

***“NO MUNDO DA LEITURA -  
- Dos manuais escolares aos  
livros de literatura infantil”***

PROFESSORA ORIENTADORA:  
PROF<sup>ª</sup>. DR<sup>ª</sup>. MARIA DA GRAÇA SARDINHA

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

Aluno proponente:  
**OLGA MARIA RAMOS NUNO LOPES**

Covilhã, JUNHO 2008

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutra Maria da Graça Sardinha por todo o apoio, estímulo e orientação que me dispensou durante a realização deste trabalho.

Agradeço-lhe o seu saber, os ensinamentos e a disponibilidade reveladas.

A todos os meus alunos, que estiveram envolvidos na realização deste estudo e sem os quais o mesmo não seria possível.

À Isabel pela companhia, ajuda, apoio e encorajamento demonstrado.

Às minhas filhas, pela compreensão manifestada nos momentos em que ficaram privadas da minha companhia sobretudo neste final de ano lectivo.

Ao meu marido pela colaboração, apoio e disponibilidade demonstradas.

## RESUMO

A narrativa, pela forma como se encontra estruturada, é indiscutivelmente o texto ideal para que os alunos consigam hierarquizar o discurso na mente. Sendo hoje a leitura vista como um construir de significados, o texto narrativo apresenta, desde logo, as valências necessárias para a construção da compreensão leitora.

“O segredo do Rio”, de Miguel de Sousa Tavares, para além de desenvolver a fantasia e a imaginação, sustenta uma estrutura que ajuda a desenvolver a memória, o raciocínio, os mecanismos de compreensão e, em simultâneo, motiva e desenvolve competência em leitura.

Através do estudo da obra supracitada, numa perspectiva multidisciplinar mas também transdisciplinar, levado a cabo na escola onde exercemos a nossa docência, foi-nos permitido testar a importância da activação do conhecimento no âmbito da pré-leitura como preparação para a motivação, aprofundamento e desenvolvimento de competências várias.

## SUMMARY

The narrative by the way it is built is certainly the ideal text for the students to hierarchize their speech in their mind.

Being the reading (lecture) seen as the way of building meanings, the narrative gives itself the necessary valencies to the construction of reading/comprehension.

“O Segredo do Rio” (The Mystery of the River), by Miguel Sousa Tavares, develops not only the fantasy but also the imagination, and at the same time sustains a structure that helps improve the memory, the intelligence, the techniques of the comprehension and at the same time motivates and develops the reading skill.

The analysis of the book “The Mystery of the River” in a multi and trans-disciplinary way, in our school, the place where we work, gave us the opportunity to test the importance of knowledge in the pre-reading as a way to prepare for the motivation, deeper approach and development of multiple abilities/skills.

## RESUMEN

La narrativa en la forma como se encuentra estructurada, es indiscutiblemente el texto ideal para que los alumnos consigan jerarquizar el discurso en su mente. Siendo hoy la lectura vista como una construcción de significados, el texto narrativo presenta, desde luego, el valor necesario para la construcción de la comprensión lectora.

“O segredo do rio”, de Miguel Sousa Tavares, para allá de desarrollar la fantasía e imaginación, sustenta una estructura que ayuda a desarrollar la memoria, el raciocinio, los mecanismos de comprensión y, en simultaneo, motiva y desarrolla competencias en la lectura.

A través del estudio de la referida obra, en una perspectiva multidisciplinar pero también transdisciplinar, levado a cabo en la escuela donde ejercemos nuestra docencia, nos ha permitido testar la importancia de la activación del conocimiento antes de la lectura como preparación para la motivación, profundizando y desarrollando las variadas competencias.

## ÍNDICE

### INTRODUÇÃO

1. O Problema	10
2. Objectivos	12
3. Organização do estudo	13

### Parte I

1. Natureza do processo de ler	15
1. 1. O texto	18
1. 2. O contexto	20
2. Leitura e motivação	21
3. O processo de leitura	27
4. O modelo de Kintsch e Van Dijk	31
5. A narrativa	35
5. 1. A eficácia comunicativa das narrativas	37
5. 2. A dimensão lúdica e pedagógica das narrativas	39
6. Literatura infantil e cânone	41

### Parte II

1. Justificação	44
2. Contexto	45
2. 1. A escola e o meio	45
2. 2. A turma	47
Constituição	47
Origem dos alunos	47
Comportamento	48
As aprendizagens	48
3. A obra “O segredo do rio”	51
3. 1. Resumo	52
3. 2. O processo narrativo	54

4. Actividades realizadas	55
4. 1. Actividades relacionadas com o estudo da obra	56
4. 1. 1. Primeira actividade (sensibilização para o tema)	57
4. 1. 2. Segunda actividade (introdução da obra)	59
4. 1. 3. Terceira actividade (apresentação da obra)	63
4. 1. 4. Quarta actividade (leitura da obra)	66
4. 1. 5. Quinta actividade (estudo da obra)	69
4. 1. 6. Sexta actividade (estudo da obra)	72
4. 1. 7. Sétima actividade (depois da leitura da obra)	73
4. 2. Actividades desenvolvidas em contexto interdisciplinar	75
4. 2. 1. Aula um (Matemática)	76
4. 2. 2. Aula dois (Matemática)	79
4. 2. 3. Aula três (Estudo do Meio e EEFM)	82
4. 2. 4. Aula quatro (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica)	84
4.2. 5. Aula cinco (Estudo do Meio e EEFM)	87
Conclusão	92
Bibliografia	98
Anexos	

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Rio de Palavras elaborado pelos alunos	57
Quadro 2	Informações recolhidas pelos alunos	60
Quadro 3	Síntese da caracterização do peixe	62

## ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1	Modelo contemporâneo da compreensão da leitura	21
Fig. 2	Aspecto exterior da mala do viajante	51
Fig. 3	Aspecto dos materiais que se encontravam no interior da mala	53
Fig. 4	Cartaz apresentando o rio sem palavras	56
Fig. 5	Cartaz apresentando as palavras colocadas pelos alunos	56
Fig. 6	Aspecto de um momento de leitura da obra	58
Fig. 7	Três das possíveis formas de resolução dos problemas	70
Fig. 8	Alguns alunos na medição de capacidades	73
Fig. 9	Alunos junto do riacho	75
Fig. 10	Aglomerado populacional construído pelos alunos	78
Fig. 11	Alunos recolhendo o lixo do “rio”	80
Fig. 12	Jogo da pesca	81
Fig. 13	Jogo do balde	82
Fig. 14	Jogo das pedrinhas	83

# INTRODUÇÃO

## 1. O PROBLEMA

A leitura está na moda! Estar na moda, pertencer aos círculos de moda é, indiscutivelmente, ser leitor.

O Plano Nacional de Leitura<sup>1</sup> vem alertando que é urgente ler. Ler em casa, na escola, na biblioteca, no emprego, na rua, ...

Nas várias situações do quotidiano é preciso ler porque “só será bom leitor aquele que fizer da leitura um projecto de vida”, como diz Sardinha (2007) em “Formar Leitores”. Aliás, esta obra constitui-se como um hino à leitura e todos os artigos que a constituem fazem um apelo sistemático à sua prática e em simultâneo apela aos leitores e, conseqüentemente, ao papel dos livros e das bibliotecas.

Em contexto pedagógico, onde as práticas de leitura eram, até há pouco tempo, feitas através do manual, procuram-se agora novos suportes e o texto literário, nomeadamente o texto de Literatura Infantil, ocupa hoje um lugar de destaque na procura de um produto mais atractivo para a criança, que fomente o gosto pela leitura.

É evidente que as mensagens aí presentes são normalmente lidas pelo professor, o que segundo alguns autores despersonaliza a literatura infantil, ao nível do seu estatuto.

---

<sup>1</sup> O Plano Nacional de Leitura é um projecto da responsabilidade do Ministério da Educação, iniciado em 2006, que tem como objectivo principal elevar os níveis de literacia dos portugueses colocando o nosso país ao nível dos parceiros europeus, nesta matéria. No desenvolvimento do Plano, têm sido concretizadas um vasto conjunto de iniciativas que visam promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, o alargamento e aprofundamento de hábitos de leitura, principalmente entre a população escolar.

Com efeito, durante muito tempo a Literatura Infantil foi considerada um subproduto da sua congénere para adultos e, frequentemente, apontada como uma forma literária menor.

Esta tendência tem vindo a inverter-se em Portugal e vários têm sido os factores que contribuíram, directa ou indirectamente, para essa mudança de paradigma:

- A proclamação do Ano Internacional Infantil, 1974;
- A proclamação do Ano Internacional da Criança, 1979;
- A inclusão da disciplina de *Literatura Infantil e Literatura para a Infância* nos cursos de Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e nos cursos de Formação de Educadoras de Infância.

Durante muito tempo apenas o manual suportou o reportório das aquisições a fazer no âmbito do ensino/aprendizagem. Todavia, hoje, seja através do manual, dos documentos autênticos, das obras de Literatura Infantil, uma certeza nos guia: é preciso ler! Como diz Pennac (1996, p. 68/69) “... É preciso ler! É preciso ler!

- Para aprendermos.
- Para termos sucesso nos estudos.
- Para estarmos informados.
- Para sabermos de onde vimos.
- Para sabermos quem somos.
- Para conhecermos melhor os outros.
- Para sabermos para onde vamos.
- Para conservarmos a memória do passado.
- Para esclarecermos o nosso presente.

- Para aproveitarmos experiências anteriores.
- Para não repetirmos os erros dos nossos antepassados.
- Para ganharmos tempo.
- Para nos evadirmos.
- Para darmos um sentido à vida.
- Para compreendermos os fundamentos da nossa civilização.
- Para mantermos viva a nossa curiosidade.
- Para nos distrairmos.
- Para estarmos informados.
- Para nos cultivarmos.
- Para comunicar.
- Para exercermos o nosso espírito crítico.”

## **2. OBJECTIVOS**

Os principais objectivos do estudo são:

- Motivar para a leitura;
- Exercitar a Língua Materna na pluralidade dos seus contextos e funções;
- Encontrar caminhos que levem à polissemia do texto literário;
- Estudar textos autênticos articulando-os com a experiência afectiva dos seus utilizadores;
- Formar leitores, potenciando hábitos de leitura;
- Desenvolver a competência literária;
- Desenvolver a competência literária;
- Educar para a cidadania.

### **3. ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO**

Organizámos a nossa dissertação procurando que o desenvolvimento do estudo se apresentasse de forma simples e coerente e, em simultâneo, fosse de leitura agradável.

Assim, na introdução, apresentamos a pertinência do estudo, relacionado com o problema da motivação para a leitura, frequentemente sentido ao longo da nossa prática lectiva. Definimos também os objectivos que nos propomos atingir com esta investigação, os quais serviram de rumo a todo o trabalho desenvolvido. Explicamos ainda, de forma sucinta, as limitações “sentidas” na investigação que requeriam, obviamente, um tempo mais alargado.

Na primeira parte, e no âmbito do quadro teórico, organizámos um capítulo que se distribui por vários sub-capítulos, onde abordamos questões relativas à leitura e sua aprendizagem, ao texto literário na sala de aula, bem como à narrativa e respectivas valências.

Na segunda parte, descrevemos o estudo suportado por um conjunto de actividades realizadas em contexto de aula, aí descritas com algum pormenor, pois os contextos de 1º ciclo assim o exigem.

No final, apresentamos a conclusão seguida das sugestões para trabalhos futuros tendo este servido indiscutivelmente para novas perspectivas e novas práticas.

Por último, colocamos a bibliografia alicerçada num conjunto de anexos que julgamos pertinentes.

# PARTE I

## 1. NATUREZA DO PROCESSO DE LER

Falar sobre a natureza da leitura remete-nos para a procura de uma definição de leitura, uma vez que esta é o suporte de todas as aprendizagens escolares em todas as áreas do saber, Sardinha (2005). No entanto, a polivalência das palavras *ler* e *leitura* decorre da cumplicidade do processo de leitura e da natureza provisória do conhecimento sobre os mesmos.

Dada a quantidade de teorias acerca da leitura e os temas abordados sobre o processo de ler, torna-se difícil falar na problemática da leitura. O que é a leitura, como é ensinada e adquirida, qual a interface com a memória, com a atenção, com a cognição, com os afectos... Estas são questões já colocadas por vários autores mas que são sempre de grande actualidade.

O acto de ler fica mais complexo se, para além do papel do leitor e dos conhecimentos deste, tivermos em conta que este leitor está sempre condicionado pelos diferentes tipos de texto que mais gosta de ler. Diferentes tipos de texto requerem processos e estratégias de leitura diversas. Assim, teremos de ser inevitavelmente selectivos e centrarmo-nos em alguns aspectos que consideramos cruciais para o objectivo do nosso trabalho e para o nível de escolaridade em questão.

Procurar uma definição de leitura que seja unanimemente aceite é uma tarefa quase impossível, dada a quantidade de teorias sobre a leitura. Para uns, depende da nossa capacidade de descodificar o texto sendo este que guia a compreensão; para outros, a ênfase é colocada na compreensão e no leitor, como construtor do significado; finalmente, encontramos os que defendem uma relação recíproca entre o leitor e o texto e até o contexto.

A descodificação dos signos gráficos é essencial, mas não suficiente, uma vez que traduzem uma mensagem. Porém, a posse de uma técnica de leitura seria inútil se não atingisse o significado. Por outro lado, as experiências e o conhecimento do leitor são fundamentais para que a mensagem tenha sentido (Viana e Teixeira, 2002). No entanto, as diferentes definições têm denominadores comuns: a leitura pressupõe a descodificação dos signos gráficos que vários autores já apelidam de decodificação e cujo objectivo final é a sua compreensão.

Assim, as várias definições de leitura podem agrupar-se em três modelos de processamento da informação que tentam explicar os processos de leitura:

- Os modelos ascendentes (botton-up), nomeadamente de Gough, LaBerge e Samuels, entre outros, (Rumelhart, 1994) consideram que a leitura implica um processamento sequencial e hierarquizado, indo de processos psicológicos de ordem inferior (converter os grafemas em fonemas) a processos cognitivos de ordem superior (compreensão).

Estes modelos partem da ideia de que a leitura é a capacidade de decifrar ou de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral. Os modelos de leitura sequenciais ascendentes consideram que um leitor, perante um texto, identificaria primeiro as letras e os seus sons que, por sua vez, seriam combinados em sílabas que, juntas, formariam as palavras que, por sua vez, se organizariam em frases e finalmente no texto.

- Os modelos descendentes (top-down) baseiam-se num processo inverso; o sujeito prevê o significado de um texto, ou seja, dirige a si próprio perguntas sobre este. Assim, para analisar o texto, o leitor tem

de recorrer ao seu conhecimento do mundo e à estrutura de frases. A tónica é colocada nos conhecimentos, nas experiências e expectativas anteriores do leitor sobre o tema e do uso das informações sintático-semânticas, construindo, a partir de todas estas interacções, a sua compreensão do texto.

- Os modelos interactivos partem do pressuposto de que é necessário um duplo mecanismo que actue simultaneamente ou em paralelo. Explicam muitas situações com as quais o leitor se depara e pretendem conciliar as duas posições extremas, dizendo que o leitor recorre, paralelamente e em interacção, a capacidades de ordem superior e a capacidades de ordem inferior, ou seja, utiliza estratégias ascendentes e descendentes, dependendo dos materiais a ler, da familiaridade com o conteúdo do texto e da sua competência linguística. Deste modo, ao ler uma palavra, o leitor, activaria uma via directa de acesso (visual) ao significado, se essa palavra fosse familiar em termos gráficos, ou uma via indirecta (fonológica), se essa palavra fosse desconhecida.

Para Gibson e Levin (1985), a leitura constitui um processo adaptativo e flexível, variando com os tipos de texto e os objectivos do leitor. Se não existe apenas um processo de leitura, também não pode existir apenas um modelo de leitura.

A leitura é vista como um processo global e indivisível. Atribui-se ao leitor um papel activo na construção do significado do texto, através de um processo interactivo, onde as experiências assumem um papel relevante na construção do sentido do texto. Por influência da teoria cognitivista, nomeadamente na perspectiva construtivista, a leitura

deixou de ser encarada como um acto mecanicista, de índole perceptivo-motora, para se traduzir numa actuação cognitiva e complexa que requer destrezas simultâneas e interactivas (Irwin, 1986). Para esta autora, o acto de ler envolve dois grandes grupos de processos: linguísticos e cognitivo-afectivo. Nesta perspectiva, a leitura constitui um processo sócio-cognitivo resultante da interacção de três grandes componentes: leitor, texto e contexto (Irwin, 1986; Giasson, 1991), em que o leitor é activo e utilizador de boas estratégias. As estruturas cognitivas e afectivas do leitor, ou seja, o seu raciocínio, os seus conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo, as suas atitudes face à leitura, os seus interesses, o seu auto-conceito e as estratégias que ele utiliza durante a leitura, constituem as variáveis mais complexas a ter em conta.

Os vários modelos deram origem a métodos variados. Mais do que nunca, o professor do 1º ciclo do ensino tenta encontrar a “chave”, ou seja, o método adequado a uma aprendizagem eficaz.

### **1. 1. O TEXTO**

A estrutura do texto constitui a forma como as ideias estão organizadas e o conteúdo tem a ver com o tema. Quase todos os educadores reconhecem o valor do ensino da estrutura do texto para melhorar a compreensão e a retenção, (Cooper, 2000).

Existem diferentes estruturas de textos, designadamente, narrativos, argumentativos, poéticos, expositivos, etc. Um aluno que conhece a estrutura

do texto que está a ler poderá antecipar a sequência da informação escrita e será capaz de compreender mais facilmente o assunto tratado. Estrutura e conteúdo estão estreitamente relacionadas, uma vez que o conteúdo do texto determina, em parte, a estrutura adoptada do mesmo.

Sem tentarmos definir a unidade texto, que na própria opinião de Aguiar e Silva (1988) encerra muitas dificuldades e dúvidas, citaremos apenas Beaugrande e Dressler (1995: 316, cit. Sardinha, 2005) que apontam para os sete critérios a ter em conta no âmbito da sua definição:

- coesão;
- coerência;
- intencionalidade;
- aceitabilidade;
- informatividade;
- situacionalidade;
- intertextualidade.

Estamos conscientes de que o texto pode ainda coincidir com o termo discurso. Porém, para alguns linguistas, discurso é sinónimo de fala.

Apoiamo-nos, mais uma vez, em Aguiar e Silva quando refere [...] uma especialização, realizada ao longo do tempo, da “linguagem comum”, [...] da fala quotidiana (Aguiar e Silva, 1988: 568).

O autor acrescenta também o conceito de variabilidade em torno de dois vectores fundamentais:

- discurso como energia;
- discurso enquanto objecto, produto texto.

Remata, todavia, com os vários tipos de discurso que actualmente nos preenchem o quotidiano: discurso fílmico, discurso teatral e discurso político, entre muitos outros.

## **1. 2. O CONTEXTO**

O contexto engloba todas as condições nas quais se encontra o leitor ao interagir com o texto.

Três tipos de contextos são referidos por Giasson (2000): o contexto psicológico, que remete para as condições contextuais de cada leitor, ou seja, o interesse pela leitura do texto, a motivação e a intenção de leitura; o contexto social, que diz respeito a manifestações de situações de leitura num determinado espaço; o contexto físico, no qual se devem ter em conta as condições materiais em que o processo de leitura se desenvolve tais como, a qualidade de reprodução dos textos utilizados, a temperatura do ambiente e a intensidade do ruído. Os três tipos de contexto enumerados poderão favorecer, ou não, o sujeito leitor no momento da leitura do texto.

De acordo com Venâncio (2004: 51), “[l]er constitui, antes de mais, uma forma de comunicação”. Para Éveline Chameux, já citada, (cit. p. Venâncio, 2004: 51) ler “é manter, numa situação de comunicação diferida, o papel de receptor”. Esta autora referencia cinco razões que levam as pessoas a ler:

- A leitura orientada para o prazer e a distração, realizada sem grande rigor e efectuada em contextos mais ou menos informais;

- A leitura com um carácter informativo, em que o receptor busca, de forma rápida mas rigorosa, uma informação que pode ter um cariz profissional e objectivo;
- A leitura que visa a obtenção de uma informação precisa, orientada num conjunto vasto e heterogéneo de informações;
- A leitura instrutiva que mais não serve do que para permitir a realização de um conjunto de acções mais ou menos complexas que necessitam de ser discriminadas ao pormenor.
- A leitura que visa a aprendizagem e a posterior reflexão seja de uma obra literária, científica, ou outra.

## **2. LEITURA E MOTIVAÇÃO**

As motivações para a leitura resultam de um conjunto de razões interiorizadas que incentivam para ler, que activam as operações cognitivas, tornando o leitor capaz de realizar actos como adquirir conhecimentos, apreciar experiências estéticas ou realizar e participar em contextos sociais. A aquisição das competências de leitura não pode ser explicada apenas pelo modelo cognitivo. A leitura é uma actividade que requer esforço e envolve a escolha - *“vou ler ou fazer outra coisa?”* – e, por isso, a motivação assume aqui um papel fundamental, (Guthrie e Wighfield, 2000).

Em contexto escolar, a motivação para ler constitui uma prioridade porque muitos alunos correm o risco de ter insucesso na leitura por razões motivacionais (Palmer, Codling & Grambell, 1994). A explicação está, em parte,

ligada ao facto de a leitura ser conotada com actividade escolar levando os alunos a considerarem que o seu tempo livre não deve ser despendido com tarefas escolares.

A investigação realizada, a partir dos anos oitenta do século passado, sobre a motivação para a leitura, baseia-se no constructo motivacional cognitivo (teoria da expectativa, teoria da atribuição, auto-eficácia, estabelecimento/orientação por objectivos) o que tem permitido uma abordagem mais rica e compreensiva da motivação para ler.

Mas, é sobretudo na década seguinte, do mesmo século, que a investigação sobre a leitura se tem centrado na interacção entre a motivação e o social, assim como nos aspectos cognitivos e metacognitivos tais como a aquisição de competências e as estratégias auto-reguladoras, (Gambrell, 1996; Guthrie, 1996). Esta visão do desenvolvimento da leitura combina as competências e estratégias com actividades que promovam a motivação e o desenvolvimento, (Guthrie & Wingfield, 2000; Reed & Schallert, 1993; Skinner & Belmont, 1993; Skinner et al, 1990).

Aspectos motivacionais:

- Objectivos de leitura

Os indivíduos orientados para os objectivos da aprendizagem procuram melhorar as suas competências aceitando os desafios que as actividades, nomeadamente de leitura, lhes proporcionam como, por exemplo, compreender ideias complexas num texto;

- Motivação intrínseca

O conceito motivação intrínseca é definido por Deci (1992) como a realização de actividades de leitura pelo prazer em si e não pelas consequências externas, nomeadamente qualquer tipo de recompensa (familiar, escolar, profissional,...). A escolha dos livros, e dos textos, e a oportunidade de se auto-dirigir (Zucherman, Porac, Lathin, Smith & Deci, 1978), parece aumentar a motivação intrínseca porque provoca um maior sentido de autonomia.

Vários estudos têm mostrado que os professores que proporcionam maior autonomia e, simultaneamente, maior apoio aos seus alunos aumentam, naqueles, a motivação intrínseca, a curiosidade e o gosto pelo desafio (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981; Ryan & Grolnick, 1986). É necessário sublinhar que a motivação intrínseca ocorrerá apenas nas actividades que têm um valor intrínseco para o aluno, as que apelam à novidade, ao desafio ou ao valor estético sentido por esse aluno. Aqueles princípios não se aplicam às actividades que não fazem este tipo de apelo ao aluno.

Embora a motivação intrínseca seja primordial, ela não está presente em todas as actividades que os indivíduos realizam. A questão central reside, sem dúvida, em saber como motivar os estudantes a valorizar e a auto-regular tarefas que nem sempre são intrinsecamente motivantes sem pressão externa.

- Motivação extrínseca

A motivação extrínseca consiste no desejo de receber reconhecimento externo, recompensas ou incentivos (Deci, 1992). Tomemos como exemplo um aluno que faz o seu trabalho por receio das consequências que daí possam advir; está extrinsecamente motivado, ou seja, vai realizar o trabalho por um motivo que lhe é exterior. De igual modo, um estudante que executa o trabalho porque acredita que isso é importante para a sua progressão nos estudos, está extrinsecamente motivado pois faz o trabalho pelo seu valor instrumental e não porque encontre maior interesse nisso.

A motivação extrínseca não é, simplesmente, o oposto da motivação intrínseca. De facto, uma e outra estão moderada, mas positivamente, correlacionadas. Ambas predizem o aumento e a frequência da leitura nas crianças (Guthrie & Wingfield, 1997).

Mentores da teoria da autodeterminação, Ryan e Deci (1985), introduziram os conceitos de *interiorização* e *integração*. Ambos são processos através dos quais os comportamentos, motivados intrinsecamente, se vão tornando mais autodeterminados. As formas de motivação integrada partilham um denominador comum com a motivação intrínseca, ambas são autónomas.

A *não motivação* consiste na falta de intencionalidade para agir. Não se sente motivado para a leitura o aluno que não compreende o que lê e que não vê utilidade no desenvolvimento das competências e estratégias de leitura.

A *regulação externa* é a categoria que representa a forma menos autónoma de motivação extrínseca. O indivíduo age em função de uma exigência externa ou de obter uma recompensa.

A *regulação introjectada* é outro tipo de motivação extrínseca. A introjecção é um tipo de regulação interna ainda bastante controlada porque os indivíduos se comportam de determinada maneira a fim de evitar a culpa ou a ansiedade, ou para manter ou aumentar a auto-estima.

O terceiro tipo de motivação extrínseca é a *identificação*. Esta, é uma forma de motivação mais autónoma ou auto-determinada. A pessoa identifica-se com a importância pessoal de um comportamento e aceita a regulação como sendo sua. O aluno que memoriza regras ortográficas porque pensa que é importante para a escrita, sendo o objectivo o atingir a aquisição desta competência, identifica-se com o valor da sua aprendizagem.

Por último, a *regulação integrada*, a mais autónoma e auto-determinada forma de motivação extrínseca. Esta motivação é extrínseca porque o comportamento, motivado pela regulação integrada, tem um valor instrumental no que diz respeito às consequências que estão separadas do comportamento.

A estes três tipos de motivação extrínseca estão associadas distintas atitudes. Quanto mais os alunos forem regulados externamente, menor interesse mostram pelas actividades e tendem a culpar os outros, nomeadamente os professores, pelos resultados negativos alcançados.

A regulação introjectada está ligada, de forma positiva, com o dispêndio de esforço mas, também, relacionada com mais ansiedade e com a dificuldade em lidar com os fracassos.

A leitura como fenómeno social é influenciada positivamente pelo valor que os pais e o grupo de pertença atribuem a esta actividade. A partilha das leituras com os pais e outros membros da família é defendida por autores como Elkind e Pennac (cit. Sardinha, 2007).

Brigs e Elking (1973), apontam o papel dos irmãos mais velhos, dos pais e até mesmo dos avós, como importantes intervenientes na fase da sedução para a leitura. Estes servem como modelos, fornecem materiais, estabelecem expectativas e oferecem ajuda e encorajamento. Situações em que os pais transmitem informação, conhecimento e competências relacionadas com a leitura acontecem mais em determinados meios sócio-culturais do que noutros. Nas famílias onde existe interesse pela leitura, os sujeitos constroem e desenvolvem mais facilmente as representações mentais e as competências necessárias à aprendizagem da leitura. Na sala de aula, o hábito de o professor ler, em voz alta, um livro que suscite o desejo e a curiosidade dos alunos é uma prática motivadora.

Uma razão para um indivíduo adoptar um objectivo exterior como se fosse seu, tem a ver com a competência percebida, ou seja, ter um sentimento de eficácia em relação a ele (auto-eficácia). Aplicando este conceito à leitura, Shunk e Rice (1993), referem que promover objectivos claros para as actividades de leitura e *feedbacks* ajustados durante os

progressos na sua execução, aumenta a auto-eficácia e as estratégias para a compreensão do texto.

Alunos com elevada auto-eficácia encaram as tarefas difíceis de leitura como desafiadoras e trabalham diligentemente para as realizar com sucesso, usando adequadamente estratégias cognitivas (Schunk & Zimmerman, 1997).

O insucesso na leitura surge muitas vezes porque os alunos perdem o seu entusiasmo inicial para obter sucesso, vão construindo uma imagem negativa de si próprios motivada pelas exigências das tarefas e pelas atitudes negativas dos professores, bem como pela falta de interesse das actividades que lhes são propostas.

### **3. O PROCESSO DE LEITURA**

O processo de leitura, devido à grande complexidade que encerra, tem gerado uma profusão de opiniões, de orientações, de tendências teóricas que apontam caminhos nem sempre coincidentes.

Após uma breve resenha sobre os modelos explicativos da acção de ler tentaremos, uma vez que não descuramos o processo de compreensão, uma explicação do sintagma “compreensão na leitura”.

Em Ruddell e Unrau (1994: 996) a leitura está associada à construção de sentido(s):

Reading is indeed a meaning – construction process [...]

Todavia, em Giasson (1993) está feita a descrição das operações efectuadas pelos leitores quando abordam o texto, com vista a tornar possível a identificação dos mecanismos activados – estruturas – bem como dos movimentos encetados – processos.

É nesta perspectiva que emerge o sintagma de compreensão na leitura, como um processo global das três sensibilidades por nós já referidas: o texto, o leitor e o contexto (modelo de Giasson):

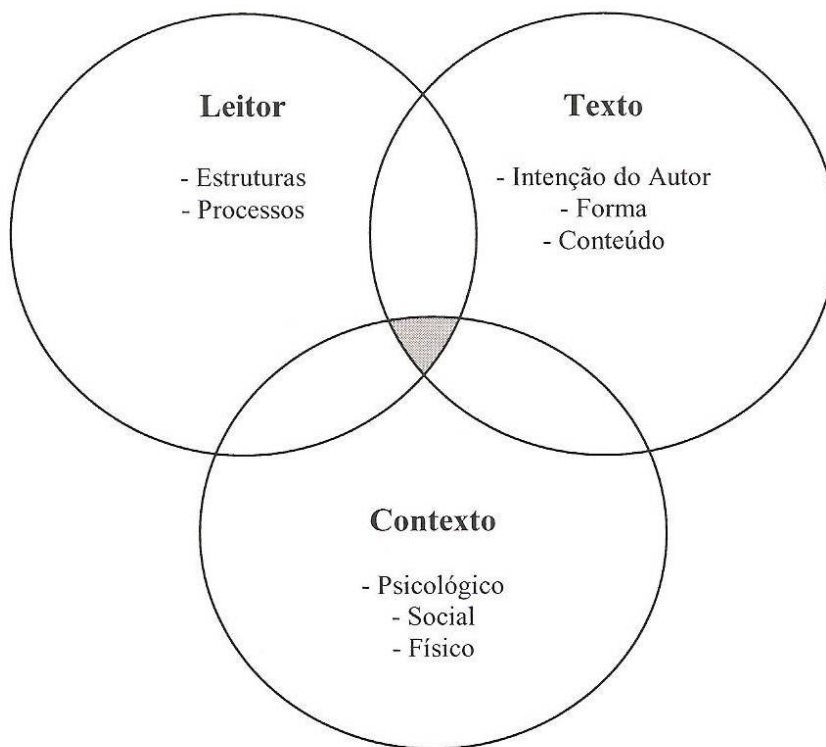


Fig. 1 – Modelo contemporâneo da compreensão da leitura

Desta concepção decorre que a leitura não “transpõe” apenas para a memória a informação recolhida do texto. Ao leitor cabe “tratar” essa informação, impregnando-a de sentido, graças aos seus esquemas mentais e à forma como aborda o texto.

Ler é encarado como um processo “holístico”, como refere Manguel (cit. Sardinha, 2005).

Estamos, assim, perante um modelo interactivo, que nos transpõe para a construção do sentido do texto, onde o leitor, articulando os seus conhecimentos linguísticos e as suas experiências do mundo num determinado contexto, constrói o(s) sentido(s) do texto.

Como já referimos, no modelo de leitura interactivo o leitor intervém simultaneamente em duas direcções distintas e complementares:

- de baixo para cima (botton-up);
- de cima para baixo (top-dow).

Assim, podemos corroborar a ideia de Loring (1997: 77) ao construir a leitura a partir do texto, dos seus “[...] processos de identificação, de palavras, acesso ao significado de palavras e análise sintáctica [...] – processos descendentes – como do leitor, do [...]” objectivo do leitor ao ler, seu conhecimento do mundo e dos esquemas que estruturam o texto, como dos processos descendentes numa lógica e equilíbrio e de complementaridade, sem um ter a primazia sobre o outro.

Uma vez que já tentámos uma definição para texto e para contexto, desenvolvemos, nesta parte do estudo, uma reflexão acerca do leitor, a quem no dizer de Fátima Sequeira (1989: 54, cit. Sardinha, 2005) “cabe o papel

principal e mais activo de adaptação no processo de leitura.” A leitura reclama do leitor “alguém” activo com “estruturas” cognitivas e afectivas em interacção.

É deste modo que o leitor vai organizando na sua memória, diz-nos Sequeira, já citada, sob a forma de esquemas.

A teoria “schémata”, ou teoria dos esquemas, é assim caracterizada por Amor (1993: 88):

“[...] Blocos de conhecimentos estruturados sobre a realidade e de instruções com vista ao seu uso, de forma a que se tornem princípio organizacionais de significação, actualizáveis em actividades cognitivas.”

Sequeira chama-lhes conhecimentos sobre a língua - fonológicos, sintácticos, semânticos e pragmáticos - e conhecimentos sobre o mundo.

Estas formas, cuja aprendizagem se inicia muito antes da entrada na escola, é aqui que deviam ser ampliadas – conhecimento e análise das palavras – rentabilizando-se na capacidade de saber transformar os símbolos visuais impressos – grafemas – em formas com sentido, frequentemente iniciadas na pré-primária, e expandidas posteriormente.

Também os conhecimentos de processamento textual, normalmente de natureza narrativa, permitem à criança relacionar-se com uma determinada situação em termos diegéticos, com personagens, estrutura narrativa, clímax e desenlace.

Mediante o exposto, os conhecimentos metacognitivos referentes à monitorização do processo de leitura vão interagindo com os conhecimentos do

mundo e experiências pessoais que qualquer criança vai construindo ao longo da sua existência, na escola e fora desta.

Em suma, assim se vai construindo a compreensão na leitura.

#### **4. O MODELO DE KINTSCH E VAN DIJK**

Dos vários modelos mistos destacamos o de Walter Kintsch (psicólogo) e Teun A. Van Dijk (linguista). Este é um modelo que trata essencialmente da compreensão, ainda que os dois investigadores não se tenham esquecido de fazer, igualmente, referência à questão da produção. Os autores deste modelo, integram-no numa tradição ocidental de estudo do discurso, inaugurado pela poesia e pela retórica clássicas, cuja finalidade era fornecer modelos estruturais para diversos tipos de texto.

Referimo-nos especificamente a este modelo pelo facto de ele ter servido de base à preparação da experiência pedagógica que constitui o núcleo deste estudo.

O modelo de Kintsch e Van Dijk assenta em três conceitos fundamentais (Kintsch e Van Dijk, 1975, 1984; Van Dijk e Kintsch, 1983):

- A micro-estrutura, corresponde a uma lista ordenada de proposições compreendendo itens lexicais, ou seja, uma base de texto abstracta, composta por proposições retiradas da superfície textual e organizadas entre si de um modo hierárquico, ligadas por um mecanismo de coerência, assegurado parcialmente por inferências. É

constituída por conceitos, entidades abstractas que são representadas, na superfície textual, quer por palavras isoladas, quer por frases inteiras.

- A macro-estrutura, corresponde a um nível global de descrição que ultrapassa a estrutura semântica linear do discurso (micro-estrutura), se bem que haja uma relação directa entre dois níveis dependendo mesmo um do outro. É o nível que se manifesta quando se faz o resumo de um texto. Está associada a uma coerência global ligada ao conhecimento do mundo de que o sujeito dispõe. É constituída por macroproposições que podem estar directamente expressas no texto ou ser construídas a partir de sequências de proposições da micro-estrutura, mediante a aplicação de macroregras:

- \* Supressão, que consiste na eliminação de todas as proposições do discurso que não sejam uma condição de interpretação, directa ou indirecta, de outras proposições;
- \* Generalização, que corresponde à substituição de uma sequência de proposições por uma proposição geral que denote um conjunto imediatamente super-ordenado;
- \* Construção, que corresponde à substituição de uma sequência de proposições por uma única proposição, denotando um facto global, cujos componentes são denotados pelas proposições que ela substitui.

A aplicação das macro-regras é facilitada por certos elementos da superfície textual tais como, por exemplo: títulos, resumos iniciais,

declaração de conteúdo/informação, utilização do *itálico* e do *negrito* (carregado), para sublinhar o que é mais importante, cumprimento relativo e complexidade de certas partes do discurso, conhecimento da situação de comunicação em questão.

- A super estrutura, que corresponde a um conjunto de categorias típicas, regido por um conjunto de regras recursivas que definem a ordem canónica e a ordem possível desses elementos. Ela equivale à estrutura de base do texto, que condiciona a sua compreensão e a sua produção, tanto no domínio do oral como no domínio da escrita.

O modelo de Kintsch e Van Dijk, considera a compreensão de um texto como um processo complexo, dividido em várias etapas que se aplicam tanto ao texto escrito como ao texto oral (Kintsch, 1977).

- \* Na primeira etapa, procede-se à análise perceptiva do discurso que, no caso do discurso escrito, conduz à identificação do código visual (grafemas);
- \* Na segunda etapa, passa-se à identificação das palavras através do recurso ao léxico da língua usada, armazenado num sector da memória designado pela expressão *memória a longo prazo*;
- \* A terceira etapa corresponde à análise sintáctica dos discursos, que reconstitui a sua estrutura linguística, expressa sob a forma de frases, e que exige o recurso aos conhecimentos de gramática, também armazenados na *memória a longo prazo*;

- \* Na quarta etapa, faz-se a análise semântica do discurso que dá acesso ao seu conteúdo conceptual e proposicional, isto é, à sua micro-estrutura, e requer o recurso à memória semântica e ao conhecimento do mundo (elementos esses que também estão integrados na *memória a longo prazo*);
- \* Na quinta etapa passa-se à determinação do tema do discurso, ou seja, à identificação da sua macro-estrutura, que requer a intervenção de elementos como o contexto extra-linguístico, as expectativas do receptor do discurso em relação a este seu conhecimento da estrutura típica dos vários tipos de textos (super-estrutura), elementos esses que o indivíduo vai também buscar à *memória a longo prazo*;
- \* Por último, na sexta etapa, procede-se à análise funcional do discurso que permite ao receptor determinar as finalidades com que este foi produzido e agir em conformidade.

É evidente que, na realidade, estas etapas não se realizam em separado e de uma forma sequencial, como acontece na descrição teórica do processo de compreensão do discurso, mas antes de uma forma interactiva.

Por outro lado, parte-se do princípio de que a compreensão se processa sempre da mesma maneira, quer o discurso seja oral, quer o discurso seja escrito, a partir da segunda etapa, que conduz ao reconhecimento das palavras.

## 5. A NARRATIVA

Como dissemos anteriormente, a narrativa mereceu sempre uma atenção especial. Esta foi caracterizada por distintas disciplinas e, apesar das diferenças que distinguem essas várias caracterizações, elas também apresentam alguns pontos de contacto.

Os linguistas e psicolinguistas como Robert de Beaugrande e Wolfgang Dressler (Beaugrande e Dressler, 1981) ou Jean-Paul Bronckart (Bronckart et al., 1985), apresentam a narrativa como um tipo de texto que se caracteriza:

- Pela referência a uma realidade ausente no momento da produção do discurso, que é necessário criar e recriar;
- Por uma disposição sequencial de acções e de acontecimentos ligados entre si por relações conceptuais variadas (causa, finalidade, proximidade temporal, etc.);
- Pela presença de uma estrutura canónica que corresponde a um conjunto organizado de acontecimentos e de estados, que permitem prever o que se vai passar em qualquer momento da história;
- Pelo recurso a certos elementos linguísticos como organizadores temporais, certos tempos verbais - nomeadamente o Pretérito Perfeito e o Pretérito Imperfeito do Indicativo - e auxiliares de aspecto (por exemplo, começar *a*, acabar *de* e continuar *a*), que acrescentam à estrutura temporal do discurso informações relativamente ao modo como as acções se desenrolam.

Por outro lado, os narratólogos (Larivaille, 1974) consideram que a narrativa é, tipicamente, constituída pelos seguintes elementos:

- Um estado inicial de equilíbrio;
- Um processo dinâmico, que compreende um momento de instauração de um desequilíbrio, uma acção para restabelecer o equilíbrio e as consequências dessa própria acção;
- Um estado final em que o equilíbrio é recuperado.

Em Kintsch e Van Dijk, já citados, a narrativa é caracterizada essencialmente através da sua super-estrutura, que os autores consideram ser constituída pelos seguintes elementos:

- A exposição, ou situação inicial, onde são descritos elementos como as características dos agentes da acção, do lugar da acção e ainda do momento e das circunstâncias físicas e sócio-culturais da acção;
- A complicação, que corresponde a um acontecimento ou a uma sequência de acontecimentos que vêm perturbar o estado inicial, quebrando o seu equilíbrio;
- A resolução, que corresponde às reacções do agente, ou dos agentes, subsequente à complicação, destinadas a restabelecer o equilíbrio inicial.

## 5. 1. A EFICÁCIA COMUNICATIVA DAS NARRATIVAS

O discurso utilizado pelo adulto distingue-se do da criança, pelo seu encadeamento lógico. A criança utiliza uma linguagem com mais debilidades no encadeamento e, por vezes, com nexos reiterativos – e então, e depois – com predomínio da justaposição e do enlace copulativo simples.

O autor, no acto de comunicação, deve seleccionar recursos que, sem empobrecer o seu próprio discurso, transmitam, através da linguagem, dinamismo e vivacidade capazes de cativar a criança. Não deve haver imitação, por parte do adulto. Ter presente a linguagem da criança não significa imitá-la. A imitação conduzida ao empobrecimento linguístico do leitor-criança ou ouvinte.

Despertar a sensibilidade para a linguagem é um dever tanto da narrativa oral como escrita.

Estando as narrativas, especialmente as tradicionais, organizadas por esquemas semelhantes não levarão a criança dos nossos tempos ao cansaço e à saturação?

Nas narrativas tradicionais, a bruxa tem sempre poderes mágicos, a torre é inacessível, o bosque é profundo e assustador, o jardim está proibido, etc. A sua magia, de cuja eficácia não podemos duvidar, assim o aconselha.

O perigo da monotonia e das mesmas fórmulas leva-nos a intentar a sua revitalização no campo da fantasia e das renovações surpreendentes.

Sem negar a conexão entre as narrativas e os mitos universais, Bettelheim (1978) explica a analogia dos relatos dos diferentes países, a partir dos problemas humanos universais.

O autor conclui que as narrativas são muito importantes em todas as idades, especialmente naquelas em que os temores, as angústias e os problemas do desenvolvimento da personalidade são muito agudos e requerem ajuda para serem resolvidos.

A narrativa, através da sua eficácia comunicativa, segundo Bettelheim, acaba por embarcar a criança numa viagem ao mundo maravilhoso para depois, no final, a devolver à realidade de uma maneira mais reconfortante. Mais, a narrativa ensina o que a criança deve saber ao nível do seu desenvolvimento, ao permitir que a própria fantasia se aproprie dela, o que não é prejudicial posto que não fica encerrado nela de modo permanente.

Quando a história termina, o herói volta à realidade, uma realidade feliz mas desprovida de magia. As personagens, por sua vez, cumprem, nas narrativas, uma função simbólica, segundo Bettelheim.

A criança pode superar os seus temores, as suas ansiedades, ordenar as suas tendências contraditórias, quando todos os seus pensamentos cheios de desejos se expressam através da fada boa; os seus impulsos através da bruxa má; as exigências da sua consciência através de um sábio chamado durante as peripécias do protagonista e os seus ciúmes através de um animal que arranca os olhos do seu rival. Bettelheim (1978) continua e diz que, quando este processo começa, a criança vai superando cada vez mais o “caos incontrolável” em que se encontra submergida.

Nas narrativas, existem fórmulas que têm demonstrado, repetidas vezes e ao longo dos tempos, a sua eficácia.

Utilizar, por exemplo, elementos novos ou contemporâneos em moldes ou esquemas antigos é um dos recursos mais velhos da literatura.

## 5. 2. A DIMENSÃO LÚDICA E PEDAGÓGICA DAS NARRATIVAS

O lúdico, normalmente relacionado com o jogo, pode revelar, indiscutivelmente, vários figurinos.

A gramática da narrativa de Rodari (2000), tornou-se uma referência na exploração das narrativas devido, como temos vindo a defender, à estrutura que as compõem.

A educação estética por meio do folclore (PROP) afina a sensibilidade, a estética, desenvolve e, como nos diz Traça (1992), as crianças criadas sem canções, sem contos, sem poesia, são crianças espiritualmente pobres.

Recuando no tempo, aos contos tradicionais, convém referir que estes foram sempre analisados por especialistas das mais diversas áreas do saber.

Conto, quem és tu? De onde vens? O que representas? O que nos queres transmitir? (Traça, 1992).

Através do conto podemos encontrar:

- A semântica do texto;
- As variantes do texto;
- A sintaxe do texto (gramática da narrativa);
- A sintagmática do texto (gramática discursiva);
- O texto e o contexto como texto;
- O genotexto fantástico.

Em remate, diremos que seja qual for o tipo de abordagem que as narrativas nos merecem, elas têm servido a praxis lectiva de sempre.

São várias as propostas possíveis de desenvolvimento de estratégias para o estudo das narrativas.

Em Traça (1992), encontramos um “Canevas” que, pela forma como se apresenta estruturado, não foge à regra das combinatórias, já por nós mencionadas quando apresentámos o modelo Kintsch e Van Dijk.

A introdução e o desenvolvimento são formas universais que se enquadram em todas as narrativas, embora por vezes pareçam estar camufladas.

Retomemos então Emília Traça (1992) que nos propõe a seguinte análise da gramática e da sua sintagmática:

- 1 – Escolha de um herói (um príncipe, uma princesa, um soldado, uma criança ...);
- 2 – A este herói falta qualquer coisa para ser feliz (um objecto, o amor, a riqueza ...);
- 3 – Alguém o informa ou aconselha;
- 4 – O herói parte à aventura;
- 5 – No caminho encontra um amigo ou um aliado;
- 6 – Sozinho, ou com a ajuda deste aliado, encontra diversos obstáculos que consegue ultrapassar;
- 7 – Consegue chegar ao lugar onde se encontra aquilo que procura;
- 8 – Um inimigo poderoso opõe-se-lhe (ogre, dragão, gigante, feiticeiro...);
- 9 – O herói defronta a primeira vez o seu inimigo mas é vencido por ele (ferido, envenenado, enfeitado...);
- 10 – O amigo do herói vem em sua ajuda (liberta-o, cura-o, dá-lhe um conselho ou uma arma);

- 11 – O herói defronta uma segunda vez o seu inimigo e ganha o confronto (fere-o, mata-o, tira-lhe o que veio buscar...);
- 12 – Durante o seu regresso, o herói é perseguido por aliados ou servidores do seu inimigo (irmãos, soldados, monstros...);
- 13 – Tem de combatê-los e ultrapassar diversos obstáculos, armadilhas ou dificuldades;
- 14 – O herói regressa a casa, e temos o desfecho da história:  
“casaram-se, viveram muito felizes e tiveram muitas crianças”  
(Traça, 1992:151,152).

Pode ainda continuar-se a história ligando aqui um novo salto da intriga com o fim da odisseia ou de Aladino, nova falta, nova procura, novas provas, novos combates e sucesso definitivo.

## **6. LITERATURA INFANTIL E CÂNONE**

Aguiar e Silva (1981: 14) defende que este tipo de literatura se apresenta como “um vector extremamente influente na conformação do futuro”, não apenas porque enriquece o património linguístico do leitor já que ao fazê-lo entra no sistema modelizante primário em termos fónico-rítmicos, lexicais, sintácticos, pragmáticos e estilísticos, como cria hábitos de leitura e potencializa uma iniciação literária e estética na criança que irá facilitar a sua entrada na literatura quando adulto.

Padrino (1992: 13) refere-se à literatura infantil como tendo uma função propedêutica a nível do sistema modelizante secundário. (cit. Mergulhão, 2006).

Arnaldo Saraiva, desde sempre um “amante” das chamadas literaturas marginais ou marginalizadas, vê nestas nomenclaturas uma outra forma de “sentir” a literatura, não assinalando de forma alguma qualquer atitude ou julgamento pejorativos.

A nossa opção prende-se fundamentalmente pela necessidade de ir além do manual que, embora um utensílio imprescindível como mediador temporal das práticas lectivas e frequentemente o único elo de ligação com as famílias, não deixa de ser redutor enquanto “texto” único ao serviço do ensino/aprendizagem.

O Plano Nacional de Leitura serve, assim, de suporte às nossas escolhas, legitimando-as, já que temos consciência de que nem tudo o que se escreve para crianças tem o mérito desejado.

Não parece tarefa fácil, que agrade aos professores, que seja louvada pelos estudiosos da literatura, apreciada pelas crianças e considerada adequada pelo docente na sua praxis.

Finalizamos com a convicção de que uma leitura adequada, de uma obra bem escolhida, ajuda o pequeno leitor no seu itinerário de acesso à compreensão do mundo e de si próprio.

Como diz Fátima Albuquerque (2006), a literatura infantil constitui uma estética do provir vindo o *hoje* através da construção do *amanhã*.

# **PARTE II**

## 1. JUSTIFICAÇÃO

Como inicialmente propusemos, a escolha do manual pode, por vezes, apresentar um carácter algo redutor.

Sabendo, de antemão, que este constitui um meio ao qual não podemos alhear-nos, defendemos que as obras de leitura integral podem ser uma ajuda preciosa de complemento ao manual.

De entre um vasto leque de obras, referenciadas pelo Plano Nacional de Leitura para o escalão etário dos alunos com que trabalhamos, optámos por estudar o livro “O Segredo do Rio”, escrito por Miguel de Sousa Tavares e ilustrado por Fernanda Fragateiro.

De facto, a opção pelo texto narrativo decorreu da familiaridade que os alunos têm com este tipo de texto, uma vez que podem ser comparados à vida de cada um de nós. Desde que nascemos começamos a nossa própria narrativa...

Também esta narrativa, da obra supracitada, corresponde a uma sucessão de eventos que obedecem a uma ordem cronológica, ocorridos num determinado espaço, envolvendo vários personagens.

A estrutura do texto, bem como os seus mecanismos de auto-funcionalidade são certamente superiores em termo de conhecimento, relativamente a outros tipos de texto.

Considerando ainda a especificidade da narrativa, parece-nos possível através desta obra, tentarmos perceber como é que os nossos alunos (re)constroem os diferentes movimentos que “preenchem” a acção, assim

como (re)interpretam os motivos que se encontram na sua génese, sempre numa lógica estrutural e comunicativa.

Os movimentos cognitivos inferenciais, a reorganização da informação, da verificação, da síntese, bem como a resolução de conflitos poderão constituir de forma harmoniosa e motivadora o cerne de algumas actividades que a obra “O segredo do rio” pode proporcionar.

Mais ainda, a motivação para a leitura pode nascer, indiscutivelmente, de actividades que este tipo de narrativa tem para oferecer.

## **2. CONTEXTO**

### **2. 1. A ESCOLA E O MEIO**

O trabalho desenvolvido teve lugar na escola onde exercemos a nossa docência. Leccionamos, de há dois anos a esta parte, na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de Pera do Moço que integra o Agrupamento de Escolas da Sequeira – Guarda.

Pêra do Moço é uma localidade situada a 12 Km a norte da cidade da Guarda, próximo da estrada nacional 221 que liga a cidade da Guarda à cidade de Pinhel. Da freguesia fazem parte cinco anexas (Guilhafonso, Martianes, Menoita, Rapoula e Verdugal) que distam cerca de dois quilómetros da sede da freguesia.

O meio económico e sócio-cultural onde estas aldeias estão inseridas é bastante pobre. Pratica-se uma agricultura de subsistência, cujas principais culturas são os produtos hortícolas para consumo próprio; contudo, existem

alguns produtos agrícolas que se destinam à venda, nomeadamente a batata, o centeio, a castanha e o milho, embora em pequena escala. Não existe qualquer indústria, nem qualquer estabelecimento comercial – um café, sequer - na aldeia de Pêra do Moço o que obriga os seus habitantes a procurar emprego noutros locais, nomeadamente na sede do concelho.

Estamos assim na presença de um conjunto de aldeias típicas do interior de Portugal, onde a esperança de uma vida melhor é cada vez mais exígua, como exíguo é o número de habitantes que tem vindo a diminuir drasticamente nas últimas décadas.

De acordo com as informações recolhidas na Junta de Freguesia, o edifício escolar foi construído no início do século passado. A sua construção não terá assim, obedecido a qualquer plano coordenador de construção de edifícios escolares<sup>2</sup>. Há três anos o edifício sofreu profundas obras de recuperação, da responsabilidade da Câmara Municipal da Guarda, possuindo hoje excelentes condições de trabalho. No entanto, são ainda evidentes algumas lacunas como, por exemplo, a ausência de uma ludoteca ou, mesmo, de uma pequena biblioteca.

Um outro óbice reside na inexistência de um pátio/recreio onde as crianças possam brincar utilizando-se para o efeito a rua circundante – com piso em alcatrão - que, embora não tendo normalmente trânsito automóvel, não reúne as condições essenciais para as habituais brincadeiras da meninice.

---

<sup>2</sup> Apesar de em 1866 ter sido criado o primeiro regulamento de construções para o ensino primário, legado do Conde Ferreira, só em 1940, com o designado “Plano dos Centenários” se inicia uma nova fase de construção de edifícios escolares que coincidiu que a massificação gradual do ensino primário em Portugal.

## 2. 2. A TURMA

A turma com quem trabalhamos é bastante heterogénea uma vez que dentro da mesma turma encontramos alunos dos quatro anos de escolaridade, que se constituem como um único grupo.

Devido a esta singularidade, passamos a apresentar, de forma pormenorizada o conjunto dos alunos que compõem a turma:

### 2. 2. 1. Constituição

A turma é constituída por quinze crianças, nove do sexo masculino e seis do sexo feminino, distribuídas pelos quatro anos de escolaridade:

	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
raparigas	1	4	1	
rapazes	1		5	3

### 2. 2. 2. Origem dos alunos

Como esta é uma escola de acolhimento, dos quinze alunos que a frequentam apenas seis pertencem a esta localidade. As restantes crianças são oriundas de aldeias vizinhas. Um grupo de quatro crianças vive a cerca de quinze quilómetros da escola o que as obriga a sair de casa às oito horas, regressando apenas por volta das dezoito e trinta. O transporte destes alunos é da responsabilidade da autarquia.

### **2. 2. 3. Comportamento**

Em termos gerais, estamos em presença de crianças irrequietas e conversadoras, com um comportamento ajustado à sua idade embora um ou outro revele, em situações particulares, algumas carências de regras básicas que normalmente se iniciam na família.

Apesar de pertencerem a quatro localidades diferentes, existe um bom relacionamento e grande cumplicidade entre todos os alunos, nos bons e nos maus momentos. Esta sã convivência entre os alunos provém, em muito, das relações criadas no ano lectivo anterior fruto da sistemática atenção e carinho dispensados quer pelos professores – dois professores titulares das turmas e professores das actividades de enriquecimento curricular - quer pelas tarefeiras que os acompanham ao longo de todo o dia.

### **2. 2. 4. As aprendizagens**

Nem todos os alunos frequentaram o Jardim-de-infância o que se reflecte na resolução de algumas tarefas propostas onde alguns destes alunos, nomeadamente dos primeiros anos de escolaridade, sentem mais dificuldade na sua execução.

O grupo é muito heterogéneo, com ritmos de aprendizagem bastante diferenciados, havendo necessidade de desenvolver um trabalho individualizado com alguns alunos. Algumas crianças revelam um ritmo de aprendizagem razoável e outras manifestam um ritmo mais lento.

Devemos salientar que alguns alunos revelam particulares dificuldades de aprendizagem pelo que, ainda no ano lectivo anterior, foram devidamente encaminhados para uma consulta de Psicologia na sede do Agrupamento de Escolas.

Um aluno do 3º ano de escolaridade, após aplicação formal da escala de inteligência WSC- III, revela, de acordo com os resultados obtidos, um desenvolvimento cognitivo global muito inferior à sua idade cronológica.

Apesar destes resultados, a psicóloga dos Serviços de Psicologia e Orientação, concluiu que o aluno em causa tem aptidões para conseguir obter bons resultados no seu desempenho escolar. Assim, no relatório de avaliação psicológica, considera-se que o aluno deverá beneficiar das medidas de apoio ao abrigo do Decreto-lei 319/91<sup>3</sup>, nomeadamente apoio pedagógico acrescido e adaptações curriculares.

Oriundo de uma família desestruturada – os pais estão neste momento separados -, com problemas económicos e sociais graves, o aluno adquiriu, enquanto os pais estavam juntos, alguns traumas motivados pelo mau ambiente familiar, originado normalmente pelo alcoolismo crónico da pai, que deram origem a medos internos hoje latentes na criança. Por esse facto, e porque não podemos separar a aprendizagem escolar da aprendizagem da vida foi também sugerido que o aluno usufruísse, esporadicamente, de consultas de psicologia e orientação.

Uma das alunas do 2º ano de escolaridade, revela, após a aplicação formal da escala de inteligência WSC- III, um desenvolvimento cognitivo

---

<sup>3</sup> Este texto legislativo foi entretanto revogado pelo Decreto-Lei 3/08, de 07 de Janeiro.

global inferior à sua idade cronológica. O relatório da avaliação aponta para as seguintes recomendações pedagógicas:

- Beneficiar de medidas de apoio ao abrigo do Decreto-Lei nº 319/91, nomeadamente, apoio pedagógico acrescido e condições especiais de avaliação
- Promover actividades favoráveis em que a criança sinta a escola como um factor maternalizante, que possa atenuar, de algum modo, o manifesto distanciamento e desinvestimento da mãe perante a sua filha.

As dificuldades de aprendizagem da aluna estão relacionadas com a falta de estimulação cultural e afectiva apresentando défice fonológico, disortográfico e disgráfico.

Um outro aluno que frequenta o 3º ano foi igualmente encaminhado para os Serviços de Psicologia e Orientação, por entendermos que revelava excepcionais capacidades de aprendizagem. Depois da observação/avaliação, a psicóloga enviou-nos o respectivo relatório que indica que o aluno possui capacidades de aprendizagem superiores aos padrões normais, indiciando assim níveis de sobredotação e aconselhando o seu encaminhamento para o Centro de Sobredotação que existe na cidade da Guarda.

Uma das alunas do 2º ano de escolaridade, está a ser acompanhada por uma psicóloga exterior ao Agrupamento. Tal deve-se ao facto de a família, após ter sido alertada, por mim, das dificuldades que a criança manifestava ao nível da concentração, da leitura e da escrita, ter assumido

desde logo o máximo interesse em detectar possíveis causas para a menor aprendizagem da criança.

Após algumas consultas com a equipa de Desenvolvimento Infantil do Hospital Sousa Martins, da Guarda, foi-lhe diagnosticada hiperactividade e prescrita a devida medicação.

A partir do início do segundo período, a aluna passou a beneficiar de uma hora semanal de Terapia da Fala e outra hora de Apoio Psicológico. As sessões decorrem na escola, onde os técnicos se deslocam semanalmente.

### **3. A OBRA “O SEGREDO DO RIO”<sup>4</sup>**

No início da nossa parte empírica, foi já justificada a escolha da obra no âmbito da narrativa.

Todavia, devemos ainda salientar que a escolha do tema remete para as vivências do quotidiano dos alunos que acabámos de apresentar.

Estes alunos têm fracos recursos económicos e culturais, cuja existência de livros em casa não faz parte do seu reportório patrimonial.

Porém, têm hábitos arraigados de ver televisão. Deste modo, e após a explicação feita na escola, também o autor da obra é para eles alguém que conhecem através de alguns programas televisivos.

A escolha pelo “O segredo do rio” prende-se, também, com motivos relacionados com o mar, com os barcos, as redes, etc. Todos estes campos

---

<sup>4</sup> Ver anexo I

lexicais, que não pertencem ao lugar onde estas crianças vivem, constituem sempre uma mais valia no que concerne à aquisição e desenvolvimento da linguagem.

### **3.1. RESUMO**

Toda a história se desenrola no campo, onde vive um menino, com os pais, numa humilde casa, junto a um riacho. É um local idílico, onde o menino usufrui de toda a liberdade para as suas brincadeiras e para observar, com os seus olhos de criança, a fauna e a flora. Na Primavera, no pequeno lago que o riacho faz em frente à sua casa, é possível tomar banho, mergulhar nas águas refrescantes e conhecer todos os seixos existentes no lago.

Num dos dias em que o menino, deitado na margem, observava atentamente o lago, um peixe enorme salta fora de água para respirar. Ambos se olham fixamente. A curiosidade produz uma enorme empatia entre eles levando ao diálogo entre o peixe e o rapaz. Porém, o rapaz fica assustado perante um “peixe falador”, questionando-o acerca de tão insólita situação. O peixe explica que tinha vivido num aquário, onde o seu dono o tratava bem e conversava muito com ele. Assim tinha aprendido a língua dos homens.

Combinaram, então, que este seria o seu segredo, dado que se alguém tivesse conhecimento da existência de um “peixe falante” o tentaria matar. Surge assim uma amizade saudável entre os dois

Com a vinda do Outono, todos ansiavam a chegada da chuva, para que fosse possível tratar e semear os campos em redor da casa. Mas, este ano, a

chuva teimava em não aparecer! O pai do menino, preocupado, via a escassez de alimentos e começava a não saber o que fazer para alimentar os animais e a família. Angustiada, a mãe, uma noite, à mesa, informou o pai da existência de uma carpa enorme que vivia no rio e daria alimento para a família um ou dois meses. O rapaz ouve a conversa e fica em pânico pois, apercebe-se de que se trata do peixe seu amigo. Vai para a cama mas não consegue adormecer com um dilema na sua cabeça: deve avisar o peixe para este fugir e ficar a salvo privando, assim, a sua família de alimento; ou, pelo contrário, não deve avisar o peixe, provocando-lhe a morte, mas conseguindo alimento para a sua família?

Quando na manhã seguinte o pai do menino vai até ao rio para colocar a rede e assim encurralar o peixe, este já não se encontra ali. Triste e furioso, o pai regressa a casa.

Tempos depois, o menino, deitado na cama, observava, através da janela, as estrelas quando lhe pareceu ver um peixe que, saltando como o seu amigo costumava fazer, colocava metade do corpo fora de água e olhava para a sua janela. Incrédulo, o rapaz sai de casa e corre para o rio, em pijama, salta para as costas do peixe e juntos mergulham felizes.

Entretanto, o rapaz, preocupado, questiona o peixe sobre o seu regresso sabendo que o seu amigo pode morrer. Este tranquiliza-o, mostrando-lhe uma rede cheia de latas de comida e explica-lhe como vieram ali parar. Diz-lhe que se foi embora, depois de o menino lhe ter contado a história da sua família e o ter informado do problema que estavam a ter com a alimentação.

Mais tarde, lembrou-se de um barco de comida que se tinha afundado num local onde ele vivera antes de chegar ao lago. Foi até lá, encheu uma rede e pediu às suas amigas raposas que o ajudassem a puxá-la até ali.

O rapaz correu para casa e contou aos pais toda a história. Entusiasmados, transportaram todas as latas para casa, ficando assim com comida para alguns meses.

O pai agradeceu a ajuda do peixe e prometeu que o deixaria ficar no lago.

### **3. 2. O PROCESSO NARRATIVO**

Mediante a estrutura apresentada por Kintsch e Van Dijk, já citada no âmbito do quadro teórico, a obra em estudo contém os seguintes parâmetros:

- Situação inicial

O menino vive junto do lago e trava amizade com o peixe que, para admiração do amigo, é um animal falante.

- Complicação

Devido à falta de chuva, os campos não produzem alimentos e tanto os pais do menino como os animais começam a sofrer privações. Assistimos assim a uma situação de desequilíbrio que faz perigar a vida do peixe que, em situação limite, poderá servir de alimento a toda a família.

- Resolução

O equilíbrio inicial vai ser repostado quando o peixe descobre alimentos para toda a família num barco afundado. A amizade entre o menino e o peixe deixa de estar em risco sendo a mesma celebrada numa festa a que se associam as raposas.

Apetece-nos dizer, recorrendo a uma linguagem tradicional, que “tudo está bem quando acaba bem”!

Esta fórmula narrativa obedece também à estrutura do conto que Traça, já citada, nos apresenta como: “[...] a inteligência vence o mal, a astúcia do fraco vence a força do forte, a alegria e o optimismo vencem a tristeza, a fantasia fornece à criança lições para o mundo real.”

#### **4. ACTIVIDADES REALIZADAS**

No sentido de fomentar o desenvolvimento de leitores competentes, e defendendo que as obras metaficcionalis promovem um diálogo polifónico entre os textos e os leitores, uma vez que permitem reflectir acerca da natureza do texto literário e das formas de interagir com este, fazendo com que preste mais atenção à informação não explicitada, programámos algumas actividades que nos permitissem atingir os objectivos propostos.

Ao longo do estudo, realizámos dois tipos de actividades: umas direccionadas directamente para a leitura e análise da obra, privilegiando a disciplina de Língua Portuguesa, e outras preparadas e desenvolvidas numa perspectiva interdisciplinar envolvendo, além da Língua Portuguesa, as áreas

curriculares de Matemática, Estudo do Meio, Educação e Expressão Físico Motora (EEFM) e Expressão Plástica.

Acreditamos que com as acções desenvolvidas os leitores – os nossos alunos - aprenderam a ler de uma forma não ingénua, adquirindo competências de tipo crítico que lhes permitiram tornarem-se leitores mais competente.

As actividades desenvolvidas foram o mais atractivas possível, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades dos alunos, com uma matriz lúdica, para que estes descobrissem gradualmente o prazer de ler e, com este, o prazer de aprender, de conhecer e de compreender o mundo, de conhecer-se a si mesmo e de se identificar com os outros.

#### **4. 1. ACTIVIDADES RELACIONADAS COM O ESTUDO DA OBRA**

O estudo de “O segredo do Rio” desenvolveu-se ao longo de várias semanas e teve por base um conjunto de acções que envolveram não apenas actividades de pré-leitura e de leitura mas, também, actividades realizadas depois da leitura da obra.

No total foram realizadas sete actividades que esquematizamos de seguida. Algumas, nomeadamente as que envolveram a leitura e análise mais aprofundada da obra, decorreram em mais do que uma aula.

#### **4. 1. 1. PRIMEIRA ACTIVIDADE (sensibilização para o tema)**

##### **a) Justificação/apresentação da actividade**

Esta actividade teve como objectivos essenciais, para além do desenvolvimento da competência em leitura, desenvolver o imaginário, sensibilizar os alunos para a importância da escola multicultural, alertar para a estética do texto, através da rima e da polifonia de vozes nele contidas.

A actividade constou da leitura de um texto do manual do terceiro ano<sup>5</sup>, intitulado *Um arco-íris*<sup>6</sup>, da autoria de Luísa Ducla Soares.

##### **b) Relato da actividade**

A actividade iniciou-se com a leitura do texto, realizada pelos alunos dos 2º, 3º e 4ºs anos de escolaridade. Os alunos do 1º ano ouviram a leitura feita pelos colegas.

O texto relata a viagem feita pelo narrador a alguns países onde se fala a língua portuguesa. Nesta viagem, o narrador encontrou meninos vermelhos, amarelos, pretos e castanhos, com quem comeu arroz *chau-chau*, dançou ao som de um tambor, jogou à bola, fez de índio no Carnaval... Apesar desta diversidade de cores dos meninos, o narrador não sentiu dificuldades de comunicação, pois todos falavam português.

De seguida, procedeu-se à análise e interpretação do texto, através do diálogo entre a docente e os alunos. O diálogo foi devidamente orientado de forma a atingir os objectivos programados.

---

<sup>5</sup> Rocha A., Lago C., Linhares M., (2005), Amiguinhos, Lisboa: Texto Editora.

<sup>6</sup> Ver anexo II

### **c) Aprendizagens dos alunos**

A generalidade dos alunos envolvidos atingiu os objectivos propostos para a aula mantendo-se atentos e participativos durante toda a actividade.

Os alunos mostraram-se sensíveis com algumas características muito próprias de outras culturas e outros povos e relataram situações vividas por si e por familiares seus.

Curioso foi verificar que, durante o diálogo, um dos alunos referiu-se, pela primeira vez em contexto de aula, da participação de uma aluna de etnia cigana que, frequentando uma escola de uma aldeia vizinha, com eles participa nas actividades de enriquecimento curricular<sup>7</sup>. A curiosidade da situação prolongou a conversa durante algum tempo e levou mesmo a que alguns alunos do 3º ano, insatisfeitos com o conhecimento adquirido sobre os costumes e as tradições deste povo, continuassem a pesquisar sobre o assunto em aulas posteriores, através do acesso à internet.

---

<sup>7</sup> As actividades de enriquecimento curricular foram instituídas pelo Ministério da Educação “com o objectivo de consolidar o prolongamento do horário nas escolas do 1º ciclo”, tornando “os horários dos estabelecimentos de ensino mais compatíveis com as necessidades das famílias [e] proporcionando novas oportunidades de aprendizagem aos alunos deste nível de ensino.

Os alunos da escola em que lecciono, a que se juntam alunos de escolas de aldeias vizinhas, têm acesso a actividades de enriquecimento curricular nas áreas de Inglês, Música, Expressão Plástica, Expressão Artística e Actividade Física e Desportiva.

#### **4. 1. 2. SEGUNDA ACTIVIDADE (introdução da obra)**

##### **a) Justificação/apresentação da actividade**

Com a segunda actividade pretendíamos motivar os alunos para a leitura da obra que serviu de base ao nosso estudo, fomentar a produção de textos escritos para comunicar com alguém.

Começámos por recordar o texto analisado na primeira actividade.

De seguida, introduzimos na sala de aula uma mala que foi apresentada como pertencendo a um viajante que, tal como a autora do texto referido, tinha percorrido vários países do mundo.



Fig. 2 - Aspecto exterior da mala do viajante

##### **b) Relato da actividade**

A aula desenvolveu-se em dois momentos, distintos na sua dinâmica e interacção, tendo a transição entre eles sido imperceptível para as crianças.

Assim, num primeiro momento, a mala foi levada para a sala de aula e colocada em cima de duas mesas colocadas previamente numa zona determinada do espaço de aula que não perturbasse o desenrolar de outras tarefas a realizar posteriormente.

Ao depositar a mala em cima das mesas, colocámos um conjunto de questões à turma:

- O que é isto?
- Para que serve?
- O que acham que está lá dentro?
- Porque terá vindo para a nossa sala de aula?

Como era expectável, as tentativas de adivinhação, que todos os alunos tiveram oportunidade de apresentar, aguçaram a curiosidade de toda a turma. De referir que dentro da mala estavam vários materiais a serem utilizados em futuras aulas de Língua Portuguesa, de Matemática, de Estudo do Meio ou mesmo de Educação e Expressão Físico-Motora.

Num segundo momento, procedemos à abertura da mala. No imediato, os alunos tiveram oportunidade de observar, com alguma ansiedade, o que estava lá dentro. Perante algumas expressões de espanto e troca de olhares entre os alunos, aproveitámos para formular mais algumas perguntas:

- Acham que esta mala contém o que normalmente se transporta nas malas?
- O que poderemos fazer com estes materiais?
- Qual o material com que gostavam de começar a trabalhar?
- Para que servirá o que está dentro da capa?



Fig. 3 – Aspecto dos materiais que se encontravam no interior da mala

Seguiu-se um momento de discussão controlada sobre as questões colocadas após o que dividimos a turma em cinco grupos.

Do interior da mala retirámos um conjunto de postais, com motivos diferentes, e distribuámos um postal a cada grupo. As imagens de cada postal mais não eram que ilustrações do obra a estudar, tendo isso sido explicado aos alunos, de modo a cativá-los para a tarefa a realizar.

De seguida, pedimos a cada grupo que após a observação da *sua* imagem, criassem um emissor, um receptor, um local de onde o postal seria enviado e um acontecimento que motivasse a sua escrita e o preenchessem em função dos elementos anteriormente enunciados.

Ao analisarmos o que foi escrito por cada grupo<sup>8</sup>, verificamos que os alunos responderam em pleno ao que lhes foi solicitado. A imagem constante de cada postal foi interpretada de modo muito curioso por cada grupo, reflectindo alguns dos pequenos textos criados vivências específicas dos elementos desse grupo ou mesmo do colectivo. Um grupo, “Os amigos”, definiu como receptor da sua mensagem o pai de um dos seus elementos, tragicamente falecido uns meses antes; outro grupo refere na sua mensagem o *ex-libris* da freguesia, um castanheiro de proporções gigantescas, com mais de quinhentos anos, classificado como património de interesse público.

### **c) Aprendizagens dos alunos**

Os alunos responderam de forma satisfatória ao que lhes foi proposto; no entanto, alguns textos são pouco criativos e relativamente curtos. Foi, ainda assim, gratificante assistir ao diálogo entre os alunos sobre as imagens de cada postal.

Não nos podemos esquecer que a imagem tem um enorme poder de sedução, principalmente entre as crianças, factor que devemos aproveitar sempre que possível. A imagem é um elemento criativo que ajuda a desenvolver a imaginação e a sensibilidade, para além de oferecer uma visão simplificada mas coerente do mundo.

---

<sup>8</sup> Ver Anexo III

#### **4. 1. 3. TERCEIRA ACTIVIDADE (apresentação da obra)**

##### **a) Justificação/apresentação da actividade**

A actividade pretendia apresentar o livro “O Segredo do Rio”, levando os alunos a identificar o título da obra, o seu autor e, neste caso, a ilustradora.

Além destes, pretendemos promover o domínio da oralidade, enriquecendo e alargando o vocabulário.

##### **b) Relato da actividade**

Iniciámos a aula informando os alunos que, nesse dia, iríamos utilizar algo que a mala do viajante, apresentada dias antes, continha. A motivação para a actividade estava conseguida...

Mais tarde, retirámos o livro referido da mala, sob alguma ansiedade já manifestada pelos alunos. Apresentámos o livro!

A exploração do título da obra foi feita no momento da apresentação do livro tendo ainda recorrido a um cartaz onde se podia ver um rio que corria por entre montanhas...

Após a observação do cartaz foi transmitido à turma que aquele era um *rio de palavras* mas que, tal como o viam, se encontrava despido e que seriam os alunos quem o iria encher.



Como podemos ver no quadro seguinte, a generalidade das escolhas foram justificadas com vivências pessoais ou com gostos específicos de cada aluno.

Rio de Palavras			
Aluno	Idade	Palavra	Justificação da escolha
Andreia	6	<i>pai</i>	“Gosto do pai e já sei escrever a palavra!”
Damien	6	<i>mãe</i>	“Ajuda nos trabalhos de casa!”
Inês Fonseca	7	<i>João</i>	“É o nome do meu tio e ele mora em minha casa.”
Inês Maio	7	<i>terreno</i>	“A minha casa tem um terreno à volta.”
Rita	7	<i>Benfica</i>	“É o meu clube!”
Daniel Luís	8	<i>caneta</i>	“Eu gosto de escrever a caneta.”
Daniel Rebelo	8	<i>rio</i>	“Gosto de nadar no rio.”
Daniel Silvério	8	<i>bebé</i>	“Adoro crianças pequenas!”
Diana	8	<i>terra</i>	“Gosto de plantar flores na terra.”
Diogo	8	<i>rochas</i>	“Porque estão no cartaz.”
Luís	8	<i>Audi</i>	“É o meu carro preferido.”
Carlos	9	<i>papagaio</i>	“Gostava de ter um papagaio em casa.”
Márcio	10	<i>canoa</i>	“Queria ter uma canoa para andar no rio.”
Rafael	9	<i>Micoli</i>	“É o meu jogador preferido.”

Quadro 1 – Rio de Palavras elaborado pelos alunos

### c) Aprendizagens dos alunos

Apesar de os alunos terem feito as suas escolhas em função de conceitos que representam o seu imaginário e as suas vivências, todos entenderam a importância que as palavras têm para comunicarmos e para, por exemplo, enunciarmos aquilo de que gostamos. Os alunos ficaram, também, mais conscientes de que há palavras de que gostamos mais do que outras.

#### **4. 1. 4. QUARTA ACTIVIDADE (leitura da obra)**

##### **a) Justificação/apresentação da actividade**

Esta actividade visava dar a conhecer, com alguma profundidade, a obra em estudo.

Para tal, e após digitalizarmos todo o livro, procedemos à sua leitura e projecção na sala de aula. Isto permitiu que, com excepção dos alunos do 1º ano de escolaridade – ainda em fase de iniciação à leitura -, todos os alunos acompanhassem a leitura pausada e fluida efectuada pela docente.

Deste modo, os alunos puderam ainda reconhecer nas ilustrações do livro, as ilustrações presentes nos postais utilizados na segunda actividade.

##### **b) Relato da actividade**

Como já referimos, a actividade iniciou-se com a leitura da obra. Esta leitura foi acompanhada com manifesto interesse e atenção por todos os alunos, isto apesar de a mesma ser um pouco extensa.



Fig. 6 – Aspecto de um momento de leitura da obra

Após a leitura do livro, procedemos à divisão da turma em cinco grupos. A cada grupo foi atribuído uma determinada parte do texto do livro – já previamente dividido em cinco partes, devido à sua extensão.

Solicitámos aos grupos que procurassem no seu texto as seguintes informações<sup>9</sup>: espaços, temas, personagens e citações interessantes.

### **c) Aprendizagens dos alunos**

Os alunos não apresentaram grandes dificuldades na realização desta actividade. Ao observarmos o quadro seguinte constatamos que dois itens – o espaço e as personagens – mereceram uma recolha de informação muito semelhante por parte dos cinco grupos, apesar de, como referimos, cada grupo ter uma parte distinta da obra. Naturalmente, aos dois restantes itens – o tema e uma situação interessante – corresponderam escolhas de acordo a parte da história distribuída a cada grupo.

A actividade revelou-se bastante benéfica pois os alunos envolveram-se ainda mais na leitura em busca de informações importantes para a realização da tarefa proposta.

---

<sup>9</sup> Ver anexo IV

Itens	Grupo	Informações recolhidas
Espaço	1	Rio, “cascata”, quinta.
	2	Ao pé do ribeiro.
	3	Casa, ribeiro e quinta.
	4	Quinta, rio.
	5	Numa quinta, ao pé do rio.
Tema	1	Tem árvores e um rio perto da casa...
	2	O menino estava a brincar e ouviu um barulho...
	3	Brincadeiras entre o menino e o peixe.
	4	O peixe fugiu e ele ficou triste.
	5	O regresso do peixe com comida.
Personagens	1	O pai, a mãe, o peixe, o menino e “os javalis”.
	2	O menino e o peixe.
	3	O peixe, o menino, o pai e a mãe.
	4	O pai, a mãe, o peixe e o menino.
	5	Os pais, o menino, o peixe e as raposas.
Situações interessantes	1	O menino estava deitado de costas e assustou-se...
	2	A amizade entre o peixe e o menino.
	3	Passeio do menino ao fundo do rio.
	4	Quando o menino disse ao peixe para fugir.
	5	Aquele embrulho para dois meses.

Quadro 2 – Informações recolhidas pelos alunos

#### **4. 1. 5. QUINTA ACTIVIDADE (estudo da obra)**

##### **a) Justificação/apresentação da actividade**

Ao idealizarmos a actividade pretendíamos que os alunos seleccionassem alguns adjectivos que lhes possibilitassem caracterizar o mais correctamente possível uma das personagens da obra, de acordo com as informações a recolher do texto.

Para tal, propusemos aos alunos dos 3º e 4ºs anos que caracterizassem uma das personagens da história contada no “Segredo do Rio” – o peixe – com cinco adjectivos procurando justificar as suas escolhas com citações textuais. Aos alunos dos 1º e 2ºs anos foi proposto que desenhassem a mesma personagem.

##### **b) Relato da actividade**

Os alunos dos dois primeiros anos de escolaridade rapidamente se embrenharam na realização do desenho<sup>10</sup>, numa azáfama de lápis das mais variadas cores e da borracha que tentava apagar uma linha menos perfeita.

Os alunos mais velhos agruparam-se em pares e cada grupo recebeu um exemplar do livro em estudo. O silêncio imperou, interrompido aqui e ali por uma breve gargalhada dos mais novos perante o desenho de um colega, e pelo permanente folhear das páginas do livro na procura das citações correctas que justificassem os adjectivos escolhidos.

---

<sup>10</sup> Ver anexo V

ADJECTIVO	JUSTIFICAÇÃO
<b>simpático</b>	- arranjou comida para a família do menino; - trouxe as latas para a família do menino; - não respondeu mal ao menino;
<b>corajoso</b>	- não teve medo que o pai do menino o matasse; - esticou a rede dos pescadores sozinho; - não teve medo do menino; - não teve medo de pedir ajuda às raposas;
<b>amigo</b>	- na primeira vez que viu o menino, ficou logo amigo dele;
<b>forte</b>	- arrastou a rede com as latas de comida; - conseguiu sair do rio com as latas; - conseguiu pôr as latas dentro da rede; - conseguiu dar um nó à rede sozinho; - conseguiu trazer a comida toda;
<b>esperto</b>	- lembrou-se que um barco se afundou com comida (três grupos);
<b>gordo</b>	- pesava mais de 50 kg; - não cabia em nenhum aquário;
<b>inteligente</b>	- sabia falar a língua dos humanos; - lembrou-se do navio que estava no fundo do rio;
<b>prestável</b>	- ajudou o menino e a família quando eles precisaram;
<b>resistente</b>	- andava rio acima e rio abaixo com a rede e não se cansava;
<b>grande</b>	- não cabia no aquário e por isso foi deitado ao rio;

Quadro 3 – Síntese da caracterização do peixe

Posteriormente, e porque os alunos mais novos terminaram o trabalho proposto mais cedo do que os seus colegas mais velhos, dinamizámos um pequeno jogo em que cada aluno tinha de, através do desenho realizado, descrever o *seu* peixe.

### **c) Aprendizagens dos alunos**

Uma leitura atenta do quadro anterior mostra-nos que, de um modo geral, os alunos dos 3º e 4ºs anos utilizaram adjectivos adequados à personagem apresentando justificações correctas, sendo curioso verificar que diferentes adjectivos podem ter a mesma justificação, e vice-versa, o que realça a importância da realização de actividades deste género com estes escalões etários.

Um grupo caracterizou o peixe com apenas três adjectivos – em vez dos cinco inicialmente propostos; outro grupo identificou o peixe como “corajoso”, devido aos actos por ele praticados no decorrer da acção embora a justificação apresentada – através da citação da frase “Esticou a rede dos pescadores sozinho.” – não se adequa ao adjectivo proposto.

Através da opinião manifestada pelos alunos, ficámos a conhecer o peixe como uma personagem forte, corajosa, esperta e amiga, o que corresponde certamente ao seu desempenho no desenrolar da história.

Quanto ao trabalho realizado pelos alunos dos 1º e 2ºs anos, a actividade de expressão plástica foi perfeitamente conseguida; de referir ainda o agrado registado durante a aula de oralidade, em que os alunos caracterizaram o peixe de modos diferenciados embora realçando amiúde algum heroísmo na sua acção durante a história.

#### **4. 1. 6. SEXTA ACTIVIDADE (estudo da obra)**

##### **a) Justificação/apresentação da actividade**

Os objectivos preconizados para esta actividade pretendiam criar condições para a produção poética, estimulando a relação dos alunos com a poesia e com o texto poético.

A actividade consistiu na descoberta, selecção e sistematização de palavras que rimassem com vocábulos anteriormente utilizados numa outra actividade e posterior produção de quadras utilizando essas mesmas palavras.

##### **b) Relato da actividade**

Tendo por base os grupos de trabalho utilizados na terceira e na quarta actividades, anteriormente descritas, sugerimos aos alunos que descobrissem cinco palavras que rimassem com as “suas” palavras colocadas no rio (terceira actividade).

De seguida, solicitámos a cada grupo que escrevesse uma quadra que incluísse as suas três palavras procurando que estas se relacionassem umas com as outras.

Por último, cada grupo fez a leitura da quadra criada perante toda a turma.

##### **c) Aprendizagens dos alunos**

Os alunos mostraram-se bastante activos e empenhados na procura de palavras que lhes permitissem inventar uma quadra.

Os problemas surgiram na fase de escrita da quadra; o texto poético criado foi reduzido, com uma rima muito pobre, notando-se uma manifesta falta de ligação entre os temas utilizados<sup>11</sup>.

As dificuldades sentidas pelos alunos mostram-nos uma manifesta lacuna no conhecimento do texto poético, na sua prática de leitura e de escrita, o que, naturalmente, condiciona a produção deste género de texto.

#### **4. 1. 7. SÉTIMA ACTIVIDADE (depois da leitura da obra)**

##### **a) Justificação/apresentação da actividade**

Esta foi a última actividade dedicada, de forma específica, ao estudo de “O Segredo do Rio”. Com ela pretendíamos, entre outros aspectos, desenvolver o gosto pela escrita, desenvolver o raciocínio lógico-dedutivo e promover a criatividade.

Aos alunos mais velhos, dos 3º e 4ºs anos, propusemos a elaboração de um texto orientado, ou seja, construído com base numa frase dada por nós; para os alunos dos 1º e 2ºs anos idealizámos a realização de um desenho que reflectisse a visita a um local indicado por nós.

##### **b) Relato da actividade**

Como referimos, a turma foi dividida em dois grupos a quem destinámos tarefas distintas.

Aos alunos dos 3º e 4ºs anos pedimos que elaborassem individualmente um texto dando continuidade à seguinte frase: “Se eu visitasse o *rio de*

---

<sup>11</sup> Ver anexo VI

*palavras...*”; ao outro grupo, composto pelos alunos dos 1º e 2ºs anos, solicitámos que imaginassem uma visita ao *rio de palavras* e desenhassem o que encontraram.

### **c) Aprendizagens dos alunos**

Ao analisarmos os textos produzidos pelos alunos mais velhos<sup>12</sup> constatamos que, de um modo geral, a noção de estrutura do texto narrativo está consolidada.

A maioria dos textos continua, ainda assim, a cingir-se demasiado à realidade do quotidiano, denotando pouco criatividade e apresentando um vocabulário pobre e pouco variado. Este facto reflecte, em nossa opinião, o facto de estarmos a lidar com crianças de um meio sócio-cultural carenciado.

No entanto, foi possível notar, ao longo do trabalho realizado em torno do “Segredo do Rio”, uma significativa melhoria na qualidade da produção escrita evidenciada pelos alunos mais velhos, na generalidade dos textos realizados, estivessem estes relacionados ou não com a obra.

Acreditamos, por isso, que o contacto das crianças com textos de natureza metaficcional se revela uma preciosa ajuda na formação de melhores leitores, de leitores mais críticos e mais competentes.

---

<sup>12</sup> Ver anexo VII

#### **4. 2. ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO INTERDISCIPLINAR**

Como referimos anteriormente, o professor, nomeadamente o professor do 1º ciclo do ensino básico, pode e deve utilizar, sempre que possível e de acordo com os meios que tem à disposição (seus ou da escola), outros documentos e materiais para além do manual escolar.

De igual modo, o docente deve propor aos seus alunos actividades tão diferenciadas quanto possível, pedagogicamente correctas e adequadas ao desenvolvimento da turma, promovendo projectos que envolvam as várias áreas do conhecimento, privilegiando a interdisciplinaridade como forma de envolver sistematicamente os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Aproveitando a forte motivação dos alunos gerada e consolidada durante as actividades realizadas durante o estudo de “O segredo do rio”, programámos e desenvolvemos um conjunto vasto de actividades de cariz interdisciplinar envolvendo outras áreas disciplinares para lá da Língua Portuguesa, nomeadamente a Matemática, o Estudo do Meio, a EEFM e a Expressão Plástica.

Sabemos, por exemplo, que uma boa parte dos alunos olha para a Matemática como uma área excessivamente complexa, difícil de entender e aborrecida de aprender. A preparação das actividades desenvolvidas teve, também, o intuito de desmistificar esta ideia e, ao mesmo tempo, despertar o interesse e fomentar a curiosidade por novas formas de apresentação das aprendizagens.

Ao nível do Estudo do Meio, a obra em estudo permitiu abordar temas tão prementes como o ambiente e a sua preservação, as diferentes formas de

poluição, a educação para a cidadania e para os valores, orientando sempre as aprendizagens para situações da vida real.

Algumas das actividades desenvolvidas na área do Estudo do Meio foram programadas e desenvolvidas em simultâneo com as áreas de Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM) e de Expressão Plástica. Conseguimos, assim, atingir os objectivos definidos para as diferentes áreas, lançando mão do jogo como ferramenta pedagógica intrinsecamente ligada à criança.

Com a realização destas aulas, em que utilizámos o jogo também como factor motivacional, pretendemos contribuir para que os nossos alunos venham a ser cidadãos conscientes e responsáveis do ponto de vista ambiental e, ao mesmo tempo, que brinquem e descubram nessas brincadeiras novas capacidades e dificuldades a vencer.

#### **4. 2. 1. Aula um (Matemática)**

##### **a) Justificação/apresentação da actividade**

Consciente de que a Matemática deve, não só ir ao encontro de objectivos de outras áreas disciplinares como, necessariamente, ser rentabilizada em termos interdisciplinares, aproveitei o facto de ter sala a *mala do viajante*, no dia em que promovemos a sensibilização para o tema em estudo, como elemento motivacional para os alunos.

Pretendíamos por um lado, realçar a importância de ler e compreender o enunciado dos problemas propostos como um aspecto facilitador na sua

resolução e, por outro, treinar a decomposição de números, para os alunos do 1º ano, e a resolução de problemas para os restantes alunos.

#### **b) Relato da actividade**

Começámos por apresentar aos alunos a seguinte receita:

##### *Beijinhos da Crioula*

100 g de coco ralado

100 g de açúcar

100 g de chocolate em pó

2 ovos

Açúcar para polvilhar

Cerejas em calda para decorar

Procedemos, de imediato à leitura da receita, chamando a atenção para o facto de alguns dos ingredientes necessários à confecção dos bolos serem oriundos de diferentes locais que procurámos identificar.

Após a leitura e análise da receita, distribuámos aos alunos dois problemas diferentes, um dirigido aos alunos do 2º ano e outro dirigido aos alunos dos 3º e 4ºs anos de escolaridade. Aos alunos do 1º ano, foi proposto um conjunto de números, escritos no quadro, solicitando-lhes que, autonomamente, procedessem à sua decomposição.

Foi gratificante acompanhar a evolução desta actividade e assistir à variedade de estratégias utilizadas pelos alunos mais velhos para a resolução

dos problemas apresentados. Por isso, decidimos colocar no quadro três modos distintos de resolução, tendo os seus autores explicado aos colegas o raciocínio seguido, tal como podemos observar na figura seguinte.



Fig. 7 – Três das possíveis formas de resolução dos problemas

Assim, e da direita para a esquerda, podemos ver que um aluno (do terceiro ano) recorreu à teoria dos conjuntos; outro aluno (do quarto ano), e com grande surpresa nossa, utilizou uma tabela de duas entradas; por fim, um outro aluno (do terceiro ano) preferiu representar os Beijinhos da Criola desenhando pequenos traços.

### **c) Aprendizagens dos alunos**

A generalidade dos alunos adquiriu os conhecimentos previstos com a realização desta actividade, embora alguns tenham manifestado uma ou outra dificuldade que em aulas posteriores conseguimos colmatar.

O modo como a aula foi preparada e a forma como a mesma foi abordada e realizada foi fundamental para que a turma mantivesse o interesse e o empenho ao longo de toda a actividade, o que certamente contribuiu para a aquisição de conhecimentos registada.

Como atrás referimos, é de extrema importância a motivação dos alunos em todas as actividades e esta foi uma aula bem sucedida porque a curiosidade e todo o ambiente criado fez com que as crianças se mantivessem atentas na expectativa do que iria acontecer a seguir.

## **4. 2. 2. Aula dois (Matemática)**

### **a) Justificação/apresentação da actividade**

Numa outra situação, aproveitámos, uma vez mais a leitura da obra para estimular os alunos para a realização de uma aula de Matemática.

Definimos como objectivos a atingir pelos alunos, no âmbito específico da Matemática, o adquirir a noção de capacidade, comparar, medir e fazer estimativas de capacidades.

## **b) Relato da actividade**

Iniciámos a aula recordando o espaço onde se desenrolou a narrativa de “O segredo do rio”, anteriormente lida; todos foram unânimes em indicar “o lago do rio situado em frente da casa do menino. Pedimos à turma que imaginassem que a água que iríamos utilizar na actividade tinha vindo desse lago.

No imediato, apresentámos aos alunos um conjunto de recipientes – garrafas e garrafões de plástico e de vidro – de diferentes capacidades: 0,25 litros, 0,5 litros, 1 litro e 5 litros.

De seguida, pedimos aos alunos que, por estimativa, respondessem às questões levantadas por nós, nomeadamente:

- Quantas garrafas de 0,25 l seriam necessárias para encher uma garrafa de 0,5 l ? E uma garrafa de 1 l ?
- Quantas garrafas de 1 l utilizariam para encher o garrafão de 5 litros?

Propusemos depois que eles próprios colocassem outras questões, que fomos anotando no quadro.

Posteriormente, e visando responder de uma forma prática às questões colocadas, por nós e por eles, os alunos encheram garrafas que esvaziavam depois nos recipientes maiores, registando quantas vezes tinham aquelas sido cheias, como podemos ver na imagem seguinte:



Fig. 8 – Alguns alunos na medição de capacidades

Por último, já com algumas mangas de camisolas molhadas, comparámos as estimativas feitas com as medições efectuadas, verificando até que pontos os valores convergiam.

### **c) Aprendizagens dos alunos**

Acreditamos que os recursos utilizados foram fundamentais para o êxito da actividade, tendo o imaginário servido de suporte a aprendizagens significativas de novos conteúdos, os quais foram aprofundados e consolidados nas aulas seguintes.

### **4. 2. 3. Aula três (Estudo do Meio e EEFM)**

#### **a) Justificação/apresentação da actividade**

Diz-nos a experiência que as crianças estão sempre motivadas para as aulas de E.E.F.M., pois o jogo faz parte do seu imaginário, das suas relações, das suas vivências, de tudo o que a rodeia.

Existem, contudo, um conjunto de capacidades físicas básicas que se não forem devidamente trabalhadas na escola do 1º ciclo podem potenciar carências no âmbito da psicomotricidade que são susceptíveis de condicionar as aprendizagens futuras das crianças, ao nível da educação física e não só.

A realização desta aula foi preparada sob duas perspectivas:

- por um lado, satisfazer o pedido dos alunos para nos deslocarmos até ao riacho que atravessa a aldeia (tal como menino da narrativa em estudo, o que nos leva a inferir que, de facto, por vezes, os alunos se identificam com os protagonistas presentes nas suas leituras);
- por outro, realizar um percurso pela natureza, tal como preconiza o Programa de E.E.F.M., combinando habilidades tão diferentes como andar em espaço limitado, transpor obstáculos, manter a percepção da direcção do ponto de partida indicando-a quando solicitado, respeitar as regras de segurança e preservação do ambiente, conhecer o meio envolvente e observar seres vivos e rochas.

#### **b) Relato da actividade**

No início da aula, transmitimos aos alunos algumas das regras que deveriam pôr em prática durante o percurso.

Durante o trajecto que separa a escola do riacho, os alunos tiveram oportunidade de realizar algumas acções motoras como, por exemplo, saltar obstáculos a pés juntos com recepção equilibrada no solo, entre outras.

Junto do riacho, observámos os seres vivos que ali encontrámos – animais (borboletas, várias aves, uma lagartixa, alguns girinos e rãs, entre outros) e plantas (variadíssima vegetação, flores, plantas variadas) – e aproveitámos para dialogar sobre as principais características destes seres vivos. As crianças participaram activamente na conversa pois, em algumas aulas anteriores, tinham abordado esta temática.

Observámos também o riacho e tivemos oportunidade de verificar que, embora o caudal de água seja hoje muito pequeno, não encontrámos vestígios de poluição, o que a todos agradou.



Fig. 9 – Alunos junto do riacho

Antes do regresso à escola propusemos aos alunos que recolhessem algumas pedras do leito do riacho, o que fizeram, não sem que um ou outro questionasse o motivo. Aproveitámos para alimentar a curiosidade e a criatividade das crianças que inventaram mil e uma actividades a realizar com as pedras.

### **c) Aprendizagens dos alunos**

Durante toda a actividade foi manifesto o enorme entusiasmo de toda a turma, que ao longo do percurso se empenhou em realizar, com sucesso, todas as tarefas que lhe foram sendo propostas. De salientar o quase escurpuloso cumprimento de todas as regras, o que nem sempre acontece na sala de aula.

Acreditamos que todos tomaram consciência da importância de respeitar a natureza, de evitar as múltiplas formas de poluição e da necessidade de proteger todos os seres vivos.

## **4. 2. 4. Aula quatro (Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica )**

### **a) Justificação/apresentação da actividade**

Desta feita, aproveitámos o cartaz utilizado na segunda actividade, quando apresentámos a obra “O segredo do rio”, para, interdisciplinarmente, trabalharmos as áreas de Língua Portuguesa – promovendo o diálogo sobre a lugar onde as crianças moram e/ou gostariam de morar –, de Matemática – calculando o perímetro e a área de figuras por eles desenhadas –, de Estudo

do Meio – identificando aglomerados populacionais – e de Expressão Plástica – através de técnicas livres de pintura, do recorte com tesoura e da colagem.

#### **b) Relato da actividade**

Através de conhecimentos adquiridos anteriormente, os alunos facilmente reconheceram as vantagens das populações se fixarem junto a um rio.

Depois de lhes pedirmos para, uma vez mais, observarem o cartaz referido, questionámo-los sobre a possibilidade de se imaginarem a viver naquele local. Quase todos assumiram ser aquele um local em que gostariam de viver, devido à presença do riacho e do lago. Apenas registaram um óbice: para ali viverem tinham de ter vizinhos, pois dificilmente viveriam num local isolado e sem ninguém com que conviver.

Aproveitámos então para lhes propor que construíssemos uma cidade imaginária junto ao lago. O entusiasmo foi geral!

Propusemos a criação de grupos de dois alunos, um mais velho e um mais novo, e informámos que cada grupo teria de comprar um terreno onde pudesse vir a construir a sua casa; cada terreno teria de ter um muro. Extremamente motivados, os alunos de imediato começaram a desenhar o muro da sua propriedade. Aos alunos mais novos foi pedido que pintassem e recortassem os desenhos; em contrapartida, os alunos mais velhos calcularam o perímetro e a área do *seu* terreno.

Mais tarde, por ordem alfabética, os alunos colocaram os muros, já devidamente recortados, no cartaz, escolhendo o local onde gostariam de

viver. Entretanto, desenharam a casa, tendo em atenção a área disponível de acordo com os muros já desenhados, que pintaram e recortaram. Por último, os alunos mais novos colocaram a casa dentro do respectivo quintal.

Finalmente reconheceram a existência de um “lugar” (pequena localidade), como podemos ver na figura seguinte.



Fig. 10 – Aglomerado populacional construído pelos alunos

Em aulas posteriores as construções do lugar aumentaram, através da implementação da igreja, da escola, de prédios... Assim, aquele pequeno lugar foi dando origem a uma aldeia, a uma vila e a uma cidade.

### **c) Aprendizagens dos alunos**

Todos os alunos se envolveram com inusitado empenho e entusiasmo na realização das tarefas propostas.

Não nos podemos esquecer que, nestas idades, os amigos desempenham um papel muito importante no desenvolvimento da personalidade das crianças, tanto a nível social como emocional. Daí a pertinência desta aula e a expectativa criada de poder viver ao lado do amigo o que, certamente contribuiu para o êxito da actividade.

#### **4. 2. 5. Aula cinco (Estudo do Meio e EEFM )**

##### **a) Justificação/apresentação da actividade**

Nesta aula programámos conciliar a questão da poluição e da preservação do meio ambiente com a realização de alguns jogos de cariz tradicional, ainda que adaptados.

No que concerne especificamente à área da EEFM, os nossos objectivos passavam pela abordagem de dois blocos constantes do programa desta área disciplinar através da realização de jogos de perícia e manipulação e de deslocamentos e equilíbrios.

É da responsabilidade do professor a capacidade de diversificar as suas aulas, tornando-as as mais atractivas possíveis, o que nem sempre é tarefa fácil, nomeadamente nas escolas do 1º ciclo do ensino básico, dada a manifesta escassez de recursos materiais. Assim, torna-se fundamental aproveitar e reciclar os materiais que utilizamos quotidianamente e adaptá-los às nossas necessidades lectivas.

Para um dos jogos decidimos aproveitar as pedras recolhidas junto do riacho que tínhamos visitado anteriormente. Num outro jogo levámos de casa

uma piscina insuflável e alguns materiais confeccionados por nós e outros de recolhemos do lixo. Por último, pedimos aos alunos que trouxessem de casa um pequeno balde que já não tivesse muito uso.

### **b) Relato da actividade**

A actividade foi preparada de modo a privilegiar a interdisciplinaridade, pelo que começámos por juntar os alunos junto da piscina insuflável, que pretendia simular um rio, onde estes encontraram peixes e algum lixo.

Depois de abordarmos, uma vez mais, os malefícios da poluição, no caso concreto da poluição da água que impedia a pesca naquele rio, foram os próprios alunos, mais concretamente uma menina do segundo ano, que sugeriram que limpássemos o rio e o libertássemos de todo o lixo encontrado. O primeiro objectivo foi de imediato cumprido, como podemos ver na imagem seguinte:



Fig. 11 – Alunos recolhendo o lixo do “rio”

Após este primeiro momento, mais direccionado para o Estudo do Meio, dividimos a turma em três grupos de cinco alunos cada.

De seguida, explicámos a forma como se processariam os três jogos preparados, as suas regras principais e toda a dinâmica que pretendíamos ver na actividade. Explicámos à turma que os jogos estavam organizados em circuito, e que cada grupo passaria alternadamente por cada estação/jogo.

Os jogos propostos foram os seguintes:

- jogo da pesca, em que os alunos, com a ajuda de uma cana de pesca improvisada, tinham de tentar pescar os peixes que estavam na piscina/rio;



Fig. 12 – Jogo da pesca

- Jogo do balde (adaptação do tradicional Jogo da Cantarinha), em que os alunos tinham de percorrer uma determinada distância transportando, na cabeça, um balde com água;



Fig. 13 – Jogo do balde

- Jogo das Pedrinhas, adaptado do jogo tradicional com o mesmo nome, em que os alunos tinham de realizar um conjunto de habilidades como, por exemplo, atirar uma pedra ao ar e apanhá-la com mão contrária, atirar a pedra ao ar e, antes de a apanhar, recolher outra pedra colocada no chão, depois recolher duas pedras do chão, atirar uma pedra ao ar e recolhê-la com as costas da mão...



Fig. 14 – Jogo das pedrinhas

### **c) Aprendizagens dos alunos**

A actividade permitiu, no âmbito do Estudo do Meio, consolidar conhecimentos anteriormente trabalhados. Relativamente à área de E.E.F.M. os objectivos foram plenamente atingidos já que todos os alunos tiveram oportunidade de realizar equilíbrios, deslocamentos, perícias e manipulações, em contextos diversos, de acordo com cada jogo praticado.

# **CONCLUSÃO**

Vários são os conceitos presentes na história que, em nosso entender, necessitam uma breve clarificação.

Em nossa opinião, esta narrativa, constitui-se como um hino às descobertas essenciais para a condição humana pois, como diz Traça:

“A vida, a morte, o trabalho, a amizade, o amor, o sofrimento – são muitas vezes feitas pela criança ao nível do simbólico que lhe propõem primeiro os contos, que apreende intuitivamente para, em seguida, os decifrar a pouco e pouco no plano do intelecto. A distância introduzida pelo símbolo serviria, em muitos casos, para proporcionar forças à criança, para tornar progressivo o choque da descoberta.” (Traça, 1992: 115).

Porém, todas estas descobertas fazem apelo ao imaginário e à fantasia. Traça (1992), já citada, diz-nos que o desenvolvimento da imaginação constitui um factor determinante no desenvolvimento da criança sendo que:

“[...] A actividade fantasiadora seria um meio de interiorização progressiva de resposta a um possível posicionamento lógico. A fantasia pode dar à pessoa um maior conhecimento dos seus próprios processos psíquicos, aumentando, conseqüentemente, os seus poderes de captação do mundo exterior.” (Traça, 1992: 116).

Este peixe falante, qual personagem fantasiada e personificada para além do desenvolvimento do imaginário e da fantasia, representa uma parte essencial da expressão cultural da linguagem e do pensamento, como aliás

toda a obra, ajudando fortemente na formação ética e estética da criança educando-a para a sensibilidade e abrindo-lhe as portas da fantasia porque:

“[...] Trabalhar com este tipo de literatura é abrir horizontes à criança, porque nenhuma outra forma de ler o mundo é tão eficaz e rica quanto o é a literatura infantil.” (Coelho, 1991:15).

Para além dos valores estéticos e éticos, também é moldada a mente e o coração da criança onde ela tem oportunidade de se deleitar perante esta criação de mundos de ficção. Através da obra, colocam-se, perante os olhos da criança, alguns fragmentos de vida, do mundo, da sociedade, do ambiente imediato ou longínquo, da realidade exequível ou não mediante um sistema de representações, apelando sempre à fantasia. E, assim se consegue:

“[R]esponder às necessidades íntimas e inefáveis, ou seja, as que a criança sofre sem querer saber formulá-las, e para que a criança jogue com as imagens da realidade que se lhe oferecem e construa, assim, a sua própria cosmovisão.” (Mesquita, 2007: 146).

O “canevas” presente em Traça adapta-se na perfeição à obra em estudo. Foi pedido aos alunos que indicassem o herói da narrativa:

1. No que concerne ao herói da narrativa, registámos que para algumas crianças era o menino, para outras era o peixe;
2. Para ser feliz, o menino apenas quer um amigo para conversar e realizar algumas brincadeiras; já o peixe precisa de uma casa para viver;

3. O rapaz aconselha o peixe a permanecer naquele lugar e, por sua vez, o peixe aconselha o menino a mergulhar com ele e assim ver o fundo do rio;
4. Embora com objectivos diferentes, ambos os heróis partem à aventura: o peixe vai procurar conhecer bem aquele lugar para decidir se fica ali a viver, o menino, agarrado ao peixe, vai à descoberta do que existe no fundo do rio para além do que ele vê quando mergulha;
5. Após algum tempo de convivência tornam-se amigos inseparáveis. Os dois heróis encontram, em simultâneo e de forma recíproca, um amigo;
6. O peixe teve de ultrapassar vários obstáculos para chegar ao lago, junto à casa do menino, e aí descobrir um lugar para construir a sua casa; o menino acaba por vencer o obstáculo da solidão, ao encontrar este peixe falante;
7. O peixe encontra o lugar ideal para viver pois o fundo do lago, não só é bonito e possui muitos seixos, como tem comida com abundância. O menino fica radiante com a possibilidade de conhecer o fundo do lago mas também por passar a ter um amigo com quem conversar;
8. Os dois heróis têm um adversário comum, a família do menino. O peixe arrisca-se a servir de alimento à família do menino. Este enfrenta um dilema: salvar o peixe, avisando-o das intenções do pai, ou nada dizer e assim ver morrer o peixe e perder um amigo;

9. Vencido, o menino não sabe o que fazer quando se apercebe das intenções do pai que pretende matar o peixe no dia seguinte. O peixe coloca em perigo a sua vida ao permanecer naquele lugar;
10. Os amigos ajudam-se mutuamente! O peixe ajuda o menino, arranjando comida para a sua família. O menino auxilia o peixe ao avisá-lo das intenções do seu pai que o queria matar dando a este a possibilidade de fugir e, assim, ficar a salvo;
11. O peixe regressa ao rio, enfrentando o seu inimigo – o pai do menino – e vencendo-o pois acaba por aceitar as latas de comida, deixando-o ficar no lago sem lhe fazer mal. O menino vence porque, para além de poder regressar às brincadeiras no rio, mantém o seu novo amigo;
12. O menino enfrenta o pai e conta-lhe a história do peixe. O peixe regressa ao local que ele entendia como o ideal para viver;
13. Os dois heróis, juntos, vencem todos os obstáculos;

Todas as narrativas têm a mesma construção. O início e o fim são estereotipados, as acções encadeiam-se sempre da mesma maneira, com narrativas dentro da mesma narrativa.

A nossa obra obedece a este cenário: duas narrativas dentro da mesma narrativa. É através da narrativa do peixe que o menino encontra a solução para os seus problemas.

No decorrer da acção, algo dramática, a criança vai ultrapassando os seus problemas, resolvendo os seus dilemas, em suma, encontra explicações para aquilo que parecia inexplicável e sem solução.

O peixe mostra à criança a sua própria transformação futura, apresentando-lhe uma realidade até aí desconhecida, a dureza da vida.

Como referimos, no âmbito do quadro teórico, também aqui existiu um estado inicial de equilíbrio, um processo dinâmico, um desequilíbrio e, finalmente, um equilíbrio.

Toda esta estrutura narrativa, para além do desenvolvimento dos esquemas mentais da criança, que se vão constituindo com a visão do mundo que a rodeia, ajuda-a, ainda, no processo de leitura, cuja etapa - a compreensão - faz parte integrante desta dissertação.

A análise das palavras, o processamento textual, o desenrolar diegético, a par da monitorização de todo o processo, proporcionam à criança o desenvolvimento de mecanismos de compreensão que lhe permitem aceder à leitura de forma motivada e crítica.

Muitas poderiam ser as actividades desenvolvidas. Porém, como todo o trabalho deste género, também o nosso teve de chegar ao fim.

Todavia, enquanto prática pedagógica, a nossa irá ter um prosseguimento.

Assim, os textos em anexo estão a ser corrigidos, tendo em conta a importância deste sub-processo no âmbito do processo de escrita – a revisão.

O prazer da leitura, o desenvolvimento de valores como a solidariedade, a tolerância, a amizade, o sentido de justiça e a própria sobrevivência encontram aqui o seu espaço, que defendemos já noutros lugares.

Terminamos com a crença de que ler, ler muito, ler sempre, fará dos nossos alunos os leitores críticos e intervenientes que esta nossa sociedade exige.

# **BIBLIOGRAFIA**

**ABRANTES, PAULO** (Coord.) (2001), Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais, Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

**AGUIAR E SILVA, V.** (1981), Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil, *in* Sá, Domingos Guimarães de, A Literatura Infantil em Portugal. Acheegas para a sua história, Braga: Editorial Franciscana.

**AGUIAR E SILVA, V.** (1988), Teoria da Literatura (8<sup>a</sup>. Ed), Coimbra: Almedina.

**ALBUQUERQUE, FÁTIMA** (2006), Literatura Infantil – Juvenil: Contornos para uma estética do porvir, *in* Imaginários, Identidades e Margens. Coord. Azevedo, Araújo, Sousa Pereira e Filipe Araújo, Porto: Gailivro.

**AZEVEDO, FERNANDO** (1995), «Língua Materna, Mestria Linguística e Manuais Escolares», *in* Rui Vieira de Castro *et al.* (Org.) Manuais escolares: estatuto, função, história. Actas do I Encontro Internacional sobre manuais escolares, Braga: Instituto de Educação e Psicologia, 89-93.

**AZEVEDO, FERNANDO** (2002), «El niño e su competencia lectora. Estratégias para una estimulación temprana», *in* CD-ROM do I Congresso Mundial de Lectoescritura / World Conference on Reading and Writing. Asociación Mundial de Educadores Infantiles / World Association of Early Childhood Educadores.

**AZEVEDO, FERNANDO** (2003), «A Criança a Língua e o Texto Literário: uma simbiose imprescindível para a consecução de um projecto educativo», *in* Fernando Azevedo (Coord.), A Criança a Língua e o Texto Literário: da Investigação às Práticas. Actas do I Encontro Internacional, Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança, 8-11.

**AZEVEDO, FERNANDO** (2004), «O texto literário para a infância em manuais escolares do 1º ciclo. Da dificuldade de formação de um leitor competente e crítico», *in* Aurora Marco, P. Couto Cantero, E. Aradas Carollo e F. Vieito Liñares (Org.), Actas do VII Congresso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña, 253-260.

**AZEVEDO, FERNANDO** (2006), Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos nucleares para professores do ensino básico, Porto: Porto Editora.

**AZEVEDO, FERNANDO** (2007), Formar Leitores – Das Teorias às Práticas, Porto: Porto Editora.

**BEAUGRANDE, R. A. & DRESSLER, W. V.** (1981), Introduction to textlinguistics. London/New York, Longman.

**BETTELHEIM, B.**, (1978), Les contes de Perrault, Paris: Éditions Seghers.

**BRONCKART, J. P.** et al (1985), Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse, Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.

**CEIA, CARLOS** (1999), A literatura Ensina-se? Estudos de Teoria Literária, Lisboa: Colibri.

**COELHO, N. N.**, (2000), Literatura Infantil: teoria, análise, didáctica, São Paulo: Moderna.

**COLOMER, TERESA** (1998), La formación del lector literário. Narrativa infantil y juvenil actual, Madrid: Fundación German Sanchez Ruipéres.

**COOPER, J. D.** (2000), Literacy: Helping children construct meaning (4th ed.), Boston: Houghton Mifflin.

**DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA** (1998), 1º Ciclo do Ensino Básico. Organização curricular e programas, Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

**DECI, E. L.** (1992), The relation of interest to the motivation oh behaviour. A self-determination theory perspective. In A. Renninger, S. Hidi & A. Krapp (Eds), The role of interest in learning na development. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

**DECI, E. L., NEZLEK, J. Y SHEINMAN, L.** (1981): “Characteristics of the Rewarder and Intrinsic Motivation of the Rewarder”. Journal of Personality and Social Psychology, 40, 1-1.

**DIONÍSIO, MARIA DE LURDES DA TRINDADE** (2000), A construção escolar da comunidade de leitores: Leituras do manual de Português, Coimbra: Almedina.

**FAYOL, M.** (1985), Le récit e sa construction, Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlè.

**FARIA, MARIA ALICE** (1980), Como usar a literatura infantil na sala de aula, São Paulo: Contexto.

**GARCIA SOBRINO, JAVIER** (2000), A criança e o livro. A aventura de ler, Porto: Porto Editora.

**GIASSON, J.** (1993), A Compreensão na leitura, Lisboa: Edições Asa.

**GIBSON, E. J. & LEVIN, H.** (1985), The Psychology of Reading. Cambridge Mass: MIT Press.

**GUTHRIE, J. T. & WIGFIELD, A.** (1997), An overview of reading motivation. Educational Psychologist. 32(2).

**GUTHRIE, J. T. & WIGFIELD, A.** (2000), Engagement an Motivation in Reading. In L. M. Kamil P. B. Mosenthal, D. P. Pearson & R. Barr. Handbook of reading Research, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

**IRWIN, J. W.** (1986), Teaching Reading Comprehesion Process. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.

**KINTSCH, W.** (1977), On comprehending stories, In M. A. Just and P. A. Carpenter (Eds). Cognitive processes in comprehension, Hillsdale (N. J.): Lawrence Erlbaum Associates.

**KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A.** (1975), Comment on se rappelled et on résume des histories. Langue Francaise, 40, 98-116.

**KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A.** (1984), Vers un modèle de la comprehension et souvenir de récits, Lille: Press Universitaires de Lille.

**LARIVAILLE, P.** (1974), L' analyse (morpho)logique du récit. Poétique, 19, 368-388.

**LORING, R.** (1997), Reading as a Thinking process. In Costa, A. B. LIBMANN, Orgs. (1997). Envisioning process as content – toward a renaissance curriculum, U.S.A.: Corwing Press.

**MAGALHÃES, MARIA DE LURDES** (2006), “A aprendizagem da leitura”, in Fernando Azevedo (Coord.), Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico, Lisboa: Lidel (no prelo).

**MERGULHÃO, T.** (2006), Literatura para crianças: Contributo para uma (re)definição, in Imaginários, Identidades e Margens. Coord. Azevedo, Araújo, Sousa Pereira e Filipe Araújo. Porto: Gailivro.

**MESQUITA, ,** (2007), Imaginário, Identidade e Margens, in **AZEVEDO, F.**, et al(Org) Estudo em torno da Literatura Infanto-Juvenil, Porto: Edições Gailivro.

**MOURA, JOSÉ BARATA** (2002), “Para uma ontologia do imaginário”, in Armindo Mesquita (Coord.), Pedagogias do imaginário. Olhares sobre a literatura infantil, Porto: Asa.

**PALMER, B. M., CODLING, R. M., & GRAMBRELL, L. B.** (1994), In their own words: What elementary students have to say about motivation to read. The Reading Teacher, 48(2) 176-178.

**PENNAC, D.**, (1996), Como um romance, 7ª edição, Porto: Edições Asa.

**PIRES, MARIA LAURA BETTENCOURT** (s/d), História da literatura infantil portuguesa, Lisboa: Veja.

**RODARI, GIANNI** (2000), Ejercícios de Fantasia, Barcelona: Ediciones Del Bronce.

**RUMELHART, D. E.** (1994), Toward an interactive model of reading. In Robert B. Rudell, Martha Rudell, Harry Singer (Eds), Theoretical models and processes of reading (4<sup>th</sup> Ed). Newyork, DE: International Reading Association.

**SARDINHA, M. G.** (2005), As estruturas linguísticas cognitivas culturais e a compreensão na leitura, (Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior), Covilhã.

**SARDINHA, M. G.** (2007), A leitura e a construção da identidade. Bibliotecas e literacia. Imaginários e identidades em sociedades de fronteira: Castelo Branco e Castilla y León. UBI, Covilhã.

**SCHUNK AND RICE** (1993), Stratey fading and progress feedback: effects on self-efficacy and comprehension among students in receiving remedial services. Journal of Special Education, 27, 257-276.

**SCHUNK, D. H. & ZIMMERMAN, B. J.** (1997), Social origins of self-regulatory competence. Educational Psychologist, 32(4), 195-208.

**SOUSA, MARIA DE LOURDES DIONÍSIO DE** (1998), “Agora não posso. Estou a ler”, in Rui Vieira de Castro & M<sup>a</sup> de Lourdes Dionísio de Sousa, Entre Linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas, Braga: Angelus Novus.

**SOUSA, MARIA** (2000), Ler na escola – o manual escolar e a construção de leitores, Braga: Instituto de Educação e Psicologia / Universidade do Minho.

**TRAÇA, M. E.** (1992), O Fio de Memória: do conto popular ao conto para crianças, 2<sup>a</sup> Edição, Porto: Porto Editora.

**VIANA, L. F. & TEIXEIRA, M. M.** (2002), Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal, Lisboa: Edições Asa.

**ZILBERMAN, REGINA** (2003), A literatura infantil na escola, São Paulo: Global Editora.

**ZUCKERMAN, M., PORAC, J. F., LATHIN, D., SMITH, R. & DECI, E. L.** (1978), On the importance of self-determination for intrinsically motivated behaviour. Personality and Social Psychology Bulletin, 4, 443-446.

**ANEXOS**

## **ANEXO I**

**Capa da obra “O segredo do rio”**

Miguel Sousa Tavares

# O Segredo do Rio

ilustrações de

Fernanda Fragateiro



OPICINA  
DO LIVRO

## **ANEXO II**

**Texto utilizado na primeira actividade**

## Um arco-íris

Já dei a volta ao mundo,  
andei de Norte para Sul,  
corri as terras e os mares  
do nosso planeta azul.

Voei para a grande China  
e só parei em Macau.  
Com meninos amarelos  
fui comer arroz chau-chau.

Arranjei tantos amigos!  
Foi fácil pois dessa vez  
os meninos amarelos  
falavam em português.

**Rumei** mais a Oriente  
e fui parar a Timor.  
Lá, com meninos castanhos,  
dancei ao som de um tambor.

Arranjei tantos amigos!  
Foi fácil pois dessa vez  
os tais meninos castanhos  
falavam em português.

Meti-me num avião  
e aterrei em Angola.  
Com meninos pretos, pretos,  
muito joguei eu à bola.

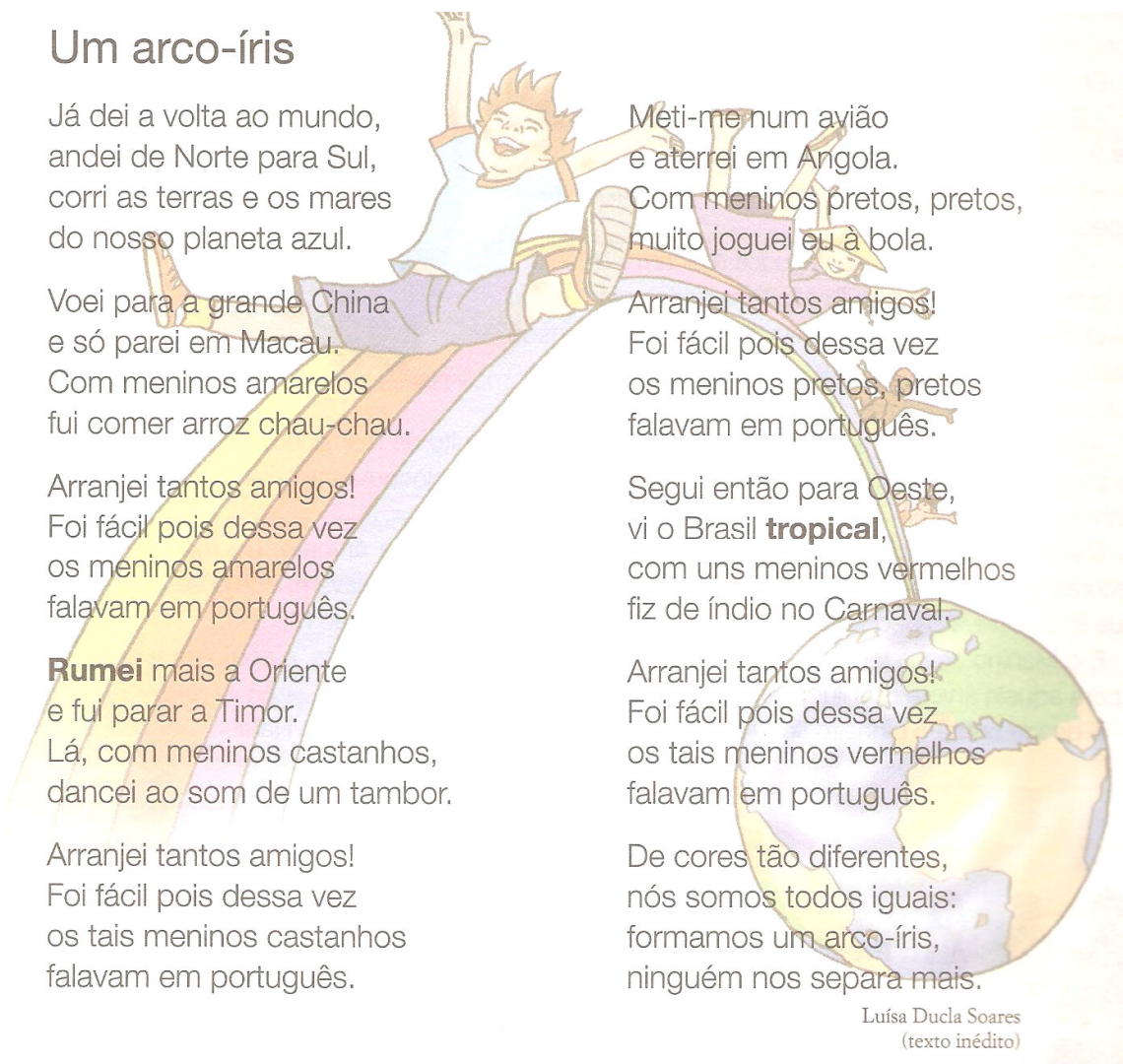
Arranjei tantos amigos!  
Foi fácil pois dessa vez  
os meninos pretos, pretos  
falavam em português.

Segui então para Oeste,  
vi o Brasil **tropical**,  
com uns meninos vermelhos  
fiz de índio no Carnaval.

Arranjei tantos amigos!  
Foi fácil pois dessa vez  
os tais meninos vermelhos  
falavam em português.

De cores tão diferentes,  
nós somos todos iguais:  
formamos um arco-íris,  
ninguém nos separa mais.

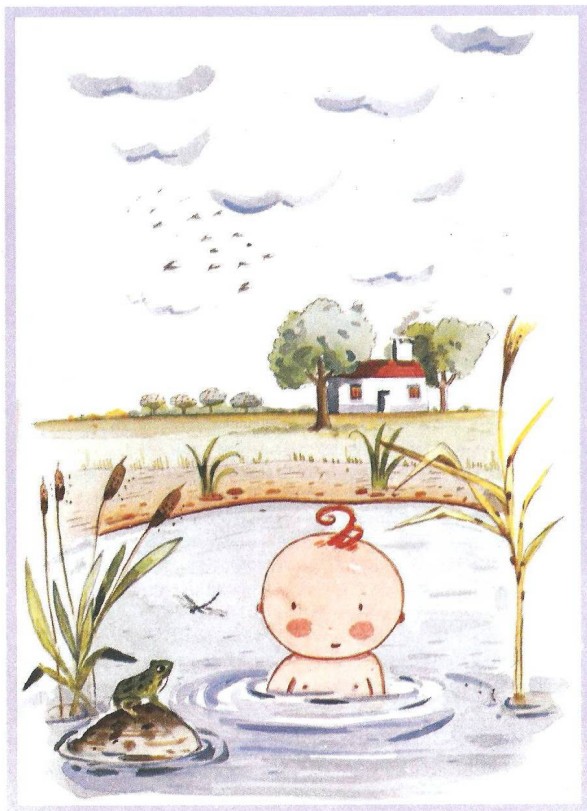
Luísa Ducla Soares  
(texto inédito)



## **ANEXO III**

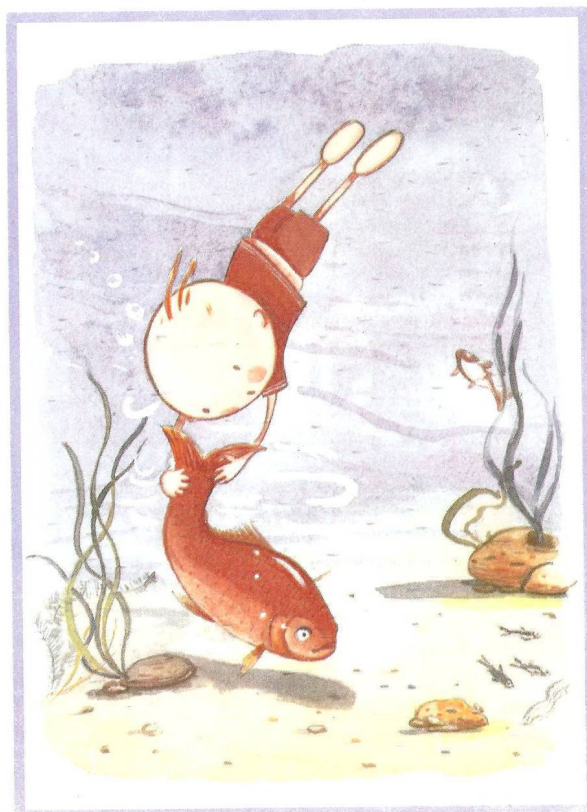
**Trabalhos produzidos pelos alunos na  
segunda actividade**

GRUPO 1



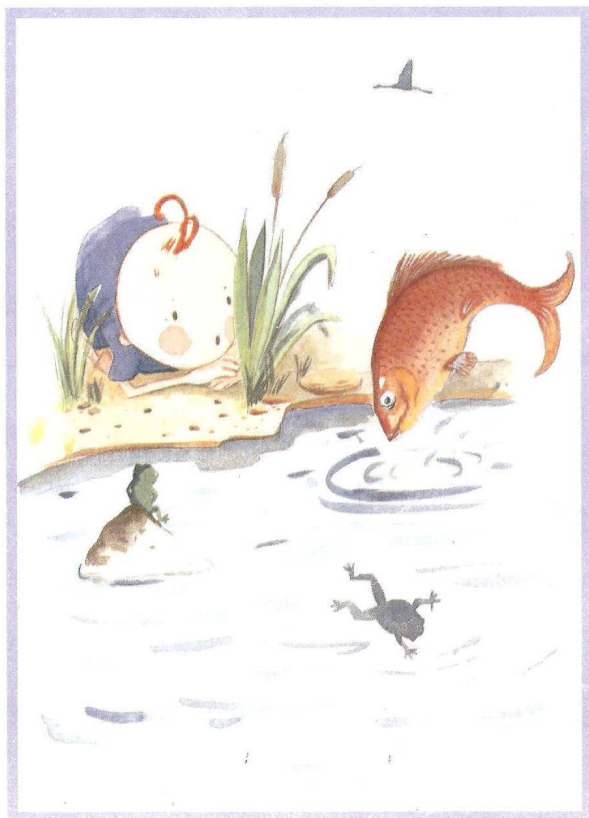
De: Barcio  
Para: Joaquim  
- Ola Senhor Joaquim esta tudo bem?  
- Joaquim voce toma muito banho no seu lago com a sua mãe Fifi?  
- Fimda mora na sua casa ao pé do mata?  
- Beijinhos de Barcio.  
14/01/2008

GRUPO 2



Grupo: os amigos  
De: Diana Filipa Moura Pereira  
Para: Franisco Alexandre Caramelo Pereira  
Ola Franisco estas bom?  
Eu estou optimo  
Tu ja pescaste peixes e um era vermelho  
e grande.  
Eu posso levar o Daniel e a Mãe  
Teresa para o Brasil e os quatro vamos  
pescar mais.  
Depois podemos ir nadar para o mar e  
ver os peixes.  
14-01-2008

GRUPO 3



grupo  
Os garçons

De: Ricardo  
Para: Cláudia

Olá Cláudia!  
Estou a escrever para te dar notícias  
do nosso peixe vermelho.  
Então ficou logo e ele estava  
muito contente!  
Tinham nascido 2 réis e ele estava a  
brincar com elas.  
Este verão se poderes vir cá para  
veres!

Beijinho de Ricardo

GRUPO 4

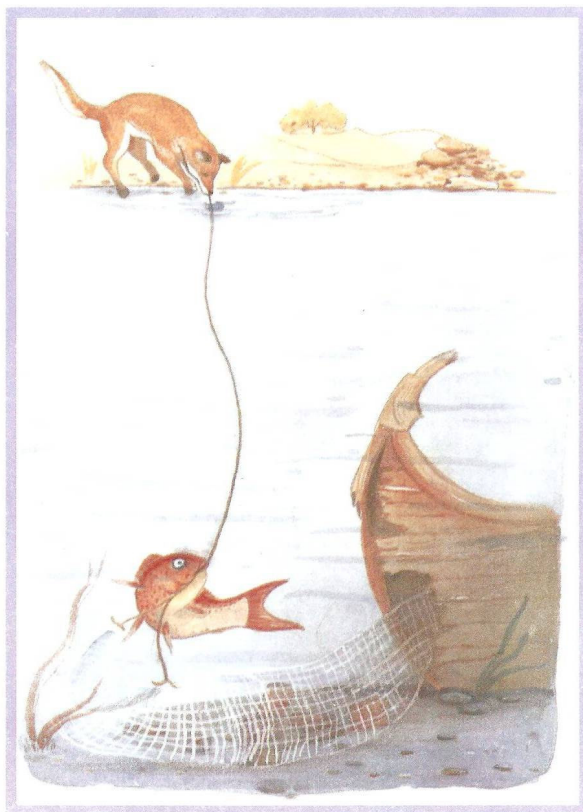


De: Andreia  
Para: Olga

Olá Olga. Como estás?  
Será que no outono podos vir cá?  
Isto aqui, sem ti, é muito aborrecido.  
Se vieres no outono podos comer castanhas  
quentinhas do grande castanheiro da Serra  
do Mosgo que é a maior da Europa.  
Lá te espero.

Beijinhos da  
Andreia

GRUPO 5



De: Daniel

Para: Grasa

Grasa estás bem? E o teu bebé também?

Hoje vimos uma raposa a salvar um peixe de uma rede, que pertencia a um pescador.

O pescador ficou muito enfiado porque aquele peixe era o seu preferido para o jantar.

Comprimetos do grupo os solidarios.

14-01-2008

## **ANEXO IV**

**Trabalhos produzidos pelos alunos na  
quarta actividade**

## GRUPO 1

Espaço - numa quinta ao pé de um rio.

Tema - o regresso do peixe com a comida.

Personagens - Mãe, o pai, o peixe, o menino, e as raposas.

Situações interessantes - Pequelo embrulho para dois meses.

## GRUPO 2

Espaço - quinta, rio.

Tema - O peixe fugiu e ele ficou triste.

Personagens - pai, mãe, peixe e menino.

Situações interessantes - Nós gostamos mais da parte que o menino disse ao peixe para fugir.

### GRUPO 3

Esopo - Do pé de um ribeiro.

Tema - O menino estava a fazer um castelo e ouviu um barulho e ele virou-se e viu um enorme peixe. O peixe contou-lhe o que lhe tinha acontecido antes de ir ali parar.

Personagens - O menino e o peixe

Citações interessantes - Nós conversámos sobre tudo. Eramos os melhores amigos. E onde eu tomava banho e brincava.

#### GRUPO 4

Espaco - rio, cascatas, quinta.

Tema - tem árvores muito velhas à volta e atrás da casa, perto de casa havia um rio.

Personagens - juvenis, menino, mãe, pai, peixe.

Citações interessantes - O menino estava deitado de costas na areia e apareceram os juvenis e o menino ficou com o coração aos pulso de medo e de excitação.

#### GRUPO 5

Espaco - Casa - ribeiro e quinta

Tema - brincadeiras entre o menino e o peixe, a sua natureza.

Personagens - Peixe, menino, mãe e pai.

Citações interessantes - "O garoto vem de minha cauda porque vamos para beirões de água ver umas pedras muito bonitas.

## **ANEXO V**

**Trabalhos produzidos pelos alunos na  
quinta actividade**

## ALUNOS DOS 3º E 4ºS ANOS

### GRUPO 1

Simpatico - Deu ter arranjado comida para a familia do menino.

Corajoso - Não teve medo que os pais do menino o mata-se.

amigo - Na primeira vez que viu o menino ficou logo amigo dele.

forte - Porque arrastou a rede com latas de comida.

Esperto - Porque se não fosse esperto não se tinha lembrado que um barco se afundou com comida.

## GRUPO 2

Simpático - Ele trouxe as patas para a família do menino.

Corajoso - Esticou a rede dos pescadores sozinho.

Forte - Conseguir ~~levar~~ o rio com as latas.

Esperto - Porque se lembram que o barco que se tinha afundado e tinha latas de comida.

Gordo - O peixe passava mais de 50 quilos.

### GRUPO 3

grande - Porque a mãe do menino alçou-o para o rio por não caber no aquário.

corajoso - Porque não teve medo de pedir ajuda às raposas.

inteligente - Porque se lembrou do rancho que estava no fundo do ~~mar~~ rio e foi lá buscar comida.

simpático - Não respondeu mal ao menino.

forte - Conseguiu trazer a comida toda.

#### GRUPO 4

- Esperto - porque se lembrou que havia um navio afundado cheio de comida.
- Corajoso - porque não teve medo do marinho.
- Forte - porque conseguiu pôr as latas dentro de uma rede.
- esperto - porque não cabia dentro de nenhum aquário.
- Inteligente - porque sabia falar a língua dos humanos.

#### GRUPO 5

Forti - Conseguiu dar um nó a uma rede vizinha.

Brutal - Ajudou o menino e os pais quando eles precisavam.

Peristente - Porque ele andava rio-acima e rio-abaixo com a rede cheia de latas e não se cansava.

ALUNOS DOS 1º E 2ºS ANOS

Andréia



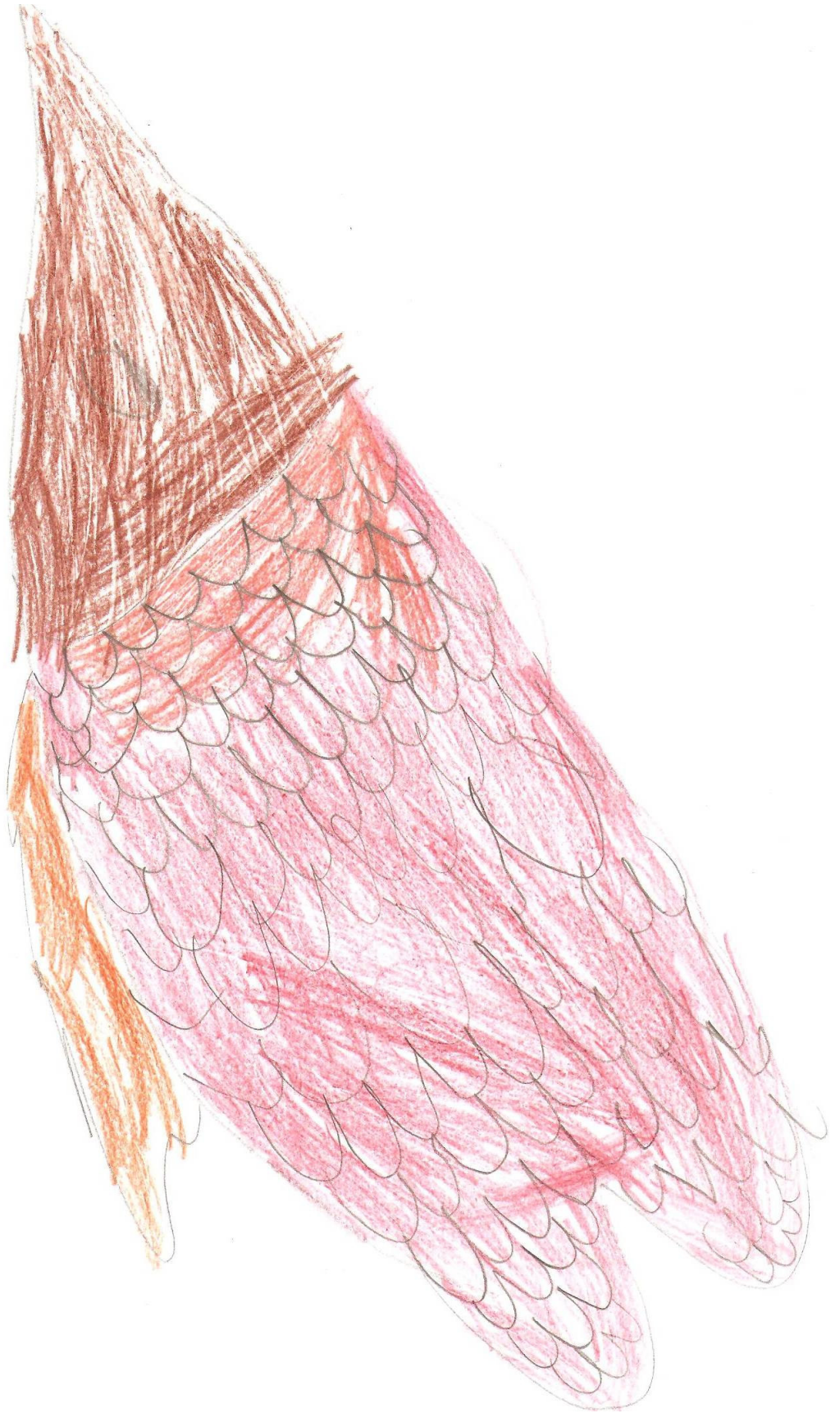


Rita

1  
Sues  
Gaior



Dornröschen





Mes F



## **ANEXO VI**

**Trabalhos produzidos pelos alunos na  
sexta actividade**

## GRUPO 1

- canoa
- lioa
- Lisboa
- meloa
- patosa
- Pudi
- pedi
- comi
- perdir
- enchi
- bonita
- asita
- bonequita
- pequenita
- manita

- Foi numa bonita canoa
- Para a cidade de Lisboa
- Fiminha volte de onde
- Para a terra onde nasce

## GRUPO 2

leitão	.	manduqueta	.	terra
caixão	.	planeta	.	serra
falcão	.	cometa	.	guerra
zangão	.	borboleta	.	berna
melão	.	preta	.	ferro

- A passear vai o João
- Ele sai da sua terra
- Foi num grande avião
- Leva cometa e serra

GRUPO 3

. mãe	. Benfica	. Jicelli
. cem	. lica	. Sili
. bem	. rica	. ali
. tem	. dia	. yavali
. vem	. fica	. chantili

. O Jicelli joga bem  
. E vai para o Benfica  
. E eu disse à minha mãe  
. Ela não acredita.

GRUPO 4

papagaio	rocha	pai
caio	bolacha	ajudai
Meio	borracha	veii
paio	rocha	sai
sai	caixa	sai

Queria ter um papagaio

Non pedir ao meu pai

Quero tê-lo em Maio

É para a rocha ele vai

GRUPO 5

terreno	sua	bebê
moreno	rio	café
beno	frio	pé
lemno	clio	boné
pequeno	briso	jacaré

Fui passar até ao rio  
e levei o primo bebê  
já lá um jacaré

Mas o bebê tinha frio

## **ANEXO VII**

**Trabalhos produzidos pelos alunos na  
sétima actividade**

Daniel Roberto Almeida

terceiro ano

### Composição

Se eu visitasse o rio de palavras...

Fui passar ao campo onde havia muitas montanhas. Quando cheguei à montanha mais alta vi um rio diferente. Um rio mágico, um rio de palavras. Lá imensas palavras e no meio delas tinha estava a palavra bebê.

Quando a si lembrei-me logo do meu primo que é bebê e se chama Rodrigo.

Eu brincuei muito com os meus amigos Diana, Daniel e Luis Tomas pelo rio acima e quando chegamos lá parecia que tínhamos um bebê chorar e resolvemos procurá-lo. Havia muitas entradas porque estávamos num labirinto. Seguimos pegadas e chegamos a um beço onde estava um bebê.

Luis Rodrigo Martins Ferreira

3º ano

### Composição

Se eu visitasse um rio de palavras...

Um dia fui a um rio, só que aquele rio era diferente dos outros, era um rio de palavras.

Quando lá cheguei vi a palavra Rudi e lembrei-me logo do meu amigo Daniel Bebelo porque tem um audímetro bonito. De lá à frente via palavra rio.

Lembrei-me logo quando foi ao Rio Diz.

Aquel rio nasce nas montanhas nas margens tinha palácios. O rio também me lembrou as visitas de estudo.

Vou no autódromo e passeio por cima de rios.

Diana Filipa Moura Pereira

~~3º~~ ano terceiro ano

Composição

Se eu visitasse o rio de palavras

Eu fui para o rio de palavras e subi para o topo da montanha para ver se viviam lá pessoas.

Eu encontrei muitas palavras e aquela que eu mais gostei foi Benfica porque é o meu clube preferido.

Não há muitas pessoas e até brinquei com meninos. Eles não sabiam que o rio de palavras existia. Eu levei até este rio de palavras para escolher palavras. Uma menina gostou da palavra bebe porque brevemente ia ter uma irmã.

Outra menina escolheu caneta porque ela gostava da escola e escrever de caneta.

Eles disseram que este rio era um rio diferente dos outros. Eu expliquei-lhes que o rio era diferente porque os rios não têm palavras.

A noite decidi regressar à minha terra mas como ia demorar

eles deram-me alguma comida para a viagem. Também me pagaram uma canoa muito bonita e desci pelo rio de palavras.

Boas as palavras rio, terra como recordação.

Uma dia volto ao rio de palavras.

Daniel Rafael Gonçalves

3º ano

"

Fui ao rio de palavras. Lá salti e fiz muitas coisas.

Ví muitas palavras, aquilo parecia um jogo de palavras cruzadas.

Encontrei a palavra ouso fog - me lembrar o carro do meu pai.

Fiquei um bocado assustado com algumas palavras, mas ouvi uma pessoa que me disse para não ter medo porque eram apenas conjuntos de letras.

Piogo André Martin Ferreira

Fresivo ano

### Composição

Se eu visitasse o rio de palavras

Se eu visitasse o rio de palavras procurava amigos novos.  
Depois do rio acima descobri coisas novas.  
Também queria saber se eles falavam.  
Perguntei-lhes, mas não dita coisas para as flóreas e  
~~estava~~ iminava os a recitar.  
Eles aprenderam a recitar e eu vim-me embora para  
casa.

## ALUNOS DO 4º ANO

Oracio Filipe dos Santos Fonseca

Sera do dia, 31 de janeiro de 2008

4º ano

### Composição

Se eu visitasse o rio de palavras

Um dia fui ao rio de palavras e vi muitas palavras  
Também vi quadros. Uma era assim:  
Esti numa bonita canoa  
para a cidade Lisboa,  
Amanhã volto de Audi  
para a terra onde nasci.  
Conheci meninos que brincaram comigo até à noite e  
jantei em casa deles. Depois de jantar, fomos ver as estrelas  
Eu queria voltar ao rio mas eles disseram que estava  
muito frio.  
Então vamos para a cama a dormir.

Carlos Miguel Ferreira Fomais  
4.º ano.

### Composição

Se eu visitasse o rio de palavras...

Se eu visitasse o rio de palavras tentava encontrar as crianças chamadas João e Micelli. Se eles fossem simpáticos tentava ser amigos deles. Se conseguisse dizia-lhes para brincar-me nos penaltis ou aos espíritos.

- Como se joga aos espíritos? - Perguntou o João.

- Eu vou-me afastando para trás das montanhas e voces procuram-me.

Quando lá cheguei vi um papagaio a falar sozinho e eu atirei-me para cima dele. Peguei-o e fui a correr para perto dos meus, e pedi-lhes uma gaiola. Guardei o papagaio e trouxe-o como recordação do rio de palavras.

João  
4.º ano

### Composição

Se eu visitasse o rio de palavras...

Eu e o meu primo fomos ao rio e quando lá chegámos descobrimos que o rio estava cheio de palavras e quadras. Nós seguimos o rio e fomos até umas rochas.

Ficámos muito admirados com aquelas rochas tão grandes que decidimos explorar aquele espaço e entrámos numa gruta.

Quando entrámos vimos milhares de palavras. Não contámos a ninguém e combinámos que aquele era o nosso segredo.

Do dia seguinte fomos outra vez à gruta vimos uma pessoa a escrever palavras na parede.

Nós chegámos mais perto para ver melhor o que ele estava a fazer e vimos que havia mais homens a trabalhar.

Como ficámos tão impressionados o senhor disse-nos que não era preciso fugir porque não nos fazia mal.

Nós ficámos e ele explicou-nos que estavam a registar na parede todas as palavras portuguesas para os meninos do futuro investigarem.

