



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Diana Filipa Veloso de Barros

**Literatura Infantil e Eventos Históricos.
Desenvolvimento de Competências de
Compreensão Leitora no 1.º e 2.º Ciclos do
Ensino Básico**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Diana Filipa Veloso de Barros

**Literatura Infantil e Eventos Históricos.
Desenvolvimento de Competências de
Compreensão Leitora no 1.º e 2.º Ciclos do
Ensino Básico**

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

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Fernando Azevedo

outubro de 2015

DECLARAÇÃO

Nome: Diana Filipa Veloso de Barros

Número de Cartão de Cidadão: 14168640

Endereço Eletrónico: dianavelosobarros@gmail.com

Título do Relatório: Literatura Infantil e Eventos Históricos. Desenvolvimento de Competências de Compreensão Leitora no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Orientador: Professor Doutor Fernando Azevedo

Conclusão: outubro de 2015

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE RELATÓRIO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Eis que chega o fim deste percurso. É, sem dúvida alguma, o momento de reconhecer aqueles me acompanharam e para os quais ficará sempre o meu eterno agradecimento.

Ao Professor Doutor Fernando Azevedo, orientador deste relatório de estágio, pela disponibilidade, cooperação e profissionalismo sempre demonstrado, pelos saberes partilhados e pelas constantes palavras de incentivo.

Às professoras cooperantes, pela receptividade, colaboração e cooperação em todos os momentos.

Às crianças, protagonistas deste relatório de estágio, por todos os momentos de aprendizagem e pelo carinho sempre demonstrado.

À Sara Ribeiro, com quem partilhei momentos de alegria e angústia ao longo deste percurso, pela amiga incansável que revelou ser, pela força, pelas incontáveis palavras de coragem e alento e pela presença em todos os momentos de construção deste trabalho. Um sincero obrigada por tudo.

À Sofia Barbosa, pela amizade inigualável, pelo apoio e pela compreensão em todos os momentos, motivando-me sempre a acreditar.

Ao Joel, companheiro e amigo em todos os momentos, o meu reconhecimento pelo apoio, pela estabilidade, pela compreensão, pelas constantes palavras de conforto e de incentivo. Acima de tudo, por acreditar sempre em mim.

Aos meus irmãos, sempre presentes na minha vida, pelo apoio, incentivo e orgulho sempre demonstrado pelo percurso que fui traçando, em prol da concretização de um objetivo pessoal desde muito cedo com eles partilhado.

Aos meus pais, companheiros incansáveis, pelo apoio, pela compreensão e por me proporcionarem, apesar de muitas adversidades, o prosseguimento de estudos. Acima de tudo, obrigada por acreditarem em mim e por me fazerem acreditar que seria possível.

Literatura Infantil e Eventos Históricos.

Desenvolvimento de Competências de Compreensão Leitora no 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Diana Filipa Veloso de Barros

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Universidade do Minho – 2015

Resumo

Este Relatório de Estágio documenta um projeto de intervenção pedagógica desenvolvido no 1.º CEB, numa turma do 4.º ano de escolaridade, e no 2.º CEB, numa turma do 5.º ano de escolaridade, tendo por base o conceito de *content area literacy* em articulação com a exploração de textos literários, que recriam, de alguma forma, factos/acontecimentos históricos.

As estratégias de intervenção pedagógicas assentam numa conceção construtivista da aprendizagem e a metodologia adotada foi a abordagem qualitativa.

A prática educativa estruturada, articulando diferentes áreas do saber através da exploração de textos literários, proporcionou a implementação de atividades tendentes ao desenvolvimento de competências de compreensão leitora e ao desenvolvimento e construção de conhecimentos históricos. Possibilitou, igualmente, alargar a experiência pessoal de leitura de cada aluno e a competência literária dos mesmos.

Children 's Literature and Historical Events.
Development of reader comprehension skills the 1st and 2nd Cycles of Basic Education

Diana Filipa Veloso de Barros

Internship Report

Master in Teaching in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education

University of Minho – 2015

Abstract

This Internship Report documents a pedagogical intervention developed both in the 1st Cycle of Basic Education, in class of the 4th grade, and in the 2nd Cycles of Basic Education, in class of the 5th grade. It is based on the concept of *content area literacy* in articulation with the exploration of literary texts, that recreate, in some way, historical facts or historical events.

The strategies for the pedagogical intervention are based in constructivist learning conception and the methodology adopted has a qualitative approach.

The pedagogical intervention articulates different knowledge areas through the exploration of literary texts, provides the implementation of activities intended to develop reading comprehension skills and the construction of historical knowledge. It allowed, also, the personal experience enlargement of each student, and the literary competence as well.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
ÍNDICE DE QUADROS.....	xiii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xv
LISTA DE SIGLAS.....	xvii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – CONTEXTOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO	3
2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	3
2.1.1. A Escola	3
2.1.2. A Turma	3
2.2. 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	3
2.2.1. A Escola	3
2.2.2. A Turma	4
2.3. Apresentação do Projeto de Intervenção Pedagógica	4
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
2.1. Educar para a literacia/ Literacia para todos.....	7
2.2. Content Area Literacy	10
2.3. Leitura e Compreensão	12
2.4. Os livros na sala de aula – um olhar sobre o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura	29
CAPÍTULO III – OPÇÕES METODOLÓGICAS E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO.....	35
3.1. Objetivos do Projeto de Intervenção Pedagógica.....	35
3.2. Opções Metodológicas.....	36
3.3. Plano Geral do Projeto de Intervenção Pedagógica	38
3.4. Instrumentos de Recolha de Informação Empírica Pertinente	50
3.5. Reflexão sobre as Informações Empíricas Recolhidas	52

CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO E REFLEXÃO DAS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	53
4.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico	53
4.1.1. <i>Primeira Intervenção</i>	53
4.1.2. <i>Segunda Intervenção</i>	53
4.1.3. <i>Terceira Intervenção</i>	56
4.1.4. <i>Quarta Intervenção</i>	63
4.1.5. <i>Quinta Intervenção</i>	68
4.1.6. <i>Sexta Intervenção</i>	82
4.1.7. <i>Sétima Intervenção</i>	86
4.1.8. <i>Oitava Intervenção</i>	88
4.1.9. <i>Nona Intervenção</i>	95
4.1.10. <i>Décima Intervenção</i>	98
4.2. 2.º Ciclo do Ensino Básico	117
4.2.1. <i>Primeira Intervenção</i>	117
4.2.2. <i>Segunda Intervenção</i>	117
4.2.3. <i>Terceira Intervenção</i>	123
4.2.4. <i>Quarta Intervenção</i>	128
4.2.5. <i>Quinta Intervenção</i>	129
4.2.6. <i>Sexta Intervenção</i>	135
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	157
ANEXOS	169

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Capa da obra <i>O Ladrão de Palavras</i> , de Francisco Duarte Mangas e Alain Corbel (ilustrador).	39
Figura 2 – Capa da obra <i>A fábula dos feijões cinzentos</i> , de José Vaz e Elsa Navarro (ilustradora).....	40
Figura 3 – Capa da obra <i>Magalhães nos olhos de um menino</i> , de Alexandre Parafita, com co-autoria de Simone Gonçalves, e ilustrações de Rui Pedro Lourenço.	45
Figura 4 – Saco de tecido elaborado e ilustrações.	56
Figura 5 – Ilustrações retiradas de dentro do saco e afixadas no quadro de giz.....	57
Figura 6 – Registo, no quadro, de palavras/expressões pelos alunos.....	67
Figura 7 – Cartolina construída.....	67
Figura 8 – Registo, no quadro, de palavras/expressões pelos alunos.....	71
Figura 9 – Cartolina construída.....	71
Figura 10 – Confronto entre as duas cartolinas construídas.	72
Figura 11 – Cartolina com o respetivo título atribuído.....	74
Figura 12 – Cartolina com o respetivo título atribuído.....	75
Figura 13 – Desenho do aluno A15.....	78
Figura 14 – Desenho do aluno A20.....	79
Figura 15 – Desenho do aluno A14.....	80
Figura 16 – Desenho do aluno A7.....	81
Figura 17 – Reconto reconstruído em papel cenário e afixado na escola.....	95
Figura 18 – Mapa de contraste construído em plenário.	96
Figura 19 – Texto do aluno A17.....	99
Figura 20 – Texto do aluno A14.....	100
Figura 21 – Texto do aluno A13.....	100
Figura 22 – Texto do aluno A10.....	101
Figura 23 – Texto do aluno A20.....	102
Figura 24 – Texto do aluno A10.....	102
Figura 25 – Texto do aluno A1.....	103
Figura 26 – Texto do aluno A8.....	103
Figura 27 – Texto do aluno A14.....	104
Figura 28 – Imagem do monumento e do espaço envolvente captada no <i>Google Earth</i>	117
Figura 29 – Imagem do monumento captada no <i>Google Earth</i>	118

Figura 30 – Percurso de vida de Fernão de Magalhães construído pelo aluno B1.	127
Figura 31 – Percurso de vida de Fernão de Magalhães construído pelo aluno B22.	127
Figura 32 – Aluno a registar os nomes dos locais já assinalados.	129
Figura 33 – Chuva de ideias em torno do conceito de <i>aldeia global</i>	132
Figura 34 – Frases construídas pelos alunos.....	134
Figura 35 – Trabalhos realizados sobre o Padrão dos Descobrimentos.	136

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Plano Geral do Projeto de Intervenção Pedagógica.	38
Quadro 2 – Plano geral das atividades desenvolvidas no 1.º CEB.	44
Quadro 3 – Plano geral das atividades desenvolvidas no 2.º CEB.	49
Quadro 4 – Exemplos de intervenções dos alunos aquando exploração oral do Cartaz de Abril.	54
Quadro 5 – Histórias construídas pelos pares de alunos.	60
Quadro 6 – Exemplos de intervenções dos alunos aquando da exploração dos elementos paratextuais da obra.	62
Quadro 7 – Questões colocadas oralmente.	65
Quadro 8 – Exemplos de intervenções dos alunos aquando da colocação de hipóteses de continuidade da narrativa.	68
Quadro 9 – Questões colocadas oralmente.	70
Quadro 10 – Exemplos de intervenções dos alunos aquando da última questão colocada.	70
Quadro 11 – Exemplos de intervenções dos alunos aquando do confronto entre as cartolinas.	73
Quadro 12 – Exemplos de intervenções dos alunos aquando da ligação entre o real e o ficcional.	74
Quadro 13 – Títulos atribuídos à obra pelos alunos e respetivas justificações.	76
Quadro 14 – Histórias construídas oralmente.	83
Quadro 15 – Exemplos de títulos sugeridos pelos alunos.	84
Quadro 16 – Exemplos de intervenções dos alunos aquando da exploração da ilustração da capa.	85
Quadro 17 – Questões colocadas oralmente.	87
Quadro 18 – Questões colocadas oralmente.	91
Quadro 19 – Títulos atribuídos à obra pelos alunos e respetivas justificações.	94
Quadro 20 – Exemplos de intervenções dos alunos aquando da reflexão sobre a ligação entre a história lida e a história nacional.	96
Quadro 21 – Exemplos de intervenções dos alunos aquando da reflexão sobre a ligação existente entre a história lida e a fonte histórica.	97
Quadro 22 – Eixos semânticos e seus descritores.	98
Quadro 23 – Palavras/expressões registadas pelos alunos no questionário inicial e final.	116
Quadro 24 – Exemplos de títulos sugeridos pelos alunos e respetivas justificações.	119
Quadro 25 – Exemplos de intervenções dos alunos aquando da exploração da capa e do título.	121
Quadro 26 – Exemplos de intervenções dos alunos aquando da exploração da contracapa.	122
Quadro 27 – Questões colocadas oralmente.	125

Quadro 28 – Questões colocadas oralmente.	130
Quadro 29 – Palavras/expressões registadas pelos alunos no questionário inicial e final.	149

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Respostas dos alunos à questão 1 (N=23)	105
Gráfico 2 – Razões apontadas pelos alunos que selecionam a opção <i>a) Gosto muito</i> (N=23)	105
Gráfico 3 – Razões apontadas pelos alunos que selecionam a opção <i>b) Gosto</i> (N=23)	106
Gráfico 4 – Respostas dos alunos à questão 2 (N=23)	106
Gráfico 5 – Respostas dos alunos à questão 3 (N=23)	107
Gráfico 6 – Respostas dos alunos à questão 4 (N=23)	108
Gráfico 7 – Respostas dos alunos à questão 5 (N=23)	108
Gráfico 8 – Respostas dos alunos à questão 6 (N=23)	109
Gráfico 9 – Resposta dos alunos à questão 7 (N=23)	109
Gráfico 10 – Respostas dos alunos à questão 8 (N=23)	110
Gráfico 11 – Respostas dos alunos à questão 9 (N=23)	111
Gráfico 12 – Respostas dos alunos à questão 10 do questionário inicial (N=23)	112
Gráfico 13 – Respostas dos alunos à questão 2 do questionário final (N=23)	112
Gráfico 14 – Respostas dos alunos à questão 11 do questionário inicial (N=23)	113
Gráfico 15 – Respostas dos alunos à questão 2 do questionário final (N=23)	113
Gráfico 16 – Respostas dos alunos à questão 1 (N=23)	137
Gráfico 17 – Razões apontadas pelos alunos que selecionam a opção <i>a) Gosto muito</i> (N=23)	137
Gráfico 18 – Razões apontadas pelos alunos que selecionam a opção <i>b) Gosto</i> (N=23)	138
Gráfico 19 – Razões apontadas pelos alunos que selecionam a opção <i>c) Gosto pouco</i> (N=23)	138
Gráfico 20 – Respostas dos alunos à questão 2 (N=23)	139
Gráfico 21 – Respostas dos alunos à questão 3 (N=23)	140
Gráfico 22 – Respostas dos alunos à questão 4 (N=23)	141
Gráfico 23 – Respostas dos alunos à questão 5 (N=23)	141
Gráfico 24 – Respostas dos alunos à questão 6 (N=23)	142
Gráfico 25 – Resposta dos alunos à questão 7 (N=23)	143
Gráfico 26 – Respostas dos alunos à questão 8 (N=23)	144
Gráfico 27 – Respostas dos alunos à questão 9 (N=23)	144
Gráfico 28 – Respostas dos alunos à questão 10 do questionário inicial (N=23)	145
Gráfico 29 – Respostas dos alunos à questão 2 do questionário final (N=23)	145

LISTA DE SIGLAS

AEFS – Agrupamento de Escolas Francisco Sanches

CEB – Ciclo do Ensino Básico

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MCPEB – Metas Curriculares de Português do Ensino Básico

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PNL – Plano Nacional de Leitura

PPEB – Programa de Português do Ensino Básico

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, construído no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, integrada no 1.º e 2.º semestres do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, visa documentar o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionado desenvolvido no 1.º CEB, numa turma do 4.º ano de escolaridade, e no 2.º CEB, numa turma do 5.º ano de escolaridade.

O Projeto de Intervenção Pedagógica, partindo do conceito de *content area literacy* (Mckenna e Robinson, 1990; Moss, 2005; Brozo, 2010), constitui um trabalho integrado entre o ensino da Língua Materna e o ensino de conteúdos históricos, os quais se enquadram, no 1.º CEB, na unidade curricular do Estudo do Meio Social e, no 2.º CEB, na disciplina de História e Geografia de Portugal. Deste modo, o presente projeto propõe a exploração de textos literários que recriam, de alguma forma, factos/acometimentos históricos, cujas estratégias de leitura dos mesmos se sustentaram, *grosso modo*, nos princípios orientadores do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (Yopp & Yopp, 2006) em plena sintonia com os processos básicos de compreensão na leitura identificados na teoria de Irwin (1986).

Os objetivos norteadores do presente projeto foram fomentar o desenvolvimento da competência literária dos alunos; proporcionar percursos individuais, em pares e em grande-grupo, tendentes ao desenvolvimento de competências de compreensão leitora; associar factos/acometimentos da história nacional à literatura e explorar as suas potencialidades; desenvolver/alargar vocabulário dos alunos; desenvolver a compreensão de valores característicos da história e cultura portuguesa; compreender o gosto pela leitura e hábitos de leitura dos alunos; compreender se os alunos contactaram com obras de literatura de potencial receção infanto-juvenil, que recriam, de alguma forma, factos/acometimentos históricos; e conhecer as conceções dos alunos relativamente ao elemento temático que subjaz aos textos literários selecionados no âmbito do projeto, antes de depois da intervenção pedagógica. A par destes objetivos, o presente projeto visa, igualmente, o desenvolvimento de competências profissionais no aluno-professor.

Estruturalmente, o presente relatório de estágio encontra-se dividido em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, realiza-se uma caracterização sucinta dos dois contextos educativos onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada. Numa primeira secção, expõe-se uma breve descrição do contexto educativo do 1.º CEB. Numa segunda secção, apresenta-se uma breve descrição do contexto educativo do 2.º CEB. Por último, numa terceira secção, enuncia-se a origem e a definição do presente Projeto de Intervenção Pedagógica.

No segundo capítulo, enuncia-se o quadro teórico subjacente ao presente Projeto de Intervenção Pedagógica. Numa primeira secção, expõe-se uma breve reflexão sobre o conceito de literacia, apresentando-se, a par dessa reflexão, algumas ideias para que o seu sucesso seja efetivado. Numa segunda secção, apresenta-se o conceito de *content area literacy* bem como algumas sugestões pedagógicas que podem criar na sala de aula um lugar para a sua prática. Numa terceira secção, tendo por base diferentes autores, procura-se definir o conceito de leitura e o conceito de compreensão leitora, expondo-se no que diz respeito a este uma síntese dos processos cognitivos envolvidos na compreensão leitora, considerando-se a classificação proposta por Irwin (1986), e os fatores contextuais que influenciam a compreensão de um texto. Numa quarta secção, após uma breve reflexão sobre as práticas pedagógicas com o texto literário no Ensino Básico, procura-se reconhecer os benefícios de uma adequada interação com os mesmos, encerrando-se a secção com a abordagem ao Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, proposto por Yopp & Yopp (2006).

No terceiro capítulo, apresentam-se as opções metodológicas e o plano geral de intervenção desenvolvida em cada contexto educativo. Neste sentido, numa primeira secção, enunciam-se os objetivos do presente projeto. Numa segunda secção, expõem-se as opções metodológicas tomadas. Numa terceira secção, patenteia-se o plano geral da intervenção pedagógica desenvolvida nos distintos contextos educativos. Numa quarta secção, indicam-se os instrumentos de recolha de informação. E, por fim, numa quinta secção, referencia-se o modo de reflexão sobre as informações empíricas recolhidas ao longo do projeto.

No quarto capítulo, com uma vertente mais prática e reflexiva, são descritas, aula a aula, as atividades desenvolvidas e, concomitantemente, tecidos comentários reflexivos sobre alguns dos aspetos mais pertinentes, no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica. Assim sendo, numa primeira e segunda secção, serão descritas as atividades pedagógicas desenvolvidas no 1.º e 2.º CEB, respetivamente. Denote-se que, no fim das descrições das intervenções em cada ciclo, serão apresentadas as informações recolhidas com a aplicação do questionário inicial e final.

No quinto capítulo, expõe-se um conjunto de comentários reflexivos respeitantes à prática didático-pedagógica desenvolvida, tendo por base os objetivos norteadores do presente Projeto de Intervenção Pedagógica.

CAPÍTULO I – CONTEXTOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO

O presente capítulo contempla uma caracterização sucinta dos dois contextos educativos onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada assim como a definição do Projeto de Intervenção Pedagógica. Assim, na primeira secção, expõe-se uma breve descrição do contexto educativo do 1.º CEB. Na segunda secção, apresenta-se uma curta descrição do contexto educativo do 2.º CEB. E, na terceira secção, enuncia-se a origem e a definição do presente Projeto de Intervenção Pedagógica.

2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1.1. A Escola

A Escola Básica 1 de S. Victor, pertencente ao AEFS em Braga, constitui o contexto educativo onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada. De acordo com o Projeto Educativo do AEFS (triénio 2014/2017), a escola abrange uma população escolar de aproximadamente cento e sessenta alunos, distribuídos por sete turmas do 1.º CEB. Uma das turmas do 4.º ano de escolaridade constitui o contexto específico onde se desenvolveu a intervenção pedagógica.

2.1.2. A Turma

A turma do 4.º ano de escolaridade é constituída por vinte e três alunos, doze do género masculino e onze do género feminino, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos. Esta característica decorre do facto de alguns alunos terem iniciado a Educação Básica mais tarde do que o definido nos quadros normativos legais e, ainda, de alguns alunos terem nascido após o 15 de setembro de 2004, matriculando-se, no 1.º CEB, com alunos nascidos entre janeiro de 2005 e 15 de setembro de 2005. Nenhum aluno da turma se encontra identificado com NEE.

A turma caracteriza-se por ser um grupo participativo, demonstrando interesse pela realização de atividades em grupo.

2.2. 2.º Ciclo do Ensino Básico

2.2.1. A Escola

Neste ciclo de ensino, a Prática de Ensino Supervisionada decorreu na Escola Básica do 2.º e 3.º

Ciclos Dr. Francisco Sanches (escola sede do AEFS), em Braga. Segundo o Projeto Educativo do AEFS (triénio 2014/2017), a escola abrange uma população escolar que ronda os mil alunos, correspondente a cerca de metade dos alunos do AEFS. Um dos 5.º anos de escolaridade constitui o contexto específico onde decorreu a intervenção pedagógica.

2.2.2. A Turma

A turma do 5.º ano de escolaridade é constituída por vinte e três alunos, dos quais quinze são do género masculino e oito do género feminino, com idades compreendidas entre os dez e os doze anos. Do total dos alunos da turma, um aluno encontra-se identificado com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente dislexia, necessitando de um apoio complementar na leitura¹. Alguns alunos apresentam dificuldades significativas ao nível da Língua Portuguesa, sendo essas transversais às diferentes disciplinas que compõem o currículo.

A turma caracteriza-se por ser um grupo bastante participativo, mantendo um clima de cooperação, amizade e respeito entre todos.

2.3. Apresentação do Projeto de Intervenção Pedagógica

A observação realizada nas três semanas iniciais da Prática de Ensino Supervisionada, e que evoluiu para uma intervenção coadjuvada pela professora cooperante, permitiu a identificação de necessidades/interesses dos alunos, que foram, posteriormente, considerados na definição das nossas prioridades de ação. Durante esta fase inicial, fomos nos apercebendo de dificuldades existentes ao nível da compreensão leitora, associadas a algum desinteresse, por parte dos alunos, pela realização dos guiões de leitura presentes no manual escolar, bem como de alguns interesses dos alunos, especificamente um interesse particular por obras de literatura de potencial receção infanto-juvenil e por conteúdos ligados à História Nacional.

Com efeito, tendo presente a dificuldade demonstrada e atendendo a que o documento que estabelece o quadro geral do sistema educativo (Diário da República, 1986), defende, na alínea a) do parágrafo 3 (art.7.º), para o 1.º CEB, além do desenvolvimento da linguagem oral e a aprendizagem de competências relacionados com a escrita, a aprendizagem de competências relacionados com a leitura, decidimos desenvolver o Projeto de Intervenção Pedagógica no âmbito da leitura, especificamente ao nível do desenvolvimento de competências de compreensão leitora. Em

¹ De referir que durante a intervenção pedagógica o meu par de estágio acompanhou o aluno nas diferentes tarefas.

concordância com o documento citado, a aprendizagem de competências relacionados com a leitura, constitui uma das competências específicas defendida pelo PPEB (Reis *et al.*, 2009) e um dos domínios estabelecidos nas MCPEB (Buescu, *et al.*, 2012), para o 1.º CEB e ciclos de ensino subsequentes.

De acordo com o PPEB (Reis *et al.*, 2009), a leitura pode ser entendida como um “processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo” (p. 16). Neste sentido, importa compreender que após o momento de interiorização das principais relações entre os sistemas fonológico e ortográfico deve iniciar-se um outro momento. É, neste momento, que se apontam como essenciais “a aprendizagem de novas convenções sobre o modo como o texto escrito se organiza, o uso correcto da pontuação, o alargamento do repertório lexical e o domínio de uma sintaxe mais elaborada” (Reis *et al.*, 2009, p. 22), devendo, concomitantemente, processar-se a aprendizagem progressiva “de procedimentos de compreensão e de interpretação textual, associados à promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos, à sua formação como leitores e à ampliação do conhecimento experiencial sobre a vida e sobre o mundo” (Reis *et al.*, 2009, p. 22). É, tendo por base os dois momentos referidos, que o PPEB (Reis *et al.*, 2009) explana a importância do contacto frequente com textos literários, adequados à faixa etária dos alunos, uma vez que estes assumem um papel elementar na formação dos mesmos enquanto leitores e no aumento dos níveis de literacia. Nesta linha pensamento, foi, em 2012, introduzido um novo domínio nas MCPEB (Buescu *et al.*, 2012), designado Educação Literária²

Neste sentido, tendo em conta a dificuldade demonstrada, os interesses identificados juntos dos alunos e a importância do contacto com textos literários, decidimos conceber um Projeto de Intervenção Pedagógica, articulando o desenvolvimento de competências literárias, especificamente ao nível da leitura e compreensão leitora, e o desenvolvimento/construção de conhecimento histórico³, recorrendo a obras de literatura de potencial receção infanto-juvenil, que recriam, de alguma forma, factos/acontecimentos históricos.

A definição do Projeto de Intervenção Pedagógica foi concretizada na fase inicial da Prática de Ensino Supervisionada, quando, ainda, não eram conhecidas informações relativas ao segundo contexto educativo, 2.º CEB. Neste sentido, após uma fase inicial de observação e de intervenção

² “Foi criado o domínio da Educação Literária, que congregou vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios. Tal corresponde a uma opção de política da língua e de política de ensino. Por um lado, a Literatura, como repositório de todas as possibilidades históricas da língua, veicula tradições e valores e é, como tal, parte integrante do património nacional; por outro, a Educação Literária contribui para a formação completa do indivíduo e do cidadão” (Buescu *et al.*, 2012, pp. 5-6).

³ Para aprofundar a questão da relevância da utilização de textos literários, que recriam, de alguma forma, factos/ acontecimento da história nacional, para a construção do conhecimento histórico consulte-se a seguinte referência: Reis, D.C.C. (2013). *A literatura de ficção histórica na construção do conhecimento histórico*. Relatório de Estágio do Mestrando em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, Universidade do Minho, Braga. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28997>.

coadjuvada pelo meu par de estágio e pelas professoras cooperantes, que permitiu contactar com a turma, conhecendo, igualmente, necessidades/interesses dos alunos, considerámos, em cooperação com a professora cooperante de Português, que lecionava também a disciplina de História e Geografia de Portugal, ser pertinente e adequado o desenvolvimento e implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica definido, tendo sido, naturalmente, adaptadas algumas estratégias educativas e redefinidos alguns objetivos.

Constituindo os textos literários, que recriam, de alguma forma, factos/acometimentos históricos o nosso eixo de ação, a escolha do elemento temático subjacente ao mesmo provém de uma adequação aos conteúdos trabalhados no âmbito do Estudo do Meio Social, no 1.º CEB, e da disciplina de História e Geografia de Portugal, no 2.ºCEB, coincidindo a nossa intervenção com a abordagem ao 25 de Abril de 1974 e com a Expansão Marítima Portuguesa, respetivamente.

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O atual capítulo enuncia o quadro teórico subjacente ao presente Projeto de Intervenção Pedagógica. Na primeira secção, expõe-se uma breve reflexão sobre o conceito de literacia, apresentando-se, a par dessa reflexão, algumas ideias para que o seu sucesso seja efetivado. Na segunda secção, apresenta-se o conceito de *content area literacy* bem como algumas sugestões pedagógicas que podem criar na sala de aula um lugar para a sua prática. Na terceira secção, tendo por base diferentes autores, procura-se definir o conceito de leitura e o conceito de compreensão leitora, expondo-se no que diz respeito a este uma síntese dos processos cognitivos envolvidos na compreensão leitora, considerando-se a classificação proposta por Irwin (1986), e os fatores contextuais que influenciam a compreensão de um texto. Na quarta secção, após uma breve reflexão sobre as práticas pedagógicas com o texto literário no Ensino Básico, procura-se reconhecer os benefícios de uma adequada interação com os mesmos, encerrando-se a secção com a abordagem ao Programa de Leitura Fundamentado na Literatura, proposto por Yopp & Yopp (2006).

2.1. Educar para a literacia/ Literacia para todos

De acordo com Santos, Neves, Lima e Carvalho (2007), ainda que o aumento dos níveis de escolaridade dos portugueses seja um facto, os níveis de literacia estão, ainda, muito pouco desenvolvidos. Sequeira (2002), Ramalho (2004), Azevedo (2011), Custódio (2011) e Silva (2013) assinalam que estudos internacionais recentes, aplicados a alunos portugueses com quinze anos de idade, com o intuito de avaliar a competência de literacia dos mesmos, têm vindo a sublinhar que os alunos portugueses apresentam níveis de literacia inferiores comparativamente a alunos da mesma idade e com semelhante nível de estudos de outros países da OCDE. Paralelamente, estudos oriundos de universidades, institutos, centros de investigação e trabalhos académicos têm vindo a corroborar a existência de graves problemas na aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas portuguesas, estendendo-se para a vida adulta uma falta de competências necessárias ao sucesso nas atividades do quotidiano, ao gosto pela leitura e à aprendizagem ao longo da vida (Sequeira, 2002).

Segundo Ramalho (2004), o conceito de literacia, tal como utilizado pelo PISA⁴ da OCDE, “remete para a capacidade de os alunos aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas numa

⁴ O *Programme for International Student Assessment* (PISA) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparativa entre países da OCDE que procura medir a capacidade dos jovens estudantes com quinze anos de idade para utilizarem os conhecimentos adquiridos.

variedade de situações” (Ramalho, 2004, p. 45). Neste sentido, e tal como referencia o autor, o desenvolvimento da literacia deve ser entendido como um processo de aprendizagem ao longo da vida, não sendo de esperar que os alunos com quinze anos tenham aprendido tudo aquilo que vão necessitar ao longo da vida, no entanto, é desejável que, nesta idade, possuam já um conhecimento sólido em áreas como a leitura, no sentido de continuarem a aprender ao longo da vida (Ramalho, 2004). Literacia em leitura, tal como definido no Pisa, consiste na capacidade do individuo em “compreender, usar e refletir sobre os textos escritos, com o intuito de alcançar os seus objetivos, adquirir conhecimentos, desenvolver o seu potencial e participar na sociedade” (OCDE, 2010, p. 38).

Referindo-se ao conceito de literacia, Azevedo (2009a) assevera que este conceito é um conceito complexo e abrangente que inclui não somente a “capacidade para ler e escrever, usando a informação escrita de forma contextualmente apropriada, em contextos diversificados de uso, como igualmente a motivação para o fazer” (p. 1). Nesta linha de raciocínio, o autor afirma que a “literacia, potenciando a interacção social e estimulando o raciocínio crítico e a comunicação abstracta, (...) [constitui um meio para] desenvolver o conhecimento e a compreensão e para assegurar a formação efectiva e integral da pessoa” (Azevedo, 2009a, p. 1) Como convenientemente asseveram Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996), a literacia designa “as capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana” (p. 4), sendo concebida como uma condição imprescindível para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na efetiva participação do individuo na sociedade, no exercício pleno da sua cidadania e no mercado de trabalho (Azevedo, 2003; Sim-Sim, 2007; Sousa, 2007; Azevedo, 2009a).

O mundo atual caracteriza-se hoje por complexo e exigente o que requer, da parte do sujeito que nele participa, uma atitude proativa, de forma a poder, com eficiência e produtividade, responder aos desafios que hoje se colocam (Azevedo & Martins, 2011). De facto, vivemos numa sociedade globalizada, em que a “proximidade imposta pela globalização configura os tempos em que vivemos e gera mudanças culturais, e até civilizacionais, a ritmos aceleradíssimos” (Botelho, 2009, p. 62). Com efeito, e tal como afirma Botelho (2009), “estas constantes e rápidas mudanças, a exigência, complexidade e até a imprevisibilidade dos múltiplos contextos em que actuamos e a urgência de respostas tornam a aprendizagem, melhor dizendo, a formação ao longo da vida uma necessidade” (p. 62). Neste sentido, ser literato, ter competência literácita, constitui atualmente um requisito sociocultural (Ferreira, 2013), tendo a escola uma parcela enorme de responsabilidade no desenvolvimento dessa competência (Pereira, 2003a; Sousa, 2007), uma vez que a literacia, sendo uma prática social e cultural, não se adquire espontaneamente, exigindo antes um trabalho de

planeamento consciente, de um conjunto de práticas intencionais e sistemáticas, com processos de monitorização constantes, e de avaliação, com um espírito de abertura à inovação à criatividade.

Conforme Azevedo (2011),

aprender a utilizar a língua de uma forma sofisticada e abrangente (incluindo, naturalmente, o ser capaz de ler, de escrever e de interpretar, com eficácia, as representações gráficas e simbólicas do mundo contemporâneo), o manifestar a capacidade de mobilizar os conhecimentos adequados para o exercício da leitura e da escrita na vida quotidiana e o sentir vontade em o fazer de forma autónoma e voluntária constituem actualmente alguns dos maiores desafios com que se depara a instituição escolar. (p. 1)

De facto, e como afirma Azevedo (2006a), interrelacionando-se intimamente o domínio da língua com a questão do poder social e do seu acesso à ação, “importa que todos os que frequentam a escola, (...), adquiram uma capacidade para utilizarem a língua na sua omnifuncionalidade, isto é, de forma activa e contextualmente adequada às múltiplas e polifacetadas situações de uso” (p. 2). Neste sentido, Azevedo (2009a) refere que um dos princípios para a concretização de uma eficiente educação para a literacia consiste no desenvolvimento, em contexto sala de aula, de experiências de literacia que devem ser entendidas como significativas para os alunos. Esta conceção inclui, por um lado, que os materiais a usar sejam significativos e adequados aos alunos e às capacidades que se pretende desenvolver e que, por outro lado, exista da parte de quem ensina, o professor, uma preocupação em assegurar sempre uma compreensão adequada pelos alunos das atividades a concretizar, objetivos/capacidades a atingir.

Educar para a literacia inclui, na ótica de Azevedo (2009a; 2011), reconhecer pertinência aos materiais escritos e ao processamento dessa informação. Assim sendo, importa que seja proporcionado aos alunos um contacto positivo e frequente com uma pluralidade de materiais escritos de qualidade (Azevedo, 2003; Azevedo, 2006a; 2009a; 2011 & Ferreira, 2013), de forma a dotar os mesmos de um *saber-fazer* que lhes permita utilizarem proficuamente a língua em contextos plurais, desde os mais simples aos mais elaborados (Azevedo, 2003; Azevedo, 2006a). É, neste âmbito, que Azevedo (2011) legitima que os livros de literatura de potencial receção infantil possibilitam, quando adequadamente explorados pelo mediador/professor, motivar vigorosamente as crianças para a leitura e para a relevância dessa atividade, “(...) familiarizando-as com determinados padrões de estruturas narrativas/poéticas, além de as ajudar a fertilizarem consideravelmente o conhecimento dos seus quadros de referência intertextuais e, mediatamente, também o modo como *lêem* e interpretam o mundo” (Azevedo, 2011, p. 6). Assim sendo, atividades como ouvir ler uma história, partilhar um livro,

conversar sobre ele, explorar o texto, as convenções utilizadas na escrita e a articulação com experiências de vida são atividades impulsionadoras para que as crianças, vivenciando situações gratificantes e afetivamente inolvidáveis, venham a ser leitores ao longo das suas vidas (Azevedo, 2011). Deste modo, importa que a criança tenha acesso quer na escola quer nas bibliotecas a um espólio alargado e atualizado, que seja alvo de uma constante renovação (Azevedo, 2009a).

No contexto da educação para a literacia, Pereira (2009) refere que sejam criadas condições, espaços e recursos que promovam a iniciação das crianças em práticas de literacia crítica. Segundo Azevedo (2011), “o que dizemos e a forma como o exprimimos inclui sempre uma determinada visão ideológica do mundo, cuja consciencialização e questionamento são operados pelo exercício de uma literacia crítica” (p.11). O conceito de literacia crítica refere-se, conforme Pereira (2009),

àquelas práticas sociais em que os leitores e/ou ouvintes vão *além* da mera utilização dos textos para construírem significado, realizando deliberadamente uma análise questionadora dos significados aí presentes e da influência que essas representações têm sobre si próprios nos contextos sociais, bem assim como mobilizando essa informação para denunciar e subverter publicamente a presença desse poder social oculto. (p. 19)

No entendimento de Simões e Azevedo (2009), “formar leitores críticos e competentes não constitui tarefa fácil” (p. 91). No entanto, a este respeito, os autores defendem que se os textos literários podem, pelo apelo a uma ativa cooperação interpretativa por parte dos seus leitores, cooperar para “criar leitores que lêem por prazer, importa que a interacção destes com os textos os ensine a ler, para além daquilo que os textos mostram ou deixam patente” (Simões & Azevedo, 2009, p. 91).

Finalizando, promover, assim, boas práticas de literacia implica, conforme referencia Azevedo (2009b), olhar, com especial cuidado, para os processos por meio dos quais a aprendizagem do aluno e a aquisição de capacidades são desenvolvidas.

2.2. Content Area Literacy

O presente projeto parte do conceito de *content area literacy* (Mckenna e Robinson, 1990; Moss, 2005; Brozo, 2010), uma vez que constitui um trabalho integrado entre o ensino da Língua Materna e o ensino de conteúdos históricos, os quais se enquadram, no 1.º CEB, na unidade curricular do Estudo do Meio Social e, no 2.º CEB, na disciplina de História e Geografia de Portugal.

De acordo com Mckenna e Robinson (1990), *content area literacy* pode ser definido como a capacidade de usar a leitura e a escrita para aprender/adquirir novos conteúdos numa dada disciplina.

Content area literacy refere-se, portanto, como assinala Moss (2005), à forma como um professor integra a literacia “dentro” da sua disciplina específica.

Para Brozo (2010), revela-se essencial e importante inculcar a consciência de que a aprendizagem de conteúdos e a aprendizagem de conteúdos literários são inseparáveis. Segundo Brozo e Pucket (citado em Brozo, 2010), os professores que reconhecem como o pensamento, a leitura e a comunicação são inseparáveis do conteúdo das disciplinas podem criar práticas de ensino que interligam o desenvolvimento da linguagem com a construção de conhecimento em ciências, história, matemática, e todas as outras disciplinas. A este propósito, Brozo (2010) explana o seguinte exemplo: é essencial para um aluno que revele conhecimentos alargados em ciências possua também competências literárias e de comunicação que lhe permitam adquirir informação e conceitos complementares de ciências através da leitura e da escrita, exercitando, oralmente e por escrito, a sua competência linguística de forma a poder demonstrar aos outros os seus conhecimentos.

Brozo (2010) assevera, ainda, ser necessário colocar de lado a ideia de que existe uma dicotomia entre aprender a ler e ler para aprender. Se sobre a estrutura da língua ou a estrutura de uma molécula, sobre o que motiva uma personagem principal ou o que motiva um líder político, sobre lugares no centro ou lugares em África onde se fala Francês, toda a leitura é aprendizagem (Brozo, 2010). Para o autor, as crianças devem, desde cedo, ser convidadas a compreender a leitura com esse propósito. Na visão de Brozo (2010), como resultado desta transformação, o desenvolvimento de capacidades como o foco do ensino da leitura será substituído pela aquisição e construção de conhecimento através da leitura. Aproximar as disciplinas da língua desta forma pode ser a chave para atrair a curiosidade dos alunos bem como o alargamento de ideias e de conhecimentos de conteúdo (Brozo & Simpson como citado em Brozo, 2010). Uma vez selecionados apropriadamente, e com uma base de ensino adequada, os textos podem despertar curiosidades próprias dos alunos sobre o mundo à sua volta e construir competências de leitura e de pensamento indispensáveis (Duke & Pearson, 2002). Os defensores da Common Core Standards Initiative (2010) alegam que a proficiência na leitura e na escrita só pode ser alcançada por meio de um currículo que é “intentionally and coherently structured to develop rich content knowledge within and across grades” (p. 10).

Numa linha de pensamento convergente, Moss (2005) refere que, integrando o ensino da leitura e de conteúdos ao longo dos anos de escolaridade iniciais, pode-se ajudar as crianças a aprender a ler e simultaneamente ler para aprender. Para a autora, “at the primary level, instruction in reading to learn can parallel instruction in learning to read” (Moss, 2005, p. 50).

Richard Vacca (citado em Moss, 2005), um especialista em *content area literacy*, afirma o seguinte:

I think content area literacy begins the moment a child uses reading to learn or to enjoy or to inquire. As soon as kids are learning to read they are reading to learn; they are reading to enjoy, to inquire. I don't separate learning to read and reading to learn. That is kind of a false dichotomy. What motivates kids to want to learn to read is that they are learning from what they read or they are enjoying what they read. The emphasis is on the uses of reading which begin very early in one's development, using reading for lots of purposes - that's where content literacy begins. (p. 50)

Moss (2005) chama a atenção também para o facto de que proliferação de materiais recentes proporciona, até mesmo às crianças mais jovens, a oportunidade de desenvolver capacidades de descodificação e de fluência ao mesmo tempo que aprendem sobre o mundo. Para a autora, títulos informativos fáceis de ler - Newbridge, Nacional Geographic Society, Heinemann -, e outros editores, podem ajudar as crianças a aprender simultaneamente sobre conteúdo e sobre o processo de leitura.

Para Moss (2005), atividades como registos escolares, por exemplo, podem envolver os alunos na utilização da escrita como uma tarefa reflexiva destinada a facilitar a recuperação da informação. Os registos dos alunos são simplesmente cadernos nos quais os alunos documentam as informações que podem incluir: perguntas sobre o conteúdo, reflexões sobre o que os alunos aprenderam, gráficos, ou esquemas de procedimentos ou de acontecimentos. Estas atividades informais de escrita possibilitam aos alunos escrever com um propósito significativo acerca dos conteúdos de aprendizagem em qualquer disciplina, seja de arte, música, matemática, ciências, ou história. Além disso, estes registos facultam aos professores informações sobre o grau de compreensão dos assuntos sobre um conceito particular (Moss, 2005).

As sugestões explanadas demonstram, no entender de Moss (2005), o lugar que a *content area literacy* pode assumir no currículo nos níveis de escolaridade iniciais, sugestões essas que constituem um meio de combinar naturalmente a literacia e a aprendizagem de conteúdos, por forma a ajudar os alunos nos níveis de escolaridade iniciais a desenvolverem competências de literacia necessárias para terem sucesso quer na escola quer futuramente no local de trabalho.

2.3. Leitura e Compreensão

No mundo de hoje, caracterizado por constantes e rápidas mudanças que colocam diversos desafios aos sujeitos e às comunidades em que estes se inserem, é crescente a importância reconhecida à leitura enquanto capacidade que nos possibilita “ler o mundo” (Silva, 2013, p. 311),

associada à aprendizagem ao longo da vida decorrente da constante procura de atualização de informação que circula predominantemente em suporte escrito (Silva, 2013). De acordo com Silva (2013), a capacidade de aceder à informação escrita por meio da leitura “(...) torna-se um fator determinante de cidadania, sendo tal competência imprescindível à real participação do cidadão em praticamente todas as atividades” (p. 311). Numa linha de pensamento convergente, Sim-Sim (2007) e Balça e Pires (2012) sublinham que a leitura é uma capacidade omnipresente na vida diária dos indivíduos, tornando-se, por essa razão, essencial saber ler fluentemente para a concretização de muitas atividades do quotidiano, como ler jornais/revistas/anúncios ou consultar a bula dos medicamentos, consultar um horário de transportes públicos ou o extrato bancário, preencher uma declaração das finanças, usufruir do prazer de ler um livro ou estudar para um exame. Também Léon (2013) assevera que ler é uma atividade imprescindível para “adquirir conocimiento, para acceder a la cultura y participar en ella. Este papel tan vital de la lectura nos debe hacer conscientes de la importancia trascendental que posee en el mundo educativo, social, cultural y laboral” (p. 24).

Nesta linha de raciocínio importa elucidar as categorias de leitura, definidas por Potts (1979), e as dimensões da mesma, reconhecidas por Cadório (2001) no seu trabalho intitulado o *Gosto pela leitura*. Tendo por base a proposta de Potts (1979), a leitura pode ser dividida em duas categorias, designadamente leitura funcional e leitura recreativa, as quais têm igual importância, porém objetivos diferentes. A leitura funcional diz respeito à leitura que se concretiza para “obter a informação necessária para solucionar um problema específico” (Potts, 1979, p. 17), tendo, assim, no entender do de Potts (1979) e Antão (1979), uma importância considerável. Segundo Antão (1997), esta leitura continua a ser a “base da aprendizagem escolar, pois com ela se obtém informação necessária para ampliar o conhecimento e dar resposta às necessidades de formação e desenvolvimento do indivíduo” (p. 27). No entanto, Potts (1979) chama atenção para o facto de que a importância reconhecida à leitura funcional não deveria relegar para uma posição secundária a leitura recreativa. Esta leitura é entendida, por Potts (1979) e Antão (1997), como aquela que proporciona prazer. De acordo com Potts (1979), a leitura recreativa constitui uma das formas mais aprazíveis de aprendermos com a experiência de vida dos outros e, além da existência do cinema, da rádio e da televisão, continua a ter um importante papel na forma de ocuparmos os nossos tempos livres.

Cadório (2001), objetivando promover a leitura e sublinhar o valor da mesma a vários níveis, identifica quatro dimensões associadas à leitura, discriminadamente a dimensão informativa, formativa, socializadora e lúdica, podendo cada uma associar-se às categorias de leitura explanadas. Embora compartimentadas, as dimensões citadas interligam-se e implicam-se mutuamente. A dimensão

informativa da leitura, de carácter mais funcional, é, segundo Cadório (2001), a mais generalizada na sociedade, constituindo a leitura um dos meios mais importantes na apropriação da informação e na comunicação humana. De facto, são várias as atividades do quotidiano que requerem competências de leitura, sendo necessário ler, por exemplo, para realizar atividades escolares, para consultar uma lista telefónica, para preencher um formulário, para ler o jornal, para usar o computador, ou para simplesmente circular num edifício (Cadório, 2001). A dimensão formativa da leitura, tal como a designação sugere, procura formar o leitor (Cadório, 2001), podendo transformar-se a leitura num meio por excelência de aperfeiçoamento do leitor, em termos linguísticos e intelectuais. Como refere Cadório (2001), a leitura pode constituir um meio de desenvolvimento do vocabulário, de novas estruturas de frase e de novos contextos em que a palavra é empregue. Lendo por iniciativa própria, a criança poderá aperfeiçoar competências relacionados com a leitura, como é o caso da fluência, velocidade e compreensão (Cadório, 2001). Um outro benefício da leitura formativa constitui no aperfeiçoamento do leitor como pessoa, isto é, a interferência da leitura ao nível da construção da sua personalidade (Cadório, 2001). A este respeito, Cadório (2001) afirma que a leitura permite a confirmação e a redescoberta de si mesmo, procurando o leitor numa obra “a partilha daquilo em que acredita e sabe, na busca de um apaziguamento e tranquilidades interiores, quer pela identificação com certas personagens, quer com a rejeição daqueles com quem não partilha os seus valores” (p. 39). A dimensão socializadora é a terceira dimensão descrita pelo autor. Referindo-se a esta dimensão, Cadório (2001) assevera que a leitura permite “uma reflexão sobre o que nos rodeia e uma ligação à memória colectiva” (p. 40). Assim sendo, e no entendimento do autor, o ato de ler constitui uma experiência onde se podem descobrir outros padrões de vida, valores e formas de pensar que podem ser diferentes ou análogos às do leitor e que podem ser ou não aceites pelo mesmo. Além do referido, esta leitura permite, ainda, conhecer outras mentalidades, outras épocas, representando o livro uma forma de ter acesso à herança cultural. Por último, a dimensão lúdica, que, no dizer de Cadório (2001), pode estar ao dispor do leitor como forma de fuga e distanciamento das preocupações e problemas do quotidiano, uma vez que “mergulhando noutras experiências, a consciência fica liberta para se unir a outra realidade num universo fictício” (p. 41).

Em síntese, e na perspetiva de Cadório (2001), a leitura deve ser valorizada pela sua dimensão informativa, formativa, socializadora e lúdica, reconhecendo o autor o papel da escola, assim como das instituições consigo relacionadas, na promoção e fomento de hábitos de leitura nos alunos, no sentido em que “fomentar o hábito de leitura é propiciar ao aluno um maior conhecimento, mais imaginação, autonomia, espírito crítico e uma maior consciência de si e dos outros” (p. 42). Cadório (2001)

acrescenta, ainda, a dimensão estética quando a leitura acontece associada à literatura, considerando que “ler uma obra de literatura é ter contacto com uma forma artística” (p. 41).

Sequeira e Sim-Sim (1989), Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), Trindade (2000) e Sim-Sim (2007) referem que, contrariamente ao código oral, cuja aquisição acontece de forma natural e espontânea em contexto familiar, a aprendizagem do código escrito exige um ensino direto e sistemático de quem ensina, o docente, e uma vontade consciente de aprender por parte da criança. A leitura trata-se, portanto, de uma competência que não é inata, reconhecendo, deste modo, vários autores o papel imprescindível atribuído à escola na aprendizagem da mesma (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997; Dionísio, 2000; Cadório, 2001; Sim-Sim, 2007).

Apresentar uma única definição para o ato de ler seria limitar uma discussão ampla que, ainda, hoje é uma realidade polémica. De qualquer modo, as definições que a seguir se citam constituem exemplos dentro um espólio vasto e possível, mas que, apesar disso, são ilustrativas das perspetivas evidenciadas ao longo do trabalho.

Por leitura entende-se “o estabelecimento de uma correspondência entre um padrão visual, composto por uma sequência de letras, na pronúncia que lhe corresponde” (Leite, Fernandes, Araújo, Fernandes, Querido, Castro, Ventura e Morais, 2006, p. 131), sendo o seu propósito a compreensão da mensagem escrita (Morais, 1997; Leite, Fernandes, Araújo, Fernandes, Querido, Castro, Ventura e Morais, 2006; Cerrillo, 2006; Sim-Sim, 2007; Sousa, 2007; Viana *et al.* 2010). Similarmente, Sánchez (2002) refere que “la lectura es una actividade compleja que parte de la decodificación de los signos escritos y termina en la comprensión del significado de las oraciones y los textos” (p. 23).

Segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997), a leitura é definida como um “processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo” (p. 27). De um modo análogo, Bofarull (2001) afirma que a leitura deve ser entendida como um “proceso de interacción entre la lectora o el lector y el texto mediante el cual la persona que lee intenta alcanzar los diferentes objetivos que guían su lectura y que le permiten interpretar el texto, construir un significado, en función del objetivo que se haya propuesto” (p. 131). Também Solé (1992) refere que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [*obtener una información pertinente para*] los objetivos que guían su lectura” (p. 17). A autora acrescenta, ainda, que “el significado del texto se construye por parte del lector” (p. 18). No entanto, Solé (1992) ressalva que isso não significa que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado, o que procurar advertir é que

el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos que se enfrenta a aquél. (p. 18)

Para Azevedo (2011), a leitura é uma atividade cognitiva complexa que exige esforço e aprendizagem. De acordo com o autor, constituindo uma atividade cultural de extração de significados a partir do texto, a leitura envolve o exercício de raciocínios complexos e será tanto mais simplificada se, por um lado, estiverem automatizados os processos de decifração/descodificação dos sinais gráficos, e se, por outro lado, haja uma motivação para a sua prática. Na visão de Cerrillo (2006), a leitura constitui, também, uma atividade cognitiva complexa, e ler, na opinião do autor, “uma vez adquiridos os mecanismos que nos permitem exercitar essa actividade, é querer ler, ou seja, uma actividade individual e voluntária” (p. 33). Cerrilo (2006) acrescenta, ainda, que a leitura deve ser entendida como a capacidade de compreender mensagens escritas.

As definições citadas, construídas em diferentes momentos, permitem evidenciar a sofisticação do ato de ler, bem como reconhecer aspetos que lhe estão subjacentes. Reconhece-se que ler implica a compreensão do que é lido, a atribuição de sentido ao que é lido e uma relação ativa entre o autor do texto e o leitor. Além disso, reconhece-se, ainda, que ler é uma atividade complexa que envolve na sua complexidade, tal como reconhecido por autores como Morais (1997), Sim-Sim (2000), Araújo (2007) e Viana *et al.* (2010), duas grandes componentes, que funcionam de modo interativo, designadamente a decifração (ou descodificação), foco de ensino numa fase inicial da aprendizagem da leitura, e a compreensão.

Foco-me, a partir de então, na segunda componente referida, a compreensão, conceito este que tem sido, igualmente, alvo de diversas definições, das quais se expõem exemplos ilustrativos.

Sim-Sim (2007) define compreensão como a “atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto” (p. 7).

Brandão e Spinillo (1998), afirmam que

para se compreender um texto é necessário construir significados, criar uma rede de relações entre os enunciados, integrando as informações neles contidas e as partes que compõem este mesmo texto, fazer inferências, reconhecer e selecionar informações relevantes, e ainda, acionar conhecimentos de mundo e conhecimentos linguísticos. (p. 271)

Lencastre (2003) alega que

compreender um texto é construir uma representação do texto a partir da informação que se encontra na memória a longo prazo e da informação que se está a ler. A compreensão depende assim de duas grandes fontes de informação: a informação corrente, recebida do texto através dos sistemas receptores, e a informação armazenada, que se encontra disponível na memória do leitor. Os leitores extraem o significado do que leram com base na informação visual (estrutura superficial da linguagem), mas também com base na estrutura profunda (conhecimento e experiências contidas na sua mente). (p. 98)

Sequeira (s/d), procurando dar resposta à questão *O que significa realmente compreender?*, afirma que existem várias tentativas de definição, no entanto, na generalidade

compreensão significa aperceber-se de qualquer coisa, reter o seu significado; relacioná-lo com algo que já se conhece e ser capaz de usar ou aplicar este material numa nova situação. A compreensão não existe portanto nos materiais escritos mas é algo que se constrói no espírito, e que terá de ser arrumado pela memória numa forma acessível para consulta rápida. (p. 2)

Na ótica de Irwin (1986), a compreensão pode ser entendida como

the process of using one's own prior experiences (reader context) and the writer's cues (text context) to infer the author's intended meaning. This process can involve understanding and selectively recalling ideas in individual sentences (microprocesses), inferring relationships between clauses and/or sentences (integrative processes), organizing ideas around summarizing ideas (macroprocesses), and making inferences not necessarily intended by the author (elaborative process). These processes work together (interactive hypothesis) and can be controlled and adjusted by the reader as required by the reader's goals (metacognitive processes) and the total situation in which comprehension is taking place (situational context). (p. 9)

No entendimento da investigadora, a compreensão da leitura é uma atividade complexa, resultante da interação de um conjunto de processos cognitivos específicos que necessariamente acontecem na mente de um leitor. Irwin (1986) identificou cinco processos básicos de compreensão da leitura, nomeadamente os microprocessos, os processos integrativos, os macroprocessos, os processos elaborativos e os processos metacognitivos, que um leitor competente⁵ mobiliza, simultânea e interativamente, para compreender um texto. Estes processos são, por sua vez, divididos em subprocessos igualmente importantes para uma leitura eficiente. Também Giasson (1993) identifica um conjunto de processos necessários à compreensão de um texto que se revelam análogos aos anteriormente apresentados.

⁵ “Um leitor competente é aquele que, com base na avaliação adequada dos indícios fornecidos pelo texto e seus contextos, preenche, com eficiência, os espaços em branco do texto, interpretando-o e utilizando-o para gerar novos conhecimentos” (Azevedo, 2010, p. 30).

Os microprocessos são processos básicos de leitura responsáveis pela compreensão da informação contida numa frase (Irwin, 1986). Segundo Irwin (1986), para que se compreendam estas informações é essencial o reconhecimento das palavras escritas, o agrupamento dessas palavras entre si, de forma a construir unidades de sentido significativas, e a capacidade de selecionar os elementos mais importantes a reter de cada frase, designada, esta última capacidade, *microseleção*.

De acordo com Viana (2009), o leitor tem de reconhecer, de forma rápida e precisa, as palavras escritas, sendo, no entender de Giasson (1993), Leite *et al.* (2006) e Viana (2009), este reconhecimento essencial, de forma a serem libertados recursos da sua atenção para outros processos envolvidos na extração de sentido. Deste modo, revela-se fundamental levar os leitores a reconhecerem automaticamente as palavras escritas, devendo constituir a automaticidade no reconhecimento das palavras uma preocupação nos primeiros anos de escolaridade (Giasson, 1993; Sim-Sim, 2009). A partir do momento em que o leitor é capaz de reconhecer, com facilidade, a grande maioria das palavras nas suas leituras, o processo de identificação/descodificação será, somente, mobilizado para algumas palavras menos frequentes (Giasson, 1993).

Reconhecer, com rapidez e precisão, as palavras escritas é fundamental para ler, porém não é suficiente. Após esta primeira operação, o leitor tem de agrupar o conjunto palavras entre si de forma a construir unidades de sentido (Irwin, 1986; Giasson, 1993). De acordo com Irwin (1986), alguns leitores poderão ter dificuldades em construir essas unidades de sentido entre as palavras da frase, o que poderá resultar em dificuldades de compreensão. No entendimento da autora, a dificuldade em agrupar palavras poderá estar relacionada com dificuldades na identificação/descodificação das palavras individuais. Ora, se os alunos apresentam dificuldades em ler, fluentemente, palavras individuais, poderão ter dificuldades em agrupá-las (Irwin, 1986). Numa linha de convergência, Viana (2009) refere que a capacidade de formar unidades de significado entre as palavras da frase "(...) é tanto mais facilitada quanto maior for o nível de automatização na decifração das palavras" (p. 24).

A *microseleção*, terceira capacidade dos microprocessos, consiste na capacidade de selecionar quais as ideias mais importantes a reter de cada uma das frases (Irwin, 1986). De um modo geral, corresponde ao que, vulgarmente, chamamos encontrar a ideia principal de uma frase (Irwin, 1986; Giasson, 1993). No entender de Irwin (1986) e Giasson (1993), tal como as restantes capacidades microprocessuais, esta capacidade é, extremamente, importante na leitura, dado que seria, claramente, impossível reter na memória toda a informação de um texto. Os leitores mais hábeis/competentes estão constantemente a selecionar a informação mais importante a reter de cada frase, mantendo-a apenas esta na memória (Irwin, 1986). Por sua vez, os leitores menos hábeis

poderão ter dificuldades em reter um elemento de informação, pois a sua memória poderá estar ocupada com capacidades que não estão, ainda, automatizadas (Kintsch, 1987).

Na perspectiva de Irwin (1986), os leitores só conseguem lembrar aquilo que leem se as ideias individuais estiverem interligadas num todo coerente. Assim sendo, a leitura de um texto não envolve somente capacidades microprocessuais, sendo, igualmente, necessárias outras capacidades, como, por exemplo, a de ligar e de estabelecer relações entre parágrafos e/ou frases. Este processo de compreensão é reconhecido por Irwin (1986) ao descrever os processos integrativos. Estes processos envolvem, de acordo com a investigadora, a capacidade de compreender os elementos que estabelecem a coesão entre as proposições/frases (anáforas/referentes e conectores) e a capacidade de inferir informação implícita entre as sequências linguísticas (Irwin, 1986), igualmente, indispensável à construção das relações entre essas proposições/frases.

Anáforas ou referentes são palavras/expressões utilizadas para substituírem outras anteriormente referidas numa parte do texto (Irwin, 1986; Giasson, 1993; Viana, 2009), assegurando-se, assim, a continuidade referencial. Segundo Irwin (1986) e Giasson (1993) a palavra substituída por ser um nome, um verbo ou uma proposição, podendo estas serem substituídas por um pronome, por um sinónimo, por um termo mais abrangente, como, por exemplo, por estas razões ou esse problema, ou por um termo mais específico ou simplesmente serem omitidas, uma vez que o termo ou a frase podem ser subentendidas pelo contexto.

Os conectores são palavras/expressões que unem dois acontecimentos entre si (Irwin, 1986; Giasson, 1993). Podem ser utilizados para ligar proposições, frases e/ou parágrafos, de forma a auxiliar o leitor na tarefa de integração da informação (Irwin, 1986; Giasson, 1993; Viana, 2009). De acordo com Irwin (1986), Giasson (1993) e Viana (2009), os conectores podem estar explícitos ou implícitos no texto, devendo o leitor inferi-los de modo a compreender o sentido do mesmo.

No entendimento de Irwin (1986), existem informações implícitas com que o leitor tem de preencher as sequências linguísticas para que delas construa sentido. Este conjunto de movimentos é designado pela autora por inferências, as quais facultam ao leitor relevantes aspetos em falta na informação dada. Numa linha de pensamento convergente, Spinillo e Mahon (2007), Viana (2009), Spinillo (2011) e Spinillo e Hodges (2012) afirmam que a compreensão de textos envolve, por excelência, a realização de processos inferenciais, pois nem tudo está explícito no texto, ou seja, um texto nunca diz tudo, sendo a partir da realização de inferências que se atribui significado às informações veiculadas no mesmo e se preenche as suas lacunas, isto é, as informações em falta ou implícitas deixadas pelo autor. É, por esta razão, que Marcuschi (1996) e Spinillo (2011) consideram

que o significado do texto é o resultado de uma coautoria entre o autor que produz o texto e o leitor que o completa. Comungando este pensamento, Machado (2006) refere que “(...) a compreensão de um texto não pode ser considerada apenas como o produto, mas deve ser tomada principalmente como um processo ativo no qual os leitores (re)constroem o(s) sentido(s) do texto” (p. 285). Neste processo, “o leitor tanto integra as diferentes proposições do texto como preenche as lacunas deixadas pelo autor com base em seus conhecimentos prévios (linguísticos e de mundo), integrando informações literais e inferenciais” (Spinillo, 2011, p. 44). As informações literais dizem respeito às informações que estão explícitas no texto, enquanto que as informações inferenciais são informações implícitas provenientes da integração de informações intratextuais entre si e da integração entre informações intratextuais e informações extratextuais, ou seja, informações provenientes do conhecimento do mundo do leitor, sendo, portanto, mobilizados conhecimentos prévios (Spinillo & Mahon, 2007; Spinillo, 2008; Spinillo & Hodges, 2012). A capacidade de realizar inferências está dependente da idade (Giasson, 1993; Spinillo & Mahon, 2007; Viana, 2009); dos conhecimentos sobre o conteúdo do texto (Viana, 2009); e dos conhecimentos prévios (Irwin, 1986; Solé, 1992; Giasson, 1993; Viana, 2009). Neste sentido, Viana (2009) alega que as “(...) dificuldades de compreensão leitora de muitas crianças radicam na falta de informações necessárias para que a elaboração das inferências seja possível” (p. 33). A este propósito, Irwin (1986) e Viana (2009) defendem a ativação/verificação dos conhecimentos prévios ou o seu fornecimento antes do início da leitura.

Compreender as frases inseridas num texto não garante, por si só, a sua compreensão como um todo. Assim sendo, além de se compreender os elementos e relações que garantem a coesão local, ou seja, a coesão das partes de um texto, anteriormente expostos, é necessário também compreender os elementos que garantem a coesão global de um texto, isto é, a ligação entre as partes do mesmo, de modo a alcançar o seu sentido global (Viana, 2009). Os macroprocessos são, então, os processos de compreensão responsáveis pela compreensão do texto no seu todo (Giasson, 1993). Segundo Irwin (1986), estes processos incluem a capacidade de compreender a organização interna dos textos, isto é, de compreender as estruturas textuais, a capacidade de identificar a ideia principal de um texto e a capacidade de resumir, integradas estas duas últimas na capacidade de macroseleção, ou seja, na capacidade de selecionar as informações mais importantes a reter de uma determinada leitura.

De acordo com Irwin (1986), os macroprocessos interagem com os microprocessos e com os processos integrativos, na medida em que um processamento ao nível macro auxilia os leitores a decidirem quais as informações a reterem em cada frase (microseleção), assim como auxilia os leitores na construção de relações entre as frases (coesão local), para que possam ser lembradas como um

todo. Os macroprocessos possibilitam aos leitores ligarem as ideias como um todo por meio de uma estrutura global, para que as ideias individuais estejam relacionadas (coesão global).

A estrutura do texto remete para o modo como o autor organiza as suas ideias no interior do texto (Giasson, 1993). Para Giasson (1993) e Viana (2009), a compreensão de um texto beneficia, em larga medida, da capacidade de o leitor ter por base o modo como as ideias se encontram organizadas no interior desse mesmo texto. É por esta razão que, segundo Irwin (1986), os leitores devem ser sensibilizados para as estruturas dos textos, uma vez que a consciência das mesmas os auxiliará a resumir as informações de forma correta e eficiente, além de constituir um caminho correto para a identificação da ideia principal e do assunto do texto.

A ideia principal é, no entender de Giasson (1993), um conceito que requer alguma atenção, necessitando de ser definido de forma específica. Para o autor, o conceito de ideia principal encontra-se em distintos vocábulos, por exemplo “(...) mensagem do autor, visão de conjunto, elementos importantes, ponto de vista principal, ideia central do texto...” (Giasson, 1993, p. 107), refletindo estas denominações a diversidade de concepções que existem sobre a ideia principal. Para Irwin (1986), Giasson (1993) e Viana (2009), identificar a ideia principal é identificar a informação que o autor de um texto quer transmitir. Segundo Giasson (1993) e Viana (2009), nos anos de escolaridade iniciais as crianças tendem a olhar o mundo apenas através dos seus olhos, revelando dificuldades em colocar-se na perspectiva do outro, necessário para identificarem o que de mais relevante o autor de um determinado texto pretende transmitir. Deste modo, os alunos tendem a considerar como informação mais importante aquela que lhes desperta interesse pessoal, que é mais significativa, e não aquela que o autor de um texto acentuou como essencial (Giasson, 1993; Viana, 2009) e/ou aquela informação que é mais facilmente integrada nos seus esquemas cognitivos (Viana, 2009).

Uma outra capacidade relacionada com a compreensão de um texto, ao nível dos macroprocessos, é a capacidade de resumir (Irwin, 1986). Para Laurent (1985, como referido em Giasson, 1993), o resumo constituiria uma reescrita de um texto com um objetivo triplo: a conservação da equivalência informativa, isto é, a representação do pensamento do autor e a inclusão das informações essenciais fornecidas pelo texto; a concretização de uma economia de meios de significação, ou seja, reduzindo o número de palavras, o resumo deve expor a mesma informação que o texto do autor; e, por último, a adaptação a uma nova situação de comunicação, isto é, o resumo deve ser redigido de acordo com um público específico.

Brown e Day (1983), apoiando-se num modelo proposto por Van Dijk e Kintsch, identificaram seis regras essenciais para a elaboração de um resumo: a) Eliminação: a eliminação de informação

pouco relevante e redundante para a interpretação global do texto; b) Substituição: a substituição de uma lista de elementos ou ações por um termo mais geral e a substituição de um termo geral por um grupo de termos específicos; c) Seleção: a escolha de uma frase que inclui a ideia principal; e d) Invenção: caso não exista uma frase que contemple a ideia principal o leitor tem de produzir/elaborar uma frase. Na perspectiva dos autores, estas regras evoluem gradualmente até ao ensino universitário, não estando, portanto, dominadas, na sua plenitude, no fim do 1.º CEB.

Giasson (1993) aponta, ainda, no âmbito das capacidades macroprocessuais, a elaboração do reconto. Para o autor, o reconto consiste em solicitar aos alunos que leiam uma história e a contem por palavras suas. Segundo Giasson (1993), “o facto de terem que recontar o texto obriga os alunos a reorganizarem os elementos informativos de modo pessoal. A selecção que fazem desses revela a sua maneira de compreender a história” (p. 149). Além disso, uma vez que a “estratégia do reconto centra a atenção na reestruturação do texto, ele torna o leitor mais activo” (Giasson, 1993, p. 149).

Até ao momento foi descrito que, para compreender um texto, um leitor tem de agrupar as palavras em unidades de significado, de seleccionar as informações mais importantes a reter em cada uma das frases, de compreender ou inferir as relações entre as frases, de reconhecer as ideias principais e de resumir/recontar. Não obstante, estes não são os únicos processos que intervêm na compreensão de um texto (Irwin, 1986; Giasson, 1993). De acordo com Irwin (1986) e Giasson (1993), os leitores fazem muitas vezes inferências que não estão relacionadas com os microprocessos, com os processos integrativos ou com os macroprocessos. Estas inferências podem ser designadas de «uninvented inferences» ou «elaborações» (Irwin, 1986, p. 68) e não são necessariamente previstas pelo autor do texto e não são indispensáveis à compreensão literal do mesmo (Irwin, 1986; Giasson, 1993). De acordo com Pereira (2003b), “os movimentos elaborativos acontecem porque o leitor competente se envolve activamente no processo de leitura, (...), porque, na sua leitura, vai mais além do resultado proporcionado pela aplicação dos processos” (p. 46) expostos até ao momento. Segundo Irwin (1986), existem diferentes tipos de processos de elaboração: realizar previsões; integrar a informação com os conhecimentos prévios; criar imagens mentais; responder afetivamente ao texto; e responder racionalmente ao que lê.

As previsões são, no entender de Collins e Smith (1980), hipóteses que um leitor coloca sobre o que acontecerá a seguir no texto. Giasson (1993) refere que, nos processos elaborativos, as previsões referem-se sobretudo a ideias; “(...) situam-se ao nível do texto mais do que ao nível da frase” (p. 181). Ou seja, as hipóteses colocadas são mais gerais, baseando-se em intenções das personagens ou noutros aspetos gerais do texto, em vez de palavras ou frases (Collins e Smith, 1980). Realizadas as

previsões, o momento de leitura tornar-se-á, nas palavras de Collins e Smith (1980), “a game for the students, where they get to see who guessed right” (p. 26).

De acordo com Collins e Smith (1980), Irwin (1986) e Giasson (1993), é possível reconhecer duas categorias de previsões: as previsões que se baseiam no conteúdo do texto e as previsões que se baseiam na estrutura do texto. Irwin (1986), apoiando-se na taxonomia de previsões proposta por Collins e Smith (1980), lista possíveis fontes de previsões na leitura de um texto. Segundo a investigadora, ao nível do conteúdo do texto, os alunos ao lerem uma história podem realizar previsões, baseando-se nas características das personagens, nas suas motivações, nas características da situação e nos indícios presentes no texto, designadamente ilustrações e título. Ao nível da estrutura do texto, os alunos ao lerem uma história podem realizar previsões apoiando-se no conhecimento prévio dos géneros literários e nos conhecimentos referentes à estrutura do texto (Irwin, 1986).

No entendimento de Collins e Smith (1980), Irwin (1986) e Giasson (1993), a realização de previsões possui um papel determinante, uma vez que aumenta a motivação e envolvimento do leitor perante o texto, melhorando, assim, a compreensão do mesmo. A estes aspetos, Irwin (1986) acresce que a realização de previsões ajuda, provavelmente, os leitores a monitorizar a sua compreensão e a direcionar a sua atenção para a informação importante.

Durante a leitura de um texto, e decorrendo da sua intenção de leitura, “(...) o leitor hábil relaciona a informação contida no texto com os seus conhecimentos” (Giasson, 1993, p. 195). Na opinião de Giasson (1993), é necessário precisar que “utilizar uma parte dos seus conhecimentos faz parte dos microprocessos, dos processos integrativos e dos macroprocessos” (p. 195). No entanto, acontece, frequentemente, que o “leitor estabelece relações entre o texto e os seus conhecimentos pessoais que não eram indispensáveis à compreensão literal do texto” (p. 195), tratando-se, portanto, de processos de elaboração. Segundo Irwin (1986), Reder apresentou, em 1978, um modelo de elaborações onde valoriza o papel dos conhecimentos prévios do leitor. Reder (1978, como referido em Irwin, 1986), salienta que cada palavra ou ideia que é lida em cada segmento textual evoca um conjunto único de associações em cada leitor. Partindo deste conjunto de associações, a elaboração escolhida pelo leitor será mais consistente com a passagem do texto lida. As elaborações que integram as novas informações com as experiências passadas afetam, na opinião de Reder (1978, como referido em Irwin, 1986), a sua recordação. É, nesta linha que pensamento, que Irwin (1986) assevera que o leitor ao mobilizar/integrar as novas ideias com as experiências anteriores está a assumir um atitude ativa perante o texto e, conseqüentemente, o recordará com mais facilidade do que o leitor que não o faz. No entanto, cada leitor irá provavelmente relembrar coisas bastante diferentes.

Irwin (1986) e Giasson (1993) chamam a atenção para o facto de que as elaborações realizadas tenham uma relação com o texto, podendo acontecer que os leitores se percam em elaborações inadequadas que possam, realmente, interferir com a compreensão da mensagem pretendida pelo autor, ou seja, que os afastem do essencial do texto. Não obstante, e como já referido, quando as elaborações são oportunas, a sua presença auxilia a retenção da informação. Giasson (1993) refere que “ao nível do ensino, a estratégia mais eficaz será, (...), que o professor demonstre concretamente aos alunos como é que ele próprio relaciona a informação contida num texto com os seus conhecimentos pessoais” (p. 196).

A formação de imagens mentais possibilita, na opinião de Irwin (1986), aumentar a quantidade de informação que recordamos. Também Long, Winograd & Bridge (1989) asseveram que a formação de imagens mentais interfere na leitura, podendo a elaboração das mesmas aumentar a capacidade de memória de trabalho durante a leitura, agrupando detalhes/pormenores em grandes conjuntos; facilitar a realização de comparações ou analogias; funcionar como ferramenta organizativa para codificar e armazenar o significado alcançado pela leitura. Por último, a criação de imagens mentais possibilita aumentar o grau de envolvimento com o texto bem como o interesse e o prazer de ler.

As respostas afetivas constituem, na visão de Irwin (1986) e Giasson (1993), um sinal de uma postura ativa do leitor perante o texto, o que, provavelmente, se poderá traduzir numa melhor compreensão e retenção da informação contida no mesmo. Segundo Irwin (1986), as respostas afetivas incluem respostas emotivas ao enredo ou ao tema; a identificação com as personagens; as reações ao uso da linguagem do autor⁶; e a biblioterapia, ou seja, a utilização do livro para procurar resolver problemas pessoais.

De acordo com Irwin (1993), quando se fala em processos elaborativos, é impossível separar a leitura de raciocínio. Conforme Giasson (1993), raciocinar consiste em “utilizar a inteligência para tratar o conteúdo do texto, para o analisar ou para o criticar” (p. 191), sendo fundamental que mesmo os leitores mais jovens aprendam a fazer juízos sobre os textos e a reutilizar, em situações da vida quotidiana, os conhecimentos que adquiriu com os mesmos. Nesta linha de pensamento, o autor assinala algumas das capacidades incluídas no raciocínio, especificamente a distinção entre factos e opiniões, a avaliação da fiabilidade da fonte de informação e a reação ao aspeto conotativo da linguagem do autor. Também Irwin (1986) refere alguns tipos de processos de pensamento de nível

⁶ A este propósito Irwin (1986) refere que as reações à linguagem usada pelo autor são interpretadas como reações às palavras conotativas e à linguagem figurativa, acrescentando que os tipos mais comuns de linguagem figurativa são as comparações, as metáforas e as personificações. No entanto, a autora chama a atenção para o facto de que os alunos podem ser levados a discutir as escolhas de palavras do autor e sugerir outras ou, ainda, ser-lhes solicitado que expressassem como é que a sua reação a uma história foi afetada pelas conotações de palavras específicas. Neste âmbito, os alunos eram levados para processos de pensamento de nível superior (raciocínio).

superior em que o leitor se envolve durante a leitura, nomeando, ilustrativamente, a transferência de informações para aplicar em novas situações; a análise do raciocínio usado pelo autor; e a realização de apreciações sobre o que está a ser lido.

Por último, mas igualmente significativo, surgem os processos metacognitivos. Baker and Brown (1980) definem as capacidades metacognitivas do aluno como “the knowledge and control he has over his own thinking and learning activities, including reading” (p. 2). De acordo com Irwin (1986), um bom leitor realiza estas operações mentais quando lê um texto, dado que para e adota uma estratégia de remediação apropriada quando se depara com um problema de compreensão. No contexto da leitura, os “metacognitive processes are those processes by which students are consciously aware of and selectively apply various reading strategies” (Irwin, 1986, p. 97). Também Giasson (1993) assinala que, no âmbito da leitura, “os processos metacognitivos dizem respeito aos conhecimentos que um leitor possui sobre o processo de leitura” (p. 198). De acordo com Irwin (1986) e Giasson (1993), os processos metacognitivos compreendem a monitorização da compreensão e as estratégias de estudo.

Collins e Smith (1980) definem monitorização da compreensão como “the student’s ability both to evaluate his or her ongoing comprehension processes while reading through a text, and to take some sort of remedial action when these processes bog down” (p. 3). Os autores mencionados propõem uma taxonomia de falhas de compreensão, que se encontra dividida em quatro tipos básicos: *incapacidade de compreender uma palavra*, que poderá decorrer do facto de a palavra ser desconhecida pelo leitor ou porque o significado que conhece da mesma não faz sentido no contexto em que surge; *incapacidade de compreender uma frase*, que poderá advir do facto de o leitor não conseguir encontrar qualquer interpretação; de o leitor encontrar somente uma interpretação vaga, abstrata; de o leitor encontrar diversas interpretações possíveis para a mesma frase, em virtude de alguma ambiguidade semântica ou sintática; ou, ainda, decorrer do facto de a interpretação da frase realizada pelo leitor entrar em conflito com o seu conhecimento prévio; *incapacidade de compreender como uma frase se relaciona com outra*, que poderá resultar do facto da interpretação de uma frase entrar em conflito com outra; de o leitor não conseguir encontrar uma ligação entre as frases; ou, ainda, de o leitor encontrar diversas ligações possíveis entre as frases (podendo existir uma relação ambigua entre duas frases); e, por último, *incapacidade de compreender como todo o texto se encaixa*, que poderá decorrer do facto de o leitor não conseguir encontrar objetivo para todo ou parte do texto; de o leitor não compreender o porquê de alguns episódios ou partes acontecerem; ou ainda, de o leitor não conseguir compreender as motivações de algumas personagens. A par desta proposta de taxinomização de falhas de compreensão, Collins e Smith (1980) apresentam, igualmente, um conjunto de estratégias

remediativas que o leitor poderá adotar no caso de ocorrerem falhas de compreensão, recomendando estes autores que se ensine aos alunos não só possíveis dificuldades que possam ocorrer, como também possíveis estratégias que possam adotar, de forma a resolverem essas dificuldades. Collins e Smith (1980) apontam, assim, seis possíveis estratégias de remediação, que os leitores poderão adotar, apresentadas da menos prejudicial para a mais prejudicial para a leitura, devendo ser, no entender dos autores, experimentadas pela mesma ordem: *ignorar e continuar a ler*, se a palavra/frase não é importante para a compreensão, então a ação mais eficaz é ignorar (por exemplo, perdas de compreensão em descrições e detalhes geralmente podem ser ignorados), no entanto, os autores ressaltam que se o leitor deixar de não compreender uma grande parte do texto, é uma evidência de que a estratégia não está a funcionar; *suspender o raciocínio*, esta estratégia deve ser aplicada quando o leitor considera que, por exemplo, uma palavra nova ou uma ideia poderá ser esclarecida mais à frente, alicerçando-se, para tal, na estrutura do texto, porém, caso não seja deve voltar a reler; *criar uma hipótese provisória*, o leitor tenta descobrir a partir do contexto o significado de uma palavra, frase ou passagem do texto; *reler a(s) frase(s) atual(is)*, esta estratégia deve ser aplicada se o leitor não poder criar uma hipótese provisória; *reler o contexto anterior*, esta estratégia deve ser aplicada se o leitor verificar alguma contradição com alguma parte do texto lida ou se o leitor tiver muitas perguntas pendentes; e, por último, *ir a uma fonte especializada*, esta estratégia pode ser aplicada, por exemplo, quando o leitor não consegue descobrir o significado de uma palavra que é repetidamente empregue ou quando uma parte do texto não faz sentido.

Ainda no âmbito dos processos metacognitivos, Irwin (1986) refere que os bons leitores ajustam as suas estratégias de leitura quando querem lembrar ou transformar em conhecimento certas partes do texto. Neste sentido, os processos metacognitivos compreendem, de igual modo, a capacidade de o leitor utilizar estratégias de estudo, isto é, estratégias que auxiliem a aquisição de novos conhecimentos com base na leitura de um texto (Irwin, 1986; Giasson, 1993). De acordo com Irwin (1986), estratégias de estudo inclui, por exemplo, a capacidade de o leitor colocar questões sobre o que está a ler e de procurar respostas para essas mesmas questões, saber sublinhar e tirar notas.

Assente no conjunto de processos cognitivos descritos, Pereira (2003b) afirma “se tudo isto é o que um leitor competente faz para entender um texto, então parece-me incontornável que qualquer programa de leitores (...) deverá ser estruturado sobre o conjunto de processos” (p. 46) referidos.

A par da identificação de um conjunto de processos cognitivos necessários à compreensão de um texto, Irwin (1986) defende ser impossível separar qualquer ato de compreensão dos fatores contextuais que o influenciam: as características individuais do leitor (contexto do leitor), o texto

específico que é lido (contexto do texto) e a situação global (contexto da situação), todos exercem uma forte influência sobre o que é compreendido. Também Giasson (1993) e Lencastre (2003) reconhecem que na compreensão de um texto interagem três grandes fatores, designadamente o leitor, o texto e o contexto. De acordo com Giasson (1993), a compreensão na leitura variará de acordo com o grau de relação entre os três fatores referidos, quanto mais os fatores leitor, texto e contexto estiverem imbricados uns nos outros, “melhor” será a compreensão na leitura.

Os fatores derivados do leitor incluem os conhecimentos que o leitor já possui sobre o assunto, o vocabulário, as suas atitudes relativamente ao tema e à tarefa, a descodificação e as capacidades de leitura a que recorre, isto é, os processos de leitura que mobiliza (Irwin, 1986).

Os conhecimentos prévios das crianças constituem um elemento essencial na compreensão de um texto (Irwin, 1986; Solé, 1992; Giasson, 1993; Lencastre, 2003; Araújo, 2007; Sousa, 2007; Sim-Sim, 2007; Souza e Balça, 2011). Com efeito, a compreensão na leitura poderá não ter lugar se o leitor não possuir conhecimento próprio com que possa relacionar a nova informação fornecida pelo texto (Irwin, 1986; Solé, 1992; Giasson, 1993; Lencastre, 2003; Araújo, 2007; Sousa, 2007; Sim-Sim, 2007; Souza e Balça, 2011). O vocabulário pode constituir também como conhecimento prévio importante à leitura do texto (Irwin, 1986; Giasson, 1993; Araújo, 2007; Sim-Sim, 2007; Viana *et al.* 2010), sendo, assim, importante não só ativar o conhecimento prévio, antes do início da leitura, para que o texto ganhe sentido no mundo do aluno como também construir vocabulário adequado (Irwin, 1986; Sousa, 2007).

Os interesses e a atitude do leitor face à leitura são fatores que influenciam, na perspetiva de Irwin (1986), Giasson (1993), Romero e González (2001) e Lencastre (2003), a compreensão da leitura. Para Irwin (1986) e Romero e González (2001), o interesse no material de leitura, por parte dos alunos, gera uma maior motivação nos mesmos, e estes leem com maior compreensão o material que lhes desperta interesse em detrimento daquele não lhes suscita interesse, mesmo quando o nível da exigência de leitura é o mesmo. De modo análogo, as expectativas relativamente à tarefa e as experiências anteriores influenciam, também, a compreensão na leitura (Irwin, 1986; Romero e González, 2001). Em geral, as crianças com dificuldades de aprendizagem são muitas vezes as que apresentam falta de motivação, expectativas baixas relativamente à tarefa e baixa persistência para a sua realização, o que dificulta o ensino da compreensão na leitura (Romero e González, 2001).

A descodificação é, igualmente, um dos fatores que influencia a compreensão da leitura (Irwin, 1986; Giasson, 1993; Lencastre, 2003; Araújo, 2007; Sim-Sim, 2007). Os leitores que apresentam dificuldades na descodificação dedicam uma parte significativa da sua atenção à identificação das

letras e das palavras, limitando, deste modo, recursos da sua atenção para outros processos envolvidos na compreensão da leitura.

Os fatores derivados do texto são fatores que influenciam a compreensão da leitura (Irwin, 1986; Giasson, 1993; Lencastre, 2003). Os aspetos relacionados com o texto dizem respeito ao modo com as ideias estão organizadas, ao modo com as ideias se interrelacionam, com a complexidade semântica (palavras desconhecidas ou palavras com várias sílabas), com a complexidade sintática (número de palavras por frase) e, ainda, com pistas complementares que estão presentes no material de leitura, que parecem auxiliar o leitor no processo de compreensão (como é o caso dos recursos gráficos, subtítulos, perguntas de autorrevisão).

Os fatores derivados do contexto compreendem aspetos que literalmente não fazem parte do texto e que não se referem diretamente às estruturas ou aos processos de leitura a que o leitor recorre, porém influenciam a compreensão de um texto (Irwin, 1986; Giasson, 1993). O contexto compreende “todas as condições na qual se encontra o leitor (com as suas estruturas e processos) quando entra em contacto com um texto (seja qual for o seu tipo)” (Giasson, 1993, p. 40). Irwin (1986) e Giasson (1993) identificam três contextos situacionais que influenciam a compreensão de um texto, designadamente o contexto emocional, social e físico. O contexto emocional refere-se às condições contextuais do próprio leitor, isto é, a sua motivação para a leitura, o seu objetivo de leitura e o seu interesse pela mesma (Irwin, 1986; Giasson, 1993). O contexto social diz respeito a todos os modos de interação que podem ocorrer durante a concretização da atividade quer entre o leitor e o professor quer entre o leitor e os seus pares (Irwin, 1986; Giasson, 1993). O contexto físico refere-se a todas as condições materiais em que a leitura toma lugar, como por exemplo o tempo disponível, a qualidade do ambiente da sala de aula, como o conforto, o barulho existente e a temperatura, ou a hora do dia são fatores que interferem numa maior ou menor receptividade à leitura (Irwin, 1986; Giasson, 1993).

O conjunto de definições apresentado para o conceito de compreensão leitora, construído, tal como as definições do ato de ler, em diferentes momentos, refletem aspetos relevantes da compreensão leitora. Reconhece-se a compreensão na leitura como um processo ativo, em que o leitor não se limita unicamente a receber a informação, mas a construí-la de acordo com os seus conhecimentos acerca da língua e do mundo, interagindo-os com o texto, e como um processo interativo, dado que o leitor vai construindo paulatinamente o significado do que é lido.

2.4. Os livros na sala de aula – um olhar sobre o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura

De acordo com Barros (2014), apesar de termos vindo assistir ao longo dos últimos anos a uma crescente criação de iniciativas e disponibilização de recursos a nível ministerial, que pretendem fomentar a utilização do texto literário na sala de aula e proposta de utilização desses textos nas ações voltadas para o desenvolvimento de competências na área da língua e para o desenvolvimento do gosto pela leitura e conseqüente formação de hábitos leitores, dos quais ressalta a existência de apontamentos disseminados no PPEB, a regulamentação do PNL, estabelecendo tempos para ler em cada nível de ensino, até à recente homologação das MCPEB, que introduzem, de modo explícito, a Educação Literária, como um domínio autónomo, constata-se, ainda, que a “literatura carece de presença e de tradição de trabalho na sala de aula” (Barros, 2014, p. 20). Para a autora,

esta situação verifica-se essencialmente ao nível do 1.º CEB, no entanto, no que ao 2.º CEB (...) diz respeito, a presença da literatura na sala de aula tende a resumir-se às tradicionais duas ou três obras de leitura obrigatória, feita, a maior parte das vezes, de acordo com os guiões constantes nos manuais escolares. (p. 20)

São vários os autores que têm vindo a assinalar que o manual escolar continua a ter um peso bastante considerável nas práticas pedagógicas com os alunos (Azevedo, 2006b; Lopes, 2009; Balça e Pires, 2012; Souza, Giroto e Simões, 2013), constituindo-se, frequentemente, como único recurso pedagógico-didático no contexto da sala de aula (Lopes, 2009; Souza, Giroto e Simões, 2013), limitando, no que diz respeito à área de Língua Portuguesa, o acesso dos alunos a obras de literatura de potencial receção infanto-juvenil, na sua versão integral (Lopes, 2009), embora se reconheça ser comum encontrar nos manuais escolares a presença de textos literários, de autores consagrados (Azevedo, 2006b; Souza, Giroto e Simões, 2013). No entanto, ainda que seja comum, como referido, a presença desses textos nos manuais escolares, Azevedo (2006b), Simões, Souza e Azevedo (2006) e Souza, Giroto e Simões (2013) alertam para o facto de que esses textos são, na sua maioria, alvo de cortes e adaptações que se traduzem, frequentemente, como afirma Azevedo (2006b), numa “autêntica destruição e banalização da complexidade estrutural do texto literário: os textos são reduzidos, simplificados ou objecto de uma reescrita pela qual o estilo original e único é profundamente alterado” (p. 52), sendo “muitos dos percursos simbólicos e conotativos (...) postergados e o texto literário enquanto linguagem com a marca do estético é profundamente abalado” (Azevedo, 2006, p. 52).

Azevedo (2006b) alerta também para o facto de que, nos manuais escolares, o texto icónico, que usualmente acompanha o texto verbal e que supostamente deveria como ele manter uma relação de solidariedade semiótica, colaborando para uma expansão e um alargamento das leituras possíveis do texto, é frequentemente entendido como “uma mera ilustração, quantas vezes em relação de explícita não compatibilidade semântico-pragmática com o texto verbal, não contribuindo para a potencialização da dimensão intrinsecamente polissémica e pluri-isotópica que caracteriza e define o texto literário” (p. 52). Nesse sentido, considera-se conveniente explicar algumas considerações sobre o papel das ilustrações no espaço literário destinado explicitamente às crianças, apoiando-me, para tal, em autores como Nikolajeva e Scott (2000), Ramos (2007; 2010) e Silva (2010).

De acordo com Ramos (2007; 2010), a ilustração no espaço da literatura de potencial recepção infantil encerra diversas funções: a ilustração, além de ter um papel determinante na atração da atenção e interesse do leitor, cativando-o para a leitura do texto, e na mediação do discurso verbal, apoiando a descodificação do(s) sentido(s) do mesmo, pode funcionar como complemento do texto, permitindo o deslocamento de várias informações para as ilustrações; pode apresentar-se como forma de aprofundar o sentido do texto, ampliando as possibilidades da história e complicando o enredo ou abrindo outras possibilidades narrativas; ou, ainda, «substituir» o texto, preenchendo as suas lacunas ou integrando outras hipóteses, além das referidas pelo narrador e/ou personagens. Também Silva (2010) afirma que as ilustrações possuem “um papel determinante na percepção, na descodificação e na concretização dos sentidos explícitos e implícitos do discurso verbal” (p. 331). As relações estabelecidas entre palavras e imagens decorrem, assim, a diferentes níveis, podendo funcionar, segundo Nikolajeva e Scott (2000), de modo simétrico⁷, em amplificação⁸, em complemento⁹, ou, ainda, em contraponto¹⁰.

Para além do referido, omitindo a dimensão ficcional e pluri-isotópica do texto literário, os mecanismos discursivos que acompanham esses textos nos manuais escolares, em particular, os questionários de interpretação presentes nos mesmos tendem, como assinala Azevedo (2006b), “a configurar-se como espaços para a detecção literal de informações de natureza referencial e unívoca, que supostamente os textos apresentariam” (p. 49), procurando-se nos mesmos uma única mensagem/significado (Azevedo, 2006b). Corroborando o pensamento anterior, Simões, Souza e Azevedo (2006) e Souza, Giroto e Simões (2013) asseveram que as propostas de atividades presentes

⁷ Numa interação simétrica, as imagens e as palavras contam a mesma história, repetem a informação em diferentes formas de comunicação.

⁸ Numa interação de amplificação, as imagens ampliam os significados das palavras ou as palavras ampliam as imagens, de modo a que a diferente informação, contemplada nos dois modos de comunicação, produza uma dinâmica mais complexa.

⁹ Numa interação de complemento, a interação entre as palavras e imagens se torna muito significativa, a dinâmica se torna complementar.

¹⁰ Numa interação de contraponto, as palavras e imagens colaboram para comunicar significados que vão além do âmbito de qualquer um deles sozinho.

nos manuais escolares, que acompanham os textos literários, baseiam-se na identificação, repetição ou paráfrase da informação textual, encaminhando os alunos a realizarem uma interpretação única e predefinida, sendo-lhe solicitado que confirme e aprove interpretações de outrem. A par disto, os autores assinalam que os textos literários são frequentemente percebidos como meros pretextos para a realização de atividades de conhecimento linguístico ou gramatical, impedindo-se uma verdadeira interação entre o leitor e texto, isto é, impedindo-se uma verdadeira negociação de sentidos entre o leitor e o texto. Assim sendo, e na visão de Azevedo (2006b), “as promessas de uma fruição estética que o texto potencialmente comporta, e que se encontram, aliás, na base da adesão voluntária e afectiva ao texto e à leitura” (p. 50), não se chegam a efetivar, dado que o mesmo é, em larga medida, encarado, como se de um fragmento referencial ou factual se tratasse, procurando-se essencialmente nos mesmos dados literais e objetivos (Azevedo, 2006b).

De acordo com Souza, Giroto e Simões (2013), as práticas que têm vindo a ser adotadas pelos manuais escolares no contacto com os textos literários, e que de uma forma breve foram explanadas, têm negado ao aluno todos os saberes que poderia desenvolver através de uma interação adequada com os mesmos. Deste modo, e no entender de Balça (2007), os manuais escolares não podem constituir o único recurso pedagógico-didático na sala de aula, particularmente para promover o desenvolvimento, nos alunos, de competências como a leitura e a escrita. Do ponto de vista da autora, importa que a escola ofereça aos seus alunos “livros de literatura infantil para lerem e não apenas excertos, fragmentos soltos e desgarrados, adaptações desastrosas, seguidas de questionários e exercícios de sentido único” (Balça, 2007, p. 132).

Segundo Azevedo (2006a), “o contacto positivo e frequente com produtos culturais de qualidade [como é a literatura] fomenta o conhecimento das estruturas linguísticas, o saber acerca do mundo, além de incrementar o interesse pela leitura e pelas práticas de literacia” (p. 5). Atualmente são, também, vários os autores que asseveram a importância do contacto e interação da criança com textos literários de qualidade e o conseqüente crescimento de uma competência literária (Colomer, 1999; Mendoza Fillola, 1999; Cerrillo, Larranaga & Yubero 2002; Azevedo, 2006a; 2006b; 2006c). De acordo com Azevedo (2006c),

é a competência literária que ensina ao sujeito (...) que o estado de coisas expresso pelo mundo do texto não é necessariamente uma cópia ou um espelho do mundo empírico e histórico-factual em que se situam os seus leitores-intérpretes e que aquilo que aí é apresentado jamais pode ser lido segundo os princípios de uma lógica de verdade *versus* falsidade, sob pena do esgotamento da natureza intrinsecamente polissémica e plurissignificativa do texto literário num dado contexto. (p. 19)

Numa linha de pensamento convergente, Pontes e Barros (2007) afirmam que é a competência literária que possibilita ao leitor criar um diálogo com o texto, “inferindo, prevendo, comparando com leituras e experiências anteriores, estabelecendo relações com as mesmas, interpretar, e assim construir novos conhecimentos” (p. 71). As autoras acrescentam que é desta interação que resulta “a conquista do pensamento crítico e divergente, a abertura a novos mundos e horizontes, um novo olhar sobre o outro e, obviamente, um contacto próximo com uma escrita de qualidade, com a riqueza e as potencialidades da língua” (Pontes & Barros, 2007, p. 71).

Yopp & Yopp (2006), assentes nas premissas de que a literatura de qualidade constitui uma componente essencial para aprendizagem em contexto sala de aula e de que os professores devem envolver os seus alunos em pensamentos complexos acerca da literatura, efetuando conexões com a mesma e respondendo à literatura de uma forma que enriqueça a sua vida, desenvolveram um vasto conjunto de atividades de leitura baseadas na literatura (*Literature based reading activities*) que, na sua totalidade, pretendem “inspire students to bring themselves to the literature, engage with ideas in books, and expand their understandings and responses through interactions with peers” (Yopp & Yopp, 2006, p. vii). Para o efeito, o modelo de leitura proposto pelas autoras valoriza o leitor/aluno, com os seus conhecimentos, as suas perspetivas, vivências e experiências pessoais, como contributos para a construção dos significados textuais, para a interpretação de um texto (teoria *Reader Response Criticism*), defendendo a aprendizagem a partir dessas redes de conhecimento e experiências (*perspetiva cognitivo-constructivista* da aprendizagem), e atribuindo especial ênfase às interações com os seus pares (*teoria sociocultural* da aprendizagem).

As autoras dividem o modelo de leitura dos textos literários, por elas proposto, em três momentos, designadamente atividades de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, cada um com objetivos específicos e diferenciados, embora concorram todos para a consecução de um objetivo comum: apoiar e enriquecer as interações do aluno com o texto (Yopp & Yopp, 2006). Conforme Balça e Pires (2012), “introduzido em Portugal pelos trabalhos de Souza, Moura e Souza (2006), este modelo [de leitura] foi impulsionado [em Portugal] por Azevedo (2006), Silva, Simões, Macedo, Diogo e Azevedo (2009), Balça (2010), entre outros” (p. 100).

A divisão referida é, também, defendida no PPEB (Reis *et al.*, 2009), onde é possível ler:

No desenvolvimento da competência de leitura o aluno deve tomar consciência e aprender a pôr em prática três etapas fundamentais do acto de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

- i) Na pré-leitura, o professor deve privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios dos alunos que se possam articular com o texto, antecipando o seu sentido.

- ii) A leitura consiste na configuração e na construção dos sentidos do texto. Deverão ser ensinadas de forma explícita e sistematizada técnicas de localização, de selecção e de recolha de informação, de acordo com o(s) objectivo(s): sublinhar, tirar notas, esquematizar, etc.
- iii) A pós-leitura engloba actividades que pretendem integrar e sistematizar conhecimentos. (p. 70)

Dada a importância dos diferentes momentos no modelo de leitura proposto por Yopp & Yopp (2006), e uma vez que a compreensão na leitura beneficia da implementação de um conjunto de estratégias de leitura que se mobilizam antes, durante e após a leitura (Solé, 1992; Giasson, 1993; Bofarull *et al.*, 2001; Romero & González, 2001; Sousa, 2007), considera-se ser adequado e relevante explicar alguns dos objetivos definidos para cada um desses momentos (Yopp & Yopp, 2006; Azevedo, 2006b; Sousa, 2007; Pontes & Barros, 2007; Lopes, 2009).

As atividades de pré-leitura têm como principais objetivos: ativar conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto abordado no livro (Yopp & Yopp, 2006; Azevedo, 2006b; Sousa, 2007); ativar e construir a competência enciclopédica dos alunos (Pontes & Barros, 2007; Lopes, 2009); possibilitar e promover uma efetiva igualdade de oportunidades a todos os alunos de terem acesso a conhecimentos enciclopédicos (Lopes, 2009); promover respostas pessoais e afetivas, por parte do aluno, mostrando-lhes que os seus conhecimentos, vivências e experiências são importantes (Yopp & Yopp, 2006); desenvolver a linguagem (Yopp & Yopp, 2006; Lopes, 2009); definir um objetivo de leitura (Yopp & Yopp, 2006; Pontes & Barros, 2007); e despertar a curiosidade e a motivação dos alunos para a leitura (Yopp & Yopp, 2006; Azevedo, 2006b; Pontes & Barros, 2007; Lopes, 2009), através, por exemplo, da criação de hipóteses sobre o conteúdo do livro.

As atividades durante a leitura têm como propósito que o aluno compreenda o texto e as relações que estabelece com ele. Neste sentido, estas atividades devem permitir o desenvolvimento de um conjunto de competências: preparar os alunos para utilizar estratégias de compreensão, como criar imagens visuais, fazer resumos/sínteses à medida que lê, e fazer ligações entre os seus conhecimentos e experiência pessoais e o texto (Yopp & Yopp, 2006; Pontes & Barros, 2007); consciencializar os alunos da estrutura do texto e incentivar o seu uso (Yopp & Yopp, 2006; Pontes & Barros, 2007); focalizar a atenção dos alunos na linguagem, uma vez que o contacto com a linguagem literária promove o desenvolvimento da linguagem e do vocabulário (Yopp & Yopp, 2006; Pontes & Barros, 2007); facilitar a compreensão dos alunos acerca das personagens, eventos, temas e ideias do texto (Yopp & Yopp, 2006; Pontes & Barros, 2007); promover a construção ativa e colaborativa de sentidos e interpretações (Yopp & Yopp, 2006; Pontes & Barros, 2007); encorajar uma relação afetiva com o texto e partilhar emoções provocadas pelo mesmo (Pontes & Barros, 2007; Lopes, 2009); e

incentivar respostas pessoais relativamente ao texto (Yopp & Yopp, 2006; Pontes & Barros, 2007). Segundo Pontes e Barros (2007), é durante a leitura que o aluno mais se envolve com o texto, efetua conexões, interroga, «preenche os espaços em branco», uma vez que “o texto é uma máquina preguiçosa que pede ao leitor que faça parte do seu trabalho” (Eco, 1994, p. 9), ou, como assinala Azevedo (2006b), cruza a informação do texto com os conhecimentos que tem sobre o mundo empírico e histórico-factual. As atividades referidas constituem exemplos de respostas pessoais face ao texto, o que, uma vez mais, “vem valorizar o conhecimento e a contribuição de todos os alunos e de cada um em particular, sendo este cruzamento da informação (...) uma das linhas mestras deste programa” [de leitura fundamentado na literatura] (Pontes & Barros, 2007, p. 72).

Aa atividades de pós-leitura, e porque é possivelmente um momento de confirmação ou de infirmação das expectativas criadas antes do início da leitura ou durante a fase de leitura (Azevedo, 2006b; Pontes & Barros, 2007; Lopes, 2009), e de reorganização de ideias (Azevedo, 2006b; Pontes & Barros, 2007; Lopes, 2009), têm, essencialmente, por finalidades: incentivar respostas pessoais (Yopp & Yopp, 2006; Azevedo, 2006b; Pontes & Barros, 2007; Lopes, 2009), convidando os alunos a relacionarem, por exemplo, as personagens e acontecimentos do texto com a sua própria experiência (Azevedo, 2006b); incentivar a reflexão sobre o texto, convidando, por exemplo, os alunos a identificarem o que é mais significativo para si (Yopp & Yopp, 2006; Azevedo, 2006b; Pontes & Barros, 2007; Lopes, 2009); facilitar a organização, análise e síntese de ideias do texto (Yopp & Yopp, 2006; Pontes & Barros, 2007; Lopes, 2009); promover oportunidades para partilhar e construir interpretações com os seus pares (Yopp & Yopp, 2006; Azevedo, 2006b; Pontes & Barros, 2007; Lopes, 2009); e estimular conexões entre os livros e com a experiência pessoal dos alunos (Yopp & Yopp, 2006). Pontes e Barros (2007) mencionam, ainda, que as atividades de pós-leitura podem também proporcionar aos alunos práticas de escrita, o que, na visão das autoras, “para além de consolidar uma comunidade de leitores, pode fazer com que este programa [de leitura fundamentado na literatura] ajude a consolidar uma comunidade de escritores” (p. 73).

A exploração das obras de potencial receção infanto-juvenil selecionadas, no âmbito do presente projeto, seguirá, *grosso modo*, os princípios do Programa de Leitura Fundamentando na Literatura (Yopp & Yopp, 2006), sendo, deste modo, e no espaço destinado para o efeito, explicitadas as estratégias desenvolvidas nos três momentos de leitura bem como justificadas as opções tomadas.

CAPÍTULO III – OPÇÕES METODOLÓGICAS E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

O atual capítulo apresenta as opções metodológicas e o plano geral da intervenção desenvolvida em cada contexto educativo. Deste modo, na primeira secção, enunciam-se os objetivos do presente projeto. Na segunda secção, expõem-se as opções metodológicas tomadas. Na terceira secção, patenteia-se o plano geral da intervenção pedagógica desenvolvida nos distintos contextos educativos. Na quarta secção, indicam-se os instrumentos de recolha de informação. E, por fim, na quinta secção, referencia-se o modo de reflexão sobre as informações empíricas recolhidas ao longo do projeto.

3.1. Objetivos do Projeto de Intervenção Pedagógica

O presente Projeto de Intervenção Pedagógica propôs a exploração de textos literários, que recriam, de alguma forma, factos/acometimentos históricos, seguindo, *grosso modo*, as linhas orientadoras do Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (Yopp & Yopp, 2006) em sintonia com os processos básicos de compreensão na leitura identificados na teoria de Irwin (1986).

Os objetivos que nortearam o Projeto de Intervenção Pedagógica foram:

- Fomentar o desenvolvimento da competência literária dos alunos;
- Proporcionar percursos individuais, em pares e em grande-grupo, tendentes ao desenvolvimento de competências de compreensão leitora;
- Associar factos/acometimentos da história nacional à literatura e explorar as suas potencialidades;
- Desenvolver/alargar vocabulário dos alunos;
- Desenvolver a compreensão de valores característicos da história e cultura portuguesa;
- Compreender o gosto pela leitura e hábitos de leitura dos alunos;
- Compreender se os alunos contactaram com obras de literatura de potencial receção infante-juvenil, que recriam, de alguma forma, factos/acometimentos históricos;
- Conhecer as conceções dos alunos relativamente ao elemento temático que subjaz aos textos literários selecionados no âmbito do projeto, antes e depois da intervenção pedagógica.

Para além dos objetivos referidos, o presente projeto visava, igualmente, o desenvolvimento de competências profissionais no aluno-professor.

3.2. Opções Metodológicas

Refletindo sobre as práticas educativas, mas também sobre o que se observou nos diferentes contactos com a prática ao longo da formação académica, persiste, ainda, como refere Alonso (2004), um modelo de ensino transmissivo, o qual prioriza a transmissão de conhecimentos que foram sendo acumulados. De acordo com Tonucci (1986), o modelo transmissivo orienta-se por três pressupostos fundamentais: “a criança não sabe, e vem à escola para aprender”; “o professor sabe, e vem à escola para ensinar a quem não sabe”; e “a inteligência é um vazio que se enche progressivamente pela sobreposição de conhecimentos” (p. 169). Observando os dois primeiros pressupostos, compreende-se o papel atribuído ao professor e ao aluno. O professor é visto como um detentor do saber/conhecimento, tendo a função de o transmitir aos seus alunos. Por sua vez, o aluno é entendido como aquele que deve receber, passivamente, a informação que o professor ensina.

Contrariamente a esta perspetiva, a visão construtivista defende que o aluno é entendido como um sujeito que possui competências e saberes que lhes permitem ter um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Tonucci (1986), o modelo construtivista rege-se por três princípios fundamentais: “a criança sabe e vem para a escola para reflectir sobre os seus conhecimentos, para os organizar, enriquecer e desenvolver”; “o professor garante que cada um possa atingir os mais altos níveis possíveis (cognitivos, sociais, operativos), com o contributo de todos”; e “a inteligência (...) é um vaso cheio que se vai modificando e enriquecendo por reestruturação” (p. 172). Também Alonso (1998) refere que a aprendizagem deve ser encarada como “(...) um processo de construção pessoal e social do conhecimento, o qual é elaborado através de um processo interactivo de reestruturação contínua das ideias sobre a realidade e dos esquemas de conhecimento” (p. 428). Esta perspetiva construtivista sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos implica, assim, a “possibilidade de estabelecer relações ou vínculos substantivos entre os esquemas de conhecimento que [os alunos] já possuem e os novos conteúdos de aprendizagem, de forma a permitir a construção de um significado próprio e pessoal sobre os objectos de conhecimento” (Alonso, 1996, p. 40). Deste modo, as aprendizagens concretizadas adquirem significatividade, consistência e funcionalidade para a vida e fomentam a motivação e a curiosidade dos alunos. Para Coll (1991), “mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal” (p. 179). Assim sendo, a aprendizagem deve ser encarada como um processo ativo e contínuo de reorganização das ideias sobre a realidade, sendo fulcral que os alunos desenvolvam um conjunto competências essenciais, para que, autonomamente, consigam

aceder ao conhecimento – *aprender a aprender*. Neste paradigma, o professor é visto como um mediador do conhecimento, o qual deve orientar e acompanhar os alunos na procura de soluções, pois, como refere Fosnot (1996), “a tarefa do educador não é a dispensar o conhecimento mas sim a de proporcionar aos alunos oportunidades e incentivos para o construir” (p. 20).

Nesta linha de pensamento, e tendo em conta os princípios elencados, as estratégias de intervenção pedagógicas definidas, no âmbito do presente projeto, assentam numa conceção construtivista da aprendizagem, as quais tiveram em consideração a valorização das experiências e conhecimentos prévios dos alunos, assim como uma dinâmica de trabalho apoiada na cooperação, colaboração, partilha e aceitação das ideias dos mesmos.

Subjacente ao referencial que orienta a formação e a avaliação dos formandos, quer na licenciatura quer na componente Prática de Ensino Supervisionada integrada nos mestrados em ensino, está a pretensão da formação de um “(...) professor investigador, reflexivo, colaborador, aberto à inovação e participante ativo e crítico” (Alonso & Silva, 2005, p. 10). Após uma revisão literária acerca das metodologias de investigação, considera-se a adoção da metodologia qualitativa promissora e adequada ao presente Projeto de Intervenção Pedagógica. A aplicação da abordagem qualitativa na prática educativa constitui-se, segundo Bogdan e Bilken (1994), benéfica

na medida em que os professores, ao agirem como investigadores, não só desempenham os seus deveres, mas também se observam a si próprios, dão um passo atrás e distanciam-se dos conflitos imediatos, tornam-se capazes de ganhar uma visão mais ampla do que se está a passar. (p. 286)

De acordo com Bogdan e Bilken (1994), a metodologia qualitativa apresenta cinco características: o ambiente natural é a fonte direta de informações, constituindo o investigador uma figura essencial, uma vez que este frequenta os locais de estudo, e existindo uma clara preocupação, por parte do investigador, em compreender o contexto, no sentido em que o comportamento dos intervenientes e a situação ligam-se estreitamente na formação da experiência; na abordagem qualitativa as informações recolhidas são apresentadas de forma descritiva; os investigadores qualitativos revelam um maior interesse pelo processo, em detrimento dos produtos ou resultados, ou seja, a ênfase está na compreensão e não num objetivo predefinido; os observadores/investigadores qualitativos não analisam as informações mediante um propósito predefinido, tendem antes a analisar as informações de forma indutiva, sendo as hipóteses construídas consoante as informações particulares que foram recolhidas se vão agrupando, sendo assim mais aberta e flexível; e na

abordagem qualitativa o significado é de importância vital, interessando-se os investigadores no modo como diferentes sujeitos dão sentido a determinada situação.

As duas últimas características explanadas são comungadas por Aires (2011) e Cassel e Symon (1994). Estes autores afirmam que os investigadores qualitativos não estão restritos a classes de medida ou de resposta, são livres de procurar conceitos e classes que se apresentam significativas para os intervenientes, interessando-se, assim, na interpretação que as pessoas têm da situação/objeto sob estudo.

Shaw (1999) admite que mais necessário do que o *rigor* é a *relevância* dos significados, sendo objetivo do investigador não *generalizar*, mas antes *particularizar* e observar as informações a partir de uma situação concreta. Assim sendo, o objetivo da perspectiva qualitativa “(...) é o de melhor compreender a prática individual, contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas” (Coutinho, 2011, p. 27).

3.3. Plano Geral do Projeto de Intervenção Pedagógica

A intervenção pedagógica concretizada no 1.º CEB e no 2.º CEB contemplou diferentes fases de desenvolvimento que surgem esquematizadas no quadro abaixo.

	outubro	novembro	dezembro	janeiro	fevereiro	março	abril	maio	junho	julho	agosto	setembro	outubro
Observação do contexto educativo do 1.º CEB.	X	X	X										
Revisão da literatura.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Desenho do Projeto.		X	X										
Planificação das atividades do 1.º CEB			X	X	X								
Implementação das atividades no 1.º CEB				X	X								
Descrição e reflexão das atividades de intervenção pedagógica no 1.º CEB					X	X			X				
Observação do contexto educativo do 2.º CEB.						X							
Planificação das atividades do 2.º CEB.						X	X						
Planificação e implementação das atividades no 2.º CEB.							X	X					
Descrição e reflexão das atividades de intervenção pedagógica no 2.º CEB								X	X	X			
Escrita do relatório final de estágio.										X	X	X	X

Quadro 1 – Plano Geral do Projeto de Intervenção Pedagógica.

Das fases expostas, considera-se que a fase de implementação das atividades, em ambos os ciclos de ensino, requer um maior detalhe. Neste sentido, apresentar-se-á, de forma esquemática, as atividades de intervenção desenvolvidas no 1.º CEB e no 2.º CEB, explicitando-se o número de aulas, a duração das mesmas, as atividades estruturadas para cada aula, objetivos e uma breve descrição.

Relativamente ao 1.º CEB foram lidas e exploradas, integralmente, na sala de aula duas obras literárias. A primeira obra literária trabalhada foi *O Ladrão de Palavras*, de Francisco Duarte (2006).

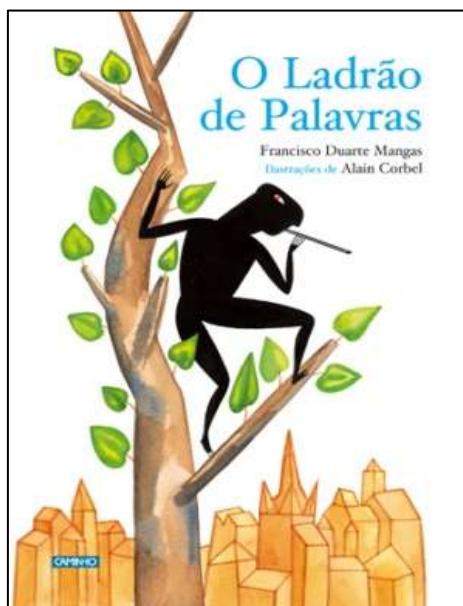


Figura 1 – Capa da obra *O Ladrão de Palavras*, de Francisco Duarte Mangas e Alain Corbel (ilustrador).

Segundo Azevedo (2008), esta obra narra, numa relação de íntimo diálogo semiótico entre texto icónico e verbal,

a história de uma aldeia crescentemente denominada pelo medo e pela opressão causadas por alguém sem nome e sem rosto, que furta as palavras mais luminosas e mais doces dos seus habitantes. Depois de várias tentativas de solução, a hipótese de resolução do problema passa, como o álbum bem evidencia, por colectivamente todos afrontarem o silêncio imposto e resgatarem a coragem. (p. 169)

Ramos (s/d), no portal da Casa da leitura, refere que esta obra tematiza, de modo simbólico, mas acentuadamente adequada, questões ligadas à falta de liberdade de expressão e à importância da palavra como constituinte modelizador do mundo¹¹.

A segunda obra literária explorada foi *A fábula dos feijões cinzentos. 25 de Abril como quem conta um conto*, da autoria de José Vaz (2000). A publicação de José Vaz apresenta-se, na opinião de

¹¹ Consultado em agosto 9/2015, em http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalbeta/bo/portal.pl?pag=sol_la_fichaLivro&id=283.

Ramos (2006), “como uma alegoria da história da ditadura portuguesa e da Revolução que lhe pôs fim através de uma narrativa “aparentemente” sobre feijões” (p. 4). Esta história é, portanto, protagonizada por diferentes feijões, “(...) que, numa perspetiva real, correspondem quer a diversos intervenientes na construção da liberdade e da democracia quer ao governo totalitarista do Estado Novo” (Silva, 2005, p. 254).



Figura 2 – Capa da obra *A fábula dos feijões cinzentos*, de José Vaz e Elsa Navarro (ilustradora).

Segundo Ramos (2006), a obra de José Vaz

propõe-se revisitar o universo da revolução de Abril, dando conta dos seus antecedentes mais directos, como é o caso da Guerra Colonial, da opressão sentida e da censura generalizada. No reino do “Jardim-à-Beira-Mar-Plantado”, cenário da intriga, a opressão toma conta de elementos essenciais à vida, como o Sol, a Água e o Ar, simbolizando, respectivamente, «a liberdade de criar», «a obrigação de distribuir o que havia» e «o direito a pensar e a ter ideias diferentes». As vozes de resistência, cada vez mais audíveis e insistentes, dos feijões cinzentos permitem a mudança e a introdução da cor da liberdade na vida de todos. (p. 4)

Selecionado o corpus literário, e tendo em conta as características e especificidades dos alunos da turma, estruturou-se um conjunto de atividades assentes nos três momentos de leitura, propostos pelo Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (Yopp & Yopp, 2006), que tinham como finalidade auxiliar a leitura e garantir uma melhor compreensão dos textos, por parte dos alunos. A leitura dos textos literários realizou-se parceladamente por excertos, dado a extensão dos mesmos e as idades dos alunos. Por conseguinte, os textos foram, previamente, segmentados em dois excertos, que constituíam um conteúdo relevante, interrompendo-se a leitura num momento crucial da narrativa, de forma a despertar a curiosidade dos alunos e permitir, aquando do início da exploração do segundo excerto, a colocação de hipóteses de continuidade da narrativa.

Observe-se o quadro 2 que apresenta o plano geral da intervenção desenvolvida no 1.º CEB.

Aula	Duração	Atividades	Objetivos	Descrição das atividades
1	1H	Aplicação do questionário inicial.	<ul style="list-style-type: none"> -Aferir o gosto pela leitura e hábitos de leitura dos alunos; -Compreender se os alunos tinham contactado com obras de literatura de potencial receção infanto-juvenil, que recriam, de alguma forma, factos/acontecimentos históricos; -Perceber as conceções dos alunos relativamente ao 25 de Abril de 1974. 	<ul style="list-style-type: none"> -Explicação dos objetivos subjacentes à aplicação questionário; -Distribuição do questionário a cada aluno e preenchimento do mesmo (Anexo A).
2	1H	Exploração de uma fonte histórica.	<ul style="list-style-type: none"> -Observar, descrever e interpretar uma fonte histórica; -Produzir inferências sobre a fonte histórica; -Conhecer um acontecimento da história nacional; -Construir/alargar conhecimentos sobre esse acontecimento histórico. 	<ul style="list-style-type: none"> -Exploração da fonte histórica, através da colocação de questões orais (Anexo B); -Realização de duas atividades lúdicas: sugestões de alterações que concretizariam a fonte histórica e construção do Cartaz de Abril, através de um puzzle.
3	2H30	Atividades de pré-leitura, em torno da obra <i>O Ladrão de Palavras</i> , de Francisco Duarte Mangas e Alain Corbel (ilustrador).	<ul style="list-style-type: none"> -Despertar o interesse e curiosidade dos alunos para a obra; -Levar os alunos a efetuarem previsões sobre o conteúdo literário; -Ativar conhecimentos prévios; -Confrontar as previsões realizadas sobre o conteúdo literário com as informações presentes na contracapa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Exploração oral de algumas ilustrações da obra, que foram previamente colocadas dentro de um saco de tecido, seguindo-se a construção, oral e a pares, de uma histórica tendo por base as mesmas; -Exploração dos elementos paratextuais da obra (capa, título, contracapa e guardas iniciais e finais).
4	2H	Exploração do primeiro excerto da obra.	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver o léxico dos alunos; -Desenvolver e aprofundar a compreensão do texto; 	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura em voz alta do primeiro excerto da obra, intercalada com a colocação de questões orais que visavam a exploração do texto verbal e icónico;

		<ul style="list-style-type: none"> -Organizar palavras/expressões que caracterizam ou se associam à aldeia e às pessoas da aldeia. 	<ul style="list-style-type: none"> -Esclarecimento do vocabulário desconhecido pelos alunos; -Confronto das previsões iniciais com o texto lido; -Leitura integral do primeiro excerto; -Registo, a pares, de palavras/expressões que, na sua opinião, caracterizavam ou se associavam à aldeia e às pessoas da aldeia, seguindo-se a construção, em plenário, de um mapa de palavras/expressões que caracterizavam ou se associavam à aldeia e às pessoas da aldeia; -Construção de uma cartolina com as palavras/expressões registadas no quadro. 	
5	4H	<p>Exploração do segundo excerto da obra.</p> <p>Atividades de pós-leitura em torno da obra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Levar os alunos a efetuarem previsões sobre a continuidade da narrativa; -Desenvolver o léxico dos alunos; -Desenvolver e aprofundar a compreensão do texto; -Organizar palavras/expressões que caracterizam ou se associam à aldeia e às pessoas da aldeia; -Compreender as diferenças entre os dois momentos em que a obra se estrutura; -Estabelecer ligações entre o ficcional e o real; -Desenvolver a compreensão global do texto; -Promover a reflexão sobre o texto lido. 	<ul style="list-style-type: none"> -Colocação de questões orais que convidavam os alunos a colocarem hipóteses sobre a continuidade da narrativa; -Leitura em voz alta do segundo excerto da obra, intercalada com a colocação de questões orais que visavam a exploração do texto verbal e icónico; -Confronto das previsões iniciais com o texto lido; -Leitura integral da obra; -Registo, a pares, de palavras/expressões que, na sua opinião, caracterizavam ou se associavam à aldeia e às pessoas da aldeia neste segundo excerto, seguindo-se a construção, em plenário, de um mapa de palavras/expressões que caracterizavam ou se associavam à aldeia; -Construção de uma cartolina com as palavras/expressões registadas no quadro.

				<p><u>Atividades de pós-leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Confronto das duas cartolinas construídas e colocação de questões orais; -Reflexão sobre a “possível” ligação entre a história lida e a história nacional (25 de Abril de 1974); -Reconto oral da obra; -Realização, por escrito, de quatro questões de foro pessoal, relacionadas com a obra (Anexo C); -Representação, através do desenho, de um momento da história que mais o marcou o aluno, quer pela positiva quer pela negativa, e escrita de uma frase que justificasse a sua opção.
6	1H	Atividades de pré-leitura em torno da obra <i>A fábula dos feijões cinzentos. 25 de Abril como quem conta um conto</i> , de José Vaz e Elsa Navarro (ilustradora);	<ul style="list-style-type: none"> -Suscitar o interesse e a curiosidade dos alunos; -Levar os alunos a contactarem com partes da história; -Realizar previsões sobre o conteúdo do livro. 	<ul style="list-style-type: none"> -Exploração de algumas frases retiradas do texto e, simultaneamente, a construção oral de uma história, tendo por base as mesmas (Anexo D); -Proposta de títulos para a obra; -Exploração dos elementos paratextuais (capa e título).
7	1H	Exploração do primeiro excerto da obra.	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver o léxico dos alunos; -Desenvolver e aprofundar a compreensão do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> -Leitura em voz alta do primeiro excerto do texto, intercalada com a colocação de orais que visavam a exploração do texto verbal e icónico; -Esclarecimento do vocabulário desconhecido pelos alunos; -Confronto das previsões iniciais com o texto lido; -Leitura integral do excerto, seguida do reconto oral.
8	4H	Exploração do segundo excerto da obra. Realização de atividades de pós-leitura da obra.	<ul style="list-style-type: none"> -Levar os alunos a efetuarem previsões sobre a continuidade da narrativa; -Desenvolver o léxico dos alunos; -Desenvolver e aprofundar a compreensão do 	<ul style="list-style-type: none"> -Colocação de questões orais que convidavam os alunos a colocarem hipóteses sobre a continuidade da narrativa; -Leitura em voz alta do segundo excerto da obra,

			<p>texto;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Promover a reflexão pessoal sobre o texto lido; 	<p>intercalada com a colocação de questões orais que visavam a exploração do texto verbal e icônico;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Esclarecimento do vocabulário desconhecido pelos alunos; -Confronto das previsões iniciais com o texto lido; -Leitura integral da obra. <p><u>Atividades de pós-leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Realização, individual e por escrito, de quatro questões relacionados com a obra (Anexo E); -Reconto da história, em plenário e por escrito, e ilustração, individual, das diferentes partes do reconto.
9	2H	Conclusão das atividades de pós-leitura.	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a competência literária; -Estabelecer ligações entre o ficcional e o real. 	<ul style="list-style-type: none"> -Conclusão das ilustrações; -Colagem das partes do reconto em papel cenário (previamente construído pela estagiária); -Construção, em plenário, de um mapa de contrastes (diferenças e semelhanças das obras trabalhadas); -Reflexão sobre a ligação entre a história lida e a história nacional (25 de Abril de 1974).
10	1H30	<p>Escrita de um texto, consubstanciado na seguinte proposta: <i>O que é que significa para ti o 25 de Abril de 1974.</i></p> <p>Aplicação do questionário final.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Promover a reflexão pessoal sobre o acontecimento histórico (25 de Abril de 1974); -Perceber se os alunos integravam no seu texto os contributos de ambos os textos literários explorados; -Compreender se a leitura dos textos operara modificações cognitivas entre o momento anterior e posterior à leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> -Explicação da proposta de escrita do texto aos alunos e escrita do mesmo; -Explicação dos objetivos subjacentes à aplicação questionário; -Preenchimento individual do questionário final (Anexo F).
Total	20H			

Quadro 2 – Plano geral das atividades desenvolvidas no 1.º CEB.

Quanto ao 2.º CEB, a obra literária explorada intitula-se *Magalhães nos olhos de um menino*, e foi escrita por Alexandre Parafita, com co-autoria de Simone de Fátima Gonçalves (2011).

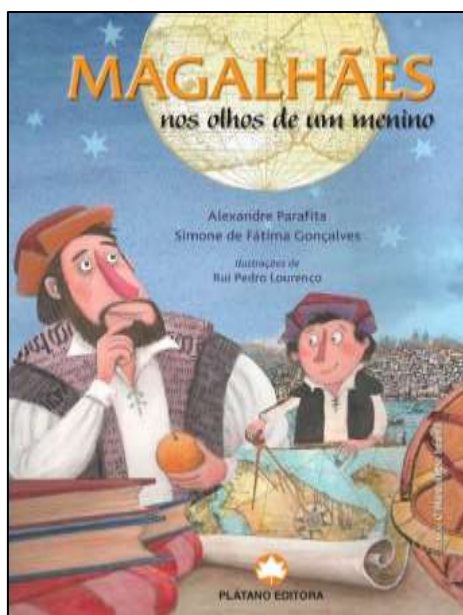


Figura 3 – Capa da obra *Magalhães nos olhos de um menino*, de Alexandre Parafita, com co-autoria de Simone Gonçalves, e ilustrações de Rui Pedro Lourenço.

Esta obra apresenta-nos a história de Fernão Magalhães, um grande navegador Português. Esta é narrada por um avô Português, emigrante no Brasil, ao seu neto, a bordo de um luxuoso navio, num cruzeiro pelo estreito da América do Sul que tem o nome do navegador – Estreito de Magalhães. É «uma história repleta de aventuras, tormentos e mistérios, dominada pela visão inquietante de sereias, gigantes e monstros marinhos» (Parafita & Oliveira, 2011, s/p), que fazem parte do imaginário português em torno da época dos Descobrimentos. Numa reportagem para a Localvisão TV, Alexandre Parafita refere que esta obra surge no âmbito de uma preocupação partilhada, por ele e por Simone de Fátima Gonçalves, relativamente à existência de um «conhecimento muito débil acerca do navegador Magalhães que deu um exemplo ao Mundo da heroicidade, no fundo, do povo Português»¹².

Selecionado o corpus literário houve, como referido no primeiro capítulo deste relatório, necessidade de reajustar alguns procedimentos na intervenção pedagógica, que se prendem, essencialmente, com o modo de leitura e estratégias de exploração da obra literária em questão. Relativamente ao modo de leitura, em virtude de uma diferente organização curricular e escolar, não foi possível a concretização de uma leitura integral da obra na sala de aula, pelo que se optou pela realização dessa leitura, pelos alunos, em casa, sendo, posteriormente, lidos e explorados, em sala de

¹²Para visualizar a reportagem realizada aceda ao seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=OJeSsXRySkk>.

aula, dois excertos da obra previamente selecionados. Portanto, como o enfoque do texto literário incidiu, na sala de aula, na exploração de dois excertos, compreendeu-se ser relevante a estruturação de atividades, extra sala de aula, que assegurassem e auxiliassem a construção de um sentido global da obra. Tendo por base o Programa de Leitura Fundamentado na Literatura (Yopp & Yopp, 2006), procurou-se desenvolver uma experiência de leitura e compreensão leitora assente nos três momentos de leitura proposto pelo programa, designadamente pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura.

Observe-se o quadro 3 que apresenta o plano geral da intervenção pedagógica desenvolvida no 2.º CEB.

Aula	Duração	Atividades	Objetivos	Descrição das atividades
1	45MIN.	Aplicação do questionário inicial.	<ul style="list-style-type: none"> -Aferir o gosto pela leitura e hábitos de leitura dos alunos; -Compreender se os alunos tinham contactado com obras de literatura de potencial receção infanto-juvenil, que recriam, de alguma forma, factos/acontecimentos históricos; -Perceber as conceções dos alunos relativamente à Expansão Marítima Portuguesa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Explicação dos objetivos subjacentes à aplicação questionário; -Distribuição do questionário a cada aluno e preenchimento do mesmo (Anexo G).
2	1H	<p>Exploração de um momento histórico, Padrão dos Descobrimentos.</p> <p>Atividades de pré-leitura em torno da obra <i>Magalhães nos olhos de um menino</i>, de Alexandre Parafita, com co-autoria de Simone de Fátima Gonçalves, e ilustrações de Rui Pedro Lourenço.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Conhecer um momento histórico, observar e descrever esse monumento; -Produzir inferências sobre características do monumento e sobre os elementos/símbolos representados no mesmo; -Construir/alargar conhecimentos sobre o monumento e sobre o período histórico que evoca; -Despertar curiosidade dos alunos para a obra; -Levar os alunos a efetuarem previsões sobre o conteúdo literário; -Ativar conhecimentos prévios dos alunos; -Consciencializar os alunos dos elementos paratextuais da obra, bem como das informações que estes podem encerrar 	<ul style="list-style-type: none"> -Exploração do monumento histórico, através da colocação de questões orais sobre os diferentes lados do monumento; -Orientação de uma pesquisa, extra sala de aula, sobre o monumento explorado (Anexo H, I) -Exploração da capa, omitindo o título; -Proposta de títulos para a obra; -Exploração dos elementos paratextuais da obra (capa, título e contracapa); -Preenchimento de espaços com informação relativa à capa e contracapa (Anexo J).

			relativamente ao conteúdo da mesma.	
3	1H30	Exploração de um excerto da obra, com atividades durante a leitura.	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver e aprofundar a compreensão do texto; -Desenvolver o léxico dos alunos; -Reconhecer e construir o percurso de vida de Fernão de Magalhães descrito na obra. 	<ul style="list-style-type: none"> -Confronto das previsões iniciais com o texto lido; -Leitura silenciosa do excerto (Anexo K); -Leitura em voz alta do excerto, intercalada com a colocação de questões orais que objetivavam explorar texto verbal e icónico; -Preenchimento, a pares, de um esquema sobre as causas da morte dos navegadores explícitas no excerto (Anexo L); -Construção, a pares, da história de vida de Magalhães (Anexo M); -Diálogo e partilha da história de vida de Magalhães construída pelos alunos, seguindo-se a construção, em plenário, da mesma; -Explicação da atividade a realizar extra sala de aula: construção do percurso da viagem de circum-navegação.
4	1H	<p>Construção plenária do percurso da viagem de Magalhães.</p> <p>-Exploração do conceito de circum-navegação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Reconhecer e construir o percurso da viagem narrada na obra; -Consolidar o percurso da viagem de circum-navegação numa representação mais próxima da Terra; -Desenvolver e aprofundar a compreensão da relevância da viagem, iniciada por Magalhães e terminada pelos seus subordinados; -Desenvolver o léxico dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Diálogo, em plenário, acerca do percurso da viagem construído pelos alunos, extra sala de aula; -Levantamento dos locais por onde Magalhães e os seus subordinados passaram ao longo da viagem; -Marcação dos locais no mapa A3, colado no quadro e construção de uma linha a unir os diferentes locais; -Confronto do percurso da viagem construído na mapa A3, (representação plana da Terra), com o percurso construído num globo e colocação de questões orais; -Exploração do conceito de circum-navegação.
5	2H15	Exploração de um excerto da obra, com	-Desenvolver e aprofundar a compreensão do	-Leitura silenciosa do excerto (Anexo N);

		<p>atividades durante a leitura.</p> <p>Realização de atividades de pós-leitura.</p>	<p>texto;</p> <p>-Desenvolver o léxico dos alunos;</p> <p>-Compreender as concepções dos alunos sobre o conceito de <i>Aldeia Global</i>;</p> <p>-Desenvolver a compreensão e/ou alargar as concepções dos alunos sobre o conceito de <i>Aldeia Global</i>;</p> <p>-Compreender a interligação entre o conceito de <i>Aldeia Global</i> e o conteúdo do texto literário;</p> <p>-Construir uma definição pessoal para <i>Aldeia Global</i>;</p> <p>-Sistematizar os conhecimentos construídos ao longo da exploração da obra;</p> <p>-Responder, oralmente, a questões de foro pessoal, relacionadas com a leitura e exploração da obra.</p>	<p>-Leitura em voz alta do excerto do texto, intercalada com a colocação de questões orais que visavam a exploração do texto verbal e icónico;</p> <p><u>Atividades de pós-leitura:</u></p> <p>-Diálogo e construção de um <i>brainstorming</i> sobre o conceito de <i>Aldeia Global</i>;</p> <p>-Exploração, através do diálogo, de exemplos (imagens e vídeos) que retratam a <i>Aldeia Global</i>;</p> <p>-Ampliação do mapa de ideias construído em torno do conceito de <i>Aldeia Global</i>;</p> <p>-Diálogo em torno da interligação entre o conceito de <i>Aldeia Global</i> com o conteúdo da obra (história nacional e viagem realizada Magalhães);</p> <p>-Construção individual de uma frase, consubstanciada na seguinte proposta <i>A Aldeia Global é...</i> e transcrição das mesmas para uma folha A3, em forma de leque;</p> <p>-Apresentação, à turma, das frases construídas;</p> <p>-Diálogo final sobre as aprendizagens construídas com a obra explorada; sobre as dificuldades sentidas; sobre os sentimentos despertados pela mesma; e sobre o interesse em aprofundar a temática narrada na obra.</p>
6	15MIN.	Aplicação do questionário final.	<p>-Compreender se a leitura da obra e a concretização das atividades em torno da mesma operara modificações cognitivas entre o momento anterior e posterior à leitura.</p>	<p>-Explicação dos objetivos subjacentes à aplicação questionário inicial;</p> <p>-Distribuição do questionário a cada aluno e preenchimento individual do mesmo (Anexo O).</p>
Total	7H			

Quadro 3 – Plano geral das atividades desenvolvidas no 2.º CEB

Antes de prosseguir, urge ser necessário esclarecer que o desenvolvimento da intervenção pedagógica esteve, naturalmente, sujeito a limitações temporais, que se tornam mais reconhecíveis no 2.º CEB. A organização curricular e escolar, que caracteriza os diferentes contextos educativos, constitui a principal razão da assinalável diferença constatada no período de duração da intervenção pedagógica concretizada em ambos. Como se sabe, os alunos, no 1.º CEB, “(...) estão organizados em turmas por anos de escolaridade, sob a responsabilidade de um único professor (regime de monodocência), podendo ser coadjuvado em áreas específicas (educação musical, educação física) ou em função dos alunos integrados na turma” (Afonso, 2008, p. 98), o que possibilita um maior flexibilidade do currículo. Por sua vez, no 2.º CEB, “(...) cada disciplina é assegurada por um professor específico (regime de pluridocência)” (Afonso, 2008, p. 98), centrando-se estes no ensino da sua disciplina. A par disto, este ciclo de ensino apresenta diferentes lógicas organizativas que constituem o trabalho escolar, dificultando a extensão das atividades para outros tempos letivos.

3.4. Instrumentos de Recolha de Informação Empírica Pertinente¹³

A seleção de instrumentos de recolha de informação a utilizar durante o processo constitui uma etapa que deve ser pensada e estruturada, não podendo, portanto, ser minimizada pelo investigador/observador (Aires, 2011). Segundo Bodgan e Bilken (1994), as informações recolhidas no contexto onde os investigadores se encontram são, concomitantemente, “as provas e as pistas” (p. 149), sendo, deste modo, essencial que a sua recolha aconteça de forma rigorosa, dado que, compiladas cuidadosamente, “servem como factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada” (Bodgan & Bilken, 1994, p. 159). Neste sentido, ao longo da intervenção pedagógica teve-se o cuidado de ir recolhendo informação pertinente no âmbito do presente projeto, recorrendo, para tal, à observação participante, à análise documental e ao inquérito por questionário.

De acordo com Bodgan e Bilken (1994), a observação participante constitui uma das estratégias mais representativas da investigação qualitativa, praticando-se no contexto da ocorrência e estando o observador naturalmente implicado nesse contexto. Esta estratégia é bastante utilizada pelos professores/investigadores e compreende, portanto, a recolha de informação por meio do contacto direto com uma situação específica (Aires, 2011). Esta estratégia foi utilizada ao longo da intervenção pedagógica, materializando-se, no fim de cada aula, com registos escritos. De forma a complementar

¹³ A participação dos alunos dos dois ciclos de ensino neste Projeto de Intervenção Pedagógica foi, previamente, autorizada pelos encarregados de educação, mediante a assinatura de uma autorização entregue aos mesmos, garantindo-se o anonimato dos seus educandos.

as informações recolhidas pela observação participante, utilizaram-se meios audiovisuais, nomeadamente a fotografia e a gravação áudio e vídeo.

Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2008) definem a análise documental como uma “espécie de análise de conteúdo que incide sobre documentos relativos a um local ou a uma situação, corresponde, do ponto de vista técnico, a uma observação de artefactos escritos” (p. 143). Os materiais escritos privilegiados, no âmbito do projeto, foram os textos produzidos pelos alunos, os desenhos elaborados, os cartazes construídos e as atividades ligadas à compreensão leitora registadas por escrito.

De acordo com Bruyne, Herman e Schoutheete (1975), o inquérito constitui um modo recolha de informação que permite aceder a uma grande variedade de informação: factos observados e/ou opiniões expressas sobre os acontecimentos, sobre os outros, sobre si próprio; alterações de atitude, alterações de influências; evoluções de fenómenos; significado das respostas; e conteúdo latente. Coutinho (2011) refere que, independentemente do objetivo que subjaz à aplicação do inquérito, podendo incidir sobre atitudes, sentimentos, valores, opiniões ou informação factual, todos os inquéritos implicam sempre a administração de perguntas a indivíduos. Conforme Bruyne, Herman e Schoutheete (1975) e Coutinho (2011), esta técnica de recolha de informação pode assumir duas formas: a forma de entrevista, quando as questões são colocadas oralmente pelo investigador, ou a forma de questionário, quando são apresentadas através de formulário que o sujeito inquirido tem de responder por escrito. No presente projeto aplicou-se, em ambos os ciclos de ensino, dois questionários. O primeiro, aplicado antes da intervenção pedagógica, visava recolher informações sobre o gosto pela leitura e hábitos de leitura dos alunos; compreender se os alunos tinham contactado com obras de literatura de potencial receção infanto-juvenil, que recriam, de alguma forma, factos/acontecimentos históricos; e perceber as conceções dos alunos relativamente ao período/acontecimento que iria ser foco de atenção nas intervenções a planificar. Terminada a intervenção pedagógica, em cada ciclo de ensino, aplicou-se a parte do questionário referente ao levantamento de conceções dos alunos sobre o período/acontecimento histórico, abordado pedagogicamente através dos textos literários explorados, procurando-se, deste modo, compreender se a leitura dos textos, e, conseqüentemente, as atividades desenvolvidas em torno dos mesmos, operara modificações cognitivas entre o momento anterior e posterior à leitura. A formulação das questões presentes no questionário assentou nos diferentes tipos de questões apresentadas por Bruyne, Herman e Schoutheete (1975): questões abertas, fechadas e preformadas (compromisso entre questões abertas e fechadas).

3.5. Reflexão sobre as Informações Empíricas Recolhidas

Ao longo da intervenção pedagógica, concretizada de forma “meditada, controlada, fundamentada e informada criticamente” (Latorre, 2004, p. 47), teve-se o cuidado, como referido anteriormente, de recolher informação pertinente no âmbito do presente projeto, sendo esta alvo de atenção no quarto capítulo. Neste capítulo, serão, brevemente, descritas as atividades desenvolvidas, aula a aula, e, concomitantemente, produzidos comentários reflexivos sobre as informações recolhidas no decorrer das mesmas, onde se procurará, sempre que oportuno, extrair significados e consequências das práticas pedagógicas concretizadas. No fim da apresentação da intervenção pedagógica desenvolvida, em cada ciclo de ensino, serão explanadas as informações recolhidas com a aplicação dos questionários. Procurando-se facilitar ao leitor a visualização da informação retirada dos questionários considerou-se adequado a exposição da mesma através da representação gráfica.

É pertinente referir que não se procurará construir generalizações, com base nas diversas informações recolhidas ao longo da intervenção pedagógica, nem tampouco se ambiciona que o grupo de alunos envolvido no projeto seja representativo dos alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade. Pretende-se, antes, apresentar uma reflexão sustentada acerca da intervenção pedagógica concretizada em cada um dos anos de escolaridade.

CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO E REFLEXÃO DAS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O presente capítulo terá uma vertente mais prática e reflexiva, uma vez que são descritas, aula a aula, as atividades desenvolvidas e, concomitantemente, tecidos comentários reflexivos sobre alguns dos aspetos mais pertinentes, no âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica. Assim sendo, na primeira e segunda secção, são descritas as atividades pedagógicas desenvolvidas no 1.º e 2.º CEB, respetivamente. Denote-se que, no fim das descrições das intervenções em cada ciclo, são apresentadas as informações recolhidas com a aplicação do questionário inicial e final.

4.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

4.1.1. *Primeira Intervenção*

Nesta aula aplicou-se o questionário inicial (Anexo A), cujas informações recolhidas através do mesmo são apresentadas, como referido, no fim da descrição da intervenção pedagógica desenvolvida neste ciclo.

4.1.2. *Segunda Intervenção*

Nesta aula, objetivando-se levar os alunos a observar, descrever e interpretar uma fonte histórica; a produzir inferências sobre a mesma; a conhecer um acontecimento histórico e construir conhecimento acerca dele, explorou-se, em forma de diálogo e da colocação de questões orais, um Cartaz de Abril, que contempla uma fotografia de Sérgio Guimarães (Anexo B).

No decorrer da exploração da fonte histórica, procurou-se, através do questionamento concretizado, atender a aspetos que se prendem com uma “visão geral” do cartaz; com a “observação/interpretação de aspetos formais e gerais” do mesmo; e a construção de uma “síntese – retorno a uma visão geral” do cartaz (Freitas, Solé & Pereira, 2010, pp. 93-94). Note-se que à fonte histórica foi, inicialmente, omitido o título. O quadro abaixo apresenta exemplos de intervenções dos alunos no âmbito da exploração da fonte histórica.

Intervenientes	Transcrição
Professora	<i>O que é que veem representado no cartaz?</i>
A16	<i>Um menino a pôr um cravo na espingarda.</i>

A10	<i>Uma fotografia sobre o 25 de Abril.</i>
A22	<i>Uma fotografia da revolução dos cravos.</i>
Professora	<i>Por que razão é que dizem isso?</i>
A22	<i>Porque quando aconteceu o 25 de Abril uma florista espalhou cravos e depois os militares puseram os cravos na espingarda.</i>
Professora	<i>(...)¹⁴ De quem é que poderão ser estes braços?</i>
A10	<i>Soldados.</i>
A21	<i>Familiares do menino.</i>
Professora	<i>(...) Vamos observar um pouco mais. Observem a roupa com que estão vestidos. Hoje em dia quem é que utiliza estas roupas?</i>
A21	<i>Exército.</i>
A22	<i>As pessoas que queriam que o 25 de Abril acontecesse.</i>
Professora	<i>(...) Por que razão é que os militares estão representados? Será que tiveram um papel importante na revolução?</i>
A22	<i>Os militares foram importantes porque foram eles que se juntaram às pessoas para fazerem a revolução e foram eles que colocaram medo às pessoas do governo. Elas nunca pensaram que as pessoas fortes como os militares e que têm de obedecer a regras do governo fossem virar-se contra eles.</i>
Professora	<i>(...) Agora quero que pensem num possível título que atribuiriam ao cartaz?</i>
A18	<i>Revolução dos cravos.</i>
A16	<i>O dia da liberdade.</i>
A10	<i>Fim da ditadura.</i>
A21	<i>O menino a pôr o cravo.</i>
A4	<i>Dia dos cravos.</i>
A13	<i>A liberdade.</i>
A20	<i>O dia dos cravos vermelhos.</i>
A22	<i>Liberdade de expressão.</i>
A16	<i>A revolução.</i>
A18	<i>O cravo na espingarda.</i>
A22	<i>Entrada na Democracia.</i>
Professora	<i>(...)¹⁵ Concordam com o título que lhe foi atribuído? Porquê?</i>

Quadro 4 – Exemplos de intervenções dos alunos aquando exploração oral do Cartaz de Abril.

De um modo geral, considera-se que os alunos compreenderam e interpretaram a fonte histórica explorada e, baseados nesta e em conhecimentos anteriores, conceberam informações e produziram

¹⁴ A utilização simultânea de parêntesis curvos e reticências refere-se a momentos de tempo que não estão transcritos.

¹⁵ Note-se que, neste momento, é projetado o cartaz com título.

inferências sobre o acontecimento histórico em questão. Tome-se como exemplo a intervenção do aluno A10 e A22, aquando da primeira questão transcrita, bem como na justificação facultada pelo aluno A22, quando questionado sobre o que o levava a dizer aquilo (segunda questão transcrita). Observe-se, ainda, a intervenção do aluno A22 aquando da quinta questão transcrita, durante a qual relata aspetos significativos relacionados com a revolução de Abril, reconhecendo a atuação de alguns protagonistas na mesma. Por último, atente-se nos títulos sugeridos pelos alunos para o Cartaz, os quais podem ser associados, a nosso ver, a quatro situações: títulos que aludem a mudanças sociais e políticas resultantes do acontecimento (*Fim da ditadura; A liberdade; Liberdade de expressão; e Entrada na democracia*); títulos que referenciam/se relacionam com o dia revolução (*Revolução dos cravos; O dia da liberdade; e A revolução*); títulos que descrevem, de uma forma breve, a informação “explicitamente veiculada” pelo cartaz (*Menino a pôr o cravo na espingarda; e O cravo na espingarda*); e, por fim, títulos que se relacionam com a presença/simbologia do cravo (*Dia dos cravos e O dia dos cravos vermelhos*).

Como se pode depreender, a exploração do Cartaz de Abril assentou num momento de diálogo, onde foram valorizadas as conceções dos alunos e proporcionadas oportunidades de partilha das mesmas com a turma. Tal como exposto no Programa de Estudo do Meio (2004), “todas as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da vida, no contacto com o meio que as rodeia” (p. 101). Deste modo, é da responsabilidade da escola “valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas” (ME, 2004, p.101).

Finalizado a exploração oral do Cartaz, introduziu-se duas atividades lúdicas. Primeiramente, os alunos tiveram de responder, oralmente, à questão: *Se vos fosse proposto alterar alguma coisa no cartaz o que é que acrescentariam ou retirariam ao mesmo?* Os alunos revelaram alguma estranheza quando confrontados com a proposta de atividade, talvez porque não estavam familiarizados com a mesma. No entanto, após ter esclarecido, de uma forma mais pormenorizada, a atividade, os alunos sugeriram alterações interessantes e criativas. Por último, os alunos construíram, em grupo, *o cartaz através de um puzzle*. Durante a concretização da atividade foi notório um forte espírito colaborativo entre os elementos de cada grupo, desenvolvendo estratégias para facilitar a construção do puzzle.

Finda a atividade, e, assim, a intervenção, considera-se que o roteiro de exploração da fonte histórica/Cartaz de Abril elaborado possibilitou uma experiência de aprendizagem significativa para os alunos, uma vez que foram valorizados os seus conhecimentos e saberes, os quais foram reforçados e ampliados, através da interpretação e questionamento da fonte histórica.

4.1.3. Terceira Intervenção

Nesta aula iniciou-se a exploração da obra *O Ladrão de Palavras*, de Francisco Duarte Mangas (2006) e de Alain Corbel (ilustrador). Objetivando-se despertar o interesse dos alunos para a obra e, concomitantemente, levá-los a efetuarem previsões sobre o conteúdo literário, a exploração da obra iniciou-se com uma atividade de pré-leitura, inspirada na *caixa literária* (Yopp & Yopp, 2006), denominada *saco de tecido*, no qual se introduziu algumas ilustrações da obra (Figura 4).



Figura 4 – Saco de tecido elaborado e ilustrações.

Apresentado o *saco de tecido* à turma e esclarecido o propósito da atividade, as ilustrações foram sendo retiradas de dentro do saco uma a uma, por um aluno, e afixadas no quadro de giz. À medida que cada ilustração ia sendo retirada os alunos, em plenário, tinham de a descrever, tentando antecipar o que estaria a acontecer e atribuindo, no fim, uma legenda a cada ilustração. Foi interessante observar e perceber, no decorrer da atividade, as descrições que os alunos iam realizando de cada ilustração, as relações que iam estabelecendo entre as diferentes ilustrações e, por vezes, a necessidade de ir adequando as suas previsões à medida que as mesmas iam sendo apresentadas.

Ao longo da atividade, procurou-se valorizar as interpretações que os alunos iam construindo acerca das diferentes ilustrações e, simultaneamente, tentou-se consciencializá-los para o facto de que podem ser geradas várias interpretações para uma mesma ilustração, uma vez que estas são reconstruções pessoais daquilo que o ilustrador procurou transmitir, onde, naturalmente, interactivam os conhecimentos, as ideias e as experiências de cada um.

Uma vez retiradas todas as ilustrações e afixadas no quadro (Figura 5), incitou-se os alunos a construir, oralmente e a pares, uma história tendo por base as mesmas.



Figura 5 – Ilustrações retiradas de dentro do saco e afixadas no quadro de giz.

As histórias construídas, e que se apresentam no quadro abaixo, foram, posteriormente, partilhadas com a turma.

Intervenientes	Transcrição
A4 e A5	<p><i>Era uma vez um ladrão que tinha uma flauta de ouro e um saco cheio de ouro. E depois o ladrão viu uns meninos com ainda mais dinheiro e raptou-os e pô-los na sua casa muito escura. E, então, como a casa do ladrão tinha uma jaula, o ladrão pôs as duas crianças lá. E depois eles pensaram que quando fossem mais velhos já podiam sair porque a jaula já estava podre. E depois eles saíram e ficaram com barba verde. E depois foram ao barbeiro e tentaram que a barba verde saísse mas não saiu. E então foram a um cientista e o cientista criou uma poção mas não deu resultado. Entretanto os meninos foram ter com a sua mãe, mas o ladrão raptou a mãe e os meninos. Os avós começaram a rezar para que viesse uma chuva e começou a chover. O ladrão escorregou na chuva e a mãe e os meninos conseguiram fugir. E depois os guardas do ladrão foram atrás deles mas não os encontraram. Fugiram e ficaram felizes para sempre e a barba verde desapareceu.</i></p>
A13 e A21	<p><i>(Título: O ladrão e a barba verde)</i></p> <p><i>Era uma vez um ladrão que espiava uma cidade, não muito distante da sua. Ele viu dois meninos muito ricos e decidiu raptá-los. Nesse mesmo dia levou-os para a cidade dos ladrões. Os meninos ficaram muito tristes e passaram anos e anos presos naquela cidade. Um dia eles conseguiram fugir. Ao olharem-se para um espelho gritaram de espanto: - Tenho barba verde, não pode ser! Como? – diziam eles. Foram ao barbeiro bem longe daquela cidade para retirarem aquela barba verde. Tiraram a barba mas ela voltou a crescer verde como antes. O barbeiro aconselhou-os a irem a um cientista. E lá foram, quando chegaram lá o cientista conseguiu com todas as suas estratégias tirar a barba aos meninos. Ao mesmo tempo o ladrão raptou uma senhora idosa. Os familiares, amigos e vizinhos ficaram preocupados e fizeram uma dança da chuva para inundar a cidade dos ladrões. Subiram ao monte que se dirigia à cidade dos ladrões. Quando chegaram ao monte viram o ladrão a fugir com a idosa. E rapidamente soltaram-na e meteram o ladrão no seu grande saco. Libertaram a idosa, os meninos apareceram e os pais quando os viram ficaram tão felizes tão felizes que viveram felizes para sempre. Enquanto o ladrão foi para a prisão. Vitória, vitória acabou-se a história.</i></p>
	<p><i>(Título: O ladrão do saco)</i></p>

A16 e A17	<p><i>Era uma vez um ladrão que roubava muito e que vivia numa aldeia sinistra. Esse ladrão para se refugiar escondia-se no topo das árvores. Uns meninos que viviam na cidade grande já sabiam que havia um ladrão a vaguear pelas ruas. Um dia a menina apercebeu-se que alguém estava a tentar arrombar a porta e para a menina e o menino se refugiarem puseram uma barba verde com uma folha. O menino não gostou e então foi ao barbeiro para tirar a barba verde, mas o barbeiro não conseguiu. Então foi a um médico cientista, mas eles não sabiam que o médico cientista era espião do ladrão. O menino começou a desconfiar e foi procurar outra pessoa. O ladrão raptou o menino e a menina quando foram procurar outra pessoa e uma mulher que estava ali perto foi tentar ajudar os meninos, mas dois homens seguraram na mulher para também não ser raptada. Na aldeia sinistra tinha uma grande nuvem e como o ladrão era mágico fez com que a nuvem fosse para a cidade grande. As pessoas revoltadas por causa da nuvem foram para a aldeia sinistra. Eles viram uma casa onde estava o ladrão e o saco com as crianças. Entraram e enfiaram o ladrão no saco e tiraram as crianças do saco. E para festejar dançaram até cair.</i></p>
A12 e A18	<p><i>(Título: O ladrão e os meninos!)</i> <i>Era uma vez um ladrão que roubou dois meninos e levou-os para a prisão na aldeia dos ladrões, mas o cadeado estava enferrujado e eles conseguiram sair. No caminho encontraram um espelho no chão e viram que tinham uma barba verde. Então, foram ao barbeiro mas ele não conseguiu tirar a barba. Então, foram a um cientista e a barba saiu finalmente. A mãe dos meninos ficou preocupada e decidiu procurá-los, mas o ladrão prendeu-a. Então os meninos chamaram um detetive e os seus ajudantes. Quando chegaram à aldeia dos ladrões acharam estranho que uma nuvem estivesse tão perto do chão. Depois foram salvar a mãe e depois fizeram uma armadilha para o ladrão. Quando ele tropeçou numa corda ele caiu no chão e ficou preso num saco. E as pessoas que estavam presas na aldeia dos ladrões fugiram. Vitória, vitória acabou-se a história.</i></p>
A2 e A3	<p><i>(Título: O ladrão da Aldeia)</i> <i>Era uma vez um gigante também conhecido como ladrão que estava em cima de uma árvore e ao longe avistou uma cidade riquíssima. Em casa do senhor Presidente estavam os seus filhos a brincar, pois estavam aborrecidos e sozinhos em casa. Escutaram um barulho era o ladrão que acabou por os levar consigo. Levou-os para a sua cidade onde permaneceram durante 20 anos. Durante a noite devido ao envelhecimento da cela caía musgo onde dormiam. Repararam na noite de fuga que tinham a cara verde. Tinham de resolver a situação e decidiram ir ao barbeiro. Infelizmente não conseguiu resolver. O barbeiro recomendou irem ao cientista de origem finlandesa. E assim o fizeram. Esse sim já resolveu, inventou uma poção. Quando resolveram a situação, o ladrão gigante raptava a mãe dos meninos. Entretanto no caminho fez sinais de fumo. Toda a gente percebeu e decidiram resgatá-la. Que comece a guerra. A guerra não durou muito mas o bem saiu vitorioso. E com tal alegria dançaram ó malhão, malhão.</i></p>
A14 e A19	<p><i>(Título: O grande ladrão)</i> <i>Era uma vez um ladrão que gostava muito de raptar crianças. Um dia o ladrão raptou duas crianças, um menino e uma menina. Ele levou-os para uma aldeia assombrada e prendeu-os numa casa muito velha. Lá, eles ficaram durante dois anos e quando eles conseguiram escapar dali meteram um produto na cara para que ninguém se apercebesse que eram eles. Mas depois não conseguiram tirar o produto e chamaram um barbeiro, mas ele não conseguiu e ele aconselhou-os a irem ao cientista. Ele, o cientista, conseguiu tirar o produto e quando o cientista acabou eles foram abraçar a mãe, mas o ladrão raptou a mãe e os</i></p>

	<p>meninos e foi pô-los num saco. O saco estava roto mas eles não conseguiram por ali passar e por isso fizeram sinais de fumo para os vizinhos. Os vizinhos compreenderam e foram salvá-los. Os vizinhos quando viram o ladrão a dormir foram salvar os meninos e a mãe. Meteram o ladrão dentro do saco e fugiram. E foi assim que aconteceu. Fim.</p>
A1 e A22	<p>(Título: O Black)</p> <p>Era uma vez um ladrão chamado Black. Era o pior ladrão que existia. Uma noite, o Black foi assaltar uma casa e lá encontrou dois meninos muito ricos. Os meninos assustados espremeram tinta preta para a cara do Black, que secou rapidamente. Vingativo o Black raptou-os para a sua aldeia onde os cercou, mas os meninos fugiram da cerca. Quando se viram ao espelho tinham a cara verde. No dia seguinte foram ao barbeiro para tirar aquela coisa verde. O barbeiro tentou, tentou e não conseguiu tirar. O barbeiro aconselhou-os a irem a um médico cientista. Na manhã seguinte, foram ao tal médico cientista. O médico cientista fez análises e descobriu que era uma alergia. De seguida os meninos foram ter com a sua mãe. Pelo caminho encontraram o Black e começaram a correr, mas não conseguiram escapar. Os meninos foram raptados de novo. Quando os familiares souberam subiram todos a um monte. No monte encontraram um saco de lixo onde estavam presos os meninos. Libertaram os meninos e puseram lá dentro o Black. Ligaram para a polícia e o Black foi preso. Fim.</p>
A8, A11 e A23	<p>(Título: O ladrão curioso)</p> <p>Era uma vez um ladrão que estava numa árvore a tocar flauta. E numa casa estavam duas crianças a brincarem no seu quarto. De repente apareceu o ladrão curioso e levou-os para casa dele e pôs-lhes uma fita verde nas suas caras. Passado muito tempo os dois irmãos conseguiram sair da casa do ladrão para ir ao barbeiro para lhes tirar a fita verde mas não conseguiu tirar a fita. Depois eles foram ao cientista maluco, mas o cientista também não lhes conseguiu tirar. Os pais e os amigos estavam à procura dos seus filhos e o ladrão raptou os pais e os amigos no saco. Os avós fizeram a dança da chuva mas eles enganaram-se e fizeram a dança do sol. Mas depois apareceram os meninos, a mãe e os amigos. E ficaram felizes para sempre.</p>
A6 e A10	<p>(Título: A tristeza entre uma família)</p> <p>Era uma vez um ladrão muito mau que tinha ciúmes de uma velha família. O ladrão raptou dois meninos. O ladrão meteu-os numa aldeia e os meninos ficaram tão tristes que a aldeia ficou muito escura. Os meninos ficaram lá tanto tempo que ficaram cheios de barba verde e foram ao barbeiro dessa aldeia escura, mas ainda ficou maior. E foram ao cientista, mas ele ainda pôs pior. Deitou muitos químicos e a barba ficou muito verde. O ladrão queria raptar a mãe desses meninos e lá raptou. Mas os vizinhos queriam muito ver a mãe dos meninos e os meninos e então fizeram uma armadilha ao ladrão e ele caiu. Depois chamaram a polícia e o ladrão foi preso. A mãe viu os seus meninos e abraçou-os um milhão de anos. Fim.</p>
A7 e A20	<p>Era uma vez uma aldeia chamada aldeia da lua. Nessa aldeia vivia um ladrão. Viviam também dois meninos na aldeia da lua. O pai desses meninos tinha morrido e então a mãe estava muito triste. O ladrão apercebeu-se dessa tristeza e raptou essas duas crianças. Passaram-se dois meses e as duas crianças estavam cheias de fome quase a morrer. Até que descobriram um furo na cela, e eles escaparam. Os dois meninos com o dinheiro que lhes restava foram ao barbeiro. O barbeiro cortou-lhes a barba, mas ela voltou a crescer. O barbeiro aconselhou-os a irem ao senhor Afonso que era cientista. O senhor Afonso fez</p>

	<p><i>uma experiência que lhes tirou a barba verde. Então os meninos voltaram para os braços da sua mãe e depois foram buscar alimentos. Entretanto o ladrão reparou neles e raptou a mãe e os meninos. Foi aí que as pessoas se chatearam. Subiram a montanha e foram à aldeia onde vivia o ladrão. Os meninos e mãe saíram por um buraco que o saco tinha. Depois pegaram num pão e bateram no ladrão e colocaram o ladrão dentro do saco e todos dançaram o tradicional da sua aldeia. Fim.</i></p>
A9 e A15	<p><i>Era uma vez um ladrão que sabia box e havia duas crianças que ele queria raptar porque eram muito ricas. E então esse ladrão prendeu-os dentro de um saco e levou-as para a cidade da escuridão. Nessa cidade havia um feitiço que quem entrasse na aldeia e não fosse ladrão ficava com barba verde. Eles depois de terem barba verde foram ao barbeiro para ele lhes tirar a barba verde. Não resultou, por isso foram ao médico cientista que lhes tirou logo a barba verde. Ele, o médico cientista, era amigo do ladrão por isso quando o médico cientista lhes tirou a barba levou-os ao ladrão. A mãe dos meninos disse aos vizinhos que fizessem uma dança da chuva para o ladrão escorregar e para não roubar os seus filhos. Quando o ladrão os ia roubar escorregou e foi ele para dentro do saco. E viveram felizes para sempre.</i></p>

Quadro 5 – Histórias construídas pelos pares de alunos.

De um modo geral, considera-se que a sequência de acontecimentos relatados nas histórias construídas surge de uma forma coerente e coesa, à exceção de uma história [A8, A11 e A23], na qual os acontecimentos relatados não foram, conjuntamente, pensados, surgindo, deste modo, algumas informações incongruentes entre as partes da história construída pelos alunos. Além do referido, algumas das histórias sugerem, no entanto, a nosso ver, uma maior organização e articulação entre as ideias apresentadas, em virtude talvez do uso de conectores de discurso mais variados, em contraste com outras histórias que utilizam, quase que, unicamente, o conector “depois/e depois” ou “então/e então” e, ainda, outras histórias que enunciam sucessivamente as ações.

É de assinalar o uso pelos alunos de fórmulas de abertura, determinando a entrada no universo ficcional, e de encerramento nas suas histórias, sugerindo um contacto frequente com a literatura de potencial receção infanto-juvenil.

A par do referido, é de realçar a presença de uma forte capacidade imaginativa dos alunos evidenciada, por exemplo, na atribuição de diferentes nomes à “aldeia/cidade”, ([A13 e A21]; [A16 e A17]; [A12 e A18]; e [A7 e A20]), e ao “ladrão”, ([A2 e A3] e [A1 e A22]), e na criação de diversos “papéis” para as pessoas representadas numa das ilustrações exploradas, concretamente *avós, familiares, amigos e vizinhos; pessoas revoltadas; detetive e ajudantes*. Daqui se depreende, tal como refere Abreu (2010), que a ilustração, por si só, pode conceber um número significativo de ideias.

Após a partilha das histórias com a turma, as atividades de pré-leitura continuaram com a exploração dos elementos paratextuais da obra. Pretendendo-se alimentar a curiosidade dos alunos

para a obra e, concomitantemente, levá-los a efetuarem previsões sobre o conteúdo literário, assim como confrontar as previsões anteriores com a nova informação e ativar conhecimentos prévios dos alunos, explorou-se, através do diálogo e da colocação de questões orais, os elementos paratextuais da obra em estudo, nomeadamente capa, título, contracapa, guardas iniciais e finais. O quadro abaixo apresenta alguns excertos do diálogo que se proporcionou neste âmbito.

Intervenientes	Transcrição
Professora	<i>(...) O que é que podem prever, a partir do título, sobre o enredo da história?</i>
A14	<i>Uma pessoa vestida de preto que tinha uma flauta que punha as pessoas mudas.</i>
A20	<i>Um ladrão que tinha uma flauta e que sugava as palavras que as pessoas diziam.</i>
Professora	<i>(...) Vamos pensar um pouco mais no título. Será que é possível alguém roubar palavras?</i>
A3	<i>Se o ladrão fosse bruxo ele adivinhava as palavras que as pessoas iam dizer e antes de as pessoas as dizerem ele roubava-as.</i>
A17	<i>Os livros têm palavras e ele podia roubar as palavras dos livros, apagando-as.</i>
Professora	<i>(...) Vamos, agora, observar a contracapa. O que é que veem representado?</i>
A14	<i>Volta a ter o saco e aparece outra vez a pessoa vestida de preto.</i>
Professora	<i>(...) Quais são as informações que o texto da contracapa nos dá sobre a história que o livro nos conta?</i>
A17	<i>A história passa-se numa aldeia e essa aldeia era cercada por montes e os meninos um dia acordaram com barba verde de musgos.</i>
Professora	<i>(...) Onde é que se desenvolve o musgo?</i>
A17	<i>No monte.</i>
A11	<i>Nas pedras.</i>
Professora	<i>Quais são as características dos locais onde se desenvolve o musgo?</i>
A11	<i>São sítios molhados.</i>
A17	<i>É escuro.</i>
Professora	<i>Exatamente são sítios húmidos e escuros. Quem é que no natal pôs musgo no presépio?</i>
A1	<i>(...) Eu pus.</i>
Professora	<i>Onde é que foste procurar?</i>
A1	<i>A um prédio abandonado à beira da minha casa.</i>
Professora	<i>(...) Se o musgo se desenvolve em locais mais escuros e húmidos, então será que a aldeia onde vivem os meninos será também um lugar escuro e húmido?</i>
Todos	<i>Sim.</i>
Professora	<i>(...) O texto também nos diz que os meninos desta aldeia eram impedidos de palavras luminosas. Na vossa opinião, o que é que são palavras luminosas?</i>

A17	Palavras de sabedoria.
A11	Palavras brilhantes.
A14	Palavras que expressam os nossos sentimentos.
Professora	(...) Alguém quer dar um exemplo de uma palavra luminosa?
A22	Felicidade.
A17	Amor.
A23	Amizade.
Professora	(...) <i>O texto da contracapa termina com uma questão, qual é?</i>
A23	<i>Quem é o ladrão das palavras luminosas da alegria?</i>
A14	<i>As palavras más.</i>
A17	<i>Os receios que cercavam a aldeia.</i>
Professora	(...) <i>Agora quero que observem as guardas iniciais¹⁶ e descrevam aquilo que veem?</i>
A17	<i>A nuvem de tristeza e a aldeia ao fundo e uma árvore sem folhas.</i>
Professora	(...) <i>E as cores?</i>
A14	<i>São cores tristes e mortas.</i>
Professora	<i>Agora se observarem as guardas finais, o que é que veem?</i>
A22	<i>É a mesma imagem mas mais viva.</i>
A23	<i>A árvore com folhas e um passarinho.</i>
A14	<i>A aldeia está mais luminosa.</i>
A16	<i>Esta é mais bonita. Mais colorida.</i>
Professora	(...) <i>Na vossa opinião, por que razão é que existem estas diferenças?</i>
A14	<i>Eu sei. Essa imagem tem a nuvem. Todos tinham muito medo de falar e depois houve uma revolução. Alguém fez alguma coisa e depois já não tinham receio de falar e com isso ficou tudo muito melhor.</i>
A3	<i>Nas guardas iniciais onde tem a nuvem pode ser quando o ladrão tirava as palavras doces e depois nas guardas finais onde tem cores mais alegres é quando conseguiram prender o ladrão e já podiam dizer palavras doces.</i>

Quadro 6 – Exemplos de intervenções dos alunos aquando da exploração dos elementos paratextuais da obra.

Considera-se ter-se proporcionado aos alunos um percurso de consciencialização dos elementos paratextuais da obra e das informações que estes podem encerrar relativamente ao conteúdo da mesma. Tendo em conta que os elementos paratextuais interferem na leitura, colaborando para a criação de expectativas (Ramos, 2010), procurou-se, através das questões colocadas, incentivar os alunos a efetuarem previsões sobre o conteúdo do texto. Atente-se, por exemplo, na intervenção do

¹⁶ Note-se que neste momento foi necessário esclarecer o conceito de guardas iniciais e finais, uma vez que os alunos não estavam familiarizados com os mesmos.

aluno A3 e A17, aquando da segunda questão, nas quais se verifica a alusão a realidades diferentes, talvez mais relacionadas com as suas experiências pessoais. É, assim, visível como estes momentos exigem a ativação e mobilização, por parte dos alunos, de processos elaborativos (Irwin, 1986).

Como referido, procurou-se também ativar conhecimentos prévios dos alunos. Veja-se, a este propósito, a questão cinco e seis transcritas, as quais visavam compreender se os alunos detinham uma base de conhecimentos referente aos locais onde se desenvolve o musgo e às características dos mesmos, a nosso ver, fundamental para aceder ao significado do texto. Aquando destas questões, verificou-se que todos os alunos sabiam o que é o musgo, mas nem todos sabiam onde é que se desenvolve e as características desses locais. Neste sentido, pensa-se que o diálogo estabelecido foi profícuo para os alunos, uma vez que proporcionou aos mesmos uma oportunidade para partilhar com a turma as suas experiências e conhecimentos, o que favorece a participação oral, cooperando para o desenvolvimento da linguagem, e permitiu aos alunos com uma competência enciclopédica menos desenvolvida beneficiar da partilha das ideias dos seus colegas, alargando, deste modo, os seus conhecimentos (Pontes & Barros, 2007; Lopes, 2009).

Por último, é de realçar que os alunos foram, ainda, capazes de mobilizar ideias construídas aquando da exploração das ilustrações, relacionando-as com as novas informações exploradas, tal como ilustra a intervenção do aluno A14 e A3, aquando da última questão transcrita.

Concluída a exploração dos elementos paratextuais, e, assim, as atividades de pré-leitura, foi visível o interesse e a curiosidade dos alunos para lerem a história, demonstrando querer saber se as suas ideias eram ou não coincidentes com o conteúdo da mesma. Deste modo, considera-se ter-se concretizado alguns dos objetivos definidos na literatura para as atividades de pré-leitura, especificamente a estimulação do interesse e curiosidade dos alunos pela obra (Yopp & Yopp 2006; Azevedo, 2006b; Pontes & Barros, 2007; Lopes, 2009); a ativação de conhecimentos prévios dos alunos (Yopp & Yopp 2006; Azevedo, 2006b; Sousa, 2007); ativação e construção da competência enciclopédica dos alunos (Pontes & Barros, 2007; Lopes, 2009); a promoção de uma efetiva igualdade de oportunidades a todos os alunos de terem acesso a conhecimentos enciclopédicos (Lopes, 2009); e a definição de um objetivo de leitura (Yopp & Yopp, 2006; Pontes & Barros, 2007).

4.1.4. *Quarta Intervenção*

Nesta aula explorou-se o primeiro segmento do texto, que termina no momento em que surge a barba verde na cara crianças (página 11)¹⁷. Após um diálogo acerca das atividades realizadas na aula

¹⁷ A obra não se encontra paginada, pelo que a numeração foi atribuída por nós contando a partir da folha da ficha técnica.

anterior, entregou-se, a cada aluno, o segmento do texto a explorar na presente aula, projetando-se o mesmo no quadro branco, para que os alunos contactassem, simultaneamente, com texto verbal e icónico. Posto isto, iniciou-se a leitura do segmento do texto, realizada em voz alta rotativamente pela professora estagiária e pelos alunos. Segundo o documento Orientações para Actividades de Leitura, esta modalidade de leitura revela-se proveitosa para a aprendizagem dos alunos, dado que “permite aperfeiçoar a capacidade de ler em voz alta”; “contribui para reforçar o espírito de equipa”; e “permite um controlo natural das distrações” (ME, 2008, p. 37).

Objetivando-se auxiliar os alunos a pensar no texto e a desenvolver e aprofundar a compreensão do mesmo, realizaram-se, durante a leitura, interrupções em parágrafos predefinidos para se colocarem questões orais (Quadro 7), as quais foram estruturadas sobre o conjunto de processos básicos de compreensão na leitura identificados por Irwin (1986).

Questão	Descrição do objetivo da questão	Processos básicos de compreensão da leitura (Irwin, 1986)
1. O que é que o autor quer dizer com a expressão «sebe de montes abraça»?	Reagir à linguagem do autor.	Processos Elaborativos
2. Como é que se sentiam as pessoas da aldeia quando acordavam?	Reconhecer informação explícita na frase: características das personagens.	Microprocessos
3. Por que razão é que as pessoas da aldeia acordavam todos os dias tristes?	Inferir um conector para compreender o sentido.	Processos Integrativos
4. Se fossem habitantes desta aldeia, como é que se sentiam se vos roubassem as palavras?	Colocar-se no lugar das personagens.	Processos Elaborativos
5. O que é que poderá significar a expressão “As palavras, nesse tempo, eram de ouro”?	Reagir à linguagem do autor.	Processos Elaborativos
6. Como é que fazia o ladrão para roubar as palavras?	Reconhecer informação explícita na frase: ação de uma personagem.	Microprocessos
7. O que é que quererá o autor expressar com a frase “Palavra insípida é como fruto desconhecido do sol”? Concordam com a comparação feita pelo autor? Porquê?	Reagir à linguagem do autor; Fazer juízo sobre as escolhas das palavras do autor; Justificar o seu pensamento.	Processos Elaborativos Processo Metacognitivos
8. O que é que acontecia a cada dia vivido às pessoas da aldeia?	Reconhecer informação explícita no texto.	Microprocessos
9. O que é que o autor quererá dizer com a expressão “agasalhar a tristeza”?	Reagir à linguagem do autor.	Processos Elaborativos

10. O que é que quererá o autor dizer com a expressão “O sonho, na nossa aldeia, era veludo que enxugava a melancolia”?	Reagir à linguagem do autor.	Processos Elaborativos
11. Por que razão é que as pessoas da aldeia não iam ao bosque?	Inferir um conector para compreender o sentido.	Processos Integrativos
12. Concordam com a atitude tomada pelas pessoas da aldeia? Porquê? Se vivessem nesta aldeia o que é que fariam? Porquê?	Reagir à atitude/ao comportamento das personagens; Colocar-se no papel das personagens; Justificar a sua opinião.	Processos Elaborativos Processos Metacognitivos
13. Na frase: “Entre outras palavras, ele roubou-nos a coragem”, a quem é que se refere o pronome pessoal “ele”?	Compreender anáforas.	Processos Integrativos
14. O que é que nos conta essencialmente a história até ao momento?	Sumariar o texto lido até ao momento.	Macroprocessos
15. O que é que quererá o autor expressar com a frase: “Com o andar do tempo, a nossa tristeza transformou-se em nuvem”?	Reagir à linguagem do autor.	Processos Integrativos
16. O que é que quererá o autor expressar com a frase: “(...) o silêncio era tecido de palavras sem sabor”?	Reagir à linguagem do autor.	Processos Integrativos
17. Por que razão é que temeram as pessoas da aldeia uma “praga venenosa de cogumelos”?	Inferir a existência de uma relação causal.	Processos Integrativos
18. O que é que nos conta essencialmente o texto lido?	Sumariar o segmento do texto lido.	Macroprocessos

Quadro 7 – Questões colocadas oralmente.

No entendimento de Irwin (1986), para se compreender um texto, devem ser usados, simultânea e interativamente, o conjunto de processos básicos de compreensão da leitura por si identificados. Como se pode observar, procurou-se, através das várias questões colocadas, estimular, nos alunos, a ativação, mobilização e treino do conjunto de processos identificados pela autora, promovendo-se, neste âmbito: o reconhecimento de informação explícita no texto; o processamento da coesão frásica: compreensão de mecanismos anafóricos; a reação à linguagem do autor; a realização de juízos sobre as escolhas das palavras do autor; a realização de inferências de relações entre as frases/parágrafos; a sumarização do texto à medida que o mesmo é lido; a reação à atitude/ao comportamento das personagens; a identificação com as personagens, convidando os alunos a colocarem-se no lugar das mesmas; e a justificação da sua opinião/do seu pensamento.

Durante as interrupções na leitura, esclareceram-se, ainda, os significados das palavras desconhecidas sublinhadas pelos alunos, uma vez que antes de se iniciar a leitura foram orientados

para sublinharem as palavras cujo significado desconheciam, cumprindo-se, assim, um dos objetivos definidos nas MCPEB (Buescu *et al.*, 2012) – monitorização da compreensão. As palavras sublinhadas foram «sebe»; «insípida»; «despontou»; «rasurou»; e «calamidade». Para descobrir o significado destas palavras utilizaram-se duas estratégias: inferência do significado da palavra a partir do contexto e/ou consulta do dicionário. À exceção do significado da palavra «sebe» e «calamidade», o significado das restantes foi deduzido com base em pistas contextuais, promovendo-se, posteriormente, a sua confirmação no dicionário, tal como preconizado nas MCPEB (Buescu *et al.*, 2012). Compreendido o significado, incentivou-se os alunos a construírem, oralmente, frases que integrassem as palavras aprendidas, exemplificando inicialmente, como sugerido por Dewitz, Leahy, Jones e Sullivan (2010). Os alunos mostraram-se interessados e participativos, construindo frases completas que integravam as palavras aprendidas. Considera-se, assim, ter-se proporcionado um percurso de aprendizagem ativo e significativo do vocabulário, onde os alunos foram encorajados a envolverem-se com o significado das novas palavras.

Compreendendo-se que durante a leitura deve incentivar-se o confronto entre texto e ilustração, foram, igualmente, promovidos momentos, durante a leitura, que tinham esse propósito. Partindo de um ambiente cooperativo, notado pelo diálogo e pela partilha de ideias, opiniões e experiências pessoais, os alunos, ao longo da exploração das várias ilustrações, foram construindo comentários que refletiam o deslocamento de diversas informações do texto para as imagens bem como o acrescento de elementos (características e sentimentos das personagens), que não eram explicitados pelo texto verbal, alargando e expandindo, assim, os significados textuais.

Finalizada a leitura do excerto em voz alta, e pretendendo-se levar os alunos a comentarem as previsões concretizadas na aula anterior, confrontando-as com o excerto do texto lido, promoveu-se um momento de diálogo em plenário. Efetivamente, os alunos foram reconhecendo ideias que tinham vindo a ser confirmadas pelo texto, aludindo, por exemplo, a personagens, lugares ou objetos coincidentes, bem como algumas ideias que foram sendo infirmadas pelo mesmo. Seguidamente, procedeu-se a uma leitura integral do excerto, para que os alunos construíssem uma visão global e integrada do mesmo.

Realizada a leitura integral do segmento do texto, entregou-se, a cada aluno, uma folha de registo, na qual deveriam, a pares, indicar palavras/expressões, que na sua opinião, caracterizavam ou estavam associadas à aldeia e às pessoas da aldeia. Alguns alunos revelaram alguma dificuldade em concretizar a atividade, justificada, talvez, pelo facto de a mesma exigir uma organização das ideias e das informações do texto, de forma a serem registadas palavras/expressões significativas no contexto

da atividade. Porém, as dificuldades sentidas foram sendo superadas, tendo contribuído, para este facto, o trabalho colaborativo de pares e uma intervenção mais particular da parte da professora estagiária com estes alunos. Após concluírem a atividade, promoveu-se um momento de partilha em plenário, apresentando cada par as palavras/expressões à turma, registando-as no quadro (Figura 6).



Figura 6 – Registo, no quadro, de palavras/expressões pelos alunos.

À medida que cada par apresentava as suas palavras/expressões, o mapa registado, no quadro, ia sofrendo alterações, quer pela introdução de novas palavras/expressões quer pelo complemento de outras. Por último, as palavras registadas, no quadro, foram transcritas para cartões, que foram, posteriormente, colocados numa cartolina (Figura 7).



Figura 7 – Cartolina construída.

De um lado, colaram-se os cartões com palavras/expressões que caracterizavam ou estavam associadas à aldeia, (*Noite; Triste; Sombria; Nuvem de melancolia; Silenciosa; Bosque; Rodeada por*

montes; Musgos verde; e Húmida), e, do outro lado, os que caracterizavam ou estavam associadas às pessoas da aldeia (*Incapazes de sonhar; Pobres; Tristes; Sem palavras que gostam; Incapazes de imaginar; Assustadas; Barba verde; Sem coragem; e Com poucas palavras*).

Considera-se que o momento de construção coletiva do mapa de palavras auxiliou, favoravelmente, a compreensão do segmento do texto e a construção de conhecimento sobre o mesmo, ocorrendo uma troca de saberes entre os alunos, que, por vezes, explicavam aos seus colegas as razões que os levaram a indicar/registrar determinadas palavras/expressões.

4.1.5. Quinta Intervenção

Nesta aula explorou-se o segundo excerto do texto (da página 12 até ao fim da obra) da obra em estudo. Antes de se iniciar a leitura do excerto do texto, objetivando-se recuperar e relembrar o excerto do texto explorado na aula anterior, estabeleceu-se um diálogo em plenário, que permitiu revisar e sintetizar, conjuntamente, ideias importantes do mesmo. Posto isto, promoveu-se um momento de concretização de previsões/antecipações sobre a continuidade da narrativa (Quadro 8).

Intervenientes	Transcrição
Professora	<i>O que é que acham que acontecerá a seguir na história?</i>
Vários	<i>Não sabemos.</i>
Professora	<i>(...) Pensem na parte da história lida até ao momento. Será que as pessoas da aldeia conseguirão resolver este problema?</i>
Vários	<i>Sim. Vão ao barbeiro e ao médico cientista.</i>
Professora	<i>Então, pensam que é isso que acontecerá a seguir?</i>
Vários	<i>Sim.</i>
Professora	<i>O que é que vos leva a dizer isso?</i>
A16	<i>Nas ilustrações vimos que os meninos iam ao barbeiro, mas o barbeiro não conseguiu tirar a barba verde dos meninos e então eles foram a um médico cientista.</i>

Quadro 8 – Exemplos de intervenções dos alunos aquando da colocação de hipóteses de continuidade da narrativa.

Inicialmente os alunos revelaram alguma estranheza, talvez por não estarem familiarizados com a atividade. Neste sentido, pensa-se que a introdução da segunda questão auxiliou, positivamente, a concretização da atividade. Como se pode observar, os alunos sugeriram apenas uma hipótese de continuidade da narrativa. A intervenção do aluno A16 ilustra uma das justificações apontadas pelos alunos para a sua ideia, que se suportavam nas ilustrações exploradas nas atividades de pré-leitura.

Foi, assim, visível a mobilização, por parte dos alunos, de experiências prévias para antecipar o que iria acontecer a seguir na história.

Posteriormente, entregou-se, a cada aluno, o excerto do texto a ser lido e explorado na presente aula, projetando-se o mesmo, no quadro branco, para que os alunos contactassem, uma vez mais, com texto verbal e icónico. A modalidade de leitura foi a mesma que se utilizou na aula anterior. Objetivando-se auxiliar os alunos a pensar no texto e a desenvolver e a aprofundar a compreensão do mesmo, realizaram-se, durante a leitura, interrupções em parágrafos definidos para se colocarem questões orais (Quadro 9), as quais foram estruturadas, essencialmente, sobre os processos de compreensão na leitura identificados por Irwin (1986).

Questão	Descrição do objetivo da questão	Processos básicos de compreensão da leitura (Irwin, 1986)
1. Que decisão é que tomaram as pessoas da aldeia?	Reconhecer informação explícita no texto: ação das personagens.	Microprocessos
2. Por que razão é que ficou espantado o médico? Se fossem o médico, como é que se sentiriam? Porquê?	Compreender conectores explícitos; Colocar-se no lugar da personagem; Justificar a sua posição.	Processos Integrativos Processos Elaborativos Processos Metacognitivos
3. O que é que fez o médico depois de entregar a receita? Concordam com a atitude do médico? O que é que terá levado o médico a tomar essa atitude?	Reconhecer informação explícita no texto: ação de uma personagem; Reagir à atitude/ao comportamento de uma personagem; Colocar hipóteses sobre o motivo da ação de uma personagem.	Microprocessos Processos Elaborativos
4. Por que razão é que cresceu a nuvem «largos metros»?	Compreender conectores explícitos.	Processos Integrativos
5. O que é que nos conta essencialmente a história até ao momento?	Sumariar o texto lido até ao momento.	Macroprocessos
6. O que é que pensam que acontecerá a seguir na história? O que é que vos leva a dizer isso? Se fossem habitantes desta aldeia o que é que fariam para resolver a situação? Porquê?	Colocar previsões sobre a continuidade da narrativa; Colocar-se no lugar das personagens; Justificar o seu pensamento;	Processos Elaborativos Processos Metacognitivos
7. Que verbo é que precedia a palavra silêncio?	Reconhecer informação explícita no texto.	Microprocessos

8. Que mudanças é que acontecem na aldeia depois de os habitantes terem recuperado a coragem?	Reconhecer informação explícita no texto.	Microprocessos
9. O que é que decidiram fazer as pessoas da aldeia depois de terem recuperado a coragem?	Reconhecer informação explícita no texto: ação das personagens.	Microprocessos
10. Como é que se sentiam as pessoas nesse momento?	Inferir informação sobre os sentimentos das personagens	Processos Integrativos

Quadro 9 – Questões colocadas oralmente.

Como se pode observar, procurou-se estimular, nos alunos, a ativação, mobilização e treino das capacidades cognitivas identificadas por Irwin (1986), promovendo-se, neste âmbito: o reconhecimento de informação explícita no texto; o processamento da coesão frásica: compreensão de mecanismos de conexão explícitos; a reação à atitude/ao comportamento das personagens; a identificação com as personagens, convidando os alunos a colocarem-se no lugar das mesmas; a justificação da sua opinião/do seu pensamento; a colocação de hipóteses sobre o motivo da ação de uma personagem e a colocação de hipóteses sobre a continuidade da narrativa; a sumarização do texto à medida que o mesmo é lido; e a inferência de informação sobre os sentimentos das personagens.

Tal como na aula anterior, durante as interrupções na leitura clarificaram-se os significados das palavras desconhecidas sublinhadas pelos alunos. As palavras sublinhadas foram: «fulgor»; «sorvido»; e «afrontou». O significado destas palavras foi deduzido a partir de pistas contextuais, promovendo-se, posteriormente, a sua confirmação do significado no dicionário, tal como sugerido nas MCPEB (Buescu *et al.*, 2012), e a construção oral de frases que incluíssem as palavras aprendidas, com o intuito de proporcionar uma aprendizagem ativa e significativa do vocabulário (Dewitz *et al.*, 2010).

Finda a leitura do excerto, colocou-se a seguinte questão: «*Quem era afinal o ladrão de palavras?*». O quadro abaixo apresenta alguns exemplos das intervenções dos alunos neste âmbito.

Intervenientes	Transcrição
Professora	<i>Quem era afinal o ladrão de palavras?</i>
A16	<i>Era uma palavra – a palavra medo.</i>
A13	<i>Mas como é que o ladrão era a palavra medo?</i>
A17	<i>(...) Porque o medo impede-nos de fazer ou dizer certas coisas.</i>
A20	<i>O medo impede-nos de fazer muita coisa. Por exemplo, quero escrever uma carta ao meu pai que está longe mas tenho medo de falhar e então o medo impede-me de escrever para o meu pai.</i>

Quadro 10 – Exemplos de intervenções dos alunos aquando da última questão colocada.

Os alunos revelaram dificuldades em perceberem o ladrão de palavras como sendo apenas uma palavra – a palavra medo, sem nada de real/concreto que o suportasse. A dificuldade referida surge exemplificada pela questão colocada pelo aluno A13. No entanto, considera-se que as intervenções do aluno A17 e A20 auxiliaram a compreensão final do texto, concretizando, este último, um exemplo.

Terminado este diálogo, promoveu-se um momento de confrontação das ideias iniciais com o texto lido, surgindo vários comentários que concorriam na ideia de que, tal como nas suas histórias, as pessoas da aldeia, no fim, ficavam felizes.

Seguidamente, procurando-se promover uma visão global e unificada da história, realizou-se uma leitura integral da mesma. Finda esta leitura, propôs-se aos alunos, tal como na aula anterior, que indicassem, na folha de registo que lhes tinha sido distribuída, palavras/expressões que, na sua opinião, caracterizavam ou estavam associadas à aldeia e às pessoas da aldeia depois de estas terem afrontado o silêncio, recuperado a coragem e descoberto o ladrão de palavras. O procedimento de elaboração do mapa de palavras no quadro e a construção da cartolina seguiram de perto os passos concretizados na aula anterior (Figura 8 e 9).



Figura 8 – Registo, no quadro, de palavras/expressões pelos alunos.



Figura 9 – Cartolina construída.

O momento de partilha e construção coletiva do mapa de palavras favoreceu, positivamente, a compreensão do excerto do texto explorado na presente aula. O diálogo desenvolvido no decorrer da construção do mapa de palavras permitiu uma troca de saberes entre os alunos que, por vezes, explicavam aos seus colegas as razões que os levavam a assinalar determinadas palavras/expressões.

Concluída a elaboração da cartolina, e objetivando-se, uma vez mais, ajudar os alunos a pensar no texto (na sua versão integral) e desenvolver e aprofundar a compreensão do mesmo, recuperou-se a cartolina construída na aula anterior, colando-as lado a lado no quadro (Figura 10), iniciando-se, com esta atividade, o último momento de exploração da obra, atividades de pós-leitura.



Figura 10 – Confronto entre as duas cartolinas construídas.

Quando confrontados com as duas cartolinas, os alunos iniciaram, espontaneamente, um diálogo em torno das mesmas (Quadro 11).

Intervenientes	Transcrição
A6	<i>Esta é a cartolina da tristeza e aquela é cartolina da felicidade.</i>
Professora	<i>Por que é que dizes isso?</i>
A6	<i>Porque numa parece que existe sol e a outra está escura.</i>
A11	<i>Essa é a árvore das guardas iniciais e essa é a das guardas finais.</i>
A16	<i>Na parte da tristeza a cartolina e os cartões são mais escuros.</i>
Professora	<i>Por que razão é que a cartolina que construímos ontem tem a árvore das guardas iniciais e uma cor mais escura?</i>
A21	<i>Eu sei. Antes a aldeia e as pessoas estavam tristes. As pessoas não podiam dizer palavras luminosas, porque tinham medo e é por isso que tem cores mais escuras e tristes. Naquela já está mais luminoso porque as pessoas recuperaram a felicidade, a alegria e já podiam dizer palavras luminosas.</i>

Professora	(...) <i>Muito bem. Então, que mudanças é que acontecem na aldeia e nas pessoas da aldeia depois de estas terem afrontado o silêncio, recuperado a coragem e descoberto o ladrão de palavras?</i>
------------	---

Quadro 11 – Exemplos de intervenções dos alunos aquando do confronto entre as cartolinas.

A utilização de cartolinas, com cores semelhantes às que predominam nas guardas iniciais e finais, por forma a esquematizar, em torno da árvore representada, as palavras/expressões que caracterizavam ou estavam associadas à aldeia e às pessoas da aldeia nos dois segmentos do texto explorados, auxiliou, a nosso ver, a compreensão dos dois momentos fundamentais em que a obra se estrutura, o momento em que as pessoas da aldeia viviam “sob a opressão do medo, geradora de silêncios, clausuras e incapacidades várias e o momento em que, unidos e exercitando uma palavra coletiva, todos descobrem a verdade: o ladrão de palavras era tão somente uma palavra – o medo” (Azevedo, 2008, p. 170), como ilustra a intervenção do aluno A21. Em decurso deste diálogo, sugeriu-se aos alunos a atribuição de um título a cada cartolina. Aquando do debate em torno do título a atribuir à cartolina “cinzenta”, surgiu o seguinte comentário por parte do aluno A10: *Parece o tempo da ditadura*. Partindo desta intervenção, introduziu-se uma nova atividade que apesar de estar estruturada para um momento posterior se decidiu antecipar, em virtude da sua pertinência e adequação. Assim sendo, incentivou-se os alunos a refletirem sobre a “possível” relação existente entre o livro explorado e a história nacional, mais especificamente o 25 de Abril (Quadro 12).

Intervenientes	Transcrição
A10	<i>Acho a história parecida com o 25 de Abril. A primeira cartolina parece a ditadura e a segunda a democracia.</i>
Professora	<i>Queres explicar melhor a tua opinião?</i>
A10	<i>A primeira cartolina parece a ditadura porque as pessoas viviam tristes e a segunda parece a democracia porque as pessoas começaram a viver mais felizes.</i>
A20	<i>(...) A primeira cartolina parece antes do 25 de Abril. Quando as pessoas não podiam expressar os seus sentimentos e as suas opiniões. Até que aí no meio se deu a revolução e as pessoas passaram a poder expressar os seus sentimentos e as suas opiniões.</i>
A14	<i>(...) Eu penso que a história é parecida com o 25 de Abril. Na ditadura as pessoas não podiam falar, não podiam dizer as suas opiniões e depois deu-se a revolução, quando alguém, neste caso na história foi aquela senhora, quando alguém decidiu revoltar-se e as pessoas recuperaram a coragem e apoiaram. Na segunda cartolina foi quando acabou a ditadura.</i>
A3	<i>(...) A primeira cartolina parece a ditadura e a segunda a democracia.</i>
Professora	<i>Queres explicar um pouco mais a tua ideia?</i>
A3	<i>Na primeira cartolina, na cartolina cinzenta, as pessoas não podiam dizer palavras</i>

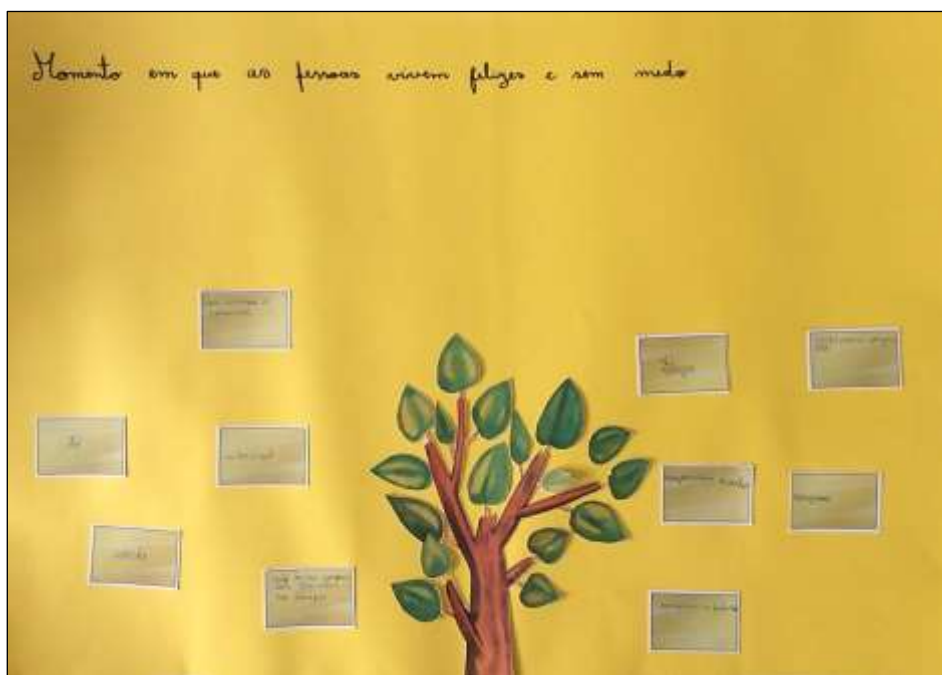


Figura 12 – Cartolina com o respetivo título atribuído.

Posteriormente, incitou-se os alunos a recontarem, oralmente, a história. O reconto realizou-se por quatro alunos, ficando cada aluno responsável por recontar uma parte da história e interferindo, apenas, quando se revelou necessário, para colocar questões orais que auxiliassem os alunos na atividade de reconto. O reconto oral constitui uma estratégia para apoiar e assegurar uma melhor compreensão das histórias lidas (ME, 2008).

Como seguimento das atividades de pós-leitura, entregou-se, a cada aluno, uma folha de registo, na qual tinham de dar resposta a quatro questões de foro pessoal (Anexo C). À medida que os alunos iam dando resposta às diferentes questões promoveu-se momentos de partilha das mesmas.

Na primeira questão, todos os alunos, à exceção de um, concordaram com o título atribuído à obra, justificando a sua opinião através de informação textual. O aluno que revelou não concordar com o título justifica o seu pensamento afirmando que o ladrão de palavras era uma palavra, a palavra medo, por isso essa palavra só roubava as palavras bonitas, que fossem o contrário de medo e não todas as palavras.

Na segunda questão, os alunos tinham de atribuir um título à obra e justificá-lo (Quadro 13).

Intervenientes	Título	Justificação
A6	<i>A palavra medo</i>	<i>Porque na verdade o ladrão é a palavra medo e no final da história diz isso.</i>
A13	<i>O ladrão da alegria</i>	<i>Porque ele roubava as palavras alegres e é por isso que eu daria</i>

		<i>este título.</i>
A1	<i>As palavras roubadas</i>	<i>Eu daria este título porque o ladrão roubava as palavras luminosas às pessoas da aldeia.</i>
A19	<i>O ladrão e a palhinha mágica</i>	<i>Dou este título porque a história fala de um ladrão e da sua palhinha mágica.</i>
A21	<i>O ladrão e o saco de linho</i>	<i>Eu escolheria “O ladrão e o saco de linho” porque o ladrão roubava as palavras e metia-as no saco de linho.</i>
A3	<i>O ladrão das palavras luminosas</i>	<i>Porque o ladrão roubava as palavras luminosas.</i>
A17	<i>É preciso ter coragem</i>	<i>Eu escolho este título porque as pessoas da aldeia precisaram de coragem para enfrentar o ladrão.</i>
A14	<i>A coragem</i>	<i>Porque é preciso ter coragem para fazer tudo.</i>
A12	<i>A aldeia do medo</i>	<i>Porque as pessoas viviam numa aldeia e tinham medo.</i>
A18	<i>O medo</i>	<i>Eu acho que “O medo” pode ser um bom título porque o ladrão não existia era só o medo das pessoas.</i>
A2	<i>A palavra medo</i>	<i>Eu daria este título porque afinal o ladrão era apenas a palavra medo.</i>
A22	<i>A palavra medo</i>	<i>Eu escolhi este título porque no final do texto diz que o ladrão era a palavra medo.</i>
A16	<i>A palavra medo</i>	<i>Porque o ladrão era a palavra medo.</i>
A5	<i>O mistério</i>	<i>Eu dava este título porque o ladrão não passava de um mistério.</i>
A7	<i>O ladrão invisível</i>	<i>Eu escolhi este título porque o ladrão não era uma pessoa, era uma palavra.</i>
A10	<i>O ladrão misterioso</i>	<i>Eu daria este título porque ninguém sabia quem era o ladrão.</i>
A15	<i>O ladrão da alegria</i>	<i>Eu escolheria este título porque o ladrão roubava a alegria às pessoas.</i>
A9	<i>O ladrão da felicidade</i>	<i>Eu dava este título porque ele roubava a felicidade às pessoas mas depois as pessoas revoltaram-se e ficou tudo feliz.</i>
A11	<i>Momento da felicidade</i>	<i>O ladrão foi preso e as pessoas começaram a viver felizes.</i>
A4	<i>Tristeza e alegria</i>	<i>Escolhi este título porque no início as pessoas estavam tristes e no fim da história ficaram felizes.</i>
A20	<i>A palavra invejosa</i>	<i>Porque a palavra medo poderia ter inveja das outras palavras.</i>
A8	<i>As pessoas tristes sem palavras</i>	<i>Eu coloquei este título porque as pessoas estavam tristes e não tinham palavras por causa do ladrão que roubava palavras.</i>

Quadro 13 – Títulos atribuídos à obra pelos alunos e respetivas justificações.

Os títulos sugeridos refletem, a nosso ver, a compreensão, por parte dos alunos, da função de um título, os quais foram integrando informações relevantes no mesmo. Observando-se os diversos títulos verifica-se, na quase totalidade dos mesmos, um distanciamento dos vocábulos empregues no título original da obra, como por exemplo o título sugerido pelo aluno A12, A18, A11, A4, A20 e A8,

títulos estes que adquirem uma maior expressividade através da justificação apresentada, onde apontam informações textuais/conhecimentos construídos ao longo da leitura. Atente-se, ainda, no título proposto pelo aluno A14, que parece indicar uma lição/moral extraída do texto para a vida. Por último, veja-se que os alunos A2, A22, A16 e A6 propuseram títulos iguais e justificações muito semelhantes. Esta evidência advém talvez do facto de, no final da obra, ser referenciado o ladrão de palavras como sendo a palavra medo, confluindo as justificações apresentadas nesta ideia.

Na questão três, todos os alunos, à exceção de um, afirmaram ter gostado de ler o livro. Para justificar a sua opinião os alunos apresentam várias razões, que podem ser associadas a sete situações: justificações que fazem referência a aprendizagens concretizadas com a leitura do livro, referindo nas suas respostas que com o livro aprenderam novas palavras; justificações que aludem a uma lição/ensinamento extraído da obra para a vida, mencionando que esta os ensinou que devemos enfrentar o nosso medo e expressar a nossa opinião sem medo; justificações que aludem a características comuns a obras de literatura de potencial receção infanto-juvenil, mencionando que a história termina com um final feliz; justificações que se relacionam com o facto de o livro contemplar momentos de aventura; uma justificação que se relaciona com a estrutura da narrativa, mencionando o aluno que a história apresenta um problema que vai passando por várias fases; uma justificação que se prende com o facto de o livro permitir estabelecer ligações com um período da história nacional; e uma justificação que alude a uma relação de empatia desenvolvida com a história. Refira-se que um dos alunos que respondeu ter gostado de ler o livro, não justifica a sua opinião de uma forma correta, assinalando, na sua resposta, razões que o motivam, de modo geral, a ler. O aluno que afirmou não ter gostado de ler o livro aponta, somente, como justificação o facto de este não fazer o seu *“gênero”*.

A quarta questão, suscitou algumas dificuldades aquando da sua realização, pelo que se estabeleceu um diálogo em plenário, com o intuito de se esclarecer, objetivamente, o propósito da mesma. Nesta questão, verificou-se que a maioria dos alunos referiu como dificuldade o desconhecimento do significado de determinadas palavras. Porém, nem sempre as dificuldades apontadas se relacionavam com a própria leitura: três alunos não avaliaram as suas dificuldades aquando da leitura, aludindo na sua resposta a dificuldades vividas pelas personagens ao longo da ação da narrativa; e um aluno indicou uma dificuldade sentida aquando da concretização de uma atividade relacionada com a leitura. Três alunos respondem não terem sentido nenhuma dificuldade.

Posteriormente, procurando-se promover uma reflexão pessoal sobre o texto, sugeriu-se aos alunos que representassem, através do desenho, um momento da história que mais o tivesse

marcado, quer pela positiva quer pela negativa, escrevendo, no fim, uma frase que justificasse a sua opção. Apresenta-se abaixo exemplos dos trabalhos realizados, sendo exposto um breve comentário assente no diálogo desenvolvido com o alunos, para que se compreenda o momento representado e o porquê da sua opção.

Exemplo 1:



Figura 13 – Desenho do aluno A15.

O aluno, no seu desenho, procura representar o momento em que a aldeia se transforma sombria e triste, partindo de um gosto pessoal para justificar a sua opção.

Exemplo 2:



Figura 14 – Desenho do aluno A20.

O aluno, no seu desenho, procura representar, de um lado, o bosque e o “ladrão” a espalhar medo pelo bosque e, do outro lado, a aldeia colorida e feliz, admitindo ter gostado do momento de felicidade e de não ter gostado do medo, sendo o medo, para si, mau e triste e a felicidade boa. Crê-se ser pertinente notar que se compreendeu, pelo diálogo desenvolvido, que o aluno compreende que é o medo que torna a aldeia escura e triste, porém não desvincula da figura negra, presente na obra desde a capa do livro, que, a seu ver, representa o ladrão que espalhava medo pelo bosque e pela aldeia.

Exemplo 3:



Figura 15 – Desenho do aluno A14.

O aluno, no seu desenho, procura ilustrar o momento do texto onde é feita a descrição do modo de atuação do “ladrão” para roubar as palavras às pessoas, admitindo ter sido um momento da história em que sentiu mistério e curiosidade. Em torno da “palhinha”, instrumento usado pelo ladrão para sugar as palavras às pessoas, como narrado pela obra, o aluno registou palavras que, na sua opinião, são doces e luminosas.

Exemplo 4:



Figura 16 – Desenho do aluno A7.

O aluno, no seu desenho, procura representar as mudanças ocorridas na aldeia, após os habitantes recuperarem a coragem e prenderem o ladrão de palavras, surgindo este, no desenho do aluno, através do saco onde decide escrever a palavra medo.

Concluída a atividade e, assim, a exploração da obra, considera-se que as diferentes propostas de atividade decorreram, no seu conjunto, de forma positiva, revelando-se aliciantes, enriquecedoras e estimuladoras, tendo por base o envolvimento, o empenho e a receptividade da turma. Os alunos, apesar de não estarem familiarizados com algumas atividades reagiram positivamente ao conjunto de atividades que foi sendo, paulatinamente, proposto, o que nos leva a considerar que devam ser construídas situações pedagógicas que motivem, verdadeiramente, os alunos para a aprendizagem da língua e que valorizem a participação ativa dos mesmos no decurso dessa aprendizagem. Procurando-nos afastar das tradicionais atividades de leitura, que se resumem, maioritariamente, à leitura do excerto e realização dos questionários publicados nos manuais escolares, estruturaram-se atividades que fomentaram o contacto real com o livro e que favorecerem o envolvimento ativo e afetivo dos alunos durante a leitura.

4.1.6. Sexta Intervenção

Nesta aula introduziu-se a obra *A fábula dos feijões cinzentos. 25 de Abril, como quem conta um conto*, escrita por José Vaz (2000) e Elsa Navarro (ilustradora).

Objetivando-se suscitar o interesse e a curiosidade dos alunos para a obra e, concomitantemente, convidá-los a concretizarem previsões sobre o conteúdo literário, a exploração da obra iniciou-se com uma atividade de pré-leitura, inspirada na técnica *book bits* (Yopp & Yopp, 2006), que consistiu na apresentação, aos alunos, de algumas frases do texto impressas em tiras de papel A3 (Anexo D). Após esclarecer a atividade, as frases selecionadas foram sendo lidas, uma a uma, por um aluno e afixadas no quadro de giz. À medida que as frases iam sendo lidas, foram estabelecidos momentos de diálogo em torno das mesmas, sendo interessante observar/perceber as relações que os alunos iam estabelecendo entre as frases e, por vezes, a necessidade de ir adequando as suas previsões conforme a informação textual ia sendo dada a conhecer. A partir da quinta frase lida incitou-se os alunos a construírem, oralmente, uma história, baseando-se nas ideias apresentadas pelas frases. A título ilustrativo, atente-se nas seguintes histórias construídas oralmente pelos alunos (Quadro 14).

Intervenientes	Transcrição
A22	<p><i>Há muito tempo havia um reino que se chamava “Jardim-à-Beira-Plantado”. Cada feijão, cada habitante daquele reino, tinha o seu feitio, a sua cor e tinham vários nomes. Esses feijões viviam em paz. Mas, certo dia aconteceu uma tragédia. O mar recuou muito e no reino estava muito calor. E, então, de manhã quando acordaram lavaram a cara com as gotas de orvalho e viram a sua cara toda cinzenta e a ficarem secos por causa do sol. (...) O feijão Carrapato, o feijão Fidalgo e o feijão Frade chamaram o feijão Verde e Rajado e disseram-lhes que os outros feijões andavam a criticá-los porque queriam mais sol, água e ar e não podia ser assim. Então, deram ao feijão Rajado uma farda e um pau e ao feijão Verde umas orelhas grandes para os feijões pararem de criticar. Entretanto, o feijão Rajado e o feijão Verde pensarem que se eles parassem de criticar se calhar o mar voltava. E eles foram espalhando isso pelo reino. Então, os feijões do reino tentaram não criticar. Depois o mar voltou e viveram felizes para sempre.</i></p>
A14	<p><i>Há muitos anos existia um reino que se chamava “Jardim-à-Beira-Mar-Plantado”. Nesse reino só viviam feijões. Os feijões viviam em paz e felizes. Mas, certo dia os feijões começaram a criticar as coisas, nunca estavam felizes com o que tinham. Como havia tantas críticas começaram a não gostar de nada. Em vez de aproveitar o que tinham para viver, estavam sempre a criticar quem tinha mais do que eles. Então, um dia quando lavaram a cara nas gotas de orvalho viram-se todos cinzentos. E depois um dia o feijão Carrapato, o feijão Fidalgo e o feijão Frade, que eram os responsáveis pelo sol, a água e o ar, chamaram o feijão Rajado e o feijão Verde e disseram-lhes que alguns feijões não estavam felizes com o que tinham e que a pátria estava em perigo. Passado alguns dias, os feijões estavam a ficar cada vez mais secos e cinzentos. E então, o feijão Carrapato, o feijão Fidalgo e o feijão Frade deram umas orelhas muitos grandes ao feijão Verde e ao feijão Rajado deram-lhe uma farda e um pau para que os feijões parassem de criticar o feijão Carrapato, o feijão Fidalgo e o Feijão Frade. Mas como os feijões estavam muito secos e cinzentos criticavam ainda mais alto o feijão Carrapato, Fidalgo e Frade e, por isso, as raízes do feijão Carrapato, Fidalgo e Frade começaram a ficar mais fracas porque eles iam ficando tristes. Eram eles que davam a água, o sol e a ar. O feijão Verde e Rajado disseram aos outros feijões aquele provérbio que nunca ninguém está bem com o que tem e então eles pararam de criticar.</i></p>

Quadro 14 – Histórias construídas oralmente.

De um modo geral, os alunos revelaram ser capazes de construir a sua história, integrando na mesma as informações que iam sendo reveladas sobre o texto e, simultaneamente, as hipóteses que iam formulando sobre o mesmo. Observando as histórias construídas, compreende-se que os dois alunos aludem a realidades diferentes, possivelmente mais relacionadas com as suas experiências anteriores. Veja-se, neste caso, que o aluno A22 indica que a desgraça ocorrida no reino, que o texto nos fala, advém do recuo do mar e das temperaturas elevadas, ao passo que o aluno A14 refere que a desgraça resultou de um mau estar no reino provocado pelas críticas constantes dos feijões àqueles «que tinham mais do que eles».

Considera-se ser relevante referir que a proposta de atividade descrita exige do aluno, no nosso entendimento, um esforço mental complexo, uma vez que o mesmo ia construindo a sua história à medida que as informações sobre o texto iam sendo reveladas, procurando, no momento, estabelecer relações entre estas e a história já construída até então. Este aspeto levava a que, por vezes, sentissem necessidade de adequar as suas previsões à medida que a informação textual que ia sendo dada a conhecer.

Como continuidade das atividades de pré-leitura, e tendo-se o propósito de alimentar a curiosidade e o interesse dos alunos pela obra e, concomitantemente, levá-los a concretizarem antecipações sobre o conteúdo da mesma, sugeriu-se aos alunos que atribuíssem um título à obra. O quadro abaixo apresenta exemplos dos títulos sugeridos.

Intervenientes	Transcrição
A22	<i>A luta dos feijões.</i>
A14	<i>Ninguém está bem com a vida que tem.</i>
A1	<i>Os feijões cinzentos.</i>
A20	<i>O reino dos feijões.</i>
A10	<i>A desgraça no reino dos feijões.</i>
A4	<i>A revolução.</i>

Quadro 15 – Exemplos de títulos sugeridos pelos alunos.

Os alunos, baseando-se em informações textuais e em conhecimentos construídos na atividade anterior, sugeriram diversos títulos, a nosso entender, interessantes e adequados. Veja-se, por exemplo, o título proposto pelo aluno A14, onde se depreende uma relação direta entre este a história que criou na atividade anterior. Atente-se, ainda, no título sugerido pelo aluno A1, que coincide, em parte, com o verdadeiro título da obra.

De seguida, introduziu-se a obra, sendo lido primeiramente o título da mesma, dado que se pretendia auscultar os conhecimentos dos alunos sobre o que é uma fábula. De um modo geral, os alunos revelaram deter conhecimentos sobre o conceito de fábula e das características que lhe são tendencialmente próprias, referindo, ainda, títulos que conheciam e que foram explorados em situações pedagógicas desenvolvidas pela professora cooperante.

Decorrido o diálogo em torno do título, leu-se o subtítulo, o autor e o ilustrador. Quando confrontados com o subtítulo, os alunos revelaram um enorme interesse em iniciar a leitura, começando, desde logo, a procurar estabelecer relações entre as informações textuais que tinham sido

reveladas na primeira atividade e a história nacional. A título exemplificativo, veja-se a intervenção do aluno A10 quando revelado o subtítulo da obra - «*Bem me parecia!*». Quando questionado sobre o que estaria a pensar, o aluno referiu que na história houve uma revolução contra o feijão Carrapato, Fidalgo e Frade, que eram os que mandavam, e que na história nacional os militares se tinham revoltado contra o governo. Por fim, explorou-se a ilustração presente na capa (Quadro 16).

Intervenientes	Transcrição
Professora	<i>O que é que está ilustrado?</i>
A16	<i>Um feijão com um cravo.</i>
Professora	<i>E como é que está vestido esse feijão?</i>
A3	<i>Está com um fato às manchas e com um cinto (...) de tropa.</i>
Professora	<i>Por que razão é que o feijão estará assim vestido?</i>
A16	<i>Porque no 25 de Abril haviam muitos tropas com cravos na espingarda.</i>
A21	<i>Porque foram os militares que organizaram a revolução do 25 de Abril e colocaram cravos na espingarda.</i>
A14	<i>Na história esse feijão pode ser um feijão Rajado por causa da farda.</i>

Quadro 16 – Exemplos de intervenções dos alunos aquando da exploração da ilustração da capa.

Alguns alunos apoiaram-se no mundo empírico e histórico-factual para interpretarem a ilustração da capa. Veja-se a intervenção do aluno A16 e A21 que ilustram exemplos de respostas em que os alunos revelaram ser capazes de mobilizar conhecimentos pessoais, associá-los à ilustração presente na capa e conceber raciocínios inferenciais. Além do referido, atente-se na intervenção do aluno A14, o qual foi capaz de mobilizar conhecimentos construídos sobre o texto, no decorrer da primeira atividade, de relacioná-los com a ilustração da capa e de produzir raciocínios inferenciais.

Finalizada a exploração da capa, e, assim, as atividades de pré-leitura, foi evidente a curiosidade demonstrada pelos alunos para lerem a história, solicitando que se iniciasse a leitura da mesma. Assim sendo, e refletindo sobre a presente intervenção, na sua plenitude, considera-se ter-se concretizado alguns dos principais objetivos definidos para as atividades de pré-leitura, nomeadamente a estimulação do interesse e curiosidade dos alunos pela obra (Yopp & Yopp 2006; Azevedo, 2006b; Pontes & Barros, 2007; Lopes, 2009); a ativação e construção dos conhecimentos prévios dos alunos (Yopp & Yopp 2006; Azevedo, 2006b; a promoção de uma efetiva igualdade de oportunidades a todos os alunos de terem acesso a conhecimentos enciclopédicos (Lopes, 2009); Pontes & Barros, 2007;

Sousa, 2007; Lopes, 2009); e a definição de um objetivo de leitura (Yopp & Yopp, 2006; Pontes & Barros, 2007).

4.1.7. Sétima Intervenção

Nesta aula explorou-se o primeiro excerto do texto, que termina no momento em que os feijões do reino ficam cinzentos (página 8)¹⁸. Após um diálogo sobre as atividades desenvolvidas na aula anterior, entregou-se, a cada aluno, o referido excerto do texto, projetando-se a obra no quadro branco, para que os alunos contactassem, simultaneamente, com texto verbal e icónico.

Organizado o material didático, procedeu-se à leitura do texto em voz alta realizada rotativamente por mim e pelos alunos. Durante esta leitura, com o intuito de auxiliar os alunos a pensar no texto e desenvolver e aprofundar a compreensão do mesmo, realizaram-se pausas em parágrafos predeterminados para se colocarem questões orais (Quadro 17), as quais foram estruturadas sobre o conjunto de processos básicos de compreensão da leitura identificados por Irwin (1986).

Questão	Descrição do objetivo da questão	Processos básicos de compreensão da leitura (Irwin, 1986)
1. O reino “Jardim-à-Beira-Mar-Plantado” localiza-se numa zona costeira? Porquê?	Inferir informação sobre o lugar; Justificar o seu pensamento.	Processos Integrativos Processos Metacognitivos
2. Como é que é caracterizado esse reino?	Reconhecer informação explícita no texto: características do reino.	Microprocessos
3. A que país é que se está a referir o autor?	Inferir informação sobre o lugar.	Processos Integrativos
4. Na frase «(...) não fazia outra coisa senão dar-lhe, dia e noite, beijinhos na cara e no pescoço», a quem é que se refere o pronome pessoal <i>lhe</i> ?	Compreender anáforas.	Processos Integrativos
5. Como é que é viviam os feijões?	Reconhecer informação explícita no texto: modo de vida das personagens.	Microprocessos
6. E como é que são caracterizados os feijões?	Reconhecer informação explícita no texto: características das personagens.	Microprocessos
7. No texto diz-nos que «há muito, muito	Compreender conectores	Processo Integrativos

¹⁸ A obra não se encontra paginada, pelo que a numeração foi atribuída por nós contando a partir da folha da ficha técnica.

tempo, (...), aconteceu uma desgraça no reino do “Jardim-à-Beira-Mar-Plantado”». O que é que causou essa desgraça?	explícitos.	
8. Na frase: «(...) no tempo em que os meninos moravam nas sementes dos seus bisavós, aconteceu uma desgraça no reino do “Jardim-à-Beira-Mar-Plantado”», o que é que quererá o autor dizer com a expressão «no tempo em que os meninos moravam nas sementes dos seus bisavós»?	Reagir à linguagem do autor.	Processos Elaborativos
9. Alguém quer experimentar recontar a história lida até ao momento?	Recontar a história lida até ao momento.	Macroprocessos
10. O que é que significava, no reino, o Sol, a Água e o Ar?	Reconhecer informação explícita no texto.	Microprocessos
11. Por que razão é que os feijões não se manifestaram contra a situação em que se encontravam? Concordam com a atitude tomada pelos feijões? Porquê? Se vivessem neste reino o que é que fariam no lugar dos feijões? Porquê?	Compreender conectores explícitos; Reagir à atitude/ao comportamento das personagens; Justificar o seu pensamento; Colocar-se no papel das personagens.	Processos Integrativos Processos Elaborativos Processos Metacognitivos
12. Como é que são caracterizados, agora, a maioria dos feijões?	Reconhecer informação explícita no texto: características das personagens.	Microprocessos
13. Se tivessem de desenhar o reino neste momento da história que cores utilizariam? Porquê?	Formar imagens mentais; Justificar o seu pensamento.	Processos Elaborativos Processos Metacognitivos
14. Alguém quer experimentar recontar a história lida até ao momento?	Recontar o segmento do texto lido.	Macroprocessos

Quadro 17 – Questões colocadas oralmente.

Como se constata, procurou-se, através do questionamento, levar os alunos a ativarem, mobilizarem e treinarem as capacidades cognitivas específicas identificadas por Irwin (1986), que devem ser usadas, simultânea e interativamente, para se compreender um texto, fomentando-se, neste âmbito, o reconhecimento de informação explícita no texto; o processamento da coesão frásica: a compreensão de mecanismos anafóricos e de conexão explícitos; a reação à linguagem do autor; o reconto da história à medida que a mesma ia sendo lida; a reação à atitude/ao comportamento das personagens; a identificação com as personagens, convidando os alunos a colocarem-se no lugar das

personagens; a justificação do seu pensamento; a formação de imagens mentais; e o reconto no fim da leitura do excerto.

Simultaneamente à exploração do texto verbal foram sendo colocadas questões que visavam a exploração do texto icónico e o confronto entre este e o texto verbal. Foi estimulante auscultar/perceber os comentários que os alunos iam, paulatinamente, concebendo sobre as ilustrações. Alguns comentários refletiam o deslocamento de informações do texto verbal para as imagens ao passo que outros denotavam observações mais profundas das mesmas, indo além do texto verbal, questionando-se, por exemplo, sobre o porquê das cores utilizadas; como se sentiam as personagens e características das mesmas.

Durante as interrupções na leitura esclareceram-se, tal como tem vindo a acontecer nas aulas de leitura, os significados das palavras desconhecidas sublinhadas pelos alunos. As palavras sublinhadas foram «leguminosas» e «deslavados». Para descobrir o significado da primeira palavra referida utilizou-se o dicionário. O significado da segunda palavra foi inferido com base na sua estrutura interna, promovendo-se, posteriormente, a sua confirmação no dicionário, tal como sugerido nas MCPEB (Buescu, *et al*, 2012).

Finalizada a leitura, e objetivando-se promover uma visão global e unificada do excerto do texto lido e explorado, realizou-se uma leitura integral do mesmo, seguida da proposta de reconto oral da parte da história lida até ao momento, última questão transcrita no quadro.

4.1.8. Oitava Intervenção

Nesta aula explorou-se o segundo excerto do texto (da página 9 até ao fim da obra). Antes de se iniciar a leitura do excerto do texto, objetivando-se recuperar o excerto do texto explorado na aula anterior, solicitou-se aos alunos que recontassem, oralmente, a parte da história lida até ao momento.

Seguidamente, incentivou-se os alunos a formularem previsões sobre a continuidade da narrativa. Aquando deste momento, todos os alunos partilhavam a opinião de que os feijões tomariam alguma atitude para alterar a situação em que viviam, apoiando-se em conhecimentos do mundo empírico e histórico-factual para colocarem hipóteses sobre o que iria acontecer a seguir na história. Tome-se como exemplo a seguinte intervenção do aluno A22, que ilustra um exemplo das justificações apresentadas pelos alunos: *«Porque em Portugal as pessoas/os militares também chegaram a uma altura em que se revoltaram contra a situação em que viviam e depois passaram a viver em liberdade»*. Compreende-se que o aluno estabelece uma ligação entre o mundo ficcional e o mundo empírico e

histórico-factual, ou seja, o aluno realiza um cruzamento entre as informações conhecidas do texto e os seus saberes do mundo empírico e histórico-factual para prever o que aconteceria a seguir na história.

Concluído este momento inicial, entregou-se, a cada aluno, o excerto do texto a ser lido e explorado, projetando-se o mesmo, no quadro branco, para que os alunos contactassem, simultaneamente, com texto verbal e icónico. Também nesta aula, a modalidade de leitura foi a mesma que tem vindo a ser utilizada nas diferentes sessões de leitura.

Uma vez mais, pretendendo-se auxiliar os alunos a pensar no texto e desenvolver e aprofundar a compreensão do mesmo, concretizaram-se, durante a leitura, pausas em momentos pré-definidos para se colocarem questões orais (Quadro 18), as quais foram estruturadas sobre os processos básicos de leitura identificados por Irwin (1986).

Questão	Descrição do objetivo da questão	Processos básicos de compreensão da leitura (Irwin, 1986)
1. Na frase: «(...) o feijão Vermelho, que lia a vida com olhos deslumbrados e para além disso era o mais refilão de todos (...), o que é que querará dizer o autor com a expressão «lia a vida com olhos deslumbrados»?	Reagir à linguagem do autor.	Processos Elaborativos
2. O que é que pensam que querará dizer o autor quando afirma: «- Camaradas, não há direito que uns poucos tenham o Sol, a Água e o Ar com fartura e nós, que somos a maioria andemos secos e cheios de coisa nenhuma!»?	Reagir à linguagem do autor.	Processos Elaborativos
3. O que é que pensam que querará dizer o autor quando afirma «O feijão Canário, que era primo do feijão Vermelho, semeou no vento canções com palavras que ninguém podia usar no reino (...)»?	Reagir à linguagem do autor.	Processos Elaborativos
4. Na frase: «Liberdade, Igualdade, Fraternidade, Justiça, Democracia e muitas outras irmãs, eram as palavras que estavam aprisionadas na cada dos pensamentos sem janela», o que é que querará dizer o autor com a expressão «as palavras que estavam aprisionadas na cada dos pensamentos sem janela»? Que palavras é que não se podiam usar no reino?	Reagir à linguagem do autor. Reconhecer informação explícita no texto.	Processos Elaborativos Microprocessos
5. O que é que decidiu fazer o feijão Catarino?	Reconhecer informação que explícita: ação da personagem.	Microprocessos

6. O que é que querará dizer com autor com a expressão «palavras com olhos abertos»?	Reagir à linguagem do autor.	Processos Elaborativos
7. Na frase: «O feijão Galego, vendo-se aflito com falta de ar nos bolsos no fim de cada dia escreveu, com carvão das minas, nas paredes do reino (...)», o que é que querará dizer o autor com a expressão «falta de ar nos bolsos»?	Reagir à linguagem do autor.	Processos Elaborativos
8. O que é que fizeram as feijocas? Por que razão?	Reconhecer informação explícita: ação da personagem; Inferir um conector para compreender o sentido	Microprocessos Processos Integrativos
9. Por que razão é que o feijão Carrapato, o feijão Fidalgo e o feijão Frade chamaram o feijão Rajado e o feijão Verde?	Compreender conectores explícitos.	Processos Integrativos
10. Quais são as funções que o feijão Rajado e o feijão Verde tinham de desempenhar?	Reconhecer informação explícita: ação das personagens.	Microprocessos
11. Na frase: «Deram ao feijão Rajado uma farda e um pau e ao feijão Verde umas orelhas muito grandes para ouvir as falas daqueles que discordavam dos manda-chuvas do reino (...)», a quem é que se refere a expressão «manda-chuvas»?	Compreender anáforas.	Processos Integrativos
12. Alguém quer experimentar recontar a história lida até ao momento?	Recontar a história lida até ao momento.	Macroprocessos
13. Na frase: «O feijão soldado-polícia e o feijão informador, julgando que estavam a fazer um bonito serviço pela pátria, aceitaram trabalhar para os três mandões», a expressão «três mandões» está a referir-se a quem? E a quem se refere a expressão «feijão soldado-polícia»? E «feijão informador»? O que é que vos leva a dizer isso?	Compreender anáforas; Justificar o seu pensamento.	Processo Integrativos Processos Metacognitivos
14. O que é que querará o autor dizer com a frase: «As vozes dos que discordavam começaram a engrossar e as raízes que sustentavam o feijão Carrapato, o feijão Fidalgo e o feijão Frade, aos poucos, iam ficando fraquinhas, amarelas e moles.»?	Reagir à linguagem do autor.	Processos Elaborativos
15. Na frase: «As coisas começaram a ficar pretas para os feijões que diziam: - Eu posso, quero e mando!», o que é que significa a expressão «ficar pretas»? O que é que querará então o autor dizer com esta frase?	Reagir à linguagem do autor.	Processos Elaborativos

16. O que é que decidiram fazer os três mandões quando as coisas começaram a ficar complicadas?	Reconhecer informação explícita: ação da personagem.	Microprocessos.
17. Na frase: «Os três, vendo-se já muito aflitos, mandaram pôr um olho em cada esquina e um ouvido em cada parede.», a quem é que se refere a expressão «os três»? O que é que quererá dizer o autor com a frase: «Os três, vendo-se já muito aflitos, mandaram pôr um olho em cada esquina e um ouvido em cada parede.»?	Compreender anáforas; Reagir à linguagem do autor.	Processos Integrativos Processos Elaborativos
18. O que é que decidiu fazer, por fim, o feijão Carrapato? Para quê?	Reconhecer informação explícita: ação da personagem e motivo da sua atuação de uma personagem.	Microprocessos
19. A descrição «lápiz com dentes afiados» faz-vos lembrar alguma coisa? O que é que quererá dizer o autor com a frase: «(...) o feijão Carrapato inventou um lápis com os dentes afiados e azuis para comer as palavras que ele não gostava de ouvir nem de ler»?	Formar imagens mentais; Reagir à linguagem do autor.	Processos Elaborativos
20. Por que razão é que os feijões Rajados deixaram de trabalhar para os que mandavam no reino do “Jardim-à-Beira-Mar-Plantado”?	Inferir um conector implícito para compreender o sentido.	Processos Integrativos.
21. O que é que quererá dizer o autor quando afirma: «(...) como as raízes que prendiam ao chão o feijão Carrapato, o feijão Frade e o feijão Fidalgo estavam cada vez mais pobres, deram-lhe um empurrão tão grande, que eles caíram por terra e nunca mais se levantaram»?	Reagir à linguagem do autor.	Processos Elaborativos
22. Pensam que a ação levada a cabo por alguns feijões Rajados pôs fim à tristeza que se vivia no reino do «Jardim-à-Beira-Mar-Plantado»? O que é que vos leva a dizer isso?	Inferir informação sobre um acontecimento do texto; Justificar o seu pensamento.	Processos Integrativos Processos Metacognitivos

Quadro 18 – Questões colocadas oralmente.

Tal como mostra o quadro, proporcionou-se, durante a leitura, atividades de compreensão que ativaram, mobilizaram e treinaram os processos de leitura identificados por Irwin (1986), tendentes à promoção de leitores competentes e estratégicos. Assim sendo, fomentou-se o reconhecimento de informação explícita no texto; o processamento da coesão frásica: a compreensão de mecanismos anafóricos e de conexão explícitos; a reação à linguagem do autor; a formação de imagens mentais; o

reconto da história à medida que a mesma ia sendo lida; a inferência de informação sobre o texto; e, por último, a justificação do seu pensamento em determinadas questões.

Denote-se que aquando da quarta questão transcrita, objetivando-se envolver ativamente os alunos com o conceito de Liberdade, Igualdade, Fraternidade, Justiça e Democracia, estabeleceu-se um diálogo com os alunos acerca de cada conceito referido. Inicialmente, os alunos expressarem, oralmente, os seus conhecimentos/as suas ideias sobre os vocábulos citados, sendo, posteriormente, confrontados com a definição presente no dicionário, que se registou no quadro, de forma a auxiliar o diálogo desenvolvido em torno dos mesmos.

Ainda durante as interrupções na leitura, os alunos avaliaram, aquando da questão 14, as expectativas construídas sobre a continuidade da narrativa, comparando-as com o conteúdo da mesma. Para além do referido, e tal como tem vindo a acontecer nas várias sessões de leitura, esclareceram-se os significados das palavras sublinhadas pelos alunos no momento da leitura. As palavras sublinhadas foram: «ousou», «refilão» e «golfada». À exceção do significado da palavra «refilão», cujo significado foi descoberto através da consulta do dicionário, os significados das restantes foram inferidos a partir de pistas contextuais, promovendo-se, posteriormente, a sua confirmação no dicionário, tal como sugerido nas MCPEB (Buescu, *et al*, 2012), e a construção oral de frases que incluíssem as palavras aprendidas, proporcionando-se, assim, um envolvimento ativo e significativo com o significado das mesmas (Dewitz *et al.*, 2010).

Compreendendo-se que, durante a leitura, deve incentivar-se o confronto entre texto e ilustração, foram, igualmente, promovidos momentos que tinham esse propósito. Estes momentos foram, marcadamente, iniciados por intervenções espontâneas dos alunos, questionando-se, por vezes, sobre a razão que levou o ilustrador a representar determinada personagem ou situação daquela forma.

Finda a leitura do excerto, os alunos avaliaram as expectativas iniciais realizadas, comparando-as com o conteúdo do texto. Segundo o documento Caderno de Apoio à Aprendizagem da Leitura e da Escrita (ME, s/d), esta atividade revela-se prolifera para os alunos, dado que a concretização de antecipações sobre o texto e a confirmação ou não das mesmas constitui uma estratégia de leitura que os leitores competentes aplicam, frequentemente, quando leem e que os ajuda a compreenderem o sentido do texto, quer por confirmarem ou excluírem as hipóteses colocadas. A este facto, acrescentam que “é o interesse em encontrar a resposta para as perguntas que nos faz continuar a ler” (ME, s/d, p.72), sendo, assim, fundamental que esta estratégia seja praticada com os alunos, para que a usem autonomamente.

Após uma leitura integral do texto literário, iniciaram-se as atividades de pós-leitura. A primeira atividade consistiu na realização, individual e por escrito, de quatro questões, que pretendiam suscitar a reflexão sobre o conteúdo da obra e sobre a leitura da mesma (Anexo E). À medida que os alunos iam dando resposta às várias questões, criaram-se momentos de partilha das mesmas com a turma.

Na primeira questão, verificaram-se diversas respostas, no entanto, estas podem ser, a nosso ver, associadas a três situações: alunos que mencionaram como moralidade veiculada pela obra a igualdade de direitos; alunos que referiram a moralidade anterior, acrescentando que devemos lutar, por esses direitos, com coragem; e alunos que referenciaram que devemos ter respeito pelos outros e que todos temos o direito de ser livres e felizes.

Na segunda questão, os alunos tinham de atribuir um título à obra e justificá-lo (Quadro 19).

Intervenientes	Título	Justificação
A16	<i>O reino do Jardim-à-Beira-Mar-Plantado</i>	<i>Porque a história passa-se no reino chamado Jardim-à-Beira-Mar-Plantado.</i>
A13	<i>O 25 de Abril num reino habitado por feijões</i>	<i>Porque a história retrata o 25 de Abril, a revolução, a coragem e a liberdade mas num reino habitado por feijões.</i>
A6	<i>Os feijões cinzentos</i>	<i>Eu dava este título porque os feijões ficaram cinzentos.</i>
A8	<i>A revolução dos feijões</i>	<i>Dou este título porque os feijões revoltaram-se.</i>
A10	<i>O 25 de Abril no reino do Jardim-à-Beira-Mar-Plantado.</i>	<i>Eu escolho este título porque a história conta como foi o 25 de Abril num reino chamado Jardim-à-Beira-Mar-Plantado.</i>
A12	<i>O novo começo para os feijões</i>	<i>Eu escolhi este título porque os feijões depois da luta contra o feijão Carrapato, Fidalgo e Frade começaram a viver uma nova vida.</i>
A9	<i>O fim da ditadura no reino dos feijões</i>	<i>Porque no fim tudo acaba bem.</i>
A1	<i>A revolução dos feijões</i>	<i>Porque os feijões revoltaram-se contra o feijão Carrapato, Frade e Fidalgo.</i>
A21	<i>A revolta dos feijões</i>	<i>Eu dava este título porque os feijões revoltaram-se contra os que mandavam no reino e depois voltaram a viver em paz e felizes.</i>
A14	<i>25 de Abril</i>	<i>Escolhi este título porque a história conta de uma forma engraçada o 25 de Abril de 1974.</i>
A15	<i>A nova vida feliz dos feijões</i>	<i>Eu escolhia este título porque depois dos feijões vencerem o feijão Carrapato, o feijão Frade e o feijão Fidalgo os feijões começaram a viver mais felizes.</i>
A22	<i>O fim dos três mandões</i>	<i>Eu dou este título porque os feijões revoltaram-se e conseguiram derrotar o feijão Carrapato, Fidalgo e Frade que eram os que mandavam no reino do Jardim-à-Beira-Mar-Plantado.</i>

A3	<i>O 25 de Abril dos feijões</i>	<i>Eu escolhi este título porque a história fala-nos de como foi o 25 de Abril mas num reino habitado por feijões.</i>
A17	<i>A revolta dos feijões</i>	<i>Eu dou este título porque a história fala sobre uma revolta vivida por feijões.</i>

Quadro 19 – Títulos atribuídos à obra pelos alunos e respetivas justificações.

De um modo geral, os alunos sugeriram títulos que se distanciam do título original e reconheceram informações relevantes a integrar no mesmo, compreendendo, na nossa visão, a sua função de introdução e síntese do texto. Os títulos propostos podem ser, no nosso entendimento, divididos em dois grupos: títulos que anunciam uma informação a surgir no texto, estabelecendo uma relação não autónoma com o mesmo, levando o leitor a uma determinada leitura do texto, por exemplo o título sugerido pelo aluno A21, A22, e A16; e títulos que remetem para algo exterior ao texto, ou seja, algo que não é anunciado no mesmo, mas que faz parte dos seus esquemas, como por exemplo o título sugerido pelo aluno A13 e A14. Quanto às justificações apresentadas, estas podem ser agrupadas em quatro situações: justificações vagas e simples (por exemplo A8 e A9); justificações que se apoiam em informações textuais (por exemplo A21 e A22); e justificações que se baseiam em conhecimentos construídos ao longo da exploração da obra (por exemplo A13 e A14).

Na terceira questão, todos os alunos afirmaram ter gostado de ler o livro. Para justificar a sua resposta os alunos apresentaram várias razões: três justificações aludem às ilustrações da obra, referindo terem gostado das mesmas: uma justificação assenta no facto de a obra fazer alusão aos direitos das pessoas; uma justificação refere o contacto, pela primeira vez, com obras que recriam factos/acontecimentos históricos; e sete justificações referenciam o facto de obra recriar, de uma forma divertida, um acontecimento histórico importante para a história nacional.

Na quarta questão, verificou-se que cinco alunos referiram terem sentido dificuldades em compreender o significado de determinadas palavras e oito responderam não terem sentido nenhuma dificuldade. No entanto, é de referir que um aluno não avaliou corretamente as suas dificuldades aquando da leitura, mencionando na sua resposta dificuldades vividas pelas personagens da história.

No seguimento das atividades de pós-leitura, realizou-se, em plenário e por escrito, o reconto da história. Para realizar a atividade, utilizou-se o computador, o projetor e o quadro branco, para que os alunos acompanhassem visualmente o reconto que ia sendo, paulatinamente, construído. Antes de se iniciar o reconto, selecionou-se um aluno para registar no *word* os contributos que a turma ia realizando para o mesmo. Assim sendo, à medida que os alunos, um de cada vez, se propunham a dar continuidade ao reconto, o aluno selecionado registava as frases no *word*. A utilização do computador,

especificamente a ferramenta *Word*, possibilitou aos alunos, no momento de revisão do reconto realizado, apagar e voltar escrever, introduzir informação e reestruturar frases.

Finalizado o reconto da obra, os alunos seriam, posteriormente, organizados em grupos de trabalho, ficando cada grupo responsável por transcrever, para uma folha A3, uma parte do reconto e ilustrá-lo. Esta folha seria, subsequentemente, colada em papel cenário. No entanto, em contexto sala de aula a estratégia referida foi, por sugestão da professora cooperante e dos alunos, alterada, manifestando estes o interesse de ilustrarem, individualmente, uma parte do reconto à sua escolha. Assim sendo, os alunos tiveram oportunidade de, individualmente, ilustrarem uma parte da reconto. Esta atividade teve continuidade na aula seguinte.

4.1.9. *Nona Intervenção*

Nesta aula os alunos concluíram as ilustrações referentes a cada parte do reconto, procedendo-se, posteriormente, à organização das mesmas em papel cenário (Figura 17).



Figura 17 – Reconto reconstruído em papel cenário e afixado na escola.

Dado que existia mais do que uma ilustração para cada parte do reconto, colou-se no papel de cenário uma *espécie* de mica A3, permitindo, assim, a exposição de todas as produções e troca das mesmas de modo simples.

Ainda no âmbito da exploração desta obra, os alunos trabalharam questões de intertextualidade, estabelecendo diferenças e semelhanças entre ambos os textos literários explorados (Figura 18).

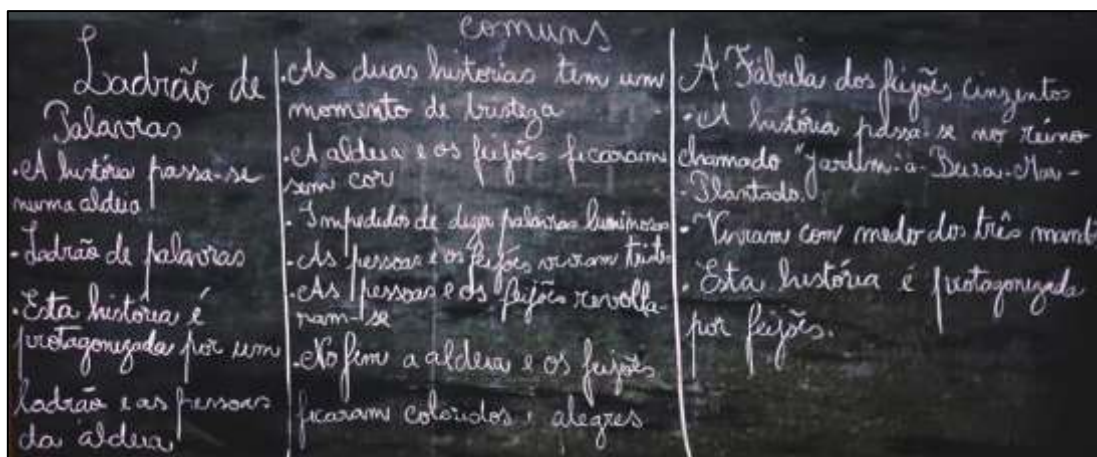


Figura 18 – Mapa de contraste construído em plenário.

Os alunos construíram, em plenário, o mapa de contrastes acima apresentado, onde é visível a identificação de aspetos comuns e distintos entre as obras exploradas.

Por último, incitou-se os alunos a refletirem sobre a ligação existente entre a história lida e a história nacional e, ainda, entre a história lida e a fonte histórica explorado na segunda intervenção deste projeto. Observe-se o quadro abaixo que apresenta exemplos de intervenções dos alunos no âmbito da reflexão sobre a ligação entre a história lida e a história nacional.

Intervenientes	Transcrição
A21	Os feijões começaram a revoltar-se contra os que mandavam no reino e as pessoas e os militares também se revoltaram contra o governo.
A20	Os feijões viviam tristes e não podiam dizer palavras luminosas e nós também na ditadura vivíamos tristes, não podíamos expressar a nossa opinião, não podíamos ter ideias diferentes, nem falar mal do governo.
A17	Os feijões conseguiram derrubar os feijões que mandavam no reino e os militares conseguiram acabar com a ditadura no nosso país.
A14	Na história existia um lápis que comia as palavras luminosas e nós também não podíamos dizer palavras luminosas porque o Salazar não deixava. Não podíamos dizer as nossas opiniões e ideias se não íamos presos.
A10	Depois de se revoltarem os feijões voltaram a viver felizes e nós também depois de os militares se revoltarem voltamos a ter liberdade e a poder dizer a nossa opinião.

Quadro 20 – Exemplos de intervenções dos alunos aquando da reflexão sobre a ligação entre a história lida e a história nacional.

Segundo Figueiredo (2006), no texto de José Vaz, sublinha-se um forte pendor pedagógico, pois mostra aos leitores mais pequenos, por meio de uma linguagem metafórica, que utilizam e compreendem desde tenra idade, que tal como o Sol, o Ar e a Água, também a «liberdade de criar», «a obrigação e distribuir o que havia» e o «direito a pensar e a ter ideias diferentes» constituem valores

imprescindíveis à vida. Salvarde-se que a autora partilha da opinião de Ramos (2006), quando refere que a “linguagem fortemente metafórica ao nível histórico, político, social, económico, religioso” (p. 4) poderá não ser facilmente percebida pelo leitor mais pequeno, no entanto, ressalva que, com alguma ajuda, “o conteúdo moral e cívico da mensagem poderá chegar [a este leitor] (...) não o deixando indiferente. Poderá marcá-lo, pois este consegue, certamente, diferenciar as mudanças “positivas que se efectuaram” (Figueiredo, 2006, p. 40).

O estabelecimento da ligação entre o ficcional e o real permitiu aos alunos consciencializarem-se de factos importantes relacionados com o acontecimento histórico em causa e com o período anterior e posterior ao mesmo. A abordagem dada ao tema e a descrição realizada de cada uma das personagens permitiu que os alunos percebessem, de uma forma divertida, a Revolução de Abril, especificamente o porquê da revolução, quem cooperou para a sua realização e como se concretizou, tal como ilustram as intervenções apresentadas no quadro 20.

Observa-se, agora, o quadro abaixo que apresenta exemplos de intervenções dos alunos no contexto da reflexão sobre a ligação existente entre a história lida e a fonte histórica explorada.

Intervenientes	Transcrição
A3	A presença dos cravos.
A20	O sorriso na cara do menino e o sorriso na cara dos feijões depois de derrubarem os três mandões.
A22	Na capa do livro está um feijão vestido com roupas de tropa a segurar num cravo e no cartaz está um menino a colocar um cravo na espingarda que os militares estão a segurar.

Quadro 21 – Exemplos de intervenções dos alunos aquando da reflexão sobre a ligação existente entre a história lida e a fonte histórica.

Os alunos estabeleceram ligações entre a história lida e a fonte histórica explorada, reconhecendo não só elementos simbólicos representados (cravos e militares) em ambas, relacionados com a Revolução de Abril, como também descrevem emoções transmitidas quer pelas personagens representadas nas ilustrações da obra quer pelo menino presente no Cartaz de Abril.

Finalizado este diálogo, e, assim, a exploração do texto literário, considera-se ter-se construído um percurso de atividades tendentes à promoção do desenvolvimento de competências na área da língua, especificamente ao nível do desenvolvimento de competências de compreensão leitora, e ao nível da construção/desenvolvimento de conhecimentos históricos. Possibilitou, ainda, o desenvolvimento da compreensão de valores conquistados com a revolução, através do contacto com textos literários que, até então, a maior parte dos alunos não estava familiarizado.

4.1.10. *Décima Intervenção*

A intervenção pedagógica encerrou-se com a proposta de escrita de um texto e com a aplicação do questionário final. Objetivando-se suscitar a reflexão pessoal sobre o acontecimento histórico, abordado em articulação com a compreensão das obras literárias, e, concomitantemente, perceber se os alunos integravam no seu texto contributos das mesmas, solicitou-se aos alunos a construção de um texto, assente na seguinte proposta: *O que é que significa para ti o 25 de Abril de 1974.*

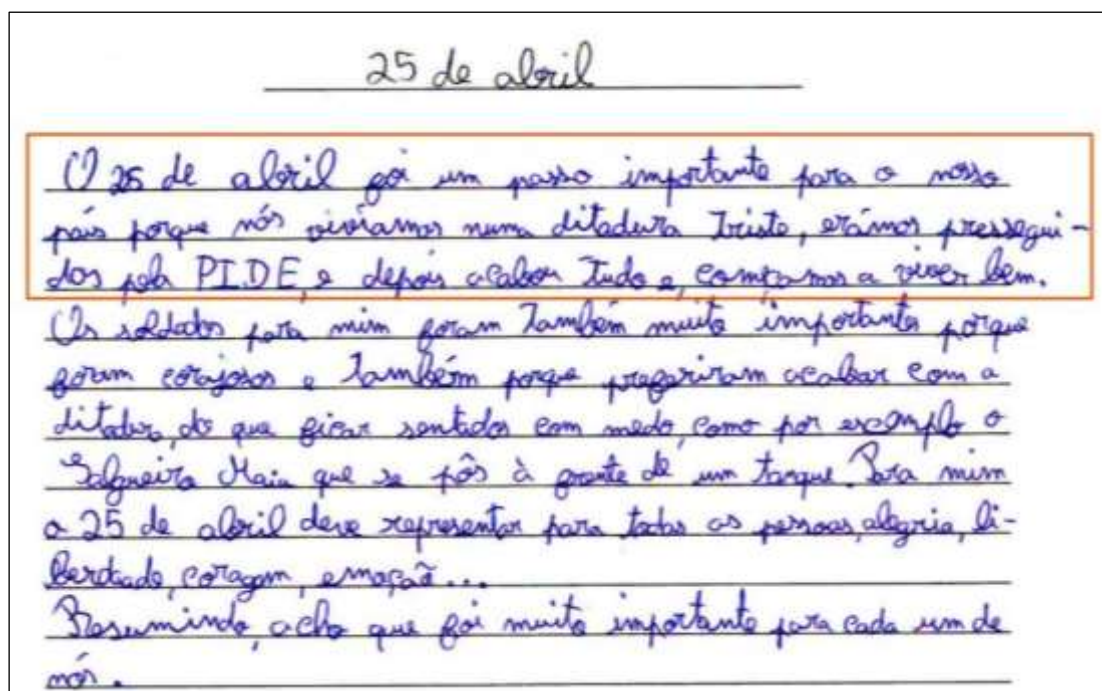
De modo a tecer um comentário reflexivo sobre os textos produzidos, optou-se por identificar, através de um processo recorrente de leitura e interpretação dos mesmos, um conjunto de eixos semânticos fundamentais relacionados com o 25 de Abril de 1974. O quadro abaixo apresenta o conjunto de eixos semânticos identificados bem como os seus descritores, que foram, paulatinamente, construídos.

Eixos semânticos	Descritores
<i>Liberdade</i>	A presença da <i>Liberdade</i> é reconhecível em textos que expressam, explícita ou implicitamente, a condição do ser humano ser livre.
<i>Liberdade de expressão</i>	A presença da <i>Liberdade de expressão</i> encontra-se em textos que apontam aspetos ligados à falta de liberdade de expressão durante o período anterior ao 25 de Abril ou em textos que referenciam a conquista, com a Revolução de Abril, do direito de ter e/ou expressar a sua opinião e ideias, sem censura.
<i>Democracia</i>	Textos que focam, direta ou indiretamente, a mudança do regime político, após o 25 de Abril de 1974.
<i>Igualdade</i>	A representação da <i>Igualdade</i> encontra-se em textos que espelham, diretamente, a igualdade de direitos das pessoas.
<i>Felicidade/Tristeza</i>	Este eixo é visível em textos que expressam um estado de insatisfação em relação ao período anterior ao 25 de Abril e/ou um estado de satisfação e contentamento relativamente ao acontecimento histórico referido e ao período que lhe seguiu.
<i>Paz</i>	A presença da <i>Paz</i> é identificável em textos que expressam, explicitamente, um estado de paz, de tranquilidade vivido após o acontecimento histórico em questão.
<i>Revolução</i>	O presente eixo semântico é visível em textos que evidenciam a ação protagonizada pelos militares e/ou população em geral contra o regime vigente.
<i>Símbolos</i>	O presente eixo semântico substancia-se em textos onde há a referência a símbolos relacionados com o 25 de Abril (como os cravos, espingardas com cravos, o menino a colocar um cravo no cano da espingarda dos militares).
<i>Indignação</i>	Este eixo é visível em textos que expressam um sentimento de revolta relativamente à passividade dos portugueses perante as condições de vida que o regime salazarista impunha.

Quadro 22 – Eixos semânticos e seus descritores.

Uma vez expostos os eixos semânticos identificados assim como os seus descritores, apresenta-se, seguidamente, um exemplo de texto para cada eixo semântico, destacando-se no mesmo o segmento ou os segmentos do texto onde se evidencia a presença do mesmo.

A presença da *Liberdade* surge em dez textos, sendo que seis textos expressam, explicitamente, a condição do ser humano ser livre e quatro textos exprimem este valor de uma forma implícita. Destaca-se, ao nível do presente eixo, a seguinte passagem.



25 de abril

O 25 de abril foi um passo importante para o nosso país porque nós vivíamos numa ditadura triste, estávamos perseguidos pela PIDE, e depois acabou tudo e começamos a viver bem.

Os soldados para mim foram também muito importantes porque foram corajosos e também porque ajudaram a acabar com a ditadura, do que ficou sentida com medo, como por exemplo o Sargento Maia que se pôs à frente de um troço. Para mim o 25 de abril deve representar para todas as pessoas, alegria, liberdade, coragem, emoção...

Resumindo, acho que foi muito importante para cada um de nós.

Figura 19 – Texto do aluno A17.

O aluno refere, implicitamente, um dos valores defendido e conquistado com a Revolução de Abril, a Liberdade. Para este facto, apresenta um dos antecedentes da Revolução, nomeadamente a opressão vivida e a censura institucionalizada no período da ditadura, que deixaram de existir após do 25 de Abril. A par disto, identifica intervenientes significativos desse dia, realçando a importância e valentia dos militares e o protagonismo imprevisto de Sargueiro Maia. O aluno termina o seu texto expressando emoções vividas por si em relação ao dia da revolução.

A presença da *Liberdade de expressão* encontra-se em dezoito textos, nove dos quais referem aspetos ligados à falta de liberdade de expressão, durante o período anterior ao 25 de Abril, e seis mencionam o direito de ter e/ou expressar a sua opinião e ideias, sem censura, após o 25 de Abril. Dois textos apresentam, ainda, as duas linhas de escrita evidenciadas. É exemplo, deste eixo semântico, o seguinte excerto destacado.



Figura 20 – Texto do aluno A14.

O aluno, no seu texto, faz referência ao “antes” do 25 Abril de 1974. Para tal, recorda questões ligadas à falta de liberdade de expressão. É, neste âmbito, que apresenta no seu discurso uma ligação explícita com ambos os textos literários explorados, dado que integra uma das expressões presentes nos mesmos, nomeadamente quando refere que “*não podíamos dizer palavras luminosas*”, antes do 25 de Abril. O aluno admite, no fim do seu texto, sentir-se bem por não vivermos numa Ditadura.

A presença da *Democracia* é reconhecível em catorze textos, dos quais dez destacam, diretamente, a mudança do regime político, após o 25 de Abril, e quatro referem-no, indiretamente, associando ao 25 de Abril o fim do regime ditatorial. É exemplo, deste eixo, o seguinte excerto.

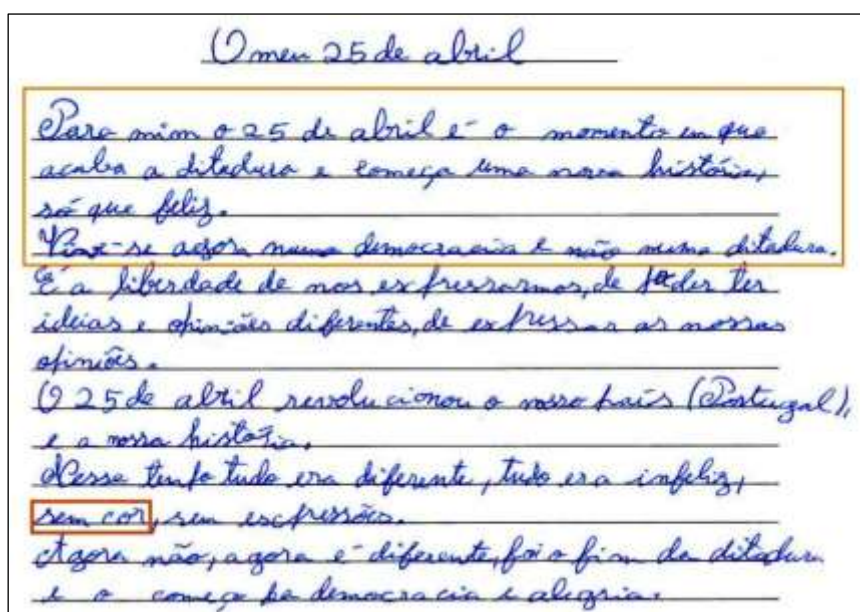


Figura 21 – Texto do aluno A13.

O aluno assinala, diretamente, o 25 de Abril como o marco temporal do fim de um regime político, a ditadura, e o início de um novo regime, a Democracia, que para o aluno constitui o começo de uma nova história, só que feliz. Também este aluno apresenta, no seu texto, uma ligação explícita com a segunda obra literária explorada, apropriando-se de uma expressão empregue na mesma «*sem cor*», para caracterizar o nosso país antes do 25 de Abril. A expressão «*sem cor*» foi utilizada pelo autor da obra *A fábula dos feijões cinzentos. 25 de Abril como quem conta um conto*, para caracterizar as personagens da história que nos narra.

A representação da *Igualdade* encontra-se em apenas um texto. Observe-se a expressão destacada no exemplo.

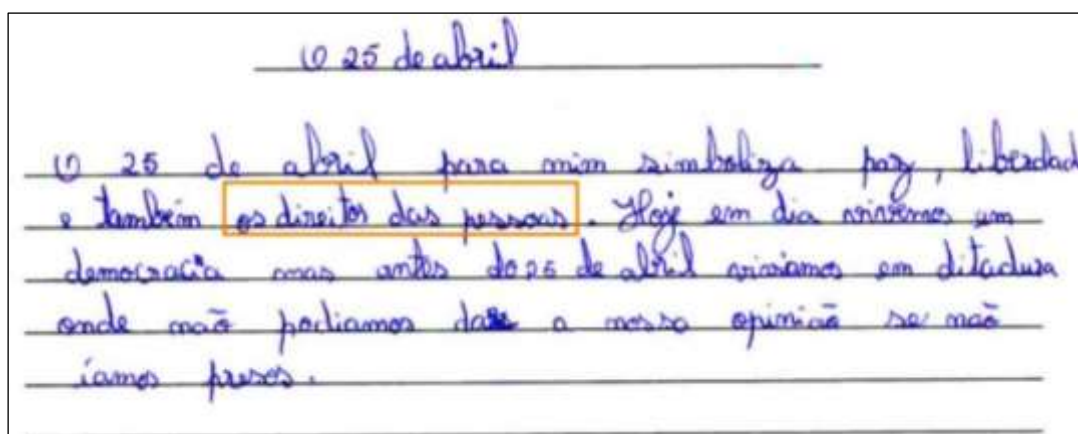


Figura 22 – Texto do aluno A10.

Para o aluno, o 25 de Abril de 1974 constitui o símbolo da conquista e da valorização de um dos valores fundamentais para a sociedade, a Igualdade, ou seja, o conjunto de direitos/de normas que devem ser garantidas a todos.

O eixo *Felicidade/Tristeza* é identificável em dez textos, sendo que nove textos evidenciam um estado de satisfação e contentamento relativamente ao acontecimento histórico e ao período que lhe seguiu e um texto apresenta, simultaneamente, um estado de insatisfação em relação ao período anterior ao 25 de Abril e um estado de satisfação e contentamento relativamente ao acontecimento histórico e ao período que lhe seguiu. Destaca-se, a este nível, o seguinte texto.

0 25 de Abril de 1974

0 25 de abril foi muito importante para mim, porque como o meu avô, participei nele, eu tenho uma tristeza por dentro.

Mas também estou feliz, porque já não vivemos numa ditadura.

Isso é bom, faz-me sentir feliz, mas para o meu avô não deve ser assim tão feliz.

A ditadura era má, sei porque o meu avô me contou.

foi um tempo horrível, mas depois do 25 de abril começamos a viver em democracia.

Figura 23 – Texto do aluno A20.

O aluno nutre, no seu texto, um sentimento de felicidade/contentamento relativamente ao acontecimento histórico e às mudanças resultantes do mesmo (mudança do regime político). No entanto, expressa uma mágoa relativamente ao período anterior ao 25 de Abril de 1974, uma vez que este foi vivido por um familiar e cujo os relatos do mesmo parecem revelar uma situação de vida difícil.

O eixo *Paz* é reconhecível em apenas dois textos, sendo exemplo o seguinte excerto destacado.

0 25 de abril

0 25 de abril para mim simboliza paz, liberdade e também os direitos das pessoas. Hoje em dia vivemos em democracia mas antes do 25 de abril vivíamos em ditadura onde não podíamos dar a nossa opinião semão íamos presos.

Figura 24 – Texto do aluno A10.

O aluno associa ao 25 de Abril de 1974 um estado de tranquilidade/acalmia vivido no país, após o acontecimento histórico, deixando transparecer a ideia de um futuro mais sereno após a revolução.

O eixo semântico *Revolução* é visível em onze textos, sendo que três textos referem, explicitamente, a ação protagonizada pelos militares e civis e oito textos mencionam, de um modo geral, a união das pessoas/do povo português. Destaca-se, neste eixo, o seguinte excerto.

O dia 25 de abril

Para mim o dia mais importante de abril é o dia da liberdade de expressão.

O dia preserva a ideia das pessoas e eu acho que é o melhor dia do mundo dos portugueses.

Nesse dia houve a revolução dos cravos - se a ditadura abusou o governo, mas não foi com balas mas espingardas mas não cravos mas espingardas.

O dia sabiam que com balas não ia dar um bom fim só tragédia, mais guerra.

Quando o governo não fala a gente se organiza.

E foi desde esse dia que começaram a crescer em democracia.

Figura 25 – Texto do aluno A1.

O aluno reconhece e enaltece a ação dos militares e civis que lutaram pela mudança do rumo do nosso país, pondo fim ao regime salazarista. É, particularmente, interessante o reconhecimento, por parte do aluno, do movimento dos militares como um movimento pacífico e o modo como se desenrolou.

O eixo semântico *Símbolos* é identificável em doze textos, fazendo-se referência, nos mesmos, a símbolos relacionados com o 25 de Abril de 1974. É exemplo, deste eixo, os fragmentos destacados no seguinte texto.

O Dia da Liberdade

O 25 de abril de 1974 significa muita coisa para mim. Significa o Dia da Liberdade, a paz, o menino e a espingarda com o cravo, um dia feliz para o nosso país, o fim da ditadura, o fim de não dizer a nossa opinião. O cravo significa a Liberdade, a revolução dos militares.

Figura 26 – Texto do aluno A8.

O aluno associa um dos símbolos do 25 de Abril, os cravos, à liberdade e à revolução dos militares, fazendo, ainda, referência a um dos cartazes que se tornou símbolo da revolução «o menino e a espingarda com o cravo», o qual foi explorado no início da intervenção pedagógica.

Quanto ao último eixo semântico, *indignação*, este foi visível em apenas um texto. Veja-se o exemplo abaixo.

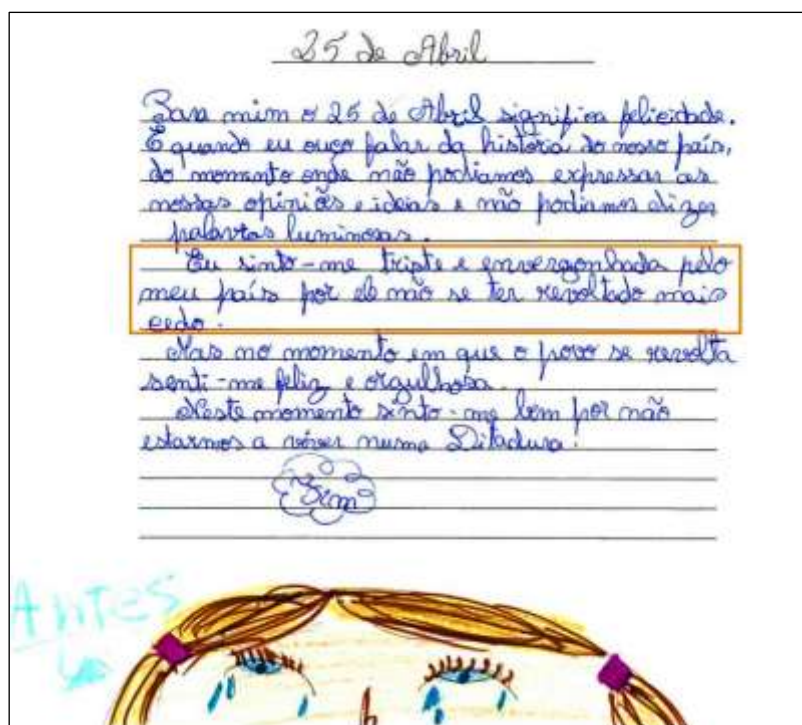


Figura 27 – Texto do aluno A14.

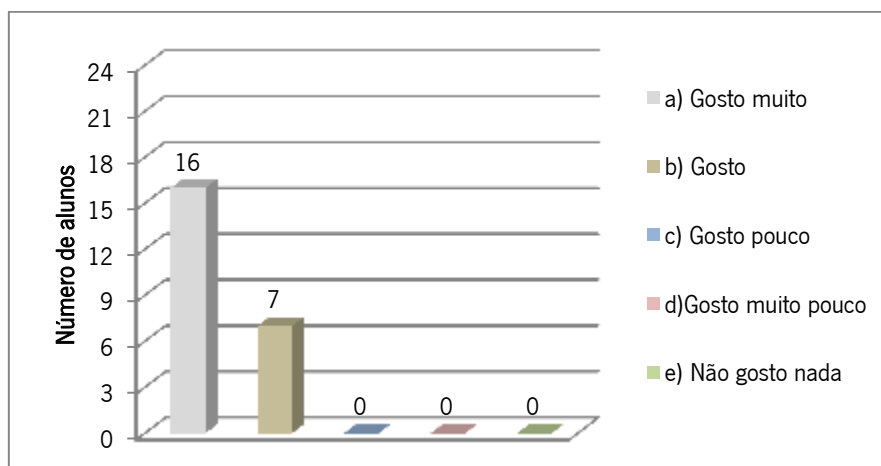
O aluno nutre, no seu texto, um sentimento de tristeza, combinado como um sentimento de revolta, perante a apatia e inércia dos portugueses relativamente às condições de vida que o regime salazarista impunha. Contrariamente, o aluno revela apreço pela tomada de atitude do povo português, que mudou o rumo do nosso país.

Concluída a escrita do texto, os alunos preencheram o questionário final (Anexo F). Relembre-se que o questionário inicial visava perceber o gosto pela leitura e hábitos de leitura dos alunos; compreender se os alunos tinham contactado com obras de literatura de potencial receção infanto-juvenil, que recriam, de alguma forma, factos/acontecimentos históricos; e auscultar as concepções dos alunos relativamente ao acontecimento histórico. O questionário final objetivava compreender se leitura dos textos literários, e, conseqüentemente, as atividades desenvolvidas em torno dos mesmos, operara modificações cognitivas entre o momento anterior e posterior à leitura.

Cabe-nos, portanto, expor, inicialmente, as informações recolhidas relativamente aos dois primeiros objetivos subjacentes ao questionário inicial e, posteriormente, apresentar as informações recolhidas respeitantes ao último objetivo do mesmo, em paralelo, com as informações recolhidas por meio da aplicação do questionário final.

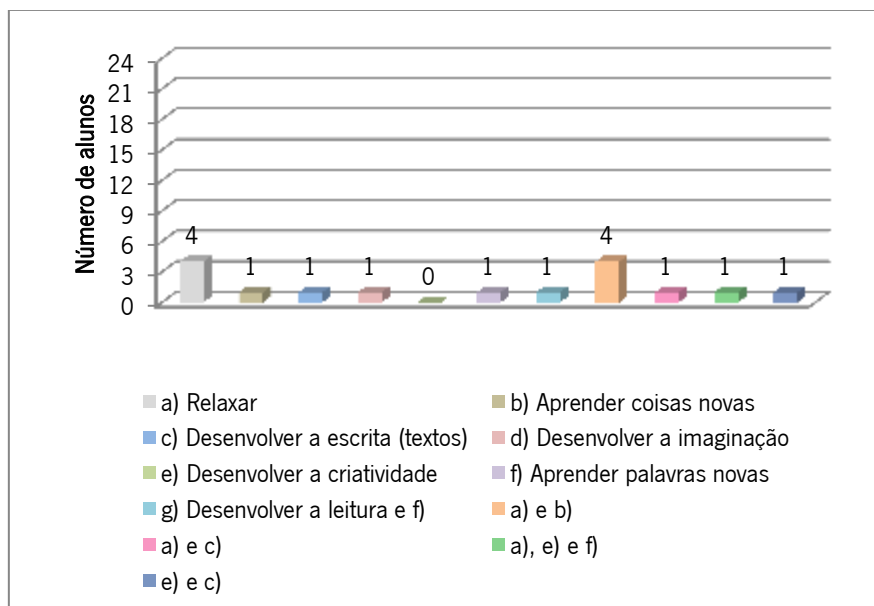
Tal como observado na fase inicial da Prática de Ensino Supervisionada, é evidente o gosto dos alunos pela leitura. Mais de metade da turma (16 alunos) indica gostar muito de ler, assinalando apenas sete alunos a opção *gosto*. Nas restantes opções não se verificam ocorrências – Gráfico 1.

Gráfico 1 – Respostas dos alunos à questão 1 (N=23)



As razões apontadas pelos alunos que selecionam a opção *a)* são diversas – Gráfico 2.

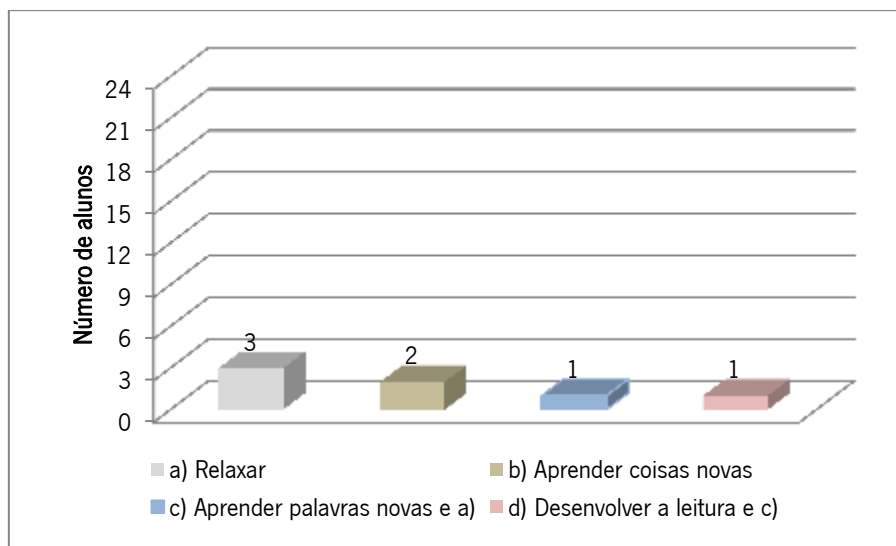
Gráfico 2 – Razões apontadas pelos alunos que selecionam a opção *a)* *Gosto muito* (N=23)



No entanto, estas podem ser associadas a duas vertentes: uma vertente mais cognitiva (aprender coisas novas, desenvolver a escrita/leitura e aprender palavras novas) e uma vertente mais motivacional (relaxar e desenvolver a imaginação/criatividade).

As razões referidas pelos alunos que selecionam a opção *b*), *Gosto*, - Gráfico 3 - aproximam-se das razões enunciadas pelos alunos que selecionam a opção *a*), *Gosto muito*.

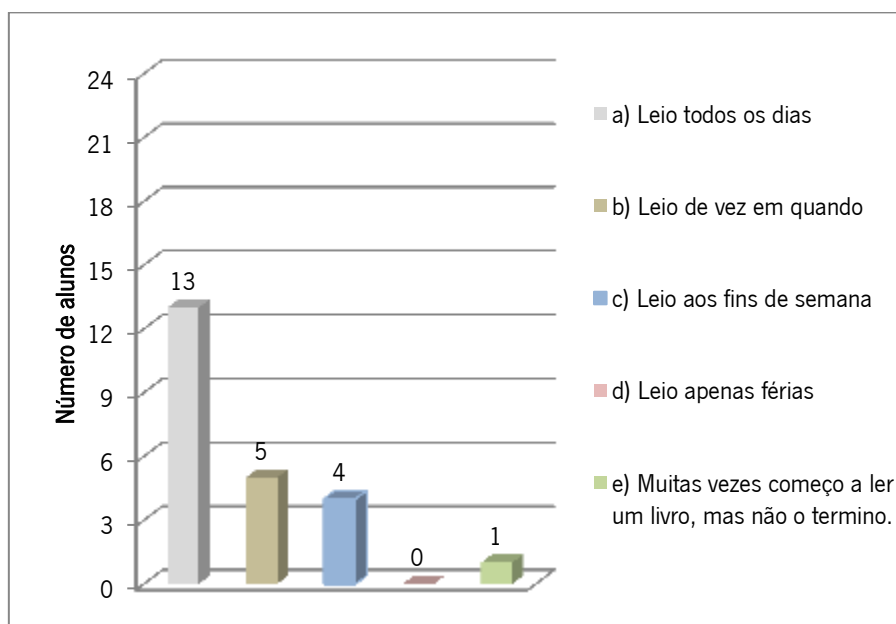
Gráfico 3 – Razões apontadas pelos alunos que selecionam a opção *b*) *Gosto* (N=23)



As razões apontadas sugerem, igualmente, uma perspetiva motivacional (relaxar) e uma perspetiva cognitiva (aprender coisas novas/palavras novas e desenvolver a leitura).

O gosto dos alunos pela leitura reflete-se nos seus hábitos de leitura – Gráfico 4.

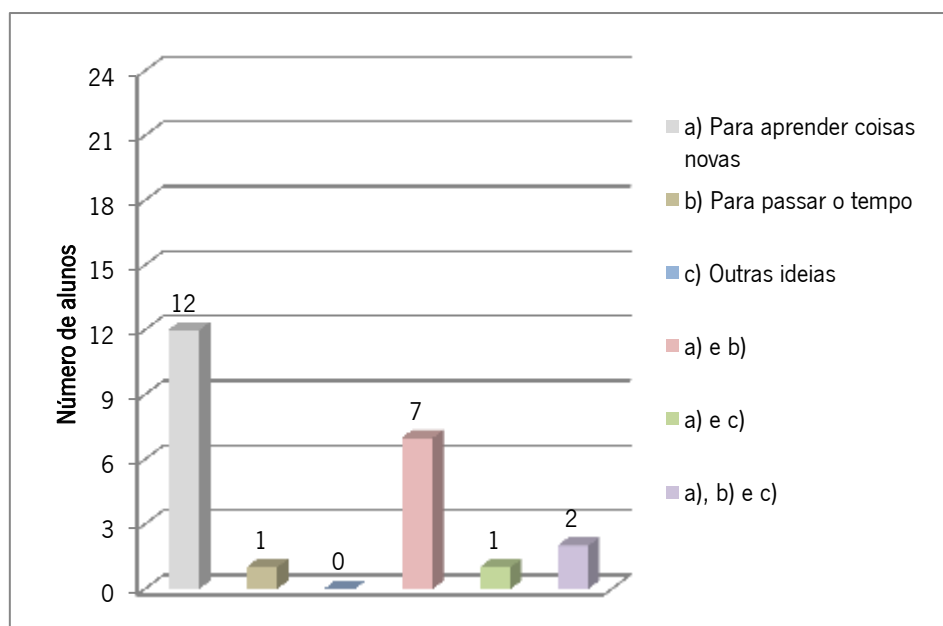
Gráfico 4 – Respostas dos alunos à questão 2 (N=23)



A leitura é, para a maioria dos alunos, uma prática realizada todos os dias (13 alunos), registrando-se, seguidamente, a prática de leitura *b)*, *c)* e *e)*, com cinco, quatro e um aluno respetivamente. A opção *d)* não verifica qualquer ocorrência.

Conhecidos os hábitos de leitura dos alunos, procurou-se compreender qual(is) a(s) razão(ões) que os motivam a ler - Gráfico 5.

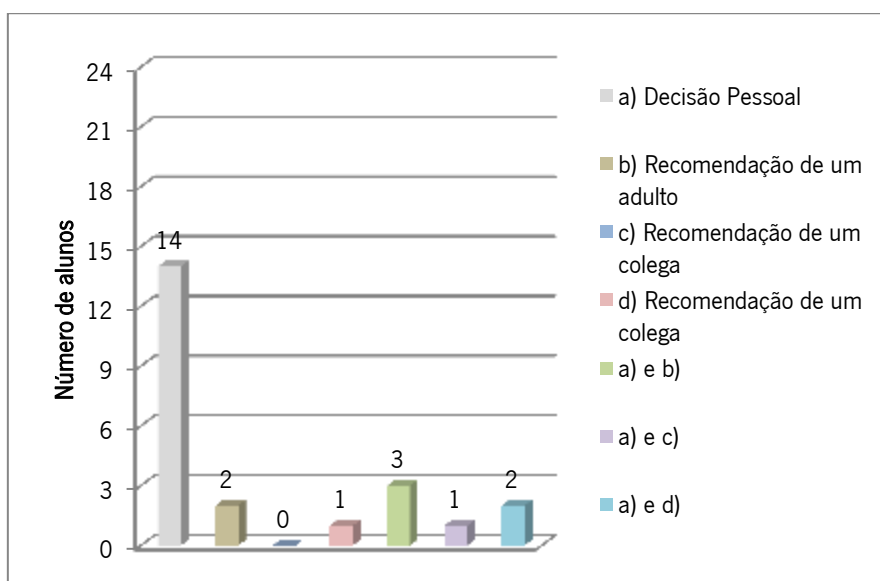
Gráfico 5 – Respostas dos alunos à questão 3 (N=23)



A razão que apresenta um maior peso é opção *a)*, surgindo doze vezes. Com um peso sucessivamente menor, mas ainda significativo, regista-se a opção complementar *a) e b)*, ocorrendo sete vezes. A opção *c)* não verifica, isoladamente, qualquer ocorrência, porém surge associada às restantes opções. Um dos alunos que aponta a opção *a)* refere que uma outra razão que o leva a ler é para “ler melhor” e “porque é interessante”. Os dois alunos que assinalam as três opções de resposta, um dos alunos refere que um dos motivos que o leva a ler é para “escrever melhor os textos” e o outro aluno menciona o desenvolvimento da criatividade.

Como continuidade, os alunos foram interrogados sobre o modo como escolhem os livros que leem – Gráfico 6.

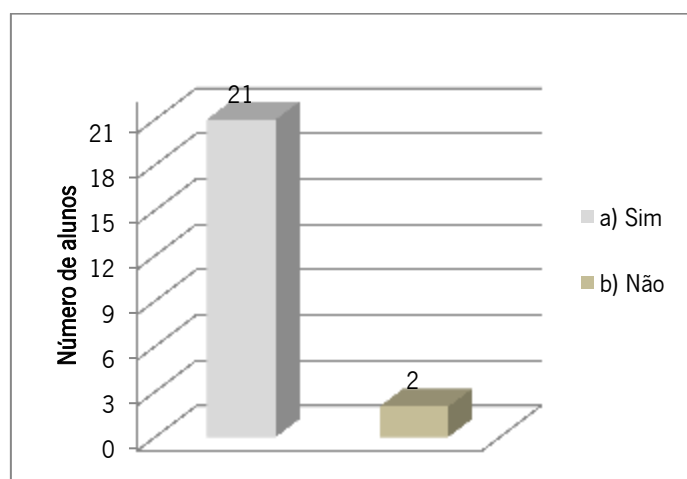
Gráfico 6 – Respostas dos alunos à questão 4 (N=23)



O fator a que os alunos atribuem mais importância na escolha dos livros que leem é, decisivamente, o gosto pessoal, surgindo, separadamente, catorze vezes. As restantes opções ocorrem com pesos significativamente mais baixos ou mesmo nulos, como é caso da opção c, isoladamente.

A informação recolhida por meio da análise da questão 5, gráfico seguinte, sustenta uns dos aspetos observados na fase inicial da Prática de Ensino Supervisionada, onde se denotou um interesse particular dos alunos pela leitura de obras de literatura de potencial recepção infanto-juvenil – Gráfico 7.

Gráfico 7 – Respostas dos alunos à questão 5 (N=23)



A informação mostra que apenas dois alunos não leem, habitualmente, livros de histórias.

Tendo o universo em questão afirmado ler, habitualmente, livros de histórias, procurou-se compreender quais as suas preferências de leitura – Gráfico 8.

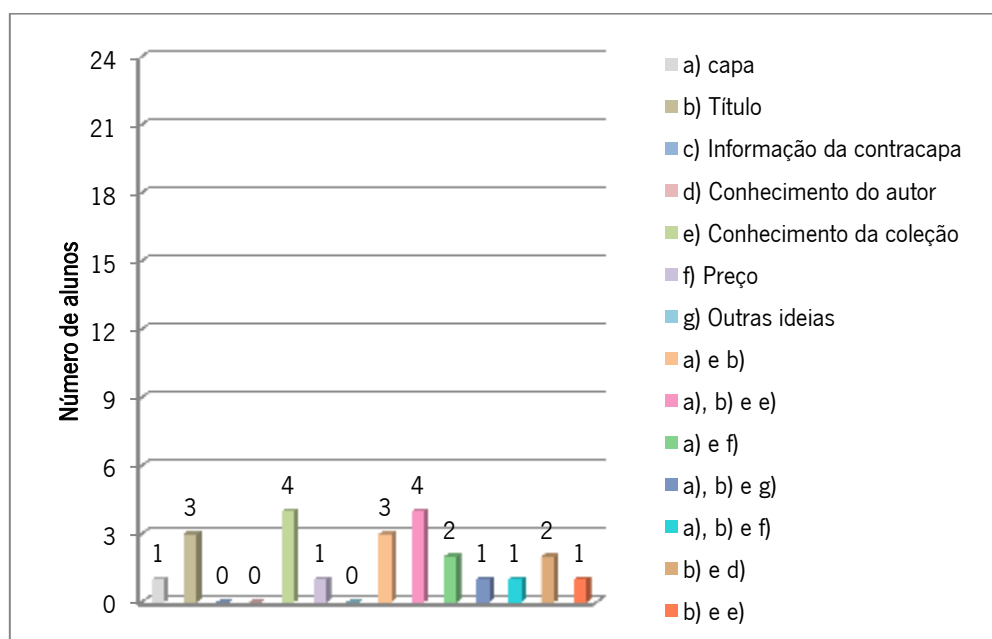
Gráfico 8 – Respostas dos alunos à questão 6 (N=23)



Os alunos referiram como preferência de leitura livros de banda desenhada e de aventuras, surgindo oito e cinco vezes, respetivamente. No entanto, estas preferências surgem, como se constata, associadas a outras.

Compreendidas as preferências de leitura, os alunos foram interrogados sobre o(s) fator(es) que os influencia(m) na escolha dos livros que leem – Gráfico 9.

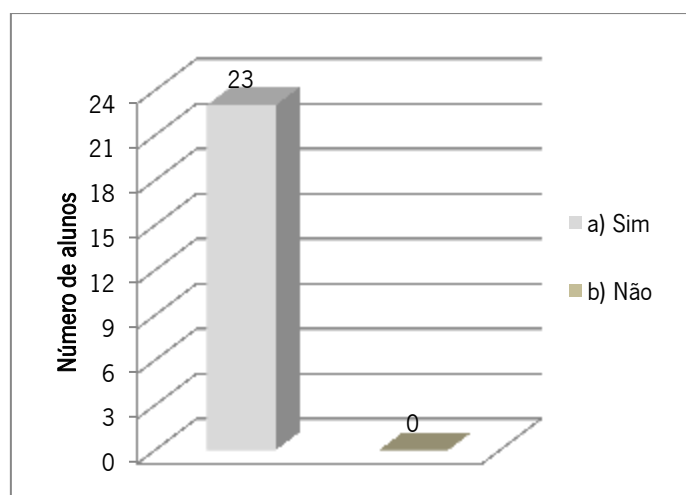
Gráfico 9 – Resposta dos alunos à questão 7 (N=23)



Globalmente, são vários os critérios utilizados, pelos alunos, na seleção dos livros. No entanto, constata-se que, isoladamente, a opção *b)* e *e)* são as que têm uma maior frequência absoluta, surgindo 3 e 4 vezes, respetivamente. A opção *c)* não verifica qualquer ocorrência, em virtude, talvez, da incipiente sensibilização dos alunos para as informações que a contracapa pode contemplar relativamente ao conteúdo do livro. Também a opção *d)* e *g)* não apresentam, isoladamente, alguma ocorrência, porém estas surgem associadas a outras opções de resposta. A opção *d)* surge em associação com a opção *b)* e a opção *g)* surge associada com a opção *a)* e *b)*. Este último aluno admite que um outro critério que utiliza na seleção dos livros que lê é a leitura de algumas páginas dos mesmos para confirmar se gosta do livro. Por último, mas bastante significativo, tendo em conta o contexto socioeconómico do nosso país, surge a opção *f)*, que constitui opção única de um aluno e opção de outros três alunos, associada a outros critérios.

Quando interrogados sobre se consideram que aprendem com os livros de histórias que leem, todos os alunos responderam afirmativamente à questão – Gráfico 10.

Gráfico 10 – Repostas dos alunos à questão 8 (N=23)

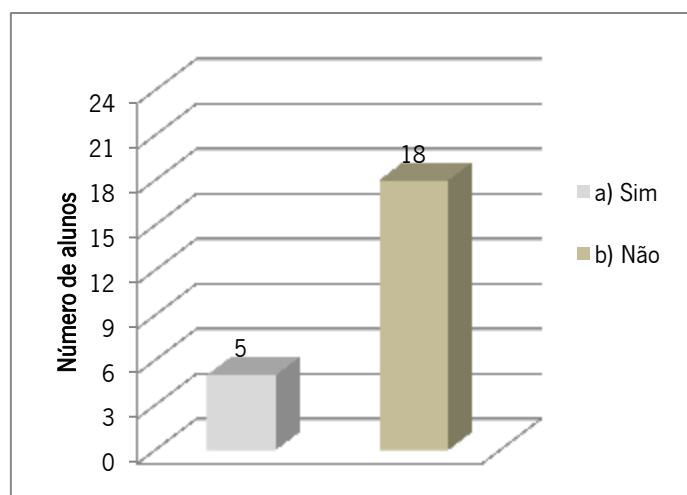


Tendo os alunos de justificar a opção tomada, o conjunto de informações recolhido é diversificado. Onze alunos referem que aprendem palavras novas; seis alunos mencionam que aprendem coisas novas; um aluno refere que aprende a escrever textos em banda desenhada e palavras novas; um outro aluno partilha a ideia anterior e acrescenta que com a leitura de histórias aprende a construir melhores os textos em geral; e um outro aluno assinala que com a leitura de histórias desenvolve as ideias e corrige erros ortográficos. Dois alunos apresentam respostas associadas à aprendizagem de determinados valores: um aluno refere que aprendeu “que há brinquedos que não precisámos e que podemos dar a outros meninos” e o outro aluno mencionou que

aprendeu que “não se deve falar com pessoas estranhas”. Por último, surge uma resposta associada ao facto de os livros terem sempre alguma moral/algum ensinamento.

No seguimento deste questionário, os alunos foram interrogados acerca do seu conhecimento de livros de histórias, que recriam, de alguma forma, factos/acontecimentos históricos, tendo de indicar, caso a resposta seja afirmativa, qual(is) o(s) livro(s) que conhece(m) – Gráfico 11.

Gráfico 11 – Respostas dos alunos à questão 9 (N=23)

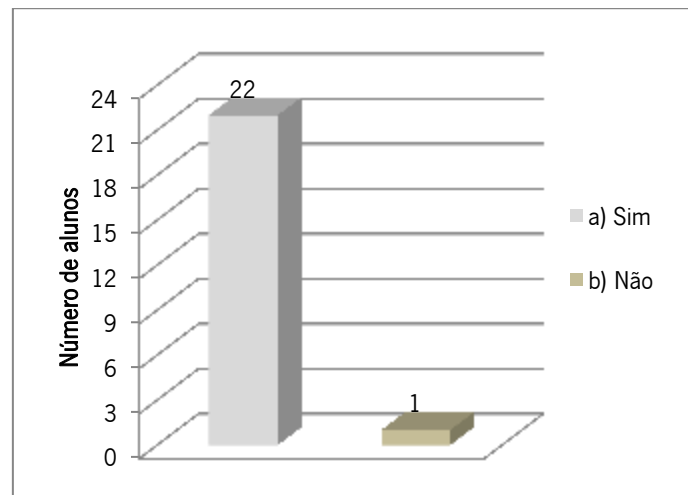


Como revela a informação recolhida no gráfico, do total dos alunos, apenas cinco afirmaram terem contactado com livros que retratam, de alguma forma, factos/acontecimento históricos. Destes alunos, três indicaram a leitura de uma história sobre D. Afonso Henriques, acrescentando dois destes alunos a leitura de uma outra história: um aluno referiu a história da Batalha de Aljubarrota e um outro aluno da Batalha de Ourique. Um quarto aluno assinala a leitura de uma história sobre a Batalha de Ourique. Por último, um quinto aluno refere *Os Lusíadas*, de Luís de Camões.

Expostas as informações recolhidas relativamente aos dois primeiros objetivos que subjazem ao questionário inicial, focar-nos-emos, agora, nas informações recolhidas com as últimas três questões do mesmo, expondo, colateralmente, as informações recolhidas através da aplicação do questionário final.

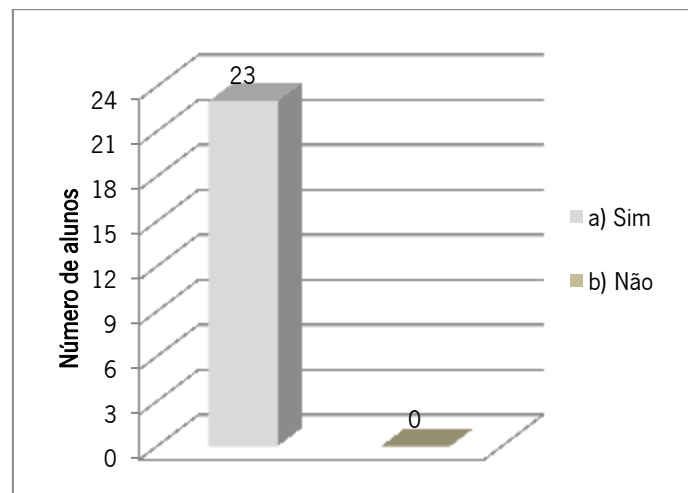
No questionário inicial todos os alunos, à exceção de um, afirmaram conhecer o 25 de Abril de 1974 – Gráfico 12.

Gráfico 12 – Respostas dos alunos à questão 10 do questionário inicial (N=23)



No questionário final todos os alunos responderam afirmativamente à questão – Gráfico 13.

Gráfico 13 – Respostas dos alunos à questão 2 do questionário final (N=23)



Como continuidade, os alunos teriam de indicar se consideravam o acontecimento histórico em questão importante para a História Nacional, tendo, posteriormente, de justificar a sua opinião.

A informação presente no gráfico 14 e 15 é relativa à primeira parte da questão, em ambos os questionários em análise.

Gráfico 14 – Respostas dos alunos à questão 11 do questionário inicial (N=23)

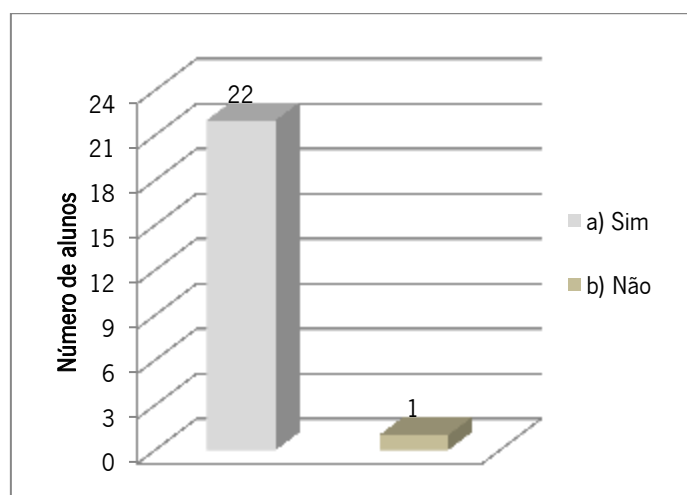
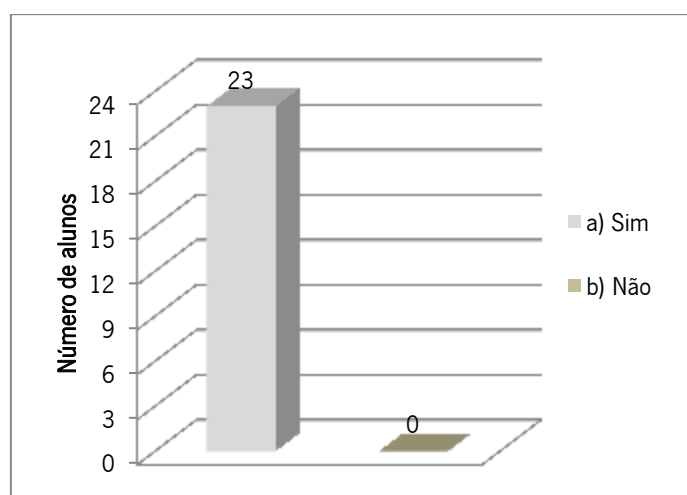


Gráfico 15 – Respostas dos alunos à questão 2 do questionário final (N=23)



Como revelam as informações contidas no gráfico 14, apenas um aluno indicou não considerar o 25 de Abril de 1974 um acontecimento histórico relevante para a História Nacional, apontando o facto de este não lhe ter sido ainda explicado. A significatividade do acontecimento histórico é justificada pelos restantes alunos através da exposição de conhecimentos prévios relacionados com o mesmo, surgindo, predominantemente, nas suas respostas o facto do dia 25 de Abril ser o “Dia da Liberdade” e/ou a “Revolução dos cravos”. Outros alunos referem a falta de liberdade e o fim da ditadura.

No questionário final – gráfico 15, todos os alunos responderam afirmativamente à questão, baseando-se em mudanças políticas e sociais e acontecimentos factuais, explorados aquando da compreensão dos textos literários, para fundamentarem o seu pensamento. Os alunos apresentaram um conhecimento histórico mais desenvolvido e estruturado e utilizaram um vocabulário mais extenso,

complexo e historicamente mais correto. Constitui exemplo desta situação as seguintes transcrições de um aluno: questionário inicial: «(...) as pessoas podem dizer o que querem» e questionário final: «(...) a partir desse dia as pessoas começaram a poder ter e expressar a sua opinião.». Este conhecimento provém, complementarmente, das histórias lidas e das explorações em plenário, onde as experiências e construções pessoais tinham visibilidade.

Por último, os alunos registaram palavras/expressões que, na sua opinião, caracterizam, se relacionam ou se associam ao 25 de Abril de 1974. De forma a facilitar ao leitor a compreensão das palavras/expressões registadas em ambos os momentos, optou-se por apresentá-las em quadro, destacando na coluna referente ao questionário final as palavras/expressões presente em ambos os questionários (Quadro 23).

Intervenientes	Questionário inicial	Questionário final
A1	_____	Espingardas; Respeito; Justiça; Paz; Democracia; Liberdade; Cravos; Militares; Revolução; e Alegria;
A2	Liberdade; Soldados; e Cravos.	Liberdade; Militares; Cravos;
		Liberdade de expressão; Fim da ditadura; Harmonia; Direitos iguais para todos; Espingardas com cravos; e Alegria.
A3	Dia da Liberdade e Revolução dos Cravos.	_____
		Liberdade de Expressão; Liberdade; Revolução; Soldados, Cravos; Fim da ditadura; Democracia; e Felicidade.
A4	Dia da Liberdade e Revolução dos Cravos.	Dia da Liberdade;
		Revolução; Multidão; Espingardas; Florista, Dia dos Cravos; e Fim da ditadura.
A5	Dia da Liberdade e Revolução dos Cravos.	Dia da Liberdade;
		Revolução; Militares; Espingardas; Dia dos Cravos; Expressar a nossa opinião; e Felicidade.
A6	Dia da Liberdade e Cravos.	Dia da Liberdade; Cravos
		Militares, Espingardas com cravos; Fim da ditadura; e Os prisioneiros foram soltos.
A7	Dia da Liberdade e Democracia.	Democracia; os presos foram libertados
		Acabou a ditadura; Cravos; Cravos nas espingardas; as pessoas podem dar a sua opinião; Igualdade; Democracia; Felicidade; e Alegria.
A8	Cravos; Liberdade e Espingarda	Cravos; Liberdade; Espingardas;
		Revolução; Fim da ditadura; Feriados mais importante; Direitos iguais para todos: O menino e a espingarda com o cravo; e Felicidade.

A9	Liberdade; Cravos; e Espingardas	Liberdade; Cravos; Espingardas;
		Igualdade; Militares; Fim da ditadura; Revolução dos cravos; Democracia; Respeito; Justiça; Paz; e Felicidade.
A10	Cravos; Espingardas; Revolução; Democracia; e Liberdade.	Cravos; Espingarda; Revolução; Início da democracia; Liberdade;
		Poder dar a nossa opinião; Fim da ditadura; Paz; Coragem; Respeito; Justiça; e Felicidade/Alegria.
A11	Liberdade; Espingardas; e Cravos.	Liberdade;
		Revolução dos cravos, Florista; e Militares.
A12	Liberdade; Espingardas; e Cravos.	Liberdade; Espingardas; Cravos;
		Militares; Direito a ter opiniões e ideias diferentes; e Felicidade.
A13	Soldados; Liberdade; e Cravos.	Militares; Cravos;
		Fim da ditadura; Espingardas; Liberdade de expressão; Dia da Liberdade; Direito a expressar as nossas ideias e opiniões; Harmonia; e Alegria.
A14	Pena de morte; Cravo; Espingarda; Soldados; e Liberdade.	Soldados; Liberdade;
		Revolução dos cravos; Os mesmos direitos para todos; Justiça; Democracia; e Felicidade.
A15	Dia da Liberdade; Revolução dos cravos; e Cravos nas espingardas.	Dia da Liberdade; Revolução dos Cravos; Cravos nas espingardas;
		Militares; Igualdade; Justiça; Fraternidade; Respeito; e Alegria.
A16	Revolução; Homens; Espingardas; Cravos; e Florista.	Revolução; Espingardas; Cravos; Florista;
		Militares; Liberdade; Fim da ditadura; Direitos iguais para todos; e Felicidade/Alegria.
A17	Revolução; Tropas; Espingardas; Cravos; Liberdade; Salgueiro Maia; e António Spínola.	Espingardas; Cravos; Salgueiro Maia; António Spínola;
		Fim da ditadura; Salazar; Militares; Liberdade de expressão; Justiça; Igualdade; Respeito; Democracia.
A18	Liberdade; Florista; e Cravos.	Liberdade; Cravos;
		Revolução; Poder dar a nossa opinião; Respeito; Igualdade; e Felicidade.
A19	Liberdade; Cravo; Espingarda; Soldados; e Pena de morte.	Liberdade; Cravos; Militares;
		Revolução; Paz; Democracia; Dizer palavras luminosas; Respeito; Coragem; e Alegria.
A20	Liberdade; Flor; Cravo; e Espingarda.	Liberdade; Cravos; Espingardas;
		Fim da ditadura; Início da democracia; Militares; Luta; Coragem; Liberdade de Expressão Felicidade; e Alegria.
A21	Ditadura passou a não existir e veio a democracia; Cravos; Pistolas com cravos; e Liberdade.	Cravos; Liberdade;
		Acabou a ditadura; Início da Democracia; Podemos dar a nossa opinião; Espingarda; e Coragem.
A22	Revolução; Soldados;	Liberdade; Militares;

	Espingardas; Liberdade; Mortes; e Cravos.	Liberdade de expressão; Revolução dos Cravos; O menino e a espingarda com o cravo; Espingardas com cravos; Florista; Salazar; Democracia; e Felicidade.
A23	Liberdade; Espingardas; e Cravos	Liberdade; Espingardas; Cravos; Militares; Revolução; Igualdade; e Felicidade.

Quadro 23 – Palavras/expressões registadas pelos alunos no questionário inicial e final.

No questionário inicial, os alunos, de um modo geral, enunciaram já um conjunto significativo de palavras/expressões que caracterizam, se relacionam ou se associam ao acontecimento histórico, subentendendo-se um conhecimento proveniente de outras experiências de aprendizagem em torno do acontecimento/período histórico em questão. Foi evidente, como observado na fase inicial da Prática de Ensino Supervisionada, uma motivação intrínseca, por parte dos alunos, pelo conhecimento da História de Portugal, sendo diversos os relatos, ao longo da intervenção pedagógica, sobre experiências anteriores, referindo o visionamento de filmes relacionados com o 25 de Abril de 1974 e o contacto com familiares que viveram no regime ditatorial do Estado Novo.

No questionário final, verifica-se um aumento do vocabulário dos alunos e uma evolução das conceções dos mesmos. Como se constata, os alunos, em geral, recuperaram as palavras/expressões registadas no questionário inicial e introduziram palavras/expressões, que foram conhecendo, compreendendo e integrando no seu léxico ao longo da intervenção pedagógica. A participação ativa dos alunos na diversidade de situações de aprendizagem estruturadas, no contexto da exploração da fonte histórica e dos textos literários, contribuiu, verdadeiramente, para uma efetiva e autêntica ampliação do vocabulário dos mesmos sobre o acontecimento histórico bem como das suas conceções.

Para além do referido, e a título conclusivo, refira-se a introdução, no questionário final, de palavras/expressões que transmitem um estado de satisfação e de contentamento associado à Revolução de Abril, resultante, na nossa perspetiva, das situações de exploração que propunham a ligação entre o mundo ficcional e o mundo empírico histórico-factual, transpondo, nestes momentos, sentimentos experienciados pelas personagens da ficção para as personagens reais.

4.2. 2.º Ciclo do Ensino Básico

4.2.1. Primeira Intervenção

Nesta aula aplicou-se o questionário inicial (Anexo G), cujas informações recolhidas através do mesmo são apresentadas, como referido, no fim da descrição da intervenção pedagógica desenvolvida neste ciclo.

4.2.2. Segunda Intervenção

Nesta aula, objetivando-se levar os alunos a conhecer um momento histórico; a observar e descrever esse monumento; a produzir inferências sobre as suas características e sobre os elementos/símbolos representados no mesmo; e a construir/alargar conhecimentos sobre o monumento e sobre o período histórico que evoca, explorou-se, em plenário e através da colocação de questões orais, o Padrão do Descobrimentos.

Com o intuito de despertar o interesse dos alunos, promover um campo de visão, ainda que virtual, alargado, fornecendo-se informações sobre o espaço geográfico que envolve o monumento (Figura 28), e uma maior interação dos alunos com o mesmo, permitindo a construção de uma visão real (Figura 29), utilizou-se, num momento inicial da exploração do monumento histórico, a ferramenta *Google Earth*, recorrendo-se, posteriormente, à projeção de imagens do mesmo por meio de um *Power Point*, uma vez que as funcionalidades da ferramenta mencionada não permitiam uma aproximação com qualidade, que auxiliasse os alunos na tarefa de observação, descrição e identificação dos elementos/símbolos representados no Padrão.



Figura 28 – Imagem do monumento e do espaço envolvente captada no *Google Earth*.



Figura 29 – Imagem do monumento captada no *Google Earth*.

Assim sendo, procurou-se, ao longo da exploração, levar os alunos a observar e descrever o monumento em termos gerais, progredindo, paulatinamente, para a observação, descrição e identificação de elementos/símbolos que compõem a construção bem como a sua simbologia.

Todos alunos revelaram conhecer o monumento, demonstrando conhecimentos sobre o mesmo e sobre o período histórico que evoca. Considera-se que a interação desenvolvida, onde foram valorizadas as conceções dos alunos sobre o período histórico evocado pela construção e proporcionados momentos de partilha desses mesmos conhecimentos com a turma, permitiu a construção/aprofundamento de conhecimentos acerca de personalidades, lugares, acontecimentos, elementos e instrumentos relacionados com a época dos Descobrimentos. Alicerçados nos seus conhecimentos prévios e nos diferentes elementos/símbolos que ornamentam a construção, os alunos foram concebendo informações e inferências válidas sobre as características da construção e sobre os elementos/símbolos representados na mesma.

Além do referido, esta atividade tinha, também, como intencionalidade educativa a associação da construção (património cultural) à ideia de identidade do povo português e o desenvolvimento de uma consciência histórica e patrimonial. Este propósito surge explicado na LBSE (Diário da República, 1986), na alínea a) do Art. 3.º, referindo que um dos princípios organizativos da escola básica é “contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português (...)” (p. 3068).

Finda a exploração do monumento, e objetivando-se levar os alunos a consolidarem/alargarem os conhecimentos acerca do mesmo, orientou-se os alunos para a realização, extra sala de aula, de uma pesquisa sobre a construção, distribuindo-se, para o efeito, um guião de orientação da pesquisa

(Anexo H) e fontes de informação fidedignas (Anexo I). O trabalho realizado foi, posteriormente, afixado na sala de aula.

Seguidamente, introduziu-se a obra literária. Procurando-se despertar o interesse e a curiosidade dos alunos para a obra e, concomitantemente, convidá-los a realizarem previsões sobre o título da mesma, a exploração da obra iniciou-se com uma atividade de pré-leitura, inspirada na técnica *book-talk* (Yopp & Yopp, 2006), que consistiu na observação, por parte dos alunos, da imagem presente na capa, solicitando-se que, partindo da mesma, atribuíssem um título à obra, devidamente justificado.

Sabendo de antemão que a obra fazia referência a Fernão de Magalhães, um navegador português retratado no Padrão dos Descobrimentos, todos os alunos reconheceram o homem representado na ilustração da capa como sendo o navegador, sugerindo, por este motivo, títulos que apresentavam o seu nome. Conjugando o conhecimento anterior com a presença, na ilustração da capa, de objetos/instrumentos utilizados durante a época dos Descobrimentos, sendo alguns já conhecidos pelos alunos e também já observados, descritos e interpretados aquando da exploração do Padrão dos Descobrimentos, os alunos foram formulando hipóteses de títulos para obra (Quadro 24).

Intervenientes	Título	Justificação
B12	A descoberta de Fernão Magalhães	Porque ele está a olhar para o globo e parece estar a pensar em alguma coisa. Parece que está a preparar uma viagem porque tem muitos livros, um mapa e outras coisas.
B9	Magalhães e a expansão marítima	Porque Magalhães era um navegador e pode ter ajudado a encontrar novas terras.
B17	Magalhães e a sua vida no mar	Porque os navegadores passavam muito tempo no mar.
B16	O mundo redondo	Porque foi ele que fez a primeira viagem de circum-navegação para provar que o mundo era redondo.

Quadro 24 – Exemplos de títulos sugeridos pelos alunos e respetivas justificações.

De um modo geral, os títulos sugeridos encontram relação com a realidade textual, no entanto, distanciam-se do verdadeiro título da obra. Observando-se, cuidadosamente, os títulos sugeridos e as respetivas justificações, verifica-se que o aluno B12 se fundamentou, explicitamente, na ilustração para justificar o título proposto, procurando, na sua resposta, descrever a postura de Magalhães e identificar elementos pictóricos, que são, no seu entender, essenciais à preparação de uma viagem marítima. O aluno B9 e B17, ainda que, possivelmente, sustentados na observação e interpretação dos elementos pictóricos presentes na capa não os referenciam explicitamente nas suas respostas como faz o aluno B12, parecendo antes procurar no universo da sua experiência conhecimentos que se associam a

esses elementos/objetos/instrumentos, permitindo-lhe, assim, aceder ao conteúdo do livro. Por último, o aluno B16 revelou conhecer um dos grandes feitos do navegador, associando-o, portanto, à obra.

Quando confrontados com o título da obra, os alunos revelaram alguma surpresa, em virtude, talvez, da pouca atenção dada à presença de “um menino” na ilustração da capa aquando deste primeiro contacto com a obra.

Como continuidade da exploração dos elementos paratextuais da obra, desenvolveu-se, em torno do título e da ilustração da capa, um diálogo, orientado pela colocação de questões orais, que tinha o intuito de alimentar o interesse e a curiosidade dos alunos pela obra e, simultaneamente, convidá-los a formularem antecipações sobre o conteúdo da mesma. O quadro abaixo apresenta alguns exemplos das intervenções dos alunos neste âmbito.

Intervenientes	Transcrição
Professora	<i>O que é que está ilustrado na capa do livro?</i>
B9	<i>Fernão de Magalhães.</i>
B5	<i>Planeta Terra.</i>
B11	<i>Um menino.</i>
B12	<i>Um mapa para localizar as terras, para ver os mares.</i>
B20	<i>Esfera armilar utilizada durante as viagens.</i>
B7	<i>As naus.</i>
Professora	<i>(...) Na vossa opinião, por que razão é que o ilustrador decidiu estes desenhos para a capa?</i>
B3	<i>São objetos que estão relacionados com a expansão marítima e fazem parte da história de Magalhães porque ele era navegador.</i>
B2	<i>O mapa é porque descobrimos muitas terras e ajudava na descoberta dessas terras.</i>
B23	<i>O globo porque ele provou que a terra não era plana, mas sim redonda.</i>
B7	<i>As naus porque as viagens faziam-se por mar.</i>
B12	<i>(...) Ele tem alguma coisa na mão. É um fruto?</i>
B2	<i>É uma laranja.</i>
Professora	<i>Na vossa opinião, por que razão é que ele terá uma laranja na mão?</i>
B2	<i>É uma laranja que é redonda e ele provou que o mundo era redondo.</i>
Professora	<i>Observando o título e a ilustração, o que é que pensam que nos contará esta história?</i>
B7	<i>Um menino que queria saber a história de Magalhães.</i>
B16	<i>O menino queria fazer o percurso da viagem que Magalhães fez para provar que a terra era redonda.</i>

B12 | *Magalhães a contar ao menino as aventuras que viveu nas terras que conheceu.*

Quadro 25 – Exemplos de intervenções dos alunos aquando da exploração da capa e do título.

Considera-se que o facto de os alunos saberem, previamente, que a obra faria referência a Magalhães, um navegador português, associado à representação de objetos náuticos na ilustração da capa, auxiliou a colocação de hipóteses e a criação de expectativas sobre o conteúdo da narrativa. Veja-se, a este respeito, o momento de partilha de ideias construída aquando da última questão transcrita, que possibilitou aceder, a nosso ver, a leituras e interpretações diferentes sobre os mesmos elementos.

A exploração realizada permitiu, ainda, recolher alguns indícios do conhecimento dos alunos sobre a temática, verificando-se a integração, nos seus esquemas de conhecimento, de informações exploradas no momento anterior, onde os alunos tiveram não só oportunidade de partilharem as suas ideias sobre alguns dos instrumentos marítimos ostentados na construção como também de ouvirem as ideias dos colegas, ativando e construindo, assim, a sua competência enciclopédica. Esta situação é, essencialmente, reconhecida aquando da identificação dos instrumentos náuticos representados na ilustração e justificação da sua presença na mesma.

Ainda dentro da abordagem dos elementos paratextuais da obra, objetivando-se alimentar o interesse e a curiosidade dos alunos pela obra, confrontar as previsões anteriores com nova informação, ativar conhecimentos prévios dos alunos e efetuar novas previsões sobre o conteúdo literário, explorou-se a contracapa da obra em questão. Esta contempla um breve resumo do enredo, a apresentação dos autores e o modo como a obra foi escrita. Inicialmente, foram lidos e explorados os dois primeiros parágrafos do texto presente na contracapa, que se reportam ao resumo da obra (Quadro 26).

Intervenientes	Transcrição
Professora	<i>Que informações nos dá o texto acerca do conteúdo do livro?</i>
B8	<i>Diz-nos que afinal é um avô que conta ao seu neto a história de Magalhães.</i>
Professora	<i>(...) O texto diz-nos que o avô e o neto realizaram um cruzeiro. Por onde é que passava esse cruzeiro?</i>
B8	<i>Passava por um estreito na América do Sul que tem o nome de Magalhães.</i>
Professora	<i>(...) Por que razão é que terá este estreito, localizado na América do Sul, o nome de Magalhães?</i>
B12	<i>Porque se calhar foi ele que o descobriu.</i>
Professora	<i>(...) Na vossa opinião, por que razão é que esta história será uma história repleta de aventuras, tormentos e mistérios?</i>

B16	<i>Porque faltava descobrir muita coisa e eles não sabiam o que podiam encontrar durante as viagens.</i>
B23	<i>... muitos barcos afundavam por causa das ondas e das chuvas muito fortes. A história pode contar uma viagem onde isso aconteça.</i>
Professora	<i>(...) O texto diz-nos, ainda, que esta história é dominada pela visão inquietante de sereias, gigantes e monstros marinhos. Será que estas figuram existiam mesmo?</i>
B23	<i>Eram mitos.</i>
B6	<i>As pessoas pensavam que existiam monstros no mar que comiam os barcos.</i>

Quadro 26 – Exemplos de intervenções dos alunos aquando da exploração da contracapa.

Acredita-se que o percurso de exploração estruturado possibilitou consciencializar os alunos para as informações que os elementos paratextuais, neste caso, a contracapa, pode encerrar relativamente ao conteúdo da narrativa. Esta situação é ilustrada pela primeira intervenção do aluno B8, onde o mesmo aparenta compreender que, por um lado, parte das previsões levantadas pela turma sobre o enredo tinham sido derrogadas e, por outro lado, uma outra parte das previsões tinham sido confirmadas, dado que a personagem “avô” contará, de facto, ao seu neto a história de Magalhães, tal como previam.

Para além do referido, o diálogo desenvolvido revelou-se proveitoso para os alunos, uma vez que favoreceu a participação oral, possibilitando a partilha de ideias e experiências pessoais dos mesmos, e permitiu aos alunos com uma competência enciclopédica menos desenvolvida beneficiar dessa partilha, alargando/construindo, assim, os seus saberes. A observação participante possibilitou perceber que não eram do conhecimento geral da turma elementos causadores de dificuldades com que os navegadores se deparavam durante as viagens, nem tampouco mitos e lendas sobre o desconhecido.

Finda a exploração dos dois primeiros parágrafos, foi lido e explorado, através da colocação de questões orais, o último parágrafo, que contém informação acerca dos autores e do modo como a obra foi escrita. Posteriormente, entregou-se a cada aluno uma folha de registo que continha uma imagem da capa, da folha de rosto e da contracapa (Anexo J). Esta atividade objetivava o levantamento, por parte dos alunos, de informação literal presente nos elementos paratextuais suprarreferidos. A concretização da atividade não suscitou qualquer dúvida, estando os alunos familiarizados com a mesma, em virtude de situações pedagógicas similares desenvolvidas pela professora cooperante.

Concluída a partilha, em plenário, das informações registadas em cada espaço na atividade anterior e, assim, as atividades de pré-leitura, foi visível o interesse dos alunos para que se iniciasse a leitura do texto, revelando quer saber a história de Magalhães. Neste sentido, e refletindo sobre a

presente intervenção, na sua plenitude, considera-se ter-se concretizado alguns dos objetivos definidos na literatura para este momento de leitura, nomeadamente a ativação de conhecimentos prévios dos alunos (Yopp & Yopp 2006; Azevedo, 2006b; Sousa, 2007); a ativação e construção da competência enciclopédica dos alunos (Pontes & Barros, 2007; Lopes, 2009); a promoção de uma efetiva igualdade de oportunidades a todos alunos de terem acesso a conhecimentos enciclopédicos, designadamente aqueles que apresentam uma competência enciclopédica menos desenvolvida (Lopes, 2009); a definição de objetivos de leitura (Yopp & Yopp, 2006 e Pontes & Barros, 2007); e a instigação da curiosidade e interesse dos alunos (Yopp & Yopp 2006; Pontes & Barros, 2007; Lopes, 2009)¹⁹.

4.2.3. Terceira Intervenção

Nesta aula iniciou-se o segundo momento de exploração e compreensão da obra, as atividades durante a leitura. Decorrido um momento inicial de diálogo, que permitiu confrontar as expectativas iniciais com a história lida, entregou-se, a cada aluno, o excerto da obra a ser lido e explorado na presente intervenção (Anexo K). Antes de se iniciar a leitura do excerto, informou-se os alunos de que o texto apresentava vocabulário particular, pelo que, a seguir ao mesmo, seria exposto um glossário que deveriam consultar antes de iniciarem a leitura. Para Viana *et al.* (2010), a consulta do glossário favorece o aumento do vocabulário dos alunos. Posto isto, solicitou-se aos alunos que realizassem uma leitura silenciosa do excerto, projetando-se, posteriormente, no quadro branco, as páginas da obra correspondentes ao mesmo, para que, durante a leitura em voz alta, que se seguiu à modalidade de leitura referida, os alunos contactassem, simultaneamente, com texto verbal e icónico.

Objetivando-se envolver, mais profundamente, o grupo de alunos com o texto e desenvolver e aprofundar a compreensão do mesmo, realizaram-se, durante a leitura em voz alta, interrupções em momentos predeterminados para se colocarem questões orais, às quais os alunos respondiam no momento, e para se realizar uma atividade escrita, aquando do terceiro parágrafo do excerto. O quadro abaixo apresenta as questões colocadas, as quais foram estruturadas, essencialmente, sobre os processos básicos de compreensão na leitura identificados por Irwin (1986).

Questão	Objetivo da questão	Processos básicos de compreensão da leitura (Irwin, 1986)
1. O que é que o avô Elias ofereceu a João Pedro?	Reconhecer informação explícita no texto: ação de	Microprocessos

¹⁹ De mencionar que no fim da aula informou-se os alunos de que teriam de ler, integralmente, a obra para a próxima aula, que se realizou três dias depois.

	uma personagem.	
2. Onde é que vivia João Pedro?	Reconhecer informação explícita no texto: onde vivia a personagem.	Microprocessos
3. Na frase: «... o que o avô Elias (...) queria transmitir ao neto era apenas o entusiasmo de percorrer num luxuoso navio <u>aquele</u> lugar tenebroso que um Navegador da sua terra...», o pronome demonstrativo <u>aquele</u> refere-se a quem?	Compreender anáforas.	Processos Integrativos
4. O que é que o avô de João Pedro pretendia com a viagem pelo estreito de Magalhães?	Reconhecer informação explícita no texto: motivo da ação de uma personagem.	Microprocessos
5. No segundo parágrafo, é utilizado um recurso expressivo para caracterizar/descrever a prenda que o avô Elias ofereceu ao seu neto. Qual é o recurso expressivo utilizado? O que é que o autor querará dizer com esta comparação? Como é que sentiria, então, o menino?	Identificar o recurso expressivo; Reagir à linguagem do autor; Inferir informação sobre os sentimentos de uma personagem.	Processos Elaborativos Processos Integrativos
6. Quais são as informações mais importantes lidas até ao momento? Como é que podemos dizer essa informação em poucas palavras?	Reconhecer informação essencial; Sumariar a informação lida até ao momento.	Microprocessos Macroprocessos
7. Na frase: «A precariedade das embarcações, (...) transformavam os navegadores em alvos fáceis a uma morte impiedosa, que estava sempre à espreita.», o que é que significa a expressão «transformavam os navegadores em alvos fáceis a uma morte impiedosa, que estava sempre à espreita»? Então, o que é que acontecia a muitos navegadores durante as viagens marítimas? Por que razão?	Reagir à linguagem do autor. Inferir um conector implícito para compreender o sentido.	Processos Elaborativos Processos Integrativos
8. De que imagens é que se lembraram quando leram este último parágrafo? Se tivessem de ilustrar esta parte do texto como é que fariam? Que cores utilizariam? Que sentimentos procurariam transmitir?	Formar imagens mentais.	Processos Elaborativos
9. Como podemos dizer o mesmo que o autor disse, mas usando outras palavras?	Parafrasear uma frase.	Microprocessos
10. Observem a frase «Foi por aqui que o grande navegador passou com as suas naus!». Quem é que pronuncia esta frase? A quem é que se refere a expressão «o grande	Inferir a personagem que pronuncia determinada frase; Compreender anáforas.	Processos Integrativos

navegador»? Neste momento da história, onde é que João Pedro e o avô Elias se encontravam?	Inferir informação sobre o lugar onde as personagens se encontravam.	
11. Observem a frase: «Comparadas com o navio em que viajamos, eram pouco mais do que simples casquinhas de noz (...)». Aqui, as naus, quando comparadas com navios, são vistas como «simples casquinhas de noz». O que é que o autor quer dizer? Concordam? Porquê?	Reagir à linguagem do autor; Fazer juízo sobre as escolhas das palavras do autor; Justificar o seu pensamento.	Processos Integrativos Processos Metacognitivos
12. Onde é que nasceu o avô Elias? E Magalhães? Que frase do texto é que vos permite concluir isso?	Inferir informação sobre o lugar onde nasceram as personagens; Justificar o seu pensamento.	Processos Integrativos Processos metacognitivos
13. Na frase «Então o avô contou. E desfiou as memórias que trazia da sua terra», o que é que significa a expressão «desfiou as memórias que trazia da sua terra»?	Reagir à linguagem do autor.	Processos Elaborativos
14. Por que razão é que Magalhães estudou navegação?	Compreender conectores explícitos.	Processos Integrativos
15. Por que razão é que o narrador falará de «segredos e mistérios» quando se refere aos oceanos?	Inferir a existência de uma relação causal.	Processos Integrativos
16. Quais são as informações mais importantes lidas até ao momento? Como é que podemos dizer essa informação em poucas palavras?	Reconhecer informação essencial; Sintetizar a informação lida nos dois parágrafos.	Microprocessos Macroprocessos
17. Concordam com a atitude tomada por Magalhães? Porquê? O que é que teriam feito se fossem Magalhães? Porquê?	Reagir à atitude de uma personagem Colocar-se no papel de uma personagem: Justificar a sua opinião.	Processos Elaborativos Processos Metacognitivos

Quadro 27 – Questões colocadas oralmente.

A fase da leitura constitui um momento de enorme importância, sendo durante esta, no entender de Yoop & Yopp (2006), que os alunos mais se devem envolver com o texto para construir compreensão sobre ele. Neste sentido, e como se constata, procurou-se, através do questionamento oral, levar os alunos a ativarem, mobilizarem e treinarem as capacidades cognitivas específicas identificadas por Irwin (1986), que devem ser usadas, simultânea e interativamente, para se compreender um texto. Neste âmbito, fomentou-se o reconhecimento de informação explícita no texto; o processamento da coesão frásica: compreensão de mecanismos anafóricos e de conexão explícitos; a inferência de conectores implícitos para compreender o sentido; a inferência de informações sobre o

texto; a identificação de recursos expressivos e compreensão do seu valor expressivo; a reação à linguagem do autor; a realização de juízos sobre as escolhas das palavras do autor; o reconhecimento de informação essencial na frase e síntese da mesma; a formação de imagens mentais; a identificação e a reprodução das ideias de uma frase; a reação à atitude de uma personagem, convidando os alunos a colocarem-se no lugar da mesma; e a justificação do seu pensamento em determinadas questões.

Compreendendo-se que, durante a leitura, deve incentivar-se o confronto entre texto e ilustração foram, igualmente, promovidos momentos que tinham esse propósito. Assim sendo, paralelamente às questões expostas, foram sendo colocadas questões orais que visavam a exploração da ilustração. A participação dos alunos nestes momentos foi evidente, permitindo-nos compreender a atração que a mesma despoletava nos alunos. Os alunos revelaram interesse nos diferentes aspetos das ilustrações, conseguindo transpor informações do texto para as imagens e conceber informações decisivas implícitas no texto, alargando e expandindo, assim, os significados textuais.

Tal como referido, introduziu-se, no fim da exploração oral do terceiro parágrafo (questão 9 transcrita) uma atividade escrita. Para o efeito, entregou-se, a cada aluno, uma folha de registo (Anexo L), na qual, em trabalho colaborativo de pares, tinham de indicar as causas presentes no texto que poderiam provocar a morte dos navegadores durante as viagens marítimas. Os alunos realizaram com facilidade a atividade, solicitando, apenas, alguns esclarecimentos que se prendiam, por um lado, com a organização da informação no espaço destinado, questionando se as causas tinham de ser registadas pela mesma ordem que surgiam no texto e, por outro lado, se estas podiam ser escritas “por palavras suas”. Paralelamente, considera-se ser importante referir que um aluno nos questionou se poderia registar outras causas para além das que se encontravam assinaladas no excerto. Partindo-se da sugestão do aluno, foi-se promovendo, junto dos restantes, este estímulo. Finalizada a atividade, promoveu-se um momento de partilha e reflexão em plenário, que permitiu não só partilhar e registar as causas apresentadas no texto como também partilhar, compreender e registar outras causas apontadas pelos alunos, envolvendo-se, deste modo, a turma num diálogo bastante enriquecedor, que favoreceu a partilha dos conhecimentos prévios dos alunos, relativos a este tópico, e, concomitantemente, a construção de conhecimentos por parte dos mesmos.

Terminada a leitura do excerto, realizou-se uma atividade escrita, que objetivava levar os alunos a reconhecerem e construir o percurso de vida de Fernão de Magalhães descrito na obra. Para tal, entregou-se, a cada aluno, uma folha de registo (Anexo M), na qual, a pares, tinham de continuar o percurso de vida do navegador já iniciado. Embora a maioria dos alunos tenha desenvolvido a atividade com alguma facilidade, alguns alunos revelaram dificuldades na sua concretização. Alguns alunos,

apesar de identificarem, no excerto do texto, as informações essenciais a integrar no esquema, de forma a construírem coerentemente o percurso de vida de Magalhães, sentiram dificuldades a apresentarem esquematicamente essa informação (Figura 30).

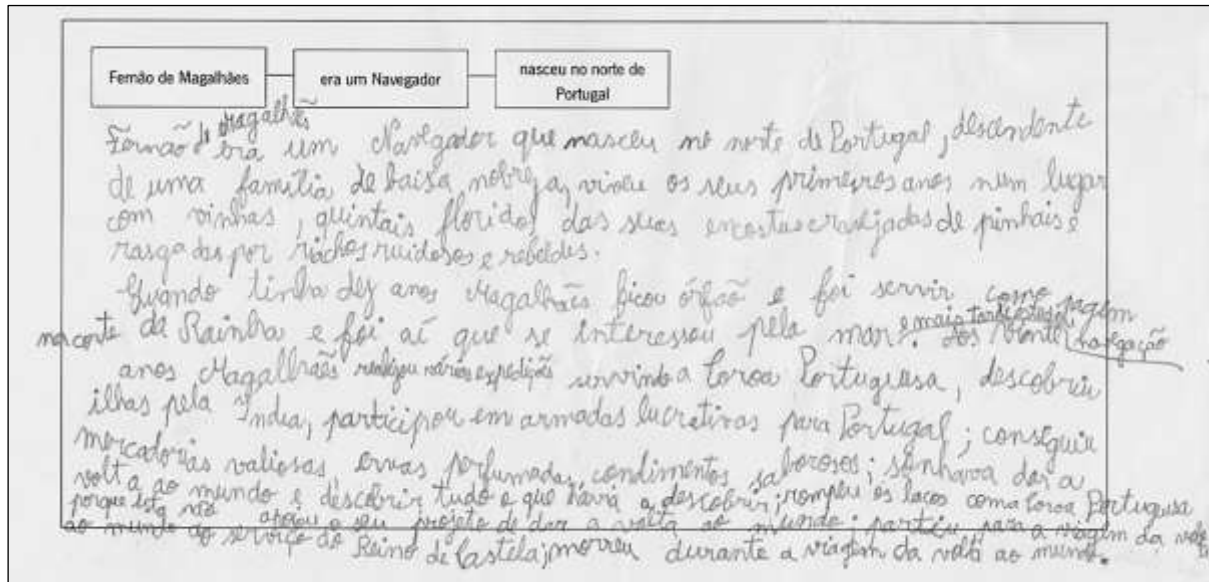


Figura 30 – Percurso de vida de Fernão de Magalhães construído pelo aluno B1.

No presente exemplo, o aluno recorre à descrição do percurso de vida de Magalhães, ao invés da esquematização das informações referentes ao mesmo. Além da dificuldade referida, um grupo restrito de alunos demonstrou dificuldade em selecionar a informação, incorporando no esquema informações que não se relacionam, diretamente, com a história de vida do navegador (Figura 31).

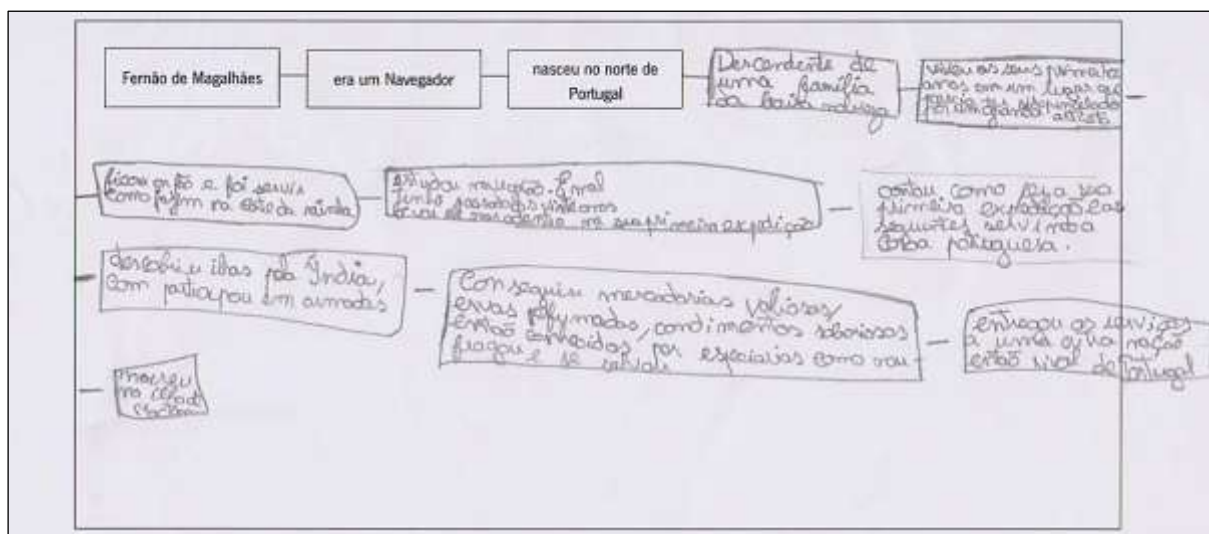


Figura 31 – Percurso de vida de Fernão de Magalhães construído pelo aluno B22.

Como se pode observar, o aluno integra, por exemplo, aquando do quinto retângulo de informação elaborado por si, informação referente à ação do avô. Concluída a atividade, promoveu-se um momento de partilha das histórias construídas.

Considera-se que as atividades desenvolvidas, com o apoio do professor-estagiário, possibilitaram aos alunos uma compreensão, mais profunda e pormenorizada, do texto. As atividades de escrita foram, peculiarmente, interessantes, uma vez que ajudaram os alunos a organizarem esquematicamente a informação do texto e a compreenderem melhor alguns dos sentidos menos evidentes no mesmo.

Para finalizar a aula, informaram-se os alunos de que teriam de realizar uma atividade, extra sala de aula, relacionada com a obra, especificamente a construção do percurso da viagem de circum-navegação descrito na mesma. Para tal, entregou-se, a cada aluno, um *mapa mundi* em A3 e uma folha que continha as orientações para a concretização da atividade.

4.2.4. Quarta Intervenção

Nesta aula retomou-se a atividade de construção do percurso da viagem de circum-navegação narrado na obra. Objetivando-se perceber as dificuldades sentidas pelos alunos na concretização da atividade, para que aquando da construção plenária do percurso da viagem de Magalhães fossem consideradas essas mesmas dificuldades, promoveu-se um diálogo em grande-grupo. As dificuldades dos alunos prenderam-se, essencialmente, com a localização de alguns locais no mapa, devido à pequena dimensão desses mesmos locais no mapa.

Decorrido este diálogo inicial, questionou-se os alunos sobre quais os locais por onde Magalhães e os seus subordinados passaram ao longo desta viagem, registando-os no quadro. Seguidamente, estes locais foram assinalados no mapa colado no quadro, tendo-se, neste momento, recorrido a uma enciclopédia da Biblioteca da Escola, que continha vários mapas de cada continente, permitindo visualizar, com maior precisão, a localização dos diferentes locais, superando, assim, as dificuldades sentidas por alguns alunos. Assinalados todos os locais no mapa, tendo em conta a legenda do mesmo, traçou-se uma linha que os unia, respeitando, igualmente, a legenda. Concluída esta etapa, foram registados os nomes dos diferentes locais assinalados (Figura 32).



Figura 32 – Aluno a registar os nomes dos locais já assinalados.

Finalizada a construção do percurso da viagem de circum-navegação, e atribuído um título ao mapa, estabeleceu-se um diálogo, em plenário, sobre a viagem, de forma a serem sistematizadas algumas ideias relacionadas com a mesma. Assim sendo, introduziu-se algumas questões orais que suscitaram o diálogo entre os alunos, levando-os a refletirem sobre o propósito da viagem e sobre o conceito de circum-navegação. Uma vez que o *mapa mundi* apresenta uma representação plana da Terra, não permitindo visualizar a formação de uma “espécie” de um grande “círculo”, através da linha traçada no mapa (rota da viagem), utilizou-se um globo terrestre, o qual contemplava o percurso da viagem de circum-navegação de Fernão de Magalhães, possibilitando, assim, a observação do trajeto da viagem numa representação mais próxima da forma da Terra, superando-se, assim, a limitação do *mapa mundi*.

Concluindo, considera-se que o roteiro elaborado facilitou a compreensão da viagem do navegador português e possibilitou oportunidades de partilha e de construção conjunta de significados.

4.2.5. Quinta Intervenção

Nesta aula concluiu-se o segundo momento de exploração e compreensão da obra e iniciou-se o terceiro momento, as atividades de pós-leitura. Após um diálogo inicial, que permitiu revisar e sintetizar as diferentes atividades desenvolvidas em torno da obra até ao momento, entregou-se, a cada aluno, o excerto do texto a ser lido e explorado na presente intervenção (Anexo N). Antes de se iniciar a leitura do excerto, informou-se os alunos de que o texto apresentava vocabulário particular, pelo que, a seguir ao mesmo, seria exposto um glossário que deveriam consultar antes de iniciarem a leitura. Como já referido, a consulta do glossário favorece o aumento do vocabulário dos alunos (Viana *et al.*, 2010).

Posto isto, tal como na terceira intervenção pedagógica, solicitou-se aos alunos que realizassem uma leitura silenciosa do excerto, projetando-se, posteriormente, no quadro branco, as páginas da obra correspondentes ao mesmo, para que, durante a leitura em voz alta, que se seguiu à modalidade de leitura referida, os alunos contactassem, simultaneamente, com texto verbal e icónico.

Objetivando-se envolver, mais profundamente, o grupo de alunos com o texto e desenvolver e aprofundar a compreensão do mesmo, realizaram-se, durante a leitura em voz alta, interrupções em momentos predeterminados para se colocarem questões orais, às quais os alunos respondiam no momento. O quadro abaixo apresenta as questões colocadas, as quais foram estruturadas sobre os processos básicos de compreensão na leitura identificados por Irwin (1986).

Questão	Objetivo da questão	Processos básicos de compreensão da leitura (Irwin, 1986)
1. O que é que nos conta, essencialmente, esses dois parágrafos que acabamos de ler?	Sumariar o texto lido até ao momento.	Macroprocessos
2. Que cidade é que o avô e o neto avistavam do convés do navio?	Reconhecer informação explícita no texto.	Microprocessos
3. Na frase: «Era ali o porto de chegada daquele cruzeiro», a quem é que se refere o advérbio de lugar?	Compreender anáforas.	Processos Integrativos
4. Na frase: «Elias, eterno emigrante, saudoso da sua terra, de onde partiu na verdura dos anos – tal como partira Magalhães... -, alimentava o sonho de lá voltar um dia», o que é que autor querera dizer com a expressão «de onde partiu na verdura dos anos»? Por que razão é que o autor compara Elias a Magalhães? Como podemos dizer o mesmo que o autor disse nesta frase, mas utilizando outras palavras.	Reagir à linguagem do autor; Inferir informação sobre a semelhança da ação de duas personagens; Parafrasear uma frase.	Processos Elaborativos Processos Integrativos Microprocessos
5. Por que razão é que João Pedro sentia saudades do futuro?	Inferir um conector implícito para compreender o sentido.	Processos Integrativos
6. A que país se está a referir o autor?	Inferir informação sobre o lugar.	Processos Integrativos
7. Por que razão é que o narrador intitula Portugal como um país pioneiro e liderante?	Inferir a existência de uma relação causal.	Processos Integrativos
8. Por que razão é o autor diz que Portugal «ligou todos os continentes»?	Inferir a existência de uma relação causal.	Processos Integrativos

Quadro 28 – Questões colocadas oralmente.

Como se pode observar, procurou-se estimular, nos alunos, a ativação, mobilização e treino das capacidades cognitivas identificadas por Irwin (1986), promovendo-se, neste âmbito: o reconhecimento de informação explícita no texto; o processamento da coesão frásica: compreensão de mecanismos anafóricos; a inferência de um conector implícito para compreender o sentido; a sumarização do texto à medida que o mesmo ia sendo lido; a inferência de informação sobre relações que não estão explícitas no texto; a reação à linguagem do autor; e a identificação e reprodução das ideias de uma frase.

Em articulação com a última questão transcrita, e com o intuito de aprofundar a compreensão dos alunos acerca da expressão utilizada pelo autor, realizou-se uma atividade complementar no manual de História e Geografia de Portugal. Neste, os alunos observaram um mapa, que representava, espacialmente, os territórios onde os Portugueses chegaram no século XV e XVI e os territórios onde se fixaram. Após uma observação inicial, introduziram-se três questões orais. A primeira questão, «*O que é que observam no mapa?*», tinha a intenção de orientar os alunos na procura do assunto/tema retratado no mapa. A segunda questão, «*Indiquem alguns territórios onde os Portugueses chegaram nos diferentes continentes*», tinha o objetivo de levar os alunos a identificarem a chegada dos Portugueses aos cinco continentes. Por último, a terceira questão, «*Indiquem, agora, em cada um dos continentes um território onde os Portugueses se tenham estabelecido*», tinha o propósito de levar os alunos a identificarem locais, pertencentes aos diferentes continentes, à exceção da Oceânia, onde os Portugueses se fixaram. O diálogo desenvolvido em torno desta questão constituiu o mote para se introduzir a próxima atividade, uma vez que permitiu desenvolver uma “conversa” que culminou na compreensão de que a “descoberta” dos diferentes territórios pelos Portugueses era seguida de tentativas de colonização desses mesmos territórios para o Império Português e que, por este motivo, a língua portuguesa difundiu-se pelo mundo, dando origem à criação, em 1996, da comunidade de países e povos que partilham a Língua Portuguesa, atualmente formada por nove países. Estes países foram, posteriormente, localizados no mapa, tendo por base uma legenda que identificava os países e os respetivos continentes.

Finalizada a atividade, retomou-se o excerto do texto e, objetivando-se auscultar a compreensão dos alunos sobre o conceito de *aldeia global* em articulação com o sentido da obra, introduziu-se a seguinte questão: «*Tendo em conta o que estivemos a falar até ao momento, o que é que quererá dizer o autor quando refere que Portugal mostrou «com cinco séculos de avanço como fazer do planeta... uma aldeia global?»*». Apenas um aluno revelou compreender a ideia do autor, demonstrando ser capaz de ativar os seus conhecimentos prévios, relacioná-los com ideia apresentada pelo autor e

construir uma justificação adequada à mesma. Também na atividade seguinte, que tinha o propósito auscultar os conhecimentos dos alunos acerca do conceito de *aldeia global*, realizando-se, para o efeito, um *brainstorming* em plenário, o aluno revelou possuir uma alargada competência enciclopédica, cujas ideias se constituíram um mote essencial à participação dos seus colegas.

Para aprofundar a compreensão dos alunos acerca do conceito em questão, exploraram-se, oralmente, exemplos que retratam *aldeia global*: uma imagem alusiva a uma conversa entre familiares, através do Skype; uma imagem referente à realização de uma reunião, em locais distintos, através de videoconferência; a visualização de uma campanha publicitária, onde surgem crianças, que vivem em países diferentes, a jogar entre si; a visualização de uma notícia alusiva a um acidente aéreo, em França; a visualização de uma reportagem alusiva à vida de um estudante português, que se encontra a realizar doutoramento na Holanda, e de três portugueses que se encontram a trabalhar neste país; e, por último, a visualização de uma reportagem relativa à expansão de uma empresa portuguesa para o mercado moçambicano.

Terminado este momento, recuperou-se o *brainstorming* realizado e propôs-se aos alunos a integração de novas palavras/expressões (Figura 33).



Figura 33 – Chuva de ideias em torno do conceito de *aldeia global*.

Como é possível observar na imagem, os alunos referiram palavras/expressões que espelham, por um lado a compreensão do conceito em si mesmo e, por outro lado, a compreensão da existência de meios/instrumentos que facilitam a criação desta *aldeia global*.

A esta exploração, seguiu-se um diálogo, auxiliado, fundamentalmente, por três questões orais. A primeira questão, «*Sentem-se cidadãos desta aldeia global?*», permitiu uma partilha de experiências pessoais dos alunos, que refletem alguns dos efeitos na vida quotidiana das pessoas pelo facto de vivermos numa *aldeia global*. O relato das experiências dos alunos recaiu sobre a utilização de meios tecnológicos que lhes permitem interagir com pessoas que vivem em outros pontos do país e em outros países/continentes, aludindo, por exemplo, aos jogos *online*, à criação de amizades com pessoas que não vivem na mesma localidade, através das redes sociais, e, ainda, ao contacto, mais direto, com familiares que se encontram fora do país, por meio das redes sociais. A segunda e terceira questão reportaram-se à exploração do conceito em estudo em articulação com o sentido da obra, colocando-se, respetivamente, as seguintes questões: *Agora vamos pensar, novamente, na obra. Por que razão é que o autor refere que Portugal mostrou, com cinco séculos de avanço, como fazer do planeta uma «aldeia global»? e Por que razão é que Magalhães terá ajudado a construir este retrato da aldeia global?*. Houve, notoriamente, uma maior adesão dos alunos neste momento, demonstrando serem capazes de mobilizarem o conhecimento construído relativamente ao conceito de *aldeia global* e ao período da época dos descobrimentos, relacioná-los e conceberem justificações pertinentes e fundamentadas. Os alunos foram reconhecendo não só o papel determinante da ação dos Portugueses na descoberta de novas terras em diferentes continentes; na criação de rotas marítimas que permitiam chegar às diferentes terras descobertas; no contacto/interação com nativos das terras descobertas e fixação, em algumas delas, do povo português; na existência de trocas comerciais entre Portugal e as terras descobertas; como também o papel de Fernão de Magalhães, constatando que também ele ajudou Portugal a descobrir novas terras e que durante a viagem de circum-navegação descobriu terras, ainda desconhecidas pelos portugueses, e contactou com pessoas de diferentes países.

Na fase de pós-leitura, com o intuito de estimular uma resposta pessoal acerca do conceito de *aldeia global*, propôs-se aos alunos a escrita individual de uma frase que se iniciasse por «*A Aldeia Global é...*», sendo-lhes explicado que a frase seria, posteriormente, transcrita para uma folha A3 dobrada em forma de leque, estando escrito na primeira dobra o início supracitado. À medida que os alunos realizavam a atividade, foi-se circulando pela sala, de forma a serem esclarecidas as dúvidas que iam demonstrando.²⁰ Finalizada a escrita da frase, a folha A3 foi circulando pela turma, escrevendo-se, em cada dobra, apenas uma frase, culminando no “poema” elaborado (Figura 34).

²⁰ A partir deste momento o desenvolvimento da atividade decorreu na intervenção subsequente.

A presente intervenção terminou com um diálogo reflexivo que possibilitou recolher informações referentes às seguintes questões: *O que é que aprenderam com a leitura desta obra?*; *Que dificuldades é que sentiram ao ler esta obra?*; *Gostaram de ler esta obra? Porquê?*; e *Gostavam de aprender mais sobre o navegador Fernão de Magalhães?*. Na primeira questão, as intervenções dos alunos foram diversas, porém estas podem ser associadas a três situações: intervenções que aludem a aprendizagens construídas em atividades de exploração desenvolvidas em torno da obra, ilustrativamente *«Aprendemos nomes de países que não conhecíamos e aprendemos a localizar esses países no mapa.»*; intervenções que referenciam aprendizagens realizadas através da leitura da obra, sendo exemplo as seguintes intervenções: *«Aprendemos que alguns navegadores morriam durante as viagens.»*; *«Ficámos a saber que foi Fernão de Magalhães que fez a primeira viagem de circum-navegação.»*; *«Aprendemos que Magalhães foi um grande navegador português.»*; *«Aprendemos várias coisas sobre a vida de Magalhães.»*; e, ainda, uma intervenção de um aluno que reflete uma lição extraída do livro para a vida, nomeadamente *«Aprendi que se tivermos um sonho temos de lutar para o concretizar.»*. Na segunda questão, alguns alunos referiram como dificuldade sentida o desconhecimento de alguns vocábulos. Na terceira questão, os alunos revelaram terem gostado de ler a obra. Para justificar a sua opinião apresentaram várias razões, que surgem associadas a três situações: justificações que se basearam na indicação de acontecimentos da obra que mais gostaram, como ilustra a seguinte intervenção: *«Eu gostei porque Magalhães traiu a Coroa Portuguesa para conseguir concretizar o seu sonho.»*; justificações que se relacionam com uma lição extraída do livro para a vida, ilustrativamente *«Sim, porque nos ensina que devemos lutar por aquilo em que acreditamos.»* e, por fim, justificações que se relacionam com o facto de a obra retratar factos do mundo empírico e histórico-factual. Por último, na quarta questão, todos os alunos demonstraram interesse em ampliar os seus conhecimentos acerca de Magalhães. Assim sendo, apresentou-se à turma três hipóteses de leitura: *O Meu Primeiro Livro. Os Descobridores do Mundo*, de Sérgio Luís de Carvalho (2013) e Alex Gozblau (ilustrador); *Fernão de Magalhães*, de Richard Humble (1992) e Richard Hook (ilustrador); e *Fernão de Magalhães*, de Ana Oom (2008) e Miguel Gabriel (ilustrador).

4.2.6. Sexta Intervenção

A intervenção pedagógica encerrou-se com a apresentação e exposição dos trabalhos realizados, em grupo, sobre o Padrão dos Descobrimentos e com o preenchimento do questionário final. Assim sendo, inicialmente os alunos, de cada grupo, apresentaram à turma o trabalho efetuado, descrevendo,

sinteticamente, o processo de construção do mesmo. Estes trabalhos foram, posteriormente, afixados na sala de aula (Figura 35).



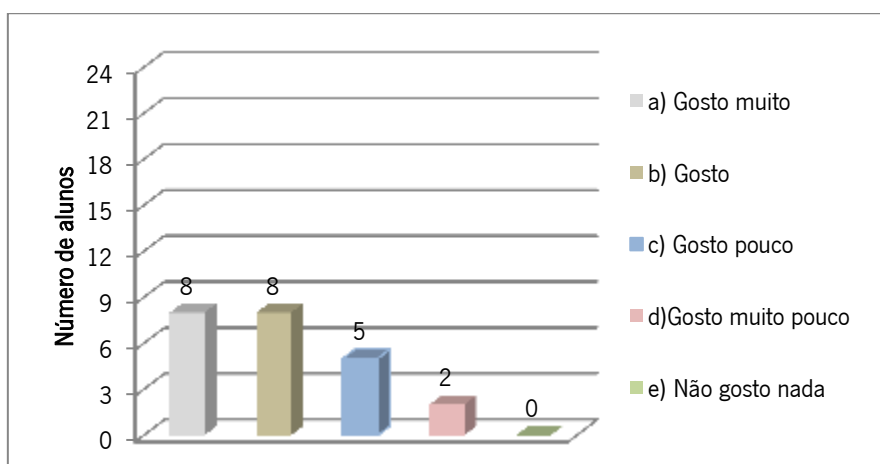
Figura 35 – Trabalhos realizados sobre o Padrão dos Descobrimentos.

Uma vez apresentados e afixados todos os trabalhos, os alunos preencheram o questionário final (Anexo O). Relembre-se que o questionário inicial visava perceber o gosto pela leitura e hábitos de leitura dos alunos; compreender se os alunos tinham contactado com obras de literatura de potencial receção infanto-juvenil, que recriam, de alguma forma, factos/acometimentos históricos; e auscultar as conceções dos alunos relativamente à Expansão Marítima Portuguesa. O questionário final objetivava compreender se leitura do texto literário, e, conseqüentemente, as atividades desenvolvidas em torno do mesmo, operara modificações cognitivas entre o momento anterior e posterior à leitura.

Cabe-nos, portanto, expor, inicialmente, as informações recolhidas relativamente aos dois primeiros objetivos subjacentes ao questionário inicial, numa abordagem comparativa, mas não sistemática, com as informações recolhidas no 1.º CEB neste âmbito, e, posteriormente, apresentar as informações recolhidas respeitantes ao último objetivo do mesmo, em paralelo, com as informações recolhidas por meio do preenchimento do questionário final.

Tal como se observa no gráfico 16, do total dos alunos da turma, oito afirmam *gostar muito de ler* e outros oito alunos referem *gostar de ler*, registando-se, seguidamente, a opção *c)* e *d)*, com cinco e duas ocorrências, respetivamente. A opção *e)* não regista qualquer ocorrência.

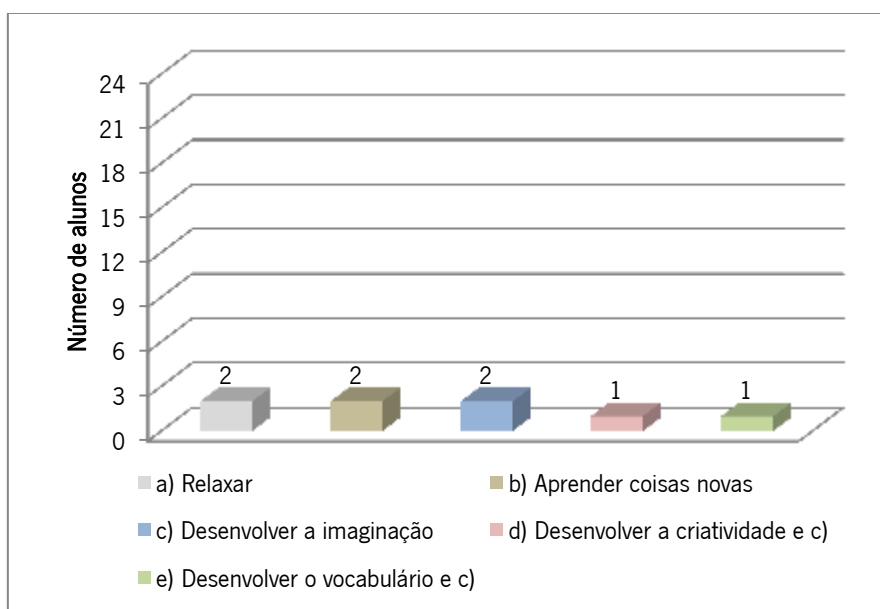
Gráfico 16 – Respostas dos alunos à questão 1 (N=23)



Partindo das informações demonstradas, verifica-se, comparativamente ao 1.º CEB, uma diferença no gosto pela leitura. Neste, as escolhas dos alunos recaíram, unicamente, na opção *a)* e *b)*.

As razões apontadas pelos alunos que selecionam a opção *a)*, *Gosto muito*, são: o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e do vocabulário; a aprendizagem de coisas novas; e a leitura como uma atividade relaxante – Gráfico 17.

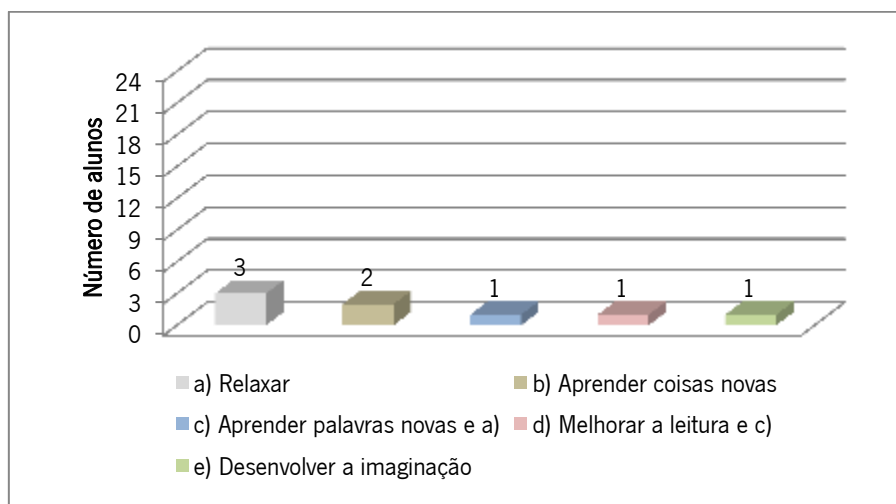
Gráfico 17 – Razões apontadas pelos alunos que selecionam a opção *a)* *Gosto muito* (N=23)



À semelhança do que acontece no 1.º CEB, as razões mencionadas podem ser associadas a duas vertentes: uma vertente mais cognitiva (aprender coisas novas e desenvolver o vocabulário) e uma vertente mais motivacional (relaxar e desenvolver a imaginação/criatividade).

As razões apresentadas pelos alunos que selecionam a opção *b)*, *Gosto*, são, em parte, similares às apontadas pelos alunos que selecionam a opção *a)*, *Gosto muito*, como se pode verificar no gráfico 18.

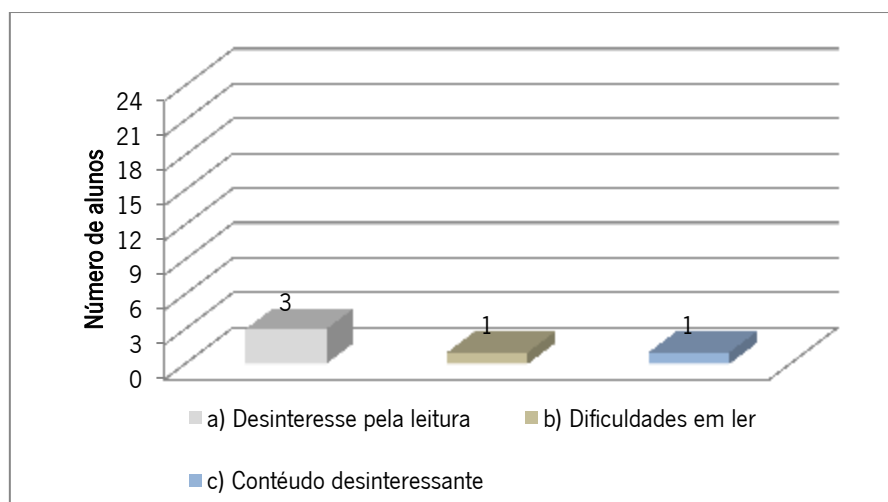
Gráfico 18 – Razões apontadas pelos alunos que selecionam a opção *b)* *Gosto* (N=23)



As razões apontadas sugerem, igualmente, uma perspetiva motivacional (relaxar e desenvolver a imaginação) e uma perspetiva cognitiva (aprender coisas novas/palavras novas e melhorar a leitura).

Os alunos que selecionam a opção *c)*, *Gosto pouco*, apontam como razões para justificarem sua opção: o desinteresse pela atividade de ler (três alunos); o terem dificuldades em ler (um aluno); e o facto de os livros retratarem assuntos que não lhes desperta interesse (um aluno) – Gráfico 19.

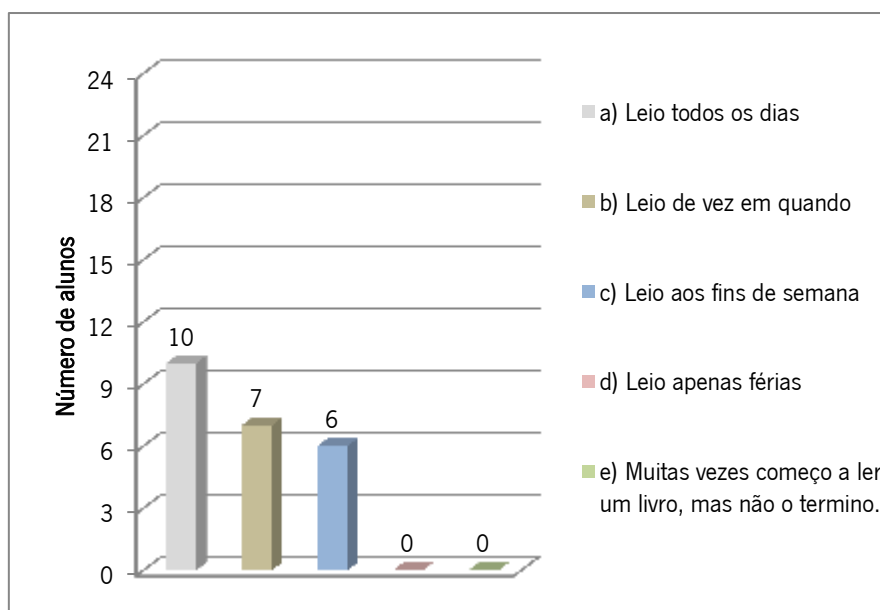
Gráfico 19 – Razões apontadas pelos alunos que selecionam a opção *c)* *Gosto pouco* (N=23)



Por último, os dois alunos que assinalam a opção *d)*, *Gosto muito pouco*, mencionam, unicamente, o desinteresse pela disciplina de Português, associando, deste modo, a atividade de leitura à disciplina escolar.

O gosto dos alunos pela atividade de ler reflete-se, tal como se verificou no 1.º CEB, nos seus hábitos de leitura – Gráfico 20.

Gráfico 20 – Respostas dos alunos à questão 2 (N=23)

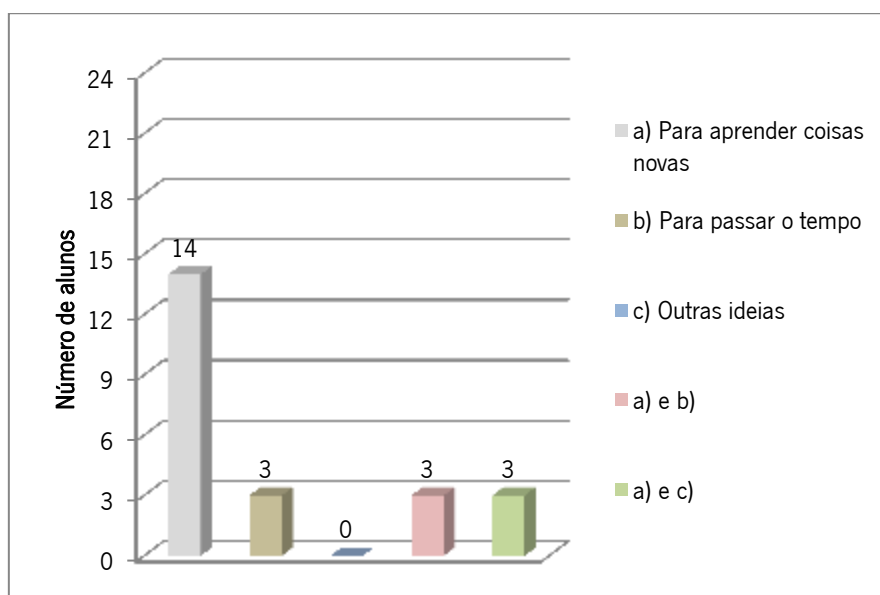


A frequência de leitura é, para a quase maioria dos alunos, uma prática realizada todos os dias (10 alunos), seguindo-se, com pesos ainda significativos, as práticas de leitura *b)* e *c)*, com sete e seis alunos, respetivamente. A prática de leitura *d)* e *e)* não verificam qualquer ocorrência. De notar que dos alunos que assinalaram na questão 1 a opção *a)*, sete afirmam que a leitura é uma prática realizada todos os dias e um aluno refere ser mais frequente a leitura ao fim de semana. Dos alunos que assinalaram na questão 1 a opção *b)*, três alunos admitem lerem todos os dias e cinco alunos referem ser mais frequente a leitura ao fim de semana. Neste sentido, a opção *b)*, *leio de vez em quando*, foi, exclusivamente, assinalada pelos alunos que na primeira questão indicaram opção *c)* e *d)*, *gosto pouco* e *gosto muito pouco*, respetivamente.

Em relação ao 1.º CEB, o número de alunos que declara ler todos os dias diminuiu ligeiramente, aumentando o número de alunos que tem como prática ler de vez em quando e ler ao fim de semana. Contrariamente ao 1.º CEB, neste ciclo de ensino nenhum aluno assinalou a opção *e)*.

Conhecidos os hábitos de leitura dos alunos, procurou-se compreender qual(is) a(s) razão(ões) que os levam a ler – Gráfico 21.

Gráfico 21 – Respostas dos alunos à questão 3 (N=23)

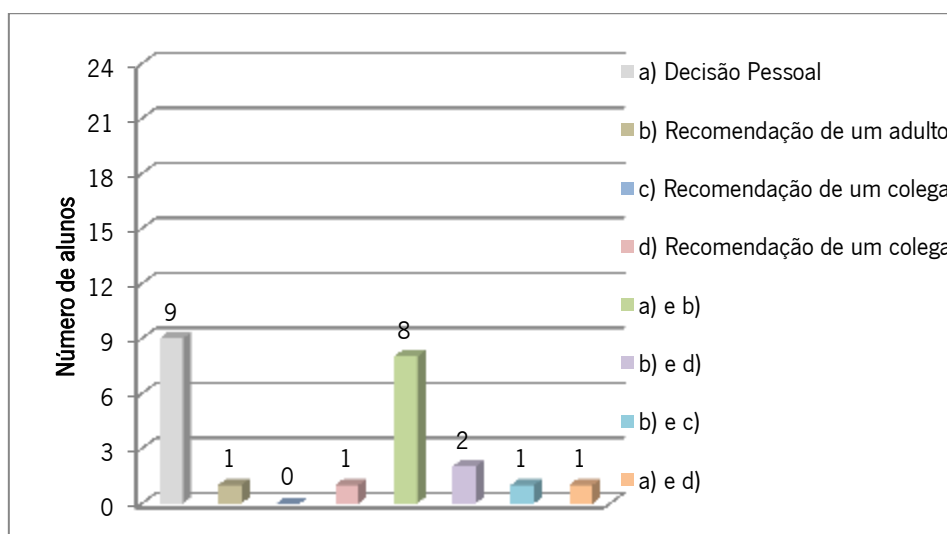


O motivo mais evocado para ler é para aprender coisas novas, surgindo esta opção, isoladamente, catorze vezes. Com uma expressão significativamente menor regista-se a opção *b)*, aparecendo, separadamente, três vezes, no entanto, surge outras três vezes associada à opção *a)*. A opção *c)* não verifica, isoladamente, qualquer ocorrência, porém, surge combinada, como se pode observar, com a opção *a)*. Dos alunos que selecionam a opção complementar *a)* e *c)*, dois enunciam o desenvolvimento da imaginação e a leitura como uma atividade interessante, acrescentando um deles que lê para se divertir. O terceiro aluno refere que lê para melhorar a leitura.

Comparativamente ao 1.º CEB, o motivo mais evocado para ler foi, igualmente, para aprender coisas novas (doze alunos). Quanto às restantes opções verificam-se somente ligeiras alterações, sendo interessante referir que no 2.º CEB, contrariamente ao 1.º CEB, nenhum aluno seleciona as três opções de resposta.

No tocante à leitura de livros em geral, os alunos foram interrogados sobre o modo como escolhem os livros que leem.

Gráfico 22 – Respostas dos alunos à questão 4 (N=23)

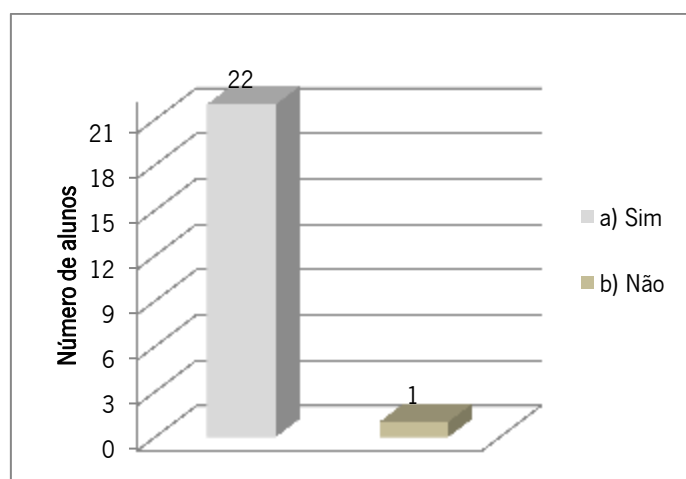


Como se pode observar, os fatores mais referidos pelos alunos na escolha dos livros que leem é, decisivamente, o gosto pessoal, surgindo, separadamente, nove vezes, seguindo-se a opção complementar *a) e b)*, ou seja, a combinação do gosto pessoal com a recomendação de um adulto, manifestando-se esta oito vezes. As restantes opções apresentam pouca expressão ou nenhuma, como é caso da opção *c)*, isoladamente.

Comparativamente ao 1.º CEB, o fator a que os alunos atribuem maior importância na escolha dos livros é, igualmente, o gosto pessoal, ocorrendo as restantes opções com pesos significativamente menores. Tal como acontece no 2.º CEB, também no 1.º CEB não se verifica, isoladamente, a ocorrência da opção *c)*.

Passando à leitura de livros de histórias, vinte e dois alunos referem ler, habitualmente, livros de histórias, admitindo apenas um aluno não ser prática habitual essa leitura – Gráfico 23.

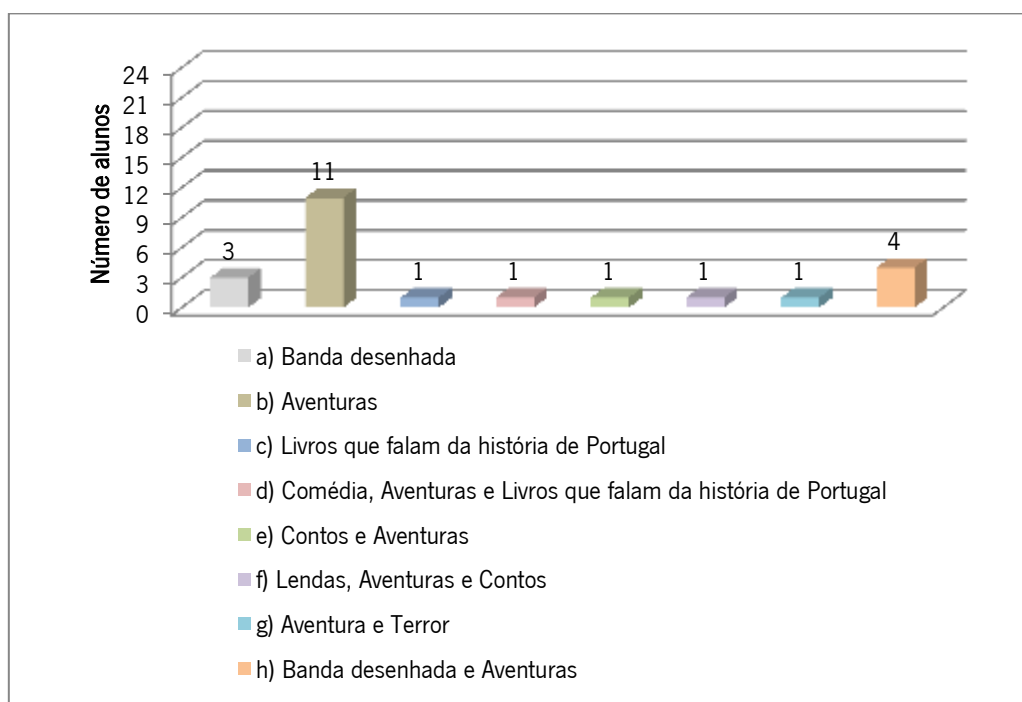
Gráfico 23 – Respostas dos alunos à questão 5 (N=23)



Comparativamente com o 1.º CEB, as informações recolhidas são semelhantes, não carecendo, deste modo, de um comentário mais extenso.

Tendo a quase totalidade do universo em questão afirmado ler habitualmente livros de histórias, procurou-se compreender quais as suas preferências de leitura – Gráfico 24.

Gráfico 24 – Respostas dos alunos à questão 6 (N=23)

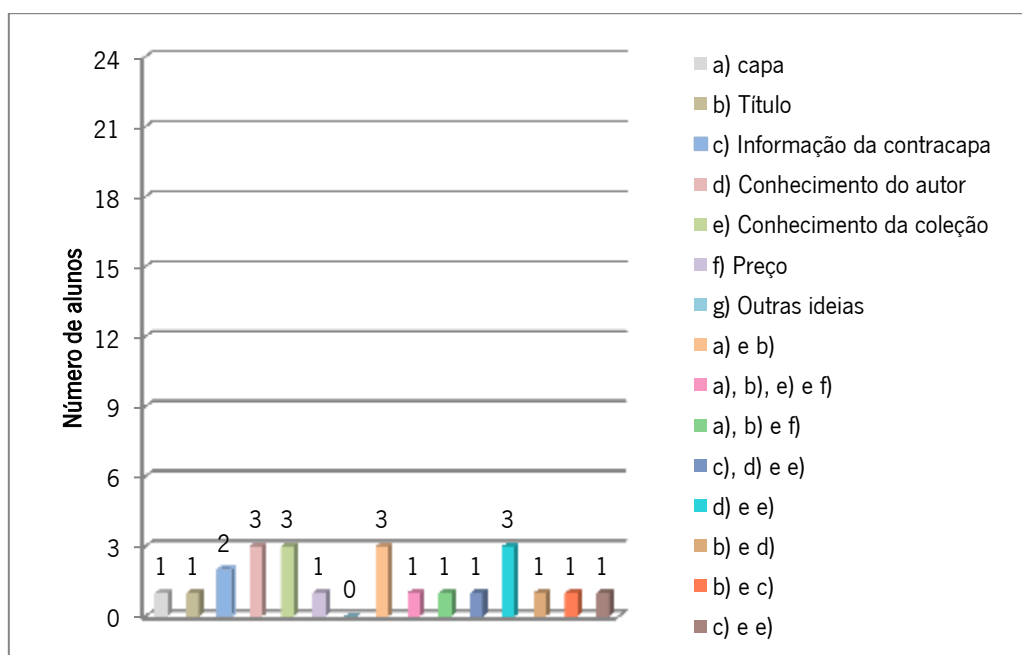


Os alunos referiram, destacadamente, como preferência de leitura os livros de aventura, surgindo, isoladamente, onze vezes. Esta preferência surge, como se constata, associada a quase todas as restantes preferências registadas pelos alunos.

Comparativamente com 1.º CEB, embora se verifiquem algumas diferenças nas opções de resposta, também os livros de aventura aparecem como um dos mais preferidos pelos alunos (cinco respostas isoladas). No entanto, de forma isolada, a preferência de leitura recai para os livros de banda desenhada.

Compreendidas as preferências de leitura, os alunos foram interrogados sobre o(s) fator(es) que os influencia(m) na escolha dos livros que leem – Gráfico 25.

Gráfico 25 – Resposta dos alunos à questão 7 (N=23)

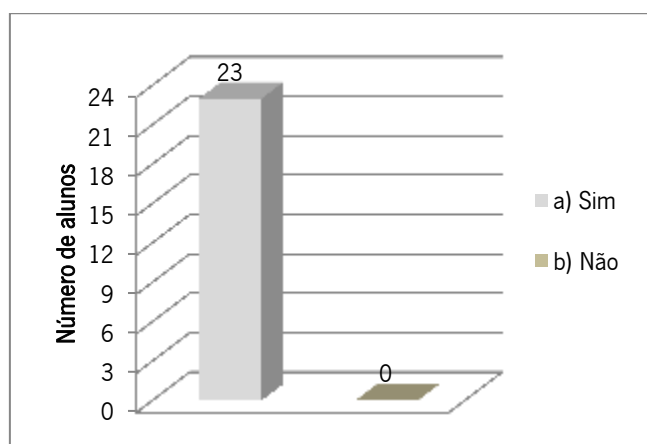


Como se constata, são vários os fatores que determinam a escolha dos livros que leem. Observando as opções selecionadas pelos alunos, quer isoladamente quer de forma complementar, nove alunos referem o conhecimento da coleção; sete alunos mencionam o conhecimento do autor; seis alunos referem a capa do livro; seis alunos indicam o título do livro; quatro alunos apontam a informação da contracapa; e três alunos indicam o preço dos livros.

Dada a diversidade de opções de resposta, considera-se ser apenas interessante realçar alguns aspetos comparativamente com o 1.º CEB. Contrariamente ao 1.º CEB, no 2.º CEB as diferentes opções de resposta, de forma isolada, vão apresentando alguma expressão, à exceção da opção *g*), que também no 1.º CEB não apresenta, isoladamente, qualquer ocorrência, surgindo, unicamente, associada no 1.º CEB a outras opções de resposta. Uma outra informação relevante a destacar é a valorização da informação da contracapa no 2.º CEB, opção de resposta que não apresenta no 1.º CEB qualquer ocorrência, o que nos leva a aferir uma maior sensibilização dos alunos do 2.º CEB para as informações contempladas na mesma.

Como continuidade, os alunos foram interrogados sobre se consideram que aprendem com os livros de histórias que leem – Gráfico 26.

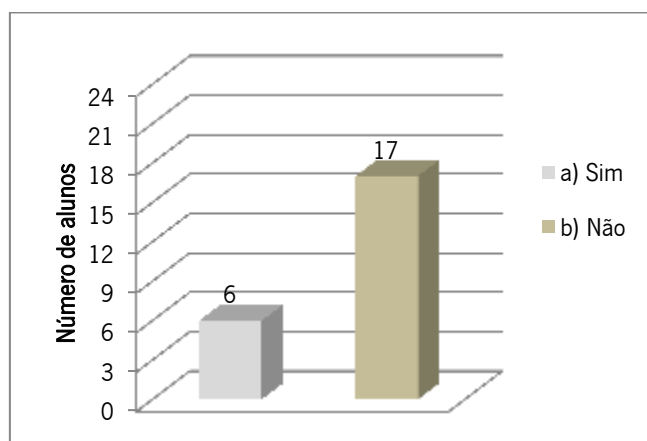
Gráfico 26 – Repostas dos alunos à questão 8 (N=23)



À semelhança do 1.º CEB, no 2.º CEB todos alunos afirmaram aprender com os livros de histórias que leem. Tendo de justificar a opção tomada, o conjunto de informações recolhidas é, igualmente, diversificado: cinco alunos referem que aprendem palavras novas; treze alunos mencionam que aprendem coisas novas; um aluno refere que desenvolve o vocabulário e imaginação; e um outro aluno menciona, somente, o desenvolvimento da imaginação. Por último, três respostas surgem associadas ao facto de os livros terem sempre alguma moral/uma lição de vida. Apesar dos alunos do 2.º CEB apontarem justificações diferentes das indicadas pelos alunos do 1.º CEB, há, no entanto, algumas que se mantêm, concretamente a aprendizagem de palavras novas, a aprendizagem de novas coisas e a veiculação, pelos livros de histórias, de uma moral/lição de vida.

No seguimento deste questionário, os alunos foram interrogados acerca do seu conhecimento de livros de histórias, que recriam, de alguma forma, factos/acometimentos históricos, tendo de indicar, caso a resposta seja afirmativa, qual(is) o(s) livro(s) que conhece(m) – Gráfico 27.

Gráfico 27 – Respostas dos alunos à questão 9 (N=23)

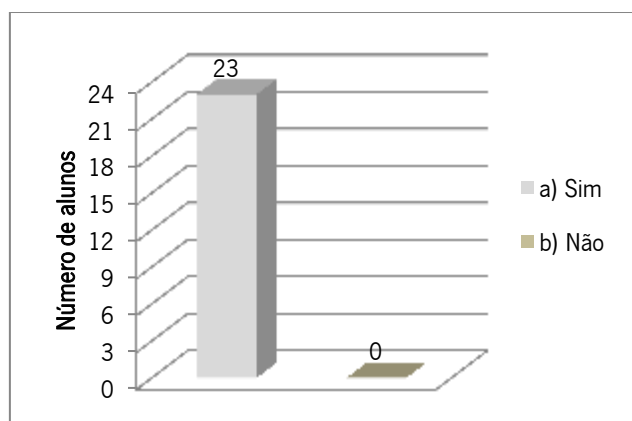


Do total dos alunos da turma, seis afirmaram terem contactado com livros que retratam, de alguma forma, factos/acometimentos históricos. Destes alunos, três indicam a leitura de uma história intitulada «*O Bojador*», acrescentando um destes alunos a leitura de uma outra história intitulada «*A Terra dos Descobrimentos*»; um quarto aluno refere a leitura de uma história intitulada «*O meu primeiro livro de História de Portugal*»; um quinto aluno indica na sua resposta três obras, nomeadamente «*O rei D. João*», «*O rei D. Miguel*» e «*Os Lusíadas*»; e, por último, um sexto aluno refere, somente, «*Os Lusíadas*».

Expostas as informações recolhidas referentes aos dois primeiros objetivos que subjazem ao questionário inicial, focar-nos-emos, agora, nas informações recolhidas com as últimas três questões do mesmo, expondo, colateralmente, as informações recolhidas com a aplicação do questionário final.

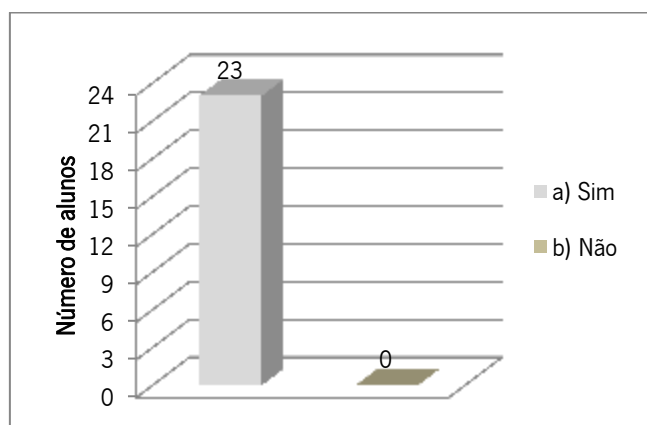
No questionário inicial, como se pode observar no gráfico 28, todos os alunos afirmaram já terem ouvido falar da Expansão Marítima Portuguesa.

Gráfico 28 – Respostas dos alunos à questão 10 do questionário inicial (N=23)



No questionário final, todos os alunos responderam afirmativamente à questão - Gráfico 29.

Gráfico 29 – Respostas dos alunos à questão 2 do questionário final (N=23)



Como continuidade, os alunos teriam de expressar o que é que entendem por Expansão Marítima Portuguesa. De um modo geral, subentende-se, pela observação das respostas apresentadas no questionário inicial, que os alunos possuíam já ideias alargadas relativamente ao período histórico referido, oriundas, certamente, de outras experiências de aprendizagem realizadas em torno da mesma temática, o que é, naturalmente, possível dado tratar-se de um grupo de alunos do 5.º ano de escolaridade, constituindo, como se sabe, a Expansão Marítima Portuguesa um conteúdo a abordar no 4.º ano de escolaridade, no âmbito do Estudo do Meio Social. Deste modo, os alunos ao procurarem explicitar o seu entendimento sobre o assunto em questão expuseram, essencialmente, nos seus enunciados a ideia de que a Expansão Marítima Portuguesa foi um período da história em que os Portugueses conquistaram/descobriram novas terras, acrescentando alguns alunos o meio pelo qual se concretizaram essas mesmas descobertas/conquistas, ou seja, pelo mar. Além do referido, outros alunos mencionaram a existência de trocas comerciais entre os diferentes países. As seguintes transcrições constituem exemplos ilustrativos das ideias apresentadas pelos alunos: B2: *«Eu entendo que fomos descobrindo terras pelo mar.»*; B1: *«A expansão marítima portuguesa foi quando os portugueses conquistaram terras pelo mar.»*; e B12: *«O que eu entendo por expansão marítima é que os portugueses descobriram terras e exportavam alimentos utilizando o barco.»*

No questionário final, os alunos recuperaram as ideias apresentadas no questionário inicial e introduziram no seu discurso informações relativas ao contacto dos portugueses com diferentes povos, no período dos Descobrimentos, e o conhecimento de novos mares e oceanos - aspetos culturais e sociais debatidos no âmbito do texto literário explorado. As seguintes transcrições constituem exemplos ilustrativos das ideias apresentadas pelos alunos: B23: *«A expansão marítima foi quando os portugueses se “lançaram à aventura” para conquistar novas terras e comercializar com outros países.»*; B10: *«Eu entendo que a Expansão Marítima foi quando os portugueses descobriram territórios pelo mar e que iam, ao longo das viagens, encontrando novos mares.»*; B10: *«A expansão marítima foi a descoberta de novos oceanos e de novas terras.»*; B19: *«O que eu entendo por expansão marítima é expandir o território pelo mar. Os portugueses descobriram novos lugares, terras, povos, etc... pelo mar.»*

Por último, os alunos registaram palavras/expressões que, na sua opinião, caracterizam, se relacionam ou se associam à Expansão Marítima Portuguesa. De forma a facilitar ao leitor a compreensão das palavras/expressões registadas em ambos os momentos, optou-se por apresentá-las em quadro, destacando na coluna referente ao questionário final as palavras/expressões presentes em ambos os questionários (Quadro 29).

Intervenientes	Questionário inicial	Questionário final
B1	Infante D. Henrique; Navios; mar; Novas terras, Marinheiros, Luís de Camões, Padrão; e Novas mercadorias.	Infante D. Henrique;
		Fernão de Magalhães; Astrolábio; Caravela; Nau; Bússola; Quadrante; Padrão dos Descobrimentos; Vasco da Gama; Índia; Pedro Álvares Cabral; Brasil; Cabo Bojador; e Filipinas
B2	Expandir; Descobrir; Barcos, Mar; Marinheiros; Oceanos; Luís Vaz de Camões; Vasco da Gama, Índia; Países; Brasil; e Pedro Álvares Cabral.	Mar; Luís Vaz de Camões; Brasil; Pedro Álvares Cabral; Índia;
		Fernão de Magalhães; Terras; Nau; Caravela; Índia; Mactan; Bússola; Astrolábio; Quadrante; Padrão dos Descobrimentos; e Ilhas Molucas.
B3	Vasco da Gama; Padrão dos Descobrimentos; Era dos Descobrimentos; História, Mar, Expansão, Caravela; e Luís de Camões	Vasco da Gama; Padrão dos Descobrimentos;
		Fernão de Magalhães; Nau; Carta náutica; Astrolábio; Quadrante; Cabo Bojador; Navegadores; África; e Índia.
B4	Luís de Camões; Barcos; e marinheiros.	Luís de Camões;
		Navegadores; Bússola; Novas terras; Mar; Infante D. Henrique; Fernão de Magalhães; Vasco da Gama; Índia; Carta náutica; Naus; Caravelas; Astrolábio; e Padrão dos Descobrimentos.
B5	Descobrimentos e Infante D. Henrique	Infante D. Henrique;
		Navegadores; Bússola; Novas terras; Mar; Fernão de Magalhães; Vasco da Gama; Carta náutica; Naus; Caravelas; Astrolábio; Pedro Álvares Cabral; Brasil; e Padrão dos Descobrimentos.
B6	Luís de Camões; Mar; Barco; e Marinheiros.	Luís de Camões; Mar;
		Fernão de Magalhães; Astrolábio; Índia; Padrão dos Descobrimentos; Carta náutica; Cabo das Tormentas; Cabo Bojador; e Bússola.
B7	Navios; Luís de Camões; Padrão; Especiarias; Mapas; Nau; Marinheiros; Caravela; Mar; Capitão; Gil Eanes; Piratas; Mortes; e Roubos.	Luís de Camões; Nau; Caravela; Especiarias; Gil Eanes;
		Carta náutica, bússola, especiarias, Filipinas; Ilhas Molucas, Vasco da Gama Padrão dos Descobrimentos, Fernão de Magalhães, Estreito de Magalhães; Pedro Álvares Cabral; Brasil; Índia; e Brasil.
B8	Expandir; Mar, Portugueses, navegar, Vasco da Gama, Luís de Camões; Vasco da Gama; Índia; e Brasil.	Vasco da Gama; Brasil; Índia;
		Quadrante; Fernão de Magalhães; Caravela; Nau, Ilhas Molucas; Estreito de Magalhães; Bússola; Carta náutica; Astrolábio; Padrão dos descobrimentos; e Ilha de Mactan.
B9	Descobrir novas terras;	Mar; Bússola;

	Portugueses; barco; Navio; Bússola; Marinheiro; e Mar.	Expandir; Navegadores; Novos territórios; Padrão dos Descobrimentos; Fernão de Magalhães; Índia; Cabo Bojador; Cabo das Tormentas; Naus; Caravelas; Carta náutica; Quadrante; Astrolábio; e Infante D. Henrique.
B10	Luís de Camões; Mar; e Novas terras.	Luís de Camões; Mar Fernão de Magalhães; Expansão; Índia; Nau; Bússola; e Astrolábio.
B11	Mar; Luís de Camões; Expansão; e História.	Luís de Camões; Mar; Expandir; Expandir; Astrolábio; Nau; Novas terras; Padrão dos Descobrimentos; Caravela; Navegadores; Ilhas; Carta náutica; Bússola; e Astrolábio.
B12	Luís de Camões.	Padrão dos Descobrimentos; Nau; Caravela; Bússola; Filipinas; Navegadores; Mar; Carta náutica; Estreito de Magalhães; Terras; e Astrolábio.
B13	Marinheiros; Mar; e Barcos.	Infante D. Henrique; Navegadores; Índia; Fernão de Magalhães; e Naus.
B14	Marinheiros; Descobrimentos; Navios; Luís de Camões; Infante D. Henrique; Barcos; Terras; Piratas; e Navegar	Descobrimentos; Terras; Expansão; Padrão dos descobrimentos; Nau; Carta náutica; Navegadores; Astrolábio; Mar; Estreito de Magalhães; Filipinas; Bússola; e Caravelas.
B15	Luís de Camões; Marinheiros; Sagres; e Barcos.	Bússola; Astrolábio; Caravelas; Nau; Fernão de Magalhães; Índia; Padrão dos descobrimentos; Navegadores; Cabo Bojador; e Luís de Camões.
B16	Novas terras; Mar; Barcos; Índia; Brasil; Pedro Álvares de Cabral; e Luís Vaz de Camões.	Índia; Mar; Fernão de Magalhães; Bússola; Quadrante; Astrolábio; Vasco da gama; Estreito de Magalhães; Filipinas; Infante D. Henrique; Carta náutica; e Padrão dos Descobrimentos.
B17	Vasco da Gama; Terras; Navios; Mar; Marinheiros; Luís de Camões; Barcos; Brasil; Açores; Madeira; Cabo Bojador; e Índia.	Índia; Mar; Luís de Camões; Brasil; Cabo Bojador; Fernão de Magalhães; Especiarias; Cabo das Tormentas; Infante D. Henrique; Naus; e Caravelas.
B18	Mar; Ondas; Navios, Portugueses; e Animais marítimos.	Mar; Astrolábio; Fernão de Magalhães; Naus; Índia; Caravela; Padrão dos Descobrimentos; e Bússola.
B19	Navios; Marinheiros; Mar; e Novas terras.	Mar; Caravelas; Bússola; Tempestades; Nau; Ilhas Molucas; Astrolábio; Vento; Frio; Sede; Fome; Ilhas Marianas; Ilha

		de Mactan; Padrão dos Descobrimentos; Fernão de Magalhães; e Estreito de Magalhães.
B20	Barcos; Sagres; Luís de Camões; Bússola; Cabo Bojador; Infante D. Henrique; Gil Eanes; e Astrolábio.	Infante D. Henrique; Luís de Camões; Bússola, Astrolábio; Cabo Bojador; Gil Eanes; Caravelas; Naus; Índia; Cabo das Tormentas; Bartolomeu Dias; e Fernão de Magalhães.
B21	Barcos; Marinheiros; e Mar.	Mar; Fernão de Magalhães; Bússola; Naus; Padrão dos Descobrimentos; Astrolábio; e Vasco da Gama
B22	Expansão; História; Luís de Camões; Mar; Descobrir terras; Marinheiros; Padrão; e Descobrimentos.	Luís de Camões; Mar; Terras; Nau; Índia; Navegadores; Vasco da Gama; Cartas náuticas; Padrão dos Descobrimentos; Fernão de Magalhães; Brasil; Cabo Bojador; e Astrolábio.
B23	Vasco da Gama; Mar; Caravela; Índia; Cabo das Tormentas; Cabo Bojador; Gil Eanes; Marinheiros; Luís de Camões; Brasil; Açores; e Madeira.	Caravela; Brasil; Cabo das Tormentas; Cabo Bojador; Gil Eanes; Estreito de Magalhães; Padrão dos Descobrimentos; Astrolábio; Infante D. Henrique; Fernão de Magalhães; e Nau

Quadro 29 – Palavras/expressões registadas pelos alunos no questionário inicial e final.

No questionário inicial, os alunos, de um modo geral, enunciaram já um conjunto significativo de palavras/expressões que caracterizam, se relacionam ou se associam ao período histórico em questão, subentendendo-se, como referido anteriormente, um conhecimento proveniente de outras experiências de aprendizagem em torno da Expansão Marítima Portuguesa. Para além de outras palavras/expressões, como mostra o quadro 29, os alunos referenciam lugares e personalidades históricas ligadas à Expansão Marítima Portuguesa, convocando aqueles que mais frequentemente são transmitidos pelos professores e que, de certa, estão mais presentes na sociedade em geral.

No questionário final, como se constata, os alunos, em geral, recuperaram as palavras/expressões registadas no questionário inicial e introduziram outras palavras/expressões, que foram recuperando, conhecendo, compreendendo e integrando no seu léxico ao longo da intervenção pedagógica. Estas palavras/expressões relacionam-se não apenas com a Expansão Marítima Portuguesa mas também com a viagem realizada por Fernão de Magalhães e os seus subordinados.

Para além do referido, apesar de alguns alunos terem introduzido no questionário inicial nomes de objetos/instrumentos náuticos, personalidades e lugares, esta referência é, sem dúvida, mais evidente no questionário final, em virtude, talvez, do enfoque dado aos mesmos no decorrer da exploração do momento histórico e, igualmente, na exploração de alguns objetos/instrumentos presentes nas ilustrações da obra literária trabalhada.

É, também, de referir que os alunos evidenciam no questionário final, como se pode observar no quadro acima, um vocabulário mais extenso, complexo e historicamente mais correto, verificando-se, por exemplo, a substituição do vocábulo marinheiros, utilizado no questionário inicial, por navegadores no questionário final; e a substituição dos vocábulos navios ou barcos por naus e/ou caravelas.

Por último, e a título conclusivo, é pertinente realçar a introdução, pelo aluno B19, de palavras/expressões associadas às condições de vida dos navegadores durante as viagens marítimas, resultante, na nossa perpestiva, do diálogo desenvolvido em torno das mesmas aquando da exploração do primeiro excerto do texto.

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegados, então, ao último capítulo deste relatório de estágio, compreende-se, pela sua natureza mais reflexiva, ser propósito tecer um conjunto de comentários reflexivos respeitantes à prática pedagógica desenvolvida, tendo por base os objetivos norteadores do presente projeto. Como se sabe, os textos literários selecionados, no âmbito do projeto, serviram de base a um trabalho norteado pelos seguintes objetivos: fomentar o desenvolvimento da competência literária dos alunos; proporcionar percursos individuais, em pares e em grande-grupo, tendentes ao desenvolvimento de competências de compreensão leitora; desenvolver/alargar vocabulário dos alunos; associar factos/acontecimentos da história nacional à literatura e explorar as suas potencialidades; e desenvolver a compreensão de valores característicos da história e cultura portuguesa.

Tendo por base a experiência pedagógica relatada, em cada contexto educativo, as propostas de atividades desenvolvidas em torno dos textos literários selecionados envolveram os alunos com os mesmos num processo que contemplou três momentos, designadamente pré-leitura, leitura e pós-leitura. Compreendendo-se os objetivos definidos para cada momento de leitura no programa proposto por Yopp & Yopp (2006), e reconhecida a importância na literatura da implementação de um conjunto de estratégias de leitura mobilizadas antes, durante e após a leitura, que facilitam a compreensão leitora, procurou-se estruturar um conjunto de atividades subjacentes a esses três momentos.

Numa perspetiva geral, as atividades de pré-leitura desenvolvidas em torno do *corpus* literário, que compõe o projeto, permitiram concretizar estratégias de compreensão leitora, que devem ser mobilizadas neste momento, bem como experimentar e vivenciar a importância das mesmas para a leitura e compreensão do texto. Refletindo-se sobre as atividades estruturadas neste âmbito, considera-se que as mesmas despoletaram nos alunos curiosidade e interesse pela obra, motivando-os para a sua leitura, sendo várias as solicitações por parte dos alunos para iniciarmos a leitura do texto, demonstrando querer saber se as suas ideias eram ou não coincidentes com o conteúdo do mesmo. Nesta fase de leitura, as atividades desenvolvidas, tendo por base elementos da obra que colaboram na criação de expectativas sobre a leitura e os quais foram explorados através do diálogo e da colocação de questões orais, constituíram momentos de essencial importância, durante os quais os alunos foram concebendo antecipações sobre o conteúdo da narrativa e expondo/partilhando as expectativas/opiniões com os colegas sobre o que iriam ler, o que os auxiliou, certamente, na construção de sentidos do texto, não estando “vazios” aquando da leitura do mesmo. Assim sendo, as atividades estruturadas para estes momentos serviram, como foi possível compreender pela intervenção pedagógica descrita, como motivo para a elaboração, por parte dos alunos, de hipóteses

acerca da história, que julgavam adequadas. Aquando destes momentos foi particularmente interessante compreender as elaborações que os alunos iam concretizando, as quais aludiam a realidades diferentes, em virtude, possivelmente, da mobilização de experiências, vivências e conhecimentos pessoais. Foi, assim, visível como estes momentos exigem a ativação e mobilização, por parte dos alunos, de processos elaborativos (Irwin, 1986), processos estes que manifestam um envolvimento ativo do leitor e cuja ativação aumenta o prazer de ler.

Considera-se ser oportuno, aqui, refletir acerca dos momentos de pré-leitura estruturados em torno das duas obras selecionadas para o 1.º CEB, em específico sobre a proposta de construção de uma narrativa tendo por base, na primeira obra explorada, as ilustrações selecionadas e, na segunda obra, alguns segmentos do texto. Aquando da proposta de construção da narrativa, tendo por base os segmentos do texto selecionados, foi-se denotando algum desinteresse por parte dos alunos, o que provocou, nos momentos subsequentes à implementação da proposta, uma reflexão mais cuidada sobre a mesma. No decurso desta atividade, houve alunos que iniciaram a sua história aquando do incentivo para o fazer, no entanto, quando lidas novas frases, decidiram não a continuar, situação que despertou a minha atenção e que carece, como tal, de reflexão. Esta situação poderá, talvez, ser justificada pelo facto de os alunos terem sentido dificuldades em se desprender da informação textual apresentada para construir uma história que integrasse essa mesma informação, mas que fosse além da mesma ou, ainda, decorrer do facto de a história ser construída à medida que a informação textual ia sendo revelada, ao contrário do sucedido na segunda aula deste projeto, na qual a proposta de construção de uma história, tendo por base as ilustrações selecionadas, emergiu, somente, num momento posterior à exploração de todas as ilustrações, o que permitiu aos alunos uma reflexão mais cuidada das suas histórias, ao contrário destas que eram construídas no momento da fala. Assim sendo, crê-se que talvez tivesse sido profícuo que a proposta de construção da narrativa tendo por base os segmentos do texto tivesse emergido no fim da exploração oral de todos os segmentos.

Para além do referido, foram também privilegiados, nestes momentos de pré-leitura, a ativação de conhecimentos prévios dos alunos relacionados com o assunto do texto, antecipando o seu sentido, e criadas oportunidades de partilha dos mesmos com a turma. Estes momentos constituíram-se de essencial relevância para os alunos, uma vez que proporcionaram oportunidades de partilha com a turma de saberes e experiências pessoais, o que promove a participação oral, colaborando para o desenvolvimento da linguagem, e permitiram aos alunos com uma competência enciclopédica menos desenvolvida beneficiar da partilha dos seus colegas, alargando e construindo, assim, os seus saberes e proporcionando-se uma efetiva igualdade de oportunidades a todos os alunos.

Na fase da leitura e pós-leitura, promoveram-se atividades que objetivavam auxiliar os alunos a desenvolverem e aprofundarem a compreensão do texto e a construir sentido do mesmo. Assim sendo, no decurso destas fases de leitura, compreendendo-se, uma vez mais, os objetivos definidos para cada uma dessas fases no programa proposto por Yopp & Yopp (2006), e tendo presente os processos básicos de compreensão identificados na teoria de Irwin (1986), que devem ser utilizados, simultaneamente e interativamente, para se compreender um texto, foram estruturadas, no nosso entender, tarefas adequadas, que, na sua plenitude, mobilizavam, ativavam e treinavam os processos identificados pela investigadora, nos quais os alunos devem ser iniciados, de forma a adquirirem ferramentas para compreender um texto e assim tornarem-se leitores competentes e estratégicos.

De salientar, no que concerne às atividades durante a leitura, que a alternância de leitura e a interrupção em momentos do texto predefinidos para se colocarem questões orais revelaram-se, na nossa ótica, estratégias adequadas, possibilitando, por um lado, envolver ativamente os alunos com o texto e, por outro lado, auxiliar a compreensão do mesmo pelos alunos. Para além do referido, e facilitando o contacto com o texto icónico de qualidade, é relevante notar os momentos de confronto entre texto verbal e icónico promovidos durante a leitura, procurando-se introduzir e levar os alunos a lerem conjuntamente os dois códigos, o que possibilita, tal como refere Balça (2007), “a construção de significados a partir da conversa entre texto escrito e texto icónico, percebendo que este último pode ou não elucidar ou mesmo alargar o primeiro” (p. 133).

O presente projeto, partindo do conceito de *content area literacy*, constitui um trabalho integrado entre o ensino da Língua Materna e o ensino de conteúdos históricos. Neste sentido, foram estruturadas, essencialmente na fase de pós-leitura, atividades conducentes ao desenvolvimento de conhecimentos históricos. As atividades de associação de factos/acontecimentos da história nacional aos textos literários selecionados e a exploração das suas potencialidades permitiram, na nossa perspetiva, a construção de aprendizagens significativas e contextualizadas.

Quanto ao 1.º CEB, exploraram-se questões essencialmente enquadradas no seguinte objetivo: “conhecer os factos históricos que se relacionam com os feriados nacionais e o seu significado” (ME, 2008, p. 115). As atividades organizadas, em torno dos textos literários selecionados, possibilitaram a criação de momentos de diálogo que se revelaram intelectualmente estimuladores e enriquecedores para todos os alunos, exigindo da parte destes uma postura crítica e reflexiva sobre os acontecimentos narrados nos textos explorados, para que assim reconhecessem e estabelecessem conexões entre estes e factos/acontecimentos da história nacional. A abordagem dada ao tema nos textos literários permitiu que os alunos percebessem e refletissem acerca de questões relacionadas com o porquê da

revolução, quem cooperou para a sua realização, como se concretizou e algumas mudanças sociais e políticas resultantes da Revolução de Abril. Considera-se que a escrita do texto, no fim da intervenção pedagógica desenvolvida, assente na proposta *O que é que significa para ti o 25 de Abril*, permitiu uma reflexão pessoal, por parte dos alunos, sobre o acontecimento histórico abordado pedagogicamente através dos textos literários selecionados. Efetivamente, os alunos foram, de um modo global, dando enfoque, na sua escrita, a diversos acontecimentos factuais (como por exemplo, mudanças políticas e sociais resultantes da Revolução; antecedentes da Revolução; elementos que se tornaram símbolos da Revolução; intervenientes na Revolução) debatidos em articulação com a compreensão das obras literárias, particularmente nas propostas de ligação entre o mundo ficcional e o mundo empírico e histórico-factual. Compreende-se, na sua maioria, que os alunos têm presente os factos/acontecimentos históricos tal como narrados em alguns comentários expostos aquando da descrição e reflexão das intervenções pedagógicas, integrando aspetos das obras literárias com o que, de facto, aconteceu no passado, conseguindo, assim, mobilizar o conhecimento construído, de modo articulado, para os seus textos. Recuperou-se, neste caso, a integração, nos textos dos alunos, de expressões empregues pelos autores nos textos literários e de sentimentos vividos pelas personagens das histórias nos diferentes momentos da mesma. Para além do referido, alguns alunos foram, também, introduzindo, no seu texto, opiniões e sentimentos pessoais, revelando que se sentiriam tristes se tivessem vivido durante a Ditadura, no entanto, admitem que a vivência da Revolução lhes provocaria sentimentos de felicidade e orgulho, demonstrando, aquando destes momentos, apreço pela união do povo português que mudou o rumo do nosso país. Relembre-se, a este propósito, o seguinte excerto do texto de um aluno: *«Nessa altura os portugueses foram muito corajosos, pois mantiveram-se unidos para derrotar as forças de Salazar. Fiquei muito orgulhosa pelo feito dos Portugueses!»*. O aluno demonstra, como referido, orgulho pelo legado do povo português. É, ainda, pertinente referir que os alunos, quase na sua totalidade, utilizaram nos seus textos a terceira pessoa do plural «nós» e, ainda, alguns alunos o pronome possessivo «nosso», quando descreviam aspetos relativos à história nacional, identificando-se com a comunidade nacional à qual fazem parte.

No que ao 2.º CEB diz respeito, exploraram-se, em torno do texto literário trabalhado, questões que se relacionam com o subdomínio Portugal nos séculos XV e XVI (Ribeiro *et al.*, s/d), concretamente com o objetivo geral “conhecer e compreender as grandes viagens transatlânticas dos povos peninsulares” (Ribeiro *et al.*, s/d, p. 11). Dentro deste objetivo, a intervenção pedagógica incidiu, com particular enfoque, sobre o seguinte descritor: “localizar no espaço e no tempo a primeira viagem de circum-navegação de Fernão de Magalhães” (Ribeiro *et al.*, s/d, p. 11). As atividades desenvolvidas,

tendo por base o texto literário, possibilitaram desenvolver, alargar e construir conhecimentos relacionados com a expansão marítima, especificamente o conhecimento das condições de vida dos navegadores a bordo das embarcações; o conhecimento, de forma sucinta, da história de vida de um navegador português, Fernão de Magalhães, e da sua importante viagem de circum-navegação; a construção, num *mapa mundi*, do percurso da viagem de circum-navegação narrado na obra; a exploração de um mapa, que representava, espacialmente, os territórios onde os portugueses chegaram no século XV e XVI e onde se fixaram; conhecer os países que integram a comunidade de países e povos que partilham a Língua Portuguesa, criada em 1996; e, por último, exigindo da parte dos alunos uma atitude mais crítica e reflexiva, procurou-se reconhecer e compreender o papel determinante da ação dos portugueses e, naturalmente, de Fernão de Magalhães na construção de uma *aldeia global*, que atualmente impera.

O presente projeto visava, igualmente, pela aplicação de um questionário, compreender o gosto pela leitura e hábitos de leitura dos alunos; compreender se os alunos contactaram com obras de literatura de potencial receção infanto-juvenil, que recriam, de alguma forma, factos/acontecimentos históricos; e conhecer as conceções dos alunos relativamente ao elemento temático que subjaz aos textos literários selecionados no âmbito do projeto, antes e depois da intervenção pedagógica, sendo, portanto, esta última finalidade foco de atenção em dois momentos da intervenção, aplicando-se referente a este último objetivo um questionário final. Não sendo propósito, aqui, expor as informações recolhidas com a aplicação dos questionários, dado que as mesmas foram minuciosamente expostas no capítulo anterior e comparadas no que se refere aos dois primeiros objetivos mencionados, considera-se, somente, adequado tecer um breve comentário reflexivo respeitante ao último objetivo referido, uma vez que no capítulo anterior não careceu de um comentário comparativo. Assim sendo, é de referir que os alunos, dos dois contextos educativos, apresentavam já conhecimentos prévios referentes ao conteúdo histórico abordado, em virtude, certamente, de experiências anteriores, as quais, no 1.º CEB, possivelmente ocorridas num contexto mais informal, e, no 2.º CEB, num contexto mais formal, uma vez que a Expansão Marítima Portuguesa constitui um conteúdo trabalhado no 1.º CEB, no âmbito do Estudo do Meio Social. Aquando da aplicação do questionário final, verificou-se que, nos dois contextos educativos, os alunos apresentavam um conhecimento histórico mais desenvolvido e estruturado, utilizando vocabulário mais complexo e historicamente mais correto.

Não obstante às considerações mencionadas, as quais foram construídas no sentido de enfatizar as potencialidades da utilização de textos literários, que recriam, de alguma forma, factos/acontecimentos históricos, no ensino da Língua Materna em articulação com o ensino de

conteúdos históricos, importa ter em atenção algumas limitações intrínsecas ao presente projeto, que devem ser consideradas aquando da perspetivação dessas mesmas considerações. Neste sentido, o período de tempo em que se desenvolveu a intervenção pedagógica poderá ser considerado reduzido. A par disto, as considerações tecidas são circunscritas à intervenção pedagógica desenvolvida nos dois contextos educativos, o que poderá ser considerado limitador.

Retratadas as limitações, evidencia-se, no entanto, que a prática educativa estruturada, articulando diferentes áreas do saber, através da exploração de textos literários, permitiu, na sua plenitude, a implementação de atividades tendentes ao desenvolvimento de competências de compreensão leitora e ao desenvolvimento e construção de conhecimentos históricos. Possibilitou, ainda, alargar a experiência pessoal de leitura de cada aluno e a competência literária dos mesmos. Assim sendo, conscientes do projeto concebido e das implicações do mesmo na aprendizagem dos alunos, o seguimento da presente proposta de projeto, documentada neste relatório de estágio, poderia constituir na implementação desta mesma proposta de projeto alicerçada ao desenvolvimento de outros conhecimentos históricos.

Para terminar, e sendo, igualmente, finalidade do presente projeto o desenvolvimento de competências profissionais no aluno-professor, constitui-se fundamental construir uma breve reflexão sobre o impacto da intervenção pedagógica no desenvolvimento dessas mesmas competências. Na construção e desenvolvimento do presente projeto de intervenção pedagógica, em concreto na estruturação das atividades a desenvolver em cada intervenção, sentiu-se a necessidade de convocar aprendizagens e conhecimentos construídos em diferentes unidades curriculares, ao longo da formação académica, como também a necessidade de alargar essas mesmas aprendizagens científicas e didáticas desenvolvidas, por meio da consulta de literatura relacionada com o âmbito do presente projeto, para que assim fossem definidas práticas educativas adequadas à promoção de uma efetiva aprendizagem dos alunos. A Prática de Ensino Supervisionada possibilitou, assim, criar um espaço de diálogo entre a teoria e prática, em que as aprendizagens e conhecimentos construídos ao longo da formação académica, os quais foram ampliados e alargados, como referido, foram colocados em prática, favorecendo, deste modo, uma aprendizagem mais significativa, durante a qual se consegue atribuir significado a essas mesmas aprendizagens, compreende-las, relacioná-las, aplicá-las, reconstruí-las e refletir sobre as mesmas. Após cada intervenção do projeto exigia-se a existência de momentos de reflexão acerca do decurso das intervenções. Estas reflexões revestiram-se de essencial importância, uma vez que eram concebidos momentos de construção de conhecimentos e de criação de ligações entre a teoria e prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, A. P. B. (2010). Revelações que a escrita não faz: a ilustração do livro infantil. *Revista eletrônica do grupo de pesquisa em cinema e literatura*, 1 (7), 328-343. Consultado em fevereiro 17/2015, em <http://200.145.171.5/revistas/index.php/baleianarede/article/view/1519/1323>.
- Afonso, N. (2008). Políticas públicas da educação das crianças dos 0 aos 12 anos. In I. Alarcão (Coord.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 91-109). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Consultado em julho 26/2015, em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>.
- Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches (2014). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches* (triénio 2014 - 2017). Braga: Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches. Consultado em novembro 25/2014, em http://www.aefranciscosanches.pt/Doc_org_PROJETO_EDUCATIVO_2013-17.pdf.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. Consultado em julho 22/2015, em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>.
- Alonso, L. (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, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva Sobre a Prática da Inovação/Formação* (Vol. I). Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. Consultado em julho 22/2015, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10840/1/MLGA-TD-Vol-I.PDF>.
- Alonso, L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga: Universidade do Minho (Texto policopiado).
- Alonso, L. & Silva, C. (2005). *Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. Consultado em julho

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19188/1/Alonso%3aSilva_FP.pdf.

Antão, J. A. S. (1997). *Elogio da leitura*. Porto: Edições Asa.

Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: Investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp.9-18). Lisboa: Lidel.

Azevedo, F. F. (2003). Estudos Literários para a infância e fomento da competência literária. In G. S. Carvalho, M. L. A. V. Freitas, P. Palhares e F. F. Azevedo (Org.). *Saberes e Práticas na Formação de Professores e Educadores. Actas das Jornadas DCILM 2002* (pp. 125-132). Braga: Universidade do Minho, Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna.

Azevedo, F. (2004). A Literatura Infantil e o problema da legitimação. In C. M. Sousa & R. Patrício (Org.). *Largo mundo alumiado: estudos em homenagem a Vítor Aguiar e Silva* (vol. I) (pp. 317-323). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudo Humanísticos.

Azevedo, F. (2006a). Educar para a Literacia: Para uma Visão Global e Integradora da Língua Materna. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 1-10). Lisboa: Lidel.

Azevedo, F. (2006b). Literatura infantil e juvenil, leitores e competência literária. In F. Azevedo (Coord.). *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas* (pp. 39-63). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

Azevedo, F. (2006c). Literatura Infantil: recepção leitora e competência literária. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 11-32). Lisboa: Lidel.

Azevedo, F. (2007). Literatura infantil e promoção da competência literária. Leituras em torno de “O gato e o escuro” de Mia Couto. In P. Laranjeira, M. Simões & L. Xavier (Org.). *Estudos de Literatura Africanas: Cinco Povos: actas do Congresso Internacional de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa* (pp. 269-273). Lisboa: Novo Imbondeiro. Consultado em setembro 30/2015, em

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10588/1/Cinco%20Povos_Cinco%20Nacoes2007.pdf.

- Azevedo, F. (2008). A Reivindicação da Liberdade sob o ponto de vista da Literatura Infantil: Alguns Exemplos de Autores Portugueses Contemporâneos. In E. S. D. Debus (Ed.), *A Literatura Infantil e Juvenil de Língua Portuguesa: Leituras do Brasil e d'além mar* (pp. 165-172). Blumenau: Nova Letra. Consultado em março 23/2015, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8940/1/Fernando%20Azevedo.pdf>.
- Azevedo, F. (2009a). Literacias: Contextos e Práticas. In F. Azevedo e M. G. Sardinha (Coord.), *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 1-16). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2009b). Organizar a aprendizagem, desenvolver competências e autonomizar o aluno. In F. Azevedo e M. G. Sardinha (Coord.). *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 225-240). Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. J. F. (2010). *Metodologia da Língua Portuguesa*. Luanda – Maputo: Plural Editores.
- Azevedo, F. (2011). Educar para a literacia: perspectivas e desafios. Comunicação proferida na abertura do VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação – Escola Superior de Educação Jean Piaget. Consultado em setembro 22/2015, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12645/1/Educar%20para%20a%20literacia_FA2011.pdf.
- Azevedo, F. & Martins, J. (2011). Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura. *Da Investigação*, 1 (1), 24-35. Consultado em setembro 23/2015, em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2817/1/Formar%20leitores%20no%20ensino%20b%C3%A1sico.pdf>.
- Balça, A. (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.
- Balça, A. & Pires, M. N. C (2012). O Ensino da Leitura Literária na escola, em Portugal: do discurso oficial às práticas. *Nuances: estudos sobre Educação*, 21 (22), 92-104. Consultado em setembro 28/2015, em <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v21i22.1624>.
- Baker, L. & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. *Center for the Study of Reading Technical Report; no. 188*. Urbana-Champaign, University of Illinois. Consultado em outubro 23/2015, em <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED195932.pdf>.

- Barros, L. (2014). *A Leitura como Projeto. Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CEB*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. & Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Conselho Nacional de Educação.
- Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bofarull, M. T., Cerezo, M., Gil, R., Jolibert, J., Martínez Rico, G., Oller, C., Pipkin, M. Quintanal, J., Serra, J., Solé, I., Soliva, M., Teberosky, A., Tolchinsky, L. & Abarca, E. V. (2001). *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. Barcelona: Graó.
- Brown, A. L. & Day, J. D. (1983). Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 22 (1), 1-14. Consultado em setembro 12/2015, em https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17697/ctrstreadtechrepv01983i00270_opt.pdf?sequence=1.
- Brandão, A. C. P. & Spinillo, A. G. (1998). Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11 (2), 253-272. Consultado em setembro 15/2015, em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79721998000200006>.
- Brozo, W. G. (2010). The Role of Content Literacy in an Effective RTI Program. *The Reading Teacher*, 64 (2), 147-150. Consultado em outubro 9/2015, em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RT.64.2.11/pdf>.
- Bruyne, P., Herman, J. & Schoutheete, M. (1975). *Dynamique de la recherche en sciences sociales : les pôles de la pratique méthodologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, U. F. (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência (Texto policopiado).
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Cassel, C. & Symon, G. (1994). *Qualitative methods in organizational research*. London: Sage Publications.

- Cerrillo, P. C. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 33-46). Lisboa-Porto: Lidel.
- Cerrillo, P., Larranaga, E. & Yubero, S. (2002). *Libros, Lectores y Mediadores. La Formación de los Hábitos Lectores como Proceso de Aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Collins, A. & Smith, E. (1980). Teaching the process of reading comprehension. *Center for the Study of Reading Technical Report; no. 182*. Urbana-Champaign, University of Illinois. Consultado em setembro 23/2015, em https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17967/ctrstreadtechrepv01980i00182_opt.pdf?sequence=1.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Editorial Sintesis.
- Common Core State Standards Initiative. (2010). Common Core State Standards for English language arts & literacy in history/ social studies, science, and technical subjects. Consultado em outubro 10/2015, em http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA_Standards.pdf.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Custódio, P. B. (2011). A compreensão da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico Português: alguns contributos do PNEP. Um breve apontamento. *Revista Interações*, 19 (7), 127-141. Consultado em setembro 26/2015, em <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/529/1/S7%20-%20Balauus.pdf>.
- Dewitz, P., Leahy, S. B., Jones, J. & Sullivan, P. m. (2010). Developing Comprehension With Core Reading Programs. In P. Dewitz, S. B. Leahy, J. Jones & P. M. Sullivan, *The Essential Guide to Selecting and Using Core Reading Programs* (pp. 281-308). Newark: International Reading Association. Consultado em março 23, em <http://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/bonus-materials/707-chapter-11.pdf>.
- Dionísio, M. L. T. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina.

- Duke, N.K., & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3 ed., pp. 205–242). Newark, DE: International Reading Association. Consultado em outubro 9/2015, em https://www.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/Dev_Reading_Comprehension.pdf.
- Eco, U. (1994). *Seis passos no bosque da ficção*. Lisboa: Difel.
- Ferreira, P. C. (2013). Método Fonografema: um percurso literácito para a aprendizagem da leitura e da escrita. In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 180-206). Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. Consultado em setembro 23/2015, em <http://hdl.handle.net/1822/31573>.
- Figueiredo, M. A. F. P. (2006). *O 25 de Abril na Literatura para Crianças e Jovens*. Dissertação de Mestrado em Estudos Portugueses Interdisciplinares, Universidade Aberta, Lisboa. Consultado em junho 22/2015, em <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/605/1/LC182.pdf>.
- Fosnot C. T. (1996). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget.
- Freitas, M L. V., Solé, G. S. & Pereira, S. (2010). *Metodologia de História*. Luanda: Plural Editores.
- Giasson, J. L. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.
- Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kintsch, W. (1987). Contributions from cognitive psychology. In J. T. Robert, L. A. Patricia & N. M. Judy (Eds.). *Understanding readers' understanding: Theory and practice* (pp. 5-14). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa* (2ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Leite, I., Fernandes, T., Araújo, L., Fernandes, S., Querido, L., Castro, S. L., Ventura, P. & Morais, J. (2006). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. In F. Azevedo (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil. Elemento Nucleares para Professores do Ensino Básico* (pp. 129-160). Lisboa: Lidel.

- Lencastre, L. (2003). *Leitura. A Compreensão de Textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- León, J. A. (2013). La comprensión de la lectura y su evaluación: la prueba ECOMPLEC. In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 23-33) Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. Consultado em setembro 27/2015, em <http://hdl.handle.net/1822/31573>.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas* (3ªEd.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Long, S. A., Winograd, P. N. & Bridge, C. A. (1989). The effects of reader and text characteristics on imagery reported during and after reading. *Reading Research Quarterly*, 24 (3) 353-372.
- Lopes, F. (2009). A literatura para a infância e a compreensão leitora: A escola e a formação de leitores. In F. Azevedo e M. G. Sardinha (Coord.). *Modelos e Práticas em Literacia* (pp. 81-87). Lisboa: Lidel.
- Machado, M. A. R. (2006). O Papel do Processo Inferencial na Compreensão da Leitura: Um Estudo com Alunas do Curso de Letras. *Signótica*, 18 (2), 283-308. Consultado em setembro 15/2015, em <http://h200137217135.ufg.br/index.php/sig/article/view/2788/2780>.
- McKenna, M. C. & Robinson, R. D. (1990). Content Literacy: A Definition and Implications. *Journal of Reading*, 34 (3), 184-186. Consultado em outubro 9/2015, em <http://mscdteach.wikispaces.com/file/view/A+Definition+of+Content+Literacy.pdf>.
- Mangas, F. D. (2006). *O Ladrão de Palavras*. Lisboa: Editorial-Caminho.
- Marcuschi, L. A. (1996). Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?. *Em aberto*, 16 (69), 63-82. Consultado em setembro 15/2015, em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1039/941>.
- ME (2004). *Programa de Estudo do Meio para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Consultado em fevereiro 13/2015, em http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Organizacao_curricular_programas1CEB.pdf.

- ME (2008). *Orientações para as actividades de leitura. Programa - Está na hora da leitura - 1.º Ciclo*. Lisboa: Direção Geral da Educação. Consultado em fevereiro 27/2015, em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/uploads/formacao/brochuracompleta_1ciclo.pdf.
- ME (s/d). *Metas Curriculares de Português. Caderno de apoio. Aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Direção Geral da Educação. Consultado em fevereiro 27/2015, em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_d_a_leitura.pdf.
- Mendoza Fillola, A. (1999). *Función De La Literatura Infantil Y Juvenil En la Formación De La Competencia Literaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha.
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moss, B. (2005). Making a case and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades. *The Reading Teacher*, 59(1), 46-55. Consultado em novembro 1/2014, em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RT.59.1.5/pdf>.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2000). The Dynamics of Picturebook Communication. *Children´s Literature in Education*, 31 (4), 225-239. Consultado em outubro 2/2015, em <http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1026426902123#page-1>.
- OCDE (2010). *Pisa 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000* (Volume V). Consultado em setembro 22/2015, em <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852742.pdf>.
- Parafita, A. & Gonçalves, S. F. (2011). *Magalhães nos olhos de um menino*. Lisboa: Plátano Editora.
- Pereira, L. A. (2003a). Ler e Escrever, na Escola, com as Crianças. In F. L. Viana, M. Marttins & E. Coquet (Coords.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e Prática Docente* (pp.25-31). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- Pereira, I. S. P. (2003b). Como é possível preparar os alunos do nível pré-escolar para a compreensão na leitura?. In F. L. Viana, M. Marttins & E. Coquet (Coords.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e Prática Docente* (pp.43-47). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

- Pessanha, A. M. A. (2001). *Actividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Pontes, V. & Barros, L. (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.
- Potts, J. (1979). *Leituras e leituras nos ensinos primário e secundário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ramalho, G. (2004), *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003. Primeiro relatório nacional*. Lisboa: Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), Ministério da Educação. Consultado em setembro 21/2015, em http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Relatorio_nacional_pisa2003%5b1%5d.pdf.
- Ramos, A. M. (2006). Memórias da Revolução de Abril na Literatura para a Infância: diferentes formas de contar a mesma história. In F.L. Viana, E. Coquet & M. Martins, *Actas do 6.º Encontro Nacional (4.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp.130-140). Braga: Universidade do Minho.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio: reflexões sobre a literatura para a infância*. Lisboa: Caminho.
- Ramos, A. M. (2010). *Literatura para a infância e ilustração. Leituras em diálogo*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T. C, Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. O. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação. Consultado em fevereiro 27/2015, em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/programa_portugues_homologado.pdf.
- Ribeiro, A. I., Nunes, A. N., Nunes, J. P. A., Almeida, A. C., Cunha, P. J. P. & Nolasco, C. C. (s/d). *Metas Curriculares do 2.º Ciclo do Ensino Básico. História e Geografia de Portugal*. ME (2004). *Programa de Estudo do Meio para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Consultado em março 22/2015, em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_hgp_metas_curriculares_2_ciclo.pdf.

- Romero, J. F. & González, M. J. (2001). *Prácticas de Comprensión Lectora. Estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez, J. L. R. (2002). Propuesta cognitiva antes las dificultades de lectura y escritura. In F. L. Viana, M. Marttins & E. Coquet (Coords.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e Prática Docente* (pp.21-44). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- Santos, M. L. L., Neves, J. S., Lima, M. J. & Carvalho, M. (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE). Consultado em agosto 18/2015, em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/leitura-portugal.pdf>.
- Sequeira, M. F. (s/d). *A psicolinguística na prática do ensino do português*. Braga: Universidade do Minho, Ciências da Educação.
- Sequeira, F. (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 51-60. Consultado em setembro 29/2015, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/661/1/FatimaSequeira.pdf>.
- Sequeira, F. & Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade linguística e aprendizagem da leitura*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Shaw, I., F. (1999). *Qualitative Evaluation*. London: Sage Publications.
- Silva, S. R. (2005). José Vaz. A Fábula dos Feijões Cinzentos. In S. R. Silva, *Dez Réis de Gente...e de Livros. Notas sobre Literatura Infantil* (pp. 254-255). Lisboa: Editoria Caminho.
- Silva, S. R. (2010). *Encontros e Reencontros. Estudos sobre a Literatura Infantil e Juvenil*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Silva, M. C. (2013). Animador de leitura, um novo perfil docente. In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 310-323). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. Consultado em setembro 26/2015, em <http://hdl.handle.net/1822/31573>.
- Simões, R., Souza, R. J. & Azevedo, F. (2006). No mundo da literatura: Dos manuais escolares aos livros de literatura infantil. In F. Azevedo (Coord.). *Literatura Infantil e Leitores. Da Teoria às Práticas* (pp. 70-78). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.

- Sim-Sim, I. (2000). Desenvolvimento da linguagem e educação: a investigação que urge. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Coords.). *Actas do 2.º Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 9-20). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em setembro 20/2015, em http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em setembro 10/2015, em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf.
- Sim-Sim, I. Duarte, I. & Ferraz, J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. Consultado em setembro 28/2015, em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/linguamaterna_simsim.pdf
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Sousa, O. C. (2007). O texto literário na escola: Uma outra abordagem – Círculos de Leitura. In F. Azevedo (Coord.), *Formar Leitores das Teorias às Práticas* (pp. 45-68). Lisboa: Lidel.
- Souza, R. J., Giroto, C. G. G. S. & Simões, R. (2013). Manuais didáticos e literatura infantil: as leituras infantis no Brasil e em Portugal. *Letras de Hoje*, 48 (2), 262-269. Consultado em outubro 6/2015, em <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/114815/ISSN01013335-2013-48-02-262-269.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Spinillo, A. G. & Mahon, E. R. (2007). Compreensão de texto em crianças: Comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (3), 463-471. Consultado em setembro 15/2015, em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a14v20n3.pdf>.
- Spinillo, A. G. (2008). O Leitor e o Texto: Desenvolvendo a Compreensão de Textos na Sala de Aula. *Interamerican Journal of Psychology*, 42 (1), 29-40. Consultado em setembro 15/2015, em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v42n1/v42n1a04.pdf>.

Spinillo, A. G. (2011). Compreensão de textos e metacognição: o papel da tomada de consciência no estabelecimento de inferências. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), *Atas do 8.º Encontro Nacional (6.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 42-57). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. Consultado em setembro 15/2015, em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/17593>.

Spinillo, A. G. & Hodges, L. V. S. D. (2012). Análise de Erros e Compreensão de Textos: Comparações entre Diferentes Situações de Leitura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28 (4), 381-388. Consultado em setembro 15/2015, em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n4/06.pdf>.

Tonucci, F. (1986). Contributo para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtivista. *Análise Psicológica*, 1 (V), 169-178. Consultado em julho 22/2015, em http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2157/1/1986_1_169.pdf.

Trindade, M. N. (2000). Ler para compreender – compreender para ler. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Coords.), *2.º Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp.67-84). Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.

Vaz, J. (2000). *A fábula dos feijões cinzentos: 25 de Abril como quem conta um conto*. Porto: Campos das Letras.

Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Consultado em setembro 12/2015, em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/31558/1/ensino_leitura_avaliacao.pdf.

Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S. & Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Edições Almedina.

Yopp, H. K. & Yopp, R. H. (2006). *Literature-Based Reading Activities*. Plymouth: Allyn and Bacon.

Legislação consultada

Diário da República (1986). Lei nº46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo. I Série, n.º 237. Consultado em dezembro 6/2014, em <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/1986/10/23700/30673081.pdf>.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário Inicial aplicado no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Questionário

Lê cuidadosamente todas as questões e responde com clareza e atenção.

1. **Gostas de ler?** Assinala com (x) a tua resposta.

a) Gosto muito	b) Gosto	c) Gosto pouco	d) Gosto muito pouco	e) Não gosto nada

Porquê? _____

2. **Como são os teus hábitos de leitura?** Assinala com (x) a tua resposta.

a) Leio todos os dias.	
b) Leio de vez em quando.	
c) Leio aos fins de semana.	
d) Leio nas férias.	
e) Muitas vezes começo a ler um livro, mas não o termino.	

3. **Para que lês?** Assinala com (x) a(s) tua(s) resposta(s).

a) Para aprender coisas novas.	
b) Para passar o tempo.	
c) Outras ideias:	

4. **Como escolhes os livros que lês?** Assinala com (x) a(s) tua(s) resposta(s).

a) Decisão pessoal.	
b) Recomendação de um adulto (professor); (bibliotecário); (avô/ avó) ou (pai/mãe).	
c) Recomendação de um irmão mais velho.	
d) Recomendação de um colega ou amigo.	

5. É habitual leres livros de histórias (por exemplo, narrativas, contos, lendas, novelas, banda desenhada, romances, aventuras, policiais)? Assinala com (x) a tua resposta.

a) Sim b) Não

6. Geralmente, de que falam os livros de histórias que lês?

7. Que fator(es) influencia(m) a escolha dos livros que lês? Assinala com (x) a(s) tua(s) resposta(s).

a) Capa.	
b) Título.	
c) Informação da contracapa.	
d) Conhecimento do autor.	
e) da coleção.	
f) Preço.	
g) Outras ideias:	

8. Consideras que aprendes com os livros de histórias que lês? Assinala com (x) a tua resposta.

a) Sim b) Não

Porquê? _____

9. Conheces livros de histórias que recriam, de alguma forma, factos/acometimentos históricos relacionados com a História do nosso país (por exemplo, uma batalha, uma revolução, a assinatura de um contrato, a morte de alguém)? Assinala com (x) a tua resposta.

a) Sim b) Não

Se sim, diz quais.

10. Já ouviste falar no 25 de Abril de 1974? Assinala com (x) a tua resposta.

a) Sim b) Não

11. Consideras o 25 de Abril de 1974 um acontecimento histórico importante para a História do nosso país? Assinala com (x) a tua resposta.

a) Sim b) Não

Porquê? _____

12. Na tua opinião, que palavras/expressões caracterizam, se relacionam, ou se associam ao 25 de Abril de 1974?

Escreve-as abaixo.

25 de Abril de
1974

Obrigada pela tua colaboração.

Diana de Barros

Anexo B – Cartaz de Abril que contempla uma fotografia de Sérgio Guimarães




Fonte: Centro de Documentação 25 de Abril da Universidade de Coimbra, Iconografia – Cartazes de Abril.

Consultado em dezembro 29/2014, em

<http://www.cd25a.uc.pt/index.php?r=site/page&view=itempage&p=1594>.

Anexo C – Questões escritas

	Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches [Redacted] [Redacted]	2014/2015
---	--	-----------

Nome: _____ Data: ____ / ____ / 2015

Responde às questões seguintes, de acordo com as orientações dadas.

1. Depois de teres realizado a leitura do livro, achas que o título “O Ladrão de Palavras” foi bem escolhido? Porquê?

2. Atribui um título ao livro e justifica a tua escolha.

Título	Justificação
<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>

3. Gostaste de ler este livro? Porquê?

4. Que dificuldades sentiste ao ler este livro?

Anexo D – Frases retiradas da obra *A fábula dos feijões cinzentos. 25 de Abril como quem conta um conta.*

«Em tempos que já lá vão, existiu um reino chamado “Jardim-à-Beira-Mar-Plantado”.»

«O reino que esta história conta não era habitado por reis, bruxas, rainhas, cavaleiros, princesas, fadas e bobos, não, aqui só moravam feijões!»

«Desde que o mundo era mundo, os feijões sempre viveram em paz e sossego uns com os outros, cada um com a sua cor, cada qual com o seu feitio. Mas, há muito, muito tempo, (...), aconteceu uma desgraça no reino do “Jardim-à-Beira-Mar-Plantado”.»

«Um dia, ao lavarem a cara nas gotas de orvalho, os feijões deram um grito de aflição: - Oooooohhh! Estamos sem cor, deslavados e cinzentos!»

«O tempo ia passando sem que nada se fizesse para mudar a cor do reino do “Jardim-à-Beira-Mar-Plantado”.»


«- Camaradas, não há direito que uns poucos tenham o Sol, a Água e o Ar com fartura e nós, que somos a maioria, andemos secos e cheios de coisa nenhuma!»

«Quando o feijão Carrapato, o feijão Fidalgo e o feijão Frade souberam que os outros andavam a criticá-los e a exigirem mais Sol, mais Água e mais Ar, chamaram o feijão Rajado e o feijão Verde e disseram-lhes: - Precisamos de vocês, porque a pátria está em perigo!»

«Deram ao feijão Rajado uma farda e um pau e ao feijão Verde umas orelhas muito grandes para ouvir as falas daqueles que discordavam dos manda-chuvas do reino do “Jardim-à-Beira-Mar-Plantado”.»

«As vozes dos que discordavam começaram a engrossar e as raízes que sustentavam o feijão Carrapato, o feijão Fidalgo e o feijão Frade, aos poucos, iam ficando fraquinhas, amarelas e moles.»

Anexo E – Questões escritas

	Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches [Redacted] [Redacted]	2014/2015
---	--	-----------

Nome: _____ Data: ____ / ____ / 2015

Responde às questões seguintes, de acordo com as orientações dadas.

1. Como já sabes, uma fábula transmite uma moral. Na tua opinião, que moral se pode retirar desta fábula?

2. Atribui um título ao livro e justifica a tua escolha.

Título	Justificação
<hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>

3. Gostaste de ler este livro? Porquê?

4. Que dificuldades sentiste ao ler este livro?

Anexo F – Questionário final aplicado no 1.º Ciclo do Ensino Básico

QUESTIONÁRIO

1. Já ouviste falar no 25 de Abril de 1974? Assinala com (x) a tua resposta.

a) Sim b) Não

2. Consideras o 25 de Abril de 1974 um acontecimento histórico importante para a História do nosso país? Assinala com (x) a tua resposta.

a) Sim b) Não

Porquê? _____
_____.

3. Na tua opinião, que palavras/expressões caracterizam, se relacionam, ou se associam ao 25 de Abril de 1974?

Escreve-as abaixo.

25 de Abril de
1974

Obrigada pela tua colaboração.

Diana de Barros

ANEXO G – Questionário inicial aplicado no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Questionário

Lê cuidadosamente todas as questões e responde com clareza e atenção.

1. **Gostas de ler?** Assinala com (x) a tua resposta.

a) Gosto muito	b) Gosto	c) Gosto pouco	d) Gosto muito pouco	e) Não gosto nada

Porquê? _____

2. **Como são os teus hábitos de leitura?** Assinala com (x) a tua resposta.

a) Leio todos os dias.	
b) Leio de vez em quando.	
c) Leio aos fins de semana.	
d) Leio nas férias.	
e) Muitas vezes começo a ler um livro, mas não o termino.	

3. **Para que lês?** Assinala com (x) a(s) tua(s) resposta(s).

a) Para aprender coisas novas.	
b) Para passar o tempo.	
c) Outras ideias:	

4. **Como escolhes os livros que lês?** Assinala com (x) a(s) tua(s) resposta(s).

a) Decisão pessoal.	
b) Recomendação de um adulto (professor); (bibliotecário); (avô/ avó) ou (pai/mãe).	
c) Recomendação de um irmão mais velho.	
d) Recomendação de um colega ou amigo.	

5. É habitual leres livros de histórias (por exemplo, narrativas, contos, lendas, novelas, banda desenhada, romances, aventuras, policiais)? Assinala com (x) a tua resposta.

a) Sim b) Não

6. Geralmente, de que falam os livros de histórias que lês?

7. Que fator(es) influencia(m) a escolha dos livros que lês? Assinala com (x) a(s) tua(s) resposta(s).

a) Capa.	
b) Título.	
c) Informação da contracapa.	
d) Conhecimento do autor.	
e) da coleção.	
f) Preço.	
g) Outras ideias:	

8. Consideras que aprendes com os livros de histórias que lês? Assinala com (x) a tua resposta.

a) Sim b) Não

Porquê? _____

9. Conheces livros de histórias que recriam, de alguma forma, factos/acometimentos históricos relacionados com a História do nosso país (por exemplo, uma batalha, uma revolução, a assinatura de um contrato, a morte de alguém)? Assinala com (x) a tua resposta.

a) Sim b) Não

Se sim, diz quais.

10. Já ouviste falar na **Expansão Marítima Portuguesa**? Assinala com (x) a tua resposta.

a) Sim b) Não

11. O que é que entendes por **Expansão Marítima Portuguesa**?

12. Na tua opinião, que palavras/expressões caracterizam, se relacionam, ou se associam à **Expansão Marítima Portuguesa**?

Escreve-as abaixo.

Expansão Marítima
Portuguesa

Obrigada pela tua colaboração.

Diana de Barros

Anexo H – Guião para a pesquisa sobre o Padrão dos Descobrimentos

GUIÃO DE PESQUISA

Nome: _____ Data: __/__/2015

VAMOS PESQUISAR E APRENDER SOBRE O PADRÃO DOS DESCOBRIMENTOS!

Para te ajudar nesta pesquisa lê as indicações abaixo.

O que é que vou pesquisar?

Lê atentamente a lista de questões abaixo, que te orientarão na realização deste trabalho de pesquisa de informação sobre o Padrão dos Descobrimentos.

1. Quando e onde é que foi construído o Padrão dos Descobrimentos?

2. Por que razão é que foi construído o Padrão dos Descobrimentos?

3. Que características apresenta o Padrão dos Descobrimentos?

Onde é que vou encontrar a informação?

Lê as fontes de informação que te foram entregues aquando da proposta de atividade na sala de aula:

- Folheto de informação elaborado pela EGEAC, entidade reguladora deste património.
- Fonte A
- Fonte B
- Fonte C

Como é que vou recolher a informação?

- Lê, sublinha e tira notas das informações solicitadas;
- Regista, de uma forma breve e por palavras tuas, a informação solicitada nas linhas que estão abaixo de cada questão orientadora.

Anexo I – Fontes de informação

▼ Padrão dos Descobrimentos



Um dos ex-líbris de Lisboa, o Padrão dos Descobrimentos está inserido numa das zonas de maior valor patrimonial, possuindo uma das mais belas vistas de Lisboa.

O Padrão promove regularmente exposições e conferências. O Serviço Educativo disponibiliza actividades em torno da história do monumento e da temática dos descobrimentos.

Erguido pela primeira vez, em 1940, de forma efémera (em estafe), integrado na Exposição do Mundo Português, da autoria do arquitecto Cottinelli Telmo (1847-1948) e do escultor Leopoldo de Almeida (1898-1975), e refeito em betão armado e pedra rosal de Leiria, entre 1958 e 1960, sob a direcção do arquitecto António Pardal Monteiro, tendo sido inaugurado em 9 de Agosto desse mesmo ano, por ocasião do V Centenário da Morte do Infante D. Henrique.

O edifício representa um navio com três velas que avança sobre o Tejo; trinta e duas figuras monumentais, esculpidas em duas rampas, seguem o Infante D. Henrique, que surge destacado na proa do navio. O conjunto escultórico representa personalidades notáveis da época dos Descobrimentos, das letras, das artes, navegadores, cartógrafos, cosmógrafos e evangelizadores.

Composto por um mastro estilizado, com orientação Norte – Sul, apresenta em cada uma das faces dois escudos portugueses, com cinco quinas, envolvidos por faixa com 12 castelos, e ao centro flores-de-lis estilizadas.

Adossam-se, em cada face, três estruturas triangulares, com uma das faces curva, dando a ilusão de velas enfunadas pelo vento.

Na parte posterior do monumento sobressai a espada de Avis, sobre uma cruz estilizada. Espada e cruz são os símbolos da dilatação do império e da fé, que aqui surgem como expressão escultórica sintetizada da ideia de Cruzada.

Em 1985, foi inaugurado como Centro Cultural das Descobertas, integrando um auditório e diversas salas para exposições temporárias, sendo possível subir ao topo da construção, de onde se observa uma das mais belas vistas do Tejo e da zona ocidental de Lisboa.

Fonte:<http://www.padraodosdescobrimentos.pt/monumento/rosa-dos-ventos/>



Rosa-dos-Ventos

Uma Rosa-dos-Ventos ornamenta o terreiro de acesso ao Padrão dos Descobrimentos. Executada em cantaria de calcário lío, negro e vermelho, tem 50m de diâmetro, contem um planisfério de 14m de largura, decorado com elementos vegetalistas, 5 pequenas rosas-dos-ventos, 3 bufões, uma sereia, um peixe fantástico e Neptuno com tridente e trombeta montado num ser marinho. Datas, naus e caravelas marcam as principais rotas da expansão portuguesa, entre os séculos XV e XVI. O fundo envolvente é constituído por ondas "mar largo", motivo emblemático da calçada portuguesa. Desenhada no atelier do arquitecto Luís Cristino da Silva, foi oferecida pela República da África do Sul, país que se associou às comemorações em homenagem ao Infante. Inaugurada em 5 de Agosto de 1960 No topo sul duas inscrições recordam a oferta da União da África do Sul em 1960, e o posterior restauro, em 1994, aquando das Comemorações de Lisboa Capital Europeia da Cultura, em 1994.

CRONOLOGIA DA EXPANSÃO PORTUGUESA

1418 Madeira – 1427 Açores – 1434 Cabo Bojador – 1444 Cabo Verde – 1460 Guiné

1471 Mina – 1475 S. Tomé e Príncipe – 1483 Congo – 1483 Angola – 1488 Cabo da Boa Esperança

1497 Natal – 1498 Quelimane – 1498 Índia Calecute – 1498 Melinde – 1500 Madagáscar

1500 Terra Nova – 1500 Brasil Porto Seguro – 1502 Cananea – 1505 Ceilão – 1507 Ormuz – 1509

Damão – 1509 Malaca – 1511 Pegu – 1512 Molucas – 1512 Timor – 1514 Rio da Prata

1514 Rio de Cantão – 1516 Rio Ganges – 1525 Ilhas Palau

Fonte: <http://www.padraodosdescobrimentos.pt/monumento/rosa-dos-ventos/>

Padrão dos Descobrimentos

Da autoria do arquitecto **Cottinelli Telmo** (1897 – 1948) e do escultor **Leopoldo de Almeida** (1898 – 1975), o Padrão dos Descobrimentos foi erguido pela primeira vez em 1940, de forma efêmera e integrado na Exposição do Mundo Português. Construído em materiais perecíveis, possuía uma leve estrutura de ferro e cimento, sendo a composição escultórica moldada em estafe (mistura de espécies de gesso e estopa, consolidada por armação ou gradeamento de madeira ou ferro). Em 1960, por ocasião da comemoração dos 500 anos da morte do Infante D. Henrique, o Padrão é reconstruído em betão e cantaria de pedra rosal de Leiria, e as esculturas em cantaria de calcário de Sintra. Em 1985 é inaugurado como Centro Cultural das Descobertas. O arquitecto Fernando Ramalho remodelou o interior, dotando o Padrão de um miradouro, auditório e salas de exposições.

Isolado e destacado no paredão à beira do Tejo, o Padrão dos Descobrimentos evoca a expansão ultramarina portuguesa, sintetiza um passado glorioso e simboliza a grandeza da obra do Infante D. Henrique, o impulsionador das descobertas.

Uma caravela estilizada faz-se ao mar, levando à proa o Infante D. Henrique e alguns dos **protagonistas (32)** da gesta ultramarina e da cultura da época, navegadores, cartógrafos, guerreiros, colonizadores, evangelizadores, cronistas e artistas, são retratados com os símbolos que os individualizam.

Um mastro estilizado, com orientação Norte – Sul, tem em cada uma das faces dois escudos portugueses, com cinco quinas, envolvidos por faixa com 12 castelos e ao centro várias flores-de-lis. Ao mastro adoçam-se, em cada face, três estruturas triangulares, curvas, dando a ilusão de velas enfunadas pelo vento.

A face norte é formada por dois gigantes de cantaria, onde se vêem inscrições em letras metálicas:

no lado esquerdo, sobre uma âncora: AO INFANTE D. HENRIQUE E AOS PORTUGUESES QUE DESCOBRIRAM OS CAMINHOS DO MAR;

o lado oposto, sobre uma coroa de louros: NO V CENTENÁRIO DO INFANTE D. HENRIQUE 1460 – 1960.

Ao centro um lanço de nove degraus dá acesso a um átrio com vista para toda a zona que circunda o Padrão. Um segundo lanço de cinco escadas, um portal com arco de volta perfeita e uma moldura formada pelas aduelas, dá acesso ao interior do monumento.

O Monumento é ladeado por duas esferas armilares em metal, sobre duas plataformas paralelepípedicas.

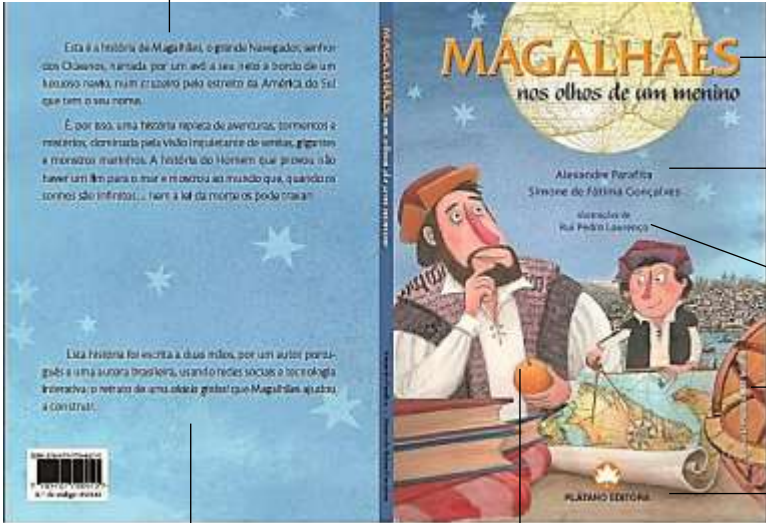
Características técnicas:


Altura – 56m; Largura – 20m; Comprimento – 46m; Fundações – 20m

Figura central (Infante) – 9m Figuras laterais (32) – 7m

Fonte: <http://www.padraodosdescobrimentos.pt/monumento/>

Anexo J – Levantamento de informação da capa, da ficha técnica e da contracapa





Anexo K – Excerto do texto *Magalhães nos olhos de um menino*, de Alexandre Parafita e Simone de Fátima Gonçalves

Magalhães nos olhos de um menino

O navio avançava pelas águas geladas do estreito de Magalhães, rumo a Punta Arenas, no Chile. João Pedro contemplava então os seus dez anos de idade, e o avô presenteara-o¹ com um cruzeiro pelo estreito, uma aventura, afinal, a lembrar aquela que, há cinco séculos, ali viveram os grandes navegadores, capitaneados pelo mais famoso de todos: Fernão de Magalhães.

Habitado ao bulício² das praias e avenidas de Copacabana, no Rio de Janeiro, onde vivia, o pequeno acolhera o presente do avô como se fosse a oferta de um papel numa qualquer aventura de cinema. Contudo, o que o avô Elias, português emigrante, eterno saudoso das mágicas paisagens do seu país, queria transmitir ao neto era apenas o entusiasmo de percorrer num luxuoso navio aquele lugar tenebroso³ que um Navegador da sua terra, ao leme de uma modesta nau, desvendou ao mundo.

Elias, que tão cedo deixou para trás a sua vila natal, imaginava-se, também ele, no lugar dos primeiros navegadores. A precariedade⁴ das embarcações, as longas viagens que podiam durar anos, as doenças oriundas das péssimas condições de higiene e a escassez⁵ de informações acerca do percurso a ser navegado transformavam os navegadores em alvos fáceis a uma morte impiedosa⁶, que estava sempre à espreita. Estava bem de ver que naquele tempo isso era só para heróis. Heróis como Fernão Magalhães.

O sol já se ia pondo quando Elias chamou o neto para junto de si. Queria contar, contar, contar. Ou não fosse ele, afinal, um grande contador de histórias. E que histórias! E aquela epopeia⁷ de Magalhães era o máximo!

- Foi por aqui que o grande navegador passou com as suas naus!

- Naus?! O que são?

- Comparadas com o navio em que viajamos, eram pouco mais que umas simples casquinhas de noz, uns pequenos barquitos que só com muita sorte conseguiam passar por estas tormentas⁸!

Então o avô contou. E desfiou as memórias que trazia da sua terra, situada do outro lado do mundo, no norte de Portugal. Lá bem longe, onde o Navegador teve também o seu berço. Descendente de uma família da baixa nobreza, Magalhães viveu os seus primeiros anos em um lugar que parecia ter sido pincelado por um grande artista, graças à beleza das suas vinhas, dos quintais floridos, das suas encostas cravejadas de pinhais e rasgadas por riachos ruidosos e rebeldes.

O neto escutava-o, e a sua imaginação corria também para o outro lado do Atlântico, em busca desses lugares mágicos, que julgava habitados ainda por mouras encantadas e duendes. Os seus olhinhos enormes e redondos, fincados na expressão e nos gestos do avô, eram um sorvedouro⁹ de curiosidade.

- Quando tinha a tua idade, Magalhães ficou órfão e foi servir como pajem na corte da rainha. Aí se apaixonou pelo mar e pelos segredos e mistérios dos oceanos. Por isso estudou navegação, preparando-se para as grandes aventuras. E mal tinha passado dos vinte anos, lá vai ele, mar adentro, na sua primeira expedição¹⁰...!

O velho Elias narrou todos os caprichos do destino que se teceram à volta de Magalhães. Contou como fez a sua primeira expedição e as seguintes, servindo a coroa Portuguesa; contou como descobriu ilhas pela Índia, como participou

em armadas¹¹ lucrativas para o seu país, como conseguiu mercadorias valiosas, ervas perfumadas, condimentos saborosos então conhecidos por especiarias, como naufragou e se salvou; contou, contou, contou...

E o pequeno, empolgado com tantas aventuras, era só:

- E depois avô? E depois, avô?

O avô explicou então como os laços entre Magalhães e a Coroa Portuguesa acabaram sendo rompidos. Os sonhos do Navegador eram infinitos, mas as intrigas dos seus opositores estavam também lá, falando na sombra. E travaram muitos dos seus sonhos. Inveja de uns? Incompreensão de outros? O certo é que Magalhães, que projetava dar a volta ao mundo para descobrir tudo o que havia a descobrir, foi mandado ficar em terra.

Mas não ficou. Ali, mesmo ao lado, o reino de Castela logo acarinhou o seu projeto. E forneceu ao Navegador os meios para o levar adiante. Magalhães dava então um passo muito arriscado: entregou os seus serviços a uma outra nação, então rival de Portugal.

Parafita, A. & Gonçalves, S. F. (2011). *Magalhães nos olhos de um menino*. Lisboa: Plátano Editora.

VOCABULÁRIO

¹ **Presenteara** – 1.ª pess.sing. pret. m.-q.-perf. ind de **presentear**/ 3.ª pess.sing. pret. m.-q.-perf. ind de **presentear** *v. trans.*

1. Mimosar com um presente; 2. Brindar.

² **Bulício** – *s.m.* 1. Grande movimento de pessoas; 2. Burburinho; 3. Inquietação.

³ **Tenebroso** – *adj.* 1- Muito escuro, envolto em trevas; 2. Medonho; 3. Misterioso; 5. Malévolo/infernal.

⁴ **Precariedade** – *s. m.* 1. Qualidade do que é precário.

⁵ **Escassez** – *s.f.* 1. Qualidade daquilo que é escasso; 2. Falta.

⁶ **Impiedosa** – *adj.* 1. Cruel; 2. Desumana.

⁷ **Epopéia** – *s.f.* 1. Poema que tem por assunto ações ou acontecimentos grandiosos; 2. *Fig.* Série de grandes acontecimentos.

⁸ **Tormentas** – *s.f.* 1. Grande tempestade; 2. *Fig.* Agitação violenta.

⁹ **Sorvedouro** – *s.m.* 1. Sítio onde a água faz remoinho; 2. Precipício; 3. Abismo.

¹⁰ **Expedição** – *s.f.* 1. Viagem marítima ou terrestre a determinada região com um fim político, científico, etc.

¹¹ **Armadas** – *s.f.* 1. Conjunto de navios e tropas de mar (de uma nação).

Fonte: <http://www.priberam.pt/dlpo/>

Anexo L – Atividade escrita: levantamento das causas das mortes dos navegadores

Nome: _____ Data: ___/___/2015

1. Relê o texto lido até ao momento e sublinha as causas que poderiam provocar a morte dos navegadores durante as viagens marítimas. De seguida, regista-as no esquema abaixo.

CAUSAS

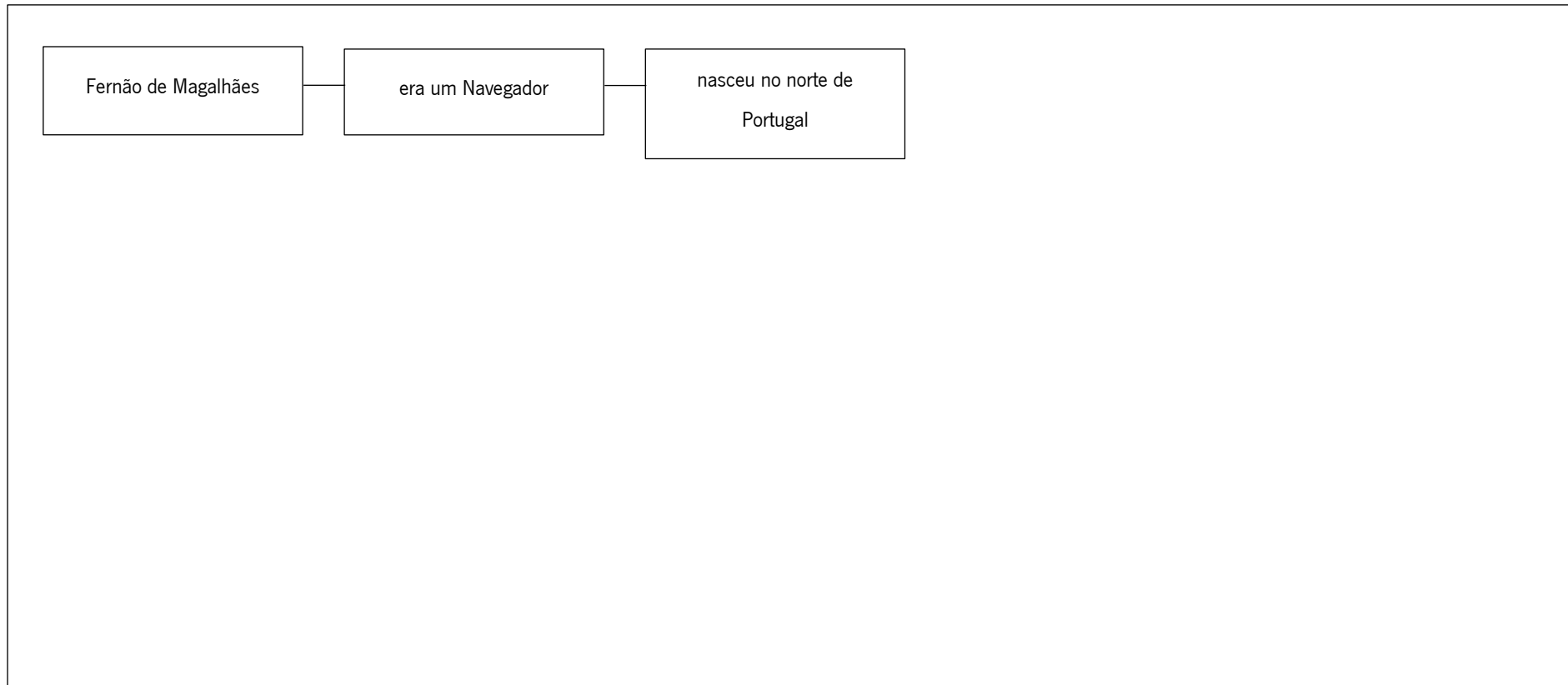
CONSEQUÊNCIA



Anexo M – Atividade escrita: construção da história de vida de Fernão de Magalhães

Nome: _____ Data: ___/___/2015

1. A partir da leitura do texto, traça a história de vida de Fernão de Magalhães. Para isso, debes: **a)** Reler o texto a partir do quinto parágrafo; **b)** Sublinhar as palavras ou expressões que se relacionam com a história de vida de Fernão de Magalhães; e **c)** Construir o esquema abaixo.



Anexo N – Excerto do texto *Magalhães nos olhos de um menino*, de Alexandre Parafita e Simone de Fátima Gonçalves

Magalhães nos olhos de um menino

O navio avançava, resoluto¹ e imponente², nas águas do oceano. Do convés, onde avô e neto partilhavam este afetuoso convívio intergeracional, já se avistava a bela cidade portuária de Punta Arenas, colorida com as suas orgulhosas bandeiras chilenas. Era ali o porto de chegada daquele cruzeiro. Ali, onde Magalhães ganhou a certeza de que não havia um fim para o mar.

Com o pôr do sol a desenhar os contornos do horizonte, cada um projetava nele os seus pensamentos e sonhos. Elias, eterno emigrante, saudoso da sua terra, de onde partiu na verdura dos anos – tal como antes partira Magalhães... -, alimentava o sonho de lá voltar um dia. O pequeno, esse, embalado pelas palavras do avô que lhe tilintavam³ aos ouvidos, o que sentia... era saudades do futuro! Queria, também ele, contar a outros esta fantástica história... e, quem sabe?, num outro cruzeiro pelo mesmo estreito!

Mas iria também contar as histórias de outros heróis do mar, nascidos em um país que conquistou meio mundo, que foi dono de oceanos; um país pioneiro, liderante, que ligou todos os continentes e mostrou, com cinco séculos de avanço, como fazer do planeta... uma «aldeia global».

Parafita, A. & Gonçalves, S. F. (2011). *Magalhães nos olhos de um menino*. Lisboa: Plátano Editora.

VOCABULÁRIO

¹**Resoluto** – *fig.* 1. Enérgico.

²**Imponente** – *adj.* 2.g. 1. Que se impõe; 2. Que impõe a sua importância; 3. Grandioso, majestoso.

³**Tilintavam** – 3.ª pessoa do pl.. Pret. Imperf. Ind. de **tilintar** *v. intr.* 1. Soar como campainha, sino, dinheiro ou como outro material metálico semelhante.

Fonte: <http://www.priberam.pt/dlpo/>

Anexo O – Questionário final aplicado ao 2.º Ciclo do Ensino Básico

QUESTIONÁRIO

1. Já ouviste falar na **Expansão Marítima Portuguesa**? Assinala com (x) a tua resposta.

a) Sim b) Não

2. O que é que entendes por **Expansão Marítima Portuguesa**?

3. Na tua opinião, que **palavras/expressões** caracterizam, se relacionam, ou se associam à **Expansão Marítima Portuguesa**?

Escreve-as abaixo.

Expansão Marítima
Portuguesa

Obrigada pela tua colaboração.

Diana de Barros