



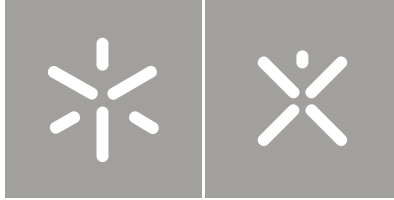
Universidade do Minho
Instituto de Educação

Liliana Sofia Sousa Costa

As Mil Palavras de uma Imagem.

Desenvolvimento de
Competências Oraís no 1.º e 2.º Ciclos





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Liliana Sofia Sousa Costa

As Mil Palavras de uma Imagem.

Desenvolvimento de
Competências Orais no 1.º e 2.º Ciclos

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Fernando Azevedo

Agradecimentos

A realização deste trabalho não seria possível sem a colaboração de um conjunto de pessoas, às quais não posso deixar de agradecer.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a todas as crianças das duas turmas com que trabalhámos, pelo carinho e receptividade com que nos receberam.

Ao Professor Doutor Fernando Azevedo pelo incentivo e disponibilidade demonstrada ao longo de todo este percurso de aprendizagem.

À Professora Fátima pela confiança, pelo exemplo e pela amizade.

A toda a minha família, e em especial à minha mãe, pelo apoio e encorajamento.

A todos os amigos que me acompanharam ao longo deste percurso.

E em especial ao Rodrigo, pela presença em todos os momentos.

Resumo

A presente pesquisa desenvolveu-se no âmbito do Mestrado de Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico durante o ano letivo transato, em dois contextos educativos distintos referentes a cada uma das etapas de ensino referidas.

Seguindo uma abordagem metodológica de investigação-ação, encarando o professor como um investigador que constantemente questiona e reflete sobre e na ação, levámos a cabo uma série de atividades promotoras não só da linguagem oral, mas da língua na sua globalidade. Para isso, partimos de um conjunto de obras literárias, nomeadamente álbuns gráficos (referente ao 1.º Ciclo) ou ilustrações específicas de álbuns (no plano do 2.º Ciclo), como forma de facilitar a exploração e o desenvolvimento de competências orais e, simultaneamente, competências literárias.

Além disso, numa lógica de interdisciplinaridade, aproveitámos aquelas obras como pano de fundo para a construção de tarefas de aprendizagem integradas e integradoras, abrangendo significativamente várias áreas do saber. Perspetivamos, portanto, um ensino integrado, segundo critérios de articulação vertical, horizontal e lateral, como forma de construir um conhecimento, acima de tudo, funcional, aliado à construção de competências relacionadas, essencialmente, com o *saber-fazer*.

Os resultados, apesar de restritos à especificidade de cada contexto educativo, demonstram a eficácia de uma pedagogia da oralidade associada a uma lógica integrada do conhecimento. Assim, é possível aferir o contributo das nossas práticas no desenvolvimento e aprendizagem de competências associadas à oracia, nomeadamente quando nos referimos à competência comunicativa, nas suas vertentes linguística e pragmática. Além disso, o carácter transversal de uma pedagogia baseada nestas premissas proporciona um contexto motivador e facilitador para a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de competências essenciais para o sucesso educativo, e social, de todos os alunos.

Abstract

The current research was developed on the scope of Mestrado de Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico during the past school year, in two distinct educational contexts, corresponding to each of the educational stages mentioned behind.

Following a methodological approach of investigation-action, facing the teacher as a researcher that always enquires and reflects about and on the action, we have organized a string of activities promoting, not only the oral language, but of the language as an whole. In order to that, we started from a set of literary works, namely picture books (relative to 1.º Ciclo) or specific illustrations from books (on the 2.º Ciclo plan), as a ways to facilitate the exploration and the development of oral abilities and, simultaneously, literary abilities.

More than that, on an interdisciplinary logic, we used those works as a background to the construction of integrated and integrating learning tasks, that embrace, significantly, several knowledge areas. We envisaged, as so, an integrated education, following vertical, horizontal, and lateral articulation criteria, as the way of building a knowledge that is, above all, functional, allied to the construction of related competences, essentially, the know-how.

The results, although restrict to the particularity of each educative context, show the effectiveness of a pedagogy of the orality associated to an integrated knowledge logic. As so, it is possible to infer the contribution of our practices on the development and learning of the competences associated to the oral knowledge, namely when we refer the communication ability, in its linguistic and pragmatic components. Further, the transversal character of a pedagogy based on these principles allows a motivational and facilitating context to the acquisition and development of a set of essential aptitudes to the educative and social success of all the students.

Índice Geral

Índice de Tabelas	xi
Índice de Imagens	xi
Lista de Siglas	xi
Introdução	13
Capítulo I – Contextos de Intervenção e de Implementação	15
1.1. O 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	15
1.1.1. A Escola	15
1.1.2. A Turma	15
1.2. O 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	18
1.2.1. A Escola	18
1.2.2. A Turma	18
1.3. Definição do projeto de intervenção e suas limitações	19
Capítulo II – Enquadramento Teórico	23
2.1. A educação no Ensino Básico dos 6 aos 12 anos	23
2.2. Aquisição da vertente oral da língua	24
2.3. A comunicação oral	27
2.4. A linguagem oral em contexto escolar	30
2.5. Falar, ler e escrever	34
2.6. Ler através de imagens: os álbuns gráficos	38
2.7. Desenvolvimento de uma competência literária	41
Capítulo III – Metodologia	45
3.1. Procedimento metodológico	45
3.2. Plano geral de intervenção.....	47
3.3. Objetivos do projeto de intervenção pedagógica.....	50
Capítulo IV – Desenvolvimento e avaliação da intervenção.....	51

4.1. Fases de processo de intervenção.....	51
4.2. Apresentação e análise do projeto de intervenção	53
4.2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico	53
4.2.2. 2.º Ciclo do Ensino Básico	72
Capítulo V – Considerações Finais	81
5. Referências Bibliográficas	89

Índice de Tabelas

Tabela 1- Duração do projeto de intervenção.....	53
Tabela 2 - Opiniões defendidas contra e a favor o abate da árvore.....	78
Tabela 3 - Léxico novo adquirido	82

Índice de Imagens

Imagem 1 – Fantoches.....	54
Imagem 2 – Árvore.....	68
Imagem 3 – Imagem A.....	72
Imagem 4 – Imagem B.....	73

Lista de Siglas

- PCT – Projeto Curricular de Turma
- LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
- PES – Prática de Ensino Supervisionada
- ETA – Estação de Tratamento de Águas
- ETAR – Estação de Tratamento de Águas Residuais
- NCTM – National Council of Teachers of Mathematics

Introdução

A investigação pedagógica aqui apresentada desenvolveu-se no âmbito da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado de Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, e decorreu em dois contextos educativos distintos, correspondentes a duas diferentes fases de intervenção: uma relativa ao 1.º Ciclo, realizada na Escola Básica n.º 2 de Lamações, em Braga, e outra ao 2.º Ciclo, na Escola EB 2,3 de S. Torcato, em Guimarães.

Construída em função do trabalho realizado ao longo do ano letivo transato, com vista ao desenvolvimento de um conhecimento profissional sustentado, numa perspetiva de investigação-ação, a pesquisa realizada é agora apresentada, essencialmente, num formato reflexivo de todo o processo supervisionado da intervenção pedagógica. A sua realização esteve intimamente ligada com a aquisição e o desenvolvimento de competências profissionais, bem como a compreensão e a problematização de dinâmicas de práticas de ensino-aprendizagem e, ainda, a avaliação do impacto de tais práticas.

Assim, encarando a língua como um meio de comunicação que engloba dois sistemas distintos, mas complementares – a fala e a escrita (Rebelo, 1993) –, é importante compreendermos a interinfluência que existe entre estes, como forma de promover o desenvolvimento de aprendizagens sólidas que garantam a construção efetiva de uma consciência linguística¹. Por outras palavras, a consciência linguística corresponde a uma “(...) capacidade que ultrapassa o conhecimento intuitivo da língua e requer a consciência e o controlo de tarefas linguísticas (...)” (Sim-Sim, 1998, p.215). Progressivamente, esta capacidade vai-se refletindo na consciencialização do conhecimento intuitivo, que naturalmente se transforma num conhecimento consciente, mas, para isso, o conhecimento explícito deve assentar num ensino formal e intencional, que possibilite a expansão e o aperfeiçoamento daquelas capacidades inatas. Caminhamos, assim, para a construção de aprendizagens explícitas, que visam o desenvolvimento de capacidades linguísticas, fundamentais não só para o sucesso de todo o percurso escolar dos alunos mas, e principalmente, para a sua vida em sociedade (I. Pereira, 2006), perspetivando uma “(...) formação efectiva e integral da pessoa” (Azevedo, 2009, p.1).

¹ A este propósito cf. Duarte, Inês (2008)

Por outro lado, sendo que a língua, e neste caso a Língua Portuguesa, corresponde a “(...) um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares (...)” (Reis, 2009, p.21), desenvolvemos um projeto curricular segundo princípios de flexibilidade e abertura, organizado numa lógica de articulação e equilíbrio entre todas as áreas do saber, com vista à construção de atividades integradoras que facilitam o desenvolvimento construtivo e significativo do conhecimento. Por isso, apesar de a nossa investigação estar intimamente relacionada com a Língua Portuguesa, abarcamos as várias áreas curriculares, segundo uma linha orientadora baseada na interdisciplinaridade. Assim, baseando-nos em dois álbuns gráficos, aproveitamos todas as suas potencialidades como forma de ampliar produtivamente a aquisição de conteúdos, capacidades e competências, nomeadamente, competências relacionadas com a oralidade.

O presente trabalho é constituído por cinco capítulos. O capítulo I dá a conhecer, de uma forma geral, os dois contextos de intervenção, facilitando a contextualização do projeto de intervenção desenvolvido. No capítulo II, apresentamos um conjunto de considerações importantes para a compreensão do tema da nossa investigação, recorrendo, para isso, à revisão de literatura fundamental sobre o assunto. O capítulo III aborda a metodologia utilizada ao longo de todo o processo supervisionado. No capítulo IV descrevemos e analisamos o projeto numa lógica reflexiva. E, por último, no capítulo V apresentamos algumas considerações acerca de todo este percurso de aprendizagem, avaliando, de grosso modo, a intervenção realizada. A acompanhar a presente investigação, encontra-se um CD com anexos multimédia.

Capítulo I – Contextos de Intervenção e de Implementação

De modo a assegurar uma melhor compreensão das opções tomadas durante a intervenção nos diferentes ciclos, este capítulo dedica-se à apresentação, de uma forma geral, de cada uma das escolas e, particularmente, das turmas onde foi efetuada a pesquisa, o 1ºD e o 5ºA². Além disso, delimita-se aqui a nossa posição quanto à escolha e definição do projeto em análise.

1.1. O 1.º Ciclo do Ensino Básico

1.1.1. A Escola

A Escola Básica nº2 de Lamações, situada na freguesia de Lamações, em Braga, faz parte do Agrupamento de Escolas de Lamações que se caracteriza por ser um agrupamento vertical, englobando vários jardins-de-infância, escolas de 1.º Ciclo, e uma de 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, a sede do agrupamento.

Por se encontrar nos limites da freguesia, esta escola é muito procurada por famílias das zonas próximas, como Stª Tecla e Nogueiró por exemplo. A população discente revela-se, também por isso, bastante heterogénea. Se por um lado recebe crianças provenientes de famílias com elevados níveis de instrução e com bastantes rendimentos económicos, por outro lado, também tem crianças oriundas de famílias com baixos rendimentos, fruto, na maioria dos casos, dos baixos níveis de instrução que possuem. Além disso, por se localizar próxima de um bairro social, onde residem maioritariamente famílias de etnia cigana, existem, ainda, vários alunos provenientes desta cultura.

1.1.2. A Turma

A turma 1ºD é constituída por 26 alunos, dos quais 11 são do sexo masculino e 15 do sexo feminino. À exceção de duas crianças, BM e NS (pertencentes à etnia cigana), todas frequentaram a educação pré-escolar, sendo, no entanto, de realçar que os estabelecimentos

² Como forma de assegurar a confidencialidade dos dados fornecidos pelos professores cooperantes, quando nos referirmos às crianças de ambas as turmas utilizaremos um código, assegurando assim o seu anonimato mas tentando manter a compreensão.

foram diversos, não havendo, por isso, a desejável homogeneidade no que diz respeito às competências adquiridas aquando da entrada no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

É, ainda, de destacar que uma criança (BM) tem já uma retenção, sendo o motivo a falta de assiduidade. Este ano mantém os hábitos do ano anterior e, por isso, estão ser acionados todos os mecanismos possíveis para que não estejamos perante um caso de abandono escolar, nomeadamente comunicação das excessivas ausências à Assistente Social e à Comissão de Proteção de Menores, uma vez que o encarregado de educação revela uma atitude passiva e consentânea com tais comportamentos do seu educando.

No que diz respeito ao contexto socioeconómico e cultural destas crianças, podemos dizer que a grande maioria dos pais possui, pelo menos, o ensino secundário. No total de 44 pais, 28 possuem um nível de instrução igual ou superior ao ensino secundário, sendo que destes 13 detêm uma licenciatura, 2 um bacharelato e 13 o ensino secundário; contra os restantes 16 que se distribuem, respetivamente, 3, 4 e 9 pelos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos. Quanto à ocupação profissional, a maior parte dos pais destas crianças tem empregos no setor terciário, havendo um no setor secundário, mas nenhum no setor primário. Existem, ainda, alguns pais desempregados (ao todo 9), existindo uma situação em que se encontram ambos os pais desempregados³.

Quanto ao ambiente sócio-afetivo, esta turma revela ser bastante coesa, apesar de se notarem conflitos entre alguns alunos, que acontecem exclusivamente na hora do recreio. Dentro da sala de aula, por vários motivos, destacam-se algumas individualidades: porque são as crianças que estão mais concentradas no seu trabalho e, por isso, desenvolvem os conhecimentos com mais facilidade, como é o caso da MC, IC ou RO; ou são os “líderes” na hora do recreio, que querem transpor para a sala de aula esta sua faceta, como por exemplo o AS, DO, EG e TL.

No início do ano letivo, nenhuma criança estava sinalizada como tendo necessidades educativas especiais. No entanto, havia a indicação de que uma aluna (AC) tem problemas auditivos, outra aluna (BP) possui uma patologia respiratória, e ainda um aluno (NS) que necessita de apoio de terapia da fala. Destes três, apenas NS foi desenvolvendo um tipo de comportamento alarmante, no que diz respeito à aquisição das competências pretendidas.

³ Não existe informação quanto às profissões de ambos os pais de três alunos (BM, FC e RM).

Vítima de meningite, quando ainda era bebé, ficou com algumas lesões no cérebro, nomeadamente no hemisfério esquerdo, que têm revelado alguns entraves no processo de ensino-aprendizagem. Depois de vários exames médicos ficaram comprovadas as lesões cerebrais ocorridas, sendo, por isso, encaminhado para a Educação Especial⁴. O facto de não existir um diagnóstico preciso aquando da entrada de NS no 1.º Ciclo, diretamente relacionado com a não frequência na educação pré-escolar, fez atrasar o processo de encaminhamento para a Educação Especial, pelo que só no início do 2º Período Letivo é que começou a usufruir deste apoio.

Uma outra criança (SR), por demonstrar um défice de atenção elevado, foi, por iniciativa dos pais (preocupados com o seu desempenho académico), sujeita a um conjunto de exames que, segundo a mãe, indicavam uma desordem por défice de atenção/hiperatividade. Apesar de os testes realizados, até ao término da nossa prática profissional neste ciclo, ainda não serem totalmente conclusivos, esta criança apresenta um conjunto de sintomas que levam a crer que estamos perante um caso de défice de atenção, como por exemplo: “com frequência não presta atenção suficiente aos pormenores ou comete erros por descuido (...); tem dificuldade em manter a atenção em tarefas (...); distrai-se facilmente com estímulos irrelevantes (...)” (Correia, 2008, p. 51), entre outros.

O Projeto Curricular de Turma (PCT) (AA VV, 2011) parte de um tema globalizador, “Juntos @prendemos +”, comum a todo o Agrupamento, para se centrar mais especificamente no tema “Família como centro de aprendizagens e relações sociais”. Este PCT foi construído tendo em conta os princípios definidos nos Projetos Educativo e Curricular do Agrupamento, amparando-se na observação e na avaliação diagnóstica feita aos alunos. Segundo o documento referido, o seu principal objetivo passa pelo desenvolvimento de competências metacognitivas “(...) no sentido de atingir o sucesso educativo nas dimensões do saber fazer e do saber ser, aliados à formação integral de indivíduos interventivos, participativos e autónomos” (AA VV, 2011, p. 1).

⁴ Desde final de janeiro de 2012, esta criança passou a receber uma vez por semana, durante cerca de 1h30 minutos, o apoio de uma professora de educação especial. Este apoio é realizado dentro da sala de aula, podendo NS, nalguns momentos, integrar as atividades que a restante turma está a desenvolver.

1.2. O 2.º Ciclo do Ensino Básico

1.2.1. A Escola

A Escola EB 2,3 de S. Torcato é a sede do Agrupamento de Escolas do Vale de S. Torcato, que se caracteriza por ser um agrupamento vertical, que inclui ainda vários jardins-de-infância e escolas do 1.º Ciclo. Situa-se na Vila de S. Torcato, uma freguesia do concelho de Guimarães, funcionando como polo aglutinador de toda a área circundante. Insere-se num contexto socioeconómico predominantemente rural, que se fundamenta essencialmente numa “(...) estrutura económica de (...) baixa produtividade, resultante da fraca dotação de infra-estruturas básicas e equipamentos de baixa formação escolar e profissional da sua população activa” (AA VV, 2009, p. 5). Estas carências económicas, sociais e culturais têm vindo a influenciar negativamente o rendimento escolar da população discente, pelo que, uma vez identificados alguns condicionantes do sucesso educativo dos seus alunos, foi integrada no Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária, na sua segunda fase (TEIP2), cabendo no âmbito (artigo 2º) do despacho normativo nº55/2008 (Diário da República, 2008a).

1.2.2. A Turma

Neste ciclo, tendo em conta a organização da Prática de Ensino Supervisionada (PES), estivemos em contacto com três diferentes turmas (5ºA – nas áreas curriculares de Língua Portuguesa e Ciências da Natureza, 5ºD – Matemática e 6ºB – História e Geografia de Portugal), de forma a podermos ter acesso às várias áreas curriculares que este mestrado nos habilita a lecionar, assumindo uma postura de professor generalista. No entanto, a turma na qual desenvolvemos o nosso projeto foi o 5ºA e, por isso, é esta que vai merecer aqui um especial destaque.

A turma 5ºA é constituída por 23 alunos, dos quais 10 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino. De entre todos os alunos, dois já ficaram retidos uma vez (JH e JA)⁵, mas vários alunos estão sinalizados para usufruírem de medidas de apoio adicionais (AA, CV, FS, JS, JP, JH RS, JA, MO e RS), sendo que destes quatro têm um plano de recuperação neste ano letivo. Efetivamente, mais de 1/3 da turma apresenta dificuldades, nomeadamente ao nível da Língua

⁵ Não temos informação quanto ao ano de escolaridade em que a retenção aconteceu.

Portuguesa e da Matemática, revelando-se uma turma bastante heterogénea no que diz respeito às capacidades e competências adquiridas.

Quanto ao nível socioeconómico e cultural destas crianças, podemos dizer que a maioria dos pais completou o 3.º Ciclo do Ensino Básico, mas apenas uma minoria dos alunos tem pais que completaram o ensino secundário. No total de 41 pais, 10 possuem apenas o 1.º Ciclo, 11 o 2.º, 12 o 3.º, e 8 o ensino secundário, pelo que nenhum possui um grau académico de nível superior.

À parte isto, a turma é bastante motivada para a aprendizagem, revelando uma grande vontade para desenvolver os seus conhecimentos, o que se reflete na participação ativa nas atividades promovidas na sala de aula. Aqui destacam-se algumas individualidades, como AM, BG, JC, JF, RM e TP, e uma certa competitividade entre alguns alunos, nomeadamente entre JF e RM. Por vezes, alguns alunos demonstram ainda práticas individualistas de trabalho, nomeadamente entre os pares JC e JA, JF e RS, PF e TP.

O PCT (AA VV, 2011a) apresenta-nos uma visão global da turma e do seu percurso ao longo deste ano letivo, definindo algumas tarefas promovidas nas áreas curriculares não disciplinares, o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular e, ainda, uma atividade integradora intitulada “À Descoberta do Centro Histórico”, que vai ao encontro do Projeto Curricular Integrado (que engloba todo o agrupamento), definido para dois anos letivos (2010/2011 e 2011/2012).

1.3. Definição do projeto de intervenção e suas limitações

A fase inicial da PES (referente ao primeiro contexto de intervenção), de observação e intervenção coadjuvada pela professora cooperante, alertou-nos para uma questão muito pertinente para a construção de competências literácitas, isto é, o desenvolvimento da linguagem oral dos alunos. Durante este período, fomos nos apercebendo das diferenças existentes ao nível desta faculdade, resultado das diferentes experiências e vivências proporcionadas pelo contexto que as crianças integram, nomeadamente no que diz respeito ao acesso e frequência da educação pré-escolar: dois alunos nunca tiveram acesso à educação pré-escolar; outros não a frequentaram com assiduidade; e aqueles que tiveram oportunidade de a

frequentar mostravam conhecimentos muito díspares, fruto das diferentes experiências a que foram expostos nos diferentes ambientes educativos a que tiveram acesso.

As diferenças encontradas referiam-se essencialmente à consciência linguística, especialmente ao nível da consciência fonológica⁶, relativamente à correspondência fonema-grafema, e ao desenvolvimento lexical⁷. Durante uma atividade, desenvolvida em conjunto com a professora cooperante, em que agrupámos os alunos e distribuímos um conjunto de letras móveis (as cinco vogais e as consoantes <p>, <t>, <d>, <l>, <m>, <c> e <v>, sendo que até ao momento a aprendizagem formal das letras, não tinha ido para além do <l>), com a qual pretendíamos que os alunos identificassem/reconhecessem as letras do alfabeto expostas, permitindo uma maior consciencialização da relação existente entre o grafema e o fonema, verificámos que alguns alunos não conseguiam prestar atenção a todos os sons da palavra e outros não reconheciam ainda a relação fonema-grafema. Por isso, as crianças que estavam mais à vontade com estas questões comentavam o insucesso dos outros, como por exemplo: “oh, vamos perder porque o NS não sabe escrever” ou “anda lá AL isso é tão fácil, como é que não consegues?”

É verdade que durante esta etapa da educação escolar insiste-se fundamentalmente na aprendizagem de competências relacionadas com a leitura e com a escrita mas, a alínea a), do parágrafo 3, do artigo 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Diário da República, 1986), diz-nos que um dos objetivos do 1.º Ciclo passa também pelo desenvolvimento da linguagem oral. Paralelamente, duas das competências essenciais, definidas pelo Programa de Português do Ensino Básico (Reis, 2009), estão ligadas à linguagem oral, nos domínios de produção e compreensão. Além disso, uma vez que a educação em Portugal rege-se por um princípio democrático (Diário da República, 1986, artigo 2º), decidimos elaborar um projeto curricular no âmbito da linguagem oral, partindo de uma competência adquirida intuitivamente por todas as crianças – a linguagem oral –, aliado àquelas que exigem um ensino explícito e intencional – a leitura e a escrita –, com vista a facilitar a integração plena de todas as crianças no código escrito.

⁶ A este propósito cf. Freitas, Maria; Alves, Dina & Costa, Teresa (2007).

⁷ Muitos alunos, constantemente perguntavam o que queria significar palavras que desconheciam.

A definição e identificação desta questão realizou-se no início do ano letivo, quando ainda não conhecíamos o contexto educativo referente ao 2.º Ciclo do Ensino Básico. Por isso, aquando da transposição para este ciclo, uma vez que se pretendia que o projeto proposto tivesse um carácter transversal, abrangendo de forma articulada os dois ciclos de ensino, passámos por uma fase de adaptação e redefinição do pré-projeto, tendo em conta a nova realidade escolar. Assim, mantendo a mesma linha orientadora da nossa ação (referente ao desenvolvimento de competências orais), redefinimos objetivos e estratégias educativos, baseando-nos, para isso, no diagnóstico das necessidades desta nova turma (conseguido através da fase inicial de observação não participante, seguindo a mesma lógica do ciclo anterior). Com efeito, para “o professor (...) poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p.26). Por isso, o período inicial de observação serviu de base para a problematização de questões fundamentais, ligadas ao projeto delineado, e fundamentadas, relacionadas com as necessidades efetivas dos alunos, com vista a uma intervenção pertinente e ajustada a esta nova realidade.

Assim, tendo em conta a faixa etária destes alunos e a linguagem por eles utilizada, ainda muito pouco especializada, optámos por explorar questões associadas à competência comunicativa, nomeadamente ao nível da pragmática, como forma de facilitar o desenvolvimento daquela, que progressivamente deverá evoluir para uma competência discursiva.

Capítulo II – Enquadramento Teórico

Este capítulo é dedicado à revisão de literatura basilar para o desenvolvimento fundamentado da nossa pesquisa. Decidimos organizá-lo de uma forma sequencial, começando por uma caracterização geral dos dois ciclos de ensino nos quais o projeto foi desenvolvido, de forma a contextualizar o nosso trabalho. De seguida, realizamos uma abordagem inicial ao tema, explorando algumas questões sobre a aquisição da linguagem e uma das suas principais funções, isto é, a comunicação. Só depois partimos para a exploração da linguagem oral em contexto de sala de aula, fundamentando assim, a nossa intervenção pedagógica, alargando esta revisão a outros tópicos por nós trabalhados, nomeadamente o desenvolvimento de uma competência literária e a exploração de álbuns gráficos.

2.1. A educação no Ensino Básico dos 6 aos 12 anos

Segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Diário da República, 1997), a primeira etapa da educação básica corresponde à educação pré-escolar. No entanto, esta não é reconhecida como integrante da educação escolar⁸ (e por isso não possui um carácter obrigatório), o que faz com que nem todas as crianças, antes da entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tenham acesso a uma educação formal e intencional, que possibilite o desenvolvimento de “(...) condições para abordar com sucesso a etapa seguinte” (DEB, 1997, p.17). Portanto, para muitos, o 1.º Ciclo representa um primeiro contacto com uma educação formal, essencial para o desenrolar com sucesso de todo o percurso educativo, enquanto alunos, e socialmente, enquanto cidadãos. Em termos curriculares, este ciclo caracteriza-se por um ensino globalizante, estruturado de forma integrada, respeitando os critérios de equilíbrio e articulação das diferentes áreas do saber, no que diz respeito às competências e capacidades a desenvolver. Funciona, essencialmente, em regime de monodocência, o que não invalida a coadjuvação em áreas específicas.

O 2.º Ciclo apresenta-nos uma realidade completamente distinta do anterior. Habitados a um *continuum* curricular, que é mais facilmente conseguido no 1.º Ciclo devido à sua estrutura e organização, encontramos agora um conjunto de tempos curriculares, associados às diferentes áreas do conhecimento, bem definidos e fragmentados. Aqui os alunos “(...) vão

⁸ A este propósito, cf. Diário da República (1986).

confrontar-se com uma pluralidade de áreas de saber a que correspondem diversos professores e com um sistema de gestão e controlo de tempo fragmentado e rígido” (Reis, 2009, p.73). Passamos, então, de um regime de monodocência para um de pluridocência, desenvolvendo-se, essencialmente, em regime de professor por área (Diário da República, 1986). Assim, numa perspetiva de articulação vertical do conhecimento, o currículo começa a definir-se de uma forma mais específica, sendo que, para muitos, “trata-se de uma especialização prematura, implicando um contacto com um corpo numeroso de professores e um regime de compartimentação horária inadequado para as crianças deste nível etário (...)” (Alarcão, s/d, p.5). Com efeito, em 2008, no *Parecer sobre “A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos”* (Diário da República, 2008), aconselhavam já a revisão deste ciclo, relativamente ao seu estatuto e função no panorama geral da educação básica, reclamando-se um regime efetivo de docência por áreas disciplinares, promovendo uma transição gradual facilitadora da integração no regime pluridocente (Alarcão, s/d).

2.2. Aquisição da vertente oral da língua

A aquisição da linguagem oral é um processo natural e espontâneo, decorrente da exposição a uma comunidade linguística “(...) sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino (...)” (Sim-Sim, 1995, p.200). Com efeito, muito antes do início do processo de escolarização, as crianças dominam um conjunto de regras gramaticais revelando um conhecimento intuitivo sobre o complexo sistema que uma língua representa. Como nos dizem Fromkin e Rodman (1993, p.351), “(...) a língua não se ensina às crianças”, ao contrário da escrita e da leitura que exigem uma aprendizagem formal e explícita. Por isso, a grande preocupação, aquando da entrada no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, recai exatamente sobre a aprendizagem destas competências, que necessitam de um maior envolvimento e esforço cognitivo por parte do aprendente⁹.

O fenómeno linguístico tem suscitado um particular interesse ao longo dos tempos, levando ao desenvolvimento de uma série de trabalhos com o intuito de o explicar, surgindo, por isso, várias teorias explicativas. Hoje, sabe-se que a linguagem é adquirida não só porque

⁹ Cf. Martins, Margarida & Niza, Ivone (1998). A entrada na linguagem escrita, in *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*, Lisboa: Universidade Aberta.

possuímos um conjunto de características biológicas, nomeadamente ao nível cerebral, que nos garante o seu processamento, mas também porque estamos inseridos numa comunidade linguística que nos fornece um *input* linguístico, através das interações verbais a que somos expostos.

Efetivamente, problemas de comunicação, nomeadamente no que diz respeito a *perturbações da linguagem*, levaram à descoberta de duas áreas cerebrais fundamentais no processamento da linguagem: as áreas de Broca, relacionada com a produção, e de Wernicke, associada à sua compreensão. Disfunções nalguma destas áreas acabam por limitar a capacidade linguística dos indivíduos, resultando em atrasos ou desvios na aquisição/desenvolvimento desta capacidade (cf. Correia, 2008, p.50).

No entanto, além destas especificidades, vários especialistas (Sim-Sim, 1998; Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997) têm defendido a existência de um período preferencial para a aquisição da linguagem, determinando o seu desenvolvimento natural e intuitivo. Afirmam que a linguagem resulta da relação que existe entre a maturação das zonas cerebrais e o período no qual aquela é adquirida e desenvolvida, apontando para a existência de um *período crucial*. O final da adolescência parece ser a etapa na qual este processo de desenvolvimento linguístico se torna mais ou menos estável, determinando o *conhecimento da língua* (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

Além disso, não nos podemos esquecer de outro fator determinante já apontado: é necessário e imprescindível que a criança faça parte de uma comunidade linguística para que a aquisição da linguagem não fique comprometida. Maria Delgado-Martins (1991, p.42) diz-nos que para as crianças “(...) aprenderem a falar têm que ouvir falar à volta delas: conversas de adultos entre si, de adultos com elas, de crianças entre si.” Efetivamente, são vários os exemplos de crianças que cresceram longe de uma comunidade linguística, conhecidas como crianças selvagens (como Victor de Aveyron, que viveu isolado durante cerca de 11anos, ou Kamala e Amala, que foram criadas por lobos), que não adquiriram a linguagem, fruto do isolamento em que viveram durante os anos iniciais da sua vida. Muitas destas crianças, quando foram encontradas voltaram à civilização, mas nem por isso conseguiram adquirir a linguagem ou se conseguiram foi através de um ensino intenso e explícito e, mesmo assim, não chegaram a atingir a mestria linguística necessária para serem considerados falantes proficuos de uma língua. Confirma-se, portanto, que, além de ser necessário o contacto direto com uma

comunidade, existe um *período crucial* para a sua aquisição sem a necessidade de um ensino explícito e formal.

A família, identificada como instância de socialização primária, acaba por ter um papel preponderante durante este período, influenciando qualitativamente a aquisição da linguagem. Com efeito, as crianças manifestam-se oralmente desde muito cedo pelo que é no meio familiar que, normalmente, as primeiras experiências linguísticas ocorrem. Vários investigadores defendem que através do choro, dos sons vegetativos, do riso, do palreio e do balbúcio as crianças começam a familiarizar-se com os mecanismos que possibilitarão a exteriorização da linguagem, embora estas manifestações não possam ser entendidas como linguagem. Alguns estudos defendem que, ainda no meio intra-uterino, os bebés são capazes de responder a estímulos sonoros, discriminando vários sons, e que a exposição do feto aos sons da fala pode proporcionar uma melhor capacidade para processar esses sons depois do nascimento (Lecanuet, Granier-Deferre & Busnel, 1995).

O período pré-linguístico caracteriza-se, então, “(...) pelo lançamento das bases da comunicação entre o bebé e os que o rodeiam (...)” (Sim-Sim, 1998, p.78), cabendo, normalmente, à família o papel de primeiro grande interlocutor da criança. Durante esta primeira fase, as vocalizações são meras experimentações do sistema fonológico, funcionando como reflexos biológicos involuntários da criança (Fromkin & Rodman, 1993). No entanto, é durante este período que aprende a discriminar os sons da língua, começando a controlar o aparelho fonador, produzindo os primeiros sons vocálicos e consonânticos.

A pronúncia das primeiras palavras, ou proto-palavras, marca a entrada no período linguístico, onde “(...) as criança começam a usar repetidamente o mesmo som para “significar” a mesma coisa” (Fromkin & Rodman, 1993, p.354). Aos poucos, vão sendo capazes de relacionar palavras, aumentando progressivamente a quantidade de vocábulos contidos numa frase, encadeando-os de forma correta, aproximando-se da gramática do adulto. Este adulto, ou o conjunto de adultos com quem a criança tem oportunidade de interagir (assumindo, normalmente, a família essa responsabilidade), aparece como alguém com grande influência no desenrolar deste processo, funcionando como modelo para o aprendiz. Para facilitar a comunicação entre eles, o adulto recorre frequentemente a estratégias que permitem ajustar o seu discurso ao desenvolvimento linguístico da criança, o que se designa vulgarmente como *maternalês*, que se caracteriza pela utilização de frases curtas, com vocabulário simples,

repetições, entoação expressiva, velocidade mais lenta, mas com um ritmo vivo e uma articulação clara (Sim-Sim, 1998).

O ambiente familiar funciona, assim, como o primeiro contexto comunicativo, assumindo-se como um *sistema de apoio à aquisição da linguagem* (Bruner & Watson 1986). Aqui, consideramo-la nas suas várias vertentes, indo ao encontro do conceito de literacia, encarando a língua de uma forma utilitária e funcional (Mata, 2006). Entendida nesta perspetiva, a língua tem sido alvo de vários estudos, defendendo-se a sua aprendizagem através de um processo contínuo e progressivo, numa lógica de articulação entre os conhecimentos adquiridos informalmente e os construídos com o recurso a um ensino formal. Os conhecimentos informais ficam a dever-se, em grande parte, às interações entre pais e filhos, estendendo-se o conceito de literacia à família, o que se designa por *literacia familiar*.

Dentro dos vários estudos realizados neste âmbito, destacamos o de Peter Hannon (1995) que desenvolveu um modelo teórico onde defendia e clarificava a influência do envolvimento dos pais na construção de práticas de literacia. Segundo a sua pesquisa, que designou ORIM, os pais podem possibilitar um conjunto de experiências que permitam *oportunidades* de aprendizagem através da utilização de materiais escritos, como por exemplo a leitura de histórias, o *reconhecimento* e valorização dos conhecimentos das crianças, como forma de motivação e estimulação para o seu alargamento e a *interação* através da linguagem, surgindo como importantes *modelos* de literacia.

A reflexão sobre os vários trabalhos desenvolvidos neste domínio demonstrou a relação positiva existente entre as práticas de literacia familiar, que possibilitam um contacto precoce com materiais escritos, e o desenvolvimento da literacia, facilitando a aquisição de conhecimentos e competências essenciais no desenrolar de todo o percurso escolar. Articulando esforços, escola e família podem e devem unir-se de forma a criarem contextos de aprendizagem que permitam o desenvolvimento de condições para o sucesso em literacia (Azevedo, 2011).

2.3. A comunicação oral

É importante referir, ainda, que além das especificidades neurológicas apresentadas os humanos possuem características físicas que possibilitam a exteriorização da linguagem, ou

seja, a fala¹⁰. Referimo-nos aos órgãos do sistema respiratório, aos órgãos de fonação e às cavidades supraglotais (Delgado-Martins, 1998), que se distinguem e diferenciam dos dos outros animais. Além de ouvir falar, é importante que a criança também exerça essa atividade, experimente os sons da língua, expresse verbalmente as suas intenções mesmo que, inicialmente, de uma forma rudimentar, experimentando assim as possibilidades do seu sistema fonológico.

Considerando a natureza social do Homem, destacamos como uma das principais funções da linguagem a comunicação¹¹. Assim, integrando no ato comunicativo, as crianças inteiram-se deste processo de *troca recíproca*, através do qual os indivíduos produzem e compreendem signos vocais. Fazendo parte de *circuitos de fala*, transformando conceitos em imagens acústicas, exteriorizadas através dos órgãos acima referidos, ou na ordem inversa, recebendo a imagem acústica pelo ouvido, que segue até ao cérebro, onde se relaciona com o conceito correspondente (Saussure, 1992), a criança vai desenvolvendo a sua capacidade inata para a aquisição da linguagem, apurando-a cada vez, até que por volta dos seis anos o *conhecimento da língua* está já bastante desenvolvido. No entanto, tal conhecimento não é suficiente para o seu domínio proficiente, uma vez que a “(...) *interacção comunicativa*, via linguagem, (...) engloba o domínio das estruturas da língua e o respectivo uso adequado ao contexto, ou seja *o conhecimento das regras que regem o desempenho conversacional*” (Sim-Sim, 1998, p.183).

O desenvolvimento da competência comunicativa vai-se realizando progressivamente à medida que a criança vai integrando a comunidade falante a que pertence. A conversa, capacidade básica de atuação linguística, é o primeiro e, durante muito tempo, o único formato textual em que as crianças participam, sendo por isso aquele que é mais facilmente adquirido. No entanto, a participação eficiente numa situação conversacional exige a mobilização de aspetos linguísticos, nomeadamente ao nível da fonologia, sintaxe, semântica e morfologia, mas também de aspetos extralinguísticos, relacionados essencialmente com a pragmática, ou seja,

¹⁰ Não convém confundir fala e linguagem, uma vez que a fala diz respeito, unicamente, à realização fónica da linguagem.

¹¹ Herculano de Carvalho (1973) distingue duas funções da linguagem: a interna e a externa. Encara-a, portanto, “(...) *como uma actividade simultaneamente cognoscitiva e manifestativa* (...)” (Carvalho, 1973, p.28), servindo de *suporte ao pensamento* através da qual constrói conhecimento (função interna) e de *exteriorização* conseguida pela fala (função externa).

no que diz respeito à situação enunciativa ou ao contexto situacional. Esta realidade, faz com que “(...) enunciados gramaticalmente bem formados podem não ser adequados aos contextos linguísticos ou situacionais onde são produzidos” (Duarte, 2000, p.344) e, por isso, faz todo o sentido distinguir gramaticalidade de aceitabilidade, relacionando-se respetivamente com uma *competência* e com uma *realização* ou *performance* (Chomsky, 1965). Assume-se, portanto, que gramaticalidade diz respeito às características de construção de enunciados conforme as regras da gramática de uma língua, e aceitabilidade relaciona-se com um conjunto de variáveis, por exemplo o contexto de enunciação ou as variedades linguísticas, para determinar se é aceitável ou não (Xavier & Mateus, 1992). Na mesma linha de pensamento, Dell Hymes (1992) faz a distinção entre competência comunicativa e competência linguística, referindo-se esta à capacidade de produzir e compreender enunciados e aquela à capacidade de os adequar a situações interlocutoras específicas.

Assim, apesar de no início da educação escolar a “linguagem dialógica” estar já adquirida, pelo menos no que diz respeito aos aspetos gramaticais, ou seja, as crianças possuem já uma competência linguística estável, é preciso desenvolver questões relacionadas com a pragmática, com o objetivo de promover a construção de uma competência comunicativa, como forma de facilitar a integração plena das crianças na sociedade a que pertencem. Com efeito, no desenvolvimento daquela competência, é preciso aliar capacidades linguísticas, adquiridas naturalmente, com capacidades pragmáticas, que merecem uma atenção especial durante o processo de ensino-aprendizagem. Com o intuito de alargar estas competências, facilitando a construção de um conhecimento discursivo, é fundamental que se desenvolva uma competência textual, relacionada com os diferentes tipos de discurso que vão para além da frase, em situação conversacional.

Aquando da entrada no 1.º Ciclo, as crianças possuem já um importante *conhecimento da língua* que, apesar de ser fundamental para o sucesso da sua aprendizagem ao longo do seu percurso escolar, é insuficiente para a construção sólida do conhecimento, pelo que muito há a fazer neste domínio durante os primeiros anos de escolaridade.

2.4. A linguagem oral em contexto escolar

A entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico é marcada pelo “confronto” entre o *conhecimento da língua* que as crianças foram adquirindo inconscientemente, limitado ao contexto social e cultural de que são provenientes e a partir do qual desenvolveram aquele saber, com a linguagem especializada de que a escola se socorre. Deste modo, durante o período escolar, “(...) independentemente dos códigos linguísticos de que são portadores, [espera-se que os alunos] adquiram uma capacidade para utilizarem a língua (...) de forma activa e contextualmente adequada às múltiplas e polifacetadas situações de uso (...)” (Azevedo, 2006, p.2), alargando assim a suas competências linguística e comunicativa.

Como já referimos, existe uma grande diferença entre aquilo que sabemos, relacionado com a nossa *competência*, e a forma como utilizamos esse conhecimento, ou seja a nossa *realização* ou *performance* (Chomsky, 1965). Por isso, e uma vez que falamos de questões linguísticas adquiridas intuitivamente, é nesta *realização*, neste *saber-fazer*, que deve recair a tónica do processo de ensino-aprendizagem, tendo presente a ideia de que “educar para a literacia corresponde (...) a estimular nos alunos o desenvolvimento de competências que lhes possibilitem a aprendizagem do saber agir *na* e *pela* língua (...)” (Azevedo, 2006, p.3), como forma libertadora das restrições situacionais.

Complementar ao conceito de literacia é o de *oracia*, que se refere à “(...) capacidade de comunicar oralmente de uma forma competente” (Pereira & Viana, 2003, p.121). Fromkin e Rodman (1993, p.4) dizem-nos que “quando conhecemos uma língua sabemos falar e somos compreendidos por todos os que conhecem essa língua (...)”, mas nós acrescentamos que é preciso desenvolver esta competência inata para conseguirmos atuar de forma cada vez mais proficiente no mundo que nos rodeia, atingindo o nível de competência que aquelas autoras nos falam.

O conceito de *oracia* inclui duas vertentes fundamentais: a *oracia em produção* e a *oracia em compreensão* (Pereira & Viana, 2003), referindo-se a primeira a um saber falar, necessariamente associada à competência linguística (que exige o domínio da língua no seus diversos modos: fonologia, léxico, semântica e sintaxe) e à pragmática; e a segunda, a um saber escutar, ligada à compreensão do que ouvimos, que requer a mobilização de um conjunto de competências cognitivas, sociais e linguísticas. Tudo isto conflui numa competência mais geral, a competência comunicativa, que se vai desenvolvendo desde o nascimento e que, após um

ensino formal e explícito, deve evoluir para uma competência discursiva. Vamos, portanto, ao encontro dos documentos normativos, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (Abrantes, 2007) e *Programa de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009), onde estão expostas um conjunto de competências diretamente relacionadas com estas questões, e ainda do projeto *Metas de Aprendizagem* (AA VV, 2010), onde estão explícitas várias “premissas educativas” que atestam a importância do desenvolvimento de competências em oracia.

Contudo, a sobrevalorização das competências de leitura e de escrita durante a escolarização relega para segundo plano a questão da oralidade, “(...) permanecendo indeterminada a percentagem de tempo a ser-lhe atribuída nas aulas, o modo de avaliar essa (...) competência e, mesmo, como lidar com ela em sala de aula” (Albuquerque, 2006, p.55). No entanto, algumas questões relacionadas com a gramática, nomeadamente questões morfosintáticas, e essencialmente com a pragmática, as crianças ainda não dominam, pelo que é necessário um ensino sistemático e intencional (Pereira & Viana, 2003). Com efeito, em todos os documentos orientadores da prática docente está explícito o desenvolvimento da vertente oral da língua, quer através da compreensão, quer através da expressão do oral. E não nos referimos apenas ao Português, em que duas das suas competências essenciais visam a linguagem oral (Reis, 2009), mas também ao nível da Matemática, em que uma das capacidades transversais está relacionada com a comunicação, neste caso comunicação matemática (referindo-se à comunicação oral e escrita) (M.E., 2007), estendendo-se esta capacidade ao nível do Estudo do Meio (M.E., 2006), da História e Geografia de Portugal (DEB, 1991) e das Ciências da Natureza¹² (DEB, 1991a), onde um dos objetivos gerais está diretamente relacionado com o desenvolvimento de capacidades de comunicação.

Fátima Albuquerque (2006) fala-nos de uma *pedagogia do oral* que, no nosso entender, deve ser concretizada através do desenvolvimento de competências associadas ao que Íris Pereira e Fernanda Viana (2003) designam de *oracia em compreensão* e *oracia em produção*. Se tradicionalmente, “(...) a oralidade estava (...) subordinada à escrita, de tal modo que as actividades orais que eram mais divulgadas, eram a leitura em voz alta (...), a recitação de poemas e outros textos (...), reduzindo-se a uma verbalização do escrito” (Albuquerque, 2006, p.55), atualmente, podemos ver que a oralidade é mais estimulada, mas a verdade é que este

¹² Decidimos falar apenas destas áreas curriculares disciplinares porque são as que este Mestrado nos permite lecionar.

discurso pedagógico não serve “(...) como uma maneira de aferir e desenvolver a capacidade oral dos alunos (...)” (p.56). Assim, como forma de contrariar esta tendência, é importante que os alunos se impliquem ativamente no desenvolvimento daquele discurso, cabendo ao professor a criação de ambientes comunicativos autênticos e significativos. Simultaneamente, um ensino perspectivado na construção de competências em oratória deve possibilitar a aquisição e o alargamento do vocabulário e da gramática que os alunos já possuem, relacionando conhecimentos linguísticos e não linguísticos (Pereira & Viana, 2003), com vista à aprendizagem dos instrumentos necessários para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e para uma participação social ativa e crítica.

No entanto, as competências linguísticas que as crianças demonstram são muito variadas e, por isso, a ação educativa e a sua intencionalidade devem ir ao encontro das necessidades de cada aluno perspectivando sempre o seu desenvolvimento integral. Como já foi dito anteriormente, a par das especificidades biológicas, o contexto linguístico onde as crianças se inserem, diretamente relacionado com o seu meio cultural e social, origina aquilo que comumente designamos por *diferenças linguísticas*, resultado das experiências de comunicação a que são expostas durante o tal *período crucial*. Com efeito, além do fator geográfico (que determina variações diatópicas), também os ambientes socioculturais (associado a diferenças diastráticas) e situacionais (relacionado com variações diafásicas) a que as crianças são expostas, durante a fase de aquisição da linguagem, determinam a competência linguística que desenvolvem antes da entrada no ensino básico. Estas *diferenças*, apesar de caracterizarem “(...) o modo de falar de cada indivíduo” (Fromkin & Rodman, 1993, p.267), refletem também os comportamentos linguísticos do meio do qual a criança é proveniente, nomeadamente da família, determinando conhecimentos divergentes, especialmente no que diz respeito à complexidade frásica, ao domínio lexical e à pragmática (Sim-Sim, 1995).

Apesar de se reconhecerem estas *diferenças linguísticas*, na escola as crianças são confrontadas com uma língua padrão que, muitas vezes, se distancia profundamente da língua que já dominam. Efetivamente, não raras vezes, a transição do meio familiar para o meio escolar corresponde a uma passagem de um *discurso primário* para um *discurso secundário* (Sim-Sim, 1998), ou de uma *linguagem vernacular* para uma *linguagem especializada*. E, quanto maior for o afastamento entre estes dois tipos de discurso/linguagem, mais difícil se torna para a criança a transposição do primeiro para o segundo. Segundo Emilia Pedro (1992, p.63), “(...) crianças

de determinados contextos sociais parecem ter dificuldades em encontrar continuidade entre a ordem simbólica da escola e a da sua própria experiência de socialização (...)", provocando uma certa descontinuidade entre as experiências linguísticas anteriores e este novo ambiente linguístico que a escola representa (D. Pereira, 1992).

Esta descontinuidade pode ser, naturalmente, esbatida tendo em conta o nível de desenvolvimento linguístico que as crianças possuem aquando da transição entre os meios familiar e escolar. Na mesma linha de pensamento, Fernando Azevedo (2006, p.3) refere que cabe à escola proporcionar experiências que enriqueçam e expandam aqueles conhecimentos, como forma de "(...) colmatarem e compensarem o subdesenvolvimento verbal de todos os que, integrando-a, não compartilhem com ela os códigos que ela se socorre". Ou seja, seguindo a lógica construtivista do conhecimento, amparando-se nos saberes que os alunos já possuem, deve facilitar-se um *continuum* linguístico, ao invés de um descontínuo. Rompe-se, assim, gradualmente, com a utilização primária da linguagem, que se encontrava fundamentalmente ao serviço de intenções comunicativas, de âmbito utilitário e funcional, para passar a encará-la, além daquela faceta, como "(...) objecto de conhecimento e de estudo" (D. Pereira, 1992, p.35). Neste sentido, a atuação pedagógica deve proporcionar aos alunos o contacto com "(...) usos múltiplos e polifacetados da língua, [de forma a que] aprenda[m] a exercitá-la numa pluralidade de contextos[,] (...) situações (...)" (Azevedo, 2006, p.3) e funções. Com efeito, como nos disse Herculano de Carvalho (1973) e, mais recentemente, Fernanda Fonseca (1994a), a linguagem tem múltiplas e variadas funções, pelo que todas elas devem ser abrangidas no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, uma vez que o conhecimento intuitivo da linguagem oral não é suficiente para um domínio proficiente da língua, é preciso transformar aquele conhecimento implícito num conhecimento consciente, conseguido através de uma aprendizagem formal e sistemática (Delgado-Martins & Duarte, 1993; Sim-Sim, 1998). Para isso, o professor deve dedicar ao oral um espaço e um tempo próprios no processo de ensino-aprendizagem (Pinto, 2010), conferindo à oralidade e à escrita, enquanto *atividades de produção*, a mesma importância, articulando-as e integrando-as ao longo de todo o percurso de aprendizagem (Vilela, Duarte & Figueiredo, 1995).

2.5. Falar, ler e escrever

A aquisição intuitiva da linguagem, que resulta no precoce desenvolvimento linguístico de todas as crianças (à exceção dos casos já apresentados, cf. Capítulo II, ponto 2.2.), refere-se apenas à vertente oral da língua, não se passando o mesmo com as competências relacionadas com a leitura e com a escrita. Estas requerem um ensino explícito e formal que, normalmente, se inicia com a entrada no 1.º ano do 1.º Ciclo. No entanto, o desenvolvimento destas competências deve amparar-se nos saberes que as crianças adquiriram informalmente, antes da entrada no ensino básico, o que se designa como literacia emergente¹³. Efetivamente, durante a idade pré-escolar muitas crianças vão desenvolvendo “(...) hipóteses (...) sobre a natureza da linguagem (...)” (Martins & Niza, 1998, p.64), construindo importantes conhecimentos acerca desta, que devem ser a base para a aprendizagem do formato escrito da língua¹⁴.

Vários autores afirmam que existe uma relação estreita entre o domínio e o desenvolvimento do uso primário da linguagem, ou seja a oralidade, e a construção de competências relacionadas com o código escrito (Guisado et al, 1991; Morais, 1994; Sim-Sim, 1995; Vellutino et al, 1996; Martins & Niza, 1998; Duarte, 2000; Viana, 2002; Sim-Sim, 2009), que dizem respeito simultaneamente à “(...) extração de significado de material escrito (leitura) e [a]o domínio do sistema de tradução da linguagem oral em símbolos e estruturas gráficas (expressão escrita)” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p.35).

Assim, podemos dizer que a leitura passa pela decifração ou descodificação do código escrito em unidades verbais mas, como “todos os signos gráficos traduzem uma mensagem (...)” (Viana & Teixeira, 2002, p.11), exige também a sua compreensão e, por isso ler é, simultaneamente, descodificar e compreender. No início da escolaridade, o grande objetivo da sua aprendizagem refere-se ao desenvolvimento de estratégias que permitam o reconhecimento automático das palavras escritas, conseguido através de um ensino em três vertentes fundamentais: “(...) (i) a identificação instantânea e eficaz de palavras conhecidas; (ii) a evocação da ortografia (soletração) de palavras conhecidas; e (iii) a capacidade para encontrar o significado e a forma de produção de palavras desconhecidas” (Sim-Sim, 2009, p.25). Assim, à medida que a criança vai ganhando habilidade nestas tarefas, vai direcionando a sua atenção

¹³ A este propósito ver Mata, Lourdes (2008).

¹⁴ Cf. Sim-Sim, Inês (2009). O que é necessário a criança conhecer antes de aprender formalmente a decifrar, in *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: DGIDC.

para outros processos implicados na leitura, isto é, a construção de significados (Viana, 2007). No entanto, para o acesso ao significado, é importante que as crianças possuam um capital lexical estável, sob pena de não conseguirem atribuir significado ao que leem, o que resulta numa leitura penosa e desmotivante (Duarte, 2011). Por outro lado, quanto maior é a “bagagem” lexical do falante, mais fácil e mais prazeroso se torna o ato de ler.

Assim, encarada como um processo interativo, a leitura acaba por delegar ao leitor a função de construtor de significados. Mas, para que tal seja realizado com sucesso, o leitor deve possuir certas estruturas cognitivas (que incluem conhecimentos sobre a língua, ao nível fonológico, semântico, sintático e pragmático, e conhecimentos sobre o mundo que o rodeia, relacionando-os com a informação nova existente no texto) e conhecer os processos de compreensão (capacidades ativadas durante a leitura de um texto) (Giasson, 1990), o que possibilita o desenvolvimento de uma leitura fluente, onde está automatizado o processo de descodificação e onde se acede rapidamente ao significado (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997).

A escrita, por seu lado, diz respeito a um conjunto de competências que se interligam e interinfluenciam: gráfica, ortográfica e compositiva. O desenvolvimento da competência gráfica é a grande preocupação no início do ensino básico e refere-se não só à aprendizagem da caligrafia, mas a todas as convenções gráficas que envolvem a escrita, como a utilização de letras maiúsculas e minúsculas, o respeito pelas margens, o espaço entre as palavras, entre outros (Barbeiro, 2007). Até atingirem um nível de escrita ortográfica, as crianças passam por várias fases de escrita que vão desde a indiferenciação, onde o desenho e a escrita não se diferenciam, não havendo portanto uma escrita com critérios linguísticos (Martins & Niza, 1998), passando pela fase silábica, onde as representações gráficas têm já uma correspondência com o oral, nomeadamente com a sílaba, evoluindo até a uma fase alfabética, onde já se identifica a compreensão do princípio alfabético e, por fim, a fase ortográfica, onde estão representadas as convenções ortográficas (Barbeiro, 2007). Deste modo, grafia e ortografia devem ser trabalhadas em simultâneo, no sentido de facilitar a aprendizagem da escrita.

Podemos dizer, então, que a competência ortográfica refere-se à capacidade de converter unidades fonológicas em padrões visuais de acordo com as convenções ortográficas vigentes. Por isso, no processo de ensino-aprendizagem deve ter-se especial atenção ao facto de haver uma forma ortográfica única que pode não corresponder à forma oral habitualmente produzida pelos alunos (Baptista, Viana & Barbeiro, 2011). Assim, para que a escrita correta das

palavras não fique comprometida, é importante que as crianças consigam: “(...) discriminar os sons que integram as palavras; (...) saber como esses sons podem ser transcritos (...) [e] seleccionar, de entre as várias formas de representação possíveis para esses sons (...), a que está de acordo com a norma ortográfica” (p.51). Ao longo deste percurso evolutivo é importante que as crianças percebam que a escrita é uma representação do oral e, para isso, socorre-se de formas gráficas convencionais, que no nosso caso correspondem ao alfabeto, e de sinais auxiliares, que dizem respeito às regras para a transcrição correta das palavras, nomeadamente os sinais de pontuação e entoação (Duarte, 2000; Neves & Martins, 2000).

No que diz respeito ao ensino destas competências, existem duas vias essenciais para a sua aprendizagem: a via fonológica ou indireta, que se refere à identificação/análise dos sons e à sua representação; e a via ortográfica, lexical, direta ou visual que se suporta no desenvolvimento de um léxico mental, através da representação ortográfica das palavras (Barbeiro, 2007; Sim-Sim, 2009; Baptista, Viana & Barbeiro, 2011). No entanto, é importante possibilitar o desenvolvimento simultâneo destas duas vias, como forma de facilitar a automatização da aprendizagem da escrita e da leitura, por parte dos alunos.

A competência compositiva surge quando as crianças já possuem um certo domínio sobre os aspetos anteriores e refere-se à capacidade de “(...) combinar expressões linguísticas para formar um texto” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.5). Nesta fase, começam a aperceber-se de que a escrita não é uma simples transcrição do oral, não se restringindo à aprendizagem gráfica e ortográfica, mas que envolve “(...) formas mais complexas de organização sintáctica, semântica e pragmática do discurso, segundo regras próprias e diferentes das do discurso oral” (F. Fonseca, 1994, p.165). Assim, dedicam agora a sua atenção ao conjunto de atividades que a escrita compositiva exige, quer a nível global (no que respeita a organização global do texto), quer a nível específico ou local (nomeadamente aos aspetos linguísticos que dizem respeito à construção de um texto), no sentido de construir uma unidade textual coesa (Barbeiro, 2007). No que diz respeito especificamente ao nível local, verificamos que também aqui é importante um conhecimento lexical estável, que se reflete numa maior variedade vocabular, podendo funcionar como um indicador da qualidade do escrito (Duarte, 2011, p.9).

Contudo, não podemos considerar a escrita como o simples resultado de uma atividade. Pelo contrário, deve ser encarada como um processo complexo que exige a aprendizagem de três grandes componentes: planificação, textualização e revisão. É durante o processo de

planificação que se definem objetivos, pesquisa-se informação e se selecionam conteúdos em função da estrutura do texto adotada; a textualização diz respeito à escrita do texto, de acordo com o plano traçado, através da seleção de vocabulário adequado, organizado em frases e parágrafos que dão origem a um texto coerente. Ou seja, substituem-se as ideias iniciais por expressões linguísticas que se relacionam e articulam, estabelecendo relações lógicas e coesas entre si; por último, a revisão corresponde a uma reflexão e avaliação do texto, de forma a compreender se é necessário, ou não, a correção ou reformulação do que foi escrito. Aqui, de acordo com as intenções da revisão, a ênfase pode recair em aspetos gráficos ou ortográficos, mas também na reorganização formal do texto (Barbeiro & Pereira, 2007). Por tudo isto, o ensino-aprendizagem destas componentes deve ser uma preocupação para todos os professores do ensino básico, reconhecendo-se de antemão a importância que tais capacidades têm na construção de competências compositivas¹⁵. Além disso, o conhecimento e o aperfeiçoamento de tais capacidades facilita o desenvolvimento de uma competência narrativa, integrada na competência discursiva.

Maya Hickmann (2003) defende que a partir dos cinco anos de idade, no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem, as crianças apropriam-se da plurifuncionalidade das formas e desenvolvem a sua competência textual. Assim, sendo a narrativa a primeira e a principal forma de texto extenso com que as crianças contactam, é a partir desta que, frequentemente, os professores possibilitam a aprendizagem e o desenvolvimento de tal competência. Além disso, a construção da narrativa é, de grosso modo, comum ao desenvolvimento de outras formas de texto extenso (Bamberg, 1997), surgindo como um importante meio a partir do qual as crianças constroem e representam o Outro e o Eu próprio (McCabe, 1997). Por isso, o texto narrativo, e a competência que lhe está associada, são imprescindíveis na aprendizagem da disjunção referencial, na organização temporal de acontecimentos e na compreensão das circunstâncias da situação e das ações envolvidas (Sousa & Cardoso, no prelo). Mas, a construção de narrativas “(...) tem subjacente competências de vária ordem, nomeadamente, pragmáticas” (Sousa & Silva, 2004, p.183), que facilitam a construção do texto em função do público a que se destina. Por isso, é importante que sejam reveladas as suas características discursivas, pragmáticas e linguísticas (L. Pereira, 2006), como forma de facilitar a construção de competências ao nível textual.

¹⁵ A este propósito cf. Carvalho, José (1999, 2001).

Assim, apesar do oral e do escrito partilharem a mesma ferramenta básica – a língua – convém não esquecer que a especificidade inerente a cada um implica estratégias pedagógicas diferentes, que devem, contudo, ser congruentes. De facto, confrontar estas duas modalidades linguísticas possibilita a consciencialização da “(...) oposição enunciativa básica entre discurso situado e discurso não situado e a oposição (...) circunstancial entre produção espontânea e produção cuidada e planeada” (F. Fonseca, 1994, p.153). Desta forma, os alunos descobrem as múltiplas potencialidades da língua e compreendem melhor as diferenças existentes entre o texto oral e o texto escrito.

Durante este processo de ensino-aprendizagem, é importante que o professor crie ambientes reais de leitura e de escrita, contextualizando as atividades propostas segundo critérios de significatividade e relevância, alicerçando-as nas experiências e conhecimentos anteriores dos alunos. Aqui, é fundamental que reconheçam a íntima relação entre o código oral e o código escrito, cabendo ao professor a tarefa de proporcionar experiências que possibilitem refletir sobre a oralidade, encarando a língua na sua globalidade. Além disso, a aprendizagem da leitura deve estar intimamente relacionada com a aprendizagem da escrita (Baena & Baena, 1991; J. Carvalho, 1999; Neuman, Copple & Bredekamp, 2000), facilitando a perceção das suas múltiplas funções (Martins & Niza, 1998), numa lógica, como temos vindo a defender, de uma educação para a literacia.

2.6. Ler através de imagens: os álbuns gráficos

A opção pela utilização dos álbuns gráficos esteve relacionada com a importância da motivação para a aquisição e construção de conhecimentos. Além disso, a sociedade atual já não se contenta com um ensino simplesmente direcionado para o desenvolvimento de literacias verbais, segundo as palavras de Adriana Baptista (2008, p.28), nem o texto literário surge como o único e exclusivo instrumento de materialização da língua, apesar de se reconhecer o seu elevado estatuto (Ramos, 2003). Neste contexto surgem os álbuns gráficos, como forma de possibilitar o contacto/interação das crianças com o *mundo maravilhoso*, com vista ao desenvolvimento precoce de uma competência literária, bem como de uma literacia multimodal. Deste modo, o álbum acaba por representar uma nova forma de comunicação, através da representação gráfica, originando um novo “modo de ler” (Duran, 2008, p.50). No fundo, estes

livros possibilitam uma intensa exploração da imagem, passando a narração da história a ser feita através do texto icónico (Domiciano, 2006), sendo que a extração de significados fica agora a dever-se à leitura/compreensão das imagens (O'Neil, 2011). Daqui resulta, uma narrativa visual, assumindo-se como uma obra literária ao nível de qualquer outra (Rodrigues, 2009).

Por outro lado, reconhecendo a “(...) dimensão estético-literária que os textos literários de recepção infantil encerram (...)” (Balça, 2007, p.132), o álbum possibilita o acesso a uma vertente fundamental na compreensão textual, isto é, as imagens. Segundo este ponto de vista, o álbum gráfico em particular, e a literatura em geral, potencia a construção de múltiplos e variados olhares perante o texto, através da sua dimensão plurissignificativa, facilitando o desenvolvimento de um espírito crítico e ativo face à literatura e ao mundo.

Além disso, “picturebooks are one type of multimodal text; the meaning of the whole involves the weaving together of multiple modes, including the linguistic (written text), visual (illustrations), spatial (evident in the design, layout, and composition), and gestural (found the positions and movement in the illustrations)” (Martens, Martens, Doyle, Loomis & Aghalarov, 2012, p.3). Assim, apesar dos álbuns escolhidos referirem-se a obras onde o código verbal é quase (e por vezes) inexistente, é possível basearmo-nos nas imagens para o desenvolver, reconhecendo a sua eficácia comunicativa decorrente da relação e do jogo contínuo entre todos os elementos que os compõem, incluindo aqui os elementos paratextuais. Efetivamente, segundo Mendoza Fillola (2008, p.11), para muitos leitores, e principalmente para os mais inexperientes, o “livro entra pelos olhos” e, por isso, aqueles elementos, por serem as componentes com que o leitor primeiramente contacta, além de funcionarem como um fator de motivação no acesso ao livro e, conseqüentemente, para a sua leitura (Silva, 2003), possibilitam a criação de expectativas acerca do seu conteúdo (Mendoza Fillola, 2008). Na mesma linha de pensamento, Díaz Armas (2003) defende que principalmente a capa e a contracapa assumem um importante papel narrativo, mesmo antes da leitura, implicado na construção dos significados do próprio texto, exigindo um leitor ativo e uma “leitura inter-relacionada”, onde todas as partes constituintes do livro concorrem para a construção de sentidos, tal como defende Teresa Colomer (2002, p.20) ao afirmar que “(...) la idea de un buen álbum es que todos los elementos del libro se pongan en juego al servicio de la historia.”

Por outras palavras, podemos dizer que o leitor é encarado como construtor de significados, assumindo a autoria de um texto verbal inerente, mas implícito, das ilustrações.

Aqui, a imagem é encarada como portadora de uma “(...) linguagem rica, possuidora de vários códigos e, nesse sentido, também de uma dimensão textual (...)” (Calado, 1994, p.20), com semântica, sintaxe e pragmática próprias. Seguindo a mesma perspectiva, Elisabeth Wessling (2004) defende a existência de uma dimensão pictórica regida por um sistema semiótico próprio, onde o texto e a imagem se unem para a construção de um único sentido. Deste modo, a leitura visual pode ser comparada à leitura verbal, implicando um esforço de descodificação, mas também de compreensão, uma vez que “só a leitura compreensiva, que não a mera descodificação, permite a comunicação” (Calado, 1994, p.35).

Maria Nikolajeva e Carole Scott (2001), por analogia ao que Ferdinand Saussure (1992) designou por significado e significante como sendo as partes constituintes do signo linguístico, defendem a existência de um signo icónico, que é mais facilmente compreendido com o recurso às imagens, uma vez que “iconic (...) signs are those in which the signifier and the signified are related by common qualities; that is, where the sign is a direct representation of its signified” (Nikolajeva & Scott, 2001, p.1). Assim, no que diz respeito à ilustração, o signo é uma representação direta do significado, pelo que facilmente acedemos ao signo icónico através da visualização das imagens. No entanto, defendem a ligação destes dois signos (icónico e linguístico), nomeadamente nos álbuns narrativos e gráficos (embora nestes de uma forma menos explícita pela escassez do código verbal), em que o processo de leitura se baseia na inter-relação das palavras e das imagens, isto é, “the process of “reading” a picturebook may be represented by a hermeneutic circle (...). Whichever we start with, the verbal or the visual, is creates expectations for the other, which in turn provides new experiences and new expectations” (Nikolajeva & Scott, 2011, p. 2).

Naturalmente, nos livros álbum existe uma dualidade de signos – o verbal e o icónico – que se relacionam mutuamente na compreensão/interpretação da obra, representada pelo conceito de transmediation, segundo Lawrence Sipe (1998). Repensando este termo para a análise concreta dos álbuns, o autor considera que nestes existem duas tríades semióticas complementares¹⁶, referentes aos dois signos distintos, que servem de base para a exploração recíproca de cada um destes, resultando num processo contínuo de interpretação de texto em função da imagem e de interpretação desta em função do texto. Por isso, “the reader/viewer’s

¹⁶ A este propósito cf. Pierce (1955) e Siegel (1995)

construction of the relationship of text and picture is one the “affordances” of picture books” (Sipe, 1998 p.101).

Assim, sabendo que estamos perante leitores que estão a aprender e a desenvolver a sua competência leitora (referimo-nos a crianças do 1.º ano do 1.º Ciclo), para quem as palavras ainda não são um código totalmente conhecido, o álbum surge como uma forma particular de leitura e como estratégia de desenvolvimento de todas as competências linguísticas: ler, escrever, ouvir e falar (como se pode ver no ponto 4.2.1.). Por outro lado, uma vez que os álbuns recorrem a uma forma de texto predominantemente visual/gráfico, e pela função lúdica que lhe é atribuída, favorecem a ligação do leitor inicial com obras literárias, podendo iniciá-las na aquisição de uma competência literária.

Noutro contexto educativo (referente ao 5.º ano do 2.º Ciclo), optamos por utilizar duas imagens isoladas (originalmente integradas na de Brown, 2010) como forma de comprovar que “(...) la imagen es un lenguaje (...)” (Duran, 2009, p.110) e partindo da primeira podemos estimular a vertente oral, e neste caso também a vertente escrita, da língua (como se pode ver no capítulo IV, no ponto 4.2.2.). Deste modo, é possível explorar nas imagens a sua sintaxe, a sua semântica e a sua pragmática, como forma de levar os alunos a ler os vários sinais gráficos, retirando-lhes a sua respetiva significação e interpretando-a à luz dos seus conhecimentos e experiências prévias. Por outro lado, sendo que as imagens correspondem a uma representação, uma das suas principais funções “(...) consiste en familiarizar progresivamente al niño con la representación de la realidad (...)” (Duran, 2009, p.77) e, por isso, a ilustração acaba por facilitar não só a aprendizagem, mas também a integração plena na vida social. Assim, as imagens podem funcionar como um meio através do qual as crianças contactam e percebem o mundo que as rodeia, possibilitando a sua compreensão e o alargamento de horizontes para além do contexto social a que pertencem.

2.7. Desenvolvimento de uma competência literária

Vários estudos têm demonstrado a importância que a literatura tem no desenvolvimento integral do indivíduo, nomeadamente Fernando Azevedo (2008, pp.75-88) quando refere competências ligadas à compreensão e construção do significado, à leitura, à expressão oral e escrita, ao desenvolvimento do raciocínio crítico e à resolução de problemas. Por isso, tem

existido uma crescente sensibilização para o contacto precoce das crianças com textos literários, revelando-se um meio fundamental para o desenvolvimento de uma competência literária (Colomer, 1998; Mendoza Fillola, 1999; Azevedo, 2006a; Balça, 2007). Simultaneamente, sendo a literatura um meio privilegiado de concretização da língua, funciona como uma ferramenta fundamental para o crescimento e desenvolvimento linguístico dos leitores/ouvintes.

No entanto, apesar do seu reconhecido estatuto, o texto literário socorre-se de um discurso com uma baixa representatividade no nosso quotidiano (Ramos, 2003), cabendo à escola um papel importantíssimo na criação de experiências e tarefas de aprendizagem onde as crianças possam contactar e interagir com o discurso literário. De facto, embora o caminho para o desenvolvimento de uma competência nestes domínios comece desde muito cedo (Colomer, 2003), nem todas as crianças, antes da idade escolar, têm acesso a este tipo de textos e, por isso, o professor, enquanto mediador, assume um papel primordial na seleção e definição de leituras para serem exploradas dentro da sala de aula. Acima de tudo, é importante que as crianças contactem com uma variedade de obras, que podem ou não ser literárias, surgindo a escola como um “(...) complemento (...) daquele capital simbólico que as famílias não estão em condições de proporcionar às crianças” (Aguiar e Silva, 2002, p.9).

Segundo Fernanda Irene Fonseca (2000), língua e literatura são termos que se relacionam e interinfluenciam, assumindo-se como uma forma para se potenciarem e explorarem reciprocamente. Deste modo, o uso do texto literário não surge apenas como um exemplo de modelos linguísticos a seguir, mas antes como uma estratégia pedagógica que possibilita o contacto com uma multiplicidade de modalidades linguísticas, ao mesmo tempo que favorece o desenvolvimento de atitudes prazerosas perante a leitura. A literatura é, assim, encarada como “(...) um meio privilegiado (...) de tomada de consciência da língua e do seu funcionamento (...)” (F. Fonseca, 2000, p.40), tal como nos diz Fernando Azevedo (2003) ao afirmar que o contacto precoce da criança com o texto literário, e com a semiótica que lhe é inerente, facilita a aprendizagem do uso da língua, em todos os seus aspetos.

Além disso, a literatura proporciona o contacto com um mundo particular, o que possibilita a expansão de “(...) horizontes numa pluralidade de perspectivas (cognitiva, linguística e cultural) (...)” (Azevedo 2006a, p.11) e contribui para a forma como o leitor/ouvinte vê e compreende a realidade e o mundo que o rodeia (A. Ramos, 2007). Efetivamente, no processo de leitura existe sempre uma expansão de experiências que conduzem ao alargamento do nosso

conhecimento enciclopédico e, simultaneamente, ao desenvolvimento de referências intertextuais (Colomer, 2002), que permitem aperfeiçoar e aprofundar a nossa competência literária. Neste sentido, o facto de os textos literários estabelecerem relações com outros textos, facilita a identificação e o reconhecimento de padrões semiótico-pragmáticos que promovem, em larga medida, a antecipação de informação implícita (Azevedo, 2008), permitindo, ao mesmo tempo, o aperfeiçoamento da capacidade leitora.

Os textos, e mais concretamente os literários, nunca se encontram totalmente acabados, no sentido de estarem repletos de espaços em branco que exigem do leitor uma função interpretativa (Eco, 1993), assumindo uma espécie de coautoria da obra. Mas, para a realização com sucesso desta tarefa, é imprescindível que recorra à sua competência enciclopédica (Azevedo, 2008), que diz respeito àquilo que Jocelyne Giasson (1990) designa como conhecimentos sobre o mundo (ver capítulo II, ponto 2.5), e mais concretamente às referências intertextuais que possui. No entanto, o desenvolvimento de tais referências só é possível através de efetivas experiências literárias, e não literárias, que possibilitam a criação de relações significativas e afetivas entre o texto e o leitor, num diálogo interpretativo constante, levando, segundo Fernando Azevedo (2008) ao desenvolvimento de uma leitura não ingénuo do texto. Só assim o leitor pode assumir uma posição crítica e ativa perante as leituras e os livros que lhe são dados a ler e que lê por iniciativa própria.

Não somos a favor da imposição de leituras, quer sejam ou não literárias, e muito menos da ideia de leitura obrigatória, muito frequente nas escolas de ensino básico, em Portugal. Somos, antes, defensores da promoção do gosto pela leitura, através de múltiplas e diversificadas atividades, promovendo um contacto amplo e diverso com textos escritos, privilegiando, naturalmente, os textos literários. Efetivamente, “la lectura no se manda, se ofrece” e, por isso, “motivar la lectura no sólo es ejercitar de manera mecánica la técnica lectora, sino conseguir que los lectores la empleen como proceso comunicativo (...)” (Larrañaga, Yubero & Cerrillo, 2004, p.17). Com efeito, no processo de ensino-aprendizagem, a literatura pode servir propósitos específicos relacionados com a aprendizagem da leitura, mas, simultaneamente, deve proporcionar contextos motivadores e prazerosos perante os livros, facilitando a expansão e aperfeiçoamento da sua experiência pessoal de leitura (Cerrillo, 2005). Neste sentido, é possível recorrer a atividades de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, como forma de abordagem ao Programa de Leitura fundamentado na Literatura. Antes da leitura, as

tarefas propostas devem permitir a exploração da competência enciclopédica dos alunos, através da análise dos elementos paratextuais, funcionando como uma estratégia promotora da participação oral e, deste modo, do desenvolvimento da linguagem, ao mesmo tempo que motivam os alunos para a leitura da obra, através da construção de hipóteses sobre o seu conteúdo (Yopp & Yopp, 2006; Pontes & Barros, 2007); durante a leitura, os professores devem estimular a ligação efetiva e afetiva dos alunos com o texto, como forma de os implicar na construção dos seus significados (Yopp & Yopp, 2006), sendo, então, neste momento que o aluno mobiliza os seus conhecimentos para os confrontar com o conteúdo do texto (Azevedo, 2006a), preenchendo os espaços em branco (Eco, 1993) que este apresenta; após a leitura, os alunos confirmam ou infirmam as suas expectativas, através da confrontação das suas hipóteses iniciais com o conteúdo da obra (Pontes & Barros, 2007). A partir daqui, cabe ao professor saber transpor o(s) tópico(s) explorado(s) durante a leitura para a realidade dos alunos, recorrendo a atividades inovadoras, criativas e, acima de tudo, significativas. Aqui, a literatura pode ser utilizada como um importante instrumento pedagógico numa perspetiva interdisciplinar e integradora do currículo, com vista ao desenvolvimento de atividades integradas.

Contudo, convém não esquecer que a língua, além de envolver os sistemas fonológico, morfológico e semântico, é, acima de tudo, *praxis*. Engloba, por isso, dimensões do saber pragmático, socio-comunicativo e discursivo-textual, que dizem respeito ao uso daqueles sistemas (Amor, 2006). O texto literário é, como já referimos, um modelo excecional no que diz respeito à concretização da língua, mas para que os alunos se familiarizem com este tipo de discurso é preciso que, além de o conhecerem, o experimentem. Deste modo, motivamos uma pedagogia não apenas centrada na oralidade, mas também na escrita, que “(...) visa uma análise e sensibilização à especificidade do uso oral da língua, (...) inseparável do contraste com a especificidade do uso escrito” (F. Fonseca, 1994, p.167).

Capítulo III – Metodologia

Neste capítulo são apresentadas as opções metodológicas utilizadas durante a intervenção pedagógica aqui apresentada. Começamos por fazer uma apresentação geral sobre o procedimento metodológico que norteou a nossa ação para, em seguida, apresentarmos o plano geral da nossa intervenção e os seus objetivos.

3.1. Procedimento metodológico

Durante a nossa intervenção pedagógica assumimos o papel de professor-investigador, baseando-nos em metodologias qualitativas com uma abordagem de investigação-ação, encarando a educação como um processo de construção e interação entre o professor, os alunos e o próprio conhecimento. Deste modo, consideramos “(...) la enseñanza como investigación y la persona docente como investigadora de su práctica profesional (...)” (Latorre, 2004, p.7), que procura, desta forma, melhorar/aperfeiçoar as suas práticas de ensino.

Segundo Robert Bodgan e Sari Biklen (1994), as metodologias qualitativas regem-se por algumas premissas essenciais, nomeadamente a recolha de dados a partir do *ambiente natural* de investigação, a primazia da *descrição* como estratégia de recolha de dados, sendo que a sua análise não serve nenhum propósito definido previamente, o que se reflete numa análise de forma indutiva, e um maior interesse pelo *processo* desenvolvido do que propriamente pelos resultados obtidos. Desta forma, a análise de dados, regida essencialmente por princípios indutivos, permite uma larga margem para a sua interpretação. Por isso, esta técnica é encarada à luz de duas dimensões fundamentais: descritiva e interpretativa, sabendo-se a primeira como uma cópia mais ou menos fidedigna do que acontece, e a segunda como uma dedução interpretativa da primeira (Guerra, 2006).

Os contextos educativos surgem, então, como o principal objeto de estudo a partir dos quais obtemos informação para identificarmos e definirmos as nossas opções de ação, concretizadas através da sua *planificação*. De seguida, partimos para a *intervenção* propriamente dita, com vista à implementação das estratégias atrás definidas, de forma “(...) meditada, controlada, fundamentada e informada criticamente (...)” (Latorre, 2004, p.47). Durante todo este processo, a *observação*, assume um papel muito importante, uma vez que é através desta que conseguimos construir uma posição mais verdadeira e comprometida com o

nosso objeto de estudo (Lessard-Hérbert, Goyette & Boutin, 2008). Com efeito, a partir da observação temos acesso a um conjunto de informação que possibilita uma posterior reflexão sobre a nossa prática profissional. Assim, com base na *observação*, a descrição aparece como o principal método de recolha de dados, tendo em conta que tudo o que acontece pode ser importante para compreendermos o nosso objeto de estudo (Bodgan & Biklen, 1994). No nosso caso, as estratégias de observação utilizadas foram, essencialmente, a observação não participante e participante, o diário do investigador, a análise de documentos oficiais e pessoais, nomeadamente os trabalhos realizados pelos alunos, e, ainda, fotografias.

Recorrendo a toda a informação recolhida, passamos para a *reflexão* e análise dos dados, com o intuito de extrair significados e efeitos consequentes da nossa intervenção. No entanto, convém esclarecer que o processo reflexivo não é um momento isolado da investigação, pelo que constantemente o professor reflete sobre a intencionalidade do seu plano e sobre os efeitos da sua ação (Latorre, 2004). Segundo este ponto de vista, a *reflexão* pode ser vista segundo três perspetivas diferentes: “reflexão na acção”, “reflexão sobre a acção” e “reflexão sobre a reflexão na acção”. A primeira ocorre durante a prática educativa, em simultâneo com a observação; a segunda acontece depois da prática, com o objetivo de rever e avaliar o processo realizado; e a terceira diz respeito à análise de todo o processo com vista a uma mudança e aperfeiçoamento das práticas realizadas. É a partir desta que o professor compreende melhor os resultados/efeitos da sua ação, o que lhe permite procurar soluções e definir novos caminhos pedagógicos (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

A *avaliação* de todo este processo fecha, assim, um ciclo de investigação-ação, possibilitando uma revisão de todo o trabalho realizado com vista a uma tomada de decisões para o futuro.

Como podemos ver, as diferentes etapas por que passa uma investigação-ação não surgem, necessariamente, segundo uma ordem cronológica rígida e determinada, mas segundo uma lógica de trabalho reflexivo, que se apoia constantemente nas diferentes fases da metodologia. Por outras palavras, “es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» – espiral dialéctica – entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan” (Latorre, 2004, p.32). Quer isto dizer que continuamente o professor observa, planifica, reflete e avalia com vista a um objetivo muito claro: melhorar as práticas de ensino. Assim, teoria e prática influenciam-se profundamente,

uma vez que “(...) no hay práctica docente de calidad que no se apoye en los resultados de la investigación, ni investigación que no encuentre en la práctica el canal y el espacio natural para indagar, analizar y aplicar sus resultados” (p.13).

Ao longo de todo este processo, desenvolvemos dois ciclos de investigação-ação, um em cada um dos ciclos de ensino onde decorreu a nossa intervenção pedagógica. Assumimos, portanto, uma posição crítica e reflexiva perante o currículo, de forma a adaptarmos adequada e relevantemente as nossas práticas às necessidades efetivas dos alunos com quem trabalhamos. Fomos, assim, ao encontro do que Marylin Cochram-Smith e Susan Lytle (1993) entendem pela investigação docente, isto é, uma *pesquisa intencional e sistemática*, que surge do diagnóstico de situações problemáticas que através de uma atuação determinada e fundamentada vai sendo ultrapassada ou pelo menos minimizada. Segundo este ponto de vista, a metodologia de investigação-ação “(...) tem inevitavelmente uma relação próxima com a vida quotidiana (...)” (M. Silva, 1996, p.245), possibilitando uma efetiva construção do conhecimento.

Deste modo, orientados por uma abordagem investigativa, encaramos o processo de ensino-aprendizagem como algo aberto e dinâmico, numa lógica construtivista do conhecimento, onde os alunos são os verdadeiros construtores do saber. Ao professor cabe o papel de mediador, facilitando a “(...) *modificação dos esquemas de conhecimento* integrantes da estrutura cognitiva de cada aluno (...)” (Alonso, 1996, p.47), através da confrontação dos seus conhecimentos prévios com os que se pretende que venham a possuir, entre a cultura escolar e a cultura quotidiana (Pérez Gómez, 1995). Segundo esta perspetiva, o professor é encarado como o principal especialista do currículo (Roldão, 2000), encarando o currículo como uma orientação nacional que deve ser adaptada e adequada às características locais, nomeadamente aos alunos específicos com que o professor trabalha. Assumimos, portanto, o papel de professor-investigador que constantemente questiona e critica o currículo, como forma de o co-construir com os alunos, evitando a sua mera execução, gerindo-o de acordo com situação real (Alarcão, 2001) com que nos deparávamos.

3.2. Plano geral de intervenção

Na execução do nosso projeto de intervenção desenvolvemos um conjunto de estratégias que possibilitaram a implementação das planificações propostas, bem como a efetiva construção

de conhecimentos, por parte dos alunos. No entanto, como já referimos, a nossa intervenção pedagógica passou por dois contextos educativos distintos pelo que, como seria de esperar, o plano de intervenção não foi o mesmo nos diferentes ambientes. Efetivamente, apesar de a ideia base ser a mesma, as estratégias utilizadas para a sua implementação foram bastante diferentes, uma vez que nos dirigimos a públicos-alvo divergentes, nomeadamente no que diz respeito à sua faixa etária e, por consequência, às competências previamente adquiridas e às competências que se pretendem que adquiram.

Começámos então por apresentar de uma forma global o plano de intervenção do 1.º Ciclo, desenvolvido num 1.º ano de escolaridade. Aqui, o livro, enquanto objeto literário, foi o nosso grande eixo de ação, no sentido em que, amparados nele, pretendemos desenvolver um conjunto de competências associadas não só à oralidade, mas a todas as áreas do saber, obedecendo aos princípios de uma educação para a literacia (Azevedo, 2006). Assim, o nosso projeto curricular assumiu-se, verdadeiramente como um projeto integrado, perspetivando uma abordagem globalizadora do currículo, no sentido de integrar e articular os vários saberes. Neste sentido, desenvolvemos um conjunto de atividades integradoras, abarcando as diferentes áreas curriculares e considerando/respeitando os saberes prévios dos alunos.

Na execução da nossa intervenção, baseámo-nos na exploração de dois álbuns gráficos da autoria de Béatrice Rodriguez (2011; 2011a), seguindo a linha orientadora do Programa de Leitura fundamentado na Literatura. Recorremos, então, a atividades antes, durante e após a leitura, como forma de responsabilizar os alunos pela compreensão do texto, facilitando a construção de significados textuais. Assim, baseando-nos numa leitura visual, explorámos a dimensão estético-literária destes livros, proporcionando o contacto com livros literários bastante particulares iniciando-as, assim, na construção de uma competência literária. Além disso, encarando a língua na sua globalidade, insistimos no desenvolvimento de uma pedagogia do oral que aliasse eficaz e funcionalmente a leitura e a escrita, numa perspetiva integradora de construção do conhecimento da língua. Simultaneamente, os álbuns serviram de base para a realização de um conjunto de tarefas de aprendizagem relacionadas com outras áreas do saber, numa lógica transdisciplinar do currículo.

Para o 2.º Ciclo, recorreremos duas imagens, integradas na obra de Peter Brown (2010), associadas a um texto informativo como base de todo o trabalho desenvolvido. Assim, sabendo que a escola estava envolvida no programa Eco-Escolas, decidimos explorar questões ligadas à

ecologia e à sustentabilidade ambiental, como forma de promover um conjunto de experiências de aprendizagem associadas primordialmente à oralidade. Aqui, insistimos numa pedagogia centrada no desenvolvimento da *oracia* em produção, através da exploração de competências ao nível da pragmática, proporcionando um contexto favorável para a construção/desenvolvimento de uma competência comunicativa.

No entanto, como já referimos, somos defensores de uma perspetiva integradora do conhecimento, pelo que as nossas opções curriculares tenderam a “(...) apresentar uma organização harmoniosa dos diferentes domínios da formação, tanto a nível das capacidades a desenvolver (...), como a nível dos conteúdos a serem assimilados” (Alonso, 2004, p.10). Esta postura facilita, portanto, a articulação vertical, horizontal e lateral do conhecimento, o que se reflete no desenvolvimento de uma continuidade curricular (através de experiências de aprendizagem numa lógica progressiva e sequencial), de uma necessária interdisciplinaridade e transversalidade dos saberes, e de uma relação estreita com as experiências e conceções prévias que os alunos já possuem. No 2.º Ciclo, apesar de menos visível, tentámos articular minimamente diferentes áreas curriculares, nomeadamente Língua Portuguesa e Ciências da Natureza, como forma de contextualizar as tarefas propostas e promover o desenvolvimento de conhecimentos significativos e funcionais.

Seguimos, portanto, uma conceção ecológica e sócio-construtivista do currículo, na medida em que considerando as características e particularidades dos diferentes contextos educativos fomos construindo o nosso projeto, recorrendo a estratégias pedagógico-didáticas adaptadas à realidade concreta onde nos movíamos. Além disso, encaramos a aprendizagem “(...) como um processo de construção pessoal e social do conhecimento, o qual é elaborado através de um processo interativo de reestruturação contínua das ideias sobre a realidade e dos esquemas de conhecimento” (Alonso, 2001, p.4). Ou seja, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, ajudamo-los a relacionar os novos saberes com aqueles que já possuem, assegurando simultaneamente aprendizagens significativas e funcionais.

Defendemos, assim, uma abordagem curricular centrada no desenvolvimento de competências encarando a aprendizagem, enquanto sinónimo de construção de conhecimentos, segundo duas vertentes fundamentais: 1) assimilação e reconstrução do saber e 2) desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, como facilitadores de competências relacionadas com *aprender a aprender* e *aprender a ser* (Alonso, 2005). Segundo este ponto de

vista, no processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos curriculares passam a estar “(...) ao serviço da aprendizagem de estratégias que permitam integrá-los, relacioná-los e mobilizá-los, de forma consciente, num tempo e contexto determinados (...)” (Alonso, Roldão & Vieira, 2006, p.3107), numa lógica de construção de competências metacognitivas, ou seja, competência de aprender a aprender.

3.3. Objetivos do projeto de intervenção pedagógica

Para cada um dos ciclos de investigação-ação tínhamos, obviamente, objetivos distintos e bem delineados. Assim, para o 1.º Ciclo resumiam-se a:

- Fomentar a expressão oral dos conhecimentos prévios;
- Construir e rever um texto narrativo;
- Consciencializar para as diferenças entre o texto oral e o texto escrito;
- Desenvolver a capacidade de narração oral;
- Desenvolver o léxico activo e passivo;
- Fomentar o alargamento da competência literária.

Já para o 2.º Ciclo, os objetivos traçados eram os seguintes:

- Fomentar a expressão oral dos conhecimentos prévios;
- Pesquisar, recolher e apresentar oralmente informação;
- Construir uma argumentação através de um discurso oral convincente.

Capítulo IV – Desenvolvimento e avaliação da intervenção

Ao longo deste capítulo realizamos uma retrospectiva de todo o trabalho desenvolvido ao longo da PES, no âmbito do projeto apresentado. Tendo em conta que seguimos uma abordagem metodológica de investigação-ação, apresentamos inicialmente as fases de tal processo e, em seguida, descrevemos pormenorizadamente as aulas que dedicamos à exploração do projeto definido.

4.1. Fases de processo de intervenção

A concretização do nosso projeto de intervenção pedagógica baseou-se, como já tivemos oportunidade de referir, na abordagem metodológica de investigação-ação. Em cada um dos ciclos de ensino realizamos, portanto, um ciclo de investigação-ação, passando pelas suas diferentes fases: planificação – intervenção – observação – reflexão – avaliação (Latorre, 2004).

De um modo geral, construímos cada um dos ciclos de investigação-ação tendo por base os contextos já caracterizados no capítulo I. Assim, a primeira fase deste processo passou pela definição do problema de investigação, recorrendo para isso à observação, neste caso naturalista/ecológica, que foi evoluindo de uma situação não participante para participante, através da qual fomos integrando progressivamente no contexto de intervenção. Inicialmente assumimos o papel de mero observador, com vista à perceção dos comportamentos, atitudes e competências dos alunos em situações reais de aula, identificando as suas necessidades e definindo as nossas prioridades de ação. Assim, no 1.º Ciclo, delimitamos o *núcleo globalizador* da nossa intervenção pedagógica, orientador do projeto desenvolvido ao longo deste processo de investigação pedagógica; no 2.º Ciclo adaptámo-lo e reajustamo-lo à nova realidade educativa. Seguimos, então, para a planificação de atividades integradoras, com o intuito de dar resposta ao problema levantado, através de uma análise crítica do currículo das várias áreas do conhecimento. Identificados, assim, os conteúdos e as competências a serem desenvolvidos, articulamos significativa e funcionalmente os vários saberes de forma a criar tarefas de aprendizagem que permitissem aos alunos desenvolver e aprofundar os seus conhecimentos, numa lógica construtivista do saber. Apesar de termos definido um pré-desenho da atividade integradora, fomos reformulando e redesenhando as ideias inicialmente propostas, com vista a uma melhor adequação das atividades às necessidades e capacidades das crianças. Por isso, as

várias fases do ciclo de investigação-ação não seguem, necessariamente, uma ordem linear, pelo que muitas vezes existe sobreposição de fases, espelhando o carácter aberto e flexível de um projeto integrado.

A fase da intervenção possibilitou a efetiva concretização do plano definido, através da qual tivemos oportunidade de construir um conhecimento profissional baseado em conhecimentos académicos e experienciais, numa lógica de relação entre teoria e prática. Com efeito, nesta fase “(...) a teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações” (Estrela, 1994, p.27), o que se reflete num conhecimento essencialmente de tipo *praxeológico* (Alonso & Silva, s/d), espelho de uma prática de ensino caracterizada pelo cruzamento de diversas culturas (Pérez Gómez, 1995). Durante este período, caminhamos no sentido de desenvolver um perfil profissional, aliando competências curriculares e pedagógico-didáticas, investigação e reflexão, através da construção de atitudes e posturas profissionais (Alonso & Silva, s/d).

A observação e a reflexão foram constantes em todo o processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, “a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87), e a reflexão possibilita uma melhor compreensão sobre a ação (Latorre, 2004), através da qual se procura atribuir um significado às situações ocorridas. Assim, observando e refletindo, conseguimos obter um conjunto de informação importante que possibilita uma melhor compreensão dos efeitos da intervenção.

A fase final de avaliação passa por um processo de *meta-reflexão* através da qual tomamos consciência sobre todo o percurso percorrido, no que diz respeito ao processo desenvolvido e às mudanças produzidas.

Ao longo do processo supervisionado de intervenção pedagógica tivemos restrições temporais para o desenvolvimento do nosso projeto, que se resumiu, mais ou menos, a uma semana de intervenção pedagógica, em cada um dos ciclos. Na seguinte tabela, explicitamos a quantidade de aulas, e a sua duração, que nos foram disponibilizadas para o desenvolvimento concreto da investigação que aqui apresentamos.

Tabela 1- Duração do projeto de intervenção

	1.º Ciclo do Ensino Básico	2.º Ciclo do Ensino Básico
1.ª Aula	4h30min.	90min.
2.ª Aula	4h30min.	90min.
3.ª Aula	4h30min.	90min.
4.ª Aula	3h	-
Total	16h30min.	4h30min.

Analisando a tabela apresentada é impossível não reparar na discrepância do total apresentado, que se explica essencialmente pela diferente estrutura e organização curricular que caracterizam os distintos contextos de intervenção. Assim, enquanto no 1.º Ciclo tivemos oportunidade de desenvolver o nosso projeto ao longo de, quase, quatro dias de aulas completos; no 2.º Ciclo estávamos restringidos às aulas de Língua Portuguesa e, por isso, o trabalho

realizado não se pôde estender, de forma tão explícita, a todas as áreas curriculares, o que se reflete na disparidade de horas disponibilizadas em cada um dos ciclos. Como consequência, o trabalho realizado em cada um dos contextos teve proporções e resultados diferentes, que passamos agora a apresentar.

4.2. Apresentação e análise do projeto de intervenção

A investigação que levámos a cabo partiu de um conjunto de atividades que pretendiam promover o desenvolvimento de capacidades linguísticas e, mais concretamente, de capacidades orais, numa perspetiva integradora do conhecimento, alargando assim para as diferentes áreas do saber.

4.2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

4.2.1.1. 1.ª Aula¹⁷

Iniciámos esta aula com a exposição de um conjunto de fantoches (em baixo), que construímos especificamente com o propósito de explorar alguns aspetos do tópico “Os seres vivos do seu ambiente”, integrado no “Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural” (DEB, 2006), nomeadamente no que diz respeito ao revestimento do corpo dos animais. No entanto,

¹⁷ Ver anexo1.

consolidámos primeiramente temas já trabalhados neste âmbito, mais concretamente relacionados com a distinção entre animais domésticos e selvagens, e ao seu modo de deslocação¹⁸. Assim, uma vez que tentámos assemelhar, e nalguns casos igualar, o revestimento dos fantoches ao dos animais que representavam, facilitámos, através do contacto e manipulação, a identificação e o reconhecimento de algumas das suas características externas. Deste modo, facilitámos a exploração oral dos conhecimentos prévios dos alunos, acerca do tópico em estudo. Por exemplo, IB comentou que “o pelo do coelho deve ser fofinho”, não se apercebendo que estava já a identificar o revestimento do seu corpo – pelo.

Sabendo que estávamos perante uma turma cujos alunos cresceram num espaço maioritariamente urbano, com poucas experiências no mundo rural, possibilitámos o contacto com uma representação, mais ou menos, fidedigna dos animais, o que motivou a realização da tarefa com sucesso, por parte de todos os alunos, reconhecendo as penas



Imagem 1 – Fantoches

e os pelos dos diferentes animais apresentados. Estendendo-nos a outros animais, dos quais apenas tínhamos um desenho como suporte (ver anexo 2), os alunos foram capazes de distinguir as suas diferentes características, criando-se por vezes conflitos entre os novos conhecimentos e os conhecimentos intuitivos, através do confronto dos vários saberes que os alunos apresentavam. Assim, além de valorizarmos os conhecimentos das crianças, demos especial relevância ao trabalho em grande grupo, à partilha de conhecimentos e à interação entre crianças e professora. Com esta atividade, pretendíamos também que os alunos expandissem o seu léxico mental, através da leitura global das palavras, por associação do animal ao seu nome.

Para a exploração da obra *O ladrão de galinhas* (Rodríguez, 2011), recorremos a um conjunto de atividades antes, durante e após a leitura (Yopp & Yopp, 2006). Inicialmente, analisámos os seus elementos paratextuais, questionando sobre o que viam na capa, pelo que

¹⁸ Fora do âmbito do projeto aqui apresentado, mas relacionado com a PES, tínhamos já explorado estas questões em aulas anteriores.

os alunos descreveram-na com todos os pormenores: “uma raposa que leva uma galinha” e “tá a tapar-lhe o bico” e ainda “parece que ‘tá a correr”. Interrompemos, por momentos, esta descrição para tentarmos recolher explicações para aquela situação, ao que NC respondeu: “a raposa está a levar a galinha para a comer. A minha avó também tem galinhas e às vezes diz que andam raposas a comer as galinhas.” Ao ouvir isto alguns alunos ficaram admirados, não tendo conhecimento deste aspeto, pelo que corroboramos o que NC afirmou. Mas, abrindo o livro, para que capa e contracapa pudessem ser vistas como uma única unidade de sentido, perguntámos: “e estes animais? O que é que vos parece que estão a fazer?” AC não tinha dúvidas: “são amigos da galinha e vão atrás da raposa para ela não comer a galinha”, e EG concordou: “sim, vão a correr para salvar a galinha”. Revelámos o título da obra e todos pareciam convencidos de que estavam certos quanto ao seu conteúdo, como podemos ver pela opinião de AG: “é a raposa o ladrão. Só pode, porque ela ‘tá a levar a galinha”.

Uma vez explorados estes elementos, propusemos a construção de uma narrativa tendo em conta a análise realizada, como forma de chamar a atenção dos alunos para as diferenças que existem entre o discurso oral e o discurso escrito. Deste modo, apesar da estreita relação entre o oral e o escrito, “(...) pode haver vantagem, numa perspectiva pedagógica, em assumir a especificidade relativa dos usos da língua de tipo oral e de tipo escrito (...)” (Fonseca, 1994, p.153). Por isso, com esta tarefa tentámos destacar as marcas distintivas entre um e outro discurso, nomeadamente no que diz respeito ao estilo linguístico utilizado, que na oralidade é frequentemente mais coloquial e na escrita mais cuidado e refletido. Para isso, escrevemos o título da obra no quadro e registámos os contributos das crianças, tal e qual como iam surgindo, o que resultou no seguinte texto:

O Ladrão de Galinhas

Era uma vez uma raposa que levou uma galinha para a floresta e depois para a sua toca. O galo reparou nisso e foi chamar o coelho e o urso e depois o urso levou às cavalitas o coelho e o galo.

Depois eles estavam a andar e viram a toca da raposa e a galinha a pedir ajuda. Depois, o urso, o coelho e o galo entraram na toca e salvaram a galinha enquanto a raposa estava a dormir.

A raposa ouviu passos e depois viu que a galinha não estava lá e depois foi buscá-la à gruta do urso, do coelho e do galo. Depois foi levá-la para a sua toca e comeu-a de olhos fechados a galinha porque estava a dormir.

Final

Quanto à sequência dos acontecimentos, podemos dizer que existe a seguinte ordem: 1) a raposa rapta a galinha, 2) leva-a para a toca, 3) o galo alerta os amigos (coelho e urso), 4) procuram a galinha, 5) descobrem a toca da raposa, 6) salvam a galinha, 7) a raposa não desiste da galinha, 8) rapta-a novamente, 9) come-a. Como é possível verificar, os alunos foram capazes de criar uma sequência cronológica coerente e coesa, revelando vários conhecimentos quanto à estrutura de uma narrativa. Identificaram claramente um tempo (*era uma vez*), um espaço (*a floresta*), as várias personagens envolvidas (raposa, galinha, galo, coelho e urso), um conflito (o rapto da galinha) e a sua resolução (a raposa devora-a), importantes indicadores do conhecimento intuitivo “(...) da organização interna dos elementos básicos da estrutura narrativa” (Sim-Sim, 1998, p.202).

Referente aos mecanismos de coesão textual, verificámos o seguinte:

- Em relação à construção da referência temporal, os alunos demarcaram a entrada no mundo ficcional, recorrendo a fórmulas de abertura – *Era uma vez* – e de encerramento – *Fim* –, estabelecendo assim uma disjunção enunciativa, passando a história a desenrolar-se num outro universo, o *fantástico* e *maravilhoso*. No que diz respeito aos tempos verbais, oscilaram entre o pretérito perfeito (*levou, reparou, foi...*) e o pretérito imperfeito (apenas com o verbo estar), surgindo o primeiro como um facilitador da narração dos vários acontecimentos, imprimindo uma progressão rápida à narrativa, e o segundo como forma de contextualizar, embora que parcamente, as circunstâncias contextuais das ações. No entanto, segundo Otilia Sousa e Adriana Cardoso (no prelo, p.35) “contar é (...) muito mais do que alinhar eventos que se sucedem, contar é pôr o tempo (e os eventos) em perspectiva”, estabelecendo relações lógicas de anterioridade e simultaneidade entre os acontecimentos narrados. Mas, esta é uma competência que se vai desenvolvendo gradualmente e a sua aprendizagem é bastante tardia (Berman & Slobin, 1994), em relação a outros aspetos de âmbito linguístico.

- Efetivamente, uma vez que a narrativa implica “(...) uma organização temporal/causal” (Sousa & Cardoso, no prelo, p.39), o texto narrativo exige a construção de relações causais, sob

pena de ser apenas um texto descritivo. Para que tal não aconteça, é imprescindível que as crianças aprendam algumas estratégias que devem dominar progressivamente, como a utilização quantitativa, e qualitativa, de conectores do discurso, o recurso a um léxico amplo e variado e, ainda, a utilização de orações explicativas, causais e finais. No entanto, uma vez que estávamos perante alunos com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, podemos dizer que iniciámos o trabalho neste âmbito, ajudando-os a construir tímidas relações de causalidade, nomeadamente quando referem: “o galo reparou nisso e foi chamar o coelho e o urso (...)”, ou “(...) salvaram a galinha enquanto a raposa estava a dormir”, através, no primeiro caso, da contextualização das circunstâncias da ação e, no segundo exemplo, recorrendo a uma conjunção subordinativa. Assim, apesar de não existir uma relação explícita de causa/efeito, está subjacente um raciocínio de causalidade importante para o desenvolvimento de competências narrativas. Além disto, é preciso destacar que, logo no início da narrativa, a sugestão de um aluno continha uma conjunção coordenativa copulativa (que), revelando uma maior preocupação com coesão do texto.

- No que diz respeito à construção da retoma e referência, no texto apresentado as frases aparecem essencialmente ligadas por advérbios de tempo que se repetem exaustivamente: *depois* e *e depois*¹⁹.

Resumindo, apesar da existência de algumas lacunas, as crianças conseguiram construir uma narrativa coesa e estruturada, demonstrando competências várias neste domínio que foram estimulados mesmo após a construção da história. Aquando da conclusão da narrativa, lemo-la em voz alta e, rapidamente, os alunos perceberam que existiam várias repetições, frases curtas com uma sequência muito rápida, como podemos ver pelos comentários que recebemos: “está um bocado confuso” (RC) ou “não percebi muito bem” (AC). Sugerimos, então, a sua reformulação, dando o exemplo com as duas primeiras frases, de forma a garantir que todos os alunos percebam o que pretendíamos com a revisão do texto, surgindo logo sugestões como: “eliminamos todos os depois” (AC) ou “também há muitos <e>, temos que mudar” (EG). À medida que as crianças iam dando as suas opiniões íamos alterando o texto inicial, relendo-o

¹⁹ Para mais informações acerca da utilização destes conectores do discurso nas narrativas das crianças consultar Sousa, Otília (1996). *Construindo história: quando, então, depois. Marcadores aspectuo-temporais em narrativas de crianças*. Lisboa: Estampa.

parágrafo a parágrafo, como forma de confirmar se estávamos ou não a melhorar. No final, o resultado foi o seguinte:

O Ladrão de Galinhas

Era uma vez uma raposa que levou uma galinha para a floresta, onde tinha a sua toca. O galo reparou nisso e foi chamar o coelho e o urso.

O urso levou às cavalitas o coelho e o galo. Eles estavam a andar e viram a toca da raposa e a galinha a pedir ajuda. Depois, o urso, o coelho e o galo entraram na toca e salvaram a galinha, enquanto a raposa estava a dormir.

A raposa ouviu passos. Entretanto, viu que a galinha não estava lá e decidiu ir buscá-la à gruta do urso, do coelho e do galo. Depois, levou-a para a sua toca e comeu-a.

Vitória, vitória, acabou-se a história.

Comparando as duas versões podemos ver que, após a revisão, o texto passou a apresentar uma maior coesão textual que se reflete numa maior preocupação em relacionar as frases entre si, e não adicioná-las simplesmente umas às outras, através da utilização e aplicação de mecanismos mais variados de coesão. Além disso, indiretamente, os alunos foram ganhando consciência da importância da escrita na perspectiva de quem lê/ouve, facilitando o desenvolvimento de raciocínios narrativos mais complexos, associados à produção de discursos orais mais cuidados e formais “(...) que exigem (...) a utilização das estratégias textuais de automatização e de planeamento característicos do texto escrito” (Fonseca, 1994, p.154).

Com o processo de revisão, explorámos regras gramaticais, relacionadas essencialmente com a competência compositiva, e tentámos alargar do léxico mental das crianças, promovendo a ativação da via lexical, nas tarefas de leitura e de escrita da narrativa. No final da atividade, copiámos o texto para o computador e, na aula seguinte, distribuímos uma cópia por cada aluno, que foi colada no caderno individual de cada um. Além disso, ilustraram e legendaram as várias personagens da obra (ver anexo 3).

De forma a confrontar as previsões realizadas com a obra original, apresentamos uma versão digitalizada em formato de vídeo/animação (ver anexo 4). A discussão que se gerou em torno desta não deixou dúvidas de que todos os alunos tinham percebido que o título não correspondia de forma literal e unívoca ao conteúdo da obra, pelo que surgiram importantes reparos, como por exemplo: “afinal a raposa não é nenhum ladrão” (EG) ou “as raposas até

podem comer galinhas, mas esta é uma raposa boa” (NC) ou ainda “ela [a raposa] só queria ser amiga da galinha” (AG). Até que AC solicitou: “agora lê a história com palavras”, referindo-se ao livro (em papel) que tínhamos na mão. Decidimos, então, folheá-lo de forma a mostrar que esta obra é “uma história sem palavras”, pelo que DO afirma: “é igual ao que vimos”.

Com intenção de promover atividades integradoras, partimos da exploração daquela obra para desenvolver o conceito de metro, estimulando várias tarefas de medição direta. Começámos por incitar os alunos a determinarem quantos metros percorreram os animais durante a sua viagem, estimulando também a recordação do trajeto efetuado (ver anexo 5). Como a realização de tarefas de construção e interpretação de itinerários facilitam o desenvolvimento de um sentido espacial, muito importante no estudo da geometria ao longo de todo o ensino básico (Breda, Serrazina, Menezes, Sousa & Oliveira, 2011), não hesitámos em explorar algumas questões relacionadas com estes aspetos, motivando as crianças desde cedo para a aprendizagem de competências essenciais para o desenrolar com sucesso do seu percurso escolar.

No mesmo tópico de trabalho, explorámos medições com unidades de medida não convencionais, inicialmente impostas por nós (lápiz de cor e palmos) e, posteriormente, escolhidas pelos alunos (caixas, plasticina, borracha, aguça, tubo de cola...). Aqui, utilizavam várias vezes a mesma unidade de medida para cobrir os comprimentos da mesa e da própria folha, ficando à responsabilidade de cada aluno o registo dos seus resultados. No final da tarefa, comparámos resultados referentes às mesmas unidades de medida. Perguntámos a SR quantos lápis de cor eram precisos para saber quanto media a sua mesa, pelo que nos respondeu que precisava de “7 lápis”. Mas, ao seu lado, MC contraria: “7? Eu precisei de 8!” Logo se ouvem outras vozes: “eu tenho 10” (EG), “mas eu também tenho 7” (TL). Então para complexificar mais um pouco a questão perguntámos: “e relativamente à folha? Quantos lápis é que mede?” SR disse: “1 lápis inteiro e um bocado”, MC afirmou: “são 2 lápis certos”, mas EG contrapôs: “eu precisei de 5 lápis”. Questionámos então como é que era possível apresentarem resultados diferentes se as mesas e as folhas eram iguais? SR respondeu: “se calhar alguém fez mal.” Parecia que ninguém tinha nada contra esta afirmação até que pedimos a SR e a MC que mostrassem os lápis que tinham usado na medição. Todos repararam que os lápis de uma eram mais pequenos que os da outra e, no conjunto de cada uma, estes não tinham todos o mesmo tamanho. Comparámos outras unidades de medida, como os palmos e os instrumentos

utilizados pelos alunos e chegámos à conclusão que se queremos ter medidas certas não podemos ter diferentes unidades de medida. Efetivamente, a comparação dos resultados, referentes aos mesmos objetos utilizados como unidade de medida, por exemplo lápis ou tubos de cola, fez com que percebessem a divergência existente, pelo que introduzimos uma unidade de medida convencional, a fita métrica, promovendo a consciência da importância da utilização de unidades de medida padronizadas. Ao longo destas tarefas de medição (ver anexo 6), tivemos oportunidade de desenvolver e aplicar outros tópicos matemáticos, nomeadamente operações aritméticas e conceitos geométricos (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2007), através da contagem do número de vezes que os objetos cobriam os comprimentos medidos, bem como da identificação da forma geométrica da mesa, quando mediram o seu comprimento e a sua largura com a fita métrica. Por outro lado, a participação oral das crianças foi sempre estimulada, através de questões que incitavam o pensamento e o raciocínio matemático.

Aquando da visualização das fichas de registo, onde os alunos registaram as medições realizadas, reparámos que, apesar de as mesas da sala serem todas iguais, estavam registadas medidas diferentes na tarefa que envolvia a utilização da fita métrica. Alguns alunos enganaram-se, claramente, a escrever o número na ficha. Isto é, apesar de terem realizado bem a medição, quando passaram para o papel o que tinham observado, enganaram-se no registo, confundindo a largura e o comprimento. No entanto, outros, por falta de atenção aquando da explicação sobre a utilização da fita métrica, comparando com a régua que todos tinham, não a usaram bem, o que se refletiu no registo das suas medições. Contudo, com maior ou menor sucesso, todas as crianças conseguiram resolver o problema apresentado.

4.2.1.2. 2.^a Aula²⁰

Tendo ainda por base a obra *O Ladrão de Galinhas* (Rodriguez, 2011), desenvolvemos questões relacionadas com a sucessão dos dias e das noites, associando ao movimento de rotação do planeta, bem como a medição do tempo, promovendo a compreensão da sua passagem e da sua sequência.

Para a concretização destas tarefas socorremo-nos de um conjunto de atividades experimentais²¹, que possibilitaram a manipulação de objetos concretos, com vista à realização

²⁰ Ver anexo 7.

efetiva dos conceitos que estávamos a trabalhar, através da relação direta com objetos manipuláveis (Sá & Varela, 2007). Assim, com o recurso a tarefas motivadoras e significativas para os alunos, promovemos o ensino experimental das ciências como forma de estimular e facilitar a construção de competências e atitudes investigativas, que serviram de base para o desenvolvimento de pensamentos críticos fundamentados.

Inicialmente, começámos por explorar a forma do planeta para aferir os conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre o assunto. Estes já sabiam que o planeta se chama Terra, “é redondo” e “tem a forma de um círculo” e comprovaram-no através de um desenho onde incluíam o planeta e o sol (ver anexo 8). A partir destes registos, percebemos que todas as crianças tinham clara a ideia de que a Terra é redonda e associavam sem qualquer hesitação o nosso planeta à sua imagem espacial, bem como ao globo terrestre. No entanto, quando nos propomos desenvolver conhecimentos a partir dos saberes prévios que as crianças possuem, corremos sempre o risco de estas fugirem um pouco da questão central das atividades que temos planeado. Nesta aula, muitas crianças apresentaram vários e corretos (mas incompletos) conhecimentos, relacionados com a temática, que serviram de mote para uma questão bastante pertinente: sabendo que a Terra tem uma forma redonda, semelhante a um círculo, BLP questionou a nossa capacidade de andar sob o solo, sem nunca cairmos. Apesar de não ser nossa intenção desenvolver estes assuntos, tentámos não minimizar a questão, desafiando os alunos a comunicarem o que sabiam acerca do problema apresentado, promovendo a participação oral e a exploração dos seus conhecimentos. Surgiram, então, comentários como: “existem umas forças que nos puxam para o chão. Eu não sei bem como é, mas sei que são umas forças” (RP) e “o meu pai disse-me que existe uma coisa que... [pausa] chama-se gravidade, que não nos deixa cair” (TL). Assim, de forma a ajudar as crianças a perceberem melhor a questão, ligámos os pensamentos apresentados referindo que existe realmente uma força, a gravidade, que envolve o nosso planeta, que nos atrai para o solo e, por isso, nós não caímos.

Avançando um pouco mais, solicitámos que pensassem, em pares, sobre o que era para eles o dia e a noite. Aqui, todos os pares emitiram opiniões que estavam ligadas,

²¹ Actividades adaptadas da obra de Joaquim Sá & Paulo Varela, (2007). Módulo n.º 8 – O dia e a noite. Será que à noite o Sol se apaga?” In *Das práticas experimentais à literacia. Uma proposta didáctica para o 1º ciclo* (pp. 119-134). Porto: Porto Editora.

respetivamente, com a presença ou ausência do sol, como: “o sol aparece”, “o sol sai de trás das nuvens”, “as nuvens desaparecem”, “o sol brilha”; enquanto à noite: “o sol desaparece”, “o sol fica escondido”, “as estrelas brilham”, “fica escuro”. Quando todos os pares tinham já contribuído com as suas opiniões, questionámo-los sobre o facto de, muitas vezes, ser dia e não vermos o sol, pelo que rapidamente alguém respondeu: “porque o sol está atrás das nuvens”. Mas quando perguntámos o que acontecia ao sol durante a noite, já não existiam tantas certezas. Investigámos, então, para onde é que vai o sol durante a noite, com a ajuda de um globo terrestre e de uma lanterna. Neste caso, os instrumentos utilizados funcionaram como modelo representativo da Terra e do Sol, através dos quais foi possível estabelecer importantes analogias, demonstrando o fenómeno de rotação do planeta e a consequente sucessão dos dias e das noites.

Assim, escurecendo a sala, ligámos a lanterna apontando para o globo, incitando um diálogo acerca do que poderia acontecer. Primeiramente, identificámos os objetos utilizados. Para isso, colocámo-los na posição pretendida para a realização da atividade e perguntámos: “você disseram que o globo representa a Terra. Então se a lanterna está a iluminar a Terra, o que é que representa aqui?” E rapidamente RO responde: “o sol”. Então, na ficha de registo, onde tinham desenhado a Terra e o sol, legendaram cada um dos elementos, copiando as palavras, que estavam escritas no quadro, identificando-as no meio do conjunto de palavras que tínhamos escrito, aquando da exploração dos seus conhecimentos prévios.

De seguida, perguntámos se, na posição em que tínhamos os objetos, era dia ou noite no nosso país (tínhamos previamente marcado com um post-it), ao que responderam em coro que era dia (Portugal estava virado para a lanterna). Evoluindo um pouco mais na questão, questionámos sobre o que é que teria de acontecer para ficar noite. Após um breve silêncio, TL respondeu: “acho que o mundo roda”. Então, rodando lentamente o globo terrestre, explicitámos que o sol mantém-se sempre no mesmo sítio, bem como o movimento de rotação do nosso planeta, referindo que um dia corresponde a uma volta completa. De forma a percebermos se as crianças estavam a compreender o que se estava a passar, fizemos girar repetidamente o globo, perguntando se era noite ou dia no nosso país. Para consolidar conhecimentos, distribuímos uma ficha de registo por cada aluno onde tinham de recortar o sol, a lua, os dois hemisférios terrestres e colá-los corretamente, relacionando entre si os vários elementos (ver anexo 9). Aquando da explicitação dos procedimentos realizados na concretização da atividade os alunos

demonstraram ter adquirido os vários conhecimentos, por exemplo quando perguntávamos porque é que tinham colocado a parte do globo mais escura virada para a lua, os alunos respondiam: “se está mais escura é porque não tem sol agora, por isso, é de noite. Tem que estar virada para a lua.”

Como podemos ver, o recurso a raciocínios analógicos facilitou a compreensão de conceitos científicos e abstratos, contextualizando-os desta forma a domínios familiares para os alunos. Tentámos, portanto, “(...) encontrar contextos reais nos quais as noções e os conceitos a ensinar adquiram significado (...)” (Farias & Bandeira, 2009, p.68), como estratégia facilitadora para a construção de conhecimentos.

Partindo desta abordagem, realizámos a contagem do número de dias que as personagens da obra demoraram a chegar ao seu destino, através de uma nova leitura focalizada neste aspeto. Os pormenores da ilustração, no que diz respeito às indicações temporais, demonstram com exatidão o tempo gasto pelas personagens na viagem e, à medida que íamos folheando o livro, construíamos, no quadro, uma linha de tempo correspondente. Através desta tarefa de contagem, aproveitámos para introduzir um problema matemático, relacionado com o número de dias de ida e volta, supondo que o regresso demorava exatamente o mesmo tempo. Assim, tendo em conta “o movimento aparente do Sol (...), onde as noites vêm a seguir aos dias com uma regularidade previsível (...)” (Ralha & Gomes, 2004, p.403), decidimos explorar a medição do tempo a partir do dia como unidade básica. Baseando-nos neste, introduzimos os relógios como forma de precisar com mais exatidão a medição do tempo.

Focalizando-nos na realidade próxima dos alunos, solicitámos a SR que descrevesse o que tinha feito no dia anterior. No quadro, construimos uma linha de tempo associada àquele dia, estimulando a criação de relações de anterioridade e posterioridade. Desafiando ainda mais os alunos, com vista à introdução de conteúdos relacionados com as horas, quisemos saber que instrumento era utilizado para conseguirmos saber o momento exato em que a aluna tinha ido para o ballet. Descobriram rapidamente que era um relógio. Então, expusemos um que possibilitou a explicitação da leitura das horas, facilitando a compreensão da passagem do tempo. Com a ajuda deste, realizámos a contagem das 24 horas de um dia, associando a momentos rotineiros da vida quotidiana das crianças, como o toque da campainha para o início das aulas, a hora do intervalo, a hora do almoço, entre outros, como forma de promover a compreensão da “(...) regularidade que existe na passagem do tempo (...), [d]a sequência

sucessiva dos dias e das semanas (...) e de algumas rotinas da vida do seu dia-a-dia (...)” (Breda, Serrazina, Menezes, Sousa & Oliveira, 2011, p. 147). No entanto, a construção de capacidades de medição do tempo, passa pelo trabalho no âmbito da interpretação do tempo, da compreensão da passagem do tempo e, ainda, da compreensão da sequência temporal. E, embora tenhamos explorado com mais incidência os dois últimos aspetos, consideramos que iniciámos um trabalho importante, que deve ser continuado e aprofundado, ao longo dos primeiros anos do 1.º Ciclo.

Inicialmente, explicámos que os ponteiros referem-se a unidades temporais diferentes, e estudámos a sua posição relativamente à hora e à meia hora (reconhecendo-se esta como metade daquela, não necessariamente em termos matemáticos), sensibilizando-os para a compreensão da passagem do tempo. No entanto, EG quis saber mais sobre o assunto e perguntou-nos prontamente: “como é que fica no relógio dez e um quarto?” Assim, introduzimos, embora sem recorrer à sua representação simbólica formal, os números racionais, facilitando a interpretação parte-todo²². Recorremos, por isso, a uma representação icónica de um círculo, desenhando-o no quadro, e dividimo-lo inicialmente em duas partes iguais (segundo um eixo vertical), associando esta representação à meia hora e, de seguida, em quatro partes iguais, associando cada uma dessas partes a $\frac{1}{4}$ do grande círculo²³. Assim, explicámos que o facto de se dizer um quarto corresponde à consideração de uma parte no conjunto de quatro partes iguais, integradas no mesmo todo, neste caso o círculo. No caso das horas, dizer “e um quarto” correspondia a considerar a primeira quarta, ou seja, o movimento do ponteiro dos minutos desde o 12 até ao 3. Em simultâneo, demonstrávamos a posição dos ponteiros no relógio, à medida que explicitávamos o seu movimento até às dez e um quarto.

A seguir, distribuímos um relógio por cada aluno para poderem experimentar e manipular, bem como solucionar vários problemas colocados, como por exemplo: “marquem 7h no vosso relógio. Já passaram mais duas horas, quantas horas são agora?” ou “a campainha da escola toca às dez e meia para o recreio. Meia hora depois toca para a entrada. A que horas toca para dentro?”, entre outros. Apesar de alguns alunos conseguirem com mais facilidade e rapidez representar as horas que solicitávamos (nomeadamente AC, EG, GO, IC, RO e RC), todos

²² A este propósito cf. Ema, Mamede (2008, 2011).

²³ Em termos de linguagem, de forma a facilitar a compreensão dos conceitos, associamos o círculo a uma pizza e cada uma das partes a fatias da pizza.

demonstraram ter compreendido, essencialmente, a posição dos ponteiros relativamente às horas e à meia hora.

4.2.1.3. 3.^a Aula²⁴

Sabendo que o álbum atrás referido é o primeiro da coleção “Histórias sem palavras”, decidimos dar continuidade àquela narrativa explorando *A vingança do galo*, da mesma autora que o primeiro (Rodriguez, 2011a). Inicialmente, de forma a perceberem que existe uma continuidade da narrativa, explorámos o título deste novo álbum, relacionando-o com o que já conheciam do primeiro. Estimulámos, o desenvolvimento de um conjunto de previsões e antecipações do seu conteúdo, explorando a palavra *vingança* contida no título, realizando um *brainstorming*, acerca do que significava, para os alunos, aquele vocábulo. Para alguns a palavra era completamente desconhecida, mas para AG significava “quando alguém faz uma coisa de mal e depois a pessoa a quem fez mal também lhe faz coisas de mal a ele.” Recorrendo ao *Primeiro Dicionário* (AA VV, 2003, p.237), descobrimos que “vingança é a acção de fazeres mal a alguém que te fez mal”. Assim, além de confirmarmos o significado do vocábulo, desconhecido para a maior parte dos alunos, introduzimos, pela primeira vez, na sala de aula um dicionário, como um recurso essencial para a explicitação de palavras desconhecidas.

Além do título, explorámos os restantes elementos paratextuais contidos na capa e imediatamente IC referiu: “o galo vai embora muito triste”, pelo que tentámos desenvolver aquela afirmação, perguntando: “e qual será o motivo?” RO não tinha dúvidas: “ó, ele gosta da galinha e está triste porque ela quer ficar com a raposa”; já SR supôs: “se calhar eram namorados [a galinha e o galo] e agora, como a raposa quer ficar com a sua amiga, o galo ‘tá triste”. Sugerimos que se colocassem na pele do galo e pensassem como é que reagiriam se estivessem naquela situação, uma vez que todos concordaram com as opiniões apresentadas. Deste modo, com o intuito de mobilizar e desenvolver as competências narrativas trabalhadas, proporcionámos tarefas reais de produção e receção oral em situações menos correntes, que exigiam um discurso não situado no aqui e agora situacional. Para isso, após um período de reflexão, solicitámos a reunião das várias ideias o que resultou na construção de uma narrativa oral, que transcrevemos aqui:

²⁴ Ver anexo 10.

A Vingança do Galo

Era uma vez uma galinha e uma raposa que decidiram morar juntas, porque eram muito amigas. O galo, o urso e o coelho despediram-se deles e voltaram para a sua casa.

Entretanto, começou a anoitecer e finalmente chegaram a casa. Então, o galo, enquanto os amigos estavam a dormir, pegou no barco e foi a casa da raposa buscar a galinha.

Como a raposa e a galinha estavam a dormir, o galo pegou na galinha e levou-a para sua casa. Quando a raposa acordou, e reparou que a galinha não estava, decidiu ir buscá-la. Construiu um barco com a madeira das árvores da floresta. Mas, o barco afundou-se, mas ela vestiu um fato de mergulhador e continuou o caminho a nadar.

Entretanto, o urso e o coelho acordaram e foram à procura do galo e encontraram-no a chegar de barco com a galinha. E foram os quatro para casa. E, quando a raposa lá chegou, a galinha não quis ir com ela.

Vitória, vitória, acabou-se a história

Como podemos verificar, agora os alunos utilizaram um conjunto mais variado de conectores de discurso (entretanto, então, para isso, entre outros), estabelecendo várias relações de causalidade (“(...) *decidiram morar juntas, porque era muito amigas*” ou “*como a raposa e a galinha estavam a dormir, o galo pegou (...)*”), revelando a construção de competências essenciais para o desenvolvimento da capacidade narrativa. Após esta tarefa, solicitámos a IC que recontasse oralmente a história e reparámos que, embora com menos frequência do que no texto original, utilizou recorrentemente diferentes conectores, revelando possuir um léxico mental bastante alargado, não recorrendo a repetições constantes, explicando todas as causas das ações tomadas pelas personagens, chegando mesmo a construir outras. No final desta tarefa, os alunos dramatizaram a história, recorrendo aos fantoches apresentados na primeira aula, resultando numa boa estratégia para potencializar competências linguísticas, favorecer a imaginação e a criatividade (Pessanha, 2001).

De seguida, passámos para a projeção da versão digitalizada da obra em formato vídeo/animação (ver anexo 11), que os alunos seguiram com muito entusiasmo e atenção. No final, promovemos a confrontação das suas previsões iniciais com o que tinham acabado de ver, surgindo vários comentários acerca do conteúdo da obra original: “o galo achava que o ovo que

encontrou era da galinha” e “parece que não gostava assim tanto da galinha”, ao que nós perguntámos: “porque é que acham isso?” Imediatamente MC respondeu: “então, não vês que ele queria ficar com o ovo da galinha. Como ela ficou com a raposa ele ia fazer uma vingança.” “Porque é que estás a dizer que é uma vingança? Ele encontrou o ovo, não fez bem em levá-lo consigo para cuidar dele?”, questionámos nós. MC, não tinha dúvidas: “se o ovo não é dele [do galo] não tinha que o levar” e todos concordaram: “sim, se ele achava que era da galinha devia dar-lhe.” Todos tinham revelado ter compreendido o conteúdo da obra e do vocábulo novo que tinham aprendido, relacionando os acontecimentos entre si, explicando os pensamentos envolvidos.

No entanto, tentando promover a consciência da possibilidade de existirem várias interpretações para uma única situação, mostrámos novamente a capa do livro e afirmámos: “você disseram que o galo está triste porque gosta da galinha e ela preferiu ficar com a raposa. Mas ele não pode estar com esta cara de chateado porque não gosta de andar de barco?” A maior parte dos alunos ficou hesitante quanto ao que tinha acabado de ouvir, pelo que abrimos o livro numa página à sorte e pedimos a dois alunos que descrevessem e tentassem explicar o que estavam a ver. Inicialmente, as suas interpretações eram muito semelhantes, mas havia sempre alguma coisa que um via que o outro não. Esta estratégia foi utilizada com vários alunos e com várias páginas diferentes, promovendo o confronto das interpretações sugeridas. Então, AC afirmou: “estamos a contar a história à nossa maneira.” E não podia ser mais verdade. A interpretação de uma imagem, ou de uma leitura, não deixa de ser uma reconstrução nossa daquilo que o autor tentou transmitir, cabendo a cada um a construção de significados e sentidos explícitos ou implícitos, e foi isso mesmo que tentámos transmitir aquando da realização desta atividade.

Na tentativa de explorar um pouco mais os conhecimentos dos alunos no que diz respeito aos seres vivos, direccionámos o nosso trabalho para as plantas, parte integrante do “Bloco 3 – À descoberta do ambiente natural” (M.E., 2006). O facto de as personagens da obra analisada viverem na floresta, serviu de base para a construção de conhecimentos neste domínio, possibilitando o alargamento e a expansão dos saberes que já possuíam. Para isso, escrevemos no quadro a palavra *floresta* e realizámos um *brainstorming* acerca dos conhecimentos que os alunos possuíam, relativos aquele espaço, surgindo ideias como: “tem muitos animais” e “tem muitas árvores e plantas” e logo perguntámos nomes de algumas

árvores que conheciam, pelo que surgiu imediatamente uma enorme lista, nomeadamente de árvores de fruto, como pereira, laranjeira, macieira, castanheiro, pinheiro, oliveira, entre muitas outras. De seguida, levando-os a identificar as cores da natureza, abrindo o livro *A vingança do galo* (Rodríguez, 2011a) na última página, questionámo-los acerca da cor predominante. Todos estavam de acordo que era a cor verde, associando-a às folhas das árvores e aos arbustos, e referiram ainda a cor castanha, relativa aos troncos, aos ramos e à terra.

Depois desta exploração inicial, conduzimos os seus saberes para a questão central que queríamos desenvolver – as plantas. Para isso, tínhamos previamente construído uma árvore articulada, em miniatura (ao lado), como forma de facilitar a realização de analogias entre as partes constituintes do corpo humano, que os alunos já conheciam, e as das plantas. À medida que expunham os seus conhecimentos relativos ao corpo humano, relacionávamo-los com as plantas. Construímos, assim, a árvore a partir da raiz até ao topo, explicitando e registando os termos apresentados: *raiz*, *caule*, *folhas*, *flores* e *frutos*. No entanto, para esta aula, este material tinha um propósito especial: desenvolver competências ao nível das operações matemáticas, nomeadamente de adição e subtração.



Imagem 2 – Árvore

Começámos por propor a contagem dos frutos que a árvore continha e, de seguida, uma estimativa relacionada com o número de flores: “quantos frutos tem esta árvore?” e “sem contarem, quantas flores acham que tem?” Registámos no quadro as várias opiniões dos alunos, mas antes de confirmarmos, colocámos o seguinte problema: “eu sei que ao todo, contando as flores e os frutos, a árvore tem 18 elementos. Já vimos que tem sete frutos. Então, quantas flores é que tem?” Demos algum tempo para os alunos pensarem e, pouco depois, GO levantou o dedo no ar, solicitando a vez para falar: “são 11 flores”, afirmou sem hesitar. Quisemos saber o que é que tinha feito para descobrir, como forma de estimular a comunicação matemática e perceber o raciocínio utilizado: “se são sete maçãs e tu disseste que tudo junto era 18, contei do sete até 18. E dá 11.” O facto de GO ter partilhado o seu raciocínio, ajudou aqueles que tinham mais dificuldades a perceber as estratégias mais rápidas para chegar ao resultado. Naturalmente, a comunicação faz parte de um dos objetivos gerais do ensino da matemática (M.E., 2007) e é através desta que os pensamentos são encarados como “(...) objectos de

reflexão, aperfeiçoamento, discussão e correcção” (NCTM, 2007, p.66). Além disso, a comunicação que advém da exposição de raciocínios e pensamentos realizados, permite um aperfeiçoamento das capacidades discursivas, nomeadamente em termos de clareza e argumentação (M.E., 2007; NCTM, 2007).

De seguida, distribuimos por cada aluno um conjunto de tarefas matemáticas (ver anexo 12), com vista ao desenvolvimento e consolidação de competências matemáticas no âmbito do tópico “Números e Operações” (M.E., 2007), nomeadamente ao nível da utilização dos sinais de + e -, e da representação horizontal do cálculo. Efetivamente, sabendo que a aquisição de capacidades relativas ao cálculo aritmético é um aspeto essencial nos primeiros anos do ensino básico, proporcionámos um conjunto de tarefas a este nível, que estimulavam simultaneamente a “(...) utilização de (...) estratégias mentais (...) [e a] construção de algoritmos com papel e lápis (...)” (NCTM, 2007, p.34). À medida que os alunos concluíam as tarefas propostas íamos solicitando que explicassem o raciocínio utilizado, estimulando mais uma vez a comunicação matemática. Por outro lado, estimulávamos o desenvolvimento de capacidades de raciocínio e demonstração (NCTM, 2007), levando os alunos a sentirem necessidade de justificar os seus pensamentos, como forma de exprimirem os raciocínios utilizados, através de exemplos concretos²⁵ (M.E., 2007).

Após a visualização de todas as fichas de registo, reparámos que a maioria dos alunos realizou com sucesso todas as tarefas propostas. No entanto, o último exercício da primeira parte parece não ter sido bem compreendido por todos, uma vez que cerca de três alunos, apesar de terem o resultado certo, não compreenderam a representação horizontal relativa ao cálculo que efetuaram. Por exemplo: BN e DO colocaram os sinais – e = entre os diferentes resultados; SO apresentou repetidamente a mesma representação horizontal, não substituindo o aditivo e o subtrativo tendo em conta os dados ao seu dispor. O facto de serem obrigados a ir buscar informação a um exercício anterior pode ter estado na origem da confusão, uma vez que em todas as outras tarefas que envolviam a representação horizontal não apresentaram dificuldades, mas não conseguimos afirmar com toda a certeza a razão para tal ter acontecido.

²⁵ As demonstrações devem evoluir progressivamente, à medida que os alunos avançam no ensino básico.

No final do dia, quando os alunos foram confrontados com a pergunta: “o que é que aprenderam hoje?”, todos tinham alguma coisa a dizer: “conhecemos o nome de muitas árvores”, “sabemos que as plantas têm raiz, caule, frutos, flores e folhas”, “o que é uma vingança”, “fizemos estimativas”, “fizemos contas” e, ainda um que não podemos deixar de referir (feito pela mesma aluna que tinha pedido que lêssemos a primeira obra com letras - AC): “aprendemos a ler através de imagens”. Quando introduzimos algo novo na sala de aula, queremos conseguir retirar o melhor que podemos desses instrumentos e hoje, para esta aluna, já não faz diferença que um livro tenha ou não palavras, porque podemos ler com o mesmo prazer e a mesma satisfação as imagens e as letras.

4.2.1.4. 4.ª Aula²⁶

Para dar continuidade às atividades anteriores, dedicámos esta aula ao desenvolvimento de conhecimentos acerca do tópico “Os seres vivos do seu ambiente” (M.E., 2006), no que diz respeito às plantas.

Inicialmente, recordámos as partes constituintes das plantas, com o auxílio da árvore articulada, que serviram de base para a escrita de frases onde os alunos tinham de empregar os termos aprendidos (ver anexo 14), com vista a um melhor entendimento acerca dos conteúdos explorados. No final, todos leram em voz alta todas as frases que escreveram. Com esta tarefa tínhamos dois objetivos bem definidos: perceber se as crianças compreenderam a que se referem os termos das partes constituintes das plantas e promover e motivar a escrita autónoma de frases. No entanto, aquando do desenvolvimento da atividade, surgiram questões interessantes que devem ser mencionadas: vários alunos foram capazes de utilizar um conjunto diversificado de palavras, escrevendo-as, quase todas, com correção ortográfica; outros, apesar de já terem compreendido o princípio alfabético, ainda não dominam regras de ortografia que têm de ser trabalhadas continuamente, como TL que queria escrever “o caule é giro”, mas escreveu “jiro”, ou AS que escreveu: “o fruto está pondurado” em vez de pendurado. Se no primeiro caso, o erro ortográfico diz respeito a uma convenção ortográfico; no segundo, parece haver uma discrepância entre a forma escrita da palavra e a forma como o aluno a pronuncia, criando-se aqui um choque entre as formas oral e a escrita.

²⁶ Ver anexo 13.

Ao longo das tarefas relacionadas com o t3pico das plantas, decidimos explorar apenas os exemplos mais comuns quanto aos 3rg3os constituintes daquelas. Ou seja, apesar de n3o existirem apenas raizes subterr3neas, nem caules a3reos²⁷, por exemplo, opt3mos por n3o abordar as exce33es, uma vez que n3o t3nhamos 3 nossa disposi33o exemplos representativos²⁸. Por isso, analis3mos os exemplos mais comuns, que mais facilmente as crian3as reconhecem no seu ambiente pr3ximo.

Ainda relacionado com este t3pico, abord3mos quest3es relacionadas com a modifica33o do aspeto das 3rvores ao longo do ano. Para isso, sugerimos que as crian3as olhassem pela janela e descrevessem o jardim da escola. Da nossa sala, consegu3mos ver algumas 3rvores que, naquela altura, estavam despidas. Associ3mos, ent3o, cada esta33o do ano aos diferentes aspetos que algumas 3rvores assumem, e era inquestion3vel que, “na primavera, as 3rvores come3am a ter flores” (MC), “no outono as folhas caem” (BP) e “as folhas est3o amarelas e vermelhas” (EG) e, por 3ltimo, “no inverno as 3rvores est3o despidas, como as do recreio” (RO).

No entanto, como forma de criar conflitos cognitivos pergunt3mos em que esta33o do ano est3vamos (era inverno). Afirm3mos, ent3o, que t3nhamos encontrado 3rvores com folhas, quando 3mos para casa na hora do almo3o. V3rios alunos afirmaram que tamb3m j3 tinham visto, pelo que solicit3mos que dissessem nomes de 3rvores que conheciam naquelas condi33es. Dividimos o quadro ao meio e, de um lado, escrevemos o nome das 3rvores que os alunos diziam. Quando j3 n3o conheciam mais pedimos que dissessem 3rvores que conheciam que perdiam as suas folhas. No fim, escrevemos um t3tulo em cada um dos lados, 3rvores de folha perene ou persistente e 3rvores de folha caduca, explicitando que era a designa33o das 3rvores quanto ao facto de as suas folhas ca3rem ou n3o¹⁹.

De seguida, os alunos realizaram um conjunto de tarefas (ver anexo 15), com vista 3 consolida33o dos conhecimentos, que envolviam a legendagem das v3rias partes constituintes da planta, o desenho dos diferentes aspetos que algumas 3rvores assumem em determinadas

²⁷ A este prop3sito cf. Guimar3es, Fernando (2007).

²⁸ Al3m disso, a ideia inicial para a concretiza33o destas actividades prendia-se com uma recolha de amostras no terreno mas, devido 3s condi33es atmosf3ricas, tal n3o foi poss3vel.

estações do ano, e o desenho e a legendagem de árvores, de folha caduca e perene, que conheciam ou que tínhamos falado durante a aula.

A resolução das fichas de registo assumiu, ao longo de toda a nossa prática pedagógica, um papel preponderante, integrando e complementando a construção de competências e saberes ativos e significativos, resultantes do confronto, da discussão e da experimentação dos vários tópicos abordados.

4.2.2. 2.º Ciclo do Ensino Básico

4.2.2.1. 1.ª Aula²⁹

Como o nosso projeto se baseia no desenvolvimento de competências orais, tendo por base ilustrações sugestivas que possibilitem a exploração oral (nas vertentes de produção e compreensão), partimos da análise de duas imagens, integradas na obra *O Jardim Curioso*, de Peter Brown (2010), que remetiam para diferentes visões de sustentabilidade ambiental.

Inicialmente, estimulámos a expressão oral dos conhecimentos prévios dos alunos acerca da ecologia, como forma de os levar a exprimir os pensamentos, sentimentos e emoções suscitadas pelas imagens expostas.

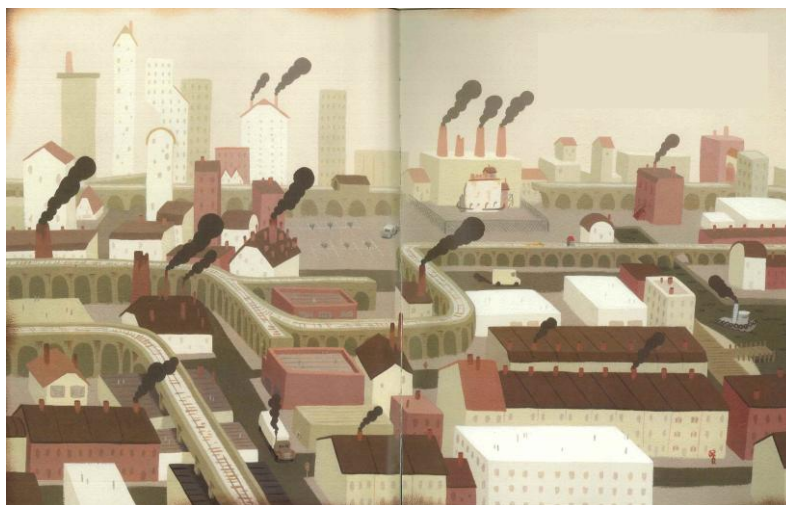


Imagem 3 – Imagem A

Expusemos primeiramente a imagem A (ao lado),

levando-os a descreverem o que viam, tentando encontrar uma explicação para aquela situação. Aqui, apesar de assumirem uma atitude participativa, revelando bastantes conhecimentos relativos ao tema, acabaram por expor ideias simples não desenvolvendo os seus contributos. Por exemplo JP afirmou que “as fábricas usam petróleo”, não justificando a sua ideia. Por isso,

²⁹ Ver anexo 16.

tivemos que assumir uma atitude mais ativa e orientadora dos seus pensamentos, no sentido de incitar o desenvolvimento das suas ideias. No que diz respeito ao caso apresentado perguntámos: “vês alguma coisa na imagem que te leva a dizer isso?” Só então é que JP referiu a existência de “fumos negros a sair das chaminés dos edifícios.” Tentando não deixar nenhum pormenor importante de lado, inquirimos acerca das cores predominantes da imagem, a falta de pessoas nas ruas, a falta de árvores e de espaços verdes, tentando consciencializar os alunos para as consequências de um cenário assim, nomeadamente para a nossa saúde.

A exploração da segunda imagem (Imagem B, ao lado) possibilitou uma maior expansão dos contributos dos alunos. Por comparação com a primeira, a tarefa ficou mais facilitada, assumindo-se como uma descoberta das diferenças entre as duas imagens apresentadas. Os comentários que surgiram eram mais



Imagem 4 – Imagem B

completos, como por exemplo quando disseram: “já não há aquele fumo das fábricas porque agora é preciso utilizar uns filtros nas chaminés e o fumo que sai já é mais limpo”, “o barco agora já não a motor, mas à vela e, por isso, já não se vê aquele fumo preto a sair”, “o petróleo foi substituído pela energia eólica”, “os carros agora devem ser a eletricidade, porque já não deitam fumo”, “há muitas árvores e, por isso, a cidade já não é tão cinzenta”, “há muitos espaços verdes, mesmo em cima dos telhados”, “a água já não tem aquela cor preta e o céu também ‘tá azul, porque já não há tanta poluição”, entre outros. De forma a levar os alunos a inferirem mais informação não explícita, tentámos encaminhá-los para os diferentes estilos de vida nesta cidade comparando o número de pessoas que é possível avistar numa e noutra imagem.

Após esta exploração inicial, solicitámos que escolhessem um daqueles cenários justificando a sua escolha com pelo menos dois argumentos (ver exercício 1, anexo 17). Da

análise dos seus registos, verificámos que, se pudessem escolher, todos optavam pela imagem B, não divergindo muito nos argumentos utilizados. A maior parte dos alunos referiu que a sua opção devia-se essencialmente ao facto de naquela imagem haver “menos poluição” e “energia eólica, que não polui”; alguns argumentaram defendendo que num sítio assim “não há tantos problemas respiratórios, uma vez que há mais oxigénio porque tem mais vegetação”; outros eram atraídos pelas cores vivas dos “jardins floridos e verdes.” Nesta tarefa, todos os alunos utilizaram pelo menos o mínimo de argumentos solicitados na defesa da sua opinião, embora uns tenham-nos explicado com mais pormenores e extensão.

De seguida, partimos para a exploração de um texto informativo (adaptado de vários textos), que intitulámos *Ontem, Hoje e Amanhã* (ver anexo 18), que nos remetia para as mudanças que têm ocorrido ao longo dos tempos, no que diz respeito não só à utilização das diferentes energias, mas também a possíveis ações que permitem uma melhor sustentabilidade ambiental. Inicialmente, optámos por promover uma leitura silenciosa, para depois realizarem uma em voz alta. No final, questionámos os alunos acerca da concordância ou não do conteúdo do texto com o título, solicitando que o dividissem de acordo com os advérbios do título. A discussão que se gerou a partir desta divisão teve dois objetivos específicos: perceber se os alunos tinham ou não compreendido o texto e explorar os conhecimentos que já possuíam sobre o assunto, confrontando-os com a informação contida no texto, possibilitando, assim, a construção de aprendizagens significativas. Durante esta tarefa, surgiram questões importantes (ligadas ao raciocínio utilizado para a sua concretização) como, por exemplo, a identificação de palavras que permitiram dividir o texto nas três partes distintas: “os três primeiros parágrafos referem-se ao que já aconteceu... Não vês que aí diz «nos últimos anos...»”, “os três seguintes ‘tão relacionados com o hoje... Tem aí «atualmente...»... e também ‘tá a falar de coisas que têm acontecido agora, a reciclagem, a política dos 3R’s e energias renováveis” e “os dois últimos ‘tão a falar que as cidades devem ter um papel mais importante para a preservação do ambiente e até tem um exemplo de coisas que podemos fazer, por isso, está relacionado com o amanhã, porque ainda não é muito utilizado.” Na realização desta atividade, a confrontação com conhecimentos já adquiridos revelou-se bastante proveitosa. Os alunos tinham visitado recentemente uma Estação de Tratamento de Águas (ETA) que serviu para explorar a questão de uma Estação de Tratamento de Águas Residuais (ETAR).

De forma a deixar registado o que foi explorado durante a aula, os alunos preencheram uma grelha (ver exercício 2, anexo 17) onde assinalaram o que já sabiam sobre o assunto, o que ficaram a saber e o que gostavam ainda de vir a conhecer. Aqui, a maior parte dos alunos disse que conhecia a política dos 3R's e alguns tipos de energia renovável; mas a grande descoberta, o que mais alunos afirmaram que ficaram a saber, dizia respeito à utilização do petróleo e do carvão como as grandes fontes de energia nos últimos anos; por seu turno, quase toda a turma revelou curiosidade em saber mais tipos de energia renovável. Como podemos ver, apesar de os alunos estarem despertos para a problemática da poluição, não têm uma verdadeira consciência/conhecimento das suas causas e parece ter sido esse que mais os marcou durante esta aula.

No final, como forma de explorar as mudanças que foram ocorrendo ao longo dos tempos, no que respeita a matérias de sustentabilidade, pedimos que, em pares, pesquisassem mais informação acerca do que aconteceu no passado, o que está a acontecer atualmente e o que podemos fazer no futuro para melhorar o ambiente, de forma a criarem um texto formal para ser apresentado, a toda a turma, na aula seguinte.

4.2.2.2. 2.^a Aula³⁰

O início desta aula foi marcado pela apresentação dos trabalhos que os alunos tiveram de realizar em pares fora da sala de aulas. Com esta atividade pretendíamos explorar questões relacionadas com a importância do contexto situacional quando utilizamos a linguagem oral, de forma a identificarem características e diferenças entre os discursos orais formais e informais. No entanto, o facto de o trabalho proposto ter sido realizado em casa, devido a questões de tempo que não conseguimos controlar, fez com que não acompanhássemos diretamente a sua realização, pelo que a sua concretização baseou-se, frequentemente, na cópia de informação, sem o cuidado da sua revisão ou compreensão. Além disso, os alunos não compreenderam o objetivo da tarefa e, aquando da apresentação dos seus trabalhos, todos os grupos, sem exceção, optaram por ler o texto que tinham pesquisado, pelo que não conseguimos explorar as questões relacionadas com as diferentes características dos discursos orais, formais ou informais.

³⁰ Ver anexo 19.

No entanto, não podemos deixar de referir que a partir dos trabalhos apresentados conseguimos retirar informação importante, complementar àquela que os alunos tinham extraído do texto informativo da aula anterior. No final das apresentações, dividimos o quadro em três colunas, com os respetivos títulos – Ontem, Hoje, Amanhã –, e preenchemo-las com a informação que tinham pesquisado. Por exemplo, relativamente ao *ontem*: “inexistência de uma rede de esgotos”, “utilização de carvão e de petróleo” e “industrialização: aumento do número de fábricas”; no que diz respeito ao *hoje* vimos que já “existe uma rede de esgotos”, ainda se “utiliza petróleo”, mas existe a “política dos 3R’s”, bem como “meios de transporte menos poluentes”; já para o amanhã delineámos estratégias como a “aposta em energias renováveis (biomassa, solar, eólica, das ondas e marés, geotérmica...)”, mas também numa maior “racionalização do consumo de água” e “criação de mais espaços verdes.” No final, ligámos, com setas as diferentes colunas, como forma de perceberem as relações de causalidade existentes.

Aquando da apresentação dos trabalhos, reparámos que vários grupos apresentaram vocábulos novos, desconhecidos para a grande parte dos colegas e, por isso, decidimos encaminhar a nossa proposta para a explicitação da formação de palavras, tendo em vista o alargamento do seu léxico mental passivo e ativo e, conseqüentemente, a melhoria da sua competência comunicativa. Assim, no final daquela tarefa, referimos que vários alunos, durante a apresentação do seu trabalho, tinham utilizado palavras pouco vulgares no nosso quotidiano, e que algumas nem sabíamos o que significavam. Por isso, perguntámos o é que faziam, quando se deparavam com palavras desconhecidas, para descobrirem o seu significado. A resposta imediata foi: “perguntamos ao professor, ou aos pais”, mas insistimos afirmando que estavam sozinhos e logo afirmaram: “vimos no dicionário, ou na internet.” Então, demos a conhecer mais uma estratégia para descobrir o significado de palavras desconhecidas, nomeadamente de palavras derivadas. Quando nos deparamos com uma palavra derivada, e não conhecemos o seu significado, podemos dividi-la, tendo em conta o seu processo de formação e, sabendo o que significa(m) o(s) afixo(s) e o radical, facilmente chegamos ao seu significado. Assim, relembámos os processos de formação das palavras, através de um esquema realizado no quadro, pedindo exemplos de palavras para cada um dos processos. De seguida, restringindo-nos à formação por derivação, distribuámos por cada aluno um cartão (ver anexo 20) com uma palavra derivada que deviam dividir e classificar segundo a sua formação. Com efeito, o facto de muitas palavras derivarem de outras, associando-se-lhes um elemento de formação,

frequentemente, permite-nos identificar o seu significado. Assim, possibilitámos o desenvolvimento de estratégias de pensamento, bem como a expansão do vocabulário ativo e passivo dos alunos.

4.2.2.3. 3.^a Aula³¹

Como o trabalho sobre a formação das palavras não ficou terminado na aula anterior, começámos esta aula por solicitar a alguns alunos, escolhidos aleatoriamente, que apresentassem o seu cartão, em voz alta, a toda a turma. À medida que o apresentavam perguntávamos qual era o significado da sua palavra, confrontando com a palavra base, de forma a inferirem qual a mudança que o afixo criava naquela. Assim, através de um diálogo de confrontação de significados, chegámos a algumas conclusões que nos permitiram identificar o sentido das palavras, através da descoberta do significado de alguns afixos

No entanto, apesar de já terem estudado os processos de formação de palavras, aquando da análise dos cartões que levaram para casa reparámos que vários alunos apresentavam, ainda, dificuldades quanto à divisão das palavras e, cerca de 2/3 da turma não distinguia os termos radical, prefixo e sufixo (designando afixo indistintamente). No entanto, como só tivemos oportunidade de recolher e analisar os cartões no final da aula, não nos apercebemos que tantos alunos tinham estas dificuldades e, como esta foi a última aula que tivemos oportunidade de desenvolver, não podemos explorar melhor estas questões.

Então, como o discurso, oral ou escrito, é diretamente influenciado pelo contexto onde é produzido, e tendo em conta que a sua formalidade também se caracteriza pelo vocabulário utilizado, tentámos ajudar os alunos a identificarem o significado de alguns prefixos e sufixos mais utilizados em português. Deste modo, distribuímos por cada aluno uma ficha informativa relativa ao significado de alguns afixos, explicitando casos específicos como os prefixos *contra* e *entre*. De seguida, como forma de promover a partilha de conhecimentos, distribuímos uma ficha de atividades (ver anexo 22), que devia ser realizada em conjunto pelos elementos de cada grupo³². Após a análise das fichas, podemos dizer que quase toda a turma realizou com sucesso quer a divisão, quer a classificação das palavras, sendo que destes alguns não assimilaram bem

³¹ Ver anexo 21.

³² Os alunos estavam dispostos em grupos, para facilitar a realização da atividade posterior, referente a um debate.

as exceções apresentadas, errando, por exemplo, na classificação da palavra contradizer. Por outro lado, apenas JP continuava a utilizar indistintamente a palavra afixo para se referir aos prefixos ou sufixos. A troca de conhecimentos, nomeadamente através do trabalho em grupo, é, efetivamente, uma mais-valia para a realização de aprendizagens com sucesso, promovendo assim a partilha de conhecimentos e a interação entre os alunos, numa lógica de trabalho cooperativo.

Para esta aula, tínhamos previsto a realização de um debate, tendo em conta a obra *Beatriz e o Plátano*, de Ilse Losa (1996), que devia culminar numa decisão democrática entre os grupos quanto ao abate ou não da árvore em questão. Como a maior parte dos alunos conhecia a obra, solicitámos a um aluno que a recontasse de forma a reavivar a memória dos que a conheciam e dá-la a conhecer àqueles que ainda não a conheciam. Só então passámos para a distribuição dos “papéis” de cada grupo, que devia defender o ponto de vista da personagem (ou grupo de personagens) que lhe coubera. Depois de um tempo de discussão e definição de argumentos, cada grupo apresentou as suas ideias, criando-se uma divergência de opiniões.

Para os que defendiam o ponto de vista da “Beatriz” (personagem principal da obra), dos “Operários” (funcionários encarregues de abater a árvore), e dois elementos dos “Moradores”, a árvore não devia ser cortada; já para os grupos das “Autoridades” (determinaram o abate da árvore), alguns dos “Moradores” e os “Trabalhadores dos Correios”, a árvore devia ser abatida. Para uma melhor compreensão do debate realizado, apresentamos uma tabela representativa das opiniões/argumentos de cada grupo.

Tabela 2 - Opiniões defendidas contra e a favor o abate da árvore

Problemática	Grupo	Exemplos de argumentos
Opositores ao abate da árvore	Grupo 1 – Beatriz	“Não podemos cortar o plátano porque ele é como um grande amigo (...); “se o cortarem não temos oxigénio e podemos apanhar graves doenças (...); “(...) a nossa rua tem o seu nome. Se o cortarem a rua tem de mudar de nome (...).”
	Grupo 3 – Operários	“(...) é um símbolo da cidade (...); “abriga cerca de 100 pessoas da chuva e do sol”; “(...) árvore centenária.”

	Parte do Grupo 4 – Moradores	“(...) é boa para o meio ambiente”; “dá-nos oxigénio (...)”; “(...) é um ser vivo e deve ser respeitado.”
Defensores do abate da árvore	Grupo 2 – Autoridades	“falta de sol nas redondezas”; “ocupava muito espaço”; “largava muitas folhas e (...) causavam entupimentos (...)”; “levantava passeios (...) pode causar acidentes (...)”
	Parte do Grupo 4 – Moradores	“(...) podemos localizar melhor o posto dos correios (...)”; “(...) mais luminosidade (...)”
	Grupo 5 – Trabalhadores dos correios	“(...) os cidadãos de qualquer ponto da cidade observam o edifício (...)”; “(...) mais clientes (...)”; “não precisamos de luz artificial”; “(...) transformada em papel ou (...) bancos de jardim.”

Como podemos ver, todos os grupos delinearam argumentos interessantes e válidos, segundo o ponto de vista que defendiam. No entanto, dois grupos, o das autoridades e o dos operários, foram mais acérrimos na defesa das suas ideias, dando origem a uma acesa discussão. Os primeiros ameaçaram os operários de não receberem os seus salários, caso não obedecessem às suas ordens, mas estes ripostaram, defendendo-se que o dinheiro que eles tinham era do povo, que pagava os seus impostos. Assim, se não recebiam o seu salário não tinham como pagar impostos, o que significava que as autoridades também não teriam dinheiro. Nenhum dos grupos parecia dar o braço a torcer e, por isso, ficámos num impasse quanto à decisão de abater ou não a árvore.

Nesta tarefa, apesar daqueles dois grupos se terem envolvido de uma forma mais ativa e participativa na discussão, todos conseguiram argumentar o seu ponto de vista de uma forma clara e objetiva, realizando com sucesso a atividade proposta, que tinha como principal objetivo o desenvolvimento de uma competência discursiva. Temos consciência de que o trabalho não fica acabado por aqui, e os frutos não são imediatos, mas esperamos que tenha servido para criar o gosto pela argumentação e discussão fundamentada de ideias e opiniões. Além disso, como podemos ver, o debate possibilitou a consciencialização e a verbalização de problemas

ambientais, mas também sociais/económicos do quotidiano, servindo de ponte entre as culturas académica e social, numa lógica de construção de conhecimentos ativos e funcionais.

Deste modo, a discussão como estratégia de ensino serve três propósitos específicos: “1. Melhorar o pensamento (...). 2. Promover o envolvimento e empenho (...) [e] 3. Ajudar os alunos a aprender competências de comunicação e processos de pensamento importantes (...)” (Arends, 1999, p.424). Como podemos ver, a competência comunicativa é naturalmente trabalhada, através de um contexto eficaz, real e significativo para os alunos. Durante o debate, além de terem oportunidade de colocar em ação todos os seus conhecimentos linguísticos e pragmáticos, partilham experiências, alargando e aperfeiçoando os seus próprios pensamentos.

Capítulo V – Considerações Finais

O projeto de investigação-ação aqui apresentado consistiu fundamentalmente em:

- a) Desenvolver atividades de aprendizagem que facilitassem a exploração das competências orais dos alunos, através da criação de um ambiente motivador e encorajador para a expressão oral;
- b) Produzir narrativas tendo em conta o tema apresentado e refletir sobre o texto construído, centrando a atenção essencialmente nos recursos linguísticos utilizados, nomeadamente no que diz respeito à construção de um texto autónomo da situação de enunciação, aos mecanismos de coesão e referência textuais e à identificação e reconhecimento da representação gráfica das palavras desconhecidas. Além disto, a escrita de narrativas tinha o propósito de facilitar a consciencialização entre as diferenças entre o texto oral e o texto escrito, através da explicitação das suas diferentes características;
- c) Fomentar o desenvolvimento de uma competência literária através da exploração de um conjunto variado de obras literárias³³, com vista à promoção da leitura e de atitudes prazerosas perante esta. Deste modo, tentámos também alargar as referências intertextuais que as crianças já possuíam, promovendo a ativação de “(...) una serie de actividades cognitivas que suponen la puesta en marcha de conocimientos previos activados con la lectura y que actúan como marco referencial donde se irán insertando los nuevos aprendizages que despierta el texto (...)” (Larrañaga, Yubero & Cerrillo, 2004, p. 21);
- d) Promover capacidades de pesquisa, recolha e tratamento de informação para apresentação oral, como forma de consciencializar para as diferenças existentes entre o discurso oral formal e o discurso oral informal;
- e) Motivar a construção de textos argumentativos, num contexto de partilha de opiniões e de ideias, na lógica de um *projeto comum*, salvaguardando um princípio fundamental que diz respeito à *participação de todos* (Barbeiro, 2005).

³³ Ao longo de toda a PES, além dos álbuns gráficos (Rodríguez, 2011; 2011a) e da obra de Ilse Losa (1996), abordámos mais duas obras diferentes, ambas no 1.º Ciclo: *Quem é o meu tesouro?* (Schober, 2006), *Maria Flor abre o livro das surpresas* (Redol, 2008).

Ao longo de toda a intervenção pedagógica, a exploração oral dos conhecimentos prévios possibilitou, não só, a identificação dos mesmos, como proporcionou a construção coletiva de saberes, nomeadamente nas tarefas em grande grupo onde se confrontaram, não raras vezes, os diferentes conhecimentos que as crianças já possuíam. Por exemplo, quando explorámos os elementos paratextuais do álbum *O ladrão de galinhas* (Rodriguez, 2011), quando NC afirmou que a raposa queria comer a galinha, outras crianças ficaram claramente surpreendidas, desconhecendo que as raposas comem galinhas; ou quando BLP não percebia como é que conseguíamos andar sem cair, uma vez que a Terra tem uma forma arredondada, e TL revelou a existência da gravidade. Assim, de forma verdadeiramente significativa, os esquemas mentais de conhecimento que os alunos já possuíam eram constantemente “postos à prova”, facilitando-se a sua progressão e reestruturação, como forma de desenvolver e construir o próprio conhecimento.

Centrando-nos no trabalho realizado ao nível do 1.º Ciclo, gostaríamos de referir que, uma vez que estávamos a trabalhar com uma turma do 1.º ano, e sabendo que a aprendizagem da leitura é amplamente influenciada pelo desenvolvimento da linguagem oral, especialmente no que diz respeito ao léxico mental que os aprendizes possuem, pretendíamos estimular esta vertente favorecendo o alargamento e a consolidação do seu léxico ativo e passivo. Por isso, no total das dez aulas desenvolvidas, em termos de conteúdos curriculares, introduzimos, em média, duas palavras novas por aula, como podemos ver na tabela abaixo:

Tabela 3 - Léxico novo adquirido

Área Curricular	Conteúdos Programáticos		Léxico Novo
Estudo do Meio	Os seres vivos	Animais	Terrestre Aéreo Aquático
		Plantas	Caule Folha caduca Folha perene ou persistente
	Aspetos físicos do meio		Movimento de rotação Globo terrestre

Matemática	Sólidos geométricos	Vértice Face Pirâmide Cone Cilindro Prisma
	Medição	Comprimento Largura

Embora estas sejam palavras que explicitamente introduzimos, porque estavam diretamente relacionadas com os conteúdos curriculares que abordámos, durante a nossa intervenção, todos os alunos, individualmente, foram alargando o seu léxico mental, através de tarefas de escrita individual. Aqui, apesar de as palavras não serem desconhecidas dos alunos, pelo menos em termos orais, eram-no em relação à sua escrita, ora por falta de compreensão do princípio alfabético, ora por desconhecimento dos grafemas que as compunham. A primeira razão surgiu essencialmente no 1.º Período Letivo, pelo que aquando da realização de uma atividade com letras móveis³⁴, que as crianças tinham de organizar para formar as palavras pretendidas, cerca de 1/3 da turma (à volta de nove alunos) sentia dificuldades em compreender o princípio alfabético e, por consequência, na escrita das palavras. Com o passar do tempo, a maior parte das dificuldades de escrita, apresentadas pelos alunos, prendiam-se com a segunda razão citada, pelo que várias vezes questionavam-nos como é que se escreviam palavras que queriam utilizar nos seus trabalhos, como por exemplo IC que não sabia a forma escrita da palavra <trabalhar> quando queria escrever: “afinal o pai vai mesmo trabalhar para França?”³⁵; RC que queria saber como se escrevia a palavra <subterrâneo>, na frase: “a raiz é subterrânea”, explicando depois aos colegas qual o seu significado ou TO que queria saber como se escrevia a palavra <minha> para dizer: “a minha mãe foi à França e viu a tia”. Como podemos ver, duas destas palavras contêm dígrafos que aparecem nas últimas páginas do

³⁴ Esta atividade foi desenvolvida em meados do mês de Novembro, em cooperação com a professora titular de turma.

³⁵ Tarefa inserida numa actividade fora do âmbito do projeto, relacionada com a escrita das vogais nasais.

manual, considerados casos de leitura, mas nem por isso deixámos de explicitamente dar a conhecer aos alunos a sua forma gráfica, associando os grafemas ao fonema que já conheciam. Assim, naturalmente, os alunos foram adquirindo letras novas, associadas a novas palavras (na vertente escrita), o que facilitou a consciencialização da relação entre a oralidade e a escrita e, conseqüentemente, uma maior capacidade de leitura e de escrita³⁶.

Portanto, tendo em conta que no início da escolaridade as crianças ainda não possuem conhecimentos suficientes relativos à representação gráfica das palavras, recorrendo essencialmente à sua capacidade auditiva como forma de discriminar as propriedades fónicas das palavras (Freitas, Alves & Costa, 2007), tentámos conciliar esta capacidade intuitiva com a iniciação à leitura e à escrita, proporcionando a consciência da relação entre a forma oral e a sua representação gráfica. Como nos diz Luís Barbeiro (2007, p.21), “a representação escrita das palavras é activada quer na escrita, quer na leitura” e, por isso, tentámos conciliar uma pedagogia da escrita e uma pedagogia da oralidade como forma de facilitar o reconhecimento das normas sociais, convencionadas e meramente arbitrárias, que determinam tal representação, que não corresponde a uma simples e pura transcrição da forma oral das palavras. Deste modo, tentámos alargar e aperfeiçoar o léxico mental de todos os alunos em geral, e de cada um em particular. A construção de narrativas e, também, a escrita de frases, surgiram como forma de promover a ativação de tais conhecimentos, funcionando como um contexto real e desafiante para a realização de aprendizagens ativas e significativas.

Por outro lado, o contexto *transcurricular* (Sá-Chaves, Paixão & Cachapuz, 2003) criado à volta das obras literárias analisadas, privilegiou a construção de aprendizagens integradoras, significativas e contextualizadas. No que diz respeito ao Estudo do Meio, explorámos essencialmente questões relacionadas com o ambiente natural, aproveitando o contexto experimental e de investigação para desenvolver a linguagem das crianças (Sá & Varela, 2007; Guimarães & Cavadas, 2009). Assim, uma vez que cabe à escola o importante papel de transformar “(...) o discurso científico num discurso didáctico compreensível para os alunos (...)” (Guimarães, 2009, p.1), tentámos estabelecer ligações entre o conhecimento do seu quotidiano e o conhecimento científico, facilitando a evolução de uma linguagem vernacular e informal para uma linguagem científica e formal. Além disso, “a aprendizagem da linguagem científica é

³⁶ Ao longo da PES tivemos oportunidade de introduzir dois novos grafemas: o <m> e o <c> (explorando todos os valores que este pode assumir, ou seja, [k] e [s]), além das vogais nasais que referimos antes.

concomitante com a construção de significados, ora por substituição da linguagem informal pela linguagem científica (...), ora pela aquisição directa de termos científicos para exprimir significados novos (...)" (Sá, 2004, p.36). Um exemplo claro desta afirmação está explícito na seguinte frase de IC: "o caule é o tronco", revelando na perfeição a compreensão do significado do novo termo, bem como a sua modificação nos seus esquemas mentais. Por outro lado, quando explorámos os diferentes ambientes onde os animais vivem, classificando-os como terrestres, aéreos e aquáticos, ou quando analisámos as variações de aspeto das árvores, dividindo-as em árvores de folha caduca ou perene, entre outros, a maior parte dos alunos foi capaz de associar os novos termos aos significados que estes possuem.

No plano da matemática, tivemos oportunidade de explorar questões relacionadas com os vários temas matemáticos, nomeadamente operações aritméticas, adição e subtração, reflexão de figuras no plano, sólidos geométricos, unidades de medida, em contextos de resolução de problemas, que implicavam o desenvolvimento de raciocínios e a sua explicação/justificação, entre outros. Deste modo, considerando a aprendizagem como um *processo de construção de significados*, a comunicação surgiu como estratégia fundamental para que tal fosse possível através da consideração e valorização dos conhecimentos que os alunos demonstravam possuir (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999). A propósito da educação matemática, e mais concretamente da comunicação matemática, João Ponte e Maria Serrazina (2000, p.61) afirmam que "à medida que os alunos tornam as suas ideias explícitas, o professor tem também a possibilidade de perceber como é que eles estão a pensar (...) [e], desse modo, identificar eventuais concepções erradas ou o uso impróprio da linguagem matemática, que será preciso corrigir." No entanto, arriscamo-nos a projetar esta afirmação para todas as áreas curriculares, como garante de um processo de ensino-aprendizagem centrado verdadeiramente nas necessidades e nas capacidades dos alunos.

Já no 2.º Ciclo, com menor extensão e aprofundamento, o trabalho desenvolvido centrou-se no aperfeiçoamento do conhecimento discursivo dos alunos. Dentro deste, incidimos com mais atenção na competência pragmática, a que é mais tardiamente adquirida, proporcionando contextos reais e significativos de aprendizagem. Com efeito, "para comunicar através da linguagem não basta dominar as regras de estrutura da língua a que se pertence... é necessário saber usá-las (...)" (Sim- Sim, 1998, p. 183), o que diz respeito àquilo que Joaquim Fonseca (1994) designa como *Linguística do Uso/Funcionamento do Sistema*. Segundo o autor,

este paradigma pode ser amplamente caracterizado pela simbiose entre as competências linguísticas e pragmáticas, que se inscrevem numa competência mais geral, a comunicativa.

Assim, uma vez que o Homem é por natureza um ser social (Carvalho, 1973), e sabendo que “(...) linguisticamente vivemos em função da nossa capacidade de produção e compreensão de enunciados que não são factos linguísticos isolados (...)” (Gouveia, 1996, p. 402), foi nossa intenção, através de tarefas essencialmente de argumentação, promover o desenvolvimento de tal competência como forma de facilitar a integração plena na sociedade e na vida ativa, com vista à construção de um conhecimento, acima de tudo, funcional. De igual modo, apostámos na reflexão sobre o significado das palavras, proporcionando a descoberta de “(...) um conjunto de propriedades semânticas elementares, também chamadas *traços semânticos*” (Duarte, 2000, p. 90), que possibilitam um acesso mais rápido e eficaz à identificação e compreensão do significado. Deste modo, também facilitámos a realização de aprendizagens autónomas, ajudando os alunos a adquirir *competências de aprender a aprender*, numa perspetiva de formação ao longo da vida.

Neste ciclo, a utilização das imagens serviu como “motor de arranque” para a construção de tarefas de aprendizagem significativas e motivadoras, proporcionando também um contexto de interdisciplinaridade, estabelecendo-se importantes ligações entre a Língua Portuguesa e as Ciências da Natureza.

Ao longo de todo este percurso, tentámos seguir o modelo construtivista do conhecimento, perspetivando sempre um ensino transdisciplinar como estratégia fundamental para a aquisição não só de conteúdos, mas de atitudes e capacidades essenciais para a formação integral do indivíduo. Para isso, baseámo-nos, essencialmente, nos álbuns gráficos e nas ilustrações, como forma de motivar e implicar ativamente os alunos no processo de ensino-aprendizagem, responsabilizando-os, assim, na construção do seu próprio conhecimento. No entanto, possibilitámos também o desenvolvimento de atitudes prazerosas perante a leitura, favorecendo o alargamento de uma competência literária e, conseqüentemente, a expansão de referências intertextuais. Uma das nossas grandes preocupações prendeu-se com o alargamento do léxico, activo e passivo, como forma de aumentar a capacidade vocabular dos alunos, através da realização de campos semânticos.

Gostaríamos de terminar referindo apenas que “uma pedagogia do oral digna desse nome (...) visa uma análise e sensibilização à especificidade do uso oral da língua (...)” (F. Fonseca, 1994, p. 167). Consciencializados sobre o trabalho realizado, sabemos que demos um “passo de formiga” no que diz respeito ao tema proposto, mas estamos convictos que iniciámos um projeto curricular sólido e consistente que teria muitos mais frutos a dar. Assim, através de um ensino integrado e globalizador, baseando-se num conjunto diversificado de obras literárias como forma de expandir a experiência pessoal de leitura e, conseqüentemente, a competência literária dos alunos, o seguimento da proposta aqui apresentada poderia proporcionar um ambiente educativo facilitador do desenvolvimento de competências essenciais no que diz respeito às capacidades orais dos alunos, nomeadamente competências pragmáticas (através de atividades centradas na exploração e descoberta das diferenças entre o texto oral e o texto escrito, da produção oral formal e informal, associado ao alargamento lexical, com vista ao aperfeiçoamento discursivo) e competências textuais (a partir do contacto e interação com um conjunto variado de textos literários, possibilitando a análise das mais variadas formas textuais, fornecendo a “matéria-prima” necessária para a construção do conhecimento nestes domínios).

Por outro lado, a metodologia de investigação-ação, baseada em premissas construtivistas do conhecimento, proporciona a integração curricular, numa perspetiva de interdisciplinaridade, e a articulação entre os conhecimentos já adquiridos e os conhecimentos a adquirir. Deste modo, a par das competências ao nível da oralidade, facilita-se a aquisição de competências noutros domínios, não só ao nível da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas do saber.

5. Referências Bibliográficas

- AA VV (2003). *Primeiro Dicionário*. Porto: Civilização Editora.
- AA VV (2009). *Projecto Mais Vale S. Torcato. Agrupamento de Escolas do Vale de S. Torcato*. Documento disponível online em http://extranet.aevst.com/home/documentos/projecto_TEIP.pdf (07.07.2012).
- AA VV (2010). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação/ DGIDC. Documento disponível online em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/> (28.08.2012).
- AA VV (2011). *Projeto Curricular de Turma: 1º Ano, Turma D*. (Documento interno da escola não publicado).
- AA VV (2011a). *Projeto Curricular de Turma 5º A*. 2011/2012. (Documento interno da escola não publicado).
- Abrantes, Paulo (Coord.) (2007). *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais* (2ª Ed). Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Abrantes, Paulo; Serrazina, Lurdes & Oliveira, Isolina (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Aguiar e Silva, Vítor (2002). Há um tempo para formar o leitor. *Palavras*, 21, 7-21.
- Alarcão, Isabel (2001). Professor-investigador: que sentido? Que formação? *Cadernos de formação de professores*, 1, 21-30.
- Alarcão, Isabel (Coord.) (s/d). *A formação de professores no Portugal de hoje*. (Documento de Trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas).
- Albuquerque, Fátima (2006). Em busca do sentido perdido para uma didáctica possível da oralidade. In F. Azevedo (Org.) *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 55-72). Lisboa: Lidel.
- Alonso, Luísa. (1996). *Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino - Manual de apoio ao desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança. (texto policopiado).
- Alonso, Luísa (2001). *A abordagem de projecto curricular integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica*. Braga: Universidade do Minho. (texto policopiado).
- Alonso, Luísa (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, Luísa (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In *Actas do 1º Encontro de educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico* (pp. 15-29). Porto: Areal Editores.

Alonso, Luísa & Silva, Carlos (2005). *Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado*. Braga: Universidade do Minho. Documento disponível online em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19188/1/Alonso%3aSilva_FP.pdf (11.09.2012).

Alonso, Luísa; Roldão, Maria & Vieira, Flávia (2006). Construir a competência de aprender a aprender: percursos de um projecto. In *VII Colóquio sobre questões curriculares, II Colóquio Luso-Brasileiro: globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares* (pp.3105-3118). Braga: Universidade do Minho

Amor, Emília (2006). *Didáctica do português: fundamentos e metodologia* (6ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.

Arends, Richard (1999). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Azevedo, Fernando (2003). A criança, a língua e o texto literário: uma simbiose imprescindível para a consecução de um projecto educativo. In *A criança, a língua e o texto literário. Actas do I encontro internacional* (pp. 8-11). Braga: Universidade do Minho.

Azevedo, Fernando (2006). Educar para a literacia: para uma visão global e integradora da língua materna. In F. Azevedo (Org.) *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 1-10). Lisboa: Lidel.

Azevedo, Fernando (2006a). Literatura infantil: recepção leitora e competência literária. In F. Azevedo (Org.) *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 11-32). Lisboa: Lidel.

Azevedo, Fernando (2008). Desenvolver a aprendizagem activa de competências através da literatura. In O. Costa & A. Cardoso (Eds.) *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp. 75-88). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Azevedo, Fernando (2009). Literacias: modelos e práticas. In F. Azevedo e G. Sardinha (Coord.) *Modelos e práticas em literacia* (pp. 1-16). Lisboa: Lidel.

Azevedo, Fernando (2011). *Educar para a literacia: perspectivas e desafios*. Documento disponível online em http://uminho.academia.edu/FernandoAzevedo/Talks/46147/Educar_para_a_Literacia_Perspectivas_e_Desafios (20.08.2012).

Baena, Mª Paz & Baena, Mª Teresa (1991). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Editorial Síntesis.

Balça, Ângela (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: um percurso palmilhado com a literatura infantil. In F. Azevedo (Coord.) *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 131-148). Lisboa: Lidel.

Bamberg, Michael (1997). A constructivist approach to narrative development. In M. Bamberg (Ed.) *Narrative development: six approaches* (pp. 89-132). Mahwah, New Jersey: LEA.

Baptista, Adriana (2008). Texto e imagem: um mais um igual a outro. In *Actas do 7º Encontro Nacional (5ª Internacional) de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração* (pp. 27-47). Braga: Universidade do Minho.

Baptista, Adriana; Viana, Fernanda & Barbeiro, Luís (2011). *O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: Ministério da Educação/ DGIDC.

Barbeiro, Luís (2005). Ensino da escrita e comunidade de aprendizagem. In J. Carvalho, L. Barbeiro, A. Silva & J. Pimenta (Org.) *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios. Actas do II Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita* (pp. 27-48). Braga: Universidade do Minho.

Barbeiro, Luís (2007). *Aprendizagem da ortografia. Princípios, dificuldades e problemas*. Porto: ASA.

Barbeiro, Luís & Pereira, Luísa (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Berman, Ruth & Slobin Dan (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bodgan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Breda, Ana; Serrazina, Lurdes; Menezes, Luís; Sousa, Hélia & Oliveira, Paulo (2011). *Geometria e medida no ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC. Documento disponível online em http://area.dgicd.min-edu.pt/materiais_NPMEB/070_Brochura_Geometria.pdf (3.09.2012).

Brown, Peter (2010). *O jardim curioso*. Alfragide: Caminho.

Bruner, Jerome & Watson, Rita (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

Calado, Isabel (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, Herculano (1973). *Teoria da linguagem: natureza do fenómeno linguístico e análise das línguas* (Tomo I). Coimbra: Atlântida.

Carvalho, José (1999). *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho.

Carvalho, José (2001). O ensino da escrita. In F. Sequeira, J. Carvalho, A. Gomes (Org.) *Ensinar a escrever: teoria e prática. Actas do Encontro de reflexão sobre o ensino da escrita* (pp. 73-92). Braga: Universidade do Minho.

Cerrillo, Pedro (2005). Los nuevos lectores: la formación del lector literário. In *Literatura infantil y educación literária* (pp. 133-152). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Cochran-Smith, Marilyn & Lytle, Susan (1993). *Inside outside: teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.

Colomer, Teresa (1998). *La formación del lector literário: narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Colomer, Teresa (2002). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Colomer, Teresa (2003). Aprendizajes literarios en los libros para primeros lectores. In G. Carvalho, M. Freitas, P. Palhares & F. Azevedo (Org.) *Saberes e práticas na formação de professores e educadores. Actas das jornadas DCILM 2002* (pp. 113-123). Braga: DCILM.

Correia, Luís (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores* (2ª Ed.) Porto: Porto Editora.

Coutinho, Clara; Sousa, Adão; Dias, Anabela; Bessa, Fátima; Ferreira, Maria & Vieira, Regina (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, vol.XIII, 2, 355-379.

Coutinho, Virgínia & Azevedo, Fernando. (2007). A importância do ensino básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola. In F. Azevedo (Coord.) *Formar leitores das teorias às práticas* (pp. 35-43). Lisboa: Lidel.

Delgado-Martins, Maria (1991). Dar voz às crianças. *Rua Sésamo*, 20, 42-43.

Delgado-Martins, Maria (1998). *Ouvir falar: introdução à fonética do Português* (3ªEd.) Lisboa: Caminho.

Delgado-Martins, Maria & Duarte, Inês (1993). Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática. In F. Sequeira (Org.) *Linguagem e desenvolvimento* (pp. 9-16). Braga: Universidade do Minho.

DEB (1991). *Organização curricular e programas. Ensino Básico 2ºciclo. Volume I. História e Geografia de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação. Documento disponível online em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=28&ppid=3> (09.04.2012).

DEB (1991a). *Organização curricular e programas. Ensino Básico 2ºciclo. Volume I. Ciências da Natureza*. Lisboa: Ministério da Educação. Documento disponível online em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=39#i> (09.04.2012).

DEB (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Díaz Armas, Jesús (2003). Estratégias de desbordamento en la ilustración de libros infantiles. In F. Viana, M. Martins e E. Coquet (Coord.) *Leitura, literatura infantil e ilustração – investigação e prática docente* (pp. 171-180). Braga: Universidade do Minho.

Domiciano, Cássia (2006). Livros infantis sem texto: novos desafios. In *Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração* (pp. 210-218). Braga: Universidade do Minho.

Duarte, Inês (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, Inês (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Duarte, Inês (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Duran, Teresa (2008). Aprendiendo de los álbumes. In *Actas do 7º Encontro Nacional (5º internacional) de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração* (pp. 48-64). Braga: Universidade do Minho.

Duran, Teresa (2009). *Álbumes y otras lecturas. Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.

Eco, Umberto (1993). *Leitura do texto literário: a cooperação interpretativa nos textos literários*. Lisboa: Presença.

Estrela, Albano (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4ªEd.). Porto: Porto Editora.

Farias, Maria & Bandeira, Karoline (2009). O uso das analogias no ensino das ciências e da biologia. *Ensino, Saúde e Ambiente*, v.2 (3), 60-71.

Fonseca, Fernanda (1994). A urgência de uma pedagogia da escrita. In *Gramática e pragmática: estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português* (pp. 147-176). Porto: Porto Editora.

Fonseca, Fernanda (1994a). Ensino da língua materna: do objecto aos objectivos. In *Gramática e pragmática: estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português* (pp. 117-131). Porto: Porto Editora.

Fonseca, Fernanda (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In *Didáctica da língua e da literatura. Actas do V Congresso Internacional de didáctica da língua e da literatura* (Vol.1) (pp. 37-45). Coimbra: Almedina.

Fonseca, Joaquim (1994). O lugar da pragmática na teoria e na análise linguísticas. In *Pragmática linguística. Introdução, teoria e descrição do português* (pp. 95-104). Porto: Porto Editora.

Freitas, Maria; Alves, Dina & Costa, Teresa (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Fromkin, Victoria & Rodman, Robert (1993). *Introdução à linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Giasson, Jocelyne (1990). *A compreensão na leitura*. Porto: ASA.

Gouveia, Carlos (1996). Pragmática. In I. Faria, E. Pedro, I. Duarte & C. Gouveia (Org.) *Introdução à linguística geral e portuguesa* (pp. 383-419). Lisboa: Caminho.

Guerra, Isabel (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipia.

Guimarães, Fernando (2007). *A botânica nos manuais escolares dos ensino primário e básico (1.º ciclo) no século XX em Portugal*. Braga: Universidade do Minho.

Guimarães, Fernando (2009). *Contributos dos manuais escolares de ciências para a formação de professores no ensino da Botânica*. Documento disponível online em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10315/1/AP%C3%A1ginadaEduca%C3%A7%C3%A3o-Portugal.pdf> (12.09.2012).

Guimarães, Fernando & Cavadas, Bento (2009). *A especificidade de ser professor de ciências da natureza: reflexões em torno do conhecimento científico/escolar e dos manuais escolares*. Documentos disponível online em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10324/1/4Encontrol%26F-Lisboa.pdf> (12.09.2012).

Guisado, Andrés; González, Raquel; Rico, Antonio & Gascón, María (1991). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en educación infantil*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Hannon, Peter (1995). *Literacy, home and school. Research and practice in teaching literacy with parents*. London: The Falmer Press.

Hickmann, Maya (2003). *Children's discourse: person, space and time across languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, Dell (1992). *Vers la compétence de communication*. Paris: Didier.

Irwin, Judith (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Larrañaga, Elisa; Yubero, Santiago & Cerrillo, Pedro (2004). El valor de la lectura. Un análisis de la imagen social del lector. In S. Yubero, E. Larrañaga & P. Cerrillo (Coord.) *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares* (pp. 15-38). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Latorre, Antonio (2004). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa* (2ª Ed.). Barcelona: Graó.

Lecanuet, Jean-Pierre; Granier-Deferre, Carolyn & Busnel, Marie-Claire (1995). Human fetal auditory perception. In J. Lecanuet, W. Fifer, N. Krasnegor & W. Smotherman (Eds.) *Fetal development: a psychobiological perspective* (pp. 239-262). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Lessard-Hérbert, Michelle; Goyette, Gabriel & Boutin, Gérald (2008). *Investigação qualitativa : fundamentos e práticas* (3ª Ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

Losa, Ilse (1996). *Beatriz e o plátano* (6ª Ed.). Lisboa: ASA.

Mamede, Ema (2008). Às voltas com as fracções. In E. Mamede (Coord.) *Matemática ao encontro das práticas – 1º ciclo*. Braga: Universidade do Minho.

Mamede, Ema (2011). *Sobre o ensino e aprendizagem de fracções nos níveis elementares de ensino*. Documento disponível online em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14996/1/Confer%C3%Aancia%20ProfMat%202011.pdf> (24.09.2012).

Martens, Prisca; Martens, Ray; Doyle, Michelle; Loomis, Jenna & Aghalarov, Stacy (2012). Learning from picturebooks: reading and writing multimodally in first grade. *The Reading Teacher*, vol. XX, 1-10.

Martins, Margarida & Niza, Ivone (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mata, Lourdes (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Mata, Lourdes (2008). *A descoberta da escrita. Textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Máximo-Esteves, Lídia (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

M.E. (2006). *Organização curricular e programas. Ensino Básico – 1º ciclo* (5ª Ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.

M.E. (2007). *Programa de matemática do Ensino Básico*. Lisboa. Documento disponível online em <http://www.dgisd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=71> (28.10.2011).

McCabe, Allyssa (1997). Development and cross-cultural aspects of children's narration. In M. Bamberg (Ed.) *Narrative development: six approaches* (pp. 137-174). Mahwah, New Jersey: LEA.

Mendoza Fillola, Antonio (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. In P. Cerrillo & J. Padrino (Coord.) *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Mendoza Fillola, Antonio (2008). Formulación de expectativas y paratextos: motivación y guía para el lector en formación. In *Actas do 7º Encontro Nacional (5ª internacional) de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração* (pp. 1-26). Braga: Universidade do Minho.

Morais, José (1994). *L'art de lire*. Paris: Editions Odile Jacob.

National Council of Teachers of Mathematics (2007). *Princípios e normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.

Neuman, Susan; Copple, Carol & Bredekamp, Sue (2000). *Learning to Read and to Write*. Washington: National Association for the Education of Young Children.

Neves, Manuela & Martins, Margarida (2000). *Descobrimos a linguagem escrita: uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária* (2ª Ed.). Lisboa: Escolar Editora.

Nikolajeva, Maria & Scott, Carole (2001). *How picturebooks work*. New York: Routledge.

O'Neil, Kathlenn (2011). Reading Pictures. Developing visual literacy for greater comprehension. *The Reading Teacher*, 65(3), 214-223.

Pedro, Emília (1992). *O discurso na aula: uma análise sociolinguística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Caminho.

Peirce, Charles (1955). Logic as semiotic: The theory of signs. In J. Buchler (Ed.) *Philosophical writings of pierce* (pp. 98-119). New York: Dover Press.

Pereira, Dília (1992). O papel dos diferentes ambientes da língua de input no processo de aquisição, desenvolvimento e aprendizagem da língua materna. In M. Delgado-Martins et al, *Para a didáctica do português: seis estudos de linguística* (pp. 23-44). Lisboa: Colibri.

Pereira, Íris (2006). Para uma pedagogia situada e explícita da literacia escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), 177-184.

Pereira, Íris & Viana, Fernanda (2003). Aspectos da didáctica da vertente oral da língua materna no jardim de infância e no 1º Ciclo do Ensino Básico – algumas reflexões. In F. Azevedo (Org.) *A criança, a língua e o texto literário: da investigação às práticas. Actas do I Encontro Internacional* (pp. 120-129). Braga: Universidade do Minho. Documento disponível online em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5096/1/Actas%20CLT%20-%20Completas.pdf> (20.10.2011).

Pereira, Luísa (2006). O desenvolvimento de uma competência (textual) narrativa. In F. Azevedo (Coord.) *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do Ensino Básico* (pp. 193-213). Lisboa: Lidel.

Pérez Gómez, Antonio (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la escuela*, 26, 7-23.

Pessanha, Ana (2001). *A actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Pinto, Mariana (2010). Desenvolver competências do oral no 1º ciclo. In O. Sousa e Costa & A. Cardoso (Eds.) *Desenvolver competências em língua. Percursos didácticos* (pp. 15-32). Lisboa: Colibri.

Ponte, João & Serrazina, Maria (2000). *Didáctica da matemática do 1º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pontes, Verónica & Barros, Lúcia (2007). Formar leitores críticos, competentes, reflexivos: o programa de leitura fundamentado na literatura. In F. Azevedo (Coord.) *Formar leitores: das teorias às práticas* (pp. 69-87). Lisboa: Lidel.

Ralha, Elfrida & Gomes, Alexandra (2004). A medida. In P. Palhares (Coord.) *Elementos de matemática para professores do ensino básico* (pp. 375-405). Lisboa: Lidel.

Ramos, Ana (2007). *Livros de palmo e meio: reflexões sobre literatura para a infância*. Lisboa: Caminho.

Ramos, Rui (2003). Linguística e ensino da língua materna: evidências e projectos no IEC. In G. Carvalho; L. Freitas; P. Palhares & F. Azevedo (Org.) *Saberes e práticas na formação de professores e educadores. Actas das jornadas DCILM 2002* (pp. 87-102). Braga: DCILM.

Rebelo, Dulce (1993). Análise do erro ao nível do discurso oral e escrito. In F. Sequeira (Org.) *Linguagem e desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho.

Redol, Alves (2008). *Maria Flor abre o livro das surpresas*. Lisboa: Caminho.

Reis, Carlos (Coord.) (2009). *Programas de português do Ensino Básico*. Documento disponível online em <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=11> (31.10.2011)

Rodrigues, Carina (2009). *O álbum narrativo para a infância: os segredos de um encontro de linguagens*. Documento disponível online em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/ot_o_album_narrativo_para_a_infancia_b.pdf (28.11.2011).

- Rodriguez, Béatrice (2011). *O ladrão de galinhas*. Gafanha da Nazaré: Bags of Books.
- Rodriguez, Béatrice (2011a). *A vingança do galo*. Gafanha da Nazaré: Bags of Books.
- Roldão, Maria (2000). *Formar professores. Os desafios da profissionalidade e o currículo*. CIFOP: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, Idália; Paixão, Fátima & Cachapuz, António (2003). *Desafios da complexidade e novas tendências reconceptualização curricular*. Documento disponível online em <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1323/1/Serie%20estudos%20n%C2%BA%2015-desafios.pdf> (24.09.2012).
- Sá, Joaquim (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências. Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sá, Joaquim & Varela, Paulo (2007). *Das ciências experimentais à literacia. Uma proposta didáctica para o 1º ciclo*. Porto: Porto Editora.
- Saussure, Ferdinand (1992). *Curso de linguística geral* (6ª Ed.) Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Schober, Michael (2006). *Quem é o meu tesouro?* Estoril: Minutos de Leitura.
- Siegel, Marjorie (1995). More than words: the generative power of transmediation for learning. *Canadian Journal of Education*, 20 (4), 455-475.
- Silva, Maria (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, Sara (2003). *Das palavras às ilustrações: uma leitura de O Nabo Gigante e de João o Feijoeiro Mágico*. Documento disponível online em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/abz_indices/000719_PI.pdf (28.11.2011).
- Sim-Sim, Inês (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In A. Carvalho (Org.) *Novas metodologias em educação* (pp. 197-226). Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, Inês (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, Inês (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Sim-Sim, Inês; Duarte, Inês; Ferraz, Maria (1997). *A língua materna na Educação Básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sipe, Lawrence (1998). How picture books work: a semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's literature in education*, 29 (2), 97-108.

Sousa, Otilia (1996). *Construindo histórias: quando, então, depois. Marcadores aspectuo-temporais em narrativas de crianças*. Lisboa: Estampa.

Sousa, Otilia & Silva, Encarnação (2004). A produção de texto narrativo no 1º ciclo do EB: detecção de alguns problemas. In A. Bárrios & J. Ribeiro (Coord.) *Criatividade, afectividade e modernidade: construindo hoje a escola do futuro* (pp. 181-192). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Sousa, Otilia & Cardoso, Adriana (no prelo). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa* (pp. 13-52). Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Vellutino, Frank et al. (1996). Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88 (4), 601-638.

Viana, Fernanda (2002). *Melhor falar para melhor ler: um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. Braga: Universidade do Minho.

Viana, Fernanda (2007). *O ensino da leitura: a avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.

Viana, Fernanda & Teixeira, Maria (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: ASA.

Vilela, Graciete; Duarte, Isabel & Figueiredo, Olívia (1995). Metodologia do ensino em Português. In A. Carvalho (Org.) *Novas metodologias em educação* (pp.227-261). Porto: Porto Editora.

Wesseling, Elisabeth (2004). Visual narrativity in the picture book: Heinrich Hoffmann's *Der Struwwelpeter*. *Children's Literature in Education*, 35 (4), 319-345.

Xavier, Maria & Mateus, Maria (1992). *Dicionário de termos linguísticos* (vol. II). Lisboa: Cosmos.

Yopp, Hallie & Yopp, Ruth (2006). *Literature-based reading activities* (4ªEd.). Boston: Pearson.

Legislação consultada

Diário da República (1986). Lei nº46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo. I Série, n.º 237. Documento disponível online em <http://dre.pt/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>

Diário da República (1997). Lei n.º 5/97. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar. I Série-A, n.º 34. Documento disponível online em <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF>

Diário da República (2008). Parecer n.º8/2008. Parecer sobre “A educação das crianças dos 0 aos 12 anos”. 2.ª Série, n.º 228. Documento disponível online em http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_8_2008.pdf

Diário da República (2008a). Despacho normativo n.º55/2008. 2.ª Série, n.º206. Documento disponível online em http://sitio.dgic.min-edu.pt/TEIP/Documents/despacho_normativo_5_2008.pdf