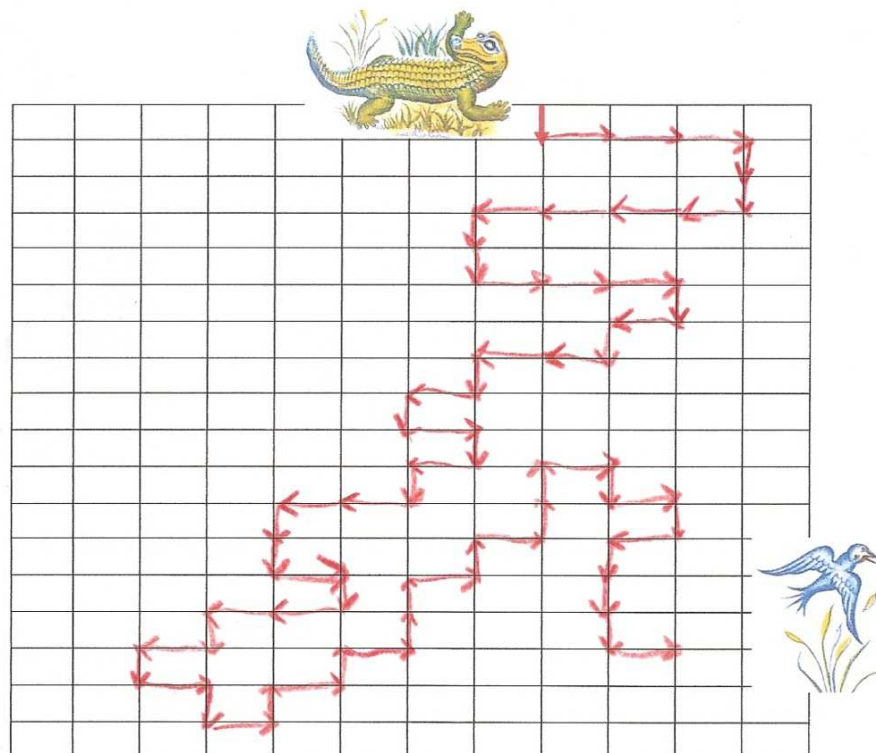


#### Matemática – 3º ano







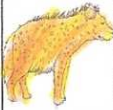


1. Após realizares a actividade de descoberta do percurso, no labirinto, que o crocodilo fez até encontrar o passarinho, representa, através do código de setas, esse percurso.



2. Agora, vais traçar o mesmo percurso neste quadriculado.



3. Os dois amigos encontraram vários animais durante a viagem. Observa e responde.

|   | A | B   | C   | D   | E   | F  | G   | H   | I |
|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|
| 1 |   |   |   |   |   |  |   |   |   |
| 2 |   |  |   |   |   |  |   |   |   |
| 3 |   |   |   |   |   |  |    |   |   |
| 4 |   |   |   |  |   |  |   |   |   |
| 5 |   |   |   |   |   |  |   |   |   |
| 6 |   |   |  |   |   |  |   |  |   |
| 7 |   |   |   |   |   |  |   |   |   |
| 8 |   |   |   |   |   |  |  |   |   |
| 9 |   |   |   |   |  |  |   |   |   |

- Indica em que quadrículas se encontram os seguintes animais:

Cobra: **B2**

Hipopótamo: C6

Sapo: G3

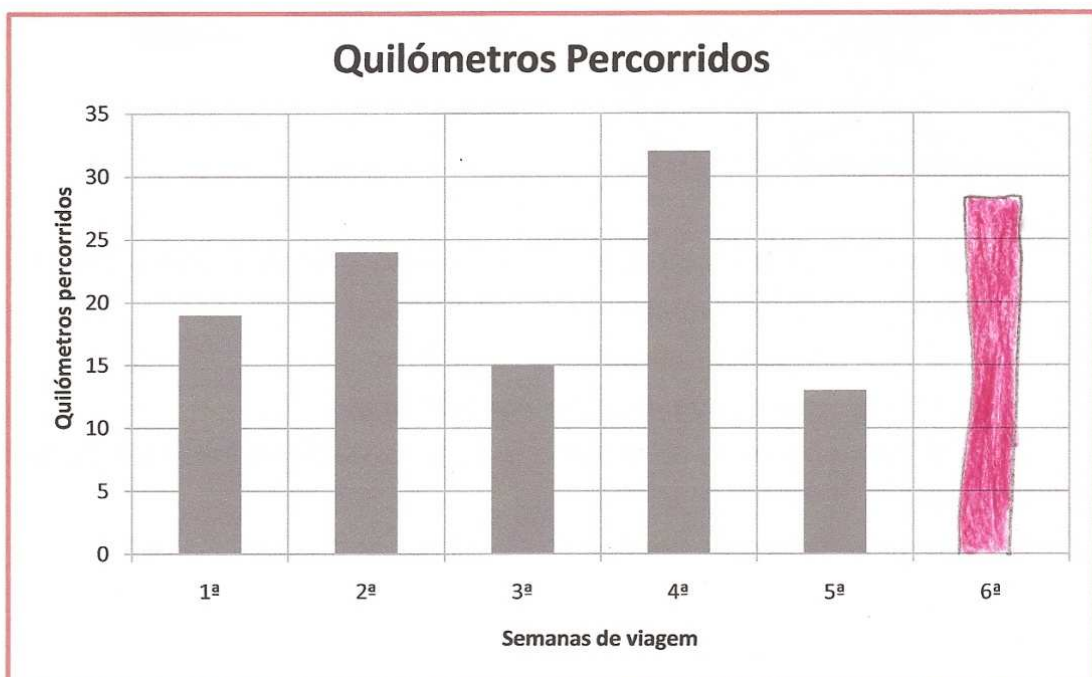
Leão: G8

Esquilo: D4

Hiena: H6

- Desenha um balão em **E9**, um lápis em **G5** e um livro em **F1**.
- Qual é o desenho do quadro de que mais gostas? o esquadro
- Em que quadrícula se encontra? D9

4. Da casa do crocodilo à do passarinho, os dois amigos percorreram vários quilómetros, em seis semanas. Observa o gráfico e responde às questões que se seguem.



- Na sexta semana percorreram 29 quilómetros.

Desenha a barra correspondente, no gráfico.

- Quantos quilómetros percorreram em cada semana?

1ª 18    2ª 24    3ª 15    4ª 32    5ª 13    6ª 29

- Quantos quilómetros percorreram no total das seis semanas?

R: Nas seis semanas percorreram 131 quilómetros.

- A semana em que percorreram mais quilómetros foi a 4ª.

- A semana em que percorreram menos quilómetros foi a 5ª.

5. Resolve o desafio matemático proposto.



Vermelho



Azul



Amarelo



Verde

Quatro irmãos do passarinho, o Azul, o Amarelo, o Verde e o Vermelho, vivem na mesma árvore, em ramos diferentes.

- O Azul mora dois ramos acima do Amarelo.
- O Verde mora oito ramos por baixo do Azul.
- O Vermelho mora no 6º ramo, a meio da distância entre o Amarelo e o Verde.

Em que ramo mora cada um deles?

Azul décimo primeiro ramo

Amarelo nono ramo

Verde terceiro ramo

Vermelho sexta ramo

Explica como chegaste à resposta.

|  |  |
|--|--|
|  | <p>Parti do ramo em que vive o Vermelho e fui colocando os irmãos por tentativas até que todas as frases dadas eram verdadeiras.</p> |
|--|--|

## Anexo XXXIV - Texto para a avaliação da velocidade de leitura (número de palavras lidas num minuto)

### “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes



#### Língua Portuguesa – 3º Ano

Data: 2011-03-22

Queres saber quantas palavras, lês, por minuto?

Propomos-te um texto para verificares a tua velocidade de leitura. Começa a contar o tempo logo que comeces a ler o texto.

#### O crocodilo perde-se<sup>(3)</sup>

O resultado era fácil de prever: o crocodilo perdeu-se!<sup>(12)</sup> Embora estivesse a dois passos da árvore onde a família do passarinho tinha a sua casa, não deu com ela.<sup>(32)</sup> Andou às voltas, às voltinhas – e nada!<sup>(39)</sup>

Calcula-se a ansiedade do seu amigo pela demora! Esperava-o há horas e ele sem aparecer!<sup>(54)</sup> Por fim um longo dia passou.<sup>(60)</sup> De ansioso que estava, o passarinho ficou aflito.<sup>(68)</sup> Que acontecera ao crocodilo?<sup>(72)</sup> Ficara tão perto! E a si próprio se censurava ao tê-lo abandonado, deixado sozinho.<sup>(86)</sup>

Pró fim, não podendo mais conter a impaciência, partiu à sua procura.<sup>(98)</sup> Ora voando baixo, ora saltitando em terra firme, o passarinho foi ter ao sítio onde, na véspera, se tinham separado.<sup>(118)</sup> Mas ele não estava lá, o querido amigo!<sup>(126)</sup>

Contudo, o passarinho não perdeu a esperança. Havia de encontrá-lo nem que tivesse de voltar sozinho à ilha dos crocodilos...<sup>(146)</sup>



A minha velocidade de leitura é de  
133 palavras por minuto.

Anexo XXXV - Recorte, ordenação, colagem e ilustração de frases sobre a história

“O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

Língua Portuguesa – 3º Ano



Data: 2014-03-29

Lê, recorta, ordena, cola e ilustra as frases no local certo

|   |   |   |
|---|---|---|
|   |   |   |
| <p>O passarinho encontra o velho crocodilo e ficaram amigos. Resolveram fazer uma viagem para encontrarem as suas famílias.</p> | <p>A viagem começou e, ao longo desta, muitas aventuras se passaram. A viagem continua. . .</p> | <p>O reencontro feliz com a família do crocodilo e a estadia, durante 8 dias, na ilha dos crocodilos.</p> |
|   |   |   |
| <p>O crocodilo ficou sozinho e perdeu-se. Mas o passarinho encontra-o e leva-o até sua casa.</p>                                | <p>A continuação da viagem, até à casa do passarinho.</p>                                       | <p>Imagina o fim da história...</p>   |

Anexo XXXVI - Grelha e Gráficos de registo da avaliação de leitura



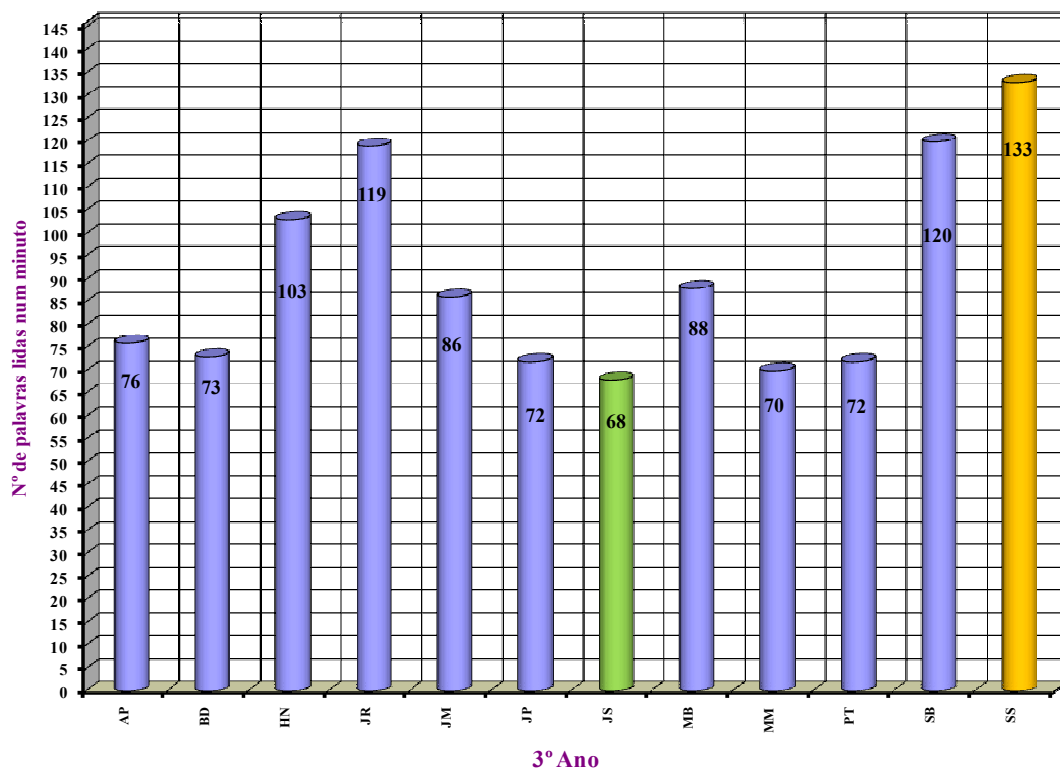
“O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

3º Ano

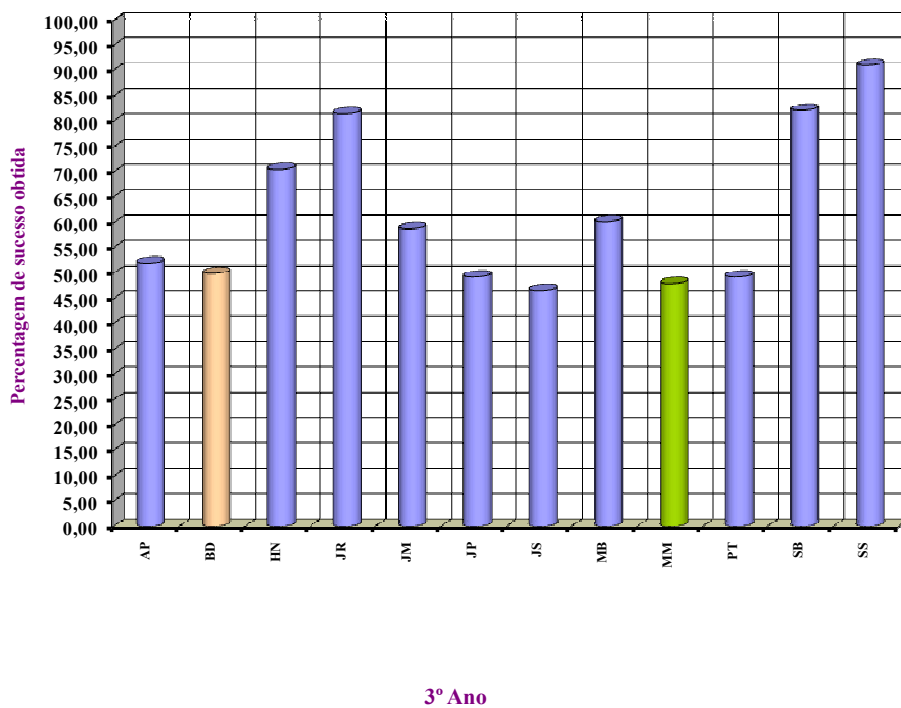
Registo dos resultados obtidos no Teste de Velocidade de Leitura

| Nº de palavras no texto:             |      |                                 |                        | 146         |
|--------------------------------------|------|---------------------------------|------------------------|-------------|
| Nº de alunos que realizaram o teste: |      |                                 |                        | 12          |
| Nº Turma                             | Nome | Nº de palavras lidas num minuto | Percentagem de sucesso | Observações |
| 1                                    | AP   | 76                              | 52,05                  |             |
| 2                                    | BD   | 73                              | 50,00                  |             |
| 3                                    | HN   | 103                             | 70,55                  |             |
| 4                                    | JR   | 119                             | 81,51                  |             |
| 5                                    | JM   | 86                              | 58,90                  |             |
| 6                                    | JP   | 72                              | 49,32                  |             |
| 7                                    | JS   | 68                              | 46,58                  |             |
| 8                                    | MB   | 88                              | 60,27                  |             |
| 9                                    | MM   | 70                              | 47,95                  |             |
| 10                                   | PT   | 72                              | 49,32                  |             |
| 11                                   | SB   | 120                             | 82,19                  |             |
| 12                                   | SS   | 133                             | 91,10                  |             |
| <b>Média da turma:</b>               |      | <b>90</b>                       |                        |             |

Análise comparativa do número de palavras lidas num minuto



Análise comparativa das percentagens de sucesso obtidas



# Anexo XXXVII - Ficha de motivação para a introdução do 6º Capítulo

## “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes



### Língua Portuguesa – 3º Ano

Nome: Marciana Marciana Data: 2011-05-06

### FICHA DE MOTIVAÇÃO

Queres brincar? Vais descobrir...segue as instruções.

- 1 – Ilustra as palavras.
- 2 – Destaca a primeira letra de cada palavra e forma, com todas elas, novas palavras.
- 3 – Essas palavras formam uma frase. Ordena-a e escreve-a, aqui, correctamente. Terás o título do 6º Capítulo do livro.

Em casa do passarinho

|      |      |
|------|------|
| erva | mala |
|      |      |
| em   |      |

|      |        |      |     |
|------|--------|------|-----|
| casa | árvore | sapo | asa |
|      |        |      |     |
| casa |        |      |     |

|      |     |
|------|-----|
| dado | ovo |
|      |     |
| de   |     |

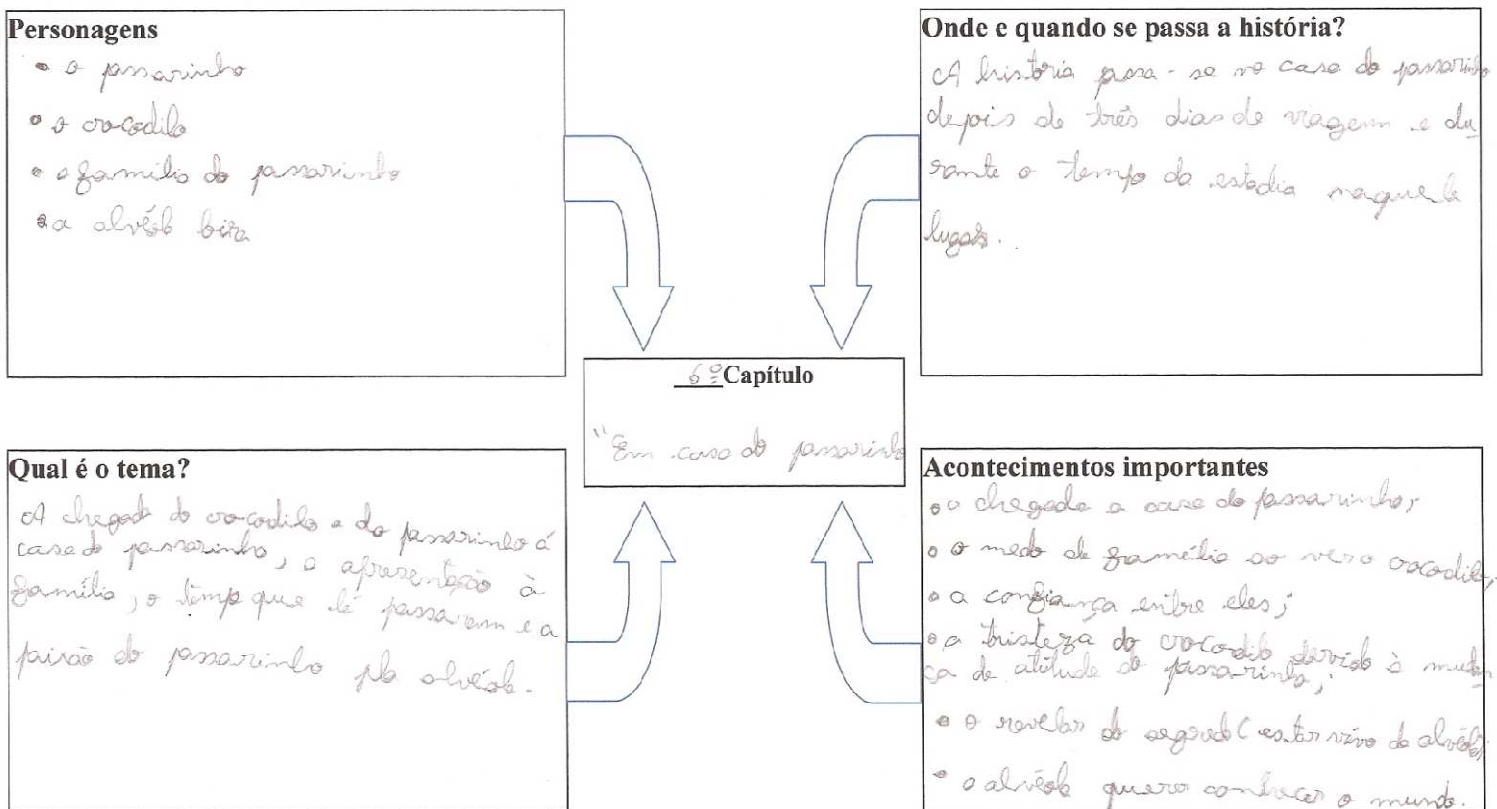
|            |      |        |      |     |      |      |    |       |        |
|------------|------|--------|------|-----|------|------|----|-------|--------|
| pé         | arco | sapato | seta | ave | rato | ilha | nó | hiena | óculos |
|            |      |        |      |     |      |      |    |       |        |
| passarinho |      |        |      |     |      |      |    |       |        |

# Anexo XXXVIII - Mapa resumo do 6º Capítulo



## “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

### Língua Portuguesa – 3º Ano

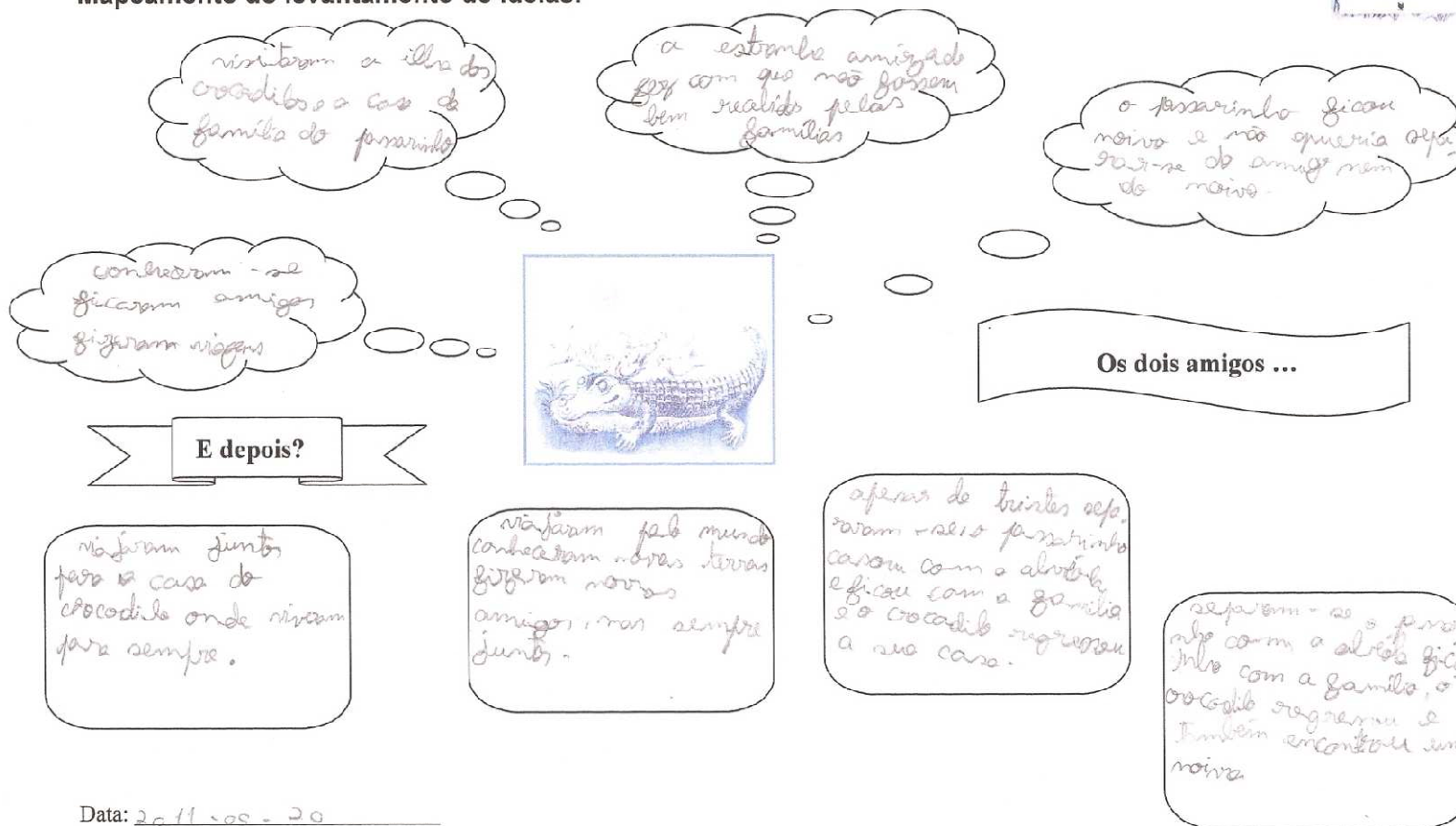


Anexo XXXIX - Mapeamento do levantamento de ideias para a conclusão da história

“O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes



Mapeamento do levantamento de ideias.



Data: 2011-08-20

Anexo XL - Mapa semântico para a escrita do texto

“O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes



Mapa semântico

| Título: <i>Amigos Para Sempre</i> |   |   |  |   |
|-----------------------------------|---|---|--|---|
|                                   |   | Os animais<br>conheceram-se ...   | Fizeram ...  | Aconteceram diferentes<br>peripécias que ...  |
| <b>1º Parágrafo</b>               | Vamos falar ... da história de um crocodilo e um passarinho que viveram muitas aventuras, alguns perigos, angústias, descobertas...   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• numa floresta</li> <li>• Certo dia, numa tarde</li> <li>• Sem causa do crocodilo.</li> <li>• Ao pé do rio</li> <li>• e conheceram</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• amizade</li> <li>• amigos</li> <li>• companheiros</li> <li>• ganharam confiança</li> <li>• planos</li> <li>• protectores</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• os uniram</li> <li>• assustaram</li> <li>• causaram dores, perigos, tristezas, ...</li> <li>• se protegerem e evitarem</li> <li>• dar mais valor aos sentimentos.</li> </ul> |
| <b>2º Parágrafo</b>               | A última visita foi à ... casa do passarinho, onde o crocodilo não fez bem recebido porque a família do passarinho estava com muita medo dele e refugiaram-se no ponto mais alto e seguro da sua árvore, mas pouco a pouco o crocodilo fez ganhanos com confiança, amizade... |   |  |   |

|              |   |
|--------------|---|
|              | <p>Durante a visita o passarinho ...<br/>         Conheceu uma alveola loira (a sua mãe) que ficou muito apaixonada por ele e foi então que decidiram se casar.</p>   |
| 2º parágrafo | <p>Foi então que o crocodilo ficou ...<br/>         Triste porque o passarinho já não lhe ligava e já não passava tempo nenhum com ele. E o crocodilo decidiu ir-se embora.</p>   |
| 2º parágrafo | <p>No entanto, ficaram os dois ...<br/>         contentes porque a alveola decidiu viajar com eles.</p>   |
| 3º parágrafo | <p>Conclusão<br/>         Os amigos separaram-se, o passarinho ficou com a alveola loira e com a família, teve filhos e o crocodilo regressou a sua casa ele encontrou, também uma mãe, tiveram muitos filhos e construíram uma grande família feliz.</p> |

Data: 2011-05-19

## Anexo XLI - Texto escrito a partir do mapa semântico

### “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes



Data: 2011-06-13

#### Língua Portuguesa

Escreve um bonito texto, antecipando o final da história, de acordo com as propostas sugeridas no mapa semântico que preenchestes.

#### Amigos Para Sempre

Um dia, numa floresta um crocodilo e um passarinho conheceram-se, conversaram e fizeram planos para futuras viagens.

Primeiro foram à ilha dos crocodilos, onde vive a família do crocodilo, depois visitaram a casa do passarinho. Pelo caminho dessas viagens aconteceram muitas peripécias que causaram discussões, perigos, tristezas que também os uniram...

Nessa estranha visita o passarinho conheceu uma bela alvéola loira e ficaram namorados, o crocodilo, já suspeitava porque o passarinho já não lhe ligava, assim então descobriu tudo. O crocodilo já cansado foi-se embora reparando-se do seu amigo, no caminho de volta encontrou também uma moirva, marearam o casamento, casaram-se, tiveram muitos filhos e viveram felizes para sempre.

## Anexo XLII - Ilustração do texto escrito

“O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes



Ilustra o texto que escreveste.



Data: 2011-06-13



## Anexo XLIV - Reescrita do texto após a sua revisão

### “O crocodilo e o Passarinho” de Madalena Gomes

Data: 2011-06-21



#### Língua Portuguesa

#### O texto após a sua revisão colectiva.

Amigos para sempre

Um dia, numa floresta, um crocodilo e um passarinho conheceram-se. Eles começaram, fizeram amizade e planearam para muitas viagens que pretendiam fazer.

Primeiro foram à ilha dos crocodilos, onde vivia a família do crocodilo, depois visitaram a casa da família do passarinho. Durante o percurso dessas viagens aconteceram muitas peripécias, que causaram discussões, pequisas, tristezas e que também os uniram...

Depois da terceira visita, o passarinho chegou a uma bela abóçola branca e ficaram namorados. O crocodilo, já se apaixonava porque o passarinho não lhe ligava como antes e, assim descobriu tudo. Este namorado veio trazer insegurança ao crocodilo e medo de perder o amigo. Por sua vez o passarinho também se sentia inquieto por não conseguir decidir se ficaria como mais ou como amigo.

O crocodilo já cansado, foi-se embora com muita tristeza e separou-se do seu amigo. No caminho de volta encontrou também uma moiva,

maneavam o casarmento e casaram-se. Eles ti-  
veram muitos filhos e viveram felizes para sem-  
pre. E, portanto, esta felicidade era maior quando  
chegava o dia das visitas da sua família e dos  
seus grandes amigos, o passarinho e a abelha. Era  
sempre uma festa quando se reencontravam!

