

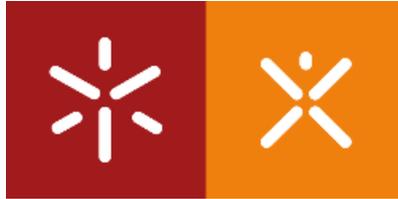


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Sara Diana Fontes Marques da Silva

A intertextualidade como mecanismo auxiliador na  
formação do leitor: um estudo de caso com alunos  
do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico





**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

Sara Diana Fontes Marques da Silva

**A intertextualidade como mecanismo auxiliador  
na formação do leitor: um estudo de caso com  
alunos do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de  
Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo  
do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação do

**Professor Doutor Fernando José Fraga Azevedo**

## DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

*Licença concedida aos utilizadores deste trabalho*



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## AGRADECIMENTOS

Perante os panos de fundo do medo, da incerteza e da insegurança, tive a sorte de seguir a minha caminhada acompanhada pelas pessoas certas, a quem estarei, para sempre, agradecida.

Antes de mais, este projeto é uma forma de homenagem a ti, mãe, porque sei que, se cá estivesses, estarias muito orgulhosa. És a minha maior inspiração.

Ao Professor Doutor Fernando Fraga de Azevedo, não só pelos conselhos, pela partilha de saberes, pelo auxílio e pela tranquilidade transmitida, como também pela empatia, que se configurou como um aspeto fundamental ao longo de todo o processo. À Professora Sara Reis da Silva e à professora Íris Pereira, pelo auxílio, pela prontidão e por serem inspiração.

Ao meu irmão, por ser um verdadeiro génio da matemática, por ser um exemplo para mim, que me inspirou a querer ser como ele e a seguir os seus passos, no entanto, numa área curricular diferente. Ao meu pai, por me ter ensinado que, realmente, querer é poder e pelos lindos provérbios sempre guardados como uma espécie de carta na manga, os quais guardo sempre comigo: “Não é por morrer uma andorinha que acaba a Primavera, filha.”.

Ao André, o meu eterno porto seguro, pelo amor e carinho incansável, por estar tão presente e sempre pronto para me carregar nas suas costas nos bons e nos maus momentos.

Aos meus avós, pelos sapatos que deram para poder fazer esta longa caminhada, pois, na verdade, sem eles, tudo poderia ter sido mais difícil. Gostava que cá estivesses para ver a tua neta, querida avó Miquinhas (segunda mãe), a quem dizias, vezes sem conta, com a tua experiência de vida, “Estuda, minha filha, para chegares longe”.

Às minhas amigas da universidade e da vida, em especial à Jéssica e à Gabriela, pelas longas horas de conversa, de partilha e de apoio.

Às professoras cooperantes, aos alunos e a todos que me acolheram nas escolas, pelos ensinamentos, pela generosidade, pelo espírito de entreaajuda e por me fazerem sentir como uma de vós.

**A todos, o meu sincero agradecimento!**

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## **A intertextualidade como mecanismo auxiliador da formação do leitor: um estudo de caso com alunos do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico**

### **RESUMO**

O presente relatório, desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, reúne vários aspetos de um trabalho de investigação concretizado em contexto de 1.º e de 2.º Ciclo do Ensino Básico, perspetivando o desenvolvimento de competências ao nível da ativação e fertilização dos quadros de referência intertextuais.

O crescente reconhecimento do domínio adequado dos mecanismos da intertextualidade em contexto educativo, concebido como uma ferramenta importante na potencialização do sucesso educativo, assim como também a constatação de um hábito muito enraizado de leituras isoladas e singulares em sala de aula, sem se verificar as conexões intertextuais com outras obras, estiveram, em certa medida, na origem da escolha do tema. Em ambos os contextos educativos, foi possível verificar significativas dificuldades na identificação de conexões intertextuais, ao qual podemos acrescentar ainda o aparente desinteresse da turma do 2.º Ciclo pela leitura.

A intervenção em sala de aula centrou-se na verificação das redes intertextuais de várias adaptações literárias, objetos estéticos de qualidade consensualmente reconhecida, originando um estudo das várias configurações da personagem Lobo Mau nas diferentes obras. Este estudo permitiu ainda a articulação com a criação de conhecimentos acerca do lobo ibérico, realizando-se uma interligação entre diferentes áreas curriculares, perspetivando uma aprendizagem de caráter interdisciplinar.

O método investigativo para este projeto foi o método de estudo de caso e os dados foram recolhidos através da observação participante, dos diários de aula, dos trabalhos realizados pelos alunos e de registos fotográficos.

A verificação de uma melhoria da compreensão de textos veio dar a conhecer alguns dos benefícios do estudo das conexões intertextuais em sala de aula. De igual forma, o estudo do lobo ibérico, espécie em perigo de extinção, revelou-se fundamental para a criação de uma maior sensibilidade, consciência e pensamento crítico sobre as questões ambientais.

**Palavras-chave:** adaptações literárias; clássicos; intertextualidade; lobo ibérico.

## **Intertextuality as an auxiliary mechanism for the formation of the reader: a case study with students from the 1st and 2nd Cycle of Basic Education**

### **ABSTRACT**

This report, developed within the scope of the Supervised Teaching Practice, brings together several aspects of a research work carried out in the context of the 1st and 2nd Cycle of Basic Education, aiming to develop skills in terms of activation and fertilization of intertextual reference frames.

The growing recognition of the adequate mastery of the mechanisms of intertextuality in an educational context, conceived as an important tool in the enhancement of educational success, as well as the realization of a deep rooted habit of isolated readings in the classroom, without checking the intertextual connections with other works, were, to a certain extent, at the theme's choice origin. In both educational contexts, it was possible to verify significant difficulties in identifying intertextual connections, to which we can also add the apparent lack of interest of the 2nd cycle class in reading.

The intervention in the classroom focused on the verification of the intertextual networks of several literary adaptations, aesthetic objects of consensually recognized quality, giving rise to a study of the various configurations of the Lobo Mau character in the different works. This study also allowed the articulation with the creation of knowledge about the Iberian wolf, making an articulation between different curricular areas, with a view to interdisciplinary learning.

The investigative method for this project was the case study method and data was collected through participant observation, class diaries, students' work and photographic records.

The verification of an improvement in text comprehension revealed some of the benefits of studying intertextual connections in the classroom. Likewise, the study of the Iberian wolf, a species in danger of extinction, proved to be fundamental for the creation of greater sensitivity, awareness and critical thinking about environmental issues.

**Key-words:** classics; iberian wolf; intertextuality; literary adaptations.

## Índice

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS.....	ii
AGRADECIMENTOS.....	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO.....	3
1.1.1. Caracterização das instituições.....	4
1.1.2. Caracterização das turmas.....	7
1.2. Caracterização do contexto de investigação .....	8
1.2.1. Justificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica.....	10
CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	13
2.1. Intertextualidade.....	14
2.1.1. Definição: um termo aparentemente ambíguo.....	14
2.1.2. Tipologia das práticas intertextuais.....	17
2.1.3. As mutações dos clássicos.....	21
2.1.4. As conexões intertextuais na formação do leitor.....	24
2.1.5. O lugar da intertextualidade no quadro educativo e social .....	28
2.2. O estudo das espécies em perigo de extinção.....	30
CAPÍTULO III: PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO.....	35
3.1. Objetivos.....	36
3.2. Procedimentos metodológicos.....	36
3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	39
3.4. Obras impulsionadoras.....	41

3.5. Planos gerais de intervenção e descrição das atividades.....	49
CAPÍTULO IV: CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES.....	118
4.1. Conclusões.....	119
4.2. Limitações.....	122
4.3. Recomendações.....	122
Referências bibliográficas.....	122
Anexos.....	129
Anexo A – Questionário sobre os hábitos de leitura (1.º ano).....	130
Anexo B – Guião de leitura sobre a obra <i>Pela floresta</i> (1.º ano).....	133
Anexo C – Guião de leitura sobre a obra <i>O Último Livro Antes de Dormir</i> (1.º ano).....	137
Anexo D – Guião de leitura sobre a <i>Ovelhinha que veio para o jantar</i> (1.º ano).....	143
Anexo E – Jogo da sabedoria (lobo ibérico).....	147
Anexo F – Avaliação das atividades (1.º ano).....	148
Anexo G – Questionário sobre os hábitos de leitura (5.º ano).....	150
Anexo H – Teste diagnóstico de Português (5.º ano).....	151
Anexo I – Texto informativo sobre o lobo ibérico (5.º ano).....	158
Anexo J – Guião de leitura orientada (5.º ano).....	161
Anexo K – Texto informativo-expositivo acerca do lince ibérico.....	167
Anexo L – Jogo do conhecimento.....	168
Anexo M – Ficha metacognitiva (5.º ano).....	169
Anexo N – Partilha do trabalho dos alunos pelo jornal <i>Amarense</i> .....	172

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Representação da sala de aula da turma do 1.º ano de escolaridade.....	5
---	---

Figura 2 – Representação da sala de aula da turma do 5.º ano de escolaridade.....	7
Figura 3 – Texto publicitário da empresa SEUR.....	26
Figura 4 – Texto publicitário da empresa Burguer King .....	27
Figura 5 – Texto publicitário da empresa Burguer King .....	27
Figura 6 – Texto publicitário da empresa NTS .....	27
Figura 7 - Evolução da presença do lobo ibérico em Portugal.....	32
Figura 8 – Capa da obra <i>Pela floresta</i> (Browne, 2008).....	41
Figura 9 – Página do livro <i>Pela floresta</i> (Browne, 2008).....	42
Figura 10 – Ilustrações do livro <i>Pela floresta</i> (Browne, 2008).....	43
Figura 11 – Capa da obra <i>O Último Livro Antes de Dormir</i> (O'Byrne, 2017).....	44
Figura 12 – Página do livro <i>O Último Livro Antes de Dormir</i> (O'Byrne, 2017).....	44
Figura 13 – Ilustração do conto <i>Quem tem medo do lobo minoritário?</i> .....	46
Figura 14 - Capa da obra <i>A menina de vermelho</i> (Frisch e Innocenti, 2013).....	47
Figura 15 – Páginas do livro <i>A menina de vermelho</i> (Frisch e Innocenti, 2013).....	48
Figura 16 – Páginas do livro intitulado <i>A menina de vermelho</i> (Frisch e Innocenti, 2013).....	49
Figura 17– Resposta das alunas, com a representação da personagem Capuchinho Vermelho....	53
Figura 18 – Ilustração da interpretação musical no Youtube.....	56
Figura 19 – Resultado da pesquisa do google sobre “casas muito estranhas”.....	57
Figura 20 – Jogo Histórias Bombásticas.....	64
Figura 21 – Capa da obra <i>A ovelhinha que veio para o jantar</i> (Drewdemy e Samllman, 2009)...	64
Figura 22 - Capa da obra intitulada <i>Capuchinho Vermelho e o Lobo Ibérico</i> (Katz, 2015).....	72
Figura 23 - Cartaz expositivo construído pela turma de 1º ano de escolaridade.....	74
Figura 24 - Cartaz expositivo construído pela turma de 1º ano de escolaridade anexado na plataforma de ensino da escola.....	75

Figura 25 – Capa da obra <i>Trincas – O Monstro dos Livros</i> (Yarlett, 2016).....	75
Figura 26 – Resposta dos alunos, com a representação de várias personagens.....	77
Figura 27 – Resposta do aluno A8.....	84
Figura 28 – Resposta do aluno A2.....	84
Figura 29 – Resposta do aluno A3.....	84
Figura 30 – Cubo com diferentes representações.....	91
Figura 31 – Assinalação, num diagrama de Venn, das diferenças e semelhanças entre diferentes obras.....	94
Figura 32 – Perguntas realizadas pelos alunos na plataforma do grupo turma.....	96
Figura 33 – Exposição dos trabalhos no <i>website</i> nacional da eco-escola.....	101
Figura 34 – Exposição dos trabalhos no <i>website</i> da biblioteca da escola.....	101
Figura 35 – Páginas da obra <i>A menina de vermelho</i> (Frisch e Innocenti, 2013).....	105
Figura 36 – Texto publicitário da empresa MTS.....	106
Figura 37 – Texto publicitário do Burguer King.....	106
Figura 38 – Resposta do aluno A8.....	114
Figura 39 – Resposta do aluno A8.....	114
Figura 40 – Resposta do aluno A8.....	114

## ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Lobo ibérico.....	33
Fotografia 2 – Realização dos desenhos representativos de casas "muito estranhas". À esquerda, verifica-se uma casa com forma de um cinto e, à direita, verifica-se uma casa composta por tijolos.....	56
Fotografia 3 – Realização dos desenhos representativos de casas "muito estranhas". Ao lado esquerdo, verifica-se uma casa com um foguetão instalado.....	56

Fotografia 4 – Resultado das ilustrações do texto poético.....	57
Fotografia 5 – Momento da interpretação musical.....	58
Fotografia 6 – Escrita das frases ditas pelos alunos que sugerem soluções para reduzir o impacto das consequências das largadas de balões.....	59
Fotografia 7 – Realização da representação de balão.....	60
Fotografia 8 - Resultado do trabalho dos alunos.....	60
Fotografia 9 – Personagens da cesta literária.....	61
Fotografia 10 – Momento de leitura da obra.....	62
Fotografia 11 – Exercício resolvido por um aluno.....	63
Fotografia 12 – Quadros com histórias secretas.....	67
Fotografia 13 – Quadro com uma história secreta.....	67
Fotografia 14 – Quadro com uma história secreta.....	68
Fotografia 15 – Quadro com uma história secreta.....	68
Fotografia 16 – Visualização do documentário.....	69
Fotografia 17 – Ingredientes selecionados pela turma.....	70
Fotografia 18 – Realização da receita.....	70
Fotografia 19 – Realização da receita.....	70
Fotografia 20 – Biscoito realizado pelo aluno A9, representando o Lobo Mau.....	71
Fotografia 21– Biscoito realizado pelo aluno A20, representando um Porquinho.....	71
Fotografia 22 – <i>Brainstorming</i> sobre o lobo ibérico.....	87
Fotografia 23 – Visualização do documentário.....	88
Fotografia 24 – Entrega das palavras ou expressões.....	89
Fotografia 25 – Escrita das frases.....	89
Fotografia 26 – Preenchimento dos tópicos.....	89

Fotografia 27 – Resultado do preenchimento dos tópicos.....	89
Fotografia 28 – Resposta ao quadro de sistematização sobre as aprendizagens da sessão.....	90
Fotografia 29 – Manipulação do cubo.....	91
Fotografia 30 – Escrita do guião de leitura orientada.....	91
Fotografia 31 – <i>Brainstorming</i> sobre as características do Lobo Mau.....	92
Fotografia 32 – Preenchimento do quadro sobre o clássico <i>O Capuchinho Vermelho</i> .....	92
Fotografia 33 – Momento do jogo.....	97
Fotografia 34 – Momento de assimilação de diferentes características dos textos.....	97
Fotografia 35 – Seleção e organização da informação na fase de planificação.....	98
Fotografia 36 – Seleção e organização da informação na fase de planificação.....	98
Fotografia 37 – Textualização e revisão do texto de cada tópico do cartaz.....	99
Fotografia 38 – Textualização e revisão do texto de cada tópico do cartaz.....	99
Fotografia 39 – Colagem dos tópicos no cartaz.....	99
Fotografia 40 – Colagem dos tópicos no cartaz.....	99
Fotografia 41 – Cartazes realizados pelos grupos.....	100
Fotografia 42 – Exposição dos cartazes na biblioteca da escola.....	100
Fotografia 43 – Assimilação das diferenças e semelhanças entre diferentes obras.....	104
Fotografia 44 – Resultado de um dos grupos.....	104
Fotografia 45 – Elaboração do texto publicitário.....	106
Fotografia 46 – Elaboração do texto publicitário.....	106
Fotografia 47 – Texto publicitário criado por um grupo da turma.....	107
Fotografia 48 – Texto publicitário criado por um grupo da turma.....	107
Fotografia 49 – Texto publicitário criado por um grupo da turma.....	107
Fotografia 50 – Texto publicitário criado por um grupo da turma.....	107

Fotografia 51 – <i>Brainstorming</i> sobre o conceito de paródia.....	108
Fotografia 52 – Realização da paródia sobre a obra de arte.....	110
Fotografia 53 – Realização da paródia sobre a obra de arte.....	110
Fotografia 54 – Realização da paródia sobre a obra de arte.....	110
Fotografia 55 – Cartaz sobre a obra de arte O Grito.....	110
Fotografia 56 – Cartaz sobre a obra de arte American Gothic.....	110
Fotografia 57 – Cartaz sobre a obra de arte A Última Ceia.....	110
Fotografia 58 – Cartaz sobre a obra de arte Mona Lisa.....	110
Fotografia 59 – Cartaz sobre a obra de arte A Persistência da Memória.....	110
Fotografia 60 – Cartaz sobre a obra de arte Rapariga com Brinco de Pérola.....	110
Fotografia 61 – Exposição dos trabalhos em sala de aula.....	111
Fotografia 62 – Construção do texto narrativo em grupo.....	112

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dez países da Europa com mais espécies ameaçadas, em 2019.....	30
Gráfico 2 – Atividade preferida dos alunos do 1.º ano de escolaridade.....	78
Gráfico 3 – Avaliação das atividades pelos alunos do 1.º ano de escolaridade.....	79
Gráfico 4 – Atividades preferidas pelos alunos do 5.º ano de escolaridade.....	116

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Exemplo de diário de aula reflexivo .....	40
Tabela 2 - Plano geral de intervenção na turma do 1.º ano.....	49
Tabela 3 - Plano geral de intervenção na turma do 5.º ano .....	80
Tabela 4 – Resultados do teste diagnóstico no que diz respeito às tipologias textuais.....	85
Tabela 5 – Respostas concedidas pelos alunos.....	87
Tabela 6 – Respostas no teste metacognitivo.....	115

## INTRODUÇÃO

O presente relatório de investigação e ação pedagógica, intitulado *A intertextualidade como mecanismo auxiliador na formação do leitor: um estudo de caso com alunos do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*, desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada I e II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Este apresenta uma reflexão acerca de todo o processo interventivo desenvolvido em dois contextos: num primeiro momento, numa turma do 1.º ano de escolaridade e num segundo momento, numa turma do 5.º ano de escolaridade, a frequentar instituições localizadas na cidade de Braga.

Perante um reconhecimento cada vez maior, em vários estudos, de que “saber leer requiere, además de las consabidas microhabilidades, la específica capacidad de reconocer y valorar los vínculos intertextuales” (Mendonza Fillola, 2008, p. 17), procurou-se, neste projeto, compreender o lugar da intertextualidade no quadro educativo, social e, em especial, no seio das atividades realizadas em sala de aula. A compreensão e o reconhecimento dos traços das tessituras e dos cruzamentos discursivos presentes, com maior ou menor grau de subtileza, no texto literário, enquanto mecanismo económico (Eco, 1979), possibilita ao leitor realizar uma leitura não ingénuo do texto, compreendendo muitos dos seus segundos sentidos, assim como antecipar e predizer nos espaços em branco, nas entrelinhas e além das linhas, com sucesso, informações vitais que não são dadas como explícitas. A intertextualidade, enquanto máquina perturbadora ou de guerra (Jenny, 1979) submete o leitor a abandonar uma imagem de consumidor passivo e a adotar uma atitude de intensa cooperação interpretativa. Portanto, o domínio adequado do saber intertextual, em especial a expansão e fertilização precoce dos quadros de referência intertextuais, configuram-se como uma ferramenta importante na potencialização do sucesso educativo (Azevedo, 2006). O estudo dos mecanismos intertextuais adquire particular relevo perante as avaliações institucionais que apontam dificuldades na compreensão e estruturação de textos, em especial na realização de inferências de informações não explícitas (IAVE, 2021). No entanto, ainda que perante o reconhecimento dos mecanismos intertextuais como a própria condição da legibilidade literária, a observação participante, bem como o relato de análises de manuais escolares (Prata, 2010), deram-nos conta de um hábito muito enraizado de leituras isoladas e compartimentadas em sala de aula, sem se verificar as redes intertextuais.

Este projeto teve como finalidade desenvolver uma aprendizagem centrada no estudo dos mecanismos intertextuais, dedicando-se especial atenção a adaptações literárias de clássicos, que pela sua configuração verbal, visual e gráfica conquistam simultaneamente um pré-leitor e um leitor adulto. Neste quadro, o documento *Programa e Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico* (2015) determina que, no 1.º ano de escolaridade, sejam estudados os sentidos do texto e, no 5.º ano de escolaridade, seja desenvolvida uma “opinião crítica textual e intertextual” (p. 21), com recurso ao trabalho de compreensão das relações intertextuais das adaptações dos clássicos. Atendendo à flexibilidade do projeto, surgiu, ainda, o estudo do lobo ibérico em articulação com o estudo das configurações da personagem Lobo Mau, possibilitando uma articulação entre o texto literário e o texto não literário.

A estruturação deste relatório encontra-se organizada em quatro capítulos. No capítulo I, encontram-se as descrições dos contextos de intervenção e de investigação, seguido das justificações que motivaram a implementação do projeto pedagógico. No capítulo II, procedemos ao enquadramento da temática à luz da literatura, que serviu de pedra angular para toda a intervenção. Iniciamos, neste capítulo, pela designação do conceito de intertextualidade segundo a perspetiva de diferentes teóricos e, de seguida, passamos pela apresentação de diferentes práticas intertextuais no seio de um texto. Além da análise das novas adaptações dos clássicos da literatura infantil e juvenil, analisamos o contributo da intertextualidade na formação de leitores e o seu lugar no quadro educativo e social. Ainda neste capítulo, realizamos um breve enquadramento da relação entre textos literários e não literários e a importância do estudo de espécies em perigo de extinção em sala de aula, com especial destaque para o lobo ibérico. No capítulo III, apresentamos os objetivos definidos para a concretização deste projeto, caracterizamos a metodologia pela qual este projeto se orienta – metodologia de estudo de caso –, descrevemos os instrumentos de recolha de dados, apresentamos o plano geral de intervenção e descrevemos as atividades realizadas no âmbito do projeto. No capítulo IV, apontam-se algumas conclusões acerca do percurso realizado e do seu potencial formativo, assim como as suas limitações e recomendações para futuras investigações. Seguido das referências bibliográficas, encontram-se os anexos, que compreendem alguns trabalhos realizados e alguns dos materiais e instrumentos utilizados.

**CAPÍTULO I**  
**ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL**

## **1. Enquadramento contextual**

Neste capítulo, encontram-se informações de capital importância a respeito dos contextos onde se desenvolveram as práticas de ensino supervisionadas, tendo como recursos a leitura de documentos oficiais do agrupamento, a observação participante e as interações estabelecidas com a comunidade escolar. De seguida, apresenta-se a pertinência e a justificação da presente temática para o contexto pedagógico.

### **1.1 Caracterização do contexto de intervenção**

A escola, enquanto “microcosmos no qual se tece uma rede, visível, umas, invisível, outras, de relações interpessoais que configura o clima da instituição” (Guerra, 2002, p. 54), representa uma dimensão relevante que serve de palco aos processos de ensino-aprendizagem. A par da organização escolar, as relações interpessoais nas turmas do 1.º e do 5.º ano de escolaridade do Ensino Básico são importantes fatores a ter em conta nos processos de investigação.

#### **1.1.1. Caracterização das instituições**

##### **1.º Ciclo do Ensino Básico**

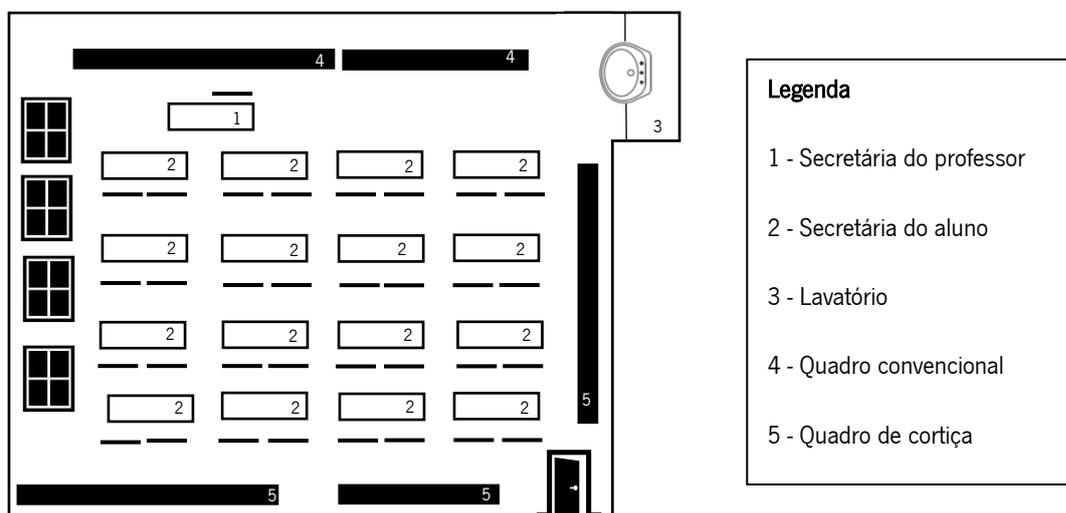
Num primeiro momento, o projeto de intervenção pedagógica supervisionada foi implementado numa turma do 1.º ano de escolaridade, a frequentar uma escola localizada na cidade de Braga.

A instituição, de natureza pública, encontra-se envolvida por um contexto urbano e habitacional de construção relativamente moderno e um meio local muito desenvolvido, onde é possível encontrar um vasto comércio, como padarias, cafés, mercearias, farmácias, laboratórios de análises, parques de lazer e alguns espaços verdes.

Graças a uma remodelação relativamente recente, o edifício apresenta instalações modernas e sofisticadas, tanto no seu exterior bem como no seu interior. Na zona exterior, a escola possui uma área de recreio ampla, com zonas cobertas, descobertas e um campo de jogos polidesportivos. Em tempos de pandemia, cada turma tem o seu próprio espaço, garantindo-se, desta forma, o distanciamento necessário entre diferentes turmas. Na zona interior, existem dois andares, sendo que, no andar de cima, encontram-se as salas dos 3.º e 4.º ano de escolaridade e no andar de baixo encontram-se as salas dos 1.º e 2.º ano de escolaridade. Existe uma sala de

professores, um espaço para as auxiliares, muitas instalações de casa de banho, um grande refeitório e um pequeno espaço de cozinha. Nos corredores, encontram-se os cacifos individuais dos alunos e visualizam-se, especialmente em épocas festivas, os trabalhos artísticos das turmas expostos nas paredes. Verifica-se uma preocupação pelo seguimento de valores de base humanista, uma vez que há acessibilidade a todos os espaços do edifício através de rampas ou de um elevador, numa perspetiva de inclusão, que procura dar resposta a todos os alunos. Neste espaço, encontra-se uma unidade para crianças com Necessidades Educativas Especiais e um ATL.

No que diz respeito à sala de aula, verificaram-se várias condições indispensáveis a um bom funcionamento, tais como ar condicionado, computador fixo com *internet*, projetor e quadros de cortiça de amplas dimensões. Esta sala é apelativa, motivadora e organizada, sendo que nos quadros de cortiça encontram-se os grafemas, os números aprendidos e vários trabalhos elaborados pela turma. Neste espaço, verifica-se a existência de um ecoponto, que, com recurso à sinalização corretamente colocada, fomenta hábitos de respeito pelo meio ambiente, pois muitas vezes os alunos corrigem os colegas quanto à colocação de um material no local errado. Como se pode ver na figura 1, a sala de aula encontra-se disposta por quatro filas, direcionadas para o quadro.



**Figura 1** – Representação da sala de aula da turma do 1.º ano de escolaridade.

**Fonte:** Acervo pessoal da autora.

Nesta instituição, assinala-se a existência de uma biblioteca possuidora de um vasto e diversificado acervo literário, que permite a criação de diversos projetos, como o empréstimo

quinzenal de livros a todos os alunos da escola. Este espaço é muito apelativo, acolhedor e organizado, com possibilidade de requisição de computadores e de *tablets*.

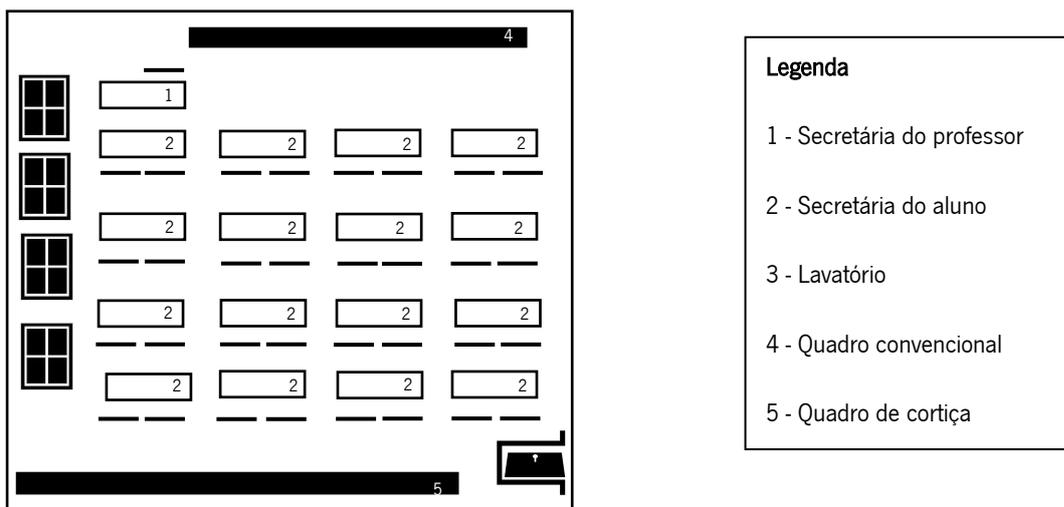
## **2.º Ciclo do Ensino Básico**

Num segundo momento, o projeto de intervenção pedagógica supervisionada foi implementado numa turma do 5.º ano de escolaridade do Ensino Básico, a frequentar uma escola localizada na cidade de Braga.

A presente instituição localiza-se relativamente perto da escola básica de primeiro ciclo e pertence ao mesmo agrupamento, estando, portanto, igualmente envolvida por um meio habitacional e urbano relativamente moderno. Na zona exterior do edifício, verifica-se uma zona de recreio de amplas dimensões, com dois campos de jogos polidesportivos e muitos espaços verdes, que são aproveitados para a realização de atividades pedagógicas, tendo, inclusive, uma zona da horta. Verifica-se pinturas nas tampas de esgotos, no âmbito de projetos *eco-escolas*, apelando-se à adoção de práticas conscientemente ecológicas.

O edifício ostenta boas condições, tendo à disposição espaços adaptados para as atividades de cada disciplina. Existem salas reservadas para as áreas de educação tecnológica e educação visual, educação musical, laboratórios de ciências e física e química, sala de computadores, salas de apoio ao estudo, uma reprografia, uma papelaria e uma sala destinada aos professores. Evidenciam-se ainda outros espaços frequentados pelos alunos, como a biblioteca, o polivalente, a cantina e o bar. A biblioteca contém um considerável acervo literário e equipamento informático, como computadores e *tablets*.

No que diz respeito à sala de aula, encontram-se condições favoráveis a um bom funcionamento, tais como um computador fixo com *internet*, um projetor e um quadro de cortiça de amplas dimensões. Mediante a sua reserva, a biblioteca dispõe de *tablets* possíveis de ser utilizados em sala de aula, o que permite a integração das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. A sala de aula é apelativa, apreciável e motivadora, tendo expostos os trabalhos da turma no quadro de cortiça. Como se pode verificar na figura 2, a sala de aula encontra-se disposta por quatro filas direcionadas para o quadro.



**Figura 2** – Representação da sala de aula da turma do 5.º ano de escolaridade.

**Fonte:** Acervo pessoal da autora.

## 1..2. Caraterização das turmas

### 1.º Ciclo do Ensino Básico

A turma do 1.º ano de escolaridade é constituída por vinte e dois alunos, sendo treze do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. A maioria dos alunos desta turma frequentou anteriormente a mesma instituição pública de ensino pré-escolar, favorecendo a existência de boas relações interpessoais.

A nível socioeconómico, as famílias encontram-se num contexto intitulado como “favorecido”, tendo por base algumas variáveis. Quanto às habilitações literárias dos pais, a grande maioria situa-se no Ensino Secundário (17), no entanto, temos outras minorias situadas no 1.º e 3.º Ciclos (9), na Licenciatura (13), no Mestrado (2) e no Doutoramento (3). A maioria dos pais trabalha na área dos serviços, indústria e alguns casos de profissões ligadas com áreas intelectuais e científicas, mas alguns encontram-se desempregados. A maioria dos alunos possui pelo menos um irmão: cinco alunos são filhos únicos, dezasseis têm 1 irmão e um tem 2 irmãos. Estes dados revelam que os alunos pertencem a famílias pouco numerosas.

A turma aparenta ser um grupo heterogéneo no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos demoram intervalos de tempo muito diferentes para compreender um conceito e executar uma tarefa.

Quanto ao comportamento, os alunos mostram-se empenhados e curiosos, com posturas de entejuda e um sentido de solidariedade apurado, havendo, no entanto, alguns casos de falta

de concentração. Como forma de gerir os picos de distração, tem-se, em sala de aula, o semáforo do comportamento dividido por três cores (verde, amarelo e vermelho), sendo a cor verde correspondente ao comportamento mais positivo e o vermelho ao comportamento negativo. No início do dia, todas as crianças iniciam-se no semáforo verde e, durante o dia, consoante o seu comportamento, pode alterar-se.

Na forma como se relaciona, o grupo mostra-se muito próximo e unido. Nos momentos em que um aluno resolve um exercício no quadro ou se lhe dirige uma questão, os colegas procuram auxiliá-lo, concedendo-lhe a resposta de forma discreta. Nos momentos de dificuldades, proferem palavras de incentivo e de apoio entre si.

Em termos curriculares, o domínio das Expressões e o domínio do Estudo do Meio encontram-se no topo das preferências dos alunos, seguindo-se o domínio da Matemática. Nutrem um gosto pela escuta de histórias, mas o domínio de Português tem acumulado muitas dificuldades, quer na leitura, quer na escrita. É visível a sua vontade de aprender quando folheiam vezes sem conta o livro, na procura de descobrir as próximas aprendizagens, acontecendo, por vezes, alguns casos de alunos que resolvem os exercícios seguintes autonomamente.

Após a verificação das dificuldades sentidas por alguns alunos tanto ao nível de aprendizagem bem como de efetiva audição, a organização da sala de aula foi repensada de modo que os alunos com mais dificuldades de concentração e de audição se localizassem nas primeiras mesas, perto do quadro.

Os encarregados de educação mantêm uma postura muito ativa no que respeita às aprendizagens dos seus educandos, mostrando-se atentos e procurando manter diálogo com a professora titular semanalmente sobre a evolução dos seus educandos nos diversos níveis. Como forma de incentivar a melhoria de resultados e superação de dificuldades, alguns pais costumam comprar livros didáticos e descarregam fichas de trabalho da *internet* para realizarem em conjunto com os seus filhos, além dos trabalhos escolares. Existe sempre uma preocupação de comunicar à professora titular a justificação da origem de um menor interesse e empenho por parte do aluno, apresentando como razões problemas de saúde, conflitos familiares, entre outros, dando a possibilidade de compreender a razão de, por exemplo, não ter feito os trabalhos para casa.

Nesta turma, neste momento, não há casos de alunos com Necessidades Educativas Especiais, embora dois alunos frequentem o apoio educativo e um dos alunos usufrua dos serviços externos à escola de terapia da fala.

## 2.º Ciclo do Ensino Básico

A turma do 5.º ano de escolaridade é constituída por vinte e dois alunos, sendo dez do sexo masculino e doze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos de idade.

A maioria dos alunos da turma é proveniente de meios socioeconómicos “favorecidos”, contribuindo para que obtenham possibilidades de experiências que potenciem o seu sucesso escolar. No que respeita às habilitações académicas dos pais, a maioria encontra-se no Ensino Secundário (21), no entanto, temos outras minorias situadas no Ensino Básico (14) e no Ensino Superior (4). A maioria trabalha na área dos serviços, indústria e alguns casos de profissões ligadas com áreas intelectuais e científicas, no entanto, alguns pais encontram-se desempregados.

A turma integra um grupo considerável de alunos interessados, competitivos, bons ouvintes e curiosos, que demonstram interesse por participar em todas as atividades propostas. Por norma, a maioria da turma cumpre com as suas obrigações escolares, realizando os trabalhos no tempo previsto, o que denota um sentido de responsabilidade fundamental para a obtenção de sucesso escolar. Após analisadas as opiniões dos docentes das várias disciplinas, verifica-se que o comportamento geral é satisfatório. No entanto, a organização e distribuição dos alunos pela sala foi repensada e alterada algumas vezes ao longo do ano letivo, com o intuito de diminuir a frequência de alguns picos de distração entre pares e modificar alguns desvios de comportamentos adequados em sala de aula.

Podemos considerar estar perante uma turma heterogénea, cujos alunos revelam ritmos de trabalho e capacidades de aquisição de conhecimentos bastante diferentes. É de salientar que a grande maioria dos alunos frequenta centros de estudo.

Quanto ao aproveitamento da turma, não se verifica um considerável contraste entre as classificações, considerando-se as raras avaliações de 5 ou 2, tanto na área do Português bem como na área de História e Geografia de Portugal. Tendo, ainda, por base as classificações, não se pode nomear, de forma explícita, a área curricular em que a maioria da turma apresenta mais ou menos dificuldades, ainda que alguns alunos apresentem dificuldades em alcançar valores positivos.

No questionário implementado acerca dos hábitos de leitura, a maioria da turma mostra gostar de ler, no entanto, um considerável número de alunos assinalou não ter o hábito de ler e, quando lê, fá-lo para cumprir com as obrigações escolares. A turma demonstra bons raciocínios no desempenho oral, mas sente dificuldade em estruturar um texto ao nível da escrita.

Ao longo do ano, a turma participa em várias atividades do Plano Anual de Atividades da escola, que engloba um conjunto de atividades consideradas como fundamentais para o desenvolvimento de competências transversais às várias áreas curriculares.

Nesta turma, assinala-se a existência de um aluno referenciado com Necessidades Educativas Especiais, diagnosticado com Perturbação do Espectro do Autismo, que usufruindo de um apoio especializado, não está presente em todas as aulas.

## **1.2. Caracterização do contexto de investigação**

Neste ponto, revelamos os aspetos contextuais que justificaram a escolha do tema e a forma como se desenrolou a intervenção pedagógica.

### **1.2.1. Justificação da questão que suscitou a intervenção pedagógica**

As faculdades humanas estão geneticamente programadas para adquirir os mecanismos altamente complexos das línguas naturais (Sim-Sim, 2014), com relativa rapidez e uniformidade. Então, basta que o interlocutor tenha contacto com uma comunidade para fazer uso da língua materna como locutor, interlocutor e ouvinte. No entanto, sabe-se que ao contrário da linguagem oral, adquirida de forma espontânea e natural, a linguagem escrita implica uma mestria. A escola assume, portanto, uma responsabilidade de capital importância para a vida dos alunos, sendo o local onde, por norma, a aprendizagem formal da leitura e da escrita ocorre.

A leitura e a escrita, enquanto “base de quase todas as atividades que se realizam na escola” (Colomer e Camps, 2002, p. 70), representam uma condicionante dos resultados escolares, em todas as áreas, incluindo as ciências e a matemática. Segundo diferentes estudos, as crianças que mais e melhor leem têm mais hipóteses de ter sucesso no futuro (Ramos e Silva, 2009). Atendendo que “ler é compreender” (Sim-Sim, 2007), será função do professor dar às crianças as ferramentas e os instrumentos essenciais de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos.

O texto literário, enquanto máquina simultaneamente preguiçosa (Eco, 1979) e de guerra (Jenny, 1979), reclama do leitor uma intensa cooperação interpretativa (Corral, 1999). Atendendo ao entrelaçamento de várias vozes e ao cruzamento discursivo de outros textos (Kristeva, 1969), o domínio adequado do saber intertextual permitirá uma leitura não ingênua do texto literário, compreendendo muitos dos segundos sentidos que ele comporta e os seus efeitos perlocutivos. O

reconhecimento dos vínculos intertextuais permitirá ao leitor ler entre as linhas e além das linhas, ativando a memória do sistema semiótico literário, em particular os quadros de referência intertextuais, podendo antecipar, com sucesso, informações não explícitas, potenciando o seu sucesso educativo. O documento *Programa e Metas Curriculares do Português* (2015) apela ao trabalho da compreensão dos sentidos de textos de características narrativas, informativas e descritivas no 1.º ano de escolaridade e ao desenvolvimento de uma “opinião crítica textual e intertextual” (p. 21) no 5.º ano de escolaridade.

A observação participante da turma do 1.º ano de escolaridade permitiu verificar dificuldades sentidas pela turma em relacionar leituras anteriores com novas leituras, denunciando um hábito de leituras isoladas. No momento de pré-leitura da obra *Corre, corre cabacinha* (Vieira, 2000), quando questionados “Que tipo de atitudes costumam ter os lobos nas histórias?”, os alunos sentiram dificuldades em relacionar os diferentes clássicos da literatura e, ao longo da narrativa, não ativaram os quadros de referência intertextuais para poder antecipar o fim, podendo ter em vista os clássicos finais trágicos dos lobos nas narrativas clássicas. Surgiu, portanto, a necessidade de se iniciar um trabalho no sentido de ativar e expandir os quadros de referência intertextuais, dando origem à presente temática intitulada *A intertextualidade como mecanismo auxiliador na formação do leitor crítico: um estudo de caso com alunos do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Este trabalho procurou dar resposta à seguinte questão de investigação: “Serão as crianças destas idades capazes de ativar e expandir os seus quadros de referência intertextuais?”.

A turma do 1.º ano de escolaridade mantinha uma relação positiva com a leitura, atendendo a que os momentos vocacionados para a leitura de contos representavam um momento de alegria e de muito entusiasmo. O questionário acerca dos hábitos de leitura (ver anexo A) concedidos aos encarregados de educação deu-nos conta das obras literárias preferidas do grupo turma, que mencionaram, na sua maioria, obras clássicas da literatura infantil, como *Os Três Porquinhos* (3), *O Capuchinho Vermelho* (4), *A Cinderela* (3), *O Pinóquio* (1), *O Príncipezinho* (1). Esta admiração pelos clássicos permitiu a identificação de pontos de interesses, configurando-se como ponto de partida para diversas práticas pedagógicas. Os restantes alunos (9) não especificaram nenhum livro, dizendo apenas que gostavam de muitos, ou mencionaram livros contemporâneos como a coleção intitulada *A Bruxa Mimi*. Este questionário permitiu verificar uma maior necessidade de hábitos de leitura em casa, uma vez que alguns encarregados de educação (8) assinalaram raramente ler para o seu educando. As práticas pedagógicas responderam assim

ao gosto dos alunos no que toca à leitura de clássicos, tendo-se aproveitado para trabalhar adaptações destas obras, com a intenção de desenvolver uma leitura mais profunda.

No que respeita à turma do 5.º ano de escolaridade, não se verificou uma relação tão positiva com a leitura, na medida em que os alunos não demonstravam tanto entusiasmo nesta em sala de aula. No questionário acerca dos hábitos de leitura (**ver anexo G**), a maioria dos alunos (15) afirmou gostar de ler, mas não sente motivação para o fazer (17), uma vez que ver televisão (3) e navegar na internet (19) encontram-se entre as preferências de lazer. Verifica-se, portanto, uma relação contrária ao que seria desejável, sendo igualmente urgente uma promoção da leitura que corresponda aos interesses dos alunos. Esta observação vai ao encontro do que se pensa acerca da leitura como fruto da imposição em níveis de escolaridade mais elevados, facto que pode justificar a perda de uma relação afetiva dos alunos com os livros (Sousa, 1999).

Nas duas turmas, verificou-se uma grande curiosidade e fascínio sobre temáticas científicas, em específico do mundo animal, demonstrando vontade e interesse em saber mais sobre este domínio, principalmente por se encontrar muito ligado à realidade dos alunos. Tendo por base a problemática da perda de biodiversidade e a existência de espécies em perigo de extinção, surgiu, em sala de aula, a temática de estudo do lobo ibérico.

Posto isto, realizou-se uma interligação entre textos literários, mais especificamente adaptações dos clássicos que incluem diferentes facetas da personagem Lobo Mau, e os textos não literários, esporadicamente abordados em sala de aula, como textos informativos acerca do lobo ibérico, uma das espécies em perigo de extinção na Península Ibérica. Desta forma, deu-se início a uma aprendizagem de carácter interdisciplinar, articulando-se a área de Português com diferentes áreas curriculares, como Estudo do Meio e Ciências Naturais.

**CAPÍTULO II**  
**ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## 2.1. Intertextualidade

### 2.1.1. Definição: um termo aparentemente ambíguo

A intertextualidade, enquanto uma das ideias centrais da teoria literária contemporânea (Allen, 2001, p. 2), tem sido definida e carregada de diferentes sentidos por diversos críticos e teóricos. Este envolvimento tem sido apontado como uma causa para a atual imprecisão, ambiguidade e pouca transparência do termo (Samoyault, 2008; Piégay-Gros, 1996; Allen, 2001).

Em jeito de ousadia, Allen (2001) avança que a intertextualidade adquiriu o estatuto de “one of the most commonly used and misused terms in contemporary critical vocabular” (Allen, 2001, p. 2). Na mesma linha de pensamento, Jenny (1979), Piégay-Gros (1996) e Samoyault (2008) denunciam a existência de um problema delicado de identificação dos limites do conceito, colocando questões pertinentes, como “A partir de que altura se pode falar da presença dum texto noutra, em termos de intertextualidade?” (Jenny, 1979, p. 14). Para dar resposta a esta e outras tantas questões que surgem nas notas introdutórias dos teóricos e tornar este conceito pleno de sentido quanto possível, revela-se importante percorrer o caminho de origem e todas as suas implicações em resultado da reflexão produzida pelos estudiosos do pós-modernismo.

Mikhail Bakhtin, teórico e filósofo de nacionalidade russa, contribuiu para uma nova perspectiva da literatura quando sustentou, através dos seus frenéticos estudos sobre o romance polifónico de Dostoiévski, a existência de relações dialógicas em todos os discursos. Um texto verbal apresenta, na sua constituição, múltiplas relações dialógicas com outros textos (Silva, 1990). Os discursos representam um elo de uma cadeia de discursos que fazem parte de um *continuum*. Intencionalmente ou não, cada discurso entra em diálogo com discursos anteriores sobre o mesmo assunto, como também com discursos futuros, cujas reações tem a capacidade de antecipar (Todorov, 1981). Portanto, um discurso não pode ser compreendido se for desvinculado de discursos anteriores e de discursos futuros. Nesta ordem de ideias, o texto representa, “sob modalidades várias, um intercâmbio discursivo, uma tessitura polifónica na qual confluem, se entrecruzam, se metamorfoseiam, se corroboram ou se contestam outros textos, outras vozes e outras consciências” (Silva, 1990, p. 625).

Com o desvanecer da ditadura *stalinista*, as obras de Bakhtin proliferaram nos anos sessenta do século XX em vários países, concedendo, assim, a hipótese de desenvolvimento de vários olhares acerca dos conceitos elaborados por Bakhtin, tendo sido considerado como o pioneiro e o indutor dos estudos acerca dos processos intertextuais.

Tendo como base os estudos das relações dialógicas de Bakhtin, Julia Kristeva designou

o fenómeno do dialogismo textual com um termo posteriormente reconhecido como fundamental na teoria e na crítica literária contemporânea: intertextualidade (Silva, 1990). Na sua obra *Séméiotikè, Recherches pour une sémanalyse* (1969), Kristeva introduzira o conceito de intertextualidade, defendendo que “todo o texto se constrói como um mosaico de citações, todo o texto é absorção e transformação de um outro texto” (Kristeva, 1969, p. 145, citado por Samoyault, 2008, p. 16).

Na obra coletiva *Théorie d'ensemble*, Sollers (1971) retoma o conceito, com recurso ao argumento de que todo o texto se situa na junção de vários textos, sobre o qual os processos de releitura, acentuação, condensação e deslocamento fazem-se presentes. No seguimento destas definições, Roland Barthes (1973) avança que todo o texto é um tecido novo de citações passadas.

Jenny (1979) defende que “a intertextualidade designa não uma soma confusa e misteriosa de influências, mas o trabalho de transformação e assimilação de vários textos, operado por um texto centralizador, que detém o comando do sentido” (p. 14), ou seja, é sempre um trabalho de recriação e, simultaneamente, de originalidade. Nesta sequência, Jenny (1979) defende que “só se apreende o sentido e a estrutura uma obra literária se a relacionarmos com os seus arquétipos” (p. 5), definindo os processos intertextuais como a própria condição da legibilidade literária. Assim, a intertextualidade extrapola uma simples citação, um simples empréstimo, uma absorção, um eco de textos anteriores, que seriam técnicas literárias entre outras, mas antes como a caracterização da própria literatura (Samoyault, 2008).

Para Charaudeau e Maingueneau (2004), a intertextualidade “designa ao mesmo tempo uma propriedade constitutiva de qualquer texto e o conjunto de relações explícitas ou implícitas que um texto ou um grupo de textos determinado mantém com outros textos” (pp. 288-289).

Samoyault (2008) defende que “a literatura só existe porque já existe a literatura” (p. 74) ou, por outras palavras, “o desejo da literatura é ser literatura” (p. 74). As atividades de leitura e de escrita entrecruzam-se como “reflexos sem fim” (Samoyault, 2008, p. 78), pois, como defende Antoine Compagnon (1996), escrever é, na verdade, reescrever. Ler ou escrever é, na perspetiva de Compagnon (1996), realizar um ato de citação. Assim, cada livro “é o eco daqueles que o anteciparam ou o presságio daqueles que o repetirão” (Samoyault, 2008, p. 78). Um escritor pode, contudo, ultrapassar a deambulação melancólica do “tudo está dito” e colocar em prática a sua originalidade artística, conjugando modelos e referências.

De forma subtil, Riffaterre (1981), citado por Samoyault (2008), relata a relação entre a intertextualidade e a leitura, definindo a primeira como uma prática cultural intuitiva pertinente a

toda a leitura eficiente e concentra no leitor a responsabilidade de identificar e reconhecer o intertexto, tendo de prestar atenção a qualquer índice ou traço, sejam eles citação implícita, alusão ou vaga reminiscência. O intertexto representa o “conjunto de textos que encontramos na memória na leitura de uma dada passagem” (Samoyault, 2008, p. 25), ou seja, é a percepção pelo leitor das relações entre uma obra e as outras que a precederam ou a seguiram, dependendo muito do efeito de leitura. Barthes (1973) avança que o intertexto é um conjunto de fórmulas anónimas, cuja origem é raramente localizável, com citações inconscientes ou automáticas. O reconhecimento de traços intertextuais depende da memória, da cultura, da cooperação interpretativa e do espírito lúdico do leitor. Desvanece, portanto, a linearidade do texto, pois “cada referência intertextual é o lugar de uma alternativa: ou seguir a leitura não vendo lá senão um fragmento como outro qualquer (...) ou voltar para o texto de origem” (Samoyault, 2008, p. 91), prestando a devida atenção. Esta memória pode, contudo, apresentar-se como um espaço instável, onde o esquecimento, a lembrança fugaz, o apagamento temporário e a recuperação repentina atuam plenamente.

Já dizia um grande escritor português “deve haver, no mais pequeno poema de um poeta, qualquer coisa por onde se note que existiu Homero”, acrescentando logo de seguida “A novidade, em si mesma, nada significa, se não houver nela uma relação com o que a precedeu. Nem, propriamente, há novidade sem que haja essa relação” (Pessoa, s/d, p. 390-391, citado por Reis, 1981, p. 31). Há, portanto, uma relação estreita entre a criação literária e o lastro de referências culturais que envolvem o escritor e o leitor. A produção textual é perspectivada como uma contínua transformação de textos precedentes. Walty (2009) acredita que a intertextualidade é, na verdade, inerente à produção humana, atendendo que “a invenção nunca é tão nova que não se apoie sobre o já-escrito” (Schneider, 1990, p. 71, citado por Walty, 2009). Na mesma linha de raciocínio, Stierle (2008) afirma que “todos os textos se situam num universo pré-existente de textos, seja essa sua intenção ou não. Encontrar a conceção de um texto é encontrar um espaço vazio no sistema textual, ou melhor, numa constelação precedente de textos” (p. 56).

Em 1982, Gérard Genette, na sua obra *Palimpsestes*, com o subtítulo *La littérature au second*, avança com uma taxinomia formal das relações textuais, com o intuito de limitar a definição de intertextualidade, permitindo, assim, com a sua conceção restritiva, resolver alguns problemas derivados de ambiguidades. Neste sentido, o autor identifica cinco tipos de relações transtextuais: **intertextualidade**, **paratextualidade**, **metatextualidade**, **hipertextualidade** e **arquitextualidade**.

Na perspectiva de Genette (1982), a **intertextualidade** representa uma relação de co-presença efetiva entre dois ou vários textos, que se pode materializar em diferentes práticas, como a citação, a alusão e o plágio. A **paratextualidade** representa uma relação menos explícita e mais distante, que, no conjunto formado por uma obra literária, o texto remete a outro texto através de informações paratextuais, como o título, o subtítulo, o prefácio, o posfácio, o prólogo, a capa, entre outros. A **metatextualidade** é uma relação de comentário que une um texto ao texto do qual ele aborda, sem necessariamente citá-lo, sendo, por excelência, uma relação crítica. A **hipertextualidade** representa uma relação de derivação entre um certo texto (hipotexto) e outro dele originado (hipertexto), que se pode materializar em práticas como a paródia e o pastiche. A **arquitextualidade** é a relação mais abstrata e implícita entre as transtextualidades, representando uma relação do texto com o género textual em que se enquadra.

Em todas as formulações, a noção de intertextualidade parece de tal modo fecunda que, tal como todas as artes, supõe a literatura como “uma parte artesanal de bricolagem” (Samoyault, 2008, p. 145).

### 2.1.2. Tipologia das práticas intertextuais

Não há nenhuma obra literária que, em algum grau, não tenha evocado uma outra (Genette, 1982), pela simples razão de a literatura fazer-se com a memória daquilo que é e daquilo que foi (Samoyault, 2008).

Tendo como ponto de partida a perspectiva de Gérard Genette (1982) em *Palimpsestes*, tomou-se como hábito a distinção entre dois tipos de práticas intertextuais: as primeiras inscrevem uma relação de co-presença (A está presente no texto B), materializando-se através das formas de citação, alusão, plágio e referência, e as segundas inscrevem uma relação de derivação (A retomado e transformado em B, num caso hipertextual), materializando-se através das formas de plágio e *pastiche*. Na verdade, “toda a literatura é intertextual, de facto, mas certos textos são mais intertextuais do que outros” (Samoyault, 2008, p. 125), ou seja, a intertextualidade tem diferentes formas de representação em diferentes textos, desde citações visíveis a bibliotecas dissimuladas. Importa, portanto, verificar cada uma destas relações intertextuais no seio dos textos.

Nas práticas intertextuais que implicam uma relação de co-presença, as formas de citação, alusão, plágio e referência absorvem o texto anterior em benefício próprio para a acomodação ou dissimulação de uma biblioteca no texto atual.

A **citação**, enquanto forma emblemática da intertextualidade (Piégay-Gros, 1996), caracteriza-se pela inserção visível de um texto noutra texto, com recurso a códigos tipográficos, como o uso de aspas e de itálico, reconhecendo-se a autoria legítima. Os “fragmentos emprestados” (Samoyault, 2008, p. 49) criam uma heterogeneidade nítida entre o texto citado e o texto que cita e podem ter a função de argumento de autoridade ou contra-argumento. Esta forma permite também verificar a biblioteca do autor. Muito mais do que uma simples justaposição, a reunião dos textos “engendra inevitavelmente uma configuração textual nova, qualitativamente diferente da simples adição de duas unidades” (Samoyault, 2008, p. 140). A citação torna-se, pois, um “texto-rebento” que “cria raiz no seu novo meio e aí tece liames orgânicos” (Samoyault, 2008, p. 140). Graças à confusão metonímica a que preside, a citação une o ato de leitura ao ato de escrita (Compagnon, 1996).

Não incluída na tipologia de Genette, a **referência** não expõe o texto citado, no entanto, conduz-nos até este através de um título, de um nome de um autor, de uma personagem ou a uma exposição de uma situação específica (Samoyault, 2008), sendo, por isso, muito mais subtil do que a citação.

Em *E-Dicionário de Termos Literários*, Ceia (2009) define a **alusão** como uma menção “explícita ou implícita a uma obra de arte, um facto histórico ou um autor, para servir de termo de comparação”. A perceção desta forma é subjetiva (Samoyault, 2008), apela à “capacidade de associação de ideias do leitor” (Ceia, 2009) e está, por isso, dependente da convivência entre o autor e o leitor. Encontra-se também muito ligada ao efeito de leitura, pois tanto pode passar despercebida e não ser identificada, como também o pode ser onde não havia intenção, sendo que o reconhecimento e identificação desta forma exige uma leitura mais atenta e a ativação de conhecimentos do leitor. Ainda assim, “nem sempre o leitor, ainda que culto e atento, capta a alusão encerrada numa passagem” (Moisés, 1992, p. 18). Esta depende também do contexto em que se insere e tem muitas vezes um carácter metafórico e parafrástico (Ceia, 2009).

A alusão depende do contexto em que se insere e tem muitas vezes um carácter metafórico e parafrástico (Ceia, 2009). A título exemplificativo, Ceia (2009) explica que no enunciado “O meu clube alcançou uma vitória de Pirro” o leitor só poderá descodificar a associação estabelecida se conhecer a história do célebre general grego que, após uma vitória difícil, terá afirmado: “Mais uma vitória como esta e estou perdido”, significado assim um contexto de triunfo difícil, condensando numa expressão um conjunto de significados interrelacionados. Também a obra literária de Ana Saldanha et al. (2004b), com o título *Contra os canhões*, faz uma alusão ao Hino

Nacional, definindo o modo de abertura e o fecho: o título inicia-se com a expressão “Contra os canhões” e o texto encerra-se com a expressão “Marchar, marchar”. Esta alusão desloca-nos da guerra de brincar das personagens para as guerras históricas:

“Contra os canhões.

A guerra não está a correr nada bem. (...)

Desiste-se, a guerra é uma tolice. Marchar, marchar para a cozinha!” (Saldanha, 2004b, p. 4)

À semelhança da citação, no **plágio** há uma apropriação de textos de outros autores, no entanto, neste não há um reconhecimento da autoria legítima deste empréstimo, podendo traduzir-se, assim, num “furto literário” (Shaw, 1982, p. 124).

Os dicionários comuns da língua lusa apresentam linhas convergentes na definição do plágio, apelidando de “Imitação ou cópia fraudulenta” (*Priberam*), “Apresentação que alguém faz de obra ou de trecho de obra (literária, científica, musical, artística, etc.) da autoria de outrem como sendo de sua própria autoria” (*Infopedia*). No entanto, ainda que os dicionários definam de forma pejorativa, Barthes (1984), citado por Samoyault (2008), concebe a literatura como um plágio generalizado, onde já tudo existia e o problema maior debate-se em descobrir a verdadeira origem, uma vez que na criação de uma obra de arte fazem-se sempre presentes, com maior ou menor grau de sofisticação, as influências.

No campo das relações hipertextuais, Ceia (2009), em *E- Dicionário de Termos Literários*, define que a **paródia**, “enquanto termo literário, refere-se ao processo de imitação textual com intenção de produzir um efeito de cómico” e utiliza, por norma, a ironia como estratégia retórica, não conservando a ideologia do texto-objeto. Linda Hutcheon (1985) define a paródia como “uma das formas mais importantes da moderna auto-reflexividade; é uma forma de discurso interartístico” (p. 13), caracterizada como “repetição com distância crítica, que marca a diferença em vez da semelhança” (p. 17), transformando, numa abordagem criativa e produtiva, a tradição. No entender desta autora, “a paródia é, pois, tanto um acto pessoal de suplantação, como uma inscrição de continuidade histórico-literária” (p. 52), é “imitação com distância” (p. 54).

Genette (1982) relembra a definição etimológica da palavra, que na sua combinação de “ôde” (canto) com “para” (ao lado de), significa alguém que está, de modo falso, a cantar ao lado de outra pessoa, gerando, assim, sentidos como “contra-canto”, “canção transposta” ou “canção pervertida”. Portanto, a paródia cria uma transformação no sentido do texto original, produzindo simultaneamente um efeito de proximidade e distanciamento. Compreende-se, deste modo, como

o papel do leitor é decisivo na descodificação da paródia e no estabelecimento de vínculos entre os textos em diálogo. A sua competência leitora é decisiva para a ativação das relações entre os textos. Hutcheon refere que “muito embora a paródia ofereça uma versão muito mais limitada e controlada desta ativação do passado, dando-lhe um contexto novo e, muitas vezes, irónico, faz exigências semelhantes ao leitor, mas trata-se mais de exigências aos seus conhecimentos e à sua memória do que à sua abertura ao jogo” (Hutcheon, 1985, p. 16).

Samoyault (2008) defende que os traços específicos da paródia não implicam um carácter menor desta forma e critica as definições não especializadas de dicionários que registam o sentido comum de forma depreciativa, como alguns dicionários comuns da língua lusa que definem enquanto “imitação ridícula ou cínica de qualquer coisa” (*Infopedia*). Podendo ter uma intenção lúdica, subversiva ou admirativa, esta forma repousa muito sobre os textos canonizados de um *corpus* escolar.

Carlos Ceia (2009) começa por esclarecer em termos etimológicos o conceito de **pastiche**, explicando que “derivado da palavra italiana *pasticcio* (massa ou amálgama de elementos compostos), pastiche era aplicado pejorativamente, no campo da pintura, a quadros forjados com tal perícia imitativa que procuravam ser confundidos com os originais”, com intenções fraudulentas. De seguida, o autor esclarece que “*pastiche* literário, em termos genéricos, refere-se a obras artísticas criadas pela reunião e colagem de trabalhos pré-existentes”.

Além das formas de intertextualidade supramencionadas, muitos teóricos distinguem diferentes tipos de intertextualidade, em função de diferentes critérios. Segundo Vítor Aguiar e Silva (1990), em função do intertexto, a intertextualidade pode ser **exoliterária** ou **endoliterária**. No caso da intertextualidade exoliterária, o intertexto “é constituído quer por textos não verbais – um texto pictórico, pode ter importantes relações com um texto literário -, quer por textos verbais não literários: obras históricas, filosóficas, científicas, ensaios, artigos de jornais, livros didáticos, enciclopédicas” (Silva, 1990, p. 630). No caso da intertextualidade endoliterária, o intertexto é constituído por textos literários.

No que respeita ao tipo de vozes, a intertextualidade pode ser **hétero-autoral**, quando há uma relação entre textos de autoria variada, ou **homo-autoral**, quando os textos de um autor podem manter relações intertextuais com outros textos do mesmo autor. No que respeita à autoria, Abelaira (1972), citado por Reis (2001), lança a seguinte questão reflexiva:

“Porque é que um autor escreve este livro e mais aquele e outro ainda, quando entre esses livros não há, possivelmente nem poderia haver, nenhuma

separação, todos eles fluem no íntimo de uma infinita melodia, todos eles cruzam a busca de um mesmo equilíbrio, e em vez de muitos são, não podem deixar de ser, um único só?” (pp. 188-189).

Schneider (1990) lança igualmente uma questão pertinente “Se todo texto é só uma série de citações anónimas, não susceptíveis de atribuições, por que então assinar um texto defendendo essa intertextualidade absoluta?” (p. 43).

Quanto à presença e ação do intertexto, a intertextualidade pode manifestar-se de modo **explícito**, como no caso da citação e da paródia, ou de modo **implícito**, oculto ou dissimulado, como no caso da alusão e da referência (Silva, 1990)

A intertextualidade pode assumir diferentes tipos de funções, complexas e contraditórias. Por um lado, representa “a força, a autoridade e o prestígio da memória do sistema, da tradição literária: imita-se o texto modelar, cita-se o texto canónico, reitera-se o permanente e cultua-se, em suma, a beleza e a sabedoria” (Silva, 1990, p. 632). No entanto, por outro lado, “pode funcionar como um meio de desqualificar, de contestar e destruir a tradição literária, o código literário vigente” (Silva, 1990, p. 632). A título exemplificativo, a citação pode ter propósitos caricaturais pejorativos, assim como a paródia pode desprestigiar e lacerar um texto relevante numa comunidade literária, corroendo ou ridicularizando o código literário subjacente a esse texto, modificando a dinâmica do sistema literário.

Em *Técnicas de Análise Textual* (1981), Carlos Reis diferencia, na transformação intertextual, os três graus de intertextualidade: **mínimo**, **médio** e **máximo**. No grau mínimo de intertextualidade, encontram-se determinadas características formais, como os ritmos, os metros, as estruturas estróficas, os tipos de personagem, entre outros. No grau médio de intertextualidade, podem englobar-se alusões próximas, reflexos discretos de uns textos noutros. No grau máximo de intertextualidade, encontramos processos como *pastiche*.

As criações intertextuais, ao remeter a outras obras e outros textos através de diferentes formas e com classificações próprias, possibilita ao leitor a realizar um tipo de comparação entre a sua biblioteca e as suas novas leituras, que vai muito além de uma simples conexão.

### 2.1.3. As mutações dos clássicos

Em *Porquê ler os Clássicos?* (2015), Ítalo Calvino ressalta a ideia de que “os clássicos servem para compreender quem somos e aonde chegámos” (Calvino, 2015, p. 16).

A designação de clássico aponta para “uma obra da literatura reconhecida universalmente pelos seus méritos excepcionais e perduráveis” (Moisés, 1992, p. 102). Esta obra de literatura pode ter o seu ponto de partida na tradição oral, “no verbo que correu pela boca do povo e ficou no seu coração” (Pereira, 2020, p. 22), que algum artista moldou para texto escrito, para que não se lhe perdesse o rasto e não acabasse no sopro de palavras contadas, assim como também, além das obras da tradição oral, “outros clássicos tiveram autor dedicado a esse ofício de ser poeta, novelista, dramaturgo” (Pereira, 2020, p. 22).

Os clássicos, enquanto livros eternos que nunca saem de moda (Machado, 2002), veem-se perante uma juventude eterna e irreprimitiva, que mesmo depois do lançamento, da possível influência e carisma do autor e da diluição do poder do *marketing* cultural, continuam a ser lidos e discutidos por muitas gerações. Moisés (1992), defende que “é tão impossível desdenhá-lo, como é impossível à abelha desdenhar a flor” (p. 102), traçando a ideia de que os clássicos fazem parte do processo de humanização, constituindo-se riqueza para quem os tenha lido e amado (Calvino, 2015).

A capacidade de sobrevivência e a travessia de gerações e fronteiras provam a influência particular dos clássicos que se abrigam nas dobras da memória, impondo-se como inesquecíveis (Calvino, 2015), “cuja leitura não é possível prescindir, ou, pelo menos, testemunhar publicamente que não se leu, sob a pena de uma exclusão simbólica das práticas culturais que definem e caracterizam as sociedades” (Azevedo, 2013, p. 17).

As releituras dos clássicos representam, na verdade, uma nova leitura de descoberta, tendo em conta a sua maioral pluri-isotopia (Calvino, 2015). Estes correspondem aos melhores textos, sob o ponto de vista de diferentes parâmetros, embutidos numa aura de perfeição (Russel, 1984, citado por Azevedo, 2013).

Os clássicos, entendidos como modelos memoráveis, têm uma capacidade exponencialmente geradora de outros textos, de variantes, de reescritas e de recriações, ao ponto de os leitores adultos não só apreciarem a sua leitura, como, igualmente, a recomendarem às gerações mais jovens, constituindo um incentivo à criação de leitores exigentes, sofisticados e competentes (Azevedo, 2013).

Em *Resposta a Ítalo Calvino – Clássicos da Literatura* (2018), Carlos Nogueira avança que “Dizer que os clássicos são intocáveis, que há uma idade para os ler (...) é condenar todas as adaptações que, um pouco por todo o mundo, têm sido feitas (...) e é negar uma oportunidade valiosa de livros” (p. 19). As adaptações, a que também podemos chamar de reescritas,

reconfigurações ou recontos, representam todas as versões de um conto-tipo e são igualmente válidas, uma vez que os próprios “escritores são livres de reinventar qualquer conto, mesmo os mais conhecidos” (Nogueira, 2018, p. 19). Através destas, os grandes clássicos, tanto pertencentes ao acervo tradicional oral, como de autor, “ressurgem no mercado livreiro com uma nova e, por vezes, muito surpreendente roupagem” (Silva, 2018, p. 91, citado por Martins e Silva, 2020, p. 64), que, pela sua configuração verbal, visual e gráfica, conquistam simultaneamente um pré-leitor e um leitor adulto.

Mateus (2013) avança que a composição de adaptações dos clássicos representa, de certa forma, um tipo de crítica à versão original, uma vez que coloca a céu aberto as suas limitações. Hutcheon (2006) define um conjunto de variáveis das adaptações, como

“[Os textos adaptados] devem ser considerados na sua especificidade discursiva e estética, tendo em conta as suas peculiaridades formais (decorrentes da necessária pré-existência de uma obra original), criativas (por implicarem a apropriação da obra de que derivam) e funcionais (uma vez que a apropriação do original tem implícita a sua receção e, de uma forma ou de outra, como veremos, a sua reescrita).” (Hutcheon, 2006, citado por Mateus, 2013, p. 9).

Além do reavivar da memória e da ativação dos quadros intertextuais, as reconfigurações dos clássicos, pontuadas por sucessivas adaptações, em diferentes formatos e tidas muitas vezes como objetos estéticos de qualidade consensualmente reconhecida, configuram uma resposta e uma adaptação a uma sociedade moderna que se vê fascinada pelas novas tecnologias e, muitas vezes, imersa num consumismo e num desenvolvimento da cultura de massas.

A revisitação dos clássicos, por via da sua recriação ou reconfiguração para um universo vasto de formatos, permite a realização de ligações intertextuais e interartísticas relevantes, transformando-se a leitura, desde cedo, num processo que exige a participação ativa do leitor na construção dos sentidos do texto.

Em *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (2015), há um claro incentivo à utilização de “Textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular e adaptações de clássicos” (Buescu et al., 2015, p. 22) no domínio da educação literária. Se é verdade que a leitura não é uma obrigação, mas um prazer (Durán, 1996, citado por Azevedo, 2013, p. 89), então, ler obras imortais, reconhecidas como património cultural, constituirá um “importante instrumento para formar homens livres no contexto de uma cultura crescentemente alienada, consumista, massificada e tecnificada” (Azevedo, 2013, p. 90).

A leitura de clássicos permite estabelecer uma ligação entre a literatura de potencial receção infantil e a literatura sem mais atributos, contribuindo para a formação de leitores exigentes (Azevedo, 2013). Esta permite também um diálogo entre a consciência individual e coletiva, tendo como benefício um encontro proveitoso com os mestres da língua.

Em *De Capuz, Chapelinho ou Gorro - Recriações de O Capuchinho Vermelho na Literatura Portuguesa para a Infância*, Sara Reis da Silva (2011) discorre sobre um dos mais conhecidos contos da tradição, *O Capuchinho Vermelho*, e mais de oitenta títulos de revisitações publicadas ao longo dos tempos. Este conto, recolhido por Perrault, em 1967, e pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, no século XIX, constitui um dos textos mais lidos (Silva, 2011), tendo sido alvo de inúmeras recriações. A pluralidade de referências ao conto tradicional *O Capuchinho Vermelho* prova, de certa forma, a incontornabilidade desta narrativa na experiência literária coletiva, que se impõe e se aloja na memória de um povo. Estas referências, que representam o resultado da congregação de processos intertextuais, interagem com a tradição e com a biblioteca coletiva do leitor, constituindo-se um universo literário em crescimento, inovador e criativo (Silva, 2011).

### 2.1.2. As conexões intertextuais na formação do leitor

Em *Como um Romance*, Pennac (2011) relata a evidência da improficuidade da obrigação da leitura, no seu relato “Lê! Lê! Já te disse, ordeno-te que leias (...) Resultado? Nada” (p. 11), concluindo, com este, numa frase sobejamente conhecida, que “O verbo ler não suporta o imperativo” (p. 11).

Na sociedade contemporânea, a leitura representa um elemento essencial de permissão e de desbloqueio para a concretização de várias tarefas diárias, como, por exemplo, na verificação de uma bula, na leitura do jornal do dia, na consulta de horário de comboios, no envio de uma mensagem, no preenchimento da declaração de impostos, no estudo de um assunto específico, entre outros.

A língua oral apresenta-se como uma condição inata ao ser humano, ou seja, basta que um individuo seja exposto à língua de um determinado grupo de falantes para que comece a produzir sons dessa mesma. No entanto, a linguagem escrita não se apresenta como uma condição inata, nem espontânea, exigindo-se um ensino explícito e sistematizado para a proficiência desta. Tendo em conta esta necessidade de ensino, atribui-se à escola a tarefa de ensinar a ler e a escrever de forma sofisticada e abrangente, assim como formar leitores (Azevedo

e Martins, 2011). Morais (1997) acrescenta ainda vital importância ao ambiente familiar, considerando que “a aprendizagem da leitura é uma peça representada por três actores. O actor principal é sem dúvida o aprendiz e os outros dois a família e a escola” (Morais, 1997, p. 271).

O saber ler constitui “a base de quase todas as atividades que se realizam na escola” (Colomer e Camps, 2002, p. 70), pelo que o seu domínio pode repercutir consequências na aquisição de conhecimentos nas diversas disciplinas curriculares.

No processo de ensino da leitura, a decifração, fase de identificação de palavras escritas, constitui um dos primeiros passos, contudo “ler é muito mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas” (Sim-Sim, 2007, p. 5). Na verdade, “ler é compreender” (Sim-Sim, 2007, p. 7). A leitura envolve, na sua essência, a construção do significado de um texto e cabe ao professor “dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos” (Sim-Sim, 2007, p. 5), conseguindo, assim, compreender o que está escrito, tendo como perspectiva a formação de leitores fluentes.

Na taxonomia de Català et al. (2005), no processo da leitura têm sido identificados quatro tipos de compreensão: a compreensão literal, a compreensão inferencial, a reorganização da informação e a compreensão crítica. A compreensão literal implica o reconhecimento de toda a informação explícita no texto. A compreensão inferencial requer a realização de raciocínios dedutivos ou indutivos a partir de informação disponível no texto, podendo, em muitos casos, exigir a ativação de conhecimentos prévios. A reorganização da informação requer a capacidade de síntese da informação. A compreensão crítica implica um posicionamento crítico e um juízo do leitor relativamente àquilo que leu.

O texto, enquanto máquina preguiçosa ou mecanismo económico (Eco, 1979), submete o leitor a abandonar uma imagem de consumidor passivo. Em *Seis Passeios nos Bosques da Ficção* (2012), Umberto Eco destaca a importância da percepção dos mecanismos intertextuais para uma compreensão crítica, para o leitor “sair do bosque e pensar noutros bosques, na floresta infinita da cultura universal e da intertextual” (p. 21/116). Mendoza Fillola (2008) acrescenta que “saber ler requiere, además de las consabidas microhabilidades, la específica capacidad de reconocer y valorar los vínculos intertextuales” (p. 17)

Nathalie Piégay-Gros (1996) defende que a intertextualidade “sollicite fortement le lecteur: il appartient à celui-ci non seulement de reconnaître la présence de l'intertexte, mais aussi de

l'identifier puis de l'interpréter" (p. 94). Em *Sobre Literatura* (2003), Umberto Eco defende que o próprio texto privilegia o leitor intertextual em detrimento do leitor ingênuo, uma vez que:

“E finalmente, nem o mais ingênuo dos leitores pode passar através das malhas do texto sem sentir a suspeita de que algumas vezes (ou muitas) ele remeta para fora de si. (...) a ironia intertextual [é] provocação e convite à inclusão, a ponto de poder também, a pouco e pouco, transformar o leitor ingênuo num leitor que começa a aperceber-se do perfume de muitos outros textos que antecederam o que ele está a ler” (pp. 240-241).

No entender de Laurent Jenny (1979), “a intertextualidade é pois máquina perturbadora” (p. 45), que não deixa o sentido em sossego, requerendo do leitor uma atitude de intensa cooperação interpretativa, que transcende a simples leitura e leva a interpretar aquilo que não está dito no texto, mas que pode inferir nos espaços em branco, nas entrelinhas e além das linhas. O apelo à memória do sistema semiótico literário permitirá ao leitor detetar, expandir e comparar quadros de referência intertextuais e, assim, “poder fruir muitas das linhas de leitura que a construção textual potencialmente sugere, antecipando, com sucesso, informações que não são dadas como explícitas” (Azevedo, 2006, p. 43), concebidos como ferramentas importantes na potencialização do sucesso educativo.

Em *Textos entre textos – Las conexiones textuales en la formación del lector* (2008), Antonio Mendoza Fillola enfatiza, com recurso a um exemplo prático de um texto publicitário (figura 3), a importância da ativação dos quadros de referências intertextuais em todo o tipo de textos, uma vez que a intertextualidade convida a uma leitura múltipla (Jenny, 1979).



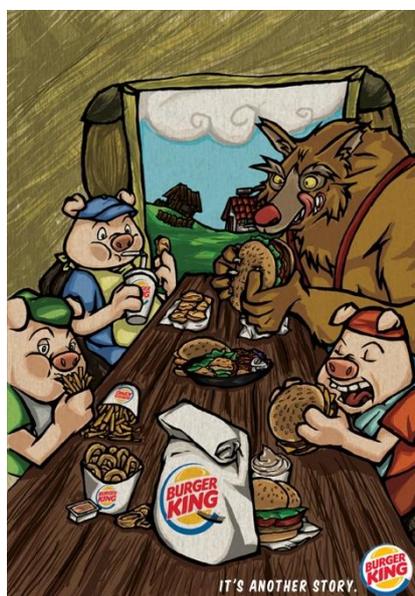
Figura 3 – Texto publicitário da empresa SEUR.

Neste texto publicitário, o anúncio apresenta-se, numa leitura superficial, “como um mensaje de contenido obvio y de codificación «fácil»” (Fillola, 2008, p. 21). No entanto, a descoberta da intencionalidade da mensagem visual e verbal implica a ativação dos quadros de referência intertextuais e, portanto, a revisitação das experiências literárias. O significado constrói-se através dos referentes presentes, tais como a menção explícita à personagem Capuchinho Vermelho na zona do remetente da entrega, a presença de uma cesta e a promessa contida no slogan de que são “Expertos en finales felices”, remetendo para a memória semiótica do sistema literário. Este texto promete, portanto, que através de um serviço de correio qualificado da cesta e de vários produtos, evitar-se-ia muitos conflitos consequentes, utilizando como termo de comparação as tragédias do conto tradicional *O Capuchinho Vermelho*.

Na continuidade do exemplo anterior, surgem muitos outros anúncios publicitários que também requerem a ativação dos quadros intertextuais, como nos exemplos seguintes (figura 4, 5 e 6). Muito diferentes dos contos tradicionais, encontramos as personagens a conviver de forma pacífica e a tirar proveito da situação. Estes textos prometem, então, que através de um serviço de entrega do Burguer King, reinará uma paz absoluta e, no caso de se encontrar perante situações de aflição, poderão ter internet em todo o lado.



**Figura 4** - Texto publicitário da empresa Burguer King.



**Figura 5** - Texto publicitário da empresa Buguer King.



**Figura 6** - Texto publicitário da empresa MTS.

Se é consensual a ideia de que “o problema da intertextualidade é fazer caber vários textos num só, sem que se destruam mutuamente e sem que o intertexto se estilhace como totalidade

estruturada” (Jenny, 1979, p. 23), certo será que será potencialmente fomentador de uma competência literária que, no processo de cooperação interpretativa que a leitura literária exige do leitor, esta reconheça as vozes plurais que se cruzam no texto ou os diálogos que este motiva reativando assim os seus sentidos.

A intertextualidade, enquanto “máquina de guerra” (Jenny, 1979, p. 27), exige uma participação ativa do leitor que lhe permita, como dissera Eco (2003), encontrar os ecos intertextuais.

#### **2.1.4. O lugar da intertextualidade no quadro educativo e social**

Se no caso do Ensino Secundário, os programas de Português e os manuais orientam determinadas formas de olhar os lugares da intertextualidade no quadro educativo e social, no Ensino Básico, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, a situação afigura-se-nos menos impositiva.

Os textos curriculares dos anos noventa relatavam a rentabilidade didática da intertextualidade e as suas potencialidades pedagógicas na motivação para a leitura, no enriquecimento dos horizontes literários e na aquisição de diferentes competências, no entanto, estas tinham lugar apenas no Ensino Secundário e no 3.º Ciclo do Ensino Básico (Custódio, 2014).

Graças às vantagens satisfatoriamente documentadas em diferentes estudos e investigações, a intertextualidade tem conquistado um espaço cada vez maior nos documentos curriculares de Português para o Ensino Básico (Custódio, 2014). Atualmente, perante um crescente reconhecimento dos benefícios de uma expansão e fertilização precoce dos quadros de referência intertextuais da criança como ferramenta na potencialização do sucesso educativo (Azevedo, 2006), há uma menção explícita às práticas pedagógicas relativamente a este conceito no 2.º Ciclo do Ensino Básico, no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

No que diz respeito ao 2.º Ciclo do Ensino Básico, o documento *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico* (2015) determina que no 5.º e no 6.º ano de escolaridade, no domínio da leitura e da escrita, os alunos devem desenvolver uma “Opinião crítica textual e intertextual” (p. 21 e 24).

No 5.º ano de escolaridade, no domínio da educação literária, surge como descritor de desempenho a capacidade de “Identificar relações, formais ou de sentido, entre vários textos,

estabelecendo semelhanças ou contrastes” (p. 67) e “Compor textos (por exemplo, poemas, histórias), por imitação criativa, para expressar sensibilidade e imaginação” (p. 68). No 6.º ano de escolaridade, no domínio da educação literária, surge como descritor de desempenho a “Comparação de versões de um texto e referir diferenças” (p. 72) e “Literatura, cinema e teatro: relações textuais” (p. 25). Neste ciclo, espera-se também dinâmicas de aulas que envolvam “Ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular, e adaptações de clássicos.” (p. 67), que permitirão um trabalho pedagógico no sentido de ativar e expandir os quadros de referência intertextuais.

No que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais especificamente no 1.º ano de escolaridade, nos domínios da iniciação à educação literária e da escrita e da leitura, surge como descritor de desempenho o trabalho de compreensão de textos de características narrativas, descritivas e informativas. Espera-se, portanto, que os alunos sejam capazes de compreender os sentidos do texto, realizando antecipações de conteúdo, inferências, sequências de acontecimentos, entre outros. Isto vai ao encontro de um dos objetivos gerais do documento que espera que os alunos tenham a capacidade de “Monitorizar, de formas variadas e regulares, a compreensão e a produção de textos orais e escritos” (Buescu et al., 2015, p. 5).

Mesmo perante o reconhecimento da importância do conhecimento da memória do sistema semiótico literário, em particular dos quadros de referência intertextuais, como componente central na educação literária e como elemento fundamental na capacidade de o sujeito ler criticamente o mundo (Azevedo, 2006), ainda não há uma menção explícita às práticas intertextuais no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no sentido de se trabalhar as relações entre diferentes textos. Se ler confere efetivamente poder e autonomia, “mais poder terá aquele que melhor souber relacionar textos, compreender as fontes, ler entre linhas e além das linhas: só assim poderá compreender o alcance de algumas mensagens, ironias... só assim compreenderá efetivamente os textos” (Prata, 2010, p. 294).

Em estudos que tiveram como objeto de estudo manuais escolares, recurso utilizado ainda em larga escala, houve uma verificação de que os textos estudados em sala de aula no 1.º Ciclo do Ensino Básico são lidos e explorados de forma isolada, sem se verificar qualquer questão da verificação de redes intertextuais (Prata, 2010). Ainda que perante os parcos conhecimentos literários dos alunos, o estudo das criações intertextuais, ao remeter a outras obras e a outros textos, faz com que o leitor confronte e compare a sua biblioteca literária e as atuais leituras,

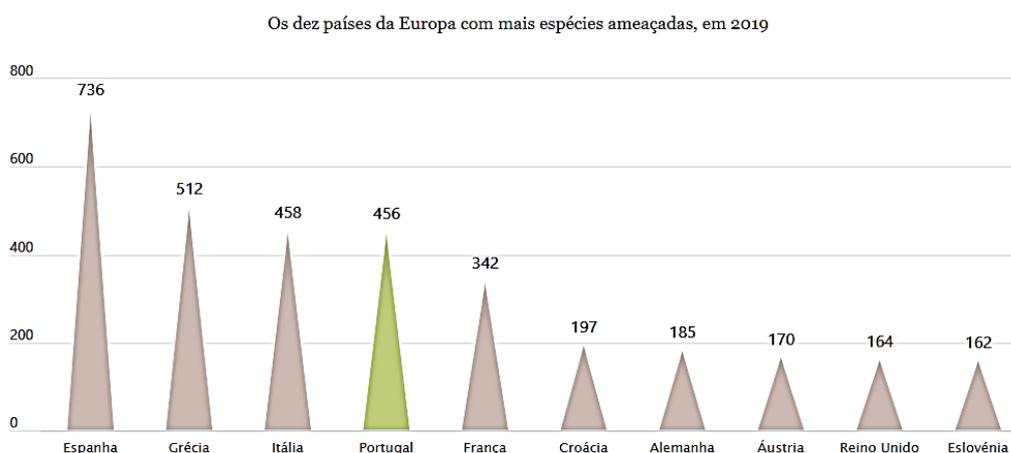
traçando um caminho que pode ir muito além de uma simples conexão (Azevedo, 2006), auxiliando na compreensão de textos. O domínio adequado do saber intertextual permitirá ao aluno aceder a uma leitura não ingénuo do texto literário, antecipando o conteúdo e compreendendo muitos dos segundos sentidos deste, conferindo uma enorme vantagem na tarefa de compreensão de um texto.

Se nos parece certo de que um dos objetivos da educação literária é a formação de leitores capazes de exercer uma interação de forma eficaz e produtiva com o texto literário, será ainda mais produtiva a ativação eficiente de múltiplas possibilidades de leitura que o enformam.

## 2.2. O estudo de espécies em perigo de extinção

Atualmente, a questão ambiental representa um dos maiores desafios da sociedade moderna, sendo cada vez mais urgente que os países assumam um compromisso de preservação e proteção do planeta, garantindo um futuro sustentável para as futuras gerações.

A imprensa portuguesa tem tido um papel fundamental na divulgação e consciencialização de várias problemáticas ambientais. Entre os títulos dos jornais e das revistas, pode ler-se que “Portugal é o quarto país da Europa com mais espécies em risco de extinção”, publicado a 4 de agosto de 2019 pelo jornal Público, esclarecendo a importância da proteção de espécies, atendendo que entre 2000 e 2019 o número de espécies em risco de extinção mais do que duplicou, aumentando de 11 mil para mais de 28 mil.



**Gráfico 1:** Dez países da Europa com mais espécies ameaçadas, em 2019. **Fonte:** Jornal *Público*.

Muitos outros títulos dão conta da mesma situação, como o *Jornal de Notícias*, a 4 de setembro de 2021, informava que “Sexta extinção em massa aproxima-se”, prevendo possível extinção de animais pré-históricos, apontando como principal causa o “impacto destrutivo da atividade humana sobre o mundo”, a revista *Sábado*, a 10 de dezembro de 2020, informava que “Portugal tem quase 500 espécies em perigo de extinção” e a revista *Visão*, a 9 de setembro de 2021, informara de que “Estudo alerta para risco de extinção de mamíferos por atropelamento”, apontando que várias populações podem extinguir-se em cinquenta anos se persistirem os níveis de atropelamentos observados e apresenta a necessidade de desenvolvimento informático de modo a prevenir os números apresentados.

Lévêque (1999) refere que na origem da extinção de espécies encontra-se a incapacidade de adaptação das espécies às modificações dos seus habitats. Estas modificações ocorrem sobretudo pela ocupação humana, que causa muito impacto sobre os ecossistemas de várias espécies.

Notarnicola et al. (2017) defendem que são necessárias alterações na cultura e no modo de consumo dos europeus, de modo que se possa dar resposta às consequências provocadas pelo consumismo. Além da dieta europeia, o turismo em massa e as consequentes atividades turísticas não controladas no meio ambiente, no qual surgem, por exemplo, a exploração animal para fins comerciais e uma pegada humana em zonas protegidas, encontram-se entre as muitas razões para a degradação do ambiente das espécies.

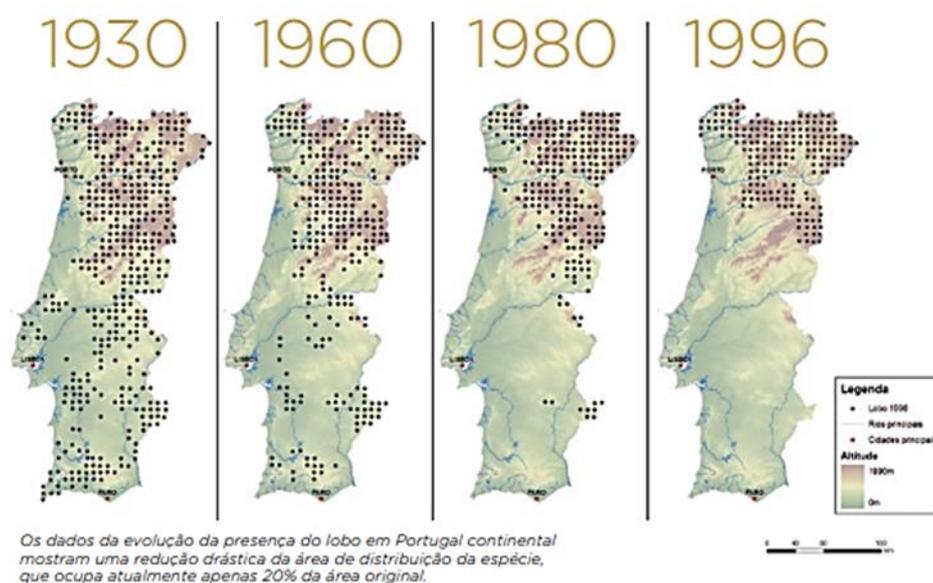
Uma solução pensada para a sustentabilidade ambiental, nas suas dimensões ecológica, económica e sociocultural, seria proteger as áreas onde existe maior diversidade biológica. Uma outra forma encontrada para minimizar as perturbações e consequências da ação humana seria recorrer-se à educação, numa perspetiva de informar e modificar ações humanas, constituindo-se, assim, a Educação Ambiental como uma estratégia adotada para a conservação da biodiversidade (Rodrigues, 2007).

A Educação Ambiental representa um processo educativo que tem como intuito sensibilizar os cidadãos, levando-os a adquirir conhecimentos e competências essenciais para conservar o meio ambiente (Nova, 1999). Segundo Máximo-Esteves (1998),

“uma das finalidades da educação ambiental - preparar cidadãos cujas intervenções, no complexo ambiente em que a sua vida (e a dos outros) se desenrola,

se traduzem em atos de respeito, afeto e cuidado pelo seu ambiente, que também é dos outros” (Máximo-Esteves, 1998, p.129).

Nas listas divulgadas acerca da biodiversidade no território português, o lobo ibérico encontra-se assinalado como uma espécie em perigo de extinção, tendo sido intitulado, em 1988, como uma das espécies protegidas por lei em Portugal e, em 2005, como uma espécie “em perigo” pelo Livro Vermelho dos Vertebrados de Portugal. Esta necessidade de proteção advém de vários estudos que comprovam um crescente desaparecimento do lobo ibérico na Península Ibérica, tendo em conta que no século XX ocupava praticamente todo o território português e espanhol e atualmente ocupa apenas 20% da sua distribuição original.



**Figura 7** – Evolução da presença do lobo ibérico em Portugal. **Fonte:** grupolobo.pt

Ainda que perante a divulgação desta informação, assiste-se até aos dias de hoje a uma perseguição do lobo planeada pelo homem, que se constata nas telas dos jornais, em títulos relativamente recentes, como “Atropelam lobo ibérico e exibem imagens no Twitter” publicado pelo *Diário de Notícias*, a 28 de novembro de 2017, “Lobo-ibérico abatido a tiro no Parque Peneda-Gerês” publicados pelo *Diário de Notícias*, a 5 de novembro de 2013, “GNR investiga morte de lobos na Peneda-Gerês”, publicado pelo *Jornal de Notícias*, a 16 de fevereiro de 2021.

Este predador de topo, de nome científico *canis lupus signatus* e com características morfológicas específicas, como a sua estatura menor, pelagem amarelo-acastanhada e listas negras, desfrutou durante muitos séculos de condições excelentes para a sua sobrevivência (Nunes, 2000). Esteve, porém, envolvido em diversas superstições, crenças e histórias que se iniciaram nos lobisomens. Alguns relatos de ataques de lobos a seres humanos também corriam pela boca do povo, no entanto, não existe registo, em Portugal, de qualquer ataque a pessoas por parte de lobos saudáveis, tendo-se registado apenas no início do século XX o ataque de lobos com raiva (Fonseca, 2016).



**Fotografia 1** - Lobo ibérico. Fonte: grupolobo.pt

Entre as superstições associadas a este animal, acreditava-se que a cabeça de um lobo fixada numa porta afastaria maldições e doenças, bem como guardar um olho de um lobo daria coragem ao seu portador (Fonseca, 2016). Além do seu lugar ímpar em lendas e mitos, a intensificação do desaparecimento do lobo ibérico teve um conjunto de fatores, como:

1. **Perseguição humana direta** – com a massificação do uso de armas de fogo, venenos e armadilhas, os caçadores, muitas vezes com o intuito de proteger os animais domésticos, iniciaram uma caça furtiva.
2. **Deterioração e fragmentação do habitat** – o aumento da rede viária, a construção de estruturas que originam isolamento geográfico, como vias de comunicação e mau ordenamento do território têm vindo a aumentar a pressão humana sobre as populações lupinas.
3. **Existência de cães vadios e assilvestrados** – atendendo à diminuição de presas silvestres e aumento de cães vadios, os lobos acabam por competir com outros animais por alimento, assim como também são acusados indevidamente de alguns prejuízos (Fonseca, 2016)

É preciso reconhecer e divulgar ainda mais os aspetos positivos associados à presença do lobo ibérico em território nacional, para que a população adote uma atitude de proteção diante desta espécie. Tendo em conta que o lobo tem preferência pelos animais débeis ou doentes, dada a maior facilidade de caça, diminui, de forma natural, a ocorrência e proliferação de doenças em diferentes espécies, que podem afetar o ser humano (Fonseca, 2016). O lobo ibérico reduz o número de presas silvestres, como javalis e veados, protegendo a agricultura e reduzindo os

prejuízos que estes causam nas culturas agrícolas e florestais, assim como evita que estes animais transmitam ao gado doenças como a tuberculose e a brucelose. Assim, nas áreas em que o lobo deixou de ter uma presença regular, há tendência para um aumento demográfico de várias espécies de predadores de médio porte. Todos os prejuízos que comprovadamente tenham sido causados por lobo são indemnizados pelo Estado Português, através do Instituto da Conservação da Natureza e das Florestas.

Esta espécie tem atraído muita riqueza em termos turísticos, uma vez que muitos cidadãos, na procura de apreciar a beleza deste animal selvagem, deslocam-se até às realidades campestres. A título exemplificativo, no parque de Yellowstone houve um efeito positivo na economia com a presença dos lobos, totalizando um lucro de milhões de euros (Fonseca, 2016).

Ainda nos dias de hoje, a visão do lobo como um animal que infunde medo persiste em algumas mentalidades, sendo realmente importante trabalhar em sala de aula vários aspetos relacionados com a proteção do lobo ibérico.

As medidas de proteção do lobo ibérico devem passar obrigatoriamente pela divulgação da importância e da beleza desta espécie no território português, com especial destaque para a escola, para que as novas gerações mudem as suas mentalidades e saibam como auxiliar na proteção desta espécie.

**CAPÍTULO III**  
**PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO**

### **3.1. Objetivos de investigação e intervenção**

Antes de iniciar a implementação do projeto, foi delineado um conjunto de objetivos a alcançar, quer em termos investigativos, quer ao nível da própria intervenção em contexto. Esses objetivos previam, nomeadamente:

- Promover a ativação e expansão dos quadros de referência intertextuais;
- Permitir o contato com diferentes tipos de texto, com vista à formação de leitores;
- Consciencializar para o perigo da extinção de espécies e promover o respeito pelo meio ambiente e pelos seres vivos;
- Avaliar a eficácia e o impacto das intervenções ao nível da literacia emergente e no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e investigativas.

### **3.2. Procedimentos metodológicos e respetiva fundamentação**

#### **3.2.1. O método de estudo de caso**

O carácter específico da realidade educativa no seio da sociedade moderna, em permanente metamorfose e moldada pela globalização imbuída de vertiginosos progressos científicos e tecnológicos, gera frequentemente desafios e problemas complexos, que se encontram no cerne de reivindicações de melhorias de qualidade de ensino e provocam, assim, um aumento significativo de investigações na área da educação.

Na procura constante de responder aos desafios e alcançar uma aprendizagem eficaz, respeitadora e coerente, requer-se do professor uma atitude investigativa e reflexiva sobre os problemas/interrogações que vão surgindo em diferentes situações, uma vez que “para mudar de forma substancial o ensino, se torna necessário fazer das práticas docentes lugares estratégicos de investigação” (Morgado, 2013, p. 121), rompendo fronteiras tradicionais que dividem os docentes dos investigadores. Na opinião de McKernan (1999), citado por Morgado (2013), “a ideia de professor como investigador é de capital importância tanto para o desenvolvimento futuro da profissão docente, como para a transformação e melhoria do currículo que se desenvolve nas escolas” (p. 52), diluindo-se a antiga crença de que apenas pessoas com formação científica específica podiam comprometer-se na investigação educativa e do currículo, numa índole mais impositiva e determinista que tenta conformar e condicionar os fenómenos educativos (Morgado, 2013).

A efetiva “mudança da educação constrói-se nas escolas, mas só será concretizada se os professores se conseguirem envolver num constante processo de pesquisa, de construção e de renovação” (Morgado, 2013, p. 52), com a mente projetada para melhorar a prática educativa, garantindo que as dinâmicas de investigação concorrem para a mudança e para a solução de muitos dos problemas com que se confronta a educação.

Nesta ordem de ideias, Gomes e Walker (1994), citado por Morgado (2013, p. 120), define o estudo de caso como uma metodologia de investigação por excelência, que proporciona um “retrato vivo da realidade, com a diversidade de interesses e interpretações”. No campo da investigação em educação, o recurso a abordagens qualitativas manteve-se escasso ao longo da década de 1960, tendo-se iniciado o seu reforço e expansão apenas na década seguinte perante a “incapacidade da investigação encontrar respostas para a crescente inoperância da escola” (Morgado, 2013, p. 56). Esta metodologia tem vindo progressivamente a afirmar-se no campo da investigação educativa (Stake, 2007).

Muitos autores definiram o estudo de caso de diferentes formas, mas convergindo para os mesmos pontos fulcrais. Lessard-Hébert et. al (1994), citado por Morgado (2013, p. 56-57), define o estudo de caso enquanto “estratégia investigativa da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), podendo posteriormente encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações”. O estudo de caso pode ter como objeto de estudo um grupo de alunos, um aluno sobredotado, um grupo de professores, a introdução de nova matéria curricular, a forma como a escola se adapta a um novo papel a desempenhar, o impacto de uma inovação no espaço da escola, uma experiência realizada por uma equipa para o desenvolvimento do currículo, entre outros. Assim, segundo Coutinho e Chaves (2002), a principal característica que define esta abordagem metodológica “é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o «caso»”. (p. 223). Este caso deve ter um carácter pertinente e inovador, “o que implica que o processo de investigação se desenvolva em torno de perspetivas que não tinham sido abordadas em estudos similares” (Morgado, 2013, p. 68).

O carácter único, específico, diferente e complexo do caso (Mertens, 1998) deve configurar-se como uma preocupação para o investigador, sendo que “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas” (Yin, 1994, p. 13, citado por Coutinho e Chaves, 2002), numa situação

circunscrita de espaço e de tempo. O investigador constitui, naturalmente, um ponto fulcral, uma vez que “é necessário acautelar possíveis enviesamentos que surjam ao longo do processo” (Morgado, 2013, p. 64).

No estudo de caso, o conhecimento “resulta do estudo de uma situação/fenómeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência” (Morgado, 2012, p. 57), podendo, assim, explicar os aspetos pertinentes de um dado caso. Na mesma linha de pensamento, Ponte (1994), citado por Coutinho e Chaves (2002), enfatiza que “um estudo de caso pode ter um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e com as teorias existentes. Pode assim ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura interrogação” (p.4). Judith Bell (1997) aponta como uma vantagem pertinente a possibilidade de o investigador poder se concentrar num caso específico e identificar vários processos interativos em curso, que poderiam permanecer ocultos num estudo de maior dimensão, proporcionando uma maior profundidade em vez de uma amplitude.

Nisbet e Watt (1978), citado por Morgado (2013), definem três fases que, por norma, integram o desenvolvimento de um estudo de caso: a fase exploratória, a fase de recolha de dados e a fase de análise, interpretação e divulgação dos resultados. Na fase exploratória, a fase inicial de estudos, o investigador identifica diversos pontos críticos e a pertinência do caso a estudar. Na fase de recolha de dados, o investigador deve procurar recolher as informações necessárias para a realização do estudo e socorrer-se das melhores técnicas para o caso. Na fase de análise, interpretação e divulgação dos resultados, procede-se a uma leitura dos dados recolhidos em função dos objetivos definidos. Assim, “o maior ou menor êxito na adequação do processo de recolha dos dados ao objeto de investigação depende do conhecimento, da capacidade e da experiência de cada investigador” (Morgado, 2013, p. 71), sendo importante a clareza das questões de investigação e a definição dos procedimentos de recolha de dados.

Stake (2007) apresenta quatro características do estudo de caso, definindo-o como um estudo holístico, que procura compreender o objeto em si e não procura, de imediato, estabelecer uma comparação com os outros; estudo empírico, que se esforça por ser o mais naturalista possível, tratando-se de um trabalho de campo que tem como base uma significativa recolha de informações; um trabalho interpretativo, em que o investigador deve manter-se atento a qualquer acontecimento que se configure relevante para a compreensão do problema em estudo; e um

estudo empático, tendo em conta que a sua reestruturação em função de novas realidades que possam surgir, considerando a intencionalidade dos atores.

Na procura de uma validade que seja o mais incontestável possível, o investigador recorre, por norma, à triangulação. Esta consiste em “combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade” (Coutinho, 2008, p. 9). Além da triangulação, o investigador deve realizar uma descrição tão pormenorizada quanto possível “de todos os passos operacionais do estudo e conduzir a investigação como se alguém estivesse sempre a espreitar por cima do seu ombro” (Yin, 1994, p. 37, citado por Coutinho e Chaves, 2002, p. 234) possibilitando que futuros investigadores possam repetir os mesmos procedimentos em diferentes contextos.

Para uma efetiva melhoria, é importante que toda uma comunidade educativa se implique num mesmo dinamismo de ação e intervenção que responda de forma positiva aos desafios da sociedade contemporânea.

### **3.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Tendo em vista uma análise sustentada, recorreu-se a instrumentos e técnicas diversificadas que permitam reconhecer o impacto da ação implementada, assim como refletir sobre a ação do investigador ao longo de toda a intervenção.

Entre as modalidades de recolha de dados, a observação participante é a que, de um modo geral, “melhor responde às necessidades e preocupações dos investigadores” (Morgado, 2012, p. 89), uma vez que permite “estudar uma comunidade durante um longo período, participando na sua vida coletiva” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 197, citado por Morgado, 2012, p. 89) e compreendendo o mundo social do interior, que à partida lhe seria estranho. Desta forma, “partilha a condição humana dos indivíduos que observa” (Lessard-Hébert, Goyette e Bouttin, 1994, p. 155, citado por Morgado, 2012, p. 89), integrando-se progressivamente nas atividades das pessoas daquele espaço. Assim, o investigador que em simultâneo participa e observa ocupa uma posição privilegiada na recolha de informações que um observador externo não teria.

A par da observação, o diário de aula reflexivo representou uma ferramenta fundamental, na medida em que permitiu registar, analisar e refletir situações pertinentes vivenciadas dentro da sala de aula. De acordo com Esteves (2008, p. 89), “o diário é, pois, um dos recursos

metodológicos mais recomendados, pela sua potencial riqueza descritiva, interpretativa e reflexiva”. A título de exemplo, segue um registo de uma aula, que relata a dificuldade dos alunos do 1.º ano de escolaridade em relacionar diferentes leituras, imprescindível para desenhar toda a intervenção pedagógica.

DIÁRIO DE AULA REFLEXIVO
<b>Data:</b> 21 de outubro de 2020
<b>Relato:</b> No momento da Hora do Conto, protagonizado pela professora bibliotecária, realizaram-se atividades no âmbito da iniciação à educação literária com recurso à obra literária <i>Corre, corre cabacinha</i> . À questão “Vocês conhecem algum lobo parecido com este?”, os alunos afirmaram não conhecer e não conseguiram realizar uma comparação entre este lobo e o lobo dos clássicos da literatura.
<b>Interpretação:</b> Os alunos evidenciam dificuldades em relacionar diferentes obras literárias.

**Tabela 1** – Exemplo de um diário de aula reflexivo.

As fotografias representam um tipo de instrumento que auxilia na recolha de dados, tendo em conta que permite relembrar, analisar e refletir sobre alguns detalhes que poderiam ser esquecidos. Estas permitem verificar as produções dos alunos e os momentos mais importantes da implementação do projeto. Como afirma Esteves (2008, p. 91), referenciando Bogdan e Biklen (1994), as fotografias “permitem, por exemplo, inventariar rapidamente os objetos da sala – os produtos artísticos das crianças, os painéis de parede, a estante dos livros, a organização da sala, o registo o que está escrito no quadro”.

Os testes de diagnóstico (*a priori*) e os testes de metacognição (*a posteriori*) foram instrumentos que permitiram verificar as competências literárias iniciais do grupo turma e a sua evolução, assim como os conhecimentos científicos adquiridos ao longo de todo o projeto.

Por último, os trabalhos realizados pelos alunos encontram-se entre os instrumentos mais importantes para a recolha e análise de dados na verificação da implementação do projeto.

Em suma, todos estes instrumentos e técnicas entrelaçados permitem compreender e analisar, de forma sustentada, a intervenção pedagógica, de forma a conhecer os impactos.

### 3.4. Obras impulsionadoras

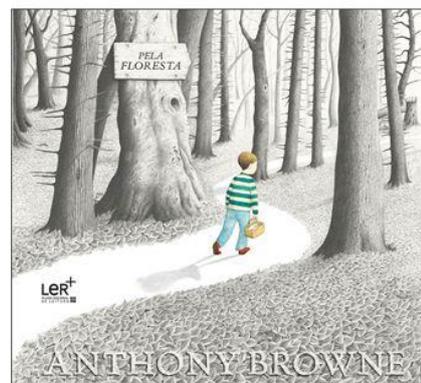
Perante uma vasta lista de adaptações literárias de qualidade, pertencentes ao Plano Nacional de Leitura, selecionamos as obras em função dos interesses e curiosidades da turma.

#### *Pela floresta* (Browne, 2008)

“Naquele dia, pela primeira vez, escolhi o [caminho] mais rápido. Queria estar em casa quando o pai voltasse” (Browne, 2008)

Com os pés postos numa crescente urbanização, a leitura de *Pela floresta*, editada em português no ano de 2008, com a chancela da Editora Kalandraka, pelas mãos de Anthony Browne (Sheffield, Inglaterra, 1946), reconhecidíssimo criador inglês, com mais de 40 títulos editados e premiado, em 2000, com o prémio Hans Christian Andersen de Ilustração, convida-nos a visitar as reminiscências de antigas caminhadas literárias que tinham como pano de fundo a floresta.

Prosseguindo uma atividade regular e exímia no que toca ao nível da vertente verbopictórica, bem como no que diz respeito à sua propensão para o tratamento de temáticas desconfortáveis, confirmando o prestígio adquirido, Anthony Browne, neste álbum narrativo, de capa dura e duplas páginas, engendra uma conjugação cuidadosa de vários universos textuais, que reclamam do leitor uma elevada capacidade de descodificação de narrativas clássicas intemporais pertencentes à memória literária coletiva. Como o próprio autor confirma no seu discurso autobiográfico, em *Jugar el juego de las formas*, “Podría decirse que el libro es una compilación de cuentos de hadas, circunscrita a un relato moderno, y he usado el bosque como escenario de la compilación, a sabiendas de que constituye el tema más prevaleciente en los paisajes de estos cuentos.” (Browne, 2011, pp. 214-215).



**Figura 8** – Capa da obra *Pela floresta* (Browne, 2008).

Logo de início, o relato de *Pela floresta* surge na primeira pessoa, sendo da responsabilidade de um narrador autodiegético, aparentemente jovem e desenhado cuidadosamente com recurso a técnicas de ilustrações que revelam, muitas vezes, as costas do narrador ou uma perspetiva de câmara subjetiva. A situação inicial da narrativa prende-se com a verificação da ausência da figura paternal, que provoca um certo desespero e desânimo no narrador, a ponto de se dedicar a colar, em vários locais, tiras de papel que apelavam “Volta para

casa, pai”. Esta reação do narrador surge como uma subtil nota de crítica social, mais concretamente no que toca ao abandono parental e as sequelas consequentes nos filhos. No espaço da casa, há vários pormenores de contemporaneidade, como o consumo de compotas e manteigas industriais e o hábito de ver televisão, espelhando uma tímida atualização dos cenários. A título de curiosidade, Anthony Browne revelou que, num primeiro momento, o título proposto para a presente obra teria sido “Where are you, Dad?”, elemento catafórico que surge replicado na folha de rosto.



**Figura 9** – Página do livro *Pela floresta* (Browne, 2008).

Ainda que aparentemente triste perante a ausência do pai, o narrador viu-se diante da necessidade de visitar a avó que se encontrava doente. O protagonista repete uma fala muito conhecida por todos: “Há dois caminhos para chegar a casa da avó: o mais longo, que demora séculos, ou o mais curto pelo meio da floresta”, apelando à memória literária coletiva. Na pluralidade de intertextos que urdem no tecido diegético, destaca-se como hipotexto central e mais relevante o conto tradicional *O Capuchinho Vermelho*, cuja presença se materializa em aspetos como a ausência do pai, o adoecimento da avó, o espaço físico da floresta, o percurso desobediente do protagonista e, a certo momento, o uso de um casaco vermelho. No caminho pela floresta, o narrador afirma “Lembrei-me de uma história que a avó me costumava contar sobre um lobo mau” (Browne, 2008), revelando a inovação dos seus textos perante os antigos.

Há, ainda, outros hipotextos detetáveis a partir de vários pormenores tanto na vertente verbal, bem como na vertente pictórica. O protagonista, ao longo do caminho pela floresta, encontra-se, num primeiro momento, com um menino que tem a intenção de vender a sua vaca e está disposto a trocá-la pela cesta (*João e o Pé de Feijão*), de seguida, com uma menina de cabelo dourado (*Caracóis de ouro*) e, por fim, verifica o desespero de dois irmãos perdidos do seu

pai lenhador (*Hansel e Gretel*). Na própria paisagem, vai-se notando a presença de diversos motivos dos contos de fadas, como são os casos de um lobo a espreitar, a presença de uma torre com uma trança de cabelo a cair da janela (*Rapunzel*), de um sapatinho perdido (*Cinderela*), entre outros. Enquanto a casa, bem como o protagonista, se apresentam em tons pluricromáticos, já o caminho da floresta encontra-se marcado por tons acinzentados, incluindo as novas (intemporais) personagens, sendo esta alternância cromática, associada ao jogo de volumes e de traços, muito importante do ponto de vista da orientação da leitura, como forma de marcar a atenção para a revisitação dos universos textuais, em jeito de filme antigo.



**Figura 10** – Ilustrações do livro *Pela floresta* (Browne, 2008).

Em jeito de conclusão e pelas razões expostas, *Pela floresta*, álbum profundamente cativante e envolvente, prova a existência de uma linha ténue entre o potencial recetor adulto e infantil, denuncia uma tendência crescente da reinvenção e reciclagem dos contos clássicos e constitui, quanto a nós, um livro exemplar e potencialmente motivador na promoção do gosto literário.

### *O Último Livro Antes de Dormir* (O'Byrne, 2017)

“Então, o Primeiro Porquinho ajudou a Cinderela a sair de dentro do armário e ela apaixonou-se imediatamente por ele.

- É esta a parte romântica? Mas eu sou um porco!

- Bom, ninguém é perfeito...” (O'Byrne, 2017)

*O Último Livro Antes de Dormir* é uma das mais recentes obras de Nicola O'Byrne (Suazilândia, 1990), editado, em português, no ano de 2017, com a chancela da Editora Jacarandá, tendo vindo a ser premiada, em 2014, com o prémio Waterstone's Children's Book Prize, e exhibe uma construção que retoma e reescreve antigas narrativas clássicas pertencentes à memória literária coletiva.

Os motivos da diegese nascem da escolha difícil de um último livro antes de dormir, sobre o qual a autora interroga, na contracapa, “Está na hora de ouvir uma história antes de dormir, mas que livro escolher? Um com uma história divertida, com uma história romântica ou com uma história cheia de ação e perigo?”, acrescentando logo de seguida “O quê? Queres tudo isso numa história? Então este pode muito bem ser o livro certo para ti...”. Proporcionando uma leitura muito estimulante, este álbum narrativo, de capa dura, dupla página e com uma policromia constante, representa um espaço de encontros especiais de universos textuais, marcado pelo humor, pela ironia e pela vivacidade dos diálogos, através de um registo que prima pela economia e se impõe pela sugestão.

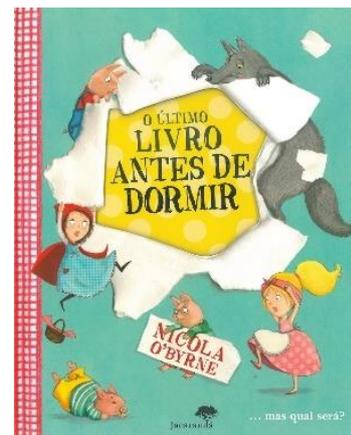


Figura 11 – Capa da obra *O Último Livro Antes de Dormir* (O'Byrne, 2017)

O cómico de situação, de caráter e de linguagem é, aliás, uma das características distintivas não apenas da obra em pauta, mas também da generalidade da escrita de Nicola O'Byrne, que coloca em diálogo personagens tipificadas da tradição, como a Capuchinho Vermelho, a Cinderela, os Três Porquinhos e o Lobo Mau, habitualmente conotadas com o mal ou com o medo. Neste texto, sobressai o inusitado e a originalidade de situações imprevistas, como, a título exemplificativo, aquando da organização das histórias, o narrador homodiegético lidera a situação e ordena “Tenham calma, Três Porquinhos. Vocês podem fazer de madrasta malvada e das irmãs feias. Vamos lá, ponham estes vestidos!” (O'Byrne, 2017), de forma a poder atribuir um papel a cada personagem, aspetos que motivam o riso de pequenos e grandes leitores. Na luta pelo protagonismo, cada personagem quer ouvir contar a sua história (hipotexto), no entanto, são frequentemente invadidos por outras personagens e, no fundo, são obrigados a reinventar-se para poderem participar todos da mesma narrativa, sem que nenhum seja excluído. Convoca, portanto, situações codificadas, desmontando-as com particular originalidade e transformando-as em cenários humorísticos.



Figura 12 – Página do livro *O Último Livro Antes de Dormir*.

Há um apelo constante à memória literária coletiva com recurso a alusões, como, por exemplo, “Gostaria apenas de assinalar que não há porquinhos na história da Cinderela”, ao qual outro porquinho responde “O que é que isso interessa? Há um banquete nesta história!”, como também “A avoizinha não é comida pelo lobo?” (O'Byrne, 2017).

A luta pelo protagonismo, provocada pelo individualismo e egoísmo, resultou no ato infeliz do rasgo do livro, mas, depois de se unirem, conseguiram compor uma narrativa com um espaço especial para cada um, mostrando que, na verdade, juntos são mais fortes, a ponto de um dos Porquinhos salvar a Cinderela das garras do Lobo Mau. Vários pormenores, como o uso de telemóvel por parte da Capuchinho Vermelho, dão-nos conta de configurações da sociedade contemporânea.

A título conclusivo, importa referir que *O Último Livro Antes de Dormir* configura uma revisitação singular, com uma costura ímpar e minuciosa de fios diegéticos clássicos, que, sob a clave humorística, oferece uma história de leitura acessível e divertida, cuja receção poderá ser muito proveitosa e representar um saboroso alimento para a imaginação.

*Quem tem medo do lobo minoritário?* (Ana Saldanha, 2018, pp. 33-43)

“Toda a gente sabe que, em geral, os lobos são tímidos, pouco sociáveis, até mesmo ariscos. Mas este não, este gostava era de dar nas vistas.”

(Saldanha, 2018, p. 33)

*Quem tem medo do lobo minoritário?*, texto pertencente à obra *O Galo que Nunca Mais Cantou e Outras Histórias*, editado em 2018 com a chancela da Editora Caminho e, volume reconhecido com o Prémio Maria Rosa Colaço 2010, que, por sua vez, integra também na coleção *Era uma vez... Outra vez*, pelas mãos de Ana Saldanha (Porto, 1953), constitui um título desafiador, atendendo que o lobo costuma ser, por hábito das leituras dos contos tradicionais, uma figura destemida e feroz.

Ana Saldanha, enquanto “uma das vozes mais seguras neste domínio da criação literária” (Gomes, 2003, p. 24), distingue-se pelo seu registo pessoal marcado pelo tom próximo da coloquialidade, pelo humor, pela ironia, pela vivacidade dos diálogos e pelo tratamento, com particular originalidade, de temas de ordem axiológica, que não deixam indiferentes os potenciais destinatários extratextuais, designadamente a discriminação, a pedofilia, a morte, entre outros. Há, também, uma clara tendência assídua para uma construção que retoma e reescreve algumas narrativas clássicas pertencentes à memória literária coletiva, como no caso da obra em pauta.

O lobo surge, nesta narrativa, através da leitura das linhas e das entrelinhas, como um animal indefeso e em perigo de extinção, por isso pertencente a um grupo minoritário, desconstruindo vários estereótipos associados à personagem lobo dos clássicos. A sua consciência

lateja, a todo o momento, em torno de uma inquietação, que verbaliza, para si, “Lobo, lobo, tu és um predador! Não deixes ficar mal a tua espécie, não te esqueças que é uma é uma espécie em vias de extinção! Ataca! Olha que hoje andam por aí as meninas do ambiente, mas o dia de amanhã pode ser de muita larica!”, dando a entender a necessidade deste, desde cedo, ser protegido pelas associações protetoras da população lupina. Esta personificação alude, com exímio, a linhas ideotemáticas prementes da sociedade contemporânea, como a importância da proteção da biodiversidade.

Com recurso ao cômico de situação, de caráter e de linguagem, este texto revisita o conto tradicional *O Capuchinho Vermelho*, a partir de um processo de atualização, subvertendo alguns elementos tradicionais ou hipercodificados e emergindo novas inquietações sociais. Desde cedo, o lobo mostra-se muito incomodado com uma menina, de nome Sónia Alexandra, sobressaindo o inusitado ou originalidade antroponómica, que “- Anda sempre de casaco vermelho, com capuz, a armar-se em modesta, a grande tola! Ganda tola!” (Saldanha, 2017), orientando, com relativa astúcia, o leitor por um labirinto de alusões e reminiscências, com uma cativante estrutura dialogada e uma adjetivação expressiva.

A autora, ainda que parta da tradição, chama a atenção para a complexidade que pauta as relações humanas aquando do momento de tensão entre a Sónia Alexandra e a sua mãe, num tom intransigente, entre perguntas e respostas, como “Tu estarás a gozar-me indecentemente? Ai, ai, ai! Deixa-te mas é de injunções, Sónia Alexandra, que eu não te admito esse tom, ouviste, Sónia Alexandra?”, ao qual responde “- E vós sabeis lá o que significa injunções, mãe adorada?” (Saldanha, 2017). Não só estes rasgos psicológicos pautados pela disforia contrastam com os traços de personalidade da Capuchinho Vermelho, personagem protótipo da inocência (Zipes, 1986), como também Sónia Alexandra destaca-se pela sua perspicácia, pelo seu espírito contestatário e irreverente, pela sua esperteza, pela sua teimosia, pela sua energia e vivacidade quando, através da sua insolência e ousadia, vence o lobo, que, na verdade, não é sequer capaz de assumir o seu papel de vilão. A protagonista, ao longo da narrativa, tal como a sua mãe, mostra um amor imenso pela sua cadela Fifi, que a acompanha e procura proteger incondicionalmente.



**Figura 13** – Ilustração do conto *Quem tem medo do lobo minoritário?* (Saldanha, 2018)

Emoldurada pelo humor e sob o signo da paródia, a autora dá-nos conta também do mundo do consumismo da sociedade contemporânea em momentos diversos, como “O Lobo Minoritário levanta a pata (com a luva de borracha, a parte das patas grandes vem depois). Levanta-a para tirar os *Ray Ban*, mas para a tempo. A parte dos olhos grandes também vem depois.” (Saldanha, 2017, p. 40).

Muito em síntese, importa reafirmar que *Quem tem medo do lobo minoritário?* quebra o padrão da previsibilidade e constitui um revigorante exercício de humor, imaginação e inteligência, onde se pressente, a cada passo, uma profunda preocupação cívica, ética e humanizante.

### *A menina de vermelho* (Frisch, 2013)

“A nossa história passa-se numa floresta. Esta floresta tem poucos troncos e folhas – é feita de cimento e tijolos.” (Frisch, 2013, p. )

Da união entre as profundas e minuciosas ilustrações de Roberto Innocenti (Florença, 1940), conceituado artista plástico galardoado com o Prémio Hans Christian Andersen de Ilustração em 2008, e a mestria da escrita de Aaron Frisch (Minnesota, 1975 – 2013), autor de mais de uma centena de títulos, finalista do Minnesota Book Award 2011, nasceu a obra de arte literária *A menina de vermelho*, editada, em português, no ano de 2013 pela Editora Kalandraka, que recupera e reconstrói cirurgicamente o universo diegético do conto clássico *O Capuchinho Vermelho*, com configurações do mundo contemporâneo.



**Figura 14** – Capa da obra *A menina de vermelho* (Frisch e Innocenti, 2013).

Partindo da tradição literária, Frisch e Innocenti revisitam e retomam personagens, relações e motivos da tradição, mas incorporando-os num novo espaço e num outro tempo. Filtrados pelo olhar da modernidade, veiculam novas temáticas, preocupações e ideias e um contexto mais próximo de uma sociedade contemporânea.

Há uma recriação de espaços físicos substancialmente diferentes, que espelham, no fundo, uma certa atualização dos cenários. No lugar da floresta, vislumbramos uma grande cidade caótica, desgovernada, perigosa e, ironicamente, sem qualquer resto de espaço verde. Nesta cidade, há um conjunto considerável de prédios sobrepostos, cujas paredes se encontram repletas de *graffitis* e papéis publicitários. As ruas apresentam um trânsito congestionado e os passeios encontram-se sujos, com beatas, maços de tabaco, garrafas, restos de fruta e, em algumas páginas, assinala-se a presença de

ratazanas. Neste espaço sujo, um olhar atento poderá também observar mendigos. Em contraste com as ruas, no centro das atenções, verificamos uma sociedade em longas filas de espera para entrar nas lojas do centro comercial, cujo espaço, arquitetado até ao ínfimo pormenor, encontra-se repleto de estratégias de *marketing*. Se é certo que o texto literário, sob o princípio da ficcionalidade (Schmidt, 1987), não pode ser lido como uma cópia ou um espelho do mundo empírico e histórico-factual em que se situam os seus intérpretes, também é certo que não se pode ignorar a sua capacidade de questionamento e de intervenção no real empírico, correlacionando, como na obra em pauta, temáticas da sociedade contemporânea com linhas ideotemáticas, como a desigualdade social, a poluição, a pobreza, o vandalismo, a desflorestação, o consumismo, a crescente urbanização, entre outros.

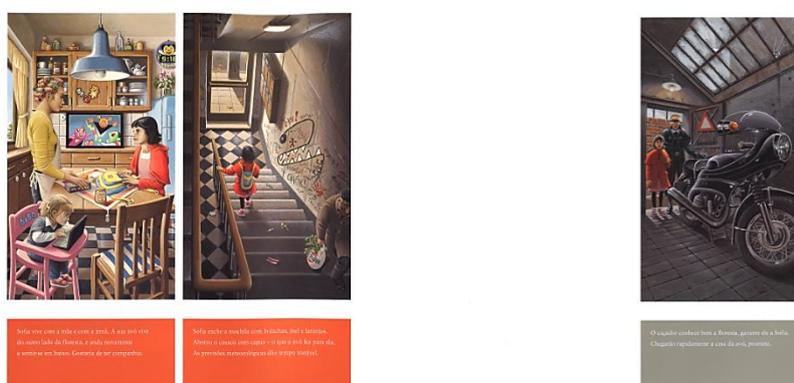


**Figura 15** – Páginas do livro *A menina de vermelho* (Frisch e Innocenti, 2013).

Perante o adocimento e solidão da avó, Sofia, protagonista da narrativa, que vive com a sua mãe e a sua irmã, coloca na sua mochila – e não na sua cesta – bolachas, mel e laranjas e parte em direção à casa da sua avó. Ao longo da viagem, constatamos que Sofia, a menina de vermelho, e o Capuchinho Vermelho partilham alguns traços de personalidade, como a docilidade, a meiguice, a curiosidade e a ingenuidade, quando, perante a ordem da mãe de seguir a rua principal, segue outras ruas secundárias e vê-se em sarilhos, a ponto de confiar num desconhecido, a quem o provérbio “lobo em pele de cordeiro” assenta como uma luva. Sublinhe-se, ainda, que, nesta busca de sentidos, o leitor se vê, por vezes, confrontado com a tentação de seguir algumas pistas oferecidas pelo narrador que, depois, acabam por se afigurar como enganosas, como quando atribuiu o nome de “caçador” a uma personagem que, na verdade, tinha más intenções sobre a avó de Sofia. Esta técnica mostra saber orientar ou manobrar a decifração dos significados, desafiando o leitor a descobrir lentamente e através de uma leitura atenta, por exemplo, quem são verdadeiramente as figuras que habitam os seus livros e a participar no deslindar dos inúmeros indícios deixados intencionalmente no caminho de leitura. Esta

obra destaca-se, sobretudo, pelo bom ar de novela gráfica, com uma ode ao ínfimo pormenor sobre o detalhe do quotidiano urbano, surgindo, então, a ilustração numa espécie de vinhetas e acompanhada de retângulos escritos que mudam de cor a cada antevisão de perigo.

O lobo surge com configurações da sociedade moderna, como a sua vestimenta preta de cabedal, o seu telemóvel, os óculos de sol e luvas, a condução de uma mota, entre outros. Ainda assim, os autores piscam o olho ao leitor, com recurso a diversas reminiscências, como “Que ouvidos aguçados têm os lobos. E que narizes apurados” (Frisch e Innocenti, 2013). Importa referir que *A menina de vermelho* prima pela diferença e pela quebra da previsibilidade quando deixa nas mãos do leitor a decisão do final que, na verdade, tanto pode ser trágico como pode ser feliz.



**Figura 16** – Páginas do livro intitulado *A menina de vermelho* (Frisch e Innocenti, 2013)

Em jeito de nota final, *A menina de vermelho* configura uma viagem extravagante pela sociedade de consumo, que evidencia, no fundo, uma tendência crítica, questionadora e, até, contestatária, corporizadas, muitas vezes, num conjunto de gestos criativos. E tudo isto testemunha, em última instância, a modernidade, a sensibilidade e a inteligência que distingue e garante a qualidade desta obra de arte literária.

### 3.5. Planos gerais de intervenção e descrição das atividades

#### 3.5.1. Implementação das atividades no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tabela 2 - Plano geral de intervenção na turma do 1.º ano

Atividades		Estratégias pedagógicas
Sessão de diagnóstico	Avaliação diagnóstica ( <i>a priori</i> )	<p><b>Tempo:</b> 90 minutos.</p> <p><b>Recursos:</b> Livro intitulado <i>Pela floresta</i> (Browne, 2008); guião de leitura.</p> <p><b>Experiência de aprendizagem:</b> Tendo em vista o objetivo de averiguar as competências literárias do grupo turma, mais concretamente a capacidade de identificação de conexões intertextuais, procedeu-se à realização de uma avaliação diagnóstica. Neste sentido, analisou-se a leitura realizada pelos alunos sobre a obra intitulada <i>Pela floresta</i> (Browne, 2008).</p> <p><b>Objetivos:</b> Averiguar a capacidade de identificação de conexões intertextuais.</p>
	Jogo de identificação de Semelhanças	<p><b>Tempo:</b> 120 minutos.</p> <p><b>Recursos:</b> Computador; piano; balões; pé de feijão.</p> <p><b>Experiência de aprendizagem:</b> Perante a dificuldade evidenciada pelos alunos na sessão anterior, decidimos seguir um caminho gradual de identificação de conexões intertextuais entre diferentes obras literárias, conjugando o gosto dos alunos pelos jogos com o seu entusiasmo pelas interpretações musicais.</p> <p>Em pequenos grupos, os alunos teriam de identificar semelhanças e diferenças entre diferentes textos, com recurso às interpretações musicais. Dado o entusiasmo dos alunos, a sessão abordou outras temáticas não previstas, como as consequências ecológicas das largadas de balões.</p> <p><b>Objetivos:</b> Compreender relações de semelhança e de diferença entre diferentes textos; desenvolver uma consciência ecológica.</p>
Sessão de intervenção	Exploração da obra intitulada <i>O Último Livro Antes de Dormir</i> (O'Byrne, 2017);	<p><b>Tempo:</b> 120 minutos.</p> <p><b>Recursos:</b> Computador; livro intitulado <i>O Último Livro Antes de Dormir</i> (O'Byrne, 2017); jogo intitulado <i>História bombástica</i>.</p> <p><b>Experiência de aprendizagem:</b> Iniciou-se, nesta sessão, a exploração da obra literária intitulada <i>O Último Livro Antes de Dormir</i> (O'Byrne, 2017), desenvolvendo-se atividades antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. No fim da sessão, os alunos tiveram ainda a oportunidade de jogar o jogo intitulado <i>Histórias bombásticas</i>.</p> <p><b>Objetivos:</b> Ativar e expandir os quadros de referência intertextuais; desenvolver o gosto pela leitura; identificar fórmulas de abertura e de fecho de narrativas.</p>

<p><b>Exploração da obra <i>A ovelhinha que veio para o jantar</i> (Dreidemy e Samallman, 2009)</b></p>	<p><b>Tempo:</b> 90 minutos.</p> <p><b>Recursos:</b> Livro intitulado <i>A ovelhinha que veio para o jantar</i> (Dreidemy e Smallman, 2009); quadros; folhas; lápis de cor.</p> <p><b>Experiência de aprendizagem:</b> Na sequência do interesse que surgiu pelo grupo turma em conhecer uma narrativa do Lobo Mau associado a valores positivos, diferente do Lobo Mau dos clássicos, procedeu-se à exploração da obra <i>A ovelhinha que veio para o jantar</i> (Dreidemy e Smallman, 2009), com a realização de atividades antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. No fim, os alunos construíram adaptações de contos tradicionais, onde poderiam alterar a sequência de eventos e, assim, dar um novo rumo à narrativa.</p> <p><b>Objetivos:</b> Identificar e construir conexões intertextuais entre diferentes obras; fomentar o gosto e interesse pela leitura.</p>
<p><b>Estudo sobre o lobo ibérico</b></p>	<p><b>Tempo:</b> 120 minutos.</p> <p><b>Recursos:</b> Receita; aveia; fermento; bacias; bananas; manteiga de amendoim; leite.</p> <p><b>Experiência de aprendizagem:</b> No seguimento da verificação de um desconhecimento total ou parcial sobre o lobo ibérico, iniciou-se, nesta sessão, o estudo sobre este animal através de vários recursos, como enciclopédias, notícias, documentários, entre outros. Por fim, de forma a colocar em prática os conhecimentos adquiridos, construiu-se um biscoito para o lobo ibérico.</p> <p><b>Objetivos:</b> Conhecer as características do lobo ibérico; conhecer as causas do perigo de extinção do lobo ibérico.</p>
<p><b>Palestra do Centro de Recuperação do Lobo Ibérico</b></p>	<p><b>Tempo:</b> 90 minutos.</p> <p><b>Recursos:</b> Computador.</p> <p><b>Experiência de aprendizagem:</b> Depois de recolhidas as dúvidas ainda existentes acerca do lobo ibérico, os alunos tiveram a oportunidade de receber, em formato <i>online</i>, uma palestra do Centro de Recuperação do Lobo Ibérico, onde tiveram contacto com uma bióloga que cuida de lobos.</p> <p><b>Objetivos:</b> Aprofundar o conhecimento sobre o lobo ibérico; reconhecer o lobo ibérico como um animal em perigo de extinção; reconhecer o papel do homem no meio ambiente e na proteção de espécies.</p>
<p><b>Texto expositivo sobre o lobo ibérico</b></p>	<p><b>Tempo:</b> 60 minutos.</p> <p><b>Recursos:</b> Computador.</p>

		<p><b>Experiência de aprendizagem:</b> Por forma a atender ao desejo da turma de mostrar à comunidade educativa os conhecimentos adquiridos, os alunos construíram um cartaz sobre o lobo ibérico.</p> <p><b>Objetivos:</b> Identificar a função e as características de um texto expositivo-informativo; desenvolver competências da escrita; colocar em prática os conhecimentos adquiridos.</p>
	<p><b>Clube de Leitura</b></p>	<p><b>Tempo:</b> 60 minutos</p> <p><b>Recursos:</b> Livro intitulado <i>Trincas – o monstro dos livros</i> (Yarlett, 2016).</p> <p><b>Experiência de aprendizagem:</b> No âmbito do Clube de Leitura, os alunos tiveram a oportunidade de partilhar as suas leituras acerca da obra <i>Trincas – o monstro dos livros</i> (Yarlett, 2016).</p> <p><b>Objetivos:</b> Fomentar a leitura crítica; partilhar diferentes leituras de um mesmo texto.</p>
<p><b>Sessão de avaliação</b></p>	<p><b>Jogo metacognitivo</b></p> <p><b>Avaliação de todas as sessões</b></p>	<p><b>Tempo:</b> 60 minutos</p> <p><b>Recursos:</b> Computador; lápis de cor.</p> <p><b>Experiência de aprendizagem:</b> Tendo em vista o objetivo de averiguar uma evolução da capacidade de identificação de conexões intertextuais do grupo turma, realizou-se novamente a leitura da obra da primeira sessão e voltou a realizar-se a questão diagnóstica. No que toca ao lobo ibérico, realizou-se u, de forma a verificar as suas aprendizagens. Po</p> <p><b>Objetivos:</b> Verificar o conhecimento adquirido pelos alunos; averiguar a evolução da capacidade de identificação das conexões intertextuais.</p>

### 3.6.1. Descrição das principais atividades em 1.º Ciclo do Ensino Básico

#### SESSÃO 1: Avaliação diagnóstica

Antes de se iniciar as atividades da intervenção, deu-se início a um momento de diagnóstico, com a intenção de estabelecer um termo de comparação da capacidade de ativação e expansão dos quadros de referência intertextuais do grupo turma. Este momento de diagnóstico focou-se numa única questão de um guião de leitura (**ver anexo B**) e nos diálogos ocorridos em sala de aula.

No dia 10 de dezembro, com a duração de 90 minutos, no âmbito da educação literária, os alunos realizaram atividades antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura sobre a obra *Pela floresta* (Browne, 2008). As motivações da escolha desta obra foram pelo objetivo de

averiguar se os alunos têm a capacidade de verificar de que se trata de uma adaptação do conto clássico *O Capuchinho Vermelho*, assim como também averiguar a sua capacidade de identificar todos os outros hipotextos presentes de forma mais ou menos explícita.

No que diz respeito à questão do guião de leitura “Conheces alguma história parecida com esta?”, havia uma clara intenção de verificar se perante alguns elementos da narrativa, como o adoecimento da avó, a ausência do pai, a desobediência do protagonista, a opção pelo caminho mais curto, a cesta com alimentos, a alusão explícita ao lobo e o aparecimento de um capuchinho vermelho, os alunos conseguiam descodificar a pluralidade de intertextos que urdem neste tecido diegético.

As respostas à questão permitiram verificar que, no total, apenas dois alunos mencionaram o conto tradicional *O Capuchinho Vermelho*. Os restantes alunos não identificaram uma história com elementos semelhantes, apontando posteriormente várias razões.



**Figura 17**– Resposta dos alunos, com a representação da personagem Capuchinho Vermelho.

Após uma averiguação rápida das respostas à questão, iniciou-se um diálogo, com o intuito de verificar os esquemas mentais realizados pelos alunos. De forma surpreendente, houve uma discordância quanto às efetivas semelhanças entre diferentes obras, o qual percebemos através do seguinte diálogo:

**Estagiária:** Encontraram algo de parecido entre esta história e outra que já conheciam?

**A18:** Sim! Encontrei com a Capuchinho!

**A10:** Não! A Capuchinho não tem nada a ver. Não vês que este é um menino?

**A22:** Pois é... Uma menina é uma menina e um menino é um menino!

**A10:** A Capuchinho é uma menina.

**A3:** Nem tem o Lobo...

**A10:** E aqui o pai desapareceu!

**A18:** Mas ele vai pela floresta e tem um capuchinho vermelho como a Capuchinho!

(Seguiu-se um silêncio)

**Estagiária:** Mais alguém tem alguma ideia?

**A2:** Não porque eu acho que não tem nada a ver porque é um menino.

O presente diálogo, registado no diário de aula, dá-nos conta de que a maioria dos alunos não consegue identificar a obra como uma adaptação, uma vez que o protagonista não é uma menina, tratando-se, portanto, de uma história totalmente diferente na perspetiva dos alunos, seguindo várias respostas que apontavam essencialmente as diferenças.

Na tentativa de levar os alunos a evidenciar uma relação com outros hipotextos além do clássico *O Capuchinho Vermelho*, realizaram-se diferentes questões. Importa referir, antes de mais, que os alunos leram as narrativas dos clássicos em aulas anteriores, em formato de vídeo, de forma a prevenir o facto de algum aluno não se lembrar das sequências de acontecimentos.

**Estagiária:** No caminho pela floresta, o menino encontrou quatro personagens. Por que terá o autor colocado um menino com uma vaca, uma menina de cabelos dourados e dois irmãos perdidos no caminho pela floresta?

**A2:** Na floresta há muitos perigos!

**A15:** Também pode ser para mostrar que a floresta não é perigosa porque tem muitas pessoas lá.

**A3:** Porque ele gostava daqueles meninos e era para ver se o menino ajudava os outros meninos.

De igual forma, este diálogo permite verificar que os alunos não identificaram os hipotextos dos contos clássicos *O Pé de Feijão*, *Caracóis de ouro e os três ursos* e *Hansel e Gretel*

A constatação da dificuldade dos alunos em relacionar diferentes leituras, evidenciada nas respostas do guião de leitura e no diálogo em sala de aula, anuncia a importância do estudo dos mecanismos intertextuais na melhoria de compreensão de textos, atendendo que os alunos não recorreram à memória do sistema semiótico literário e, por isso, não conseguiram identificar a presença de vários outros textos neste texto.

## **SESSÃO 2: Jogo de identificação de semelhanças**

Tendo em mente a dificuldade evidenciada pelos alunos em identificar semelhanças entre diferentes obras, optou-se por desenhar um trabalho cuidadoso que partisse de um nível de

dificuldade inferior para um nível de dificuldade superior. Nesta sessão, do dia 14 de janeiro, com a duração de 120 minutos, deu-se início a um jogo de identificação de semelhanças entre diferentes obras literárias, que aliou o entusiasmo dos alunos quer pela música quer pelos jogos, demonstrados ao longo de todas as aulas, com o principal intuito de captar a atenção dos mesmos e conceber um momento estimulante para a aprendizagem.

O jogo consistia em, antes de tudo, escutar atentamente a interpretação musical de um texto poético e, de seguida, em grupo, os alunos deveriam identificar algum elemento semelhante entre o texto escutado e outra obra lida em sala de aula. Tendo em mente que os alunos estavam numa fase inicial da aprendizagem da leitura, a interpretação musical auxiliou na medida em que permitiu a memorização e a repetição do texto de forma muito divertida e natural.

Para exemplificação do jogo, depois de explicadas as regras e funcionamento deste, realizamos um exercício em grande grupo. Antes de tudo, informamos apenas o título aos alunos do texto que iriam escutar, que seria *A minha casinha* (Soares, 2016, p. 21), e lançou-se o desafio de desenharem a sua própria casinha. Desde casas com longos jardins até mansões, os alunos justificaram “A minha casinha é uma mansão porque eu gosto de casas grandes” (A3), “A minha tem um jardim muito grande para eu poder brincar com o meu cão” (A9). Esta técnica foi fundamental para despertar a curiosidade dos alunos. Logo de seguida, ouvimos, com recurso ao *Youtube*, a música do texto poético *A minha casinha* (Soares, 2016, p. 21). Como seria de esperar, a turma memorizou, com relativa rapidez, a música e cantou.

Com o acréscimo de poderem vislumbrar a ilustração da autora, questionou-se sobre as pareências entre este texto e outro que já tenham lido, sobre o qual alguns alunos mencionaram a semelhança da presença da “casinha de chocolate” entre esta narrativa e a de *Hansel e Gretel*.

**Estagiária:** Há aqui algo que vos faz lembrar de uma história que nós já lemos aqui?

**A14:** Sim! A casa cheia de doces!

**A10:** Com a casinha de chocolate de Hansel e Gretel!

**A12:** Não! Hansel e Gretel não tem nada a ver porque aqui nem tem os irmãos.

**A1:** Mas tem a casinha de chocolate que tem muitos doces.

**A1:** As duas casas são feitas de chocolates e doces.

**A19:** Esta é toda de chocolate [apontando para a casa de chocolate do conto tradicional, elaborada há umas semanas atrás] e esta tem um tomate em cima.

**A11:** As duas chamam de “casinha” e não “casa”.

O presente diálogo revela que a maioria dos alunos começou a relacionar as diferentes obras literárias, pela simples semelhança da presença de uma casa de chocolate com doces. No entanto, alguns alunos insistiam em assinalar as várias diferenças entre os textos. Com recurso a esta exemplificação, os alunos perceberam que a menção da casinha de chocolate dar-lhes-ia direito a um ponto de vantagem, interiorizando as regras do jogo.

Depois da exemplificação, iniciou-se o jogo. O texto poético que se seguiu tinha como título *Numa casa muito estranha* (Mota, 2015, p. 7). Este texto foi propositadamente escolhido por apresentar novamente uma casinha “toda feita de chocolate”, elemento semelhante com as outras obras, permitindo que os alunos realizassem uma análise semelhante àquela que foi realizada anteriormente, mas, desta vez, de forma autónoma.



**Figura 18** – Ilustração da interpretação musical no *Youtube*.

Como atividade de pré-leitura, informou-se os alunos sobre o título e pediu-se que desenhassem uma casa que, na sua perspetiva, pudesse ser considerada muito estranha.



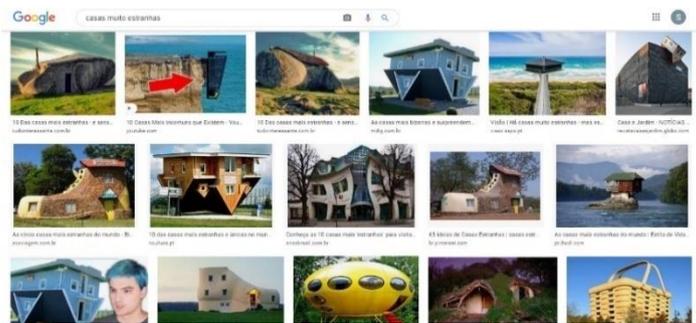
**Fotografia 2** - Realização dos desenhos representativos de casas "muito estranhas". À esquerda, verifica-se uma casa com forma de um cinto e, à direita, verifica-se uma casa composta por tijolos.



**Fotografia 3** - Realização dos desenhos representativos de casas "muito estranhas". Ao lado esquerdo, verifica-se uma casa com um foguetão instalado.

Os alunos demonstraram muito entusiasmo nesta atividade e os resultados foram diversos, desde casas comuns, casas com foguetões, bem como casas com formas de um cinto. Um dos

resultados que causou mais impacto foi o de um aluno que representou, no seu desenho, uma rua e uma pessoa, justificando que era um sem-abrigo e a sua casa era a rua. Verificou-se criatividade e empenho por parte dos alunos na concretização deste exercício. Com a intenção de estimular uma maior curiosidade e interesse, os alunos viram o resultado da pesquisa, no *google*, de “casas muito estranhas”, proporcionando diversas reações, quer de espanto, quer de riso. Este momento evidenciou que quando se realiza uma ponte com a realidade, os alunos demonstram um maior interesse e motivação.



**Figura 19** - Resultado da pesquisa do *google* sobre “casas muito estranhas”.

Através da plataforma *Youtube*, procedeu-se à escuta ativa da interpretação musical. As reações foram muito positivas e os alunos memorizaram a letra, o que permitiu uma maior facilidade na identificação dos elementos semelhantes. Os diferentes grupos, quando questionados sobre as semelhanças entre a presente obra e outra que conheciam, assinalaram a presença da casa de chocolate como elemento semelhante entre esta obra e o conto tradicional *Hansel e Gretel*. Um grupo mencionou também a presença de uma bruxa, tendo como argumentação de que “Nos dois temos uma bruxa muito feia” (A3). Com este exercício, os alunos começaram a evidenciar relações de semelhança entre diferentes textos. Todos os grupos conseguiram adquirir, pelo menos, um ponto, tendo em conta que todos conseguiram mencionar um ou vários aspetos semelhantes.

De seguida, iniciou-se a exploração do texto poético intitulado *O balão e o pé de feijão do João*, escrito propositadamente para a presente sessão. Este texto faz interagir diferentes personagens tipificadas da tradição, como a Capuchinho Vermelho, os Três Porquinhos, o João e o Pé de Feijão, o Noé e, acrescenta ainda, a letra da música tradicional *O balão do João*. As atividades de pré-leitura realizaram-se em aulas passadas, sendo que cada aluno teve uma tarefa: no verso atribuído a si, com recurso a jornais e/ou revistas, tiveram de fazer corresponder letra a letra, recortar e colar, realizando, ainda, uma ilustração do seu verso. No final, juntamos os versos e colamos as ilustrações de cada aluno num cartão de grandes



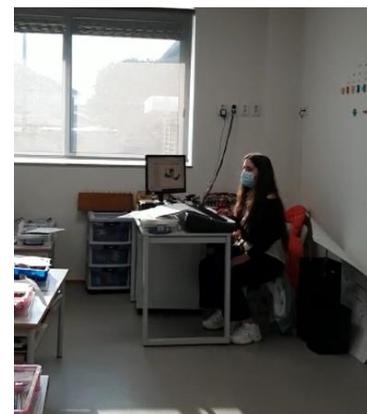
**Fotografia 4** – Resultado das ilustrações do texto poético.

dimensões. Este trabalho foi muito produtivo e os alunos encontravam-se muito entusiasmados por ver o resultado.

A cada fila da sala de aula, tinha-se atribuído a função de decorar a sua estrofe, ainda sem saber do que se tratava o texto poético. Em sala de aula, foram os próprios alunos que assumiram a posição de narrador e citaram o poema. Estavam muito ansiosos pelo momento da citação, atendendo que uma aluna, ainda no início da aula, questionou “Eu vim no carro a dizer à minha mãe a minha parte. Eu sei tudo! Posso dizer aqui à professora?”.

De seguida, com recurso ao piano, tivemos a oportunidade de cantar, permitindo assimilar melhor a presença de vários elementos neste texto poético. Por fim, deu-se continuidade ao jogo de identificação de elementos semelhantes.

O primeiro, segundo, terceiro e quarto grupo identificaram a presença da Capuchinho Vermelho e dos Três Porquinhos. O quinto grupo foi mais longe acrescentando a personagem Noé. Com este exercício, verificara-se que alguns alunos começaram a compreender as relações de semelhança entre diferentes textos. Este veio a revelar-se fundamental para que os alunos relacionem textos e ultrapassem a barreira da análise concentrada na diferença.



**Fotografia 5** – Momento da interpretação musical.

Tendo sempre como foco principal os interesses e as curiosidades dos alunos, o trabalho pedagógico acabou por seguir uma orientação diferente quando as atenções dos alunos começaram a dirigir-se para os balões presentes em sala de aula. Surgiram algumas dúvidas acerca dos balões, como “Para onde vão os balões quando os largamos?”, “Por que alguns balões sobem e outros não?”, apontando para um balão com hélio presente em sala de aula. Relativamente à primeira pergunta, a turma dividia-se em duas explicações: a maioria defendia que o balão ficava no céu, enquanto um pequeno grupo defendia que o balão explodia e os seus restos voltavam para a terra. Tendo em conta o nível de envolvimento dos alunos, rapidamente se proporcionou uma discussão em sala de aula, onde cada aluno adotou uma posição, defendendo-a com recurso a argumentos.

**A9:** Os balões ficam no céu porque eu nunca vi um balão a cair.

**A6:** Eu já andei de avião e não vi lá nenhum balão.

**A10:** Os balões explodem porque o céu é muito longe e ele esvazia até lá.

**A20:** Basta olharmos para o céu, não está lá nenhum balão.

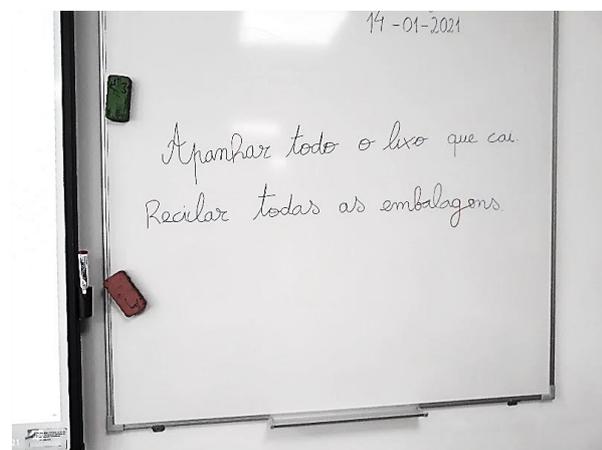
**A22:** Mas o céu está muito longe e hoje está com nuvens.

**A14:** Os balões vão para o céu porque eu já vi um balão a ir e ele deixa-se de ver. Não volta para trás.

Esta discussão revelou-se muito interessante, na medida em que a maioria dos alunos, através da sua experiência, desenvolveu a sua capacidade de argumentação. Em articulação com a disciplina de Estudo do Meio, os alunos poderiam ter tido a oportunidade de assistir a experiências sobre esta temática, mas, por questões de logística, não foi possível realizar essa articulação. Como forma de proceder a uma explicação, iniciou-se a leitura de notícias, como *Associações alertam para o perigo dos balões para o ambiente*, do Jornal de Notícias, publicada em 2016, e *Quercus volta a tentar proibir largadas de balões: “O que sobe também desce”*, do Público, publicada em 2018. Procedeu-se também à visualização de vídeos sobre esta temática. Após a leitura, os alunos perceberam que os balões voltavam a cair na terra e compreenderam, ainda, as consequências ambientais, afirmando “Se cair no meu quintal e o meu cão comer a pensar que é comida, ele pode morrer sufocado” (A12), “Coitados dos peixinhos!” (A10), “Nós podemos encontrar um balão num peixe quando o vamos comer?” (A14).

Os alunos demonstraram desenvolver um sentido crítico quando A8 perguntou “Se pode fazer animais morrerem, não deve ser proibido?”. Perante o facto de ser legal, foi pedido aos alunos que pensassem em soluções que pudessem atenuar os efeitos destes no meio ambiente, os quais surgiram muitas frases e a maioria do grupo turma tinha uma opinião a dar. Escreveram-se, no quadro, duas das muitas frases mencionadas pelos alunos, sendo estas “Apanhar todo o lixo que cai” e “Reciclar todas as embalagens”.

Por fim, os alunos escreveram as frases numa representação de balão, onde pintaram, recortaram e colaram, podendo encaixar o seu lápis neste.



**Fotografia 6** – Escrita das frases ditas pelos alunos que sugerem soluções para reduzir o impacto das consequências das largadas de balões.



**Fotografia 7** – Realização da representação de balão.



**Fotografia 8** - Resultado do trabalho dos alunos.

Com recurso às músicas, de forma divertida os alunos pensaram sobre possíveis relações entre diferentes textos, compreendendo as semelhanças entre as diferentes obras. O alerta para as consequências ambientais da largada de balões partiu do interesse dos alunos e veio a revelar-se muito interessante, na medida em que os alunos queriam saber ainda mais sobre o assunto.

### **SESSÃO 3: Exploração da obra *O último livro antes de dormir* (O'Byrne, 2017)**

Depois de uma breve exploração dos textos poéticos com recurso às interpretações musicais, partiu-se agora para uma obra literária mais extensa e mais complexa, que reclama uma capacidade de descodificação dos hipotextos para poder compreender o meandro da narrativa. Houve, portanto, um intencional incremento progressivo do nível de dificuldade de identificação de relações entre diferentes obras.

Nesta sessão, do dia 19 de janeiro, com a duração de 90 minutos, iniciou-se a exploração da obra literária intitulada *O Último Livro Antes de Dormir* (O'Byrne, 2017). As motivações para a escolha desta obra foram baseadas no facto de fazer interagir personagens tipificadas da tradição, como a Capuchinho Vermelho, a Cinderela, os Três Porquinhos e o Lobo Mau. Importa referir que estas personagens fazem parte das obras assinaladas como favoritas pelos alunos no questionário sobre os hábitos de leitura.

Tendo a intenção de estimular a curiosidade sobre a obra, procedeu-se, num primeiro momento, à exploração da técnica intitulada *book boxes*, proposta por Yopp e Yopp (2006),

também conhecida como “cesta literária”. A nossa cesta literária continha representações muito fiéis às personagens da obra que iriam ler, construídas propositadamente para o momento. Os alunos já estavam habituados a esta técnica, portanto, sabiam, à partida, que os objetos presentes na caixa estariam relacionados com a nova obra literária. Estes foram retiradas à vez, de forma propositada, iniciando-se pela Capuchinho Vermelho, que seria provavelmente a personagem mais fácil de identificar pelo detalhe do capucho vermelho, seguindo-se o Lobo Mau, os três Porquinhos e a Cinderela.



**Fotografia 9** – Personagens da cesta literária.

Sem que tivesse sido dada qualquer pista, a turma rapidamente identificou as representações das personagens do livro. “É a Capuchinho Vermelho porque tem um capuchinho vermelho! Que fácil!” disse A7, “Podia ser a Rapunzel, mas a Rapunzel tinha de ter o cabelo mais comprido! Ele não chega até ao chão...” disse A12, “Já sei! É a Cinderela!” disse A9, “E os outros é o Lobo e os Três Porquinhos” disse A4 e, desta forma, através da sua memória literária, identificaram todas as personagens. Ainda que os alunos soubessem que se trata de elementos da nova narrativa, ficaram visivelmente confusos, uma vez que as personagens pertenciam a histórias já conhecidas.

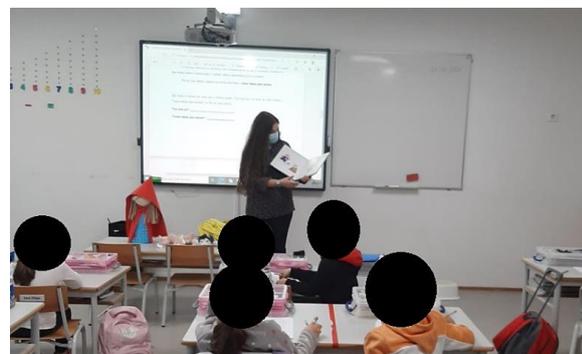
De seguida, informou-se sobre o título do livro e questionou-se a razão deste, ao qual os alunos responderam que “É um menino que vai dormir e os pais vão ler uma história para ele dormir” (A5), “Não! Vai ser uma menina que gosta de dormir, mas a sua irmã mais nova está a berrar e não a deixa dormir. Então, ela vai lá ler um livro para ela” (A1), seguindo-se várias antecipações. Na análise dos elementos paratextuais, um aluno constatou que “As personagens são mesmo iguais às nossas... Parece que saíram do livro!” (A5), demonstrando, aqui, muito entusiasmo.

De seguida, procedeu-se o momento de antecipação do conteúdo, onde surgiram várias previsões, como “Eu sei o que se vai passar. Esse livro tem várias histórias e tu vais contar primeiro a da Capuchinho Vermelho e depois as outras” disse A7 e, de forma semelhante, A9 corroborou a opinião anterior afirmando “Eu também tenho assim um livro em casa. Ele tem várias histórias e quando vou dormir eu escolho qual história eu quero ouvir daquele livro para os meus pais lerem”. Nenhum aluno supôs que as personagens pudessem interagir entre si, uma vez que

pertencem a contos diferentes. Para tentar perceber a opinião dos alunos sobre a possibilidade de interação entre as personagens, questionou-se “E se as personagens falassem umas com as outras?” e os alunos remataram, de imediato, respostas negativas, tais como “Não! A Capuchinho Vermelho não tem nada a ver com a Cinderela!”, disse o A8 e A9 respondeu “Isso és tu a querer nos enganar. Eu sei que é um livro que tem várias histórias porque eu tenho muitos como esse”, o que comprova que os alunos não ponderaram a presente hipótese.

Antes de se iniciar a leitura do livro, através de curtas narrativas, os alunos identificaram as fórmulas de abertura e de fecho de narrativas. Tendo em conta que a presente obra se encontra enriquecida de fórmulas de abertura, os alunos realizaram ainda um jogo de contabilizar o número de fórmulas de abertura e de fecho que ouviam durante a leitura do livro. Este exercício veio a verificar-se muito interessante porque os alunos encontravam-se muito atentos a estas. A maioria assinalou corretamente o número de vezes de repetição destes.

Assim que se iniciou a leitura, os alunos demonstraram reações de espanto com o facto de o livro realmente fazer realmente interagir as diferentes personagens e, como o livro tinha muitos momentos de humor, soltavam largos risos, o que comprovava que estavam a compreender a dinâmica e a intenção do autor. O momento de leitura foi muito prazeroso.

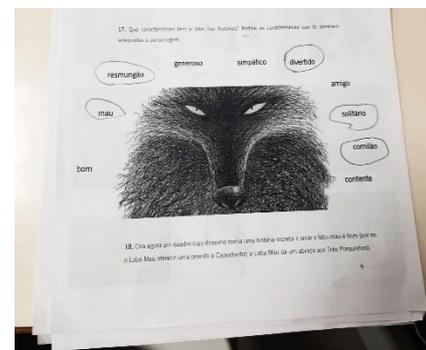


Fotografia 10 – Momento de leitura da obra.

Durante a leitura, em alguns momentos, pediu-se aos alunos que antecipassem o fim da narrativa, sobre o qual surgiram algumas respostas, tais como “Agora vai aparecer outra personagem e vai mudar novamente de cenário” (A2), “Podia aparecer a avozinha, para salvar do Lobo Mau” (A20).

Após a leitura, deu-se continuidade ao preenchimento do guião de leitura orientada (**ver anexo C**). Num dos exercícios, os alunos teriam de relacionar as personagens neste hipertexto aos hipotextos que conheciam. A execução deste exercício revelou-se fundamental na medida em que os alunos compreenderam que o Lobo Mau tem uma participação ativa em vários contos tradicionais, sendo que tiveram de associá-lo a várias obras, enquanto as restantes personagens associaram-nas a um único hipotexto. De seguida, de forma a prestar ainda mais atenção à personagem Lobo Mau, procedeu-se à realização de um *brainstorming* acerca das características

do Lobo Mau nos contos, onde se verificou que o grupo turma associava a personagem Lobo Mau a vários aspetos negativos, tais como “mau”, “resmungão”, “solitário” e “comilão”. As opiniões dividiram-se no que toca à característica “divertido”, pois alguns alunos afirmaram que este conferia uma certa graça à narrativa, afirmando “Se o Lobo Mau não fizesse asneiras não tinha piada!” (A16), mas ao mesmo tempo outro grupo de alunos revelava medo de estar numa situação de perigo causada pelo Lobo Mau, afirmando “O Lobo Mau come pessoas! Eu tenho medo!” (A9).



**Fotografia 11** – Exercício resolvido por um aluno.

Um aluno questionou ainda “Professora Sara, há mais histórias que misturam várias personagens? Eu gostava de ter os três Porquinhos com a Rapunzel!” e outro aluno antecipou-se “Não, eu queria o Super Homem!”. Com isto, interrogou-se os alunos “Gostavam de acrescentar mais uma personagem nesta história?”, sobre o qual surgiram várias respostas:

**A5:** Rapunzel! Ela podia prender o Lobo Mau com o seu cabelo!

**A8:** Não! Eu quero o Shrek... Ia prender o Lobo Mau numa torre!

**A10:** Eu quero o Pinóquio! Ele é fixe porque vai apanhar as mentiras do Lobo Mau.

**Estagiária:** Vamos, então, escrever um novo fim para esta narrativa?

**A3:** Sim! Eu quero a princesa Elsa.

Este momento de negociação acabou por se tornar mais complicado, pois cada aluno tinha a sua preferência, mas acabamos por dar a vez à maioria e optou-se por acrescentar a personagem Pinóquio. Segue-se mais abaixo o excerto da narrativa construído em grande grupo.

*O Lobo Mau não sabia o que ainda estava por vir. Apareceu o maléfico Pinóquio. Era o único que tinha força para o vencer. O Lobo Mau lançou um rugido e correu em direção a ele, mas o Pinóquio começou a contar mentiras. Contou “Tu és mesmo lindo!”, “Não me metes medo!” e, com isto, o nariz crescia. O Lobo Mau, como pertencia a outra história, não percebia o que se estava a passar. O nariz começou a transformar-se numa espada.*

*O Lobo Mau, quando tentou lutar, fez uma ferida, assustou-se e fugiu. O Pinóquio salvou a Capuchinho Vermelho, a Cinderela e os Três Porquinhos. Foram felizes para sempre.*

Por fim, a pares, de modo a respeitar o distanciamento, os alunos tiveram a oportunidade de jogar o jogo intitulado *Histórias bombásticas*, construído propositadamente para a presente sessão.



Figura 20 – Jogo *Histórias Bombásticas*.

Tendo em conta que estamos perante uma turma que adere com facilidade a jogos e fascina-se muito com os meios digitais, decidiu-se construir o presente jogo. Neste, verifica-se a presença da Capuchinho Vermelho, do Porquinho, do Lobo Mau e da Cinderela, construídos com o cuidado de serem representações muito fiéis à obra literária. Com este, os alunos verificaram que várias personagens, presentes em diferentes narrativas, podem interagir entre si tanto numa nova narrativa bem como num jogo.

#### SESSÃO 4: Exploração da obra *A ovelhinha que veio para o jantar* (Dreidemy e Smallman, 2009)

Tendo em mente a caracterização psicológica negativa associada à personagem Lobo Mau dos contos tradicionais realizada pelo grupo turma, nesta sessão, do dia 14 de janeiro, com a duração de 120 minutos, iniciou-se a exploração da obra intitulada *A ovelhinha que veio para o jantar* (Dreidemy e Smallman, 2009). As motivações para a escolha desta obra estiveram ligadas à quebra de estereótipo da personagem Lobo Mau, que, nesta narrativa, ignora os seus instintos e ajuda uma ovelhinha.

Importa referir que esta sessão surgiu do interesse e motivação demonstrados pela turma em conhecer uma obra literária cuja personagem Lobo Mau estivesse associada a valores positivos, uma vez que estava enraizada a ideia de que este, à partida, está sempre associada a valores



Figura 21– Capa da obra *A ovelhinha que veio para o jantar* (Dreidemy e Smallman, 2009).

negativos. Surgiram vários comentários, tais como “O Lobo Mau não pode ser bom porque ele gosta de comer pessoas” afirmou A2, “O Lobo Mau tem mesmo «Mau» no nome, por isso ele tem de ser sempre mau!” afirmou A3, “Há alguma história que o Lobo Mau não seja mau? Eu não conheço!” afirmou A10. As sessões seguiram os interesses do grupo turma.

A presente sessão iniciou-se com um reconto breve dos vários clássicos e recordou-se o *brainstorming* da sessão anterior. Com isto, preencheram um quadro em que teriam de desenhar o fim do lobo de cada uma das narrativas, surgindo uma nova narrativa que não conheciam (**ver anexo D**). Esta foi uma forma de incentivar a curiosidade dos alunos sobre a nova obra literária.

No que concerne às fases da leitura, podemos afirmar que são fulcrais para a compreensão de qualquer tipo de texto. Nesta obra, na fase de pré-leitura, ocultou-se o título e analisou-se os restantes elementos paratextuais. Pediu-se aos alunos que a partir da ilustração da capa previssem o título, cujo aluno A7 previu “O lobo e o cabritinho”. Anteriormente, os alunos não tinham por hábito recorrer à sua memória do sistema semiótico literário e, neste momento, verificou-se que os alunos começavam a recorrer às suas leituras antigas para auxiliar na previsão de novas leituras. Até mesmo na previsão do conteúdo, A8 antecipou afirmando que “O Lobo Mau vai comer a Ovelhinha”, baseando-se nos contos tradicionais. Verifica-se aqui uma evolução, uma vez que, anteriormente, os alunos não relacionavam as novas leituras com as leituras antigas.

Depois de recolhidas as previsões, procedeu-se, então, à leitura do livro. Os alunos mostraram-se muito atentos e, num primeiro momento, viram as suas expectativas confirmadas, pois o Lobo tinha realmente intenção de comer a Ovelhinha. Quando questionados sobre a previsão do fim da narrativa, os alunos continuavam firmes na sua opinião afirmando que “O Lobo vai arranjar forma de comer a Ovelhinha” (A1). Até este momento, a Ovelhinha foi destacada por 17 alunos como a sua personagem preferida. Quando finalizada a leitura, fora perguntado se a personagem favorita se mantinha, a maioria alterou e passou a destacar o Lobo Mau como personagem favorita, afirmando que “Ele foi muito querido com a Ovelhinha” (A9), “Ele cuidou dela” (A2), mostrando-se agradados com o final da narrativa.

De seguida, realizou-se, ainda, um trabalho de análise de polos opostos da personalidade entre o Lobo Mau da presente obra e o Lobo Mau dos contos clássicos, sendo que desta forma os alunos verificaram as diferenças e semelhanças entre estes. A partir desta obra, iniciou-se um diálogo sobre valores de cidadania. Transcrevo, a seguir, uma parte do diálogo retirado do diário de aula.

**Estagiária:** Que mensagem podia querer o autor transmitir quando criou uma história em que o Lobo Mau fosse bom?

**A21:** Dar de comer a quem tem fome.

**A9:** Temos mais amigos quando somos bons.

**A2:** Ajudar os mais necessitados.

**A20:** Ajudar os outros sempre que podemos, como eu vou sempre fazer.

**A14:** Não ser mau para os outros, senão ficamos sozinhos e sem amigos.

**A21:** É como São Martinho! São Martinho deu a bata ao mendigo e aqui o Lobo Mau deu um casaco, comida à Ovelhinha. Não ficou um dia de sol, mas ele ficou mais contente por ter um amigo!

De forma natural, uma aluna identificou relações de semelhança entre a presente obra e a lenda de São Martinho. O estudo dos mecanismos intertextuais estava a fazer a diferença, no sentido em que os alunos começaram a relacionar leituras antigas e novas leituras.

A última atividade da presente sessão consistia na alteração de um conto clássico. Nesta alteração, o Lobo deveria estar associado a valores positivos, podendo inclusive realizar alguma boa ação. Com isto, os alunos desenvolviam a sua capacidade de construção de conexões intertextuais. Inspirados na obra *Vamos Contar um Segredo... e Outra História* (Torrado, 2017), lida em aulas passadas, cada aluno teria de realizar uma única ilustração da sua adaptação da narrativa e, posteriormente, seria encaixada numa moldura. Assim, cada quadro, construído individualmente pelos alunos, guarda um segredo, pois só o aluno sabe a história escondida neste. Os alunos encontravam-se muito entusiasmados e, tratando-se de segredos, escondiam dos colegas, pois decidiram não contar a ninguém, à exceção das professoras. Para esta atividade, todos os alunos escolheram o conto clássico *O Capuchinho Vermelho*, alterando diferentes momentos da narrativa. O facto de se ter dito que se tratava de um segredo, levou a que os alunos se concentrassem na sua tarefa, gerando resultados muito interessantes.

No final, os alunos, de forma individual, explicaram à turma a constituição do quadro e as razões das ilustrações. O momento em que os alunos revelaram os segredos dos quadros foi entusiasmante para todos, pois alguns alunos procuravam adivinhar e acertar no segredo. No

entanto, as histórias foram sempre algo inesperado, o que aumentou ainda mais o entusiasmo de todos.



**Fotografia 12** – Quadros com histórias secretas.

A seguir apresentam-se alguns dos muitos resultados, que contou com a explicação dada pelo aluno sobre a narrativa por trás do quadro.



“Era uma vez uma menina que se chamava Capuchinho. A sua avó fazia anos e ela não tinha prendas para lhe dar. Então, foi colher flores pela floresta. Apareceu o Lobo Mau, que lhe deu uma prenda. Eram chocolates. Então, ela deu a prenda à avó. A avó ficou muito contente. Vitória, vitória, acabou-se a nossa história.” (A9).

**Fotografia 13** – Quadro com uma história secreta.



Fotografia 14 – Quadro com uma história secreta.

“Era uma vez a Capuchinho Vermelho. A mãe pediu-lhe para ir à avó que estava muito doente... Mas, na floresta, a Capuchinho sentiu-se mal e desmaiou. O lobo foi a correr ajudá-la e deu-lhe água com açúcar. Depois, levou-a até à casa da avó. Ficaram amigos para sempre.” (A21).



Fotografia 15 – Quadro com uma história secreta.

“Um dia o lobo estava a passear pela floresta e viu a Capuchinho Vermelho. A Capuchinho estava a chorar porque tinha caído de uma pedra. O lobo decide então ir a correr buscar remédios e curou as feridas. Depois deram um abraço e ficaram amigos. O lobo levou-a às cavalitas para a casa da avozinha. Foram felizes para sempre.” (A21).

Os resultados destacados aqui, entre tantos outros, representam o empenho e a concentração dos alunos, que realizaram a tarefa com muito esmero. Sem dúvida, superaram as expectativas. Ativaram e expandiram os quadros de referência intertextuais, na medida em que tinham de pensar sobre a estrutura da narrativa dos clássicos e acrescentar outros elementos. Importa assinalar que a maioria dos alunos iniciou a sua narrativa com fórmulas de abertura e encerrou com fórmulas de fecho, o que demonstrou ter compreendido na sessão anterior a função destas.

Durante a aula, uma aluna, muito curiosa, perguntou “Os lobos existem?” (A2) e outra aluna perguntou também logo de seguida “Comem mesmo pessoas?” (A9). Se é certo que as obras literárias não podem ser lidas como um reflexo ou uma cópia do mundo empírico e histórico-factual, afastada do lugar-comum, também será certo que esta ficcionalização não deve excluir a possibilidade de conexão entre estes mundos e o mundo da experiência do leitor. Depois destas

perguntas, surgiram muitas outras. Então, este momento serviu como ponto de partida para o início de um estudo sobre o lobo ibérico, uma das espécies em perigo de extinção em Portugal. Os alunos revelaram não saber nada em concreto acerca dos lobos, então, pediu-se que recolhessem o máximo de informação possível acerca do lobo ibérico, perguntando a familiares, pesquisando na *internet* ou em livros.

### SESSÃO 5: Sensibilização para o perigo de extinção do lobo ibérico

No dia 21 de janeiro, com a duração de 90 minutos, depois da curiosidade demonstrada pelos alunos sobre os lobos do ecossistema, iniciaram-se as aprendizagens acerca do lobo ibérico.

Num primeiro momento, os alunos tiveram a oportunidade de mostrar o que tinham descoberto acerca do lobo ibérico, em casa, junto dos seus familiares. Estavam muito entusiasmados por chegar ao seu momento de contar as suas descobertas e alguns alunos trouxeram mesmo fotografias e notícias acerca do lobo ibérico. Questionou-se, então, a turma “O que descobriram sobre o lobo ibérico? Como descobriram?”. Esta foi uma forma de valorizar os conhecimentos das famílias. Os alunos mostraram ter adquirido muitas aprendizagens, afirmando “O lobo ibérico é como um cão, mas mais grande” (A10), “Ele vive no Gerês” (A9), “Ele está em perigo... há pessoas que lhe fazem mal” (A20), “Os meus pais viram no telemóvel. Ele come carne” (A10), “E come as ovelhas dos pastores” (A10), “Ele é mau. A minha avó disse que ele comia galinhas!” (A2). Os familiares tiveram uma participação ativa e especial neste momento e ativaram o interesse dos seus educandos sobre o próprio animal.

Depois de apresentadas as aprendizagens adquiridas em casa, procedeu-se à visualização de um documentário sobre o lobo ibérico. Este permitiu que os alunos adquirissem conhecimentos sobre este, mais concretamente a sua alimentação, localização, características morfológicas, entre outros. Os alunos assistiram com muita atenção e faziam várias questões aquando da visualização.

No fim do documentário, iniciou-se um diálogo sobre a alimentação do lobo ibérico, realizando-se uma distinção entre a alimentação dos lobos das histórias e os lobos da vida real, respondendo a muitas das questões



Fotografia 16 – Visualização do documentário.

realizadas pelos alunos. Após o destaque, foi dito aos alunos que íamos realizar uma receita de um biscoito que podia ser dada a um lobo. Logo surgem perguntas de alunos, como “Mas não há lobos aqui em Braga, como é que lhe vamos dar?” (A7).

De facto, a hipótese de entregar os biscoitos aos lobos era inviável, pois mesmo enviando por correio para o Centro de Recuperação do Lobo Ibérico não teríamos forma de garantir a sua validade e qualidade. Então, foi questionado os alunos “Depois de os fazermos, o que podemos fazer aos biscoitos?”. Neste momento, fora lembrado aos alunos que, segundo o que tinham visto no documentário, os cães são descendentes dos lobos, então, quando fazemos um biscoito para um lobo, podemos entregá-lo a um cão porque pertencem ambos à mesma família, tendo uma alimentação muito semelhante. Os alunos poderiam, assim, entregar o biscoito ao seu cão ou a um cão do vizinho.

A possibilidade de criar o biscoito permite que os alunos assimilem os conteúdos de uma forma prática e divertida. Neste momento acabamos por introduzir a vertente de Ciências, bem como a vertente de História. Os alunos realizaram vários comentários tais como “O meu cão vai adorar!” (A19), “Que fixe!” (A20), demonstrando muito entusiasmo.

Através disto, verificou-se a constituição da receita, verificando-se na lista os ingredientes que precisávamos, cuja turma tratou de seleccionar.

Realizaram-se as medições dos ingredientes com recurso a uma balança. Cada aluno realizou o seu biscoito, uma vez que perante a atual situação pandémica não poderia haver troca de material. Neste momento revelou-se mais difícil controlar o comportamento do grupo turma, pois os alunos queriam mostrar a todos os colegas à sua volta o seu biscoito, bem como ver os outros.



**Fotografia 17** – Ingredientes seleccionados pela turma.



**Fotografia 18** – Realização da receita.



**Fotografia 19** – Realização da receita.

Lançou-se o desafio aos alunos de que o seu biscoito deveria ter a forma de uma personagem de um livro. Neste momento, poderíamos ter recorrido às típicas formas de biscoito, mas considerámos que era muito mais produtivo os alunos desenvolverem a sua criatividade e realizarem a forma de uma personagem de um livro à sua escolha, tendo de apresentar à turma no fim. Em pares, os alunos podiam ainda criar uma história em conjunto com o colega, como forma de incentivar a que os alunos mais rápidos estejam concentrados.

As fotografias seguintes mostram alguns dos resultados obtidos pelos alunos, cujo biscoito à esquerda representa a personagem Lobo Mau e o biscoito à direita representa um Porquinho, manifestando muita criatividade.



**Fotografia 20** – Biscoito realizado pelo aluno A9, representando o Lobo Mau.



**Fotografia 21** – Biscoito realizado pelo aluno A20, representando um Porquinho.

No fim desta sessão, os alunos realizaram questões mais profundas acerca do lobo ibérico, como “Se eu encontrar um lobo na casa da minha avó, ele é uma espécie em extinção, posso ficar com ele?”. Na semana seguinte, o governo impôs uma pausa nas aulas presenciais durante duas semanas. Com isto, colocou-se o desafio do ensino *online*, a que procurámos dar resposta. De forma a responder às questões colocadas pelos alunos, organizou-se uma sessão *online* com o Centro de Recuperação do Lobo Ibérico.

Na aula seguinte, os alunos relataram ainda o momento em que deram o biscoito ao seu cão, dizendo A8 que “O meu cão comeu tudo muito rápido. Quase me mordeu a mão!”, o que revela um certo entusiasmo dos alunos nesta sessão.

## SESSÃO 6: Palestra do Centro de Recuperação do Lobo Ibérico

Após a constatação de dúvidas sobre o lobo ibérico, nesta sessão, em formato *online*, do dia 16 de fevereiro, com a duração de 90 minutos, o grupo turma teve a oportunidade de assistir a uma palestra do Centro de Recuperação do Lobo Ibérico. Nesta, os alunos tiveram contacto com uma bióloga que cuida diretamente de vários lobos.

A sessão iniciou-se com a bióloga questionando os alunos sobre o que conheciam do lobo ibérico. Após a recolha dos seus conhecimentos, iniciou-se uma atividade de leitura do livro *Capuchinho Vermelho e o Lobo Ibérico* (Katz, 2015). Este livro foi construído com o auxílio do Centro de Recuperação do Lobo Ibérico, sendo esta uma adaptação do conto tradicional *O Capuchinho Vermelho*, com a introdução de saberes científicos, dando-se especial atenção à posição de perigo de extinção do lobo ibérico. Nesta sessão, deu-se continuidade ao desenvolvimento dos quadros de referência intertextuais, pois os alunos identificaram várias semelhanças e diferenças entre esta obra e o conto tradicional *O Capuchinho Vermelho*. No momento de pré-leitura, os alunos analisaram os elementos paratextuais, identificando rapidamente que esta se tratava de uma adaptação do conto tradicional, afirmando A8 “É a história da Capuchinho Vermelho e o Lobo!”.



Figura 22 - Capa da obra intitulada *Capuchinho Vermelho e o Lobo Ibérico* (Katz, 2015).

Após a leitura da obra, a associação procedeu à apresentação de vários aspetos relacionados com o lobo ibérico, mais concretamente as suas características físicas, a sua localização, as causas da sua baixa prevalência, a relação com o ser humano, a sua alimentação, entre outros aspetos, relacionando sempre com a narrativa lida, de forma contextualizada.

Os alunos interagiram com a bióloga ao longo de toda a sessão. Demonstraram uma atitude muito ativa e reflexiva sobre estes aspetos, realizando questões, como “Qual foi a tua melhor experiência com lobos?” (A16), “Tu tens medo de lobos?” (A9), “Qual foi o primeiro lobo?” (A19), “Quantas espécies de lobo existem?” (A22), “Se os lobos comem animais doentes, por que não ficam doentes também?” (A21), “O que acontece se os lobos pequeninos caírem numa armadilha?” (A9), entre outras. A presente aula abriu um diálogo interessante, que permitiu a articulação com a área de Estudo do Meio, no bloco 3 – “À descoberta do ambiente natural: os seres vivos do seu ambiente: reconhecer alguns cuidados a ter com os animais”.

Os alunos elogiaram a bióloga, cedendo comentários positivos tais como “Eu quero ir conhecer os lobos pequeninos” (A15), “Quando acabar o coronavírus, podemos ir aí?” (A2), “Eu também quero ser bióloga como tu” (A10), “Eu gostei muito, muito” (A9), entre outros. Tendo sido na metodologia *online*, os pais dos alunos encontravam-se ao lado destes e pediram também permissão para elogiar a apresentação e interação criada, que superou a expectativa de todos.

No final da sessão, um aluno questionou “Os outros meninos também vão conhecer o lobo ibérico e a professora que cuida de lobos?” (A2). Após lhe ser respondidos que, em princípio, as outras turmas não teriam a mesma oportunidade, um aluno afirmou “Nós podíamos contar-lhes quando a escola começar” (A20). Perante isto, pensou-se nas hipóteses de criar um cartaz acerca do lobo ibérico, com o intuito de ser divulgado e partilhado às outras turmas.

### **SESSÃO 7: Realização de um cartaz sobre o lobo ibérico**

Perante a vontade de os alunos de dar a conhecer os conhecimentos obtidos sobre o lobo ibérico às outras turmas, nesta sessão, do dia 18 de fevereiro, em formato *online*, com a duração de 90 minutos, iniciou-se o estudo do texto expositivo-informativo.

Nesta sessão, os alunos tiveram a oportunidade de observar vários cartazes informativos sobre alguns animais, identificando as características deste tipo de texto, nomeadamente a presença de um título, a dissertação dos vários aspetos relacionados com o animal e a presença de imagens. Tendo em conta que foram apresentados textos sobre o lince ibérico, surgiram várias perguntas, tais como “Existe também urso ibérico?” (A9), “Existe um leão ibérico?” (A10), entre outras.

Quando questionados acerca das diferenças entre estes textos e os textos narrativos, iniciou-se um diálogo:

**A10:** Este mostra onde o lince ibérico vive e assim eu conheço o lince ibérico. O outro conta-nos uma história.

**A3:** Este aqui serve para conhecermos um animal verdadeiro.

Perante este excerto, as ideias apresentadas refletem aquilo que era desejável, ou seja, que os alunos compreendessem que existe uma variedade de textos e que cada tipo possui

funções próprias. A intervenção de A10 revela que o aluno já identifica algumas características que distinguem os tipos de textos.

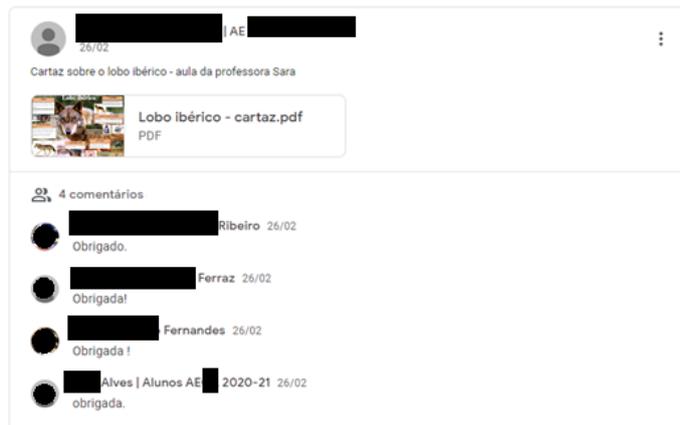
No momento da construção do texto expositivo-informativo, inicialmente procedeu-se a uma planificação. Os alunos pensaram nos tópicos a abordar, destacando “Espécie”, “Características físicas”, “Organização social”, “Alimentação”, “Causas do perigo de extinção” e “Curiosidades”. De seguida, procedeu-se à escolha do fundo, onde os alunos, em grande grupo, votaram no seu fundo preferido, optando pela fotografia do lobo ibérico, pois segundo um aluno “Assim a pessoa de longe vê e percebe logo o que é” (A1). Na escolha das cores, fora dada oportunidade de os alunos se pronunciarem, acabando por optar por uma conjugação de rosa acastanhado com branco, para se parecer com as cores do pelo do lobo ibérico.

No momento da escrita, o texto foi construído oralmente pelos alunos e escrito simultaneamente no computador. Este momento revelou-se mais difícil em termos de organização porque todos os alunos queriam dar a sua contribuição e, mesmo sendo dada a vez a apenas um, o outro aluno acabava por ligar o microfone. No entanto, esta situação demonstra também que os alunos estiveram atentos às sessões anteriores e, como tal, sabiam muito sobre o assunto. O texto de cada tópico foi ditado pelos alunos, com base na informação adquirida ao longo das sessões. As imagens que acompanham cada tópico foram escolhidas pelos alunos de igual forma.



Figura 23 - Cartaz expositivo construído pela turma de 1º ano de escolaridade.

Num momento posterior, anexou-se o cartaz na plataforma de ensino, podendo ser vislumbrado com mais atenção pelos alunos e pelas famílias destes.



**Figura 24** - Cartaz expositivo construído pela turma de 1º ano de escolaridade anexado na plataforma de ensino da escola.

Tendo em conta que a turma se encontra numa fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, esta sessão revelou-se importante pois cada aluno organizou as ideias para cada tópico, diferenciando e organizando as diferentes informações.

## SESSÃO 8: Clube de Leitura Digital

Nesta sessão, em formato *online*, do dia 24 de fevereiro, com a duração de 60 minutos, deu-se início a atividades no âmbito do Clube de Leitura Digital. Tendo em conta que um livro suscita diferentes interpretações e vivências, este momento revelar-se-ia importante para que todos os alunos pudessem partilhar a sua experiência de leitura relativamente a um mesmo livro.

No mês passado, explicou-se aos alunos em que consistiria o Clube de Leitura e o seu formato, ainda que não estívéssemos preparados para que fosse no formato *online*. Perante um conjunto de livros, como *Histórias de (En)contar de um Lobo que Não Gostava de Matemática* (Macedo, 2020), *Baralhando Histórias* (Rodari e Sanna, 2017), entre outros, os alunos tiveram a oportunidade de escolher o livro sobre o qual iríamos abordar na primeira sessão do Clube de Leitura Digital. As opiniões dividiram-se, mas a maioria optou pela obra *Trincas: o monstro dos livros* (Yarlett, 2016). Emma Yarlett, autora e ilustradora, coleciona alguns *best-sellers* pela sua primazia na escrita entre a fusão da ilustração e do texto escrito. Nesta



obra, o leitor embarca numa viagem muito dinâmica com Trincas, um **Figura 25** – Capa da obra *Trincas – O Monstro dos Livros* (Yarlett, 2016).

alterando a previsibilidade destas. Os alunos poderiam aceder ao livro físico, presente em livrarias e bibliotecas, mas também poderiam assistir ao conto da obra na plataforma *youtube*, sendo esta última opção igualmente viável.

Iniciou-se a sessão com a visualização da narrativa em formato de desenho animado no *youtube*, para que se garantisse que todos os alunos conhecessem a obra, prevenindo possíveis casos de alunos que não leram. Como mediadora de toda a sessão, este papel revelou-se fundamental para que os alunos se sentissem à vontade para poder realizar comentários, concedendo oportunidade a todos de exporem o seu ponto de vista.

Num primeiro momento, comentou-se o título do livro e os elementos paratextuais, afirmando A8 que “Aquelas fitas amarelas e pretas é para dar a entender que está em perigo”, enquanto A3 afirmou “As setas para cima são apontar mais atenção para o título”. Relativamente ao símbolo “manipular com cuidado”, A21 afirmou “Esse símbolo deve ser para dizer que é uma coisa frágil e perigosa”. No que toca ao conteúdo do livro, os alunos demonstraram vários pontos de vistas sobre vários aspetos da narrativa. Perto da fase final da sessão, alguns alunos comentaram “Esta história é uma história que mistura muitas histórias!” (A10), “O autor quer mostrar que nós podemos misturar histórias e fazer uma ainda mais fixe” (A14), o que revela aqui o desenvolvimento de uma leitura mais profunda.

No fim da sessão, questionou-se os alunos “Ainda se lembram da vossa primeira leitura deste texto? Vocês melhoraram a vossa compreensão sobre o texto?”, o qual alguns alunos afirmaram “Sim, eu não tinha visto bem a capa, nem reparei que aquilo podia ser uma caixa” (A8), “Sim, eu não tinha percebido a parte do Lobo, mas quando A2 disse que estava a fazer-se passar pela Capuchinho, consegui perceber” (A4), “Eu não vi bem a capa... aqui vimos bem” (A1), “Eu gostei muito. Assim aprendemos a ver um livro” (A20). Os alunos demonstraram ter compreendido a intenção da presente atividade, revendo vantagens na melhoria da compreensão da narrativa, o que comprova a importância dos Clubes de Leitura.

## **SESSÃO 9: Jogo metacognitivo e avaliação das atividades**

Nesta sessão, em regime *online*, do dia 25 de fevereiro, com a duração de 60 minutos, realizaram-se várias atividades que tiveram como principal objetivo avaliar o trabalho desenvolvido.

Num primeiro momento, com o intuito de se estabelecer um termo de comparação acerca da ativação dos quadros de referência intertextuais, realizou-se novamente a questão de diagnóstico da primeira sessão. Para tal, deu-se início a uma releitura do livro *Pela floresta* (Browne, 2008) e verificaram-se as novas respostas à questão “Conheces alguma história parecida com esta?”. Estas deram conta de que a turma havia ativado os quadros de referência intertextuais, atendendo que todos os alunos reconheceram elementos semelhantes entre a presente narrativa e diferentes contos tradicionais como *O Capuchinho Vermelho*, *O João e o Pé de Feijão*, *Caracóis Dourados e os Três Ursos* e *Hansel e Gretel*.

Durante a releitura da narrativa, surgiram vários comentários como “Aqui estão todas as histórias misturadas!” (A9). De um modo geral, todos os alunos identificaram o hipotexto *O Capuchinho Vermelho*, afirmando “Ele usa um casaco como a Capuchinho Vermelho! É a imitar!” (A9), identificando a presença de uma adaptação. No que diz respeito aos restantes hipotextos, quinze alunos identificaram o hipotexto *Hansel e Gretel*, destacando semelhanças como “São os dois irmãos perdidos!” (A7), catorze identificaram o hipotexto *João e o Pé de Feijão*, com a argumentação da presença do animal, afirmando “É a vaca que o João vende pelo feijão!” (A2) e, por fim, sete alunos identificaram o hipotexto *Caracóis Dourados e os Três Ursos*, com recurso à identificação dos três ursos com diferentes tamanhos. Muitos alunos, quando compararam as suas respostas anteriores, verificaram diferenças na compreensão do texto, tendo dito A8 que “Antes eu não tinha visto que eram os irmãos Hansel e Gretel!”.

No caso específico seguinte, à esquerda encontra-se um espaço em branco porque o aluno na primeira sessão não tinha identificado reminiscências, então não responderam, e à direita encontra-se a resposta da última sessão, que podemos ver que o aluno identificou várias personagens de clássicos.



Figura 26 – Resposta dos alunos, com a representação de várias personagens.

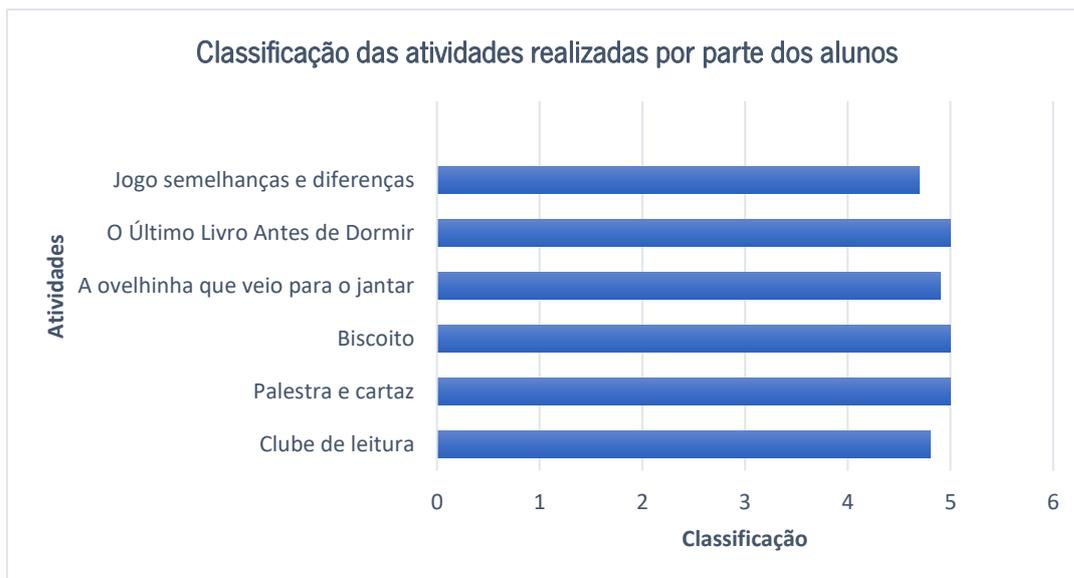
De seguida, realizou-se um jogo de perguntas na aplicação *wordwall* (ver anexo E), que permitiu verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos acerca do lobo ibérico. Antes de se iniciar o jogo, foi necessário explicar a sua finalidade e as regras a serem cumpridas. Cada aluno tinha de levantar o lápis da cor correspondente à alínea da resposta. Neste, encontravam-se várias questões e, de um modo geral, responderam corretamente a todas, o que demonstra que todos os alunos adquiriram aprendizagens sobre o lobo ibérico, comprovando a importância de um ensino transversal.

Por último, na fase final da aula, os alunos preencheram uma ficha de avaliação das atividades (ver anexo F), onde, a cada uma das atividades, teriam de assinalar uma classificação. Quanto mais tivessem gostado das atividades, mais estrelas teriam de assinalar.



**Gráfico 2** – Atividade preferida dos alunos do 1.º ano de escolaridade.

Durante a realização deste exercício, os alunos pediram se seria possível colocar duas atividades como preferidas, o que comprova alguma dificuldade em eleger apenas uma. A atividade eleita como preferida pela maioria foi a realização do biscoito para um lobo. A palestra encontra-se como a segunda preferida. Estes dados revelam a importância de um ensino transversal, bem como relevância de tratar de temáticas importantes, como o perigo de extinção do lobo ibérico, com diversos recursos, pode ser muito interessante para os mais novos.



**Gráfico 3** – Avaliação das atividades pelos alunos do 1.º ano de escolaridade.

No gráfico acerca da classificação de todas as atividades, é possível observar que não existe grande disparidade entre a avaliação de cada atividade, ou seja, todos os alunos classificaram, na grande maioria, todas as atividades com 5 estrelas, sendo esta a pontuação máxima. Da análise efetuada a estes dados, podemos concluir que um ensino transversal, onde lhes seja permitido ter um papel ativo, com atividades lúdicas e práticas, pode fazer toda a diferença.

### 3.5.2. Implementação das atividades em 2.º Ciclo do Ensino Básico

Tabela 3 - Plano geral de intervenção na turma do 5.º ano.

	ATIVIDADES	ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
Sessão de diagnóstico	Teste de diagnóstico	<p><b>Tempo:</b> 45 minutos.</p> <p><b>Recursos:</b> Questionário; livro intitulado <i>Pela floresta</i> (Browne, 2008); teste de diagnóstico.</p> <p><b>Experiência de aprendizagem:</b> Nesta sessão, os alunos realizaram um teste diagnóstico.</p> <p><b>Objetivos:</b> Averiguar as conceções prévias da turma e as competências literárias, mais concretamente a capacidade de identificação de conexões intertextuais.</p>
Sessão de intervenção	Sensibilização para o perigo de extinção do lobo ibérico	<p><b>Tempo:</b> 60 minutos.</p> <p><b>Recursos:</b> Texto informativo-expositivo; documentário; guião de leitura.</p> <p><b>Experiência de aprendizagem:</b> A presente sessão tinha como principal objetivo sensibilizar para a situação de perigo de extinção do lobo ibérico. Num primeiro momento, realizou-se um <i>brainstorming</i> sobre esta espécie em perigo de extinção. De seguida, visualizou-se um breve documentário. Por fim, procedeu-se à leitura do texto <i>Lobo ibérico: o maior canídeo de Portugal</i>, da revista Greensavers.</p> <p><b>Objetivos:</b> Mobilizar conhecimento prévio sobre o tema e antecipar conteúdos; desenvolver estratégias de antecipação com base no título do texto; fazer inferências a partir da informação prévia; interpretar e compreender um texto expositivo-informativo; analisar as conceções prévias sobre o lobo ibérico; conhecer as características, alimentação, mitos e causas do perigo de extinção do lobo ibérico.</p>
	Exploração do excerto intitulado <i>Quem tem medo do lobo minoritário?</i> (Saldanha, 2012, pp. 33-43)	<p><b>Tempo:</b> 120 minutos.</p> <p><b>Recursos:</b> Cubos; livro intitulado <i>O galo que nunca mais cantou</i> (Saldanha, 2012); guião de leitura orientada.</p> <p><b>Experiência de aprendizagem:</b> A sessão iniciou-se com a identificação da presença da personagem Lobo em vários contos tradicionais, realizando-se um <i>brainstorming</i> das suas características. De seguida, procedeu-se à análise dos elementos paratextuais do livro. Por fim, realizou-se um exercício de identificação de conexões intertextuais entre a presente obra e o clássico <i>O Capuchinho Vermelho</i>, num diagrama de Venn.</p> <p><b>Objetivos:</b> Identificar conexões intertextuais entre diferentes obras; promover o gosto pela leitura; fazer inferências a partir da informação contida no texto.</p>

<p><b>Palestra do Centro de Recuperação do Lobo Ibérico</b></p>	<p><b>Tempo:</b> 60 minutos.</p> <p><b>Recursos:</b> Computador; internet.</p> <p><b>Experiência de aprendizagem:</b> A presente sessão surgiu no âmbito da obra literária anterior que aborda tanto a questão do perigo de extinção do lobo ibérico como também relata a presença das personagens “amigas do ambiente” referindo-se a associações de proteção do lobo ibérico. Então, nesta sessão, em formato <i>online</i>, os alunos tiveram contacto com uma associação, mais especificamente o Centro de Recuperação do Lobo Ibérico, podendo conversar com biólogos que cuidam de lobos.</p> <p><b>Objetivos:</b> Aprofundar conhecimentos sobre o lobo ibérico; reconhecer o papel do homem na proteção e preservação do lobo ibérico.</p>
<p><b>Assimilação das características de diferentes textos</b></p>	<p><b>Tempo:</b> 45 minutos.</p> <p><b>Recursos:</b> Cartolina; papéis com frases; pauzinhos com letra.</p> <p><b>Experiência de aprendizagem:</b> Nesta sessão, os alunos tiveram a oportunidade de comparar diferentes tipos de texto, nomeadamente o texto lido na aula anterior com um novo texto intitulado <i>Lince ibérico</i>, tendo de realçar as características de um texto narrativo e de um texto expositivo. Realizou-se, ainda, um jogo, para que, de forma divertida, os alunos assimilassem as características destes.</p> <p><b>Objetivos:</b> Compreender e identificar as diferentes características do texto narrativo e do texto expositivo-informativo.</p>
<p><b>Criação do texto expositivo sobre o lobo ibérico</b></p>	<p><b>Tempo:</b> 180 minutos</p> <p><b>Recursos:</b> Textos informativos sobre o lobo ibérico; <i>tablets</i>; tintas; lápis de cor; cartolinas; fotografias do lobo ibérico; marcadores; cola; tesouras; lápis de carvão; canetas.</p> <p><b>Experiência de aprendizagem:</b> Com recurso a diversos materiais como <i>tablets</i>, textos informativos e fotografias, os alunos da turma construíram cartazes expositivo-informativos sobre o lobo ibérico. Num primeiro momento, realizou-se uma revisão das fases do ciclo de escrita. Depois de elaborados os cartazes, estes foram expostos na biblioteca da escola, criando-se para tal a exposição intitulada <i>Um uivo pela sobrevivência</i>. Com isto, deu-se a conhecer a toda a comunidade o trabalho desenvolvido pelos alunos.</p> <p><b>Objetivos:</b> Selecionar e organizar informação essencial num texto; planificar a escrita de textos; escrever textos expositivos; redigir corretamente; rever textos escritos.</p>

<p><b>Exploração da obra <i>A menina de vermelho</i> (Frisch e Innocenti, 2013)</b></p>	<p><b>Tempo:</b> 120 minutos.</p> <p><b>Recursos:</b> Computador; obra literária <i>A menina de vermelho</i> (Frisch e Innocenti, 2013).</p> <p><b>Experiência de aprendizagem:</b> Com o intuito de dar continuidade à identificação das conexões intertextuais, iniciou-se a exploração de uma nova obra literária. No momento de pré-leitura, analisou-se os elementos paratextuais e previu-se o conteúdo da narrativa. Durante a leitura, os alunos criaram um diário de personagem. No momento após a leitura, realizou-se, em grupo, a identificação das conexões intertextuais num diagrama de Venn.</p> <p><b>Objetivos:</b> Ler textos literários; fazer inferências a partir da informação contida no texto; identificar conexões intertextuais entre diferentes obras literárias; incentivar o gosto pela leitura.</p>
<p><b>Criação de texto publicitário</b></p>	<p><b>Tempo:</b> 90 minutos.</p> <p><b>Recursos:</b> Computador.</p> <p><b>Experiência de aprendizagem:</b> No seguimento da obra literária anterior, deu-se especial atenção às ilustrações presentes no livro. A obra retrata as questões da sociedade de consumo e, ao longo de toda a obra, são bem visíveis os textos publicitários. Então, nesta sessão, abordou-se os benefícios e malefícios da publicidade e iniciou-se um trabalho de análise das características deste tipo de texto. Por fim, os alunos, a pares, construíram os seus textos publicitários com conexões intertextuais.</p> <p><b>Objetivos:</b> Compreender o conceito de publicidade; conhecer as vantagens e desvantagens da publicidade; identificar as características de um texto publicitário; planificar e escrever um texto publicitário; desenvolver competências intertextuais.</p>
<p><b>Exploração dos conceitos de intertextualidade, paródia e plágio</b></p>	<p><b>Tempo:</b> 60 minutos</p> <p><b>Recursos:</b> Cartolina; imagens; lápis de cor; cola.</p> <p><b>Experiência de aprendizagem:</b> Depois de exploradas as duas adaptações anteriores, neste momento realizou-se um trabalho de comparação das duas obras ao mesmo tempo que se aprofundou os conhecimentos dos conceitos de intertextualidade, paródia e plágio.</p> <p><b>Objetivos:</b> Mobilizar conhecimento prévio; compreender o conceito de paródia, plágio e intertextualidade; identificar relações intertextuais entre diferentes obras literárias lidas.</p>

	<b>Clube de Leitura</b>	<p><b>Tempo:</b> 60 minutos</p> <p><b>Recursos:</b> Livros.</p> <p><b>Experiência de aprendizagem:</b> Nesta sessão, no âmbito do Clube de Leitura, os alunos tiveram a oportunidade de partilhar a sua experiência com um livro.</p> <p><b>Objetivos:</b> Fomentar o gosto pela leitura; desenvolver a linguagem oral.</p>
	<b>Criação do texto narrativo</b>	<p><b>Tempo:</b> 90 minutos.</p> <p><b>Recursos:</b> Tablets.</p> <p><b>Experiência de aprendizagem:</b> Depois de conhecerem várias obras apresentadas pelos alunos na sessão anterior, neste momento, em grupo, procedeu-se à escrita de um texto narrativo com conexões intertextuais. Num primeiro momento, recordara-se as fases do ciclo de escrita e as características do texto narrativo.</p> <p><b>Objetivos:</b> Planificar a escrita de textos; escrever textos narrativos; redigir corretamente; rever textos escritos.</p>
<b>Sessão de avaliação</b>	<b>Ficha metacognitiva</b>	<p><b>Tempo:</b> 60 minutos</p> <p><b>Recursos:</b> Ficha metacognitiva.</p> <p><b>Experiência de aprendizagem:</b> Na última sessão, com o intuito de averiguar as aprendizagens dos alunos ao longo de todas as sessões, optou-se pela realização de uma ficha metacognitiva.</p> <p><b>Objetivos:</b> Verificar o conhecimento adquirido pelos alunos.</p>

### 3.6.1. Descrição das atividades no 2.º Ciclo do Ensino Básico

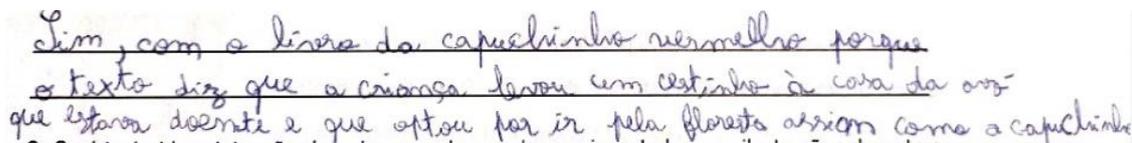
#### SESSÃO 1: Teste de diagnóstico

A primeira sessão, do dia 18 de maio, com a duração de 45 minutos, teve início com um teste de diagnóstico (**ver anexo H**), que tinha como principal objetivo averiguar a capacidade de descodificação de hipotextos dos alunos, bem como verificar os seus conhecimentos prévios acerca das tipologias textuais e das práticas intertextuais.

O primeiro grupo do teste diagnóstico está relativo à obra literária *Pela floresta* (Browne, 2008) e encontra-se pautado por perguntas de compreensão acerca da obra literária, com o intuito de verificar se, perante a pluralidade de intertextos que urdem no tecido diegético, os alunos são capazes de identificar alguma reminiscência mais ou menos explícita. A reutilização desta obra como objeto de diagnóstico em ambos os anos de escolaridade permite também a aquisição de um termo de comparação das leituras efetuadas pelos alunos do 1.º e do 5.º ano de escolaridade.

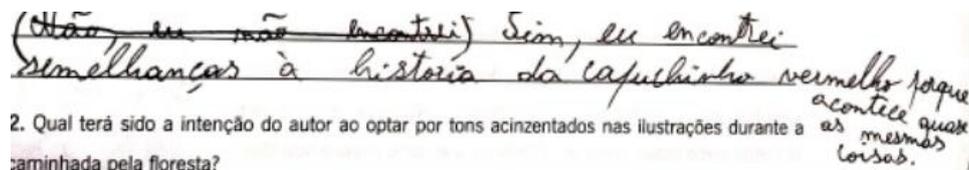
No que respeita à questão “Encontraste semelhanças entre esta obra e outras que já

tenhas lido? Se sim, quais?”, todos os alunos da turma identificaram o conto tradicional *O Capuchinho Vermelho*, apresentando diferentes justificações.



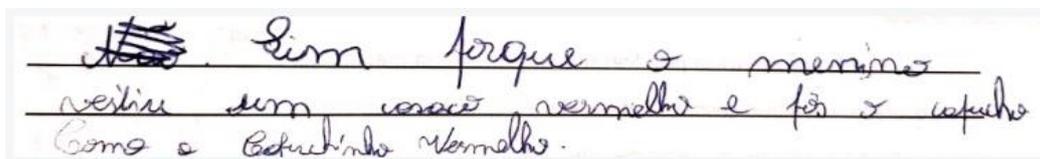
Sim, com o livro da capuchinho vermelho porque o texto diz que a criança levou um cestinho à casa da avó que estava doente e que optou por ir pela floresta assim como a capuchinho

Figura 27 – Resposta do aluno A8.



(Não eu não encontrei) Sim, eu encontrei  
semelhanças à história da capuchinho vermelho porque  
2. Qual terá sido a intenção do autor ao optar por tons acinzentados nas ilustrações durante a caminhada pela floresta?  
acontece quase as mesmas coisas.

Figura 28 – Resposta do aluno A2.



~~Sim~~ Sim porque o menino vestiu um casaco vermelho e pôs o capucho como o Capuchinho Vermelho.

Figura 29 – Resposta do aluno A3.

Para provar as relações entre os diferentes textos, os alunos mencionaram vários aspetos, como “Sim porque o menino vestiu um casaco vermelho e pôs o capucho como a Capuchinho Vermelho” (A21), “Sim, eu encontrei, no fim da história ele tem um casaco vermelho como no livro da capuchinho vermelho” (A6), mencionando a presença do capuchinho vermelho; “Sim, a mãe dele disse-lhe para ir pelo caminho mais longo e ele foi pelo mais curto.” (A5), “Sim, com o livro da capuchinho vermelho porque o texto diz que a criança levou um cestinho à casa da avó que estava doente e que optou por ir pela floresta assim como a capuchinho.” (A2), mencionando as semelhanças do adoecimento da avó, da necessidade de entrega de uma cesta com alimentos e da preferência pelo caminho mais rápido, mesmo sendo o mais perigoso. Além da obra *O Capuchinho Vermelho*, uma aluna identificou também a obra *A Caracóis Dourados e os Três Ursos*, justificando que “Há uma menina que também tem cabelo dourado” (A7). Verificamos, portanto, que há uma maior facilidade para os alunos do 5.º ano de descodificar as reminiscências presentes, no entanto, verificaram o hipotexto central e não conseguiram identificar os hipotextos secundários, menos explícitos, como *O João e o Pé de Feijão*, *Hansel e Gretel* e *A Caracóis Dourados e os Três Ursos*.

No que respeita à questão “Durante a caminhada pela floresta, o protagonista encontra outras personagens. Que intenções terá tido o autor ao adicionar à história um menino com uma

vaca, uma menina de cabelos dourados e dois irmãos perdidos?”, as respostas foram variadas. Houve quem respondesse “Não sei” (A20), “O que isto quer dizer é que deve-se cuidar bem do outro.” (A4), “As intenções era ajudar os meninos” (A9), “O protagonista ao encontrar outras personagens adiciona-as porque assim a história fica mais completa” (A5), revelando respostas vagas e uma leitura menos profunda. Alguns alunos formularam algumas hipóteses, afirmando “Eu acho que a intenção do autor foram mostrar que a floresta é um lugar perigoso.” (A17), “O autor teve a intenção de deixar o menino perdido.” (A16), “O autor adicionou estas personagens para ver se o menino deixa o bolo que era para a avó a outras personagens” (A1), “Eu acho que ele pôs estas personagens porque para os leitores pensarem se o menino ia dar o bolo às crianças em vez de dar à avó.” (A21), “A intenção era que o menino entregasse o bolo a um deles ao menino com a vaca que dizia que estava doente, à menina de cabelos dourados que queria um bolo assim ou aos irmãos perdidos que não encontravam o pai” (A2). Um pequeno grupo de alunos identificou as intenções de entrelaçar várias obras, afirmando que “A intenção do autor era juntar algumas histórias dentro de uma.” (A3), “Juntar muitos contos infantis juntos.” (A18) e “São personagens de outras histórias” (A15), revelando aqui ter reconhecido personagens de outras narrativas e, por isso, uma leitura mais profunda, ainda que uma grande maioria dos alunos não tenha associado as personagens aos hipotextos que conheciam.

O grupo número dois do teste diagnóstico está relativo à leitura e classificação da tipologia textual de um texto expositivo-informativo relativamente à covid-19, patente no site da Direção Geral de Saúde. A escolha deste teve como motivação a atualidade e pertinência do tema. Na identificação das tipologias textuais, tanto na primeira parte bem como na segunda, os resultados encontram-se na seguinte tabela.

	Classifica corretamente	Classifica incorretamente				Total
		Texto expositivo-informativo	Texto instrucional	Texto dramático	Texto narrativo	
Texto A Texto narrativo	13/21	2/21	-	6/21	-	8/21
Texto B Texto expositivo-informativo	15/21	-	5/21	-	1/21	6/21

**Tabela 4** – Resultados do teste diagnóstico no que diz respeito às tipologias textuais.

Através dos resultados, verificou-se que uma parte considerável da turma ainda não tinha consolidado as características dos textos narrativos e dos textos expositivo-informativos. Um aluno que confundira o texto narrativo com o texto dramático afirmara “Este texto tem drama, o menino anda pela floresta escura e passa por pessoas, então é dramático”, o que revela aqui alguma confusão nas tipologias textuais.

No terceiro grupo, os alunos tinham de definir diferentes conceitos relacionados com a intertextualidade, de modo a recolher as concepções prévias. No que diz respeito ao conceito de “plágio”, uma parte do grupo turma definiu o plágio como cópia, afirmando que “É quando copiamos uma coisa que não é nossa e dizemos que é nossa.” (A15), “Plágio significa, por exemplo: um cantor faz uma música e a seguir copia o outro.” (A7), “Significa uso sem permissão de algo.” (A18), “É uma cópia de uma obra” (A2), “É melhor pôr sempre num texto “[aspas] quando copiamos alguma coisa se não a isso chamamos plágio.” (A21), “O significado de plágio é copiar uma coisa de uma pessoa sem ter a autorização.” (A17), revelando ter já uma noção deste conceito. No entanto, 11 alunos da turma afirmaram não saber ou deixaram a resposta em branco.

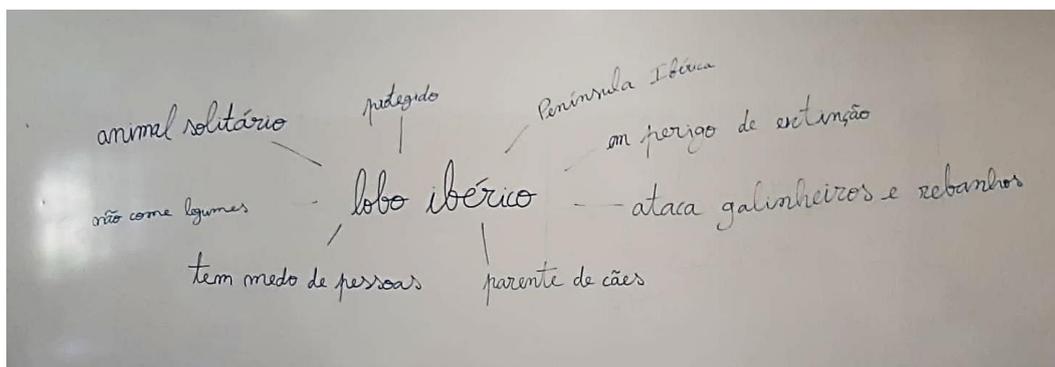
Quanto à definição do conceito de paródia, um pequeno grupo de alunos, muito provavelmente motivado pelas paródias musicais muito divulgadas na *internet*, afirmou “É quando transformamos uma coisa em outra, tipo músicas.” (A15), “Falar bem e mal das pessoas.” (A6), “Paródia significa copiar uma coisa de alguém só que por outras palavras.” (A17), “Paródia é uma música de humor.” (A16), “Paródia significa, por exemplo: alguém faz uma coisa e de seguida alguém faz parecido, mas ao mesmo tempo diferente.” (A7), sendo que apenas um aluno identificou a característica humorística da paródia. Os teores destas respostas revelam também as consequências benéficas do uso da *internet* no quotidiano dos alunos. No entanto, 16 alunos afirmaram não saber ou deixaram a resposta em branco.

No que diz respeito ao conceito de intertextualidade, apenas dois alunos arriscaram defini-la, afirmando que “Intertextualidade é a parte de dentro de um livro, é a própria história” (A21), “Parte de dentro de um texto.” (A16), confirmando, posteriormente, ter comparado este conceito ao conceito de paratextualidade e, ainda, ter recorrido ao significado do prefixo. Este momento revelou-se fundamental para suscitar a curiosidade dos alunos sobre os conceitos.

## SESSÃO 2: Sensibilização para o perigo de extinção do lobo ibérico

Tendo como intuito averiguar e aprofundar os conhecimentos do grupo turma sobre o lobo ibérico, realizou-se, no dia 19 de maio, com a duração de 60 minutos, a exploração do texto informativo intitulado *Lobo ibérico: o maior canídeo selvagem de Portugal*, publicado a 1 de maio de 2021, da revista Greensavers.

Com a intenção de analisar as conceções prévias dos alunos sobre este animal, iniciou-se a presente sessão com a realização de um *brainstorming*. Neste momento, verificou-se que uma parte dos alunos não conhecia o lobo ibérico e uma outra parte tinha conhecimentos superficiais. Na recolha das conceções prévias, algumas ideias dos alunos colidiram, pois do mesmo modo que um aluno dizia que o lobo ibérico era um animal solitário, provavelmente inspirado nos clássicos da literatura, outros alunos afirmavam que este vivia em alcateias.



Fotografia 22 – *Brainstorming* sobre o lobo ibérico.

Para facilitar a tarefa de recolha de conceções prévias, os alunos, individualmente, tiveram a oportunidade de responder a um questionário. Neste, vigora-se importante analisar as respostas, de modo a verificar o conhecimento dos alunos, analisando-se até que ponto as leituras dos contos clássicos poderão influenciar os seus conhecimentos prévios.

O lobo ibérico...	Sim	Não
	Número de respostas	
é um animal solitário?	15	6
ataca pessoas?	18	3
tem medo de pessoas?	2	19
come legumes?	0	21
é parente dos gatos?	0	21

é parente dos cães?	0	21
existe com abundância na natureza?	10	11
encontra-se por toda a Europa?	21	0
é um animal protegido?	21	0
é um animal em perigo de extinção?	21	0
representa uma ameaça para os pastores?	21	0

**Tabela 5** – Respostas concedidas pelos alunos.

Na análise das respostas dadas pelos alunos, verificamos que a maioria confirma acreditar que o lobo é um animal solitário, mas, tendo em conta que este, por norma, vive em alcateias, os alunos podem estar a mostrar conhecimento que adquiriram através da leitura de obras literárias, não correspondendo, portanto, à realidade. A maioria acredita também que o lobo não tem medo dos humanos e, no caso de haver necessidade, ataca-os, mas, na verdade, o lobo evita qualquer contacto e não existem notícias de lobos que morderam pessoas, à exceção dos tempos da doença da raiva, o que comprova que o seu conhecimento pode ser baseado nos contos tradicionais. Da mesma forma, sabem que os cães e os lobos são parecidos, mas não sabiam da relação de parentesco entre estes. Reconheceram a sua posição de animal em perigo de extinção, mas, quando questionados sobre as causas, não souberam definir o que poderá ter originado.

Procedeu-se, logo de seguida, à visualização de um curto documentário sobre o lobo ibérico, na intenção de dar a conhecer algumas das características deste animal e as causas que originaram o perigo de extinção, dando-se abertura para um diálogo e partilha de opiniões.

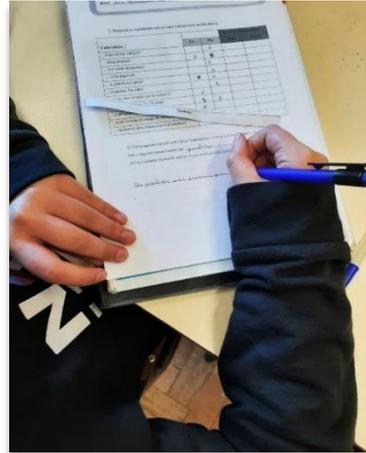
Após a visualização do documentário, deu-se início à exploração do texto informativo (**ver anexo I**). Informara-se, num primeiro momento, o título e forneceram-se tiras de papel com palavras ou expressões contidas neste texto. Com recurso às palavras ou expressões distribuídas, os alunos teriam de antecipar o conteúdo do texto, construindo uma frase que poderia estar incluída nesse texto.



**Fotografia 23** – Visualização do documentário.



**Fotografia 24** – Entrega das palavras ou expressões.



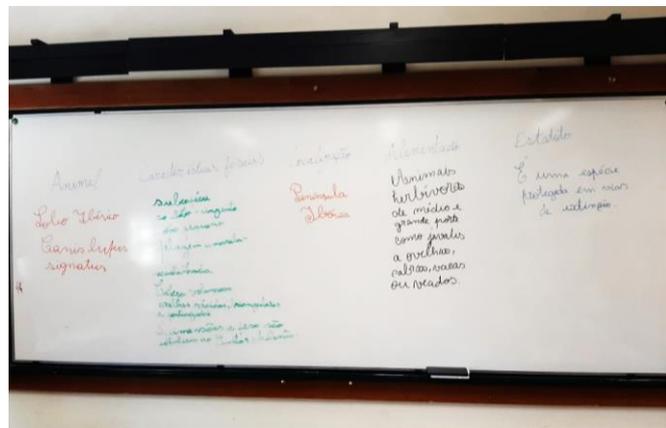
**Fotografia 25** – Escrita das frases.

As frases construídas pelos alunos aproximaram-se, de certa forma, do texto. À palavra “herbívoros”, A9 construiu a seguinte frase: “O lobo ibérico alimenta-se de herbívoros, tais como coelhos, uma vez que estes existem com abundância na natureza.” Os alunos revelaram muito entusiasmo e curiosidade sobre a leitura do texto na expectativa de se terem aproximado do conteúdo. De seguida, leram, uma primeira vez, individualmente e em silêncio e, uma segunda vez, em grande grupo. Após a leitura, o grupo turma tinha de procurar e analisar a informação no texto que pudesse dar resposta às questões do questionário, dando oportunidade de analisarem as suas conceções prévias, classificando como “certa” ou “errada”.

Procedemos à redução da informação do texto a um esquema, com recurso aos seguintes tópicos: animal, características, localização, alimentação e estatuto. Os alunos revelaram uma participação muito ativa, pois todos queriam escrever no quadro, concretizando esta tarefa com relativa facilidade.



**Fotografia 26** – Preenchimento dos tópicos.



**Fotografia 27** – Resultado do preenchimento dos tópicos.

Por último, os alunos preencheram uma última tabela respondendo a vários tópicos, nomeadamente “O que já sabia”, “O que aprendi com a leitura do texto”, “Aspetos que não percebi”, “O que gostava de saber ainda” e “Onde posso encontrar informação”.

4. Preenche o seguinte quadro.

O que já sabia	O que aprendi com a leitura do texto	Aspetos que não percebi	O que gostava de saber ainda	Onde posso encontrar informação
Sabia que ele vivia em alcateias, mas não sabia que ele podia extinguir-se	Aprendi que o lobo ibérico alimenta-se de animais herbívoros que vive na Península Ibérica e está em perigo de extinção.	Como se sabe que o Pastor Alemão é família do lobo ibérico?	Como conseguem saber onde se encontra o lobo e como sabem que há poucos.	Posso encontrar na internet, em enciclopédias, em revistas e em jornais

**Fotografia 28** – Resposta ao quadro de sistematização sobre as aprendizagens da sessão.

No tópico “O que já sabia”, muitos alunos destacaram a falta de conhecimentos ou conhecimentos superficiais anteriores à presente sessão relativamente ao lobo ibérico, afirmando “Antes eu não sabia nada” (A7), “Não sabia nada” (A3), “Sabia que ele vivia em alcateias, mas não sabia que ele podia extinguir-se” (A8). Estas respostas revelam a importância da abordagem destas temáticas em sala de aula, assim como de um ensino transversal, uma vez que os alunos desinformados não terão a oportunidade de contribuir para a proteção de uma das espécies em perigo de extinção.

No tópico “O que gostava de saber ainda”, os alunos demonstraram várias curiosidades, como “Como conseguem saber onde se encontra o lobo e como sabem que há poucos?”. Pediu-se aos alunos que organizassem as suas dúvidas para posteriormente serem respondidas pelos biólogos do Centro de Recuperação do Lobo Ibérico.

Importa referir que o conhecimento adquirido nesta sessão acerca do lobo ibérico revelou-se fundamental para a compreensão da obra literária da sessão seguinte, uma vez que o desconhecimento do perigo de extinção do lobo ibérico dificultava a compreensão da narrativa.

SESSÃO 3: Exploração do excerto intitulado *Quem tem medo do lobo minoritário?* (Saldanha, 2012, pp. 33-43)

A presente sessão iniciou-se no dia 20 de maio e teve continuidade no dia 25 de maio, com a duração de 30 e 90 minutos respetivamente, e incidiu sobre a ativação e expansão dos quadros de referência intertextuais e a exploração de um excerto intitulado *Quem tem medo do lobo minoritário?* (Saldanha, 2012, pp. 33-43), pertencente à obra *O Galo que Nunca Mais Cantou* (Saldanha, 2012).

Com o intuito de ativar e expandir os quadros de referência intertextuais, iniciou-se a sessão com recurso à manipulação de um cubo, onde cada face tinha uma representação de um clássico da literatura e acrescentou-se a ilustração do novo conto que iriam ler. Em cada face do cubo, estavam representadas as seguintes obras: *O Capuchinho Vermelho*, *Pedro e o Lobo*, *Corre, corre cabacinha*, *Os sete cabritinhos*, *Os Três Porquinhos* e *Quem tem medo do lobo minoritário?*

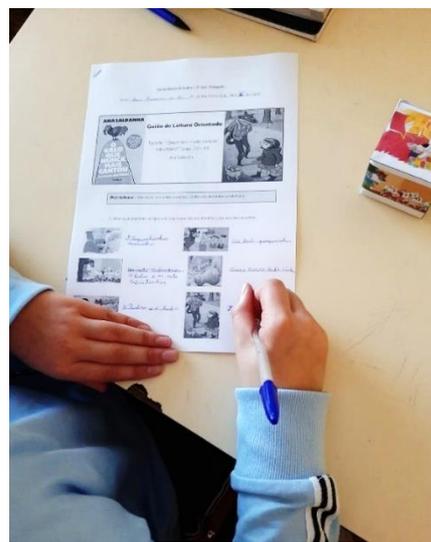
A turma identificou com facilidade os clássicos da literatura infantil e juvenil, mas, como seria de esperar, não conseguiu identificar a última obra, uma vez que não a conheciam. Este momento revelou-se fundamental para suscitar o interesse e curiosidade sobre a obra que iriam ter oportunidade de ler. Realizou-se um breve reconto de cada obra literária conhecida e identificou-se as semelhanças entre estas, nomeadamente a constante presença da personagem Lobo Mau. No guião de leitura orientada (ver anexo J), os alunos assinalaram os títulos de cada obra identificada.



Figura 30 – Cubo com diferentes representações.

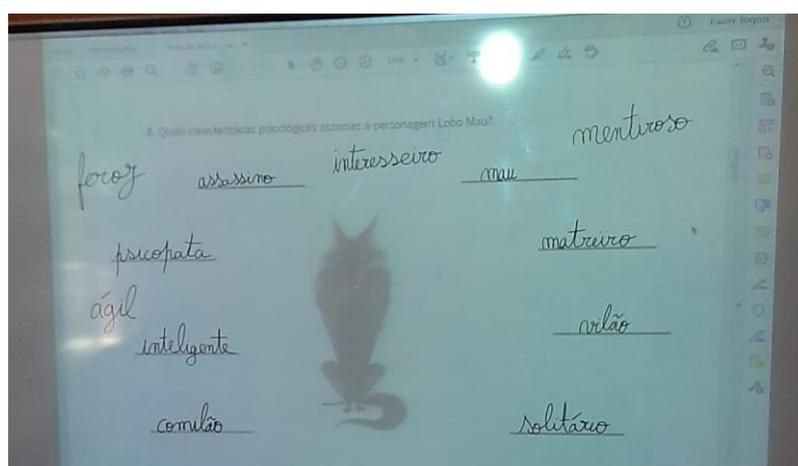


Fotografia 29 – Manipulação do cubo.



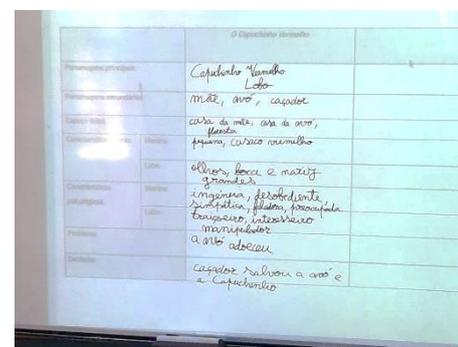
Fotografia 30 – Escrita do guião de leitura orientada.

Após recordarmos as obras literárias, realizou-se um *brainstorming* sobre as características do lobo nestas obras. Assinalaram, então, as seguintes características: solitário, vilão, matreiro, mau, mentiroso, interesseiro, feroz, assassino, psicopata, ágil, inteligente e comilão. Depois de destacarem características maioritariamente negativas, os alunos foram questionados acerca das qualidades do Lobo e, rapidamente, responderam “Ele não tem porque ele é mau” (A5), onde rapidamente um colega rematou “Sim, ele tenta matar as pessoas! Não podemos considerá-lo bom!” (A11), mas um aluno mostrou não concordar com os colegas afirmando “O lobo também é divertido! Ele tem de estar na história, senão é uma seca!” (A12). Era expectável que a maioria da turma fosse atribuir vários defeitos à personagem. Na realização deste exercício, um aluno comentou ainda “Já sei. Para estares a perguntar-nos sobre se ele é mau é porque nesta história nova ele vai ser bom” (A4), demonstrando já alguma curiosidade através das suas previsões.



Fotografia 31 – *Brainstorming* sobre as características do Lobo Mau.

De forma a facilitar a posterior comparação entre o conto tradicional *O Capuchinho Vermelho* com as adaptações que irão ter oportunidade de ler, realizou-se o preenchimento de um quadro sobre diferentes elementos da narrativa da obra *O Capuchinho Vermelho*, que facilitará a assimilação das diferenças e semelhanças entre as diferentes obras.



Fotografia 32 – Preenchimento do quadro sobre o Clássico *O Capuchinho Vermelho*.

Assim que se tivera a certeza de que se ativara os conhecimentos intertextuais do grupo turma, iniciara-se a exploração da

obra literária *Quem tem medo do lobo minoritário?* (Saldanha, 2012, pp. 33-43). Num primeiro momento, analisou-se os elementos paratextuais e a única ilustração da obra.

Quando questionados sobre o conteúdo da obra, um aluno afirmara “Já sei! Vai ser um lobo que ninguém vai ter medo. Ele vai tentar assustar as populações, fazer-se de mau, mas ninguém se vai assustar” (A9). Quando questionados “Porquê «lobo minoritário»? O que significa a expressão «minoritário?»”, alguns alunos lembraram-se da sessão anterior, do lobo como uma espécie em perigo de extinção, e rapidamente associaram “Minoritário é como a população cigana, há poucos aqui no nosso país, é um grupo pequeno. O lobo minoritário deve estar associado ao lobo ibérico porque também há poucos aqui” (A7), revelando aqui uma associação de ideias perspicaz, comprovando que fez toda a diferença a leitura do texto informativo na sessão anterior, realizando-se uma associação entre textos literários e textos não literários.

Depois de recolhidas as previsões, iniciara-se a leitura do livro. Durante a leitura, ainda sem saber o final da narrativa, os alunos construíram o seu diário da personagem. Neste, tinham de se imaginar na pele do lobo e, perante toda a situação, relatar como se sentiam, podendo relatar um fim para a narrativa. Destaca-se, mais abaixo, um dos muitos diários construídos pelos alunos.

### ***Diário do lobo ibérico***

*Olá diário. Hoje fui dar a minha caminhada habitual pela floresta porque, como dizia o meu tetravô, a idade passa por todos e não quero morrer de doenças do coração. Pareço aquelas campanhas que passam na televisão.*

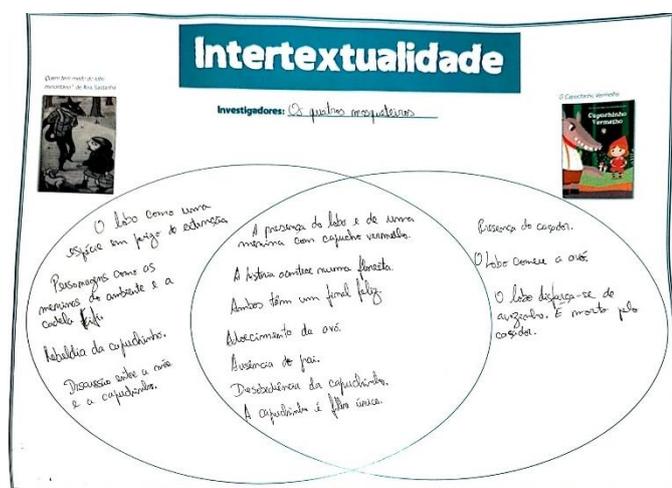
*Tenho vivido com muito medo. Os caçadores de lobos têm aumentado. Não sei que mal lhes fiz. Vi, ainda ontem, um a colocar um grande pedaço de bife. Cheirava-me a porco, por isso devia ser bife de porco. Não é que para meu espanto, vi-o a colocar um pó azul mesmo no meio da carne. Não sei o que era aquilo, mas já ouvi dizer lá na aldeia que se trata de veneno. Será que ele me queria matar? Ainda pensei que fosse para me alimentar! Merecia que lhe mordesse a pata. A comida aqui na floresta está escassa, mas o que vale é que vem umas meninas me ajudar sempre que podem. Os caçadores têm medo delas, talvez elas tenham dentes mais afiados. Não sei.*

*Agora, de tarde, vou continuar a procurar por comida, com os meus binóculos, porque não me arrisco a andar muito. Já vi os meus pais a morrerem por distração, numa armadilha, e não posso cometer o mesmo erro. Tenho tantas saudades deles. Talvez encontre uma menina na floresta, como de costume, e lhe roube a comida.*

*Beijinhos diário. (A7)*

A escrita do diário revelou-se um exercício de expressão escrita muito benéfico, na medida em que os alunos puderam fazer uso da sua criatividade e imaginação, assim como também tiveram de conjugar as suas competências de escrita e de leitura. Os alunos tinham de compreender os meandros da narrativa para poderem escrever um possível desabafo de um lobo, conhecendo e refletindo sobre as características da personagem. O diário de A7 revelou preocupações do lobo acerca das ameaças que levaram à morte de vários lobos pelas mãos dos homens, quer através do uso de armadilhas, quer através do uso de veneno.

Depois de partilhados os diários individuais, finalizamos a leitura da obra literária e os alunos teceram vários comentários, tais como “Esta história parece a da Capuchinho Vermelho!” (A2), “Sim, é uma versão da Capuchinho Vermelho que é para chamar a atenção da extinção do lobo ibérico” (A5). Neste momento, abordou-se o conceito de intertextualidade e, em grupos, os alunos tiveram de assinalar as diferenças e semelhanças entre a presente narrativa e o conto tradicional *O Capuchinho Vermelho*, num diagrama de Venn. Preencheram, ainda, o quadro dos contituíntes narrativos preenchido aquando da ativação dos conhecimentos intertextuais.



**Figura 31** – Assinalação, num diagrama de Venn, das diferenças e semelhanças entre diferentes obras.

De seguida, em grande grupo, destacaram-se as várias conexões intertextuais definidas pelos grupos. Neste momento, foram destacados “uso do capuchinho”, “a presença de uma menina”, “o local é a floresta”, “presença da avó”, “presença da mãe”, “ausência do pai”, “presença de um lobo”, “adoecimento da avó”, entre outros. Com este exercício, através de uma leitura mais profunda do texto, os alunos conseguiram mostrar que a presente obra tinha relações intertextuais com o conto tradicional *O Capuchinho Vermelho*.

Por fim, como a obra literária lida incluía as personagens intituladas “meninas do ambiente”, referindo-se a associações de proteção do lobo ibérico, na sessão seguinte os alunos iriam receber, em formato *online*, o Centro de Recuperação do Lobo Ibérico, onde poderiam ter contacto com biólogos que cuidam de lobos.

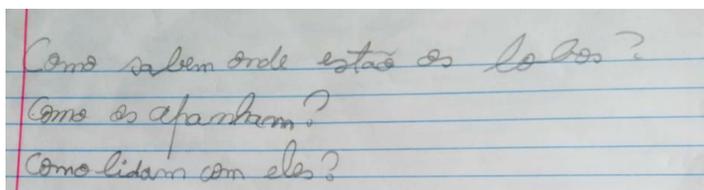
#### SESSÃO 4: Palestra do Centro de Recuperação do Lobo Ibérico

A exploração da obra literária na sessão anterior suscitou ainda mais interesse do grupo turma sobre as principais funções das “meninas do ambiente” (personagens da obra literária), mais concretamente as associações de proteção do lobo ibérico, na proteção e verificação do bem-estar destes.

No dia 25 de maio, em formato *online*, com a duração de 60 minutos, a turma teve a oportunidade de assistir, em sala de aula, a uma apresentação elaborada pelo Centro de Recuperação do Lobo Ibérico. Estando em contacto com biólogos que cuidam e estudam diretamente os lobos ibéricos, a turma aprofundou uma série de conhecimentos, como a história, o tipo de alimentação, a localização, a importância da conservação da espécie, os mitos associados, a responsabilidade do Centro de Recuperação do Lobo Ibérico, entre outros.

A presente sessão não correu como esperado, uma vez que a turma, estando em sala de aula, teve dificuldade em intervir ao longo da sessão, pois os microfones presentes na sala não captavam o som como estava previsto e testado no dia anterior. Os alunos que teriam preparado questões para a sessão não conseguiram colocá-las. Como solução, verificou-se a possibilidade de agendar uma nova sessão *online*, mas, por dificuldades logísticas, não se conseguiu definir uma data no tempo necessário. De forma a dar resposta às questões dos alunos, procedeu-se à colocação das questões na plataforma da turma, vindo a ser respondidas, posteriormente, pela bióloga.

As perguntas colocadas revelaram que os alunos estiveram atentos à apresentação e tiveram curiosidade tanto sobre o lobo ibérico como também sobre a experiência profissional da bióloga. Encontram-se, a seguir, algumas das muitas perguntas colocadas.



OLIVEIRA | Aluno do AE 8/06

Olá, boa tarde um tenho quatro perguntas para a senhor a professora do Centro de Recuperação do Lobo Ibérico.

- 1- Qual é o clima que o lobo ibérico prefere?
- 2- Quantos lobos há em Espanha?
- 3- Qual foi a década no século XX que o lobo ibérico teve maior perseguição?
- 4- Há quanto tempo á registo do lobo ibérico?



9/06

Araujo

Porque é que você escolheu esta profissão?

*As minhas perguntas.*



1. Como é que o lobo Ibérico muda a cor do seu pelo para a sua camuflagem?
2. Com que idade é que os lobos Ibéricos (lobitos) podem começar a comer a carne que os lobos adultos comem?
3. Tem alguma carne específica para lhes dar quando começam a comer?
4. Qual é o motivo para o lobo Ibérico não ser agressivo para o ser humano?
5. Os lobos Ibéricos podem ser domesticados?
6. As crias dos lobos Ibéricos demoram muito até formarem a sua alcateia?
7. Quantas alcateias existem no Centro de Recuperação do lobo Ibérico?
8. O lobo Ibérico morre mais ou menos com que idade?
9. O lobo Ibérico tem mais ou menos quantos lobos na sua Alcateia?
10. Conseguem apanhar muitos lobos nas câmaras que colocam nos troncos das árvores?
11. Quantas crias no máximo um lobo Ibérico pode ter



 PEREIRA | Aluno   
8/06

1. Porque é que o lobo-Ibérico só vive na Península Ibérica?
2. Alguma vês o lobo lhe mordeu?
3. Porque é que os lobos têm medo de pessoas?

 Adicionar comentário de turma...

 HENRIQUES | Aluno do AE   
8/06

Até que idade os lobos conseguem viver no máximo?

Porque é que os lobos desapareceram do Alentejo?

Alguma vez teve algum problema com algum Lobo?

Nós, na aula estivemos a falar um pouco sobre o lobo Ibérico e a professora Sara perguntou se os lobos têm medo dos cães ou vice-versa.  
Coloco a mesma questão: os lobos e os cães sentem medo uns dos outros?

Figura 32 – Perguntas realizadas pelos alunos na plataforma do grupo turma.

Ainda que na sessão se tivesse abordado de forma aprofundada um considerável conjunto de tópicos, surgiram perguntas muito interessantes por parte dos alunos que não foram explanadas na apresentação. Estas perguntas comprovam a curiosidade dos alunos sobre o mundo animal. Tendo em conta a atual limitação causada pela situação de pandemia, há um impedimento para que haja um contacto presencial. No entanto, em futuras sessões, o ideal seria que todos estivessem, preferencialmente, em sala de aula ou no formato *online*, para poder evitar-se eventuais problemas técnicos.

O grupo turma revelou-se desapontado por não ter tido tempo para colocar diretamente as perguntas na sua totalidade, mostrando soluções para o agendamento de uma nova sessão, afirmando A8 “A senhora bióloga não pode marcar para um sábado? Assim estávamos todos *online* e podíamos dar continuidade à palestra”. Era visível a vontade de ter mais contacto com a bióloga, mas, no tempo previsto, as soluções previstas foram inviáveis.

## SESSÃO 5: Assimilação das diferenças entre diferentes textos

Nesta sessão, do dia 16 de junho, com a duração de 45 minutos, a atividade que se desenvolveu teve como objetivo a comparação entre dois tipos de textos: narrativo e expositivo-informativo. Esta revelou-se importante para a posterior construção de uma exposição sobre o lobo ibérico na biblioteca da escola. Para o efeito, utilizou-se o texto narrativo explorado e um novo texto expositivo-informativo intitulado *Lince ibérico*, da edição de abril de 2021, da revista *Nathional Geographic* (ver anexo K).

Através de um diálogo, enumeraram-se as características de cada texto através da observação de cada um. De seguida, de forma a incentivar a atenção dos alunos sobre os textos, iniciou-se um jogo, na aplicação *wordwall*. Este jogo (ver anexo L) consistia num conjunto de perguntas tanto sobre as características dos textos bem como o conteúdo destes. Os alunos teriam de levantar a placa correspondente à alínea que pretendiam. Ao longo desta atividade, os alunos encontravam-se muito entusiasmados.

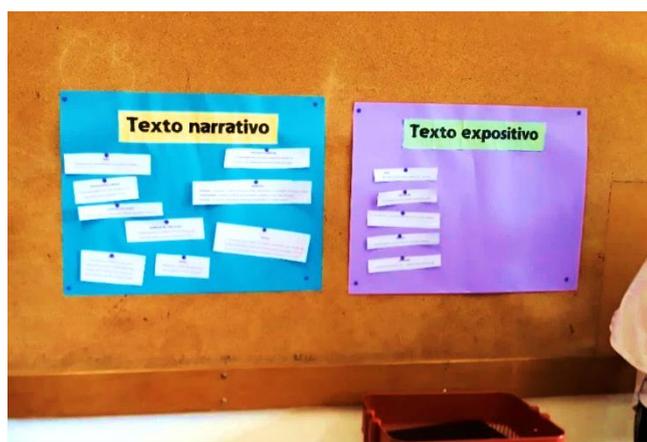


Fotografia 33 – Momento do jogo.

Ao longo do jogo, em cada pergunta os alunos tinham de procurar justificar a razão da sua escolha, sendo que desta forma chegámos mais facilmente à consolidação das características dos dois tipos de textos.

Como forma de síntese das aprendizagens, os alunos fizeram corresponder as características de cada texto ao seu respetivo. A cada aluno foi atribuída uma expressão ou uma frase que continha uma característica de um certo texto e os alunos, em grande grupo, discutiram a presença deste no texto narrativo ou texto expositivo-informativo ou a nenhum destes.

Nesta sessão, os alunos compreenderam e assimilaram as características dos diferentes textos, sendo este momento importante para a posterior escrita destes géneros textuais.



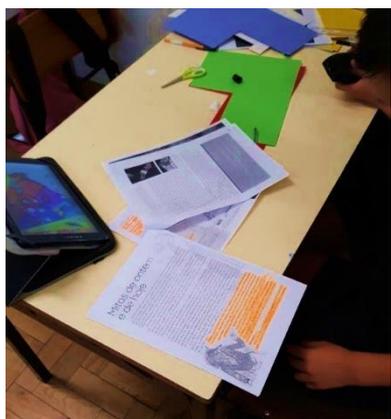
Fotografia 34 – Momento de assimilação de diferentes características dos textos.

## SESSÃO 6: Criação do texto expositivo sobre o Lobo Ibérico

Com o intuito de dar a conhecer a situação frágil do lobo ibérico, assim como o conhecimento adquirido pelo grupo turma ao longo das sessões, nesta sessão, do dia 17 de junho, com a duração de 180 minutos, a turma organizou-se em grupos para construir cartazes expositivo-informativos sobre o lobo ibérico, que seria integrado na exposição intitulada *Um uivo pela sobrevivência*.

Inicialmente, recordou-se a importância de respeitar as diferentes fases de construção deste tipo de texto: planificação, textualização e revisão. De seguida, em grande grupo, definimos um conjunto de tópicos a abordar, de modo a facilitar a construção do cartaz. Foram fornecidos todos os materiais, como textos informativos, cartolinas, fotografias do lobo ibérico, régua, *tablets*, tintas, lápis de cor, tesouras, colas, marcadores, entre outros.

Numa primeira fase, os alunos começaram por selecionar a informação presente nos textos informativos, sublinhando e traçando o essencial.

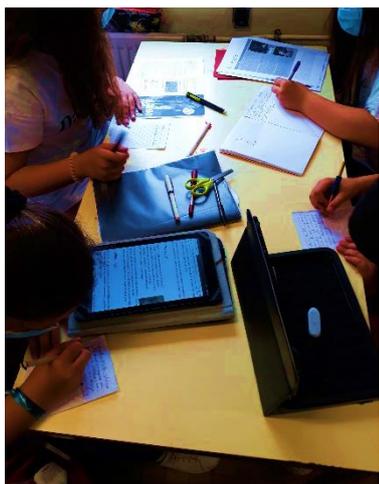


**Fotografia 35** – Seleção e organização da informação na fase de planificação.



**Fotografia 36** – Seleção e organização da informação na fase de planificação.

Os alunos dividiram, de forma autónoma, tarefas por cada elemento do grupo e encontravam-se altamente empenhados na elaboração do cartaz. Na fase de textualização e revisão, tiveram o cuidado de escrever em papéis diferentes e, depois de revistos, reescreveram o texto corrigido nas cartolinas. Depois de revistos os textos, os alunos pensaram na organização estética do seu cartaz, tanto na posição da fotografia do lobo ibérico bem como também na conjugação das cores.



**Fotografia 37** – Textualização e revisão do texto de cada tópico do cartaz.



**Fotografia 38** – Textualização e revisão do texto de cada tópico do cartaz.

Por fim, os alunos realizaram a colagem de todos os tópicos abordados, traçando várias estratégias para a realização de um cartaz apelativo.



**Fotografia 39** – Colagem dos tópicos no cartaz.



**Fotografia 40** – Colagem dos tópicos no cartaz.

O resultado final de cada grupo superou muito as expectativas. Orgulhosos do seu trabalho, os alunos pediram para tirar fotografias do seu cartaz e dos colegas para mostrar à família, revelando ter sido muito satisfatório todo o trabalho desenvolvido.



Fotografia 41 – Cartazes realizados pelos grupos.

Os trabalhos foram expostos na biblioteca da escola, com o intuito de valorizar ainda mais todo o trabalho desenvolvido pelos alunos. Ao lado dos cartazes, na exposição da biblioteca, encontrava-se uma mesa com vários textos informativos sobre o lobo ibérico, permitindo que o visitante pudesse procurar ainda mais informação acerca deste animal.



Fotografia 42 – Exposição dos cartazes na biblioteca da escola.

Os trabalhos foram, posteriormente, expostos na *internet*, através da página nacional da eco-escola, da página da escola, da página do agrupamento escolar e da biblioteca desta.



Figura 33 – Exposição dos trabalhos no *website* da eco-escola.



Figura 34 – Exposição dos trabalhos no *website* da biblioteca da escola.

Além da partilha do trabalho nos *websites* relacionados com a escola e o projeto nacional da eco-escola, os alunos tiveram a oportunidade de ver o seu trabalho partilhado também no jornal O Amarense, no mês de setembro (ver anexo N), em formato papel e *online*<sup>1</sup>, não só para valorizar todo o trabalho e empenho dos alunos como também para dar a conhecer aspetos do lobo ibérico à população e incentivar a uma maior sensibilização acerca do lobo ibérico noutras escolas.

A presente sessão veio revelar a importância e os benefícios de uma interdisciplinaridade de qualidade, tendo como resultados positivos o desenvolvimento de competências de escrita e de leitura e a compreensão da importância da proteção do lobo ibérico.

<sup>1</sup> Ver em: <https://oamarense.pt/a-educacao-na-protecao-do-lobo-iberico/>

## SESSÃO 7: Exploração da obra intitulada *A menina de vermelho* (Frisch e Innocenti, 2013)

Tendo em mente a necessidade de dar continuidade à expansão dos quadros de referência intertextuais, iniciou-se a exploração da obra *A menina de vermelho* (Frisch e Innocenti, 2013). A presente sessão iniciou-se no dia 22 de junho, num primeiro bloco de 45 minutos, e deu-se continuidade no dia 23 de junho, num segundo bloco de 90 minutos.

As motivações para a escolha desta obra prenderam-se com o facto de se tratar de uma nova adaptação do conto tradicional *O Capuchinho Vermelho*, mas, neste caso, incorporada numa sociedade de consumo, assim como o facto de fazer parte da lista do Plano Nacional de Leitura.

O momento de pré-leitura iniciou-se com a análise dos elementos paratextuais, em grande grupo. Questionara-se os alunos “Porquê o título «A menina de vermelho»?”, sobre o qual surgiram várias previsões, tais como “É a menina de vermelho porque é a Capuchinho. Na imagem podemos ver que a menina está com um capucho vermelho” (A4), “Sim, é parecida com a Capuchinho Vermelho” (A3), “Vai ser como a obra do lobo minoritário, mas agora num ambiente diferente!” (A18). As respostas revelavam que neste momento os alunos já relacionavam diferentes obras literárias de forma autónoma.

De seguida, chamara-se a atenção sobre o ambiente representado na capa, questionando-se os alunos “Como é o ambiente em que está a menina? Limpo ou sujo? Onde viverá?”, sobre o qual surgiram diferentes respostas “É um ambiente todo sujo, ela vive na cidade” (A2), “Este livro vai retratar as más ações das pessoas que fazem graffitis e sujam a cidade” (A16), “E também a pobreza porque parece estar num ambiente pobre” (A9), entre outras.

Iniciara-se, então, a leitura do livro. À semelhança da obra literária anterior, durante a leitura, ainda antes de se saber o final do livro, os alunos escreveram o diário de uma personagem à sua escolha, relatando como esta personagem se sentia e o que o livro poderia ocultar. Transcreve-se, a seguir, uma página de diário escrita por uma aluna.

### *Diário de personagem da Sofia*

*15 de junho de 2021*

*Querido Diário,*

*Hoje a minha avó ligou cá para casa e disse que estava cansada de não ter nenhuma companhia. Ao saber disto, instalou-se em mim um sentimento de tristeza, porque lembrei-me de quando o meu avó faleceu e de como isso a tinha deixado devastada, parecia que tudo se repetia.*

*Então, nesse dia, decidi levar uns aperitivos para casa dela para comermos juntas. Temos de aproveitar os momentos com os nossos. Eu pensava que iria correr tudo bem na viagem, mas não foi bem assim. Quando cheguei à cidade fiquei muito receosa e com muito medo, porque para mim tudo aquilo era muito estranho e diferente. Percebi logo que iria viver uma das maiores aventuras que já alguma vez vivi.*

*Uma das primeiras coisas que tive de fazer quando lá cheguei foi entrar num túnel. Ele estava cheio de lixo, todo sujo e por cima passava uma estrada, que não fugia à regra, também estava muito estragada e cheia de buracos. Ninguém se lembra de limpar esta rua? O lixo está a ir para o mar, depois comem-no nos peixes. Era tudo tão diferente que a simples tarefa de atravessar a rua, provava ser um desafio para alguém como eu, vê lá tu. A cidade é um sítio muito estranho cheio de música e outros tipos de entretenimento. Até tive que passar por um passeio muito poluído e molhado e por um lugar muito esquisito aonde havia muitos cartazes com vários temas, todos diferentes uns dos outros.*

*Posso ainda dizer-te que fiquei fascinada com a quantidade de restaurantes e lojas que havia. Estava acostumada a ir sempre de carro com a mãe e nunca tinha reparado muito bem nisto. Assisti a coisas muito caricatas, como polícias a reclamar com as pessoas, e pude ainda ver todo o tipo de gente seja de brancos a pretos, mulatos, chineses entre outros. Vê lá tu que, aqui, até os elevadores têm caudas.*

*Depois de sair de lá passei por uma rua muito destruída com casa em ruínas, destroços do que antes eram apartamentos e por pessoas muito assustadoras, que me meteram muito medo, vê lá tu que algumas delas até vieram atrás de mim, numa certa altura.*

*Depois de ter visto isto tudo e de ter sido perseguida por estranhos, fui em direção à casa da minha avó, mas não encontrei lá ninguém. Andei mais um pouco e vi um bairro onde todos os apartamentos tinham as luzes desligadas, com a exceção de um, no quinto andar onde se via uma sombra. Só isto já me deixou aterrorizada e, para piorar a situação, ainda vi um lobo a sair com uma mota e fiquei ainda mais assustada.*

*Quando olhei para a casa da minha avó vi que esta estava rodeada de polícias armados a tentar ver quem estava lá dentro. Até que apanharam quatro ladrões com um ar muito esquisito. Depois, a sombra que eu vi naquele apartamento desapareceu e eu percebi que era a minha avó. No final do dia, recebi um telefonema da minha mãe a dizer que estava muito preocupada e que iria para a casa da sua mãe fazer uma visita.*

*Beijinhos.*

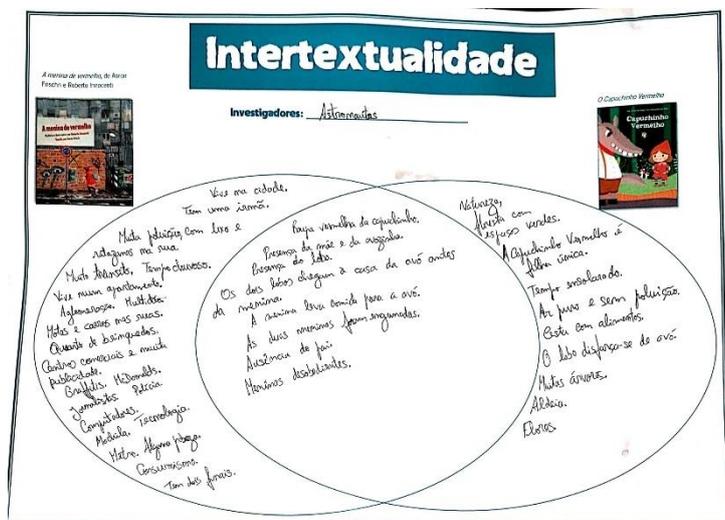
Sofia.

Neste exercício, a aluna teve acesso ao final da narrativa e, como tal, preferiu optar pelo mesmo fim. A escrita deste diário auxiliou tanto na escrita bem como na compreensão leitora, pois a aluna teve de realizar várias leituras para poder relatar as vivências e as emoções da personagem. Acrescentou ainda a temática da solidão dos idosos, assim como a urgência de tratar da poluição e das questões ambientais, que se abordam ao longo do livro de forma implícita.

De seguida, em grupo, os alunos destacaram, num diagrama de Venn, as semelhanças e diferenças entre a presente obra e o conto tradicional *O Capuchinho Vermelho*.



Fotografia 43 – Assimilação das diferenças e semelhanças entre diferentes obras.



Fotografia 44 – Resultado de um dos grupos.

Neste exercício, no que diz respeito às características próprias da nova narrativa, os alunos destacaram, na presente obra literária lida, características de contemporaneidade na narrativa, tais como “vive na cidade”, “tem uma irmã”, “muita poluição, com lixo e ratas na rua”, “tempo chuvoso”, “aglomeração”, “vive num apartamento”, “multidão”, “motos e carros nas ruas”, “quarto de brinquedos”, “tablets e computadores”, “centros comerciais e muita publicidade”, “graffitis”, “McDonalds”, “mochila com alimentos”, “polícia”, “jornalistas”, “muito trânsito, com motos e carros”, “consumismo”, “tem dois finais”, entre outros.

No que toca às semelhanças, muitos dos grupos destacaram a “capuchinho vermelho”, “presença da mãe e da avó”, “doença da avó”, “os dois lobos chegam a casa da avó antes da menina”, “a menina leva comida para a avó”, “as duas meninas foram enganadas”, “ausência do pai”, “meninas desobedientes”, “preferência pelo caminho mais rápido”, entre outros.

O estudo destes aspetos revela-se fundamental para que os alunos compreendam os mecanismos intertextuais da obra literária.

## SESSÃO 8: Criação do texto publicitário

A presente sessão do dia 29 de junho deu-se na continuidade da compreensão da obra intitulada *A menina de vermelho* (Frisch e Innocenti, 2013), dando-se especial destaque às ilustrações dos livros. Esta obra trata da temática da sociedade de consumo, onde se podem observar vários anúncios publicitários ao longo de toda a narrativa. Decidiu-se, portanto, iniciar o estudo sobre a temática da publicidade, mais concretamente os seus benefícios e malefícios na sociedade.



Figura 35 – Páginas da obra *A menina de vermelho* (Frisch e Innocenti, 2013).

Os alunos destacaram vários aspetos positivos afirmando que “A publicidade cria trabalho porque nas paragens de autocarro temos lá a publicidade que alguém a trabalhou no computador, depois uma agência de trabalhos que fotocopiou e outra pessoa que foi lá colar na paragem” (A9), da mesma forma que outro aluno reconheceu aspetos negativos afirmando que “É como quando vemos a fotografia do *McDonalds* ali na rotunda do Minho Center e apetece-nos ir lá, acaba por ser mau porque se não tivesse visto a fotografia não ia querer ir” (A10).

De seguida, iniciou-se o estudo das características do texto publicitário e, sempre que possível, o estudo das conexões intertextuais presentes nestes. Forneceram-se vários textos publicitários que apresentavam conexões intertextuais explícitas com os contos tradicionais. A título de exemplo, a seguir vemos alguns dos exemplos do tipo de textos estudados, com uma referência ao conto tradicional *O Capuchinho Vermelho* e *Os Três Porquinhos*, respetivamente.

Cada aluno teve a oportunidade de partilhar a sua interpretação do texto, desvendando uma possível intenção destes na sociedade.



Figura 36 – Texto publicitário da empresa MTS.



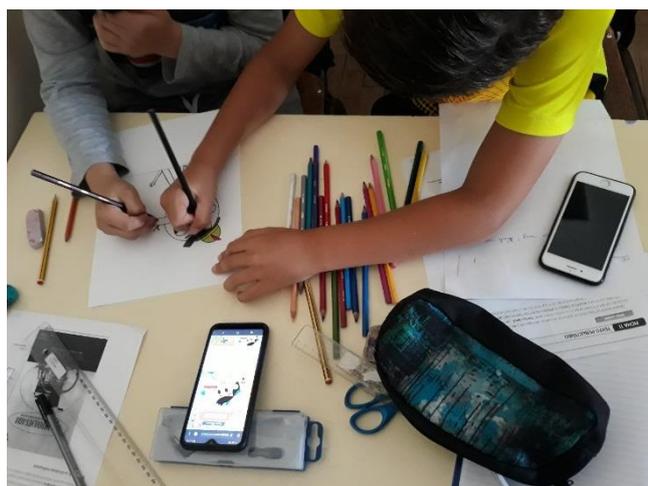
Figura 37 – Texto publicitário do Burguer King.

Em grupo, os alunos construíram o seu próprio texto publicitário com conexões intertextuais com um conto tradicional à sua escolha. Em conjunto, recordamos as fases do ciclo de escrita e a importância da imagem no texto publicitário. Todos os grupos escolheram a publicidade comercial, optando, para tal, publicitar um produto, que tanto podia ser inventado por si, como também já existir no mercado.

Ao longo de todo o processo, os alunos sentiram mais dificuldade na escolha do slogan, uma vez que tinha de ser apelativo.

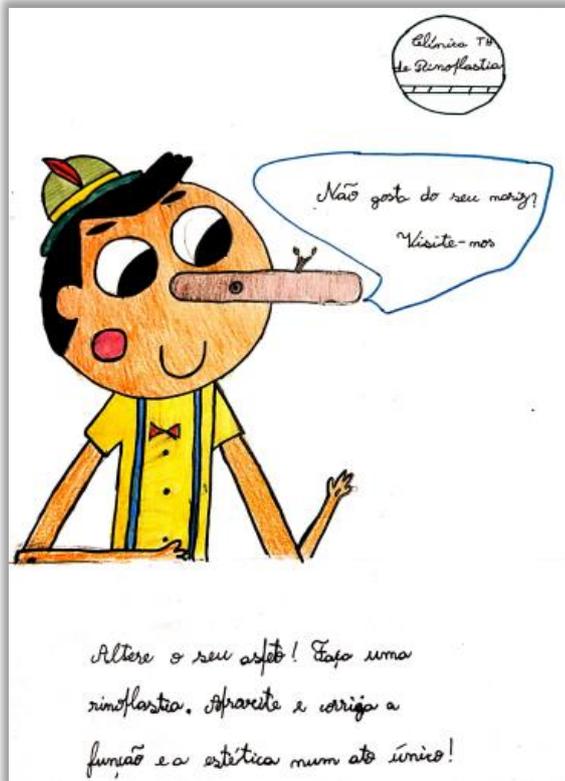


Fotografia 45 – Elaboração do texto publicitário.



Fotografia 46 – Elaboração do texto publicitário.

Como a atividade implicava um desenho bem elaborado, a maioria dos grupos optou por realizar um rascunho inicialmente e depois copiá-lo, de forma a verificar se o resultado final estaria realmente apelativo. Verifica-se, a seguir, alguns dos textos publicitários realizados pelos alunos.



Fotografia 47 – Texto publicitário criado por um grupo da turma.



Fotografia 49 – Texto publicitário criado por um grupo da turma.



Fotografia 48 – Texto publicitário criado por um grupo da turma.



Fotografia 50 – Texto publicitário criado por um grupo da turma.

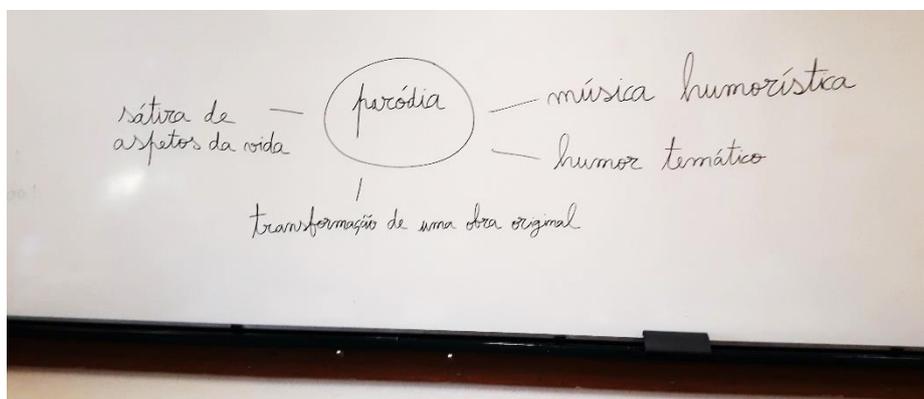
No que diz respeito à construção destes textos publicitários, verifica-se todo um cuidado no produto ou serviço a publicitar. A utilização da alusão ao clássico *Pinóquio*, ao clássico *O Capuchinho Vermelho*, ao clássico do Shrek e ao clássico *Peter Pan*, com recurso à personagem Sininho, configurou-se como uma estratégia bem arquitetada pelos alunos, como também a própria conjugação de cores e as promessas elaboradas no texto argumentativo e no *slogan*. Os resultados mostram o empenho com que a tarefa foi realizada.

## SESSÃO 9: Exploração dos conceitos de intertextualidade, paródia e plágio

Tendo em mente a compreensão das obras literárias nas sessões anteriores, no dia 30 de junho, com a duração de 60 minutos, partiu-se, neste momento, para uma exploração mais profunda dos seguintes conceitos: intertextualidade, paródia e plágio.

As conceções prévias dos alunos recolhidas no teste diagnóstico foram importantes para compreender aquilo que os alunos sabiam. A presente sessão teve início na recordação das respostas dos alunos, realizando-se, assim, um *brainstorming*. Este foi importante para que os alunos façam posteriormente uma análise de comparação sobre aquilo que aprenderam.

Iniciou-se a sessão abordando-se o conceito de paródia. Quando questionados sobre a definição deste conceito, alguns alunos mencionaram “sátira de aspetos da vida”, “música humorística”, “humor temático” e “transformação de uma obra original”. Revela-se aqui uma confusão entre sátira e paródia, no entanto alguns conceitos como “humor” e “transformação” encontram-se bem presentes. É importante referir que os alunos apresentaram outras definições, mas encaixavam-se naquelas que estavam presentes.



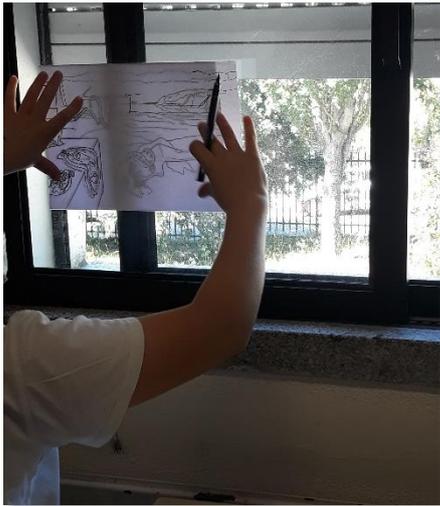
Fotografia 51 – *Brainstorming* sobre o conceito de paródia.

A exploração do conceito de paródia iniciou-se através da escuta ativa de paródias musicais, na plataforma *Youtube*. Neste momento, todos os alunos reconheceram o elemento “humor” como uma característica desta. É importante referir que iniciar a explicação deste conceito através das paródias musicais revelou-se fundamental, pois verificou-se que muitos alunos já conheciam estas paródias e sugeriram a escuta de outras.

De seguida, partiu-se para um trabalho de paródias sobre obras de arte. Em grupo, os alunos tinham um conjunto de imagens e, nestas, tinham de identificar a obra de arte original e as paródias, justificando a sua razão. As obras de arte trabalhadas passaram pela obra de arte intitulada *Mona Lisa*, de Leonardo Da Vinci, *American Gothic*, de Grant Wood, *A Persistência da Memória*, de Salvador Dalí, *A Última Ceia*, de Leonardo da Vinci, *O Grito*, de Edvard Munch e *Rapariga com o Brinco de Pérola*, de Johannes Vermeer. A maioria justificou as suas escolhas com recurso ao conceito de humor, afirmando “Esta aqui está engraçada. Tem humor! Só pode ser paródia” (A14). Numa cartolina, com os tópicos “Obra original” e “Exemplos de paródia”, colaram as diferentes imagens em cada tópico. Tendo sido disponibilizados os *tablets* pelos grupos, os alunos puderam ainda pesquisar sobre a história daquela obra de arte.

Neste momento, inseriu-se o conceito de plágio e questionou-se os alunos “Qual é a diferença entre a paródia e o plágio?”, surgindo várias respostas. A8 afirmou que “Esta é uma recriação da obra original, mas não é uma cópia porque acrescenta mais coisas para ter graça. Se fosse uma cópia, via-se que era muito parecida e podia não ter humor.” Os alunos começavam, assim, a compreender as diferenças entre os conceitos “paródia” e “plágio”.

De seguida, no terceiro tópico “A nossa paródia” da cartolina, os alunos tiveram de realizar a sua própria paródia da obra de arte original. Este momento revelou-se fácil para a maioria dos alunos. Ouvia-se muitas vezes entre os grupos alguns alunos afirmarem, “Mas isto tem que ter humor, não podemos fazer assim, senão isso é uma cópia”, o que comprovava que estavam a compreender o conceito. A prática do exercício da paródia revela-se fundamental para que os alunos compreendam efetivamente o conceito, que pode parecer complicado quando se aplica a uma obra literária.



**Fotografia 52** – Realização da paródia sobre a obra de arte.

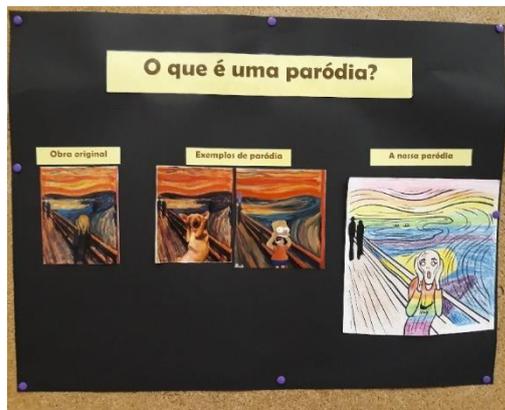


**Fotografia 53** – Realização da paródia sobre a obra de arte.



**Fotografia 54** – Realização da paródia sobre a obra de arte.

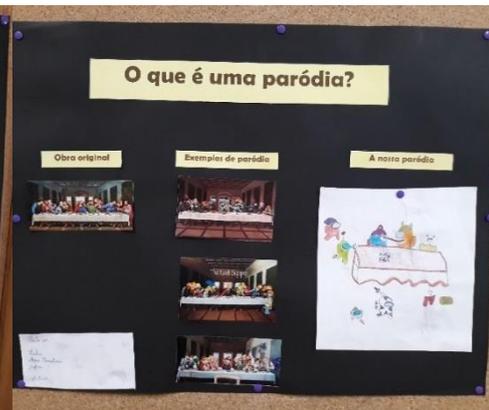
Os alunos mostravam-se empenhados e entusiasmados, com muitas ideias criativas. Os resultados superaram as expectativas. Os próprios alunos pediram para tirar fotografias aos trabalhos da turma, para poderem mostrar aos seus pais.



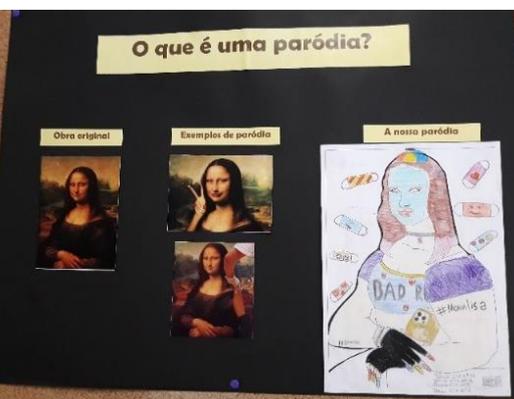
**Fotografia 55** – Cartaz sobre a obra de arte *O Grito*.



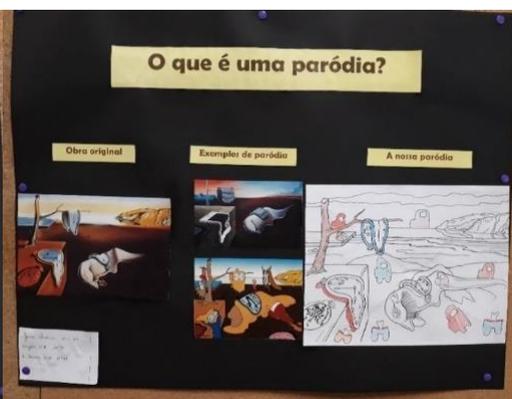
**Fotografia 56** – Cartaz sobre a obra de arte *Americana Gothic*.



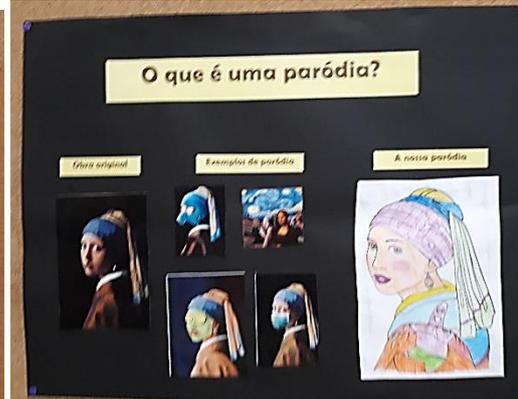
**Fotografia 57** – Cartaz sobre a obra de arte *A Última Ceia*.



**Fotografia 58** – Cartaz sobre a obra de arte *Mona Lisa*.



**Fotografia 59** – Cartaz sobre a obra de arte *A Persistência da Memória*.

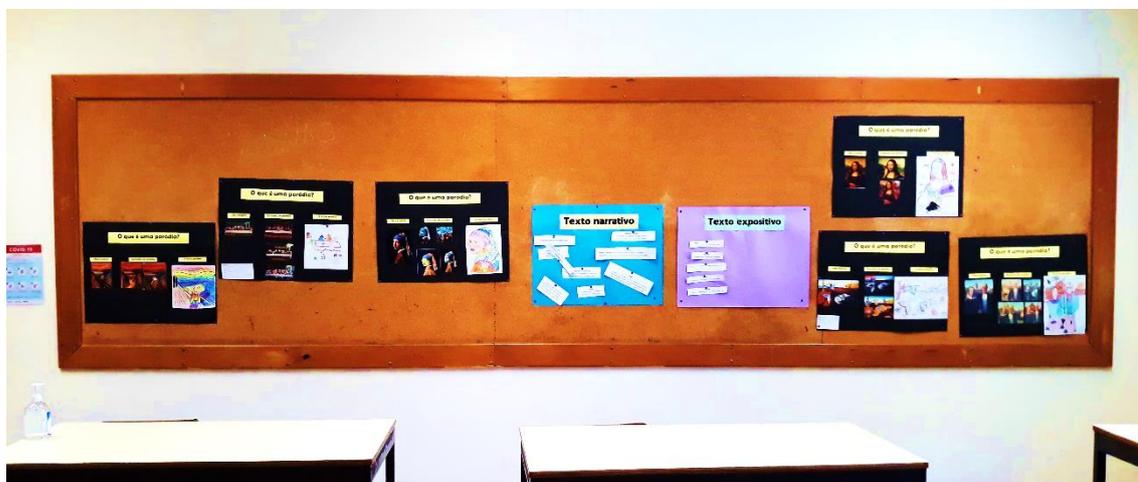


**Fotografia 60** – Cartaz sobre a obra de arte *Rapariga com Brinco de Pérola*.

Posteriormente, os trabalhos foram expostos na sala de aula e todos os alunos tiveram a oportunidade de visualizar com mais atenção as construções dos colegas.

Após a compreensão da paródia sobre as obras de arte e obras musicais, passou-se para a compreensão desta nas obras literárias. Os alunos teriam de identificar se as obras já estudadas podiam ser consideradas paródias, justificando a sua razão.

Por último, os alunos tiveram ainda a oportunidade de rever o conceito de intertextualidade, abordando-se as adaptações estudadas em sala de aula e, desta vez, realizaram um trabalho de estudo das diferenças e semelhanças entre as adaptações. Este momento revelou-se fundamental, para que os alunos compreendam que existem relações entre diferentes textos e a importância do estudo destas.



Fotografia 61 – Exposição dos trabalhos em sala de aula.

## SESSÃO 10: Clube de Leitura

No dia 1 de julho, com a duração de 60 minutos, a turma organizou-se para dar início à primeira sessão do Clube de Leitura. Em grupo, concordamos que a primeira sessão do Clube de Leitura poderia estar relacionada com adaptações de clássicos ou simplesmente algum livro que, em algum momento, pudesse estar relacionado com um clássico. O Clube de Leitura teve como nome *Os Mona Lisos*, inspirados numa construção paródica de um grupo que causou impacto entre todos.

Ao longo de toda a sessão, o papel de mediadora foi muito importante, pois via-se que alguns alunos se encontravam ansiosos por saberem que todas as atenções se iriam direccionar para si. Cada aluno partilhou de forma livre a sua experiência leitora, podendo partilhar a sua

opinião sobre o livro. Este momento revelou-se fundamental, pois todos passamos a conhecer mais obras literárias e, sem dúvida, suscitou um maior interesse pela leitura.

## SESSÃO 11: Criação do texto narrativo

Depois de conhecermos diferentes obras literárias, nesta sessão, do dia 1 de julho, com a duração de 90 minutos, os alunos construíram a sua própria narrativa com conexões intertextuais.

A sessão iniciou-se pela revisão das fases do ciclo de escrita, que são fundamentais para a adequada concretização do texto narrativo. Em grupo, os alunos construíram uma adaptação de um conto clássico à sua escolha.

O grupo número um optou por realizar uma adaptação do conto tradicional *O Capuchinho Vermelho*, tendo esta nova narrativa o título *A Capuchinho Convencida e o Lobo Medicas*. O grupo número 2 optou por realizar uma adaptação do conto clássico *Os Três Porquinhos*, com o título *Os três lobinhos e o porco alcoólatra*. O terceiro grupo deu preferência ao conto tradicional *Cinderela*, tendo a adaptação como título *O plano de Cindy*. O quarto grupo optou pelo conto tradicional *Branca de Neve*, cuja nova adaptação adotou o título *A Branca de Sol e os Sete Gigantes*.

Transcreve-se, a seguir, uma das narrativas construídas por um dos grupos. Nesta, podemos encontrar marcas de contemporaneidade e conexões intertextuais explícitas.



Fotografia 62 – Construção do texto narrativo em grupo.

### *A Capuchinho Convencida e o Lobo Medicas*

*Era uma vez uma menina chamada Capuchinho Convencida porque gabava-se todos os dias da beleza do capuchinho com bordado inglês que tinha comprado numa loja de luxo da Prada. Vivia numa mansão avaliada em sete milhões de euros, na cidade, com o seu pai e as suas criadas. Como o seu pai era um importante homem de negócios e estava sempre ausente, a Capuchinho passava grande parte do seu tempo em casa, a atormentar as suas criadas.*

*Um dia, recebeu no seu telemóvel um aviso do anúncio da abertura de uma nova loja da Gucci no centro da floresta e pediu ao seu pai para a levar lá. Como ele estava ocupado, ela decidiu ir na sua trotinete elétrica. Com o seu iPhone 12 pro-max, parava de cinco em cinco minutos para publicar uma fotografia no instagram. No momento em que estava a publicar mais uma nova fotografia para os seus seguidores, encontrou o Lobo Medricas. Ele pertencia a uma alcateia com má fama, mas a Capuchinho, como era convencida, começou a contar-lhe sobre as utilidades do seu novo telemóvel, da trotinete elétrica e dos seus auscultadores sem fios.*

*O Lobo Medricas encontrava-se numa situação financeira difícil e não estava a receber qualquer ajuda do estado. Decidiu, então, roubar o telemóvel. Quando ela saiu da loja, o Lobo, com toda a sua pouca coragem, saltou para cima da Capuchinho Convencida e roubou-lhe os auscultadores sem fios.*

*O segurança da loja, que estava a observar tudo através das câmeras, correu para salvar a Capuchinho. O Lobo, como era medricas, não resistiu e foi preso.*

Nesta adaptação, verificámos conexões intertextuais como a presença da referência do nome Capuchinho e do capuchinho de bordado inglês, assim como a presença de um Lobo que tem intenção de fazer mal à protagonista, observando-a ao longo do caminho. A presença de uma trotinete elétrica, de um telemóvel e de uns auscultadores sem fios representam marcas de contemporaneidade nesta narrativa adaptada a um tempo mais recente. Verificam-se ainda diferenças, tais como a presença do pai e ausência da mãe e da avó, assim como o facto de se encontrar numa situação financeira estável e, como tal, viver numa mansão e ter poder de compra em lojas de luxo. Realizam, ainda, um certo humor com a necessidade de a Capuchinho parar para poder tirar fotografias para as redes sociais.

A concretização deste trabalho em grupo permitiu que os alunos desenvolvessem competências interpessoais, assim como também surgissem resultados muito criativos, uma vez que no momento da escrita surgiram várias ideias de todos os elementos. O grupo turma desenvolveu competências literárias, mais concretamente na identificação e construção de relações intertextuais.

## **SESSÃO 12: Ficha metacognitiva**

A última sessão, do dia 6 de julho, com a duração de 60 minutos, teve como intuito verificar a evolução da capacidade de identificação das conexões intertextuais, bem como analisar

as aprendizagens e recolher as opiniões dos alunos relativas às atividades através de uma ficha metacognitiva.

Num primeiro momento, para podermos estabelecer um termo de comparação, os alunos realizaram novamente o teste da primeira sessão. Os resultados superaram as expectativas, verificando-se que a maioria dos alunos passou a identificar reminiscências de diferentes clássicos, sendo que todos identificaram *O Capuchinho Vermelho*, *O João e o Pé de Feijão*, *Hansel e Gretel*, no entanto, sete alunos não mencionaram o clássico *Caracóis Dourados e os Três Ursos*.

Nas respostas seguintes, verificamos que o aluno A8, que anteriormente teria identificado apenas reminiscências da personagem Capuchinho Vermelho, passou a identificar reminiscências de outros clássicos. Esta evolução na identificação de conexões intertextuais permitiu ao aluno compreender melhor o sentido do texto, refletindo sobre as possíveis intenções do autor.

1. Encontre semelhanças entre esta obra e outras que já tenha lido? Se sim, quais?

Sim, com o livro da Capuchinho Vermelho, o livro do João e o pé de feijão, com a Caracóis Dourados e com os irmãos Hansel e Gretel.

Figura 38 – Resposta do aluno A8.

2. Qual terá sido a intenção do autor ao optar por tons acinzentados nas ilustrações durante a caminhada pela floresta?

A intenção do autor poderá ter sido mostrar que o menino estava a lembrar-se ou a visitar outras histórias antigas.

Figura 39 – Resposta do aluno A8.

3. Durante a caminhada pela floresta, o protagonista encontra outras personagens. Que intenções terá tido o autor ao adicionar à história um menino com uma vaca, uma menina de cabelos dourados e dois irmãos perdidos?

Estava a representar o João e o pé de feijão, Hansel e Gretel e a Caracóis Dourados e os Três Ursos.

Figura 40 – Resposta do aluno A8.

Num segundo momento, os alunos realizaram uma ficha metacognitiva (ver anexo M), que tinha como principal objetivo verificar as aprendizagens ocorridas ao longo do semestre. No que

diz respeito à questão de identificação dos tipos de texto estudados e na correspondência das características pertencentes a cada um dos textos, verificámos que todos os alunos assinalaram corretamente os textos narrativos e publicitários, no entanto, no que toca ao texto expositivo-informativo seis alunos assinalaram como um texto instrucional. A razão deste último resultado deve-se, muito provavelmente, por se ter dado menos tempo de análise aos textos expositivo-informativos. Estes resultados revelaram que a maioria dos alunos realizou as aprendizagens esperadas. Utilizamos uma tabela, onde os dados dos vinte e um alunos foram sistematizados.

	Classifica corretamente	Classifica incorretamente				Total
		Texto expositivo-informativo	Texto instrucional	Texto dramático	Texto narrativo	
<i>Quem tem medo do lobo minoritário?</i> , (Saldanha, 2012)	21/21	-	-	-	-	-
<i>A menina de vermelho</i> (Frisch e Innocenti, 2013)	21/21	-	-	-	-	-
<i>Lince ibérico</i> , National Geographic, N°241, abril de 2021	18/21	-	3/21	-	-	3/21
<i>It's another story</i> , Burger King	21/21	-	-	-	-	-

**Tabela 6** – Respostas no teste metacognitivo.

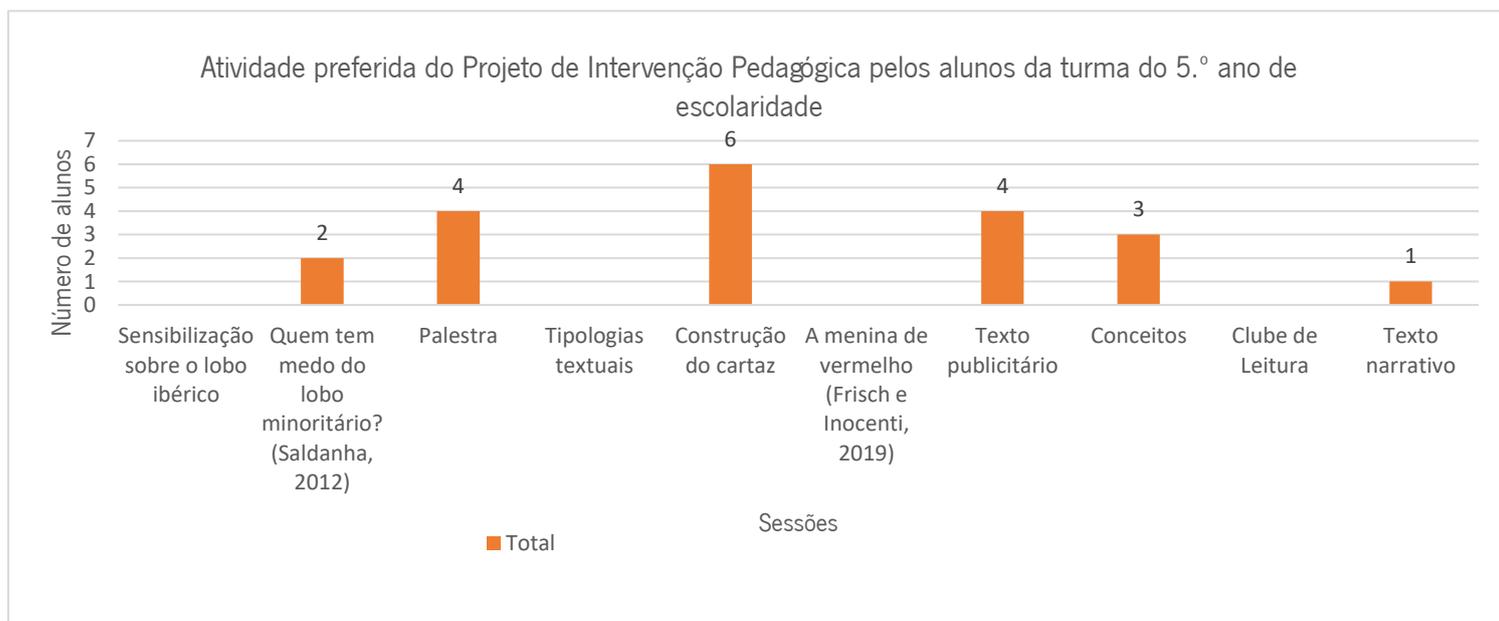
Relativamente à questão “Consideras importante ter estudado, em sala de aula, o lobo ibérico? Justifica a tua resposta.”, surgiram respostas muito positivas. Todos os alunos demonstraram ter sido significativo e benéfico, afirmando “Sim, porque eu gosto muito de animais e assim tornou a aula mais interessante.” (A19), “Sim, porque é uma espécie que pode desaparecer e temos de a estudar na escola para a poder proteger” (A9), “Sim, o lobo ibérico é um animal protegido, mas nós não sabíamos que podíamos fazer algo por ele, como ajudar associações protetoras e informar os nossos amigos para fazer o mesmo.” (A10), “O estudo do lobo ibérico em sala de aula foi muito importante porque assim passamos a conhecer este animal e fazer toda a diferença.” (A4). A turma reconheceu a importância do estudo do lobo ibérico, referindo muitas das aprendizagens realizadas em sala de aula e os benefícios de uma interdisciplinaridade nas aulas de Português.

Na questão de associação entre os conceitos intertextualidade, paródia e plágio às respetivas definições, todos os alunos realizaram a associação certa, como seria de esperar tendo

em conta todo o trabalho desenvolvido pelos alunos. Estes resultados revelam o empenho e dedicação dos alunos ao longo de todas as aulas.

Relativamente à questão “Consideras importante estudar as conexões intertextuais?”, as respostas foram variadas. Todos os alunos demonstraram ter sido realmente importante, afirmando “Sim para perceber melhor a história.” (A22), “É importante porque assim comecei a perceber melhor a história do livro «Pela floresta» porque não tinha percebido que era Hansel e Gretel.” (A9), “A intertextualidade, relação entre textos, permite comparar textos e quando comparamos entendemos ainda melhor a história” (A10), “Sim, porque assim conhecemos duas versões da capuchinho.” (A10), “Antes não tinha percebido a intenção do autor na história e agora percebi que o objetivo era misturar histórias, é importante para perceber melhor a história” (A4). Os alunos destacaram aspetos positivos como a melhoria da compreensão leitora para um dos benefícios do estudo das relações entre textos.

As duas últimas questões da ficha metacognitiva correspondiam à avaliação das atividades por parte dos alunos. Na primeira questão, os alunos tinham de ordenar, por ordem decrescente, da atividade que mais gostaram para a atividade que menos gostaram, elegendo também a atividade favorita. A seguir, apresentámos um gráfico, onde foram sistematizados os dados dos alunos relativos à preferência das atividades.



**Gráfico 4** – Atividades preferidas pelos alunos do 5.º ano de escolaridade.

A maioria dos alunos elegeu como atividade preferida a construção do cartaz sobre o lobo ibérico para a exposição da biblioteca. Ainda que tivesse sido uma atividade muito trabalhosa, uma considerável

parte dos alunos elegeram como atividade preferida, uma vez que viram o seu trabalho exposto e valorizado no espaço da biblioteca da escola.

No que respeita à última questão da ficha, relativa ao empenho dos alunos ao longo das atividades realizadas, estes avaliaram-se no nível satisfatório (1), bastante satisfatório (11) e excelente (8). Estes dados revelam que os alunos se observaram como empenhados na realização de todas as atividades implementadas.

**CAPÍTULO IV**

**CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES**

#### 4.1. Conclusões / Balanço geral da formação

A presente investigação, desenvolvida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do estudo da intertextualidade, permitiu verificar a importância de se promover uma ativação e expansão dos quadros de referência intertextuais de forma precoce e o impacto que isso poderá ter na formação leitora dos alunos.

O hábito, aparentemente muito comum, de leituras isoladas e singulares em sala de aula, verificado com recurso à observação participante e também documentado em alguns estudos (Prata, 2010), que ignora o estudo das redes intertextuais, constitui uma perda valiosa do desenvolvimento de capacidades de ativação da compreensão da dimensão intertextual e de informação não explícita, que leva o leitor a ultrapassar a barreira dos comportamentos interpretativos de natureza “ingénua” para os de natureza “crítica” (Prata, 2010). A perceção e o domínio adequado dos mecanismos de funcionamento da intertextualidade, enquanto condição da legibilidade literária e componente central da educação literária, permitirão ao leitor adquirir uma ferramenta de auxílio na compreensão dos textos.

Há, portanto, um reconhecimento crescente da necessidade de expansão e fertilização precoce dos quadros de referência intertextuais dos alunos, em contexto educativo, como forma de potenciar o sucesso educativo (Azevedo, 2006) e também como forma de adquirir uma capacidade de o sujeito ler criticamente o mundo. No entanto, não há estudos suficientes que apresentem uma visão orientadora acerca do trabalho de mediação do professor e de possíveis caminhos pedagógicos a seguir, especialmente nos primeiros anos de escolaridade, na exploração dos mecanismos de funcionamento da intertextualidade. Destacamos, antes de mais, a complexidade de iniciar o trabalho pedagógico com este conceito, atendendo que ambas as turmas tinham por hábito realizar leituras isoladas, como se tratasse de compartimentos estanques, e também acresciam as dificuldades de no 1.º ano de escolaridade estarmos perante leitores iniciantes e no 5.º ano haver um aparente desinteresse pela leitura, o que fez deste projeto um verdadeiro desafio.

O presente projeto de intervenção pedagógica foi desenvolvido com o principal objetivo de que os alunos, no 1.º ano e no 5.º ano de escolaridade, fossem capazes de ativar e desenvolver os quadros de referência intertextuais. Para serem capazes de interagir numa sociedade cada vez mais exigente, os documentos curriculares apontam para a criação de competências de interpretar e produzir textos, muito além da leitura de palavras e frases isoladas. Para a integração deste

projeto, a metodologia de estudo de caso e os vários instrumentos e técnicas utilizados, como a observação participante, permitiram compreender as características de cada contexto educativo, o que permitiu desenvolver um projeto de natureza reflexiva e flexível. Os diálogos com os alunos, os trabalhos produzidos e as reflexões sobre as sessões de intervenção, integrados no diário reflexivo, configuram importantes elementos de análise de toda a intervenção do projeto.

Neste sentido, foram equacionadas e refletidas várias propostas de atividades que permitissem desenvolver estratégias para a compreensão de textos e que possibilitassem, numa forma de desafio aliciante e normalmente euforicamente recompensador, a perceção das marcas de diálogo intertextual, com maior ou menor grau de sofisticação. É importante realçar, antes de mais, a tendência crescente, no mercado livreiro, da produção de adaptações de clássicos intemporais, configurando valiosos materiais pedagógicos a trabalhar em sala de aula. No 1.º ano de escolaridade, iniciou-se a intervenção com recurso à avaliação da perceção inicial dos alunos sobre as marcas de diálogo intertextual de uma obra, com a intenção de avaliar posteriormente a perceção final, estabelecendo-se um termo de comparação. Atendendo que estamos perante leitores iniciantes, criaram-se várias ferramentas audiovisuais. Houve um trabalho de decifração das marcas de diálogo intertextual de obras literárias pertencentes ao Plano Nacional de Leitura em ambos os anos de escolaridade. Dada a sua natureza flexível, o projeto foi sofrendo várias alterações em função dos interesses demonstrados pelas turmas. Desta forma, surgiu um trabalho de articulação entre o estudo das configurações do Lobo Mau e o estudo do lobo ibérico. Portanto, realizou-se também um estudo sobre os textos expositivos para sensibilizar os alunos para o perigo de extinção do lobo ibérico. No 5.º ano de escolaridade, realizou-se uma articulação entre adaptações literárias, textos expositivos e textos publicitários.

O estudo dos mecanismos intertextuais no seio das adaptações literárias configurou-se como um aspeto fundamental e bastante positivo, no sentido em que os alunos passaram a verificar, de forma autónoma, as redes intertextuais dos textos, proporcionando uma maior capacidade de antecipação do conteúdo do texto com recurso à memória do sistema semiótico literário, assim como uma melhor compreensão e uma leitura mais profunda, o que não era verificável anteriormente.

A realização de um ensino de carácter interdisciplinar, que rompe com um ensino compartimentado, configurou-se como um ponto a favor, uma vez que ambas as turmas sempre demonstraram muita curiosidade e um especial entusiasmo em compreender todos os aspetos

da vida do lobo ibérico, desenvolvendo competências reflexivas e críticas acerca da posição de perigo de extinção deste. Em articulação com as áreas de Estudo do Meio e Ciências Naturais, no âmbito da educação ambiental, os alunos desenvolveram um exercício de cidadania com tomada de consciência do papel do homem no meio ambiente e as consequências na vida de outros seres vivos, contribuindo para a formação de pessoas responsáveis com espírito crítico.

Além da divulgação do presente projeto em diversos meios, como redes sociais, *websites* das escolas e da eco-escola, no jornal Amarense, em papel e *online*, também foi aceite a sua divulgação no *Livro de atas do VENJIE: investigação em educação e responsabilidade social: vozes dos jovens investigadores* (2021), após a discussão sobre a temática com um conjunto de investigadores. A possibilidade de discussão deste tema permitiu verificar que o estudo dos mecanismos intertextuais nos primeiros anos de escolaridade é um terreno fértil, mas ainda se encontra envolvido por muitos receios.

No que diz respeito à experiência enquanto professora e investigadora, podemos confessar que se tratou de uma etapa simultaneamente desafiante e enriquecedora. As inquietações iniciais prenderam-se com o receio de a própria implementação do projeto não responder aos objetivos propostos desde o início, atendendo ao facto de, no 1.º ano de escolaridade, estarmos perante leitores iniciantes. No entanto, o presente projeto veio a revelar que os estudos dos mecanismos intertextuais podem se iniciar logo no início do Ensino Básico, atendendo ao interesse e curiosidade demonstrados tanto pela turma do 1.º ano de escolaridade, bem como pela turma do 5.º ano de escolaridade. Na procura de responder aos interesses e curiosidades dos alunos, houve sempre uma atenção especial aos diálogos em sala de aula, que levou muitas vezes, na verdade, à reformulação das atividades. A própria motivação e empenho dos alunos, demonstrados ao longo das sessões, configuraram-se como uma forma de dissipar as inseguranças e os medos consequentes.

Importa destacar o auxílio do professor orientador e das professoras cooperantes, não só pela transmissão de confiança, sensibilidade e empatia, como também pelo profissionalismo, partilhando o seu ponto de vista acerca das atividades equacionadas, dissipando muitos momentos de insegurança. Na verdade, o sucesso do presente projeto deve-se à comunhão de vários esforços de todos os intervenientes, que contribuíram para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

## 4.2. Limitações

A implementação deste projeto manifesta algumas limitações, que se prendem com diferentes fatores. Dada a situação pandémica atual, impuseram-se, naturalmente, muitas limitações, como a impossibilidade de realização de visitas de estudo. Não se podia igualmente receber visitas, o que impossibilitou a presença, em sala de aula, dos biólogos do Centro de Recuperação do Lobo Ibérico. Os alunos deviam manter um certo distanciamento entre si, impedindo a introdução de várias atividades, como o teatro.

A limitação temporal teve também repercussão em todo o projeto, atendendo que, nos meses de intervenção, procurou-se conhecer as características do grupo turma e, com base nestas, conceber estratégias que se adequariam neste contexto. Nesse sentido, o projeto poderia tornar-se ainda mais robusto, se beneficiasse de mais tempo para explorar os mecanismos intertextuais das obras literárias com o grupo e, inclusivamente, poder continuar a acompanhar a sua evolução até ao final do ano letivo.

## 4.3. Recomendações

No decorrer deste estudo de caso, poderíamos propor a futuros professores e investigadores, a realização de um estudo de comparação sobre o nível de compreensão de textos dos alunos que trabalham de forma precoce os mecanismos intertextuais e os alunos que não trabalham as redes intertextuais das obras literárias, de forma a vincar a importância do estudo dos mecanismos intertextuais.

No seio das atividades realizadas em sala de aula, consideramos que seria interessante o acréscimo de uma realização de uma visita de estudo ao Centro de Recuperação do Lobo Ibérico, para que os alunos tenham um contacto direto com o animal em estudo, assim como a realização de um teatro para a escola, de forma a valorizar ainda mais o trabalho desenvolvido pelos alunos.

## Referências bibliográficas

Allen, G. (2001). *Intertextuality*. Londres: Routledge.

Almeida, H. e Ferreira, V. (2016). *Kit de ferramentas para diagnósticos participativos*. Coimbra: CH Academy.

- Azevedo, F. (2006). *Literatura Infantil e Leitores. Das Teorias Às Práticas*. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Azevedo, F. e Martins, J. (2011). Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura. *Da Investigação às Práticas*, 1, 24-35.
- Azevedo, F. (2013). *Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação Literária*. Guimarães: Opera Omnia.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva
- Benavente, A. (coord.) (1996). *A literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Browne, A. (2013). *Pela floresta* (trad. Ana M. Noronha). Matosinhos: Kalandraka.
- Browne, A. e Browne, J. (2011). *Jugar el juego de las formas*. Santiago do Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Buescu, H. C., et al. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/portugues>
- Camilo, D. (2021, dezembro 10). Portugal tem quase 500 espécies em perigo de extinção. *Sábado*. Consultado em 23 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://www.sabado.pt/ciencia-saude/detalhe/portugal-tem-quase-500-especies-em-perigo-de-extincao>
- Calvino, I. (2015). *Porquê Ler os Clássicos?* Lisboa: Dom Quixote.
- Català, G., Molina, E., & Monclús, R. (2005). *Evaluación de la comprensión lectora - Pruebas ACL (1.º-6.º de primaria)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Ceia, C. (2008). O poder da leitura literária (contra as formas de impoder). *Fundação Calouste Gulbenkian. Casa da Leitura*, 1-8. Obtido em 1 de março de 2022, de [http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_leitliter\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_leitliter_a.pdf)
- Ceia, C. (2009). *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/alusao>. Acedido em dezembro 15, 2021.
- Cerrilo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In: Fernando Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico*. Lisboa: Lidel, pp. 33-46.
- Charaudeau, P. e Maingueneau, D. (2004). *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto.

- Colomer, T. e Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Compagnon, A. (1996). *O trabalho da citação*. Trad. Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Corral, L. S. (1999), Discurso literario y comunicaci3n infantil. In: Pedro C. Cerrillo e J. Garcia Padrino (Coord), *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La-Mancha, 89-116.
- Coutinho, C. P. e Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investiga3o em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educa3o*, 15(1), 221-243.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investiga3o educativa de natureza qualitativa: quest3es relativas à fidelidade e validade. Issues of validity and reliability in qualitative research. *Educa3o Unisinos*, 12(1), 5-15.
- Cust3dio, P. B. (2014). De como os livros s3o pontes intertextuais. Propostas de leitura para o 2º CEB. *EXEDRA*, 9, 147-158.
- Eco, U. (1979). *Lector In Fabula. La cooperazione Interpretativa Nei Testi Narrativi*. Milano: Bompiani.
- Eco, U. (2003). *Sobre Literatura*. Lisboa: Difel.
- Eco, U. (2006). *Seis passeios nos bosques de fic3o*. Lisboa: Difel.
- Esteves, L. (2008). *Vis3o panor3mica da Investiga3o-a3o*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, R. S. (2013, novembro 5). Lobo-ib3rico abatido a tiro no Parque Peneda-Ger3s. *Di3rio de Not3cias*. Acedido a 23 de fevereiro de 2022. Dispon3vel em: <https://www.dn.pt/portugal/lobo-iberico-abatido-a-tiro-no-parque-peneda-geres-3516172.html>
- Fonseca, F. I. e Fonseca, J. (1990). Dimens3es pragm3ticas da linguagem e sua explora3o da did3ctica da l3ngua materna. In *Pragm3tica linguística e ensino do portugu3s*. Coimbra: Almedina.
- Fonseca, F. (2016). *O Lobo Ib3rico em Portugal*. Grupo Lobo. Acedido a 20 de agosto de 2021. Dispon3vel em: [http://grupolobo.pt/images/Documentos/Brochura\\_MED-WOLF\\_online.pdf](http://grupolobo.pt/images/Documentos/Brochura_MED-WOLF_online.pdf)
- Frisch, A. e Innocenti, R. (2013). *A menina de vermelho*. Matosinhos: Kalandraka.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes*. Paris: Éditions du Seuil.

- Gomes, J. A. (2003). Os Novos 'Contos de Fadas' de Ana Saldanha. *Malasartes. Cadernos de Literatura para a Infância e a Juventude*, 12, 24-25.
- Guerra, M. A. S. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Hutcheon, L. (1985). *Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século XX*. Lisboa: Edições 70.
- IAVE (2021). *Estudo de Aferição Amostral do Ensino Básico 2021. Volume I - Resultados nacionais*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I. P.
- Jenny, L. (1979). *Intertextualidades*. Coimbra: Almedina.
- Kristeva, J. (1969), *Recherches pour une sémanalyse*, Paris: Éditions du Seuil.
- Lévêque, C. (1999). *A biodiversidade*. Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração.
- Machado, A. M. (2002). *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Martins, D. e Silva, S. (2020). Recriações esquecidas em livro-brinquedo do conto intemporal a gata borralheira. *ELOS. Revista de Literatura Infantil e Juvenil*. 7, 59-81
- Martins, G. O. et al. (2018). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação. Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.
- Mateus, R.M.A. (2013). *Fundamentos e práticas da adaptação de clássicos da literatura para leitores jovens*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Máximo-Esteves, L. (1998). *Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com as Crianças Pequenas ou o Fio da História*. Porto: Porto Editora.
- Mendonça, C. (2019, agosto 4). Portugal é o quarto país da Europa com mais espécies em risco de extinção. *Público*. Consultado em 23 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://www.publico.pt/2019/08/04/infografia/28-mil-especies-risco-extincao-324>
- Mendonza Fillola, A. (2008). *Textos entre textos: as conexões textuais na formação do leitor*. Barcelona: Horsori.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Londres: Sage Publications.
- Moisés, M. (1992). *Dicionário de Termos Literários*. São Paulo: Cultrix.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

- Morgado, J. C. (2013). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores
- Nogueira, C. (2018). *Resposta a Ítalo Calvino: clássicos da literatura*. Porto: Livraria Lello.
- Notarnicola, B. et al. (2017). Environmental impacts of food consumption in Europe. *Journal of Cleaner Production*, 140, 753-765.
- Nova, E. V. (1999). *Educar para o ambiente, projetos para a área escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Nunes, M. A. (2000). O lobo ibérico em Portugal. *Signatus Newsletter*, 1-7.
- O'Byrne, N. (2017). *O Último Livro Antes de Dormir* (trad. Sónia Santos). Lisboa: Jacarandá.
- Pennac, D. (2011). *Como um romance*. Alfragide: Asa.
- Pinto, E. (2021, fevereiro 16). GNR investiga morte de lobos na Peneda-Gerês. *Jornal de Notícias*. Acedido a 23 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://www.jn.pt/local/noticias/braga/terras-de-bouro/lobos-abatidos-a-tiro-no-parque-nacional-da-peneda-geres-13358201.html>
- Pereira, C. S. (2020). Coração, pano e voz: reflexões sobre a matéria de certos destinos dos clássicos recriados. In: Silva, S. R. (2020). *Clássicos da Literatura infantojuvenil em forma(to) de livro-objeto*. Braga: Uminho Editora, pp. 17-30.
- Piégay-Gros, N. (1996). *Introduction à l'intertextualité*. Paris: Dunod.
- Prata, R. (2010). Textos que se cruzam – contribuindo para o ensino precoce da literatura. In: Actas do I EIELP (pp. 281–296). Coimbra: EXEDRA.
- Ramos, A. e Silva, S. (2009). *Como fazer dos meus filhos leitores?*. Ílhavo: Biblioteca Municipal de Ílhavo.
- Reis, C. (2001). *O conhecimento da literatura*. Coimbra: Almedina.
- Reis, C. (1981). *Técnicas de análise textual: introdução à leitura do texto literário*. Coimbra: Almedina
- Rodrigues, A. V. et al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental - Formação de professores*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Samoyault, T. (2008). *A intertextualidade* (Trad. Sandra Nitri). São Paulo: Aderaldo e Rothschild.
- Saldanha et al. (2004b). *Zap: um livro de histórias e poemas pela paz*. Porto: Junta de Freguesia de Santo Ildefonso - Pelouro da Educação e Cultura.
- Saldanha, A. (2012). *O galo que nunca mais cantou e outras histórias*. Alfragide: Caminho.

- Schmidt, S. J. (1987). La comunicación literaria. In Mayoral, J. A. *Pragmática de la comunicación literaria*, pp. 195-202. Madrid: Arco Libros.
- Schneider, M. (1990). *Ladrões de palavras: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento* (Trad. de Luiz Fernando). Campinas: Editora da UNICAMP.
- Shaw, H. (1982). *Dicionário de Termos Literários*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Silva, E. et al. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, S. R. da. (2011). *De capuz, chapelinho ou gorro: recriações de O capuchinho vermelho na literatura portuguesa para a infância*. Porto: Tropelias e Companhia.
- Silva, S. R. da (2020). *Clássicos da Literatura infantojuvenil em forma(to) de livro-objeto*. Braga: Uminho Editora.
- Silva, V. M. A. (1990). *Teoria da literatura*. Coimbra: Almedina.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2014). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sousa, M. (1999), A Biblioteca Escolar e a Conquista de Leitores. *Malasartes (Cadernos de literatura para a infância e a juventude)*, nº 1, novembro de 1999, pp. 22-24.
- Stake, R. (2007). A arte da investigação com estudos de caso (trad. Ana Maria Chaves). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stierle, K. (2008). Obra e intertextualidade. In: *Existe uma Linguagem Poética? Seguido de Obra e Intertextualidade* (pp. 39-65). Vila Nova de Famalicão: Edições Quasi.
- s/a. (2021, setembro 4). Sexta extinção em massa aproxima-se. Tubarões e dragão de Komodo em risco. *Jornal de Notícias*. Consultado em 23 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://www.jn.pt/mundo/sexta-extincao-em-massa-aproxima-se-tubaroes-e-dragao-de-komodo-em-risco-14089609.html>
- s/a. (2021, setembro 24). Estudo alerta para risco de extinção de mamíferos por atropelamento. *VISÃO*. Consultado em 23 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://visao.sapo.pt/atualidade/sociedade/2021-09-24-estudo-alerta-para-risco-de-extincao-de-mamiferos-por-atropelamento/>

- Tavares, P. S. (2017, novembro 28). Atropelam lobo ibérico e exibem imagens no Twitter. *Diário de Notícias*. Acedido a 23 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://www.dn.pt/sociedade/atropelam-lobo-iberico-e-exibem-imagens-no-twitter-8950719.html>
- Todorov, T. (1981). *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*, Paris: Éditions du Seuil.
- Vieira, A. (2000). *Corre, corre cabacinha*. Lisboa: Caminho.
- Walty, I. (2009). E-Dicionário de Termos Literários (EDTL). Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/intertextualidade>. Acedido em dezembro 15, 2021.
- Yopp, R. e Yopp, H. (2006). *Literature-based reading activities*. Ma: Allyn & Bacon.
- Zipes, J. (1986). *Les contes de fées et l'art de la subversion*. Paris: Payot.

## **ANEXOS**

**Anexo A – Questionário sobre os hábitos de leitura (1.º ano).**

**Questionário sobre os hábitos de leitura**

O presente questionário é anónimo, de natureza confidencial e destina-se exclusivamente a tratamento estatístico, para fins académicos, de forma a estabelecer um estudo acerca dos hábitos de leitura dos alunos e dos familiares dos alunos da turma.

Sexo: Feminino  Masculino  Idade: \_\_\_\_\_

Habilitações académicas:

Menos do que o Ensino Básico (9.º ano)

Ensino Básico (9.º ano)

Ensino Secundário (12.º ano)

Ensino Superior

1. Assinale com um x as suas preferências de lazer/entretenimento (pode assinalar mais do que uma opção).

Ver televisão  Visitar museus

Ler  Passear

Ouvir música  Navegar na internet

Praticar desporto  Assistir a concertos

Exposições de arte  Outras

2. Gosta de ler?

Sim  Não

3. Costuma ler?

Sim

Por que razão o faz?

Por gosto

Por dever escolar/laboral

Por outra razão

Qual? \_\_\_\_\_

Não

Por que razão não o faz?

Preço dos livros

Prefiro outras atividades

Dificuldades em compreender textos

Problemas de visão

Falta de interesse

Falta de tempo

Preguiça

Falta de motivação/preparação

4. Para si, ler é...?

Uma obrigação

Um meio de valorização pessoal

Um prazer

Um passatempo

Outro.

Qual? \_\_\_\_\_

5. Costuma ler jornais/revistas?

Sim

Qual/quais? \_\_\_\_\_

Não

6. Costuma comprar livros para si?

Sim

Com que frequência? \_\_\_\_\_

Não

8. Costuma comprar livros para o/a seu/sua filho/a?

Sim

Com que frequência? \_\_\_\_\_

Não

9. Lê livros ao seu filho?

Sim

Desde que idade? \_\_\_\_\_

Não

11. Quantos **livros infantis** existem em sua casa?

25 ou menos livros

25 a 50 livros

51 a 100 livros

Mais de 100 livros

12. Os livros estão num local visível e acessível às crianças?

Sim  Não

13. Costuma visitar livrarias ou bibliotecas com o/a seu/sua filho/a?

Sim  Quais? \_\_\_\_\_

Com que frequência? \_\_\_\_\_

Não  Porquê? \_\_\_\_\_

14. É sócio de alguma biblioteca?

Sim  Qual? \_\_\_\_\_

Não

15. Qual é o livro preferido do/a seu/sua filho/a?

\_\_\_\_\_

17. Com que frequência leem histórias ao/à seu/sua filho/filha?

Todos os dias  De 15 em 15 dias  Uma vez por semana

Uma vez por mês  Raramente  Nunca

Obrigada pela colaboração



Guião de leitura



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Antes da leitura

1. Escuta, com atenção, as seguintes frases.

- 1) O Ricardo tinha o seu violino desafinado e fazia um som **terrível**.
- 2) A minha avó costuma contar histórias **fantásticas** e divertidas sobre o meu pai.
- 3) Estava um ambiente **silencioso** porque o bebé estava a dormir no quarto ao lado.

Silencioso



Fantástica

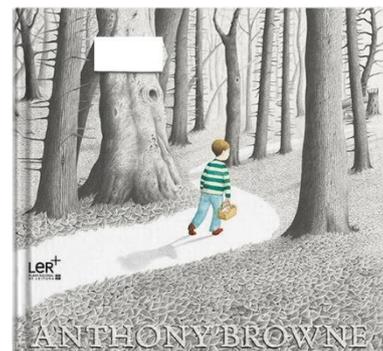


Terrível

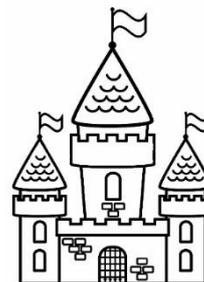


2. Observa com atenção a seguinte capa. Que título darias a este livro?

\_\_\_\_\_



3. Rodeia o local onde pensas que poderá decorrer a história.



4. Pinta a etiqueta correspondente.

4.1. O título deste livro é...

Pela estrada

O último livro antes de dormir

A ovelhinha preta

Pela floresta

4.2. O autor deste livro é...

Anthony Browne

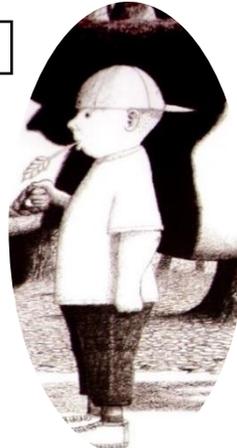
Catarina Sobral

Lúisa Ducla Soares

Eduarda Lima

## Após a leitura

5. Ordena, por ordem crescente, as personagens que foram aparecendo na história. Rodeia a tua personagem preferida.



6. Liga cada fala a uma personagem.

Queres comprar  
uma bela vaquinha?

Não vás pela  
floresta.

Vem cá, meu  
querido.

Viste o nosso  
papá e a nossa  
mamã?



7. Conheces alguma história parecida com esta? Se sim, representa-a.



8. Acrescenta uma personagem que poderia ter sido também encontrada no caminho da floresta.

Guião de leitura



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Antes da leitura

1. Escuta, com atenção, as seguintes frases.

- 4) O Tomé estava **ensonado** porque dormiu muito mal.
- 5) O Tito preparou um grande **banquete** com muita comida para o seu aniversário.
- 6) Os **problemas técnicos** tiveram origem numa avaria de uma coluna.

Ensonado



Banquete



Problemas técnicos



2. Pinta a etiqueta correspondente.

2.1. O título deste livro é...

O último

O último livro antes de dormir

A ovelhinha preta

Pela floresta

3. Quantas palavras tem o título?

---

4. Quantas sílabas tem a palavra “último”?

---

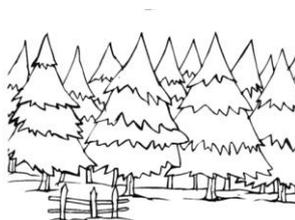
5. Assinala com um x a resposta correspondente.

Que características deve ter um último livro antes de dormir?

o mais aborrecido

o mais divertido

6. Rodeia o local onde pensas que irá decorrer a história.



### Leitura

7. Conta o número de vezes que a história repete “Era uma vez” e “foram felizes para sempre” na narrativa seguinte.

“Era uma vez”: \_\_\_\_\_

“Foram felizes para sempre”: \_\_\_\_\_

## Após a leitura

8. Ordena, por ordem crescente, as personagens que foram aparecendo na história. Rodeia a personagem que salvou o grupo.

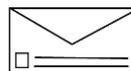


9. Como comunicou a Cinderela à Capuchinho de que estava doente?

telemóvel



carta



10. Associa cada fala à respetiva personagem.

Ser a mãe é a  
uma seca.

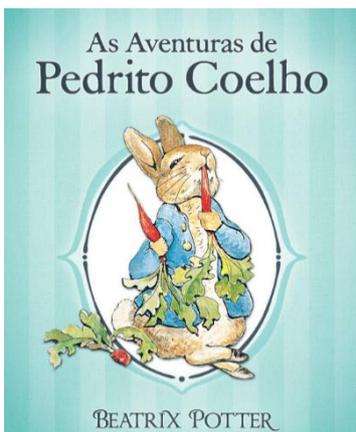
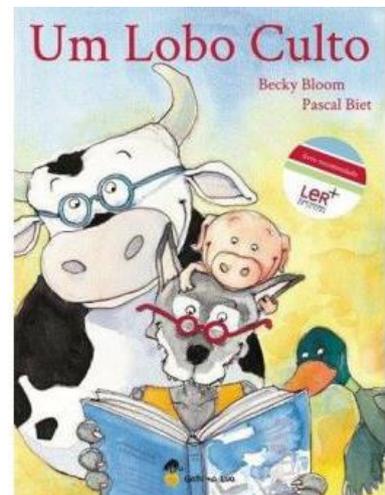
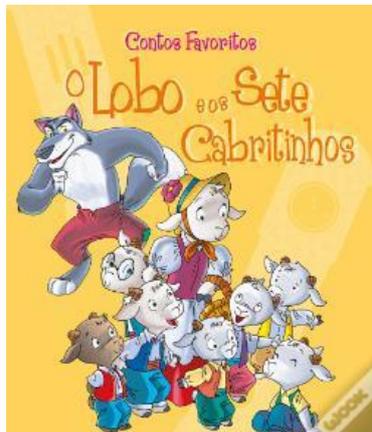
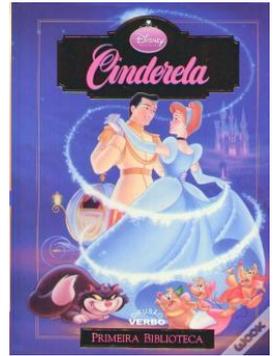
Gostaria apenas de assinalar  
que não há porquinhos na  
história da Cinderela.

A minha história é muito  
mais interessante do que  
a da Cinderela.

Sabem que eu sou a  
estrela desta história,  
certo?



11. Liga as personagens às suas histórias originais.



12. Recorda as histórias a que as personagens do livro pertencem. Risca as personagens que não pertencem a nenhuma história destas.



13. Que características tem o lobo nas histórias? Rodeia as características que te parecem adequadas à personagem.

resmungão                      generoso                      simpático                      divertido

amigo

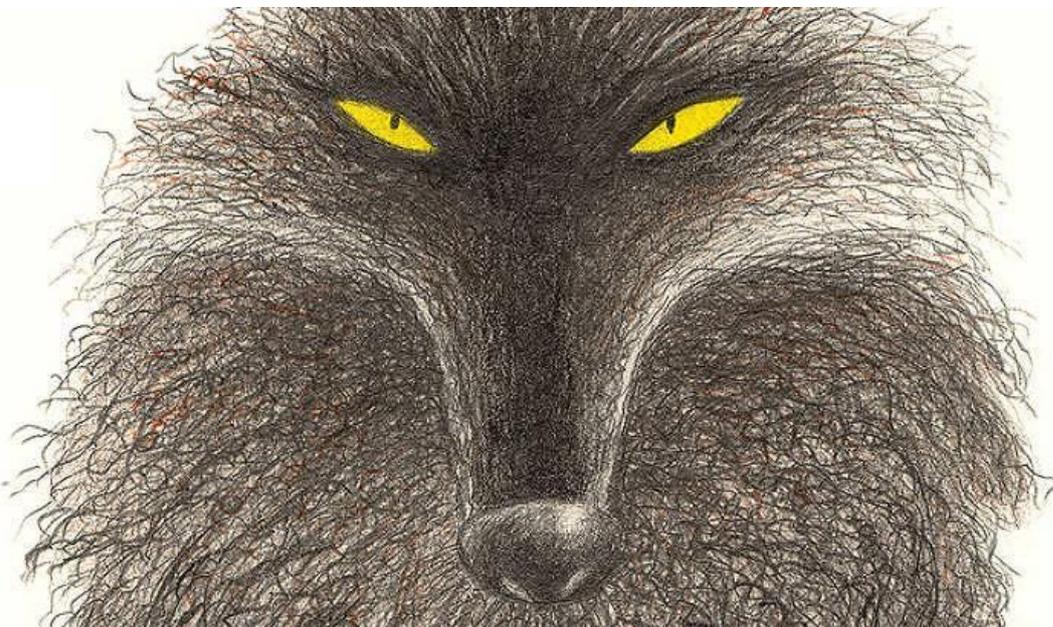
mau

solitário

bom

comilão

contente



14. Identifica e rodeia as diferentes personagens e objetos de diferentes livros.



Guião de leitura

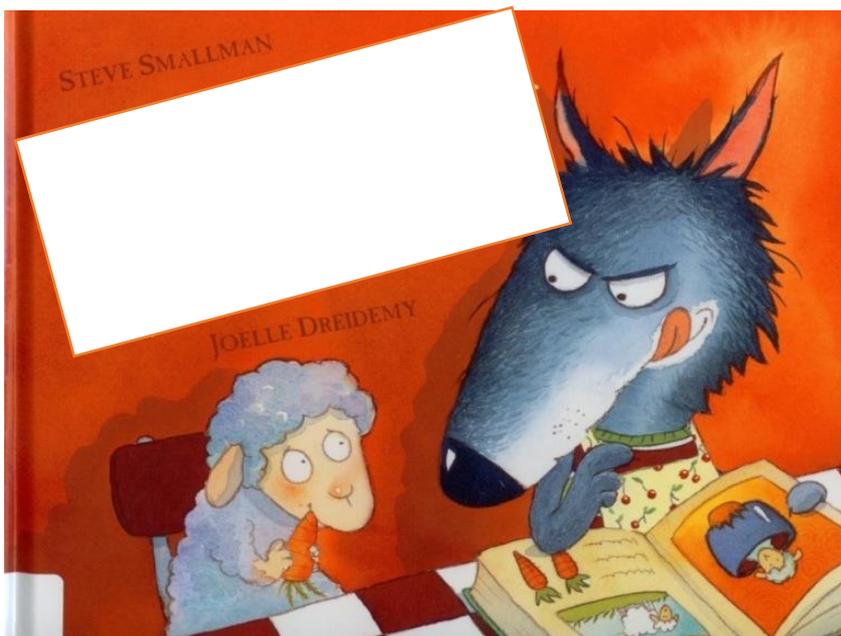


Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

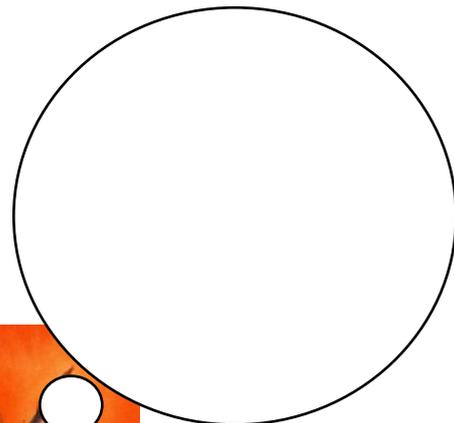
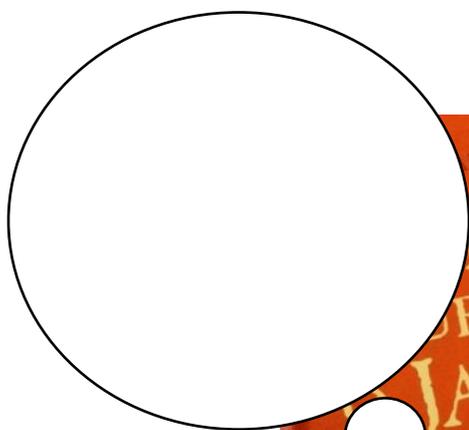
Pré-leitura

1. Observa com atenção a capa do livro.

1.1. O título desta história não está visível. Que título darias a este livro?



1.2. Representa, através de desenho, aquilo que o lobo e a ovelhinha poderão estar a pensar, em função da imagem que vês.



2. Corresponde as palavras às fotografias.

1) O atum é enlatado em latas de alumínio para que se consiga conservar o alimento por muito tempo.



2) A receita de ensopado de borrego é um prato fácil de cozinhar.



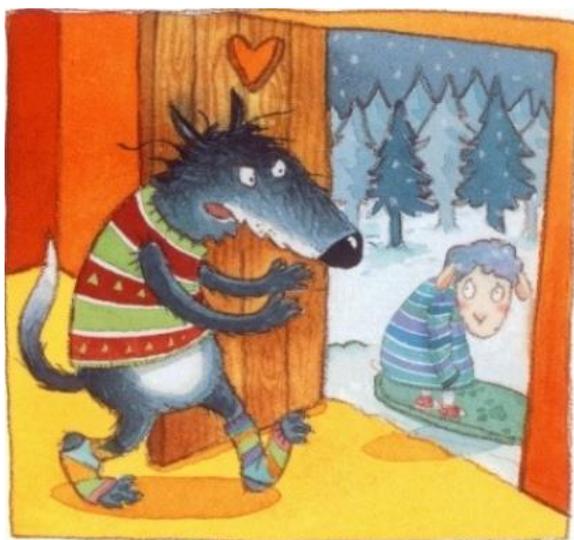
3) O Lobo Mau sentiu-se embaraçado quando os Três Porquinhos se riram dele.



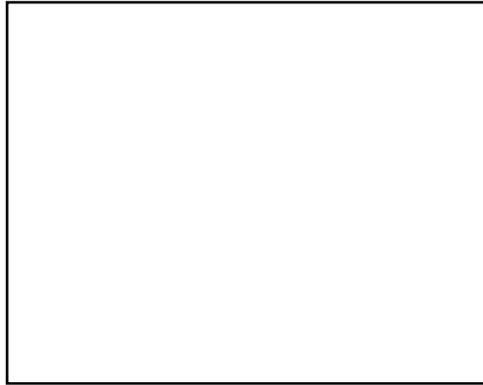
### Leitura

1ª parte: Leitura até à página 16.

3. Rodeia a tua personagem favorita até ao momento.



4. Representa através de um desenho o que pensas que vai acontecer à ovelhinha.

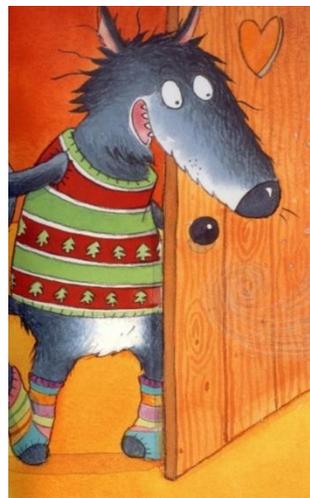


2ª parte: Leitura da página 17 até ao fim.

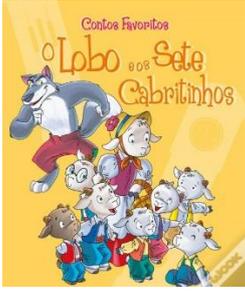
Pós-leitura

5. Rodeia as qualidades que se adequam a este lobo mau.

	resmungão	divertido	
sincero			traíçoeiro
comilão			amigo
mentiroso			solitário
			bom
cuidadoso			
	generoso	mau	

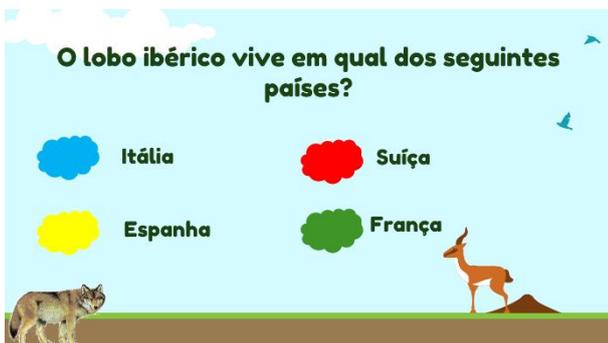


6. Representa, através de um desenho, o fim de cada lobo em cada uma das narrativas.

O fim de cada lobo			
<p>Lobo de <i>O Capuchinho Vermelho</i></p> 	<p>Lobo de <i>Os Três Porquinhos</i></p> 	<p>Lobo de <i>Os Sete Cabritinhos</i></p> 	<p>Lobo de <i>A ovelhinha que veio para o jantar</i></p> 

Bom trabalho!

## Anexo E – Jogo da sabedoria (lobo ibérico)



## Anexo F – Avaliação das atividades (1.º ano)

Rodeia a emoção correspondente, de acordo com o teu gosto, em cada uma das atividades.

Rodeia a tua atividade preferida.





## Anexo G – Questionário sobre os hábitos de leitura (5.º ano)

### Questionário sobre os hábitos de leitura

O presente questionário é anónimo, de natureza confidencial e destina-se exclusivamente a tratamento estatístico, para fins académicos, de forma a estabelecer um estudo acerca dos hábitos de leitura dos alunos da turma.

Sexo: Feminino  Masculino  Idade: \_\_\_\_\_

1. Assinale com um **x** as tuas preferências de lazer/entretenimento (podes assinalar mais do que uma opção).

Ver televisão	<input type="checkbox"/>	Visitar museus	<input type="checkbox"/>
Ler	<input type="checkbox"/>	Passear	<input type="checkbox"/>
Ouvir música	<input type="checkbox"/>	Navegar na internet	<input type="checkbox"/>
Praticar desporto	<input type="checkbox"/>	Assistir a concertos	<input type="checkbox"/>

Outras: \_\_\_\_\_.

2. Gostas de ler?

Sim  Não

3. Costumas ler?

Sim  Não

3.1. Se **sim**, por que razão o fazes?

Por gosto	<input type="checkbox"/>
Por dever escolar	<input type="checkbox"/>
Por outra razão	<input type="checkbox"/> Qual? _____

3.2. Se **não**, por que razão não o fazes?

Preço dos livros	<input type="checkbox"/>	Prefiro outras atividades	<input type="checkbox"/>
Dificuldades em compreender textos	<input type="checkbox"/>	Preguiça	<input type="checkbox"/>
Falta de interesse	<input type="checkbox"/>	Falta de tempo	<input type="checkbox"/>

4. Com que frequência lê livros?

Todos os dias  De 15 em 15 dias  Uma vez por semana

Uma vez por mês  Raramente  Nunca

5. Para ti, ler é...?

Uma obrigação  Um meio de valorização pessoal

Um prazer  Um passatempo

Outro  Qual? \_\_\_\_\_.

6. Costumas comprar ou requisitar livros?

Sim  Com que frequência? \_\_\_\_\_.

Não

7. Como escolhes o livro que lêes?

Pelo título  Pelo autor  Pela capa  Pela ilustração

Outro  Qual? \_\_\_\_\_.

8. Quantos livros existem na tua casa?

25 ou menos livros

25 a 50 livros

51 a 100 livros

Mais de 100 livros

9. Qual é o teu livro preferido?

---

Obrigada pela colaboração.



Teste diagnóstico de Português – 5.º ano 

Agrupamento de Escolas \_\_\_\_\_ - Escola Básica de \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

Parte I – Texto A

Lê, atentamente, o texto que se segue.

Pela floresta

Certo dia fui acordado por um som terrível. Na manhã seguinte estava tudo silencioso. O papá não estava. Perguntei à mamã quando é que ele voltava, mas ela parecia não saber. Tinha saudades do papá.

No dia seguinte, a mamã pediu-me para levar um bolo à avó, que estava doente. Gosto muito da avó. Ela conta-me sempre histórias fantásticas.

Há dois caminhos para chegar à casa da avó: o mais longo, que demora séculos, ou o mais curto pelo meio da floresta. «Não vás pela floresta», disse a mamã. «Vai à volta pelo caminho mais longo». Mas, naquele dia, pela primeira vez, escolhi o mais rápido. Queria estar em casa quando o pai voltasse.

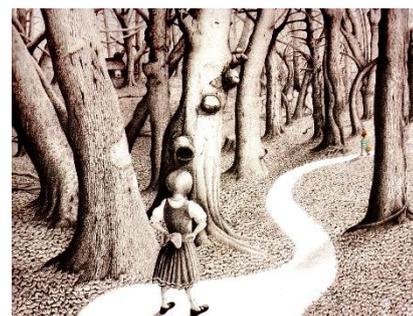


Passado um bocado, vi um menino. «Queres comprar uma bela vaquinha?», perguntou ele. «Não», respondi. (Porque haveria de querer uma vaca?)

«Troco-a por esse saboroso bolo de frutas que levas no cesto», disse ele. «Não, é para a minha avó que está doente», disse eu, e continuei a andar. «Estou

doente», ouvi-o dizer, «Estou doente...».

À medida que avançava pela floresta, encontrei uma menina de cabelo dourado. «Que belo cestinho», disse ela. «O que tem lá dentro?»,



«Um bolo para a minha avó que está doente». «Gostava de ter um bolo tão lindo como esse», disse ela. Continuei a andar e ainda a ouvi dizer: «Mas é um bolinho tão lindo, gostava de ter um assim...».



A floresta começava a ficar mais escura e fria, e vi dois meninos a aquecerem-se junto de uma fogueira. «Viste o nosso papá e a nossa mamã?», perguntou o menino. «Não, perderam-se deles?» «Estão algures a cortar lenha na floresta», disse a menina, «mas gostava que eles voltassem». Enquanto caminhava, ainda consegui ouvir o som horrível da menina a chorar. Mas que podia eu fazer?

Estava a ficar com muito frio e desejava ter trazido um casaco. De repente, vi um. Era bonito e quentinho, mas assim que o vesti comecei a ficar com medo. Senti que alguma coisa me estava a seguir. Lembrei-me de uma história que a avó me costumava contar sobre um lobo mau. Comecei a correr, mas não encontrava o caminho. Corri, corri, pela floresta fora, mas estava perdido. Onde seria a casa da avó?



Finalmente, lá estava ela! Bati à porta e uma voz perguntou «Quem é?». Mas não parecia a voz da avó. «Sou eu, trouxe um bolo da mamã». Empurrei um bocadinho a porta. «Entra, querido», disse a estranha voz. Estava aterrorizado. Aproximei-me lentamente. Ali, na cama da avó, estava... avó! «Vem cá, meu querido», fungou ela, «Como estás?». «Agora já estou bem», disse eu.

Então, ouvi um barulho atrás de mim e voltei-me... papá!



PAPÁ!

Anthony Browne, *Pela floresta*, Matosinhos, Kalandraka, 2008 (adaptado)

1. Encontre semelhanças entre esta obra e outras que já tenhas lido? Se sim, quais?

---

---

2. Qual terá sido a intenção do autor ao optar por tons acinzentados nas ilustrações durante a caminhada pela floresta?

---

---

3. Durante a caminhada pela floresta, o protagonista encontra outras personagens. Que intenções terá tido o autor ao adicionar à história um menino com uma vaca, uma menina de cabelos dourados e dois irmãos perdidos?

---

---

4. Assinala com X, nos itens 4.1. e 4.2., a opção que completa cada frase, de acordo com o texto.

4.1. Este texto foi construído com a intenção de...

- A  transmitir instruções.
- B  defender uma opinião.
- C  divulgar informações.
- D  apresentar uma moralidade.

4.2. O texto A representa um texto...

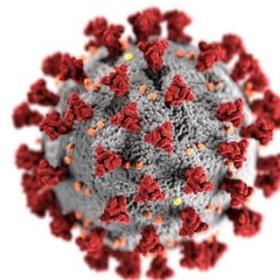
- A  informativo-expositivo.
- B  narrativo.
- C  dramático.
- D  instrucional.

## Parte II – Texto B

Lê, atentamente, o texto que se segue.

### O que é a covid-19?

COVID-19 é o nome, atribuído pela Organização Mundial da Saúde, à doença provocada pelo novo coronavírus SARS-COV-2, que pode causar infeção respiratória grave como a pneumonia. Este vírus foi identificado pela primeira vez em humanos, no final de 2019, na cidade chinesa Wuhan, província de Hubei, tendo sido confirmados casos em outros países.



### Quais são os sinais e sintomas?

Os sintomas mais frequentes associados à infeção pelo covid-19 são:

- febre (temperatura  $\geq 38.0^{\circ}\text{C}$ ) sem outra causa atribuível;
- tosse;
- dores de cabeça ou dores generalizadas do corpo;
- perda total ou parcial do olfato, enfraquecimento do paladar (ageusia), perturbação ou diminuição do paladar de início súbito.

### Como se transmite?

De acordo com a evidência, o vírus é transmitido entre pessoas, possivelmente através de gotículas, secreções e aerossóis infetados. Estima-se que o período de incubação (entre exposição e o aparecimento de sintomas) seja entre 2 e 14 dias.

### O que deve fazer se tiver sintomas?

Quando tossir, proteja o nariz e a boca com um lenço de papel ou com o antebraço. Deite o lenço no lixo e lave as mãos de seguida. Lave frequentemente as mãos com água e sabão ou solução à base de álcool. Evite o contacto físico com pessoas com infeção respiratória.

Direção Geral de Saúde, 7 de maio de 2021

(texto adaptado e com supressões; acedido a 7 de maio de 2021, disponível em:

<https://www.sns24.gov.pt/tema/doencas-infecciosas/covid-19/>)

1. Assinala com X, nos itens de 1.1. a 1.4., a opção que completa cada frase, de acordo com o texto.

1.1. O coronavírus foi detetado pela primeira vez em humanos em...

- A  2011.
- B  2014.
- C  2015.
- D  2019.

1.2. O coronavírus foi detetado pela primeira vez em humanos na(o)...

- A  Japão.
- B  China.
- C  Brasil.
- D  Angola.

1.3. Este texto foi construído com a intenção de...

- A  transmitir instruções.
- B  defender uma opinião.
- C  divulgar informações.
- D  apresentar uma moralidade.

1.4. O texto B representa um texto...

- A  informativo-expositivo.
- B  narrativo.
- C  dramático.
- D  instrucional.

### Parte III

1. O que significa o conceito “plágio”?

---

2. O que significa o conceito “paródia”?

---

3. O que significa o conceito “intertextualidade”?

---

**Bom trabalho!**

Prof. Estagiária Sara Silva

Texto informativo – 5.º ano



Agrupamento de Escolas \_\_\_\_\_ - Escola Básica de \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_

1. Responde ao questionário que se segue relativamente ao lobo ibérico.

O lobo ibérico...			A minha resposta estava...	
	Sim	Não	Certa	Errada
... é um animal solitário?				
... ataca pessoas?				
... tem medo de pessoas?				
... come legumes?				
... é parente dos gatos?				
... é parente dos cães?				
... existe com abundância na natureza?				
... encontra-se por toda a Europa?				
... é um animal protegido?				
... é um animal em perigo de extinção?				
... representa uma ameaça para os pastores?				

2. O texto que irás ler tem como título “Lobo-Ibérico: o maior canídeo selvagem em Portugal”. Este tem a seguinte palavra/expressão: \_\_\_\_\_. Constrói uma frase que inclua a palavra/expressão anterior e que pudesse estar incluída no texto que irás ler.

---

Lê, com muita atenção, o seguinte texto.

### Lobo ibérico: o maior canídeo selvagem em Portugal

O lobo ibérico, subespécie do lobo-cinzento (cujo nome científico é *Canis lupus signatus*), distingue-se do lobo comum no resto da Europa sobretudo por ser mais pequeno e pela sua pelagem, mais amarelo-acastanhada. Tem a cabeça volumosa, orelhas rígidas, triangulares e pontiagudas. A designação “signatus” – que em latim significa marca ou sinal – indica as listas negras que a forma ibérica apresenta na parte anterior das patas dianteiras. Por norma, as suas dimensões e peso são idênticas às de um Cão de Pastor Alemão.

Esta espécie ocupava no início do século XX praticamente toda a Península Ibérica. Hoje em dia estima-se que existam pouco mais de 2200 exemplares neste território, dos quais cerca de 300 no norte de Portugal, ocupando no nosso país apenas 20% da área de distribuição original. Podem ser encontrados em locais caracterizados por uma baixa densidade populacional humana e importante atividade agropecuária.



Socialmente vive em grupos familiares, as alcateias, constituídas normalmente por um casal reprodutor e pelos seus descendentes diretos. Estas alcateias são constituídas por cerca de 3 a 12 animais que ocupam um território definido. Os lobos reproduzem-se uma vez por ano, nascendo as crias – em média cinco por ninhada – em abril/maio, após cerca de dois meses de gestação.

Predador por natureza, o lobo ibérico alimenta-se de animais herbívoros de médio e grande porte, que podem ir de javalis a ovelhas, cabras, vacas ou veados, o que muitas vezes é uma dor de cabeça para pastores e agricultores, que os tentam afugentar ou matar de forma a protegerem os seus animais.

Em Portugal, o lobo está protegido desde 1988, sendo proibido o seu abate ou captura e a destruição ou deterioração do seu habitat. Há mais de uma década que o lobo é classificado como “Em Perigo de Extinção” no Livro Vermelho dos Vertebrados de Portugal. A nível europeu, o lobo é uma espécie prioritária para a conservação segundo a Diretiva Habitats.

*Green Savers*, 1 de maio de 2021 (adaptado)

3. Preenche o seguinte quadro com as informações retiradas do texto anterior.

Animal	Características físicas	Localização	Alimentação	Estatuto

4. Preenche o seguinte quadro.

O que já sabia	O que aprendi com a leitura do texto	Aspetos que não percebi	O que gostava de saber ainda	Onde posso encontrar informação

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_



## Guião de Leitura Orientada

Excerto: “Quem tem medo do lobo minoritário?” (págs. 33 – 43)

Ana Saldanha



**Pré-leitura** – Articulação com outras narrativas; análise dos elementos paratextuais.

1. Observa, atentamente, as figuras do cubo disponibilizado. Identifica cada uma das narrativas.



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

2. Que personagem tem uma participação ativa em todos os contos referidos anteriormente?

---

3. Quais características psicológicas associas à personagem Lobo Mau?

---

---

---

---

---

---

---

---



4. Recorda a história da Capuchinho Vermelho. Preenche o seguinte quadro.

		<i>O Capuchinho Vermelho</i>		
Personagens principais				
Personagens secundárias				
Espaço físico				
Características físicas	Menina			
	Lobo			
Características psicológicas	Menina			
	Lobo			
Problema				
Desfecho				

5. Observa, atentamente, a capa do livro.

5.1. Assinala as informações textuais que este elemento te fornece.

- a.  Título do livro;
- b.  Nome do autor;
- c.  Nome do ilustrador;
- d.  Nome da editora;
- e.  Prémio conquistado;
- f.  Coleção a que pertence;

## Leitura

Para facilitar o estudo da obra, dividiu-se a leitura em quatro partes:

Primeira parte: págs. 33 - 34

Segunda parte: págs. 34 – 36

Terceira parte: págs. 36 – 39

Quarta parte: págs. 39 – 43

**Primeira parte: págs. 33-34**

1. Lê, atentamente, o seguinte excerto do texto.

“Era uma vez um lobo minoritário.

Toda a gente sabe que, em geral, os lobos são tímidos, inseguros, pouco sociáveis, até mesmo ariscos. Mas este não, este gostava era de dar nas vistas, de meter conversa com todo o cão e gato, de sair da floresta cerrada e andar a pavonear-se pelos povoados. Tudo porque era um lobo minoritário, um lobo apaparicado pelas meninas «do ambiente», que lhe tinham posto coleira quando ainda era bebé e apareciam de jipe na Serra da Nave para lhe deixar de comer”.

1.1. Ouve com atenção o vídeo intitulado “Centro de Recuperação do Lobo Ibérico”. Que relação tem este vídeo com o excerto lido e com o texto informativo intitulado “Lobo ibérico: o maior canídeo selvagem em Portugal”?

---

---

---

2. Lê, atentamente, o seguinte excerto.

“Olha que hoje andam por aí as meninas do ambiente, mas o dia de amanhã pode ser de muita larica!”.

Constrói um diário como se fosses o próprio lobo. Relata possíveis medos e inseguranças perante a sua espécie em vias de extinção.

---

---

---

---

**Segunda parte: págs. 34-36**

3. Lê atentamente, o seguinte excerto do texto.

“- Anda sempre de casaco vermelho, com capuz, a armar-se em modesta, a grande tola! Ganda tola!” (...)

- E tem a mania que é boazinha, sempre a ajudar toda a gente. Vai quase todos os dias a casa da avó dela, que fica na orla da floresta, e vai pela dita, só para mostrar que é toda... toda afoita.”

3.1. O Lobo Minoritário realizou uma descrição de uma menina. Esta tem semelhanças com outras personagens que conheças de outras histórias? Se sim, quais?

---

### 3.2. Quais características psicológicas associas à Capuchinho Vermelho?

---

#### Terceira parte: págs. 36-39

4. Lê, atentamente, o seguinte excerto.

“ – (...) Pega lá no saco térmico do hiper, já lá meti o *tupperwarezinho* com uns panadinhos e um arrozinho apuradinho, e vai lá, anda.

- Tudo muito inho?

- Sónia Alexandra, Sónia Alexandra!

- É o meu nome, infelizmente.”

4.1. Que semelhanças e diferenças encontras entre a relação entre esta menina e a mãe e a menina do Capuchinho Vermelho com a sua mãe?

---

---

#### Quarta parte: págs. 39-43

5. Lê, atentamente, o seguinte excerto.

“- Nós vamos, nós vamos para a casa da vovó”.

5.1. Reconheces uma fala semelhante de outra história? Se sim, de qual?

---

5.2. “- Ai, pobre de mim! Nem cheguei à parte de me meter na cama da avó dela – lamenta-se o Lobo Minoritário, enquanto lambe as suas feridas no seu covil.”. A que se referia o lobo?

---

### **Após a leitura**

1. Completa a segunda coluna do quadro da questão 4 da fase de pré-leitura.

# LINCE IBÉRICO

O macho e a fêmea são muito semelhantes no aspecto, mas a fêmea é ligeiramente menor.

**PELAGEM**  
A pelagem do lince-ibérico tem um padrão mimético que se confunde com a vegetação mediterrânea. Os felinos podem camuflar-se através de ondulações e manchas sutis no lince ibérico a sua presença.

**ÁREA DE DISTRIBUIÇÃO ACTUAL**  
Actualmente, a população está confinada a pequenos agregados dispersos em resultado da fragmentação do seu habitat devido a factores antropogénicos.

**ACASALAMENTO E REPRODUÇÃO**  
Os machos acabam sucessivamente com as fêmeas que se encontram dentro do seu território. Os acasos ocorrem entre Dezembro e Março e, após um período de gestação médio de 65 dias, nascem 1 a 5 crias.

**ECOLOGIA**  
Considerado um carnívoro notavelmente crepuscular e nocturno, alimenta-se quase exclusivamente de coelho-bravo. A sua alimentação pode ser complementada com outros mamíferos e aves de caça. A sua alimentação pode ser complementada com outros mamíferos e aves de caça, ao abastar do seu território outros carnívoros seus competidores e geralmente abundantes, como a raposa e o saurídeos.

**TÉCNICAS DE CAÇA**  
O comportamento esquivo, silencioso e os sentidos extremamente apurados são as principais razões pelas quais consegue capturar as presas sem que seja presenciada a sua presença.

**AGUÇAMENTO**  
Aguçada-se entre a vegetação e aproxima-se lentamente.

**CAÇA**  
Com uma mordedura perfeita com o meio, com um salto rápido, captura a presa de emboscada.

**CONSERVAÇÃO**  
O lince-ibérico (Lynx pardinus) é uma espécie de felino em vias de extinção. Actualmente considerada a espécie de felino mais ameaçada do mundo e o mamífero carnívoro em maior perigo na Europa, encontra-se classificada como espécie em perigo crítico de conservação em Portugal e Espanha e pela União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN).

**Gato-bravo** 7 kg  
**Gato-doméstico** 5 kg

**PELOS RIGIDOS EM FORMA DE PINCEL**  
**Canino curto e arredondado, semelhante ao do gato**  
**Caninos robustos e grandes**  
**Longos pelos em forma de penúlas (barbas)**  
**Corredores ecológicos**

**PELAGEM**  
A pelagem do lince-ibérico tem um padrão mimético que se confunde com a vegetação mediterrânea. Os felinos podem camuflar-se através de ondulações e manchas sutis no lince ibérico a sua presença.

**ÁREA DE DISTRIBUIÇÃO ACTUAL**  
Actualmente, a população está confinada a pequenos agregados dispersos em resultado da fragmentação do seu habitat devido a factores antropogénicos.

**ACASALAMENTO E REPRODUÇÃO**  
Os machos acabam sucessivamente com as fêmeas que se encontram dentro do seu território. Os acasos ocorrem entre Dezembro e Março e, após um período de gestação médio de 65 dias, nascem 1 a 5 crias.

**ECOLOGIA**  
Considerado um carnívoro notavelmente crepuscular e nocturno, alimenta-se quase exclusivamente de coelho-bravo. A sua alimentação pode ser complementada com outros mamíferos e aves de caça. A sua alimentação pode ser complementada com outros mamíferos e aves de caça, ao abastar do seu território outros carnívoros seus competidores e geralmente abundantes, como a raposa e o saurídeos.

**TÉCNICAS DE CAÇA**  
O comportamento esquivo, silencioso e os sentidos extremamente apurados são as principais razões pelas quais consegue capturar as presas sem que seja presenciada a sua presença.

**AGUÇAMENTO**  
Aguçada-se entre a vegetação e aproxima-se lentamente.

**CAÇA**  
Com uma mordedura perfeita com o meio, com um salto rápido, captura a presa de emboscada.

**CONSERVAÇÃO**  
O lince-ibérico (Lynx pardinus) é uma espécie de felino em vias de extinção. Actualmente considerada a espécie de felino mais ameaçada do mundo e o mamífero carnívoro em maior perigo na Europa, encontra-se classificada como espécie em perigo crítico de conservação em Portugal e Espanha e pela União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN).

**Gato-bravo** 7 kg  
**Gato-doméstico** 5 kg

**PELOS RIGIDOS EM FORMA DE PINCEL**  
**Canino curto e arredondado, semelhante ao do gato**  
**Caninos robustos e grandes**  
**Longos pelos em forma de penúlas (barbas)**  
**Corredores ecológicos**

**PELAGEM**  
A pelagem do lince-ibérico tem um padrão mimético que se confunde com a vegetação mediterrânea. Os felinos podem camuflar-se através de ondulações e manchas sutis no lince ibérico a sua presença.

**ÁREA DE DISTRIBUIÇÃO ACTUAL**  
Actualmente, a população está confinada a pequenos agregados dispersos em resultado da fragmentação do seu habitat devido a factores antropogénicos.

**ACASALAMENTO E REPRODUÇÃO**  
Os machos acabam sucessivamente com as fêmeas que se encontram dentro do seu território. Os acasos ocorrem entre Dezembro e Março e, após um período de gestação médio de 65 dias, nascem 1 a 5 crias.

**ECOLOGIA**  
Considerado um carnívoro notavelmente crepuscular e nocturno, alimenta-se quase exclusivamente de coelho-bravo. A sua alimentação pode ser complementada com outros mamíferos e aves de caça. A sua alimentação pode ser complementada com outros mamíferos e aves de caça, ao abastar do seu território outros carnívoros seus competidores e geralmente abundantes, como a raposa e o saurídeos.

**TÉCNICAS DE CAÇA**  
O comportamento esquivo, silencioso e os sentidos extremamente apurados são as principais razões pelas quais consegue capturar as presas sem que seja presenciada a sua presença.

**AGUÇAMENTO**  
Aguçada-se entre a vegetação e aproxima-se lentamente.

**CAÇA**  
Com uma mordedura perfeita com o meio, com um salto rápido, captura a presa de emboscada.

**CONSERVAÇÃO**  
O lince-ibérico (Lynx pardinus) é uma espécie de felino em vias de extinção. Actualmente considerada a espécie de felino mais ameaçada do mundo e o mamífero carnívoro em maior perigo na Europa, encontra-se classificada como espécie em perigo crítico de conservação em Portugal e Espanha e pela União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN).

**Gato-bravo** 7 kg  
**Gato-doméstico** 5 kg

**PELOS RIGIDOS EM FORMA DE PINCEL**  
**Canino curto e arredondado, semelhante ao do gato**  
**Caninos robustos e grandes**  
**Longos pelos em forma de penúlas (barbas)**  
**Corredores ecológicos**

**Localiza a sua presa através da visão e da audição.**

**12 NATIONAL GEOGRAPHIC**

Anexo L – Jogo do conhecimento.

Qual destas pelagens corresponde à pelagem do lince ibérico?

A	B	C	D

O texto narrativo é um texto que...

A	B	C	D
...descreve um acontecimento real ou imaginário.	...fornece instruções.	...relata o que alguém está a fazer ou a fazer e a fazer.	...relata o que alguém está a fazer ou a fazer e a fazer.

O excerto intitulado "Quem tem medo do lobo minoritário?" corresponde a um...

A	B
texto expositivo.	texto expositivo.
C	D
texto instrucional.	texto dramático.

Qual das seguintes categorias não pertence ao texto narrativo?

A	B	C	D
sarrafão.	espaço.	personagem.	sujeito circunstancial.

O texto intitulado "Lince ibérico" corresponde a um...

A	B
texto narrativo.	texto expositivo.
C	D
texto instrucional.	texto dramático.

O lince ibérico diminui a densidade de...

A	B
gatos.	cães.
C	D
raposas.	ursos.

O lince ibérico alimenta-se quase exclusivamente de...

A	B	C	D
ratos.	ovelhas.	coelhos-bravos.	aves.

Os textos expositivos podem apresentar momentos de...

A	B	C	D
exposição.	explicação.	narração.	dramatização.

O lince ibérico é considerado como uma espécie em perigo crítico de conservação em Portugal e...

A	B	C	D
Espanha.	França.	Itália.	China.

O texto expositivo deve ter...

A	B	C	D
opinião pessoal.	um vocabulário especializado.	personagens.	diálogos.

O texto expositivo deve conter essencialmente frases...

A	B	C	D
exclamativas.	interrogativas.	declarativas.	imperativas.

O texto expositivo é um texto que tem como função...

A	B	C	D
explorar um tema através de explicações científicas.	narrar uma sequência de acontecimentos.	apresentar um conjunto de instruções.	dar a conhecer a vida de um escritor.

O lince ibérico pertence à família dos...

A	B
ursos.	cães.
C	D
gatos.	ratos.

O lince ibérico tem \_\_\_\_ dedos em cada pata.

A	B
6	5
C	D
4	3

O lince ibérico é considerado o \_\_\_\_\_ mais ameaçado do mundo.

A	B	C	D
felino	canídeo	mamífero	carnívoro

O período de gestação médio do lince ibérico é \_\_ dias.

A	B
65	35
C	D
15	5

O que farias se visses um lince ibérico?

A	B	C	D
Gritava.	Dava-lhe carinhos.	Corria na direção contrária.	Levava-o para casa.

Anexo M – Ficha metacognitiva (5.º ano)

Escola Básica de \_\_\_\_\_ | 5.º ano – Português

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_ Ano/Turma: \_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



## Ficha metacognitiva

Recorda o que aprendeste!

1. Recorda as atividades que realizaste ao longo das aulas.

1.1. Classifica os textos que estudaste quanto à sua tipologia.



*Quem tem medo do lobo minoritário?*, de Ana Saldanha

•

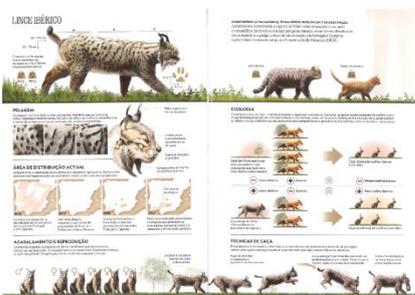


*A menina de vermelho*, de Aaron Frisch e Roberto Innocenti

•

• Texto instrucional

• Texto expositivo



*Lince ibérico*, National Geographic, N.º 241, abril de 2021

•

• Texto publicitário

• Texto narrativo



*It's another story*, Burger King

•

1.2. Faz a correspondência das características pertencentes a cada um dos textos.

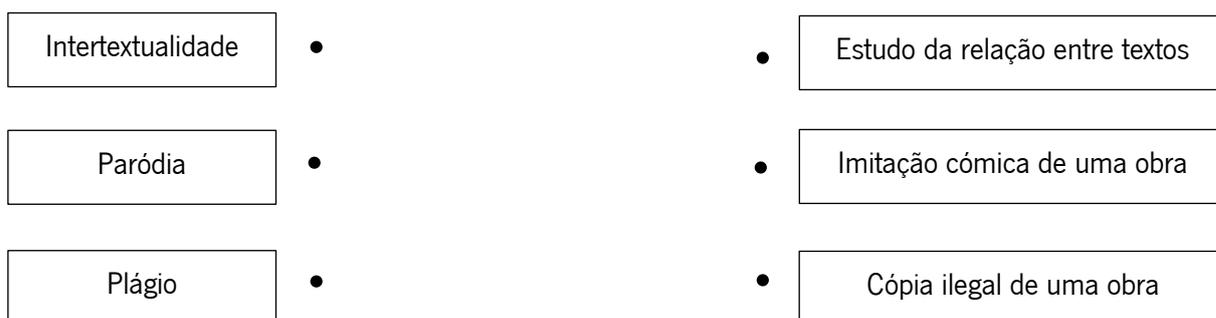


1.3. Consideras importante ter estudado, em sala de aula, o lobo ibérico? Justifica.

---

---

2. Faz corresponder os conceitos às respetivas definições.



3. É importante estudar as relações intertextuais? Justifica a tua resposta.

---

---

4. Ordena, de forma decrescente, de acordo com o teu gosto por cada uma das atividades. A atividade que mais gostaste deve corresponder ao número 1 e a que menos gostaste deve corresponder ao número 9.

**A** – Leitura do texto expositivo-informativo sobre o lobo ibérico

**B** – Interpretação da obra intitulada *Quem tem medo do lobo minoritário?*, de Ana Saldanha

**C** – Palestra do Centro de Recuperação do Lobo Ibérico

**D** – Assimilação das diferenças e semelhanças entre diferentes tipos de textos, com recurso ao jogo e aos cartazes

**E** – Escrita dos cartazes sobre o lobo ibérico

**F** – Construção da paródia

**G** – Interpretação da obra intitulada *A menina de vermelho*, de Aaron Frisch e Roberto Innocenti

**H** – Escrita do texto publicitário

**I** – Escrita do texto narrativo

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5	6	7	8	9
<i>Atividade que mais gostaste</i>	→							<i>Atividade que menos gostaste</i>

5. Como avalias o teu desempenho ao longo das atividades realizadas?

Insuficiente	Pouco satisfatório	Satisfatório	Bastante satisfatório	Excelente
<input type="checkbox"/>				

**Bom trabalho!**

Professora Estagiária  
Sara Silva

## Anexo N – Partilha do trabalho dos alunos pelo jornal Amarense.

16 | OAMARENSE

OPINIÃO SARA DIANA SILVA

### A educação na proteção do lobo ibérico

*Estogidria*

A 13 de agosto de 1988, declarou-se o lobo ibérico como uma das espécies protegidas por lei em Portugal e em 2005 declarou-se como uma espécie Em Perigo pelo Livro Vermelho dos Vertebrados de Portugal. No entanto, assiste-se, até aos dias de hoje, mesmo com a distância de três décadas, a notícias que reclamam da perseguição e morte destes lobos, em ambiente natural.

O lobo ibérico, predador de topo, tem sofrido na pele a perseguição humana ao longo de vários anos, sobre o qual constata-se tentativas de abate com tiros, envenenamentos e armadilhas. Além disto, o risco de extinção resulta da união de vários outros fatores, tais como a deterioração do habitat com a construção de infraestruturas, a competição com cães vadios e assilvestrados e a diminuição, em certas épocas, das suas presas silvestres.

Reconhece-se com facilidade os prejuízos dos lobos nas aldeias, principalmente nos ataques aos rebanhos, mas nem sempre são reconhecidos os benefícios da presença destes. Na verdade, o lobo permite o controlo de várias pragas. A título de exemplo, hoje não existe evidência da existência deste na zona do Alentejo e, como tal, assiste-se a notícias da proliferação preocupante da praga de javalis nesta zona, que tem causado prejuízos avultados.

Como tal, o caminho na proteção deste animal deve iniciar-se na educação, nos primeiros anos de vida, para que as novas gerações compreendam a beleza e importância desta espécie no meio ambiente. Na Escola Básica de a turma 5ª desenvolveu o projeto intitulado *Um uivo pela sobrevivência*. Num primeiro momento, evidenciou-se que os alunos tinham conhecimentos superficiais sobre este animal, revelando a urgência e necessidade do alargamento deste projeto a outras turmas e outras escolas.

Iniciou-se, então, um trabalho de pesquisa. No âmbito da disciplina de Português, procedeu-se a leitura de textos informativos, assim como a leitura da obra literária *Quem tem medo do lobo minoritário?* (Saldanha, 2012, pp. 33-43), que desmitifica a imagem do Lobo Mau dos Clássicos da Literatura Infantojuvenil, apresentando-nos um Lobo Mau mais próximo do lobo real, que tem medo dos humanos. A turma teve, ainda, a oportunidade de ter contacto com biólogos que cuidam desta espécie, presentes no Centro de Recuperação do Lobo Ibérico. Por fim, o grupo turma construiu uma exposição, presente na biblioteca da escola, que dá a conhecer ao público vários aspetos relacionados com o lobo ibérico. Esta exposição tem como objetivo sensibilizar para a importância da conservação de uma espécie emblemática da fauna portuguesa cujas populações se encontram ameaçadas.

Por fim, reitera-se a ideia de que uma das soluções para a proteção do lobo ibérico deve passar, obrigatoriamente, pela educação, pois as aprendizagens permitem que os alunos compreendam a importância de respeitar e preservar esta espécie, reconhecendo as várias formas possíveis de auxílio na proteção, mesmo quando os alunos moram no centro de uma cidade.



OAMARENSE

Local | Justiça | Desporto | Economia | Saúde | Região | Agenda | Cultura | Ficheiros | Estatísticas | Publicidade

### A educação na proteção do lobo ibérico

Redação | 13 de agosto de 2023 às 12:42

COMENTÁRIOS

NOTÍCIAS RECENTES

- AMARES | 13 de agosto de 2023
- DESPORTO | 13 de agosto de 2023
- AMARES | 13 de agosto de 2023

kuantokusta\*

ARQUIVO

- Maio 2023
- Abril 2023
- Março 2023
- Febrero 2023
- Janero 2023
- Diciembre 2022
- Novembre 2022

Opinião de Sara Silva

A 13 de agosto de 1988, declarou-se o lobo ibérico como uma das espécies protegidas por lei em Portugal e em 2005 declarou-se como uma espécie Em Perigo pelo Livro Vermelho dos Vertebrados de Portugal. No entanto, assiste-se, até aos dias de hoje, mesmo com a distância de três décadas, a notícias que reclamam da perseguição e morte destes lobos, em ambiente natural.

