



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Isabel de Sousa Ferreira Pinto

**A mobilização de conhecimentos durante a
leitura, na aula de Língua Portuguesa**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Isabel de Sousa Ferreira Pinto

A mobilização de conhecimentos durante a leitura, na aula de Língua Portuguesa

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ciências da Educação
Área de Especialização em Supervisão Pedagógica
em Ensino do Português

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria de Lourdes da Trindade
Dionísio**

Outubro de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

No nosso dia-a-dia muitas são as pessoas e as instituições que contribuem de diferentes formas para a concretização dos nossos sonhos. Este trabalho é, pois, a concretização de um sonho, só possível com o apoio de várias pessoas importantes na minha vida, às quais devo um especial agradecimento:

À Professora Doutora Maria de Lourdes da Trindade Dionísio por ter sido o meu farol aceso nesta caminhada de aprendizagem.

À Universidade do Minho e aos respectivos professores deste mestrado, em especial ao Professor Doutor Rui Vieira de Castro e ao Professor Doutor António Carvalho da Silva, por me brindarem com todo o seu conhecimento, que muito contribuiu na construção desta dissertação.

Ao Professor Doutor José António Gomes e à Professora Doutora Ana Cristina Macedo por todo o apoio na realização deste estudo. Mais do que colegas de trabalho, foram e serão sempre um exemplo a seguir. Obrigada por acreditarem em mim.

À Escola Superior de Educação do Porto que me cedeu as gravações pertencentes ao seu *repositorium* e, de um modo particular, à Professora Doutora Maria Elisa Sousa que, além de me ter permitido utilizar essas mesmas gravações, foi a minha primeira grande mestre na área da Didáctica e da Supervisão. Um agradecimento, ainda, aos professores estagiários desta instituição que permitiram a transcrição das suas aulas videogravadas.

Às minhas colegas de mestrado Eva Rothes e Márcia Costa por serem pilares de conforto e amizade.

Aos meus quatro padrinhos (sim, tenho a sorte de ter quatro padrinhos!): Angelina, Joaquim, Rui e João por me fazerem sentir especial.

Ao meu irmão Pedro, pelo apoio incondicional. Obrigada por estares presente nos momentos mais importantes da minha vida.

Ao meu marido Nuno, por ser o meu amparo absoluto e por tornar o meu mundo mais florido.

Aos meus avós Emília e António por toda a dedicação e afecto.

À minha avó Regina e ao meu avô Armando por serem seres humanos extraordinários. É uma honra ser vossa neta.

Por fim e de um modo muito especial gostaria de dedicar esta dissertação aos meus queridos pais, Alice e Manuel, por quem a gratidão e o amor que sinto não caberiam nestas páginas.

(...) não se pode observar uma onda sem ter em conta os aspectos que concorrem para a sua formação e aqueles outros, igualmente complexos, a que essa mesma onda dá lugar. (...) O senhor Palomar não desanima e pensa, em cada momento, que viu tudo aquilo que podia ver a partir do seu ponto de observação; mas acaba por aparecer sempre qualquer coisa que ele não tinha tomado em consideração (...).

Calvino (1987)

Se um soberano iluminado e o seu comandante alcançam a vitória sempre que entram em acção (...) é porque possuem conhecimento prévio e podem antever o desenrolar de uma guerra.

Sun Tzu (2002)

O leitor tem o seu papel na obra: enriquece o livro.

Borges (2000)

A mobilização de conhecimentos durante a leitura, na aula de Língua Portuguesa

Resumo

Uma vez que a leitura e a educação literária são dois vectores considerados fundamentais na estrutura típica da aula de Língua Portuguesa e porque entendemos que o texto literário convida a um diálogo entre o leitor e o texto, decidimos centrar a nossa atenção, neste trabalho, na forma como se relacionam conhecimentos prévios durante a leitura de textos nas aulas. Perspectivando a leitura como um processo interactivo e integrativo que precisa do conhecimento prévio do aluno para se efectivar, tomámos por opção realizar um estudo prático de observação de quatro aulas videogravadas, com o intuito de, pela análise da típica aula de Língua Portuguesa, caracterizar o processo de construção de sentidos e de compreender como se consubstancia, nos momentos de interacção com e sobre os textos, o princípio pedagógico da inter-relação de saberes.

Pela análise das 42 sequências que seleccionámos como objecto específico do nosso trabalho, concluímos que, embora em todas as aulas encontrássemos exemplos de sequências com mobilização de conhecimento prévio, essa mobilização, na maioria dos casos, não ocorre com o objectivo de fazer evoluir esse conhecimento prévio e de o transformar em novo conhecimento utilizável; pelo contrário, essa mobilização ocorre, na maioria das vezes, com o objectivo de resolver problemas imediatos da compreensão de texto ou com a intenção de avaliar conteúdos anteriormente leccionados. Por outro lado, verificámos que essa relação de conhecimentos, que se demonstrou maioritariamente do tipo “escolar intradisciplinar” e do tipo “heterogerado”, ocorre, quase sempre, no momento “durante a leitura”, o que parece desvalorizar o momento “antes da leitura” como o momento charneira de preparação para o texto e para os novos ecos que esse texto poderá transmitir.

Em suma, estamos perante aulas onde não se evidencia uma preocupação em melhorar a competência de leitura e conseqüentemente a competência comunicativa dos alunos, por meio da leitura literária, mas antes uma preocupação em desenvolver a competência linguística ou gramatical dos mesmos. A concepção de aula de Língua Portuguesa que aqui ficou plasmada não parece, ainda, integrar as orientações, tanto da investigação como até mesmo programáticas, quanto ao que devem ser também os objectivos do trabalho com textos: ensinar estratégias de leitura, inclusivamente estratégias de relação de conhecimentos, que, acredita-se, quando efectivamente trabalhadas levam os alunos a ler mais, melhor e de forma mais duradoura.

Knowledge Connection during the reading, in Portuguese language classes | Ana Isabel de Sousa Ferreira Pinto

Abstract

Since reading and literary education are two primordial vectors in the typical structure of a lesson of Portuguese language and because we consider that the literary text requests a dialogue between the reader and the text, for this research we have decided to focus our attention in the way previous knowledge is related during text reading in language classrooms. Conceiving reading as an interactive and integrative process which to be effective requires the pupils to have previous knowledge, we chose to observe four videotaped lessons, aiming at, through the analysis of a typical lesson of Portuguese, the characterization of the meaning making process and the understanding of how it is achieved the pedagogical principle of knowledge interrelation during the interaction with and about the texts.

Through the analysis of the 42 interactive sequences that we took as specific object of our study, we concluded that, even though we could find examples of sequences with previous knowledge mobilization in all lessons, it does not occur with the objective of developing that previous knowledge and transforming it into new one; on the contrary, that mobilization occurs most of the times with the objective of solving immediate problems of text comprehension or with the intention of evaluating contents previously taught.

On the other hand, we verified that that knowledge relation, which is, most of the time, of “intrasubjects knowledge” type and “heterogenerated” type, occurs, almost always, “during reading”, what seems to minimize the moment “before reading” as the core moment of preparation for the text and for the new echoes that text may convey.

As a conclusion, we may say that we are in the presence of lessons where there isn't a concern with improving reading performance and consequently the communicative performance of the pupils through literary reading, but on the contrary a concern in developing just their linguistic or grammatical competence.

The Portuguese lesson which has been portrayed here does not seem to integrate either research or syllabus orientations, in what concerns as well the objectives for text work in the classroom: to teach reading strategies, inclusively strategies for knowledge relation, which is believed has the potential to promote more and better reading in a lasting way, when effectively worked out.

Índice

	Página
Introdução	1
Capítulo I	7
A mobilização de conhecimentos no processo de leitura	
1. A Leitura de textos como processo de construção de sentidos	9
2. O papel dos conhecimentos prévios na aprendizagem e nas práticas de leitura de textos	15
3. A interacção verbal como meio para a mobilização de conhecimentos	27
Capítulo II	31
O Estudo	
1. Objecto e objectivos	33
2. Metodologia do Estudo	36
2.1 A constituição do <i>Corpus</i>	36
2.2 Convenções de transcrição das aulas	38
2.3 Procedimentos de análise	40
2.3.1 Delimitação das sequências com mobilização de conhecimento prévio	40
2.3.2 Níveis de análise	41
Capítulo III	51
Conhecimentos prévios e práticas de leitura na aula de Língua Portuguesa	
1. Análise dos dados	53
1.1 Caracterização global das sequências	53
1.2 Distribuição das sequências com mobilização de conhecimento prévio	55
1.3 Tipo de solicitação de conhecimentos	58
1.4 Os momentos mais propícios à mobilização de conhecimentos	60
1.5 O tipo de informação solicitada	63
1.6 Os objectivos da mobilização de conhecimentos	68
Conclusão	73

Bibliografia	83
Anexos	93
Anexo I – O <i>Corpus</i>	95
1. Aula A	
1.1 – Texto 1 – “Meia bola e força” de José Jorge Letria	97
1.2 – Texto 2 – “Bola há só uma” de José Jorge Letria	98
1.3 – Texto 3 – “Toca a ver os golos!” de José Jorge Letria	99
1.4 – Texto 4 – “Água, leão e dragão” de José Jorge Letria	100
1.5 – Transcrição	101
2. Aula B	
2.1 – Texto 1 – “O Perfume do sonho, na Tarde” de Luísa Dacosta	114
2.2 – Texto 2 – “No fundo do Mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen	115
2.3 – Transcrição	115
3. Aula C	
3.1 – Texto 1 – “O Galo Fanfarrão” de Henrique O’Neill	129
3.2 – Transcrição	131
4. Aula D	
4.1 – Texto 1 – “À Noite” de Álvaro Magalhães	140
4.2 – Transcrição	140
Anexo II – Quadros de análise	157
Quadro I - Distribuição total das sequências com mobilização de conhecimentos	159
Quadro II – A solicitação de conhecimentos nas sequências de interacção, nas aulas	160
Quadro III – Os momentos mais propícios à mobilização de conhecimentos prévios, nas aulas analisadas	163
Quadro IV – Distribuição das sequências por tipo de conhecimento mobilizado	166
Quadro V – Tipos de conhecimento intradisciplinar mobilizado	169
Quadro VI - Os objectivos da mobilização de conhecimentos	170

Introdução

Porque durante toda a nossa vida passamos inúmeros momentos a ler, a interpretar e a compreender, faz todo o sentido que a Escola ensine desde cedo estratégias de aperfeiçoamento da leitura e ensine a ler de diversas formas e a ler diversas realidades/sentidos: ler uma imagem, ler uma situação, ler uma conversa, ler um texto. Só assim, o aluno se tornará num leitor autónomo de realidades, autonomia essa que é fundamental para enfrentar os sempre novos desafios que a leitura lhe coloca.

Talvez porque a leitura é uma das competências mais trabalhadas na aula de Língua, são múltiplos os estudos sobre este domínio. No caso das aulas de Língua Portuguesa, também desde há muito que se vem a estudar as formas de presença e as modalidades do seu ensino e aprendizagem. Neles, a mobilização de conhecimentos prévios é um processo continuamente considerado fundamental para o desenvolvimento da competência leitora.

Com o presente trabalho pretende-se compreender como, em aulas videogravadas, se procede à mobilização de conhecimentos prévios no momento de leitura de textos.

Este estudo surgiu de uma consciencialização da importância pedagógica de relacionar conhecimentos aquando da leitura, no sentido de levar os alunos quer à aprendizagem de conteúdos quer à compreensão progressiva e autónoma de textos. Assim, este é um estudo sobre as práticas escolares de leitura na aula de Língua Portuguesa, procurando conhecer o modo como se recorre a princípios estimados como legítimos para a compreensão de textos. Centramo-nos, então, na interacção verbal, especificamente em movimentos de leitura de textos na aula de Língua Portuguesa. Partindo do princípio de que a aprendizagem na Escola se faz sobretudo por meio da leitura, é objectivo deste trabalho estudar como é que, em contexto pedagógico, se mobilizam os conhecimentos prévios dos alunos sobre um certo assunto que o texto literário motiva.

Este tema resultou, de entre outras motivações, da nossa actividade profissional. Enquanto professores de Literatura para a Infância, numa Instituição do Ensino Superior, a Escola Superior de Educação do Porto, sentimos necessidade de estudar o processo de leitura de textos. Pareceu-nos que, enquanto professores que ensinam a ensinar a ler textos literários, deveríamos centrar este trabalho nessa competência essencial. Por um lado, decidimos escolher esta competência, com o objectivo de conhecer melhor essa realidade, a leitura no Ensino Básico, mas também para podermos reflectir sobre a leitura em geral e modificar as nossas práticas/ actividades de leitura em sala de aula. Tem sido, pois, um longo desafio, uma vez que,

durante este período de escrita, temos analisado, não só, de forma prática as aulas em estudo, como também as nossas próprias aulas enquanto docentes de Literatura.

Deste modo, com o presente trabalho, procurámos estudar situações reais de aprendizagem que, por motivos técnicos e de ordem operativa, só foram possíveis através do formato vídeo. Assim, por um interposto meio, pretendemos analisar o processo de construção de sentidos na aula de Língua Portuguesa de modo a estudar as oportunidades para relacionar o conhecimento novo do texto com os conhecimentos prévios dos alunos.

Com o objectivo de cumprir estes propósitos, dividimos o nosso trabalho nas seguintes partes:

A Introdução, como momento que antecede o primeiro capítulo deste trabalho, encerrará uma breve apresentação do mesmo, mencionará o respectivo objecto, os seus objectivos e a metodologia que foi utilizada para os alcançar, bem como explicitará as partes que constituem o presente estudo.

O Primeiro capítulo, intitulado *A mobilização de conhecimentos na leitura* consiste numa apresentação do “estado da arte” sobre a leitura e a mobilização de conhecimentos prévios. Aqui, apresentam-se as principais linhas de força sobre o conhecimento disponível quanto a este tópico. O capítulo encontra-se organizado nos seguintes pontos: A Leitura de textos como processo de construção de sentidos; O papel dos conhecimentos prévios na aprendizagem e nas práticas de leitura de textos; A interacção verbal como meio para a mobilização de conhecimentos. Este pretende, pois, ser o capítulo da sustentação teórica que nos munuiu de conhecimento para olhar a prática, a discutir nos capítulos subsequentes.

No Segundo capítulo, *O estudo*, faz-se, num primeiro momento, a delimitação do seu objecto e a apresentação dos respectivos objectivos. Num segundo ponto, descrevemos a metodologia por nós utilizada, incluindo alguns procedimentos para a transcrição e análise do *corpus* que apresentamos em anexo. Ainda neste capítulo, explicitamos os procedimentos de análise, de modo a esclarecer todos os passos utilizados para chegar às conclusões apresentadas, depois, no capítulo seguinte.

No Terceiro capítulo deste estudo, intitulado *Conhecimentos prévios e práticas de Leitura*, apresentamos a análise concreta dos dados, tentando, sempre que possível, concluir sobre as evidências aí apresentadas. Através de uma observação atenta dos dados, pretendemos tirar algumas conclusões capazes de satisfazer os objectivos pretendidos para este trabalho.

A terminar a nossa investigação, apresentaremos uma conclusão final onde se procurará propor uma leitura geral do que concluímos neste trabalho, bem como algumas pistas para futuros trabalhos académicos. Além disso, pretendemos fornecer alguns elementos/contributos pedagógicos que, eventualmente, possa este estudo apresentar, apesar das suas limitações, para a reflexão dos professores.

Capítulo I

A mobilização de conhecimentos no processo de leitura

1. A Leitura de textos como processo de construção de sentidos

Saber ler é uma competência essencial para a vida humana. Através da leitura (literária, científica, didáctica, informativa...) testamos as nossas experiências e valores, confrontando-os/as com os/as dos outros e, por isso, saímos de cada leitura mais enriquecidos com novas vivências, mais conhecedores do mundo e com um saber acrescido sobre nós mesmos. A leitura é indispensável para o sucesso do ser humano ao nível escolar, pessoal e profissional. Além disso, a Escola é o principal patamar de acesso à mesma, na medida em que, ao contrário da linguagem oral que a criança adquire no seu contexto familiar e extra-escolar, a leitura (e a escrita) necessita(m) de contextos formais de aprendizagem. É através da Escola, com a ajuda do professor, que os alunos aprendem a ler e a escrever.

Apesar dos outros objectos da aula de língua (o funcionamento da língua, a compreensão oral e a produção oral), a leitura e a escrita continuam a ocupar um lugar primordial na aula de Língua Portuguesa, por desempenharem um papel de referência relativamente aos outros domínios, uma vez que é a partir delas que tudo se estrutura. Neste sentido, o texto assume-se, na aula de Língua Portuguesa, como o ponto de partida e de chegada para todos os restantes domínios. Como afirma Sousa (1989a:14), “É a partir dele [texto], e em função dele, que se estruturam actividades de leitura, de gramática, de escrita e de oralidade.” Não admira, pois, que, no programa de Língua Portuguesa do 1º ciclo do Ensino Básico, se preveja a prática de vários tipos de leitura: a leitura recreativa¹, a leitura orientada² e, por fim, a leitura para informação e estudo³.

Porque assumimos “o texto e a sua leitura (...) como momento fundamental e fundamentante” (Sousa, 1989a:14) da aula de Língua Portuguesa, iremos focalizar a nossa atenção neste estudo em torno dos movimentos de leitura, na sala de aula de Língua Portuguesa, uma vez que é partindo da leitura (texto) que todos os outros domínios (funcionamento da língua, escrita, expressão e compreensão oral) são trabalhados.

A leitura, enquanto processo cuja principal função é a de assegurar a comunicação entre os indivíduos e os grupos (cf. Sousa, 1989a:48), assume-se como um fenómeno complexo. Como tal, a questão “o que significa ler?” pode obter uma vasta gama de respostas que vão

¹ Leitura onde não existe um mediador, é uma leitura pessoal por prazer, segundo Sim-Sim (1997).

² Leitura em que se prevê a mediação de um adulto para a criação de uma análise do texto, segundo Sim-Sim (1997).

³ Leitura cujo objectivo principal é como o próprio nome indica, a obtenção de informação contemplando, por exemplo, a consulta de textos, dicionários, revistas, jornais, gramáticas, prontuários, mapas...segundo Sim-Sim (1997).

desde “saber decifrar” até às que fazem intervir a Neurologia, a Biologia, a Psicologia, a Sociologia... Definir “leitura” de forma definitiva e taxativa devido à complexidade de que se reveste torna-se um trabalho bastante difícil. Como afirma Sequeira (1999:407), a forma como todo o processo de leitura é visto tem sido alvo de variadas modificações nas últimas três décadas do século XX. Estas alterações no paradigma da leitura têm resultado de várias modificações no modo como se perspectivam as intencionalidades do processo, das concepções de leitura que têm surgido e das práticas que vários profissionais têm vindo a utilizar no âmbito das actividades de leitura.

Vários foram já os estudos elaborados em torno da leitura e muitas foram as pistas que neles se enunciaram e que foram fazendo evoluir a visão da leitura enquanto simples percepção, decodificação e tradução de um texto.

No paradigma de leitura que tem o seu foco nos processos mentais de aquisição e processamento do conhecimento, a leitura passa a ser entendida como “a capacidade de entender um texto escrito” (Adams, 1982:696), na medida em que a leitura é, acima de tudo, a construção do conhecimento que o texto veicula. Na mesma linha, Ruddell (1994: 996) define leitura como um “meaning-construction process”, o que vem, de certo modo, demonstrar que a leitura começa a ser encarada como um processo de percepção social que o indivíduo constrói daquilo que percebe através do texto.

Assim, a leitura deixa de ser conotada como uma actividade passiva, de pura transposição da informação contida no texto para a memória do leitor, para ser encarada como a relação activa entre Texto – Leitor - Contexto. A leitura como um processo interactivo, dinâmico e inacabado que dá voz ao que Ludovico escreve em Gama (2003:142): “lo que un jóven debe pedir a la escuela es que le ponga en condiciones de buscar y encontrar la ciencia por sí mismo”. A Escola, pela activa análise e produção de textos, prepara o aluno para ser capaz de, pelos seus próprios meios e recursos, fazer face à realidade. Só nesta perspectiva é possível encarar a leitura como um processo em que o leitor impregna o texto de sentidos próprios, servindo-se dos seus conhecimentos do mundo e da sua intenção no acto de leitura. A leitura deve ser, nesse caso, perspectivada como uma aprendizagem progressivamente mais autónoma e autodidacta que surge como forma de aprender a participar criticamente da dinâmica do mundo e como forma de promover no leitor um posicionamento face à realidade. Como diz Terwagne (2006: 9),

“La lecture n’est pas un simple outil technique, c’est un vecteur fondamental du développement de l’individu dans la culture et la société. Culturelle, la lecture ouvre à la richesse des écrits; sociale, elle se construit dans l’interaction avec l’entourage: l’enseignement et les condisciples, en ce qui concerne la classe”.

A leitura é, então, um processo interactivo, na medida em que a significação de um texto se constrói pela relação entre o texto, o leitor e o contexto. Parece-nos, pois, importante compreender esses três factores que convivem no momento de leitura e que condicionam a compreensão de um determinado texto.

No que concerne ao leitor, como afirma Sequeira (1989:54), “Embora no acto de ler sejam importantes o escritor, o texto [o contexto] e o leitor, é a este último que cabe o papel principal” pois é a este que cabe o papel preemptório na construção de sentidos do texto; por isso podemos reafirmar que “cada leitor, na medida dos seus conhecimentos, reconstruirá o seu texto” (Sousa 1989a:63) e o interpretará de forma única e particular. Pode, pois, ser interessante, compreender os factores que condicionam a compreensão leitora, do ponto de vista do leitor. Segundo Teresa Colomer (2008), a intenção da leitura e os conhecimentos prévios são dois dos factores que mais condicionam a compreensão leitora. A intenção da leitura determinará o modo como o leitor irá abordar o escrito e o nível de compreensão que este exigirá a si próprio para considerar como boa uma dada leitura. Como diz Foucambert (1976) citado por Colomer (2008:48),

“ler é ter escolhido buscar algo, amputada dessa intenção, a leitura não existe. Visto que ler é encontrar a informação que se busca, a leitura é, por natureza flexível, multiforme e sempre adaptada ao que se busca.”

Os conhecimentos trazidos pelo leitor são também um factor que contribui para a realização da leitura e que terá especial destaque no ponto seguinte deste capítulo. Esta importância advém do facto de a compreensão de um texto ser determinada pela capacidade de um leitor activar e seleccionar todos os seus esquemas de conhecimento que se relacionem com um dado texto, pois, como afirma Sousa (1989a), o estado do texto é de “incompletude” no momento em que o leitor a ele se apresenta. É na interacção entre a informação que o texto veicula e a informação que o leitor já possui que, no acto de leitura, o texto se vai completando, de modo a originar a significação macroestrutural do texto. Esta interacção entre o conhecimento e o leitor é de tal forma profunda que, segundo Goodman (1994: 1114), “both the knower and the known are transformed in the process of the knowing”. É o texto que, pelo dito e pelo não

dito, permite uma dada interpretação uma vez que, como afirma Sousa (1989a: 63), “ a qualidade da interpretação (...) é permitida pelo texto, pois, nele estão já inscritos os textos virtuais”. Repare-se, pois, que por vezes é a forma como o leitor encara o texto que pode determinar o modo como ele vai ser lido, uma vez que o texto pode ser considerado de várias formas. Como afirma Giasson (1997:34),

“La variable texte du modèle de compréhension en lecture concerne le matériel à lire et peut être considérée sous trois grands aspects : l'intention de l'auteur, la structure du texte et le contenu. L'intention de l'auteur détermine en fait l'orientation des deux autres aspects. La structure fait référence à la façon dont l'auteur a organisé les idées dans le texte alors que le contenu renvoie aux concepts, aux connaissances et au vocabulaire que l'auteur a décidé de transmettre”.

No entanto, no respeitante ao processo de leitura, são vários os contextos em que ocorre. Segundo Irwin (1986: 101-141), quando reflectimos sobre os contextos de leitura, podemos falar de vários tipos de contexto, desde o contexto do leitor, ao contexto textual a ao contexto situacional.

Por contexto do leitor, Irwin (1986:101) entende todas as situações que envolvem o leitor, dizendo que “his or her prior knowledge about the topic, emotional attitudes relate to the topic and the assignment and reading skills” são relacionados com as pistas de um determinado texto no momento da sua interpretação.

O contexto textual, segundo Irwin (1986), diz respeito ao contexto do texto que se lê, propondo que o texto pode ter vários tipos de leitura. Segundo esta, no que à *readability* de um texto diz respeito, a leitura pressupõe cinco processos de compreensão: os microprocessos⁴, os processos integrativos⁵, os macroprocessos⁶, os processos elaborativos⁷ e os processos metacognitivos⁸.

Por fim, por contexto situacional, Irwin (1986) entende as concepções decorrentes do porquê, quando e onde se lê um determinado texto. Neste sentido, é importante ter em conta algumas situações que podem condicionar o grau de capacidade de leitura de um determinado

⁴ Como microprocessos entende-se os processos básicos de leitura, como a identificação e compreensão das unidades sintácticas de significado e compreensão das diferentes funções das unidades de significado (reconhecimento de palavras, leitura de grupos de palavras, microselecção...) (Cf. Irwin, 1986 e Giasson, 1997).

⁵ Por processos integrativos, entende-se a análise de referentes, conectores e inferências (Cf. Irwin, 1986 e Giasson, 1997).

⁶ Os macroprocessos são os que envolvem a compreensão da macro estrutura da obra e que permitem a identificação do tema e da ideia principal, a identificação da estrutura do texto e o resumo (Cf. Irwin, 1986 e Giasson, 1997).

⁷ Os processos elaborativos acontecem porque o leitor competente se envolve activamente no processo de leitura, sendo que aqui este faz previsões sobre o texto, cria imagens mentais e reage sentimentalmente sobre o que lê (Cf. Irwin, 1986 e Giasson, 1997).

⁸ Os processos Metacognitivos pressupõem a decisão e a reflexão sobre o próprio conhecimento, ou seja, o leitor pára a leitura e adopta uma remediação adequada sempre que se depara com um problema de compreensão, em qualquer um dos processos anteriormente mencionados, permitindo assim, a identificação dos problemas de compreensão e o conseqüente melhoramento de estratégias de compreensão (Cf. Irwin, 1986 e Giasson, 1997).

indivíduo. São exemplo dessas situações, a não interiorização dos objectivos das tarefas; a falta de objectivos de leitura; problemas de cariz emocional; questões sociais; perturbações afectivas, etc.

Além dos contextos de leitura acima mencionados, parece-nos importante compreender o processo geral de interpretação da informação para melhor definirmos a especificidade de factores envolvidos no acto de leitura de um texto, pois, como diz Irwin (1986: 2), “Perhaps, if we can understand how comprehension occurs, then we can teach students to do it”.

A par dos cinco processos de compreensão referidos por Irwin (1986), anteriormente mencionados neste trabalho, também Colomer (2008:33-36) propõe um processo geral de interpretação da informação que acontece tanto na interpretação de um texto escrito como na interpretação de um texto oral.

Segundo Colomer (2008), numa primeira fase do processo – percepção - o indivíduo apreende o texto, capta determinados estímulos através dos sentidos. Em seguida, o leitor armazena esses estímulos na memória, de modo a que a informação possa ser recuperada em qualquer momento da vida do indivíduo. É nesta segunda fase - memória - que vão sendo construídos os *esquemas* (cf. Rumelhart, 1980), uma espécie de conhecimento retido na memória que funciona como um processador de informação disponível sempre que o leitor necessita de contrastar, prever e interpretar qualquer informação. Segundo Sequeira (1999: 408)

“a teoria dos esquemas evolui (...) para o estudo da compreensão dos textos na perspectiva dos conhecimentos linguísticos, culturais, literários, civilizacionais que irão ser actualizados e recriados no texto originando negociações e estratégias para modificar e ampliar aqueles conhecimentos prévios”.

Por outro lado, para armazenar a informação na *schemata*, segundo Smith (1983) citado por Colomer (2008:36) o leitor pode utilizar duas fontes de informação:

“a informação visual ou por meio dos olhos, que consiste na informação proveniente do texto, e a informação não visual ou de trás dos olhos, que consiste no conjunto de conhecimentos do leitor”.

Assim, são consideradas duas fontes de informação que actuam em simultâneo. Depois de captadas essas fontes, o leitor construirá o significado do texto em três momentos distintos: a formulação de hipóteses, a verificação de hipóteses e a integração da informação - controle da

compreensão. No primeiro momento - formulação de hipóteses -, o leitor activa alguns esquemas conceptuais presentes na sua memória e formula uma hipótese de interpretação do conteúdo do texto. Num segundo momento - verificação das hipóteses - o leitor tentará procurar indícios no texto que comprovem a sua teoria de interpretação do texto em questão. Por fim, o último momento - a integração da informação e o controle da compreensão - em que o leitor tentará fazer uma interpretação global do texto, elaborando uma “macroestrutura” mental do texto (cf. Van Dijk, 1978). Segundo Colomer (2008:45), esta macroestrutura “corresponde à descrição semântica abstracta de seu conteúdo, ao resumo mental que o leitor efectua do tema e das idéias principais” de um dado texto.

Podemos entender que a leitura é vista como uma tarefa complexa, estratégica, interactiva e voluntária que exige esforço, atenção e concentração, estando por isso nela envolvidos processos perceptivos, cognitivos e linguísticos. Hall (1989), citado por Colomer (2008:32), apresenta um esquema onde evidencia alguns pressupostos fundamentais que considera intervirem no processo de leitura e que vêm resumir algumas das ideias que foram sendo explicitadas acima:

“1. A leitura eficiente é uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos.

2. A leitura é um processo interativo que não avança em uma sequência estrita desde as unidades perceptivas básicas até a interpretação global de um texto. Ao contrário, o leitor experiente deduz informação, de maneira simultânea, de vários níveis distintos, integrando ao mesmo tempo informação grafofônica, morfêmica, semântica, sintática, pragmática, esquemática e interpretativa.

3. O sistema humano do processamento da informação é uma força poderosa, embora limitada, que determina nossa capacidade de processamento textual. Sua limitação sugere que os processos de baixo nível funcionam automaticamente e que, portanto, o leitor pode atentar aos processos de compreensão de alto nível.

4. A leitura é estratégica. O leitor eficiente atua deliberadamente e supervisiona de forma constante sua própria compreensão. Está alerta às interrupções da compreensão, é seletivo ao dirigir sua atenção aos diferentes aspectos do texto e progressivamente torna mais precisa sua interpretação textual.”

Em suma, o objectivo da Escola é desenvolver processos de aprendizagem e uma das práticas mais recorrentes de aprendizagem é a leitura. Por isso, podemos pensar que se aprende através da leitura, daí ser um processo dinâmico e activo.

2. O papel dos conhecimentos prévios na aprendizagem e nas práticas de leitura de textos

A aprendizagem é um processo dinâmico que se processa ao longo de toda a vida de um sujeito. É, no entanto, durante o percurso escolar do indivíduo que a aprendizagem oferece um carácter mais formal, explícito e intencional. Cabe, assim, à Escola, durante esse período, proporcionar aos seus alunos um percurso significativo de aquisição de conhecimentos, ajudando os indivíduos na busca do seu próprio processo de aprendizagem para que estes se tornem adultos autónomos no processo de saber fazer e na utilização de novos saberes. Só uma Escola que ensina a aprender, estará a preparar sujeitos para progressiva e autonomamente produzirem novos conhecimentos, não transformando os seus alunos em meros recipientes passivos de aprendizagens.

David Ausubel (1966), psicólogo da educação norte-americano, concordando com esta visão interactiva da aprendizagem, vista como um processo progressivo e autonomizante, desenvolveu a teoria da aprendizagem significativa. Segundo esta teoria, a aprendizagem deve valorizar os conhecimentos prévios que o aluno já possui, de forma a construir no aprendiz estruturas mentais que facilitem a aquisição de novos conhecimentos. Esta nova visão sobre a aprendizagem explica, de certa forma, o esquecimento por parte do aprendiz, dos novos conteúdos de uma determinada disciplina após a sua avaliação. O que muitas vezes acontece é o facto de as novos conhecimentos serem aprendidos sem interagirem com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva do indivíduo, tornando-se em aprendizagens mecânicas. Conclui-se, desta teoria, que a aprendizagem (quer seja através da leitura de textos ou partindo de outros meios) se torna mais significativa e duradoura quando a nova informação se relaciona com elementos presentes na *schemata* do indivíduo (Rumelhart, 1980). Podemos, então, concluir que se perspectivam duas possibilidades de aprendizagem: estas podem ser mecânicas, quando o aluno memoriza o conteúdo de uma forma arbitrária, e podem ser significativas, quando o aluno filtra os conteúdos que têm significado para si próprio e os relaciona com conhecimentos anteriormente adquiridos.

Neto (2006: 118), depois de analisar o trabalho de Ausubel, concluiu que esta é uma teoria voltada para a explicação do modo como ocorre a aprendizagem cognitiva, de um conjunto de conhecimentos, em contexto escolar. É uma teoria que perspectiva a aprendizagem como uma absorção de significados que ocorre “quando material potencialmente significativo é

incorporado a uma estrutura cognitiva, de forma substantiva e não arbitrária”. Note-se, no entanto, que para uma aprendizagem ser significativa é necessário que o aprendiz esteja intencionalmente disposto a relacionar os novos conteúdos de forma significativa, com a sua estrutura cognitiva e dentro dela, com ideias relevantes que lá se encontrem. É importante referir que, mesmo que a nova aprendizagem se relacione com os “subsunçores” (nome dado por Ausubel às ideias já existentes na estrutura cognitiva do aluno), não haverá aprendizagem se esta for feita com o único propósito de memorizar *ipsis verbis* a nova informação, em vez de a compreender e de fazer relacionar essa informação com as experiências anteriores do aluno. Por consequência, é necessário que o aluno possua subsunçores válidos na sua estrutura cognitiva para um determinado assunto de modo a que este tipo de aprendizagem se concretize. É importante dizer que, nestes casos em que o aluno não possui sobre um assunto conhecimentos que possam actuar como “subsunçores”, é determinante que estes organizadores prévios sejam estudados antes de o aluno realizar uma tarefa de aprendizagem. Só desta forma será possível, uma

“reconstrução integrativa entre as ideias nela [na estrutura cognitiva] contidas e as ideias que estão sendo assimiladas, de forma a explorar semelhanças e diferenças entre ideias afins e amenizar inconsistência, o que possibilita maior diferenciação progressiva dos acontecimentos assimilados” (Neto, 2006: 120).

Tomemos, como exemplo, uma aula de Língua Portuguesa em torno do texto literário intitulado “A família dos Macacos” de Rita Taborda Duarte. Segundo a teoria significativa, será de esperar que os alunos que conhecem melhor as duas realidades a que o título alude (“Família” e “Macacos”) se tornem significativamente mais preparados para aprender e para interpretar denotativamente e conotativamente o texto em questão, pois como explica Neto (2006:119)

“a aprendizagem significativa é a responsável pela construção do conhecimento. O conjunto dessas aprendizagens fica armazenado na estrutura cognitiva, criando um constructo de alto poder explicativo que é o principal factor desencadeador da aprendizagem significativa, de acordo com a teoria ausubeliana”.

Neste sentido, o conhecimento já existente na memória do leitor/aluno sobre os assuntos do texto será relacionado com os novos assuntos e originará um conhecimento renovado. Todo o conhecimento, seja ele real ou imaginado que, por exemplo, o texto “A Família

dos Macacos” possa veicular sobre o tema “Família” ou sobre o tema “Macacos” irá ficar armazenado na memória do leitor e este poderá ser activado sempre que, em alguma circunstância, uma conversa ou actividade, tocar ou recordar estes assuntos. Esta teoria enfatiza a ideia de que a nova aprendizagem deve ser propiciada tendo em conta o que o aluno já conhece sobre um determinado assunto, devendo, por isso a escola preocupar-se em propiciar novos ensinamentos que encontrem ressonância na estrutura cognitiva do aluno.

Assim, podemos afirmar que segundo a teoria “ausubeliana”, a aprendizagem escolar poderá distinguir dois eixos diferentes de actuação que levam a tipos diferentes de aprendizagem: a aprendizagem por descoberta e a aprendizagem receptiva. Estamos perante uma aprendizagem por descoberta quando os conteúdos a serem aprendidos não estão completamente acabados no acto da leccionação e cabe ao aluno um percurso heurístico de aprendizagem. Em contrapartida, por aprendizagem receptiva entende-se o tipo de aprendizagem em que os conteúdos são ensinados / apreendidos na sua forma final, sendo o aluno visto como um “Wastebasket” que o professor “atulha” com informação acabada por ele veiculada. Note-se que quer seja pela aprendizagem por descoberta, quer seja pela aprendizagem receptiva, poderemos ter ora aprendizagens significativas ora aprendizagens memorísticas, uma vez que o que o que importa é que, como afirma Pelizzari (2001: 39),

“quanto mais se relaciona o novo conteúdo de maneira substancial e não-arbitrária, com algum aspecto da estrutura cognitiva prévia que lhe for relevante, mais próximo se está da aprendizagem significativa. Quanto menos se estabelece esse tipo de relação, mais próximo se está da aprendizagem mecânica ou repetitiva”.

Este facto vem demonstrar que as aprendizagens e as práticas de leitura podem não ser significativas puras ou receptivas genuínas. Estas podem ser de ambos os tipos em partes iguais ou aproximarem-se mais de um género do que de outro. O que as distingue é a profundidade com que os novos conteúdos se relacionam com os conteúdos presentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Este conhecimento prévio que o leitor leva consigo para o texto no momento da sua leitura é condição indispensável para determinar o tipo de leitura que é feito. Como afirma Spiro (1989:313), “as estruturas de conhecimento pré-existente (ou *schemata*), activadas durante a compreensão, determinam que variedades de interpretações qualitativamente diferentes serão dadas a um texto”.

John Dewey (1998:76-77), filósofo e pedagogo norte-americano, vem reforçar esta teoria de Ausubel explicando que

“from the standpoint of the child, the great waste of the school comes from his inability to utilize the experiences he gets outside the school in any complete and free way within the school itself; while, on the other hand, he is unable to apply in daily life what he is learning in school. That is the isolation of the school- its isolation from life”.

Esta teoria da “aprendizagem relacional” faz-nos reflectir sobre a importância da mobilização das experiências e dos conhecimentos que o aluno já possui no momento da leitura de textos. Se esta teoria parte do pressuposto de que a relação de aprendizagens (antigas com novas) torna o ensino mais significativo e eficaz, então, é importante que esta se concretize na Escola para que o aluno saiba pôr em prática aquilo que vai aprendendo em contextos formais e não formais. Desta forma, se esta relação não acontece e se verifica um isolamento do novo conhecimento em relação ao já apreendido, pode constituir um entrave à autonomização do indivíduo e um dos factores que o levarão a não usufruir do conhecimento que este já possui.

Parece-nos, pois, essencial entender os vários tipos de relações de conhecimentos possíveis no acto de aprendizagem por meio da leitura de textos. A relevância do relacionamento do novo do texto com o que já se sabe tem motivado a ser objecto privilegiado de investigação e reflexão sobre os fenómenos de ensino e aprendizagem. Kramer-Dahl (2008:67), num estudo realizado em Singapura, propõe que a aprendizagem relacionada⁹ pode ocorrer sob três componentes:

- conhecimentos/ experiências prévios(as) apreendidos/vividos na Escola em relação com novos assuntos apresentados em aula;
- actividades/ tarefas da sala de aula em relação com competências/ preocupações para além da sala de aula;
- novos assuntos abordados em relação coerente com conteúdos da mesma disciplina leccionados já previamente leccionados.

O primeiro tipo de aprendizagem relacional (relações entre conhecimentos/ experiências prévias e o novo assunto que vai sendo apresentado), diz respeito ao que Lingard (2000:26) caracteriza como “opportunities to make connections between their linguistic, cultural and world knowledge and experience”. Neste sentido, é importante ver o papel do professor como

⁹ A par desta dimensão – Aprendizagem Relacionada (Connected Learnings)– reconhecida como fulcral, as outras identificadas por Kramer-Dahl (2008) – Qualidade Intelectual (Intellectual Quality) e Ensino Explícito (Explicit Instruction) – mereceriam, também, uma análise mais aprofundada que, contudo, não cabe no âmbito deste estudo.

facilitador da aprendizagem e que deve ser capaz de perceber o que o aluno já sabe sobre um determinado assunto para posteriormente o relacionar com novos conhecimentos.

O segundo tipo de relação de aprendizagens (entre actividades/ tarefas da aula e competências/ preocupações para além da sala de aula) diz respeito ao estabelecimento de relações entre os assuntos da Escola com os assuntos da aula. Este tipo de relação de conhecimentos é também um vector da atribuição de importância aos assuntos abordados na Escola. Assim, espera-se que o aluno seja capaz de reconhecer valor e significado num determinado conhecimento que aprendeu numa disciplina quando fora da sala de aula, entendendo o significado e a utilidade desse saber para o seu futuro. Como afirma Newman citado por Kramer-Dahl (2008:43), “it is important that learners possess a foundation of knowledge and skills to tackle real world issues, they must apply or extend prior knowledge beyond merely reproducing it”. É, por isso, imperioso que o professor ensine o aluno a pôr em prática, fora da disciplina, o que dentro dela aprendeu. Ou seja, quando o professor pede a um aluno que interprete um texto informativo, por exemplo, é necessário que este mostre ao aluno aspectos do seu uso real, quotidiano e interdisciplinar. Só assim, o aluno poderá entender que aquele exercício sobre o texto em questão será o que este deverá fazer sempre que autonomamente, noutra disciplina e até fora da escola, ler um outro qualquer texto informativo.

Por fim, dentro do terceiro tipo de relações (coerência entre os novos assuntos abordados e os restantes conteúdos da disciplina ao longo do ano), entendem-se as relações estabelecidas entre as actividades/tarefas/leituras/conversas individuais de uma aula e as actividades/tarefas/leituras/conversas ao longo das aulas numa unidade didáctica ou até ao longo do ano. O objectivo deste tipo de relações é tornar uma unidade didáctica ou um ano de trabalho, num único, longo e coerente texto, onde o professor estabelece relações, não só entre tópicos dentro da mesma unidade, mas também ao longo das diferentes unidades didácticas ao longo do ano. Este tipo de relações faz com que o aluno compreenda a aprendizagem como um único tecido onde este pode encontrar informações que se relacionam dialogicamente entre si, compreendendo cada disciplina do seu currículo sempre em relação intradisciplinar com os anos antecedentes. É este tipo de conexão que explica por exemplo, o facto de, numa determinada disciplina, um professor poder explicitar novos conteúdos sem ter de repetir o que foi dado em anos anteriores. Será, pois, expectável que o aluno seja capaz de relacionar os novos conhecimentos de uma dada disciplina com os conteúdos anteriormente apreendidos na mesma disciplina.

Como já afirmámos na primeira parte deste capítulo, iremos centrar a nossa atenção no domínio da leitura, uma vez que consideramos o objecto da leitura - o texto – o núcleo da aula de Língua Portuguesa.

Sendo a leitura um meio de saberes concretos e de aprendizagens do mundo, parece-nos que a relação de conhecimentos assume um papel fundamental no desenvolvimento de actividades de leitura de textos. O conhecimento prévio e as experiências do aluno são um factor importante para o processo de leitura e, de uma forma geral, para gerar aprendizagens na sala de aula. Rumelhart (1980) tem vindo a demonstrar a importância que o conhecimento prévio pode obter no processo de leitura de textos. Segundo este, os leitores compreendem o que lêem apenas se o que lêem se relacionar com o que eles já sabem sobre o assunto. Sequeira (1999: 409) vem acrescentar que este conhecimento prévio que o aluno já possui no momento de leitura pode ser de dois tipos: conhecimentos sobre a língua e conhecimento sobre o mundo. Como esta mesma autora afirma (1999:409):

“Ambos os conhecimentos são trazidos ao cenário da leitura produzindo compreensão, mas nem sempre a nova informação patente no texto se adapta aos esquemas mentais, sendo por isso necessário trabalhar para além deles, isto é, organizar esquemas mentais através dos quais o leitor constrói significado. O tipo de perguntas que o leitor faz ao texto e a ocorrência de inferências, por exemplo, ajudam à representação desses modelos mentais, análogos na sua estrutura, aos acontecimentos, situações e desenvolvimentos descritos no texto”.

Teresa Colomer (2008), tal como Fátima Sequeira, defende também a existência de dois tipos de conhecimento, embora os conhecimentos que Sequeira apelida conhecimentos sobre a língua, Colomer chama de conhecimentos sobre o escrito. No entanto, ambas englobam neste tipo de conhecimento - conhecimentos sobre o escrito - as noções prévias da situação comunicativa (capacidade de contextualizar um texto a partir dos elementos que se encontram no texto) e os conhecimentos sobre o texto escrito (os conhecimentos paralinguísticos, gráficos, fónicos, morfológicos, sintácticos, semânticos, textuais). É por isso que podemos dizer que esta relação de conhecimentos é um processo complexo, na medida em que muitos conhecimentos estão em jogo quando toca a compreender um texto. Como afirma Schanck (1977) citado por Colomer (2008:54),

“as pessoas necessitam de uma grande quantidade de conhecimento para poder[em] compreender. [A compreensão é] um processo pelo qual as pessoas relacionam o que vêem

ou ouvem [ou lêem] com grupos de acções pré-armazenadas que experimentaram previamente. [...] A nova informação é entendida nos termos da antiga.”

Sendo assim, é preciso que, antes do momento de leitura, o aluno possua uma vasta gama de conhecimentos quer ao nível linguístico quer ao nível temático sobre o assunto do texto, de modo a que estes sejam activados e relacionados no momento de leitura do texto. Como afirma Braunger (2005: 60), “It is important for teachers to understand and build on the range of background knowledge, both overall and specific [knowledge], the students bring to school”. É, pois, objectivo da Escola criar e desenvolver o conhecimento do aluno de modo a que este o vá desenvolvendo e ampliando ao longo da vida. Na Escola, em concreto, como diz Braunger (2005:60)

“Opportunities to expand background knowledge are provided in classrooms through a variety of experiences, including teacher read-alouds, discussions during and following reading, independent reading, written response to what has been read, and access to many books and other reading materials. The more students read and write, the more their prior knowledge grows, which in turn strengthens their ability to construct meaning as they read”.

Estas oportunidades de expandir o conhecimento prévio vão dando ao aluno uma maior capacidade de estabelecer relações de conhecimentos e, ao mesmo tempo, vão desenvolvendo a sua ginástica mental para activar de forma mais correcta e significativa a informação contida nos seus *schemata*. Neste sentido, quanto mais conhecimentos os indivíduos possuem, mais significativo é o texto criado pelo leitor no acto de interpretação. Segundo Goodman (1985:827), o leitor, no acto de leitura de um texto, cria um “texto-dual” paralelo ao texto real, ou seja,

“ o leitor constrói um texto paralelo e intimamente relacionado com o texto publicado. Para cada sujeito este torna-se um texto diferente. O texto do leitor envolve inferências, referências e co-referências baseadas nos *schemata* que se trazem para o texto. E é o seu texto que o leitor compreende e sobre o qual se baseará em referências futuras”. (Goodman, 1985:827)

Este novo texto, co-autorado pelo leitor, ficará retido na sua memória e poderá ser activado sempre que este necessitar. Como defende Broek:

“Successful reading requires many basic processes, such as the identification of letters, the mapping of letters onto sounds, and the recognition of words and syntax. The ultimate goal, however, is for readers to learn from text: to recognize the depicted facts or events, to connect them to each other and to background knowledge, and to memorize the

results so that they can be used later. This goal requires additional, higher-order processes, such as inference making and reasoning”. (2000:1)

Este processo de memorização da informação nos *schemata* do indivíduo e a sua consequente revisitação tem demonstrado que quanto mais experiências de leitura e mais conhecimento do mundo um leitor possuir, mais um indivíduo é capaz de realizar estes movimentos de memorização e de revisitação. Como diz Colomer (2008:31),

“quando uma pessoa lê, parte da hipótese de que o texto possui um significado e busca-o tanto através da descoberta de indícios visuais como da ativação de uma série de mecanismos mentais que permitem atribuir-lhe um sentido, isto é, entendê-lo. O que o leitor vê no texto e o que ele mesmo traz são dois subprocessos simultâneos e em estreita interdependência. Essa visão do processo constitui o que se chama de modelos interactivos de leitura”.

Este modelo interactivo da leitura prevê a leitura como uma forma de aprendizagem, onde aprender significa o estabelecimento de relações que modificam o que já sabemos e o objecto de significação. Como afirma Goodman (1985:827),

“tanto o conhecedor como o conhecido são transformados no processo de conhecer. O leitor transforma-se à medida que novo conhecimento é assimilado e acomodado. Tanto os seus *schematas* conceptuais, como os seus valores se alternam pela leitura com compreensão”.

É, pois, uma visão que encara a leitura como uma forma de aprender o seu processo, o mundo e a língua e como um processo que transforma o leitor e o objecto de leitura. Como propõe Sousa (1989a:68), “ler é, por consequência, uma modalidade de aprendizagem, sobretudo, na medida em que aprender é, também, modificar, por assimilação e acomodação o que já sabemos”.

Deste modo, neste processo de leitura significativa, o leitor é visto como um interveniente activo na elaboração do seu saber tendo como ponto de vista a sua experiência pessoal em diversos domínios. Como diz Colomer (2008:31),

“o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo. A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais”.

Ter um vasto conhecimento de vocabulário pode ser um forte sinal de capacidade de leitura de um texto, funcionando assim o vocabulário como um importante tipo de conhecimento prévio. Daí que se costume afirmar que, na maioria dos casos, quanto mais se lê (entenda-se aqui ler como sinónimo de compreender), melhor se lê, uma vez que quantos mais livros lê uma criança, mais conhecimentos adquire sobre o mundo, mais experiências vivência, mais vocabulário aprende, deixando-a com maior “bagagem” para efectuar relações de conhecimento, em leituras posteriores. Como afirma Braunger (2005: 66),

“readers consciously orchestrate a variety of thinking skills to make meaning on texts they read. They rely on a wide range of background knowledge, both about the worlds they live in and the ways in which they can get meaning from text. They know they must make many types of decisions and choices in order to do this all electively. Readers think as they read, not only about what they understand about the text but also about strategies and processes they are using to construct these understandings (...) [There are four] types of knowledge readers use as they interact with text: pragmatic (social context), semantic (meaning), syntactic (structural) and graphophonic (the alphabetic, orthographic, sound-symbol aspects). All of these systems must be operating in tandem for optimal meaning. Effective readers are active in the reading process, consciously monitoring their comprehension and, based on this here-and-now metacognition, taking action to repair comprehension problems”.

É importante este “engagement” com o texto para que o leitor crie o seu próprio entendimento do mesmo. Para que se dê este “engagement” leitor/texto, é necessário criar um ambiente motivador, interessante e emocional, uma vez que a leitura, além de um processo cognitivo e linguístico é também um processo sociocultural. Como diz, ainda, Braunger (2005:59), a leitura

“occurs within a situation whose participants, time, place, and expectation will affect the reader and the meaning he or she constructs with the text. (...) To support reading as a purposeful sociocultural, cognitive, and linguistic process, instruction should help readers make sense of written language. This may include construction of essential schema and explicitly taught comprehension strategies for reading various types of texts, as well as many opportunities to read a variety of texts”.

Gee (2001) reforça esta visão sociocultural da leitura¹⁰, argumentando que a leitura e a escrita não podem ser separadas do falar, ouvir, interagir, do usar a linguagem para pensar e do usar a língua para agir no mundo. A linguagem é, então, vista como tendo duas funções

¹⁰ Entenda-se por visão sociocultural de leitura como uma visão de leitura que associa a cognição, a linguagem, a interacção social, a sociedade e a cultura.

principais: a de permitir a acção no mundo em interacções sociais e a de permitir a identificação de quem a usa com culturas e grupos sociais diferentes, permitindo criar determinadas perspectivas sobre usos de linguagem. Sendo uma visão perfilhada anteriormente por vários autores (como Barsalou, 1999 ou Glenberg, 1997), a “aprendizagem situada” diz respeito ao entendimento da linguagem não apenas como um meio de significação, mas acima de tudo como algo relacionado com as experiências das pessoas em acções situadas no mundo material e social. Assim, poderíamos aplicar esta teoria à leitura e dizer que é importante que a leitura seja também situada pois, como diz Barsalou (1999:77), “comprehension is grounded in perceptual simulations that prepare agents for situated action”, entendendo a compreensão como uma linguagem relacionada com a experiência e a acção do leitor no mundo. Tal como Barsalou, Glenberg (1997:3) abraça a teoria da aprendizagem situada, defendendo que “to a particular person, the meaning of an object, event, or sentence is what that person can do with the object, event, or sentence”. Nesta perspectiva, a mente humana é entendida como uma espécie de biblioteca, onde estão todos os ‘vídeos’ da nossa vida que podem ser revisitados a qualquer momento e onde podem ser integrados novos ‘vídeos’, à medida que vamos consolidando novas experiências. Neste sentido, ao longo da sua vida, o ser humano vai reeditando os seus ‘vídeos’, baseando-se em novas experiências. Quando o indivíduo se posiciona face a um novo texto e o tenta compreender, realiza um trabalho psicológico onde todos os ‘vídeos’, da sua biblioteca são revisitados, procurando aplicar as velhas experiências às novas experiências em questão. Estes ‘vídeos’ são, neste caso, segundo Gee (2001), o que o ser humano utiliza para dar significado às suas experiências no mundo e os textos quando os lê.

Por outro lado, para além de permitir a acção no mundo em interacções sociais, a leitura permite também criar determinadas perspectivas sobre o mundo. Como diz Tomasello (1999:163),

“The perspectival nature of linguistic symbols, and the use of linguistic symbols in discourse interaction in which different perspectives are explicitly contrasted and shared, provide the raw material out of which the children of all cultures construct the flexible and multi-perspectival-perhaps even dialogical-cognitive representations that give human cognition much of its awesome and unique power”.

Nesta perspectiva, a leitura e a linguagem nela contida são vistas não como tendo informação neutral ou objectiva, mas como comunicando perspectivas de experiências e de acções no mundo. Como diz Tomasello (1999: 118), “We may then say that linguistic symbols

are social conventions for including others to construe or take a perspective on, some experimental situation". Sobre este assunto, Gee (2001) explica que as crianças aprendem a entender as palavras e a gramática de um texto como expressando diferentes perspectivas e experiências, logo as crianças são capazes de ler textos e de armazenar essa informação nos seus *schemata* sob a forma de experiência a ser reutilizada como conhecimento prévio em leituras ou vivências futuras.

Segundo Gee (2001), para isto, é essencial o diálogo interactivo com um mediador adulto. Neste diálogo, as crianças aprendem que as outras pessoas podem ter outras perspectivas diferentes sobre um determinado assunto. Num certo nível de desenvolvimento, a criança ganha a capacidade de se distanciar das suas próprias perspectivas e, de internamente, simular a perspectiva que a outra pessoa defende, percebendo como é que as palavras e a gramática utilizadas pela outra pessoa expressam essa perspectiva, em comparação com a sua própria perspectiva. Mais tarde, a criança, noutras interacções, pode lembrar essa simulação e imitar a perspectiva da outra pessoa, se esta lhe agradou. Como defende Tomasello (1999: 128), "In imitatively learning a linguistic symbol from other persons in this way, I internalize not only their communicative intention (their intention to get me to share their attention) but also the specific perspective they have taken".

Desta forma, pela leitura de diversos textos, o leitor é confrontado com diferentes Discursos¹¹ e com diferentes modelos culturais que o influenciam e que vão ficar retidos na sua estrutura cognitiva. Esses modelos culturais são entendidos como as teorias sobre o mundo que as pessoas partilham¹², nas suas práticas de socialização. Os modelos culturais demonstram às pessoas o que é típico e normal na perspectiva de um determinado Discurso e o reconhecimento destes Discursos e destes modelos culturais vai funcionar como um *background* de conhecimentos que este poderá visitar para contrastar, comparar, substituir, quando se confrontar com novas leituras de textos. É isto que explica que, como afirma Dionísio (1999: 3), "leitores e leituras são afectados pelas condições sociais em que a identidade do leitor vai sendo construída".

¹¹ Segundo Gee (2001: 373), "Discourses" são "combinations of ways with words (oral and written) and actions that have become more or less routine within a Discourse in order to enact and recognize specific socially situated identities and activities in relatively stable and uniform ways (and, in doing so, we humans reproduce our Discourses and institutions through history".

¹² Como afirma Gee (2001: 371), "We can think of Discourses as identity kits. It's almost as if you get a tool kit full of specific devices (i.e., ways with words, deeds, thoughts, values, actions, interactions, objects, tools, and technologies) in terms of which you can enact a specific identity and engage in specific activities associated with that identity. For example, think of what devices (e.g., in words, deeds, clothes, objects, attitudes) you would get in a Sherlock Holmes identity Kit".

Em suma, quer a teoria da ‘aprendizagem¹³ significativa’, quer a teoria da ‘aprendizagem situada’ prevêm que o aluno “compreende e valoriza o que lê em função de conhecimentos prévios, de experiências vividas, sendo capaz de tomar decisões quanto às hipóteses a considerar nos caminhos da compreensão” (Sequeira, 1999:407). Como diz Adams (1982) citado por Colomer (2008:31), “O texto proporciona apenas uma das fontes críticas de informação” sendo, por isso, necessário que o leitor realize as inferências necessárias, com base nos seus conhecimentos sobre o mundo. Neste sentido, para que o leitor consiga encontrar uma significação na teia que é o texto, é necessário que este relacione os conteúdos do texto com experiências anteriores, com conhecimentos aprendidos no momento da leitura, com saberes assimilados anteriormente.

Uma análise reflexiva sobre o processo de compreensão leitora e sobre o processo de aprendizagem em geral, leva-nos a concordar com Ângela Kleiman, citada por Castro (1995), quando esta afirma:

“A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento do mundo, para construir o sentido do texto.” (p. 48)

Em suma, sendo a leitura reconhecida por vários autores como um meio de aprendizagens várias, é necessário ter em conta a importância de fazer relacionar os conhecimentos prévios do aluno com os conhecimentos novos para que a leitura, por si só, se torne mais produtiva e para que a aprendizagem em geral que daí advém se torne mais duradoira.

¹³ Recordo que, neste estudo, se parte do princípio de que a aprendizagem se faz sobretudo por meio da leitura de textos.

3. A interacção verbal como meio para a mobilização de conhecimentos

Sabemos que o que estrutura uma aula é a interacção verbal e será por meio desta que os alunos serão solicitados e terão possibilidades de mobilizar os seus conhecimentos. Assim, parece-nos importante conhecer algumas particularidades dessa interacção.

Se entendermos a comunicação pedagógica na perspectiva “enfática” do diálogo, entendida por Sousa (1989a: 2) como uma situação “em que se encontram envolvidas duas ou mais pessoas, as quais, por um esforço conjunto, estabelecem áreas de significação intersubjectiva, construídas pela intersecção dos seus mundos de significação particular”, podemos dizer que o processo de transmissão/aquisição de saberes apresenta não só uma estrutura de interacção bastante específica, como revela uma atribuição específica de papéis, a cada um dos elementos que compõem essa interacção.

É quase inevitável que, na maioria das vezes, a interacção verbal, no espaço de sala de aula, seja pouco passível de negociação, na medida em que não é possível discutir ou subverter quer o conteúdo da interacção, quer o progresso/andamento dessa mesma interacção. Esta quase nula negociação de papéis resulta de uma distribuição, praticamente imutável, de um conjunto de papéis que definem claramente os direitos e deveres do locutor e do(s) alocutário(s). Tal como diz Sousa (1989a:8), estes papéis definem “quem pode, por exemplo, informar, pedir informação e avaliar, impõem e fazem configurar de forma particular a estrutura interactiva e comunicativa do discurso da aula”, determinando, assim, o nível e o grau de envolvimento de cada locutor e de cada alocutário.

Quando observamos atentamente uma situação de interacção verbal em contexto pedagógico, é possível identificar uma estrutura que comumente a caracteriza: várias sequências cada uma composta, segundo Riley (1978), pela conjugação dos três constituintes: “Abertura”, “Resposta” e “Fechamento”. As várias sequências que formam a interacção verbal, podem ser constituídas por trocas do tipo [Abertura - Resposta] ou do tipo [Abertura - Resposta - Fechamento]. Além disso, num mesmo enunciado, podemos ter dois ou mais elementos da interacção. Assim, é possível, um mesmo enunciado apresentar momentos de “abertura e resposta” ou de “resposta e fechamento”.

É ainda de realçar que estes momentos de interacção estão normalmente relacionados com os papéis dos intervenientes que constituem a interacção na sala de aula. Neste sentido, sendo aí o professor o elemento de autoridade, é inevitável que a maior parte dos movimentos

de abertura sejam a ele conferidos. É, no entanto, possível que um aluno tome a palavra e realize momentos de abertura de discurso, mas isto constitui uma raridade, na medida em que numa situação normal, cabe ao aluno o movimento de “apoio”, como refere Burton (1980) e não um momento de “desafio” que constitui um momento invulgar em que o aluno abre o discurso. Tal como refere Sousa (1989a: 10), a identificação da estrutura interactiva do discurso é bastante significativa

“na medida em que, ao determinar a distribuição dos actos pelos participantes, e a estrutura interna do discurso da aula, dá conta do tipo de modelo de comunicação pedagógica que se privilegia, bem como esclarece algumas estratégias a que o professor recorre, em termos de distribuição da palavra, na construção do saber.”

Por outro lado, é interessante compreender que todas as produções verbais que constituem a interacção verbal na sala de aula constituem acções que visam objectivos específicos como avaliar, questionar, ordenar, comentar... Logo, podemos dizer que o facto de os actos interactivos terem um propósito comunicativo os torna intencionais e premeditados. Na situação de transacção de saber, estão implícitos os deveres do professor de desenvolver processos de aprendizagem nos seus alunos e, para isso, solicitar informação aos seus alunos de forma a desenvolver as suas capacidades de aprendizagem. Deste modo, a situação de interacção em sala de aula pode ser entendida, na perspectiva de Mehan (1979), como uma sequência de Solicitação – Informação, na medida em que entende que o professor não é um “criador de perguntas”, mas antes um solicitador de informação. Podemos, então, concluir que a solicitação nem sempre corresponde a uma pergunta interrogativa, podendo corresponder, por exemplo, a uma afirmação. Um terceiro elemento, o da Avaliação, pode ser acrescentado a este conjunto. Com efeito, os objectivos desta situação comunicativa levam a que a maioria dos actos de “informação” dos alunos sejam confirmados ou infirmados pelo professor que, assim, sinaliza aos alunos o que devem entender como “certo”.

Se entendermos o discurso como uma troca do tipo [Solicitação – Informação - Avaliação], tal como diz Sousa (1989a:12), ressalta o papel preponderante do professor no discurso da aula, ou seja, é facilmente identificável que o papel de solicitar e avaliar compete quase exclusivamente ao professor, ficando o aluno com o papel de informador relativo às solicitações do professor.

A aula de língua é, sem dúvida, uma aula onde a leitura e o texto têm um lugar central, por isto é importante que as actividades em torno daquele sejam significativas e produtivas.

Como afirmámos anteriormente, no respeitante à aprendizagem escolar, com o desenvolvimento de vários estudos em torno da leitura, o processo de transmissão unilateral do professor ao aluno deu lugar a uma aprendizagem interactiva entre os dois intervenientes, abrindo a aula de Língua à interacção verbal. Como confirma Sousa (1989a: 15),

“O processo de transmissão/aquisição de saberes orientado verticalmente, institutivo de uma comunicação unilateral, de uma só voz (a do professor) e de um silêncio (o dos alunos), é suposto ceder lugar a uma prática horizontal, interactiva, de cooperação entre sujeitos envolvidos no processo de ensino/ aprendizagem.”

Esse processo horizontal, no tocante à leitura, vem, assim, mostrar que o professor deve ser um facilitador de estratégias de leitura, devendo desenvolver no aluno uma progressiva capacidade estratégica de leitura, na medida em que, como diz Sequeira (1999:410),

“A leitura supõe assim a actuação de estratégias que vão favorecer e actualizar não só conhecimentos linguístico-pragmáticos como também outros conhecimentos culturais, civilizacionais, científicos, implícitos ou explícitos no texto. Também o conhecimento linguístico irá promover e activar conhecimentos textuais, enciclopédicos e do próprio sistema da língua fomentando a compreensão e a interpretação”.

A título exemplificativo, veja-se uma estratégia pedagógica de leitura significativa para promover a compreensão e a interpretação de textos: os chamados “Círculos de leitura”. Nesta actividade, prevê-se uma actualização e interligação dos conhecimentos linguísticos, culturais, sociais que o texto veicula, com os conhecimentos não só de um leitor individual, mas de um “leitor colectivo”. Segundo Terwagne (2006:7), os “cercles de lecture” são

“tout dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d’apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir de textes de littérature ou d’idées. De telles interactions entre lecteurs favorisent à la fois la construction collective de significations et l’intériorisation par chaque élève de stratégies fines d’interprétation. Les cercles de lecture reposent sur une méthodologie qui doit aider les élèves à entrer pleinement dans les textes (...) la lecture est un double mouvement, qui va du lecteur au texte et du texte au lecteur. ”

Esta estratégia pedagógica desenvolve nos indivíduos a capacidade de construir colectivamente uma interpretação sobre um texto, fazendo com que o indivíduo se aperceba da multiplicidade de interpretações que um mesmo texto pode veicular. Tal construção comum de sentidos propicia um maior leque de conhecimentos, na medida em que os diversos conhecimentos dos diferentes alunos são convocados no momento da interpretação. Por outro

lado, os alunos vão-se apercebendo das estratégias de apropriação textual que os seus colegas utilizam e vão construindo as suas próprias estratégias individuais de apropriação do texto. Este tipo de actividade parece estimular a prática individual de leitura, a interacção verbal na sala de aula, a sistematização das aprendizagens realizadas no seio da disciplina de língua e a mobilização de conhecimentos prévios no processo de leitura de textos. Como refere Terwagne (2006:7),

"Elle emmène le lecteur dans une série de «transactions» affectives et intellectuelles. Pour vivre leurs transactions avec textes, les élèves, sous la houlette d'enseignements enthousiastes, se rencontrent dans des projets de lecture qui stimulent la lecture individuelle active (...) la rédaction de notes de lecture (...), les échanges au sein de la classe (...), la systématisation des apprentissages réalisés (...)"

Assim, porque entendemos que a identificação da estrutura interactiva do discurso é bastante significativa, pretendemos, com este trabalho e pela observação da interacção verbal nas aulas em análise, compreender a forma como se mobilizam os conhecimentos prévios na sala de aula de Língua Portuguesa.

Capítulo II

0 Estudo

1. Objecto e objectivos

Um dos objectivos da Escola é formar leitores competentes e, por isso, capazes, por exemplo, de fazer relacionar o novo do texto com conhecimentos prévios. Assim, pretende-se que os sujeitos aprendam a ler na sala de aula e em concreto na aula de Língua Portuguesa, para mais tarde, em contexto extra-escolar, saberem ler de forma autónoma. Com efeito, a Escola tem proporcionado aos alunos um contacto cada vez mais alargado com textos de modo a diversificar a natureza das leituras em contexto escolar. Recorde-se que a construção de sentidos, como movimento em torno do texto, não se confina, apenas, ao objecto texto, uma vez que este necessita da interpretação do leitor envolto num determinado contexto e detentor de determinadas experiências.

Já vários estudos chamaram à atenção da importância do relacionamento de conhecimentos por meio da leitura para melhorar as aprendizagens. Este é, também, um estudo que surgiu da consciencialização da importância de relacionar conhecimentos aquando da leitura, no sentido de levar os alunos quer à aprendizagem de conteúdos, quer à compreensão progressiva de textos.

Por outro lado, é um trabalho que visa, de certa forma, responder à questão deixada em aberto no texto “A interacção verbal em contexto pedagógico” de Castro (1991:355-356), onde se diz:

“a partir do modelo de análise aqui esboçado várias perspectivas de trabalho se abrem no sentido de conhecer cada vez melhor o processo educativo e as condições em que ele se realiza. Deste modo (...) as perguntas orientadoras de trabalhos futuros poderiam ser do tipo: (...) **«como se mobilizam os conhecimentos prévios dos sujeitos, quais e quando?»** (...). A resposta a estas e outras perguntas semelhantes permitirá um conhecimento mais profundo do processo de ensino/aprendizagem (...)”.

Sabendo da relevância dos conhecimentos prévios para a construção de sentidos durante a leitura, este é um estudo que tem como objecto as práticas escolares de leitura na aula de Língua Portuguesa, concretamente aulas de 2º ciclo, lugares determinantes no desenvolvimento de competências e hábitos de leitura.

Este é um estudo que centra a sua atenção nas práticas escolares de leitura na aula de Língua Portuguesa, procurando conhecer o modo como se recorre a princípios estimados como legítimos para a compreensão de textos. Com este fim, centramo-nos na interacção verbal em

torno dos movimentos de leitura de textos na aula de Língua Portuguesa. Partindo do princípio de que a aprendizagem na Escola se faz sobretudo por meio da leitura, é objectivo deste trabalho estudar a forma como, em contexto pedagógico, se recuperam os conhecimentos prévios dos alunos sobre um determinado assunto que o texto literário motiva.

Assim, definimos como principais objectivos do trabalho:

- Caracterizar o processo de construção de sentidos na aula de Língua Portuguesa;
- Compreender como é que se consubstancia, nos momentos de interacção com e sobre textos, o princípio pedagógico da inter-relação de saberes;
- Estudar o modo como os professores fazem os alunos mobilizar as suas experiências e os seus saberes no processo de construção de sentidos;

A partir destes três objectivos, outros mais específicos foram gerados:

- Identificar as oportunidades que os professores criam (e aproveitam) para fazer os alunos relacionar o “novo” do texto com os seus conhecimentos linguísticos, culturais, experienciais, educacionais;

- Caracterizar essas oportunidades em vários níveis:

1. o modo como se gera a mobilização de conhecimentos;
2. o momento da mobilização de conhecimentos;
3. o tipo de conhecimento mobilizado;
4. os objectivos da mobilização de conhecimentos;

Neste sentido, pretende-se estudar as oportunidades criadas e aproveitadas por professores e alunos para a construção do “texto dual” de que nos fala K. Goodman (1985), no momento de leitura de textos.

De acordo com estes objectivos interessa-nos, portanto, responder a perguntas como:

- Como são mobilizados os conhecimentos?

- Quando são mobilizados os conhecimentos?

- Que tipo de saberes são mobilizados?

- Com que objectivo são mobilizados?

Várias são as linhas de análise e os trabalhos que, ao longo dos anos transactos, têm pautado a investigação no âmbito do ensino-aprendizagem da Língua. Tais estudos têm contribuído para o entendimento da leitura como processo de compreensão de sentidos. Desde Rumelhart (1980), Dijk (1980), Goodman (1985), Irwin (1986), Sousa (1989a), Barsalau (1999), Broek (2000), Gee (2001), Braunger (2005), entre outros, inúmeros têm sido os contributos no que toca à perspectiva de leitura, vista como construção de sentidos.

Este trabalho que agora se apresenta pretende ser um estudo vinculado à prática que poderá, eventualmente, reforçar as teorias defendidas pelos autores acima mencionados. Na verdade, como diz Sousa (1989a:29),

“Se quisermos fazer afirmações sobre o ensino do Português, em particular, teremos de nos ligar às situações reais observáveis, de alicerçar novas práticas e métodos em dados concretos. Se queremos saber o que se comunica na sala de aula, ou seja, o que e como se aprende, temos de entrar na aula, observá-la e transformá-la em objecto de estudo tão científico quanto a observação de seres em laboratório.”

Tal é o princípio experimental que orienta este estudo. A observação de aulas, para responder às perguntas atrás elencadas, é, pois, a oportunidade para estudar o processo de construção de sentidos em contexto de sala de aula.

Quando nos propomos estudar momentos escolares em que se dá uma relação de novos conhecimentos do texto com conhecimentos prévios, entendemos como relevante o facto de estes momentos serem entendidos como momentos de compreensão expressa e especificamente orientada. Daí pensarmos ser relevante compreender como é que os professores, no decurso da aula de leitura, atendem e relacionam a enciclopédia que os alunos transportam para a aprendizagem, de modo a podermos inferir sobre a relação de conhecimentos prévios no momento de leitura de textos.

2. Metodologia do Estudo

No sentido de cumprir os objectivos atrás enunciados - caracterizar a mobilização de conhecimentos prévios durante os movimentos de leitura de textos na aula de Língua Portuguesa – é nossa intenção estudar, por meio da observação de aulas, o modo como se gera a mobilização de conhecimentos, quando são mobilizados esses conhecimentos, que tipo de conhecimentos prévios são mobilizados e com que objectivo o são mobilizados. Com este fim, adoptou-se como estratégia principal a análise de aulas por acreditarmos, tal como Trindade (2007:40), que através deste método se pode recolher informação“ (...) sistemática sobre a perícia dos indivíduos observados e, em consequência, a elaboração de juízos de valor sobre essa mesma perícia”.

Desta forma, partindo de quatro aulas vídeo-gravadas de Língua Portuguesa no 2º Ciclo do Ensino Básico desenvolvemos um estudo essencialmente descritivo-analítico.

O que a seguir apresentamos são os critérios para a constituição do *corpus*, bem como os procedimentos seguidos para a análise dos dados.

2.1. A Constituição do *Corpus*

Para constituir o *corpus*, recorreremos a quatro aulas de 90 minutos de Língua Portuguesa, dos 5º e 6º anos de escolaridade, vídeo-gravadas em turmas distintas do 2º Ciclo do Ensino Básico e pelos respectivos textos, tal como foram fornecidos aos alunos nessas mesmas aulas.

As aulas foram leccionadas em três escolas do 2º Ciclo do Ensino Básico do Distrito do Porto, por quatro professores estagiários de Português da Escola Superior de Educação do Porto entre 2006 e 2009 e fazem parte de um conjunto mais vasto de aulas vídeo-gravadas pertencentes ao repositório da Prática Pedagógica desta Instituição.

Importa referir que, antes da selecção do referido *corpus*, se colocou a hipótese de efectuar uma observação directa de aulas. No entanto, devido às inúmeras restrições que hoje a Escola coloca quanto à sua privacidade, a gravação das mesmas não foi autorizada. Por isto, decidimos recorrer a aulas previamente gravadas, constitutivas de um acervo de uma Escola

Superior de Educação. Considerámos que este procedimento não afecta o resultado final deste trabalho, na medida em que o que se quer compreender são os processos e não os produtos finais: o modo como os alunos aprendem durante a leitura de textos na aula. Também não pretendemos fazer juízos sobre as práticas daqueles professores concretos.

Para a escolha deste *corpus*, adoptaram-se alguns critérios, relativos ao nível de escolaridade e ao objecto de aula seleccionado, que importa referir.

A escolha de quatro aulas de Língua Portuguesa do 2º Ciclo do Ensino Básico radica no facto de o 2º Ciclo ser o momento em que a aprendizagem da leitura ocorre por processos mais explícitos. Sendo o 2º Ciclo o momento em que, segundo Piaget (1977), a criança entra no estágio de desenvolvimento das operações formais, é a altura de se realizar um tipo de leitura que exija um maior domínio das estruturas lógicas do pensamento abstracto, as quais surgem nesta idade. Ou seja, sendo o 2º Ciclo do Ensino Básico (com alunos em idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos) o limite entre a infância e a juventude, é também o momento charneira para um currículo em que a leitura cada vez assume mais o papel de mediador de aquisição de saberes. É, portanto, o momento em que poderá ser importante os alunos serem confrontados com uma maior diversidade de operações de leitura, facto que não acontece no 1º Ciclo, pois este é o lugar de uma leitura mais “afectiva”, e, desta forma, menos orientada por questões técnicas. Interessa-nos, assim, estudar a leitura no 2º Ciclo do Ensino Básico por considerarmos que este é o momento em que o currículo aponta para que o texto seja lido nas mais variadas dimensões.

As aulas foram também escolhidas pelo facto de os objectos de leitura serem diferentes tipos de textos literários, o que constitui uma variável capaz de gerar diferentes tipos de relações com o conhecimento. Tínhamos, antes, como critério a diversidade de tipos de texto. Contudo, de entre as mais de 30 possibilidades por nós observadas não se encontrou nenhuma aula onde o texto central fosse não literário. Em função disso, optámos por seleccionar aulas que representassem um leque, o mais variado possível, de textos literários, procurando acautelar que a análise de movimentos de mobilização não ficasse condicionada a um só género. Em consequência, nesta diversidade de texto literário, o resultado final foi a selecção de quatro aulas em função dos géneros (Narrativo e Lírico) da Literatura Consagrada¹⁴ encontrados. Disto resultam os seguintes textos: **Aula A** – quatro textos da obra “Histórias de Ir à bola” de José Jorge Letria: “Meia bola e força” (Texto Narrativo), “Bola há só uma” (Texto Narrativo), “Toca a

¹⁴ Segundo Lopes (1983:43), entende-se por Literatura Consagrada ou Culta “o conjunto de obras que o meio intelectual considera esteticamente válidas (...)”.

ver os Golos!” (Texto Narrativo) e “Água, Leão e Dragão” (Texto Narrativo); **Aula B** – um excerto da obra “Perfume do Sonho, na tarde” de Luísa Dacosta (Texto Narrativo) e o poema “Fundo do Mar” de Sophia de Mello Breyner Andresen (Texto Lírico); **Aula C** – a fábula “O Galo Fanfarrão” reescrita por Henrique O’Neill (Texto Narrativo); **Aula D** – o poema “À Noite” de Álvaro Magalhães (Texto Lírico).

Por fim, parece-nos relevante o facto de todos estes professores terem frequentado o mesmo curso de formação em Português onde contactaram com disciplinas como Didáctica, Metodologia, Linguística, Literatura... as quais, pelos seus objectivos, munem os alunos estagiários de instrumentos pedagógicos comuns e actualizados, voltados para o desenvolvimento de capacidades várias, designadamente em relação à leitura. Deste modo, pode ser proveitoso analisar aulas leccionadas por professores com uma formação de base semelhante, o que anularia diferenças geradas por variáveis não controláveis, como por exemplo, a formação dos docentes.

Num primeiro momento, procedeu-se à transcrição das aulas (ver anexo 1), sendo que só foram considerados os momentos de interacção verbal ocorridos nas actividades que diziam respeito à interpretação do texto. Neste sentido, foram suprimidos, por exemplo, momentos de escrita de texto mesmo que relacionados com a temática da leitura, por não se considerarem actividades de interpretação de texto propriamente dita.

2.2. Convenções de transcrição das aulas

Na medida em que, como diz Raingeard (1984), a transcrição de um código oral, num código escrito é “necessariamente uma filtragem” e, de certa forma, uma interpretação do próprio observador, a adopção de uma codificação de um *corpus* oral é sempre um processo complexo. Desde logo, o próprio observador, como ouvinte, interpreta já algumas entoações na voz do comunicante que, depois, serão traduzidas para o documento escrito. Por isso, entre a utilização de uma transcrição fonética, onde seria necessário fazer uma apresentação rigorosa dos valores fonéticos dos sons apresentados e das respectivas entoações ou a utilização de uma transcrição ortográfica, com todas as limitações que esta pode ter, por motivos práticos e de facilitação de leitura, optámos pela segunda hipótese, com o compromisso de dar conta de marcas de entoação, de valores semânticos e pragmáticos contidos nos textos orais, sempre que tal for possível.

Com algumas alterações de carácter próprio, utilizámos, então, o código utilizado por Raingeard (1984:15), assim como alguns princípios técnicos e metodológicos apresentados no livro “Português Fundamental” (AA, VV, 1987) e ainda alguns códigos adoptados por Sousa (1989b:3).

Destas distintas opções, resultam as seguintes convenções de transcrição:

- X Palavra incompreensível
- XXX Enunciado parcialmente incompreensível
- *** Enunciado totalmente incompreensível
- ... Palavra interrompida
- : Alongamento
- XXX Enunciados total ou parcialmente sobrepostos
- XXX Enunciado que realiza uma sobreposição sobre o anterior
- Pausa curta
- Pausa longa
- Pausa muito longa
- // // Silêncio, Risos
- /// Interrupção da interacção verbal
- . Curva de entoação descendente
- ? Curva de entoação interrogativa
- ↑ Curva de entoação ascendente enfatizada
- ! Curva de entoação exclamativa
- MAIÚSCULAS Sílabas ou conjunto de sílabas enfatizadas por uma maior intensidade
- X-X-X Silabação
- [] Informação resultante da análise do observador
- “ ” Citações

2.3. Procedimentos de análise

2.3.1 Delimitação das sequências com mobilização de conhecimento prévio

Como atrás se disse, nem todos os movimentos da aula são relevantes para os objectivos do estudo quer porque são de “escrita” quer porque são sobre “Conhecimento Explícito da língua”. Foi necessário, portanto, seleccionar as trocas entre professores e alunos em que o relacionamento do texto com os conhecimentos prévios fosse central. Depois da transcrição das aulas (ver Anexo 1), procedemos, então, à identificação das sequências que são alvo directo de análise neste estudo. Na medida em que as trocas verbais estão interligadas, seja pelo seu tópico, seja pela intencionalidade, os conjuntos de trocas são entendidas como sequências. Para os nossos objectivos, seleccionaram-se sequências que, mesmo que construídas por uma única troca verbal, integram a mobilização de conhecimentos. Por razões de facilitação da compreensão procedemos à numeração das sequências (S1; S2; S3;etc) o que nos parece poder facilitar a sua identificação quando citadas no corpo do trabalho.

Como o principal objectivo deste estudo é perceber como é que, nos momentos de interacção com e sobre textos, se consubstancia o princípio pedagógico da inter-relação de saberes, procedemos à delimitação das sequências que considerámos apresentarem mobilização explícita de conhecimento prévio. Esses movimentos explícitos, são facilmente reconhecidos pela presença de marcadores como, por exemplo “Toda a gente sabe o que é...” ; “Sabes o que é ...”; “Lembras-te...”; “Onde é que tu aprendeste...” que nos dizem imediatamente que o movimento visa a mobilização de conhecimento prévio. Veja-se o seguinte exemplo:

Prof: Dos tesouros dos piratas. E o que é que fazem os piratas para encontrarem os tesouros?
Diana: falta ali o olho cego [A Professora escreve olho cego no quadro]
Prof: Sim, “a pala” para tapar o olho cego. Estão relacionadas, por isso vou pôr entre parênteses. Mas, sim é verdade o olho cego. Os piratas têm sempre o olho tapado. - - Hum, o que é que eu tinha perguntado?
André: O que é que eles fazem para encontrar os tesouros.
Prof: Sim, o que é que eles fazem para encontrar os tesouros?
André: Têm um mapa do tesouro.
Prof: Precisam de um mapa do tesouro. Não está neste texto mas é uma ideia vossa. [A Professora escreve no quadro].
Valentim: Navio.
Prof: O seu navio, o seu barco.
Valentim: Ab xxx
Prof: Disseram?
Valentim: Abordagens.

Prof: Muito bem. **Toda a gente sabe o que são abordagens?**

Alunos: Siiim.

Prof: Explica, então. Não tenhas vergonha, anda lá.

Valentim: XXX

Prof: Não. Não é isso. Tomé, queres explicar?

Tomé: É tipo eles estão num barco e passam de um barco para o outro.

Prof: Exactamente. Quando um barco pirata quer atacar outro barco eles juntam-se os dois e passam de um barco para o outro. Fazem uma abordagem ao outro barco. E aqui [a professora aponta para o texto] fala-nos em abordagens perigosas. É ou não é?

Alunos: Siiim.

Prof: É isso, abordagens perigosas é atacar outros barcos, por isso vamos pôr aqui “abordagens”.

[Aula B, Transcrição, Seq. 12]

Este é um exemplo em que as perguntas colocadas pelo professor têm explicitamente o objectivo de mobilizar conhecimentos prévios dos alunos. Neste caso, percebe-se que tal é feito com a intenção de alargamento do vocabulário.

Foram, por isso, deixados de parte, além de todos os movimentos que não visassem outra coisa que não mobilizar conhecimentos, aquilo a que podemos chamar “movimentos implícitos” de mobilização, ou seja, actos em que o professor não interpela directamente os alunos sobre um determinado conhecimento que eles possam possuir, mas em que, mesmo assim, os alunos o fazem. Esta opção resulta da dificuldade que o analista tem para afirmar que é daquele movimento que efectivamente se trata. Estaríamos, nesta circunstância, a fazer uma interpretação que poderia não coincidir com as intenções reais do professor.

Não foram, ainda, consideradas sequências com mobilização de conhecimento em movimentos sobre as restantes competências consideradas nucleares pelo Currículo: escrita, oralidade e conhecimento explícito da língua.

Em suma, o nosso *corpus* é composto por 42 sequências com mobilização de conhecimento prévio no âmbito da leitura de texto. Este total vai ser analisado, num primeiro momento, em termos de frequência por aula e, num segundo momento, em função dos diferentes níveis de análise que a seguir apresentamos.

2.3.2 Níveis de análise

Recordando que o objectivo desta análise é, acima de tudo, o de tentar perceber os sujeitos, os tempos, os modos e as finalidades de mobilização de conhecimentos prévios em

momentos de leitura/ interpretação de textos, as sequências em análise foram “interpeladas” com as seguintes perguntas:

- Quem gera a mobilização de conhecimentos em torno dos movimentos de leitura de textos?
- Quando é mobilizado o conhecimento em torno dos movimentos de leitura de textos?
- Que tipo de conhecimentos são mobilizados em torno dos movimentos de leitura de textos?
- Com que objectivos é mobilizado o conhecimento prévio?

Estas perguntas podem sistematizar-se no seguinte quadro:

Quadro 1 – Níveis de análise

Níveis de Análise
Sujeitos
Momento da mobilização
Tipo de conhecimento mobilizado
Objectivo da mobilização

Ao nível dos sujeitos, e tendo por referência o aluno, o que se pretende verificar é se a mobilização é dependente de uma solicitação do professor, por isso, “heterogerada”, ou se é independente da solicitação do professor, neste caso “autogerada”. Neste sentido, ao nível dos sujeitos serão consideradas duas possibilidades:

- mobilização heterogerada
- mobilização autogerada

Como exemplo de uma mobilização “heterogerada” de conhecimentos atente-se na seguinte sequência:

Prof: Antes de mais, eu gostaria de vos perguntar o título da nossa unidade, alguém se lembra?

Luís: “Sonhos de histórias de noite”.
Prof: “Sonhos de histórias de noite”.

[Aula B, Transcrição, Seq. 7]

Aqui, podemos verificar que é o professor quem gera a mobilização de conhecimentos questionando directamente os seus alunos sobre o título da Unidade Didáctica da aula em questão.

Veja-se, agora, a seguinte sequência como exemplo de uma mobilização de conhecimentos “autogerada”:

Prof: A Língua evolui, certo? Por exemplo, “Farmácia “, antigamente escrevia-se com “ph” e hoje escreve-se com “f”.

Patrício: E Sophia de Mello Breyner?

Prof: Não, Patrício, isso é um nome. “Sophia” continua a escrever-se com “ph”.

Patrício: Mas eu tenho muitos livros onde Sophia está escrito com “ph”.

Prof: E é e continua a ser, porque é um nome próprio, nunca se muda. O nome é a identidade da pessoa, não muda nunca, por mais evolução que possa haver, não muda nunca o nome.

[Aula C, Transcrição, Seq. 21]

O aluno demonstra conhecer a grafia do nome “Sophia” como um exemplo de uma palavra em que a dígrafo “ph” não evoluiu para “f”.

Num segundo momento de análise, e na perspectiva de estudar o momento em que ocorre a mobilização de conhecimentos, no âmbito do desenvolvimento da competência leitora, delimitámos nas aulas três grandes momentos:

- Antes da Leitura
- Durante a Leitura
- Depois da Leitura

Posteriormente, classificou-se cada sequência segundo se encontrava num desses três momentos.

Considerámos esta divisão em três momentos de leitura pela relevância que lhe tem sido atribuída nos estudos sobre leitura escolar, como por exemplo no texto de Sequeira (1999: 410), onde se diz que para que o processo escolar de leitura se torne mais completo, significativo e eficaz é importante ter em conta aquela organização.

Como refere Sequeira (1999: 410) considera-se “antes da leitura” o momento em que se activam

“as suas [do leitor] expectativas sobre o que vai ler. A sua experiência de leitura já acumulada, o domínio do sistema da língua, os conhecimentos sobre o tema devem estar estruturados na memória de longa duração e são chamados para que, antes do início da leitura, o leitor possa antecipar e formular hipóteses sobre o texto” .

Assim, classificamos uma mobilização de conhecimentos como “antes da leitura” sempre que a mobilização acontece antes de os alunos contactarem directamente com o texto (quer através de uma leitura em silêncio quer em voz alta).

Partindo do princípio, então, que este primeiro momento é o momento de activação de conhecimentos por excelência, espera-se a ocorrência de um número significativo de sequências com mobilização. A título exemplificativo, repare-se na seguinte sequência:

Prof: Podiam. Bom, quem fez esta capa e todas as ilustrações do livro foi Geraldo Valério. Geraldo Valério é o ilustrador. **Vocês sabem de quem é que ele fez também muitas ilustrações? De um escritor que nós já falamos aqui...**
Patrício: Pedro ...
Nelson: João Pedro Mésseder.
Prof: Muito bem, João Pedro Mésseder!

[Aula C, Transcrição, Seq. 22]

Nesta sequência, é possível verificar que o professor apresenta o ilustrador do texto, antes da leitura do mesmo, e pede aos alunos que recordem outro autor, que foi abordado numa aula anterior, com textos ilustrados também por Geraldo Valério.

Segundo Sequeira (1999:411), o momento “durante a leitura” é a ocasião onde se trabalham as estratégias que apontam para a construção de significados. Entendemos que é o momento em que professor e alunos desenvolvem actividades em volta dos sentidos do texto, como por exemplo a realização de questionários, fichas e outros. Veja-se a seguinte sequência como exemplo de uma mobilização “durante a leitura” de textos:

Prof: Às romãs! Mas vamos voltar à frase anterior que eu acabei de ler. É uma frase complicada e tem palavras difíceis. “Que jóias mais lucilantes do que as miríades de brilhos espelhados no mar”. **Toda a gente percebe o significado de “miríades”?** - - Gostaria de escrever aqui no quadro, posso apagar isto?
Alunos: Pooode. [A professora escreve a palavra “miríades” no quadro].
Prof: Sabem o que significa?
Alunos: Nãããã
Prof: Eu também não sabia. Fui ver ao dicionário e é uma palavra que significa o número dez mil, no seu sentido restrito significa o número, é utilizada para representar o número dez mil.

Agora eu pergunto-vos, será que realmente o narrador queria dizer exactamente o número dez mil?

Tomé: Não, muitas.

Prof: Muitas. Quantas?

Tomé: Milhares.

Prof: Exactamente. Eu poria assim: “milhares”; “muitas” ou “mil milhares”. Mas mil milhares de quê?

Daniel: Ouro

Prof: Será mesmo?

Valentim: Aqui é de brilho.

Prof: Exactamente. Miríades de brilhos espelhados no mar.

[Aula B, Transcrição, Seq. 17]

Aqui, depois de os alunos contactarem com o texto, o professor desenvolve um questionário em volta dos sentidos mais imediatos do texto, no sentido de ajudar a construir os sentidos que o texto pode possuir.

O momento “depois da leitura” é aquele em que o professor pede avaliações sobre o que se leu, em que se produzem maiores conclusões sobre a macroestrutura do texto. Como afirma Sequeira (1999:411), é o momento em que se fazem perguntas “sobre se os objectivos da leitura foram atingidos, se as suas hipóteses e previsões foram satisfeitas, se é capaz de destacar as ideias principais do texto, etc.”. Além disso, numa aula “típica” de Português, é o momento de transição para o desenvolvimento de outras competências como a escrita e o Funcionamento da Língua, ainda que não tenha de ser necessariamente assim. Entendemos, por isso, como mobilização de conhecimentos “depois da leitura”, os movimentos de inter-relação de saberes no momento em que as actividades já vão para além dos sentidos mais imediatos do texto lido. Veja-se o seguinte exemplo como um caso de mobilização de conhecimentos “depois da leitura”:

Prof: E que características diferentes poderíamos juntar aqui a estes animais? Por exemplo, se nós tivéssemos uma formiga preguiçosa, vamos imaginar, que características é que podíamos dar a estes animais aqui? Características diferentes ...

Susana: Uma vaca mal-humorada.

Prof: Uma vaca mal-humorada. E o frango? **Características do frango?**

Beatriz: Não dava ovos.

Miguel: Um frango atrapalhado.

Prof: Muito bem. E a formiga? Margarida?

Margarida: Medrosa.

Prof: Mais? Mais animais?

Regina: Porco.

Prof: Um porco quê?

Nelson: Um porco limpinho.
//Risos//

[Aula C, Transcrição, Seq. 28]

Nesta sequência podemos verificar que o professor solicita a invenção de novas personagens, que não estão no texto, com o intuito de preparar os alunos para um exercício de escrita criativa. O professor pede aos alunos que pensem em animais e que os associem a qualidades que eles normalmente não possuem. Repare-se que um dos alunos menciona “um porco limpinho”, partindo do princípio de que um porco é normalmente um animal sujo. O facto dos colegas se rirem com a expressão “porco limpinho” mostra que todos possuem uma imagem mental (conhecimento prévio) semelhante sobre o “porco”.

Para o terceiro momento de análise, partimos do princípio que são vários os tipos de conhecimentos que podem ser mobilizados dentro da sala de aula, concretamente a propósito da leitura de texto. Para a classificação dos actos de mobilização segundo o seu tipo, elaborámos, então, uma tipologia de “conhecimentos” conforme a sua relação com as esferas de actuação dos alunos. Basicamente são de dois tipos os “conhecimentos” a considerar:

- Conhecimento escolar
- Conhecimento extra-escolar

Considerámos “conhecimento escolar” todo o saber que constitui conhecimento explícito da escola e que constitui conteúdo de uma determinada disciplina. A título exemplificativo atente-se na seguinte sequência em que o conhecimento é claramente um produto adquirido dentro da sala de aula de Língua Portuguesa:

Tomé: “Para poder descer às profundezas da Terra e das árvores e ajudar princesas aflitas e desmioladas que tinham perdido a vida”

Prof: Mas ela não se sentia muito tentada. – Então que palavras é que nos caracterizam as princesas que o gnomo poderia ajudar?

Tomé: Aflitas e desmioladas.

Prof: Aflitas e desmioladas. A que classe de palavras pertencem?

Valentim: Adjectivos.

Prof: São adjectivos. Então temos dois adjectivos. Que recurso expressivo...

Valentim: Dupla adjectivação.

Prof: Dupla adjectivação ou adjectivação dupla, muito bem.

[Aula A, Transcrição, Seq. 9]

Por sua vez, ainda dentro dos “conhecimentos escolares” considerámos conhecimentos de dois tipos:

- Conhecimentos intradisciplinares
- Conhecimentos interdisciplinares

Tomamos como “conhecimento escolar intradisciplinar” todo o conhecimento transmitido dentro da escola numa determinada disciplina, neste caso na disciplina de Língua Portuguesa e mobilizado no seio dela mesma. Sendo assim, consideramos a seguinte sequência como um exemplo de mobilização de “conhecimento escolar intradisciplinar”:

Prof: O tema está quase completo. **E agora recordem-me os títulos dos textos que estudámos nas aulas anteriores.** Na Quinta-feira, Mário?

Mário: - -

Prof: Qual foi? – O José ajuda...

José: “O guarda-redes míope”.

Prof: E na aula passada? Na aula de ontem? Manel?

Manel: “O elefante não entra na jogada”.

[Aula A, Transcrição, Seq. 2]

Nesta aula podemos observar que o professor pede aos alunos que recordem um texto estudado numa aula anterior de Língua Portuguesa para o relacionar, mais tarde, com o texto da aula em análise.

Este conhecimento intradisciplinar pode ser de vários tipos, por exemplo, “conhecimento literário”, demonstrado no exemplo anterior ou “conhecimento gramatical”, que referenciamos para efeitos de operacionalização a questões de morfossintaxe.

Como exemplo de mobilização de “conhecimento gramatical” veja-se o seguinte exemplo:

Prof: Reparem agora no terceiro verso da segunda estrofe, que diz assim, “e não há chave, fecho ou tranca que encerre a porta larga dos meus sonhos”. Este “não há chave”, este “há” é o quê?

Vasco: Existe.

Prof: Sim, é o “há” de?

Joaquim: Haver.

Prof: Forma verbal do verbo haver, muito bem. E se eu disser assim “Ah! Como eu gosto de sonhar!” Este “Ah!” é o quê?

Alunos: Interjeição.

Prof: Muito bem.

[Aula D, Transcrição, Seq. 39]

Aqui, o professor solicita ao aluno que classifique morfologicamente as palavras “há” e “Ah!” recorrendo, para isso, ao conhecimento gramatical prévio que este possui.

Relativamente aos “conhecimentos interdisciplinares” serão todos aqueles conhecimentos que constituem conteúdo explícito de uma outra disciplina que não a de Língua Portuguesa. Veja-se o seguinte exemplo:

Prof: Eu ia perguntar que outras palavras, que não estão no texto, acrescentariam a esta lista, mas vocês já foram dizendo. Disseram mapa do tesouro, bússola, estrelas ... todas estas foram acrescentadas por vocês.

Luís: Quartzo.

Prof: Quartzo? Aquela pedra semi-preciosa?

Luís: Sim.

Prof: Pode ser.

André: Âncora.

Prof: Âncora, Muito bem. Âncora é uma palavra muito bonita.

André: Quadrante, astrolábio.

Prof: Muito bem. Onde aprendeste isso tudo?

André: Em História.

Prof: Muito bem.

[Aula B, Transcrição, Seq. 14]

Nesta sequência, parte-se do princípio de que o aluno está a dizer a verdade e que, por isso, a noção de “quadrante” e de “astrolábio” foi adquirida na aula de História. No decorrer da leitura deste texto na aula de Língua Portuguesa, o aluno mobiliza essa aprendizagem da disciplina de História.

Como conhecimento extra-escolar do “mundo”, compreendemos todo o conhecimento genérico, colectivo, não especializado, veiculado pela experiência de vida ou fruto da vivência fora de contexto escolar e que por esse motivo não constitui conteúdo explicitamente escolar. A título exemplificativo transcrevemos o seguinte exemplo onde podemos verificar que a solicitação do professor faz envolver o que podemos pensar ser esse conhecimento geral não adquirido necessariamente na Escola. Veja-se o seguinte exemplo, onde a noção da palavra “mister” faz parte do conhecimento não especializado mesmo de uma disciplina de Educação Física:

Prof: Então temos ali uma tabela. Aqui no topo das colunas temos cada uma das histórias: “Meia bola e força”, “Bola há só uma”, “Toca a ver os Golos” e “Águia, leão e dragão”. Estas são as histórias! E agora temos alguns aspectos a analisar em cada uma das histórias. Primeiro, palavras relacionadas com o mundo do futebol. Ou seja, vamos ver porque é que serão histórias de ir à bola. Uma das formas será o vocabulário que é utilizado em cada uma

das histórias, Certo? – Por exemplo: “ Meia Bola e força?” Duas palavras relacionadas com o mundo do Futebol?

Alunos do grupo “ Meia Bola e Força”: “Avançado” e “Mister”.

Prof: O que é que significa Mister?

Alunos: Treinador.

Prof: Treinador! – “Toca a ver os golos”, duas palavras?

Alunos do grupo “Toca a ver os Golos”: “Taça” e “campo”.

Prof: “Águia, leão e dragão”?

Alunos do grupo “Águia, leão e Dragão: “emblemas” e “clubes”.

Professora: Reparem... e peço desculpa pela letra está um bocadinho ... Certamente há outras palavras, e até vos pedi cinco, e certamente que essas palavras se repetem em cada um dos grupos. “Bola”, todos os grupos devem ter “bola”, quase de certeza. O vosso tem?

Alunos: Siiiiim!

Professora: Há palavras que se repetem, mas por acaso vocês disseram palavras diferentes.

[Aula A, Transcrição, Seq. 4]

Em síntese, são três os tipos de conhecimento mobilizáveis a serem identificados:

- Conhecimentos escolares:

- intradisciplinares;

- interdisciplinares;

- Conhecimentos extra-escolares do “mundo”;

O estudo dos objectivos que levam à mobilização de conhecimentos, seja pela parte do aluno, seja pela parte do professor constituiu um quarto momento de análise. Estes objectivos, independentemente de sabermos que muitas vezes são identificados por inferência do analista, podem ser por exemplo: comparar, construir, relacionar. Veja-se a seguinte sequência, como exemplo de uma mobilização com o intuito de relacionar o texto da presente aula com o texto lido na aula anterior:

Prof: E agora eu pergunto-vos, que relação poderá haver entre esses textos e estes títulos de histórias, como disse o Ricardo?

Rita: Umam falam sobre animais e as outras falam sobre bola.

Prof: Abel?

Abel: Falam sobre bola.

Prof: Andreia?

Andreia: Ia dizer o mesmo.

Prof: Ia dizer o mesmo! Ariana? Que relação achas que existe entre estes títulos e os títulos dos textos que estudámos nas aulas anteriores?

Ariana: [Aponta para o Abel] É o que ele disse.

Prof: Alguém tem uma ideia diferente?

[O João levanta o braço]

Prof: João?

Josué: Têm bola.

Prof: Têm bola!

[Aula A, Transcrição, Seq. 3]

Neste momento da análise não tivemos em consideração os movimentos de mobilização “autogerados”, uma vez que nos seria impossível dizer, com propriedade, quais os objectivos da mobilização dos alunos. Por isso, aqui foram analisadas apenas as solicitações dos professores, ou seja, “heterogeradas”.

Em suma, neste trabalho, pretendemos analisar práticas de leitura do 2º ciclo do Ensino Básico, de modo a estudar como é que, nos momentos de interacção com e sobre textos, se consubstancia o princípio pedagógico da inter-relação de saberes. Partindo de um *corpus* que é composto por 42 sequências com mobilização de conhecimento prévio, procurámos elaborar um estudo essencialmente descritivo-analítico em função das seguintes questões:

- Quem gera a mobilização de conhecimentos em torno dos movimentos de leitura de textos:
 - Mobilização heterogerada;
 - Mobilização autogerada;
- Quando é mobilizado o conhecimento em torno dos movimentos de leitura de textos:
 - Antes da Leitura;
 - Durante a Leitura;
 - Depois da Leitura;
- Que tipo de conhecimentos são mobilizados em torno dos movimentos de leitura de textos:
 - Conhecimentos escolares;
 - Conhecimentos intradisciplinares:
 - “conhecimento literário”;
 - “conhecimento gramatical”;
 - Conhecimentos interdisciplinares:
 - Conhecimentos extra-escolares do “mundo”;
- Com que objectivos é mobilizado o conhecimento prévio

Capítulo III

Conhecimentos prévios e práticas de leitura na aula de Língua Portuguesa

1. Análise dos dados

1.1. Caracterização global das sequências

A observação¹⁵ nem sempre é uma tarefa fácil e, por vezes, torna-se, ainda, mais complexa pela dificuldade em distanciar o sujeito envolvido no estudo, da análise que este faz da realidade. Adoptaram-se, por esta razão, textos teóricos de referência, como o de Castro (1991), para servirem de instrumentos de categorização com o intuito de afastar um qualquer olhar puramente impressionista.

Ao observar uma aula, ainda que de forma aleatória, o analista compreenderá que uma das formas de realização do discurso da aula é, sem dúvida, a interacção verbal. Segundo Castro (1991:343) podemos entender a interacção verbal como um

“processo realizado verbalmente, normalmente sob forma oral, envolvendo sujeitos com papéis distintos que produzem enunciados com valor discursivo estratégico, os quais recriam um conjunto de valores físicos e simbólicos cuja relevância é estabelecida, para contexto de aula, quer externa, quer internamente. Assim concebida, a interacção verbal configura-se como um processo complexo construído na negociação dos papéis e na negociação dos assuntos”.

Na interacção verbal das aulas em análise é notória uma distribuição desigual da palavra, onde os papéis sociais não parecem passíveis de negociação substancial. É quase sempre o professor que tem o papel de abrir e fechar a interacção verbal, mesmo que este tente colocar inúmeras questões para que os alunos participem. Além disso, até pela mancha gráfica das transcrições, é bem visível que o tempo de abertura do professor é, efectivamente, mais elevado face ao tempo de resposta do alocutário aluno. Nota-se, no entanto, uma preocupação daquele em fomentar nos alunos uma competência interactiva¹⁶.

As aulas em análise são exemplos de interacção em que o professor não se guia pelo Manual Escolar¹⁷ e vai fornecendo, ao longo do seu decorrer, os materiais de trabalho necessários. São, também, aulas regidas sob o princípio fundamental, definido por Grice (1975), o da cooperação comunicativa. Sendo assim, nestas aulas há uma interacção bastante

¹⁵ Perspectivamos a observação na linha de Trindade (2007:30): “Observar é bem mais do que o acto de «ver», ou de «olhar». Estes ficam ao nível da percepção, enquanto que aquele vai mais além. É um «ver» focalizado, intencional e armado de teoria. Observa-se para se conhecer e olha-se ou vê-se sem propósito ou atenção especial.”

¹⁶ Segundo Mehan (1979), todos os alunos, além de terem uma competência académica, possuem, também, uma competência interactiva, sendo assim capazes de interpretar e adequar o seu discurso em qualquer situação.

¹⁷ Entenda-se Manual Escolar, na perspectiva de Choppin (1992), como um objecto, composto por um conjunto vasto de materiais, diversos na dimensão, no conteúdo, no âmbito temporal e espacial da sua utilização, potencial de regulação do trabalho pedagógico.

significativa entre o professor e os alunos, colocando a relevância como um pilar regulador da produção de enunciados.

Um outro aspecto a realçar é o da articulação das actividades. Todas as aulas giram em torno do tema da Unidade Didáctica e do texto central da aula em questão, tornando a interacção verbal mais coerente e coesa. A interacção é, na sua grande maioria e seguindo Castro (1991: 454), do tipo {[A¹⁸R¹⁹] F²⁰ [AR]}, isto é – Abertura – Resposta – Fechamento - , não havendo quase nenhuma sobreposição de enunciados. Muitas das vezes, depois de um [AR], o professor realiza um movimento de avaliação positiva sobre o enunciado anterior do aluno. Assim, segundo Bellack (1966), nestas aulas, encontramos ora unidades mínimas de «pergunta-resposta», ora unidades de «pergunta-resposta-avaliação».

É visível que os professores realizam sobretudo actos ilocutórios directivos e que os alunos formulam maioritariamente actos ilocutórios representativos, sendo, aqui, a “gestão da palavra” (Sacks, 1978) definida sobretudo pelo professor. Como tal, as intervenções dos alunos apresentam algum carácter autónomo, mas são, na sua maioria, fortemente interpretativas e solicitadas, o que confirma a assimetria de papéis anteriormente referida.

Além disso, é de destacar que as actividades propostas ao longo das aulas encontram, muitas vezes, referentes ora nos textos que vão sendo lidos, ora no repertório cognitivo dos alunos, o que demonstra a preocupação em valorizar a experiência pessoal dos alunos, pois, tal como diz Sequeira (1999: 407), “o leitor compreende e valoriza o que lê em função de conhecimentos prévios, de experiências vividas, sendo capaz de tomar decisões quanto às hipóteses a considerar nos caminhos da compreensão”. Todas estas aulas estão elaboradas em torno da unidade “fundamental e fundamentante” da aula de Língua Portuguesa (Sousa, 1993: 14), que é o texto. Além disso, em todas as aulas assistidas, o professor funciona como o patamar fundamental de acesso ao texto, na medida em que este é sempre o primeiro a ler o texto em voz alta aos alunos, sendo o texto visto como o instrumento por excelência da aula de língua. É, por isso, em torno do texto que todas as outras competências se mobilizam, inclusive a da Gramática, porque, tal como adverte Irene Fonseca (1994:135-136), hoje

¹⁸ Segundo Riley (1978), por “Abertura” (*opening*) entende-se o momento em que o locutor selecciona o alocutário, que por sua vez se tornará no locutor seguinte e produz o seu discurso que será retomado no momento apelidado de “resposta”.

¹⁹ De acordo com Riley (1978), por “Resposta” (*reply*) perspectiva-se o momento em que o alocutário toma posse da palavra como resposta à abertura anterior.

²⁰ Na perspectiva de Riley (1978), por “Fechamento” (*closing*) toma-se um momento em que se põe fim à interacção, maioritariamente através de uma avaliação da “Resposta” quando confrontada com a “Abertura” solicitada.

“(…) impõe-se um tipo de sistematização gramatical que dê conta da inscrição das dimensões pragmáticas no sistema formal das línguas e que encare o *texto* (e não apenas a *frase*) como unidade fundamental de estruturação. Aprender a falar uma língua não é interiorizar um sistema de regras gramaticais em abstracto, é adquiri-las como operações condicionantes de uma capacidade de construir textos e de, com eles, modificar situações. A gramática pedagógica tem, pois, que alargar-se às dimensões textual e accional.”

Por outro lado, são aulas que perfilham a perspectiva de autoras como Delgado-Martins & Duarte (1993) e Brito (1998), quando apresentam uma relação causal entre a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua e o desenvolvimento de outras capacidades linguísticas como a leitura, a escrita, a compreensão e expressão orais.

Ao nível da linguagem, é de referir que não só a linguagem verbal está presente em grande escala, nesta aula, mas também a cinésica e a proxémica (é visível, por exemplo, uma preocupação dos docentes em movimentarem-se no espaço) parecem ser duas dimensões não verbais amplamente utilizadas como auxílio à interacção.

Por fim, no que à organização do espaço diz respeito, é de realçar que, em todas as aulas observadas, os alunos estavam dispostos em filas, dois a dois, frente à mesa do professor, com excepção da Aula D, em que os alunos se encontravam dispostos em “U”.

1.2 Distribuição das sequências com mobilização de conhecimento prévio

Na escola, os professores dão a ler textos aos alunos segundo determinada metodologia. Como tal, qualquer abordagem textual veicula um modo de conceptualização do que é ler um texto. Assim, o modo como se estabelece a leitura nas aulas em estudo, à luz da análise por nós efectuada, aponta para o propiciar da mobilização de conhecimentos prévios no momento de leitura de textos.

Neste sentido, como se pode ver no quadro a seguir, todas as quatro aulas em análise incluem sequências que apresentam este tipo de movimentos de leitura.

Quadro 2 – Distribuição total das sequências com mobilização de conhecimentos

Aula	N.º total de sequências em torno dos movimentos de leitura de texto	N.º de sequências com mobilização de conhecimento prévio
A	26	6 (23%)
B	25	13 (52%)
C	25	9 (36%)
D	35	14 (40%)
Total	111	42

São, todas elas, exemplos de abordagens textuais onde se procura envolver o conhecimento prévio do aluno na criação do novo texto em construção, a que Goodman (1985) chama “texto dual”. Repare-se que, em cada uma das quatro aulas observadas, mais de 20% das sequências propiciam a mobilização de conhecimentos prévios. Desta forma, estamos perante um conjunto de práticas (embora umas em maior escala do que outras) que seleccionam questões que envolvem activamente o leitor, ajudando-o a criar novas imagens mentais sobre conceitos que irão contribuir para uma construção criativa e individual do texto fornecido. Deste modo, a aprendizagem da leitura é, aqui, vista na perspectiva de Tollefson (1989:2) como “um processo de constante formação, testagem e revisão de hipóteses... [onde] o esforço para acomodar a nova informação à já possuída constitui o núcleo da aprendizagem”. É, pois, uma visão activa e interactiva do processo de aprendizagem onde, inclusive, numa das aulas, o professor e o aluno chegam, até, a trocar de papéis, como se pode ver no seguinte exemplo de mobilização de conhecimento prévio:

Tomé: Professora, posso-lhe fazer uma pergunta?

Prof: Sim.

Tomé: Não haverá aí no quadro dois campos lexicais?

Prof: Mar. Campo lexical de mar e pirata?

Tomé: Diamantes, tesouros...

Prof: Exactamente. Esmeraldas, jóias, rubis, ouro, diamantes são do campo lexical de↑

Alunos: Tesouro.

[Aula B, Transcrição, Seq. 13]

Este é, assim, um momento que altera a estrutura típica da interacção verbal em contexto pedagógico que se organiza maioritariamente por pares de solicitação (normalmente da

responsabilidade do professor) e de informação (normalmente veiculada pelo aluno) a que se pode juntar um terceiro elemento, o da avaliação. Repare-se que o aluno, por momentos, assume o papel de solicitador (normalmente desempenhado pelo professor), sendo ele a colocar uma questão. Este é um tipo de troca que, a nosso ver, só é possível numa concepção de ensino-aprendizagem dinâmica e interactiva onde os professores, os alunos e o conhecimento prévio que ambos possuem são valorizados no processo de compreensão de textos.

O quadro n.º 2, apresentado atrás, dá conta da frequência, por aula, das sequências com mobilização de conhecimentos prévios. Num total de quatro aulas observadas, deparámo-nos com um conjunto de 42 sequências com mobilização de conhecimentos prévios, numa média de 41% por aula. No entanto, podemos observar que a distribuição por aula das 42 sequências que constituem a totalidade do *corpus* é bastante irregular. Na aula A, identificámos um total de 23% de sequências com mobilização de conhecimentos prévios, ao passo que, na aula B, temos mais do dobro das sequências (52% de sequências com mobilização de conhecimento prévio). A aula C conta com 36% de sequências com mobilização de conhecimento prévio e a aula D com 40% de sequências que envolvem a mobilização desses conhecimentos.

Tendo em conta que os textos estudados são todos eles diferentes e que os sujeitos envolvidos também, seria teoricamente expectável uma variação no número de sequências de aula para aula. No entanto, há, por exemplo, uma maior discrepância das aulas A e C para as aulas B e D. A justificação para esta diferença pode residir no facto de as aulas A e C se concentrarem apenas em torno do texto narrativo, ao passo que a aula B apresenta um texto narrativo e outro poético e a aula D centra-se, apenas, no texto poético.

Julgámos, por isso, que o tipo de texto em análise poderá influenciar a frequência da mobilização de conhecimentos prévios, na medida em que estes, em torno do texto poético, são mais frequentes do que em torno do texto narrativo. Uma das razões que pode estar na origem da “vantagem” da utilização de poemas para propiciar a mobilização de conhecimentos prévios é o facto de este ter, na sua maioria, mais implícitos que o texto narrativo, pelo facto de o poema ter uma maior condensação semântica.

Por curiosidade, repare-se, ainda, que a etimologia grega da palavra “poema” aponta para uma visão deste tipo de texto como uma construção colectiva e que pode necessitar de mais conhecimentos prévios do leitor para o interpretar e o edificar face ao texto narrativo.

Tomando-se, como ponto de partida, a origem grega da palavra “poema” ²¹ e alguns dos inúmeros sentidos a ela ligados, podemos chegar a “*POIÉO*” (verbo) que pode significar “fazer” ou “compor”; à palavra “*POIEMA*” (substantivo, género neutro) que significa “o que se faz” e à palavra “*POIESIS*” (substantivo, género feminino) que designa “acção de fazer”. Repare-se, ainda, que todas estas significações apontam para a poesia como um tipo de texto onde a acção e a interactividade do leitor são factores indispensáveis para a compreensão do mesmo. É evidente que estes dados, por si só, não nos permitem afirmar que a poesia seja, em relação à prosa, um tipo de texto mais propício à mobilização de conhecimentos prévios. Seriam, pois, necessários mais estudos em torno de um número mais significativo de aulas e em torno dos vários modos literários para se afirmar tal facto. O que podemos, pelo contrário, defender é que este estudo parece, apenas, indicar essa inclinação, podendo ser esta a justificação para as aulas B e C terem mais sequências com mobilização de conhecimento prévio.

1.3 Tipo de solicitação de conhecimentos

As aulas analisadas apresentam a estrutura típica da interacção verbal em sala de aula, uma vez que apresentam uma organização sequencial e hierárquica. Neste sentido, todas as aulas são formadas por sequências que, por sua vez, apresentam trocas do tipo [AR] e do tipo [ARF]. Logo, no momento de abertura, tipicamente administrado pelo professor, observamos que este solicita, quase sempre, uma tarefa ou resposta ao receptor. Verificamos também que a essa resposta se segue frequentemente um movimento de avaliação ou de nova abertura do discurso.

Depois de analisados os dados, observamos que, na quase totalidade das sequências, o professor é, maioritariamente, quem solicita a abertura do discurso e quem, por isso, leva à mobilização de conhecimentos prévios:

²¹ Cf. Pinto (2005).

Quadro 3 - A solicitação de conhecimentos

Aula	Tipo de solicitação de conhecimentos	
	heterogerada	Autogerada
A	6	0
B	12	1
C	8	1
D	14	0
Total	40	2

Assim, da totalidade das 42 seqüências que constituem o *corpus* deste trabalho, apenas duas são “mobilizações autogeradas”, isto é, solicitadas pelo aluno. Desta forma, num total de quatro aulas, encontrámos uma percentagem de “mobilizações heterogeradas” de 99,23% enquanto que apenas encontramos 4,76% de “mobilizações autogeradas”. Note-se, igualmente, que esta mobilização por parte dos alunos apenas se regista nas aulas B e C.

Como “mobilização heterogerada”, veja-se este exemplo:

Prof: Então, cada um de vocês vai imaginar o seu mundo, cada um tem uma porta larga, cada um vai para onde quiser, não precisam de ir todos para o mesmo lugar. É uma viagem. Atravessaram uma porta larga, para um mundo diferente. --- E se para esse mundo diferente pudessem levar alguém, quem levariam? [A professora vai escrevendo no quadro a informação que os alunos vão dizendo]

Telmo: A minha mãe.

Prof: A tua mãe... Mas não podes levar a tua mãe! **Tens que levar uma personagem de algum dos livros que já tenha sido estudado em aula ou outro que tenhas lido em casa, uma personagem.**

Telmo: Levava a Florinda.

Prof: Emília?

Emília: A bruxinha Lili.

Prof: E como é que levavas a bruxinha Lili?

Emília: Na vassoura.

Prof: E o que é que fazias com a bruxinha Lili nesse mundo diferente?

Emília: Brincava.

Prof: Brincavas!

Vasco: Eu levava o Ulisses.

Prof: Levavas o Ulisses. E como é que ias com o Ulisses para esse mundo diferente?

Vasco: De barco.

[Aula D, Transcrição, Seq. 42]

Aqui podemos verificar que é o professor que solicita aos alunos a nomeação de outras personagens que poderiam acompanhá-los na viagem que o texto sugere. Para isso, cada aluno tem de revisitar o seu conhecimento literário prévio, no sentido de responder à solicitação do professor.

Das duas “mobilizações autogeradas” e que, por isso apontam para uma alteração da estrutura típica da interacção verbal há uma que nos chamou especial atenção:

Tomé: Professora, posso-lhe fazer uma pergunta?

Prof: Sim.

Tomé: Não haverá aí no quadro dois campos lexicais?

Prof: Mar. Campo lexical de mar e pirata?

Tomé: Diamantes, tesouros...

Prof: Exactamente. Esmeraldas, jóias, rubis, ouro, diamantes são do campo lexical de ↑

Alunos: Tesouro.

Prof: Tesouro que está ali. Como é que vamos fazer isto? Com outra bolinha, que é outro campo lexical e agora vou fazer umas setinhas. Não vai ficar muito estético mas ...

[Aula B, Transcrição, Seq. 13]

Repare-se que, nesta sequência, o aluno tem consciência do seu papel enquanto educando. Neste sentido, o aluno questiona o professor sobre a possibilidade de colocar uma pergunta antes de a fazer propriamente, pois sabe que colocar questões é tipicamente o papel do professor. Esta sequência vem provar que, muitas vezes, a estrutura da interacção verbal é do tipo [AR], em que cada enunciador tem o seu papel próprio, porque este é o tipo de interacção expectável da situação de aula e por essa razão o próprio aluno tem receio de a subverter. Considerámos, então, que poderia ser interessante se professores e alunos conversassem sobre este assunto, no sentido de incentivar os alunos “a tomar o papel do professor” no sentido de serem eles a, mais vezes, abrir o discurso e, desta forma, a conduzir mais vezes o “desconstruir” do texto.

1.4 Os momentos mais propícios à mobilização de conhecimentos

Como referimos anteriormente, parece unânime, pelos vários estudos sobre leitura escolar que mencionámos no capítulo II, ponto 3, deste trabalho, que, para que o processo escolar de leitura se torne mais completo, significativo e eficaz é importante ter em conta três momentos de leitura: “antes da leitura”, “durante a leitura” e “depois da leitura”. Nas aulas

observadas, como se pode compreender pela visualização do seguinte quadro, concluímos que a realidade não é diferente, uma vez que todas as aulas transcritas apresentam esses três momentos de leitura.

Quadro 4 - Os momentos mais propícios à mobilização de conhecimentos

Aula	Quando é mobilizado o conhecimento		
	Antes	Durante	Depois
A	3	3	0
B	3	9	1
C	4	4	1
D	5	8	1
Total	15	24	3

Apesar de tudo, é importante realçar que, em cada aula, a distribuição das sequências por momento de leitura de texto se apresenta desigual. Desta forma, num total de 42 sequências com mobilização de conhecimento prévio em torno da leitura, 15 acontecem “antes da leitura”, 24 “durante a leitura” e 3 “depois da leitura”. Assim, podemos concluir que o momento de leitura textual mais propício à mobilização de conhecimentos prévios é o momento “durante a leitura” de texto.

É importante, ainda, referir que o momento “depois da leitura” é o que encerra menos sequências (apenas 3) com mobilização de conhecimentos prévios. Este facto pode estar relacionado com os principais objectivos do momento “depois da leitura” que se relacionam com a reflexão sobre o texto lido e com a busca de significado e importância para o texto. São, por isso, momentos em que o leitor está mais concentrado em fazer uma apreciação global do texto do que com intenções de o relacionar com o seu conhecimento prévio.

O momento “durante a leitura” foi o momento da aula em que ocorreram mais mobilizações de conhecimento prévio, na medida em que é nesta altura que se selecciona a informação mais relevante do que se compreendeu da mensagem de um texto e se faz uma análise das hipóteses levantadas antes do texto, que podem levar a confirmá-las ou a refutá-las. É, também, o momento mais apropriado para se estabelecerem relações, por exemplo, de

intertextualidade, na medida em que, como diz Kristeva (1974: 64), “todo o texto se constrói como mosaico de citações, todo o texto é absorção e transformação de um outro texto”. Por isso, a intertextualidade, entendida como um diálogo de textos, encontra no momento “durante a leitura” a ocasião mais propícia para o estabelecimento de relações entre o texto concreto e os textos alojados nos *schemata* dos leitores. Só posicionando-nos numa perspectiva de intertextualidade, como refere Walty (2005), em que “cada texto constitui uma proposta de significação que não está inteiramente construída”, podemos concluir que o momento “durante a leitura” de textos é o momento mais propício à mobilização de conhecimentos. Note-se que uma das questões mais colocadas nas aulas em análise é do tipo seguinte:

Prof: Vocês não têm aí a Ilustração, mas a ilustração do poema é esta [A professora mostra a ilustração do poema, no livro, aos alunos]. **Este ambiente que é descrito, de que é falado aqui no poema, tem alguma coisa em comum com a noite na obra “O Rapaz de Bronze”?**

Fausto: Fala dos sonhos.

Prof: Dos sonhos. É descrito o mesmo ambiente que era descrito no Rapaz de Bronze?

Alunos: Não.

Prof: Não. Mas é uma noite diferente também, não é?

Alunos: Sim.

Prof: É uma noite diferente porquê?

Joaquim: É uma noite de sonhos.

Prof: É uma noite de sonhos.

[Aula D, Transcrição, seq. 34]

Neste excerto, podemos ver que há uma solicitação no sentido de fazer os alunos encontrar relações de intertextualidade entre o texto da aula em análise e o da aula anterior.

No entanto, pareceu-nos estranho que o momento “antes” não fosse o momento com mais ocorrências de mobilização de conhecimentos prévios, na medida em que é o momento que propicia o uso de estratégias reflexivas e de preparação para o texto. Este é o momento de construir, por exemplo, uma inferência sobre um texto, olhando para o seu título ou para as suas ilustrações e relacionando esses elementos com o seu conhecimento prévio. Pode, ainda, ser o momento de realizar exercícios de preparação para conteúdos do texto, funcionando, assim, este como momento prévio à leitura, como uma preparação, como um refrescar de conhecimentos (subsunçores) para serem revisitados no momento de leitura propriamente dito. A título exemplificativo, veja-se a seguinte sequência:

Prof: Vou começar por distribuir algumas frases e (...) **quero que comecem a pensar de onde é que terão sido retiradas essas frases.** - Rita?

Rita: De um jornal de futebol.

Prof: João?

João: De um livro.

[Aula A, Transcrição, seq. 1]

Podemos verificar que, no momento “antes da leitura” de texto, a professora prepara o texto propriamente dito, na medida em que constrói os alicerces para a relação de conhecimentos que se vai depois voltar a materializar no momento da leitura concreta do texto.

Dado que o “antes” é o momento de preparação que leva os alunos a chegar ao texto já com conhecimentos, isto é, entendido como o momento de criar condições para os alunos entenderem melhor o texto, seria expectável que este fosse o momento com mais ocorrências. No entanto, esta não parece ser a estrutura típica das aulas de língua em análise, porque toda a compreensão de textos é quase sempre um acto de avaliação, para ver se os alunos compreenderam, e não tanto para treinar a compreensão. Daí, não encontramos tantos movimentos “antes” da leitura. Estes resultados vêm contrariar os estudos ou propostas pedagógicas sobre a leitura, em que se diz que o momento “antes” é um momento charneira para os alunos melhor compreenderem o que vêm a ler a seguir. Na realidade, na aula típica de Português, o momento “durante” é o momento onde ocorrem mais mobilizações de conhecimentos ainda que este momento trabalhe essencialmente ao nível das palavras, muito mais na linha de revisão da matéria dada, do que propriamente de movimentos de construção de sentidos.

1.5 O tipo de informação solicitada

Tendo como ponto de partida a ideia de que, durante a aula de Língua Portuguesa, vários são os conhecimentos que podem ser capitalizados, enquadrámos, inicialmente, os vários conhecimentos em duas categorias globais. Neste sentido, como referido no capítulo anterior, considerámos como “grandes” tipos de conhecimentos que podem ser mobilizados na aula de Língua Portuguesa: os “conhecimentos escolares” e os “conhecimentos extra-escolares”. O quadro seguinte mostra o número de ocorrências, por aula, de cada um destes tipos de conhecimentos

Quadro 5 - Distribuição total das sequências por tipo de conhecimento mobilizado

Aula	Tipo de conhecimento mobilizado	
	Conhecimento escolar	Conhecimento extra-escolar do “mundo”
A	3	3
B	8	6
C	3	6
D	11	3
Total	25	18

Aqui, podemos verificar que de aula para a aula não há uma regularidade na ocorrência destes dois tipos de conhecimento. No entanto, podemos aferir que o “conhecimento escolar” ocorre, por aula, entre 3 a 11 vezes, ao passo que o “conhecimento extra-escolar do mundo” ocorre apenas entre 3 a 6 vezes, o que mostra que, no total de aulas, o “conhecimento escolar” é 25 vezes mobilizado e o “conhecimento extra-escolar” é, apenas, 18 vezes mobilizado. Por outro lado, quer seja por coincidência ou não, realça-se o “número de ocorrência 3”, na medida em que ocorre quatro vezes (duas em “conhecimentos escolares” e duas em “conhecimentos extra-escolares”), o que pode ser considerado como a “moda” por aula e tipo de conhecimento mobilizado.

Relativamente à mobilização de “conhecimento extra-escolar”, pela observação das aulas, tornou-se evidente a preocupação com o saber enciclopédico extra-escolar dos alunos. Veja-se, pois, que a ocorrência da mobilização de “conhecimento extra-escolar” oscila entre as três e as seis sequências por aula, notando-se, no entanto, uma grande disparidade (o dobro) entre as aulas A e D e as aulas B e C. Na sua grande maioria, as mobilizações de “conhecimento extra-escolar” apresentadas, entendidas como o conjunto de conhecimento que não se pretende explicitamente que a escola ensine e que, por essa razão, não constituem conteúdo de nenhuma disciplina, são do tipo: descodificar o significado de uma palavra; interpretar uma determinada passagem do texto com base em experiências ou conhecimento pessoal; reflectir sobre contextos comuns de palavras ou frases e, ainda, relacionar o texto com vivências do dia-a-dia. A título exemplificativo, veja-se o seguinte caso:

Prof: E quando é que canta o Galo?

Beatriz: Cedo.
Frederica: Ao amanhecer.
Prof: Ao amanhecer, exactamente.

[Aula C, Transcrição, Seq. 26]

Assim, compreendemos que este tipo de conhecimento é maioritariamente mobilizado com o intuito não propriamente de aumentar o conhecimento do leitor, mas sim com a intenção de ajudar à compreensão do texto propriamente dito e de o relacionar com vivências do mundo, fazendo com que o conhecimento se torne, por isso, mais duradouro.

Quanto à mobilização de “conhecimentos escolares”, considerámos que os podemos dividir em: “conhecimentos intradisciplinares” e “conhecimentos interdisciplinares”.

Depois de analisadas as aulas, obtivemos os seguintes resultados:

Quadro 6 - Distribuição total das sequências por tipo de conhecimento mobilizado.

Aula	Tipo de conhecimento mobilizado		
	Conhecimento escolar		Conhecimento extra-escolar do “mundo”
	Conhecimento Intradisciplinar	Conhecimento Interdisciplinar	
A	3	0	3
B	6	2	6
C	3	0	6
D	11	0	3
Total	23	2	18

Como se pode verificar, de um total de 42 sequências que constituem o nosso *corpus* de análise, 24 apresentam mobilização de “conhecimento intradisciplinar”, sendo de realçar que uma das aulas (Aula D), encerra só em si 11 sequências com mobilização de conhecimento deste tipo, o que demonstra uma constante revisitação dos conteúdos e temas abordados na mesma disciplina, tornando a aprendizagem num processo espiralar. Quando observamos o programa de uma qualquer disciplina, percebemos que é esse mesmo o principal objectivo do Sistema Educativo: que cada ano lectivo seja o aprofundar e o ampliar do conhecimento do ano lectivo anterior e assim sucessivamente. Deste modo, a maior incidência da mobilização nos “conhecimentos intradisciplinares” parece-nos uma consequência do próprio processo de

ensino-aprendizagem, demonstrando por parte dos professores uma preocupação e uma visão do ensino em “scaffolding”²². Veja-se, a título exemplificativo, a seguinte sequência:

Prof: Então vamos olhar para o poema e ver por quantas estrofes é composto?

António: Duas.

Prof: Contem os versos que cada estrofe tem.

António: A primeira tem sete.

Prof: E a segunda?

Alunos: Quatro.

Prof: Ninguém tem dúvidas do que é uma estrofe? Toda a gente sabe o que é uma estrofe?

Alunos: Siiiiim

Prof: Então temos um poema composto por duas estrofes, uma composta por, Telmo?

Telmo: Sete versos e a outra com quatro.

[Aula D, Transcrição, Seq. 35]

Neste exemplo, podemos constatar a solicitação do professor no sentido de verificar se a noção de “estrofe” e de “verso”, leccionada em aulas anteriores, é dominada por todos os alunos.

Pensamos, ainda, que o saber “intradisciplinar” pode ser dividido, neste estudo, essencialmente, em dois tipos: “conhecimento literário” e “conhecimento gramatical”. O quadro seguinte mostra a ocorrência, por aula, destes tipos de conhecimento prévio:

Quadro 7 – Tipos de conhecimentos “intradisciplinares”

Aula	Tipo de conhecimento intradisciplinar		
	Conhecimento literário	Conhecimento gramatical	Outros tipos de conhecimento não generalizável
A	2	1	0
B	2	3	1
C	1	2	0
D	7	4	0
Total	12	10	1

²² Veja-se “scaffolding” na perspectiva de ensino espiralar, onde se espera que o conhecimento novo se agarre aos “andaimes” do conhecimento prévio.

Nestes resultados, podemos observar que não há uma grande disparidade entre a mobilização de “conhecimento literário” e de “conhecimento gramatical”, excepto na aula D, onde os “conhecimentos literários” são mobilizados mais três vezes que os “conhecimentos gramaticais”. Por outro lado, apenas um dos “conhecimentos intradisciplinares” foi integrado na categoria “Outros tipos de conhecimento não generalizável”, o que mostra que a mobilização de conhecimentos “intradisciplinares” tem quase sempre por objectivo, ou o reavivar de conceitos/conhecimentos relativos ao funcionamento da língua ou o de fazer relacionar textos literários, de que é exemplo a sequência seguinte:

Prof: É nosso vizinho, exactamente! – E eu apresentei aqui o **Álvaro Magalhães** porque é um **grande escritor português, e uma grande escritora foi também a escritora que escreveu a última obra que vocês estudaram aqui, em Língua Portuguesa. Qual foi a última obra que vocês estudaram aqui, em Língua Portuguesa?**

Emília: “O Rapaz de Bronze”.

Prof: E quem escreveu “O rapaz de Bronze”? Vasco?

Vasco: Sophia de Mello Breyner.

Prof: Muito bem. Sophia de Mello Breyner, que é também uma escritora muito importante, uma escritora Portuguesa muito importante.

[Aula D, Transcrição, Seq. 29]

Neste excerto, podemos perceber que o principal objectivo do professor é o de fazer relacionar autores e textos. Neste caso, identificar relações de intertextualidade entre o poema “À Noite” de Álvaro Magalhães e a obra “ O Rapaz de Bronze” de Sophia de Mello Breyner Andresen.

Como exemplo de mobilização de “conhecimento gramatical” veja-se a seguinte sequência:

Prof: Senão eu aproximo mais um bocadinho. **Então que formas verbais... concentrem-se no “Meia bola e força”, que forma verbal, identifiquem-me a forma verbal daquela frase.**

[A Ariana levanta o braço]

Ariana: “Tinha”.

Prof: Tinha!

Prof: Na segunda, “Bola há só uma”?

Rita: “Falhavam”.

Prof: Na terceira?

Rui: “Estavam”.

Prof: E na última? (A professora apresenta uma frase composta)

Rita: “Perguntou”.

Prof: Na primeira “perguntou” e na segunda? Quero-me concentrar na segunda...

Andreia: Encontrou

///

[Aula A, Transcrição, Seq. 6]

Neste exemplo, podemos verificar que se pretende que os alunos reflectam sobre algumas das formas verbais das frases presentes no texto.

Quanto ao “conhecimento interdisciplinar”, realçamos o facto de este ter sido o menos mobilizado, apresentando muito poucas ocorrências. De facto, este tipo de conhecimento foi mobilizado apenas duas vezes e, somente, numa das aulas (Aula B). Veja-se, a título exemplificativo, a seguinte sequência:

Prof: ... Eu vou pôr uma chaveta. Vocês sabem fazer chavetas? Aprenderam a fazer chavetas em Matemática? - - -

Alunos: Siiiiim.

Prof: Muito bem.

[Aula B, Transcrição, Seq. 11]

onde conhecimentos veiculados na disciplina de Matemática, no caso a noção de “chaveta”, são mobilizados na disciplina de Português. No entanto, o facto de este tipo de conhecimento ocorrer apenas duas vezes, parece apontar para uma desvalorização da interdisciplinaridade, mesmo quando, a propósito dos textos surgem temas e conceitos abordados nas outras disciplinas.

Em suma, segundo esta análise, a aula de Língua Portuguesa encontra-se mais aberta à mobilização de “conhecimentos intradisciplinares” e “conhecimentos extra-escolares”, em detrimento dos “conhecimentos interdisciplinares”, o que se traduz numa concepção de aula aberta ao “conhecimento extra-escolar” e ao conhecimento que a própria disciplina veicula ao longo dos anos de escolaridade, mas fechada às outras disciplinas que co-habitam o espaço Escola. No entanto, constatamos que o momento de compreensão de texto é muitas vezes pretexto para rever uma série de conhecimentos intradisciplinares dados em momentos anteriores.

1.6 Os objectivos da mobilização de conhecimentos

Neste momento da análise, não tivemos em consideração os movimentos de mobilização “autogerados”, uma vez que seria impossível falar com propriedade dos objectivos

da mobilização dos alunos. Por esse motivo, foram, apenas, analisadas as solicitações dos professores, mobilizações “heterogeradas”, portanto.

O quadro n.º 8 dá conta dos principais objectivos da mobilização de conhecimentos prévios:

Quadro 8 – Os objectivos da mobilização de conhecimentos.

Objectivos da mobilização de conhecimentos	Nº de ocorrências
Reflectir sobre o funcionamento da língua	11
Alargar conhecimento e experiências, reflectindo sobre um assunto	10
Alargar vocabulário	6
Relacionar textos	5
Relacionar autores	3
Relacionar personagens de um texto lido anteriormente	3
Recordar o título da unidade	1
Comparar contextos reais com contextos imaginários	1
Reflectir sobre contextos de frase	1

Segundo estes dados, o principal objectivo da mobilização de conhecimentos é o de “reflectir sobre o funcionamento da língua”. Este objectivo ocorre 11 vezes num total de 42 sequências em estudo, sendo, pois, comum uma situação como a seguinte:

Prof: Se eu disser, em vez de “à noite” disser “a noite”, será a mesma coisa?

Alunos: Nãããã.

Prof: Qual é a diferença? Angelina, qual é a diferença?

Angelina: - - -

Joaquim – Se eu disse “à noite” quer dizer que estamos na noite.

Prof: Sim. E o “a”? Qual é a diferença, Lurdes?

Lurdes: Esse “à” está a dizer, por exemplo, quando for a noite.

Prof: Classifiquem os dois. Adelaide?

Adelaide: - - -

Prof: Joaquim?

Joaquim: Contracção da proposição “a” mais o artigo definido “a”.

Prof: Muito bem, ou seja, temos aqui no “à” uma contracção da preposição “a” com o artigo definido “a”. E então e o “a noite”?

Joaquim: É um determinante artigo definido feminino singular.

Prof: Exactamente.

[Aula D, Transcrição, Seq. 38]

Aqui o principal objectivo do professor é o de fazer o aluno reflectir sobre os seus conhecimentos a nível gramatical. Parece-nos, pois, compreensível que este seja um dos principais objectivos da mobilização de conhecimentos, na medida em que o Conhecimento Explícito constitui uma das competências nucleares presentes no Currículo Nacional da disciplina de Língua Portuguesa.

Um outro objectivo frequente (ocorre em 10 sequências num total de 42) é o de “alargar as suas experiências e os seus conhecimentos através da reflexão sobre um dado assunto”. Veja-se, a título exemplificativo, a seguinte sequência:

Prof: Tal como na frase temos dois elementos diferentes, no quadro, queria que vocês me dessem outros exemplos destes mesmos elementos. Vamos ver, deste lado [professora aponta para o quadro], poderíamos ter, por exemplo os materiais valiosos, como o ouro, os diamantes, as jóias.

Paulo: Rubis.

Prof: E aqui [professora aponta para o quadro], elementos relacionados com a natureza, como por exemplo?

André: Água cristalina.

Prof: Água cristalina [A professora vai escrevendo no quadro o que os alunos vão dizendo].. Mas está no texto, agora quero expressões vossas.

///

Valentim: Ar puro.

Prof: De quê? Algum momento do dia em...

Daniel: Da manhã.

Prof: O ar puro da manhã. Vamos pôr aqui. Mais?

Alice: Animais.

André: O verde das folhas.

Gustavo: O homem.

[Aula B, Transcrição, Seq. 19]

Mais uma vez, podemos, aqui, perceber que o objectivo desta mobilização é o de fazer os alunos reflectirem sobre o seu conhecimento extra-textual, neste caso, sobre a “Natureza” e sobre os tesouros que a Natureza pode ter, permitindo aos alunos, não só perceberem se são detentores ou não de conhecimento sobre um determinado assunto, mas alargar esse conhecimento e relacioná-lo com o novo que o texto veicula.

“Alargar conhecimentos sobre o vocabulário” é o terceiro grande objectivo da mobilização de conhecimentos, contando 6 das 42 sequências analisadas. Deste modo, este é um objectivo que, como se pode ver pelo seguinte exemplo,

Prof: Localizem-se no 6º parágrafo. **Percebem a palavra “atracaram”?**

Alunos: Siiiiim.

Prof: Também é uma palavra que poderíamos acrescentar aqui. Sabem o que é?

André: É chegar ao porto.

Prof: Exactamente, atracar ao porto. O barco chega ao porto, atraca, ou seja estaciona no porto.

[Aula B, Transcrição, Seq. 15]

pretende alargar o *background* de conhecimento explícito sobre a língua Portuguesa.

“Relacionar textos” é, igualmente, um outro objectivo a alcançar, que conta, neste caso, com cinco ocorrências. Veja-se, a título exemplificativo, a seguinte sequência:

Prof: Muito bem. Sophia de Mello Breyner, que é também uma escritora muito importante, uma escritora Portuguesa muito importante. **Ora, as últimas aulas que vocês tiveram foram sobre do Rapaz de Bronze. Alguém ainda se lembra do nome do último capítulo de “O rapaz de Bronze” ? Fausto?**

Fausto: “A Festa”.

[Aula D, Transcrição, Seq. 31]

Neste excerto recorda-se o título de um dos capítulos da obra “O Rapaz de Bronze” com o intento de o fazer relacionar com o poema “À Noite” de Álvaro Magalhães.

Na mesma linha de actuação, encontrámos, ainda, três sequências que pretendem fazer os alunos “relacionar autores estudados” anteriormente e três outras sequências pretendem “relacionar personagens” de um texto lido anteriormente com o texto da aula em análise.

Estamos, assim, perante exemplos de actuação em que a mobilização de saberes tem principalmente o fim de reflectir sobre o funcionamento da língua, alargar conhecimentos sobre um assunto, alargar vocabulário e recordar textos, personagens ou autores lidos anteriormente. Em última análise, estamos perante uma mobilização de conhecimentos que visam quer avaliar o conhecimento prévio dos alunos quer, efectivamente, através da mobilização de conhecimentos, promover a compreensão do texto.

Em suma, ensinar a ler parece ser pretexto para avaliação e revisão da matéria mais do que propriamente mobilização de conhecimentos para construir sentidos ou para dotar os alunos de recursos que eles possam, numa outra circunstância, ser associados ao que já conhecem.

Conclusão

A leitura é, sem dúvida, uma das competências que mais se trabalha nas aulas de Língua Portuguesa. O presente trabalho centrou-se, por isso, nesta competência nuclear da Língua Portuguesa.

Foi, para nós, um trabalho muito significativo, na medida em que, numa primeira fase, nos permitiu aprofundar o conhecimento de várias teorias sobre a leitura, de modo a podermos sustentar o nosso trabalho prático. Estas teorias suportam, assim, a nossa visão de leitura, que perfilha a ideia defendida por Quivy (2008:57), de que “ler um texto é uma coisa, compreendê-lo e reter o essencial é outra”. Numa segunda instância, foi, ainda, bastante enriquecedor porque nos permitiu olhar a leitura numa vertente mais prática, neste caso pela análise e observação de momentos de leitura de textos, em aulas videogravadas do 1º ciclo do Ensino Básico. Do amplo campo de trabalho que a leitura constitui, tomámos por opção centrarmo-nos na questão da relação de conhecimentos prévios durante a leitura de textos. Visto que encaramos a leitura como um processo interactivo que se vai tornando progressivamente mais autónomo, permitindo ao leitor, por um lado, participar na dinâmica do mundo e, por outro, permitindo-lhe um posicionamento face à realidade, decidimos igualmente focalizar a nossa atenção na interacção verbal das práticas escolares de leitura e analisar o modo como se consubstancia a relação dos conhecimentos do leitor com os novos conhecimentos que o texto veicula. Neste sentido, encaramos o momento de interpretação de texto na perspectiva de Sousa (1989a:17) “como um processo de construção do seu sentido *in praesentia* e a partir das contribuições de todos – professores e alunos”.

Escolhemos este objecto de trabalho, pois partilhamos a perspectiva da teoria da aprendizagem significativa, proposta por Ausubel(1966), pela qual a aprendizagem através da leitura é tão mais significativa quanto mais o aluno filtrar os conteúdos que têm significado para si e os relacionar com conhecimentos já anteriormente adquiridos. O presente estudo pretende, por isso, valorizar a mobilização de conhecimentos aquando da leitura na sala de aula, no sentido de levar os alunos quer à aprendizagem de conteúdos quer à compreensão progressiva de textos. Assim, com este trabalho, pretendeu-se alcançar os seguintes objectivos:

- Caracterizar o processo de construção de sentidos na aula de Língua Portuguesa;
- Compreender como é que se consubstancia, nos momentos de interacção com e sobre textos, o princípio pedagógico da inter-relação de saberes;

- Estudar o modo como os professores fazem os alunos mobilizar as suas experiências e os seus saberes no processo de construção de sentidos;

- Identificar as oportunidades que os professores criam e aproveitam para fazer os alunos relacionar o “novo” do texto com os seus conhecimentos linguísticos, culturais, experienciais, educacionais;

- Caracterizar essas oportunidades em vários níveis: 1. o modo como se gera a mobilização de conhecimentos; 2. o momento da mobilização de conhecimentos; 3. o tipo de conhecimento mobilizado; 4. os objectivos da mobilização de conhecimentos.

No sentido de responder a estes objectivos, começámos por seleccionar quatro aulas videogravadas, em contexto de formação de professores do 2º Ciclo Depois de transcritas, isolámos, nessas aulas, 42 sequências em que se verificava a mobilização de conhecimentos prévios. Por considerarmos que nem todos os movimentos da aula eram relevantes para os objectivos deste estudo, tivemos apenas em conta sequências que considerámos apresentarem mobilização explícita de conhecimento prévio.

Com esta delimitação, verificámos que todas as aulas em análise partilham a concepção de que ler um texto envolve a mobilização de conhecimentos prévios no acto de leitura, embora em algumas das aulas essa relação acontecesse de forma mais sistemática do que em outras. Assim, pareceu-nos que, nas aulas em torno de textos poéticos, a mobilização de conhecimentos se tornou mais frequente. Para nós, este facto pode ter sido, apenas, só uma coincidência ou pode indicar já que o género de texto literário utilizado, no momento de leitura de textos, é factor do tipo de movimentos presentes na aula.

Verificámos, ainda, que, ao longo de todas as mobilizações de conhecimento identificadas, estas são quase sempre do tipo “heterogerado” (na verdade apenas duas são do tipo “autogerado”). Pese embora o significado pedagógico que a presença de movimentos “autogerados” pode ter no desenrolar de uma aula, a sua ausência é naturalmente explicada pela posição que tais movimentos têm na estrutura da interacção da aula – a posição de abertura que, sabemos, é generalizadamente da responsabilidade do professor. Este facto evidencia que o momento de leitura de textos e o conseqüente número de mobilização de conhecimentos é determinado maioritariamente pelo professor, não havendo, assim, espaço para a progressiva autonomização do aluno enquanto responsável pela construção do conhecimento, a quem se atribuí apenas o papel de “respondente”. Estes dados comprovam a preocupação do professor em ser um “questionador”, não dando espaço ao trabalho de

desenvolvimento da verdadeira competência comunicativa que deveria ter o aluno como “estimulador” autónomo de comunicação.

Por outro lado, este foi um estudo que permitiu perceber que, segundo as práticas por nós estudadas, o momento “durante a leitura” é o momento onde mais se verificaram mobilizações de conhecimento prévio. Esta ocorrência mostra que a prática pedagógica, muitas vezes, não acolhe as propostas da investigação que, de há muito, vêm propondo o momento “antes da leitura” como o momento chave para criar condições para a compreensão do que os alunos vão ler a seguir. Portanto, a leitura de textos parece ser encarada, aqui, como um acto de avaliação do que os alunos leram, isto é, apenas com o fim de o professor verificar se os alunos entenderam o que leram, e não tanto para desenvolver a compreensão de textos. Parece, pois, que a mobilização de conhecimentos prévios, na aula típica de Língua Portuguesa, é encarada como o momento de trabalhar mais ao nível da significação das palavras, da revisão de conteúdos já leccionados, do que, concretamente, como modo para construir novos sentidos. Neste entendimento, pareceu-nos, por isso, natural que o tipo de conhecimento mais mobilizado fosse o conhecimento “escolar” em detrimento do conhecimento do mundo “extra-escolar”. Com efeito, parece que os professores sentem uma necessidade de encarar a leitura como um momento propício para questionar, para relacionar com e sobre a chamada “matéria dada”. Neste quadro de funcionalidades, os conhecimentos escolares mais mobilizados foram os “intradisciplinares” e significativamente menos os conhecimentos de outras disciplinas (“interdisciplinares”), mostrando a grande preocupação dos professores em assegurar-se, no decorrer das aulas, que os alunos aprenderam todos os conteúdos leccionados anteriormente. Os momentos da leitura aproximam-se, assim, com muita frequência de momentos de “retroacção”, em vez de serem momentos de “avanço” e de crescimento. Tal preocupação parece estender-se a outros tipos de mobilização, por exemplo, a de conhecimentos “extra-escolares”, por meio dos quais os professores parecem quase sempre ter a intenção de resolver problemas imediatos de compreensão do texto em análise e não propriamente o intuito de a usar para aumentar os conhecimentos que os pequenos leitores já possuem. Em síntese, parece possível afirmar que, nas aulas em análise, a mobilização de conhecimentos tem quase sempre, mais como objectivo a revisitação dos conteúdos abordados anteriormente, como questões sobre funcionamento da língua ou questões sobre vocabulário, do que, propriamente, a mobilização de conhecimentos, com o intuito que lhe deveria ser igualmente dado: o de dotar os alunos de conhecimentos que fiquem armazenados nos seus *schemata* e de mecanismos que

os ajudem a progressiva e autonomamente saber construir sentidos. Deste modo, estes momentos de mobilização de conhecimentos são movidos por questões que visam, da parte do professor, respostas muito específicas, tal como por exemplo “é um nome próprio!”, que não fomentam a verdadeira resposta pessoal e, portanto, necessariamente plural, mas antes a resposta única. Parece-nos, pois, que questões de inferência e de relação, quase nulas nas sequências em análise, levariam a criar progressivamente uma capacidade de leitura mais competente e significativa.

Ao contrário mesmo das propostas programáticas, cada vez mais orientadas para o desenvolvimento de estratégias de leitura, as sequências em análise mostram, na sua maioria, uma concepção de aula mais preocupada em ensinar determinados conceitos e determinados conteúdos declarativos do programa de Língua Portuguesa (e em revisitá-los constantemente), a partir de elementos que os textos possam conter, do que propriamente em promover a automatização daquelas. De facto, o caso de a escola privilegiar a revisitação constante de elementos já ensinados por ela mesma, em detrimento de utilizar a leitura como momento de ensino de estratégias de leitura, nega a situação pedagógica em si mesma.

Concluimos, portanto, que esta relativa uniformidade nos resultados obtidos nas quatro aulas em análise revela alguma “ritualização” dos comportamentos institucionalizados, sendo quase sempre idêntico o tipo de informação solicitada. Estes dados fazem-nos concluir que alguns aspectos textuais, que mesmo que considerados fundamentais para a compreensão do texto na sua macroestrutura, não são tidos em conta nestas abordagens textuais. Se tomarmos como referência o quadro conceptual desenhado por Lomas (2003) para os objectivos da disciplina de língua, diríamos que nas aulas em análise não parece haver uma preocupação em melhorar a competência comunicativa dos alunos, mas antes uma preocupação em desenvolver apenas a sua competência linguística ou gramatical. Tal como refere este autor (2003:15), e uma vez que as aulas analisadas tomaram os textos literários como seus objectos centrais, os objectivos da educação literária, nas aulas da escolaridade obrigatória, entre outros, deveriam ser a aquisição de hábitos de leitura e de capacidades de interpretação de textos, bem como o desenvolvimento da competência de leitura, que levará, em princípio, ao desenvolvimento da capacidade comunicativa. Nesta perspectiva, Lomas (2003:15) defende que

“ a educação (...) literária deve favorecer, no máximo grau possível, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos no uso dessa ferramenta de comunicação e de representação que é a linguagem e contribuir para o domínio das destrezas linguísticas mais habituais (escutar, falar, ler, entender, escrever) na vida das pessoas.”

Neste sentido, gostaríamos de deixar aqui, a título sugestivo, uma actividade possível para ensinar estratégias de leitura que levam ao desenvolvimento da competência comunicativa. Esta estratégia proposta por Richards (1999:200) e que pretende fomentar a inter-relação de conhecimentos chama-se, em tradução nossa, “Sim/Não... Porquê?... Isso faz-me lembrar...” (“Yes/No... Why?... It Reminds Me Of...”) e é uma perspectiva de ensino que defende a produção por parte dos alunos de afirmações positivas e negativas (“Yes/No Statements”), a partir das quais estes serão levados a relacionar conhecimentos prévios. Segundo este autor “A Yes statement reflects an idea in a paragraph that reader knows about, appreciates, or understands; a No statement reflects an idea in a paragraph that reader dislikes, disputes, or does not comprehend” (Richards, 1992: 200). Depois disto, o leitor deve justificar o porquê da sua frase (“Why moment”). É importante dizer que o que para um aluno funciona como uma frase do tipo negativo (No), para outro pode funcionar como uma frase do tipo positivo (Yes), uma vez que as opiniões de cada aluno vão variar consoante o seu conhecimento prévio. Note-se que devido ao facto de não existirem respostas correctas nem erradas, uma vez que estas são fundamentadas pelos conhecimentos prévios, os alunos demonstram bastante à vontade para as realizar, sem medo de errarem ou de serem censurados pela qualidade das suas respostas. Por outro lado, é importante referir que, esta estratégia pode funcionar em separado ou ser reforçada pela estratégia do “Isso faz-me lembrar” a qual é uma variação do formato anterior. Após a leitura de cada parágrafo do texto, os alunos relacionam a informação desse parágrafo com as suas próprias experiências anteriores. Tal como na primeira técnica referida, os alunos partilham as suas respostas com a turma. Após a exemplificação do professor, os alunos podem trabalhar em pequenos grupos partilhando mais tarde as suas ideias com o grupo turma. Posteriormente à familiarização com esta estratégia, o professor pode levar os alunos a relacionarem o texto com temas menos familiares, em vez de, simplesmente associarem vocabulário ou personagens. Este tipo de “scaffolding”, ajuda os alunos a pensarem nos textos de uma forma mais avançada contribuindo para a progressiva autonomização deste tipo de estratégias.

Podemos afirmar que utilizando este tipo de actividades, a leitura de textos na sala de aula pode adquirir novos sentidos e ser efectivamente factor de desenvolvimento de múltiplas competências, entre elas a da competência comunicativa. O principal objectivo da leitura de textos na aula não deve ser, assim, apenas, o de avaliar se o aluno compreendeu um dado escrito, como vimos acontecer predominantemente nas aulas analisadas, mas antes o ensino e

a prática de estratégias para aprender a construir sentidos que os textos propiciam. Ainda, como refere Lomas (2003:15)

“a educação linguística e literária nas aulas deve contribuir sobretudo para (...) ajudar [os alunos] a saber fazer coisas com as palavras e, desta maneira, a melhorar a sua competência comunicativa nas diversas situações e contextos de comunicação”.

De facto, temos de concordar que a leitura na escola deve contribuir para o aperfeiçoamento da competência comunicação de que o recurso ao texto é pretexto e mote. Neste sentido, o leitor comunica, na tentativa de lhe atribuir significado pois, como diz Sousa (1989a: 19), “o texto só existe, só diz, quando o leitor lhe atribui significado; e ao fazê-lo, aquele atribui o «seu» significado.” Por consequência, o texto, enquanto objecto “aberto” à plurissignificação, permite a interacção entre a informação que veicula e a informação que o sujeito possui das suas vivências, discursos, vozes, ecos... Nestas circunstâncias, o momento de leitura de texto aproxima-se do discurso conversacional. Neste sentido, e segundo Sousa (1989a:20), o momento de leitura de texto, como momento de interacção, assume um carácter especializado, “em função da especificidade dos factores nele envolvidos e da forma da sua inter-relação”.

Por tudo isto, dizendo com Lomas (2006:81), o momento de leitura de textos é a oportunidade para

“alargar o leque de experiências de quem lê (...) através da indagação sobre alguns aspectos do mundo que, às vezes, permanecem invisíveis a um olhar convencional. A imensa maioria dos textos literários convida a um diálogo entre o mundo de quem lê e o mundo de quem escreve. A educação literária contribui, assim, tanto para a educação estética das pessoas, através da apreciação dos usos criativos da linguagem, como para a educação ética, na medida em que nos textos literários não encontramos apenas artificios linguísticos, mas igualmente, estereótipos, ideologias, estilos de vida e formas de compreender (e de fazer) o mundo”.

Tais aprendizagens são essenciais e deveriam ser mais vezes revisitadas e ampliadas no momento de leitura de texto, nas aulas de língua.

Por tudo isto, gostaríamos, ainda, de salientar que o estudo que desenvolvemos poderá, em conjunto com vários outros estudos desta natureza, promover não só a reflexão sobre a prática de alguns docentes, tal como nos motivou, a nós, a fazê-lo, mas também o reajustamento, por exemplo, de algumas práticas escolares, no sentido de, efectivamente, se ensinarem estratégias de leitura (sendo a relação de conhecimentos utilizada nesse sentido) e não de utilizarem a leitura, apenas, como mote para outras aprendizagens.

É, no entanto, importante dizer que este trabalho, por si só, não constitui um instrumento suficiente para a alteração dessas práticas, mas constitui, apenas, um pequeno contributo nessa direcção. Este pretende ser um percurso, que aliado a outros, poderá ajudar a perceber como é que por meio do relacionamento de saberes prévios, com os textos, se aprende a ler. Como afirma Kramer-Dahl (2008:67), para além da dimensão estudada nesta análise, “connected learnings”, outras categorias, como a “intellectual quality” e a “explicit instruction” teriam de ser trabalhadas de forma prática, de modo a estudar de forma mais exaustiva a relação de conhecimentos na sala de aula, no momento de leitura de textos.

Em suma, este trabalho constitui, apenas, uma primeira fase de caracterização dos modos que a relação de conhecimentos toma no momento de interpretação de textos nas aulas, ficando para nós evidente que o que aqui apresentámos é apenas um dos vários aspectos que contribuem para a especialização e para a descodificação do processo de construção de sentidos na aula de Português.

Bibliografia

Bibliografia

- ADAMS, Jean-Michel & STARR, B.J. (1982): "Les Modèles de lecture", Bulletin Psychologie, XXXV, mayo-agosto
- AUSUBEL, D.P. (1966). Cognitive structure and the facilitation of meaningful verbal learning. *In* Anderson, R. & Ausubel, D.P. (org.) Reading in the psychology cognition. New York: Holt, Rinehart and Winston, p.98-112
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. & HANESIAN, H. (1980). Psicologia Educacional. Trad. Eva Nick et ali. Rio de Janeiro: Interamericana.
- BARSALOU, L. W. (1999). Language Comprehension: Archival memory or preparing for situated action. *Discourse Processes*, pp. 61-80
- BELLACK, A., KLIEBARD, H., HYMAN, R. & SMITH Jr., F, (1966). *The language of classroom*. New York: Teachers College Press
- BORGES, J.L. (2000). *Este ofício de Poeta*. Lisboa: Editorial Teorema.
- BRAUNGER, Jane & LEWIS, Jan Patricia (2005). Building a Knowledge Base in Reading. 2ª edição. USA: International Reading Association. PP. 58-139
- BRITO, Ana Maria (1998). "Retomar e reinventar o ensino da gramática da Língua Materna". *In* AA.VV.. *A língua mãe e a paixão de aprender. 2.º Encontro de professores de português*. Porto: Areal Editores, pp. 53-63.
- BROEK, Paul Van Den & KREMER, Kathleen (2000) The mind in action: what it means to comprehend during reading. *In* Tylor, Barbara et ali (ed.). Reading for Meaning. Fostering comprehension in the middle grades. USA: International Reading Association. pp. 1-31
- BURTON (1980). Dialogue and Discourse. London: Routledge and Kegan Paul.
- CALVINO, Ítalo (1987). *Palomar*. Lisboa: Editorial teorema.

- CASTRO, Rui Vieira de (1987). Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico. Objectivos ilocutórios, estruturas da interacção e tomada da palavra. Dissertação de mestrado em Linguística portuguesa. Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa.
- CASTRO, Rui Vieira de; VIEIRA, Flávia & DIONÍSIO, M^a Lourdes (1991). A interacção verbal em contexto pedagógico. In *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- CHOPPIN, Alain, (1992) *Les Manuels Scolaires. Histoire et actualité*, Paris : Hachette.
- COLOMER, Teresa & CAPS, Anna (2008). Ensinar a ler, ensinar a compreender. Brazil: artmed
- DELGADO-MARTINS, Maria Raquel & DUARTE, Inês (1993). “Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática”. In Maria de Fátima Sequeira (org.). *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho, pp. 9-16.
- DEWEY, J. 1998. School and society. In *Dewey on education*. New York: Teachers College Press.
- DIJK, T.A. Van (1980). Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- DIOGO, Américo Lindeza (1994). Literatura infantil. História, teoria, interpretações. Porto: Porto Editora
- DIONÍSIO, M. Lourdes (1999). “Condições Sociais de Produção de Leitores. Tijolo com Tijolo num Desenho (Nem Sempre) Mágico”. *Revista Portuguesa da Educação*, 12. Braga: Universidade do Minho. pp. 127-148
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes & CASTRO, Rui Vieira de (orgs.)(2005). *Português nas Escolas, Ensaio sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Almedina
- DUARTE, Inês (2006). “Aspectos linguísticos da organização textual”. In Maria Helena Mira Mateus *et al. Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 85-117.
- DUARTE, Rita Taborda (2006). *A família dos macacos*. Lisboa: Editorial Caminho.

- FONSECA, Fernanda Irene (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- GAMA, Sebastião da (2003). *Diário de Sebastião da Gama. Pequena história da minha vida de professor*. Mem Martins: Edições Arrábida
- GEE, James Paul (2001). Reading as Situated Language: A Sociocognitive Perspective . *In* Manson, Palema & Schumm, Jeanne Shay (ed.) (2003). Promising Practices for Urban Reading Instruction. USA: International Reading Association. pp. 362-380
- GIASSON, Jocelyne (1997). *La Lecture : De la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier
- GLENBERG, A.M. (1997). What is memory for?. *Behavioral and Brain Sciences*. pp. 1-55
- GOODMAN, K. (1985). Unity in reading. In H.Singer & R. Ruddell (eds.), *Theoretical models and processes of reading* (3^o ed.). Newark: International Reading Association.
- GOODMAN, K. (1994). "Reading, writing, and written texts - a transactional sociopsycholinguistic view". In Ruddell, R. et al. (eds.) (1994). *Theoretical Models and Processes of Reading* (4^a ed.). Newar: International Reading Association.
- GRAU, Remei (1997) *La lectura en la Educación Primaria. Aula de Innovación Educativa* n° 59, Fevereiro, Barcelona: Graó
- GRICE, H.P. (1975). "Logic and conversation". In Cole, P. & Morgan, J. (eds.). *Syntax and semantics*, vol. 3, speech acts. New York: Academic Press
- HALL, William S. (1989): « Reading Comprehension », *Journal American Psychologist*, Vol 44, n. 2 (Feb) , Washington DC: American Psychological Association. p.157-161.
- IRWIN, Judith (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. New Jersey: Prentice Hall.
- KLEIMAN, Ângela (1995). *Texto e Leitor. Aspectos Cognitivos da leitura*. S.Paulo
- KRAMER-DAHL, Anneliese et ali (2008). Three Dimensions of effective Pedagogy : Preliminary Findings, Codings and Vignettes from study of Literacy Practices in Singapore Secondary

Schools. Report for CRP20/30 AK. Centre for research in pedagogy & Practice.
Singapore: National Institute of Education

KRISTEVA, Julia (1974). *Introdução à Semanálise*. S. Paulo:Perspectiva.

LOMAS, Carlos (2003). *O valor das palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA

LOMAS, Carlos (org.) (2003). *O valor das palavras (I): Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA

LOMAS, Carlos (org.) (2006). *O valor das palavras (II): Gramática, literatura e cultura de massas na aula*. Porto: Edições ASA

LINGARD, R. et ali (2000). Queensland School Longitudinal Restructuring Study: Final Report. Brisbane: Educational Queensland.

LOPES, Ana Cristina Macário (1983). "Literatura Culta e Literatura Tradicional de Transmissão Oral: A bipartição da esfera Literária." *In Cadernos de Literatura*. nº 15. Coimbra: Centro de Literatura da Universidade de Coimbra

LORING, R. (1997). "Reading as thinking process". In Costa, A. & Liebmann (orgs.) (1997). *Envisioning Process as Content – Toward a Renaissance Curriculum*. U.S.A.: Corwin Press.

MEHAN, H. (1979). *Learning Lessons social organization in the classroom*. Harvard: Harvard University Press.

MEHAN, H. (1979). *Learning lessons: social organization on the classroom*. Harvard: Harvard University Press.

NASCIMENTO, M. , MARQUES, M & CRUZ, M. (1987). *Português fundamental – métodos e documentos*, Vol. II, 1. Lisboa: INIC – Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.

NETO, José Augusto (2006). Teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel: perguntas e respostas. In *Série-Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. UCDB: Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Nº 21. Janeiro/Junho 2006, pp. 117-130

- NEWMANN, F. M. et ali (1998). The Quality of Intellectual Work in Chicago Schools: A Baseline Report. Chicago: Consortium on Chicago School Research
- PELIZZARI *et ali* (2001). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *In* revista PEC. Curitiba. Vol. 2. N°1. Julho 2001. pp. 37-42
- PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2000). Escrever em Português: Didácticas e práticas. Porto: Edições ASA
- PIAGET, Jean (1977). *Psicologia e Epistemologia: Para uma Teoria do Conhecimento.* , Lisboa: Publicações D. Quixote.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva
- RAINGEARD, M.& LORSCHIEDER, U. (1977). *Édition d'un corpus de Français parlé : Recherces sur le Français parlé*, 1, France : Université de Provence, pp.14-29.
- RICHARDS, Janet Clarke & GIPE, Joan P.(1992) Activating Background Knowledge: Strategies for Beginning and Poor Readers. *In* Allington, Richard (ed.) (2005). Teaching Struggling Readers. Articles from the Reading Teacher. USA: International Reading Association. pp. 200-204
- RILEY, P. (1978). *Discourse networks in classroom interaction: some problems in communicative language teaching.* Mélanges Pédagogiques. Nancy: C.R.A.P.E.L.
- RODRIGUES, Angelina (2000). *O ensino da Literatura no Ensino Secundário, Uma análise de manuais para-escolares*, Coimbra: Ministério da Educação.
- RUDEL, R. & UNRAU, N. (1994). “ Reading as a meaning-construction process- the reader, the text and the teacher”. *In* Ruddell, R. Et al. (1994). Theoretical Models and Processes of reading (4ª ed.). Newark: International Reading Association.
- RUMELHART, David E. (1977). Understanding and summarizing brief stories, in D. Laberge & Samuels, Basic precesses in reading: Perception ads comprehension, Hillsdale, N. Jersey, Erlbaum.

- RUMELHART, David E. (1980). Schemata: The Building Blocks of Cognition. In R.J. Spiro, B.C. Bruce, & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 38-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G., (1978). A simplest systematics for the organization of turntaking for conversation. In J.Schenkein (ed.), *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press.
- SCHANCK, R. & ABELSON, R. (1977): *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, N. Jersey: LEA.
- SEQUEIRA, Maria de Fátima (1999). "A competência linguística no processo de compreensão leitora". In Rui Vieira de Castro e Pilar Barbosa (orgs.). *Actas do XV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Coimbra: APL, vol. 2, pp. 407-413.
- SEQUEIRA, Maria Fátima *et alii.* (orgs.) (1989). *O ensino-aprendizagem do Português – Teoria e Práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- SIM-SIM, Inês (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Colibri Artes Gráficas.
- SMITH, F. (1971). *Understanding reading*. Nova York. Holt, Rinehart and Winston.
- SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1993). *A Interpretação de Textos na Aula de Português –* Porto: Edições ASA.
- SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1898a). *A Interpretação de Textos na Aula de Português. Aspectos pedagógico-comunicativos e interactivos - Volume I*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1898b). *A Interpretação de Textos na Aula de Português. Aspectos pedagógico-comunicativos e interactivos – Volume II*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- SPIRO, R. (1980). Prior Knowledge and story processing: integration, selection, and variation. *Poetics* 9, nº 1-3, 313-327

- TERWAGNE, Serge, VANHULLE, Sabine & LAFONTAINE, Annette (2006). Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs. Belgique : de boeck
- TOLLEFSON, James (1989). *Um sistema para aperfeiçoar as perguntas dos professores* in *English Teaching Fórum*, Vol. XXVII, N°1, Janeiro. Seattle: University of Washington.
- TOMASELLO, M. (1999). The cultural origins of human cognition. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- TRINDADE, V. M. (2007). *Práticas e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- TZU, Sun (2002). *A arte da Guerra*. São Paulo: edições Martins Fontes.
- VIEIRA, Flávia, MARQUES, Isabel & Moreira, Maria Alfredo, (1999) *Para o desenvolvimento da autonomia com o Manual Escolar*, 1999, Braga: UM.
- YOGOTSKY, L. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. SP: Icone.

Webografia:

- PINTO, Sílvia Regina (2005). “poema”. CEIA, Carlos (Coord.). *E-Dicionário de Termos Literários*. <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl>> (data da consulta: 15_09_2009).
- REIS, Carlos (7 de Maio de 2007). “Discurso do comissário da Conferência sobre o Ensino do Português”. Portal da Educação. <http://www.min-edu.pt/np3/644.html> (data da consulta: 20-09-2009)
- WALTY, Ivete & CURY, M^a Zilda (2005). “Intertextualidade”. CEIA, Carlos (Coord.). *E-Dicionário de Termos Literários*. <<http://www.fcsh.unl.pt/edtl>> (data da consulta: 23_01_2009).

Anexos

Anexo I

O Corpus

1. Aula A

1.1 – Texto 1

Meia bola e força

Era uma vez uma equipa de futebol que era tão pobre, tão pobre, que o seu campo, além de não ser relvado, só tinha metade do comprimento. Essa limitação de espaço levantava, como é natural, vários problemas, sobretudo porque estava à porta de um jogo importante. Como poderiam vinte e dois jogadores mais a equipa de arbitragem trabalhar num espaço tão pequeno?

Houve quem admitisse a possibilidade de não se realizar o jogo, mas isso não seria bom para nenhuma das equipas e muito menos para o andamento da taça. Os responsáveis dos dois clubes decidiram assim que o jogo deveria ser disputado, acontecesse o que acontecesse, tanto mais que já havia bilhetes vendidos. O melhor, como o campo era muito pequeno, teria sido vender apenas meios bilhetes e não bilhetes inteiros. Mas isso a lei não permitia que acontecesse.

Foi então que o presidente do pequeno clube, que tinha um campo só com metade do comprimento, apresentou estas duas hipóteses ao seu colega:

- Ou pomos só cinco ou seis jogadores em acção de cada lado, ou então jogam os vinte e dois e rematam só para cada uma das balizas.

- Eu acho – argumentou o outro – que nem uma coisa nem outra é possível, mas o importante é que o jogo seja feito, porque o público não pode sair daqui decepcionado.

As negociações entre os dois dirigentes dos clubes duraram várias horas e, quando acabaram, os jornalistas já estavam a dormir no exterior da sala, cansados de tanta conversa e de tanta espera. Como não conseguiram chegar a um acordo, decidiram que o jogo seria feito só com a marcação de *penaltis* e com vinte minutos para cada uma das equipas mostrar, com os toques na bola, as suas qualidades técnicas.

- Mas isso é tudo menos um jogo! – exclamou o presidente do clube visitante.

- Pois é, mas só com metade do campo é o que se pode arranjar – declarou o seu colega de presidência.

Foi então que o sócio mais antigo do pequeno clube, que tinha um pequeno campo e uma grande vontade de jogar, decidiu avançar com uma sugestão que lhe pareceu bastante aceitável:

- Por que não fazemos o jogo só com meia bola e vendemos este projecto aos americanos como uma nova modalidade desportiva? Eles de certeza que pegam nela. Desde que dê lucro, não hesitam.

- É capaz de não ser má ideia de todo – admitiu o presidente do primeiro clube.

- Não custa nada tentar – disse o outro, que se apressou, contudo, a deixar esta interrogação no ar:

- Mas, se a ideia pegar, não poderemos chamar-lhe futebol. Temos que lhe dar outro nome. E qual há-de ser?

Aí o sócio mais antigo do pequeno clube que tinha um pequeno clube que tinha um pequeno campo e que tinha uma grande vontade de jogar, sugeriu:

- Podemos chamar-lhe Meia Bola e Força e pode ser que pegue.

Não se sabe se o jogo chegou ou não a ser realizado, o que se sabe é que a metade de um campo deve corresponder uma meia bola, um meio apito e uma meia bancada. Depois, quanto ao resto meia bola e força!

LETRIA, José Jorge (2002). *Histórias de ir à bola*. Porto: Âmbar, pp. 21-22.

1.2 – Texto 2

Bola há só uma

Naquela tarde de domingo, com o sol a pique, obrigando as pessoas, a resguardarem o toutiço com os chapéus de folha de jornal e almofadas, ninguém conseguia perceber por que razão os avançados da equipa da casa falhavam sempre a baliza do adversário. Mas a verdade é que isso estava mesmo a acontecer, para vergonha de toda a massa associativa.

Vinha um avançado, habilidoso e veloz, com a bola bem controlada e zás, rematava ao lado. Vinha depois um ponta de lança com o golo já praticamente feito e atirava, inexplicavelmente, por cima da barra.

- Mas o que é que está a acontecer? Isto é uma vergonha! – exclamou o treinador, esperando pelo intervalo para dar uma valente reprimenda nos seus jogadores.

Quando o árbitro, com uma apitadela, mandou os jogadores para os balneários, ao fim dos primeiros quarenta e cinco minutos, a primeira coisa que o treinador, furibundo, disse aos jogadores foi:

- Vocês são a vergonha da minha cara! Expliquem-me por favor por que é que isto está a acontecer.

A resposta veio de Zé Maria Bonifrate, um brasileiro filho de portugueses e primo de jugoslavos, que não hesitou em avançar com a seguinte explicação:

- Ó mister, o clube é pobrezinho, não tem bolas de reserva e tem salários em atraso. Portanto, como a rede da baliza tem um grande buraco, a gente evita rematar porque se ela passa pelo buraco, em caso de golo, vai para as mãos dos espectadores que a levam para casa e assim acaba logo o jogo. Portanto, sempre é melhor rematar ao lado ou por cima da barra. Pelo menos o jogo sempre continua. É que bola só temos esta!

LETRIA, José Jorge (2002). *Histórias de ir à bola*. Porto: Ambar, p.23.

1.3 – Texto 3

Toca a ver os golos!

Certa vez, durante uma eliminatória da taça, uma das melhores equipas nacionais recebeu, no seu campo, a visita de uma pequena equipa da terceira divisão.

Para essa pequena equipa e para a população da terra de onde vinha, esse foi um extraordinário dia de festa. Tão grande foi a festa que se organizaram excursões, fizeram-se cachecóis com as cores da equipa e até o presidente da Junta de Freguesia mandou pôr bandeiras do clube em todos os edifícios públicos. Nunca, na história do clube, tinha havido um dia tão glorioso, independentemente do resultado que se conseguisse alcançar, perder ou ganhar pouco interessava. O importante era o facto de se vir jogar à capital, no estádio de uma das maiores equipas nacionais, daquelas que já não têm salas para guardar tantas taças e tantas medalhas conquistadas em vários continentes.

Nessa tarde de domingo, o jogo começou em grande ambiente de festa. O árbitro esfregou as mãos de contente e disse para os colegas:

- Hoje nem deve haver problema, pois parece que está tudo disposto a colaborar para que o jogo seja um grande espectáculo. Nem pancadaria deve haver nas bancadas.

- Assim o esperamos – responderam os outros a uma só voz, para dar a ideia da unidade que deve sempre existir nas equipas de arbitragem.

De facto, conforme as previsões, tudo decorreu sem problemas até que, perto de oito minutos da primeira parte, foi marcado um livre contra a equipa visitante.

Ao ouvirem o apito do árbitro, os jogadores apressaram-se a formar a barreira defensiva à distância regulamentar da bola e da baliza. Mas foi aí que o árbitro se deu conta de que havia uma situação irregular. Os jogadores visitantes estavam todos de costas viradas para a bola e não de frente, como a lei exige.

Aí, chamou o capitão da equipa e disse-lhe:

- Ó meu amigo, então você não conhece as regras?

- Conheço sim senhor – respondeu, com convicção, o capitão, muito orgulhoso da braçadeira que o identificava como chefe do grupo.

- Então se conhece – contrapôs o árbitro – explique-me por que razão estão os jogadores de costas viradas para a bola e não de frente para ela. É que, assim, não posso apitar para o livre ser executado.

- Ó senhor árbitro – explicou o capitão da equipa visitante, num tom quase suplicante – veja se compreende a situação. Então a gente vem de tão longe fazer um jogo com esta importância, aqui na capital, e não pode ver os golos!

LETRIA, José Jorge (2002). *Histórias de ir à bola*. Porto: Ambar, pp.25-26.

1.4 – Texto 4

Águia, leão e dragão

Certo dia, no Jardim Zoológico de Lisboa, a águia, o leão e o dragão, uma espécie muito rara vinda das bandas do Norte, decidiram fazer um almoço para discutir aspectos das suas vidas.

Não foi difícil escolher a ementa, pois todos tinham gostos alimentares semelhantes: carne fresca em grande quantidade.

Quem tomou a iniciativa foi o leão, que disse:

- Vocês já devem ter reparado na forma como somos usados nos emblemas. Mas será que alguém nos perguntou alguma coisa e que alguma coisa ganhamos com isso?

A resposta saiu prontamente do bico da águia, que esclareceu:

- Eu, por acaso, até gosto bastante do clube que me usa como símbolo, mas a verdade é que ninguém me perguntou se eu concordava com a utilização da minha imagem.

E o dragão, por seu turno, apressou-se a acrescentar:

- Pois a mim, que até sou uma espécie raríssima e praticamente só possível de encontrar em relatos mitológicos, ninguém me perguntou nada e nem acredito que vá perguntar.

- O que acham então vocês que devemos fazer? – perguntou o leão.

- Proibi-los de usarem a nossa imagem e o nosso nome é difícil – disse a águia. Primeiro porque até já nos habituámos a isso e, depois, porque, como os clubes são muito populares, isso ia virar muita gente contra nós e prejudicar o nosso querido jardim. Portanto, acho que devemos ficar como até agora temos estado, ou seja, sem arranjar grandes problemas.

Mas o dragão, que não estava de acordo com a sugestão da águia, propôs:

- E que tal se exigíssemos aos clubes que passem a apoiar o Jardim Zoológico e as suas espécies mais raras, como é o nosso caso? Sempre seria uma forma de nos compensarem do uso que têm dado à nossa imagem.

- Concordo inteiramente – disse o leão.

- E eu também – acrescentou a águia. – E até digo mais: devemos desde já exigir livres-trânsitos para podermos assistir a todos os jogos e, nos casos em que isso se justificar, tornarmo-nos mesmo sócios de honra dos clubes. É que, já que temos a fama, passamos também a ter o proveito.

E assim terminou o almoço, com todos de acordo, ou, pelo menos, com uma concordância muito maior do que costuma haver entre os clubes que usam, para o melhor ou para o pior, os nomes e as imagens de bichos possantes e corajosos, que simbolizam o seu desejo de vitória.

LETRIA, José Jorge (2002). *Histórias de ir à bola*. Porto: Ambar, p.29.

1.5 – Transcrição

[A Aula inicia-se com a distribuição pelos alunos dos títulos dos textos que compõem a obra “Histórias de ir à bola” de José Jorge Letria]

S1

Prof: Vou começar por distribuir algumas frases e quero que os meninos que têm frase leiam essas frases em silêncio para depois lerem em voz alta. E os outros, quero que comecem a pensar de onde terão sido retiradas essas frases e o que é que elas nos transmitem. Maria?

Maria: ***

Prof: Maria, tenta repetir mais alto um bocadinho.

Maria: “O árbitro que engoliu o apito”.

[A professora vai afixando as frases na parede à medida que as crianças as vão lendo.]

Prof: Muito bem! Rita?

Rita: “A lição do pombo Nicolau”.

Prof: João?

João: “Anjos e Diabos”.

Prof: Ricardo?

Ricardo: “De quem é a bola?”

Prof: Manel?

Manel: “Meia Bola e Força”.

Prof: Vão olhando para as frases e pensando no que eu vos pedi, Ariana?

Ariana: “Golo de Pelé”

Prof: Andreia?

Andreia: “Águia, leão e Dragão”.

Prof: E finalmente temos a Luana.

Luana: “Toca a ver os Golos!” –

Prof: Ah, falta o Rui. Rui?

Ricardo: “Bola há só uma” ---

S1

Prof: Então agora concentrem-se nas frases e digam-me de onde é que terão sido retiradas essas frases. - Rita?

Rita: De um jornal de futebol.

Prof: João?

João: De um livro.

Prof: O que é que elas nos transmitem? Ricardo?

Ricardo: Elas são títulos. Parecem títulos.

Prof: São títulos de quê?

Rita: De histórias.

[Professora escreve a palavra “histórias” no quadro]

Prof: A Rosa acabou de descobrir mais um bocadinho do tema. -- Era essa a minha pergunta: o que é que elas são? O que é que elas representam? -- E agora? Que relação existe entre elas? Ou seja, o que é que há de comum entre estas frases?

João: Falam de Futebol.

Prof: Mais ideias? – Qual destas frases se destaca? Se tivessem que escolher uma destas frases qual escolheriam? Mafalda?

Mafalda: ***

Prof: Leonel?

Leonel: “Anjos e diabos”.

Prof: Cristiana, que frase escolhias?

Cristiana: “Anjos e Diabos”.

Prof: Manel?

Manel: “Anjos e Diabos”.

Professora: Rui?

Rui: “ Bola há só uma”.

Prof: José?

José: “O Golo de Pelé”.

Prof: E que frase é que retirariam deste conjunto? -- Pedro?

Pedro: “A lição do pombo Nicolau”.

Prof: Mafalda?

Mafalda: “Bola há só uma”.

Prof: Agora pensem, há algum objecto que se destaca nestas frases?

Mário: A bola.

Prof: Quem disse?

[O Mário levanta o braço.]

Prof: Muito bem, Mário!

[A professora escreve a palavra “bola” no quadro.]

Prof: O tema está quase completo. E agora recordem-me os títulos dos textos que estudámos nas aulas anteriores. Na Quinta-feira, Mário?

Mário: --

Prof: Qual foi? – O José ajuda...

S2

José: “O guarda-redes míope”.

Prof: E na aula passada? Na aula de ontem? Manel?

Manel: “O elefante não entra na jogada”.

Prof: E agora eu pergunto-vos, que relação poderá haver entre esses textos e estes títulos de histórias, como disse o Ricardo?

Rita: Umam falam sobre animais e as outras falam sobre bola.

Prof: Abel?

Abel: Falam sobre bola.

Prof: Andreia?

Andreia: Ia dizer o mesmo.

Prof: Ias dizer o mesmo! Ariana? Que relação achas que existe entre estes títulos e os títulos dos textos que estudámos nas aulas anteriores?

Ariana: [Aponta para o Abel] É o que ele disse.

Prof: Alguém tem uma ideia diferente?

[O João levanta o braço]

Prof: João?

Josué: Têm bola.

Prof: Têm bola! - - - Então, agora, eu vou distribuir umas imagens – [A Professora distribui as imagens à medida que vai falando] Os meninos a quem vou distribuir essas imagens vão observar as imagens em silêncio e vão pensar a qual das frases expostas ofereceriam a sua imagem. Depois, têm que justificar porquê. [Professora dá as imagens aos meninos que não tiveram título] - -

Prof: Então, observem um bocadinho. – Quem já souber a quem quer oferecer a imagem pode ir dizendo. Leonel?

Leonel: Esta aqui é “anjos e diabos”.

Prof: Porquê, Leonel?

Leonel: Porque tem um anjo, um diabo e uma bola.

Prof: Mais? Mafalda?

Mafalda: Este aqui é “Águia, Leão e Dragão”.

Prof: Porquê?

Mafalda: Porque tem os três símbolos.

Prof: Mais? Pedro?

S3

Pedro: “O árbitro que engoliu o apito”.

Prof: E porque é que ofereces esta imagem àquela frase?

Pedro: Porque tem um árbitro.

Prof: Mais ofertas? - - - Vamos lá? - Abel?

Abel: –

Prof: Qual é que oferecias? Elisa?

Elisa: O Golo de Pelé.

Prof: Essa oferecias ao Golo de Pelé. E porquê?

Elisa: Porque isso é quase uma caricatura dele.

Prof: Irina?

Irina: “Toca a ver os golos”.

Prof: Porquê?

Irina: Porque ele está a marcar um golo.

Prof: Porque ele está a marcar um golo! - Mais!? Quem falta? – José?

José: - -

Abel: “Bola há só uma”.

Prof: Porquê?

Abel: XXX

Prof: Diz?

Abel: Porque só há uma bola e também só há um jogador.

Prof: Tomás?

Tomás: “De quem é a bola”.

Prof: E porque é que oferecias esta imagem a essa frase. À frase “De quem é a bola”?

Tomás: Oferecia dessa maneira porque o árbitro está a dar a bola a um jogador.

Prof: Muito bem, está-se a compor a parede. Agora só faltam dois títulos. – José?

José: “A Lição do pombo Nicolau”.

Prof: Porque é que oferecias a esta imagem?

José: Porque tem um pombo.

Prof: E finalmente? - Cristiana?

Cristiana: “Meia bola e força”.

Prof: E achas que se adequa? Agora que só sobrou essa? - - Porque é que será “Meia bola e força”?

Tomás: Porque aí não tem a bola.

Prof: Aqui não tem a bola! Abel?

Abel: Tem uma bola, mas está aí muita gente.

///

Prof: Ah! Pois tem, ali!

[A Professora coloca a imagem em baixo do último título.]

Prof: Muito bem, vamos já ver se realmente estas frases condizem com os títulos. – Agora reparem no tema. Como é que vamos ligar estas palavras.? Temos: “Os brinca-palavras”; “Histórias”, “bola”. Sugestões? Mário?

Mário: Os brinca-palavras de histórias e de bola.

Professora: Eu vou colocar aqui. “De histórias e de bola”. Mais! – Manel?

Manel: Os brinca-palavras são histórias de bola.

Prof: Mais ideias? - - - João?

João: Têm histórias de bolas.

Prof: Os brinca palavras?

João: Têm histórias com bolas.

Prof. Quem nos vai ajudar a ver se o nosso tema poderá ser este, vai ser o José. José, importas-te de mostrar à turma, e vir aqui à frente, o livro que trouxeste hoje para a escola?

José: Não trouxe nenhum livro.

Prof: Ai não! Então confirma na tua pasta!

[O José vai à pasta, ri-se e pega no livro.]

Prof: Então sempre trouxeste um livro para a escola hoje? Então vem cá à frente. – Mostras o livro à turma! Então, José? Apresenta o livro que trouxeste hoje para a escola!

[O José ri-se.]

Prof: O título?

José: “Histórias de ir à bola”.

Prof: Mostra aos teus colegas. “Histórias de ir à bola” !

José: O autor é José Jorge Letria. Ilustrações de Joana Pimentel e da editora: Edições Âmbor.

///

Prof: E agora José, partilha connosco o conteúdo do teu livro. Vais abrindo e vai mostrando à turma. – Então, lê lá! Primeiro título?

José: “ O árbitro que engoliu o apito”.

Prof: E agora vamos confirmar se as frases que nós associamos às imagens correspondem à mesma escolha do autor. Confirma-se?

Alunos: Siiiiim.

Prof: José!

José: “ De quem é a bola”.

Prof: “De quem é a bola” Tomás, tiveste a mesma escolha que o autor. José?

José: “O Golo de Pelé”.

Alunos: Tá mal ali!

Prof: Reparem. Não está mal. Foi a vossa sugestão. O autor apenas tem uma sugestão diferente.

Mantemos assim ou mudamos?

Alunos: Mudamos.

Prof: Querem mudar?

Alunos: Siiiiim.

Prof: Próxima, José!

José: “Anjos e diabos”.

Prof: Esta confirma-se?

Alunos: Siiiiim.

Prof: Vamos lá, José.

José: “A lição do pombo Nicolau”.

Prof: Próxima.

José: “Meia bola e força”.

Prof: É a mesma. Próxima, José.

José: “Bola há só uma”.

Prof: Está igual?

Alunos: Nãããão.

Prof: Então? Temos que -- Querem mudar?

Alunos: Siiiiim.

Prof: Próxima! Espera aí que passaste um título. O José passou um título.

José: “Toca a ver os Golos”.

Prof: “Toca a ver os Golos”.

Pedro: Não está!

Prof: Está ao pé do “O Golo de Pelé”.

Alunos: Não. Não está!

Prof: Ah! Trocaste! Trocaste!

Alunos: Qual é a imagem de “Bola há só uma”?

Prof: É... Não! Bola há só uma é esta–Está bem –Está aqui – Toca a ver os Golos. – Porque há alturas em que a imagem aparece ou antes ou depois. Bem, e finalmente, José?

José: “Águia, Leão e Dragão”.

Prof: Exacto. E aqui aparece antes a imagem.- Confirma-se esta?

Alunos: Siiiiim.

Prof: Muito bem. Podes sentar-te. Obrigada, José.- - Então através desta actividade estivemos a descobrir o tema e a descobrir o conteúdo do livro que o José trouxe para a Escola. E quantas histórias, então, se inserem no livro do José?

Alunos: Nove

Prof: E hoje vamos... nove...para analisar nove histórias, eu estive a ler e era muita coisa. Vamos apenas estudar, analisar quatro dessas histórias. Vamos então descobrir que histórias serão essas. Eu vou-vos dar pistas. - - Então, duas dessas histórias formam uma bola e meia. Então, quais serão os títulos?

Tomás: “Meia bola e força”.

Prof: “Meia bola e força”! Então já temos ...

Mafalda: Meia.

Prof: Falta uma. Outro título?

Mafalda: Há só uma...

Professora: Há só uma? Qual é...

Mafalda: “Bola há só uma”.

Prof: “Bola há só uma”! Muito bem! - - Outro título? Tem bico e tem patas.

Rita: “A lição do pombo Nicolau”.

Prof: Não!

Ariana: “Águia, leão e Dragão”.

Prof: E finalmente: Se eu for míope não consigo ver. – Pedro?

Pedro: “Toca a ver os golos”.

Prof: Então, hoje, e ao contrário do que fizemos na primeira aula, vamos formar grupos e esses grupos posso já ir dizendo que são os grupos de Estudo Acompanhado. Calma! Calma Mário! Ainda estou a falar. E ao contrário do que fizemos na primeira aula, lembrem-se que tinham uma

equipa, cada um de vocês? E eu expliquei que era para trabalhar individualmente? Hoje, vamos trabalhar em grupo. Ou seja, os elementos da mesma equipa, vão trabalhar em conjunto. O que é que vão fazer? Eu não vou começar por ler as histórias, que até aqui é o que temos feito, eu leio-vos os textos e depois analisamos em conjunto. Cada grupo lê e depois, no final, vamos arranjar uma forma de partilhar as histórias uns com os outros. Certo? Então, para esta actividade, LER o texto e depois têm um guião de leitura na segunda folha que vos ajuda a ler o texto melhor. Têm quinze minutos. Está bom? Então, agora, podem formar os grupos que estão em Estudo Acompanhado.

[Os alunos formam os grupos e a professora vai distribuindo os textos pelos mesmos]

Prof: Meninos, às 9h10 termina esta actividade. Está ali no quadro. Dúvidas levantam o braço.

[Professora vai passando pelas mesas para auxiliar os alunos]

///

Prof: Meninos, Vão só acabar de escrever a frase que estão a escrever e vamos começar a partilhar a informação das vossas histórias. - Terminam só de escrever essa frase - - e vão escolher uma forma de apresentar brevemente esta história à turma, uma vez que alguns ainda estão um bocadinho atrasados nas tarefas. O único grupo que já estava a pensar numa forma era ali o grupo da “Águia, Leão e Dragão.” Por isso, o que vamos fazer agora e para que outros grupos saibam um bocadinho da história, vamos preencher uma tabela em conjunto que já é uma forma de partilhar a informação.

Ándreia: Então era para escrever?

Prof: Não, era para responder. Iam escolher, pensar e decidir entre vocês.—Então, tomem atenção. Rui, vais-te virar para aqui!

///

[A Professora liga o retroprojector] - - -

Prof: Então temos ali uma tabela. Aqui no topo das colunas temos cada uma das histórias: “Meia bola e força”, “Bola há só uma”, “Toca a ver os Golos” e “Águia, leão e dragão”. Estas são as histórias! E agora temos alguns aspectos a analisar em cada uma das histórias. Primeiro, palavras relacionadas com o mundo do futebol. Ou seja, vamos ver porque é que serão histórias de ir à bola. Uma das formas será o vocabulário que é utilizado em cada uma das histórias, Certo? – Por exemplo: “Meia Bola e força?” Duas palavras relacionadas com o mundo do Futebol?

Alunos do grupo “Meia Bola e Força”: “Avançado” e “Mister”.

S4

Prof: O que é que significa Mister?

Alunos: Treinador.

Prof: Treinador! – “Toca a ver os golos”, duas palavras?

Alunos do grupo “Toca a ver os Golos”: “Taça” e “campo”.

Prof: “Águia, leão e dragão”?

Alunos do grupo “Águia, leão e Dragão: “emblemas” e “clubes”.

Professora: Reparem... e peço desculpa pela letra está um bocadinho ... Certamente há outras palavras, e até vos pedi cinco, e certamente que essas palavras se repetem em cada um dos grupos. “Bola”, todos os grupos devem ter “bola”, quase de certeza. O vosso tem?

Alunos: Siiiiim!

Professora: Há palavras que se repetem, mas por acaso vocês disseram palavras diferentes. Muito bem, então agora temos aqui um *item*: acontecimento principal. Vamos ver o que aconteceu em cada uma destas histórias. E agora é que vamos partilhar também as informações. “Meia bola e força”? O que é que aconteceu de importante, qual foi o acontecimento importante na vossa história?

Alunos do grupo “ Meia bola e força”: O principal problema é manterem o campo X.

Prof: “ Bola há só uma” . O que é que aconteceu? Qual foi o acontecimento principal na vossa história? “Bola há só uma”? Luana ou Ricardo, decidam-se. -- shhh! Vamos ouvir!

Luana:O que perturbava era o facto dos jogadores mandarem sempre a bola para fora da baliza.

Prof: Ouviram? Então, alguém do grupo que repita mais alto para ouvirmos.

Ricardo: O que perturbava os adeptos era quando o jogador ia sozinho para a baliza mandava sempre a bola ao lado.

Prof: Esse foi o acontecimento principal? Repete Ricardo!

Ricardo: Por exemplo, quando um avançado chegava à beira da baliza mandava para fora.

Prof: E nunca para a baliza?

Ricardo: Nunca para a baliza.

Prof: “ Toca a ver os Golos”? O acontecimento principal, aqui?

Andreia: O importante era ir jogar à capital de estado uma das maiores equipas nacionais, daquelas que já não têm saldo para guardar notas falsas em bancos.

Prof: E agora “Águia, Leão e Dragão”?

Elsa: Nunca ninguém perguntou aos animais se concordavam com a forma como são usados os emblemas.

S5

Prof: Então vamos lá ver se se confirma.

“Meia bola e força”: O campo tinha apenas metade do comprimento.

“Bola há só uma”: Os avançados da equipa da casa falhavam sempre a baliza, como disse o Ricardo.

“Toca a ver os Golos”: Na altura da marcação do livre o que é que acontecia? Os jogadores visitantes estavam todos de costas viradas para a bola, estão a ver ali. Como é que quando há marcação de um livre os jogadores têm de estar?

Alunos: Virados para a bola.

Prof: Para a bola! Então o que é que acontecia ali?

Alunos: Estavam ao contrário.

Prof: Ao Contrário.

“Águia, Leão e Dragão” : Nunca ninguém perguntou aos animais se concordavam com a forma como são usados os emblemas.- -

E agora, olhando, conseguem ler a informação nesta linha?

Alunos: Siiim.

Prof: Senão eu aproximo mais um bocadinho. Então que formas verbais... concentrem-se no “Meia bola e força”, que forma verbal, identifiquem-me a forma verbal daquela frase.

[A Ariana levanta o braço]

Ariana: “Tinha”.

Prof: Tinha!

S6

Prof: Na segunda, “Bola há só uma”?

Rita: “Falhavam”.

Prof: Na terceira?

Rui: “Estavam”.

Prof: e na última? (A professora apresenta uma frase composta)

Rita: “Perguntou”.

Prof: Na primeira “perguntou” e na segunda? Quero-me concentrar na segunda...

Andreia: encontrou

///
[Momento de análise gramatical]

Prof: E agora passamos à informação seguinte. Então quem é que apresenta uma solução, uma explicação ou uma sugestão, conforme as histórias? “Meia bola e força”?

Ariana: O Sócio mais antigo do pequeno clube.

Prof: “ Bola há só uma”?

Rita: O Zé Maria Bonifrate.

Prof: “ Toca a ver os Golos”?

Leonel: O capitão da equipa visitante.

Prof: “Águia, leão e dragão”?

Alunos: O dragão.

Prof: Vamos confirmar. – Confirmam as informações? Conseguem ler?

Alunos: Siiiiim.

Prof: Sim?

Alunos: Siiiiim.

Prof: Cristiana, estavas a ler, como é que se chama então o jogador? Repete o nome.

Cristiana: Zé Maria X

Prof: Mais alto!

Cristiana: Zé Maria Boni-

Prof: Rui, Repete!

Rui: Zé Maria Bonifrate.

Prof: E agora passamos, vamos saber então que solução foi essa, que explicação ou sugestão. “Meia bola e força”, então, o campo tinha apenas metade do comprimento, que sugestão apresenta o sócio mais antigo? Rita?

Rita: XXX

Prof: Confirma-se. “Bola há só uma”. Os adversários da equipa falharam sempre a baliza do adversário, qual é então a justificação que apresenta Zé Maria Bonifrate?

Cristiana: O clube era pobre e tinha sempre os salários em atraso.

Prof: “Águia, Leão e Dragão”?

Leonel: Primeiro é o “Toca a ver os Golos”.

Prof: “ Toca a ver os golos” desculpa Leonel. Deixa-me só dizer isto. Na altura da marcação, os jogadores estavam todos virados de costas para a bola, porquê?

Leonel: Os jogadores não queriam ver os golos.

Prof: E finalmente, “Águia, Leão e Dragão”? Ora, nunca ninguém perguntou aos animais se eles concordavam com a forma como estavam a ser utilizados os emblemas. Qual é a sugestão que o dragão apresenta?

Rita: E que tal se exigíssemos aos clubes que passassem a apoiar o jardim zoológico.

Prof: E? Além do Jardim Zoológico?—As ↑

Rita: As espécies Raras.

Prof: Então e o último, o último ponto da nossa tabela é “elementos de humor”, ou seja, eu pedi-vos para procurarem no texto uma expressão com humor. Vamos então! “Meia bola e força” qual foi a expressão? Uma expressão apenas.

Elisa:” Podíamos chamar-lhe meia bola e força, pode ser que pegue!”

Prof: “Bola há só uma”? - -Levanta-te Ricardo.

Ricardo: “Ó mister, o clube é pobrezinho, não tem bolas de reserva e tem salários em atraso.”

Prof: “Toca a ver os Golos”?

Pedro: “Até o presidente da junta de freguesia mandou pôr bandeiras do clube em todos os edifícios”

João: “Públicos”.

Prof: “O João acrescentou “públicos”.- “Águia, Leão e Dragão”?

Rita: Não foi difícil escolher a ementa pois “todos tinham gostos alimentares semelhantes, carne fresca e em grande quantidade”.

Prof: Qual foi a expressão que acharam com mais humor?

Mafalda: A do X

Prof: Mafalda?

Mariana: A do Ricardo.

Prof: Mais ideias?

Alunos: A do Ricardo.

Prof: A do Ricardo? Todos concordam? – Perceberam cada uma das histórias? – E agora deixam-se ficar em grupo e o que eu vos proponho é que escrevam, cada um dos grupos escreva a vossa história de ir à bola, uma história de ir à bola.

[A aula continua com a escrita e a leitura dos respectivos textos em torno do tema: “Histórias de ir à bola”. A aula termina com a escrita do sumário pela professora.]

[Duração da transcrição em torno da análise de texto: 41' 43s.]

2. Aula B

2.1 – Texto 1

O Perfume do Sonho, na Tarde

(...)

Aquilo de ser sempre rapariga também a aborrecia um pouco. Em sonhos, estava ao seu alcance ser rapaz. Por que não?

Robin dos bosques, já que gostava tanto de subir às árvores?

Gnomo, para poder descer às profundezas da terra e das águas e ajudar princesas aflitas e desmioladas, que tinham perdido anéis? Não se sentia muito tentada...

E pirata? Ah! Pirata era a melhor forma para o seu pé aventureiro, e trazia-lhe o bom cheiro da maresia, sempre colado à sua pele, de tal maneira o mar era grato ao seu coração. Estava decidido. Seria pirata, escoreito, sem perna de pau e com uma pala para tapar, a fingir, não o olho cego, mas o olhinho, guincho e esperto, de sondar os longes.

Com um pulo, ágil, logo o bichano se enredou no cordame de mais aquele sonho, para não perder, ele também mais aquela aventura.

E ambos se atracaram ao pirata de “Era uma vez...” Justamente na tarde em que, feliz, ele tinha descoberto que os verdadeiros tesouros, pelos quais tinha espadeirado e combatido, em abordagens perigosas, estavam afinal, ali, sem sangue, nem combates, ao alcance da mão e do olhar. Onde? Onde? Na Natureza. Quem podia duvidar? Que ouro mais valioso do que o das estrelas? Ou de mais puro quilate do que o do sol, quando incendiava a manhã, nascente? Que jóias mais lucilantes do que as miríades de brilhos espalhados no mar? Que rubis mais maduros do que os do coração das romãs? Que verdes de esmeralda podiam competir com os das folhinhas, lavadas pela chuva? Que diamantes mais cheios de luz do que os das gotas de orvalho, na renda, preciosa, das teias de aranha? Tudo ali ao alcance da mão e do olhar. Agora que tudo se tinha aclarado no seu espírito estava disposto a desistir da pirataria. O seu trabalho seria outro. O de procurar alguém que como ele gostasse de nadar e com quem pudesse partilhar aquela verdade: os verdadeiros tesouros estavam ali ao alcance da mão, na água cristalina da nascente, onde matava a sede, nos frutos da terra e na imensidão do mar – que

servia de espelho ao sol, à lua e às estrelas. E pôs-se a sonhar com uma nadadora de touca de nenúfar-pompom com antenas para repartir com ela o seu coração e aquela verdade.

(...)

DACOSTA, Luísa (2004). *O Perfume do sonho, na tarde*. Porto: ASA Editores, p. 21-29

2.2 – Texto 2

No Fundo do Mar

No fundo do mar há brancos pavores
Onde as plantas são animais
E os animais são flores.

Mundo silencioso que não atinge
A agitação das ondas.
Abrem-se rindo conchas redondas,
Baloíça o cavalo-marinho.
Um polvo avança
No desalinho
Dos seus mil braços,
Uma flor dança,
Sem ruído vibram os espaços.

Sobre a areia, o tempo poisa
Leve como um lenço.

Mas por mais bela que seja cada coisa
Tem um monstro em si suspenso.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner (1999). *Obra poética I*. Lisboa: Editorial Caminho, p. 50.

2.3 – Transcrição

[A Professora afixa no quadro as ilustrações do livro “O Perfume do sonho, na tarde” de Luísa Dacosta]

Prof: Antes de mais, eu gostaria de vos perguntar o título da nossa unidade, alguém se lembra?

S7

Luís: “Sonhos de histórias de noite”.

Prof: “Sonhos de histórias de noite” – Eu mostrei-vos estas imagens ontem e li-vos um excerto deste livro, chamado†

Alunos: “ Perfume do sonho, na Tarde”.

Prof: Perfume do sonho, na Tarde. - - O excerto que lemos ontem falava de todas estas personagens, é verdade? [A Professora aponta para as imagens que estão no quadro]

Alunos: Siiiiim.

Prof: De que personagens é que nos falava o texto de ontem?

Armanda: Xerazade.

Prof: Fernando, de que personagens é que nos falava o texto de ontem?

Fernando: –

Prof: Olha para as imagens. – Daniel?

Daniel: Xerazade!

Armanda: A bruxa!?

Prof: A bruxa!

Diana: A princesa do diadema!?

Prof: A princesa do diadema! – Mais?

Armanda: A pastora.

Prof: A pastora, muito bem!

Gustavo: A menina malmequer

Prof: A menina malmequer. – Mais? E esta? [A Professora aponta para uma das imagens] E o pirata? [A professora aponta para a imagem do pirata] E esta menina? [A professora aponta para a última imagem].

Alunos: Nãããã.

Prof: Também não. – Então o excerto que nós vamos ler hoje, que eu vos vou ler hoje e que nós vamos analisar, fala-nos de mais duas personagens daquele conjunto. - - Posso começar?

[A professora lê o texto aos alunos]

Prof: Então? Que outras personagens é que vocês reconheceram no excerto do livro? - Fátima?

Fátima: O pirata e o gnomo.

Prof: O gnomo, que não estava ali, muito bem. E mais? - - O Rob†

Alunos: Robin dos Bosques.

Prof: O Robin dos Bosques, muito bem. Então, eu vou distribuir o texto, e gostaria que, enquanto que lêem o texto silenciosamente, sublinhassem palavras da área lexical de piratas. O que é que

S8

- que palavras no texto é que vos fazem lembrar piratas, está bem? Então... ler silenciosamente e sublinhar palavras da área lexical de piratas. Palavra que vos façam lembrar piratas.

[Os alunos lêem silenciosamente o texto e sublinham as palavras] - -

Prof: Então, este excerto, bastante mais curto que o de ontem, a nossa protagonista da história, a nossa rapariga, menina, que não sabemos o nome dela, continua, então, em busca de quê?

Tomé: Aventuras.

Prof: Aventuras? Foi o que disseste?

Tomé: Sim.

Prof: Muito bem, aventuras em quê?

Fátima: À procura do sonho perfeito.

Prof: Exactamente. No excerto anterior tinha sonhado em ser - várias coisas, nomeadamente em ser ↑

Alunos: Xerazade.

Prof: Depois cansou-se de ser Xerazade e andava à procura de ser outras personagens. – De que personagem é que ela se lembra?

Gustavo: Robin dos Bosques.

Prof: Robin dos Bosques, porquê?

Gustavo: Porque ele gostava de subir às árvores .

Prof: Gostava muito de subir às árvores, e mais?

Tomé: Gnomo.

Prof: Porquê? Para quê?

Tomé: Para ajudar princesas aflitas.

Prof: Ora lê o excerto. Lê esse parágrafo.

Tomé: “Para poder descer às profundezas da Terra e das árvores e ajudar princesas aflitas e desmioladas que tinham perdido a vida”

Prof: Mas ela não se sentia muito tentada. – Então que palavras é que nos caracterizam as princesas que o gnomo poderia ajudar?

Tomé: Aflitas e desmioladas.

Prof: Aflitas e desmioladas. A que classe de palavras pertencem?

Valentim: Adjectivos.

Prof: São adjectivos. Então temos dois adjectivos. Que recurso expressivo...

Valentim: Dupla adjectivação.

S9

Prof: Dupla adjectivação ou adjectivação dupla, muito bem. – Então ela não se sentia muito tentada, então de que outra personagem é que ela se lembra?

Luís: Pirata.

Prof: De ser pirata, de se transformar em pirata. Porquê? Porque é que ela se sente mais tentada em ser pirata? - - -

Gustavo: Porque gostava de aventuras.

Prof: Gostava de aventuras!

Daniel: Gostava do mar.

Prof: Gostava do mar! Que expressão é que nos diz que ela gostava do mar?

Daniel: “Cheiro a maresia colado à sua pele”.

Prof: Exactamente. “O cheiro a maresia colado à sua pele”. – O que é que vocês entendem por essa expressão que vem a seguir. “ De tal maneira o mar era grato ao seu coração”. Porque é que vocês acham que o mar era grato ao seu coração? Antes de mais “seu coração”? De quem?

Daniel: Da menina.

Prof: Seria?

Tomé: Do pirata.

Prof: Exactamente. Da menina transformada em pirata. Agora estamos a referir ao pirata. Esquecemos a menina, está transformada em pirata. Então? O que é que vos sugere esta expressão: “O mar era grato ao seu coração”? Alguém tem alguma ideia? - - O que quer dizer grato?

Raquel: Agradecido.

Prof. Agradecido, muito bem. Então porque é que o mar é agradecido ao coração do pirata?

Nuno: Era agradecido por ele ter um coração muito bom.

Prof: Podia ter um coração muito bom. E mais?

Tomé: Porque o pirata gostava tanto do mar que o mar lhe ficava grato por ele...

Prof: Os piratas gostam de mar, não é? Passam a vida no mar, muito bem. Pode ser uma ideia. Mais Ideias? - - Não? Como o Tomé disse, o mar estaria grato ao coração do pirata por ele, por o pirata gostar tanto do mar e gostar tanto de o navegar. - Muito bem. Portanto ela escolhe ser pirata. Então eu gostaria que vocês me indicassem o parágrafo que nos caracteriza mais especificamente esse pirata. Como é que seria o pirata? Daniel?

Daniel: –

Prof: Lê a frase que nos caracteriza mais directamente esse pirata.

Daniel: “E pirata? Ah! Pirata era a melhor forma para o seu pé, aventureiro.”

Prof: Mas a frase que caracteriza o pirata, será mesmo essa?

Nuno: Não.

Prof: Diz.

Nuno: “Estava decidido”.

Prof: O que é que estava decidido?

Nuno: Que seria pirata.

Prof: Que seria pirata. Mas isso não nos caracteriza o pirata. – Que frase é que nos caracteriza, Cândido?

Cândido: “Seria pirata, escorreito, sem perna de pau, e com uma pala para tapar a fingir, não um olho cego, mas o olhinho guincho e esperto”.

Prof: Muito bem. “Seria pirata escorreito”. Percebem esta palavra?

Alunos: Siiim.

Prof: Escorreito, sem perna de pau. Ou seja?

Alunos: Normal.

Prof: Normal, direito. Certo. - - Escorreito, sem perna de pau e com uma pala para tapar o olhinho esperto, guincho e esperto. Temos então novamente, nesta frase, quem me encontra outro exemplo de adjectivação dupla?

Francisco: Guincho e esperto.

Prof: Guincho e esperto, novamente dois adjectivos. Vamos então. - Podem sublinhar os dois exemplos de adjectivação dupla que eram “aflitas e desmioladas” as princesas e o pirata “guincho e esperto”. Não é? Eu vou pôr uma chaveta. Vocês sabem fazer chavetas? Aprenderam a fazer chavetas em Matemática? - - -

Alunos: Siiiiim.

Prof: Muito bem, então, neste parágrafo, no parágrafo, no quarto parágrafo sublinharam algumas palavras da área lexical de pirata? Diana?

Diana: Perna de pau.

Prof: Posso apagar isto para escrever as vossas palavras? Já sublinharam e escreveram adjectivação dupla ao lado? - - Vou apagar - - Com licença. - - Então, eu tinha-vos pedido para sublinhar palavras da área lexical de pirata e tu tinhas dito? [A professora vai escrevendo as palavras que os alunos vão dizendo à volta da palavra “pirata”]

Diana: Perna de Pau.

S10

S11

Prof: Que é uma expressão.

Luís: A pala para tapar.

Prof: A pala para tapar o olho, muito bem.

Alice: Mar.

Prof: Mar.

Cândido: Maresia.

Prof: Maresia, que aliás é uma palavra da família de “mar”.

Francisco: Aventureiro.

Prof: Aventureiro.

Daniel: Tesouros.

Prof: Tesouros. Quem disse? [O aluno em questão levanta o braço]

Diana: Ouro.

Nuno: Rubis, jóias, esmeraldas.

Prof: Isso já não está neste parágrafo. Já está no texto todo, não é?

Nuno: Siiim

Prof: Tudo bem. Rubis. Ouro, rubis, jóias, diamantes.

Gustavo: Diamantes.

Daniel: Esmeraldas.

Prof: Esmeraldas.

André: Estrelas

Prof: Podemos pôr !? Uma vez que os piratas seguiam pelas estrelas, não é? Mas, voltando aqui.

Os diamantes, os rubis, as jóias fazem parte↑ dos↑

Diana: Dos tesouros.

Prof: Dos tesouros dos piratas. E o que é que fazem os piratas para encontrarem os tesouros?

Diana: falta ali o olho cego [A Professora escreve olho cego no quadro]

Prof: Sim, “a pala” para tapar o olho cego. Estão relacionadas, por isso vou pôr entre parênteses. Mas, sim é verdade o olho cego. Os piratas têm sempre o olho tapado. - - Hum, o que é que eu tinha perguntado?

André: O que é que eles fazem para encontrar os tesouros.

Prof: Sim, o que é que eles fazem para encontrar os tesouros?

André: Têm um mapa do tesouro.

S12

S12

Prof: Precisam de um mapa do tesouro. Não está neste texto mas é uma ideia vossa. [A Professora escreve no quadro].

Valentim: Navio.

Prof: O seu navio, o seu barco.

Valentim: Ab xxx

Prof: Disseram?

Valentim: Abordagens.

Prof: Muito bem. Toda a gente sabe o que são abordagens?

Alunos: Siiim.

Prof: Explica, então. Não tenhas vergonha, anda lá.

Valentim: XXX

Prof: Não. Não é isso. Tomé, queres explicar?

Tomé: É tipo eles estão num barco e passam de um barco para o outro.

Prof: Exactamente. Quando um barco pirata quer atacar outro barco eles juntam-se os dois e passam de um barco para o outro. Fazem uma abordagem ao outro barco. E aqui [a professora aponta para o texto] fala-nos em abordagens perigosas. É ou não é?

Alunos: Siiim.

Prof: É isso, abordagens perigosas é atacar outros barcos, por isso vamos pôr aqui “abordagens”.

André: Canhões, espadas.

Prof: Canhões, espadas. Hum. Uma palavra... Tu disseste espadas, óptimo.

Tomé: Professora, posso-lhe fazer uma pergunta?

Prof: Sim.

Tomé: Não haverá aí no quadro dois campos lexicais?

Prof: Mar. Campo lexical de mar e pirata?

Tomé: Diamantes, tesouros...

S13

Prof: Exactamente. Esmeraldas, jóias, rubis, ouro, diamantes são do campo lexical de ↑

Alunos: Tesouro.

Prof: Tesouro que está ali. Como é que vamos fazer isto? Com outra bolinha, que é outro campo lexical e agora vou fazer umas setinhas. Não vai ficar muito estético mas ... Esmeraldas...

Tinham dito mais alguma coisa?

///

Prof: Podíamos pôr “tesouros de piratas”. Embora tenha aqui outras palavras que não são comuns aos dois. Mas assim é um título que reúne as duas palavras. - - Eu ia perguntar que outras palavras, que não estão no texto, acrescentariam a esta lista, mas vocês já foram dizendo. Disseram mapa do tesouro, bússola, estrelas ... todas estas foram acrescentadas por vocês.

Luís: Quartzo

Prof: Quartzo? Aquela pedra semi-preciosa?

Luís: Sim.

S14

Prof: Pode ser.

André: Âncora

Prof: Âncora, Muito bem. Âncora é uma palavra muito bonita.

André: Quadrante, astrolábio.

Prof: Muito bem. Onde aprendeste isso tudo?

André: Em História.

Prof: Muito bem.

Daniel: Lenço, bandeira.

Prof: Os lenços, a bandeira.

Gustavo: Caveira.

Prof: As caveiras dos piratas.

Armanda: Telescópio.

Prof: Telescópio.

Valentim: Espada.

Prof: Muito bem. Portanto, na tarde em que a menina decidiu ser pirata, naquela tarde de

Sábado, o que é que o pirata tinha descoberto nessa tarde? - - - Localizem-se no 6º parágrafo.

Percebem a palavra “atracaram”?

Alunos: Siiim.

Prof: Também é uma palavra que poderíamos acrescentar aqui. Sabem o que é?

S15

André: É chegar ao porto.

Prof: Exactamente, atracar ao porto. O barco chega ao porto, atraca, ou seja estaciona no porto.

– “ E ambos se atracaram ao pirata de «Era uma vez» ” justamente na tarde em que, quê?

Cândido: Não tinha deveres.

Prof: Quem é que não tinha deveres?

Cândido: A menina.

Prof: A menina. E nós agora estamos a falar no pirata. Justamente na tarde em que quê? Vê o sexto parágrafo.

Cândido: Na tarde em que ele tinha descoberto “os verdadeiros tesouros pelos quais tinha espadeirado e combatido em abordagens perigosas”.

Prof: Exactamente. Ele quem? O ↑

Nuno: Pirata.

Prof: Tinha descoberto, então, o quê?

Luís: o Tesouro.

Prof: O Tesouro. Que tesouro? As jóias, os rubis?

André: Não!

Prof: Não! Então, André? Que tesouro é que ele tinha descoberto?

André: O ouro.

Prof: Seria? Ora vamos ler mais para a frente. “ Os verdadeiros tesouros estavam afinal ali”.

Onde?

Luís: Na natureza.

Prof: Na Natureza. Que verdadeiros tesouros eram esses?

Francisco: Estrelas, sol.

Gustavo: Sol nascente.

Prof: Atenção que o sol aqui é nascente!

André: A água cristalina.

Daniel: A luz das estrelas.

Prof: A água cristalina, a luz das estrelas.

Armanda: As gotas de orvalho nas teias de aranha.

Prof: As gotas de orvalho nas teias de aranha!

Francisco: As romãs.

Prof: Exactamente. As romãs, ou seja, os frutos, o sabor dos frutos, muito bem.

Gustavo: XXX

Prof: Como?

Gustavo: XXX

Prof: Desculpa, não percebi.

Gustavo: As folhas.

Prof: Ah! As folhinhas. O verde das folhas. Tudo isso, são coisas da natureza. Então, neste parágrafo que vai desde “Natureza” até “teias de aranha” temos dois elementos diferentes que são comparados. Eu vou ler uma frase “que ouro mais valioso do que as estrelas”. Portanto, que elementos é que temos aqui opostos nesta frase?

Alunos: Ouro e estrelas.

Prof: Ouro o que é?

S16

André: Um metal.

Raquel: Uma pedra preciosa.

Prof: Um metal precioso, valioso, não é? E as estrelas?

Diana: Um material da Natureza.

Prof: Exactamente. Um material da Natureza. Muito bem. Então temos aqui dois elementos opostos. E nas outras frases? - - Meninos, na frase seguinte, que outro elementos é que temos? - - Por exemplo, as jóias. “que jóias mais lucilantes do que as miríades de brilhos espelhados no mar”.

Daniel: Rubis e romãs.

Prof: Por exemplo. Os rubis são comparados a quê?

Daniel: Às romãs!

Prof: Às romãs! Mas vamos voltar à frase anterior que eu acabei de ler. É uma frase complicada e tem palavras difíceis. “Que jóias mais lucilantes do que as miríades de brilhos espelhados no mar”. Toda a gente percebe o significado de “miríades”? - - Gostaria de escrever aqui no quadro, posso apagar isto?

Alunos: Pooode. [A professora escreve a palavra “miríades” no quadro].

Prof: Sabem o que significa?

S17

Alunos: Nãããã

Prof: Eu também não sabia. Fui ver ao dicionário e é uma palavra que significa o número dez mil, no seu sentido restrito significa o número, é utilizada para representar o número dez mil. Agora eu pergunto-vos, será que realmente o narrador queria dizer exactamente o número dez mil?

Tomé: Não, muitas.

Prof: Muitas. Quantas?

Tomé: Milhares.

Prof: Exactamente. Eu poria assim: “ milhares”; “muitas” ou “mil milhares”. Mas mil milhares de quê?

Daniel: Ouro

Prof: Será mesmo?

Valentim: Aqui é de brilho.

Prof: Exactamente. Miríades de brilhos espelhados no mar.

Gustavo: Tinha muitos brilhaos. No fundo do mar.

Prof: No fundo do mar tem brilhos. E sem ser no fundo do mar? Fora do mar, também tem brilhos?

Carlos: Às vezes quando olhamos para o mar parece que se vê um espelho.

Prof: Muito bem. Parece que se vê um espelho. Então, vou pegar nessa tua ideia e quase no último, aliás, no final do texto, eu vou ler para vocês se situarem: “O seu trabalho seria outro, o de procurar alguém que como ele gostasse de nadar e com quem pudesse partilhar aquela verdade: os verdadeiros tesouros estavam ali ao alcance da mão”. E agora eu pergunto-vos, onde?

Nuno: Na água.

Prof: Na água cristalina da nascente, um. Mais?

Alunos: Nos frutos.

Prof: Nos frutos.

Alunos: Na imensidão do mar.

Prof: E na imensidão do mar. E depois temos outra vez a palavra espelho, como o Cândido disse aqui e muito bem.

Luís: Há o Sol e há a Lua.

Prof: O que é que o mar fazia ao Sol e à Lua?

Luís: Servia de espelho.

Valentim: Reflectia.

Prof: Reflectia como se fosse um espelho, portanto temos também aqui dois elementos comparados. O mar é comparado a quê?

André: Ao sol.

Valentim: A um espelho.

Prof: O mar é comparado a um espelho que reflecte a luz do sol, a luz da lua, a luz das estrelas. Então, “o pirata pôs-se, então, a sonhar com uma narradora de touca nenúfar-pompom com

antenas, para repartir com ela o seu coração e aquela verdade”. Falámos, então, do mar e falámos na forma como o mar espelha o sol, a lua, as estrelas, ou seja, tudo o que está acima do mar. Mas agora eu queria ler-vos um poema que fala daquilo que está abaixo da linha de água, abaixo do mar. Intitula-se “Fundo do Mar”.

[A professora lê o poema]

S18

Prof: Este poema chama-se “Fundo do mar” e foi escrito por uma autora que vocês conhecem de certeza, Sophia de Mello Breyner Andersen. Que obra é que vocês estão a estudar sobre ela?

Alunos: “A menina do Mar”.

Prof: A menina do Mar. Muito bem e agora li-vos um poema sobre o fundo do mar da mesma autora. [A professora distribui aos alunos um exemplar do texto]. Isto é para vocês e eu gostava só que vocês me encontrassem uma palavra que está aqui de que nós falamos também, de que nós falamos aqui.

Paulo: Vibrar

Prof: Está no quadro a palavra.

///

Prof: Porque é que será que o Polvo nos dá a sensação de que tem muitos braços? Tem quase mil braços?

Gustavo: A forma como move os braços.

Prof: Exactamente. O polvo dança, avança com os seus mil braços. Ao mexer os braços e a forma como se mexe parecem muitos, cem, mil braços. Muito bem, leram o excerto silenciosamente? Gostavam de o ler em voz alta?

Alunos: Siiiiim

Prof: Quem é que gostaria de o ler?

[A Diana levanta o braço]

Prof: Diana, queres ler?

Diana: Sim

[Leitura do texto em voz alta pela Diana]

Prof: Vamos então atentar no último verso “Tem um mostro em si suspenso”, que ideia é que nos sugere. Porque será que cada coisa no fundo do mar tem um monstro em si suspenso?

André: XXX

Paulo: Cada animal tem um predador.

Prof: Pode ser uma ideia. Cada animal tem um predador que o come e ele é predador de outro animal.

Tomé: Em cadeia.

Prof: Exactamente, uma cadeia, tem um monstro em si suspenso, atrás de si. Pode ser uma ideia. Mais alguma? - - Não? Muito bem. Mais alguém quer ler em voz alta? [Vários alunos levantam o braço ao mesmo tempo.] Vamos então fazer assim, cada um lê um verso. Quem quer ler o primeiro verso?

[Leitura do texto pelos alunos]

Prof: Muito bem. Gostaram do efeito?

Alunos: Siiiiim.

Prof: Para a próxima quando lermos um outro poema eu ponho um verso aqui e outro ali, assim mais separados, mas deu um efeito muito giro. Parabéns! - -

Estávamos a falar no mar e voltando também um pouco ao nosso excerto inicial, tínhamos chegado à conclusão que no tal 6º parágrafo tínhamos frases interrogativas onde são opostos dois elementos. Tínhamos dito o ouro à luz, os rubis às romãs ... O que eu vos queria propor agora, era que vocês me dissessem, me escrevessem aliás, uma frase do tipo interrogativo que poderá iniciar pela palavra “que” e que contrapusessem também dois elementos. Mas antes de começarem a escrever, vamos escrever no quadro palavras. Vou dividir o quadro em dois. - - Tal como na frase temos dois elementos diferentes, no quadro, queria que vocês me dessem outros exemplos destes mesmos elementos. Vamos ver, deste lado [professora aponta para o quadro], poderíamos ter, por exemplo os materiais valiosos, como o ouro, os diamantes, as jóias.

Paulo: Rubis.

Prof: E aqui [professora aponta para o quadro], elementos relacionados com a natureza, como por exemplo?

André: Água cristalina.

Prof: Água cristalina [A professora vai escrevendo no quadro o que os alunos vão dizendo].. Mas está no texto, agora quero expressões vossas.

///

Valentim: Ar puro.

Prof: De quê? Algum momento do dia em ...

Daniel: Da manhã.

Prof: O ar puro da manhã. Vamos pôr aqui. Mais?

S19

Alice: Animais.

André: O verde das folhas.

Gustavo: O homem.

[A professora vai escrevendo no quadro tudo o que os alunos vão dizendo.]

///

Prof: Temos, então aqui vários elementos com valores diferentes, uns mais valiosos do que outros e eu gostaria de vos perguntar que elementos de cada lado é que nós poderíamos comparar. Por exemplo, “pedras” poderíamos comparar com o quê?

Tomé: Água cristalina.

Prof: De que maneira?

Gustavo: Que pedras mais brancas.

Daniel: Mais puras .

Prof: Que?

Francisco: Que a água cristalina.

Prof: Outros exemplos?

///

Raquel: Que seda mais suave que a pele dos animais.

Prof: Muito bem. Mais?

Alice: Que esmeraldas mais verdes que as folhas.

Valentim: das árvores.

Prof: Muito bem, mais?

Gustavo: Que colares mais belos que as flores.

Prof: Muito bem, mais belos, mais coloridos.... Portanto eu gostaria que vocês escrevessem as vossas ideias partindo deste quadro, mas podem pensar noutras.

[Cada aluno escreve a sua frase comparativa e lê em voz alta aos colegas. A aula termina com a escrita colectiva do sumário.]

[Duração da transcrição em torno da análise de texto: 51' 20s]

3. Aula C

3.1 – Texto 1

O Galo Fanfarrão

Numa capoeira havia
Três galos. Melhor diria:
Um galo só no presente,
Um futuro, outro passado.
Este, velho e aposentado,
Era-lhe tudo indif'rente:
O segundo, pretendente
E metido a taralhão,
 Qual o faz
 Qualquer rapaz:
O primeiro, fanfarrão,
De forças fazendo alarve,
Era de facto um covarde;
 Mas que o fosse
 Pouco monta
 Tinha a posse
Do penacho; era o sultão
Reinante na capoeira.
Trazia o frango de ponta:
E, levantada questão
Acerca de frioleira
Entre este, uma vez, e um pato
Que para o galo apelou,
Fez enorme espalhafato
E até de pinto o alcunhou!
O frango, cheio de brio,
Chama-o logo a desafio
E lhe dá, em ar de estreia,
Uma sofrível tarefa.

Vencido, porém, o galo
Não se dá por destronado,
E diz muito descarado:
 - «Quis poupá-lo:
Há-de vir a ser valente.

Assim vai constantemente
Melhorando a nossa raça
Somos mais
Que nossos pais
É da natureza a lei;
A quantos o ensinarei!»
Disse isto em tom de chalaça
Para o lado
Do colega aposentado.
Este perde a paciência
Ao ouvir tal insolência;
Vai-se a ele
E por um triz
Não lhe dá conta da pele.
Eis logo o vencido diz:
- «Ainda mostra o que foi
No seu tempo o velho herói:
Eu poupei-o
Fora feio
Nele a velhice insultar:
Mas na sua mocidade,
Confesso, valha a verdade,
Havia de me esforçar,
Ou era eu o vencido.

Quantos assim tens ouvido
Insolentes fanfarrões,
Sem pudor
(E isto em todo o sentido)
Aos quais não servem lições
Indo de mal a pior!

O'NEILL, Henrique (2004). *Fábulas*. Lisboa: Editorial Caminho, p.124-127 .

3.2 – Transcrição

(A Aula inicia-se com a apresentação do livro “Fabulas” de Henrique O’neill)

Prof: O primeiro livro, o livro “Fabulário” de que vos falei e que Henrique O’neill escreveu, é um livro que se chama “Fabulário” e que tem 366 fábulas. O que é que acontece, a seleccionadora, a apresentadora deste livro, Glória Bastos, pegou e fez uma selecção das 366 fábulas, leu as 366 fábulas, escolheu algumas, 87 mais precisamente, e compilou-as neste livro, que editou em 2004. Glória Bastos é uma pessoa que está muito ligada à Literatura Infantil, escreveu já vários livros para crianças. A única coisa que Glória Bastos mudou foi a ortografia. O que é que eu quererei dizer com isto? A ortografia? Sandra?

Sandra: A letra.

Prof: A letra? Será a letra? Frederico?

S20

Frederico: A maneira de escrever.

Prof: A maneira de escrever. Nelson?

Nelson: Antigamente utilizavam-se outras palavras, por isso ela pôs palavras mais recentes.

Prof: Exactamente. A Língua evolui, certo? Por exemplo, “Farmácia”, antigamente escrevia-se com “ph” e hoje escreve-se com “f”.

Patrício: E Sophia de Mello Breyner?

Prof: Não, Patrício, isso é um nome. “Sophia” continua a escrever-se com “ph”.

Patrício: Mas eu tenho muitos livros onde Sophia está escrito com “ph”.

Prof: E é e continua a ser, porque é um nome próprio, nunca se muda. O nome é a identidade da pessoa, não muda nunca, por mais evolução que possa haver, não muda nunca o nome. - - É precisamente isso que Glória Bastos faz. Ela altera o vocabulário da época, palavras que são um bocadinho mais complicadas, que hoje em dia já não se usam, um vocabulário da tradição oral. De qualquer forma ela apenas muda isso, não muda mais nada. A estrutura do próprio texto, depois vocês vão ver mais à frente, mantém-se exactamente da mesma forma. A única coisa que ela muda é precisamente a ortografia, pois pensou que se escrevesse da mesma forma que se escrevia antigamente seria considerado um erro, então ela decidiu mudar apenas a ortografia. - Antes de mais, eu queria que vocês tomassem nota no vosso caderno de alguns registos breves sobre o Henrique O’neill. Está bem? Então nós dissemos que o Henrique O’neill nasceu em ↑ Nelson?

Nelson: 1821.

///

S21

[A professora vai registando no quadro as respostas dos alunos.]

Prof: Formou-se em ↑

Patrício: Direito.

Cláudio: Professora, eu não percebi isso do que é formar-se em direito.

Prof: Direito é advocacia, não é? Ele formou-se em direito, formou-se advogado. - - Portanto, formou-se em Coimbra na Universidade de Direito. Foi perceptor ↑ O que é que significa “perceptor”? Cláudio?

Cláudio: professor.

[A Professora escreve no quadro “ Perceptor de D. Carlos e de D. Afonso, filhos de Luís I ”]

Prof: E morreu, isto eu não disse, mas digo agora, morreu em 1889.

Nelson: E ele lançou o livro em 1885 e morreu em 89?

Prof: É verdade, morreu quatro anos depois.

Nelson: Ele foi professor de D. Carlos, de D. Afonso e de D. Luís. Não morreu antes?

Prof: Filhos de D. Luís . Desculpa, querido, não percebi?

Nelson: Ele não morreu antes?

Prof: Não. O D. Carlos só morreu em 1908. D. Luís é que morreu entretanto.

Nelson: Ah!

Prof: Percebeste Nelson?

Nelson: Sim.

Prof: O D. Carlos e o D. Afonso eram filhos do D. Luís I. Ele era professor deles. Depois o D. Carlos, filho de D. Luís, o filho primogénito, foi Rei de Portugal. – Então, por favor registem.

[Os Alunos registam a informação nos cadernos enquanto que a professora circula pela sala para averiguar se os alunos cumprem a tarefa]

Prof: Vamos, então, continuar a falar sobre o livro “Fábulas”. - - - Vamos lá Nelson. - - Quero que vocês olhem. - - Vá, mais um minuto - - Então, quero que vocês olhem para a capa, esta capa. Toda a gente consegue ver? Quero que me digam o que vos sugere esta capa.

Sónia: Um homem que está a cuidar de animais.

Frederico: Um espantalho.

Prof: Sim, podia ser. Mais?

Susana: Um homem que está com os animais.

Prof: Exactamente. E vocês acham que foi bem escolhida esta capa para este livro?

///

Filomena: Sim, Eu acho que pode ser uma das ilustrações do livro.

Prof: Será? Uma das ilustrações do livro?

Guilherme: Parece o mesmo tema do texto que lemos.

Prof: E é mesmo o mesmo tema, muito bem.

Patrício: Os pássaros podem ser amigos do espantalho.

Prof: Podiam. Bom, quem fez esta capa e todas as ilustrações do livro foi Geraldo Valério.

Geraldo Valério é o ilustrador. Vocês sabem de quem é que ele fez também muitas ilustrações?

S22

De um escritor que nós já falamos aqui...

Patrício: Pedro ...

Nelson: João Pedro Mésseder.

Prof: Muito bem, João Pedro Mésseder! Fez algumas ilustrações de alguns livros dele. Então, Geraldo Valério fez aqui as ilustrações e todas as fábulas do livro têm uma imagem mais pequena acima do título, normalmente um animal.

///

E temos aqui algumas fábulas que têm também algumas ilustrações maiores como o caso desta que já mostrei. Esta tem a imagem mais pequena.

Patrício: Atrás tem outra.

Prof: Tem a imagem mais pequena e a seguir tem uma imagem maior, quando as fábulas são maiores. Por exemplo, há aqui umas fábulas que não se justifica terem mais que uma imagem, por exemplo há aqui esta do “Camelo” que só tem uma página, logo não justifica fazer um desenho, ou uma ilustração, peço desculpa. - - [A professora vai folheando o livro.] Outra imagem engraçada, por exemplo esta.

Nelson: Professora, eu não consigo ver.

Prof: Eu vou aí. - - [Professora circula pela sala para mostrar as ilustrações aos alunos]. – Continuando, este livro tem selecção e apresentação de Glória Bastos, como já vos expliquei e é da Editorial Caminho. Vocês também já conhecem esta editora, já falamos sobre ela... Depois temos aqui a fotografia, a imagem de Henrique O’neill e temos aqui uma pequena apresentação, digamos assim ...

Guilherme: Uma biografia.

Prof: Não. Não é exactamente uma biografia. Fala de alguns aspectos, de determinados aspectos da vida de Henrique O’neill, Glória Bastos e Geraldo Valério, dos três, mas não exactamente uma coisa muito desenvolvida. No que diz respeito, por exemplo, a Glória Bastos

diz apenas que está relacionada com a Literatura Infantil, fala um pouco sobre a sua profissão, mas não fala exactamente sobre quando é que ela nasceu ou onde é que ela nasceu. Fala também sobre Geraldo Valério, como já vos tinha dito é brasileiro, e fala também sobre Henrique O'neill, é logo a primeira pessoa que é mencionada, e fala um pouco, também, sobre ele. Alguns dados sobre Henrique O'neill. Depois, de seguida temos outra vez a capa...

Guilherme: A capa? As fábulas começam aqui? - - Se a capa está aí no meio as fábulas devem começar aí.

Prof: Será que começam? Temos a seguir o índice, onde temos as várias fábulas que compõem o livro.

Guilherme: E o que é que era antes?

Prof: [mostra as duas páginas anteriores: Biografias e duas folhas em branco]. Aqui?

Guilherme: Não. Antes! Também eram fábulas?

Prof: Onde, meu querido? Eu não estou a perceber? [A professora dá o livro ao aluno para ele ver]

Guilherme: Ah! Ok, professora! Estava a confundir. É que a professora há pouco estava a mostrar os outros textos e eu pensei que era primeiro esse bocadinho e depois era a capa e as fábulas...

Prof: Tu tens razão, de certa forma, eu devia ter primeiro mostrado isto e depois é que ia às ilustrações. Mas - calhou assim. - Então, temos o índice, como eu vos disse, com a selecção das 87 fábulas e as respectivas páginas. Depois começa, temos aqui uma pequena apresentação escrita por Glória Bastos. X. Fala-nos um pouco sobre o próprio Henrique O'neill, da vida dele, aquelas questões da vida em sociedade de que vos falei no início da aula e fala um pouco sobre a diferença entre as fábulas de Henrique O'neill, algumas delas originais, e outras que ele aproveitou, digamos assim, seleccionou e reescreveu de alguns fabulistas.

Cláudio: Reescreveu?

Prof: Reescreveu, sim! Reescreveu de alguns fabulistas conhecidos, vocês conhecem por exemplo o La Fontaine, o Jean de La Fontaine, ou então por exemplo o Fedro ou o Esopo, não conhecem?

Alunos: Siiim.

Alunos: Nããã.

Prof: São três fabulistas. O primeiro Esopo, depois Fedro e La Fontaine.

Nelson: X não se tem a certeza se existiu XX.

Prof: Há duas versões para o Esopo, mas eu não queria falar muito sobre isso neste momento, queria mais que vocês se centrassem no Henrique O’neill, apenas para dizer que há uma certa diferença entre a forma como o Henrique O’neill escreve as suas fábulas e os outros três fabulistas, nomeadamente o Jean de La Fontaine, que era o mais próximo de nós, do Henrique O’neill, tendo em conta que estava mais próximo em termos de data e de que existem algumas diferenças e são essas diferenças que Glória Bastos aponta nesta apresentação. Por exemplo, a questão de que vos falei há pouco de ter apenas mudado a ortografia, ela menciona isso nesta apresentação, ou por exemplo a estrutura que o Henrique O’neill escolheu para as suas fábulas. Por exemplo, a questão do narrador, que vamos ver mais à frente. XXX - - Temos depois, aqui mais uma ilustração [A professora mostra a ilustração], sempre com os animais presentes. Depois, temos as fábulas, como eu já vos mostrei e temos a contracapa. A contracapa que repete um pouco o que estive a falar a Glória Bastos na apresentação sobre o Henrique O’neill e sobre os hábitos de educação e as atitudes do século XIX, mais exactamente do fim do século XIX. Então, o texto que nós vamos ler hoje e que vocês vão poder ver, é uma das fábulas que nós podemos encontrar nas “Fábulas” de Henrique O’neill e Chama-se “O Galo Fanfarrão”. - - - Vou ler.

[A professora lê o texto]

Prof: Então, já falamos de que tipo de texto é este. Obviamente é uma fábula. Então e quem é a personagem principal desta fábula? Margarida?

Margarida: O Galo Fanfarrão.

Prof: Exactamente. E que outras características tinha este galo? Nelson?

Nelson: Covarde, Convencido.

[A Professora apaga o quadro e escreve no quadro as características que os alunos vão mencionando]

Prof: Mais, mais características deste Galo? Quem me sabe dizer mais características? Frederica?

Frederica: Taralhão.

S24 Prof: Taralhão. Vocês sabem o que quer dizer “taralhão”?

Margarida: - - X X X

Prof: Taralhão significa intrometido, Muito Bem!

///

Prof: Vamos então às características do Galo.

Frederico: Insolente.

Nelson: Atrevido.

Patrício: Espalhafatoso.

Prof: Onde está no texto? Descreve-me.

Patrício: Diz assim: " fez enorme espalhafato".

Prof: Sim. Mais?

Miguel: Impaciente.

Prof: Toda a gente concorda? Porque é que ele era impaciente? Miguel? - - Nelson? - - Então?

Vocês aceitaram a resposta, têm que saber porquê.

Beatriz: Porque ele perde a paciência.

Guilherme: Eu acho que quem perde a paciência é o outro.

Prof: Exactamente. Então temos de tirar o "impaciente", tal como fizemos com o "taralhão".

Nelson: Mau perdedor.

Prof: E se eu vos pedisse palavras relacionadas com Galo? Palavras que não estejam exactamente no texto, mas que estejam relacionadas.

Nelson: Capoeira.

Miguel: Galinha.

Prof: Galinha é o que?

Miguel: É a fêmea do Galo.

Prof: E como é que é formada a palavra?

S25

Nelson: "Galo" mais "inha".

[A professora escreve no quadro " Galo + inha"]

Prof: E quando é que canta o Galo?

Beatriz: Cedo.

Frederica: Ao amanhecer.

Prof: Ao amanhecer, exactamente. Então e esta palavra "amanhecer"?

S27

Nelson: "a" mais "manhã".

Prof: [A professora escreve no quadro a+manhã+ecer]

Patrício: Menos o "ã".

Prof: Menos o "a" porquê? Ah! Sim, há aqui uma queda por causa da evolução da palavra. Teve que haver uma queda deste "ã" para se conseguir formar a palavra. Então de onde é que deriva a palavra amanhecer?

Beatriz: De manhã.

S26

Prof: Então e se fosse à tarde?

Jaqueline: Entardecer.

Prof: Regina, queres-me dizer como é que se forma esta palavra?

Regina: Em+tarde+ ...

Prof: Quem ajuda a Regina. Frederico?

Frederico: Em + tarde + ecer

/// [A professora analisa algumas palavras do ponto de vista da sua formação – momento gramatical]

Prof: Bom, e qual é que vocês acham que é a moral desta fábula?

Duarte: As pessoas não devem ser fanfarronas, convencidas...

Prof: Exactamente. Mas será que o nosso Galo aprendeu a lição? Filomena?

Filomena: Não.

Prof: Mas no texto, onde é que me podes dizer isso?

Miguel: “ Indo de mal a pior” .

Prof: Muito bem.

Frederico: “ Não servem lições” .

Prof: Muito bem. Mas queres explicar Frederico?

Frederico: Podem estar sempre a dizer-lhe que ele nunca vai mudar de ideias.

Prof: Nunca vai mudar de ideias!

Nelson: Se não servem lições, nada, nada ...

Prof: ... o vai fazer mudar, exactamente!

Frederico: Pessoas como esse Galo têm um complexo de defeitos.

Prof: Têm?

Frederico: Um complexo de defeitos.

Prof: Exactamente, um complexo de defeitos. Alguém quer acrescentar alguma coisa sobre isto? - - - Não? Agora eu queria que - - - Vamos ler o texto e eu quero que os Fredericos e as Fredericas leiam. Hoje vai ser o dia dos Fredericos e das Fredericas. O Frederico 1 [professora aponta para o aluno] vai ser o narrador e o outro Frederico vai ser o Galo. As Fredericas vão ler a moral em conjunto e depois o último verso lemos todos juntos.

[Leitura do texto pelos alunos]

Prof: Muito bem. - - E então, digam-me que outras personagens, que outros animais, podíamos juntar aqui a esta fábula?

Nelson: Um frango.

Prof: O frango já existe. Que outros animais?

Miguel: Uma vaca lá da quinta.

[A professora vai escrevendo no quadro o que os alunos vão dizendo]

Prof: Mais?

Frederica: Um coelho.

Frederico: Um cavalo.

S28

Prof: E que características diferentes poderíamos juntar aqui a estes animais? Por exemplo, se nós tivéssemos uma formiga preguiçosa, vamos imaginar, que características é que podíamos dar a estes animais aqui? Características diferentes ...

Susana: Uma vaca mal-humorada.

Prof: Uma vaca mal-humorada. E o frango? Características do frango?

Beatriz: Não dava ovos.

Miguel: Um frango atrapalhado.

Prof: Muito bem. E a formiga? Margarida?

Margarida: Medrosa.

Prof: Mais? Mais animais?

S28

Regina: Porco.

Prof: Um porco quê?

Nelson: Um porco limpinho.

//Risos//

Nelson: Um Gato.

Prof: Um Gato quê?

Nelson: Um Gato gordo.

Prof: Mas os Gatos podem ser gordos!...

Cláudio: Careca.

Prof: Um Gato careca.

Frederica: Um cavalo.

Cláudio: coxo.

Frederico: Um cão vegetariano.

Prof: E que dois animais, destes aqui, é que poderíamos juntar? Qual era o par mais engraçado?

Guilherme: O cão e o Gato.

Prof: Um cão vegetariano e um gato careca. Mais? Susana?

Susana: Uma vaca mal-humorada e uma formiga medrosa.

Prof: Miguel?

Miguel: Um Gato careca e um cavalo coxo.

Nelson: O cavalo coxo com o Gato careca.

Prof: Muito bem. E então, se tivéssemos, como vocês disseram, o cão vegetariano e o gato careca qual seria a moral que nós poderíamos ter aqui nesta história.

Frederico: São diferentes mas são iguais.

Prof: Diferentes mas iguais. Mais?

Guilherme: Todos diferentes todos iguais.

Prof: Todos diferentes, todos iguais. Duarte?

Duarte: Não se deve olhar para fora mas sim para dentro.

Prof: Muito bem. Aquilo que está dentro é o que interessa. Mais? - - Bom, eu agora queria que vocês... - - vou distribuir uma folha e vocês vão escrever uma fábula onde os animais têm que ter características diferentes das que lhe são próprias, como as que vimos, mas podem usar outras, não precisam de utilizar estas. Está bem?

[A aula termina com a escrita de uma fábula pelos alunos e respectiva leitura da mesma aos colegas. No final a professora escreve o Sumário e os alunos transcrevem para o caderno diário.]

[Duração da transcrição em torno da análise de texto: 43' 05s]

4. Aula D

4.1 – Texto 1

À Noite

Quando o sol se vai e é chegada a lua
o pai corre fechos, persianas,
vai trancar o portão que dá p'ra rua.
Depois eu adormeço, mas os meus sonhos
não cabem na casa e eu saio
para riscar a noite com um fio de luz,
cavalgar mistérios até de manhã.

À noite, uma simples brisa
escancara portas e janelas
e não há chave, fecho ou tranca
que encerre a porta larga dos meus sonhos.

MAGALHÃES, Álvaro (2007). *O reino Perdido*. Porto: Edições Asa, p.23.

4.2 – Transcrição

[A aula inicia-se com uma simulação. O professor veste a pele de um escritor e os alunos fazem perguntas ao mesmo para tentar descobrir de que autor se trata.]

Prof: Quem quer começar?

Joaquim: Que idade tem?

Prof: Tenho 56 anos.

Emília: Quando começou a interessar-se pela leitura?

Prof: Pela leitura... Por volta dos 11, 12 anos, quando tinha aproximadamente a vossa idade.

Lurdes: Quem é que o incentivou?

Prof: Quem me incentivou? A interessar-me pela Literatura? Foi um professor de Português que eu tive que, sabem como é que se chamava? - - Órfão, era o meu professor Órfão. Foi ele que me incentivou a interessar-me pela Literatura.

Vânia: Qual foi o primeiro prémio que recebeu?

Prof: O meu primeiro prémio, o meu primeiro prémio foi “ Uma família Inglesa” de Júlio Dinis, foi o primeiro prémio que eu recebi.

Adelaide: Qual a razão para a atribuição desse prémio?

Prof: Ah! Porque eu era o melhor aluno da turma a Português.

Fausto: E enquanto estudante, sempre foi bom aluno?

Prof: Hum... sempre fui bom aluno, a quase tudo, mas nunca gostei de Matemática!

///

Telmo: Quando era criança, qual era o seu maior sonho?

Prof: Sempre sonhei ser poeta.

Emília: E já escreveu poesia?

Prof: Sim, já escrevi quatro livros de poesia.

///

Armando: E livros infantis? Quando começou a escrever?

Prof: Iniciei-me na escrita de livros juvenis quando a minha filha, porque eu tenho uma filha, começou a ler e a escrever e então quando ela começou a ler e a escrever eu comecei a escrever livros juvenis.

Aurora: Qual o seu primeiro livro juvenil?

Prof: O meu primeiro livro juvenil foi “ Uma história com muitas letras”.

Juliana: E quantos livros é que já escreveu, aproximadamente?

Prof: Quantos? Cerca de 40, aproximadamente 40.

Lúcio: Também escreve para adultos?

Prof: Para adultos? Um ou outro livro, mas prefiro... o que eu gosto mesmo é de escrever para crianças. Para jovens e para adultos, não muito. Vou escrevendo, mas . . .

Matilde: E porquê? Porque é que escreve essencialmente para crianças?

Prof: Hum... Tenho um espírito aventureiro e adolescente e este espírito aventureiro faz-me lembrar a minha infância, remete-me para a minha infância e é por isso que escrevo para crianças, porque eu considero-me, apesar dos meus 56 anos, uma eterna criança. - - - Têm mais alguma pergunta? - - Então, a Vânia disse que já tinha ouvido falar de mim, não já?

Vânia: Já.

Prof: Mas não conhecem os meus livros?

Vânia: Não.

Prof: Então, eu, como sou um escritor muito simpático, //Risos// trouxe alguns dos meus livros para vocês conhecerem. Vou precisar da ajuda do menino mais alto da turma, que acho que é o Afonso, não é? Não quer vir ajudar-me, Afonso?

Afonso: Sim

[O Afonso levanta-se e vai ter com a professora.]

[A professora pega no primeiro livro]

Prof: Eu até vou começar pelo fim. Este, “A ilha do chifre de Ouro” foi o último livro que eu escrevi e este livro talvez não esteja tanto direccionado para crianças, talvez seja um daqueles livros que eu escrevi para adultos. [A professora entrega cada um dos livros ao Afonso, que os coloca por cima do quadro]. – Depois trouxe também ” Histórias pequenas, de bichos pequenos” - -; “ Um menino chamado menino” - -; “Maldita Matemática!”; mas sabem que depois de escrever este livro até me comecei a relacionar melhor com a Matemática, somos amigos!; “O homem que não queria sonhar” - -; “Hipopóptimos, uma história de amor”; “Isto é que foi ser”; - - depois trouxe também “ Os três presentes”; trouxe outra edição de “ Os três presentes” com ilustrações diferentes; trouxe “Três histórias de amor”; Outra edição de “Isto é que foi ser” , podes colocar ao lado da outra edição, por favor ; “O rapaz que voou três vezes”; “O reino perdido”; “O limpa-palavras e outros poemas” , um livro lindíssimo e por último “A menina curiosa”. Ora estes são apenas alguns dos livros que eu escrevi.

Afonso: Posso-me sentar, professora?

Prof: Podes. - - Olhando assim para eles, há algum que eventualmente vos suscite curiosidade?

Áurea: “A menina curiosa”.

Prof: Joaquim?

Joaquim: “A ilha do chifre de Ouro”.

Prof: “A ilha do chifre de Ouro”, muito bem!

Vasco: “Maldita Matemática”

Prof: Maldita Matemática"! Vânia?

Vânia: “O reino Perdido”.

Prof: Ora, todos estes livros estão na nossa Biblioteca, por isso se eventualmente estiverem interessados, podem ir à Biblioteca e requisitar. Aliás vocês até podem adicionar ao vosso portfólio a bibliografia de Álvaro Magalhães, para depois no final do ano ficarem também com a informação sobre este autor. E como eu não quero que fiquem sem um suporte, sem um registo eu vou distribuir a bibliografia de Álvaro Magalhães que vocês vão ler muito silenciosamente e

vão verificar se na bibliografia encontram as respostas a todas as perguntas que me foram feitas e se por acaso há na bibliografia alguma informação sobre o autor que não tenha sido mencionada.

[Os alunos lêem silenciosamente a Bibliografia de Álvaro Magalhães]

Prof: Gostava que olhassem para a listagem dos livros de Álvaro Magalhães, no último livro onde devia dizer “A Ilha do Chifre de Ouro”, não diz, diz do “Chfre”. Peço desculpa, acrescentem um “i” por favor. É na parte de trás da ficha informativa. Então, alguém encontrou alguma informação que eventualmente não tivesse sido referida aqui? Ninguém? Lurdes?

Lurdes: Onde e quando nasceu.

Prof: Muito bem, muito importante. Isto até está relacionado com todos nós Onde é que ele nasceu?

Lurdes: No Porto.

Prof: E onde vive?

Lurdes: No Porto

Prof: Portanto ele é da nossa cidade. Diz Emília?

Emília: É nosso vizinho.

Prof: É nosso vizinho, exactamente! – E eu apresentei aqui o Álvaro Magalhães porque é um grande escritor português, e uma grande escritora foi também a escritora que escreveu a última obra que vocês estudaram aqui, em Língua Portuguesa. Qual foi a última obra que vocês estudaram aqui, em Língua Portuguesa?

S29

Emília: “O Rapaz de Bronze”.

Prof: E quem escreveu “O rapaz de Bronze”? Vasco?

S30

Vasco: Sophia de Mello Breyner.

Prof: Muito bem. Sophia de Mello Breyner, que é também uma escritora muito importante, uma escritora Portuguesa muito importante. Ora, as últimas aulas que vocês tiveram foram sobre do Rapaz de Bronze. Alguém ainda se lembra do nome do último capítulo de “O rapaz de Bronze” ?

S31

Fausto?

Fausto: “A Festa”.

Prof: E na festa vamos escolher apenas duas personagens desse capítulo. Quais é que vocês acham que foram as personagens mais importantes do capítulo “A Festa”? Telmo?

S32

Telmo: A Florinda e o Rapaz de Bronze.

Prof: Muito bem. Então eu vou ler uma coisa que vocês já ouviram aqui na aula, mas é só para refrescar a memória. No último capítulo de “O Rapaz de Bronze”, “A Festa”, Florinda diz assim a certa altura “De noite tudo é diferente” e depois mais à frente o Rapaz de Bronze diz “As coisas extraordinárias e as coisas fantásticas também são verdadeiras , porque há um País que é a Noite e um País que é o Dia”. – Então, “De Noite tudo é diferente”, o que é que Florinda queria dizer com isto? Armando?

Armando: Que de noite as flores dançavam e passeavam pela floresta e de dia estavam sempre fixas à terra.

Prof: E o Rapaz de Bronze diz “Porque há um País que é a Noite e um País que é o Dia”. Há dois países diferentes? São dois países diferentes?

Alunos: Nãããã

Vasco: São.

Professora: São, Vasco, Porquê?

Vasco: Porque à noite as flores podem passear e de dia não podem passear porque as pessoas estão a passear no jardim.

Prof: Muito bem. Então o que é que era a noite para as pessoas?

Alunos: Era o dia.

Prof: Ou seja, a noite era o dia das flores, enquanto que para nós o dia é o dia. Ou seja, a noite era o dia das flores. Quando o Rapaz de Bronze diz que “há um País que é a Noite e um País que é o Dia” refere-se precisamente a quê? - - Quando ele diz que “há um País que é a Noite e um País que é o Dia” ele não quer dizer que estamos em dois países diferentes, não são tempos diferentes. Então, Vasco, disseste que a Noite era o quê para as flores?

Vasco: Era o dia.

Prof: É precisamente esse o tema da nossa Unidade: “A Noite é o dia das coisas”. E ao longo destas duas aulas vamos trabalhar dois textos que estão relacionados com esta temática: “A Noite é o dia das coisas”. [A professora coloca uma cartolina no quadro com o título da Unidade Didáctica]

///

Prof: Então “A Noite é o dia das coisas” e em “O rapaz de Bronze” a noite não era o dia das coisas, mas era o dia de quê?

Alunos: das flores.

Prof: Aqui não vamos falar de flores, vamos falar de coisas, coisas, que podem ser objectos... e relativamente a este tema, entre estas obras [A professora aponta para os livros expostos por cima do quadro] encontra-se a obra que eu escolhi, e da qual retirei um poema que vamos estudar hoje que está relacionado com esta temática. Alguém, só assim, eventualmente quer dizer só para ver se acerta? Aurora?

Aurora: “O Reino Perdido”.

Prof: Podes jogar no Totoloto. Acertou. É precisamente de “O Reino Perdido” que eu retirei o poema que hoje vamos estudar e que se intitula “À Noite”. Voltando atrás àquelas frases que eu li que foram ditas pelo Rapaz de Bronze e pela Florinda, para que mundo é que este “À Noite” nos poderá remeter?

Vasco: Um mundo mágico.

Prof: De que é que falará mais este poema? Quando vocês pensam “À Noite”, em que é que pensam? Quando ouvem a palavra “noite” em que é que pensam?

S33

Armando: Dormir.

Joaquim: Silêncio.

Aurora: Sonhos.

Telmo: Pesadelos.

Prof: Muito bem. Será que este poema retratará também, um país diferente, tal como no Rapaz de Bronze?

Fausto: Não.

Prof: Porque é que achas que não?

Fausto: - -

Prof: Então vamos ver., vamos ver se retrata ou não, um país diferente. Vou distribuir uma folha para vocês colocarem o tema da Unidade, colocam na capa. - - Vamos ver se há ou não semelhanças. Vamos fazer silêncio

[A professora lê o texto]

Prof: Vocês não têm aí a Ilustração, mas a ilustração do poema é esta [A professora mostra a ilustração do poema, no livro, aos alunos]. Este ambiente que é descrito, de que é falado aqui no poema, tem alguma coisa em comum com a noite na obra “O Rapaz de Bronze”?

Fausto: Fala dos sonhos.

S34

Prof: Dos sonhos. É descrito o mesmo ambiente que era descrito no Rapaz de Bronze?

Alunos: Não.

Prof: Não. Mas é uma noite diferente também, não é?

Alunos: Sim.

Prof: É uma noite diferente porquê?

Joaquim: É uma noite de sonhos.

Prof: É uma noite de sonhos. O que é que o sujeito poético fazia durante a noite?

Alunos: Sonhava

Prof: Mas...

Lurdes: Sonhava muito.

Prof: Sonhava tanto que os sonhos não cabiam, onde?

Alunos: Em casa.

Prof: Então vamos olhar para o poema e ver por quantas estrofes é composto?

António: Duas.

Prof: Contem os versos que cada estrofe tem.

António: A primeira tem sete.

Prof: E a segunda?

Alunos: Quatro.

Prof: Ninguém tem dúvidas do que é uma estrofe? Toda a gente sabe o que é uma estrofe?

Alunos: Siiiiim

Prof: Então temos um poema composto por duas estrofes, uma composta por, Telmo?

Telmo: Sete versos e a outra com quatro.

Prof: Então, agora, vamos precisar de silêncio. Neste poema, há sons, que se vocês prestarem bem atenção, há sons que se repetem, quando digo sons, digo sons de letras que se repetem.

Eu vou ler novamente [A professora lê novamente o poema]. Vocês vão reler, agora, silenciosamente e até, de cor diferente, vão sublinhar aqueles sons que vocês acham que se repetem mais, quando vocês lêem cada palavra qual é o som que fica, assim, mais no ouvido?

Têm que ler com muita atenção. [Os Alunos lêem silenciosamente o texto]. António?

António: Eu acho que é a palavra “Sonhos”.

Prof: E na palavra “sonhos”, qual é o som que fica, assim, mais no ouvido?

António: O /s/.

Prof: O /s/, muito bem. Logo no primeiro verso diz, “ quando o Sol”

Alunos: O /s/.

Prof: “chegava”.

S35

Alunos. O /f /.

Prof: “o pai corre fechos”.

Alunos. /f /.

Prof: “Persianas”.

Amadeu: O /s/.

Prof: Então se vocês repararem os sons que se repetem mais são os sons /s/ e o som?

Alunos: /f /.

Prof: Então, agora vão sublinhar todas as palavras em que esses sons se acentuam mais.

Lurdes: Só as que tem um “s” ou um “ch”?

Prof: Não só. Por exemplo, deixa-me ver...

Vasco: “luz”.

Prof: Por exemplo. “Luz” que tem o som /f / e é com um “z”. Então, vão sublinhar todas as palavras com o som /s/ e o som /f /. ---

[Os alunos procuram as palavras no texto.]

Prof: Ora, para o som /s/?

Amadeu: Persianas.

[A professora vai escrevendo no quadro as palavras que os alunos vão dizendo.]

Prof: Mais?

Telmo: Sol.

Prof: João Pedro?

António: Sonhos.

Prof: Angelina?

Angelina: Simples.

Prof: Simples!

Joaquim: Encerra.

Prof: “Encerra” para que som?

Joaquim: para o /s/.

Lurdes: “Mistérios” para o /f /.

Aurora: Chegada.

Prof: E logo no início, ainda para o som /f /?

Vânia: Fechos.

Emília: Chave.

Prof: Chave, muito bem. Há outros ainda... Ou seja, todos estes sons, o som /s/ e o som /ʃ /
/// O poema é composto por uma série de palavras que são importantes para a compreensão
do poema. Se nós tivéssemos que colocar estas palavras numa balança... Todas as palavras que
estão aqui no poema, se tivéssemos que pesar estas palavras, o que é que poderíamos dizer? O
poema é composto por palavras?

Vasco: Pesadas.

Prof: Pesadas. Só pesadas?

Telmo: E leves.

Prof: E as palavras leves estão relacionadas com que?

Joaquim: Nuvens.

Vasco: Sonhos.

Prof: Nuvens, sonhos, brisa... Mas, agora voltando a “ O Rapaz de Bronze”. A noite no Rapaz de
Bronze era o dia das flores e o que é que a noite significava para as flores?

Lurdes: Movimento.

Vânia: dia.

Fausto: Liberdade.

Prof: Ou seja, estas palavras leves significarão também Liberdade. E as palavras pesadas?
Significarão o que?

Lúcio: Pesadelos.

Prof: Pesadelos!

Emília: Prisão.

Prof: Prisão. Então vamos fazer um levantamento das palavras que vocês consideram que são
leves e as que consideram que são pesadas e vamos fazer uma lista de quatro palavras leves e
quatro que são pesadas. Quatro palavras leves que vocês acham que estão relacionadas com
liberdade e quatro palavras pesadas que vocês acham que estão relacionadas com prisão. - - -

Prof: Matilde?

Matilde: Luz.

Prof: Vânia?

Vânia: Sonhos.

Graça: Manhã

Prof: Palavras pesadas? Amadeu?

Amadeu: Trancar.

Prof: É uma palavra pesada porquê?

Amadeu: Tem a ver com prisão.

Prof: Muito bem.

Telmo: Chave.

Prof: Chave, porquê Telmo?

Telmo: Serve para trancar.

Fausto: Fechos.

Joaquim: Persianas.

Prof: Então, agora, se vocês repararem bem em “O rapaz de Bronze” falava-se em dois mundos diferentes. Um país que é o dia e um país que é a noite. Agora, de certa forma ali [A professora aponta para o quadro] aquelas palavras leves e aquelas palavras pesadas, não estarão ali também a separar dois mundos?

Joaquim: Sim

Prof: Que mundos?

Joaquim: O mundo dos sonhos e dos pesadelos.

Prof: Exactamente, pode ser. O mundo dos sonhos e dos pesadelos. Ou então, um mundo dos sonhos e um mundo†

Afonso: De prisão.

Prof: Então, temos um mundo dos sonhos e o de baixo, das palavras pesadas será o mundo sem sonhos, não? E neste poema, é precisamente o Sujeito poético, o que é que ele faz? O que é que ele descreve?

Alunos: Os sonhos.

Prof: E o pai? O que é que faz o pai?

Alunos: Fecha.

Prof. E ao fechar o que é que isso significa?

Amadeu: Tranca.

António: Encerra.

Prof: Sim, e quem é que fica aprisionado? Quem é que ele encerra?

Lúcio: Os sonhos.

Prof: Os sonhos, exactamente. Estas palavras, fechar, trancar, chave, são o oposto de lua, luz, sonhos porque é aquilo que tenta impedir o sujeito poético ~~de sonhar~~.

Alunos: ~~de sonhar~~.

Joaquim: Tranca os sonhos.

Prof: Exactamente. Então estas palavras leves associamos a “Liberdade” como vocês disseram e as palavras pesadas a “prisão”. E são ou não dois mundos diferentes de certa forma?

Alunos: Siiiiim.

Prof: Não dois mundos diferentes como o “Rapaz de Bronze”, mas são dois mundos diferentes também. Se fecharem os olhos, fechem todos os olhos, vá, fechem os olhos, e se eu disser “Sol, adormeço, saio, brisa”. Estas palavras o que é que vos transmitem?

Vasco: Serenidade.

Emília: Felicidade.

Prof: Serenidade, Porquê?

Vasco: Pelo som que elas transmitem.

Prof: Exactamente, pelo som que elas transmitem. E esta serenidade, se fecharmos os olhos até nos permite o que?

Vasco: Sonhar.

Prof: E normalmente nós sonhamos quando?

Alunos: De noite.

Prof: Ou seja, ouvir assim estas palavras com os olhos fechados não dará um bocadinho de †

Alunos: Sono

Prof: Sono. E o sono leva-nos ao?

Angelina: Sonho.

Prof: Sono, Sonho, duas palavras que para além de estarem relacionadas †

Angelina: São parecidas.

Prof: Exactamente, têm uma certa sonoridade. Esta sonoridade é conferida ao poema através do som /s/ e claro também noutras palavras pelo som /ʃ/. Portanto, estes sons que se repetem ao longo do poema traduzem-se num recurso expressivo. Qual é? - - - Os sons, a repetição dos sons?

Telmo: Enumeração.

Prof: Não. O recurso expressivo presente neste poema e que o podemos verificar através da repetição destes sons /s/ e /ʃ/ é a aliteração. Nunca tinham ouvido falar?

Alunos: Nãããã.

Prof: Pronto, a aliteração é a repetição de sons. Quando em qualquer texto, poético ou narrativo, se repetem sons, sons que nós verificamos que ficam, assim, no ouvido. Portanto o recurso de estilo presente neste poema é a aliteração. - - Então se tivéssemos que seleccionar duas palavras-chave deste poema, quais seriam?

Vasco: Chave?

Prof: Sim, duas palavras-chave.

Joaquim: “Sonho”.

Prof: E outra?

Vasco: “Pesadelos”.

Prof: “Pesadelos”, está escrito no poema? Duas palavras que se encontram no poema.

Emília: “Noite”.

Prof: Noite e sonhos. Exactamente, Noite e sonhos. Agora, na primeira estrofe, encontramos pelo menos duas expressões que retratam a liberdade do Sujeito Poético de uma forma muito poética. Olhem para a primeira estrofe e encontrem duas expressões que explicam a liberdade do Sujeito Poético. Amadeu?

Amadeu: “Cavalgar mistérios até de manhã”

Prof: Muito bem, “Cavalgar mistérios até de manhã”. O que é que significará “Cavalgar mistérios até de manhã”?

Emília: Sonhar a noite toda.

Prof: Muito bem. Cavalgar, um sinónimo de cavalgar?

S36

Joaquim: Galopar.

Adelaide: Andar.

Prof: Ou seja, esta palavra implica?

Vânia: Imaginação.

Vasco: Sonhos.

Prof: Exactamente, estes mistérios serão exactamente os sonhos do Sujeito Poético. E ainda outra expressão, ainda nessa estrofe, outra expressão que traduz este constante sonhar do poeta. Vânia?

Vânia: “Mas os meus sonhos não cabem na casa”.

Prof. Exactamente. ~~“Mas os meus sonhos não cabem na casa”.~~

Joaquim: ~~“Riscar a noite com um fio de luz”~~

S37

Prof: Muito bem. “Riscar a noite com um fio de luz”. O que é que significará? - - - Quando nós fazemos riscos numa folha, o que é que fica na folha?

Joaquim: Fica estragado, riscado.

Prof: Sim, mas fica essencialmente o quê?

Emília: Fica a marca.

Prof: A marca de quem?

Emília: De quem riscou.

Prof: Exacto, então riscar a noite pode ser?

Joaquim: Deixar as marcas.

Prof: Exactamente, deixar a marca do Sujeito Poético, pelos sonhos, pela noite. - - A segunda estrofe, inicia-se com?

Vasco: “ À Noite ”.

[A professora escreve “À Noite” no quadro]

Prof: Se eu disser, em vez de “à noite” disser “a noite”, será a mesma coisa?

Alunos: Nãããão.

Prof: Qual é a diferença? Angelina, qual é a diferença?

Angelina: - - -

Joaquim – Se eu disse “à noite” quer dizer que estamos na noite.

Prof: Sim. E o “a”? Qual é a diferença, Lurdes?

Lurdes: Esse “à” está a dizer, por exemplo, quando for a noite.

S38

Prof: Classifiquem os dois. Adelaide?

Adelaide: - - -

Prof: Joaquim?

Joaquim: Contracção da proposição “a” mais o artigo definido “a”.

Prof: Muito bem, ou seja, temos aqui no “à” uma contracção da preposição “a” com o artigo definido “a”. E então e o “a noite”?

Joaquim: É um determinante artigo definido feminino singular.

Prof: Exactamente.

[A professora faz um esquema no quadro com esta informação e os alunos copiam para o caderno diário.]

Prof: Vou pedir-vos que escrevam duas frases que se iniciem com estas duas formas “à noite” e “a noite”.

[Os alunos escrevem duas frases cada um. Uma delas com a expressão “à noite” e a outra com a expressão “a noite”. No final, cada aluno, lê a sua frase.]

Prof: Reparem agora no terceiro verso da segunda estrofe, que diz assim, “e não há chave, fecho ou tranca que encerre a porta larga dos meus sonhos”. Este “não há chave”, este “há” é o quê?

S39

Vasco: Existe.

Prof: Sim, é o “há” de?

Joaquim: Haver.

Prof: Forma verbal do verbo haver, muito bem. E se eu disser assim “Ah! Como eu gosto de sonhar!” Este “Ah!” é o quê?

S40

Alunos: Interjeição.

S41

Prof: Muito bem. Então todos estes “as” escrevem-se de forma diferente, não escrevem?

Alunos: Siiiiim.

Prof: E na oralidade, nota-se a diferença, entre estes diferentes “as”?

Alunos: Nãããão.

Prof: Então são palavras quê?

Alunos: homófonas.

Prof: Porquê?

Vasco: Porque têm o mesmo som.

Prof: E?

Joaquim: Com a grafia diferente.

Prof: Exactamente.

[Os alunos passam a informação para os seus cadernos diários.]

Prof: Na última estrofe, o sujeito poético diz “e não há chave, fecho ou tranca que encerre a porta larga dos meus sonhos”, esta porta larga, será uma porta verdadeira?

Alunos: Nãããão.

Prof: Então o que é que será esta porta larga?

Amadeu: O pensamento.

Emília: A imaginação.

Prof: Ou seja, esta porta larga é tudo o que...

Joaquim: Podemos Imaginar.

Prof: E diz assim, no terceiro verso da primeira estrofe, “ vai trancar o portão que dá para a rua”. E este “portão” aqui?

Joaquim: Já é uma porta.

Prof: Aqui sim, quando diz que o pai tranca o portão que dá para a rua, aqui efectivamente será um portão. Tem o mesmo significado que tem a porta larga?

Alunos: Nããããã.

Prof: Esta “porta larga”, tal como vocês disseram, é o pensamento e a imaginação. Então agora, vamos fechar os olhos, mas fechem mesmo, mais uma vez, e vamos imaginar que nesta sala há uma porta larga, uma porta larga que nos dá acesso a um outro lugar, um outro mundo. – Quem é que já viajou? Quem é que já viajou através dessa porta larga? Emília?

Emília: Eu! Para um mundo diferente.

Prof: Para um mundo diferente, que mundo?

Emília: Da fantasia.

Prof: Mais? Vasco?

Vasco: Da imaginação.

Prof: E o que é que se vê nesse mundo da imaginação. O que é que se vê de concreto? O que é que conseguem ver? Imaginem efectivamente uma porta larga, entramos e o que é que vemos?

Joaquim: Um mundo diferente.

Prof: E é diferente como, esse mundo? – Será um mundo como o de “O Rapaz de Bronze” onde as flores à noite ganham vida?

Alunos: Sim.

Prof: Então, cada um de vocês vai imaginar o seu mundo, cada um tem uma porta larga, cada um vai para onde quiser, não precisam de ir todos para o mesmo lugar. É uma viagem.

Atravessaram uma porta larga, para um mundo diferente. - - - E se para esse mundo diferente pudessem levar alguém, quem levariam? [A professora vai escrevendo no quadro a informação que os alunos vão dizendo]

Telmo: A minha mãe.

Prof: A tua mãe... Mas não podes levar a tua mãe! Tens que levar uma personagem de algum dos livros que já tenha sido estudado em aula ou outro que tenhas lido em casa, uma personagem.

Telmo: Levava a Florinda.

Prof: Emília?

S42

Emília: A bruxinha Lili.

Prof: E como é que levavas a bruxinha Lili?

Emília: Na vassoura.

Prof: E o que é que fazias com a bruxinha Lili nesse mundo diferente?

Emília: Brincava.

Prof: Brincavas!

Vasco: Eu levava o Ulisses.

Prof: Levavas o Ulisses. E como é que ias com o Ulisses para esse mundo diferente?

Vasco: De barco.

Prof: O que eu quero é que coloquem a imaginação a funcionar, que saiam por essa porta larga, que utilizem a porta larga do Sujeito Poético do poema e que imaginem esse mundo diferente. Quero que pensem em quem levavam para esse mundo diferente, como e o que fariam. Vão escrever um pequeno texto onde expliquem para onde iam através dessa porta larga, com quem, como e para fazer o quê.

[A aula termina com a escrita de um texto pelos alunos e respectiva leitura da mesmo aos colegas. Depois da leitura a professora escreve o sumário no quadro e os alunos copiam para o caderno diário.]

[Duração da transcrição em torno da análise de texto: 57'30s.]

Anexo II

Quadros de análise

Quadro I – Distribuição total das sequências com mobilização de conhecimentos

Aula	N.º total de sequências em torno dos movimentos de leitura de texto	N.º de sequências com mobilização de conhecimento prévio
A	26	6 Sequências (23%)
B	25	13 Sequências (52%)
C	25	9 Sequências (36%)
D	35	14 Sequências (40%)

Quadro II – A solicitação de conhecimentos nas sequências de interação, nas aulas

Aula A		
Sequência	Tipo de solicitação de conhecimentos	
	heterogerada	Autogerada
S1	•	
S2	•	
S3	•	
S4	•	
S5	•	
S6	•	

Aula B		
Sequência	Tipo de solicitação de conhecimentos	
	heterogerada	Autogerada
S7	•	
S8	•	
S9	•	
S10	•	
S11	•	
S12	•	
S13		•
S14	•	
S15	•	
S16	•	
S17	•	
S18	•	
S19	•	

Aula C		
Sequência	Tipo de solicitação de conhecimentos	
	heterogerada	Autogerada
S20	•	
S21		•
S22	•	
S23	•	
S24	•	
S25	•	
S26	•	
S27	•	
S28	•	

Aula D		
Sequência	Tipo de solicitação de conhecimentos	
	Heterogerada	Autogerada
S29	•	
S30	•	
S31	•	
S32	•	
S33	•	
S34	•	
S35	•	
S36	•	
S37	•	
S38	•	
S39	•	
S40	•	
S41	•	
S42	•	

Aula	Tipo de solicitação de conhecimentos	
	Heterogerada	Autogerada
A	6	0
B	12	1
C	8	1
D	14	0

	Heterogerada	Autogerada
Total	40	2

Quadro III – Os momentos mais propícios à mobilização de conhecimentos prévios, nas aulas analisadas

Aula A			
Sequência	Quando é mobilizado o conhecimento		
	Antes	Durante	Depois
S1	•		
S2	•		
S3	•		
S4		•	
S5		•	
S6		•	

Aula B			
Sequência	Quando é mobilizado o conhecimento		
	Antes	Durante	Depois
S7	•		
S8	•		
S9		•	
S10		•	
S11		•	
S12		•	
S13		•	
S14		•	
S15		•	
S16		•	
S17		•	
S18	•		
S19			•

Aula C			
Sequência	Quando é mobilizado o conhecimento		
	Antes	Durante	Depois
S20	•		
S21	•		
S22	•		
S23	•		
S24		•	
S25		•	
S26		•	
S27		•	
S28			•

Aula D			
Sequência	Quando é mobilizado o conhecimento		
	Antes	Durante	Depois
S29	•		
S30	•		
S31	•		
S32	•		
S33	•		
S34		•	
S35		•	
S36		•	
S37		•	
S38		•	
S39		•	
S40		•	
S41		•	
S42			•

Aula	Quando é mobilizado o conhecimento		
	Antes	Durante	Depois
A	3	3	0
B	3	9	1
C	4	4	1
D	5	8	1

	Antes	Durante	Depois
Total	15	24	3

Quadro IV - Distribuição das seqüências por tipo de conhecimento mobilizado

Aula A			
Seqüência	Tipo de conhecimento mobilizado		
	Conhecimento Intradisciplinar	Conhecimento Interdisciplinar	Conhecimento extra-escolar do "mundo"
S1			•
S2	•		
S3	•		
S4			•
S5			•
S6	•		

Aula B			
Seqüência	Tipo de conhecimento mobilizado		
	Conhecimento Intradisciplinar	Conhecimento Interdisciplinar	Conhecimento extra-escolar do "mundo"
S7	•		
S8	•		
S9	•		
S10	•		
S11		•	
S12			•
S13	•		
S14		•	•
S15			•
S16			•
S17			•
S18	•		
S19			•
Seqüência	Tipo de conhecimento mobilizado		

	Conhecimento Intradisciplinar	Conhecimento Interdisciplinar	Conhecimento extra-escolar do "mundo"
S20			•
S21			•
S22	•		
S23			•
S24			•
S25	•		
S26			•
S27	•		
S28			•

Aula D			
Sequência	Tipo de conhecimento mobilizado		
	Conhecimento Intradisciplinar	Conhecimento Interdisciplinar	Conhecimento extra-escolar do "mundo"
S29	•		
S30	•		
S31	•		
S32	•		
S33			•
S34	•		
S35	•		
S36			•
S37			•
S38	•		
S39	•		
S40	•		
S41	•		
S42	•		

Aula	Tipo de conhecimento mobilizado		
	Conhecimento Intradisciplinar	Conhecimento Interdisciplinar	Conhecimento extra-escolar do "mundo"
A	3	0	3
B	6	2	6
C	3	0	6
D	11	0	3

	Conhecimento Intradisciplinar	Conhecimento Interdisciplinar	Conhecimento extra-escolar do "mundo"
Total	23	2	18

Quadro V – Tipos de conhecimento intradisciplinar mobilizado

Aula	Sequência	Tipo de conhecimento intradisciplinar		
		Conhecimento literário	Conhecimento gramatical	Conhecimento de outro tipo não generalizável
Aula 1	S2	•		
	S3	•		
	S6		•	
Aula 2	S7			•
	S8	•		
	S9		•	
	S10		•	
	S13		•	
	S18	•		
Aula 3	S22	•		
	S25		•	
	S27		•	
Aula 4	S29	•		
	S30	•		
	S31	•		
	S32	•		
	S34	•		
	S35	•		
	S38		•	
	S39		•	
	S40		•	
	S41		•	
	S42	•		

Quadro VI – Os objectivos da mobilização de conhecimentos

Aula A	
Sequência	Com que objectivo é mobilizado o conhecimento
	Descrição
S1	Reflectir sobre contextos de frase.
S2	Recordar textos estudados anteriormente.
S3	Relacionar o texto com textos estudados anteriormente.
S4	Alargar vocabulário.
S5	Comparar contextos reais com contextos imaginários.
S6	Reflectir sobre o funcionamento da língua.

Aula B	
Sequência	Com que objectivo é mobilizado o conhecimento
	Descrição
S7	Recordar o título da unidade.
S8	Recordar personagens de um texto lido anteriormente.
S9	Reflectir sobre o funcionamento da língua.
S10	Reflectir sobre o funcionamento da língua.
S11	Perceber se os alunos possuem determinada competência.
S12	Alargar conhecimento e experiências, reflectindo sobre um assunto.
S13	Reflectir sobre o funcionamento da língua.
S14	Alargar conhecimento e experiências, reflectindo sobre um assunto.
S15	Alargar vocabulário.
S16	Alargar vocabulário.
S17	Alargar vocabulário.
S18	Recordar um autor estudado anteriormente.
S19	Alargar conhecimento e experiências, reflectindo sobre um assunto.

Aula C	
Sequência	Com que objectivo é mobilizado o conhecimento
	Descrição
S20	Alargar conhecimento e experiências, reflectindo sobre um assunto.
S21	Alargar conhecimento e experiências, reflectindo sobre um assunto.
S22	Recordar um autor estudado anteriormente.
S23	Alargar conhecimento e experiências, reflectindo sobre um assunto.
S24	Alargar vocabulário.
S25	Reflectir sobre o funcionamento da língua.
S26	Alargar conhecimento e experiências, reflectindo sobre um assunto.
S27	Reflectir sobre o funcionamento da língua.
S28	Alargar conhecimento e experiências, reflectindo sobre um assunto.

Aula D	
Sequência	Com que objectivo é mobilizado o conhecimento
	Descrição
S29	Recordar uma obra estudada anteriormente.
S30	Recordar um autor estudado anteriormente.
S31	Recordar um texto estudado anteriormente.
S32	Recordar personagens de um texto lido anteriormente.
S33	Alargar conhecimento e experiências, reflectindo sobre um assunto.
S34	Relacionar o texto com textos estudados anteriormente.
S35	Reflectir sobre o funcionamento da língua.
S36	Alargar vocabulário.
S37	Alargar conhecimento e experiências, reflectindo sobre um assunto.
S38	Reflectir sobre o funcionamento da língua.
S39	Reflectir sobre o funcionamento da língua.
S40	Reflectir sobre o funcionamento da língua.
S41	Reflectir sobre o funcionamento da língua.

S42	Recordar personagens de um texto lido anteriormente.
-----	------------------------------------------------------

Objectivos da mobilização de conhecimentos	Nº de ocorrências
Reflectir sobre o funcionamento da língua.	11
Alargar conhecimento e experiências, reflectindo sobre um assunto.	10
Alargar vocabulário.	6
Relacionar textos	5
Relacionar autores	3
Relacionar personagens de um texto lido anteriormente.	3
Recordar o título da unidade.	1
Comparar contextos reais com contextos imaginários.	1
Reflectir sobre contextos de frase.	1