CADERNOS DO LEIP

(leip) *Laboratório de Investigação em Educação em Português*

Transversalidade VI: Projetos nos primeiros anos

Cristina Manuela Sá (org.)

universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

CADERNOS DO LEIP

(leip) *Laboratório de Investigação em Educação em Português*

Transversalidade VI: Projetos nos primeiros anos

Cristina Manuela Sá (org.)

universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

Ficha Técnica

Título:
Transversalidade VI: projetos nos primeiros anos

Autores:
Cristina Manuela Sá (org.)

Design: Ana Sena

Conceção Gráfica: Joana Pereira

Edição:
UA Editora
Universidade de Aveiro
Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1ª edição – janeiro de 2017

ISBN:
978-972-789-502-1

Catalogação recomendada
Transversalidade VI [Recurso eletrónico] : projetos nos primeiros anos / Cristina Manuela Sá (org.). - Aveiro: UA Editora, 2017. - 150 p. : il. color.– (Cadernos do LEIP. Série propostas; 3)
Requisitos do sistema: Adobe Acrobat
ISBN 978-972-789-502-1

Transversalidade // Língua portuguesa // Desenvolvimento de competências // Projetos educativos // Ensino básico // Educação pré-escolar
CDU 371.3:811

Financiamento:
Esta obra é financiada por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.

Índice

[5] Introdução

Eixo 1 – Educação Pré-Escolar

[9] Campos lexicais e desenvolvimento do vocabulário
Isabel Magalhães

[23] Cantigas de roda e desenvolvimento da consciência fonológica
Daniela Domingues

[41] Explorando mundos através da interação leitura-escrita
Catarina Cravo

[51] Contos lusófonos e promoção da língua portuguesa
Sofia Miranda

Eixo 2 – 1º Ciclo do Ensino Básico

[65] Rimas e desenvolvimento da consciência fonológica
Daniela Cruz

[77] Ler e escrever com a banda desenhada
Janeth Sousa

[93] Bibliotecas Escolares e promoção da Educação Literária
Euclides Griné

Em Contraponto

[121] Projetos e desenvolvimento de competências em comunicação oral
Cristina Manuela Sá

Introdução

A publicação intitulada *Transversalidades VI: Projetos nos primeiros anos* destina-se a divulgar trabalho realizado no âmbito da prática pedagógica supervisionada e do seminário de investigação educacional num mestrado profissionalizante destinado à formação de educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e ainda numa unidade curricular de um mestrado académico relacionado com a formação de professores bibliotecários. Todos os projetos foram levados a cabo em contextos de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico sob a nossa orientação científica.

O trabalho de investigação que eles pressupõem está associado à Linha 1 do Projeto *Desenvolvimento de competências em língua do território: para uma educação em Português*, subordinada ao tema *Transversalidade e especificidade da língua portuguesa no currículo*, em curso no LEIP (Laboratório de Investigação em Educação em Português)[1]. Recordamos que esta linha de investigação tem dois objetivos essenciais, para cuja concretização esta publicação dá o seu contributo: i) criar conhecimento relativo à natureza das competências transversais e específicas associadas à compreensão e produção escrita em língua materna; ii) definir estratégias didáticas capazes de promover o seu desenvolvimento em diferentes contextos educativos.

Esta publicação surge na continuidade de outras cinco, consagradas à mesma temática e servindo as mesmas finalidades:

- Uma publicada em 2008, sob o título *Atas do Seminário "Transversalidade da língua portuguesa: Representações, instrumentos e práticas"*, organizada por nós e por Maria da Esperança Martins, na altura Bolseira de Doutoramento do LEIP, a desenvolver o seu projeto sob a nossa direção científica;
- Outra publicada em 2013, sob o título *Transversalidades II: Representações, instrumentos, práticas e formação*, por nós organizada;
- Outra ainda publicada em 2014, sob o título *Transversalidades III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*, reunindo trabalhos relativos à Educação Pré-Escolar e ao 1º Ciclo do Ensino Básico, cuja organização também foi da nossa responsabilidade;
- Uma publicada em 2015, sob o título *Transversalidade IV: Contributos do manual de Português*, em coautoria com Hérica Lima, resultado do trabalho desenvolvido no âmbito de um estágio de doutoramento (doutorado-sanduíche no exterior), subordinado ao tema *Livros didáticos de Português e formação inicial de professores*;
- Por fim, uma publicada em 2016, sob o título *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade*, em coautoria com Ewerton Luna, resultado do trabalho desenvolvido no âmbito de um estágio de doutoramento (doutorado-sanduíche no exterior), subordinado ao tema *A reflexão sobre o tratamento didático da oralidade nos cursos de formação inicial do professor de Português*.

O título desta nova publicação chama a atenção para a importância de que se reveste a conceção, implementação e avaliação de projetos (nomeadamente em contextos de educação de infância e 1º Ciclo do Ensino Básico) para o desenvolvimento

[1] O LEIP está inserido no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores e sediado no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. É coordenado pela Professora Maria Helena Ançã e pela signatária deste texto.

de competências em comunicação oral e escrita no âmbito de uma abordagem transversal do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Aproveitamos para agradecer a todos os que tornaram possível a realização dos estudos que deram origem a esta obra.

Eixo 1 – Educação Pré-Escolar

Campos lexicais e desenvolvimento do vocabulário

Isabel Magalhães

1. Introdução

A temática deste estudo diz respeito ao desenvolvimento do vocabulário de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar e ao contributo da literatura infantil e dos jogos de palavras para esse processo.

As razões que nos levaram a escolher este tema são simultaneamente de índole pessoal e profissional. As de índole pessoal relacionam-se com o facto de a Língua Portuguesa ser a nossa área curricular de eleição, agradando-nos particularmente a componente lexical, pela sua riqueza e importância, e o desenvolvimento lexical, enquanto aquisição de novos vocábulos e respetivo significado, mas também estabelecimento de redes de relação entre eles. A nível profissional, aliciou-nos a possibilidade de trabalhar o desenvolvimento lexical com crianças em idade pré-escolar, pois, nesta faixa etária, o seu vocabulário desenvolve-se exponencialmente. Esse desenvolvimento será tanto maior, quanto mais se investir nessa área e mais adequadas forem as estratégias usadas para o potenciar.

De entre elas, destacamos o recurso a jogos e à literatura infantil, porque consideramos que, combinando a ludicidade e o prazer da leitura/escuta de histórias, poderemos proporcionar às crianças momentos de diálogo, que servirão de pretexto para a aprendizagem de novos vocábulos e o desenvolvimento de competências no seu uso contextualizado.

2. Enquadramento teórico

2.1. Campo lexical: sua natureza e relação com conceitos anexos

Ao conjunto de palavras de uma língua chamamos *léxico*. O conhecimento lexical é parte integrante dos conhecimentos que cada falante possui relativamente à sua língua materna. Depende de vários fatores, que, de forma articulada, determinam a sua amplitude e diversidade: o meio socioeconómico de origem, o nível de escolarização, a atividade profissional, os gostos e interesses, o género, a idade e o meio no qual o falante se insere, entre outros.

De acordo com o *Dicionário Terminológico da Língua Portuguesa* (Ministério da Educação e Ciência, n.d.), o léxico de uma língua inclui, não apenas o conjunto de palavras que efetivamente são usadas numa determinada língua ou contexto (designado pelo termo *vocabulário*), mas também as que já não são usadas, os neologismos e todas as que os processos de construção de palavras da língua permitem criar.

Importa ainda estabelecer uma diferenciação entre *léxico*, *vocabulário, família de palavras* e *campo lexical*.

Segundo Calaque (2008), designamos por *léxico* o conjunto de todas as palavras possíveis numa determinada língua, enquanto ao conjunto de palavras usadas num determinado contexto e situação chamamos *vocabulário*.

O léxico de uma língua encontra-se estruturado em *campos lexicais*, também denominados *áreas vocabulares*, que são subconjuntos formados por palavras associadas a uma mesma área do conhecimento ou de interesse. No *Dicionário Terminológico da Língua Portuguesa* (Ministério da Educação e Ciência, n.d.), no domínio da Semântica Lexical e no subdomínio relativo às relações semânticas entre palavras, em Estrutura lexical, o *campo lexical* é definido como um *"conjunto de palavras associadas, pelo seu significado, a um determinado domínio conceptual"*, o que nos permite distanciar este conceito do de *família de palavras*, já que a mesma fonte o define como um *"conjunto de palavras formadas por derivação ou composição a partir de um radical comum"*.

Duarte (2000) refere ainda que existe uma assimetria entre o número de palavras que um falante é capaz de compreender (*léxico passivo* ou *recetivo*) e o número de palavras que usa (*léxico ativo* ou *expressivo*). De facto, o número de palavras que o falante (re)conhece é incrivelmente superior ao número de palavras que usa num determinado período de tempo e de espaço. Logo, pode-se afirmar que os sujeitos possuem um léxico passivo claramente superior ao seu léxico ativo e que o crescimento de ambos se prolonga por toda a vida, apesar de o período de maior desenvolvimento coincidir com os primeiros anos de vida do falante.

2.2. Desenvolvimento lexical na Educação Pré-Escolar

2.2.1. Aquisição vocabular e desenvolvimento lexical

De acordo com Duarte e Figueiredo (2011, p. 348), estudos realizados evidenciam que a aquisição do léxico se faz de forma faseada: *"a criança começa por usar uma palavra para designar uma categoria de objetos muito específicos dentro de um campo de aplicação restrito a relações contextuais subjetivas".*

Não obstante o facto de o percurso lexical não se iniciar com o aparecimento da primeira palavra, este acontecimento constitui um marco importante no desenvolvimento lexical, que contempla a aquisição de novos vocábulos e significados, bem como das redes de relações entre ambos.

De acordo com Inês Sim-Sim (1998), as primeiras palavras produzidas pelo bebé ocorrem entre os 9 e os 12 meses de idade e relacionam-se com as pessoas, os objetos e as situações que são significativas para ele, pelo que, normalmente, se referem a membros da família, alimentos preferidos, animais e aos sons onomatopaicos que estes produzem. A sua aquisição é condicionada pela sua composição fónica: quanto maior for a sua facilidade articulatória, maior será a probabilidade de ser incluída no léxico da criança. Dependem ainda da influência dos adultos, que tendem a escolher determinadas palavas, quando se lhe dirigem.

Até aos 6 anos de idade, o domínio vocabular da criança aumenta exponencialmente e a um ritmo alucinante, sendo o período mais marcante aquele que ocorre entre os 18 e os 42 meses de idade.

A idade de 18 meses é apontada como o marco cronológico do surto lexical no processo de desenvolvimento da linguagem, já que é nessa altura que se dá um crescimento repentino de vocabulário. Ao mesmo tempo, a criança começa a produzir enunciados de duas palavras e, por volta dos 2 anos, combina regularmente duas ou três palavras para expressar ideias relacionadas com o seu quotidiano (Lima e Bessa, n.d.).

Sim-Sim (1998, pp. 126-127, citando Menyuk) refere que *"aos dois anos e meio o número de palavras usadas pela criança é seis vezes superior ao número produzido aos dois anos, e aos três anos e meio triplica a produção dos dois anos e meio".* A aquisição de novos vocábulos ocorre durante a participação ativa ou passiva em conversas, sendo o significado da nova palavra ouvida testado em situações posteriores, o que permite ajustar o sentido apreendido pela criança ao significado que lhe é atribuído pelo adulto.

O desenvolvimento do vocabulário processa-se com maior rapidez e de forma mais significativa a partir dos 5 anos de idade, no período que precede a entrada na escola, quando o processo de aquisição de outras áreas gramaticais – como a fonologia, a morfologia e a sintaxe – se encontra praticamente estabilizado (cf. Laranjeira, 2013, p.21, citando Kuczaj).

Por volta dos 6 anos de idade, a criança já é capaz de conversar sobre uma grande variedade de temas, usando palavras que expressam categorias e palavras cuja função é articular gramaticalmente as frases (Sim-Sim, 1998).

Ainda segundo Sim-Sim (1998, citando Owens), nesta idade, a média das unidades lexicais compreendidas aproxima-se das 24.000, embora, como já foi acima referido, o número de vocábulos efetivamente utilizados pela criança seja muito inferior.

A rapidez de aquisição lexical por parte da criança depende da sintonia existente entre a sua mente e a do adulto e do modo como o real se encontra organizado. Segundo Inês Sim-Sim (1998, p. 131), *"Quando confrontada com um novo vocábulo, a criança contrapõe à informação lexical ouvida a informação perceptiva da situação, daí resultando, por vezes, dissonâncias que geram erros de nomeação"*, tais como:

- A *sobregeneralização*, correspondendo a uma generalização abusiva, que se manifesta em regularizações morfológicas e na atribuição errada de rótulos lexicais por parte da criança, que faz um uso impróprio da palavra para referir objetos ou acontecimentos (exemplo: *bola* por *lua*); contudo, a escolha da palavra não parece casual, já que o referente a que corresponde o vocábulo escolhido partilha a propriedade "forma" com a entidade indevidamente nomeada; este fenómeno deriva da incapacidade para evocar ou do desconhecimento lexical;

- A *subgeneralização*, que corresponde à restrição de atribuição de significado; isto significa que a criança usa o vocábulo para designar um objeto ou uma situação particular e não para representar toda a classe; um exemplo clássico é *"a recusa em aceitar que a sua avó é mãe da mãe, porque mãe é só a dele"* (Sim-Sim, 1998, p. 132).

2.2.2. A importância do desenvolvimento de vocabulário

O desenvolvimento lexical tem início quando a criança começa a ser capaz de atribuir significado a uma palavra que ouve frequentemente associada a uma pessoa, ação ou objeto, ainda antes de conseguir pronunciar as primeiras palavras.

É um processo contínuo, que se prolonga ao longo de toda a vida e cujos efeitos se refletem nas interações sociais e nas aquisições escolares, nomeadamente ao nível da compreensão na leitura (Sim-Sim, 1998).

Atualmente, sabe-se que o desenvolvimento vocabular é *"um processo fundamental de apoio à leitura, mantendo com ela uma relação biunívoca"* (Silva e Sá, 2004, p. 30). De facto, segundo Fernanda Leopoldina Viana (2006), o capital lexical condiciona fortemente a compreensão na leitura, na medida em que o domínio de um amplo

vocabulário é importante para este processo, quer ao nível da decifração, quer ao nível da compreensão. Deste modo, condiciona também o sucesso escolar. De acordo com Butler e a sua equipa (2010, p. 1), o National Reading Panel identifica o vocabulário "*as one of the five major components of reading. Its importance to overall school success and more specifically to reading comprehension is widely documented (Baker, Simmons, & Kame'enui, 1998; Anderson & Nagy, 1991)"* e afirma que *"vocabulary plays an important role both in learning to read and in comprehending text: readers cannot understand text without knowing what most of the words mean"*.

Duarte, Colaço, Freitas e Gonçalves (2011, p. 9) sublinham a importância do capital lexical para o desenvolvimento da competência de escrita, afirmando que *"quanto maior for, tanto maiores são os recursos disponíveis para selecionar vocabulário preciso e para evitar repetições lexicais"*. Para promover o desenvolvimento lexical, aconselham a encorajar as crianças a ler muito e textos de vários tipos, expô-las a um input oral de grande qualidade, promover a consciência lexical, ensinar explicitamente novas palavras e levá-las a desenvolver estratégias de descoberta do significado.

Silva e Sá (2004) defendem a adoção de estratégias/metodologias suportadas pela sistematicidade, que impliquem o reencontro frequente com os vocábulos ensinados e que trabalhem intensivamente as palavras num processo de relacionamento intralexical. Apresentam também sugestões didáticas para o enriquecimento e desenvolvimento vocabular (Silva e Sá, 2004, pp. 36-37), que implicam trabalhar:

- A partir de *"um banho de linguagem, que consiste em levar os alunos a referenciarem vocabulário que foi utilizado no tratamento de um assunto […] estes, em vários grupos, irão abordar especificidades dessa temática. Deste modo, terão acesso a um vocabulário específico, que ficará cristalizado."*;
- De forma interdisciplinar, implicando professores de diversas áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, na medida em que assim se expõe as crianças a um material verbal mais abundante e diversificado;
- Explorando diversas dimensões (por exemplo, campos lexicais e polissemia);
- Recorrendo ao *brainstorming*, à construção de mapas semânticos e a jogos de linguagem;
- Consultando o dicionário analógico e vocabulários metódicos.

É também importante proceder à análise de palavras novas, de palavras difíceis ou de palavras da mesma família e classificar palavras por campos lexicais, tendo em conta as relações semânticas que se estabelecem entre elas.

Salienta-se, ainda, a diversificação das experiências de leitura, fazendo variar os tipos/géneros textuais usados (Giasson, 1993) e recorrendo ao texto literário e ao texto não literário.

O primeiro é visto como uma notável fonte de expansão vocabular, tanto para pré-leitores, como para leitores infantis e adultos. Apresenta-se como um *corpus* ideal, para que se vivencie a língua materna em todas as suas possibilidades, estabelecendo uma relação empática entre ludicidade e conhecimento. A literatura é arte e nela os autores reinventam a língua, brincam com as palavras, flexibilizam significados, exploram sentidos e novos efeitos. Na literatura, as crianças descobrem novas palavras e novos significados das mesmas e através dela aprendem palavras nunca ouvidas antes e acedem a realidades desconhecidas. O livro literário tem a particularidade de transportar a criança para mundos diferentes do seu, ampliando infinitamente os

horizontes de conhecimento de mundo real e imaginário e, ao mesmo tempo, linguístico (Sousa e Gabriel, 2010).

A exploração regular de textos não literários (como, por exemplo, catálogos, publicidade, receitas, notícias, entre outros), para além de promover o desenvolvimento e enriquecimento vocabular, contribui também para a perceção das diferentes funções da leitura e para a construção e organização do conhecimento e do mundo (cf. Amaral, 2012).

No presente projeto, tendo em conta a faixa etária do grupo com quem trabalhámos, optámos pela exploração de campos lexicais, com recurso à literatura infantil e aos jogos de palavras, por, de forma lúdica e interativa, possibilitarem múltiplas oportunidades de partilha e aprendizagem de vocabulário.

3. O estudo

3.1. Metodologia de investigação

O nosso projeto foi norteado por um objetivo de investigação: identificar, caraterizar e compreender o contributo da literatura infantil e dos jogos para o desenvolvimento vocabular de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar.

No sentido de atingir este objetivo e responder à questão de investigação De que forma a literatura infantil e os jogos podem contribuir para o desenvolvimento de vocabulário em crianças em idade pré-escolar?, recorremos a uma metodologia de índole qualitativa e ao estudo de caso, enquanto abordagem metodológica de investigação especialmente adequada, quando se procura compreender, explorar ou descrever situações que envolvem diversos fatores.

Ponte (1994, p. 3, citando Yin) refere que um estudo de caso é uma investigação de natureza empírica que se baseia *"fortemente em trabalho de campo ou em análise documental. Estuda uma dada entidade no seu contexto real, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de evidência como entrevistas, observações, documentos e artefactos."*

Pareceu-nos ser esta a metodologia de investigação que melhor se adaptava às características do nosso estudo, uma vez que este seria centrado num grupo de crianças que iríamos acompanhar no âmbito da prática pedagógica supervisionada e envolveria a análise do desempenho das crianças no seu contexto educativo.

Foi necessário recolher dados sobre o desempenho das crianças a partir das atividades concebidas e implementadas nas sessões de intervenção didática, focada numa temática transversal e de grande relevância na Educação Pré-Escolar: o desenvolvimento de vocabulário.

3.2. Intervenção didática

3.2.1. Primeira sessão

Teve início com a leitura em voz alta de algumas páginas do álbum *O livro das letras*, com texto de António Mota e ilustrações de Elsa Fernandes. O álbum compreende 24 quadras, cada uma das quais faz alusão a uma letra do alfabeto e reúne um conjunto de palavras começadas pela mesma. Selecionámos para leitura as páginas relativas às letras *b*, *c*, *g*, *i*, *p*, *r* e *t*. A sua escolha não foi aleatória, antes resultou do facto de serem as que estavam associadas a palavras pertencentes a campos lexicais que pretendíamos explorar com as crianças e que eram referidos várias vezes no álbum. Assim, seria possível reunir um maior número de palavras de cada um desses campos lexicais.

Depois, apresentámos às crianças quatro cartazes relativos aos campos lexicais em estudo: *Natureza*, *Casa*, *Vestuário* e *Profissões*. Através do diálogo sobre os elementos que decoravam cada um deles, levámo-las a identificar o campo lexical a que correspondiam.

De seguida, relemos as quadras do álbum relativas a cada uma das letras selecionadas e as crianças foram associando palavras que figuravam nelas a cada um destes quatro campos lexicais, que nós íamos registando no cartaz. As palavras que desconheciam foram explicadas, para que pudessem associá-las aos campos lexicais em estudo. As crianças conseguiram identificar os campos lexicais em questão e associar palavras presentes no texto a cada um deles. Quando lhes foi pedido que indicassem outras palavras pertencentes aos campos lexicais propostos, apresentaram um conjunto alargado de palavras, fazendo associações corretas.

Esta atividade foi realizada apenas com o grupo de crianças de 5 anos e uma de 4 anos, que já não fazia a sesta. Permitiu averiguar o seu nível de desenvolvimento lexical relativamente aos campos lexicais em questão e aumentá-lo ainda mais.

3.2.2. Segunda sessão

Demos início a esta sessão com um diálogo sobre o campo lexical *Natureza*, orientado pela questão: *O que é para ti a Natureza?* Pretendia-se perceber qual o conceito de *Natureza* das crianças, pelo que recolhemos os enunciados em que estas apresentavam as suas definições.

Seguidamente, as crianças participaram no *Jogo do STOP*. Começámos por constituir duas equipas, cada uma delas liderada por uma educadora estagiária. A cada equipa foi atribuída uma cartolina previamente preparada para o jogo, que tinha em conta duas categorias – *Animais* e *Plantas* – e as letras do alfabeto. Explicámos as regras do jogo: as crianças deviam referir palavras adequadas ao campo lexical e à letra que a educadora cooperante indicava. As educadoras estagiárias encarregaram-se de registar as palavras indicadas pelas crianças: a verde, foram registadas as palavras corretas (ou seja, relativas ao campo lexical *Natureza*, à categoria indicada e começando pela letra referida pela educadora cooperante) e a vermelho, as que estavam incorretas, porque não respeitavam estas indicações. Às educadoras estagiárias coube também o papel de referir se as palavras indicadas eram corretas ou não e porquê.

Pela pressão inerente a um jogo, resultante do seu caráter competitivo, inicialmente as crianças demonstraram alguma precipitação nas respostas, tendo sido nessa fase que

se registou um maior número de palavras incorretas. Também a certa altura, devido à dificuldade demonstrada pelas crianças em indicar palavras, as educadoras sentiram necessidade de as ajudar, dando pistas que as levassem a lembrar-se do nome de determinado animal ou planta.

3.2.3. Terceira sessão

Começou com a leitura em voz alta do conto *Caracolinhos dourados e os três ursinhos*, acompanhada por uma apresentação em PowerPoint.

Depois, dialogámos com as crianças acerca da história e questionámo-las quanto aos objetos da casa nela referidos.

De seguida, propusemos a realização de um *Jogo de mímica*, em que era preciso mimar algumas atividades domésticas. Para o efeito, constituímos três equipas, acompanhadas pelas educadoras e pela técnica de ação educativa. À vez, as crianças que pretendiam fazê-lo foram chamadas para mimar uma atividade doméstica indicada pela educadora. A equipa que pretendia responder devia dar sinal ao adulto que a acompanhava, para que este levantasse o braço, marcando a ordem de resposta. Caso errasse, a equipa perdia a vez para a equipa seguinte.

As crianças aderiram com grande entusiasmo à atividade. Mas, apesar de terem compreendido o que se pretendia, a maioria teve um desempenho fraco neste jogo, revelando timidez e acanhamento na sua participação, o que condicionou as respostas dadas pelas equipas. Destacamos como ponto forte desta atividade o respeito pelas regras do jogo, uma vez que habitualmente as crianças são impulsivas e tendem a ter dificuldade em esperar pela sua vez, querendo responder logo. Neste caso, conseguiram conter a sua impulsividade.

3.2.4. Quarta sessão

Nesta sessão propusemos às crianças mais velhas, fazer um jogo de *Compras por catálogo*.

Deste modo, organizámo-las em dois grupos de três elementos. A cada criança foi atribuído um pequeno catálogo, que nós elaborámos com páginas de folhetos publicitários nos quais podiam encontrar os mais variados artigos (roupa, calçado, eletrodomésticos, alimentos, perfumes, brinquedos,…).

De seguida, foi pedido a cada uma que recortasse três imagens de peças de vestuário e as colasse na *Nota de encomenda* do respetivo grupo: uma cartolina dividida em três partes iguais, uma para cada elemento da equipa.

Numa segunda fase do jogo, mostrámos cartões com a designação das diferentes peças de vestuário presentes nos catálogos e pedimos a cada uma das crianças que associasse as que tinha escolhido às palavras escritas correspondentes aos seus nomes.

No final, em conjunto, vimos o que é que cada um “tinha comprado”.

3.2.5. Quinta sessão

Teve início com a leitura em voz alta do álbum *Hoje vou ser… professora*, com texto de Ana Oom e ilustrações de Raquel Pinheiro.

Depois de um diálogo acerca desta obra, questionámos as crianças sobre o que é que elas queriam ser quando fossem grandes e se, tal como a personagem da história, costumavam brincar a imaginar que eram profissionais de uma determinada área.

De seguida, propusemos-lhes uma nova atividade lúdica – o *Jogo dos cromos* – baseada no preenchimento de cadernetas de cromos sobre as profissões, previamente preparadas. Nesta atividade, participaram todas as crianças, que distribuímos por quatro equipas de cinco elementos, sendo cada uma liderada por um adulto.

A cada equipa foi entregue uma caderneta e os respetivos cromos. O jogo tinha duas fases: na primeira, as crianças tinham de identificar a imagem correspondente à profissão indicada pela educadora; na segunda, deviam identificar na caderneta a palavra que designava a profissão em questão e colar por cima a imagem respetiva. Só podiam passar da primeira fase para a segunda, quando tivessem encontrado a imagem correta, e só podiam proceder à colagem da imagem, quando tivessem identificado a palavra correspondente à designação da profissão. A atividade terminaria quando os quatro grupos tivessem preenchido as suas cadernetas.

As crianças aderiram com grande entusiasmo a este jogo, tendo participado ativamente. Apesar de a atividade ter sido longa, devido ao número de profissões incluídas na caderneta, as crianças mais novas conseguiram manter um nível de implicação razoável até ao final, mostrando vontade de indicar a imagem correspondente à profissão indicada e de colar o cromo na caderneta.

4. Análise e interpretação de resultados

Para proceder à avaliação da intervenção didática implementada, recolhemos dados que foram analisados essencialmente com recurso à análise de conteúdo.

4.1. Desenvolvimento de vocabulário com base na literatura infantil

Os primeiros dados relativos ao desenvolvimento de vocabulário com base na literatura infantil foram recolhidos na sessão inicial, a partir da leitura e exploração de algumas páginas do álbum *O livro das letras*.

Para começar, as crianças tiveram que identificar os campos lexicais representados em cartazes previamente preparados para o efeito. O que representava o campo lexical *Vestuário* foi o que levou mais tempo a ser identificado, uma vez que as crianças iam indicando o nome de peças de vestuário, sem conseguir chegar ao termo abrangente (o hiperónimo correspondente).

Na etapa seguinte, as crianças tinham de associar palavras presentes no álbum aos campos lexicais a que os quatro cartazes se referiam. Assim, à medida que relíamos as quadras, iam indicando se as palavras pertenciam a algum dos campos lexicais propostos e, se sim, a qual deles. Conseguiram associar corretamente um grande número de palavras ao respetivo campo lexical. As associações realizadas com dificuldade ficaram

a dever-se ao desconhecimento do sentido de algumas palavras: *barro*, *galheteiro*, *galho*, *rola*, *telheiro* e *truta*. Assim que lhes explicámos o significado dessas palavras, as crianças conseguiram estabelecer a associação correta.

Quando solicitámos a indicação de novas palavras, verificámos que as crianças possuíam um vocabulário alargado no que dizia respeito aos campos lexicais explorados. As dificuldades detetadas diziam respeito ao campo lexical *Profissões* e tinham sobretudo a ver com o desconhecimento do vocábulo adequado para designar determinada função.

Na terceira sessão, recolhemos dados relativos ao campo lexical *Casa.* Partindo do conto *Caracolinhos dourados e os três ursinhos* ouvido ler, questionámos as crianças acerca dos objetos da casa presentes na narrativa, tendo registado numa folha as suas respostas. As crianças identificaram corretamente os cinco objetos da casa presentes na narrativa, quer pelo facto de terem sido mencionados ao longo da leitura, quer por terem sido visualizados nas ilustrações do conto. Duas crianças mencionaram outros objetos, que não apareciam nas ilustrações, nem tinham sido mencionados ao longo da leitura, mas que efetivamente pertenciam ao campo lexical em questão.

4.2. Desenvolvimento de vocabulário a partir de jogos de palavras

Os primeiros dados obtidos a partir de jogos de palavras foram recolhidos na segunda sessão, na qual foi trabalhado o campo lexical *Natureza*, apenas com as crianças mais velhas.

Inicialmente, questionámo-las acerca do que era para elas a *Natureza*. As suas respostas permitiram-nos perceber as representações que tinham sobre este conceito. Embora tivessem bem presente a relação existente entre os animais e as plantas e o conceito em questão, o trabalho que, nos últimos anos, se tem levado a cabo nos diferentes ciclos de ensino, incluindo a Educação Pré-Escolar, focado na necessidade de preservar a natureza e a biodiversidade biológica poderá ter influenciado as suas respostas. Daí resultou a associação do conceito de *Natureza* ao de *preservação*, como se pode verificar nos enunciados *"Para mim são coisas muito boas que devemos tratar muito bem."* e *"Devemos tratar muito bem a natureza. Foi ela que fez os animais."*

Seguidamente, propusemos a realização do *Jogo do STOP*, em que as crianças tiveram de indicar palavras, que deveriam obedecer a dois critérios: pertencer a uma de duas categorias indicadas – *Animais* ou *Plantas* – e começar por uma dada letra. A análise dos dados obtidos nesta sessão mostrou-nos que as crianças detinham um capital alargado de vocabulário relativamente à categoria *Animais*, o que não se verificava relativamente à categoria *Plantas*: manifestaram maior dificuldade aquando da indicação de palavras para esta segunda categoria, tendo mesmo havido a necessidade de não realizar o jogo com algumas letras nessa categoria. Manifestaram ainda dificuldade em respeitar a letra inicial indicada pela educadora. Estas dificuldades são compreensíveis, se atendermos, por um lado, à natureza competitiva implícita no jogo, que levou as crianças a precipitarem-se, a não refletir antes de falar, na ânsia de conseguir um maior número de palavras que a equipa adversária e, por outro, à sua idade. Além disso, durante este jogo, as crianças não tiveram acesso a qualquer suporte visual em que figurassem as letras indicadas, o que, muitas vezes, é fundamental para as reconhecerem e associarem a palavras.

Na terceira sessão, recolhemos dados relativos ao campo lexical *Casa* através da realização do *Jogo da mímica*, no qual propusemos a algumas crianças que mimassem. O desempenho foi fraco: apesar de conhecerem as ações a serem mimadas e as palavras/expressões que as designavam, tiveram dificuldade em as identificar as partir das mímicas apresentadas. De facto, as crianças que as fizeram, apesar de manifestarem interesse pela tarefa, no momento de a realizar, inibiam-se e executavam apenas um movimento, que se repetia, de forma inexpressiva, dificultando a interpretação pelas restantes. Em nenhum caso foi necessário que as educadoras dessem a resposta, mas, das oito atividades domésticas mimadas, só três foram identificadas à primeira tentativa. Tal facto revela um conhecimento vocabular alargado relativamente ao campo lexical em questão.

No que diz respeito ao campo lexical *Vestuário*, recolhemos dados a partir de um jogo intitulado *Compras por catálogo*, realizado apenas com as crianças mais velhas. Conseguiram facilmente, de entre um leque de artigos de diversas naturezas, reconhecer os que pertenciam ao campo lexical *Vestuário*. As maiores dificuldades que sentiram diziam respeito à relação imagem-palavra: em alguns casos, só conseguiram fazer a associação correta depois de a educadora/investigadora as ter ajudado no reconhecimento e leitura das palavras – em alguns casos letra a letra e, noutros, sílaba a sílaba – de modo a formar a palavra integral. Pensamos que estas dificuldades decorriam: por um lado, do facto de as crianças ainda não serem capazes de identificar e isolar conscientemente os sons da fala e de ainda não conhecerem todas as letras do alfabeto; por outro, do facto de algumas não terem tido grande contacto com atividades que permitissem trabalhar esta vertente.

Na quinta e última sessão, recolhemos dados a partir de uma atividade realizada com todo o grupo, focada no campo lexical *Profissões* – o *Jogo dos cromos*. As crianças associaram corretamente a maioria das profissões à imagem correspondente, verificando-se poucas situações em que a educadora teve de intervir dando pistas relativas à profissão em questão. Apenas uma equipa associou (incorretamente) a profissão *Engenheiro* ao cromo relativo ao *Pedreiro*. Não revelaram grande dificuldade na associação imagem-palavra escrita, tendo a maioria das associações sido feita corretamente.

5. Conclusões

5.1. Relativas ao desenvolvimento de vocabulário

A partir da intervenção didática realizada, da análise de dados feita e da interpretação dos resultados obtidos, constatámos que este grupo de crianças – particularmente o das crianças mais velhas, com quem realizámos um maior número de atividades – possuía um bom capital lexical. Ainda assim, acreditamos que esta intervenção didática potenciou a expansão do seu vocabulário.

Se considerarmos as crianças mais novas (3 anos), cujo domínio lexical ainda não era muito alargado, acreditamos que a exploração do campo lexical *Profissões,* tenha contribuído para lhes dar acesso a palavras novas e para as ajudar a compreenderem o seu significado.

Não se tratou de um ensino explícito de novas palavras, mas antes da exploração de campos lexicais, feita de forma lúdica, competitiva e desafiante, a partir de obras

de literatura infantil e de jogos de e/ou com palavras. Esta estratégia permitiu pôr as crianças em contacto com um número alargado de palavras, ora fornecidas por nós, ora por elas próprias, facilitando a partilha de saberes, na medida em que o léxico de uma criança, seja passivo ou ativo, não é necessariamente o mesmo que o de outra.

Há que salientar, contudo, que o contacto que tiveram com palavras novas não assegura que estas passem a fazer parte do seu léxico ativo. Para potenciar o desenvolvimento do seu vocabulário, teríamos de explorar os vários significados de cada palavra, solicitando às crianças o seu uso em diferentes contextos.

5.2. Relativas ao domínio da lecto-escrita

A implementação deste projeto permitiu-nos, ainda, concluir que, no grupo das crianças mais velhas, era possível encontrar:

- Um subgrupo constituído pelas que mostravam já possuir um bom domínio da lecto-escrita, que se traduzia no conhecimento da totalidade das letras do alfabeto e na capacidade de identificar e isolar conscientemente os sons da fala, de os reconhecer na sua forma gráfica e de os reproduzir graficamente;
- Um outro subgrupo que revelava maiores dificuldades – ao nível da palavra, da sílaba e da correspondência fonema-grafema – pelo facto de os seus elementos ainda não conhecerem muito bem as letras que constituem o alfabeto português, nem estarem acostumados a associá-las aos sons que representam e ainda por as atividades propostas estarem focadas em enunciados escritos.

6. Sugestões

6.1. Relativas ao desenvolvimento de vocabulário

A intervenção didática implementada, bem como a análise dos dados recolhidos e a interpretação dos resultados obtidos, contribuiu para a determinação de lacunas, pelo que, de seguida, apresentamos algumas sugestões para as ultrapassar.

Relativamente ao campo lexical *Natureza*, observou-se que algumas crianças associaram erradamente o conceito de *Natureza* ao conceito de *preservação*. Deste modo, pensamos ser pertinente explorar este conceito com recurso a imagens e vídeos, para melhor compreensão do mesmo e, depois, o conceito de *proteção e preservação ambiental*, associado, por exemplo, aos impactos que os avanços tecnológicos têm no ambiente humano, natural e construído e ainda aos comportamentos do Homem socialmente inaceitáveis. Pensamos que, deste modo, as crianças compreenderão que se trata de conceitos diferentes, apesar de estarem intimamente relacionados.

Constatámos ainda que o capital lexical das crianças relativo à categoria *Plantas* era reduzido. Uma forma de colmatar esta lacuna poderia passar por uma maior abordagem da temática através, por exemplo: do contacto direto com a flora em visitas de estudo programadas (a hortos, jardins botânicos, quintas pedagógicas, hortas comunitárias, à beira-rio ou à beira-mar); de saídas para o exterior, que permitissem às crianças recolher amostras de folhas e plantas para posteriores trabalhos na sala de aula orientados pela educadora; da visualização de vídeos, da análise de imagens e da

consulta de enciclopédias; de *chuvas de ideias* (*brainstorming*) realizadas em grande grupo; da elaboração de cartazes sobre diferentes espécies de plantas; até do recurso à literatura infantil.

No que respeita à terceira sessão da intervenção didática, na qual foi explorado o campo lexical *Casa*, pensamos que o seu objetivo teria sido atingido mais facilmente se, ao invés do jogo de mímica, tivéssemos optado pelo recurso a imagens para levar as crianças a identificar atividades domésticas.

Parece-nos, igualmente, que seria pertinente desenvolver com este grupo de crianças mais atividades de expressão dramática, a fim de as tornar mais capazes de representar situações, experiências e pessoas e de contribuir para a aquisição/desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas, sociais e afetivas.

6.2. Relativas ao domínio da lecto-escrita

Ainda que, na Educação Pré-Escolar, não seja de esperar que as crianças aprendam a ler ou escrever formalmente, estas devem ser estimuladas a utilizar materiais de leitura e escrita, que lhes despertem o gosto por essas aprendizagens.

Os resultados relativos a atividades lúdicas como o *Jogo dos cromos* e as *Compras por catálogo* revelaram que estas crianças tinham dificuldade em identificar correspondências grafema-fonema, sílabas e até palavras. Seria, portanto, de considerar a realização de mais atividades de reconhecimento de palavras, de divisão silábica, de discriminação auditiva de sons e de identificação de letras, que pudessem conduzir ao desenvolvimento das suas competências no domínio da lecto-escrita.

O nosso estudo, cujo objetivo era compreender de que forma a literatura infantil e os jogos de palavras podem contribuir para o desenvolvimento do vocabulário, em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, também ajudou a reforçar a nossa postura relativamente às questões do currículo relacionadas com a área de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, designadamente as que se relacionam com o desenvolvimento lexical.

É importante não esquecer que a atividade da educadora de infância é globalizante, implicando: integrar abordagens multi e transdisciplinares; guiar as crianças, enquanto sujeitos ativos no seu processo de desenvolvimento, para aprendizagens cada vez mais elaboradas, centradas em si e não no educador; criar um clima de comunicação que contribua para o progressivo domínio da linguagem e alargamento do vocabulário.

É muito importante termos consciência de que somos modelos para as crianças e que as conversas são determinantes para o processo de desenvolvimento da linguagem. De facto, a interação diária com o educador de infância é uma fonte inesgotável de estímulos para a criança, pelo que muitas palavras que são ouvidas pela primeira vez provêm dessa fonte (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008). Logo, essa interação deve ser pautada por parâmetros que facilitem o processo de desenvolvimento da linguagem. Assim, sugerimos que se aposte em: criar oportunidades para que as crianças conversem e disponibilizar tempo para as ouvir e conversar com elas (por exemplo, aproveitando o "momento da manta" para dialogar sobre acontecimentos vivenciados ou sentimentos experimentados em diferentes situações); alargar as situações de comunicação a diversos interlocutores, intenções e conteúdos; criar situações de comunicação mediadas pela literatura, que deem às crianças a oportunidade de antecipar, inferir, recordar, resumir e parafrasear o conteúdo do texto e de aceder a novas palavras, procurando

compreender o seu sentido através do contexto em que se inserem; realizar jogos de palavras, valorizando o ímpeto exploratório das crianças, estimulando a sua curiosidade natural; propor tarefas desafiantes e competitivas, nas quais possam adquirir saberes e partilhá-los; explorar campos lexicais, já que se aprende mais facilmente um conjunto de palavras ligadas entre si pelo significado do que palavras isoladas.

Obviamente, o desenvolvimento do vocabulário não se esgota no contexto educativo, da mesma forma que não termina com a aprendizagem da palavra na sua forma fonológica. Por assumir um papel importante na compreensão da leitura, o desenvolvimento do vocabulário implica um trabalho sistemático de identificação das palavras novas que vão surgindo e de exploração do seu sentido em diversos contextos. É ainda necessário levar as crianças a reutiliza-las noutras atividades, para assim as integrarem no seu repertório vocabular.

No sentido de se obterem melhores resultados nesta área, sugerimos algumas estratégias: a criação de um ambiente linguístico rico e estimulante; o recurso a situações de diálogo criança/educador e entre pares; o contacto com textos literários e não literários, explorando palavras que se antecipa não serem conhecidas das crianças e convidando-as a inferir os seus significados; a consulta de dicionários, ilustrados e outros, questionando as crianças sobre a definição da palavra mais adequada ao contexto em causa; o registo de palavras em cartazes, para serem utilizadas noutras situações ou atividades; a criação de um *Diário de palavras novas*, que funcione como um repositório de palavras já analisadas e categorizadas pelas crianças; o recurso a jogos de e/ou com palavras ou jogos de significados, que permitam reconvocar, reanalisar ou reescrever palavras escritas no *Diário de palavras novas*; a exploração de campos lexicais; o recurso a mapas semânticos.

7. Limitações ao estudo e sugestões para outros estudos

Apesar de considerarmos que conseguimos atingir o nosso objetivo e responder à nossa questão de investigação, reconhecemos que o fator “tempo” condicionou a qualidade do trabalho que desenvolvemos, impondo limitações ao nosso estudo.

Conhecer um vocábulo não significa apenas conhecer a sua forma fonológica e o seu significado. Implica também aplicá-lo corretamente em contextos discursivos. Segundo Binon (citado por Costa, 2006), a aprendizagem de vocabulário obedece a três fases distintas: a apresentação de uma nova palavra com elucidação do seu significado, a memorização e a reativação. No nosso estudo, ficámos pela primeira fase. Se dispuséssemos de mais tempo, poderíamos também ter realizado atividades centradas na memorização e na reativação das novas palavras descobertas pelas crianças, para que esta passassem efetivamente a fazer parte do seu léxico ativo e assim fossem utilizadas na comunicação.

Consideramos que a realização deste projeto poderá constituir um ponto de partida para outras intervenções relacionadas com o desenvolvimento do vocabulário.

Em futuras investigações, sugerimos que se desenvolvam atividades que retomem os campos lexicais estudados e permitam trabalhar as fases que não foram tidas em conta neste projeto.

Sugerimos, ainda, que, tanto quanto possível, essas atividades sejam também desenvolvidas com crianças mais novas (3 anos), uma vez que o seu potencial de aprendizagem é considerável.

Bibliografia

Amaral, E. F. V. (2012). *Papel dos textos na construção do Conhecimento do Mundo. Os meios de transporte na vida do ser humano.* Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Butler, S., Urrutia, K., Buenger A., Gonzalez, N., Hunt M. & Eisenhart, C. (2010). A review of the current research on vocabulary instruction. *NRTAC – National Reading Technical Assistance Center*, 1-9. Disponível em: http://www2.ed.gov/programs/readingfirst/support/rmcfinal1.pdf

Calaque, E. (2008). *L´enseignement du vocabulaire à l´école: Eléments de réflexion et propositions didactiques.* Conférence du 15 octobre. Lyon, 1-7. Disponível em: http://www21.ac-lyon.fr/services/rhone/maitrise-de-langue/IMG/pdf/synthese_calaque.pdf

Costa, K. (2006). *O vocabulário dos livros didáticos e dos dicionários escolares infantis: uma análise do campo léxico dos sentimentos humanos.* Dissertação de mestrado. Brasília: Universidade de Brasília/Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula. Disponível em: http://bdtd.bce.unb.br/tedesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2159

Duarte, I. (2000). *Língua portuguesa. Instrumentos de análise.* Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I. & Figueiredo, O. (2011). *Português, língua e ensino*. Porto: Universidade do Porto.

Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. J. & Gonçalves, A. (2011). *O conhecimento da língua. Desenvolver a consciência lexical.* Lisboa: Ministério da Educação.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições ASA (trad.).

Laranjeira, R. (2013). *Desenvolvimento lexical: Perspetivas e práticas do professor no 1º Ciclo.* Dissertação de mestrado. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em: http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3129/1/Desenvolvimento%20lexical.pdf

Lima, R. & Bessa, M. (n.d.). *Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos de idade: uma revisão,* 1-43. Disponível em: pfonetica.web.ua.pt/files/publicacoes/Sonhar_Lima-Bessa.doc

Ministério da Educação e Ciência (n.d.). *Dicionário terminológico para consulta em linha.* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção Geral da Educação. Disponível em: http://dt.dgidc.min-edu.pt

Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática.* Lisboa: Universidade de Lisboa/Grupo de Investigação Didáctica e Formação do Centro de Investigação em Educação e Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte%28Quadrante-Estudo%20caso%29.pdf

Silva, M. & Sá, C. M. (2004). Pelo facto do João estar a mentir não significa que o João é mentiroso: algumas reflexões sobre o ensino do vocabulário. In Araújo e Sá, M. H., Ançã, M. H. & Moreira, A. (coord.), *Transversalidades em didáctica das línguas.* (pp. 29-40). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sim-Sim, I. (1998). *O desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim de infância.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sousa, L. & Gabriel, R. (2010). Leitura literária e aquisição lexical. In *Anais do II Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil.* Porto Alegre: Edipucrs. Disponível em: http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IICILLIJ/10/LeituraliterariaeaquisicaoFINAL.pdf

Viana, F. L. (2006). *As rimas e a consciencia fonológica.* Braga: Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11780/1/As%20rimas%20e%20a%20Conci%C3%AAncia%20fonol%C3%B3gica.pdf

Cantigas de roda e desenvolvimento da consciência fonológica

Daniela Domingues

1. Introdução

Através da concretização deste estudo, pretendíamos determinar se a exploração de cantigas de roda no jardim-de-infância permitiria desenvolver a consciência fonológica nas crianças.

Escolhemos este tema de trabalho por ter suscitado a nossa curiosidade e também porque esta problemática nos pareceu relevante no contexto da Educação Pré-Escolar, nomeadamente no que diz respeito ao domínio da língua portuguesa, dado que "*o desenvolvimento da consciência fonológica é um importante fator de sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita*" (Castro, 2014, p. 14).

De facto, vivemos numa sociedade global cada vez m ais complexa, em que a leitura e a escrita se revestem de uma grande importância, o que não pode ser ignorado mesmo na Educação Pré-Escolar. Logo, é fundamental que as crianças entre os 3 e os 5 anos de idade desenvolvam o gosto pela leitura e pela escrita, cada uma a seu ritmo, para, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, iniciarem a sua aprendizagem formal.

Durante um semestre, concebemos, implementámos e avaliámos um projeto associado a uma intervenção didática, em que recorremos a cantigas de roda para desenvolver a consciência fonológica de um grupo de crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Queríamos perceber se, ao contactarem com este género textual, essas crianças faziam aprendizagens a nível fonológico e desenvolviam competências associadas a comportamentos emergentes de leitura e escrita.

2. Enquadramento teórico

2.1. Consciência fonológica na Educação Pré-Escolar

2.1.1. Sua natureza e importância no campo da lecto-escrita

Entende-se por consciência fonológica a *"capacidade de, explicitamente, identificar e manipular as unidades do oral"* (Lourenço & Sá, 2014, diapositivo 5), que pode estimular comportamentos emergentes de leitura e escrita.

Num estudo centrado numa intervenção didática levada a cabo numa sala da Educação Pré-Escolar, Castro (2014, p. 28) chama a atenção para o facto de que *"uma criança expressa a sua consciência fonológica, quando é capaz de isolar uma palavra num contínuo de fala e de identificar unidades fonológicas no seu interior"*.

2.1.2. Tipos de consciência fonológica e fases do seu desenvolvimento

Mónica Lourenço e Cristina Manuela Sá (2014, diapositivo 9) informam da existência de três tipos de consciência fonológica:

- A *consciência silábica*, que corresponde à capacidade de identificar e manipular grupos de sons dentro de uma palavra;

- A *consciência intrassilábica*, relativa à capacidade de identificar e manipular grupos de sons dentro da sílaba;

- A *consciência fonológica*, que corresponde à capacidade de focar a atenção nas unidades mínimas – fonemas ou sons – e que permite identificar, omitir ou substituir fonemas em palavras.

O desenvolvimento fonológico está geneticamente programado, o que significa que todas as crianças percorrem o mesmo caminho, independentemente do contexto linguístico de que fazem parte. Segundo Lourenço e Sá (2014), este desenvolvimento inicia-se às 25 semanas de gestação, período em que o feto consegue ouvir certos sons, que são filtrados pelo líquido amniótico. Algum tempo após o nascimento, a criança começa a reagir a fontes sonoras e à voz humana, direcionando a cabeça para o som. Com um mês e meio de vida, está apta a distinguir pares de sílabas e a discriminar contrastes fonéticos de línguas desconhecidas. A partir dos 2 meses de idade, é capaz de distinguir vozes masculinas e femininas. Aos 6 meses, consegue reconhecer padrões de entoação e de ritmo, distinguindo perguntas, ordens e manifestações de carinho ou zanga. Inês Sim-Sim (citada por Castro, 2014, 28) afirma que *"entre os nove e os treze meses assiste-se a uma alteração significativa no domínio do processamento auditivo da fala, manifestada na capacidade de compreensão do significado de sequências fonológicas em contexto"* salientando ainda que *"a diferenciação que, até esta idade era feita na base das propriedades acústicas dos sons passa a ter em consideração as categorias fonológicas presentes na língua materna da criança"* (ibidem). Do mesmo modo, entre os *"10 e os 24 meses, processa-se um rápido crescimento no número de palavras que a criança reconhece e, portanto, um aumento do poder discriminatório de sons"* (*ibidem*). Com 3 anos, normalmente a criança consegue separar os sons linguísticos dos sons não-linguísticos e reconhecer todos os sons da sua língua materna. Após os 3 anos de idade, descobre a existência das palavras e a possibilidade de serem segmentadas, iniciando assim o período de desenvolvimento da consciência fonológica pela consciência silábica.

Segundo Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006, p. 21), *"Para desenvolver a consciência fonológica em todas as crianças, os professores devem conhecer um pouco acerca da estrutura da língua, especialmente a fonologia (…) o estudo das regras inconscientes que comandam a produção dos sons da fala. A fonética, por sua vez, é a estrutura da forma como os sons da fala são articulados, e a fónica é o sistema pelo qual os símbolos representam sons num sistema de escrita alfabético."*

2.1.3. Consciência fonológica, constituintes da sílaba e rima

De acordo com o *Dicionário de termos linguísticos* (Xavier & Mateus, 1990, p. 333), a sílaba é a *"unidade de pronúncia tipicamente maior que um simples som e menor que uma palavra"*. Freitas, Alves & Costa (2007) informam de que todas as palavras portuguesas são constituídas, no mínimo, por uma vogal, que corresponde a uma sílaba, e que, se a sílaba tiver mais elementos (que podem ser consoantes ou semivogais), estes organizam-se em torno da vogal.

Como já referimos anteriormente (cf. Antunes, 2013), os constituintes intrassilábicos estão organizados hierarquicamente e compreendem:

- O *ataque*, que corresponde a uma ou duas consoantes situadas à esquerda da vogal (por exemplo, na palavra *pé* o ataque é *-p*); pode também encontrar-se vazio (por exemplo, na palavra *é*);

- A *rima*, a *"unidade da fonologia métrica que é um constituinte silábico formado pelo núcleo (obrigatório) e pela coda (não obrigatório) de uma sílaba"* (Xavier & Mateus, 1990, p. 325); por exemplo, na palavra *pé*, *-é* é o núcleo e a coda está vazia; mas, na palavra *sol*, *-o* é o núcleo e *-l* é a coda.

2.1.4. Consciência fonológica e desenvolvimento da lecto-escrita na Educação Pré-Escolar

A aprendizagem da leitura e da escrita, contrariamente à aquisição da linguagem oral, não se dá de forma natural e espontânea, antes requer *"uma instrução sistemática e específica e o domínio de competências cognitivas, psicolinguísticas, percetivas e motoras de extrema complexidade"* (Lourenço & Sá, 2014, diapositivo 39).

No caso das escritas de natureza alfabética – como é o caso da associada à língua portuguesa – a criança deve iniciar a aprendizagem da leitura e da escrita descobrindo o "princípio alfabético" (Lourenço & Sá, 2014, diapositivo 40), isto é, tomando consciência de que *"a escrita representa uma sucessão de unidades fonológicas"* e de que *"existe uma correspondência entre essas unidades"* (Lourenço & Sá, 2014, diapositivo 41).

Assim, para aprenderem a ler, as crianças têm que conseguir associar o(s) grafema(s) ao(s) fonema(s), o que obriga a um conhecimento das propriedades fonológicas e ortográficas da língua em questão, quer seja a materna, quer tenha outro estatuto possível.

A nível da escrita, dá-se o procedimento inverso. Para aprenderem a escrever, as crianças têm de identificar o(s) fonema(s) correspondente(s) a(os) grafema(s) de que necessitam para registar as palavras por escrito. Segundo Silva (2012, p. 32), desde cedo, *"iniciam as suas tentativas de leitura e escrita"* através de contactos com o código escrito, *"não tendo necessariamente um conhecimento formal sobre ele"*.

Estes processos não são fáceis de dominar, pois nem sempre existe uma correspondência direta entre unidades acústicas e unidades linguísticas. Além disso, quando são pronunciados, os fonemas são coarticulados, ou seja, fundem-se numa unidade silábica, logo a sua identificação requer experiência e instrução (contrariamente à perceção da fala, em que basta a exposição à língua para a criança aprender a falar sem grande esforço). O bom conhecimento das letras parece ser um bom preditor dos progressos subsequentes na aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros dois anos do ensino básico.

O desenvolvimento da consciência fonológica depende do desenvolvimento cognitivo da criança e das características específicas das diferentes línguas, mas também das experiências linguísticas que esta vive e da exposição formal ao sistema alfabético através da aprendizagem da leitura e da escrita. Este desenvolvimento deve ser iniciado na Educação Pré-Escolar e corretamente trabalhado no 1º Ciclo do Ensino Básico, a fim de promover o sucesso escolar e prevenir o insucesso na escrita e na leitura. As crianças que apresentam bons resultados em tarefas centradas no desenvolvimento da consciência fonológica têm muitas possibilidades de, posteriormente, estarem situadas

entre os melhores leitores. Já as que iniciam o 1º ano de escolaridade com um nível fraco de desenvolvimento da consciência fonológica muito provavelmente, anos mais tarde, vão encontrar-se entre os maus leitores.

2.2. Cantigas de roda e consciência fonológica

O nosso estudo assentou na ideia de que as cantigas de roda – em tempos tão populares no universo infantil – seriam um bom material didático para desenvolver a consciência fonológica.

2.2.1. Sua natureza e características

As cantigas de roda são um tipo de canção popular associada, geralmente, às brincadeiras de roda. Unem o canto, a dança, a espontaneidade e a brincadeira, elementos muito apreciados pelas crianças (Araújo, s.d.).

São compostas por melodias simples, geralmente com coreografias associadas, acompanhadas por letras, que podem ser fáceis de compreender, por abordarem temas infantis (por exemplo, *Fui ao jardim da Celeste*), ou de difícil entendimento, quando a sua origem se perdeu nas brumas do passado (por exemplo, *Bom barqueiro*). Essas letras contêm rimas, incluem trocadilhos (o que as pode tornar divertidas) e, frequentemente, referem-se a animais, a personagens ou até a objetos (*ibidem*).

Têm origens antigas e os seus autores são desconhecidos. Muitas vão passando de geração em geração, graças ao convívio ente crianças e adultos, o que origina um grande número de versões da mesma letra.

São importantes exemplos da cultura local, dando a conhecer costumes, festas, comidas típicas, crenças e outros aspetos culturais associados a um determinado lugar (*ibidem*).

Além das benesses que trazem ao desenvolvimento infantil, as cantigas de roda mantêm viva uma memória oral, que faz parte de uma tradição cultural e que atualmente é desvalorizada, tanto no percurso escolar, como no quotidiano infantil (*ibidem*). Isto significa que, hoje em dia, nem todas as crianças conhecem as cantigas de roda.

Para interpretar uma cantiga de roda, é preciso constituir um grupo, cujos membros dão as mãos, formando um círculo, e vão rodando, à medida que vão cantando a respetiva letra acompanhada pela sua melodia. Às vezes, a coreografia complica-se, obrigando os intervenientes a assumir determinadas personagens ou a fazer gestos que representam simbolicamente ações referidas na letra da cantiga. Por conseguinte, ao interpretarem cantigas de roda, as crianças vivenciam momentos de lazer, podendo representar vários papéis, soltar a imaginação e interagir com outros de forma saudável (*ibidem*).

Em Portugal – para além das cantigas de roda que já referimos – são muito conhecidas as seguintes: *Atirei o pau ao gato*, *O lencinho* e *Minha machadinha*. Por isso, as utilizámos na nossa intervenção didática.

2.2.2. Sua relação com o desenvolvimento da consciência fonológica

As cantigas de roda ajudam a desenvolver várias capacidades *"de natureza cognitiva, motora e linguística ou artística"* (Leal, 2009, p. 3) e estimulam *"a criatividade e a imaginação da criança, a sua inteligência e a sua capacidade para comunicar e resolver problemas"* (*ibidem*).

Ainda segundo Leal (2009, p. 14), as brincadeiras associadas às cantigas de roda favorecem *"a iniciação da criança na consciencialização e análise de elementos e fenómenos linguístico-discursivos diversos, de forma lúdica e criativa, adequada ao seu nível cognitivo e às suas referências, interesses e motivações, devendo constituir-se uma estratégia ao serviço da aprendizagem da língua desde a creche (…) à escolaridade básica"*.

De facto, a exploração das cantigas de roda pelas crianças pode levar ao aprofundamento da sua consciência fonológica, de forma inconsciente *"através do contacto com a comunicação oral da sua comunidade"* (Castro, 2014, p. 23). A sua interpretação, associada ao estudo da sua letra, pode levar as crianças a aperceberem-se de que *"a fala é composta por uma sucessão de unidades fonológicas, para as quais existe uma representação escrita"* (Silva, 2012, p. 32), que *"pode ser segmentada em diferentes unidades, que se repetem e combinam para construir diferentes palavras, sonoridades e sentidos"* (Castro, 2014, p. 23). Por outras palavras, a sua exploração poderá tornar as crianças que com elas contactam capazes de manipular os fonemas e sons que fazem parte da sua língua materna.

Em suma, através da análise das letras das cantigas de roda, parece ser possível levar as crianças a reconhecer palavras, refletir sobre os elementos que as compõem, identificar sílabas e fonemas e, mais tarde, as letras do alfabeto português, que os representam.

2.2.3. Estratégias de abordagem das cantigas de roda para o desenvolvimento da consciência fonológica na Educação Pré-Escolar

Para Leal (2009, p. 6), o valor pedagógico das cantigas de roda é inegável, já que *"a sua memorização e recitação representam importantes exercícios de receção, produção e criação verbal, frequentemente associados a danças e outros movimentos corporais, e excelentes oportunidades de desenvolvimento da consciência linguística das crianças, o que constitui um estádio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização dos fenómenos linguísticos"*.

Segundo Inês Sim-Sim (2007, p. 57), a abordagem das cantigas de roda *"implica encorajar as crianças a ler poesia, a desenvolver a compreensão da leitura de poemas, a treinar a leitura em voz alta e em coro; a memorizar e a recitar poesia; a explorar o ritmo e as sonoridades da língua e a desenvolver o raciocínio metafórico"*, pois *"a repetição monitorizada da leitura oralizada e expressiva de poesia afeta positivamente a compreensão e fluência"* (*ibidem*).

A mesma autora (*ibidem*) considera que há atividades particularmente adequadas à abordagem das cantigas de roda: *"a escolha antecipada da cantiga de roda pelo professor (com humor, nonsense, alusiva a uma data ou tópico, com diálogos…)"*, a leitura da cantiga em voz alta pelo professor, a releitura em coro (professor/alunos), a explicação de palavras desconhecidas ou de um segundo sentido da palavra, a identificação de

"pontos-chave" (conteúdo, forma), associações de sentimentos, emoções e sensações individuais à cantiga de roda, "interrogar" o autor sobre o sentido da cantiga, o uso de repetições ou expressões, a realização de atividades com base na cantiga (rimas, paráfrases, sinónimos, reescrita), a partilha de leitura (partes do poema por crianças diferentes), a memorização da cantiga pelas crianças, cantar a cantiga de roda, a criação de uma "antologia" pessoal com as cantigas preferidas de cada criança.

Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006, p. 19), com base no facto de que a consciência fonológica é a capacidade de entender que determinados *"sons associados às letras são precisamente os mesmos sons na fala"*, consideram que é de extrema importância encontrar *"formas de fazer com que as crianças notem os fonemas, descubram a sua existência e a possibilidade de separá-los"* (*ibidem*), recorrendo, por exemplo, a *"atividades que envolvem rima, ritmo, escrita e sons"* (*ibidem*).

3. O estudo

Estas considerações enquadraram teoricamente o nosso estudo, que passamos a apresentar.

3.1. Metodologia de investigação

Através da realização deste estudo, pretendíamos obter respostas para as seguintes questões de investigação:

- Que estratégias poderemos usar para desenvolver a consciência fonológica em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar?
- Será que a exploração de cantigas de roda pode efetivamente contribuir para o desenvolvimento de competências relacionadas com a consciência fonológica?

Com este estudo, pretendia-se avaliar a eficácia de estratégias didáticas (por nós concebidas e implementadas), para atingir os seguintes objetivos de investigação:

- Desenvolver a consciência fonológica;
- Recorrer às cantigas de roda para trabalhar
    - O reconhecimento e a manipulação de palavras,
    - A identificação e manipulação de sílabas e constituintes silábicos,
    - A consciência fonológica.

Recorremos a uma metodologia de natureza qualitativa – o estudo de caso – tendo em conta as circunstâncias em que o nosso projeto iria ser implementado, a fim de encontrarmos respostas para as nossas questões de investigação e cumprirmos os objetivos de investigação por nós propostos.

Deste modo, levámos a cabo uma intervenção didática com um grupo de 22 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e 5 anos. As atividades, centradas na exploração de cantigas de roda, foram desenvolvidas na sala da valência de Educação Pré-Escolar que estas frequentavam numa instituição do distrito de Aveiro.

Os dados foram recolhidos durante a intervenção didática, a partir da observação direta (que deu origem a notas de campo e registos fotográficos) e de trabalhos elaborados pelas crianças durante as sessões (nomeadamente registos escritos).

Para analisar os dados recolhidos, optámos pela análise de conteúdo, o que nos permitiu identificar e caracterizar alterações no desempenho das crianças, determinar a sua evolução e procurar causas para os fenómenos observados.

3.2. Intervenção didática

Foi desenvolvida em seis sessões, incluindo atividades que permitissem às crianças desenvolver a sua consciência fonológica e competências em compreensão na leitura, também relacionadas com a aquisição de novo vocabulário.

É de referir que houve atividades que foram realizadas apenas com as crianças mais velhas, que tinham 5 anos.

3.2.1. Primeira sessão

Para dar início à sessão, as crianças interpretaram uma cantiga de roda (*O lencinho*).

Depois, sentaram-se e foi-lhes apresentada a sua letra, registada por escrito numa cartolina (*O lencinho vai na mão e vai cair ao chão*). Estas "leram", com ajuda.

Foi-lhes também pedido que indicassem palavras que rimassem com algumas que faziam parte da letra da cantiga de roda: *mão* e *lencinho* (cf. Anexo 1).

3.2.2. Segunda sessão

Nela foi explorada outra cantiga de roda: *Atirei o pau ao gato*.

Após a sua apresentação, dialogámos com as crianças acerca da sua letra, focando-nos em elementos da narrativa que esta contém, nomeadamente personagens e ação.

Por fim, fez-se uma atividade de identificação de sílabas: as crianças tinham de referir sílabas finais de palavras, que apareciam redobradas na letra da cantiga.

3.2.3. Terceira sessão

Prosseguiu-se a exploração da cantiga de roda *Atirei o pau ao gato*, propondo-se às crianças que elaborassem novas letras para ela, redobrando sílabas no fim de algumas palavras.

Assim, constituíram-se três grupos e cada um "escreveu" uma nova letra para a cantiga de roda em questão (cf. Anexo 2).

3.2.4. Quarta sessão

Nesta sessão, foi explorada uma nova cantiga de roda: *Bom barqueiro*.

Começámos por ouvir a música e depois foi realizado um jogo intitulado *Comedores de sílabas*. Consistia na escolha de sílabas para construir palavras com o maior número

possível de sílabas, na primeira fase, e com o menor número de sílabas possível, na segunda fase. Cada grupo tinha que construir cinco palavras em cada fase.

De seguida, foi pedido às crianças mais velhas (de 4 e 5 anos) que enunciassem palavras associadas a *rio*, *ria* e *mar*.

3.2.5. Quinta sessão

Esta sessão foi iniciada com a audição de uma nova cantiga de roda (*Minha machadinha*), seguida pela "leitura" da sua letra pelas crianças (com ajuda).

Posteriormente, foi realizado o jogo *Palavras amigas*, que apresentava duas fases: a primeira consistia em encontrar rimas na letra da cantiga de roda explorada na sessão e a segunda, em encontrar rimas para as palavras *ai*/*eu*/*sou* (crianças de 4 anos) e *quem*/*pôs*/*és* (crianças de 5 anos) (cf. Anexo 3).

A última atividade desta sessão intitulava-se *Fazedores de palavras* e era também um jogo, que consistia em construir palavras novas utilizando as sílabas das enunciadas pelas crianças na atividade centrada na área vocabular de *rio*, *ria* e *mar* (cf. Anexo 4).

3.2.6. Sexta sessão

Na última sessão, fez-se uma síntese das sessões anteriores e interpretaram-se as cantigas de roda aprendidas e as que tinham sido elaboradas pelas crianças na terceira sessão.

De seguida, foi proposta a todas as crianças a elaboração de uma cantiga de roda para encerrar a intervenção didática.

4. Conclusões

Procederemos agora à apresentação das conclusões do nosso estudo, relacionando a interpretação dos resultados da análise de dados com os nossos objetivos e questões de investigação.

4.1. Relativas ao reconhecimento e manipulação de palavras

Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que as crianças que acompanhámos alargaram o seu léxico, a partir de atividades em que tinham de reconhecer e manipular palavras, o que fazia com que aprendessem palavras novas e o seu significado:

- Leitura e exploração das letras de cantigas de roda;
- Atividades de lecto-escrita, que implicaram
    - Registar numa cartolina todas as palavras exploradas,
    - Fazer letras alternativas para uma cantiga de roda,
    - Criar uma cantiga de roda original;

- Atividades lúdicas realizadas a partir das cantigas de roda
    - Fazer rodas com as crianças para interpretar as cantigas;
    - O jogo *Fazedores de palavras*.

Foi ainda possível constatar que as crianças mais velhas (com 5 anos), no fim do projeto:

- Reconheciam e manipulavam bastantes palavras novas;
- Conseguiam "ler"/reconhecer palavras com pouca ajuda.

As crianças mais novas (3 e 4 anos) conseguiam fazer o mesmo, mas precisavam de mais ajuda. Por vezes, eram também ajudadas pelas crianças mais velhas.

4.2. Relativas à identificação e manipulação de sílabas e constituintes silábicos

Verificámos ainda que as crianças que acompanhámos também tinham melhorado a sua consciência fonológica, sobretudo ao nível da identificação e manipulação da sílaba e de alguns constituintes silábicos, através de algumas das atividades propostas:

- Exploração das letras das cantigas de roda, em que se trabalhou a rima;
- Atividades de lecto-escrita, implicando
    - Criação de letras alternativas para uma cantiga de roda explorada, em que tinham que redobrar sílabas,
    - Criação de uma nova cantiga de roda, em que tinham de usar rimas;
- Atividades lúdicas
    - O jogo *Comedores de sílabas*, em que tinham que identificar sílabas em palavras,
    - O jogo *Fazedores de palavras*, em que tinham que identificar sílabas e manipulá-las para construir novas palavras.

No final da intervenção didática, foi possível constatar que as crianças mais velhas (com 5 anos) – únicas intervenientes nestas atividades – eram capazes de identificar e manipular as sílabas e alguns dos constituintes silábicos de palavras com que contactavam nos textos explorados, porque conseguiram:

- Dividir palavras em sílabas;
- Criar novas palavras com essas sílabas, recorrendo a vários processos;
- Criar novas letras para cantigas de roda seguindo o modelo da cantiga explorada (nomeadamente no que dizia respeito à repetição de sílabas).

Verificámos ainda que a apresentação das letras das cantigas de roda, por escrito, e a sua exploração oral contribuiu para que todas as crianças começassem a associar grafemas e fonemas, nomeadamente por terem tido de identificar semelhanças entre palavras (por exemplo, *chão* e *mão*), quando fizemos jogos relacionados com as rimas.

5. Conclusões

Estas conclusões permitem-nos afirmar que é possível desenvolver a consciência fonológica de crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, sobretudo ao nível do reconhecimento das palavras (o que implica identificar as suas fronteiras) e da identificação e manipulação de sílabas e constituintes silábicos. Obtivemos resultados menos conclusivos para a correspondência grafema-fonema.

Consideramos também que as cantigas de roda são um possível meio para desenvolver a consciência fonológica em crianças em idade pré-escolar, dado que as atividades feitas a partir das que explorámos com o nosso grupo permitiram um contacto com a linguagem oral e escrita, que chamou a sua atenção para a sílaba e alguns dos seus constituintes (incluindo fonemas). De facto, as atividades relativas a esta componente do nosso estudo foram planificadas de modo a permitirem desenvolver competências relacionadas com o reconhecimento e manipulação de palavras, o que implica que a criança tenha contacto direto com a língua, a fim de conhecer as suas particularidades, regras e formação.

A análise de dados feita e a interpretação dos resultados obtidos permitiram-nos igualmente concluir que as crianças tiveram um bom desempenho em todas as atividades deste projeto, para o qual certamente contribuiu bastante o interesse por elas revelado. Durante a implementação do projeto, pudemos concluir que quanto mais implicadas estão, mais se esforçam nas tarefas, o que naturalmente conduz a melhores resultados.

6. Sugestões

O estudo realizado contribuiu para importantes aprendizagens, que iremos de seguida partilhar sob a forma de sugestões para os futuros leitores deste nosso texto.

De um modo geral, constatámos que a aquisição e desenvolvimento de capacidades relativas ao reconhecimento e manipulação de palavras implicam a adoção de estratégias diversificadas, a fim de manter elevado o nível de implicação das crianças.

Logo, parece-nos aconselhável propor-lhes atividades que:

- Sejam capazes de despertar o seu interesse, a sua curiosidade;
- Tenham em conta o seu nível de desenvolvimento cognitivo, não se mostrando demasiado fáceis de realizar (o que as desmotiva), nem excessivamente difíceis (o que as desmoraliza).

Em suma, é fundamental encontrar a dose certa de dificuldade, para que constituam um desafio, que estas se sintam capazes de enfrentar.

6.1. Relativas ao reconhecimento e manipulação de palavras

A este nível, tivemos em conta o facto de que as crianças *"gostam de participar nas atividades através dos quais se trabalha a consciência fonológica, sobretudo quando se revestem de um caráter lúdico"* (Castro, 2014, p. 68).

Por conseguinte, no desenvolvimento do nosso projeto, para trabalhar a palavra, recorremos a atividades lúdicas implicando:

- Indicação de palavras relativas a dados campos lexicais, seu registo por escrito em cartazes de cartolina e sua leitura;
- Leitura da letra das cantigas de roda explorada, feita pelas crianças em conjunto, com ajuda;
- Elaboração de novas letras para cantigas de roda exploradas;
- Escrita de uma letra para uma cantiga de roda que elas próprias criaram.

6.2. Relativas à identificação e manipulação de sílabas e constituintes silábicos

Para trabalhar este domínio, também apostámos em atividades lúdicas:

- O jogo *Come sílabas*, que implicava identificar sílabas;
- Jogos de identificação e criação de rimas, que levavam as crianças a identificar sílabas em palavras dadas e a manipulá-las (assim como aos constituintes silábicos).

7. Limitações do estudo e sugestões para outros estudos

Apesar da satisfação com os resultados obtidos, sentindo que atingimos os objetivos visados, temos que reconhecer a existência de, pelo menos, duas limitações que afetaram o nosso estudo.

O facto de a intervenção didática ter sido realizada numa sala heterogénea, ou seja, frequentada por crianças com idades compreendidas entre os 3 aos 5 anos, limitou um pouco as atividades realizadas, porque as suas competências e níveis de implicação eram bastante variados. As crianças com 4/5 anos tinham facilidade em reconhecer palavras, sabiam todas escrever o seu nome e mais algumas palavras, conheciam algumas letras e mantinham-se interessadas nas tarefas, enquanto as crianças mais novas se distraíam muito e quase não conheciam as letras. A nosso ver, se o trabalho tivesse sido realizado com um grupo homogéneo, em termos de idade, as aprendizagens realizadas pelas crianças seriam mais visíveis.

Outro facto que também limitou um pouco o estudo foi termos um tempo muito limitado para executar o projeto. Provavelmente, se tivéssemos feito mais sessões, teríamos obtido melhores resultados.

Este trabalho, tal como outros relativos ao desenvolvimento do vocabulário e da consciência fonológica que consultámos, pode servir de ponto de partida para novos trabalhos relacionados com essas temáticas. Se tivéssemos tido mais tempo para implementar o nosso projeto, poderíamos ter utilizado outras estratégias (como jogos de grupo, dramatizações) e outros recursos (por exemplo, cantilenas, quadras, teatros, lengalengas), para tentar desenvolver a consciência fonológica das crianças.

Bibliografia

Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I. & Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas.* Porto Alegre: Artmed (trad.).

Antunes, C. F. (2013). *Caracterização do nível de consciência fonológica em crianças de idade pré-escolar.* Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa/Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Araújo, A. (s.d.). *Cantigas de roda.* Disponível em: http://www.infoescola.com/folclore/cantigas-de-roda/

Araújo, C., Pinto, E., Lopes, J., Nogueira, L. & Pinto, R. (2008). *Estudo de caso.* Braga: Universidade do Minho.

Castro, V. D. F. (2014). *Lengalengas e consciência fonológica na Educação Pré-Escolar.* Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Centro de Infância Arte e Qualidade (sd.). *Missão e visão.* Disponível em: http://www.ua.pt/ciaq/PageText.aspx?id=14952

Diniz, M. A. (1993). *As fadas não foram à escola.* Porto: Edições ASA.

Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica.* Lisboa. Ministério da Educação: Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Leal, S. M. (2009). *UM-DÓ-LI-TÁ: a linguagem das brincadeiras e as brincadeiras com a linguagem.* Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Lourenço, M. & Sá, C. M. (2014). *Consciência fonológica: Alguns conceitos, princípios e exemplos práticos.* Documento em PowerPoint. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, P. (s.d.). *Distinção entre fonética e fonologia.* Disponível em: http://www.infoescola.com/portugues/distincao-entre-fonetica-e-fonologia/

Silva, A. (s.d.). *Cantigas de roda na Educação Infantil.* Disponível em: //www.webartigos.com/artigos/cantigas-de-roda-na-educacao-infantil/98226/

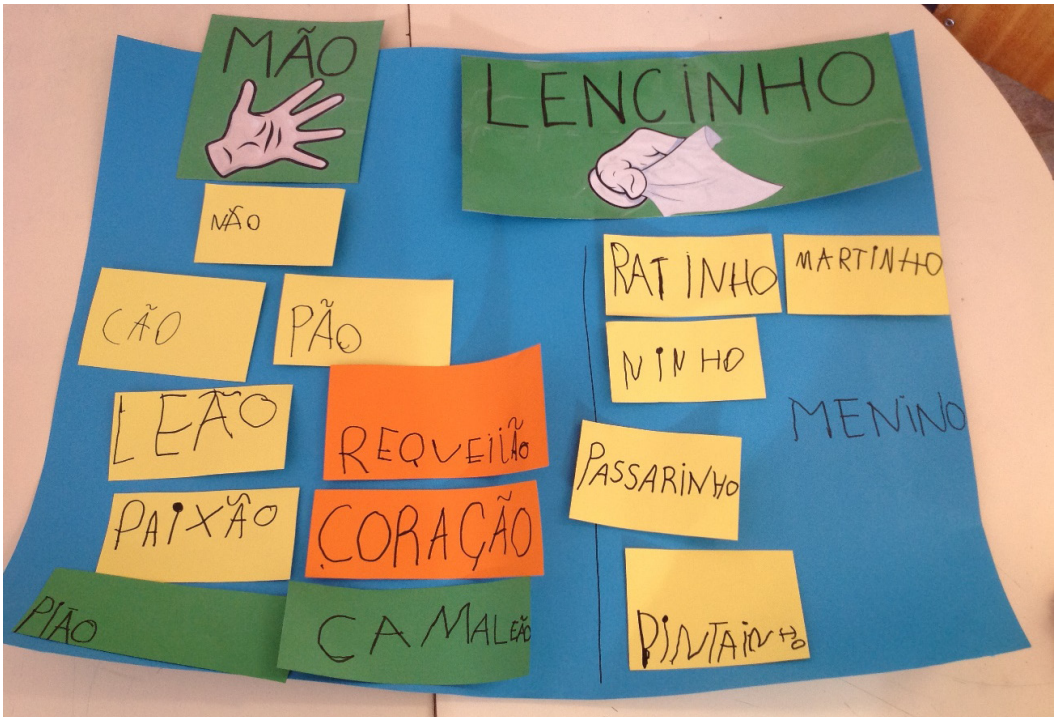
Silva, F. C. D. (2012). *Expressão Musical e desenvolvimento da compreensão na leitura: A leitura tem sons.* Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

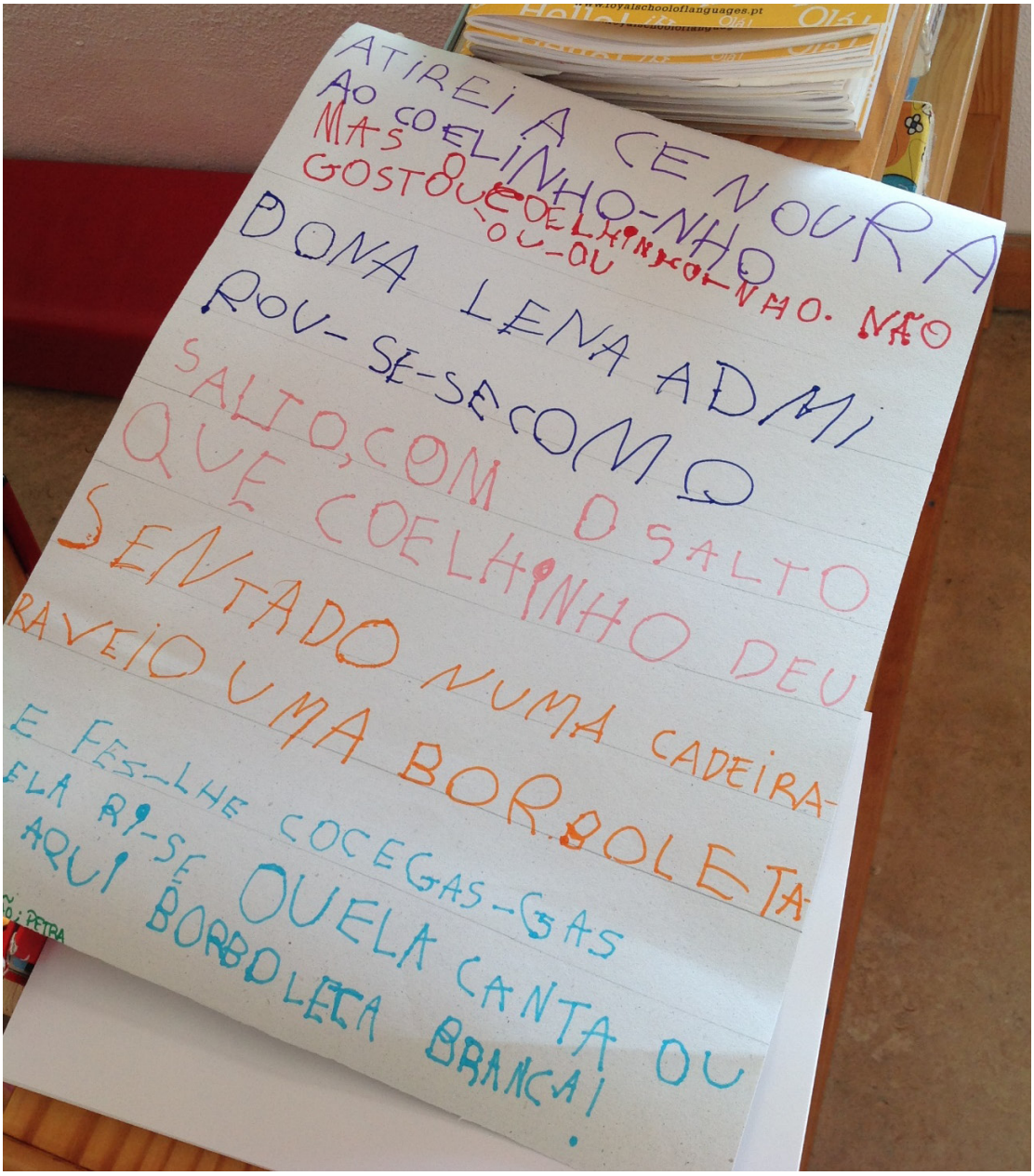
Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos.* Lisboa: Ministério da Educação Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

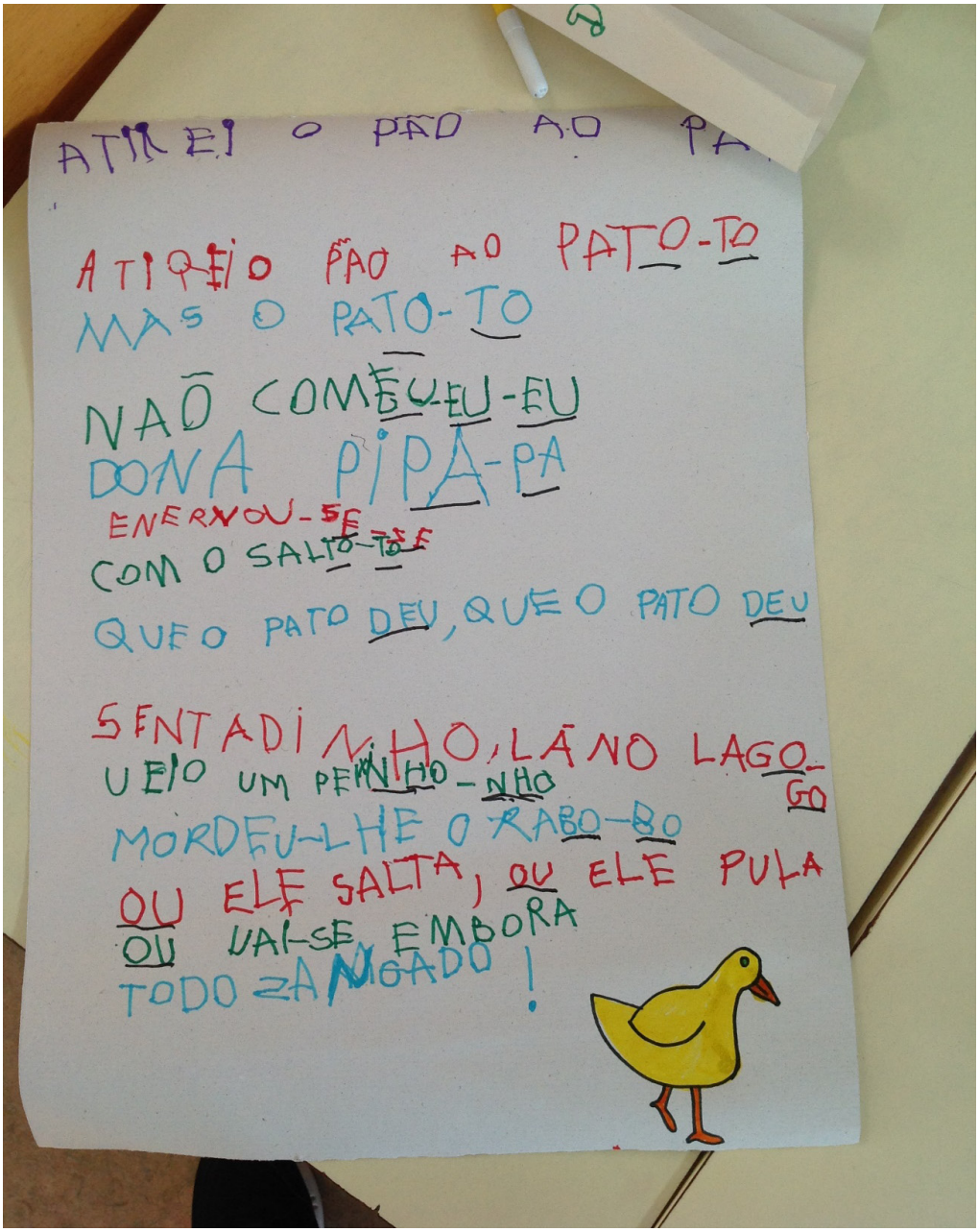
Xavier, M. F. & Mateus, M. H. (1990) *Dicionário de termos linguísticos.* Volume I. Lisboa: Edições Cosmos.

Anexo 1 – Rimas com *mão* e *lencinho*

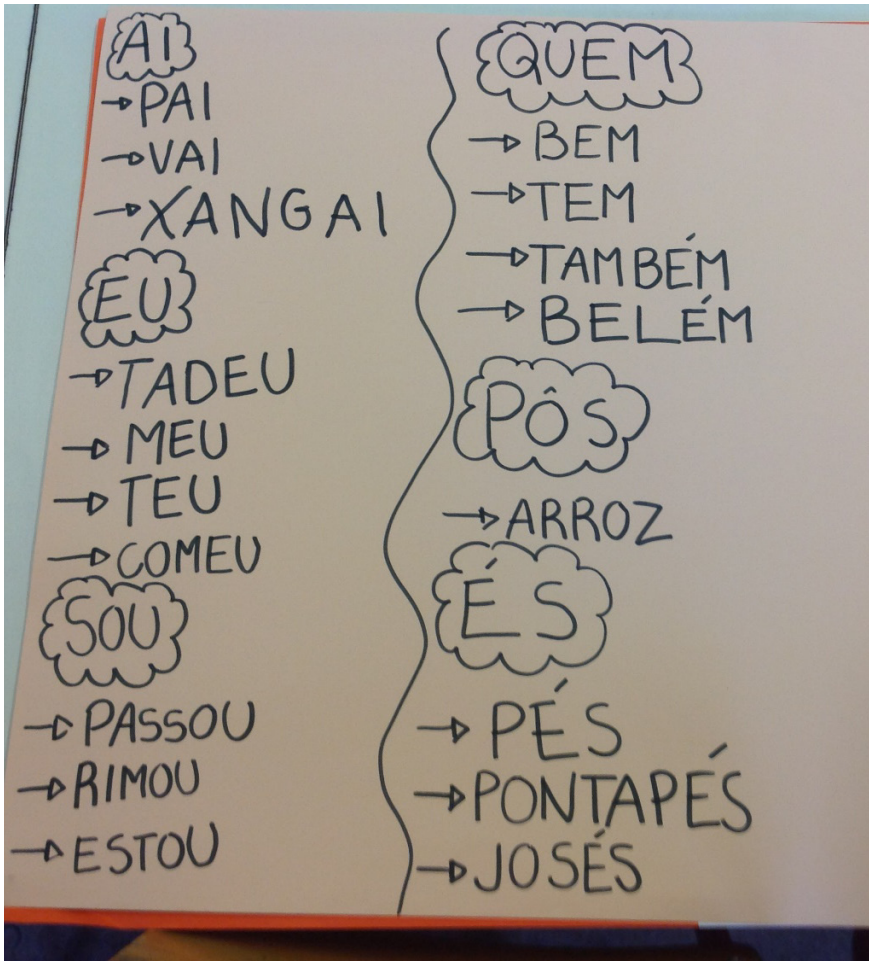


Anexo 2 – Novas letras para a música da cantiga de roda *Atirei o pau ao gato*

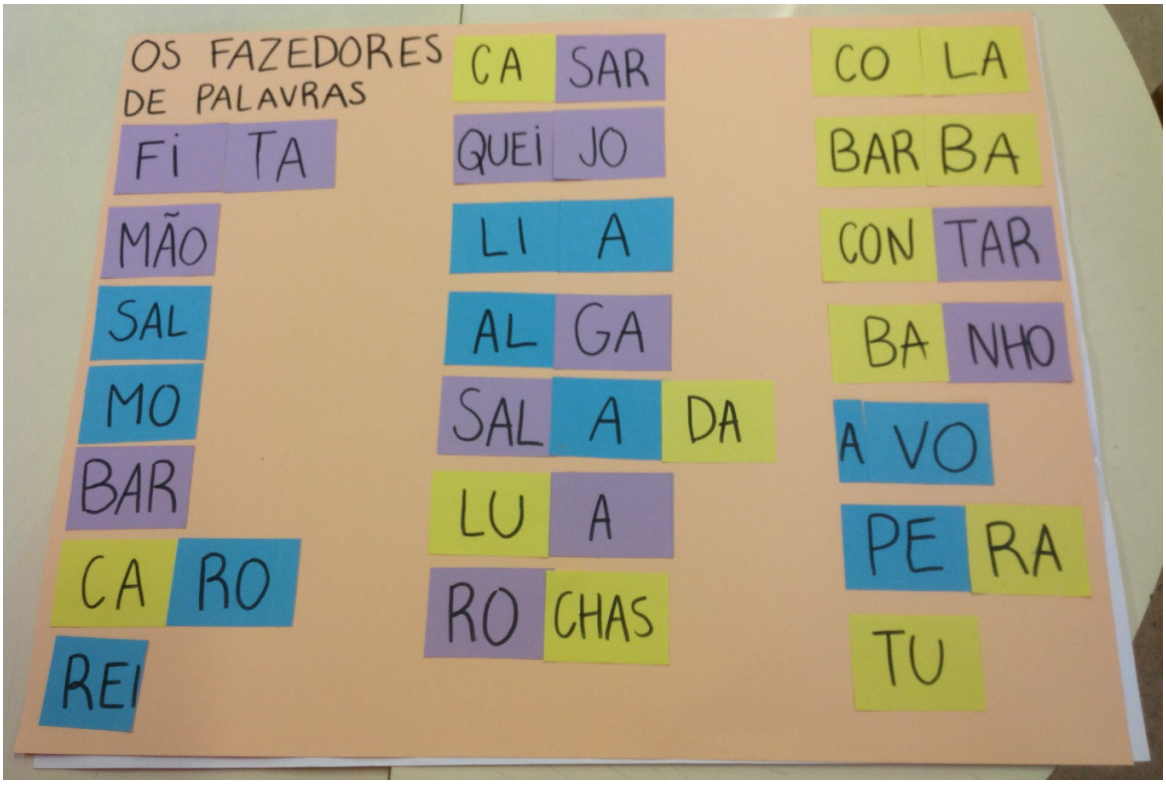

ATIREI A CENOURA
AO COELINHO-NHO
MAS O COELHINHO-NHO. NÃO
GOSTOU-OU-OU
DONA LENA ADMI
ROU-SE-SE COMO
SALTO, COM O SALTO
QUE COELHINHO DEU
SENTADO NUMA CADEIRA-
RAVEIO UMA BORBOLETA
E FES-LHE COCEGAS-GAS
ELA RI-SE OUELA CANTA OU
AQUI BORBOLETA BRANCA!


ATIREI O PÃO AO PA
ATIREI O PÃO AO PATO-TO
MAS O PATO-TO
NÃO COMEU-EU-EU
DONA PIPA-PA
ENERVOU-SE
COM O SALTO-TO
QUE O PATO DEU, QUE O PATO DEU
SENTADINHO, LÁ NO LAGO-GO
VEIO UM PEIXINHO-NHO
MORDEU-LHE O RABO-BO
OU ELE SALTA, OU ELE PULA
OU VAI-SE EMBORA
TODO ZANGADO!

Anexo 3 – Resultados do jogo *Palavras amigas*



Anexo 4 – Resultados do jogo *Fazedores de palavras*



Explorando mundos através da interação leitura-escrita

Catarina Cravo

1. Introdução

Como o título do artigo anuncia, através da concretização deste projeto, pretendia-se dar um contributo para a exploração da lecto-escrita na Educação Pré-Escolar.

Ao longo do seu desenvolvimento, as crianças que nele participaram foram-se apropriando ativamente do mundo exterior e a linguagem (oral/escrita) interveio nessa construção, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo. Assim, é fundamental que se perceba a importância da lecto-escrita na Educação Pré-Escolar e a forma como a podemos explorar.

A escolha deste tema prendeu-se com razões profissionais, já que pretendíamos encontrar estratégias didáticas que nos permitissem abordar a lecto-escrita com crianças em idade pré-escolar.

2. Enquadramento teórico

2.1. Lecto-escrita e oralidade

A linguagem é um meio utilizado para nos exprimimos, comunicarmos uns com os outros, realizarmos aprendizagens, organizarmos e reorganizarmos o pensamento (Sim-Sim, 1998).

Segundo Mata (2001), o domínio da linguagem verbal é o veículo de transmissão que permite a interação entre o nosso interior e as estruturas do mundo que nos envolve, conferindo sentido ao real interior e exterior.

Horta (2006) relembra que, no ser humano, o poder de comunicação é inato. A linguagem oral e a linguagem escrita são vistas como dois sistemas de representação e de expressão: de sentimentos, de necessidades e de experiências. Segundo Vygotsky (1962), a linguagem escrita é uma função particular da linguagem, que se desenvolve por diferenciação a partir da linguagem falada. Apresentam algumas particularidades, que poderão ter implicações no processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente da linguagem escrita.

Sempre se teve a noção de que a linguagem oral antecede a linguagem escrita, em termos históricos e culturais, o que é facilmente comprovado, se pensarmos que a Humanidade só começou a escrever uns largos milhões de anos depois de ter começado a falar (Lopes, 2004). No entanto, tal constatação não justifica a ideia corrente de que o estudo da linguagem oral deve forçosamente preceder o da linguagem escrita.

Segundo Garton e Pratt (1998), há várias razões pelas quais a linguagem oral e a escrita devem ser estudadas conjuntamente:

- O desenvolvimento da linguagem escrita está ligado ao desenvolvimento da linguagem oral, visto esta última preceder a outra;

- O desenvolvimento da linguagem escrita influencia a aptidão para a linguagem oral, ou seja, o seu uso dá acesso a novas estruturas e funções da linguagem e os

conhecimentos assim adquiridos e as competências desenvolvidas vão influenciar o uso da fala;

- Por último, a linguagem oral e escrita partilham alguns aspetos, no que diz respeito à aprendizagem, um dos quais se relaciona com o facto de, em ambos os casos, a aprendizagem decorrer da interação social (com adultos ou outras crianças, geralmente mais competentes).

2.2. Desenvolvimento da lecto-escrita

Têm sido publicados muitos estudos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da linguagem escrita e as conceções precoces que lhe estão subjacentes e se manifestam nas crianças em idade pré-escolar (cf. Ferreiro e Teberosky, 1999; Mata, 1991).

De facto, vivemos numa sociedade em que a linguagem escrita nos circunda, sendo parte integrante do nosso dia-a-dia. Daí que, desde cedo, a criança também se interrogue sobre essa linguagem, construindo conceções precoces sobre ela, que incidem sobre aspetos tais como: a forma como se organiza, as funções que desempenha, as suas características formais e as relações que mantém com a linguagem oral (Martins & Niza, 1998).

A apreensão da funcionalidade da linguagem escrita implica ter em conta quatro aspetos distintos, mas interrelacionados e complementares:

- Demonstrar interesse pela linguagem escrita, o que implica que a criança tome a iniciativa de imitar comportamentos de leitura e escrita dos adultos e dos pares, mostrando estar atenta à sua utilização em diferentes contextos;

- Identificar funções da linguagem escrita, que complementa a linguagem oral; é importante que, gradualmente, a criança se vá apercebendo das diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham, mas também da forma como se apoiam uma à outra;

- Identificar diferentes suportes de escrita, uma vez que estes apresentam características próprias, consoante a função que desempenham; por exemplo, uma lista de compras escreve-se ao alto, o que não acontece com a carta, uma história poderá iniciar por *Era uma vez*, enquanto um recado não implica o recurso a esta fórmula;

- Adequar a função à situação, ou seja, é importante que, perante uma situação de comunicação concreta, a criança consiga mobilizar a linguagem escrita de forma ajustada; por exemplo, deve compreender que, se não quiser esquecer algo que deve trazer, pode pedir à educadora que escreva um recado ou que, se quiser saber o que vai comer ao almoço, pode pedir que lhe leiam a ementa do refeitório.

Neste contexto, o educador deve ter como grande finalidade: *"apoiar cada criança para que consiga mobilizar diferentes funções da linguagem escrita, tanto na resolução de situações reais como em situações de jogo e brincadeira"* (Mata, 2008a, p. 18). Logo, é importante que se preocupe com a interação que estabelece com a criança, mas também com a qualidade dos ambientes de lecto-escrita com os quais a põe em contacto e as vivências de lecto-escrita que lhe proporciona.

A articulação com a família é também crucial para a descoberta e apreensão da funcionalidade da linguagem escrita (Mata, 2008b).

3. O estudo

3.1. Metodologia de investigação

Através do nosso estudo, pretendíamos encontrar respostas para as seguintes questões de investigação:

- Será possível conceber estratégias didáticas para desenvolver competências em compreensão na leitura e em expressão/produção escrita em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, fazendo-as

- Descobrir novos aspetos da escrita (estruturação de textos)?
- Envolverem-se em atividades centradas na abordagem da escrita tomando a leitura como ponto de partida?

Tendo em consideração o objeto deste estudo e a sua natureza, pretendíamos levar crianças, que frequentavam a Educação Pré-Escolar, a descobrir novos aspetos da escrita e a desenvolver competências em compreensão na leitura e em expressão/produção escrita, envolvendo-as em atividades centradas na abordagem da escrita tomando a leitura como ponto de partida.

No sentido de responder às questões de investigação formuladas para o nosso estudo e de atingir os objetivos por nós definidos, recorremos a uma metodologia de natureza qualitativa do tipo estudo de caso. Este corresponde a uma abordagem metodológica de investigação, em que se pretende compreender, descrever ou explorar acontecimentos, condicionados por vários fatores em interação.

Para recolher os dados a analisar, recorremos:

- À observação, que forneceu informação sobre o processo, ou seja, a forma como as crianças adquiriram conhecimentos e desenvolveram competências, dando origem a notas de campo;

- À recolha de trabalhos produzidos pelas crianças durante a intervenção didática, que no s forneceram informações sobre o produto, isto é, sobre o seu desempenho.

Tivemos em conta também registos fotográficos e audiovisuais, que foram realizados no decorrer das sessões.

Os dados recolhidos foram objeto de análise de conteúdo.

3.2. Intervenção didática

Foi realizada numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), onde decorreu o segundo semestre do nosso percurso na prática pedagógica supervisionada (entre setembro e dezembro de 2014).

Nela participaram 22 crianças (11 do género feminino e 11 do género masculino), com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, que provinham maioritariamente da cidade de Aveiro e cujos pais/encarregados de educação trabalhavam nas imediações da instituição. O seu nível sociocultural era médio-alto e a maioria possuía formação académica superior (licenciatura, mestrado e doutoramento).

A nossa intervenção didática foi desenvolvida em cinco sessões, nas quais procurámos inserir atividades centradas na abordagem da escrita, tomando a leitura como ponto de partida. Estas deveriam contribuir para que as crianças descobrissem

novos aspetos da escrita e desenvolvessem competências em compreensão na leitura e em expressão/produção escrita.

3.2.1. Primeira sessão

Demos início a esta sessão com um diálogo em grande grupo sobre profissões já referidas anteriormente (no âmbito do projeto da nossa colega de díade) e sobre outras, relacionadas com o desporto.

De seguida, realizou-se um jogo, também em grande grupo. Tratava-se do *Jogo das profissões* (cf. Anexo 1), em que era preciso usar 60 cartões (15 relativos a profissões e 45 representando os instrumentos/ferramentas usados no seu desempenho). O objetivo do jogo era completar "puzzles" relativos a profissões: para cada uma, partia-se de um cartão contendo uma ilustração alusiva a ela, ao qual seriam associados quatro outros cartões onde estavam representados utensílios necessários ao seu exercício. A educadora/investigadora nomeava a profissão a procurar e cada criança identificava o cartão que lhe correspondia e, de seguida, procurava associar-lhe os quatro cartões relativos aos respetivos utensílios. No final, teria de justificar as suas escolhas.

Depois do jogo, as crianças ainda tiveram de associar à ilustração relativa a cada profissão um cartão onde estava escrito o respetivo nome. Por fim, registaram os nomes das profissões estudadas por escrito, num cartaz intitulado *Profissões* (cf. Anexo 2).

3.2.2. Segunda sessão

Nesta sessão, a signatária deste relatório e a sua companheira de díade dramatizaram uma entrevista fictícia a um dragão, usando fantoches.

De seguida, teve lugar um diálogo sobre a entrevista, centrado na estrutura deste género textual. Pretendíamos também sensibilizar as crianças para a existência de entrevistas escritas.

3.2.3. Terceira sessão

Esta sessão tinha como principal objetivo elaborar o guião de uma entrevista a um jogador de futebol, dado tratar-se de uma modalidade desportiva muito popular entre estas crianças. Este trabalho foi feito pelo grupo das crianças mais velhas (que contava com 5 elementos) apoiadas pela educadora/investigadora.

Em diálogo com as crianças, levámo-las a formular perguntas para a entrevista, tendo em conta aspetos como: a identificação do entrevistado (nome, idade, clube e posição em que jogava, entre outros dados relevantes), os momentos principais da sua carreira desportiva, a sua formação, atividades profissionais paralelas e planos de futuro. Cada criança formulou oralmente duas questões, que foram depois registadas por escrito em tiras de papel. Depois, cada uma copiou o enunciado das suas perguntas para um cartão (cf. Anexo 3).

3.2.4. Quarta sessão

No seu decurso, as crianças entrevistaram um jogador de futebol do Beira-Mar (o clube local), que tínhamos contactado previamente.

Colocámos numa mesa os cartões em que as crianças tinham registado, por escrito, as perguntas para a entrevista e cada uma identificou os seus.

Em seguida, realizou-se a entrevista, durante a qual cada criança pôde formular oralmente as questões anteriormente preparadas.

3.2.5. Quinta sessão

Iniciou-se com um diálogo em grande grupo sobre a visita do jogador de futebol, no decurso do qual se sintetizou a informação recolhida durante a realização da entrevista.

De seguida, as perguntas e respostas da entrevista foram registadas por escrito, numa cartolina, pelas crianças com a nossa ajuda (cf. Anexo 4).

4. Conclusões

4.1. Relativas à leitura

No que se refere à compreensão na leitura para identificação da estrutura de textos escritos, constatámos que:

- Desde cedo, as crianças se apercebem da existência de uma mensagem associada a um texto escrito; a partir da dramatização da entrevista ao dragão, os participantes neste estudo foram capazes de extrair as ideias principais do texto narrado;
- Do mesmo modo, também começam cedo a identificar a estrutura de textos escritos; a partir da apresentação do texto e do diálogo sobre este, algumas crianças da sala conseguiram caracterizar a estrutura da entrevista, partilhar esse conhecimento com as restantes e usá-lo na produção de um texto dessa natureza;
- Algumas conseguiram ainda reconhecer que uma mensagem variará em estilo, forma e conteúdo, consoante o tipo/género textual em questão.

Tendo em conta os resultados da análise de dados que realizámos, concluímos também que as crianças que participaram na nossa intervenção didática foram sendo capazes de desenvolver as suas representações sobre a lecto-escrita, bem como competências nestes dois domínios.

É ainda de referir que verificámos que as crianças só desenvolvem as suas conceções, quando se envolvem em tarefas em que têm oportunidade de refletir (neste caso concreto, sobre as finalidades da escrita e da leitura e as características destes dois processos).

4.2. Relativas à escrita

No âmbito deste projeto, a escrita de textos foi usada com propósitos e finalidades diversas, em vários contextos (de jogo e brincadeira, mas também formal, associada à entrevista feita a um jogador de futebol, através do seu registo escrito).

Estas interações com o escrito resultaram das oportunidades por nós criadas para pôr as crianças em contacto com materiais de escrita e leitura diversos e incentivá-las a explorá-los. Foram também devidamente contextualizadas.

Recorrendo ainda à análise de dados feita, pudemos constatar que, ao formularem perguntas para a entrevista, as crianças conseguiram distinguir com clareza o que era mais importante perguntar e sequenciar as questões formuladas de forma lógica.

Nas atividades de realização de registos escritos, mostraram claramente que já se apercebiam de algumas convenções de escrita: disposição em linhas e orientação da esquerda para a direita. Recorreram à comparação com o modelo de escrita que lhes fornecemos e pediram-nos ajuda, sempre que necessário.

5. Sugestões

5.1. Relativas à leitura

As nossas propostas didáticas assentaram maioritariamente em atividades de grupo, que levaram as crianças a relacionar-se entre si e a viver experiências centradas na abordagem da escrita tomando a leitura como ponto de partida e lhes permitiram descobrir novos aspetos da escrita e também da própria leitura.

Como as crianças só desenvolvem as suas conceções, quando são envolvidas em atividades, consideramos que os contactos precoces com a leitura na Educação Pré-Escolar – em que têm oportunidade de pensar, quer sobre as finalidades da escrita e da leitura, quer sobre as suas características – poderão ser determinantes para a formação de pequenos leitores/"escritores".

Desde cedo, ao observarem outros a lerem, as crianças começam a aperceber-se das características desse ato: a postura, o papel do olhar na exploração do texto, o movimento dos lábios (no caso de a leitura ser feita em voz alta). Ao imitarem os outros, vão afinando a sua compreensão do ato de ler e das suas características. Estes conhecimentos só serão adquiridos e estas competências desenvolvidas, se tiverem contactos diretos, diversificados e sistemáticos com situações em que observam alguém que lê e interagem com essa(s) pessoa(s).

Todas as atividades relativas à compreensão na leitura para a identificação da estrutura de textos escritos incluíram uma vertente lúdica, para que as crianças participassem com satisfação, implicando-se nas mesmas. Somos de opinião de que os educadores/professores devem estimulá-las, envolvendo-as em atividades em que possam manipular, experimentar, mas, acima de tudo, crescer a aprender. Isto leva a que, gradualmente, cada criança vá pensando, reformulando, ajustando e desenvolvendo novas formas de interpretar tudo o que aprende.

Os educadores/professores deverão ainda:

- Proporcionar às crianças oportunidades para ouvirem ler fluentemente, com entoação adequada, facilitando o acesso ao sentido e à mensagem, levando assim à compreensão do que é ler e de para que se lê;
- Promover o contacto com livros diferentes (nos temas, nas formas de abordagem, no tipo de texto, na utilização de imagem, etc.), para motivar as crianças para a sua exploração;
- Introduzir, pouco a pouco, etiquetas na sala e fazer, gradualmente, a sua exploração e utilização, no âmbito das rotinas diárias ou do desenvolvimento de tarefas propostas;

- Tomando a leitura como ponto de partida, levar as crianças a descobrir a estrutura de variados tipos/géneros textuais (carta, lista de compras, narrativa, entrevista, entre outros);

- Habituar as crianças a verem os outros a ler e escrever, envolvendo-as na utilização da linguagem escrita;

- Fomentar o desejo de escrever palavras e até textos.

A leitura de histórias é uma atividade rica e completa, permitindo a integração de diferentes formas de abordagem da linguagem escrita, em geral, e da leitura, em particular.

5.2. Relativas à escrita

Tal como referem as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 1997, p. 69), *"Se a escrita e a leitura fizerem parte do quotidiano familiar de muitas crianças, estas aprenderão para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter estas experiências na educação pré-escolar."*

O presente estudo revela a importância de os educadores/professores adotarem práticas privilegiando estratégias que levem as crianças a descobrir novos aspetos da escrita.

De seguida, apresentamos algumas atividades a desenvolver para trabalhar a compreensão na leitura para a identificação da estrutura de textos escritos, para além das que levamos a cabo com estas crianças:

- Construir com as crianças, ficheiros de imagens representando aspetos da realidade que as rodeia e relacionando-os com as palavras/expressões correspondentes;

- Valorizar as tentativas de escrita das crianças, incentivando-as a "lerem" o que "escrevem";

- Proporcionar oportunidades para a exploração de diversos tipos de escrita, com diferentes características e finalidades (a partir de textos variados presentes em livros, revistas, cartazes, anúncios publicitários, etc.);

- Integrar o escrito nas vivências da Educação Pré-Escolar (por exemplo, através da realização de registos associados a diversas vivências, da redação de textos de uso quotidiano como recados e avisos, da etiquetagem de materiais, etc.);

- Facilitar o acesso a tipos de papel diversificados (cartões, cadernos, folha branca, entre outros) (cf. Mata, 2008a, p. 56).

- Registar por escrito, frequentemente e em situações diversificadas, o que as crianças dizem (uma informação que queiram dar, uma história associada a um desenho que acabaram de fazer, etc.);

- Facilitar processos de reflexão sobre o oral e relacioná-lo com a escrita.

6. Limitações do estudo e sugestões para outros estudos

Apesar da satisfação que a realização deste estudo nos deu, reconhecemos que este apresenta algumas limitações.

Pensamos que muitas das incertezas e das hesitações sentidas no decorrer deste trabalho, de forma mais ou menos direta, foram fruto da nossa pouca experiência como investigadora.

Destacamos ainda – e como principal limitação – o fator tempo, que não nos permitiu levar mais além a nossa intervenção didática, inclusive aproveitando a reflexão que íamos fazendo durante e após a ação.

No entanto, acreditamos que, apesar destas limitações, um trabalho desta natureza pode contribuir para desenvolver competências em compreensão na leitura e em expressão/produção escrita em crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar.

Sugerimos para outros estudos o mesmo tipo de trabalho, mas centrado na exploração de outros tipos/géneros textuais.

Bibliografia

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999). *Psicogénese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora (trad.).

Garton, A. & Pratt, C. (1998). *Learning to be litterate. The development of spoken and written language* (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishers.

Horta, M. (2006). *A abordagem à escrita na Educação Pré-Escolar: Representações das Educadoras de Infância Cooperantes*. Tese de doutoramento. Universidade do Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Lopes, J. A. (2004). Ler ou não ler: Eis a questão! In Lopes, J. A., Velásquez, M. G., Fernandes, P. P. V. N., *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 13-52). Coimbra: Quarteto.

Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mata, I. (1991). Desenvolvimento das conceptualizações infantis sobre escrita: Papel das interacções sociais. *Análise Psicológica, 3-4, (IX),* 403-410.

Mata, L. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mata, L. (2008a). *À descoberta da escrita.* Lisboa: Ministério da Educação.

Mata, L. (2008b). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância.* Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica/Núcleo da Educação Pré-Escolar.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Teberosky, A. (2001). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Universidade de Barcelona/Editorial Horsori.

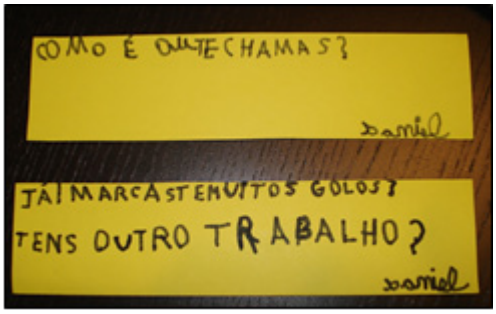
Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press (trad.).

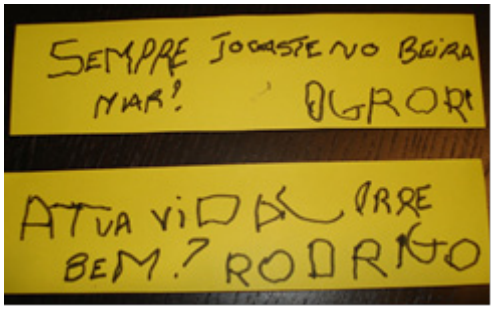
ANEXOS

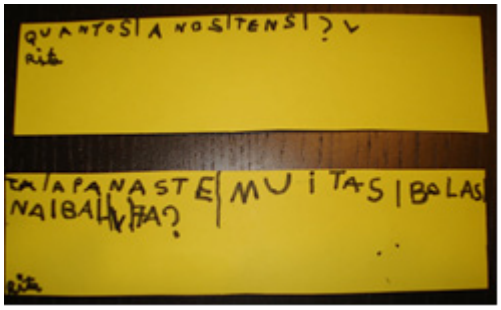
Anexo 1 – *Jogo das profissões*

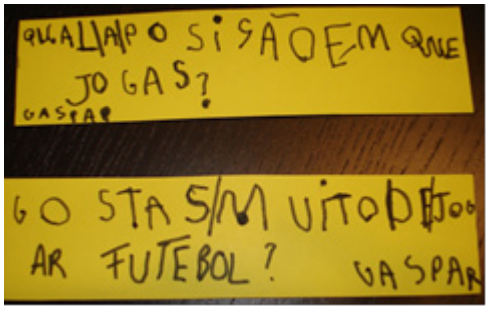
Anexo 2 – Cartaz relativo às profissões estudadas

Anexo 3 – Questões formuladas pelas crianças para a entrevista









Anexo 4 – Registo escrito da entrevista

Contos lusófonos e promoção da língua portuguesa

Sofia Miranda

1. Introdução

O presente estudo pretendia explorar contos tradicionais de países lusófonos com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar, a fim de promover o seu conhecimento da cultura que os originou e desenvolver nelas competências em comunicação oral e escrita através da exploração da estrutura da narrativa.

Assim, concebemos, implementámos e avaliámos uma intervenção didática, em que se explorou com crianças em idade pré-escolar contos tradicionais de países lusófonos e a estrutura da narrativa. Pareceu-nos interessante planear atividades que envolvessem a leitura (no sentido de decifração), a compreensão na leitura e a escrita e que estivessem intimamente ligadas ao Conhecimento do Mundo (contemplando nomeadamente a localização geográfica de diferentes países lusófonos – recorrendo ao mapa-mundo – e as relações que estes mantêm com a língua portuguesa).

2. Enquadramento teórico

2.1. Multiculturalismo no mundo lusófono

Vivemos atualmente numa sociedade complexa, onde a multiculturalidade assume cada vez mais um papel preponderante. De facto, a todo o momento, nos confrontamos com uma diversidade de culturas, que importa reconhecer e valorizar, dado que não existe uma única que seja predominante.

O conceito de multiculturalidade descreve a (co)existência de diversas culturas num mesmo espaço (social, geográfico), sem que nenhuma delas seja predominante. Logo, pressupõe a interação entre as diferentes culturas pautada pelo respeito pelas características particulares de cada grupo e a conservação da sua cultura específica, garantindo assim a igualdade para todos. Nesta missão, é necessário envolver toda a comunidade, de forma a combater formas de discriminação na escola e/ou na sociedade.

Perante a diversidade linguística que a própria lusofonia confere à sala de aula, é necessário promover atitudes de respeito para com as especificidades das variações que a língua portuguesa apresenta, tanto mais que, em muitos casos, estas parecem bem distantes do Português europeu.

Por outro lado, é de referir que, apesar de Portugal sempre ter sido um país de emigração, recentemente esse cenário alterou-se e, atualmente coexistem os dois fenómenos (emigração e imigração).

Assim, é de salientar a importância de uma escola perspetivada em função da diversidade linguística existente. De facto, "*tanto para alunos nativos como para alunos imigrantes, a escola é o local privilegiado de contacto e aprendizagem de línguas-culturas, de transmissão de valores como a solidariedade, a tolerância, abertura e recetividade ao outro e outras línguas-culturas, socialização e de criação de laços afetivos, e de contacto com colegas de diferentes origens sociais, culturais, linguísticas,*

étnicas, religiosas, raciais, etc., quer sejam imigrantes ou não" (Ferreira e Ançã, citadas por Pinho, 2013, p. 29).

2.2. Multiculturalismo e contos tradicionais

Hoje em dia, os contos estão cada vez mais presentes na vida quotidiana: surgem a toda a hora novas edições de contos de fadas, nas livrarias infantis estão cada vez mais presentes os contos com elaboradas ilustrações, os programas de televisão incluem narrações ou dramatizações de contos, realizam-se congressos e colóquios sobre esta temática, surgem novos filmes, fazem-se adaptações para o cinema e o teatro e criam-se versões musicais.

Não podemos ainda esquecer as instituições educativas, onde estão sempre presentes as narrações de contos, sobretudo na Educação Pré-Escolar e nos primeiros anos de escolaridade.

Também as bibliotecas desempenham um papel fundamental neste contexto, já que tanto as escolares, como as municipais (entre outras), permitem à criança um contacto mais próximo com os contos, não só através da sua leitura e manuseamento, mas também devido às sessões de animação de leitura que proporcionam ao seu público (nomeadamente o infantil).

Pretendia-se que, no final da intervenção didática implementada, as crianças tivessem ampliado os seus conhecimentos sobre a estrutura da narrativa, mas também que conseguissem reconhecer que há personagens que têm sempre determinadas características e a quem cabe um dado papel, ou seja, têm sempre a mesma função (por exemplo, o lobo, que normalmente desempenha o papel de vilão).

Neste contexto, temos ainda de referir o papel desempenhado pelas ilustrações que acompanhavam as narrativas exploradas e desempenhavam um papel de destaque na sua compreensão. Estas são importantes para todos os leitores, mas particularmente para as crianças, uma vez que concretizam a narrativa.

Na nossa intervenção didática, no que diz respeito à compreensão na leitura, as ilustrações desempenharam um papel fundamental na elaboração de previsões, tal como refere Angela Kleiman (citada por Carvalho, 2014, p. 80): "*o trabalho de elaboração de hipóteses sobre uma história, a partir das ilustrações do texto, (…) engaja o interesse das crianças: a tarefa assume características lúdicas, com as crianças defendendo hipóteses divergentes e construindo argumentações sólidas para defender as suas, especialmente porque muitas vezes as ilustrações não encaixam nas hipóteses em curso, promovendo assim condições para a discussão polémica.*" Com a finalidade de determinar o que as crianças tinham efetivamente compreendido de uma das narrativas exploradas com elas, foi-lhes proposto que fizessem um desenho sobre as ideias que tinham retido.

A aprendizagem da língua materna, como afirmam Elisabete Rosa, Joana Alves dos Santos, Rosário Rebelo e Venceslau do Rego (2011, p. 8), "*encontra-se diretamente relacionada com a configuração de uma consciência cultural progressivamente elaborada, no âmbito da qual se vão afirmando e depurando o reconhecimento e a vivência de uma identidade de feição coletiva*". A literatura infanto-juvenil – à qual podemos associar os contos tradicionais, frequentemente incluídos em coleções destinadas a esse público, embora não sejam o seu único destinatário – pode ser explorada com esta finalidade.

Ao longo das sessões da nossa intervenção didática e de forma a ampliar a cultura das crianças, foram apresentados e explorados contos de outras culturas lusófonas, mas o ponto de partida foram os contos tradicionais portugueses. Concretamente, foram explorados dois contos portugueses (*O lobo e os sete cabritinhos* e *O macaco do rabo cortado*), um conto africano (de Angola) e um conto brasileiro. Após a exploração de cada um dos contos, foi feito um trabalho de consolidação, recorrendo a palavras e expressões retiradas dos textos, de forma a ampliar o conhecimento vocabular, mas também a imagens relativas a paisagens, frutos e animais que desempenham um papel importante na cultura dos respetivos países.

Assim, a exploração de contos africanos e brasileiros, a par de contos portugueses, deveria contribuir para a formação pessoal e social das crianças, levando-as a conhecer universos distintos – que, no entanto, se interligam pela língua portuguesa –, a reconhecer e compreender a diversidade associada à lusofonia e a sentirem-se parte integrante da mesma. As crianças entraram em contacto com vários elementos culturais que desconheciam, bem como determinados vocábulos, tendo ficado mais aptas a fazer a análise de contos de outras culturas.

3. O estudo

3.1. Metodologia de investigação

Através deste estudo, pretendíamos encontrar respostas para as seguintes questões de investigação:

- Que estratégias poderemos usar para abordar os contos tradicionais dos países lusófonos com crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar?

- Será que a exploração de contos tradicionais dos países lusófonos pode efetivamente contribuir para:

  - O conhecimento da estrutura da narrativa?
  - A abordagem da ligação entre os contos populares e a cultura que os originou?

Do mesmo modo, com este estudo pretendíamos atingir os seguintes objetivos de investigação:

- Dar a conhecer contos tradicionais dos países lusófonos a crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar;

- Explorar com elas

  - A estrutura da narrativa;
  - A ligação dos contos populares à cultura que os originou.

No sentido de dar resposta às questões de investigação formuladas e de cumprir os objetivos de investigação previstos, recorremos a uma metodologia do tipo qualitativo: o estudo de caso. Segundo Bruyne e outros (citados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990, p. 170), o estudo de caso caracteriza-se por reunir informações *"tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação. É a razão pela qual se socorre de técnicas variadas de informação."*

Pareceu-nos que esta metodologia de investigação era a que melhor se adequava às características do nosso estudo, porque permite aprofundar mais a análise dos dados

recolhidos e a interpretação dos resultados, daí resultando conclusões mais detalhadas e sugestões mais ricas.

De modo a responder às questões de investigação propostas, foi necessário recolher dados durante a realização das atividades, a fim de avaliar o desempenho e implicação das crianças e, consequentemente, o sucesso ou insucesso das atividades que lhes propusemos, mas também para identificar os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas durante a nossa intervenção didática.

A recolha de dados foi realizada através da observação direta do grupo de crianças, que deu origem a notas de campo e registos fotográficos. Foram também recolhidos trabalhos feitos por estas nas várias sessões, incluindo registos escritos e desenhos.

Todos os dados recolhidos foram objeto de análise de conteúdo, o que nos permitiu: identificar e caracterizar alterações no desempenho das crianças, determinar a sua evolução e procurar causas para os fenómenos observados.

3.2. Intervenção didática

Foi realizada no jardim-de-infância, onde decorreu o segundo semestre do nosso percurso na prática pedagógica supervisionada.

Nela participaram 22 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, sendo 12 do género feminino e 10 do género masculino. A maioria dos pais/encarregados de educação deste grupo de crianças tinha formação académica superior. De um modo geral, estas crianças apresentavam níveis altos de implicação e bem-estar. Manifestavam interesse em aprender e conhecer o mundo que as rodeava e eram autónomas, comunicativas e sociáveis.

A intervenção foi desenvolvida em cinco sessões, incluindo atividades que permitissem às crianças desenvolver o seu conhecimento sobre a narrativa, os contos e os países lusófonos. É de referir que houve atividades que foram realizadas apenas com as crianças mais velhas, que tinham 4 e 5 anos.

3.2.1. Primeira sessão

Demos início a esta sessão apresentando um conto popular português – *O lobo e os sete cabritinhos* – usando fantoches de palitos.

De seguida, várias crianças fizeram o seu reconto oral, recorrendo também aos fantoches.

Depois, dialogámos com elas sobre:

- A estrutura do conto popular, fazendo perguntas relacionadas com categorias da estrutura da narrativa (*situação inicial*, *complicação*, *peripécias*, *resolução* e *moral*), como, por exemplo,

    - Como começa a história?
    - Que problema aconteceu?
    - Como o resolveram as personagens?

- A sua simbologia, formulando questões que ajudariam as crianças a compreender:

    - A função desempenhada pelo lobo nesta história e nas outras a que estavam habituadas e a concluir que este é quase sempre o “mau”;

- O facto de que, inversamente, as crianças ou filhos – neste caso, os cabritinhos – representam a inocência e a ingenuidade.

Ao explorar a simbologia deste conto, fizemos também referência a outras narrativas semelhantes.

De tarde, foi pedido às crianças mais velhas que desenhassem livremente ilustrações para a história. Quando acabaram, apresentaram-nas aos presentes, mostrando o que tinham feito e explicando qual o momento da história a que o seu trabalho se referia.

Por fim, procedeu-se à ordenação dos desenhos feitos por todas as crianças, tendo em conta a posição do evento a que se referiam na intriga do conto, e à análise da categoria da estrutura da narrativa a que cada um se referia.

3.2.2. Segunda sessão

Nesta sessão, foi pedido às crianças para contarem uma história sobre os seus medos. Depois, foi feita uma votação, para eleger a narrativa que mais tinha agradado a todas.

De seguida, iniciámos um diálogo com as crianças sobre a história eleita, orientado por algumas questões focadas na estrutura da narrativa, nomeadamente: *Como começa a história? O que aconteceu às personagens? Como acaba a história?*

A partir das suas respostas, foi possível "reescrever" essa história, o que permitiu que percebessem como se constrói corretamente uma narrativa, logo contribuiu para um melhor conhecimento da estrutura deste tipo de texto.

De tarde, foi ainda realizada outra atividade relacionada com a temática dos medos e a estrutura da narrativa: usando várias imagens, que podia colar num flanelógrafo, cada criança criou uma história e contou-a aos presentes.

Depois, distribuímos a cada criança uma folha A4, com espaços em branco, onde deveria desenhar uma ilustração. Cada um desses espaços em branco tinha um título alusivo a uma das categorias da estrutura da narrativa (*situação inicial*, *complicação*, *peripécias* e *resolução*) e a ilustração feita devia ser adequada às mesmas. De seguida, cada criança ditou a legenda que queria atribuir ao seu desenho, de acordo com a história que tinha contado.

Por fim, as crianças recontaram as suas histórias aos seus colegas.

Com esta atividade, foi possível trabalhar novamente a estrutura da narrativa. Por ser mais prática, dado implicar o uso dos conhecimentos sobre a estrutura da narrativa em contexto (ou seja, aplicada a uma história concreta), levou a que as crianças se empenhassem mais no que estavam a fazer, facilitando a consecução dos objetivos visados.

3.2.3. Terceira sessão

Começámos por mostrar às crianças a capa do álbum *O macaco do rabo cortado e outras histórias* (com texto de António Torrado e ilustrações de Maria João Lopes). Depois, lemos o respetivo título e fizemos algumas perguntas relativas às suas previsões sobre a forma como a história se iria desenrolar. De seguida, lemos o conto em voz alta e de forma pausada.

Quando acabou a leitura, algumas crianças fizeram o seu reconto oral. Graças à sucessão de peripécias em que o macaco se vê envolvido, roubando vários objetos, e à canção final, onde são relembrados esses acontecimentos, tiveram bastante facilidade em evocar os diferentes momentos da história, quando fizeram o reconto. Foi possível verificar que tinham estado atentas e implicadas nas atividades, pelo que corresponderam positivamente ao que era pretendido.

Foi ainda feito um jogo, em que todas participaram, no qual foram usados cartões apresentando várias imagens, incluindo algumas relativas a objetos roubados pelo protagonista da história: as crianças deveriam selecionar os cartões que representavam objetos referidos na história, separando-os dos outros e identificando também a peripécia associada a cada um.

Por fim, foi distribuída a cada criança uma fotocópia das imagens dos objetos pertencentes à história, dispostos aleatoriamente. Era preciso colori-las, recortá-las e colá-las numa outra folha, que continha quadrados em branco e setas, que serviriam para ordenar os objetos tendo em conta a ordem pela qual surgiam na história.

De tarde, apenas com as crianças mais velhas, foi feita a transição para a cultura angolana, a partir da música final do conto explorado de manhã, em que o macaco canta: *Tum, tum, tum, que eu vou pr'Angola.* Fizemos algumas perguntas sobre a canção e ainda sobre Angola, por exemplo: se sabiam que é um país, se já tinham ouvido falar dele, se sabiam onde se situa. Foi ainda explicado às crianças que, em Angola, se fala igualmente a língua portuguesa.

De forma a dar a conhecer melhor o país em questão e o continente em que se situa, foi distribuído um mapa em tamanho A4, que as crianças deviam colorir e onde teriam de assinalar o território angolano, desenhando nele o macaco protagonista da história explorada durante esta sessão.

3.2.4. Quarta sessão

De manhã, foi apresentado um PowerPoint intitulado *Viagem pelo mundo*, que se referia a elementos típicos da cultura de alguns países lusófonos, como, por exemplo, danças e músicas. Pretendia-se criar um fio condutor, que ligasse entre si as diferentes atividades e os países a que se referiam, para que as crianças pudessem perceber que há vários onde se fala a língua portuguesa. Estas também coloriram um mapa-mundo, apresentado numa folha A4, recorrendo à técnica da areia, para poderem perceber as separações entre os diferentes continentes e oceanos.

De tarde, apresentámos um conto popular angolano intitulado *O aniversário do vôvô Imbo*, recorrendo à "técnica da televisão", que permitiu projetar ilustrações relativas aos diferentes momentos da história.

Seguiu-se um diálogo de exploração do conto, orientado por algumas questões, como, por exemplo: *De que fala a história? Quem era o avô Imbo? O que são múcuas? Como é composta a paisagem das ilustrações? Que instrumentos e animais conheciam e desconheciam? Onde acham que se passa a história?* As respostas dadas pelas crianças permitiram verificar se tinham compreendido a história e apreendido os elementos da cultura angolana que nela eram referidos.

Aproveitando o facto de, no conto, se aludir a paisagens, animais e frutos diferentes dos que existem em Portugal (devido à localização geográfica de Angola e ao seu clima),

partiu-se para um jogo que pretendia explorar a ligação entre o conto e a cultura a que estava associado. Para a sua realização, foram dispostas numa mesa várias imagens representando animais, plantas e paisagens – tanto de Angola como de Portugal – e pediu-se às crianças que tentassem identificar com que país se relacionava cada uma delas e justificar a sua opção. Havia também cartões com palavras que correspondiam aos nomes dos elementos que as imagens representavam, que, numa outra fase do jogo, as crianças deveriam associar a estas.

3.2.5. Quinta sessão

Para finalizar a nossa intervenção didática e sintetizar as aprendizagens feitas, dialogámos com as crianças sobre os continentes e os países que tinham sido referidos nas diversas atividades levadas cabo ao longo da intervenção didática. Paralelamente, íamos procedendo à sua localização no mapa-mundo, com a sua colaboração.

De tarde, com as crianças mais velhas, relembrámos os países cuja língua oficial é o Português, aproveitando para perguntar se não tínhamos esquecido nenhum. Concluiu-se que faltava referir o Brasil, que seria abordado de seguida.

Para começar, pedimos às crianças que pensassem em palavras ou expressões características do Português do Brasil que conhecessem. À medida que as iam enunciando, iam registando num cartaz a versão em Português do Brasil e o seu equivalente em Português europeu.

Depois do visionamento de um filme onde uma pessoa brasileira narrava o conto *O veado e a baratinha*, responderam a várias perguntas sobre o mesmo, para verificarmos se o tinham compreendido. Deste modo, foi possível ajudar as que não tinham compreendido bem o conto a ultrapassar as suas dificuldades.

Esta sessão permitiu dar a conhecer um conto tradicional do Brasil e explorar a sua ligação com a cultura originária e ainda ampliar o vocabulário das crianças relativo a países lusófonos, nomeadamente no que dizia respeito ao Português falado na América do Sul.

4. Conclusões

A análise de conteúdo dos dados recolhidos revelou que as crianças tinham efetivamente desenvolvido competências relacionadas com o uso da estrutura da narrativa em compreensão na leitura e na produção de textos orais e escritos e adquirido conhecimentos sobre as culturas do mundo lusófono.

4.1. Relativas à estrutura da narrativa

O objetivo *Explorar a estrutura da narrativa* foi contemplado principalmente nas duas primeiras sessões.

Através da análise dos dados recolhidos nestas sessões e da interpretação dos resultados obtidos, verificámos que o grupo de crianças que acompanhámos alargou

o seu conhecimento acerca da estrutura da narrativa e a sua capacidade de a utilizar num dado contexto.

De facto, as aprendizagens feitas ajudaram as crianças a melhorar a sua forma de construir narrativas, porque conseguiram perceber que as histórias se dividem em diferentes partes e as funções que cada uma delas desempenha na sua construção e compreensão.

No entanto, revelaram dificuldades no uso de algumas das categorias que fazem parte da estrutura da narrativa. Assim, aquando da exploração de narrativas, apresentadas pela educadora estagiária:

- Nem sempre retiveram devidamente os detalhes da *situação inicial* da narrativa e da *complicação*;

- Identificaram as *peripécias* de forma simplificada, recorrendo a enunciados abreviados, nem sempre fáceis de contextualizar e até omitindo alguns momentos da ação e locais onde esta se desenrolava;

- Nenhuma criança referiu a *moral* de forma explícita, apesar de, quando foram inquiridas sobre a lição que as personagens tinham aprendido, terem respondido corretamente.

A análise das narrativas criadas pelas crianças revela que:

- Algumas apresentaram poucas *peripécias* (às vezes apenas uma), passando diretamente à *resolução*;

- Nenhuma referiu a *moral*, embora, quando eram inquiridas sobre esse aspeto, soubessem explicar que lição as personagens tinham aprendido a partir do episódio narrado.

Foram várias as estratégias a que usámos na abordagem dos contos lusófonos explorados nas sessões da nossa intervenção didática:

- Na fase de *pré-leitura*, recorremos a questões centradas nas ilustrações e título do conto;

- Na fase de *leitura*, à leitura expressiva e em voz alta do conto ou à sua dramatização;

- Na fase de *pós-leitura*, à formulação de questões orientadas para exploração do conto, ao reconto oral (feito por uma ou várias crianças) e a atividades de identificação da estrutura da narrativa centradas nos textos e nas ilustrações que os acompanhavam.

Através das conclusões aqui estabelecidas, é possível responder à questão de investigação proposta: "*Será que a exploração de contos tradicionais dos países lusófonos pode efetivamente contribuir para o conhecimento da estrutura da narrativa?*". De facto, é possível afirmar que a exploração de contos tradicionais lusófonos contribuiu para o conhecimento da estrutura da narrativa.

4.2. Relativas aos traços de cultura presentes nos contos lusófonos

Recordamos que um dos objetivos do nosso projeto era dar a conhecer às crianças a nosso cargo contos tradicionais de países lusófonos.

Constatámos que estas crianças estavam familiarizadas com contos tradicionais de Portugal recorrentemente utilizados, tendo conhecimento de alguns como *A história da carochinha* e *A cabra cabrês*, entre outros. No entanto, não tinham qualquer conhecimento de contos de outros países lusófonos.

No decurso da nossa intervenção didática, contactaram com um conto angolano e um conto brasileiro e pareceram apreciar positivamente essa experiência, pela atenção com que seguiram a sua apresentação, embora não tivesse sido fácil para elas acompanhar a sua exploração.

Outro objetivo do nosso estudo passava por explorar com as crianças a ligação entre cada conto e a sua cultura de origem. De facto, dar a conhecer às crianças um conto angolano e um conto brasileiro foi também uma forma de as pôr em contacto com outras culturas diferentes da nossa, embora associadas a ela. Assim, a exploração de cada conto foi acompanhada por uma atividade lúdica, que permitiria associá-lo à cultura que lhe tinha dado origem. Os jogos realizados surgiam no seguimento da apresentação do conto e davam sempre a conhecer elementos culturais de outros países, nomeadamente, palavras e expressões (correspondendo a nomes de animais, plantas, paisagens), entre outros aspetos.

O facto de termos sempre procedido à localização dos países no mapa-mundo, para que as crianças tivessem a perceção do posicionamento de cada um (inclusive relativamente a Portugal), também nos parece importante neste contexto. Foi notório o interesse das crianças por estas atividades de exploração de outros países e culturas, nomeadamente pela sua localização no mapa-mundo. Diariamente, dirigiam-se ao mesmo para mostrar aos seus pais onde se situavam os países de que havíamos tratado e explicar o que tinham aprendido. Estes diziam-nos frequentemente que as crianças se mostravam bastante entusiasmadas com esta "viagem pelo mundo", falavam em casa sobre os diferentes países e culturas e procuravam saber mais. Depois de terem visto o mapa-mundo e o globo terrestre, algumas trouxeram para a sala os globos que tinham em casa e falavam de países que já tinham visitado.

Pensamos que, desta forma, atingimos também (pelo menos, parcialmente) a segunda parte do nosso segundo objetivo. Sentimos, inclusive, que este foi talvez um dos mais bem conseguidos da nossa intervenção didática, dadas as reações positivas das crianças e famílias. Apesar de as crianças terem tido dificuldade em memorizar palavras e expressões, conseguiram construir uma imagem pessoal desses novos países, que "visitaram" através da exploração de contos.

No que diz respeito à outra questão de investigação proposta, que se relaciona com esta temática ("*Será que a exploração de contos tradicionais dos países lusófonos pode efetivamente contribuir para a abordagem da ligação entre os contos populares e a cultura que os originou?*"), é possível afirmar que, durante a realização de todas as atividades incluídas na nossa intervenção didática, se verificou que de facto a exploração de contos tradicionais contribui para a perceção da forma como se ligam à cultura que lhes deu origem.

No fim da intervenção didática, as crianças adquiriram novos conhecimentos sobre culturas que até aí desconheciam, aprenderam a situar os diferentes países no mapa e foram ainda capazes de identificar traços culturais dos países abordados.

5. Sugestões

A partir do estudo levado a cabo foram realizadas várias aprendizagens, que serão mencionadas de seguida, sob a forma de sugestões para outros educadores de infância.

5.1. Relativas à estrutura da narrativa

Um dos objetivos deste projeto era explorar com as crianças a estrutura da narrativa. Constatámos que, para tal, é necessário desenvolver um trabalho pormenorizado em torno das narrativas com as quais são postas em contacto na Educação Pré-Escolar.

Para nós, o conto – dentro da categoria dos textos narrativos – é o género mais adequado para a abordagem da estrutura da narrativa com crianças em idade pré-escolar, porque lhes agrada e, sendo curto, é mais facilmente percebido.

Para trabalhar a estrutura da narrativa com crianças de idades compreendidas entre os 3 e 5 anos, devem ser usados termos simples, como os que nós utilizámos neste estudo (*situação inicial*, *complicação*, *peripécias*, *resolução* e *moral*), para que compreendam o que se pretende e passem também a "ver" o conto do ponto de vista da sua estrutura.

É ainda importante reconhecer o importante papel que cabe à imagem neste contexto, tendo em conta não só as ilustrações que surgiam nos álbuns explorados, mas também os desenhos relacionados com eles que as crianças fizeram. Ao longo deste projeto, pudemos observar que, a partir das ilustrações, as crianças percebem melhor o conto, não só porque estas lhes chamam a atenção, mas também porque as ajudam a criar uma imagem mental dos textos explorados, concretizando aquilo que está a ser lido. Por outro lado, ao criar as suas próprias ilustrações para alguns dos contos explorados, as crianças puderam mostrar aquilo que tinham compreendido da narrativa abordada, em termos de apreensão das ideias veiculadas pelo texto e de identificação das ideias principais. Através de atividades em que tiveram de fazer uma ilustração para cada parte da estrutura da narrativa, foi possível aumentar o seu conhecimento acerca da mesma e a sua capacidade de o usar de forma contextualizada.

Em jeito de sugestão, parece-nos também ideal que o educador diversifique ao máximo as estratégias e atividades, de forma a potenciar o conhecimento das crianças e a aumentar a motivação das mesmas para a abordagem desta temática.

5.2. Relativas aos traços de cultura presentes nos contos lusófonos

Os outros objetivos deste projeto passavam por dar a conhecer às crianças contos dos países lusófonos e fazer a exploração dos traços da cultura de origem presentes no mesmo.

Dados os resultados obtidos, constatámos que iniciar a exploração por um conto português foi uma boa opção, independentemente de as crianças já o conhecerem ou de nunca terem contactado com ele. Sendo um conto português, integrava-se numa cultura que é a sua, associada à sua língua materna. Começar por refletir sobre aspetos da sua cultura facilita a passagem para a exploração de contos oriundos de outras culturas (que, sendo lusófonas, mantinham uma relação privilegiada com a cultura portuguesa).

A exploração de contos de outros países lusófonos teve também um impacto positivo. As crianças gostaram de contactar com outros países onde se fala Português e demonstraram bastante entusiasmo em aprender novas palavras/expressões, que, apesar de lusófonas, não são de uso corrente em Portugal.

Teria sido também interessante trazer à sala pessoas naturais de Angola e do Brasil para lerem os contos. Deste modo, as crianças poderiam reconhecer as diferenças entre as variações da língua portuguesa de uma forma mais direta.

A maior parte das crianças desconhecia a existência de outros países lusófonos e não fazia a mínima ideia de onde estes se situavam. Ao iniciarmos a exploração de um mapa-mundo, foi notória a sua motivação e implicação. Passaram a conhecer o mundo como um todo e a reconhecer a existência de diversos países e continentes. Despertámos nelas o desejo de conhecer mais países e, em suas casas, muitas fizeram questão de mostrar aos pais o que tinham aprendido. Este aspeto foi um dos mais positivos deste projeto, que poderia ter tido mais impacto, se tivéssemos tido tempo para explorar contos de outros países lusófonos (assim como a cultura a eles associada) e a sua localização no mapa-mundo. Logo, sugerimos a exploração de contos de outros países lusófonos (para além de Portugal, de Angola e do Brasil), se possível um de cada.

Através das atividades realizadas foi ainda possível aumentar o conhecimento das crianças acerca do clima, paisagens, animais e frutos dos diferentes países lusófonos explorados, fazendo com que percebessem que, por exemplo, certos animais e frutos, apesar de existirem em Portugal, são provenientes de outros países (tais como Angola). Também gostaríamos de ter aprofundado a abordagem desta faceta do nosso projeto.

6. Limitações do estudo e sugestões para outros estudos

Fazendo um balanço do trabalho realizado, do nosso ponto de vista, todos os objetivos foram atingidos e encontrámos respostas para as questões de investigação propostas. No entanto, deparámo-nos com algumas limitações.

A principal limitação sentida relacionava-se com o reduzido tempo que pudemos consagrar à implementação deste projeto, que fez com que só pudéssemos abordar três países e cinco contos.

Outra limitação prendeu-se com o facto de termos trabalhado com um grupo heterogéneo e de só termos podido realizar algumas atividades com as crianças mais velhas. Este projeto foi implementado numa sala onde havia uma grande discrepância entre as crianças, o que nos obrigou a criar atividades diferentes para as várias idades. Por se estar no início do ano letivo, algumas encontravam-se ainda em processo de adaptação a uma nova sala, a um novo grupo e a novas rotinas, o que limitou um tanto o sucesso de algumas atividades.

Por último, referimos uma dificuldade relacionada com a conciliação da implementação do projeto com as outras atividades. Consideramos que, se tivéssemos podido destinar mais tempo às sessões do projeto, poderíamos ter tido mais resultados com maior precisão e, consequentemente, maior sucesso para este estudo.

A realização deste projeto poderá ser um ponto de partida para outros semelhantes, relacionados não só com a estrutura da narrativa, mas também com a exploração de contos lusófonos.

Para um maior sucesso dos projetos em questão, sugere-se que sejam realizados com grupos de crianças homogéneos, preferencialmente maiores de 4 anos. Parece-nos que as crianças de 3 anos ainda estão demasiado ocupadas com o processo de adaptação à Educação Pré-Escolar, para se poderem concentrar devidamente neste tipo de atividades.

Projetos desta natureza poderão também ser levados a cabo no 1.º Ciclo do Ensino Básico, adaptando as atividades às necessidades e potencialidades das idades em questão.

Julgamos que este projeto poderá ter um melhor impacto, quer na Educação Pré-Escolar, quer do 1º Ciclo do Ensino Básico, se for articulado com outras áreas curriculares, conjugando a exploração da linguagem oral e a abordagem da lecto-escrita com a Matemática, o Conhecimento do Mundo/Estudo do Meio e as Expressões.

Uma outra sugestão para futuros projetos passa pela exploração de contos de todos os países lusófonos e da sua ligação com as respetivas culturas, abordando não só as palavras/expressões utilizadas, mas também as paisagens, os costumes, os trajes, tradições, entre outros aspetos.

Finalmente, pensamos que a exploração dos contos deve passar não só pela leitura, mas também implicar outras formas de expressão como teatro, jogos, filmes, para que as crianças se possam sentir mais motivadas e entrar em contacto com diversas linguagens.

Bibliografia

Carvalho, P. (2014). Compreensão na leitura e alimentação saudável na Educação Pré- Escolar. In Sá, C. M. (org.), *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. (pp. 70-86). Coleção "Cadernos do LEIP", Série "Propostas", nº 2. Aveiro: Universidade de Aveiro/Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/Laboratório de Investigação em Educação em Português.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget (trad.).

Lima, C. (2006). *O Aniversário de Vôvô Imbo.* Disponível em:

https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/11/contos-angolanos-colatenea-1.pdf

Magalhães, B. (s.d) *O veado e a baratinha.* Disponível em: http://www.jangadabrasil.com.br/maio57/im57050c.htm

Pinho, J. C. (2013). *Diálogos da lusofonia: consciência léxico-semântica e lexicultura*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rosa, E., Santos, J. A., Rebelo, R. & Rego, V. (2011). *Projeto de animação da leitura – BiblioLusofonia: uma viagem através dos contos tradicionais com os alunos do 2º ciclo (5º e 6º ano).* Monografia. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Torrado, A. (texto) & Lopes, M. J. (ilustrações) (2002). *O macaco de rabo cortado e outras histórias tradicionais portuguesas contadas de novo*. Porto: Civilização Editora.

Eixo 2 – 1.º Ciclo do ensino básico

Rimas e desenvolvimento da consciência fonológica

Daniela Cruz

1. Introdução

Escolhemos este tema de trabalho, por uma questão de gosto pessoal e por apresentar uma dimensão lúdica. Assim, deu-nos a possibilidade de trabalhar o desenvolvimento da consciência fonológica com os alunos, de uma maneira agradável, que os fizesse aderir às atividades propostas e, por conseguinte, facilitasse a aprendizagem.

Além disso, pareceu-nos pertinente abordar este tema com crianças que estavam a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico e tinham muitas dificuldades na leitura e na escrita. Sabemos, a partir da investigação nesta área, que desenvolver a consciência fonológica desde cedo é fundamental, porque facilita aprendizagens que contribuem para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e em expressão/produção escrita e ajuda a ultrapassar dificuldades nestes domínios. Inversamente, um melhor domínio da comunicação escrita contribui igualmente para o desenvolvimento da consciência fonológica.

Sabemos também que as rimas são uma ferramenta essencial no processo de desenvolvimento da consciência fonológica, porque são percebidas através do som. Deste modo, a criança necessita de prestar atenção aos fonemas e não ao significado das palavras, percebendo que a língua exprime uma ideia através de um enunciado com um dado significado, mas também com uma determinada forma. Além disso, determinar o que rima entre palavras permite identificar semelhanças e diferenças entre elas, que chamam a atenção para aspetos da correspondência grafema-fonema.

Assim, com a nossa intervenção didática, pretendíamos abordar as rimas com alunos a frequentar o 3º ano de escolaridade para desenvolver a sua consciência fonológica e colmatar dificuldades que manifestavam na leitura e na escrita.

O estudo que realizámos incidiu sobre a consciência fonológica, a sua ligação com as rimas e o papel que estas podem desempenhar no desenvolvimento da consciência fonológica em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Paralelamente, contemplou o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e expressão/produção escrita.

2. Enquadramento teórico

2.1. Consciência fonológica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.1.1. Sua natureza

A consciência fonológica refere-se *"à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral"* (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 9).

É uma capacidade complexa, pois, apesar de o discurso oral ser percecionado como um *continuum*, este encerra em si uma grande variedade de unidades, que é necessário saber identificar e manipular: palavras, sílabas, constituintes silábicos e fonemas. A

manipulação da cadeia sonora implica os processos de consciência fonológica, que passam por segmentar e reconstruir.

O conhecimento dessas unidades e a capacidade de as manipular são indispensáveis para aceder à comunicação escrita, englobando a compreensão na leitura e a produção escrita. De facto, para tanto a criança precisa de apreender os fonemas do discurso oral e de os relacionar com os grafemas do discurso escrito.

Segundo Marylin J. Adams e equipa (Adams *et al.*, 2006), conhecer as correspondências grafema-fonema admitidas na sua língua é indispensável para a criança aprender a ler e escrever e fazê-lo de forma adequada.

Essas correspondências estão longe de ser unívocas:

- Um fonema pode ser representado por mais do que um grafema; em Português, por exemplo, o fonema [z] pode ser representado pelas letras *z* (*zebra*), *s* (*casamento*) ou *x* (*exílio*);

- Inversamente, um só grafema pode representar vários sons; por exemplo, a letra *g* pode corresponder a [g] (*gato*) ou [ʒ] (*ginásio*, *longe*).

O facto de essas correspondências estarem longe de ser unívocas torna-as difíceis de apreender/aprender.

Como já foi referido, a aprendizagem da leitura e da escrita está estreitamente relacionada com o desenvolvimento da consciência fonológica, pois depende intimamente da associação grafema-fonema (leitura) e fonema-grafema (escrita), que, por sua vez, dependerá do desenvolvimento da consciência fonológica. De facto, a aprendizagem do código alfabético de uma determinada língua envolve necessariamente o estabelecimento de correspondências entre unidades da oralidade e da escrita.

Segundo Maria João Freitas e equipa (Freitas, Alves & Costa, 2007), a escola deve promover o desenvolvimento da consciência fonológica da criança, através de um trabalho organizado, sistemático e gradual incidindo sobre a sensibilidade a aspetos fonológicos da língua.

No nosso estudo, interessou-nos particularmente a segunda vertente de abordagem da consciência fonológica acima referida, assente na explicitação dos fenómenos observados e dos princípios a eles subjacentes. Assim, através do trabalho em torno da rima e de "casos de leitura", procurámos levar alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico a analisar voluntariamente aspetos fonémicos da língua.

2.1.2. Tipos de consciência fonológica

Como já foi referido, a manifestação da consciência fonológica da criança reflete-se, por exemplo, na sua capacidade de reconhecer palavras na fala e de isolar as unidades fonológicas que as constituem.

Nela podemos distinguir (Freitas, Alves & Costa, 2007; Lourenço & Sá, 2014) vários níveis.

A *consciência silábica* está associada à capacidade de identificar e manipular as sílabas de uma palavra (exemplo: ca-*va*-*lo*) e é a primeira a manifestar-se e a desenvolver-se. Quando observamos as primeiras tentativas de escrita silábica das crianças, facilmente constatamos que estas têm uma noção intuitiva da sílaba, mesmo antes de conhecer o conceito, o que é visível quando "escrevem" uma palavra usando tantos elementos

como o número de sílabas que nela identificam (Freitas, Alves & Costa, 2007; Lourenço & Sá, 2014; Sim-Sim, 1998).

A *consciência intrassilábica* permite identificar grupos de sons dentro da sílaba (exemplo: c*.a-v.a-l.o*) e manipulá-los: por exemplo, a partir da palavra *prato* podemos criar uma nova palavra (*pato*), já que a sua primeira sílaba é constituída pelo segmento [pr] que engloba dois sons, sendo o [p] um deles.

A *consciência fonémica ou segmental* permite focalizar a atenção nas unidades mínimas dos sons – os fonemas (exemplo: *c.a.v.a.l.o*). Sabe-se – a partir da investigação realizada por Sim-Sim e Veloso (citados por Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 12) – que as crianças portuguesas, como as de outras nacionalidades, revelam um fraco ou inexistente desenvolvimento desta, quando iniciam a aprendizagem formal (que, no caso de Portugal, ocorre aos 6 anos para a maior parte delas, com o ingresso no 1.º Ciclo do Ensino Básico).

2.1.3. Desenvolvimento da consciência fonológica

Implica a realização de trabalho focado na identificação das unidades fonológicas relevantes – as sílabas, os constituintes silábicos e os sons da fala – e na sua manipulação, através de processos de análise – ligados à decomposição da sílaba nos seus constituintes – e de síntese – ligados ao uso desses constituintes para recompor a sílaba em que foram identificados e construir outras sílabas em que eles também figurem (Lourenço & Sá, 2014).

Assim, para desenvolver capacidades relacionadas com a consciência fonémica, são utilizados exercícios de:

- Segmentação (por exemplo, lua→ l-u-a);
- Reconstrução (por exemplo, l-u-a→ lua);
- Manipulação de fonemas, tais como
    - Encontrar palavras que comecem pelo mesmo fonema inicial ([l] – lavar, ladrar),
    - Pronunciar uma palavra, retirando-lhe o fonema inicial (lua sem [l] – ua) ou final (lua sem [a] – lu).

Nas sessões da nossa intervenção didática, fizemos atividades de segmentação e reconstrução silábica e ainda de segmentação e manipulação de unidades fonológicas.

2.2. Rimas e desenvolvimento da consciência fonológica

2.2.1. Conceito de rima

A rima pode ser vista como constituinte silábico (*rima fonológica*) ou semelhança de sons entre palavras (*rima poética*).

Segundo o *Dicionário de Termos Linguísticos* (Xavier & Mateus, 1990, p. 325), a *rima fonológica* é uma *"unidade da fonologia métrica que é um constituinte silábico formado pelo núcleo (obrigatório) e pela coda (não obrigatório) de uma sílaba"*.

Pode ser *não ramificada*, quando só é constituída pelo núcleo (como acontece, por exemplo, em *gato*), ou *ramificada*, quando inclui núcleo e coda (como acontece, por exemplo, em *mar*).

Na linguagem corrente, a rima é associada à poesia e corresponde a uma *"identidade ou semelhança de sons em lugares determinados dos versos"* (Cunha e Cintra, 2005, p. 691), ou seja, *"uma coincidência de sons e não de letras"* (Cunha e Cintra, 2005, p. 692).

Sim-Sim (2010, p. 235) considera que *"rimar implica reconhecer que duas palavras terminam com o mesmo som"*. Desta forma, a identificação de rimas é feita a partir do som dos fonemas incluídos nas palavras que rimam e não da semelhança entre grafemas, logo baseia-se na audição e não na visão (cf. Ferreira, 2014).

2.2.2. Sua relação com o desenvolvimento da consciência fonológica

Para desenvolver a consciência fonológica, pode-se trabalhar também a rima poética. Tal acontece, porque estas rimas são identificadas apenas através do som, pelo que dirigem a atenção das crianças para as semelhanças e as diferenças entre os sons integrados em palavras. Além disso, levam-nas a segmentar as palavras em diferentes unidades de som.

Sim-Sim (2004) afirma que o uso das rimas poéticas contribui mais propriamente para o desenvolvimento da consciência silábica.

Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006) consideram que a maioria das crianças tem muita facilidade em reconhecer rimas nas palavras.

2.2.3. Rimas e "casos de leitura"

Os "casos de leitura" referem-se a situações em que:

- O mesmo grafema pode representar sons diferentes; por exemplo, na língua portuguesa, temos o uso da letra *c* com o valor de [k] (*cão*) e de [s] (*cereja*);
- O mesmo som pode ser representado por grafemas diferentes, como acontece, por exemplo, com o som [ʒ] em palavras como *jeitoso* e *longe*.

No nosso estudo, relacionámos as rimas com "casos de leitura". Por outras palavras, utilizámo-las como recurso didático para explorar questões fonémicas da língua (através da análise de semelhanças e diferenças entre palavras que rimavam) e da correspondência grafema-fonema, de que os referidos "casos de leitura" fazem parte.

2.3. Estratégias didáticas de abordagem das rimas e desenvolvimento da consciência fonológica

As rimas podem ser utilizadas em diferentes atividades, para promover o desenvolvimento da consciência fonológica.

Como as crianças aderem muito facilmente a atividades com carácter lúdico, o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico pode recorrer a jogos implicando a identificação ou criação de rimas.

Viana (2006, p. 7) corrobora esta ideia afirmando que *"os jogos de linguagem (e de análise da língua) são óptimas estratégias para potenciar o desenvolvimento da linguagem em geral e da consciência fonológica em particular. Nestes jogos, as lengalengas, as rimas infantis e os contos rimados desempenham um papel de relevo."*

Esta ideia inspirou-nos na conceção das atividades incluídas na nossa intervenção didática.

3. O estudo

3.1. Metodologia de investigação

Através da realização deste estudo, pretendíamos obter respostas para as seguintes questões de investigação:

- Que estratégias poderemos usar para desenvolver a consciência fonológica em alunos a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico?

- Será que a exploração de rimas pode contribuir para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e expressão/produção escrita relacionadas com a consciência fonológica?

Pretendíamos também atingir alguns objetivos. Basicamente, queríamos conceber, implementar e avaliar uma intervenção didática que permitisse:

- Desenvolver a consciência fonológica em alunos a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico:

- Recorrer à identificação de rimas para trabalhar a correspondência grafema-fonema.

No sentido de dar resposta às questões de investigação formuladas e de determinar até que ponto tínhamos atingidos os objetivos de investigação previstos, recorremos a uma metodologia do tipo qualitativo: o estudo de caso. Pareceu-nos que esta metodologia de investigação era a que melhor se adequava às caraterísticas do nosso estudo, porque permite aprofundar mais a análise dos dados e a interpretação dos resultados e, consequentemente, tirar melhores conclusões.

Os dados a analisar foram recolhidos durante as sessões da nossa intervenção didática, a partir da observação direta do grupo (que deu origem a notas de campo) e de trabalhos realizados pelos alunos no decurso das atividades que lhes propusemos.

A análise de conteúdo dos dados recolhidos complementada por estatística descritiva (frequências absolutas e relativas) permitiu-nos reconhecer e descrever alterações no desempenho dos alunos, verificar a sua evolução e encontrar possíveis causas para os fenómenos observados.

3.2. Intervenção didática

A intervenção didática que está no cento do nosso estudo foi desenvolvida em cinco sessões, que descrevemos brevemente de seguida.

3.2.1. Primeira sessão

Demos início a esta sessão com a apresentação do livro *As pedrinhas da calçada*, de Filipe Gomes da Silva (com ilustrações de Mónica Dias), cujo texto é apresentado em verso. Registámos, no quadro, alguma informação sobre esta obra: o seu título e os nomes dos autores do texto e das ilustrações. Os alunos copiaram-na para os seus cadernos diários.

Seguidamente, lemos em voz alta o texto, que íamos projetando. Os alunos foram registando no caderno as palavras/expressões, cujo sentido não conheciam. Depois, discutiu-se o sentido dessas palavras/expressões e foram feitos registos no quadro.

Seguiu-se um diálogo sobre o texto lido, orientado por algumas questões (que íamos formulando ao mesmo tempo que íamos mostrando fotografias alusivas à calçada portuguesa): *De que fala a história? Qual era o problema das pedras da calçada? Quais foram as regras estabelecidas pelas pedrinhas? Que atitudes podemos nós tomar para não estragar/poluir a calçada? Já observaram a calçada de Aveiro? O que vêem nela?*

Posteriormente, pedimos aos alunos para identificarem palavras que rimassem entre si numa parte do texto da obra (que relemos em voz alta). Depois de as identificarem, deveriam lê-las em voz alta como forma de verificação. Assim, constituíram listas de palavras do texto que rimavam entre si, sublinharam os elementos que rimavam e procuraram novas rimas para essas palavras.

De seguida, foram discutidos os "casos de leitura" presentes no texto (representados pelas palavras *asseado*, *usado*, *centenas*, *longe* e *jeitosos*). As conclusões foram registadas no caderno diário, juntamente com exemplos dados pelos alunos.

Para terminar a sessão, os alunos resolveram individualmente uma ficha de trabalho sobre "casos de leitura".

3.2.2. Segunda sessão

Começámos por projetar a letra da canção *Biquíni às bolinhas amarelas*, interpretada pelo grupo Onda Choque, pedindo aos alunos para registarem no caderno o respetivo título.

De seguida, alguns deles leram em voz alta a letra da canção, que posteriormente foi ouvida. Durante a audição, os alunos foram desenhando, no caderno diário, o biquíni de que esta falava.

Depois, demos início a um diálogo sobre a temática da canção (ouvindo-se novamente excertos da mesma, sempre que necessário). Este foi orientado por questões como: *Qual é o tema da canção? Onde é que se vendia o biquíni? Como era o biquíni? Qual era a intenção da menina ao comprar o biquíni? Quais seriam as caraterísticas psicológicas da personagem que queria comprar o biquíni?*

De seguida, a letra da canção foi novamente projetada, para os alunos identificarem palavras/expressões relacionadas com as férias do verão (campo lexical), que registámos no quadro e os alunos copiaram para os seus cadernos.

Posteriormente, foi-lhes solicitado que identificassem, na letra da canção, novas palavras que rimassem e as acrescentassem às listas constituídas na sessão anterior.

Por fim, foi realizado um jogo intitulado *Reciclagem de palavras/expressões*. Os alunos foram organizados em equipas, que, à vez, deviam procurar, na letra da canção

explorada na aula, partes de palavras/expressões que podiam aparecer noutras palavras/expressões. Cada vez que uma equipa encontrava um exemplo válido, ganhava um ponto. Os alunos gostaram muito de realizar esta atividade, talvez pelo seu caráter lúdico.

3.2.3. Terceira sessão

Continuámos a explorar a canção da sessão anterior. Assim, começámos por a relembrar, registando o seu título no quadro.

De seguida, pedimos aos alunos que escrevessem letras alternativas para ela. Para o efeito, foram constituídos dois grupos incluindo apenas rapazes (que deviam adaptar a letra da canção ao género masculino) e três só com raparigas (que tinham de adaptar a letra da canção às outras estações do ano).

Uma vez concluída esta tarefa, os grupos ensaiaram a canção com a nova letra e apresentaram-na à turma e aos professores.

É de salientar que os alunos tiveram bastantes dificuldades na elaboração da letra, nomeadamente no que dizia respeito à sua adaptação à situação proposta ao respetivo grupo.

3.2.4. Quarta e quinta sessão

Nestas sessões, explorámos a canção *O Natal já começou*, de Gonçalo Pratas e Inês Pupo.

Começámos por a ouvir e, de seguida, dialogámos sobre a sua letra, identificando o seu tema e discutindo a sua relação com o Natal, entre outros aspetos.

Posteriormente, explorámos algumas noções de versificação: presença de estrofes, existência de quadras (estrofes com quatro versos) e ainda identificação de rimas e do esquema rimático, relativo à organização das rimas. Neste poema, geralmente, entre dois versos que rimavam, havia um diferente.

Os alunos transcreveram para o seu caderno diário os registos que fomos fazendo no quadro.

Numa segunda parte da sessão, foi-lhes proposto que, em pares, escrevessem novas estrofes para a canção de Natal explorada seguindo o modelo da respetiva letra: tinham de se referir ao Natal, deveriam ter quatro versos e respeitar o seu esquema rimático. Estas indicações foram também usadas como critérios para a avaliação formativa das produções dos pares de alunos.

Posteriormente, cada par apresentou a(s) suas quadra(s) à turma, que foram avaliadas, tendo em conta os critérios já referidos. Avaliou-se igualmente a capacidade de trabalho colaborativo dos pares. Por cada parâmetro respeitado, o par ganhava uma estrela, podendo obter até cinco estrelas.

Por fim, os pares reuniram as novas quadras num livrinho, em que cada um dispunha de duas páginas: na primeira, escreveram a(s) sua(s) quadras e as rimas usadas e, na segunda, fizeram uma ilustração adequada ao que tinham escrito.

4. Conclusões

4.1. Relativas à manipulação de sílabas, constituintes silábicos, fonemas e correspondência grafema- fonema

Tendo em conta os resultados da análise dos dados relativos à manipulação de elementos das palavras (sílabas, constituintes silábicos, fonemas e correspondência grafema-fonema), a nossa primeira questão de investigação (*Que estratégias poderemos usar para desenvolver a consciência fonológica em alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico?*) e o nosso primeiro objetivo de investigação (*Desenvolver a consciência fonológica em alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básico*), pudemos concluir que;

- O desempenho dos alunos na manipulação de constituintes silábicos estava mais ou menos ao mesmo nível que a manipulação de sílabas, embora revelassem algumas dificuldades neste último cenário; logo, a consciência silábica e intrassilábica encontravam-se bastante desenvolvidas, embora houvesse lacunas a ultrapassar;
- O mesmo acontecia relativamente à manipulação de fonemas;
- No que toca à correspondência grafema-fonema, apresentavam bastantes dificuldades.

Este facto é também corroborado pelos erros ortográficos que cometiam, cuja análise revelou que tinham dificuldades no uso das regras relacionadas com a representação de algumas correspondências grafema-fonema existentes na língua portuguesa (correspondendo a alguns "casos de leitura").

4.2. Relativas às rimas

Tendo em conta os resultados da análise dos dados relativos a este aspeto, a nossa segunda questão de investigação (*Será que a exploração de rimas pode contribuir para o desenvolvimento de competências relacionadas com a consciência fonológica?*) e ambos os objetivos de investigação formulados (*Desenvolver a consciência fonológica em alunos a frequentar o 1º Ciclo do Ensino Básic*o e *Recorrer à identificação de rimas para trabalhar a correspondência grafema/fonema*), pudemos concluir que se registou algum progresso no domínio das rimas e, consequentemente, no desenvolvimento da consciência fonológica.

Nas duas primeiras atividades, os alunos revelaram alguma dificuldade, tanto na identificação de rimas, como no seu uso na escrita de um poema. No entanto, na última atividade, a maioria revelou maior domínio das rimas. Só um grupo é que não as incluiu no seu poema, o que poderá ter acontecido por não terem apreendido bem noções relativas a este assunto, por estarem distraídos ou devido a conflitos internos.

Assim, podemos concluir que uma abordagem sistemática destes aspetos, apostando numa diversificação das estratégias e procurando encontrar as mais adequadas ao público em questão, poderá contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica a vários níveis, logo melhorar a compreensão na leitura e aumentar o sucesso na aprendizagem.

Parece-nos que as rimas foram uma importante ferramenta na nossa intervenção didática. De facto, são percebidas através do som e não através da escrita, o que levou os alunos a prestarem atenção aos fonemas e não à representação gráfica das palavras. Além disso, identificarem palavras que rimavam e o que rimava nelas permitiu-lhes

detetar as semelhanças e diferenças entre elas, levou-os a segmentá-las nos seus elementos (sílabas, constituintes silábicos ou fonemas) e chamou-lhes a atenção para correspondências grafema-fonema.

5. Sugestões

Começaremos por apresentar algumas sugestões de carácter mais geral.

Em três sessões da nossa intervenção didática, recorremos a atividades lúdicas ou um pouco diferentes daquilo que os alunos costumavam fazer em sala de aula. Verificámos que estes se mostraram mais interessados e empenhados no tema que iríamos abordar, logo parece-nos que vale a pena apostar neste tipo de atividades, que podem incluir jogos.

Uma outra sugestão prende-se com os recursos usados na abordagem do tema. Na nossa intervenção didática, recorremos a canções (apresentadas com vídeos) e a histórias (com leitura em voz alta e projeção das ilustrações). Pensamos que o formato em que se apresenta o tema é bastante importante, não só para cativar os alunos, mas também para melhor contextualizar o que o professor quer abordar.

Constatámos também que os alunos se sentiam mais motivados, quando, de algum modo, era atribuída uma classificação ao seu trabalho (nem que fosse sob a forma de estrelas).

5.1. Relativas à manipulação de sílabas, constituintes silábicos, fonemas e correspondência grafema-fonema

Antes de mais, é essencial que o professor determine o domínio da consciência fonológica que os alunos detêm, de modo a tomar decisões mais fundamentadas sobre a forma como deve abordar os conceitos e a adequar as atividades ao seu público.

Também para abordar conteúdos relativos à manipulação de sílabas, constituintes silábicos, fonemas e correspondência grafema-fonema, deve tentar recorrer a atividades em forma de jogo, para cativar os alunos, despertando o seu interesse pelo tema em discussão.

Uma estratégia que utilizámos e que consideramos ser muito útil foi a apresentação/leitura em voz alta dos poemas por eles produzidos. Notámos que, por um lado, era um incentivo para a sua produção. Por outro, ajudava-os a compreender melhor o seu texto, nomeadamente onde tinham falhado e onde poderiam melhorar, para tentar ultrapassar as suas dificuldades (nomeadamente ao nível da correspondência grafema-fonema).

5.2. Relativas às rimas

No nosso estudo, o trabalho com as rimas estava intimamente ligado à manipulação de sílabas, constituintes silábicos, fonemas e correspondências grafema-fonema.

Visto que a nossa intervenção didática era dirigida a uma turma do 3.º ano de escolaridade, optámos pela aplicação do conhecimento adquirido sobre as rimas na escrita de poemas.

Pensamos que com alunos de outras idades – principalmente se forem mais novos – as atividades relacionadas com as rimas deverão ter um carácter ainda mais lúdico, apresentando-se em formato de jogo ou brincadeira.

Uma outra sugestão prende-se com a melhoria dos poemas produzidos. Alguns dos alunos não incluíram rimas nos seus poemas e, depois de os apresentarem aos colegas, compreenderam onde tinham falhado. Teria sido interessante dar-lhes a possibilidade de melhorar, o que não aconteceu por falta de tempo.

6. Limitações do estudo e sugestões para outros estudos

Sentimos que o pouco tempo de que dispúnhamos para implementar a nossa intervenção didática foi uma limitação para o nosso estudo. Se não fosse esta restrição, poderíamos ter trabalhado de forma mais gradual, sistemática e aprofundada as questões que explorámos.

No final do nosso estudo com alunos a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico, podemos apresentar algumas ideias para o desenvolvimento de outros estudos. Dado que explorámos as rimas mais do ponto de vista da escrita, pensamos que seria importante explorar a consciência fonológica e as rimas do ponto de vista da oralidade. Parece-nos também que seria interessante conceber, implementar e avaliar uma intervenção didática centrada nos "casos de leitura", cruzando o desenvolvimento da consciência fonológica com o da consciência ortográfica.

Bibliografia

Adams, M. J., Foorman, B. R., Lundberg, I. & Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas.* Porto Alegre: Artmed (trad.)

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Castro, V. D. F. (2014). Lengalengas e consciência fonológica na Educação Pré-Escolar. In Sá, C. M. (org.), *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade*. Coleção "Cadernos do LEIP", Série "Propostas", nº 2 (pp. 10-25). Aveiro: UA Editora. Disponível em: http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf

Cunha, C. & Cintra, L. F. (2005). *Nova gramática do Português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Ferreira, J. (2014). *Poesia e ciência no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. In Sá, C. M. (org.), *Transversalidade III: Das palavras à ação nos primeiros anos de escolaridade.* Coleção "Cadernos do LEIP", Série "Propostas", nº 2 (pp. 146-166). Aveiro: UA Editora. Disponível em: http://cidtff.web.ua.pt/docs/TRIII.pdf

Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Instituto Camões (n.d.). *Convenções e transcrição fonética.* Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/cpp/acessibilidade/capitulo2_1.html

Lourenço, M. & Sá, C. M. (2014). *Consciência fonológica: alguns conceitos, princípios e exemplos práticos*. Apresentação em PowerPoint. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Educação.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010) O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de Educação, Vol 2(2)*, 51-54.

Silva, A. C. (2008). *Bateria de provas fonológicas.* 2ª ed. Lisboa: ISPA.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da linguagem oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Serviço de Educação e Bolsas.

Sim-Sim, I. (2010). *Avaliação da linguagem oral.* 5ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, F. L. (2002). *Melhor falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos)*. 2ª ed. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança.

Viana, F. L. (2006). *As rimas e a consciência fonológica*. Conferência proferida no *Encontro de Professores Intervenientes em Bibliotecas Escolares e Centros de Recursos: Promovendo a competência leitora.* Lisboa, 4, 5 e 6 de dezembro de 2006, Centro de Formação Maria Borges de Medeiros.

Xavier, M. F. & Mateus, M. H. (1990). *Dicionário de termos linguísticos.* Volume I. Lisboa: Cosmos.

Ler e escrever com a banda desenhada

Janeth Sousa

1. Introdução

Com este estudo, pretendíamos desenvolver competências em compreensão na leitura e expressão/produção escrita em alunos a frequentar o 3.º ano de escolaridade, através da exploração da estrutura da narrativa a partir da banda desenhada (BD).

Assim, concebemos, implementámos e avaliámos uma intervenção didática, em que explorámos as características da BD e a estrutura da narrativa. Paralelamente, envolvemos os alunos em atividades de leitura e produção de narrativas em BD.

2. Enquadramento teórico

2.1. A banda desenhada, sua natureza e características

Para preparar o nosso enquadramento teórico, começámos por explorar o conceito de BD e recolher informação sobre a sua natureza e características.

Em relação à origem da BD e tendo em conta a disparidade de datas que encontrou nas suas pesquisas, Pessoa (s.d., p. 2) refere que *"A origem das histórias em quadrinhos é incerta."* e que *"Seria impróprio estabelecer uma data ou creditar a algum autor a façanha de ter criado a primeira história em quadrinhos."* (*ibidem*). Alguns autores consideram que a verdadeira origem da BD assenta na ilustração e na caricatura política dos séculos XVII a XIX.

Em Portugal, a primeira BD surge em meados do século XIX, associada à caricatura política e social (tal como nos EUA). O jornal *O Asmodeu* (semanário burlesco e não político) apresenta a primeira sequência de desenhos, em 1870. Dada a sua natureza geralmente política, foi objeto de repressão até ao final do regime político de Oliveira Salazar e Marcelo Caetano.

A BD caracteriza-se por apresentar uma combinação de palavras e imagens, que obriga o leitor a atuar, quer a nível visual, quer a nível verbal, para a compreender. Por conseguinte, a sua leitura não se limita aos textos contidos nos balões de fala, antes se exerce sobre o conjunto texto/imagem. Deste modo, o sucesso ou fracasso deste género textual depende também da facilidade com que o leitor apreende o sentido do texto, da imagem e da interação texto/imagem.

Sá (1995) recorda-nos que a construção de uma BD implica o recurso a diversos elementos, que é necessário combinar entre si.

A uma página de BD dá-se o nome de *prancha*, sendo esta constituída por vários "quadradinhos" (que, na realidade, também podem ter uma forma retangular). Cada um deles corresponde a uma *vinheta*, que se destaca entre os elementos icónicos da BD e se integra na narrativa, representando um momento privilegiado da ação. Um conjunto de vinhetas, dispostas em linha, constitui uma *tira*.

Na BD, destacam-se também os *planos*, que correspondem a diferentes abordagens das imagens que ocupam as vinhetas, aproximando ou distanciando o campo de visão.

Dos vários planos existentes, destacamos: o *plano geral*, que corresponde normalmente a uma visão panorâmica, que situa a história num determinado espaço e caracteriza o ambiente onde ela se desenrola; o *primeiro plano,* em que existe uma maior aproximação entre as personagens e o leitor, aparecendo estas cortadas pelos ombros; o *plano de pormenor*, que identifica detalhes importantes da cena ou das personagens.

Na BD, encontramos também:

- *Metáforas visualizadas*, correspondendo a convenções gráficas que servem, por exemplo, para expressar o estado de espírito da personagem, logo são desenhos que traduzem ideias ou sentimentos das personagens;

- *Signos cinéticos*, que permitem representar graficamente o movimento (por exemplo, das personagens), conferindo maior dinamismo à BD.

Na BD, podemos ainda encontrar elementos de natureza textual:

- A *legenda*, que representa a voz do narrador e, normalmente, dá informações sobre o espaço e o tempo da ação; geralmente, ocupa um lugar bem determinado, na parte superior da vinheta (geralmente à esquerda) ou na parte inferior (geralmente à direita);

- O *cartucho*, que serve para apresentar informações relevantes, que ajudam a compreender a narrativa; normalmente, assume a forma de um texto compacto, apresenta-se numa moldura (geralmente, retangular) e surge intercalado entre duas vinhetas (embora, em certos casos, abra a narrativa em BD, por exemplo, situando o início da ação no espaço e no tempo);

- As *onomatopeias*, muito usadas em BD, que imitam um som; ruídos, gritos, vozes de animais, sons da natureza, barulho de máquinas, o timbre da voz humana fazem parte do universo das onomatopeias; normalmente, apresentam-se como palavras, mas podem corresponder a um ou mais grafemas (geralmente repetidos).

2.2. A banda desenhada como género narrativo

De seguida, iremos especificar os aspetos narrativos da BD, começando por explicar quais são as características de um texto narrativo.

2.2.1. Características da narrativa

Esta possui quatro elementos estruturais: *personagens*, *espaço*, *tempo* e *ação*.

As *personagens* são agentes fundamentais de uma narrativa, em torno das quais gira a ação e podem ser:

- *Individuais* ou *coletivas*; segundo Reis e Lopes (1991, p. 309), *"A personagem coletiva tende a evidenciar a opressão e a desqualificação do indivíduo, acontecendo o inverso quando a personagem é fortemente individualizada e destacada dos que a rodeiam…"*;

- Ou, tendo em conta o papel desempenhado na ação,
    - *Personagem principal ou protagonista (herói)*, assumindo-se como o centro nervoso da trama que sustenta o eixo narrativo, já que todos os eventos da história e as restantes personagens giram ao seu redor;
    - *Personagens secundárias*, que participam na ação, mas não desempenham nela um papel decisivo;

- *Figurantes*, que servem apenas para ajudar a caracterizar os ambientes;

- Objeto de
  - *Caracterização direta*, consistindo numa descrição estática dos atributos das personagens,
  - *Caracterização indireta*, depreendida a partir das atitudes, dos gestos, dos comportamentos e dos sentimentos da personagem,
  - *Autocaracterizarão*, feita através das palavras da própria personagem,
  - *Hétero caracterização*, decorrente de elementos fornecidos por outras personagens ou pelo narrador.

O *espaço* é o lugar onde decorre a ação e "*constitui uma das mais importantes categorias da narrativa*" (Reis & Lopes, 1991, p. 129). Dele fazem parte os componentes físicos que servem de cenário ao desenvolvimento da ação e à movimentação das personagens. Este pode ser *interior* ou *exterior*, *fechado* ou *aberto*, *público* ou *privado*. Pode-se ainda falar de um *espaço social e cultural*, definido pelas características do meio em que vivem as personagens, a sua situação social e económica ou os valores culturais.

O *tempo* dá conta da sucessão de eventos, que podem ser datados com maior ou menor rigor. Pode ser:

- *Cronológico*, marcando a sucessão dos vários acontecimentos da história, ou seja, indicando a sua ordem temporal, com recurso a datas ou indicações temporais (horas, dias, semanas, etc.), que determinam a sequência e a duração dos vários eventos;

- *Histórico*, que surge com especial importância nos romances históricos, onde se narra uma aventura que se pode enquadrar num determinado período da História da humanidade;

- *Psicológico*, que valoriza o que se passa dentro da personagem, que revive as suas emoções e lembranças; como referem Reis e Lopes (1991, p. 387), corresponde a um tempo "*filtrado pelas vivências subjetivas da personagem, erigidas em facto de transformação e redimensionamento [por alargamento, por redução ou por pura dissolução] da rigidez do tempo da história)*.

A *ação* pode ser:

- *Aberta*, se não há desenlace da história, ou seja, se não é conhecido o destino final das personagens; neste caso, como explicam Reis e Lopes (1991, p. 70), *"carece de desenlace, desenrolando-se em episódios entre si conexionados de forma variada."*;

- *Fechada*, quando é resolvida e se fica a conhecer o destino final das personagens; segundo Reis e Lopes (1991, p. 70), corresponde a *"uma intriga perfeitamente encadeada, conduzida de forma equilibrada e internamente lógica, e provocando um desenlace irreversível"*.

A estrutura da narrativa compreende as seguintes categorias:

- *Situação inicial*, em que são apresentados os seus principais elementos (*personagens*, *espaço*, *tempo*) e o início da ação;

- *Complicação*, que corresponde ao problema que desencadeia a ação;

- *Peripécias,* que correspondem a tudo o que acontece, durante a procura da solução para o problema ocorrido;

- *Resolução,* momento da narrativa em que se resolve (ou não) o problema;

- *Moral,* que corresponde à lição ou ensinamento que se pode retirar da narrativa.

2.2.2. A dimensão narrativa da banda desenhada

Para criar uma BD, é necessário ter em conta alguns aspetos (Sá, 2014):

- Encontrar uma *personagem* ou várias, caracterizá-las (recorrendo ao desenho, às suas palavras, às suas ações e, eventualmente, à combinação de vários ou de todos estes meios) e definir o seu estatuto (personagem principal, secundária ou figurante);
- Definir o *espaço* em que vai decorrer a ação e caracterizá-lo, sendo este delineado pela deambulação das personagens e podendo ser real ou simbólico;
- Determinar o *tempo* em que a ação decorre, que pode ser explícito ou implícito; para o dar a conhecer, pode-se recorrer a texto, eventualmente combinado com outros elementos de índole não-verbal;
- Definir as linhas da *ação*, se a BD for narrativa, delineando a *situação inicial*, a *complicação*, as *peripécias,* a *resolução* e a *moral* (se houver).

2.3 A banda desenhada como recurso didático

2.3.1 No estudo da narrativa

Existe atualmente um grande problema, que é a facilidade de acesso, por parte das crianças, a diferentes modos de passar os momentos de lazer, mais direcionados para as novas tecnologias. Da mesma forma, existe uma maior dificuldade, ao nível da compreensão e da escrita de textos, e parece-nos que todas as tentativas para as fazer sair da iliteracia em que vivemos atualmente são uma mais-valia. Por conseguinte, é extremamente importante que, no processo de ensino-aprendizagem, se criem situações em que, a partir da fala, se elabore a escrita e, a partir da escrita, se desencadeie a fala.

A BD utiliza uma linguagem própria e pode ser um novo recurso que facilite a aprendizagem dos alunos, nomeadamente no que diz respeito ao estudo do texto narrativo. Além disso, se através dela se conseguir cativar os alunos para a leitura e a escrita, estaremos a proporcionar-lhes uma chave para o acesso a outras aprendizagens e o desenvolvimento de competências essenciais na vida quotidiana.

Roux (1970) considera que a utilização da BD, na sala de aula, apresenta algumas vantagens: desenvolver certas capacidades como, por exemplo, a imaginação, a síntese, a interpretação, a observação, o espírito crítico, o sentido de humor; promover a precisão na utilização do vocabulário e a preocupação da procura da palavra certa; funcionar como ponto de partida para a passagem a outras leituras, geralmente consideradas como mais sérias; motivar para a expressão escrita.

Eskey & Grabe (citados por Cabral, 2004, pp. 53-54) referem três fatores imprescindíveis à conceção de qualquer formação relacionada com a motivação para a leitura, com os quais nos identificamos:

- A quantidade de leitura, já que só se aprende a ler lendo e que, quanto mais se lê, mais possibilidades se tem de ler bem; então, só podemos conseguir leitores eficazes, se estes tiverem tempo suficiente para se dedicarem a tarefas de leitura;
- A qualidade dos materiais de leitura, que devem estar adequados aos interesses dos alunos e ao seu nível de conhecimentos e satisfazer as suas necessidades enquanto leitores;

- O professor, dado ser ele a pessoa que toma as decisões relativas aos dois aspetos acima referidos, pelo que pode estimular o interesse do aluno pela leitura, ajudando-o a compreender a sua funcionalidade.

Segundo Sá (1996, p. 21), "*a BD contém todos os ingredientes necessários para ser considerada um texto narrativo: Narrador, normalmente extradiegético; Narratário, normalmente identificado com o leitor da banda desenhada; Personagens, caracterizadas, de forma direta, pela imagem visual que nos é dada por elas e, de forma indireta, pelas suas atitudes e pelos balões, que lhes atribuem determinado discurso; Ação, seguindo normalmente um esquema bastante rígido, começando por uma situação de equilíbrio, à qual se segue uma rutura desse equilíbrio e, por último, o seu restabelecimento; Espaço, que corresponde ao cenário no qual decorre a ação, normalmente apresentado do modo mais esquemático possível e construído pelas personagens à medida que prosseguem nas suas deambulações; Tempo, dado pela sucessão, cronológica ou não, das vinhetas, sendo apenas apresentados os momentos mais importantes da ação, normalmente associados ao herói.*"

Por todas estas razões, pareceu-nos importante conceber, implementar e avaliar um projeto centrado no recurso à BD para trabalhar a estrutura da narrativa, associada ao desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e expressão/produção escrita. Pretendíamos também utilizá-la como um recurso para conquistar os alunos e realizarmos com eles várias atividades focadas na leitura e na escrita.

2.3.2. No ensino/aprendizagem da leitura e da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Sabemos que ler contribui para o desenvolvimento da compreensão na leitura. Como afirma Sim-Sim (2007: 14), *"ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto. O ensino da compreensão na leitura tem como objetivo desenvolver a capacidade de ler textos de forma fluente, o que faz com que o leitor reconheça palavras e perceba o significado das frases que nele figuram."*

No 1.º CEB, o desempenho dos alunos na leitura pode ser condicionado pelo contacto com diversos tipos de texto. No entanto, os professores estão conscientes do interesse que as crianças dedicam ao texto narrativo.

O valor atribuído à abordagem da BD no âmbito do ensino/aprendizagem da língua portuguesa tem-se modificado muito: de texto proibido passou a texto cujo estudo é recomendado. Mas esta alteração de estatuto foi lenta.

Em relação ao 1.º CEB, segundo Oliveira (s.d., p. 79) *"o contacto deve ser inicialmente parecido com o do pré-escolar, mas com o passar do tempo, o professor deve inserir títulos variados, para que o aluno tenha contacto com uma diversidade maior de obras e que possa vislumbrar características específicas do gênero"*.

Outros autores (Carrillo *et al.*, s.d.) referem que existem muitas vantagens no uso da BD na sala de aula, pois esta capta a atenção dos alunos, motivando-os por sair do tradicional. Além disso, fomenta a criatividade.

A BD também estimula o desenvolvimento do pensamento lógico do aluno. Segundo Oliveira (s.d., p. 78), *"as histórias em quadrinhos, com sua linguagem de aspeto elíptico, fornecem margem para leitor pensar e imaginar…"*.

De acordo com Vergueiro (citado em Palhares, s.d., p. 11), não existem regras para a utilização da BD no ensino, uma vez que "*o único limite para seu bom aproveitamento*

em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino". Esta citação acaba por fazer jus à multiplicidade de atividades, objetivos e vantagens que estão associadas ao uso da BD nas aulas.

3. O estudo

3.1. Metodologia de investigação

Através do nosso estudo, esperávamos obter resposta para as seguintes questões:

- De que forma pode a exploração de bandas desenhadas ajudar os alunos do 1.º CEB a:

- Desenvolver competências em compreensão na leitura e em expressão/ produção escrita?
- Adquirir conhecimentos sobre a estrutura da narrativa?

Do mesmo modo, tínhamos como objetivos identificar e caracterizar o papel que a BD pode desempenhar no desenvolvimento de competências em leitura e escrita em alunos a frequentar o 1.º CEB.

Neste estudo, pareceu-nos bem recorrer a uma metodologia de tipo qualitativo. Para Évora (2006, s.p.), *"A pesquisa qualitativa vem a ser o conjunto de métodos ou técnicas qualitativas de captação de factos que se prestam à análise da acção social."*

Godoy (1995, pp. 62-63) enumera algumas características essenciais de uma pesquisa qualitativa:

- *"Ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;*

- *É descritiva;*

- *O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial do investigador;*

- *Pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados."*

No âmbito do nosso estudo, recolhemos dados relativos aos conhecimentos que os alunos tinham adquirido sobre a estrutura da narrativa e as características da BD e a sua capacidade de os usar em situações de leitura e escrita, a partir das atividades em que participaram. Esses dados foram essencialmente recolhidos a partir dos trabalhos que os alunos fizeram nas diversas sessões da nossa intervenção didática. Foram complementados com notas de campo, decorrentes da observação direta das crianças durante a realização das atividades.

Para os analisar, apostámos essenciamente na análise de conteúdo, apoiada em grelhas construídas a partir de listas de verificação que fomos propondo aos alunos para os orientar na realização das atividades. Complementámos com alguma estatística descritiva (frequências absolutas e relativas).

3.2. Intervenção didática

Este projeto foi desenvolvido numa turma do 3.º ano de escolaridade, numa escola do 1.º CEB da região de Aveiro. A sala em que desenvolvemos a nossa prática pedagógica supervisionada era frequentada por 21 crianças, das quais 3 estavam retidas

no 2.º ano e 1 tinha sido diagnosticada como sofrendo de uma afeção do espetro do autismo. Era uma turma bastante homogénea em termos de idade, já que todos os alunos tinham entre 8 e 9 anos.

No início da nossa intervenção, os alunos estavam muito atrasados na aprendizagem, revelando muitas dificuldades em todas as áreas curriculares. Apresentavam também alguns problemas de disciplina, devido a terem tido um percurso complicado nos anos anteriores, o que, por vezes, dificultou a concretização das atividades planeadas para as aulas.

A nossa intervenção didática incluiu cinco sessões.

3.2.1. Primeira sessão

Tinha como objetivo principal trabalhar a estrutura da narrativa.

Para começar, lemos em voz alta o álbum *A sopa verde* (com texto e ilustrações de Chico), cujas imagens foram projetadas, para todos os alunos conseguirem ver e acompanhar melhor a leitura.

De seguida, deu-se início a um diálogo para exploração do álbum orientado por algumas questões, centradas nas características da estrutura da narrativa, focando aspetos como: *personagens*, *espaço*, *tempo*, *situação inicial*, *complicação*, *peripécias*, *resolução* e *moral*.

Depois, a turma foi dividida em 7 grupos (4 de 2 elementos e 3 de 3 elementos). Cada um devia preencher uma grelha de análise da estrutura do texto narrativo a partir do álbum explorado (cf. Anexo 1).

3.2.2. Segunda sessão

Nesta sessão, pretendíamos abordar as características da BD.

Começámos por projetar várias tiras de BD, que serviram de base para um diálogo com os alunos sobre os elementos constituintes de um texto desta natureza e as respetivas funções.

No fim da sessão, foi elaborado um cartaz sobre os constituintes da BD e as suas funções, que seria consultado durante as sessões seguintes.

3.2.3. Terceira sessão

Desta vez, pretendíamos que os alunos, a pares, elaborassem a sua própria BD.

Começámos por apresentar um documento em PREZI, intitulado *"BêdÊzista" por um dia: Queres fazer uma BD?*, da autoria da orientadora do nosso projeto (Sá, 2014).

Seguidamente, encetámos um diálogo com os alunos, orientado por algumas questões: *O que é necessário para fazer uma BD? Qual é o primeiro passo a dar? O que fazemos primeiro: as ilustrações ou o texto?*

Depois a turma foi dividida em 7 pares, sendo distribuída a cada um uma grelha relativa à estrutura da narrativa (cf. Anexo 2), que foi usada para planificar a história da sua BD, depois de terem selecionado o respetivo tema.

Após o preenchimento desta grelha, cada par recebeu uma cartolina A3, para elaborar a sua BD.

3.2.4. Quarta sessão

Nesta sessão, pretendíamos que cada grupo concluísse a sua BD e preparasse a respetiva apresentação.

Esta última teria de respeitar algumas indicações dadas por nós. Assim, deveriam ser identificados certos elementos da estrutura da narrativa: *personagens*, *espaço*, *tempo* e *ação* (incluindo a *situação inicial*, a *complicação*, as *peripécias*, a *resolução* e a *moral*). Os pares também tinham de referir os constituintes que tinham usado na elaboração da sua BD.

3.2.5. Quinta sessão

Na última sessão, cada par apresentou, oralmente, a sua BD. Era ainda necessário fazer a leitura dramatizada das falas das personagens.

Após a apresentação, cada par fez a sua autoavaliação e foi também avaliado pelos colegas da turma, numa escala de 1 a 5 (com o 5 a corresponder ao Muito Bom).

Por último, as BD foram afixadas nas paredes da sala.

4. Conclusões

Antes de mais, gostaríamos de referir o entusiasmo com que os alunos trabalharam a BD: todos os pares se esforçaram para que a sua fosse considerada a melhor.

Notámos ainda que, ao apresentá-las, os alunos se sentiram importantes por serem os respetivos autores e ficaram orgulhosos quando viram o seu trabalho exposto na sala de aula, para todos verem.

4.1. Relativas às características da banda desenhada

No início da intervenção didática, constatámos que os alunos sabiam o que esta era, pois, assim que foi projetada uma tira, identificaram imediatamente o referido género textual.

Contudo, não conheciam as suas características:

- Estavam familiarizados com os termos *vinheta* e *tira*, mas não souberam explicar de que se tratava e nem sequer conheciam o termo *prancha*;
- Sabiam que existiam *legendas* e *balões*, mas não eram capazes de indicar o que os diferenciava; dentre os balões, conheciam o de fala, mas não sabiam identificar os de voz alta, voz baixa, pensamento, etc.;
- Também não conseguiram identificar os vários tipos de *planos*, dificuldade que persistiu até ao fim da intervenção didática;

- Alguns alunos souberam explicar o que eram as *onomatopeias,* talvez por já terem falado neste termo nas aulas de Língua Portuguesa;

- Desconheciam em absoluto as *metáforas visualizadas* e os *signos cinéticos*.

Nas suas produções, os grupos contemplaram quase todas as categorias da estrutura da narrativa, embora tivessem revelado dificuldades na *complicação* e na *moral*.

A comparação entre a planificação da BD de cada grupo e a respetiva produção revelou que os alunos conheciam as várias categorias da estrutura da narrativa e eram capazes de as associar a este género textual. Contudo, havia alguns desfasamentos no que dizia respeito às *peripécias* e à *resolução*.

Na apresentação das respetivas produções, mostraram também conhecer as várias categorias da estrutura da narrativa, mas revelaram dificuldades em algumas delas (*complicação*, *resolução* e *moral*) ou aspetos parciais das mesmas (relativamente à *situação inicial*, não fizeram a *caracterização física e psicológica* das *personagens* e tiveram dificuldade em referir o *tempo*).

Desta forma, podemos dizer que os alunos conheciam este género textual, mas não tinham conhecimentos acerca das suas características.

Pensamos, com base na análise de dados feita e na interpretação os resultados obtidos, que, de um modo geral, os alunos foram capazes de transpor os conhecimentos adquiridos para a produção de bandas desenhadas:

- Ultrapassaram as dificuldades relativas à *vinheta,* à *tira* e à *prancha*;

- O mesmo aconteceu em relação às *legendas* e *balões*;

- Também as dificuldades sentidas com as *onomatopeias, metáforas visualizadas* e *signos cinéticos* foram superadas.

No que diz respeito aos *planos*, verificámos que subsistiam dificuldades. Observámos que, durante a realização das diversas atividades relacionadas com os elementos da BD, os alunos compreenderam a sua natureza, conseguindo identificá-los nas diversas tiras apresentadas durante a sessão, mas nenhum dos grupos fez referência aos planos que tinha usado nas suas produções.

4.2. Relativas à estrutura da narrativa

No início da intervenção didática, quando abordámos a estrutura da narrativa, alguns alunos referiram que esta incluía três categorias: *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*. Quando apresentámos as categorias da narrativa (*situação inicial*, *complicação, peripécias, resolução* e *moral*), mostraram não conhecer algumas delas.

Após um diálogo orientado por questões relacionadas com estas categorias (por exemplo: *Qual o problema da personagem? O que originou o comportamento da personagem? O que aconteceu à personagem ao longo da história? O que é que a personagem fez para resolver o seu problema? Como acaba a história?*), os alunos passaram a ter menos dificuldades, mas nem todas foram superadas.

Assim:

- Foram capazes de identificar as *personagens* e fazer uso delas nas suas produções, mas continuavam a ter dificuldade na sua *caracterização física e psicológica*; no caso da *caracterização física*, pensamos que devem ter considerado que o facto de mostrarem as personagens desenhadas já passava essa informação; em relação às falhas na *caracterização psicológica*, pensamos que se deveram ao facto de terem tido dificuldade

em compreender este conceito e os meios (verbais, icónicos, etc.) que podem ser usados para representar essa dimensão nas narrativas;

- Não revelaram dificuldades na categoria *espaço*, identificando prontamente onde se passava a história;

- Tiveram alguma dificuldade em relação ao *tempo*; pensamos que isto se deveu ao facto de, neste nível de escolaridade, se explorar muitos textos narrativos em que esta dimensão é referida de forma vaga (por exemplo, contos maravilhosos e/ou populares, em que normalmente este é dado por formas estereotipadas como *Há muito, muito tempo…*);

- A categoria *complicação* suscitou igualmente alguns problemas; pomos a hipótese de os alunos terem mais tendência para se centrarem nas peripécias da narrativa do que propriamente no que desencadeia a ação, para além de estas serem mais fáceis de representar em desenho;

- A *moral* da história foi das categorias que levantaram mais dificuldades; pensamos que isto se deveu ao facto de os alunos se esquecerem que a narrativa pode transmitir uma mensagem, para além de terem dificuldade em identificar as ideias principais dos textos explorados.

Após a análise dos dados recolhidos e a interpretação dos resultados obtidos, pensamos que a utilização da BD poderá motivar os alunos para a leitura e a escrita e ainda desenvolver as suas competências nestes dois domínios, além de os levar a recordar com mais facilidade a estrutura da narrativa.

Apesar de os resultados se terem revelado positivos e a favor da proposta de intervenção inicialmente delineada, não nos podemos esquecer que a mesma foi implementada num número reduzido de sessões e com um número restrito de alunos. Assim pensamos ser arriscado afirmar que a estratégia levada a cabo seja a única responsável pelas competências desenvolvidas pelos alunos.

Apesar de algumas limitações sentidas, pensamos que este estudo ofereceu aos alunos algumas mais-valias, proporcionando-lhes a oportunidade de estudar a estrutura da narrativa de uma forma mais lúdica, logo motivadora.

5. Sugestões

Após a conclusão deste estudo, tomámos consciência de que outras estratégias poderiam ter sido concretizadas, mas não foram adotadas por falta de tempo ou até mesmo por não as conhecermos.

Esperamos que este estudo possa promover, junto dos professores, uma reflexão pedagógico-didática, para que, durante a prática diária, sejam utilizadas novas formas de incentivar o ensino/aprendizagem.

Desta forma, gostaríamos de dizer que a BD deveria ser mais trabalhada na sala de aula, pois é um género textual que pode assumir uma índole narrativa e que faz parte do quotidiano dos alunos, mesmo que não seja a sua leitura favorita. De facto, é presença habitual em jornais e revistas de todo o tipo (a par do *cartoon*) e na internet e podemos encontrar álbuns, quer em livrarias especializadas, quer na secção dessa natureza de qualquer hipermercado. Por conseguinte, pode ser trabalhada na escola como qualquer outro tipo/género textual da atual sociedade. Como refere Sá (2000, p. 130), "*parece-me que já é tempo de os professores de Português se aperceberem da*

riqueza da banda desenhada como material didático ", ressalvando que, no entanto, é necessário partir do princípio de que *"ela [a BD] não é mais fácil de trabalhar do que os outros textos*." (*ibidem*).

Após uma pesquisa feita, constatámos que, das obras recomendadas no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL), não faz parte nenhuma BD. Consideramos que se trata de uma lacuna grave, em virtude deste género textual poder desempenhar um papel importante na formação de novos leitores.

Atualmente, em vários contextos ligados à Educação, debate-se o facto de os alunos apresentarem grandes dificuldades, ao nível da compreensão na leitura e da escrita de textos. Consideramos que toda e qualquer tentativa de inverter esta tendência é uma mais-valia, pois, tal como refere Cerrillo (2006, p. 35), "*Alfabetizar é muito mais do que saber ler e escrever e hoje, no século das novas tecnologias, somos obrigados a facilitar o acesso dos cidadãos ao mundo globalizado da informação, mas também a prepará-los para se movimentarem nele, livre e criticamente; e isto não é possível sem o domínio de uma competência leitora."*

Desta forma, consideramos que a BD deveria fazer parte da formação de novos leitores. Pensamos que a sua abordagem nas aulas de Língua Portuguesa seria uma mais-valia, permitindo aos alunos desenvolver as suas competências em compreensão na leitura, podendo alcançar níveis de desempenho em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, podendo interpretar, mais facilmente, a informação disponibilizada pela comunicação social e desfrutar de diferentes obras literárias.

Também nos parece que a exploração de narrativas em BD alertaria os alunos para várias possíveis finalidades da leitura: desde a informação ou instrução até à diversão, podendo inclusive abrir caminho para o interesse pela leitura de textos literários.

Parece-nos, igualmente, que podemos usá-la para os mobilizar para a expressão/produção escrita, como aconteceu na nossa intervenção didática, quando convidámos os pares a fazer a sua própria BD.

6. Limitações do estudo e sugestões para outros estudos

A primeira limitação que sentimos relaciona-se com o tempo. Este estudo tinha um tempo bastante limitado estabelecido para a sua realização, pelo que tivemos de restringir um pouco a nossa intervenção didática.

Outra das limitações que sentimos relaciona-se com o comportamento dos alunos, que se distraíam com muita facilidade. Portanto, tivemos de fazer um esforço maior e gerir bem as nossas sessões para as realizar dentro do tempo estabelecido.

Foi também importante fazer uma boa planificação das nossas sessões, sabendo de antemão que a turma tinha algumas dificuldades de aprendizagem.

Pensamos que a realização deste estudo sugeriu algumas orientações para possíveis investigações futuras. Julgamos que é necessário desenvolver outros estudos empíricos, para comprovar a importância da utilização da BD na aprendizagem da narrativa.

Neste estudo, centrámo-nos nas características da BD e nas categorias que definem a estrutura da narrativa. Mas, dada a riqueza do género textual em questão, pensamos que seria interessante a realização de um estudo mais aprofundado do texto narrativo, pois acreditamos que seria uma mais-valia para os alunos no desenvolvimento das suas competências a nível da Língua Portuguesa.

Segundo Roland Barthes (1976), a narrativa "*está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades, começa com a própria história da humanidade.*"

A narrativa e a BD têm alguns traços em comum ao nível da sua estrutura, como vimos no nosso estudo. Todavia, tendo em conta a abrangência do texto narrativo e a escassez de estudos sobre alguns dos géneros que podemos associar a ele, consideramos que seria importante a realização de outros estudos, da natureza do nosso, mas incidindo sobre outros textos de índole narrativa.

Como referimos anteriormente, o facto de a BD estar ausente das listas de leituras recomendadas pelo PNL poderia também ser um tema muito interessante para um futuro estudo, que pretenderia determinar quais as razões que levaram o Ministério da Educação a desvalorizar este género textual. Paralelamente, poder-se-ia analisar a forma como a BD é abordada nos textos reguladores relativos ao Ensino Básico (*Programas* e *Metas curriculares*) e propor alternativas.

Bibliografia

Araújo, G. C., Costa, M. A. & Costa, E. B. (2008). As histórias em quadrinhos na educação: possibilidades de um recurso didático-pedagógico. *Revista Eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes. 2,* 26-36. Disponível em: http://www.mel.ileel.ufu.br/amargem/amargem2/estudos/MARGEM1-E31.pdf

Barthes, R. (1976). *Introdução à análise estrutural da narrativa*. São Paulo: Vozes (trad.). Disponível em: https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2015/03/barthes-introduc3a7c3a3o-c3a0-anc3a1lise-estrutural-da-narrativa.pdf

Cabral, M. L. (coord.). (2004). *Para o ensino da leitura e da escrita do Básico ao Superior.* Faro: Universidade do Algarve/Centro de Estudos Linguísticos e Literários.

Carrillo, M., Sánchez, I., Fernández, A. & Romero, P. (s.d.). *El cómic: Aplicaciones didáticas.* Disponível em: http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/COMIC2.html

Cerrillo, P. (2006). Literatura infantil e mediação leitora. In F. Azevedo (coord.), *Língua materna e literatura infantil. Elementos nucleares para professores do ensino básico.* (pp. 33-46). Lisboa: Lidel.

Chico (2008). *A sopa verde*. Lisboa: Ambar.

Diel, E. O. (2012). *História em quadradinhos uma poderosa ferramenta pedagógica.* In Portal da Educação.

Disponível em: http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/19466/historias-em quadrinhos-uma-poderosa-ferramenta-pedagogica#!1

Évora, I. (2006) *Sobre a metodologia qualitativa: experiências em psicologia social.* Apresentado nos Seminários em Psicologia – Universidade Autonomia de Lisboa. Disponível em: http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/files/publicacoes/OP4.pdf

Godoy, S. A. (1995*). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.* Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf

Guimarães, E. (s.d.). *Uma caracterização ampla para a história em quadrinhos e seus limites com outras formas de expressão*. Disponível em: http://klicarte.no.sapo.pt/historiaeartes.pdf em 30-05-2015

Lovreto, J. A. (1995). Quadradinhos: a imagem completa. *Comunicacão e Educação*, *Vol. 1, nº 2,* 94-101 Disponível em: http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4246/3977

Massano, P. (1995). *Como fazer banda desenhada*. 1.ª ed. Lisboa: Ilustradas Multicor.

Oliveira, B. S. (s.d.). *Histórias em quadrinhos como recurso metodológico para o ensino de língua portuguesa*. Trabalho de conclusão do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I. Disponível em: http://www.slmb.ueg.br/iconeletras/artigos/volume7/primeirasletras/historiasemquadrinhos.pdf

Palhares, M. (s.d.). *História em quadradinhos: Uma ferramenta pedagógica para o ensino de História*. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2262-8.pdf

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.

Pessoa, A. (s.d.). *Histórias em quadradinhos: um meio intermidiático*. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/pessoa-alberto-historias-em-quadradinhos.pdf

Polónio, D. M. M. (1997). Pragmática linguística: Coesão e coerência. *Millenium, 8*. Disponível em: http://www.ipv.pt/millenium/ect8_pol.htm

Reis, C. & Lopes A. C. M. (1991). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Almedina.

Renard, J. B. (1981). *A banda desenhada*. Lisboa: Presença (trad.).

Roux, A. (1970). *La bande dessinée peut être éducative*. Paris: Éditions de l'École.

Sá, C. M. (1995). *A banda desenhada: Uma linguagem narrativa ao serviço do ensino do Português* (Língua Materna). Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade Aveiro.

Sá, C. M. (1996). *O uso da banda desenhada para o estudo da narrativa na aula de Língua Materna face aos novos programas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, C. M. (2000). Ler e escrever com a banda desenhada. *Millenium, 19,* 127-135.

Sá, C. M. (2012). Banda desenhada e ensino/aprendizagem da leitura. *Indagatio Didactica, Vol. 4 (4),* 85-96. Disponível em: http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/viewFile/1774/1645

Sá, C. M. (2014). "*BêdÊzista" por um dia: Queres fazer uma BD*? Apresentação em PREZI. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sim-Sim, I. (com colaboração de Cristina Duarte e Manuela Micaela) (2007). *O ensino da leitura: Compreensão de textos.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Vieira, D. A. S. (2012). *A banda desenhada como recurso para estimular a aprendizagem da gramática nas aulas de línguas estrangeiras.* Relatório de estágio. Porto: Universidade do Porto.

Anexo 1 – Grelha de análise da estrutura do texto narrativo

Grelha sobre Texto Narrativo "A Sopa Verde"

Personagens	Principal	Secundária
	Porquinho	Pai e o Doutor Leitão
Espaço (onde se passa a história)	A história passa-se na casa do Porqui	
Tempo (Quando se passa a história)	A história passa-se de dia / noite	
Ação • Situação inicial (Como começa a história)	A história começa com o Porquinho está no	
• Complicação (Qual o problema da personagem)	O problema da personagem é que estar	
• Peripécias (O que acontece ao longo da história)	O que acontece ao longo da história é que o porquinho pediu sopa de: morango, de laranja, e de chocolate.	
• Resolução (Qual foi a solução para o problema)	A solução foi que o pai do porquinho disse que não aguentava mais esses mimos e deu uma sopa e deu-lhe à boca.	
• Moral (Qual a mensagem que o autor pretende transmitir ao leitor)	A moral da história é que primeiro devemos provar a comida e depois é que dizemos se gostamos ou não.	

Anexo 2 – Grelha para planificação da narrativa a apresentar em BD

Personagens	**Principal**	**Secundária**
Espaço **(Onde se passa a história)**		
Tempo **(quando se passa a história)**		
Ação • **Situação inicial** **(Como começa a história)**		
• **Complicação** **(Qual o problema da personagem)**		
• **Peripécias** **(O que acontece ao longo da história)**		
• **Resolução** **(Qual foi a solução para o problema)**		
• **Moral** **(Qual a mensagem que o autor pretende transmitir ao leitor)**		

Bibliotecas escolares e promoção da Educação Literária

Euclides Griné
Escola Secundária de Vagos

1. introdução

Neste texto, apresentamos um projeto concebido na unidade curricular de Estratégias de Mediação Leitora (2º semestre do 1º ano do Mestrado em Promoção da Leitura e Bibliotecas Escolares da Universidade de Aveiro) e implementado no âmbito das atividades da Biblioteca Escolar, no ano letivo de 2014-2015. Na sua concretização estiveram envolvidos os alunos de uma turma do 3º ano, o professor titular e o Professor Bibliotecário, autor destas linhas.

O título do projeto – *Ler é um espetáculo!* – desvenda o seu foco principal: o recurso à dramatização como estratégia de mediação leitora e animação de sessões de leitura com crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

Interessava-nos aferir como as atividades propostas nesse âmbito poderiam contribuir para promover a Educação Literária e desenvolver competências em compreensão na leitura, usando o texto para levar as crianças a dialogar com o mundo.

2. Contextualização

A conceção deste projeto resultou da convergência de duas situações: por um lado, a necessidade de desenvolver uma atividade de promoção da leitura, potenciando os esforços do Professor Bibliotecário no âmbito da Educação Literária; por outro, a possibilidade de concretizar uma experiência de encenação de um texto, contribuindo para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura através de práticas de exploração de textos geralmente implementadas nas aulas de Português.

Tomámos, assim, a decisão de trabalhar o texto dramático com alunos do 3º ano de escolaridade e assentámos esta opção em três razões:

- Em primeiro lugar, porque os *Programas de Português do Ensino Básico* em vigor na altura (Reis, 2009) recomendavam o contacto com múltiplos tipos/géneros textuais em diferentes suportes e formatos, considerando o domínio do literário e do não literário, campo alargado onde naturalmente se inscreve o texto dramático;

- Depois, porque o texto dramático marcava a sua presença na lista de obras e textos para a Educação Literária a partir do 3º ano de escolaridade, sendo representado pela obra *Robertices*, de Luísa Dacosta;

- Por último, porque as atividades de promoção da leitura que levávamos a cabo na Biblioteca Escolar poderiam constituir um espaço importante para o desenvolvimento de um projeto de dramatização que contribuísse para o desenvolvimento de competências em compreensão na leitura e propiciasse aliciantes possibilidades interdisciplinares, envolvendo o Português e as Expressões.

Como texto basilar do projeto, escolhemos *O Mostrengo*, o quarto poema de *Mar português*, a segunda parte de *Mensagem*, de Fernando Pessoa.

Não sendo um texto dramático, nem constando da lista de obras e textos a abordar no âmbito da Educação Literária, no 3º ano de escolaridade, importa justificar esta opção.

Em primeiro lugar, o poema *O Mostrengo* apresenta características que favorecem a associação ao texto dramático, dado incluir um conflito (entre o Mostrengo e o Homem do Leme) e diálogos, embora incipientes (por exemplo: *"Quem é que ousou entrar […]?"*), permitindo a inclusão de didascálias. Aliás, na origem deste projeto esteve a ideia de trabalhar quatro poemas de Fernando Pessoa, um em cada ano do 1º CEB, escolhidos em função do nível etário das crianças, com o propósito de serem adaptados, tendo em vista a sua dramatização.[1]

É ainda de referir que este poema apresenta também características eminentemente narrativas, devido à presença de um narrador (passível de conversão em personagem, voz-off…), de personagens (o Homem do Leme e o Mostrengo) e de elementos característicos da estrutura da narrativa (tais como uma situação inicial – 1ª e 2ª estrofes – e um desenlace – 3ª estrofe) e ainda à localização da ação no tempo *("[…] Na noite de breu […]"*) e no espaço (*"[…] está no fim do mar […]"* e *"[…] fim do mundo […]"*).

O facto de o poema não fazer parte da lista recomendada para o 3º ano de escolaridade a aborda no âmbito da Educação Literária não lhe retirava a pertinência, pois essa lista não esgota (longe disso), todas as possibilidades em matéria de textos adequados para esse fim. Além disso, por se centrar num tema que alia o fantástico e o maravilhoso (monstros) e a realidade (História de Portugal), pareceu-nos adequado para crianças destas idades. De facto, apesar de não ter sido escrito para esta faixa etária, este poema tem sido sistematicamente incluído em coletâneas de poesia destinadas aos leitores mais novos,[2] uma decisão que merece a nossa concordância por se tratar de um texto que se presta a múltiplas e estimulantes leituras.[3]

Chegou a altura de apresentar as razões da escolha de um texto de Fernando Pessoa.

O próprio poeta, na célebre frase do poema *Liberdade* tantas vezes citada (*"O melhor do mundo são as crianças"*), sugere uma peculiar afeição pelo universo da infância. Familiares e amigos do autor têm revelado pormenores sobre a sua vida, que evidenciam que essa frase poética tinha efetiva correspondência na vida real, evocando o carinho que ele dedicava às crianças do seu círculo mais chegado, nomeadamente sobrinhos e afilhados. Manuela Nogueira (1998, p. 60) testemunha que, quando menina, *"fazia a barba"* e *"arranjava as unhas"* do seu Tio Fernando, enredando-o nas suas *"brincadeiras de faz-de-conta"*, às quais ele nunca se furtava. Também o poeta Carlos Queirós (2008, p. 17), tio de Ofélia e amigo de Pessoa, assegura que ele *"adorava crianças"*, que com os

---

[1] Embora este texto foque somente o trabalho feito com os alunos do 3º ano, o projeto envolveu todas as crianças do 1º CEB e da Educação Pré-Escolar. Para os restantes anos de escolaridade do 1º CEB, foram selecionados os seguintes textos de Fernando Pessoa: *Poema pial* (1º ano), *Levava eu um jarrinho* (2º ano) e *Liberdade* (4º ano).

[2] Servem de exemplo a coletânea *Primeiro livro de poesia. Poemas em língua portuguesa para a infância e a adolescência*, organizada por Sophia de Mello Breyner Andresen, ilustrada por Júlio Pomar e publicado pela Caminho, em 1991, ou a coletânea *Poetas de hoje e de ontem*, organizada por Maria de Lourdes Varanda e Maria Manuela Santos, ilustrada por Filipa Canhestro e publicada pela Chimpanzé Intelectual, em 2007, ambas as obras reeditadas múltiplas vezes e por diferentes editoras.

[3] *Liberdade* é outro dos poemas que, não tendo sido originalmente destinado a crianças, tem sido incluído, de forma recorrente, em coletâneas para o público infanto-juvenil, como sucede, por exemplo, em *O meu primeiro Fernando Pessoa*, coletânea organizada por Manuela Júdice e ilustrada por Pedro Proença.

sobrinhos, ainda pequenos, *"era frequente os seus familiares verem-no a brincar, como se tivessem a mesma idade"* e que, para os divertir, *"costumava improvisar poesias e historietas de ambiente fantástico e burlesco"*.

Além disso, Fernando Pessoa deixou vários textos dedicados ao universo da infância. Já atrás referimos dois, que usámos no âmbito deste projeto: *Poema pial* e *Levava eu um jarrinho*. Mas outros podemos acrescentar como exemplos dessa dimensão, tais como *No comboio descendente* ou *Pia, pia, pia*, integrados em *Canções para acordar crianças*, título de um conjunto de poemas para a infância, que o poeta do *Orpheu* compôs e, porventura, deixou inacabado (Nogueira, 1998).

E por que não juntar a estes argumentos a atenção que dedicava à literatura infanto-juvenil do seu tempo, citando o violento artigo que escreveu sobre *Bartolomeu Marinheiro* (um livro de versos de Afonso Lopes Vieira com ilustrações de Raul Lino), publicado em março de 1913 no nº 1 da *Teatro: Revista Crítica*, com o título *Naufrágio de Bartolomeu* e que começa assim: *Nenhum livro para crianças deve ser escrito para crianças*. Esta frase acendeu o rastilho que fulminou o livro e o autor, deixando o crítico literário vislumbrar algumas das suas ideias sobre a literatura para os mais novos: uma literatura que não fosse «baba pedagógica», mas estímulo para pensar.

3. Objetivos do projeto

Apesar deste projeto ter desembocado num contexto festivo e cerimonial, foi pensado e executado tendo em vista um par de objetivos formativos: fomentar o gosto pela leitura e promover, através da leitura expressiva e da dramatização do texto, o desenvolvimento de competências cognitivas, socio-afetivas e psicomotoras.

4. Enquadramento teórico

4.1. Características do texto dramático

O texto dramático compreende:

- *O texto principal*, constituído pelas falas das personagens, incluindo *diálogos* (envolvendo duas ou mais personagens), *monólogos* (quando a personagem fala consigo mesma, expondo os seus pensamentos e/ou sentimentos) e *apartes (*comentários de uma personagem para o público);

- O *texto secundário*, que corresponde à parte que não é dita pelas personagens, incluindo as *didascálias* ou *indicações cénicas,* que Antunes (2005, p. 48) define como *"referências a atos e cenas e indicações relativas a nomes de personagens, gestos, atitudes, movimentação, guarda-roupa, cenários luz e som";* geralmente escritas entre parênteses e/ou em itálico, situam contextualmente a ação, permitindo ao leitor compreender o estado de determinada personagem naquele momento e dando indicações ao encenador.

O texto dramático possui ainda:

- Uma *estrutura externa*, correspondendo à divisão
    - Em a*tos*, que equivalem às grandes divisões de uma peça teatral, sendo a mudança de ato marcada pela mudança de espaço (cenário),

- Em *cenas*, que correspondem às divisões de um ato, sendo a mudança de cena marcada pela entrada ou saída de personagens;

- Uma *estrutura interna*, que se subdivide em
  - *Exposição*, que corresponde à primeira parte da intriga, onde se faz a apresentação geral do tema ou argumento e das personagens, sendo também exposto o problema a resolver,
  - *Conflito*, que é o elemento essencial da ação dramática e está centrado nas peripécias que envolvem as personagens e fazem progredir a acção,
  - *Desenlace*, ou seja, o desfecho da ação dramática, no qual se solucionam os mistérios e os enredos do conflito.

A ação requer a definição e interação de diversos elementos dramáticos, designadamente:

- As *personagens*, que (tal como na narrativa) têm diferente designação, em função da sua relevância na ação, podendo ser
  - *Protagonistas* ou *personagens principais*, se tiverem papel relevante,
  - *Secundárias*, se o seu papel não for tão relevante, embora sejam indispensáveis,
  - *Figurantes*, se o seu papel for meramente decorativo;

- O *espaço*, que se refere ao local em que decorre a ação e que se pretende recriar através de cenários;

- O *tempo*, que inclui
  - O *tempo da representação*, correspondendo à duração do conflito em palco;
  - O *tempo da ação* ou da história, que diz respeito ou época em que se desenrola o conflito,
  - O *tempo da escrita,* que se reporta à altura em que o autor produziu a obra.

4.2. Abordagem didática do texto dramático

4.2.1. O texto dramático nos documentos reguladores

Os *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009) e as *Metas Curriculares* para o mesmo nível de ensino (Buescu *et al*., 2012) remetem, de forma explícita, para o texto dramático.

Os *Programas* referem que o aluno deve contactar com diferentes tipos/géneros textuais, para que a sua bagagem literária possa ser bastante diversificada, contribuindo assim para uma boa formação (Reis, 2009, pp. 64-65). Além disso, remetem explicitamente para o texto dramático e propõem atividades de dramatização, especificamente no âmbito da "expressão oral", relativamente aos dois últimos anos do 1º CEB, como se pode conferir no objetivo *"Participar em situações de interação oral"* e respetivos descritores de desempenho: *"Dramatizar textos e situações"*, realizando, por exemplo, *"atividades de dramatização com vista ao treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação, expressão facial"* (cf. Reis, 2009, p. 35). Apontam ainda a leitura em voz alta como estratégia de abordagem do texto dramático, apresentando o objetivo *"Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento"*, associado ao

descritor de desempenho *"Ler em voz alta para diferentes públicos"*, e o objetivo *"Ler para apreciar textos variados"*, associado aos descritores de desempenho *"Ler, de acordo com orientações previamente estabelecidas, textos de diferentes tipos e com diferente extensão"* (cf. Reis, 2009, p. 36) e *"Recriar textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal"*, por exemplo, utilizando *"diferentes tipos de entoação na leitura: ler 'a chorar', 'a rir'; musicar poemas; representação plástica..."* (Reis, 2009, p. 40).

As *Metas Curriculares* – para o 3º ano de escolaridade – também apresentam objetivos e descritores de desempenho para:

- A leitura em voz alta (domínio da Oralidade)
    - Objetivo 6 – *Ler em voz alta palavras e textos* (Buescu *et al.,* 2012, p. 22);
- A dramatização (domínio da Educação Literária)
    - Objetivo 21 – *Ler e ouvir ler textos literários.* – e descritores de desempenho 3 – *Ler em voz alta, após preparação da leitura.* – e 4 – *Ler poemas em coro ou em pequenos grupos.* (Buescu *et al*., 2012, p. 25-26)
    - Objetivo 25 – *Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.* – e descritores de desempenho 1 – *Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas.* – e 2 – *Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial).* (Buescu *et al*., 2012, p. 26).

Relembramos ainda a existência de uma lista de obras e textos a explorar no âmbito da Educação Literária, de que faz parte a obra dramática atrás referida.

São várias as expressões usadas nos documentos orientadores e na bibliografia específica para designar a área do teatro em contexto educativo. António e Falcão (2015, p. 27) dão como exemplos *drama*, *dramatização*, *expressão dramática, jogo dramático, jogo teatral* e *teatro.*

Não é nosso propósito entrar no debate em torno da terminologia, mas, como o termo *dramatização* é, para nós, central, procurámos os seus significados nos documentos orientadores, nas secções relativas ao 3º ano. Assim, nos *Programas de Português*, é definido como uma *"forma de expressão estética"*, que abrange atividades com vista ao *"treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação, expressão facial"* (Reis, 2009, p. 34) e ainda como atividade orientada para o *"aprofundamento da confiança e da fluência na expressão oral formal"* (Reis, 2009, p. 146). Nas *Metas Curriculares*, o termo *dramatizar* surge nos descritores de desempenho para a Educação Literária, nomeadamente no descritor 2 do objetivo 25 acima citado (Buescu *et al*., 2012, p. 26).

4.2.2. O texto dramático na escola

Num texto sobre o ensino da compreensão de textos de teatro, Sim-Sim (2007, p. 47) começa por realçar o valor da sua abordagem com os mais novos, citando Vygotsky: *"A leitura de textos de teatro e a representação dos mesmos pelas crianças é de grande importância no desenvolvimento sociocognitivo dos alunos. A interiorização dos diálogos, numa atividade verbal coletiva como é a dramatização, favorece o desenvolvimento de processos autorreguladores do discurso interior da criança."*

As alusões ao potencial da utilização destes textos em contexto escolar são inúmeras, não sendo, por isso, difícil mencionar mais algumas.

Bastos (1999) refere que trabalhar textos dramáticos com as crianças traz vantagens:

- Formativas, já que (como refere Cunha, citado por Bastos, 1999, p. 224) contribui para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor, ao criar situações em que o aluno *"aprende a trabalhar, a criticar e receber críticas pertinentes, a valorizar e estimular o trabalho alheio, porque, no teatro, o que conta é o conjunto homogéneo, nivelado"*;

- Pedagógicas, por dar ao aluno a oportunidade de *"experimentar diferentes tipos de operações estruturantes: cognitivas, afetivas e semióticas"* através de atividades envolvendo a *"leitura, compreensão, interpretação, produção escrita, improvisação, simbolização, memorização, repetição (importante trabalho metalinguístico e meta-cognitivo), representação"*;

- Didáticas, porque (como refere Zurbach, citado por Bastos, 1999, p. 225), *"o texto dramático pode, tão bem como a poesia ou o romance, transformar a sala de aula num lugar de expressão e comunicação artísticas"*.

Rocha e Pereira (citados por Lopes, 2015, p. 24) reconhecem os benefícios da realização de atividades de expressão dramática com crianças, vendo-as como *"um excelente exercício de descoberta e de socialização"*, em que se *"desenvolve a criatividade, a imaginação e a fantasia"* e se permite à criança *"combinar as suas vivências, criando uma nova realidade"* ao mesmo tempo que se promove *"uma maior evolução individual por meio da sua projeção imaginativa; a ampliação da sua esfera intelectiva; uma melhor utilização da linguagem oral e mímica; o conhecimento do seu esquema corporal; a aceitação dos seus limites e a ampliação destes; uma superior valorização e aceitação do trabalho de grupo; uma melhor aproximação à sua herança cultural; a projeção, no âmbito escolar, de uma expressividade que facilitará a aprendizagem de qualquer matéria; o desenvolvimento do espírito crítico e a sua capacidade como espetador."*

Arcoverde (citado por Lopes, 2015, p. 24), por seu lado, sublinha que o aluno aprende a improvisar e desenvolve o vocabulário, a oralidade, a impostação da voz, a expressão corporal e o relacionamento com os outros. Realça ainda que o teatro trabalha o lado emocional, a cidadania, a ética, os sentimentos, a interdisciplinaridade, incentiva à leitura, propicia o contacto com vários tipos de obras, desenvolve as habilidades para as artes plásticas, ajuda os alunos a desinibirem-se e a ganharem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento.

Porém, o recurso ao teatro na escola deve rodear-se de algumas cautelas. Laferrière e Motos (citados por António & Falcão, 2015, pp. 29-30) concordam que o espetáculo tenha o seu lugar na escola, mas só se for *"apropriado à idade e à condição do aluno e que proporcione ocasiões para uma aprendizagem criativa"*. Deste modo, os espetáculos teatrais realizados por ocasião das festas escolares são exemplo de situações que não farão sobressair as vantagens que comportam como fariam se fossem enquadradas num processo assente em critérios formativos conscientemente planeados e executados, como o que pretendemos desenvolver no âmbito do nosso projeto.

Tanto as alusões elogiosas feitas à abordagem do texto dramático quanto as advertências relativamente ao uso menos adequado das atividades de expressão dramática neles assentes foram consideradas neste projeto. Nem o facto de este ter sido associado a uma celebração desviou o nosso foco do propósito educativo que o norteou em todas as suas fases: conceção, implementação e avaliação. A nossa aposta foi pois investir num projeto formativo coerente e consistente, contornar as tradicionais "representações" realizadas para cumprir calendário, em festas de Natal ou de final de

ano letivo, e fazer com que o espetáculo fosse vivido por todos os participantes como uma experiência integradora de aprendizagens diversificadas e enriquecedoras.

4.2.3. Texto dramático e leitura expressiva

Refere Sim-Sim (2007, p. 47) que *"A investigação tem mostrado que o trabalho com os textos de teatro é um bom meio para cativar o interesse das crianças na prática de atividades de leitura oralizada."*

Existem diversas estratégias de abordagem dos textos dramáticos, algumas das quais assentam em propostas criativas de leitura como as sugeridas pelos autores a seguir citados.

Solé (citada por Lopes, 2015, p. 27) refere que, ao trabalhar a leitura em voz alta, se pretende que os alunos *"[…] leiam com clareza, rapidez, fluidez e correção, pronunciando adequadamente, respeitando as regras de pontuação e a entoação requerida."*

Motos (1999, p. 6) diz que este tipo de leitura equivale a *"produzir uma banda sonora executando todos os efeitos com a voz e utilizando o som para expressar sensações, emoções, descrever ambientes, lugares, etc. é um meio para exercitar a capacidade imaginativa"*.

Jean (1999, p. 125) frisa que só quem percebe o que está a ler poderá fazer uma leitura expressiva: é *"através das cambiantes da entoação, através da diversificação das 'componentes' de leitura, dos silêncios, das repetições"* que conseguimos perceber se o leitor compreendeu bem o texto, porque, caso contrário, haverá uma rutura na comunicação.

Flynn (cit. por Sim-Sim, 2007, p. 48) salienta que *"o ensino da leitura de textos de teatro deve incluir a compreensão do texto, a explicação do significado de palavras desconhecidas das crianças, a leitura oralizada do texto, a repetição ativa da leitura do texto (leitura em voz alta, a audição da leitura por outros, a recitação com entoação e gestos) e, sempre que possível, a memorização de passagens do texto."*

Inês Sim-Sim (2007, p. 48) refere que o ensino da leitura de um texto dramático deve contemplar várias estratégias, designadamente *"exploração da compreensão do texto e da prática cénica (do vocabulário, do papel de cada personagem; das interações entre as personagens; do uso do discurso direto e das indicações cénicas; das relações entre a história e o espaço cénico); leitura oralizada pela classe (treino de falas, de escuta de deixas, de entradas atempadas; treino de voz, de expressões e de gestos, de acordo com a personagem); recitação; leitura em coro."*

Silva, Martins e Cavalcanti (citados por Lopes, 2015, p. 29) sublinham ser fulcral que o professor mostre aos alunos que *"os ganhos da leitura expressiva são […] diversos: além de proporcionar prazer (porque diverte e descontrai, tanto o leitor como o ouvinte), de contribuir para o aumento da autoestima e confiança do leitor (sempre que é capaz de a fazer bem, o que é tão indisfarçável, na leitura em voz alta, como nos erros e hesitações), fazer uma leitura expressiva é uma espécie de compromisso de honra, para com o texto, de lhe fazer justiça, concretizando todo o seu potencial significativo".*

Sim-Sim (2007, p. 47) refere ainda que *"A leitura expressiva e, consequentemente, a fluência são afetadas positivamente pela repetição monitorizada da leitura oralizada."* Quanto ao ensaio de um texto dramático para o apresentar perante uma audiência, *"fomenta o aprofundamento da compreensão do texto e, consequentemente, a expres-*

sividade da leitura oralizada." Por sua vez, *"a repetição da leitura em voz alta aumenta a rapidez de processamento e permite o treino de aspetos prosódicos durante o ato de ler. Um texto de teatro é um meio natural e autêntico para promover a repetição ativa da leitura em voz alta, permitindo o ensaio para recitar ou atuar perante um público. É o treino dos aspetos entoacionais na leitura oralizada que faz com que a mesma pareça linguagem falada."* (Sim-Sim, 2007, p. 47).

Concordamos com Sim-Sim (2007, p. 47), quando diz que *"a expressividade na leitura é um ótimo indicador de fluência"* e que *"a leitura oralizada é mais atrativa quando acompanhada de gestos e movimentos, os quais contribuem para uma maior facilidade na memorização dos textos."* Neste projeto, essa modalidade assumiu um papel crucial no avanço do processo de construção das leituras e da dramatização.

A intervenção didática prevista no nosso projeto tinha os *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis, 2009) e as *Metas Curriculares de Português* (Buescu *et al*., 2012) por referência. Nesse sentido, procurámos fazer um percurso diversificado, em que a leitura expressiva assumisse um lugar de destaque, pelas suas reconhecidas propriedades formativas, no campo do ensino da leitura e da compreensão de textos (de poesia e de teatro), e por ser uma ponte para a dramatização.

4.3. Poesia: o texto original e o princípio de tudo

Afirma Sim-Sim (2007, p. 13) que o objetivo intencional da compreensão da leitura de textos de teatro é *"usufruir do prazer da leitura recreativa",* enquanto o objetivo intencional da compreensão da leitura de poesia é *"usufruir prazer, alimentar o gosto pela sonoridade e o poder de linguagem poética e simbólica".*

O projeto *Ler é um espetáculo!* partiu em busca destes prazeres e promoveu a abordagem de ambos os tipos de textos. Ao texto dramático, por ele constituir o âmago do projeto, demos já um destaque considerável. Para a poesia, por ser o texto fundador das dinâmicas pensadas, guardámos este espaço que antecede a descrição das atividades do projeto, precisamente porque é por ela que vamos começar.

Sobre a importância da leitura de poesia, a autora citada (Sim-Sim, 2007, p. 55) refere que *"a leitura de poesia alimenta o gosto pela sonoridade da língua (rima, ritmo, som das palavras – aliterações e onomatopeias), pelo poder da linguagem (sentido literal, sentido figurativo) e pelo uso da linguagem poética e simbólica."*

Sobre o ensino da leitura de poesia, diz Sim-Sim (2007, p. 55) que *"implica encorajar as crianças a ler poesia; a desenvolver a compreensão da leitura de poemas; a treinar a leitura em voz alta e em coro; a memorizar e a recitar poesia; a explorar o ritmo e as sonoridades da língua e a desenvolver o raciocínio metafórico."* E conclui: *"Tal como a leitura de textos de teatro, a repetição monitorizada da leitura oralizada e expressiva de poesia afeta positivamente a compreensão e a fluência."*

Quanto às estratégias específicas a ter em conta no ensino da compreensão de um poema, elas devem incluir, entre outras: *"a escolha antecipada do poema pelo professor (com humor, nonsense, alusivo a uma data ou tópico, com diálogos…); a leitura do poema em voz alta pelo professor; a releitura em coro (professor/alunos); a explicação de palavras desconhecidas ou de um segundo sentido; a identificação de 'pontos-chave' (conteúdo e forma); associações de sentimentos, emoções e sensações individuais do poema; 'interrogar' o autor sobre o sentido do poema, o uso de repeti-*

ções ou expressões… a realização de atividades com base no poema (rimas, paráfrases, sinónimos… reescrita); a partilha de leitura (partes do poema por crianças diferentes); a memorização do poema pelas crianças; a recitação do poema." (Sim-Sim, 2007, p. 55).

5. O projeto

5.1. O contexto de implementação

O projeto *Ler é um espetáculo!* foi desenvolvido, durante os meses de março e abril de 2015, num Centro Escolar do distrito de Aveiro, destinado à Educação Pré-Escolar e ao 1º CEB, inaugurado em setembro de 2014.

A Biblioteca Escolar, que constitui uma das suas mais-valias, está integrada na Rede de Bibliotecas da área do município e na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE). Como não é possível contar com um PB a tempo inteiro, dois professores do Agrupamento foram incumbidos de desenvolver atividades de promoção da leitura com as crianças, uma manhã por semana (cada um). Tinha um plano de atividades, que foi elaborado pelos professores associados à BE e pelos professores e educadores do Centro Escolar. As atividades que deram corpo ao projeto *Ler é um espetáculo!* resultaram da integração de duas proposta previstas no referido plano.

A primeira proposta – *"desenvolvimento de atividades de promoção da leitura"* – visava abarcar toda a população escolar do estabelecimento: 58 crianças da Educação Pré-Escolar com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos (três salas); 88 alunos do 1º CEB, com idades compreendidas entre os 5 e os 11 anos, abrangendo os quatro anos de escolaridade (cinco turmas, sendo uma do 1º ano, uma do 2º, uma do 3º e duas do 4º). Os livros e/ou textos a trabalhar no âmbito da promoção da leitura seriam os que constavam das listas da Iniciação à Educação Literária propostas pelo Ministério da Educação e Ciência para este nível de ensino, mas, sempre que se justificasse, poder-se-ia recorrer a outros textos e obras, como de facto veio a suceder no âmbito deste projeto.

A segunda proposta – *"apresentação da biblioteca à comunidade"* – visava a realização de um evento que desse a conhecer ao público essa valência escolar e as atividades que nela se dinamizam, estratégia recomendada pela RBE para conferir visibilidade ao espaço e estabelecer um princípio de envolvimento, que a todos beneficiaria.

Assim, elaborámos o projeto *Ler é um espetáculo!*, que congregou as atividades de promoção da leitura a desenvolver na Biblioteca Escolar e a sessão pública de apresentação. Não se pretendia centrar o projeto no espetáculo final, mas antes desenvolver atividades de valor educativo que, na fase final do processo, pudéssemos direcionar para uma representação pública.

No ato público, agendado para 16 de abril de 2015, era esperada (e confirmou-se) a presença de numerosos pais/encarregados de educação e familiares dos alunos, dos educadores e professores, dos professores associados à BE e de vários dirigentes escolares e diversas entidades locais.

5.2. O processo de implementação

A parte do projeto *Ler é um espetáculo!* que este trabalho aborda abarcou os 20 alunos do 3º ano. O trabalho levado a cabo com estas crianças foi desenvolvido em várias fases que passamos a expor.

5.2.1. Preparação

Esta fase envolveu três etapas:

- Conceção do projeto, pelo autor deste texto, implicando a definição das suas linhas mestras (nomeadamente, seleção do texto a explorar, determinação das tarefas a executar e dos recursos a mobilizar, delineação do calendário a seguir e escolha dos instrumentos de avaliação a aplicar);
- Discussão do projeto com o professor titular da turma a que pertenciam as crianças, seguida da inclusão das suas sugestões e, por fim, da submissão do projeto às entidades competentes para aprovação;
- Preparação das sessões com o professor titular, para acerto de procedimentos e preparação de recursos, etapa essa que acompanhou todo o processo de implementação do projeto.

5.2.2. Implementação

No Quadro 1, apresentamos informação relativa à forma como o projeto foi implementado:

Meses	**Semanas**	**Dias**	**Sessões**	**Biblioteca**	**Aula**	**Polivalente**
Março	1ª	4 (quarta)	1	60 min		-
	2ª	11 (quarta)	2	60 min		-
	3ª	18 (quarta)	3 e 4	60 min	45 min	-
		20 (sexta)	5	-	45 min	-
Interrupção das atividades letivas – Férias da Páscoa						
Abril	4ª	8 (quarta)	6 e 7	60 min	45 min	-
		10 (sexta)	8	-	45 min	-
	5ª	15 (quarta)	9	-	-	30 min
		16 (quinta)	10	-	-	15 min
		17 (sexta)	11	-	45 min	-
Tempo parcial				240 min	225 min	45 min
Tempo total				510 min		

Quadro 1 – Fase de implementação do projeto

O projeto foi desenvolvido ao longo de cinco semanas, truncadas pela interrupção letiva da Páscoa. Durante as primeiras quatro semanas, as sessões tiveram lugar na biblioteca e na sala de aula e, na última semana, no polivalente e na sala de aula.

As sessões na biblioteca e no polivalente foram orientadas pelo autor deste texto, que contou com a colaboração dos professor titular da turma. As sessões na sala de

aula foram dinamizadas apenas pelo professor titular. Na última semana, contámos com a colaboração de assistentes operacionais, do Centro Escolar e da Câmara Municipal, para adequar o polivalente às exigências da sessão pública.

5.2.2.1. Sessão 1

Decorreu na biblioteca e começou pela apresentação do projeto *Ler é um espetáculo!* aos alunos, realçando-se três grandes etapas do mesmo: a leitura, a preparação da dramatização e a representação final para a comunidade.

O professor bibliotecário (autor deste texto) leu excertos de poemas de Fernando Pessoa (como, por exemplo, *Mar português*) e perguntou se sabiam quem era o autor. A partir dos conhecimentos prévios da turma, referiu alguns dados biográficos do poeta da *Mensagem*, apoiando a informação em imagens e textos projetados na tela, e mostrou livros de e sobre o poeta existentes na biblioteca, destacando os mais direcionados para a faixa etária dos ouvintes. Concluiu, informando que as obras estavam disponíveis para consulta ou requisição, incentivando à sua leitura.

Depois de escrever no quadro o título do poema que iam tratar – *O Mostrengo* – perguntou aos alunos o que é que o título lhes sugeria. A seguir, projetou imagens de vários gigantes conhecidos da literatura (como o ciclope Polifemo, da *Odisseia*) e questionou os alunos acerca de monstros que conheciam de livros, de filmes ou de histórias que tivessem ouvido contar e dos estados emocionais provocados por eles nas pessoas com que se deparavam. O objetivo deste diálogo era ativar experiências sobre esses estados emocionais (sobressalto, terror, pânico, pesadelos, medo do escuro…).

De seguida, entregou uma cópia do poema a cada aluno, para que fosse lido em silêncio e sublinhadas as «palavras difíceis» (por exemplo, *nau*, *leme*, *quilhas*, *velas*, *trevas*, etc.).

Depois, um aluno foi convidado a ler o poema em voz alta. O professor bibliotecário agradeceu e anunciou ir mostrar igual exercício feito por profissionais do teatro, a partir do *Youtube*, para os alunos atentarem na expressividade posta na leitura daquele texto.[4]

De seguida, a partir da tela, o professor bibliotecário leu em voz alta a primeira estrofe do poema e dialogou com a turma a partir de algumas questões:

- *O que é uma nau?* (são mostradas imagens alusivas aos Descobrimentos – representando caravelas, naus, timoneiros, marinheiros, instrumentos náuticos, padrões e outras – para facilitar a compreensão do poema);
- *Quem tenta intimidar a nau?* (o Mostrengo);
- *O que faz para isso*? (ergue-se a voar e a chiar à roda da nau);
- *O que faz o Homem do Leme?* (conduz a nau);
- *Qual é o seu estado emocional?* (medo); mostra-se uma imagem do Mostrengo e pergunta-se se, em face de tal criatura, os estados emocionais plasmados no poema (sobretudo o medo) se justificam;

---

[4] Visionamento de vídeos no YouTube em que «O Mostrengo» era declamado por:
- Vítor de Sousa (https://www.youtube.com/watch?v=ncbBbYF9P2U)
- Guilherme Gomes (https://www.youtube.com/watch?v=f0RSm-OfIqk)
- Sinde Filipe (https://www.youtube.com/watch?v=s4zFv_wP_aA),

- *Onde se dá o encontro da nau com o gigante?* (no fim do mar);
- *Quando se dá esse encontro?* (de noite);
- *Por que é que o poeta escolhe a noite para fazer aparecer o Mostrengo?* (para tornar o cenário mais tenebroso; porque os humanos têm medo do escuro);
- *Quem responde às perguntas do Mostrengo?* (o Homem do Leme);
- *Ao serviço de quem viaja aquela nau?* (de D. João II, rei de Portugal).
- *Quais as características não humanas?* (é grande, voa, chia);
- *Terá algumas características humanas?* (sim, fala, indigna-se, é arrogante);
- *Qual é (nesta fase) o estado emocional do Homem do Leme?* (o mesmo: medo);
- *Qual é o aspeto físico do Mostrengo?* («imundo e grosso»);

Sempre que possível, procura-se descobrir no contexto os significados das «palavras difíceis» e outras respostas.

Por fim, o professor bibliotecário leu a terceira estrofe, continuando a questionar a turma, com recurso às seguintes questões:

- *O Homem do Leme diz que «Aqui ao leme sou mais do que eu: Sou um povo…». Quem é esse povo?* (os portugueses);
- *Qual é o estado emocional do Homem do Leme no final do poema?* (coragem, determinação, superação do medo);
- *Quem é o protagonista/herói?* (o Homem do Leme);
- *Quem é a segunda personagem do poema?* (o Mostrengo – personagem simbólica: o cabo difícil de ultrapassar (o das Tormentas?), o medo dos perigos do desconhecido).

Nesta fase, o professor bibliotecário mostrou imagens do cabo das Tormentas (*Google Earth*) e referiu o seu significado no contexto das viagens marítimas e do facto de Bartolomeu Dias o ter dobrado pela primeira vez (triunfo sobre o medo e sobre a ignorância, abertura da porta para a Índia e conclusão de uma nova etapa na descoberta do Mundo).

Por fim, revelou que, n'*Os Lusíadas,* de Luís de Camões, há um gigante chamado Adamastor, cujas semelhanças com o Mostrengo são notórias.

Em seguida, o professor bibliotecário projetou o poema com uma tabela ao lado para ser preenchida e solicitou aos alunos que tivessem na sua frente a sua cópia do poema, um lápis e uma borracha. A tarefa consistia em identificar sons semelhantes que se encontram nas palavras do fim dos versos e em fazer o registo na tabela, o que foi feito de forma colaborativa.

No Quadro 2, apresentamos a informação reunida para a primeira estrofe:

Estrofes	Palavras/Sons repetidos	Número do verso
1ª estrofe	-ar	1º; 2º; 4º; 5º
	Vezes	3º
	-endo	6º; 8º
	-undo	7º; 9º
2ª estrofe	…	…
3ª estrofe	…	…

Quadro 2 – Palavras repetidas e rimas (1ª estrofe)

Depois, os alunos tiveram de identificar expressões que se repetiam no poema como «*três vezes*» (7 vezes) e «*El-rei D. João II*» (3 vezes).

Seguiu-se um diálogo, em grande grupo, sobre a função do recurso a essas repetições, concluindo-se que, entre outros aspetos, as repetições (rima…) sublinham a importância de um assunto, acentuam a musicalidade do poema e favorecem a sua memorização.

5.2.2.2. Sessão 2

Na biblioteca, o professor bibliotecário começou por incentivar os alunos a falar sobre as suas experiências e conhecimentos acerca do mundo do teatro: idas a espetáculos, participação em dramatizações na escola, visitas aos espaços de um teatro (palco, bastidores, plateia, balcões, tribuna, bilheteira, etc.), termos ligados à representação (ator, encenador, cenógrafo, cenário, adereços, guarda-roupa, etc.), códigos da relação atores/público (bater palmas, bater palmas de pé, apupar, rir, chorar, etc.).

De seguida, apresentou as características do texto dramático e informou as crianças de que iriam participar na elaboração de uma peça de teatro a partir do poema que estavam a explorar.

Começou por solicitar à turma que identificasse a narração e as falas das personagens que entram em diálogo no poema, assinalando, no texto projetado no quadro, ambas as situações com cores diferentes.

Em seguida, solicitou, para cada fragmento do texto anteriormente realçado a cor o nome das personagens correspondentes ou do narrador, escrevendo-as antes das respetivas falas, à medida que as respostas iam sendo dadas. O narrador ganhou o estatuto de narrador-personagem, sendo batizado com o nome de Homem do Chapéu Preto (Pessoa). Concluída esta tarefa, fizemos uma lista no topo da página do novo texto dramático contendo todas as personagens que entravam na peça até ao momento (cf. Anexo 1).

Para que o ritmo e a musicalidade não se perdessem, decidimos não acrescentar ou subtrair palavras, nem desintegrar os versos do texto original, exceto quando fosse inevitável. Em contrapartida, permitimo-nos fracionar as estrofes e repetir partes do texto.

Em seguida, o professor bibliotecário dividiu os alunos em grupos e disse-lhes para escolherem os papéis que gostariam de ler. Depois apresentou uma grelha de avaliação da leitura expressiva, explicou o significado dos diferentes itens e revelou algumas estratégias a que podiam recorrer para marcar as sonoridades (por exemplo, imitação da voz horrenda do Mostrengo).

Os alunos foram informados de que cada grupo iria fazer três ensaios de leitura para aperfeiçoamento dos aspetos mencionados na grelha e preparação da leitura em voz alta perante a turma. Esta performance iria funcionar como audição para a escolha dos atores para os papéis principais da peça a levar à cena, podendo os escolhidos provir de grupos diferentes. Os seus ensaios decorreram sob o olhar atento do professor bibliotecário, que ia fazendo correções e sugestões.

Terminados os ensaios, cada grupo fez a leitura expressiva da peça, estando os colegas e os professores a avaliar a qualidade da leitura, com recurso à grelha. Com base neste procedimento, fez-se a seleção dos melhores leitores para desempenhar os papéis principais na peça. Os restantes foram informados de que também iriam participar, representando personagens secundárias ou figurantes a criar nas tarefas seguintes.

O professor anunciou que se ia passar à construção do texto dramático. Para começar, a turma selecionou figuras secundárias e figurantes a partir de uma lista de possibilidades apresentada: um missionário, dois soldados, um piloto, um cartógrafo, um cozinheiro, um porta-bandeira, um responsável pelo astrolábio, outro pelo padrão, D. João II, marinheiros, nativos africanos... Feitas as escolhas, completou-se a lista de personagens inicial (cf. Anexo 2) e foram escolhidos os atores para o desempenho destes novos papéis, satisfazendo aqueles que se ofereceram.

Chegara a hora de criar didascálias. O professor bibliotecário disse o que eram e para o que serviam e os alunos foram apresentando propostas que foram sendo acrescentadas ao texto projetado no ecrã e registadas entre parênteses e em itálico.

Com o texto dramático já completo, realizou-se o primeiro ensaio (cf. Anexo 3). As didascálias foram testadas e beneficiaram de diversos acertos, que os alunos puderam testemunhar e compreender.

5.2.2.3. Sessão 3

Decorreu na biblioteca e correspondeu à realização de uma série de ensaios para aprimorar a representação, trabalhando-se insistentemente a combinação dos parâmetros treinados na leitura expressiva (a pronúncia, a entoação, as pausas, o ritmo, a segurança, o volume de voz, a articulação, a postura corporal e a expressividade) com outros aspetos como as posições/movimentos em palco, os gestos, as luzes, a música, a maquilhagem, o manuseamento dos adereços, os tempos de entrada, as sequências. Por não estarem reunidas ainda todas as condições técnicas, recorreu-se ao improviso e à simulação.

Foi comunicado que os cenários seriam projetados, mas os adereços e o guarda-roupa iriam ser preparados pelos alunos na escola e em casa.

5.2.2.4. Sessão 4

Decorreu na sala de aula e correspondeu à realização uma série de ensaios para aperfeiçoar a dramatização.

5.2.2.5. Sessão 5

Decorreu na sala de aula e correspondeu à realização de nova série de ensaios para aperfeiçoar a dramatização. Deu-se também início à preparação dos adereços e do guarda-roupa e estabeleceu-se um calendário para a conclusão das muitas tarefas inerentes ao projeto.

5.2.2.6. Sessão 6

Decorreu na biblioteca e correspondeu à realização de nova série de ensaios para aperfeiçoar a dramatização.

5.2.2.7. Sessão 7

Decorreu na sala de aula e consistiu na continuação da preparação dos adereços e do guarda-roupa.

5.2.2.8. Sessão 8

Decorreu na sala de aula e correspondeu à realização de nova série de ensaios para aperfeiçoar a dramatização.

5.2.2.9. Sessão 9

Decorreu no salão polivalente e correspondeu à realização de vários ensaios para adaptação às reais condições cénicas do dia do espetáculo (palco, cenário, som, luz, plateia…). No penúltimo ensaio, procedeu-se à avaliação da atuação de cada um com base na grelha e, por fim, ao ensaio geral.

5.2.2.10. Sessão 10

Decorreu no polivalente e correspondeu à sessão pública, em que toda a escola participou, sendo a dramatização de *O Mostrengo* pelos alunos do 3º ano de escolaridade um dos momentos de destaque. O programa completo incluiu também as representações das crianças da Educação Pré-Escolar (*História da Carochinha*), do 1º ano (*Poema pial*, de Fernando Pessoa), do 2º ano (*Levava eu um jarrinho*, de Fernando Pessoa) e do 4º ano (*Liberdade*, também de Fernando Pessoa, e *Vem aí o Zé das Moscas*, texto dramático da autoria de António Torrado).

5.2.2.11. Sessão 11

Decorreu na sala de aula e assentou no preenchimento das grelhas de avaliação do projeto e na seleção (feita pelos alunos) das melhores fotos das sessões para uma exposição na biblioteca.

5.3. Avaliação do projeto

Para começar, no Quadro 3, apresentamos o calendário desta fase do projeto:

Meses	Semanas	Dias	Aspetos avaliados	Instrumentos
Março	2ª	11 (quarta)	Leitura expressiva	Grelha de verificação da leitura expressiva

Abril	5ª	15 (quarta)	Dramatização	Grelha de verificação da dramatização
		16 (quinta)	Adesão do público	Sondagem
		17 (sexta)	Impacto nos alunos	Questionário aos alunos
			Impacto nos professores	Questionário aos professores

Quadro 3 – Calendário da avaliação do projeto

Para recolher dados relativos à leitura expressiva, recorremos a uma grelha adaptada por Lopes (2015, p. 86) a partir da de Belo e Sá (2005, p. 57). Na esteira de Bloom, Krathwohl e Masia (citados por Lopes, 2015, p. 44), a grelha foi organizada em torno de três domínios, estando previstos, para cada um parâmetros relativos a aspetos mais específicos a ter em conta nesta modalidade de leitura:

- O *domínio cognitivo*, associado a objetivos relacionados com a memorização ou reprodução de algo aprendido, que se ramifica nos parâmetros

- *Pronuncia corretamente palavras e frases*,
- *Dá entoação apropriada*,
- *Faz as devidas pausas*,
- *Imprime o ritmo adequado*;

- O *domínio socio-afetivo*, associado a objetivos ligados a uma emoção, incluindo os parâmetros-

- *Revela segurança*,
- *Domina o volume da voz*;

- O *domínio psicomotor*, associado a objetivos que implicam desenvolvimento muscular ou motor, manipulação de materiais e objetos e coordenação neuromuscular, que contempla os parâmetros

- *Articula com facilidade*,
- *Adota uma postura corporal correta*,
- *Manifesta expressividade facial apropriada*.

No Quadro 4, apresentamos a grelha que engloba todos estes aspetos, que foi usada para avaliar a leitura em voz alta e ainda o desempenho em palco:

Domínios	**Parâmetros**	**Alunos**					
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**…**
Domínio cognitivo	a) Pronuncia corretamente palavras e frases						
	b) Dá e entoação apropriada						
	c) Faz as pausas devidas						
	d) Imprime o ritmo adequado						
Domínio socio-afetivo	a) Revela segurança						
	b) Domina o volume da voz						
Domínio psicomotor	c) Articula com facilidade						
	d) Adota uma postura corporal correta						
	e) Manifesta a expressividade corporal adequada						

Quadro 4 – Grelha de avaliação do desempenho dos alunos em leitura expressiva e em representação

Quanto aos momentos da avaliação, situámo-los após sessões de ensaio: a leitura expressiva foi avaliada na segunda sessão (após ensaio de grupo) e a representação foi avaliada na nona sessão, no penúltimo ensaio (antes do ensaio geral).

O preenchimento das grelhas permitiu não só avaliar os níveis de desempenho dos alunos em cada um dos parâmetros, mas sobretudo sinalizar os aspetos que careciam de correção e encontrar estratégias de estabilização dos pontos fortes e de superação dos pontos fracos.

Embora não pretendamos aprofundar a questão neste texto, parece-nos importante referir que a avaliação do projeto que levámos a cabo contemplou ainda aspetos como a adesão da comunidade, o grau de satisfação dos intervenientes, a comparação entre o prazer de ler e o prazer de representar, a perceção das aprendizagens realizadas, os prazeres/as dores de escrever.

5.4. Reformulação do projeto

Os dados da avaliação permitiram, para além dos aspetos já mencionados, elencar um conjunto de procedimentos que poderiam ter sido desenvolvidos individualmente ou em grupo, melhorando o projeto. Realcemos alguns:

– Individualmente, os alunos podiam ter ilustrado o poema, aproveitando as sugestões oferecidas pelas imagens visionadas durante a sua exploração; a ilustração do Mostrengo a tentar barrar a passagem da nau era um elemento visual muito forte que se poderia esperar que fosse contemplado, bem como o Homem do Leme a enfrentar o seu monstruoso desafio; as ilustrações poderiam depois dar origem a uma exposição na biblioteca;

Em grupo, os alunos podiam ter elaborado o projeto de cenário, a partir de várias propostas (o mar, o Mostrengo, uma/várias caravelas, etc.); por outro lado, as escolhas musicais poderiam ter sido feitas pelos alunos, servindo-se do *Youtube* para ouvir e selecionar alguns trechos musicais, a partir das sugestões apresentadas, que incluíam Vangelis (*1492, Conquest of paradise*), Rui Veloso (*Cabo Sim, Cabo Não*), Fausto Bordalo Dias (*O barco vai de saída*) e Xutos e Pontapés (*Homem do Leme*).

Individualmente ou em grupo, os alunos podiam ter elaborado o cartaz promocional do espetáculo (contendo o título da peça, o nome do seu autor, o local e a data da representação, o nome da companhia de teatro/turma) e redigido o convite (contendo a apresentação de quem o fez – a turma/escola –, a data/horário e o local da representação, o título da peça e o seu autor, o nome da companhia de teatro/turma e o pedido de confirmação da presença do convidado); podiam ainda ter elaborado um diploma com motivos alusivos ao poema/texto dramático para distribuir no final da atividade.

Todas estas atividades foram equacionadas antes e durante o processo de trabalho, mas limitações de tempo travaram as nossas pretensões. Na eventualidade de este projeto se realizar de novo, estes aspetos poderão entrar em linha de conta para dar maior amplitude às aprendizagens. As sugestões são válidas para outros projetos de semelhante natureza.

Bibliografia

Andresen, S. M. B. & Resende, J. (1991). *Primeiro livro de poesia. Poemas em língua portuguesa para a infância e a adolescência*. 9ª ed. S. l.: Caminho.

António, L. & Falcão, M. (2015). Teatro no 1º ciclo do ensino básico: Que relação entre formação de professores e práticas pedagógicas? In Pereira, S., Rodrigues, M., Almeida, A., Pires, C., Tomás, C. & Pereira, C. (org.). *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*. (pp. 26-36). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais.

Antunes, C. M. F. A. P. (2005). *A criação dramática: o fazer e o pensar – um estudo com futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.

Azevedo, F. (coord.) (2007). *Formar leitores, das teorias às práticas*. Lisboa: LIDEL.

Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.

Belo, M. & Sá, C. M. (2005). *A leitura em voz alta na aula de língua portuguesa.* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Brilhante, M. J. (2008). *O que é o teatro?* Lisboa: Ministério da Cultura/Direção Geral das Artes.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de português – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Costa, L., Borges, M. J. & Correia, R. (2000). *Glossário de termos literários*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento do Ensino Secundário.

Dacosta, L. & Valadas, C. (2008). *Robertices*. Porto. Alfragide: Edições ASA.

Jean, G. (1999). *A leitura em voz alta.* Lisboa: Piaget (trad.).

Júdice, M. & Proença, P. (2012). *O meu primeiro Fernando Pessoa*. 9ª ed. Alfragide: D. Quixote.

Landier, J.-C. & Barret, G. (1994). *Expressão dramática e teatro*. Porto: Edições ASA (trad.).

Lopes, M. V. C. (1999). *Texto e criação teatral na escola*. Porto: Edições ASA.

Lopes, S. B. (2015). *Texto dramático e interação leitura-escrita – um estudo no 1º ciclo do ensino básico.* Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Educação.

Motos, T. (1999). Dinamización lingüística de textos teatrales - ¿Qué hacer con los textos teatrales en clase de Lengua y Literatura?, *Textos*, *19,* 65-77. Disponível em: https://www.academia.edu/8731780/_Qu%C3%A9_hacer_con_los_textos_teatrales_en_la_clase_de_Lengua_y_Literatura

Nogueira, M. (1998). *O melhor do mundo são as crianças. Antologia de poemas e textos de Fernando Pessoa para a infância.* Lisboa: Assírio & Alvim.

Pessoa, F. & Bacelar, M. (2006). *Poema pial.* Porto: Edições Afrontamento.

Pessoa, F. (1913). Naufrágio de Bartolomeu. In *Teatro: Revista de Crítica*, nº 1. Lisboa, 1-3-1913.

Pessoa, F., Modesto, A. & Gomes, J. A. (2013). *Poesia de Fernando Pessoa para todos.* Porto: Porto Editora.

Pessoa, F., Pereira, P. S. & Zenith, R. (2011). *Mensagem.* 5ª ed. Alfragide: Oficina do Livro.

Pessoa, F., Proença, P. & Noronha, M. (2009). *Fernando Pessoa. Antologia poética.* Matosinhos: Faktoría K/Kalandraka.

Queiroz, C. (2008). *Carta à memória de Fernando Pessoa*. Lisboa: Centauro/Guimarães Editores.

Reis, C. (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Silva, V. M. A. e (2001) (8ª ed.). *Teoria da literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Torrado, A. (2010). *Teatro às três pancadas*. Lisboa: Editorial Caminho.

Varanda, M. L., Santos, M. M. & Canhestro, F. (2014). *Poetas de hoje e de ontem – do século XIII ao século XXI – para os mais novos* (6ª ed.). Lisboa: Escritório Editora.

Vygotski, L. S. (2007). *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.* São Paulo: Martins Fontes (trad.).

Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e criatividade na infância. Ensaio de Psicologia.* Lisboa: Dinalivro (trad.).

Yudina, E. (2009) «Abordagem histórico-cultural de Lev Vigotsky». In *Noesis nº 77*, abril de 2009 (destacável: «Redescobrir Vigotsky», pp. 4-5).

Anexo 1 – «O Mostrengo» – texto adaptado (texto dramático)

Personagens:
Mostrengo
Homem do Chapéu Preto
Missionário
Homem do Leme
Tripulação da Nau[5]
Homem do Astrolábio
Soldados
Homem do Padrão
Homens das velas

(*Noite cerrada. Ouve-se a forte agitação marítima, um intenso vendaval e o ranger de tábuas. Subitamente, um raio desvenda a nau, que ruma ao sul. Rebenta um trovão. Uma voz troante ressoa adiante, a bombordo, e parece perguntar…*)

MOSTRENGO (*com voz de trovão, arrastada*.)
Quem é?... Quem é?... Quem é?

(*Enquanto a voz de trovão passa a som de fundo, uma luz acende-se lentamente começando a revelar um homem sentado numa esplanada: o Homem do Chapéu Preto. Vestido de negro, usa chapéu e laço e está imóvel como uma estátua. Tem a perna esquerda cruzada sobre a direita e a mão esquerda apoiada sobre um livro pousado no tampo de uma mesa. Ao seu lado esquerdo, vê-se uma enigmática cadeira vazia. Passado um curto lapso de tempo, o homem move-se, abre o livro e começa a ler…*)

HOMEM DO CHAPÉU PRETO (*Tudo o que lê condiz com os gestos simultâneos que o Mostrengo faz.*)
O Mostrengo que está no fim do mar
Na noite de breu ergueu-se a voar;
À roda da nau voou três vezes,
Voou três vezes a chiar,
E disse:

MOSTRENGO (*apontando o indicador para a nau.*)
Quem é que ousou entrar
Nas minhas cavernas que não desvendo,
Meus tetos negros do fim do mundo?

[5] Usamos o termo *nau*, por ser o adotado no poema. Historicamente, o termo correto seria *caravela*. Bartolomeu Dias usou duas (a S. Cristóvão e a S. Pantaleão) e uma naveta, na viagem em que dobrou o cabo das Tormentas. Porém, *nau* é um termo que se aceita mesmo fora do contexto poético, pois, por extensão, é aplicável a qualquer navio.

MISSIONÁRIO (*ajoelhando-se, ergue os olhos e a cruz ao céu e começa a balbuciar rapidamente uma oração, talvez o «Pai-nosso».*)
Livrai-nos, Senhor… Pai-nosso…

HOMEM DO CHAPÉU PRETO
E o Homem do Leme disse, tremendo,

HOMEM DO LEME (*tremendo, mas sem tirar as duas mãos do leme.*)
El-Rei D. João Segundo!

MOSTRENGO (*apontando para a vela e, depois, para a quilha.*)
De quem são as velas onde me roço?
De quem as quilhas que vejo e ouço?

HOMEM DO CHAPÉU PRETO
Disse o Mostrengo, e rodou três vezes,
Três vezes rodou imundo e grosso.

(*Enquanto o Homem do Chapéu Preto diz estas palavras, o Mostrengo roda em torno da nau, mostrando querer travar o seu avanço.*)
MOSTRENGO (*em tom hostil e amedrontador.*)
Quem vem poder o que só eu posso,
Que moro onde nunca ninguém me visse
E escorro os medos do mar sem fundo?

HOMEM DO CHAPÉU PRETO
E o Homem do Leme tremeu, e disse:

HOMEM DO LEME (*tremendo, mas respondendo com firmeza.*)
El-Rei D. João Segundo!

HOMEM DO CHAPÉU PRETO
Três vezes do leme as mãos ergueu,
Três vezes ao leme as reprendeu,
E disse no fim de tremer três vezes,

(*O Homem do Leme, agindo em consonância com estas palavras, ergue as mãos do leme três vezes e três vezes ao leme as fixa, tremendo, mas mostrando estar a lutar com arrojo e determinação para vencer o medo causado pelo monstro.*)

HOMEM DO LEME (*com firmeza, mostrando coragem e valentia.*)
Aqui ao leme sou mais do que eu!

HOMEM DO LEME E TRIPULAÇÃO (*Em uníssono, com firmeza.*)
Sou um Povo que quer o mar que é teu!
HOMEM DO LEME (*com firmeza.*)
E mais que o Mostrengo, que me a alma teme

E roda nas trevas do fim do mundo,
Manda a vontade, que me ata ao leme,
De El-Rei D. João Segundo!

(*O volume da música de fundo aumenta gradativamente e mantém-se alto durante breves instantes. A vela é içada até ao limite; o Homem do Astrolábio coloca-se ao lado do Homem do Leme e observa o astro. Um Soldado, o Missionário e o Homem do Padrão, saltam para terra e assentam o padrão no lugar do Mostrengo derrotado. Regressam à nau, que levanta âncora e avança, para Oriente. Estava dobrado o assombro. A música começa a baixar gradativamente.*)

HOMEM DO LEME E TRIPULAÇÃO (*em uníssono, com vigor e convicção no rumo da missão. Repetem várias vezes o verso, cada vez de forma menos audível.*)
Aqui ao leme sou mais do que eu…

(O volume da música de fundo sobe durante uns instantes e depois baixa. A nau navega agora em direção ao sol nascente.)

HOMEM DO CHAPÉU PRETO (*levanta-se e lê o todo poema, sem interrupções. O poema tem uma pequena alteração em relação ao original*)
O mostrengo que estava[6] no fim do mar
Na noite de breu ergueu-se a voar;
À roda da nau voou três vezes,
Voou três vezes a chiar,
E disse: «Quem é que ousou entrar
Nas minhas cavernas que não desvendo,
Meus tetos negros do fim do mundo?»
E o homem do leme disse, tremendo,
«El-Rei D. João Segundo!»

«De quem são as velas onde me roço?
De quem as quilhas que vejo e ouço?»
Disse o mostrengo, e rodou três vezes,
Três vezes rodou imundo e grosso,
«Quem vem poder o que só eu posso,
Que moro onde nunca ninguém me visse
E escorro os medos do mar sem fundo?»
E o homem do leme tremeu, e disse,
«El-Rei D. João Segundo!»

Três vezes do leme as mãos ergueu,
Três vezes ao leme as reprendeu,
E disse no fim de tremer três vezes,
«Aqui ao leme sou mais do que eu:

[6] A forma do verbo *estar* no presente do indicativo (*está*) passa a pretérito imperfeito (*estava*).

Sou um Povo que quer o mar que é teu;
E mais que o mostrengo, que me a alma teme
E roda nas trevas do fim do mundo,
Manda a vontade, que me ata ao leme,
De El-Rei D. João Segundo!»

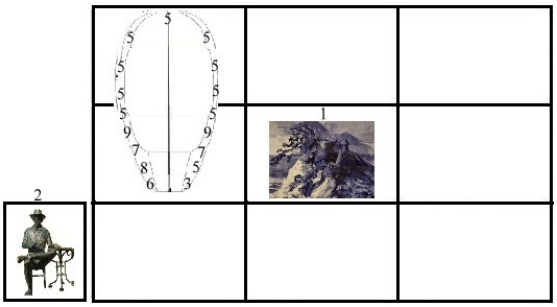
(*Lido o poema, o Homem do Chapéu Preto volta à sua posição estática. O cenário escurece; apenas uma luz incide sobre o livro fechado:* Mensagem*, de Fernando Pessoa*)

Anexo 2 – Notas para apoiar a encenação

Personagens:	**Guarda-roupa e adereços:**
Mostrengo	Mascarado/pintado, com barbas compridas e algas penduradas no corpo (fitas…)
Homem do Chapéu Preto	Vestido como Fernando Pessoa, segura um livro aberto (*Mensagem*)
Missionário	Vestido como missionário quatrocentista, segura a cruz
Homem do Leme	Vestido como marinheiro quatrocentista, segura o leme
Tripulação da Nau	Vestidos como marinheiros quatrocentistas
Homem do Astrolábio	Vestido como marinheiro quatrocentista, segura o astrolábio
Soldados	Vestidos como soldados quatrocentistas; seguram uma espada; um usa pala no olho direito
Homem do Padrão	Vestido como marinheiro quatrocentista, segura o padrão
Homens das Velas	Vestido como marinheiros quatrocentistas, seguram as velas
Adereços de cena:	**Propósito:**
Mesa, duas cadeiras, atril, livro (Mensagem, de F. Pessoa)	Para o Homem do Chapéu Preto
Corda grossa	Para delimitar o bordo da nau (formado por marinheiros)
Fio	Para atar a vela ao topo do mastro
Pau/cana com c. de 3m de comprimento	Para servir de mastro
Pano triangular com c. de 1m de base e 2m de altura	Para servir de vela triangular
Tinta vermelha, verde, azul, branca e cinzenta	Para pintar: cruz na vela, Mostrengo, padrão
Leme com base de apoio (de madeira/cartão)	Para colocar na proa da nau
Astrolábio (de cartão/esferovite)	Para o Homem do Astrolábio
Espadas (de madeira/cartão com «lâmina» revestida com folha de alumínio tipo cozinha) e pala de tecido ou napa	Para os Soldados
Algas esverdeadas (feitas de tiras de papel ou tecido)	Para o Mostrengo
Cruz (de cartão)	Para o Missionário
Padrão (de cartão)	Para o Homem do Padrão
Rochedo com a forma de Mostrengo (cartão pintado de azul, verde e branco acinzentado)	Para sinalizar o Cabo das Tormentas

Luz:	**Propósito:**
1 holofote de luz branca	Para Iluminar o Homem do Chapéu Preto
1 holofote de luz branca	Para Iluminar a nau (raio)
1 holofote de luz branca	Para Iluminar o Mostrengo
1 holofote de luz amarela	Para sugerir o sol nascente
Som:	**Propósito:**
Ondulação do mar, tábuas e cordas a ranger, rajadas de veto, trovoada	Momentos iniciais
Música: Vangelis, «*Opening*», *1492 Conquest of paradise* – 1,22[7]	Momentos iniciais
Música: Vangelis, «*Conquest of paradise*», *1492 Conquest of paradise* – 4,44[8]	Momentos seguintes
Multimédia:	**Propósito:**
Projetor de vídeo	Projeção de imagens do oceano e do Cabo das Tormentas Projeção de uma imagem de D. João II

Anexo 3 – Encenação – elementos básicos



Situação inicial (I) – (1ª estrofe) O MAR DO MEDO: A nau segue o seu rumo e depara-se com o Mostrengo.

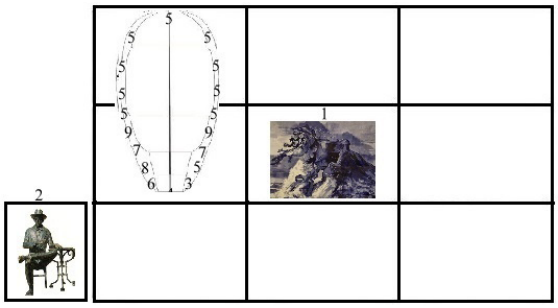
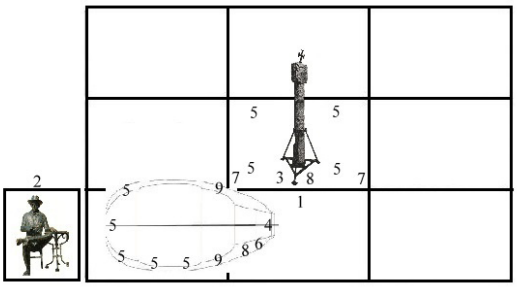


Fig. 1

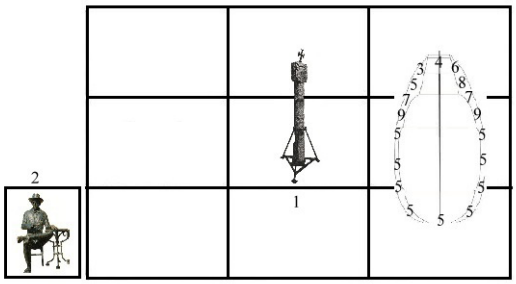
Situação inicial (II) – (2ª estrofe) O MAR DO MEDO: A nau tenta prosseguir, lutando para vencer o obstáculo.

[7] *Conquest of Paradise*: https://www.youtube.com/watch?v=yDCt5kReOyI

[8] https://www.youtube.com/watch?v=a_ya86VgIRk



Desenlace (I) – (3ª estrofe…) A CONQUISTA DO MAR (A SUPERAÇÃO DO MEDO): A nau vence o obstáculo; assinala a vitória (o assentar do padrão) e retoma o seu rumo.



Desenlace (II) (3ª estrofe) – O MAR CONQUISTADO - CONFIRMAÇÃO DO TRIUNFO E O RELATO POÉTICO DA FAÇANHA: A viagem prossegue, o Homem do Leme e a Tripulação repetem os dois últimos versos da terceira estrofe várias vezes, cada vez de forma menos audível (devido ao afastamento). O Homem do Chapéu Preto levanta-se e recita todo o poema com a variação atrás assinalada (em vez de «está», «estava» – 1º verso). Fecha o pano.

Legenda (relativa às três figuras): 1-Mostrengo, 2-Homem do Chapéu Preto; 3-Missionário; 4-Homem do Leme; 5-Tripulação da Nau; 6-Homem do Astrolábio; 7-Soldados; 8-Homem do Padrão; 9-Homens das velas.

Em Contraponto

Projetos e desenvolvimento de competências em comunicação oral

Cristina Manuela Sá
Laboratório de Investigação em Educação em Português

1. Introdução

Neste texto, pretendemos abordar uma temática que suscita muitas dúvidas aos professores generalistas do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) e ainda mais aos educadores de infância que têm a seu cargo crianças a frequentar a Educação Pré-Escolar (EPE): o desenvolvimento de competências em comunicação oral.

De facto, não podemos considerar que uma criança é competente neste domínio, porque sabe falar. O desenvolvimento da comunicação oral requer a adoção de estratégias didáticas bem determinadas e poderá beneficiar da implementação de projetos que a relacionem com outros domínios, nomeadamente a comunicação escrita.

2. Abordagem didática da oralidade nos primeiros anos de escolaridade

Começamos por informar o leitor de que iremos associar a EPE aos primeiros anos de escolaridade. Apesar de não ser de frequência obrigatória e de ter contornos bem diferentes do 1º CEB, já é frequentada por um grande número de crianças e é cada vez mais vista como uma antecâmara de acesso à escolaridade formal.

2.1. Alguma fundamentação teórica

São numerosos os autores que chamam a atenção para o facto de que a oralidade pode ser adquirida e desenvolvida a partir dos contextos familiares em que as crianças se inserem, mas a comunicação escrita exige instrução formal (cf., por exemplo, Horta, 2016).

No entanto, segundo Luna (2016), nada justifica a tendência para considerar que a comunicação oral não pode ser um objeto de ensino e aprendizagem, seguindo "tradições" instauradas desde sempre, assentes em preconceitos como a ideia de que a abordagem da oralidade em contexto escolar tem como única finalidade dinamizar o ambiente e, eventualmente, divertir, ou, na melhor das hipóteses, servir de ponto de partida para o desenvolvimento da lecto-escrita (a partir de atividades de leitura em voz alta, conversa com o colega e construção de uma opinião). Tal justifica não só a falta de investimento no planeamento da abordagem didática da oralidade (refletida nomeadamente na ausência de objetivos), como também na avaliação das competências adquiridas neste domínio.

Por conseguinte, o mesmo autor (Luna, 2016) alerta-nos para o facto de que é urgente investir numa abordagem didática da oralidade norteada por alguns princípios fundamentais.

Antes de mais, é necessário ter em conta o facto de que trabalhar a oralidade implica ter em conta determinados *mecanismos*, presentes tanto na compreensão como na produção:

- *Linguísticos*, abrangendo o nível lexical e gramatical;
- *Enciclopédicos*, ligados ao conhecimento do mundo, advindos das vivências pessoais e dos eventos contextualmente situados;
- De *organização* textual, ligados ao recurso aos tipos/géneros textuais adequados às mais diversas situações interacionais e traduzindo diferentes propósitos comunicativos.

Importa também ter em conta a dimensão da escuta, associada à compreensão oral, que:

- Põe em jogo diversas *estratégias*
    - Realização de *previsões*,
    - *Apreensão das ideias* veiculadas pelo texto,
    - *Identificação das ideias principais* e secundárias,
    - Realização de *inferências*,
    - *Monitorização* da compreensão;
- Implica adoção de *etapas* de
    - *Pré-escuta*, alertando para a temática do discurso que vai ser ouvido, promovendo a evocação e ativação de conhecimentos prévios com ele relacionados e conduzindo à sua contextualização,
    - *Escuta*, que permite um primeiro acesso ao sentido do texto oral,
    - *Pós-escuta*, fundamental para a consolidação da construção do sentido do texto por parte do ouvinte;
- Pressupõe a *seleção de textos* variados, tendo em conta parâmetros como
    - A *temática* abordada,
    - O *tipo/género textual* em que se integram,
    - O seu *âmbito cultural* (local, regional, nacional e mundial),
    - A sua *extensão*, associada ao uso de textos integrais ou de excertos,
    - O *contexto* da sua produção (onde e quando foi produzido, quem o produziu e/ou divulgou o texto).

A importância dada à escuta não pressupõe que se descure a produção de discursos orais, em que é preciso ter em consideração:

- Os diversos *níveis* que a oralidade compreende (Luna, 2016)
    - *Fonético-fonológico*, associado ao uso da entoação, no discurso oral e na leitura em voz alta, para reforçar a expressividade e sublinhar alguns aspetos dos discurso,
    - *Léxico-semântico*, ligado à capacidade de selecionar vocabulário adequado à situação de comunicação oral em causa,
    - *Morfossintático*, responsável pela concordância e o uso apropriado de conectores (tão importantes no discurso escrito como no discurso oral),
    - *Textual*, associado aos mecanismos de coerência e coesão, que asseguram a clareza na apresentação das ideias, na sua articulação e, eventualmente, na sua justificação.

Partimos desta informação, para construir categorias, que nos permitiram refletir sobre a forma como a oralidade tem sido abordada em projetos de intervenção didática na EPE e no 1º CEB, cuja conceção, implementação e avaliação temos orientado.

2.2. Abordagem didática da oralidade em projetos de intervenção educativa

A nossa intervenção nos cursos de Bolonha consagrados à formação de profissionais da Educação passa essencialmente pela lecionação de unidades curriculares (UC) de primeiro e segundo ciclos de estudos (licenciatura e mestrados profissionalizantes) consagradas à didática do Português como língua materna (LM), à iniciação à prática pedagógica supervisionada e à investigação em Educação.

Por conseguinte, os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas pelos estudantes nas UC de 3º ano de licenciatura e 1º ano de mestrado profissionalizante por nós lecionadas (entre outras) vão ser investidos em projetos (associados aos respetivos relatórios de estágio), que procuram articular o trabalho em torno da língua portuguesa focado na interação oralidade-leitura-escrita com a abordagem de outras áreas curriculares através de atividades geralmente de índole lúdica, visto que se destinam à EPE e ao 1º CEB (cf. Sá, 2016a).

Todos implicam a conceção, implementação e avaliação de uma intervenção didática, o que requer a formulação de questões e objetivos de investigação, a par da seleção de metas a contemplar nos textos reguladores para os contextos educativos em questão. Constrangimentos como a falta de experiência dos estudantes (quer em termos de prática pedagógica, quer no que diz respeito à investigação educacional) e a necessidade de desenvolver os projetos em tempo reduzido e respeitando restrições impostas pelos contextos condicionam sempre o alcance da intervenção didática levada a cabo.

A metodologia de investigação adotada nesses projetos (dada a necessidade de os adequar a contextos de prática pedagógica supervisionada e de neles envolver atores no terreno) é de índole qualitativa. Apostamos essencialmente no estudo de caso, com componentes de investigação-ação, visto que os temas dos projetos se prendem sempre com problemas emergentes dos contextos de prática pedagógica em questão. Os dados a analisar são recolhidos a partir da intervenção didática (normalmente em trabalhos realizados pelas crianças e notas de campo, decorrentes da observação participante) e submetidos a análise de conteúdo (por vezes complementada com estatística descritiva – frequências absolutas e relativas).

Ao conceber os seus projetos, os estudantes focam-se essencialmente na interação leitura-escrita, dado que a oralidade pode ser adquirida e desenvolvida a partir dos contextos familiares em que as crianças se inserem, mas a comunicação escrita exige instrução formal (Horta, 2016). No entanto, na realidade, é praticamente impossível separar a oralidade da leitura e da escrita (cf. Sá, 2016b) e esta também pode ser objeto de abordagem didática, como é acima explicado.

A reflexão, cujos resultados e conclusões aqui apresentamos, pretendia:

- Identificar e caracterizar, nas suas linhas gerais, a conceção de didática da oralidade subjacente aos textos reguladores que os educadores de infância e os professores do 1º CEB têm em conta na planificação, implementação e avaliação das atividades a desenvolver com as crianças e verificar a conformidade entre essa conceção didática e o trabalho levado a cabo nos projetos concebidos, implementados e avaliados por estudantes que orientamos em prática pedagógica supervisionada e seminário de investigação educacional.

Apoiámo-nos nos fundamentos teóricos acima expostos para fazer essa reflexão.

2.2.1. A didática da oralidade nos textos reguladores

2.2.1.1. Na Educação Pré-Escolar

A consulta das metas de aprendizagem formuladas para o acompanhamento de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos (cf. Ministério da Educação, 2010) revelou que se espera dos educadores de infância que desenvolvam competências no domínio da comunicação oral, partindo da oralidade familiar para o acesso a uma oralidade mais formal, contemplando as vertentes da compreensão e da produção e fazendo a oralidade interagir com a lecto-escrita.

No Quadro 1, apresentamos os resultados da análise de conteúdo das metas de aprendizagem associadas à área intitulada *Linguagem Oral e Abordagem à Escrita* e à subárea *Compreensão de discursos orais e interação verbal*:

Mecanismos	Linguísticos		Meta Final 34) No final da educação pré-escolar, a criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras. Meta Final 35) No final da educação pré-escolar, a criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.
	Enciclopédicos		----------
	De organização textual		Meta Final 28) No final da educação pré-escolar, a criança relata e recria experiências e papéis. Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens. Meta Final 30) No final da educação pré-escolar, a criança reconta narrativas ouvidas ler. Meta Final 31) No final da educação pré-escolar, a criança descreve pessoas, objetos e ações.
Compreensão oral	Estratégias	Realização de previsões	----------
		Apreensão das *ideias* veiculadas pelo texto	Meta Final 30) No final da educação pré-escolar, a criança reconta narrativas ouvidas ler.
		Identificação das *ideias principais*	Meta Final 30) No final da educação pré-escolar, a criança reconta narrativas ouvidas ler.
		Realização de inferências	----------
		Monitorização da compreensão	Meta Final 26) No final da educação pré-escolar, a criança faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. Meta Final 27) No final da educação pré-escolar, a criança questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa.
	Etapas	Pré-escuta	----------
		Escuta	----------
		Pós-escuta	----------

Produção oral	Nível fonético-fonológico	Meta Final 36) No final da educação pré-escolar, a criança recita poemas, rimas e canções.
	Nível léxico-semântico	Meta Final 35) No final da educação pré-escolar, a criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.
	Nível morfossintático	Meta Final 32) No final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes. Meta Final 33) No final da educação pré-escolar, a criança inicia o diálogo, introduz um tópico e muda de tópico.
	Nível textual	Meta Final 28) No final da educação pré-escolar, a criança relata e recria experiências e papéis. Meta Final 29) No final da educação pré-escolar, a criança descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens. Meta Final 30) No final da educação pré-escolar, a criança reconta narrativas ouvidas ler. Meta Final 31) No final da educação pré-escolar, a criança descreve pessoas, objetos e ações.

Quadro 1 – Conceção de didática da oralidade nas metas para a EPE

Constatámos que se pretende que o educador de infância:

- Contribua para o desenvolvimento lexical da criança;
- Reforce a compreensão e produção de discursos orais, levando a criança a ocupar alternadamente os lugares de recetor e emissor do discurso;
- Dê a conhecer e fomente o uso (em compreensão e produção) de tipos/géneros textuais (com particular ênfase no diálogo, na descrição e na narrativa);
- Favoreça o progressivo domínio da oralidade formal, encorajando-a a partilhar informação oralmente através de frases coerentes.

São de referir as falhas no que toca:

- Ao tratamento dos mecanismos enciclopédicos, embora tal acabe por acontecer através da exploração das restantes áreas curriculares;
- A estratégias de compreensão, como a realização de previsões e de inferências, que, no entanto, surgem nas atividades recomendadas em materiais de apoio (sobretudo a primeira).

É notória a completa ausência de referências às etapas da compreensão oral.

2.2.1.2. No 1º Ciclo do Ensino Básico

A consulta dos textos reguladores atualmente em vigor para o 1º CEB permite compreender que uma tarefa importantíssima dos professores será contribuir para o desenvolvimento da oralidade formal.

Começámos por fazer a análise de conteúdo das metas formuladas para este domínio (Buescu *et al.*, 2012).[1]

[1] Temos de apresentar os resultados desta análise em vários quadros, sob pena de se tornarem ilegíveis.

No Quadro 2, apresentamos os resultados dessa análise, tendo em conta os mecanismos presentes na comunicação oral:

Mecanismos linguísticos	**O1** 2. *Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.* 2. Assinalar palavras desconhecidas. 3. *Produzir um discurso oral com correção.* 3. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação. **O2** 2. *Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.* 1. Assinalar palavras desconhecidas. 2. Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo. 3. *Produzir um discurso oral com correção.* 4. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado. **O3** 1. *Escutar para aprender e construir conhecimentos.* 1. Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas. 2. *Produzir um discurso oral com correção.* 2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas. **O4** 1. *Escutar para aprender e construir conhecimentos.* 5. Identificar diferentes graus de formalidade em discursos ouvidos. 3. *Produzir um discurso oral com correção.* 2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e preciso […]
Mecanismos enciclopédicos	**O1** 2. *Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.* **O2** 2. *Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.* **O3** 1. *Escutar para aprender e construir conhecimentos.* 2. Identificar informação essencial. **O4** 1. *Escutar para aprender e construir conhecimentos.* 1. Distinguir informação essencial de acessória. 2. Identificar informação implícita. 3. Diferenciar facto de opinião. 4. Identificar ideias-chave de um texto ouvido. 2. *Utilizar técnicas para registar e reter a informação.* 1. Preencher grelhas de registo. 5. *Participar em atividades de expressão oral orientada,respeitando regras e papéis específicos.* 2. Interpretar pontos de vista diferentes. 3. Retomar o assunto, em situação de interação. 4. Justificar opiniões, atitudes, opções. 5. Acrescentar informação pertinente. 6. Precisar ou resumir ideias.

Mecanismos de organização textual	**O1** 4. *Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.* 2. Formular perguntas e pedidos. **O2** 4. *Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.* 2. Formular adequadamente perguntas e pedidos. 4. Recontar e contar. **O3** 3. *Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.* 2. Recontar, contar e descrever. 3. Informar, explicar. 5. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva [...]. **O4** 4. *Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.* 2. Informar, explicar. 3. Formular avisos, recados, perguntas, convites. 6. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva.

Quadro 2 – Mecanismos da comunicação oral contemplados nas metas curriculares para o 1º CEB

Constatámos que se pretende que o professor do 1º CEB desenvolva nos seus alunos a capacidade de recorrer a estes três tipos de mecanismos, embora haja referências mais diretas ao trabalho em torno dos mecanismos linguísticos que dos mecanismos enciclopédicos ou de organização textual.

No Quadro 3, apresentamos os resultados da análise de conteúdo, tendo em conta os aspetos da compreensão oral considerados nos fundamentos teóricos:

Estratégias	Realização de previsões	----------
	Apreensão das *ideias* veiculadas pelo texto	**O3** *1. Escutar para aprender e construir conhecimentos.* 3. Diferenciar facto de opinião. **O4** *5. Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.* 2. Interpretar pontos de vista diferentes. 3. Retomar o assunto, em situação de interação.

	Identificação das *ideias principais*	**O1** *2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.* 4. Referir o essencial de um pequeno texto ouvido. **O2** *2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.* 3. Referir o essencial de textos ouvidos. **O3** *1. Escutar para aprender e construir conhecimentos.* 2. Identificar informação essencial. **O4** *1. Escutar para aprender e construir conhecimentos.* 1. Distinguir informação essencial de acessória. 4. Identificar ideias-chave de um texto ouvido. *2. Utilizar técnicas para registar e reter a informação.* 1. Preencher grelhas de registo. *5. Participar em atividades de expressão oralorientada, respeitando regras e papéis específicos.* 2. Interpretar pontos de vista diferentes. 3. Retomar o assunto, em situação de interação. 5. Acrescentar informação pertinente. 6. Precisar ou resumir ideias.
	Realização de inferências	**O4** *1. Escutar para aprender e construir conhecimentos.* 2. Identificar informação implícita. 3. Diferenciar facto de opinião. *2. Utilizar técnicas para registar e reter a informação.* 1. Preencher grelhas de registo.
	Monitorização da compreensão	**O3** *1. Escutar para aprender e construir conhecimentos.* 3. Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu. O4 *2. Utilizar técnicas para registar e reter a informação.* 1. Preencher grelhas de registo. *4. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.* 4. Fazer perguntas sobre a apresentação de um trabalho de colegas.
Etapas	Pré-escuta	----------
	Escuta	----------
	Pós-escuta	----------

Quadro 3 – Aspetos da compreensão oral contemplados nas metas curriculares para o 1º CEB

Verificámos que:

- Há aspetos que são completamente ignorados (a realização de previsões, no que diz respeito às estratégias, e as etapas a considerar na abordagem didática da compreensão oral);

- Algumas das estratégias só são tidos em conta na segunda metade do ciclo, correspondendo ao 3º e 4º anos (a apreensão das ideias veiculadas pelo texto e a monitorização da compreensão) e uma delas só é referida no 4º ano (Realização de inferências).

No Quadro 4, apresentamos os resultados da análise de conteúdo tendo em conta os aspetos da produção oral:

Nível fonético-fonológico	**O1** 2. *Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.* 1. Reconhecer padrões de entoação e ritmo (exemplo: perguntas, afirmações). 3. *Produzir um discurso oral com correção.* 1. Falar de forma audível. 2. Articular corretamente palavras. **O2** 3. *Produzir um discurso oral com correção.* 1. Falar de forma audível. 2. Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos). 3. Utilizar progressivamente a entoação e o ritmo adequados. 4. *Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.* 1. Responder adequadamente a perguntas. 2. Formular adequadamente perguntas e pedidos. 3. Partilhar ideias e sentimentos. 4. Recontar e contar. 5. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada (jogos de simulação e dramatizações), ouvindo os outros, esperando a sua vez e respeitando o tema. **O3** 2. *Produzir um discurso oral com correção.* 1. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. **O4** 3. *Produzir um discurso oral com correção.* 1. Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor.
Nível léxico-semântico	**O1** 3. *Produzir um discurso oral com correção.* 3. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação. **O2** 3. *Produzir um discurso oral com correção.* 4. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado. **O3** 2. *Produzir um discurso oral com correção.* 2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado [...]. **O4** 3. *Produzir um discurso oral com correção.* 2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e preciso […].

Nível morfossintático	**O1** 3. *Produzir um discurso oral com correção.* 4. Construir frases com graus de complexidade crescente. 4. *Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.* 1. Responder adequadamente a perguntas. 2. Formular perguntas e pedidos. 3. Partilhar ideias e sentimentos. **O2** 3. *Produzir um discurso oral com correção.* 5. Construir frases com grau de complexidade crescente. 4. *Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.* 1. Responder adequadamente a perguntas. 2. Formular adequadamente perguntas e pedidos. 3. Partilhar ideias e sentimentos. 5. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada (jogos de simulação e dramatizações), ouvindo os outros, esperando a sua vez e respeitando o tema. **O3** 2. *Produzir um discurso oral com correção.* 2. Mobilizar […] estruturas frásicas cada vez mais complexas. 3. *Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.* 1. Adaptar o discurso às situações de comunicação. 4. Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, com recurso eventual a tecnologias de informação. 5. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva (por exemplo, com o exercício "mostra e conta": por solicitação do professor, o aluno traz um objeto e apresenta à turma as razões da sua escolha). 6. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, respeitando o tema, retomando o assunto e justificando opiniões. **O4** 2. *Utilizar técnicas para registar e reter a informação.* 1. Preencher grelhas de registo. 3. *Produzir um discurso oral com correção.* 2. Mobilizar […] estruturas frásicas cada vez mais complexas. 4. *Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.* 1. Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores. 2. Informar, explicar. 3. Formular avisos, recados, perguntas, convites. 4. Fazer perguntas sobre a apresentação de um trabalho de colegas. 5. Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, previamente planificado, e com recurso eventual a tecnologias de informação. 6. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva. 7. Debater ideias (por exemplo, por solicitação do professor, apresentar "prós e contras" de uma posição). 5. *Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.* 1. Assumir diferentes papéis (entrevistador, entrevistado, porta-voz…). 3. Retomar o assunto, em situação de interação. 4. Justificar opiniões, atitudes, opções. 5. Acrescentar informação pertinente. 6. Precisar ou resumir ideias.

Nível textual	**O1** 4. *Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.* 2. Formular perguntas e pedidos. 3. Partilhar ideias e sentimentos. **O2** 4. *Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.* 1. Responder adequadamente a perguntas. 2. Formular adequadamente perguntas e pedidos. 3. Partilhar ideias e sentimentos. 4. Recontar e contar. **O3** 3. *Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.* 2. Recontar, contar e descrever. 3. Informar, explicar. 5. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva (por exemplo, com o exercício "mostra e conta": por solicitação do professor, o aluno traz um objeto e apresenta à turma as razões da sua escolha). **O4** 4. *Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.* 2. Informar, explicar. 3. Formular avisos, recados, perguntas, convites. 6. Fazer um pequeno discurso com intenção persuasiva. 5. *Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.* 1. Assumir diferentes papéis (entrevistador, entrevistado, porta-voz…). 4. Justificar opiniões, atitudes, opções.

Quadro 4 – Aspetos da produção oral contemplados nas metas curriculares para o 1º CEB

A leitura deste quadro revela-nos que todos os níveis da produção textual são tidos em conta nos quatro anos de escolaridade que constituem este ciclo.

Fizemos também a análise de conteúdo dos objetivos e dos conteúdos referidos para este domínio nos programas de Português do 1º CEB (Buescu *et al.*, 2015).

No Quadro 5, apresentamos os resultados da análise dos objetivos:

Mecanismos	Linguísticos	18. Construir um progressivo domínio do funcionamento da língua, na oralidade […], através da capacidade de reflexão sobre as suas regularidades, de modo a ganhar autonomia no uso dos códigos da mesma. 19. Mobilizar os conhecimentos gramaticais para aperfeiçoar as capacidades de interpretar e produzir enunciados orais e escritos.
	Enciclopédicos	----------

	De organização textual		2. Compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de apresentação e discursos de argumentação. 3. Produzir textos orais em português padrão, segundo categorias e géneros específicos, complexificando progressivamente as suas diferentes dimensões e caracterizações.
Compreensão oral	Estratégias	Realização de previsões	----------
		Apreensão das *ideias* veiculadas pelo texto	1. Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista […] a desenvolver a compreensão […]
		Identificação das *ideias principais*	1. Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial […]. 14. Interpretar textos orais […] de expressão literária e não literária, de modalidades gradualmente mais complexas. 19. Mobilizar os conhecimentos gramaticais para aperfeiçoar as capacidades de interpretar […] enunciados orais […].
		Realização de inferências	----------
		Monitorização da compreensão	13. Monitorizar, de formas variadas e regulares, a compreensão […] de textos orais […].
	Etapas	Pré-escuta	----------
		Escuta	----------
		Pós-escuta	----------
Produção oral	Nível fonético-fonológico		13. Monitorizar, de formas variadas e regulares, […] a produção de textos orais […].
	Nível léxico-semântico		13. Monitorizar, de formas variadas e regulares, […] a produção de textos orais […].

	Nível morfossintático	1. Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista […] a produzir enunciados orais em contextos específicos. 3. Produzir textos orais em português padrão […], complexificando progressivamente as suas diferentes dimensões e caracterizações. 4. Usar fluentemente a língua, mobilizando diversos recursos verbais e não-verbais, e utilizando de forma oportuna recursos tecnológicos. 11. Dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação do domínio dos géneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação. 13. Monitorizar, de formas variadas e regulares, […] a produção de textos orais […]. 18. Construir um progressivo domínio do funcionamento da língua, na oralidade […], através da capacidade de reflexão sobre as suas regularidades, de modo a ganhar autonomia no uso dos códigos da mesma. 19. Mobilizar os conhecimentos gramaticais para aperfeiçoar as capacidades de […] produzir enunciados orais […].
	Nível textual	2. Compreender as diferentes intencionalidades comunicativas nas situações de oralidade e saber utilizá-las criticamente, não só no quotidiano como na produção de discursos em contextos formais, designadamente discursos de apresentação e discursos de argumentação. 3. Produzir textos orais em português padrão, segundo categorias e géneros específicos, complexificando progressivamente as suas diferentes dimensões e caracterizações. 9. Produzir textos com objetivos críticos, pessoais e criativos. 11. Dominar os procedimentos que asseguram um adequado desenvolvimento textual, temático e discursivo, com progressiva consolidação do domínio dos géneros escolares, nomeadamente a exposição e a argumentação. 13. Monitorizar, de formas variadas e regulares, […] a produção de textos orais […].

Quadro 5 – Aspetos da comunicação oral contemplados nos objetivos dos programas de Português para o 1º CEB[2]

[2] Assinalámos com um fundo cinzento objetivos que aparecem especificamente relacionados com a comunicação escrita, mas que se aplicam também à comunicação oral.

O panorama revelado por este quadro é semelhante ao que figura nos quadros anteriores relativos ao 1º CEB:

- Não encontrámos quaisquer referências aos mecanismos enciclopédicos que, no Quadro 2, estão contemplados com referências muito vagas, em que estão apenas implícitos;

- No campo da compreensão textual, são ignoradas as estratégias relacionadas com a realização de previsões e de inferências, bem como as etapas a considerar na sua abordagem didática;

- No campo da produção textual, todos os níveis foram contemplados, embora se valorize mais os níveis morfossintático e textual.

No Quadro 6, apresentamos os resultados da análise dos conteúdos:

Mecanismos	Linguísticos	**O1** *Compreensão e expressão* Vocabulário: alargamento, adequação **O2** *Compreensão e expressão* Vocabulário: alargamento, adequação, variedade **O3** *Compreensão e expressão* Vocabulário: alargamento, adequação, variedade **O4** *Compreensão e expressão* Vocabulário: variedade e precisão
	Enciclopédicos	**O4** *Compreensão e expressão* Pesquisa e registo da informação
	De organização textual	**O1** *Compreensão e expressão* Expressão de ideias e de sentimentos Instrução **O2** *Compreensão e expressão* Expressão orientada: reconto, conto; simulação, dramatização **O3** *Produção de discurso oral* Introdução aos géneros escolares: apresentação oral; pequeno discurso persuasivo Expressão orientada: reconto, conto, descrição; simulação e dramatização **O4** *Produção de discurso oral* Introdução aos géneros escolares: apresentação oral; pequeno discurso persuasivo; debate de ideias Aviso, recado, convite Expressão orientada: simulação e dramatização; pontos de vista; retoma do assunto; justificação de opiniões, atitudes e opções; informação pertinente; resumo de ideias

Compreensão oral	Estratégias	Realização de previsões	----------
		Apreensão das *ideias* veiculadas pelo texto	**O4** *Compreensão e expressão* Facto e opinião
		Identificação das *ideias principais*	**O1** *Compreensão e expressão* Informação essencial Instrução **O2** *Compreensão e expressão* Informação essencial **O3** *Compreensão e expressão* Informação essencial *Produção de discurso oral* Expressão orientada: reconto […] **O4** *Compreensão e expressão* Informação: essencial e acessória Ideias-chave *Produção de discurso oral* Expressão orientada: […] informação pertinente; resumo de ideias
		Realização de inferências	**O4** *Compreensão e expressão* Informação […] implícita
		Monitorização da compreensão	**O3** *Interação discursiva* Pedido de esclarecimento; informação, explicação
	Etapas	Pré-escuta	----------
		Escuta	----------
		Pós-escuta	----------

Produção oral	Nível fonético-fonológico	**O1** *Compreensão e expressão* Articulação, entoação e ritmo **O2** *Compreensão e expressão* Tom de voz, articulação, entoação, ritmo **O3** *Compreensão e expressão* Tom de voz, articulação, ritmo **O4** Sem referências
	Nível léxico-semântico	**O1** *Compreensão e expressão* Vocabulário: alargamento, adequação **O2** *Compreensão e expressão* Vocabulário: alargamento, adequação, variedade **O3** *Compreensão e expressão* Vocabulário: alargamento, adequação, variedade **O4** *Compreensão e expressão* Vocabulário: variedade e precisão
	Nível morfossintático	**O1** *Compreensão e expressão* Frase Expressão de ideias e de sentimentos **O2** *Compreensão e expressão* Frase (complexidade crescente) Expressão de ideias e de sentimentos Expressão orientada: reconto, conto; simulação, dramatização **O3** *Compreensão e expressão* Estruturas frásicas (complexidade) **O4** *Compreensão e expressão* Registo de língua formal e informal Estruturas frásicas (complexidade) *Produção de discurso oral* Expressão orientada: simulação e dramatização; pontos de vista; retoma do assunto; justificação de opiniões, atitudes e opções; informação pertinente; resumo de ideias

	Nível textual	**O1** *Compreensão e expressão* Expressão de ideias e de sentimentos Instrução **O2** Expressão de ideias e de sentimentos Expressão orientada: reconto, conto; simulação, dramatização **O3** *Produção de discurso oral* Introdução aos géneros escolares: apresentação oral; pequeno discurso persuasivo Expressão orientada: reconto, conto, descrição; simulação e dramatização **O4** *Produção de discurso oral* Introdução aos géneros escolares: apresentação oral; pequeno discurso persuasivo; debate de ideias Aviso, recado, convite Expressão orientada: simulação e dramatização; pontos de vista; retoma do assunto; justificação de opiniões, atitudes e opções; informação pertinente; resumo de ideias

Quadro 6 – Aspetos da comunicação oral contemplados nos conteúdos dos programas de Português para o 1º CEB

O panorama revelado é semelhante ao apresentado pelos quadros anteriores relativos ao 1º CEB, em alguns aspetos: no campo da compreensão textual, são ignoradas as estratégias relacionadas com a realização de previsões, bem como as etapas a considerar na sua abordagem didática; no campo da produção textual, todos os níveis foram contemplados, embora se valorize mais os níveis morfossintático e textual.

No entanto, desta vez, encontrámos referências aos mecanismos enciclopédicos e à realização de inferências, no campo da compreensão oral.

2.2.2. A didática da oralidade nos projetos de intervenção

Recorremos às mesmas categorias para analisar os projetos de intervenção que orientámos, tendo em conta a forma como faziam a abordagem didática da oralidade.

Neste texto, optámos por substituir a apresentação detalhada dos resultados da análise feita pela de um exemplo de uma atividade para cada uma das categorias que tivemos em conta na nossa análise.

2.2.2.1. Na Educação Pré-Escolar

Começamos por apresentar exemplos relativos a atividades que permitem trabalhar os mecanismos implicados na comunicação oral.

No Quadro 7, aparece um exemplo relativo ao trabalho em torno dos mecanismos linguísticos, focado no desenvolvimento lexical:[3]

Metas de aprendizagem	Descrição
No final da educação pré-escolar, a criança: Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa. Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes. Meta Final 34) Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras. Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.	Diálogo com as crianças sobre o campo lexical *Natureza*, orientado por algumas questões: - *Sabem o que é a Natureza?* - *O que podemos encontrar na Natureza?* Jogo do *Stop*: - Constituição de equipas - Afixação de uma cartolina contendo um quadro para registo das respostas das equipas - Explicação do jogo • Terá em conta duas categorias (animais e plantas) • Cada equipa deverá indicar palavras que respeitem a letra e categoria escolhida pela educadora • A educadora registará na cartolina as respostas de cada equipa • Ganha a equipa que indicar mais palavras pertinentes - Realização do jogo

Quadro 7 – Atividades centradas nos mecanismos linguísticos (adaptado de Magalhães, 2015)

No Quadro 8, apresentamos um outro exemplo relativo ao trabalho em torno dos mecanismos linguísticos, focado no desenvolvimento lexical, que nós concebemos:

Metas de aprendizagem	Descrição
No final da educação pré-escolar, a criança: Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa. Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes. Meta Final 34) Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras. Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.	Jogo *Palavras caras*: - Fase 1 [a realizar durante uma parte do dia] • Apresentação sobre um tema de interesse atual feita pela educadora ou por um elemento da comunidade/visionamento de um vídeo no youtube • Identificação de palavras desconhecidas (feita pelas crianças) • Registo das palavras num cartaz (pela educadora e/ou pelas crianças) • Discussão do sentido das *palavras caras* identificadas (tendo o cuidado de perguntar previamente às crianças se alguém conhece o sentido daquela palavra) • Elaboração de enunciados orais, em que essas palavras sejam usadas Seu registo no cartaz (pela educadora e/ou pelas crianças)

Quadro 8 – Jogo centrado no desenvolvimento lexical

[3] Não apresentamos exemplos para a abordagem da gramática por se tratar da EPE.

No Quadro 9, apresentamos um exemplo relativo ao trabalho em torno dos mecanismos enciclopédicos, ligados ao conhecimento do mundo:

Metas de aprendizagem	Descrição
No final da educação pré-escolar, a criança: Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa. Meta Final 28) Relata e recria experiências e papéis. Meta Final 29) Descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens. Meta Final 30) Reconta narrativas ouvidas ler. Meta Final 31) Descreve pessoas, objetos e ações. Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes. Meta Final 34) Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras. Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.	Fase 1 Identificação e caracterização de animais - Apresentação de uma "caixa das surpresas" às crianças. - Formulação de hipóteses sobre o seu conteúdo (pelas crianças) e seu registo (pela educadora). Abertura da caixa e revelação do seu conteúdo: fotos de uma lebre e uma tartaruga. - Visualização de um vídeo protagonizado por estes dois animais.[4] - Diálogo sobre • O conteúdo do vídeo • As características dos animais que nele figuram e de outros animais conhecidos das crianças Fase 2 Preenchimento da tabela *Mini Jardim Zoológico* - Apresentação de uma cartolina contendo a tabela - Leitura do seu título (pela educadora ou por uma criança) - Afixação de fotografias dos animais referidos no diálogo da 1ª fase - Sua caracterização, tendo em conta • O tipo de alimentação (*O que comem*) • O habitat (*Onde vivem*) • O revestimento do corpo (*O que cobre o seu corpo*) • A sua forma de locomoção (*Como se deslocam*) Fase 3 Realização de um trabalho de pesquisa sobre um animal escolhido pelas crianças - Consulta de livros sobre o animal (com o apoio da educadora) - Registo da informação recolhida - Sua análise • Em diálogo • Tendo em conta as categorias da tabela preenchida para outros animais e outras categorias (por exemplo, forma de reprodução) • Elaboração de um relatório (a educadora registará a informação ditada pelas crianças) • Ilustração do relatório (feita pelas crianças)

Quadro 9 – Atividades centradas nos mecanismos enciclopédicos (adaptado de Osório, 2012)

[4] Por exemplo, uma versão da fábula *A lebre e a tartaruga* em cinema de animação.

No Quadro 10, apresentamos um exemplo relativo ao trabalho em torno dos mecanismos de organização textual:

Metas de aprendizagem	Descrição
No final da educação pré-escolar, a criança: Meta Final 26) faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa. Meta Final 29) Descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens. Meta Final 30) Reconta narrativas ouvidas ler. Meta Final 31) Descreve pessoas, objetos e ações. Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes. Meta Final 34) Alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras. Meta Final 35) Usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.	Exploração do álbum *A Bruxa Mimi no inverno*, de Valerie Thomas (texto) e Korky Paul (ilustrações) - Leitura do texto, acompanhada Pela apresentação das ilustrações Por diálogo com as crianças - Reconto da história por uma criança - Diálogo com as crianças sobre as suas componentes, para verificação da qualidade do reconto feito - Gravação (áudio ou vídeo) da versão final do reconto

Quadro 10 – Atividade centrada nos mecanismos de organização textual (adaptado de Pepolim, 2013)

O educador deverá também envolver as crianças em atividades de compreensão oral.

No Quadro 11, o leitor poderá encontrar um exemplo relativo ao trabalho em torno da compreensão oral, incluindo o recurso a estratégias de apreensão das ideias veiculadas pelo texto e identificação das ideias principais e secundárias (incluindo ainda trabalho em torno dos mecanismos de organização textual):

Metas de aprendizagem	Descrição
No final da educação pré-escolar, a criança: Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa. Meta Final 28) Relata e recria experiências e papéis. Meta Final 29) Descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens. Meta Final 30) Reconta narrativas ouvidas. Meta Final 31) Descreve pessoas, objetos e ações. Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes.	Diálogo sobre medos Narração oral de histórias sobre medos inventadas pelas crianças Exploração das histórias narradas: - Diálogo sobre as histórias - Eleição da história mais interessante (feita pelas crianças) Exploração da história selecionada - Diálogo sobre a sua estrutura • Situação inicial • Complicação • Peripécias • Resolução • Moral - (Re)Organização da história eleita - Seu reconto

Quadro 11 – Atividades centradas em estratégias de compreensão oral (adaptado de Miranda, 2016)

No Quadro 12, propomos uma atividade que permitiria contemplar os aspetos em falta no exemplo anterior: realização de previsões e inferências e monitorização da compreensão.

Metas de aprendizagem	Descrição
No final da educação pré-escolar, a criança: Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa. Meta Final 28) Relata e recria experiências e papéis. Meta Final 29) Descreve acontecimentos, narra histórias com a sequência apropriada, incluindo as principais personagens. Meta Final 30) Reconta narrativas ouvidas. Meta Final 31) Descreve pessoas, objetos e ações. Meta Final 32) Partilha informação oralmente através de frases coerentes.	Exploração de uma entrevista oral sobre o Dia Mundial da Criança (feita pela educadora) - Diálogo com as crianças sobre o Dia Mundial Da Criança - Apresentação oral da entrevista (pela educadora) - Formulação de hipóteses sobre o conteúdo da entrevista (previsões feitas pelas crianças) - Audição da entrevista Faseada No fim de cada fase, pausa para formulação de perguntas pelas crianças (para poderem monitorizar a sua compreensão do documento oral) e procura de respostas - Diálogo sobre a entrevista Confirmação/infirmação das hipóteses formuladas (implicando realização de inferências) Identificação das ideias principais Emissão de opiniões pessoais sobre o tema (fundamentadas)

Quadro 12 – Atividade centrada em estratégias de compreensão oral (realização de previsões e inferências e monitorização da compreensão)

É de referir que os exemplos apresentados nos dois quadros anteriores ilustram as várias etapas a ter em conta na abordagem didática da compreensão oral: pré-escuta, escuta e pós-escuta.

É ainda necessário envolver as crianças em atividades que as levem à produção de discursos orais, contemplando os seus diversos níveis, como se pode ver no exemplo apresentado no Quadro 13:

Metas de aprendizagem	Descrição
No final da educação pré-escolar, a criança: Meta Final 26) Faz perguntas e responde, demonstrando que compreendeu a informação transmitida oralmente. Meta Final 27) Questiona para obter informação sobre algo que lhe interessa. Meta Final 32) No final da educação pré-escolar, a criança partilha informação oralmente através de frases coerentes. Meta Final 34) No final da educação pré-escolar, a criança alarga o capital lexical, explorando o som e o significado de novas palavras. Meta Final 35) No final da educação pré-escolar, a criança usa nos diálogos palavras que aprendeu recentemente.	Produção de uma entrevista oral (feita pelas crianças mais velhas com o apoio da educadora): - Preparação da entrevista • Dramatização de uma entrevista fictícia usando fantoches (*Entrevista ao Dragão*) • Diálogo sobre a entrevista, centrado na estrutura deste género textual • Seleção do entrevistado (um jogador de futebol do clube local) • Recolha de informação sobre essa personalidade • Seleção dos tópicos a contemplar na entrevista (identificação do entrevistado, momentos principais da sua carreira, sua formação, atividades profissionais paralelas, planos de futuro) • Formulação de perguntas • Cada criança formulou duas questões oralmente

	• A educadora registou-as por escrito em tiras de papel • Cada criança copiou os enunciados das suas perguntas para um cartão - Realização da entrevista • Cada criança selecionou os cartões relativos às suas perguntas • Na sua vez, formulou a pergunta ao entrevistado • A educadora tomou notas sobre as respostas - Registo escrito da entrevista • Diálogo em grande grupo sobre a entrevista ao jogador de futebol • Síntese oral da informação recolhida • Registo escrito das perguntas e respostas numa cartolina (feito pelas crianças com a ajuda da educadora)

Quadro 13 – Atividades centradas na produção de um discurso oral (adaptado de Cravo, 2015)

Este exemplo contempla vários níveis da produção de discursos orais:

- *Fonético-fonológico*, no momento em que as crianças têm de formular as perguntas que prepararam para o entrevistado escolhido;

- *Léxico-semântico*, *morfossintático* e *textual*, nos momentos de preparação da entrevista, da sua realização e também de registo escrito da mesma.

É de referir que, na produção de textos orais, como na de textos escritos, é preciso contemplar etapas de: planificação do texto (que corresponde à reflexão sobre as características do tipo/género textual, à seleção do entrevistado, à recolha de informação sobre este e à seleção dos tópicos a contemplar), textualização (que corresponde à elaboração e formulação das perguntas, à recolha das respostas e ao registo escrito da entrevista) e sua revisão (na fase de preparação das perguntas, da sua formulação – caso o entrevistado não compreenda alguma – e ainda de registo escrito da entrevista).

2.2.2.2. No 1.º Ciclo do Ensino Básico

Também neste nível de escolaridade é fundamental trabalhar os mecanismos implicados na comunicação oral.

No Quadro 14, podemos encontrar um exemplo que contempla os mecanismos linguísticos (ligados ao desenvolvimento lexical), enciclopédicos e de organização textual:

Metas curriculares (O2)	Descrição

2. *Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.*
1. Assinalar palavras desconhecidas.
2. Apropriar-se de novas palavras, depois de ouvir uma exposição sobre um tema novo.
3. *Produzir um discurso oral com correção.*
4. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado.
4. *Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.*
	Fase 1 [ligada à compreensão de discursos orais]
	- Apresentação sobre um tema de interesse atual feita pela professora
	- Acompanhamento no lugar com tomada de notas relativas às palavras desconhecidas (feito pelos alunos)
	- Consulta do dicionário, enciclopédia e outras obras de referência para encontrar significados das palavras/expressões
	- Elaboração de frases usando as palavras/expressões nas suas diversas aceções
	- Apresentação dos seus enunciados ao professor e à turma e discussão do sentido atribuído às palavras/expressões desconhecidas identificadas
	- Seu registo num cartaz para uso de toda a turma
	Fase 2 [ligada à produção de discursos orais]
	- Seleção de um tema para abordagem através de uma apresentação oral formal (eventualmente acompanhada por uma apresentação em PowerPoint)
	- Pesquisa de informação sobre o tema a abordar
	- Elaboração (individualmente, a pares, em pequeno grupo, coletivamente)
	• De um glossário sobre o tema
	  • Lista de palavras/expressões-chave, respetivos significados e enunciados em que estas são usadas nas diversas aceções encontradas, sendo sublinhadas as que interessam para o trabalho a realizar
	• De uma ficha enciclopédica sobre o tema
	  • Lista de ideias-chave sobre o tema a abordar no trabalho a realizar
	- Apresentação oral da informação reunida ao professor e à turma e sua discussão
	- Seu registo num cartaz para uso de toda a turma

Quadro 14 – Atividades centradas nos mecanismos implicados na comunicação oral

No Quadro 15, apresentamos um outro exemplo, em que são essencialmente contemplados os mecanismos enciclopédicos, numa atividade lúdica:

Metas curriculares (O3)	Descrição
1. *Escutar para aprender e construir conhecimentos.* 2. Identificar informação essencial.	Diálogo sobre: - Imagens alusivas a animais em vias de extinção apresentadas sob a forma de cartas (de jogar); - Cadeias alimentares. Realização de um jogo sobre cadeias alimentares: *Quem come quem?*

Quadro 15 – Atividades centradas nos mecanismos enciclopédicos (adaptado de D. Ferreira, 2014)

Tal como na EPE, o professor do 1º CEB deverá envolver os alunos em atividades de compreensão oral.

No Quadro 16, apresentamos um exemplo relativo ao trabalho em torno da compreensão oral, com recurso a estratégias de apreensão das ideias veiculadas pelo texto, identificação das ideias principais e secundárias e realização de inferências (incluindo ainda trabalho em torno dos mecanismos de organização textual):

Metas curriculares (O3)	Descrição
1. *Escutar para aprender e construir conhecimentos.* 2. Identificar informação essencial. 3. *Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.* 2. Recontar, contar e descrever.	Exploração de uma canção - Audição de uma canção - Diálogo sobre a mesma • Identificação do seu tema • Justificação do mesmo recorrendo a palavras/ expressões retiradas da sua letra (recorrendo a inferências) - Análise da sua letra • Classificação das estrofes quanto ao número de versos • Identificação de rimas e de tipos de rimas • Caracterização do seu esquema rimático

Quadro 16 – Atividade centrada em estratégias de compreensão oral (adaptado de J. Ferreira, 2014)

No Quadro 17, propomos uma atividade que permitiria contemplar os aspetos em falta no exemplo anterior, ou seja, realização de previsões e monitorização da compreensão:

Metas curriculares (O1)	Descrição
2. *Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos.* 4. Referir o essencial de um pequeno texto ouvido.	Exploração de uma reportagem de rádio sobre um tema a abordar no 1º ano de escolaridade[5] - Diálogo com as crianças sobre o tema em questão - Apresentação oral da emissão que vai ser ouvida (pela professora) - Formulação de hipóteses sobre o conteúdo da emissão (previsões feitas pelos alunos) - Audição da reportagem[6] • Faseada • No fim de cada fase, pausa para formulação de perguntas pelos alunos (para poderem monitorizar a sua compreensão do documento oral) - Diálogo sobre a reportagem • Esclarecimento das dúvidas dos alunos • Confirmação/infirmação das hipóteses formuladas (implicando realização de inferências) • Discussão das ideias principais identificadas pelos alunos • Emissão de opiniões pessoais sobre o tema (fundamentadas)

Quadro 17 – Atividades centradas em estratégias de compreensão oral (realização de previsões e inferências e monitorização da compreensão)

[5] Pode inclusive tratar-se de um tema relacionado com outra área curricular, como, por exemplo, o Estudo do Meio.

[6] Com alunos do 3º ou 4º ano de escolaridade, que já dominam melhor a leitura e a escrita, pode-se fazer acompanhar a audição do texto oral pelo registo de perguntas sobre os pontos que lhes oferecem dúvidas e pelo preenchimento de uma grelha onde indicarão as ideias principais do mesmo.

É de referir que este exemplo também ilustra as várias etapas a ter em conta na abordagem didática da compreensão oral: pré-escuta, escuta e pós-escuta.

É ainda necessário envolver os alunos em atividades de produção de discursos orais, contemplando os seus diversos níveis, como se pode ver no exemplo apresentado no Quadro 18:

Metas curriculares (O3)	Descrição
2. *Produzir um discurso oral com correção.* 1. Usar a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. 2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e estruturas frásicas cada vez mais complexas. 3. *Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.* 1. Adaptar o discurso às situações de comunicação. 4. Fazer uma apresentação oral (cerca de 3 minutos) sobre um tema, com recurso eventual a tecnologias de informação. 6. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada, respeitando o tema, retomando o assunto e justificando opiniões. 3. *Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.* 3. Informar, explicar.	Trabalho de pesquisa sobre a pontuação Fase 1 - Constituição de grupos de trabalho - Atribuição de um sinal de pontuação a cada um dos grupos - Breve explicação sobre o trabalho a desenvolver • Leitura e análise de alguns textos sobre pontuação • Recolha de informação sobre o sinal de pontuação atribuído ao grupo • Registo dessa informação num diapositivo de PowerPoint • Preparação da apresentação oral dos resultados do trabalho do grupo à professora e aos membros dos restantes grupos. - Distribuição do material para a realização do trabalho • Guião do trabalho • Uma ficha informativa sobre a pontuação em geral • Uma ficha sobre o sinal de pontuação atribuído ao grupo - Leitura em voz alta do guião de trabalho e esclarecimento de dúvidas dos grupos - Indicação do tempo disponível para a realização do trabalho - Acompanhamento de todos os grupos feito pela docente Fase 2 - Realização do trabalho de pesquisa Fase 3 - Apresentação dos resultados do trabalho de cada grupo pelo respetivo porta-voz - Discussão da informação recolhida pelos grupos - Reformulação da informação (quando necessário) Fase 4 - Elaboração de um PowerPoint relativo às regras de alguns sinais de pontuação (feita pela professora a partir das versões finais dos diapositivo produzidos pelos grupos de trabalho)

Quadro 18 – Atividades centradas na produção de um discurso oral (adaptado de Machado, 2015)

Este exemplo contempla vários níveis da produção de discursos orais:

- *Fonético-fonológico*, quando o porta-voz de cada grupo apresenta o trabalho feito, o que requer treino;

- *Léxico-semântico*, *morfossintático* e *textual*, aquando da preparação da apresentação dos dados recolhidos, da sua realização e também do registo da informação no diapositivo de PowerPoint.

É de referir que, na produção de textos orais, como na de textos escritos, é preciso contemplar etapas de: planificação do texto (que corresponde à reflexão sobre as características do tipo/género textual a adotar na apresentação dos resultados da pesquisa – aqui contemplada nas explicações sobre como realizar o trabalho e no esclarecimento de dúvidas sobre o respetivo guião), textualização (que corresponde à pesquisa e seleção da informação sobre o sinal de pontuação atribuído ao grupo, ao seu tratamento para inclusão na apresentação oral e registo no diapositivo em PowerPoint que a apoiará) e sua revisão (na fase de preparação da apresentação oral e do diapositivo e ma reformulação final do trabalho de cada grupo).

Apresentamos ainda um último exemplo, que ilustra a forma como é possível contribuir para que os alunos se habituem a monitorizar as suas produções orais e a avaliar (formativamente) as dos seus pares:

Metas curriculares (O4)	Descrição

3. *Produzir um discurso oral com correção.*
1. Usar a palavra de forma audível, com boa articulação, entoação e ritmo adequados, e olhando o interlocutor.
2. *Utilizar técnicas para registar e reter a informação.*
1. Preencher grelhas de registo.
3. *Produzir um discurso oral com correção.*
2. Mobilizar vocabulário cada vez mais variado e preciso e estruturas frásicas cada vez mais complexas.
4. *Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor.*
1. Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores.
2. Informar, explicar.
4. Fazer perguntas sobre a apresentação de um trabalho de colegas.
5. *Participar em atividades de expressão oral orientada, respeitando regras e papéis específicos.*
1. Assumir diferentes papéis (entrevistador, entrevistado, porta-voz…).
4. Justificar opiniões, atitudes, opções.
	Fase 1
	- Seleção de um tema para abordagem através de uma apresentação oral formal (eventualmente acompanhada por uma apresentação em PowerPoint)
	- Pesquisa de informação sobre o tema a abordar
	- Elaboração (individualmente, a pares, em pequeno grupo, coletivamente)
	• De um glossário sobre o tema
	  • Lista de palavras/expressões-chave, respetivos significados e enunciados em que estas são usadas nas diversas aceções encontradas, sendo sublinhadas as que interessam para o trabalho a realizar
	• De uma ficha enciclopédica sobre o tema
	  • Lista de ideias-chave sobre o tema a abordar no trabalho a realizar
	Fase 2
	- Preparação do material de apoio para a realização da apresentação oral formal (eventualmente acompanhada por um documento em PowerPoint)
	- Treino da apresentação oral (tendo em conta o tempo previsto – 5 minutos)
	- Avaliação e reformulação da apresentação com recurso a uma lista de verificação/avaliação (cf. anexo)
	Fase 3
	- Realização da apresentação oral formal (individualmente, a pares, em grupo)
	Fase 4
	- Avaliação da apresentação oral formal
	• Pelo próprio
	• Pelos colegas
	• Pelo professor
	• Tendo em conta a uma lista de verificação/avaliação (cf. anexo)

Quadro 19 – Atividades de produção e avaliação de um discurso oral

Sublinhamos que, também neste último exemplo, foram contempladas etapas de: planificação do texto (que corresponde à seleção do tema a tratar na exposição oral, à recolha e organização de informação sobre este e à seleção dos tópicos a contemplar), textualização (que corresponde à elaboração do material de apoio para a apresentação oral, ao treino da mesma e à sua realização perante o professor e os colegas) e sua revisão (na fase de preparação do material de apoio e de treino da apresentação).

3. Conclusões

O estudo exploratório que aqui apresentamos permite concluir que o ensino/aprendizagem da oralidade já é tido em conta pelos responsáveis pela formulação das metas e dos programas.

De facto, a análise de textos reguladores atualmente em vigência para a EPE e o 1º CEB revelou que este domínio é contemplado nas recomendações dadas a educadores de infância e professores dos primeiros anos de escolaridade.

No entanto, também nos apercebemos de que nem todos os aspetos importantes a considerar no âmbito da didática da oralidade são abrangidos por essas recomendações.

A análise das metas de aprendizagem em vigor para a EPE (Ministério da Educação, 2010) revelou lacunas na abordagem:

- Dos mecanismos enciclopédicos; tal pareceu-nos curioso, dado que o trabalho desenvolvido neste tipo de contextos educativos deve ser transversal e que a abordagem de outras áreas curriculares (como é o caso do Conhecimento do Mundo) pode contribuir para o desenvolvimento destes mecanismos, sem dúvida importantes no campo da oralidade, mas também da leitura e da escrita;

- De estratégias de compreensão como a realização de previsões e de inferências; no entanto, sabemos que a primeira destas estratégias é contemplada em materiais de apoio destinados a educadores de infância e a nossa experiência de acompanhamento da prática pedagógica supervisionada permitiu-nos verificar que são feitas atividades orientadas para o seu uso; o mesmo não podemos dizer relativamente à realização de inferências, tendencialmente vista como uma estratégia difícil de trabalhar (inclusive no 3º CEB);

- Das etapas da compreensão oral, que não são contempladas, nem de forma explícita, nem implícita.

Por sua vez, a análise de textos reguladores destinados ao 1º CEB permitiu-nos constatar que, nas metas curriculares (Buescu *et al.*: 2012):

- Se privilegia os mecanismos linguísticos (ligados ao léxico e à gramática) em detrimento dos de organização textual e, sobretudo, dos enciclopédicos (implicando a abordagem destes últimos um melhor aproveitamento da transversalidade favorecida pela relativa monodocência que ainda vigora neste nível de escolaridade);

- No que diz respeito à compreensão oral, se ignora por completo o tratamento de algumas estratégias (a realização de previsões) e as etapas a considerar na sua abordagem didática (pré-escuta, escuta e pós-escuta), se relega a abordagem de outras (a monitorização da compreensão) para a segunda fase do ciclo (3º e 4º anos) e uma delas (a realização de inferências) só é referida no 4º ano;

- No que se refere aos programas (Buescu *et al.*: 2015), nos objetivos, os mecanismos enciclopédicos só são contemplados de forma implícita, algumas estratégias

de compreensão oral (a realização de previsões e de inferências) e as etapas da sua abordagem didática são ignoradas e os níveis da produção oral são contemplados, mas privilegia-se os níveis morfossintático e textual; nos conteúdos, os mecanismos enciclopédicos são contemplados e o mesmo acontece com a estratégia de realização de previsões em compreensão oral, mas a estratégia de realização de inferências e as etapas da sua abordagem didática continuam a ser ignoradas, enquanto os níveis da produção oral são todos contemplados.

Sublinhamos ainda que, em nenhum destes documentos, se chama a atenção para o facto de que a produção de textos orais também pode beneficiar da tomada em conta de etapas de planificação, textualização e revisão (tal como acontece na produção de textos escritos) e de que uma verdadeira avaliação das competências dos alunos em comunicação oral beneficiará muito da consideração destes diferentes aspetos na sua abordagem didática.

Assim sendo, é fácil concluir que mesmo para quem define as diretrizes a seguir no ensino/aprendizagem da LP tem uma imagem incompleta do que está em jogo na comunicação oral.

Na segunda parte do texto, tendo em conta uma perspetiva de abordagem transversal do ensino/aprendizagem da LP (Sá, 2012), esperamos ter demonstrado que é possível trabalhar todos estes aspetos da oralidade, quer na EPE, quer no 1º CEB.

Bibliografia

Buescu, M. H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de Português do Ensino Básico. 1.º, 2.º e 3.º Ciclos.* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Buescu, M. H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). *Programas e metas curriculares de Português do Ensino Básico. 1.º, 2.º e 3.º Ciclos.* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Cravo, C. da R. (2015). *Lecto-escrita na Educação Pré-Escolar.* Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ferreira, D. F. de A. (2014). *Texto narrativo e dramático no 1º Ciclo do Ensino Básico.* Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ferreira, J. C. de A. (2014). *Poesia e ciência no 1º Ciclo do Ensino Básico.* Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Horta, Maria Helena (2016). *Linguagem escrita na Educação de Infância: da intenção à prática.* Viseu: Psicosoma.

Luna, E. (2016). Abordagem da oralidade na formação inicial de profissionais da educação: um estudo num segundo ciclo profissionalizante de Bolonha em Portugal. In Sá, C. M. & Luna, E., *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade.* Coleção "Cadernos do LEIP", Série "Temas", nº 5. (pp. 23-151). Aveiro: UA Editora. Disponível em: http://hdl.handle.net/10773/16090

Machado, E. I. T. (2015). *A pontuação no 1º Ciclo do Ensino Básico.* Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Magalhães, I. C. A. V. (2015). *Campos lexicais e desenvolvimento de vocabulário na Educação Pré-Escolar..* Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem.* Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Miranda, S. F. P. S. de (2016). *Contos de países lusófonos e lecto-escrita na Educação Pré-Escolar.* Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Osório, A. F. M. (2012). *Conto tradicional, literatura infantil e Conhecimento do Mundo. O ser humano e os outros animais.* Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pepolim, A. C. S. (2012). *Compreensão na leitura e educação ambiental na Educação Pré-Escolar. As estações do ano e suas alterações.* Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá, C. M. (2012). Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos, práticas e formação. *Exedra, 28,* 364-372. Disponível em:

http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/28-numero-tematico-2012.pdf

Sá, C. M. (org.) (2016a). Transversalidade da língua portuguesa e sua operacionalização nos primeiros anos de escolaridade: gestão das fronteiras entre saberes. In *Atas do XIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Fronteiras, diálogos e transições na Educação*. Viseu: Escola Superior de Educação [no prelo].

Sá. C. M. (2016b). A oralidade: um cúmplice discreto da leitura e da escrita. In Sá, C. M. & Luna, E., *Transversalidade V: Desenvolvimento da oralidade.* Coleção "Cadernos do LEIP", Série "Temas", nº 5. (pp. 9-21). Aveiro: UA Editora. Disponível em: http://hdl.handle.net/10773/16090

Anexo – Grelha de avaliação de uma apresentação oral

Aluno	**Aspetos**										
	Fonético-fonológicos			**Léxico-semânticos**		**Morfossintáticos e textuais**				**Outros aspetos**	
	a)	**b)**	**c)**	**d)**	**e)**	**f)**	**g)**	**h)**	**i)**	**j)**	**k)**
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
…											

Legenda
1. Aspetos fonético-fonológicos
a) Adequação do volume da voz
b) Qualidade da dicção
c) Adequação da entoação
2. Aspetos léxico-semânticos
d) Uso de vocabulário-chave do tema abordado
e) Recurso a um registo adequado à situação de comunicação
3. Aspetos morfossintáticos e textuais
f) Seleção de informação relevante
g) Sua articulação lógica
h) Capacidade de resposta e argumentação
i) Coesão (referencial, lexical, frásica e interfrásica, temporal)
4. Outros aspetos
j) Recurso a gestos expressivos
k) Contacto visual com ouvintes