

**Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico –
Matemática e Ciências Naturais**

Como se articula a imagem e os textos escritos, nos manuais de português?

Relatório de estágio para a obtenção

do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Leonor Almeida

Orientadora:

Professora Doutora Madalena Teixeira

2014, maio

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais, por fazerem parte deste percurso e pelo apoio prestado. À minha irmã, Irene, pelo apoio, carinho e compreensão incondicional.

Quero agradecer à minha orientadora, Doutora Madalena Teixeira, pela sua orientação, disponibilidade e partilha de conhecimentos durante todo o processo.

Aos professores supervisores e cooperantes pelo apoio e empenho. Às colegas de estágio, pelo companheirismo e trabalho em equipa.

Por fim, mas não menos importante, às minhas amigas, Elizabeth, Therlanes, Ana Cláudia, Diana, Rita e Catarina pela compreensão, ajuda e apoio dedicado.

Resumo

Este relatório foi elaborado, no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada do 2º Ciclo – Matemática e Ciências, para a obtenção do grau de mestre em ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Neste mestrado, o estágio dividiu-se em duas fases: a primeira fase foi na valência de 1.º ciclo, no primeiro ano de mestrado e a segunda, na valência de 2.º ciclo, no segundo ano.

Relativamente à parte I, deste relatório, apresentamos a caracterização dos contextos de estágios, das turmas e refletimos acerca do trabalho desenvolvido ao longo dos estágios, na área do Português, Matemática, Estudo do Meio, História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais, apontando aspetos positivos e estratégias utilizadas para tentar ultrapassar dificuldades que se forma sentindo.

Na parte II introduzimos a problemática surgida durante a prática letiva - Como se articula a imagem e os textos escritos, nos manuais de português? -, na qual destacamos os objetivos: i) analisar a (des)articulação entre a imagem e texto e ii) averiguar a existência de possíveis interferências na compreensão textual, bem como a opção metodológica adotada. Os dados obtidos apontam para a falta de articulação e, consequentemente, em nosso entender, para a indução de incompreensão textual.

Finalmente terminamos o presente relatório, com uma reflexão de todo o percurso, na qual apresentamos os aspetos que mais contribuíram para o nosso progresso pessoal e profissional.

Palavras-chave: Manual Escolar, Texto Narrativo, Leitura, Multimodalidade, Imagem.

Abstract

This report was prepared under the discipline of 2nd Cycle Supervised Practice - Mathematics and Science for the Master's degree of elementary education.

In this master, the internship was divided into two phases: first phase was the valence of 1st cycle during the first year of the master's and the second phase the valence of 2nd cycle in during the second year of the master's.

For part I of this report , we present the characterization of internships, of classes and we reflect about the work done over the internships in the Portuguese, Mathematics, Environmental Studies, History and Geography of Portugal and Sciences areas, identifying positive aspects and strategies used to try to overcome difficulties that we felt along the way.

In Part II we introduce the problems that appeared during teaching practice - How to articulate the image and texts written in Portuguese manuals? - , in which we highlighted the following objectives: i) analyze the (in)articulation between image and text and ii) check the existence of possible interference in text comprehension as well as the methodological approach adopted. The data obtained point to the lack of articulation and consequently, in our view, for the induction of textual misunderstanding.

Finally we finished this report, with a reflection of the entire way in which we present the aspects that contributed to our personal and professional growth.

Keywords: School Manual, Narrative Text, Reading, Multimodality, Image.

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Introdução	1
 Parte I – Prática Pedagógica	 2
1. Caracterização do contexto sociogeográfico das instituições de estágio do 1.º e 2.º Ciclos	3
2. Estágio em 1.º CEB – 2.º Ano.....	4
2.1. Caracterização da instituição	4
2.2. Caracterização dos alunos.....	5
2.3. Objetivos essenciais do Projeto Educativo da Escola (PEE), Projeto Curricular de Escola (PCE), Projeto Curricular de Turma (PCT)	5
2.4. Prática de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano.....	6
2.4.1. Conteúdo de Língua Portuguesa	8
2.4.2. Conteúdo de Matemática	10
2.4.3. Conteúdo de Estudo do Meio	12
3. Estágio em 1.º CEB – 3.º Ano.....	14
3.1. Caracterização da instituição	14
3.2. Caracterização dos alunos.....	15
3.3. Objetivos essenciais do PCT.....	16
3.4. Prática de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano.....	16
3.4.1. Conteúdo de Língua Portuguesa	17

3.4.2. Conteúdo de Matemática	20
3.4.3. Conteúdo de Estudo do Meio	22
4. Avaliação 1.º CEB	24
5. Estágio em 2.º CEB	25
5.1. Caracterização da instituição	25
5.2. Caracterização dos alunos.....	26
Áreas: Português e História e Geografia de Portugal	26
Áreas: Matemática e Ciências Naturais	26
5.3. Objetivos essenciais do Projeto Curricular de Agrupamento (PCA).....	27
5.4. Prática de Ensino do 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	27
Áreas: Português e História e Geografia de Portugal	27
5.4.1. Conteúdo de Português.....	29
5.4.2. Conteúdo de História e Geografia de Portugal.....	34
Áreas: Matemática e Ciências Naturais	36
5.4.3. Conteúdo de Matemática.....	38
5.4.4. Conteúdo de Ciências Naturais	43
6. Avaliação 2.º ciclo	46
Parte II – Prática Investigativa.....	48
1. Introdução	49
2. Enquadramento teórico	51
2.1. Documentos reguladores da prática letiva	51
2.2. Manual Escolar	52
2.3. Texto Narrativo.....	54
2.4. Leitura	56

2.5. Multimodalidade: palavra e imagem	57
2.6. Imagem	59
3. Aspectos metodológicos	62
3.1. Opções metodológicas	62
4. Apresentação e recolha de dados	63
4.1. Análise e discussão de dados	64
4.1.1. Análise das imagens/textos narrativos do manual escolar do 2.º Ano	64
4.1.2. Análise das imagens/textos narrativos do manual escolar do 3.º Ano	76
4.1.3. Análise das imagens/textos narrativos do manual escolar do 6.º Ano	89
5. Considerações finais.....	102
Reflexão final	104
Referências Bibliográficas	107

Índice de Esquemas

Esquema 1 - Etapas para a elaboração de um manual escolar.	53
---	----

Índice de Imagens

Imagem 1 - A carta.	8
Imagem 2 - Exemplo da versão final de uma carta.....	9
Imagem 3 - Tarefas de subtração.	11
Imagem 4 - Estratégias de subtração.	11
Imagem 5 - Tarefas (subtração 2).	12
Imagem 6 - Livro Viagem ao Mundo da Alimentação.	12
Imagem 7 - Tarefas 1.	14
Imagem 8 - Tarefas 2.	14
Imagem 9 - Exemplo de um guião preenchido.	18
Imagem 10 - Exemplo de um guião preenchido - continuação.	18
Imagem 11 - Exemplo de um texto.....	19
Imagem 12 - Texto: importância de medir	20
Imagem 13 - Texto: importância de medir - continuação.....	20
Imagem 14 - Materiais de medição 1.....	21
Imagem 15 - Materiais de medição 2.....	21
Imagem 16 - Materiais de medição 3.....	21
Imagem 17 - Medições.....	22
Imagem 18 - Medições – continuação	22
Imagem 19 - Slide: Exploração Florestal.....	23
Imagem 20 - Slide: Turismo.	23
Imagem 21 - Plano do Texto Escrito.	30

Imagem 22 - Exemplo de um texto escrito.	31
Imagem 23 - Correção de um texto escrito.	32
Imagem 24 - Exemplo de projeção das incorreções registadas.	33
Imagem 25 - Materiais para a maquete.	35
Imagem 26 - Maquete final 1.	36
Imagem 27 - Maquete final 2.	36
Imagem 28 - Dissecção de um coração (constituição externa).	37
Imagem 29 - Dissecção de um coração (legenda dos constituintes).	37
Imagem 30 - Dissecção de um coração (constituição interna).	37
Imagem 31 - Modelação de $(+2) + (+10) = +12$	40
Imagem 32 - Modelação de $(-5) + (+5)$	40
Imagem 33 - Registo de conclusões da tarefa.	40
Imagem 34 - Registo de conclusões da tarefa (continuação)	40
Imagem 35 - Modelação de $(-7) + (+5) = -2$	41
Imagem 36 - Modelação de $(+5) + (-5) = 0$	41
Imagem 37 - Parte da modelação da operação $(-5) + (+5)$	41
Imagem 38 - Anulação, $(+2) + (-2) = 0$	41
Imagem 39 - Dois bebés com os órgãos sexuais tapados.	44

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Análise do manual escolar (2.º ano).	75
Gráfico 2 - Análise do manual escolar (3.º ano).	88
Gráfico 3 - Análise do manual escolar (6.º ano).	100

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização Curricular (2.º Ano).	7
Tabela 2 - Caraterização Curricular (3.º Ano).	17
Tabela 3 - Caracterização Curricular (Português e História e Geografia de Portugal)...	29
Tabela 4 - Caracterização Curricular (Matemática e Ciências Naturais).	38

Introdução

O presente relatório reporta ao percurso pessoal e profissional, durante o mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Executámos dois anos de estágio, divididos por duas partes de acordo com a prática letiva. No primeiro ano de mestrado, estagiámos no 1.º ciclo do ensino básico – 2.º e 3.º anos de escolaridade – e, no segundo ano, no 2.º ciclo – Português/História e Geografia de Portugal e Matemática/Ciências Naturais.

Este relatório divide-se em duas partes: na parte I abordaremos os quatro estágios, nos quais apresentamos a caracterização dos contextos de estágio e turmas, bem como o trabalho desenvolvido em cada um deles. Visto serem inúmeras as atividades desenvolvidas e os conteúdos abordados, apresentaremos algumas atividades em cada uma das áreas curriculares referidas.

Na parte II, explicamos como surgiu a problemática em estudo, na relação com a prática pedagógica vivida: Como se articula a imagem e os textos escritos, nos manuais de português?, que se relaciona com a “obrigação” do uso do manual escolar em sala de aula. De acordo com isto estipulámos dois objetivos essenciais para este estudo:

- i. Analisar a (des)articulação entre a imagem e o texto;
- ii. Averiguar a existência de possíveis interferências na compreensão textual.

Para tal, executámos pesquisa bibliográfica, com a qual construímos o enquadramento teórico inerente ao tema.

Seguidamente, apresentaremos a análise dos manuais escolares do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, adotados no distrito de Santarém, tal como a discussão dos mesmos. Finalmente, teceremos as considerações finais relativas à componente investigativa deste relatório.

Por último, na reflexão final, faremos uma autoavaliação de todo o percurso pessoal e profissional, relacionando com a prática letiva.

Parte I – Prática Pedagógica

1. Caracterização do contexto sociogeográfico das instituições de estágio do 1.º e 2.º

Ciclos

A cidade de Santarém fica situada num planalto e é banhada pelo rio Tejo. Concelho e capital de Distrito é formada por 28 freguesias, distribuídas numa área geográfica de 558,29 km² e povoada por 63.563 habitantes.

Em tempos foi considerada a “Capital do Gótico Português”, pelas suas características de construção gótica, o que se mantém até ao momento presente. A cidade ascende, mais tarde, sendo Santarém um pólo regional, quer a nível económico, quer cultural.

Mais tarde, durante o período Contemporâneo, “a cidade de Santarém vestiu-se de roupagens românticas”, modernizando o seu território, a nível de infraestruturas básicas como a construção de um hospital público e de equipamentos lúdico-culturais, tais como a biblioteca municipal. Esta modernização foi fator determinante na evolução da cidade.

No que diz respeito ao século XXI, este é marcado pela construção de estruturas rodoviárias que contribuíram para que o distrito se destacasse em relação a outras zonas do país, implicando transformações a nível económico, social e cultural, com impacto no modo como as populações se têm distribuído pela região.

Eventos ligados à “trilogia ribatejana” - cavalo, toiro e campino - são uma constante no distrito. É de salientar que esta “raiz cultural” contribui, favoravelmente, na escolha e gosto dos alunos pela prática da equitação. Os sabores ancestrais que provêm da terra e do rio podem ser encontrados na Feira da Golegã, Feira do Ribatejo, Feira Nacional da Agricultura e Festival de Gastronomia.

Predominam, neste concelho, atividades relacionadas com a agricultura e pecuária. Outras, integradas no setor secundário, efetivamente, indústria extrativa, indústria transformadora e construção civil.

Relativamente à Educação, os meios de ensino têm sido alvo de reestruturação, indo ao encontro da reforma do sistema educativo. As principais alavancas que constituíram este processo foram “a crescente difusão da rede de educação pré-escolar, a expansão do ensino obrigatório para 9 anos de escolaridade e a consolidação do ensino superior politécnico”.

A nível do 1.º ciclo do ensino básico, o município agrega sessenta e seis estabelecimentos de ensino, distribuídos pelas diferentes freguesias. Para o 2.º ciclo, este cinge cinco escolas que englobam seis anos de escolaridade (Câmara Municipal de Santarém, 2012).

2. Estágio em 1.º CEB – 2.º Ano

2.1. Caracterização da instituição

O primeiro estágio de intervenção decorreu numa escola do 1.º ciclo do ensino básico, localizada na freguesia de Marvila, Santarém.

Esta instituição possuía dez salas de aula, das quais duas eram utilizadas no âmbito da Educação Especial, a Unidade de Ensino Estruturado – Sala TEACCH - e a Unidade de Apoio Especializado – Sala de Multideficiências. Estas possuíam equipamentos e condições físicas adequados às necessidades dos alunos. Também tinha uma Biblioteca/Centro de Recursos, um polivalente e um refeitório.

A instituição oferecia a todos os alunos, Atividades de Enriquecimento Curricular – Apoio Educativo, Ensino do Inglês, Expressão Musical, Informática e Atividade Física e Desportiva – que geravam transversalidade com as áreas da docência. As atividades acima referidas eram desenvolvidas em parceria com a Câmara Municipal de Santarém.

Nesta escola lecionavam catorze docentes titulares de turmas, um docente de Português Língua Não Materna, três de Educação Especial e catorze assistentes operacionais.

O espaço exterior da escola era bastante amplo com condições propícias à prática de atividades lúdico-pedagógicas e de caráter livre, tanto pela sua extensão como pela sua segurança. Existia, também, uma pequena parcela de terreno de semente e cultivo de produtos tais como leguminosas e verduras, denominada “Horta Pedagógica”. Nela desenvolviam-se atividades ligadas à terra e integradas em projetos de preservação da natureza, numa postura ecológica e de sustentabilidade ambiental.

2.2. Caracterização dos alunos

A turma na qual lecionámos de 2.º ano, no turno da manhã, era composta por vinte alunos. Era uma turma heterogénea com características diferenciadas. Um aluno acompanhava o programa do 1.º ano, usufruindo de apoio educativo. Três eram de nacionalidade ucraniana e inglesa e manifestavam dificuldades acentuadas na sua aprendizagem, pelo que eram apoiados por uma professora de Português Língua Não Materna. Pertenciam, ainda, a esta turma dois alunos com Necessidades Educativas Especiais – um com *paralisia cerebral* e outro com *espectro de autismo* – que trabalhavam de acordo com o seu Currículo Específico e Programa Educativo Individual.

Os alunos evidenciavam bom comportamento, com atitudes de respeito e cordialidade, demonstrando uma boa relação entre si e para com os adultos, no respeito pela diferença de etnia e religião. No geral eram alunos motivados, interessados e curiosos, com bom desempenho e produtividade.

2.3. Objetivos essenciais do Projeto Educativo da Escola (PEE), Projeto Curricular de Escola (PCE), Projeto Curricular de Turma (PCT)

Em colaboração com a professora cooperante e com o par de estágio, criámos um ambiente de formação propício e centrado nos alunos; aplicámos e generalizámos o uso das

tecnologias (apresentações digitais, em PowerPoint) e consolidámos uma cultura científica de ensino, assente numa base experimental (recurso a experiências laboratoriais), indo, assim, ao encontro dos objetivos presentes no Projeto Educativo do Agrupamento.

Tentámos, ainda, contribuir para o bom desenvolvimento psicossocial, na promoção de uma cultura de tolerância, de cidadãos ativos e críticos, a fim de ajudar a garantir o domínio das três áreas curriculares e não curriculares, interligando-as com a Biblioteca/Centro de Recursos e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação. Este trabalho foi feito através da leitura orientada de histórias, por parte dos alunos, em articulação com a utilização de computadores.

Do mesmo modo, interviemos no desenvolvimento de competências de literacia - Leitura e Escrita; promovemos competências metacognitivas, ao nível da capacidade de raciocínio e resolução de problemas e, finalmente, intensificámos as competências sociais, por serem valores essenciais na formação do indivíduo.

2.4. Prática de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º ano

No decorrer de seis semanas de intervenção, foram vários os conteúdos lecionados nas áreas da docência: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas.

Na tabela 1 – Caracterização Curricular (2.º Ano) - estão indicadas as áreas, competências a desenvolver, descritores de desempenho e objetivos de aprendizagem, em articulação com os conteúdos preconizados pelos documentos que regulam a prática letiva – Programas (1998, 2007 e 2009).

Áreas	Competências	Descritores de desempenho
Língua Portuguesa	Compreensão oral	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar conhecimentos prévios. • Apropriar-se de novos vocábulos.
	Expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Usar vocabulário adequado ao tema e à situação. • Falar com progressiva autonomia e clareza sobre assuntos do seu interesse imediato.
	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos. • Identificar o tema central e o sentido global do texto. • Responder a questões sobre o texto.
	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um pequeno texto, mediante uma proposta escrita.

		<ul style="list-style-type: none"> • Escrever uma carta. • Elaborar uma curta mensagem – e-mail.
	Conhecimento Explícito da Língua	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de sinónimos e antónimos como suporte à produção oral e escrita.
	Conteúdos	Objetivos de aprendizagem
Matemática	Adição Subtração Multiplicação	<ul style="list-style-type: none"> • Adicionar, subtrair e multiplicar utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental e escrito. • Compreender, construir e memorizar as tabuadas da multiplicação (2, 3 e 6). • Resolver problemas envolvendo adições, subtrações, multiplicações e divisões.
	A Saúde do seu Corpo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a higiene alimentar (identificação dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável; importância da água potável e verificação do prazo de validade dos alimentos).
	A vida em sociedade Modos de vida e funções de alguns membros da comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e aplicar algumas regras de convivência social. • Respeitar os interesses individuais e coletivos. • Conhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos: diálogo, consenso, votação. • Respeitar os bens comuns. • Identificar profissões.
Estudo do Meio	Realizar experiências com alguns materiais e objetos de uso corrente	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar materiais segundo algumas das suas propriedades (flexibilidade, resistência, solubilidade, dureza, transparência, combustibilidade...).
	Institutos e serviços existentes na comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Contatar e recolher dados sobre coletividades, serviços de saúde, correios, bancos, organizações religiosas, autarquias...
	Os meios de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer tipos de comunicação pessoal (correio, telefone...). • Reconhecer tipos de comunicação social (jornais, rádio, televisão...).
	Cartazes	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer composições com fim comunicativo (usando a imagem): recortando e colando elementos.
	Modelagem	<ul style="list-style-type: none"> • Modelar utilizando utensílios.
	Pintura	<ul style="list-style-type: none"> • Pintar livremente em suportes fornecidos.
Expressão Plástica	Recorte, colagem, dobragem	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar as possibilidades de diferentes materiais. • Fazer composições colando.
	Construções	<ul style="list-style-type: none"> • Colar elementos para uma construção. • Contar objetos. • Construir adereços. • Adaptar e recriar objetos utilizando materiais de grandes dimensões.
Expressão Musical	Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender das características de cada instrumento. • Descobrir o nome dos vários instrumentos em questão, através da colocação de perguntas fechadas. • Desenvolver a memória. • Relacionar-se e comunicar com os outros. • Desenvolver a capacidade de construir perguntas de forma a requerer respostas

Tabela 1 - Caracterização Curricular (2.º Ano).

Seguidamente e, tendo em conta, que foram inúmeras as atividades desenvolvidas e os conteúdos abordados, apresenta-se o modo como foi abordado um conteúdo em cada uma das áreas curriculares referidas.

2.4.1. Conteúdo de Língua Portuguesa

Tomando como ponto de partida a Língua Portuguesa, referimos uma atividade no âmbito da competência: *Escrita* que se prende com o conteúdo *Carta*. O descritor de desempenho era escrever uma carta.

Antes de planificarmos, reunimo-nos com a professora cooperante que nos indicou a utilização do manual escolar. No entanto e, apesar, de sabermos que este é uma ferramenta de trabalho que facilita aos alunos a apropriação de saberes elaborados e ajuda os docentes na realização de tarefas, julgamos que o professor não se deve “prender” ao manual, podendo e, devendo, por vezes, construir os seus próprios materiais (Bonafé, 2011), de modo a poder ir ao encontro dos diferentes saberes inerentes a qualquer turma. Acreditamos que dessa forma se pode diferenciar a pedagogia em sala de aula, tomando como ponto de partida as características, pontos fortes e interesses dos alunos, indo ao encontro do seu ritmo de trabalho (Grave-Resendes & Soares, 2002).

Por conseguinte, estruturámos a atividade com base na seguinte metodologia: conteúdo, descritor de desempenho, atividades/estratégias, recursos e avaliação, apoiados no Novo Programa de Português do Ensino Básico (2009) e nas planificações anuais cedidas pela professora cooperante.

Deste modo, explicámos aos alunos as características específicas deste tipo de texto - carta -, partindo de um exemplo do manual – Imagem 1 – A carta.

O diagrama ilustra a estrutura de uma carta com as seguintes partes e legendas:

- Saudação:** Indica o início da carta com o exemplo "Querido Pai Natal".
- Data:** Indica o local para a data, com o exemplo "20 de dezembro".
- Remetente – pessoa que envia a carta: nome e morada:** Indica o campo para o nome e endereço do remetente.
- Selo:** Indica o campo para o selo postal.
- Texto (assunto que se pretende tratar):** Indica o corpo principal da carta, com o exemplo: "Este ano, portei-me muito bem, por isso, creio que mereço muitos presentes. Para este Natal, eu queria o seguinte: - uma manta morna; - um cão robô de última geração; - uma bola de futebol".
- Despedida:** Indica o fim da carta com o exemplo: "Bom, para este ano é tudo. Despedo-me com um grande beijinho".
- Assinatura:** Indica o local para a assinatura, com o exemplo "Alfa".
- Destinatário – pessoa para quem a carta é enviada: nome e morada:** Indica o campo para o nome e endereço do destinatário.

Imagem 1 - A carta.

Seguidamente, os alunos escreveram no caderno diário uma carta dirigida ao Pai Natal, na qual indicavam quatro presentes que gostariam de receber. O número foi limitado, para que estes não se alongassem, nem dispersassem o seu pensamento. Como, nesta turma, havia um aluno de religião não católica, em vez de escrever esta carta, escreveu uma dirigida a um familiar.

Enquanto os alunos trabalhavam, passávamos pelos seus lugares e discutíamos com eles, alguns aspetos de escrita, alertando para construções fráscas inadequadas e/ou erros ortográficos, tendo sempre com o cuidado de lhes dar as razões dessas sugestões. O erro ortográfico, dificuldade sentida por parte significativa dos alunos, surge, por vezes, pelo facto de a nossa língua apresentar dificuldades maiores ou menores, sendo que a sua consequência parte da existência de palavras parecidas ou mesmo iguais, tanto na escrita como na realização linguística oral. Contudo, com a prática e treino desta competência, os alunos conseguem ultrapassar essas mesmas dificuldades (Pinto, 2005). Utilizámos estratégias de remediação e de prevenção, consoante o tipo de erro ortográfico “encontrado”, testadas por Montez (2009).

Depois de discutido o conteúdo e aspetos formais das cartas, entre os colegas, finalizou-se a atividade com a escrita da sua versão final, numa folha de registo – Imagem 2 – Exemplo da versão final de uma carta. Coletivamente referimos onde se escrevia o destinatário e o remetente no envelope e onde se colava o selo.

Para esta atividade, adotamos uma postura de “preparação, organização e sistematização da aprendizagem do aluno”, bem como, na sua orientação

(Bragança, Ferreira & Pontelo, s.d., pp. 2,3), tomando em conta a faixa etária dos alunos.

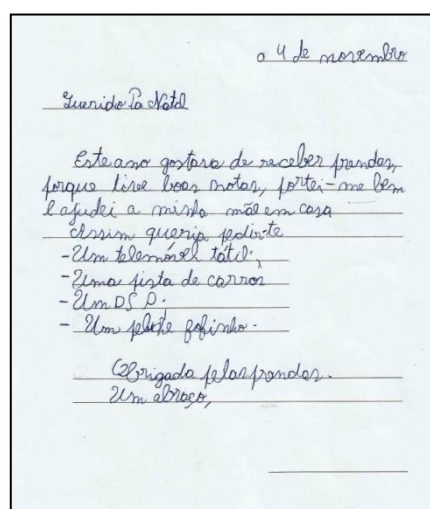


Imagem 2 - Exemplo da versão final de uma carta.

No nosso entender, esta atividade foi importante para compreendermos a forma como os alunos se expressavam por escrito e as dificuldades sentidas na sua elaboração.

2.4.2. Conteúdo de Matemática

Na área da Matemática desenvolvemos uma atividade, inserida no tema: Números Naturais. O conteúdo referia-se à subtração de números naturais.

Uma vez referido o conteúdo, procurámos uma estratégia adequada ao nosso grupo de alunos, utilizando atividades que se fundem diretamente com os nossos conteúdos, para assegurar a eficácia dos nossos objetivos e reforçar os resultados da forma mais segura possível (Domingos, Neves & Galhardo, 1987).

Nesse sentido, a organização e implementação de estratégias foi feita com base nas necessidades dos alunos; objetivo; elaboração de recursos; seleção da estratégia e avaliação (Ribeiro & Ribeiro, 1989) para ir ao encontro do seu bom desempenho.

A planificação de uma aula é um processo importante e requer compreensão e competência (Arends, 1995). Porém, nem sempre conseguimos cumpri-la com êxito.

Com as estratégias de subtração tinham sido adquiridas anteriormente, logo, o objetivo desta aula prendia-se em que os alunos realizassem subtrações com o apoio das mesmas.

Neste sentido, a atividade desenrolou-se do seguinte modo: primeiramente confrontámos os alunos com os seus conhecimentos sobre o tema, esperando que estes soubessem que a subtração consiste em retirar o valor de um número a outro (exemplo: $5-2=3$), para obtermos uma diferença. Aproveitámos para sublinhar a funcionalidade desta operação, recorrendo a vários exemplos (Weil, 1996). De entre esses exemplos, destacamos o que a seguir se apresenta: solicitamos aos alunos, que a pares, lessem e resolvessem as tarefas apresentadas – Imagem 3 – Tarefas de subtração.

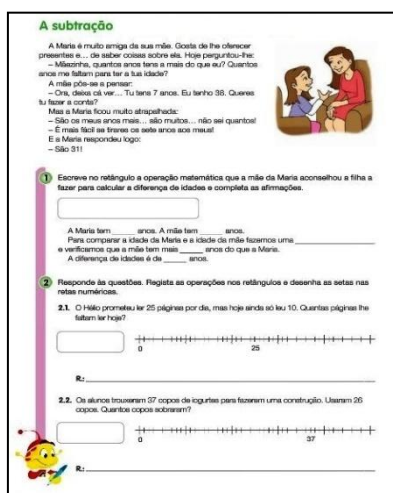


Imagem 3 - Tarefas de subtração.

A matemática está, muitas vezes, associada a atividades rotineiras e individuais. Contudo, decidimos que o trabalho de pares seria o melhor para os alunos refletirem e discutirem as suas ideias e chegarem a um consenso. Podemos afirmar que criámos um ambiente que permitiu a discussão e aprendizagem através da experiência pessoal e social (Matos & Serrazina, 1996).

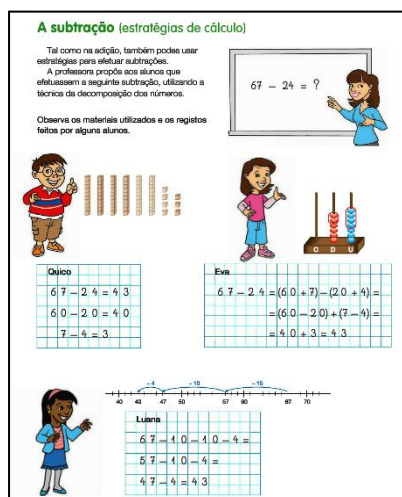


Imagem 4 - Estratégias de subtração. agir com rapidez, na sua resolução. Deste modo, tivemos de alterar o rumo da atividade. Para tal, decidimos apresentar no quadro, as estratégias de subtração, partindo de exemplos – Imagem 4 – Estratégias de subtração.

Quando terminámos a explicação, os alunos ainda tinham dúvidas. Para as colmatar pedimos-lhes que fizessem novamente a pares as tarefas, e, por sua vez, fizessem mais tarefas, existentes no manual escolar, individualmente – Imagem 5 – Tarefas (subtração 2).

Quando iniciámos as atividades notámos que uns alunos compreenderam imediatamente o que foi dito e que outros mostraram mais dificuldade. Após a aula, refletimos e concluimos que a nossa estratégia de ensino não foi a mais adequada, porque, apesar de termos tentado mostrar a

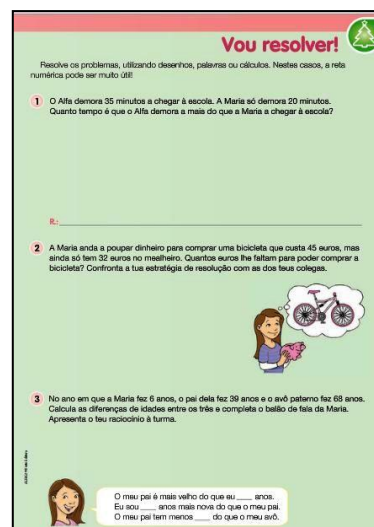


Imagem 5 - Tarefas (subtração 2).

funcionalidade, baseamo-nos na exposição da temática. Presentemente recorriamos a material manipulável, como por exemplo, o uso de uma reta numérica ou material multibásico.

Com a execução desta atividade aprendemos o quanto é importante adequar as estratégias de ensino ao grupo, tomando em atenção as suas dificuldades/necessidades (Figueiredo, 2001).

2.4.3. Conteúdo de Estudo do Meio

De seguida, apresentamos uma atividade, para a qual tínhamos como objetivo: conhecer a higiene alimentar (identificação dos alimentos indispensáveis a uma vida saudável) para trabalhar o tema *A Saúde do seu Corpo*.

Motivar não é um processo fácil, pois uns alunos são mais persistentes e algumas tarefas parecem ser mais interessantes do que outras. Assim, devemos proporcionar um ambiente adequado, tal como um conjunto de recursos materiais que motivem a turma (Arends, 1995). Deste modo,

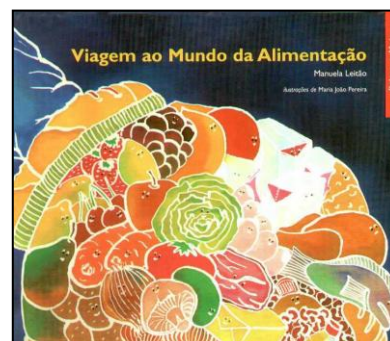


Imagem 6 - Livro Viagem ao Mundo da Alimentação.

decidimos partir de um livro, pois estes são, sem dúvida, no nosso entender, os mediadores

mais privilegiados e influentes. Os livros ajudam-nos a compreender facilmente o que é transmitido (Zabalza, 1994). Esse livro intitulava-se *Viagem ao Mundo da Alimentação*, de Manuela Leitão. A sua escolha debruçou-se na qualidade do texto e ilustrações, adequadas ao pretendido.

Estruturámos a aula do seguinte modo: primeiramente abordámos a importância da alimentação, uma vez que esta promove e contribui para a manutenção de uma boa saúde (Woketi & Thomas, 1993). Seguidamente mostrámos o livro – Imagem 6 – Livro *Viagem ao Mundo da Alimentação*, fazendo a descoberta dos seus elementos (capa, contracapa e título). No ato da leitura fez-se a aproximação ao texto, nomeadamente, a exploração dos elementos do livro, na qual se estabeleceu relações com os conhecimentos prévios dos alunos (Gomes, Cavacas et al., 1991).

Num segundo momento foi feita a recolha e aferição de dados, através do questionamento e das relações estabelecidas sobre as partes lidas (Gomes, Cavacas et al., 1991). Fomos fazendo paragens e questionámos os alunos acerca das situações retratadas. Por exemplo, colocando questões sobre a importância da alimentação, tal como os alimentos essenciais na nossa alimentação. Este momento da aula, pela participação ativa e forma atenta e curiosa, questões colocadas e respostas, foi gratificante. Como estavam curiosos durante a leitura da história, estes questionavam-nos sobre o seu conteúdo. Pensamos que o nosso gosto pela leitura também contribuiu para isso.

Finalmente, foi feita a análise e definição da mensagem sobre a alimentação e a sua importância, para a qual se fez o seu reconto e, principalmente, a ponte com o tema (Gomes, Cavacas et al., 1991). O livro abordava o tema em questão, então através de uma história os alunos adquiriram os conteúdos pretendidos com interesse e facilidade. Para consolidar, os alunos realizaram atividades do manual escolar – Imagem 7 – Tarefas 1 / Imagem 8 – Tarefas 2.



Imagem 7 - Tarefas 1.



Imagem 8 - Tarefas 2.

Em forma de conclusão, esta atividade tornou-se rica pelo impacto criado na aprendizagem dos alunos. O recurso didático ao livro ajudou-os na perceção da importância da alimentação, bem como, cativou a sua atenção para a aprendizagem.

3. Estágio em 1.º CEB – 3.º Ano

3.1. Caracterização da instituição

O segundo estágio de intervenção realizou-se numa escola do 1.º ciclo do ensino básico, no concelho de São Nicolau, em Santarém.

O edifício escolar era recente (inaugurado em 2004) com condições adequadas e favoráveis ao desenvolvimento dos alunos e trabalho dos docentes, assim como propiciador do envolvimento da restante comunidade.

No espaço interior da escola existia uma biblioteca, uma sala de professores, um refeitório, arrecadações, duas salas destinadas à educação pré-escolar, sete salas de aulas, um ginásio, duas salas de apoio, um elevador e um pátio interior.

No exterior, existiam bebedouros adequados a crianças com mobilidade reduzida (PMR), um campo de futebol, basquetebol e uma zona com baloços e escorregas. Neste sentido, enquanto espaço, esta apresentava condições e estruturas apropriadas ao ensino e à educação

dos alunos.

O horário das atividades letivas era igual para toda a escola, iniciando às 09:00h e terminando às 15:15h. A escola oferecia Atividades Extra Curriculares, após o horário letivo, que se realizavam em duas salas e/ou nos pátios interior e exterior.

Note-se que a participação em projetos como Eco-Escolas, recolha de tampinhas e rolhas, encontro com escritoras, em parceria com a Biblioteca Escolar do Agrupamento, eram atividades recorrentes. Assim como, a comunidade envolvente participava ativamente na execução de tarefas solicitadas pelos docentes, tendo um papel ativo no ambiente educativo. Por exemplo, um pai, durante uma manhã, tinha a oportunidade de lecionar um conteúdo à escolha. Assistimos à orientação de uma atividade de expressão plástica, por parte de uma mãe, na qual o objetivo era a construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis.

3.2. Caracterização dos alunos

A turma do 3.º ano, na qual lecionámos, era composta por vinte e cinco alunos, vinte e três deles do 3.º ano, um do 2.º ano e um do 1.º ano: catorze dos quais de sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos. Nesta turma havia, ainda, um aluno moldavo e uma aluna espanhola. Estes alunos de nacionalidade não portuguesa revelavam algumas dificuldades ao nível da matemática. Contudo, estas iam sendo “resolvidas”, pela docente que os acompanhava desde o primeiro ano de escolaridade.

Os alunos, de um modo geral, eram empenhados e interessados pelas atividades propostas e respeitavam a diversidade existente na turma e fora dela. No entanto, no contexto educativo, o elevado número de alunos prejudicava, em nosso entender, a aprendizagem. Isto porque cada aluno tinha o seu ritmo de trabalho e não conseguíamos dar atenção a todos e, também porque uns alunos terminavam os trabalhos mais rápido do que os outros, acabando por distrair os colegas.

3.3. Objetivos essenciais do PCT

No Projeto Curricular de Turma estavam patentes as competências gerais que a turma devia atingir. Indicamos, aqui, as que considerámos terem contribuído durante o estágio, nomeadamente, usar corretamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada; adotar metodologias personalizadas de trabalho e aprendizagens adequadas aos objetivos visados; adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; realizar atividades de forma autónoma, responsável e crítica e cooperar com outros em projetos comuns.

3.4. Prática de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 3.º ano

No decorrer de cinco semanas de intervenção lecionámos conteúdos relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Artística.

Abaixo apresentamos a tabela 2 – Caracterização Curricular (3.º Ano) – na qual constam as áreas, competências, objetivos de aprendizagem e descritores de desempenho, em articulação com os conteúdos divulgados pelos documentos que regulam a prática letiva – Programas (1998, 2007 e 2009).

Áreas	Competências	Descritores de desempenho
Língua Portuguesa	Compreensão oral	<ul style="list-style-type: none">• Ler fluentemente.• Participar em iniciativas de comunicação.• Interpretar e reter informação do texto.• Transformar a informação oral em informação escrita.
	Comunicação Escrita	<ul style="list-style-type: none">• Responder adequadamente às questões do texto.• Produzir textos.• Sintetizar a informação necessária para a produção de um texto.• Desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura.
	Conhecimento Explícito da Língua	<ul style="list-style-type: none">• Identificar onomatopeias.• Comparar onomatopeias com os sons que imitam ou surgem.• Organizar família de palavras.• Organizar palavras segundo a sua área vocabular.
	Conteúdos	Objetivos de aprendizagem
Matemática	Medida – Comprimento e Área	<ul style="list-style-type: none">• Compreender a noção de comprimento, de uma unidade de medida e o que é medir.• Relacionar as medidas de comprimento (metro, decímetro, centímetro e milímetro).• Realizar medições.

		<ul style="list-style-type: none"> • Comparar e ordenar medidas de diversas grandezas. • Construir um decâmetro a partir de uma corda.
	Conteúdos	Metas de aprendizagem
Estudo do Meio	Meios de comunicação: Evolução dos meios de transporte (terrestres, marítimos, fluviais e aéreos).	• Meta final 5): O aluno identifica mudanças e permanências ao longo do tempo pessoal, local e nacional, reconhecendo diferentes ritmos (mudança gradual ou de rutura) e direções (progresso, ciclo, permanência, simultaneidade).
	Meios de comunicação: Evolução dos meios de comunicação.	
	Atividades económicas: Agricultura	• Meta final: O aluno descreve o processo de exploração, transformação e aplicação de recursos naturais, inferindo a necessidade da sua gestão sustentável.
TIC	Produção	<ul style="list-style-type: none"> • Meta final 3) O aluno desenvolve com apoio e orientação do professor, trabalhos escolares com recurso a ferramentas digitais fornecidas, para representar conhecimentos, ideias e sentimentos. • Meta final: O aluno adota comportamentos elementares de segurança na utilização de ferramentas digitais fornecidas, respeitando os direitos de autor.
Expressão Plástica	Pintura	• Pintar livremente, em grupo, sobre papel de grandes dimensões.
	Construções	• Construir um objeto com diversos materiais para um determinado fim.
Expressão Dramática	Linguagem Verbal e Gestual	• Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos ligados a uma ação precisa: em interação com o grande grupo.
Expressão Musical	Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os nomes e os sons de vários instrumentos de altura definida e de altura não definida. • Experimentar as potencialidades sonoras dos instrumentos. • Utilizar instrumentos musicais.
	Desenvolvimento auditivo	• Reproduzir com instrumentos: sons isolados e melodias.

Tabela 2 - Caracterização Curricular (3.º Ano).

3.4.1. Conteúdo de Língua Portuguesa

A atividade que selecionámos insere-se no desenvolvimento da competência da Escrita e teve por base os descritores de desempenho: sintetizar a informação necessária para a produção de um texto e desenvolver o gosto pela escrita e pela leitura.

A leitura e a escrita fazem parte do sistema de comunicação humana, estando ligadas à aprendizagem e utilização da linguagem. Recorremos à escrita para transmitir conhecimentos e mensagens elaboradas. Deste modo, com o domínio da leitura e da escrita, o ser humano fica apto a conhecer e responder às exigências impostas pela sociedade, para saber intervir (Rebelo, 1993).

Neste sentido, o processo de escrita é importante. Logo apresentamos, novamente, uma atividade referente a este domínio.

Para tal, organizámo-la da seguinte forma: cedemos aos alunos um guião intitulado *Uma Personagem Espera*. Sabendo que um guião é uma planificação que apoia na construção de um texto (Silva, 2002), pretendíamos que os alunos imaginassem uma personagem e a situação vivida pela mesma. O guião era composto pelos seguintes tópicos: nome, idade, aparência física, profissão e caráter; imaginar uma situação e evidenciar o dia e as horas em que esta acontece; o lugar, o tempo, o que se vê e o que se ouve e de que é que ou de quem a imagem espera e por que razão. Para um melhor esclarecer, veja-se, como exemplo a Imagem 9 – Exemplo de um guião preenchido e a Imagem 10 - Exemplo de um guião preenchido – continuação.

Uma personagem espera

→ Imagina a personagem e anota:

Nome: Pedro das Lágrimas

Idade: Trinta e um

Aparência física: Leve, alto, sorridente, bem vestido e agradável

Profissão: Vendedor de livros

Caráter: Simpático, modesto, alegre

→ Situa a ação no tempo – imagina:

Que dia é: 21 outubro de 1988

Que horas são: As 10 da manhã

→ Situa a ação no espaço – imagina:

Em que lugar está: na casa dos pais

Que tempo está: caloroso

O que se vê: livros, pessoas a andar

O que se ouve: barulhento

→ De quê ou de quem está à espera?

De chocolate

→ Porquê?

Para vender os livros e ganhar

Imagem 9 - Exemplo de um guião preenchido.

→ Resume toda a informação que imaginaste, a propósito da personagem, num só texto. Para isso precisas de ligar as expressões que construiste, de forma a que o texto faça sentido.

Uma personagem espera

Quando? (Dia/Hora): No dia 21 de outubro de 1988, às 10h

Onde? (Local): Nos terrenos de casa dos pais

Quem? (Nome/Caracterização): Pedro das Lágrimas, um jovem alto, sorridente, bem vestido e agradável, vendedor de livros, simpático, modesto, alegre, bem vestido e agradável

Espera por quem? Por chocolate

Porquê? Para vender os livros e ganhar

Que tempo está? caloroso

Que vê à sua volta? livros, pessoas a andar

Que ouve? barulhento

(...)

Imagem 10 - Exemplo de um guião preenchido – continuação.

Durante a elaboração do guião, alguns alunos apresentaram dificuldades na construção da personagem e da situação vivida. Pensamos que isto aconteceu, por lacunas encontradas no guião tais como o uso de palavras desconhecidas por parte dos alunos e extensão de

informação. Quando o construímos, deveríamos ter tomado mais atenção a esses pormenores que acabam por fazer diferença no produto final.

Com base nas informações do guião, os alunos produziram os textos escritos – Imagem 11 – Exemplo de um texto.

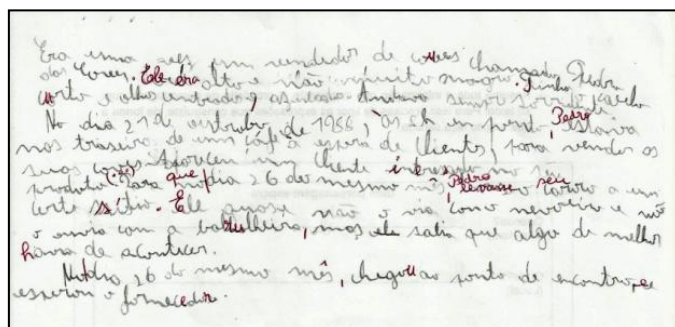


Imagem 11 - Exemplo de um texto.

Acompanhámos cada aluno e ajudámos aqueles que tinham maiores dificuldades, dando pistas, na construção da personagem. Tentámos perceber as dificuldades sentidas por eles, como na escrita das características da personagem (caráter e aspeto físico); na organização das ideias para construir o texto e na produção textual (erros e construções frásicas). A correção dos textos foi feita individualmente.

Esta atividade ajudou-nos a compreender as dificuldades que os alunos tinham na produção textual, tal como mostrou a importância de fazer atividades para superar as dificuldades encontradas durante a escrita. No nosso entendimento, aprender a escrever parece um processo fácil, mas não é. Deste modo, para se saber escrever é preciso que a criança esteja sujeita a capacidades motoras desenvolvias como, por exemplo, motricidade fina. Além disso, é necessário ter em conta que a aprendizagem da escrita passa por vários níveis, iniciando-se na educação pré-escolar e desenvolvendo-se durante a escolarização (Rebelo, 1993).

Assim, escrever é um processo complexo, que implica diversas aptidões. Estas desenvolvem-se num conjunto de etapas, por um longo período de tempo, ficando para toda a nossa vida.

3.4.2. Conteúdo de Matemática

Medida – Comprimento e Área foi um conteúdo abordado, sendo que os seus objetivos remetiam-se para a compreensão da noção de comprimento, de uma unidade de medida e do que é medir; relacionar as medidas de comprimento (metro, decímetro, centímetro e milímetro) e realizar medições.

Quando se começou a utilizar os numerais, ignorou-se o facto de existirem processos de medição de diversos tipos, como por exemplo, medir o tamanho de uma mesa ou de um rebanho. Na medição, os alunos lidam com grandezas contínuas, nomeadamente, o comprimento, massa ou tempo. Deste modo, para medir selecionamos um objeto e o atributo que pretendemos medir, que neste caso, é o comprimento; depois, escolhemos a unidade

Na antiguidade eram utilizadas partes do corpo, como, por exemplo, os pés, os palmos, os dedos ou os braços, para medir comprimentos. Mas como estas unidades de medida dependem da estatura das pessoas não eram iguais para todos e, ao mesmo tempo, eram muito imprecisas.

Por causa dessa imprecisão, surgiram problemas na construção e no comércio. Havia muitos erros nas medições.

Na idade média, as unidades de medida variavam de região para região e eram marcadas nas portas dos castelos ou das igrejas.

Imagem 12 - Texto: Importância de medir.

Para motivar os alunos e conseguirmos alcançar os objetivos propostos, decidimos partir de uma forma prática de explicar a importância de medir. Assim, usámos um texto e respetivas imagens. Este texto abordava a forma como se começou a medir os objetos

apropriada e, por último, determinamos a sua medida (Palhares, 2004).

Esta atividade tinha como objetivo ensinar a noção de comprimento e a sua importância, com ajuda de objetos do quotidiano.

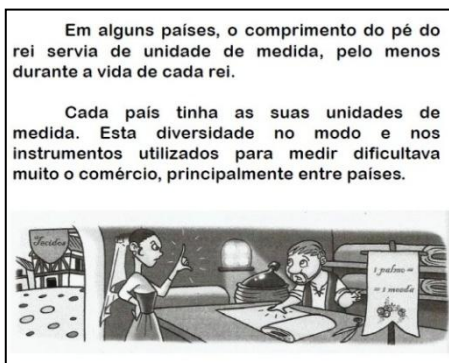


Imagem 13 - Texto: Importância de medir (continuação).

e/ou coisas, tal como pessoas – Imagem 12 – Texto: Importância de medir / Imagem 13 – Texto: Importância de medir (continuação).

Posteriormente, com base numa apresentação digital, em PowerPoint, apresentámos aos alunos, imagens de instrumentos de medição, tal como o seu nome e funcionalidade.

Na nossa opinião, o uso de objetos ajuda numa melhor perceção do que pretendíamos transmitir, por isso levámos para a sala de aula alguns dos materiais em causa – Imagem 14 – Materiais de medição 1 / Imagem 15 – Materiais de medição 2 e Imagem 16 – Materiais de medição 3.



Imagem 14 - Materiais de medição
1.



Imagem 15 - Materiais de medição
2.



Imagem 16 - Materiais de medição
3.

Neste sentido, a utilização de materiais manipuláveis potencia a aquisição e retenção de conhecimentos por parte dos alunos (Şengül & Körükcü, 2012). Outros estudos, tal como Kamina & Iyer (2009), cit in Şengül & Körükcü (2012) demonstram que o trabalho com este tipo de materiais permite que os alunos desenvolvam o seu interesse e gosto pela matemática, bem como proporciona maior interação com o professor e com os colegas, oferecendo-lhes experiências de aprendizagem significativas, o que os motiva.

Para concluir, os alunos realizaram uma atividade prática que consistia no seguinte: em grande grupo e/ou pares, os alunos tinham de medir um lápis com uma borracha; um caderno com uma borracha; uma mesa com o palmo; o chão da sala com os passos; o quadro da sala com um dedo e um armário com o palmo. Enquanto uns faziam as medições, os outros tinham a tarefa de registar, no caderno diário, os valores obtidos – Imagem 17 – Medições /

Imagem 18 – Medições – continuação. Este registo foi necessário, para no final, fazer-se a confrontação dos resultados obtidos, para que os alunos percebessem a importância da existência de medidas.



Imagem 17 – Medições.

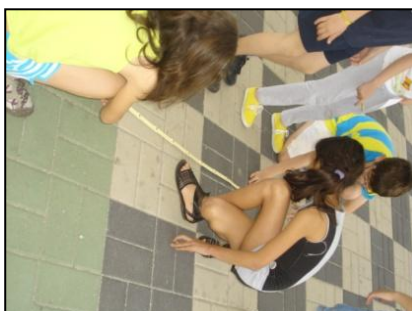


Imagem 18 - Medições – continuação.

Em suma, os docentes devem proporcionar ambientes agradáveis de aprendizagem, aos alunos, nos quais a comunicação e o discurso positivo devem estar presentes, pois estes constituem grupos de alunos, que trabalhando em grupo, mostram aprendizagens produtivas e significativas. Considera-se, assim, relevante criar situações de trabalho cooperativo entre os alunos e o professor de modo a que estes adquiriram competências interpessoais e grupais que são indispensáveis (Arends, 1995).

3.4.3. Conteúdo de Estudo do Meio

Expomos uma atividade do Estudo do Meio, referente ao conteúdo *Atividades Económicas*, com a meta final: descrever o processo de exploração, transformação e aplicação de recursos naturais, inferindo a necessidade da sua gestão sustentável.

A atividade decorreu da seguinte forma: primeiramente, com base numa apresentação digital, em PowerPoint, apresentámos aos alunos informações sobre as atividades económicas em estudo: agricultura, criação de gado, exploração florestal, pesca, construção, turismo, indústria e exploração mineral – Imagem 19 – Slide: Exploração Florestal / Imagem 20 –

Slide: Turismo. Decidimos partir de uma apresentação digital, pela influência que a tecnologia apresenta atualmente.



Imagem 19 - Slide: Exploração Florestal.



Imagem 20 - Slide: Turismo.

Nesta situação, o uso do computador, beneficiou para a aprendizagem dos alunos, pois através de sistemas audiovisuais – uso de imagens – compreendeu-se facilmente os conhecimentos. Contudo, o uso das novas tecnologias não põe em causa o papel do docente, pelo contrário modifica-o e atribui-lhe funções relevantes durante o ensino (Pocinho & Gaspar, 2012)

À medida que explorávamos cada atividade, questionávamos os alunos de forma a compreender quais os conhecimentos prévios que detinham, pois é preciso valorizá-las. Estas conceções são criadas pela observação e devem ser desconstruídas quando não estão de acordo com a verdade (Pereira, 1992). Muitas vezes, os alunos apresentavam situações que relacionavam as atividades, em estudo, com os seus familiares, como por exemplo, o facto dos pais ou tios trabalharem nessas atividades.

Deste modo, permitimos aos alunos momentos de diálogo que tornaram mais rica a aula. Estes momentos melhoraram o seu pensamento, promovendo o envolvimento e empenho, tal como aprenderam competências de comunicação e processos benéficos para o seu pensamento crítico (Arends, 1995).

Para colmatar dificuldades e consolidar as aprendizagens adquiridas, estes realizaram atividades propostas, no manual escolar, que continua a ser uma ferramenta essencial de apoio ao trabalho dos alunos (Choppin, 1992).

4. Avaliação 1.º CEB

A avaliação tem um papel essencial na planificação de uma aula, tendo como objetivo recolher informação, para que seja possível verificar o progresso dos alunos, diagnosticando possíveis dificuldades. Esta possibilita a reorientação da prática do docente e do aluno de modo a que este alcance melhores resultados. Neste sentido, a avaliação deve ser contínua e de carácter formal e informal, já que a recolha de informação deve ser feita em diversos momentos, para que esta se torne objetiva e ajustável (Ponte, Serrazina et al., 2007).

Durante a implementação de uma atividade é necessário ter em atenção se a mesma está a correr como previsto e verificar se os resultados obtidos são os pretendidos. Isto serve para percebermos se estamos a cometer erros que possam impedir que se obtenha o produto desejado. Se isso estiver a acontecer, podemos fazer correções ou recorrer a estratégias alternativas (Ribeiro, 1997).

Ao longo da prática letiva partimos de pressupostos que justificassem e tornassem exequível a avaliação realizada. Neste sentido, quando planificávamos tínhamos em atenção o pretendido (objetivos), como pretendíamos lá chegar (estratégias, recursos) e como descobríamos se tínhamos atingido os objetivos (tipos e instrumentos de avaliação) (Ribeiro, 1997).

Para tal, no 1.º ciclo, a avaliação que fizemos, não foi totalmente a mais adequada. Baseámo-nos somente na observação direta do comportamento, participação, interesse e autonomia dos alunos e não utilizámos instrumentos de avaliação escritos. Este tipo de

avaliação não se torna concreta, porque cada um tem uma percepção diferente no modo de avaliar.

5. Estágio em 2.º CEB

5.1. Caracterização da instituição

Os dois últimos estágios do 2.º ciclo decorram na mesma escola, situada no concelho de Santarém. Esta instituição, que se encontrava afastada do centro urbano da cidade, abrangia cerca de setecentos alunos com idades compreendidas entre os nove e os dezoito anos.

O seu afastamento fez com que esta estivesse sujeita a uma grande disparidade de situações, resultantes das problemáticas sociais características dos bairros periféricos da cidade. A sua população possuía uma discrepância ao nível económico, social, cultural e religioso.

Esta escola apresentava-se como sede de um agrupamento. Por sua vez, o agrupamento abrangia o pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos, favorecendo o percurso sequencial dos alunos.

A instituição compreendia um corpo docente de noventa e cinco professores de 2.º e 3.º ciclos, treze técnicos especiais e formadores, terapeutas destacados para a Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência e vinte e nove não docentes.

As instalações estavam organizadas em cinco blocos e um pavilhão gimnodesportivo. Os blocos estavam divididos e identificados por letras, criados de forma estrutural e simplificada.

Quanto às condições, os edifícios eram acolhedores, apropriados e inovadores, no sentido em que tiveram vindo a ser reestruturados consoante as necessidades da comunidade escolar. Os equipamentos tendiam a ser confortáveis e adequados à idade e necessidades dos alunos e professores, tentando evoluir e ter presente as novas tecnologias.

As salas estavam equipadas com meios audiovisuais, boa luminosidade e estruturas. O centro de recursos possuía uma vasta gama de livros, alguns computadores e outros

equipamentos informáticos necessários à educação e formação do cidadão.

5.2. Caraterização dos alunos

Áreas: Português e História e Geografia de Portugal

A primeira turma era composta por vinte alunos, sete do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os dez e os treze anos. Nesta existiam três alunos com Necessidades Educativas Especiais (dislexia e défice cognitivo) e um repetente. A turma evidenciava dificuldades ao nível do Português, mais concretamente, na parte da compreensão oral e produção escrita. A maioria dos alunos eram educados e empenhados. Contudo, havia alguns que se distraíam facilmente.

A segunda turma era composta por vinte e um alunos, onze do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os onze e os quinze anos. Nesta havia dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (surdez e défice cognitivo) e um repetente. Os alunos eram participativos e curiosos, permitindo aumentar o nível de foco dos objetivos na aplicação do saber e das capacidades científicas. No geral, manifestavam-se conversadores, havendo um ou dois elementos que perturbavam o bom funcionamento das aulas.

Áreas: Matemática e Ciências Naturais

A primeira turma era constituída por vinte e um alunos, sendo onze do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os doze e os catorze anos. No grupo, existiam dois com Necessidades Educativas Especiais (Dislexia e Síndrome de Asperger) que eram acompanhados por uma docente especializada. Estes alunos beneficiavam de apoio pedagógico personalizado, duas vezes por semana.

A segunda turma, na qual realizámos estágio, era a mesma em que intervimos nas áreas de Português e História e Geografia de Portugal.

5.3. Objetivos essenciais do Projeto Curricular de Agrupamento (PCA)

Durante o percurso de estágio, com o apoio dos professores cooperantes e do par de estágio, de entre os objetivos apresentados no documento PCA, demos maior enfoque aos seguintes: ministrar um ensino de qualidade e contribuir para o sucesso dos alunos; sensibilizar e incentivar a educação e promoção da saúde; promover ações e atividades que desenvolvessem o gosto pelas ciências; frequentar a Biblioteca/Centro de Recurso.

5.4. Prática de Ensino do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Áreas: Português e História e Geografia de Portugal

O estágio de intervenção de Português e História e Geografia de Portugal teve a duração de oito semanas e os momentos de intervenção decorreram às segundas, quartas e quintas-feiras.

Na tabela 3 – Caracterização Curricular (Português e História e Geografia de Portugal) - estão indicadas as áreas, competências, descritores de desempenho e objetivos de aprendizagem, em articulação com os conteúdos instituídos pelos documentos que regularam a prática letiva – Programas de Português para o Ensino Básico (2009) e Programa de História e Geografia de Portugal (1991).

Áreas	Competências	Descritores de desempenho
Português	Expressão oral	<ul style="list-style-type: none">• Usar da palavra de modo audível, com boa dicção e num débito regular.• Produzir textos orais para combinar com coerência uma sequência de enunciados e distinguir com clareza uma introdução e um fecho.
	Compreensão oral	<ul style="list-style-type: none">• Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível: responder a perguntas.• Explicitar o assunto, tema ou tópico.• Recontar e sintetizar textos.
	Escrita	<ul style="list-style-type: none">• Definir a temática, a intenção, o tipo de texto, o(s) destinatário(s) e o suporte em que o texto vai ser lido.• Fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto; redigir o texto e rever o texto, aplicando procedimentos de reformulação.
		<ul style="list-style-type: none">• Antecipar o assunto de um texto.• Fazer uma leitura que possibilite: identificar pelo contexto ou pela estrutura interna o sentido de palavras desconhecidas; detetar informação relevante essencial e

	Leitura	<p>acessória.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler em voz alta com fluência e expressividade. • Expor o sentido global de um texto narrativo ou de partes específicas do mesmo. • Detetar o foco da pergunta ou instrução, de modo a concretizar a tarefa a realizar.
	Conhecimento Explícito da Língua	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar a relação entre constituintes principais de frases e as funções sintáticas por eles desempenhadas. • Distinguir as funções sintáticas de constituintes selecionados pelo verbo. • Distinguir modos de reprodução do discurso no discurso, quer no modo oral quer no modo escrito. • Distinguir classes abertas e fechadas de palavras. • Explicitar propriedades distintivas de classes e subclasses de palavras. • Explicitar padrões de formação de palavras complexas. • Utilizar o pronome pessoal átono (reflexo e não reflexo) em adjacência verbal. • Desambiguar sentidos que decorrem de relações entre a grafia e a fonia de palavras.
Conteúdos		Objetivos Específicos
História e Geografia de Portugal	O império colonial português do século XVIII	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar no espaço o Império Português do século XVIII. • Conhecer os produtos produzidos nas diferentes colónias portuguesas, no século XVIII. • Avaliar as condições de vida e de trabalho a que estavam sujeitos os escravos.
	A sociedade portuguesa no tempo de D. João V	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características do absolutismo. • Reconhecer D. João V como um rei absoluto. • Salientar o gosto pelo luxo e fausto das manifestações públicas como um exemplo do absolutismo. • Conhecer as principais manifestações da vida na corte do rei D. João V. • Relacionar o gosto por estas manifestações de luxo e fausto com o absolutismo. • Reconhecer as principais características da arte barroca.
	As três invasões francesas	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar no tempo e no espaço as três invasões francesas. • Indicar o percurso de cada uma delas e a resistência encontrada.
	O descontentamento da população e o movimento revolucionário	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e relacionar os principais acontecimentos ocorridos entre 1808 e 1810. • Identificar as principais causas de descontentamento da população portuguesa, neste período. • Identificar os principais elementos pertencentes ao Sinédrio. • Salientar a importância deste grupo na preparação e execução da Revolução Liberal de 1820.
	As Cortes Constituintes, a Constituição e a monarquia liberal	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o contexto em que foi proclamada a Revolução Liberal de 1820. • Reconhecer a importância de uma Constituição. • Distinguir uma monarquia absoluta de uma monarquia liberal. • Relacionar cada um desses poderes com os órgãos e funções respetivas.
	A estadia da família real portuguesa no Brasil; o Grito do Ipiranga	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância da presença da corte portuguesa no Brasil para o seu desenvolvimento. • Localizar no espaço e no tempo o <i>Grito do Ipiranga</i>.

	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o <i>Grito do Ipiranga</i> com a independência do Brasil.
O espaço português: os recursos naturais e as inovações tecnológicas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os problemas vividos em Portugal que originaram o cenário de crise, em meados do século XIX. • Reconhecer a agricultura como a principal atividade económica do nosso país. • Compreender as razões do atraso da agricultura em Portugal • Indicar as medidas tomadas pelos primeiros governos liberais para modernizar a agricultura na segunda metade do século XIX. • Enumerar algumas das novas técnicas de cultivo dos campos e as respetivas vantagens. • Identificar as culturas agrícolas que registaram grande aumento de extensão e produção neste período. • Indicar as vantagens e desvantagens da mecanização agricultura.

Tabela 3 - Caracterização Curricular (Português e História e Geografia de Portugal).

Uma vez que, como se pôde observar na tabela 3, os conteúdos trabalhados foram em número significativo, optámos por destacar aqueles que constituíram maior aprendizagem para nós, pelo uso dos recursos materiais, pela metodologia e os resultados que os alunos obtiveram nas avaliações sumativas.

5.4.1. Conteúdo de Português

Para constar neste relatório, seleccionámos atividades referentes à competência da Escrita, uma vez que esta implica que um indivíduo seja capaz de exprimir uma ideia que tem em mente, por escrito, ordenando-a numa determinada sequência e relação (Félix, 2008). Além disso, somos conhecedores dos resultados que os alunos, tanto do 1.º como do 2.º Ciclo do Ensino Básico têm vindo a atingir no que refere a este domínio. Salienta-se, também, que os alunos são avaliados sobretudo através da escrita.

De acordo com o Relatório *Júri Nacional de Exames* (2013), para o 1.º ciclo, na prova de Língua Portuguesa, o “número de provas com nível B é superior ao número de provas com nível C, tal como se verificou no ano transato” e assinalou-se “um aumento significativo de

provas com nível de desempenho D” (p. 20). No 2.º ciclo, observou-se uma “distribuição das classificações muito centrada no nível 3” (p. 37).

Esta competência despertou-nos maior preocupação, porque os alunos davam bastantes erros ortográficos, interferindo negativamente na composição escrita. Por conseguinte, reforçámos atividades ligadas à Escrita. Acreditamos que a possível eliminação do erro ortográfico requer a intervenção de práticas repetidas pelo docente, pressupondo-se a continuidade deste processo em atividades diárias ou semanais, tais como, ditados, cópias, composições escritas.

A atividade que vamos descrever cingia-se ao conteúdo *Conto* e os descritores de desempenho eram definir: a temática, a intenção, o tipo de texto, o(s) destinatário(s) e o suporte em que o texto ia ser lido; fazer um plano, esboço prévio ou guião do texto; redigir e rever o texto. O seu objetivo prendia-se com a aferição da autonomia dos alunos no processo de escrita, tendo sido solicitado que esta atividade fosse feita para trabalho de casa.

Nesse sentido, a atividade desenrolou-se da seguinte forma: começou-se por promover um momento de planificação de um texto escrito – Imagem 21 – Plano do Texto Escrito, a partir do qual os alunos tinham de construir um texto narrativo, acerca do tema: *Confusão na terra* (este tema já tinha sido trabalhado na área de Estudo do Meio).

Plano do Texto Escrito

Personagens Lúcio João Valete	Onde Na rua da escola	Quando No dia 5 de fevereiro
Início da história Aos 10h da manhã, João e Valete estavam a jogar futebol na rua da escola.		
O que aconteceu João e Valete estavam a jogar futebol quando um carro passou muito rápido e bateu no muro da escola.		
Fim da história Depois do acidente, os alunos foram para a escola e os pais foram chamados para levar os filhos para casa.		

Rascunho

O 2.º ciclo de ensino básico tem como objetivo principal a aquisição de competências básicas de leitura e escrita. Este plano de texto escrito tem como objetivo principal a planificação de um texto narrativo, acerca do tema: *Confusão na terra*.

Verifica se cumpriste as regras principais para a construção do teu texto.

Deste título ao texto?	Evitaste repetições de palavras?
Escolheste pelo menos uma personagem?	Começaste as frases com letra maiúscula?
Escreveste onde e quando se passa a história?	Utilizaste corretamente os sinais de pontuação?
Contaste o que aconteceu?	Fizeste os parágrafos necessários?
Deste um final à história?	Escreveste corretamente as palavras?

Imagem 21 - Plano do Texto Escrito.

O objetivo era ajudar os alunos na construção do texto, de forma processual, ou seja, cumprindo o primeiro passo previsto para a iniciação do processo de escrita de acordo com Barbeiro & Pereira (2007), Carvalho (1999), Teixeira (2010). Esta primeira etapa consiste na pesquisa de informações, na qual se pretende que os alunos recolham dados relacionados com

o que vão escrever, permitindo-lhes efetuar uma planificação com acuidade. Durante a fase da planificação, os alunos podem registar as ideias que vão surgindo e, posteriormente organizá-las.

Passada, esta etapa, e já em casa, os alunos iniciariam a fase da textualização. A etapa da textualização envolve um momento crucial tanto para os alunos como para os docentes. Cabe aos alunos, na produção textual superar as dificuldades encontradas na escrita, gramática e, ainda, organizar as suas ideias de forma coesa e coerente, para produzir um texto relevante ao propósito sugerido. Os professores têm um papel de leitores e revisores dos textos que os alunos produzem. Neste sentido, a sua tarefa é ler, avaliar e intervir no texto de modo a contribuir para o aprimoramento da leitura, escrita e uso da língua (Daga, Giorgi & Bonfim, 2009). Neste momento, os alunos mostraram as suas competências de utilização de mecanismos linguísticos, como, por exemplo, o uso adequado de pronomes, determinantes, conectores, para formar um texto coerente e coeso.

Aquando realizada a tarefa e, na data indicada para entrega, os alunos devolveram os textos narrativos – Imagem 22 – Exemplo de um texto escrito e, os respetivos planos do texto, que foram, novamente, alvo de reflexão, em casa, pois foi explicado aos alunos, que poderiam reformular a planificação prevista de acordo com as necessidades sentidas. Esta indicação também tinha outra finalidade – que os alunos percebessem que o ato da revisão é de extrema relevância e que pode ocorrer em diferentes momentos da produção textual.

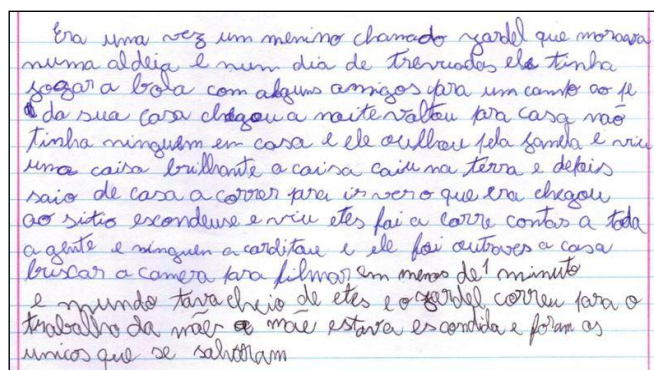


Imagem 22 - Exemplo de um texto escrito.

Posteriormente procedeu-se à correção individual dos textos narrativos – Imagem 23 – Correção de um texto escrito. A estratégia utilizada para consecução desta correção passou por assinalar as incorreções observadas e por corrigir e/ou completar outras lacunas detetadas.

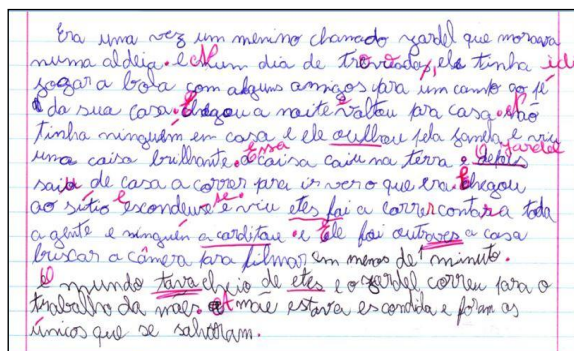


Imagem 23 - Correção de um texto escrito.

Salientamos que nos identificamos com esta estratégia, pois preferimos assinalar para que o aluno possa, depois de identificada a incorreção, tentar corrigi-la autonomamente. Contudo, nem sempre foi possível atuar dessa forma por diversos motivos: i) alguns alunos, mesmo assinalando o erro, não eram capazes de o corrigir; ii) a professora cooperante considerava importante corrigir no próprio texto para que os encarregados de educação vissem o trabalho do professor.

Devido a terem demonstrado dificuldades acentuadas na construção textual, em termos de sintaxe, na qual se destaca a pontuação e erros ortográficos, selecionaram-se partes dos vários textos, para que, em contexto de turma, lhes fosse explicada a razão das incorreções e como e porquê era necessário corrigir.

Assim, foram transcritos alguns excertos e, seguidamente, projetados em sala de aula – Imagem 24 – Exemplo de projeção das incorreções registadas -, para que a turma pudesse participar na terceira etapa do processo de escrita – revisão (Mesquita, Teixeira & Grácio, 2011).

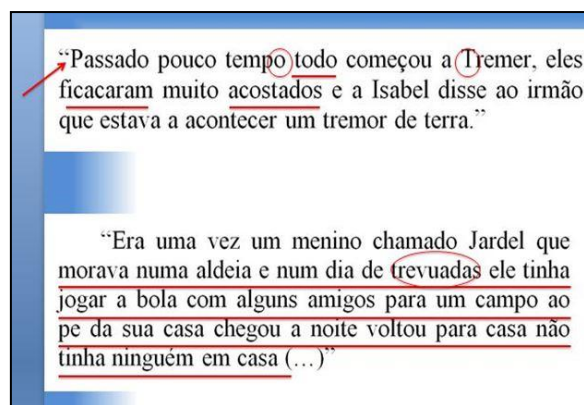


Imagem 24 - Exemplo de projeção das incorreções registradas.

Seguidamente foi ainda facultado, aos alunos, uma lista de apoio à revisão textual, para melhorarem os textos produzidos. Essa lista continha itens como: deixar um espaço em branco a assinalar os parágrafos; não ultrapassar as margens; mudar de linha/parágrafo quando se mudar de assunto; substituir nomes repetidos por pronomes ou sinónimos; substituir verbos repetidos por sinónimos; evitar repetições de ideias; usar corretamente pontuação; fazer frases simples; usar conetores do discurso; usar acentos e fazer concordância. Note-se que a revisão é a avaliação da escrita, onde se vê se os objetivos da escrita foram alcançados. Salienta-se, também, que estas três etapas interagem entre si, podendo ocorrer por outra ordem (Pardal, 2009).

Ao longo da apresentação e explicitação das incorreções, por nós e pelos alunos, estes mostraram-se atentos e participativos.

Assim e, em sala de aula, solicitámos aos alunos que reformulassem os respetivos textos, tendo em conta as explicitações efetuadas. Apesar de querermos contribuir para a sua autonomia, considerámos essencial circular pela sala e ir observando as produções de cada um, a fim de ainda podermos ajudar a esclarecer dúvidas que fossem surgindo.

A correção coletiva dos textos foi benéfica, pois os alunos compreenderam que o erro poderia ser ultrapassado, em conjunto, com empenho e a ajuda de cada um.

Refletindo acerca das três atividades apresentadas, no domínio da escrita, neste relatório,

podemos afirmar que estas revelaram-se importantes no nosso processo de aprendizagem e dos alunos, pois a escrita está relacionada com o domínio de conhecimentos linguísticos, gramaticais, culturais e sociais, nos quais o indivíduo deve ter um ponto de vista consciente e objetivo sobre quem vai receber a sua mensagem escrita (Figueiredo, 2003).

Neste sentido, esta atividade tornou-se não só gratificante para os alunos, porque os ajudou na perceção dos seus erros, contribuindo para a melhoria da expressão escrita como fez-nos pensar sobre a importância da escrita no processo de aprendizagem e como é preciso investir cada vez mais em atividades de escrita.

5.4.2. Conteúdo de História e Geografia de Portugal

Nas aulas de História e Geografia de Portugal realizámos diversas atividades, das quais destacamos uma referente ao conteúdo *O espaço português: os recursos naturais e as inovações tecnológicas*, especificamente, agricultura. Os objetivos a desenvolver eram o trabalho em grupo; a construção de materiais com base em imagens ou esquemas e construção, com ajuda do docente e dos colegas, das partes de uma maquete final.

Consideramos que o uso de atividades diversificadas captam a atenção dos alunos, sem descuidar o essencial da observação direta e da experiência. Com a observação direta, o aluno capta facilmente a realidade que o rodeia, bem como a realidade histórica (Fabregat & Fabregat, 1991). Foi por esta razão que partimos de uma atividade que proporcionasse aos alunos a manipulação, observação e exploração das suas experiências.

Neste sentido, construámos com os alunos uma maquete referente à agricultura do século XIX, com o intuito de contribuir para formar alunos capazes de interagir e relacionar conhecimentos com os outros. As aulas práticas despertam, no aluno, capacidades de análise e de crítica, remetendo para a necessidade, rigor e seriedade, sendo estas aprendizagens válidas, somente, se forem dirigidas para a formação de seres humanos livres, íntegros e

capazes de compreender o seu contexto histórico (Fabregat & Fabregat, 1991).

Como pensámos ser importante que os alunos possuísem conhecimentos relativos ao tema, antes da construção da maquete, utilizámos animações da Escola Virtual e o manual escolar, para explicar o que é a agricultura, como se modernizou e as implicações que ainda tem na nossa vida. Preconizamos que a agricultura é uma atividade económica, na qual se produz bens a partir da cultura de plantas e criação de gado (Mantas, 1992). Cientes de que, desde o início do século XIX, a agricultura era a principal atividade económica de Portugal, sendo que naquela época os recursos naturais eram escassos, o que contribuiu para que esta estivesse numa situação muito complicada, era essencial que os alunos conhecessem o modo como a mesma se modernizou ao longo da segunda metade do século XIX (Alves, Silva et al., 2001).

Material para a construção de uma maquete:
A Agricultura no século XIX

4 Árvores (máx. 20 cm de altura):

Laranjeira	
Pereira	
Pessegueiro	
Limoeiro	

Terra, musgo/erva, palha, pedrinhas.

10 Produtos agrícolas (aprox. 7 cm de altura):

1 - Cenouras	
2 - Couve-flor	
3 - Tomate	
4 - Alface	
5 - Batata	
6 - Couve	
7 - Brócolos	
8 - Alho-francês	
9 - Nabos	
10 - Pepino	

(5 réplicas de cada produto)

4 Utensílios agrícolas (2 tradicionais e 2 mecanizados)
(aprox. 10 cm de comprimento):

Forquilha	
Cesto	
Semeadora	
Arado/charrua	

Animais pequenos de plástico
(1 cavalos e 2 burros)

Imagem 25 - Materiais para a maquete.

Após uma introdução, no âmbito dessa modernização, explicámos aos alunos que iriam construir uma maquete que retratava a agricultura na segunda metade do século XIX. Para a sua construção, entregámos a cada aluno uma folha A5 – Imagem 25 – Materiais para a maquete – com o registo do objeto e/ou material que estes teriam de trazer, estipulando um período de duas semanas para a sua entrega.

Na aula da construção da maquete, os alunos trouxeram o seu objeto e/ou material. O facto de todos os alunos terem aderido à proposta, mostrou o empenho e interesse.

Para a construção seguimos a seguinte metodologia: num primeiro momento, com a ajuda dos alunos lembrámos, oralmente, os aspetos aprendidos sobre o tema; seguidamente, os alunos apresentaram aos colegas os objetos e/ou materiais. Para a sua apresentação, estes identificaram o seu objeto/material e explicaram, resumidamente, como o tinham construído, tal como a sua função. Por último, procedemos à sua construção – Imagem 26 – Maquete

final 1; Imagem 27 – Maquete final 2.



Imagem 26 - Maquete final 1.



Imagem 27 - Maquete final 2.

No nosso entender, estávamos perante uma atividade adequada às idades e competências dos alunos. Contudo, a participação ativa dos alunos foi crucial, bem como a entreajuda e responsabilidade durante a realização das tarefas.

Tivemos, como propósito, que os alunos adquirissem os conhecimentos sem partir da transmissão, mas sim de uma atividade prática que os levasse a refletir e a “cair” na realidade histórica. Assim, o aluno não se limita a acumular informação, tem sim um papel ativo no processamento da informação (Pereira, 1992).

Áreas: Matemática e Ciências Naturais

O estágio, nas áreas de Matemática e Ciências, funcionou da seguinte forma: as três primeiras manhãs e as duas semanas seguintes foram de observação e, posteriormente, cada uma das estagiárias assumiu o lecionar das duas áreas, isto é, quando uma começou a lecionar Matemática, na mesma semana, a outra lecionou Ciências Naturais e vice-versa. Em nosso entender, esta estratégia foi favorável e eficaz, porque, para além da entreajuda, permitiu lecionar uma área de cada vez.

As duas primeiras semanas foram dedicadas à observação direta, na qual conhecemos a interação e dinâmica, que gerada entre os três vértices educativos, designadamente as duas turmas, o professor e o ambiente educativo, se revelaram desafiantes. Neste período tivemos

a oportunidade de conhecer o funcionamento da instituição e ação do professor cooperante em sala de aula. Na primeira semana de observação, solicitámos, ao professor cooperante, se poderíamos fazer uma atividade laboratorial, a dissecação de um coração, visto que se estava “a trabalhar” o Sistema Circulatório. Como já tínhamos a planificação desta atividade laboratorial, bastava preparar os recursos, adaptá-la à turma e implementá-la.

A atividade laboratorial correu de forma coerente e os alunos compreenderam os objetivos a atingir: identificar os principais constituintes do coração; distinguir as veias das artérias (como por exemplo, a distinção entre as veias cavas e a artéria pulmonar) e reconhecer a existência de válvulas cardíacas - Imagens 28 - Dissecação de um coração (constituição externa); Imagem 29 - Dissecação de um coração (legenda dos constituintes) e Imagem 30 - Dissecação de um coração (constituição interna).



Imagem 28 - Dissecação de um coração (constituição externa).

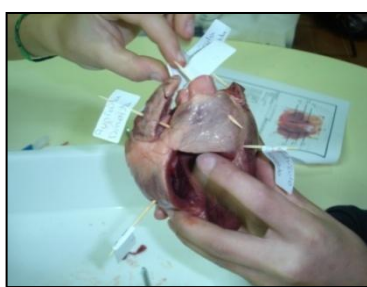


Imagem 29 - Dissecação de um coração (legenda dos constituintes).

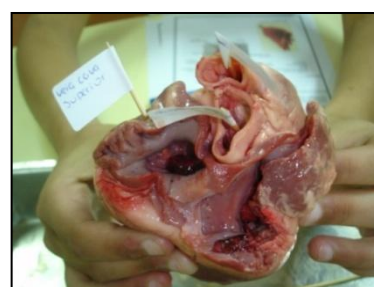


Imagem 30 - Dissecação de um coração (constituição interna).

Quanto às atividades não letivas estivemos presente em duas reuniões, sendo uma de Diretores de Turmas e outra Conselho de Turma, porque o professor cooperante fazia questão da nossa presença como forma de compreendemos que ser diretor de turma e/ou coordenador de diretores de turma não é fácil, uma vez que acarreta muito trabalho e situações complicadas, muitas vezes difíceis de resolver. Como exemplo, fomos confrontadas com uma situação em que um aluno estava assinalado, na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), há 10 anos, mas não conseguiam resolver a sua situação familiar, o que interferia na escola. Comparecíamos, todas as quintas-feiras, no Gabinete de Educação para a Saúde, no qual eram criados hábitos saudáveis para a saúde, um marco essencial que a equipa de

professores valoriza. Estivemos presentes na sala de estudo a apoiar alunos de 6.º e 7.º anos, a fim de tentarmos compreender os seus métodos de estudos e dificuldades. Por fim, em articulação com o docente de Ensino Especial, conhecemos o percurso dos alunos com Necessidades Educativas Especiais das nossas turmas

O estágio realizou-se de terça a sexta-feira, no período da manhã. Ao longo das dez semanas de intervenção foram vários os conteúdos lecionados, estando apresentados na tabela 4 – Caracterização Curricular (Matemática e Ciências Naturais) –, evidenciando as áreas, objetivos e metas curriculares, em articulação com os conteúdos prescritos pelos documentos que regulam a prática letiva – Programa de Matemática do Ensino Básico (2007) e Metas Curriculares de Ciências Naturais (2013).

	Conteúdos	Objetivos de aprendizagem
Matemática	Percentagens	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a noção de percentagem e relacionar diferentes formas de representar uma percentagem. • Calcular e usar percentagens.
	Adição e subtração de números inteiros negativos	<ul style="list-style-type: none"> • Adicionar e subtrair números inteiros.
	Escalas	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o significado de escalas. • Resolver problemas utilizando escalas.
	Resolução de problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Representação e interpretação de dados • Números racionais não negativos • Relações e regularidades • Reflexão, rotação e translação
	Conteúdos	Metas Curriculares
Ciências Naturais	Respiração celular	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação existente entre a respiração externa e a respiração celular.
	Reprodução Humana e Crescimento	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a puberdade como uma fase do crescimento humano. • Conhecer os sistemas reprodutores humanos.
	Alimentação das plantas	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância da fotossíntese na obtenção de alimento pelas plantas.
	Reprodução das plantas com flor	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o mecanismo de reprodução das plantas com semente.

Tabela 4 - Caracterização Curricular (Matemática e Ciências Naturais).

5.4.3. Conteúdo de Matemática

A Adição de Números Inteiros Negativos foi um dos conteúdos lecionados no 2.º Ciclo. O

seu objetivo era adicionar números inteiros com o recurso a barras chinesas.

Com base no objetivo, estruturámos a aula do seguinte modo: no primeiro momento, começámos por rever os conceitos abordados anteriormente, valor absoluto de um número e números simétricos, a partir de questões de resposta imediata, como por exemplo, “*Qual o valor absoluto de -45? E de 45?*” e “*Qual é o simétrico de -3? E de 2? E -10? E -100? E de 0?*”.

Na introdução da atividade familiarizámos os alunos com o seu contexto, adição de números inteiros com o uso de barras chinesas. Explicámos que tal como no conjunto dos números naturais, no conjunto dos números inteiros também se podiam realizar operações. Contudo, presentemente mudaríamos a forma como as introduzimos, pois deveríamos ter feito uma referência histórica das barras chinesas, evidenciando que os números negativos demoraram a aparecer e mais de mil anos a serem aceites, tendo sido foram integrados na Matemática como forma de ajudar nos problemas relacionados com o dinheiro (Monteiro & Pinto, 2011).

Seguidamente, com base numa apresentação, em PowerPoint, apresentámos um conjunto de operações $((+3) + (+2); (-4) + (-6); (+5) + (-5); (+8) + (-2))$ e pedimos, aos alunos, que com as barras chinesas (com tampinhas azuis claras para representar os números positivos e, tampinhas azuis escuras, para representar os números negativos), modelassem essas operações e determinassem o seu resultado. O objetivo era que a pares, estes utilizassem o material para modelar as operações dadas.

Para isso, explicámos as regras a seguir: as tampinhas azuis claras utilizavam-se para representar os números positivos e as tampinhas azuis escuras, os números negativos e uma tampinha azul clara anulava uma tampinha azul escura e vice-versa. Por exemplo: $(+3) + (+2)$ para representar $(+3)$ usavam 3 tampinhas azuis claras e para representar $(+2)$ usavam 2 tampinhas azuis claras, ficando, assim, com 5 tampinhas azuis claras, ou seja, $(+5)$. As

Imagem 31 – Modelação de $(+2) + (+10) = +12$ /Imagem 32 – Modelação de $(-5) + (+5)$ mostram-nos as duas situações executadas pelos alunos. O uso de material manipulável foi benéfico e pertinente, pois ajudou a promover a compreensão e facilitou a comunicação, permitindo aos alunos que no momento de explicar os seus raciocínios tivessem mais facilidade (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999).

Seguidamente, estes registavam os resultados das operações, bem como a representação pictórica da utilização das barras chinesas – Imagem 33 - Registo de conclusões da tarefa/Imagem 34 - Registo de conclusões da tarefa (continuação).



Imagem 31 - Modelação de $(+2) + (+10) = +12$.



Imagem 32 - Modelação de $(-5) + (+5)$.

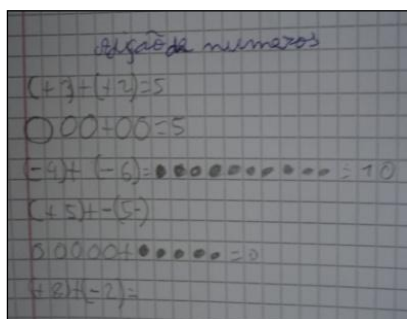


Imagem 33 - Registo de conclusões da tarefa.

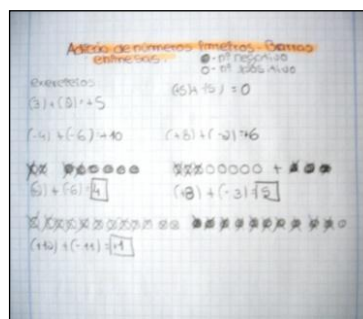


Imagem 34 - Registo de conclusões da tarefa (continuação).

Durante a execução da tarefa, apoiámos os pares de alunos que demonstravam mais dificuldades e esclarecemos dúvidas pontuais acerca das regras de utilização das barras chinesas.

Para a apresentação e discussão das resoluções, no quadro, seleccionámos quatro pares, um para cada operação. Para isso facultámos círculos azuis claros e círculos azuis escuros, de tamanho grande, em cartolina – Imagem 35 - Modelação de $(-7) + (+5) = -2$; Imagem 36 - Modelação de $(+5) + (-5) = 0$ e Imagem 37 - Parte da modelação da operação $(-5) + (+5) = 0$, para que as explicações fossem mais completas e precisas. Os pares seleccionados foram aqueles que sentiram dificuldades durante a resolução da tarefa.

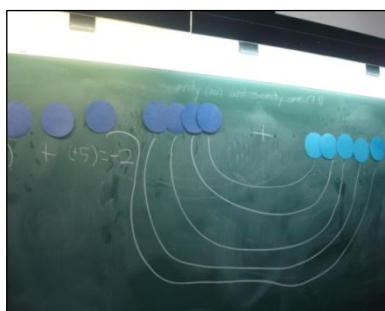


Imagem 35 - Modelação de $(-7) + (+5) = -2$.

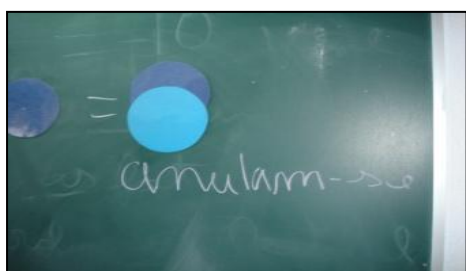


Imagem 36 - Modelação de $(+5) + (-5) = 0$.



Imagem 37 - Parte da modelação da operação $(-5) + (+5) = 0$.

Ao longo das apresentações, pedimos explicações acerca das resoluções, sempre que necessário. Quando se estava perante uma situação de anulação, os alunos colocavam um círculo por cima de outro ou simplesmente retiravam os círculos do quadro – Imagem 38 - Apresentação do modo como os alunos faziam a anulação, exemplo, $(+2) + (-2) = 0$.



Neste sentido, pretendíamos incentivar os alunos no questionamento acerca das operações que estavam a executar, na clarificação de ideias representadas e no esclarecimento de dúvidas relacionadas com a execução das operações. Por vezes, alguns alunos tiveram dificuldade em respeitar e estar atento às explicações. Por esta razão, solicitámos a mudança de comportamento de forma a promover um ambiente mais favorável à aprendizagem.

À medida que os pares terminavam, incentivámos os alunos a procederem de forma

diferente: usando as tampinhas pedimos-lhes que fossem eles a modelar uma operação para determinar o seu resultado. Esta situação foi pontual, porém foi bem aceite e suscitou interesse.

No fim de apresentarem as operações iniciais, os pares foram ao quadro apresentar a operação “inventada”. Por exemplo, um par usou 11 tampinhas azuis escuras e seis tampinhas azuis claras e descobriu o seu resultado, usando o material manipulável, pois estes impeliem a vários sentidos, sendo “caracterizados de forma a envolver fisicamente o aluno numa situação de aprendizagem ativa” (Matos & Serrazina, 2004, p. 193).

No quinto momento, o pretendido era encontrar as conclusões acerca dos sinais do resultado na adição de números inteiros. Assim, sugerimos que relacionassem as parcelas com o resultado. Os alunos chegaram sem dificuldade às conclusões: quando adicionavam um número positivo com outro positivo, o resultado era um número positivo; na adição de dois números negativos, o resultado era um número negativo; a soma de dois números simétricos era 0 e a soma de dois números de sinais contrários apresentava o sinal do número que tem o maior valor absoluto. No final, registaram-nas nos cadernos diários.

No último momento, apresentámos um novo conjunto de operações $((+4) + (-9); (+10) + (+1); (+6) + (-3); (-3) + (-6); (-1) + (+3); (+3) + (+5)$ e $(-4) + (+6))$, para que estes determinassem o seu resultado, usando novamente as barras chinesas. Terminada a tarefa, pedimos a cada par que, no lugar, explicasse como procedeu à adição. Este momento serviu para refletir e consolidar conhecimentos.

Nesta atividade, uma das capacidades transversais presentes, remetia para a comunicação matemática, pois os alunos expuseram os seus raciocínios oralmente e por escrito de diferentes formas. Esta comunicação permitiu-lhes colocar as suas dúvidas e dificuldades em sala de aula, partindo da linguagem natural ou da linguagem matemática (Ponte, Serrazina et al., 2007).

Em relação à promoção das aprendizagens selecionamos uma tarefa que fosse apropriada ao grupo de alunos em questão; conseguimos promover a adesão dos alunos à tarefa; garantimos o desenvolvimento da tarefa, criando nos alunos autonomia e desafio; promovemos a qualidade das apresentações e a sistematização de aprendizagens.

5.4.4. Conteúdo de Ciências Naturais

A *Reprodução Humana e Crescimento* foi um dos temas trabalhados nesta área e as metas curriculares eram compreender a puberdade como uma fase do crescimento humano e conhecer os sistemas reprodutores humanos.

De acordo com Marinho & Anastácio (n.d.), os projetos de Educação para a Saúde são vistos com extrema importância na comunidade escolar conforme as necessidades do público-alvo. A educação sexual e a educação para a saúde relacionam-se com base em programas de prevenção de determinados comportamentos de risco, para reparar e/ou atenuar esses mesmos fatores. Neste sentido, este tema, para além de ser complexo, é importante para alunos destas idades, pois desde a adolescência começam a sofrer mudanças físicas e psicológicas, tendo muitas vezes dificuldades em lidar com elas.

Estruturámos as aulas da seguinte forma: a primeira aula desenvolveu-se em três momentos: exploração das conceções alternativas ou ideias prévias dos alunos para introduzir os caracteres sexuais primários e secundários; trabalho em grupo sobre as transformações físicas e psicológicas, durante a adolescência (carateres sexuais secundários) e, por último, a reprodução e o sistema reprodutor feminino.

Antes de introduzir o tema em questão, informámos os alunos de que estavam à vontade para colocar todo o tipo de questões e curiosidades que surgissem. Pelo nosso conhecimento, julgamos que era provável que fossem os rapazes a sentir vergonha ou menos à vontade com o tema. Contudo, foram as raparigas que se sentiram reticentes.

No primeiro momento, optámos por diagnosticar as concepções alternativas dos alunos, pois de acordo com Menino & Correia (1997), estas são “entendidas como “produtos dos esforços imaginativos [das crianças] para descrever e explicar o mundo físico que os rodeia” (p. 98). Com base numa apresentação digital, em PowerPoint, apresentámos uma imagem de dois bebés – Imagem 39 – Dois bebés com os órgãos sexuais tapados –, com os órgãos sexuais tapados, pretendendo que os alunos distinguissem o seu género.

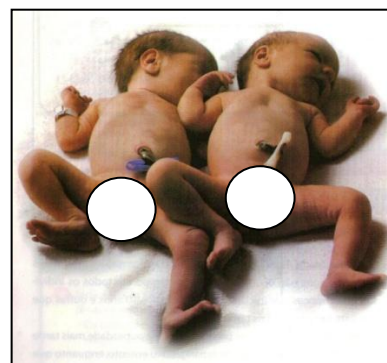


Imagem 39 - Dois bebés com os órgãos sexuais tapados.

Como docentes, o nosso papel era identificar os conhecimentos dos alunos e tomá-los como ponto de partida, dando assim oportunidades de explorarem factos e fenómenos, através das suas experiências significativas de aprendizagem (Menino & Correia, 1997). Assim, procurámos analisar as suas ideias prévias, como por exemplo, um aluno afirmou que um dos bebés era um rapaz, porque a mola que segurava o cordão umbilical era azul e outros disseram que era através do cabelo que se distinguia se era rapaz ou rapariga. Perante esta situação, explicámos aos alunos que as suas respostas não estavam corretas, através de questões como “*Então, pelo que dizes, só porque a mola do cordão umbilical é azul quer dizer que é um rapaz? Então e se a mola for branca ou amarela, qual será o rapaz ou a rapariga?*” e “*O menino tem menos cabelo que a rapariga? Então e se nascerem sem cabelo?*”.

Posteriormente, apresentámos a imagem de dois adolescentes e pedimos que nos dissessem como diferenciavam a rapariga do rapaz. Presentemente pensamos que não deveríamos ter procedido desta forma, pois alongámo-nos na exploração das imagens, devendo ter partido logo para o trabalho de grupo. Esta atitude de partir das concepções alternativas dos alunos mostrou o quanto é benéfico partir delas e desconstruí-las de forma a corrigi-las. É importante ter em consideração que os alunos constroem as suas ideias com

base naquilo que observam (Pereira, 1992).

Na planificação tínhamos previsto mostrar aos alunos o *site* do Instituto Português da Juventude, mas não tivemos possibilidade de o fazer, devido ao pouco tempo restante. O nosso interesse pelo site remetia-se pela sua informação e porque de acordo com a Portaria n.º 196-A 2010, “os gabinetes de informação e apoio ao aluno são, igualmente, articulados com os gabinetes de saúde juvenil e unidades móveis, ao dispor das escolas pelo Instituto Português da Juventude, I. P.” (p. 1170- (3)). Na escola existia um gabinete de Educação para a Saúde, onde os alunos se podem dirigir se tiverem dúvidas. O grupo de professores que o dinamiza propõe atividades que incluíam não só os alunos, tal como a comunidade escolar.

No segundo momento lançámos uma questão motivadora à turma: “Durante a adolescência quais são as transformações físicas e psicológicas dos rapazes e das raparigas?” e pedimos que, em grupo, respondessem. Decidimos utilizar esta metodologia de trabalho, pois segundo Reis (2003), o trabalho de grupo, em sala de aula, é considerado bastante produtivo, permitindo aos alunos desenvolver as suas estratégias de aprendizagem. Ao longo da execução dos trabalhos de grupo interagimos com os grupos para identificar e perceber as suas ideias. O modo como nos movimentámos na sala de aula, não foi o mais correto, pois muitas vezes estávamos de costas para alguns grupos, perdendo a sua visão.

A sessão de discussão das respostas de cada grupo foi produtiva e colaborativa. Ao longo da aula, não usámos o manual escolar, porque a nosso entender, as informações e imagens desse recurso não eram as melhores. Porém, foi o único auxiliar de estudo de muitos alunos, sendo necessário ter feito mais referência ao mesmo.

No último momento, começámos por abordar a reprodução e explicámos que no sistema reprodutor há diferenças entre o sistema reprodutor masculino e feminino. Seguidamente distribuímos a cada aluno uma folha com a anatomia externa e interna do sistema reprodutor feminino, análoga à que iríamos projetar, com um quadro para escrever as respetivas funções.

O objetivo era que à medida que fossem identificando os órgãos e as suas funções, os alunos as escrevessem na folha.

Para melhor gestão do tempo, os alunos tinham como trabalho de casa pesquisar, em livros ou na Internet, as funções do sistema reprodutor feminino. Deveríamos ter indicado algumas páginas *online* adequadas para a pesquisa, para atenuar os resultados menos bons numa pesquisa livre.

Na aula seguinte começámos por corrigir o trabalho de casa de forma a relembrar o que tinham aprendido. Não queríamos iniciar a aula com o sistema reprodutor masculino, sem que o sistema reprodutor feminino estivesse sabido. Notámos que os alunos tinham dúvidas que precisavam de ser esclarecidas, como por exemplo, as funções dos órgãos externos e dos órgãos internos do sistema reprodutor feminino. Assim, iniciámos o sistema reprodutor masculino, mas não o conseguimos terminar, uma vez que também terminou o período de estágio.

6. Avaliação 2.º ciclo

Como referido, a avaliação tem o papel de acompanhar o progresso do aluno durante o percurso de aprendizagem, bem como identificar o que já foi conseguido e o levantamento de dificuldades de modo a procurar as melhores soluções (Ribeiro, 1997).

Neste sentido, no 2.º ciclo, recolhemos informação sobre os alunos de um modo informal como a observação direta do comportamento, participação, interesse e autonomia dos alunos e, por outro lado, de um modo formal com base em instrumentos de avaliação (Arends, 1995). Note-se que, comparando com o 1.º ciclo, evoluímos ao construirmos e aplicarmos instrumentos de avaliação, tais como, tabelas de registo dos trabalhos de casa, produção textual, trabalho de grupo, entre outros.

Ainda, tivemos oportunidade de construir outros instrumentos de avaliação como fichas de avaliação das áreas lecionadas (Português, História e Geografia de Portugal, Matemática e Ciências Naturais) e os seus critérios de avaliação. Estas fichas destinavam-se à avaliação sumativa, isto é, uma avaliação na qual se faz um balanço final, seja de unidades didáticas, seja do final do período. Procurou-se, nelas, observar o progresso do aluno no final de uma unidade de aprendizagem (Ribeiro, 1997).

Entendemos que avaliar é uma tarefa complexa. Logo, é necessário ter em atenção todos os fatores que lhe são implícitos de modo a fazer uma avaliação a mais adequada possível.

Parte II – Prática Investigativa

1. Introdução

O papel do manual escolar é fundamental no percurso académico dos alunos, apresentando-se como uma ferramenta, na qual devem estar ancorados conhecimentos, métodos, indicações para hábitos de trabalho e estudo, assim como, valores éticos e morais.

Considera-se por isso, essencial que haja olhares condutores de especificidades que são cada vez mais utilizadas pelos jovens na sociedade atual – a imagem. Com efeito, o docente não pode alhear-se desta realidade, sendo, a nosso ver, relevante a articulação entre o texto e a imagem que lhe subjaz. Note-se que as imagens “...estão disponíveis para a fruição estética, mas também para utilizações pragmaticamente determinadas.” (Baptista, 2008: p. 1).

Assim, a “obrigação” em trabalhar com o manual escolar, as dificuldades de compreensão textual e as respostas imprecisas, resultantes da leitura das imagens que acompanham os respetivos textos, por parte dos alunos, conduziu-nos à delineação da seguinte questão: Como se articula a imagem e os textos escritos, nos manuais de português? Para (tentar) responder a esta questão, formulámos dois objetivos principais, para o estudo: i) analisar a (des)articulação entre a imagem e texto e ii) averiguar a existência de possíveis interferências na compreensão textual.

Como procedimento metodológico, tomamos para constituição do nosso *corpus* os dois manuais escolares mais adotados no distrito de Santarém, no 1º ciclo e um manual escolar mais adotado para o 2.º ciclo do ensino básico. Acresce, ainda, salientar que são analisados, neste estudo exploratório, apenas as imagens e os textos narrativos que as acompanham, em virtude de os últimos terem uma representatividade de mais de cinquenta por cento do total de todos os textos.

Adotamos como entendimento de manual o preconizado na Lei n.º 47/2006 - Artigo 3.º e para noção de texto a apresentada por Neves & Oliveira (2001). Como texto narrativo,

focalizamo-nos na orientação de acontecimentos, no qual estão definidos o espaço, tempo, personagens (Vieira, 2001) e ação.

Quanto à concetualização de imagem, afigura-se de complexa definição; por essa razão, a base de pesquisa centraliza-se na sua importância e pragmatismo. Conscientes de que a imagem traduz a palavra escrita quando esta não existe (Cardeal, 2009), cremos que ela [a imagem] assume um papel crucial para a compreensão do texto escrito.

Este estudo é importante para a desmistificação da utilização do manual escolar em sala de aula, quando este contém incongruências visíveis.

Para docentes e alunos, o manual escolar surge como uma base essencial para o desenvolvimento e aquisição da aprendizagem, ocupando desta forma um lugar preponderante no dia a dia. Este surge como “um reforço do acto de instrução”, tendo atingindo o estatuto de símbolo da escola. O manual escolar, na sua origem e formação, significa “tem à mão” (p. 55), contudo o seu significado não descarta o trabalho do docente, relação explicar/compreender e descoberta conjunta, fomentando a posição crítica (Tormenta, 1996).

Neste sentido, o manual desempenha um papel essencial “na organização e realização dos processos de ensino-aprendizagem”. No entanto, à medida que são feitas alterações nas políticas educativas e curriculares, este também é alterado de modo a ficar articulado com as mesmas (Morgado, 2004).

Além da sua importância na individualidade, este deve incentivar o recurso a outras fontes de informação, de forma a contribuir que cada aluno possa aprofundar “as suas reflexões sobre os conhecimentos trabalhados na escola” (Morgado, 2004, p. 28).

2. Enquadramento teórico

2.1. Documentos reguladores da prática letiva

Considerámos fundamental fazer uma análise aos documentos reguladores da prática letiva da área do Português, Programa de Português do Ensino Básico (PPEB) (2009) e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (MCPEB) (2012), uma vez que estes regeram todo o planeamento das nossas intervenções. Para além disso, também pretendemos conhecer a relevância dada, nestes documentos reguladores da prática letiva, à imagem e à relação entre o texto e a imagem.

Relativamente, ao PPEB, verificámos que no 1.º ciclo, 1.º e 2.º anos, na área da Leitura, há uma referência ao conteúdo *texto e imagem*, que está associado ao descritor de desempenho: *distinguir texto e imagem* (2009, p. 35). Na área da Escrita, o conteúdo *palavra, frase, texto e imagem*, está associado ao descritor de desempenho: *escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correção (orto)gráfica e gerindo corretamente o espaço da página: legendas de imagens* (2009, p. 41). Nos 3.º e 4.º anos, não é feita qualquer referência à imagem e à relação texto/imagem. Ainda, neste ciclo, a imagem é referenciada, no *corpus* Textual, no que se refere à representatividade e qualidade de textos (2009, p. 61)

Mais adiante, e no que concerne ao 2.º ciclo, não é feita nenhuma referência à imagem e à relação texto/imagem, propriamente ditos. Contudo, surge a indicação de texto multimodal, que se “faz acompanhar” do descritor de desempenho: *explicitar processos de construção do sentido de um texto multimodal* (2009, p. 74). Para terminar, no *corpus* de Textos, afirma-se que se deve dar valor a obras ilustradas, tomando atenção à qualidade da ilustração.

No que respeita às MCPEB (2012), após a sua análise, concluímos que no 1.º ciclo, domínios da Leitura e Escrita, para o 1.º ano, apresenta-se uma meta relativa à imagem: *transcrever e escrever textos (legendar imagens)* (2012, p. 11). Para o 2.º, 3.º e 4.º anos, não há qualquer referência à imagem, nem à relação texto e imagem.

Relativamente ao 2.º ciclo, no domínio Leitura e Escrita, no 6.º ano, há uma meta referente à imagem: *antecipar o assunto, para mobilizar os conhecimentos prévios com base em elementos paratextuais (por exemplo, deteção de título, subtítulo, autor, ilustrador, capítulos, configuração da página, imagens)* (MCPEB, 2012, p. 44).

Após a análise destes documentos, sentimo-nos preocupados pela pouca importância dada à imagem e à relação texto/imagem, pois consideramos que a imagem é um elemento significativo que ajuda a descodificar o sentido do texto (Santos, 2011), contribuindo, assim, para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, na medida em que estes, com frequência, se baseiam nelas para efetuarem as suas aprendizagens (Carvalho, 2008).

2.2. Manual Escolar

O conceito de manual escolar tem evoluído de forma complexa ao longo do tempo. A sua definição pode ser apresentada de diversas formas, tais como um produto fabricado que forma um volume; um suporte de conhecimentos escolares (conteúdo científico, educativo e técnicas); um veículo ideológico e cultural; uma ferramenta de trabalho e, também, um instrumento pedagógico que incorpora tradições, inovações e utopias de uma determinada época (Choppin, 1992).

Na Lei n.º 47/2006, no artigo 3.º lê-se que o manual escolar é um recurso essencial de ensino-aprendizagem, criado para cada ano e ciclo, com a função de apoiar “ao trabalho autónomo do aluno” e contribuir para “o desenvolvimento das competências e das aprendizagens” (p. 6213).

Com efeito, este é constituído por informação relativa aos conteúdos norteadores da prática letiva, orientações de trabalho e propostas de atividades didáticas, sendo, ainda por isso, um recurso essencial para o professor (Richaudeau, 1986). Abarca um conjunto de ensinamentos que se espelham em manuscritos, textos integrais, documentos imprimidos,

periódicos, documentos audiovisuais, *softwares* educativos, entre outros (Choppin, 1992) que propiciam o processo de ensino e de aprendizagem.

Neste sentido, consideramos fundamental que o manual seja objeto de estudo, investigação e avaliação, a fim de os resultados potenciarem melhorias e ajustamentos de acordo com as necessidades dos alunos que vivem numa sociedade em constante mudança (Bonafé, 2011).

De acordo com Gérard & Roegiers (1998), a elaboração de um manual escolar necessita de se submeter a um processo em que o seu autor pretende chegar a quem os utiliza, neste caso específico, os docentes e os alunos.

Deste modo, para elaborar um manual é necessário a colaboração de vários intervenientes, nomeadamente, autores, redatores, ilustradores, paginadores e avaliadores, que devem trabalhar cooperativamente. Assim, antes da sua elaboração deve ter-se em conta as “características do público-alvo, meio envolvente e diversidade social e cultural da comunidade escolar” (Portaria n.º 1628, 2007 (Artigo 8.º), p. 9113).

Cada função desempenhada na sua elaboração representa uma forma complexa e um processo envolvente em diversas etapas, como a conceção, edição, avaliação e utilização, que interagem de forma circular. Veja-se, para tanto, o Esquema 1 – Etapas para a elaboração de um manual escolar.



Esquema 1 - Etapas para a elaboração de um manual escolar.

Todas as funções têm a sua importância. Contudo, a etapa da edição e avaliação são cruciais, pois desempenham um papel ativo na melhoria da qualidade pedagógica e científica de um manual (Gérard & Roegiers, 1998).

O manual escolar organiza-se em duas partes: corpo do texto e paratexto. Quando o desfolhamos encontramos vários tipos de textos, tais como narrativos, descritivos, argumentativos, explicativos, históricos e documentares. Estes textos são, muitas vezes, acompanhados de elementos como o título, legendas e ilustrações (paratexto). Neste sentido, a sua conceção resulta da harmonia entre os elementos que o compõe e respetivas funções (Choppin, 1992).

De acordo com o destinatário, as suas funções são diferentes. Logo, existe um manual dedicado ao docente e outro ao aluno. O manual escolar do aluno visa a transmissão de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades e competências, consolidação, avaliação e interação de aquisições, bem como educar social e culturalmente (Gérard & Roegiers, 1998). Por sua vez, o dos docentes é utilizado de diversas formas, conforme a organização das necessidades de ensino e de aprendizagem (Morgado, 2004). Compreende a função informação científica e geral que fornece conhecimentos/suportes indispensáveis; função de formação pedagógica ligada à disciplina que tem um papel de formação contínua e, finalmente, ajuda nas aprendizagens e gestão de aulas (Gérard & Roegiers, 1998).

Em suma, os manuais escolares são importantes por estimularem um “papel dinâmico e interventivo (...) na construção dos conhecimentos” aos recetores (Morgado, 2004, p. 28).

2.3. Texto Narrativo

O texto é um elemento crucial de apoio ao ensino dos domínios de Português, nomeadamente, Oralidade, Leitura, Escrita e Gramática. Para abordarmos o texto é essencial perceber qual a abordagem feita, no Novo Programa de Português do Ensino Básico (2009).

Neste sentido, este documento refere que a escola deve proporcionar ao aluno experiências de descoberta e a utilização de materiais escritos, tais como os textos. O aluno convive com textos, que contribuem de forma decisiva na vontade de querer ler voluntariamente. Assim, quando exposto a diversos (tipos de) textos escritos, o aluno deverá interiorizar (diferentes) estruturas textuais de modo a alargar a competência discursiva e textual, tanto em termos de produção como de compreensão.

Mas, afinal, o que é um texto? A palavra “texto” deriva do “latim textus (tecido)” (p. 19), metaforicamente representa que um texto é marcado por uma entidade, uma concretização, de coerência e estrutura (Neves & Oliveira, 2001).

Quando o texto é utilizado, na sala de aula, o docente deve ter em conta critérios como a representatividade, a qualidade, a progressão e a diversidade textual, aos quais se acrescenta o de integridade das obras e intertextualidade (Dias, Cabral et al., 2009).

Como, neste estudo, se faz a análise de textos narrativos, é fundamental referir que este é um texto literário, caracterizado pela presença de um narrador que relata uma sequência de acontecimentos, vividos pelas personagens, num determinado espaço e determinado tempo. Este tipo de texto pode organizar-se em três estruturas: introdução, desenvolvimento e conclusão da história (Aguilar e Silva, 1991).

A temática, ideia sobre a qual se desenvolve a história; o assunto, concretização do tema e a mensagem, conclusão que se depreende da história, são elementos que constituem o texto narrativo (Gancho, n.d.).

O texto narrativo caracteriza-se por cinco categorias: ação, personagens, tempo, espaço e narrador (Giasson, 1993).

A ação é o acontecimento da história. Esta pode ser principal ou secundária, conforme o relevo que tem. Quando conhecemos o desenlace da história, temos uma ação fechada. Senão conhecermos o seu desenlace temos uma ação aberta (Giasson, 1993).

As personagens praticam a ação. Podemos classificá-las como protagonista, personagem principal; antagonista, personagem que se opõe à principal e, por fim, personagens secundárias que têm uma participação pouco ativa na história (Gancho, n.d.).

O tempo pode ser classificado em duas vertentes: cronológico que apresenta a ordem natural dos factos da ação e, também, psicológico que altera a ordem natural dos acontecimentos. O espaço é o local onde se passa a ação e cuja função é situar as ações das personagens e estabelecer uma ligação com as mesmas. Este pode ser caracterizado como espaço físico, local onde se passa a ação; social, ambiente vivido pelas personagens e, finalmente, psicológico que evidencia as vivências, memórias, pensamentos, entre outros, das personagens (Gancho, n.d.). O espaço e tempo estão interligados (Aguiar e Silva, 1991).

Um elemento fulcral da narrativa é o narrador, aquele que conta a história. Este pode caracterizar-se por ausente, senão participar na história ou presente, se participar na história (Gancho, n.d.).

2.4. Leitura

A leitura é um instrumento fundamental e valioso, permitindo aceder ao conhecimento teórico e prático. Os conhecimentos trazidos pelas vivências diárias e as respostas que podemos encontrar no mundo que nos rodeia possibilita-nos participar em solicitações de natureza social, técnica e profissional (Santos, 2000).

Neste sentido, entendemos que a leitura é um processo de interação estabelecido entre o leitor e o texto “em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo” (Dias, Cabral et al., 2009, p. 16).

Assim, a leitura patenteia dois objetivos fundamentais: adquirir cultura geral e aprofundar os conhecimentos já existentes (Kriegl, 2002), seja por compreensão literal,

reorganização da informação e compreensão inferencial, seja por compreensão a um nível crítico (Sim Sim, 2007).

A compreensão literal baseia-se no reconhecimento de tudo o que se encontra no texto. Com a reorganização da informação pretende-se que os alunos sintetizem, esquematizem e resumam a informação, consolidando e reordenando as ideias (Sim Sim, 2007). Quando são formuladas antecipações sobre o conteúdo do texto, falamos de compreensão inferencial. À medida que vamos lendo, vamos verificando e reformulando as expectativas. Neste sentido, “manipula-se a informação de texto combinando-se com aquilo que se sabe para construir conclusões” (p. 17). A compreensão a um nível crítico implica “a formulação de juízos com respostas de carácter subjetivo, uma identificação com as personagens do livro, com a linguagem do autor, uma interpretação pessoal a partir das reações criadas em função das imagens literárias” (Català, Català et al., 2001, p. 17).

No ensino, o docente tem um papel fundamental em criar diversas situações de leitura, para que os alunos criem o gosto pela mesma (Dias, Cabral et al. 2009).

2.5. Multimodalidade: palavra e imagem

A sociedade moderna rege-se, muitas vezes, pelo uso de vários tipos de linguagem, nas situações de comunicação. À presença de diversos modos de linguagem que interagem na construção de significados, chamamos de multimodalidade (Hemais, n.d.; Pereira, Duarte & Terrazzan, 2009). Esta é utilizada em situações de comunicação (Pinto, n.d.; Santos, 2008) e ganhou relevo com o desenvolvimento da tecnologia em virtude do aparecimento de textos com elementos que o compõem, tais como, a imagem, a cor, o som, entre outras. Os textos adquirem “nova presença”, através do uso de múltiplas linguagens, deixando, muitas vezes, a escrita de ser central (Prediger & Kersch, 2013).

A imagem trouxe consigo novas formas de ler, escrever e construir sentidos dos textos, porque a palavra e a imagem estão interligadas e em equilíbrio na construção de sentidos (Santos, n.d.; Carvalho, 2008).

Parece-nos, então, que todos os gêneros textuais são multimodais, pois quando escrevemos ou falamos de um texto, usamos mais do que um modo de representação, tais como palavras e imagens, palavras, gestos, etc. (Dionísio, 2011).

Neste sentido, acreditamos ser lícito afirmar que o texto multimodal utiliza duas ou mais modalidades semióticas de maneira a fazer emergir uma nova forma de olhar para a análise e recepção dos textos (Pinto, n.d.; Santos, 2008).

Os livros e manuais que apresentam imagens levam o aluno a interpretar os textos, apoiando-se no visual, evidenciando que também as imagens produzem sentido. Deste modo, deve-se compreender e interpretar os textos, não só com a linguagem escrita, mas também com outra(s) linguagem(ns) que se lhes juntam, como é o caso da imagem e dos significados que esta pode transportar. O texto multimodal deve ser lido, assim sendo, sem descurar a união de todos os modos semióticos (Vieira, n.d.).

A escola tem um papel ativo no desenvolvimento de estratégias e técnicas para aperfeiçoar as produções textuais, com base nas potencialidades de cada linguagem, sem as descurar. Um professor, que na sua formação possa não estar preparado para trabalhar a multimodalidade, deve estudar e analisar os elementos que compõem os textos, o papel de cada linguagem num texto, o sentido das mesmas e, finalmente, estimular os alunos para ler e produzir textos de género multimodal. Consideramos, necessário ensinar os alunos a ler e escrever textos de vários géneros, nos quais se incluem textos multimodais, para aprimoração da qualidade dos textos criados (Prediger & Kersch, 2013).

2.6. Imagem

Antigamente, os homens utilizavam as imagens para contar histórias. Acredita-se que tenham sido os egípcios, os primeiros, a utilizar desenhos nos seus manuscritos, com a função de os ilustrar (Cardeal, 2009).

Nos finais do século XIX, a imagem apareceu em massa, o que se prolongou até ao século XX, em que “os fascínios da quantidade – favorecida pela explosão das artes gráficas de reprodução – davam o tom” (p. 18). Vivemos, assim, na era da imagem (Calado, 1994).

Segundo Coelho (1995), as imagens são um veículo de informações, tal como as histórias contadas pelo Homem. Estas contêm significados, formas de representar o mundo e de transmitir sensações como fontes de conhecimento. Logo, permitem “com um simples olhar, reconhecer o objeto com mais velocidade e precisão do que a palavra” (Chaves, Lima & Vasconcelos, 1993, p.106).

Os nossos sentimentos interferem como agentes moderadores das imagens que são captadas pela visão e que nos ajudam na compreensão da própria existência. Para tal, esta tem duas propriedades principais, uma respeitante à sua materialidade enquanto suporte e outra, a possibilidade da sua elaboração mental (Coelho, 1995). Deste modo, a imagem insere-se na nossa mente através da perceção. Quando visualizamos uma imagem, ela não se apresenta sempre com a mesma nitidez e detalhe igual, à primeira vez observada (Reis, 2003).

A imagem é vista como uma mensagem de duas dimensões. É apreciada através do olhar, ao contrário do texto que tem um específico de mecanismo da leitura e não possui maior ou menor complexidade pelo facto de ter maior ou menor número de elementos (Carvalho, 2008).

Podemos classificar as imagens de acordo com a forma como representam a realidade: representativa, se substitui a realidade numa relação de semelhança; simbólica, se atribui um

conceito a uma forma visual e, por fim, convencional, se substitui a realidade através de signos arbitrários conforme as convenções (Carvalho, 2008, p. 114).

No ensino, a imagem permaneceu estática durante um longo período de tempo. Porém, nos últimos anos, foi notório um enorme desenvolvimento. Há cem anos, todo o ensino era ministrado com o texto, com as palavras, sem material que desse impressão direta e com livros pouco ilustrados (Lidman, 1977).

Com o aparecimento dos livros infantis e pedagógicos, a ilustração tinha uma finalidade decorativa. Com o avanço cinematógrafo e do projetor, a imagem teve as portas abertas para uma evolução relevante e a escola acabou por se renovar quando a técnica audiovisual apareceu. Pois, com o apoio dos meios audiovisuais, o docente tem uma maior capacidade para motivar e interessar os alunos (Lidman, 1977).

As gerações anteriores, impossibilitadas de estudar com livros ilustrados, pouco conseguiram desenvolver o seu sentido visual. A palavra abstrata era a que reinava para os alunos, sendo vistos como cabeças leitoras. Logo, o uso da imagem veio permitir a compreensão do abstrato da palavra (Lidman, 1977), tendo esta uma função tão importante como a escrita, invadindo todos os espaços de modo rápido e inovador (Vieira, n.d.).

Os professores reconhecem as potencialidades da imagem enquanto auxiliar na comunicação pedagógica, logo, devem “dominar a sua gramaticalidade (...) para escolherem aquelas que dizem aquilo que eles desejam que seja dito” (Calado, 1994, p. 18). Assim, compete ao docente escolher ou delinear imagens, durante o seu percurso educacional, tendo em conta cor, tamanho, complexidade (nível sintático), valor informativo do que está presente (nível semântico) de acordo com as condicionantes culturais (nível pragmático) e as necessidades dos alunos (Calado, 1994).

Para decodificar imagens, o nosso olhar tem de requerer cultura, conhecimento e experiência de vida e interpretação que nos leve na busca de significados presentes nas entrelinhas (Coelho, 1995).

Ilustração é o termo utilizado para a imagem que acompanha o texto com a finalidade de o complementar. O ilustrador não se limita a traduzir ou ornamentar o texto, mas estabelece uma dinâmica entre o visual e verbal, porque cada linguagem tem o seu código e repertório único de símbolos (Cardeal, 2009).

Efetivamente, a imagem deve surpreender o leitor e sugerir uma constante interpretação (Santos, 2011). Através delas podemos contar histórias e revelar sentidos escondidos (Coelho, 1995).

No manual escolar, o texto e os seus elementos são indissociáveis, pois complementam-se (Choppin, 1992). Em suma, os manuais escolares transformam-se “em livros mais apelativos e, pressupomos, mais eficazes” (Carvalho, 2008, p. 118).

3. Aspectos metodológicos

3.1. Opções metodológicas

Este estudo assume limites de estudo de caso, pois a temática desenvolvida emergiu de uma situação vivida em sala de aula. Neste sentido sentimos a necessidade de compreender esta temática, em particular.

De acordo com Godoy (1995), um estudo de caso é caracterizado por um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa em profundidade, não necessitando de generalizações quantitativas, sendo o passo mais importante definir a questão de pesquisa (Yin, 2001).

De qualquer modo, durante o processo de investigação, a revisão de literatura é fundamental para a contribuição da conceptualização do problema, realização do estudo e interpretação dos resultados (Carmo & Ferreira, 2008).

Os autores Bell (1993) e Godoy (1995) indicam que, neste tipo de estudo, as técnicas de recolha de dados são, sobretudo, a observação e entrevista. Carmo & Ferreira (2008) acrescentam a análise documental, na qual se insere o nosso estudo, e o questionário.

4. Apresentação e recolha de dados

A pertinência deste trabalho remete para um estudo preciso da análise dos textos narrativos e das imagens a eles associadas para compreender a existência de desarticulação ou articulação entre o texto narrativo e a imagem.

Tomámos, para constituição do nosso *corpus*, os dois manuais escolares adotados nas escolas, do distrito de Santarém, nas quais decorreu o estágio do 1.º ciclo do ensino básico e o manual escolar adotado pela escola referente ao 2º ciclo. Acresce, ainda, salientar que serão analisadas apenas os textos narrativos e as imagens que as acompanham, em virtude de os últimos terem uma representatividade de mais de cinquenta por cento do total de todos os textos.

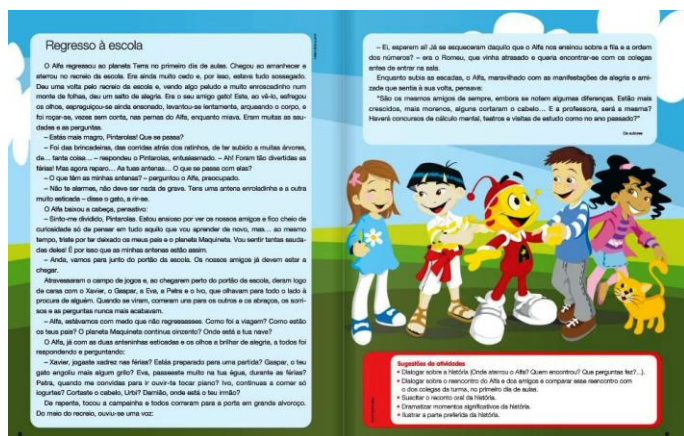
Para a sua análise, baseámo-nos no seguinte processo: primeiramente fizemos uma análise de cada texto narrativo de forma a compreender o seu contexto. Seguidamente lemos novamente cada texto, sendo que nesta fase, a atenção focou-se na imagem que o acompanhava. Assim, analisámos cada linha dos textos de modo a verificar se o contexto correspondia à imagem e vice-versa.

Num período posterior foi feita a mesma análise, sendo encontrados aspetos que, numa primeira leitura, não estavam tão evidentes. Este processo foi repetido para os outros dois manuais escolares seleccionados.

4.1. Análise e discussão de dados

Abaixo apresentamos a análise dos textos narrativos e das imagens que os acompanham referentes ao manual do 2º, 3º e 6º anos. No fim da análise de cada manual, faremos uma apresentação dos resultados e a respectiva discussão.

4.1.1. Análise das imagens/textos narrativos do manual escolar do 2.º Ano



Texto 1 “Retorno à escola” (páginas 8 e 9)

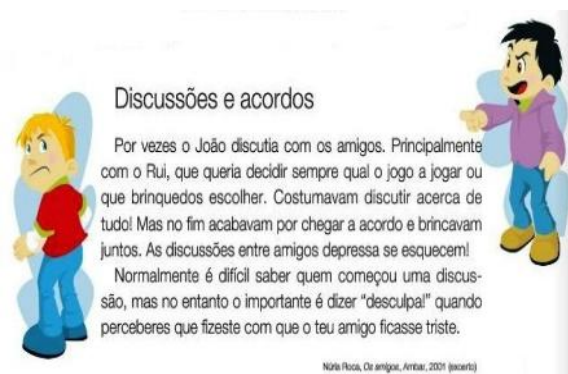
O texto menciona que os meninos se encontram no recreio da escola (linha 2), mas a imagem não mostra nenhum recreio, nem nenhuma escola, onde supostamente o Alfa (mascote do manual vestida de vermelho) aterrou a sua nave. No texto é indicado que o Alfa e o gato “Pintarolas” (que afinal não tem pintas) se dirigem para o portão da escola (8.º parágrafo), mas na imagem não se visualiza nenhum portão. No texto também se lê que os meninos se encontram e dão logo abraços.

mas na imagem os meninos cumprimentam-se com um “aperto de mão”. É também referido que as antenas do Alfa estão diferentes “uma enroladinha e outra esticada” (no 5.º parágrafo), porém, na imagem, o Alfa tem uma antena; as duas que se veem de lado poderão ser as orelhas. Finalmente, nesta Imagem não se observa nenhum campo de jogos (9.º parágrafo). Outro aspeto que é merecedor de observação é o facto de os meninos que se encontram serem de etnias diferentes, e aqui poderemos dizer que o manual não induz o leitor a atitudes de discriminação de carácter étnico, respeitando, assim, o critério de avaliação *Valores* (Educação, 2006). No entanto, o autor do texto, que presumimos ser o do manual, não promove o desenvolvimento de questões que se prendam com a consideração de diferentes culturas, religiões e etnias.



Texto 2 “A Escola das Letras” (página 10)

No texto é mencionada uma casa baixinha com um relvado à volta (linha 1 e 2), mas nem a casa, nem o relvado aparecem na imagem. Este texto refere a existência de um letreiro com letras penduradas (linha 3 e 4). Contudo, na imagem veem-se letras a brincar e a saltar de um lado para o outro, desenhadas em cima de uma folha de caderno. É mencionado um professor que fala com as letras (2.º e 3.º parágrafos). O professor não aparece na imagem.



Texto 3 “Discussões e acordos” (página 14)

Quando observamos a imagem, não conseguimos distinguir quem é o “João” ou o “Rui” (linhas 1 e 2). O texto dá mais importância à parte negativa do que à positiva da socialização, o que, nestas idades, é necessário abordar com os alunos.



Texto 4 “A E I O U” (página 16)

No texto são mencionadas letras que se encontram escondidas (linhas 1 e 2). Contudo, na imagem, estas encontram-se à vista.

Refere que um menino sobe a uma árvore e apanha a letra A (linha 7), mas este está agarrado à árvore.

Relativamente à letra B (linha 8), o menino apalpa a erva e encontra-a, o que não vemos na imagem. Com a letra I acontece a mesma situação (linhas 9 e 10).

Na imagem, não está evidente o senhor Manuel (linha 11), nem os óculos que o menino lhe retira (linha 11) que aparecem em cima dos ramos da árvore. Não há a presença

de nenhum cacho de uvas, nem de que este se encontra “lambuzado de sumo” (linhas 12 e 13).



Texto 5 “Carlita” (página 22)

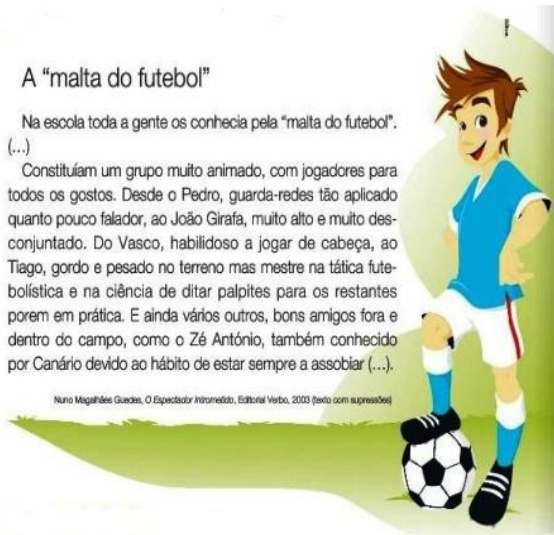
O texto encontra-se articulado com a imagem.

A “malta do futebol”

Na escola toda a gente os conhecia pela “malta do futebol”.
(...)

Constituíam um grupo muito animado, com jogadores para todos os gostos. Desde o Pedro, guarda-redes tão aplicado quanto pouco falador, ao João Girafa, muito alto e muito des-conjuntado. Do Vasco, habilidoso a jogar de cabeça, ao Tiago, gordo e pesado no terreno mas mestre na tática futebolística e na ciência de ditar palpites para os restantes porem em prática. E ainda vários outros, bons amigos fora e dentro do campo, como o Zé António, também conhecido por Canário devido ao hábito de estar sempre a assobiar (...).

Nuno Magalhães Guadalupe, O Espectador Inimodato, Editorial Verbo, 2003 (texto com supressões)



Texto 6 “A “malta” do futebol” (página 26)

No texto está mencionado um grupo de jogadores de futebol (linhas 1 e 2). Todavia, na imagem aparece um jogador, sem a referência a quem se trata.

Estamos perante uma imagem que não impede a compreensão do texto, mas também não contribui para tal.

A família do João

Quando se junta a família toda em casa dos meus avós paternos, há sempre grandes confusões.

Se a minha avó chama:

– João! – Logo quatro pessoas respondem ao mesmo tempo:

– Sim! – E ficam todos a olhar uns para os outros...

João é o nome do meu avô; João é o nome do meu tio; João é o nome do meu primo; e João é o nome do meu sobrinho, filho da minha irmã Zita...

Um dia, a minha mãe, para que se acabassem as confusões, propôs que se chamasse João Primeiro ao avô. O meu tio passava a chamar-se João Segundo, o meu primo, como é filho do João Segundo, seria o João Terceiro. E o meu sobrinho, como ainda é pequenito, chamar-se-ia João Pequeno.

António Mota, Segredos, Desdobrar, 1988 (securti)



Texto 7 “A família do João” (página 28)

Na imagem, a figura da avó e da família não estão interligadas, pois pela leitura do texto a presença da avó é inicial. O texto menciona (linha 5) que os membros da família estavam a olhar uns para os outros. Porém, o menino não se encontra a olhar para os restantes elementos e a “mãe” não aparece na imagem.

O aniversário

Uma vez por ano, no dia do seu aniversário, depois de apagar uma floresta de velas, o meu tio João pega num caixote, senta-se no terraço e começa a encher balões.

E ali está toda a tarde: Pfftttt... Pfftttt... Pfftttt...

Depois larga-os. E os balões vão subindo, guiados pelo vento. Sem pressas e sem direção.

Sabe-se lá onde vão parar?!

Mas o meu tio João não se importa. E diz:

– Algumas hão de chegar ao seu destino. Tão certo como eu me chamar João!

E eu acho que ele tem razão. Muitos balões podem ficar pendurados nas antenas da televisão, no cocuruto das árvores, no tejadilho dos autocarros, no cimo dos candeeiros públicos, ou mesmo nas asas dos aviões. Podem, sim senhor!

Mas algumas hão de chegar ao seu destino!

E há de ser bonito vê-las por aí transformadas, cheias de vida, a embelezar a terra.

É que o meu tio João põe dentro dos balões todas as sementes que consegue arranjar ao longo do ano.



António Mota, Segredos, Desdobrar, 1988

Texto 8 “O aniversário” (página 30)

Ao longo do texto é mencionada uma situação vivida pelo tio do João que não está retratada.

O título não desenvolve o texto, pois podemos ter balões sem ser propriamente um aniversário, funcionando, a nosso ver, como um estereótipo.



Os problemas do Joaquim

Ontem, o Joaquim não veio à escola e, hoje, chegou atrasado com um ar muito aborrecido e nós ficámos muito admirados. (...) A professora fez um grande sorriso e disse-lhe:

– Ora parabéns, Joaquim! Deves estar contente, não é verdade? (...)

Mas mesmo assim o Joaquim não ficou satisfeito, pois foi-se sentar, ainda com o mesmo ar aborrecido, ao lado do Maixent. (...)

E depois, ouvi a voz do Godofredo, atrás de mim:

– Passa palavra! O Joaquim tem um irmãozinho!

No recreio pusemo-nos todos à volta do Joaquim que estava encostado à parede, com as mãos nas algibeiras, e perguntámos-lhe se era verdade que ele tinha tido um irmãozinho.

– Sim – disse-nos o Joaquim. (...)

– Mas tu não estás com um ar lá muito contente! – disse eu.

– E porque é que havia de estar? – disse o Joaquim. – Primeiro, ele é feito como tudo. É muito pequeno, muito vermelho e está sempre a chorar, e toda a gente acha isso muito engraçado.

Sempé e Godinny, As aventuras do menino Nicolau, Tacomia, 1994
(texto adaptado com supressões)

Texto 9 “Os problemas do Joaquim” (página 34)

No texto é afirmado que Joaquim está encostado à parede e que os seus colegas estão à sua volta (6.º parágrafo), mas na imagem este encontra-se sozinho. O Joaquim tem os braços cruzados e não nas algibeiras como é mencionado no texto (6.º parágrafo). Não há referência à professora como é mencionado no texto.



Pré-leitura

• Lê o título do texto. Na tua opinião, o que será uma barafunda no corpo de um menino?

A barafunda do corpo

De mais a mais, começaram os papéis a ser trocados. As orelhas queriam falar como as bocas. Os olhos queriam escutar como as orelhas. As mãos queriam ver como os olhos. O cérebro queria fazer como as mãos. As bocas queriam pensar como os cérebros. E surgiu uma barafunda geral, onde ninguém se entendia. Já não havia quem falasse, pois as bocas nem um dedo mexiam, entretidas a tentar pensar, coisa que não conseguiam. Também os ouvidos se ocupavam a lançar sons, quando só tinham jeito para os agarrar e decifrar. Os olhos fechavam-se para tudo ouvir, mas nem uma nota ou ruído entendiam. As mãos abriam os dedos até mais não poderem, para tentar fazer o que a menina do olho conseguia só com a ponta de um dedo: ver. (...)

O nariz, metido naquilo que respeito não lhe diz, também já não cheirava nem odores de flores (...).

Não demorou muito a que a boca, os ouvidos, os olhos, as mãos e o cérebro se envolvessem numa zaragata de criar bicho.

Vitor da Pírcia, Contar com Bicho, 2.ª ed., Galileo, 2007 (texto com supressões)

Texto 10 “A barafunda do corpo” (página 40)

O texto encontra-se articulado com a imagem.



Vieram as marés vivas, ventanias, nevoeiros, chuvas, temporais. As marés altas varriam a praia e subiam até à duna. Certa noite, as ondas gritaram tanto, uivaram tanto, bateram e quebraram-se com tanta força na praia que, no seu quarto caiado da casa branca, o rapazinho esteve até altas horas sem dormir. As portadas das janelas batiam. As madeiras do chão estalavam como madeiras de mastros. Parecia que as ondas iam cercar a casa e que o mar ia devorar o Mundo. E o rapazito pensava que, lá fora, na escuridão da noite, se travava uma imensa batalha em que o mar, o céu e o vento se combatiam. Mas, por fim, cansado de escutar, adormeceu embalado pelo temporal.

Sophia de Mello Breyner Andresen, A menina do mar, Figueirinhas, 2004 (excerto)

Texto 11 – Sem título (página 50)

O conteúdo do texto não é evidenciado pela imagem. Esta imagem não ajuda em nada na compreensão textual, que pelas questões que coloca, pretende evidenciar um cenário de tempestade e devastador.



Texto 12 “A primeira prenda do Pai Natal” (página 58)

No texto é referida uma mãe Natal a dormir (linhas 2 e 3) que na imagem não aparece. No texto, o Pai Natal dirige-se à porta da rua com os olhos vagamente “piscos de sono” (linha 5). Porém, este aparece com os olhos abertos. Não há a referência luvas de lã, nem gavetas.



Texto 13 “A capa da Ana” (página 68)

A mãe de Ana encontra-se no parapeito da janela a ver a sua filha a ir para a escola (3.º parágrafo), mas na imagem observamos Ana a andar, sem a presença da casa ou da mãe. Nesta imagem, também não há referência nem à rua, nem a carros como é mencionado no 6.º parágrafo.



Texto 14 “Bombeiros” (página 70)

O narrador é participante, sendo que a sua presença, na imagem, era necessária para a sua compreensão. O texto menciona a existência de pessoas na rua ou às janelas e um carro dos bombeiros (1.º parágrafo). O narrador menciona que viu um bombeiro o qual puxou pela manga (linhas 8 e 9). O texto refere “um garoto (...) esquecido dos recados que a mãe lhe encomendara” (5.º parágrafo). Estas situações não aparecem na imagem.



O Gigante Egoísta

Todas as tardes, quando vinham da escola, as crianças costumavam ir brincar para o jardim do Gigante.

Era um lindo e grande jardim, com relva verde muito macia. Aqui e ali, no meio da relva surgiam bonitas flores, como estrelas, e havia doze pessegueiros que na primavera irrompiam em delicadas flores cor-de-rosa e pérola, e no outono davam abundantes frutos. Os pássaros poisavam nas árvores e cantavam tão suavemente que as crianças costumavam parar os seus jogos para os ouvirem. "Somos tão felizes, aqui!" gritavam umas às outras.

Um dia, o Gigante voltou. Ele tinha ido visitar o seu amigo ogre da Cornualha e tinha ficado com ele durante sete anos. Passados sete anos, já tinha dito tudo o que tinha para dizer, pois a sua conversa era limitada, e decidiu voltar para o seu próprio castelo. Quando chegou, viu as crianças a brincar no jardim.

"O que é que vocês estão aqui a fazer?" gritou ele com voz grossa, e as crianças fugiram.

"O meu jardim é o meu jardim", disse o Gigante; "qualquer pessoa pode entender isso, e eu não permito que ninguém brinque nele a não ser eu."

Então, construiu um muro alto a toda a volta do jardim e pôs um aviso.

QUEM ENTRAR
SERÁ CASTIGADO

Oscar Wilde, As melhores histórias de Oscar Wilde, 3ª ed., Editora, 1990 (semelh)

Texto 15 "O Gigante Egoísta" (página 74)

No texto é feita a referência a uma escola e a um jardim descrito ao pormenor (1.º e 2.º parágrafos); um gigante que assusta crianças e um castelo (4.º parágrafo) que não existem na imagem.

No final é mencionado um muro alto todo à volta do jardim com um aviso (último parágrafo). Contudo, somente se vê o aviso.



O Tiago

Na escola, durante o recreio, é sempre a mesma coisa: o Tiago não tem um único amigo!

"Nem pensar em jogar à bola ou à macaca com este gigante!"

Os colegas da turma gozam-no a toda a hora:

"Grande girafa, para ti é fácil ganhar todos os jogos!"

"Tiago, encolhe as orelhas, a tua cabeça toca nas nuvens!"

Definitivamente o Tiago faz muita inveja aos colegas!

Então, para parecer mais baixo, caminha com os joelhos dobrados e com as costas tão curvadas que mais parece um velhinho!

lupil Esta tarde, a turma vai ver os desenhos animados no computador da professora Alice. Mas, quando se sentam em frente ao ecrã, começam todos a barulustar com o Tiago:

"Baixa a cabeça, dinossauro. Tapas-nos o ecrã todo!"

Então, o Tiago baixa as orelhas e, muito triste, enrola-se todo como se estivesse dentro de uma caixa de cartão.

Miguel Delaney, O Tiago é muito alto, Porto Editora, 2004 (semelh)

Texto 16 "O Tiago" (página 76)

No texto refere-se uma escola com um recreio (linha 1) e os colegas da turma do Tiago a "gozar" com ele (2.º, 4.º e 5.º parágrafos). No entanto, na imagem somente vemos o Tiago. Também não se percebe, esta imagem, o que se pretende com o pássaro em cima da cabeça do Tiago.



A Noite acordou. Ainda com os olhos ensonados, olhou pela janela para ver o tempo que fazia.

As nuvens grossas e cinzentas tapavam o céu e a Lua, de tanto estar acordada, adormeceu profundamente.

Com aquele tempo, a Noite escolheu o vestido mais negro que tinha.

Sim, não julguem que a Noite é uma pobretana qualquer.

Se ela nos deixasse ver o seu guarda-roupa, ficaríamos deslumbrados com as variedades de tons de negros dos seus vestidos. Eu, que já lá entrei, vi, com uns olhos emprestados por uma candeia, os lindos vestidos que a Noite usava. Ao todo, eram sete e cada um tinha um tom negro diferente: negro-azulado, escuro-enluarado, breu-estrelado, preto-raiado de luz, enfarscado-cinzentado, pardo-madrugada e negro-sombrio.

Antes de sair de casa, a Noite foi ver-se ao espelho de um lago de águas serenas, para ver como lhe ficava o vestido. Mirou-se e remirou-se. Estava bonita. O vestido de negro-carvão assentava-lhe bem nos seus largos ombros arredondados. A Noite olhava e tomava a olhar para si e não se cansava de dizer baixinho:

— Que linda que sou! Que linda que sou!

José Vaz, Quando os olhos da Noite mudaram de sítio, Coleção Barquinhos de Papel, Livros Amados, 1982 (semelh)

Texto 17 – Sem título (página 80)

No texto é mencionada a noite (linha 1). No entanto, na imagem, só nos apercebemos dessa referência pela Lua, na janela. Na imagem não temos nuvens, nem tão pouco que estas tapam o céu (linhas 3 e 4). O texto afirma que a noite se veste de vários "vestidos" (linhas 7 e 8). Contudo, a imagem não mostra esses vestidos.



Texto 18 “Inês vai ao circo” (página 84)

O narrador apresenta uma menina chamada Inês (linha 1) que não aparece na imagem. Na imagem veem-se desenhos alusivos ao circo como palhaços (linha 6), mas não se observa a tenda do circo, o apresentador, nem os artistas que vão ao palco. O texto faz referência a “música, balões, palmas e muita alegria” (linhas 7 e 8).



Texto 19 “O rapaz que voou três vezes” (página 86)

No texto refere-se a madrasta de Bernardo e os seus dois filhos (1.º parágrafo). Neste afirma-se a existência de um palácio (linha 8), de uma princesa (linha 9) e de um velho rei (linha 12) que não estão na imagem.



Texto 20 “O rapaz que voou três vezes” (página 88)

Na imagem não aparece Bernardo (linha 2), “o rapaz que voou três vezes”. O narrador menciona que uma fada ficou presa entre dois ramos (linha 4), mas na imagem só se observa um.

O meu amigo patinador

Tenho um amigo que anda sempre de patins. Mas não julguem que é em Lisboa que ele anda sempre de patins. Que ideia! E que perigo! Numa cidade com muitos automóveis, muitos autocarros, muitas camionetas, muitas furgonetas, quem andasse de patins não ia longe... Além do mais, é proibido – não há nenhum sinal de trânsito que o diga, mas a gente adivinha, supõe, pressupõe que em algum lado poderia estar uma tabuleta assim, com estas falas: **proibido o trânsito a patins. Ou então proibido o estacionamento a patins e outros veículos pedestres.** Não era mal pensado, não senhor.

António Tomado, O meu amigo, 2ª ed., Edição ASA, 1987 (parcial)



Texto 21 “O meu amigo patinador” (página 92)

O narrador fala de “um amigo” que estava sempre a andar de patins (linhas 1 e 2) e na imagem somente vemos um par de patins e ninguém a utilizá-los. Não se regista, na imagem, nada alusivo à confusão de como é andar de patins numa cidade (linhas 1 a 3).

Tapete voador

Eu sou o tapete.
Conheço os passos das pessoas.
Quando as pessoas estão quietas,
ouço bater o coração delas na planta dos pés.
Aqui onde me veem, já fui uma pessoa muito importante.
Quando não havia aviões e helicópteros, era eu quem levava os homens a viajar. Em vez de gasolina, os homens diziam umas palavras. Era mais barato, mas muito mais difícil, porque as tais palavras é preciso conhecê-las.
Se tu as conheces, diz. Diz depressa. Faz de mim agora e sempre um tapete voador.

Mário Caetano, Histórias com João, Editorial Caminho, 1998 (parcial)

O meu Pai

Eu tenho um Pai só meu e às vezes, quando estou sozinho, falo com ele e até já o levei a passear pelo jardim do meu bairro.
Um dia estávamos todos sentados no chão com a professora e cada um podia contar uma história. Eu contei os passeios que dava com o meu Pai, e contei que à noite ele se sentava na minha cama a contar-me coisas da terra onde vivia.
Então um menino que se chamava João começou a rir-se e disse:
“É mentira. És um mentiroso. Tu não tens Pai nenhum!”
Fiquei envergonhado, fiquei zangado e disse:
“Tenho um Pai só meu. Tu nunca o viste porque só eu é que o posso ver!”

Manuela Bocasar, O Meu Pai, Ministério da Educação, 1998 (parcial)



Texto 22 “Tapete voador” (página 94)

O texto encontra-se articulado com a imagem.

Texto 23 “O meu Pai” (página 102)

Os meninos encontram-se sentados no chão com a professora (linha 3). Porém, na imagem, vemos dois meninos sentados no chão, mas sem a professora.



Sou uma árvore

Sou uma árvore. Tenho raízes no coração da terra e ramos que fazem cócegas nas nuvens. Mas isso é o que fazem todas as árvores.

Sou apenas uma árvore no fundo do quintal. Devia estar calada e quieta, mas não sou capaz. Às vezes parece que oíço a paisagem mandar-me calar. Como pode isto acontecer? Sou uma árvore no fundo do quintal, não posso ver o que vejo nem falar o que falo.

As árvores ficam quietas a ver passar o tempo.

Na primavera, começa o bom tempo. O Sol vem devagarinho e vestimo-nos de verde. No verão, o calor traz sede e é altura de usar o chapéu de folhas para inventar sombras que dançam no tronco. É assim também no meu quintal.

No outono, visto-me de outras cores para saudar o mau tempo. Fico quase nua para apanhar melhor a água da chuva. Bebo sem parar e gosto até do frio que o vento de inverno me traz. Porque lhe chamam mau tempo? É tão bom ouvir o vento frio falar da neve. Não ficaria bem de branco? Ao meu quintal não chega a neve. Fazia algum mal ao tempo ir espreitar outros lugares?

Julio Paulo Coimbra, A árvore que mora aí, Edições Clandestino, 2007 (recurso)

Texto 24 “Sou uma árvore” (página 104)

No texto é referido um quintal (linha 4), mas, na imagem, só se vê uma árvore. Não temos a presença do Sol que aparece na primavera (linha 10). Não observamos as várias mudanças que a árvore sofre ao longo das quatro estações – primavera, verão, outono e inverno (4.º e 5.º parágrafos).

Valéria e a vida

Cabelo ao vento, Valéria avançava no vale, no verde vale, Valéria.

O riacho passou perto dela, correndo de pedra em pedra, e disse bom dia. Era um riacho muito bem educado.

E Valéria respondeu: – Bom dia, amigo Riacho! – E perguntou: – Quem sujou as tuas águas que eram tão claras quando eu tinha cinco anos e ia à escola pela primeira vez? Quem foi?

E o riacho, de pedra em pedra correndo, contou que todas as fábricas da região ali deixavam mercúrio, cobre, zinco, chumbo, todas as coisas ruins que estragavam as suas águas.

– Eu sei! – disse Valéria. – Tu estás poluído, amigo Riacho; os homens que fizeram isso são ignorantes, a tua água já não vai servir para beber, os teus peixes vão ficar doentes, as plantas e as árvores que tu regas não podem ser felizes.

E os peixes subiram à tona do riacho e disseram a Valéria:

– Sim, nós estamos doentes.

E as plantas curvaram as suas cabecinhas floridas e disseram a Valéria:

– Sim, nós estamos infelizes.

Beatriz Machado, Valéria e a vida, Quilombo, 2004 (recurso)

Texto 25 “Valéria e a vida” (página 110)

No texto é mencionado que Valéria tem o cabelo ao vento (linha 1), mas na imagem não temos essa percepção. Também não vemos pedras por onde o riacho passou, mas sim relva (linha 8). Este refere fábricas (linha 9), árvores, plantas (linhas 13 e 14) e peixes (linha 15). Na imagem vê-se, apenas, um ramo de uma árvore. Além disso, a cor do riacho não mostra que as águas estão sujas (linha 11).

O livro que nunca acaba

Esta é a história de uma velha mulher que estava em casa sozinha, sem nada para fazer. Os longos e frios dias de inverno pareciam-lhe ainda mais frios e mais compridos. “Do que eu preciso é de um bom livro”, pensou. E foi à vila mais próxima procurar uma livraria.

– Que livro deseja? – perguntou-lhe o livreiro com um estranho sorriso.

– Quero um livro que conte uma história... – respondeu a mulher.

O livreiro olhou bem para ela e depois subiu até ao topo de uma estante altíssima com a ajuda duma escada e trouxe um livro muito antigo, sem título nem nome de autor. (...)

– Tenho a certeza que é este livro que a senhora deseja...

A mulher, embora achasse o livro demasiado sujo e gasto, resolveu levá-lo. Quando chegou a casa, sentou-se num cadeirão e começou a lê-lo:

“Era uma vez uma menina ruiva, muito linda, que vivia numa pequena aldeia. O seu pai era sapateiro e a sua mãe bordava toalhas e lençóis de linho...”

– Ah! Tal e qual eu, o meu pai e a minha mãe – disse a velha mulher. – Esta história é muito parecida com a minha.

E continuou a ler, entusiasmada. De coincidência em coincidência foi avançando rapidamente até perceber que aquele livro contava, passo a passo, a história da sua vida.

Alvaro Magalhães, O livro que não acaba (Contos e outras histórias, 1.ª ed., Edições ASA, 1995 (texto com supressões))

Texto 26 “O livro que nunca acaba” (página 116)

O texto menciona uma vila (linha 4), uma livraria (linha 5), um livreiro (linha 6), uma estante e uma escada (linhas 10 e 11) que não aparecem na imagem. Na imagem observamos uma agulha, uma bota, uma menina a dançar e uma senhora sentada num cadeirão a ler. Estas imagens estão de alguma forma relacionadas com o texto, mas com elas não conseguimos compreendê-lo.



As flores

Era uma vez um jardim maravilhoso, cheio de grandes tílias, bétulas, carvalhos, magnólias e plátanos.
Havia nele roseirais, jardins de buxo e pomares. (...) E havia nele uma estufa cheia de avencas onde cresciam plantas extraordinárias que tinham, atada ao pé, uma placa de metal onde o seu nome estava escrito em latim. (...) Ora num dos jardins de buxo havia um canteiro com gladiolos. (...) E aqueles gladiolos achavam que o lugar mais chique do jardim era esse jardim de buxo onde eles moravam. (...) Mas os gladiolos gostavam muito de ser gladiolos e achavam-se superiores a quase todas as outras flores. Diziam eles que as rosas eram flores sentimentais e fora de moda e que os cravos cheiravam a dentista. Tinham grande desprezo pelas papoilas e pelos girassóis, que são plantas selvagens. (...) Os gladiolos admiravam secretamente as camélias (...) por elas não terem perfume, pois, entre as flores, não ter perfume é uma grande originalidade. (...) Mas as flores que os gladiolos amavam realmente, as flores por quem os gladiolos tinham uma admiração sem limites, eram as tulipas.

Exatidão de Mello Borges Andreasson, O lugar do bonito, 20ª ed., Edições Salamandra, 1998 (texto com acréscimos)

Texto 27 “As flores” (página 118)

É referido um jardim com todo o tipo de flores (linhas 1 e 2) e uma estufa (linha 4). Na imagem vemos um tipo de flores. Se olharmos para a imagem interpretamos, sem a leitura do texto, que este vai abordar um tipo de flores e não vários.



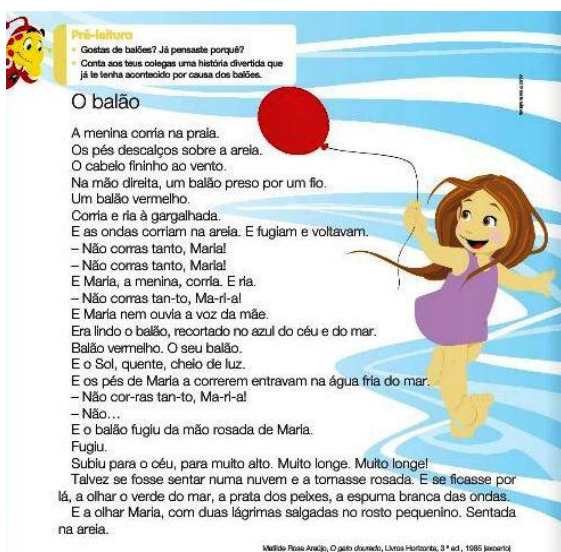
Barata

Era uma vez uma barata que estava sempre a falar, a falar. Falava por tudo e por nada: era uma fala-barata. Um dia estava à conversa com uma aranha e disse: “Hoje está um dia esplêndido!”. Uma formiga que ia a passar comentou: “Ó barata, hoje estás a falar caro!”. Ela não ligou nenhuma. E continuou. A falar barato.

Ávaro Magalhães, Histórias pequenas de bichos pequenos, Edições ASA, 2ª ed., 1985

Texto 28 “Barata” (página 142)

O texto encontra-se articulado com a imagem.



O balão

A menina corria na praia.
Os pés descalços sobre a areia.
O cabelo fininho ao vento.
Na mão direita, um balão preso por um fio.
Um balão vermelho.
Corria e ria à gargalhada.
E as ondas corriam na areia. E fugiam e voltavam.
— Não corras tanto, Maria!
— Não corras tanto, Maria!
E Maria, a menina, corria. E ria.
— Não corras tan-to, Ma-ri-al
E Maria nem ouvia a voz da mãe.
Era lindo o balão, recortado no azul do céu e do mar.
Balão vermelho. O seu balão.
E o Sol, quente, cheio de luz.
E os pés de Maria a correrem entravam na água fria do mar.
— Não cor-ras tan-to, Ma-ri-al
— Não...
E o balão fugiu da mão rosada de Maria.
Fugiu.
Subiu para o céu, para muito alto. Muito longe. Muito longe!
Talvez se fosse sentar numa nuvem e a tomasse rosada. E se ficasse por lá, a olhar o verde do mar, a prata dos peixes, a espuma branca das ondas.
E a olhar Maria, com duas lágrimas salgadas no rosto pequenino. Sentada na areia.

Melinda Rosa Araújo, O gato danado, Lúcia Montalvo, 3ª ed., 1985 (parcial)

Texto 29 “O balão” (página 150)

O texto faz referência a uma praia e uma menina que corre descalça na areia (linhas 1 e 2). Menciona a mãe da menina a falar com ela (linha 8). Observando a imagem, repara-se que a mão da menina não está rosada como o texto menciona na linha 19. No texto afirma-se que o balão foge da sua mão (linha 19), mas na imagem ele está preso.

Leónia devora os livros



Depois de consultar dois médicos continuámos sem saber nada daquela doença endiabrada. Depois de muito pensar, com uns amigos nos fomos aconselhar. Disseram eles:

– Talvez aconteça que ela tenha o cérebro na barriga e o estômago na cabeça.

Não tínhamos pensado nessa possibilidade. Seria talvez verdade? E então foi decidido que, a partir desse dia, livros em casa não mais haveria.

Mas Leónia, que era esperta, foi-se inscrever na biblioteca.

Foi-se lá instalar como numa sala de jantar, e tratou de se regalar: a história do Pinto Calçado, os Contos da Mãe Gansa (...).

A história do lagarto pintado, os contos do pé-coxinho, tudo foi devorado, bocadinho a bocadinho.

Laurenas Herbert, Leónia devora os livros, 2.ª ed., Caminho (texto com supressões)

Texto 30 “Leónia devora os livros” (página 152)

O texto faz referência aos pais de Letónia que foram aconselhar-se a dois médicos (linha 1) que não aparecem na imagem. Nela está uma biblioteca (linha 8), onde a menina ia “devorar” livros. Não temos a referência à sala de jantar (linha 9), onde tudo acontecia.

Um dia de férias



O Pedro, debruçado na popa da traineira, esforçava-se por acompanhar os movimentos de três homens (...), estavam encarregados de estender a rede de pesca. Mas não se via quase nada. Apenas as vozes roucas dos pescadores e o “chap, chap” da água indicavam que a faina prosseguia.

Ao seu lado, o Chico debruçava-se também. (...)

A ideia de ir à pesca numa traineira tinha sido dele. (...)

Assim, desde que se instalaram para passar uma semana de férias no Algarve e a tia Francisca os apresentou a um vizinho que era pescador, nunca mais parou de lhe pedir:

– “Leve-nos à pesca! Queremos ir ao mar!”

Enfim, depois de muita insistência acabou por convencer o mestre da traineira a aceitá-los como convidados. (...)

Equiparam-se a rigor e agora, (...) mal se conseguiam mexer dentro das capas de oleado e das botas de borracha, três números acima do que calçavam!

O movimento a bordo era intenso, cada homem entregue às suas tarefas. Não percebendo exatamente o que eles faziam, procuravam sobretudo não incomodar.

O Pedro respirou fundo, para saborear melhor aquele cheiro húmido a mar, algas, conchas, óleos, corda e madeira envernizada.

Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, Uma aventura no deserto, Editorial Caminho, 1983 (texto adaptado com supressões)

Texto 31 “Um dia de férias” (página 154)

O narrador menciona uma traineira (linha 1), três homens (linha 2), uma rede de pesca (linha 3). Com base na observação da imagem não se percebe qual é o “Chico” e o “Pedro” (linhas 1 e 6). Este ainda refere a tia Francisca e seu vizinho (linha 9). Estas personagens participam indiretamente na história e são necessárias para a compreensão do mesmo.

O peixe



Cá fora a tarde estava maravilhosa e fresca. A brisa dançava com as ervas dos campos. Ouíam-se pássaros a cantar. O ar parecia cheio de poeira de ouro.

Oriana foi pela floresta fora, correndo, dançando e voando, até chegar ao pé do rio. Era um rio pequenino e transparente, quase um regato; nas suas margens cresciam trevos, papólas e margaridas. Oriana sentou-se entre as ervas e as flores a ver correr a água. De repente ouviu uma voz que a chamava:

– Oriana. Oriana.

A fada voltou-se e viu um peixe a saltar na areia.

– Salva-me, Oriana – gritava o peixe. – Dei um salto atrás de uma mosca e caí para fora do rio.

Oriana agarrou no peixe e tornou a pô-lo na água.

– Obrigado, muito obrigado – disse o peixe, fazendo muitas mesuras. – Salvaste-me a vida e a vida de um peixe é uma vida deliciosa. Muito obrigado, Oriana. Se precisares de alguma coisa de mim lembra-te que eu estou sempre às tuas ordens.

– Obrigada – disse Oriana –, agora não preciso de nada.

– Mas lembra-te da minha promessa. Nunca esquecerei que te devo a vida. Pede-me tudo quanto quiseres. Sem ti eu morreria miseravelmente asfixiado entre os trevos e as margaridas. A minha gratidão é eterna.

Região do Mito (Bjørn Andersen), A Bala Oriana, 5.ª ed., Ática, 1979 (parcial)

Texto 32 “O peixe” (página 158)

No texto é feita referência a campos e pássaros (linha 2) que não estão visíveis na imagem. Também não se observa Oriana (linha 4), somente temos a presença do peixe com quem vai conversar. A imagem não retrata nenhuma floresta (linha 4). O texto refere um rio, ervas e flores nas suas margens (2.º parágrafo). Esta imagem não contribui em nada para a compreensão do texto.

Após a análise ao manual do 2º ano, verificamos que, num total de trinta e dois textos narrativos e imagens, somente quatro imagens estão em articulação com o texto, perfazendo assim um total de vinte e oito imagens em desarticulação com o texto narrativo.

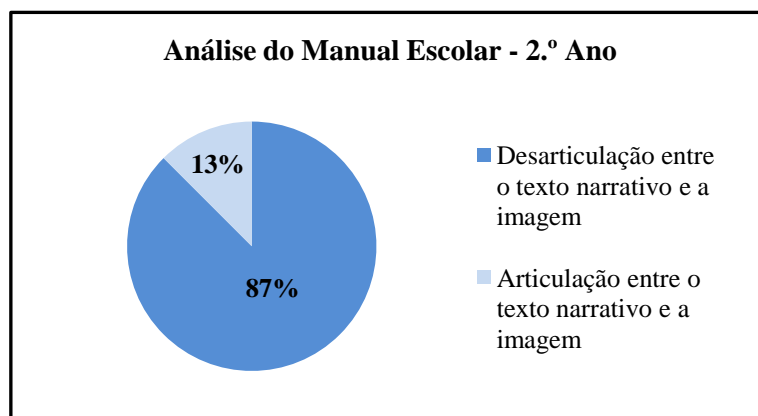


Gráfico 1 - Análise do manual escolar (2.º ano).

O gráfico 1 – Análise do manual escolar (2.º ano) – apresenta uma percentagem de 87% de desarticulação entre o texto narrativo e a imagem e, somente, em 13% dos casos não se verifica essa situação.

Com estes resultados podemos inferir que os alunos irão ter dificuldades na compreensão textual, uma vez que a palavra e a imagem devem estar interligadas e em equilíbrio na construção de sentidos (Santos, n.d.; Carvalho, 2008).

4.1.2. Análise das imagens/textos narrativos do manual escolar do 3.º Ano

Greve no abecedário

Certo dia, no país do abecedário, deu-se a grande confusão. Todas as vogais, após uma reunião, decidiram entrar em greve. Não estava certo as consoantes passarem a vida a pavonearem-se, julgando-se muito importantes e desprezando as vogais quando sem elas as palavras não existem. Nesse mesmo dia, um poeta conhecido sentou-se à secretária para escrever um poema. Pegou na caneta e... quando tentou escrever, ficou espantado porque no papel surgiam palavras estranhas, todas sem vogais, como: *frsss, phh, clprrb*. Isto assim não podia continuar. Foi escolhido um grupo de pessoas importantes que se reuniram com as letras do abecedário. Quando descobriram como tudo tinha começado, acharam uma verdadeira tolice, e uma delas, tomando a palavra, disse: – Amigas letras, as coisas são tão simples. Nenhuma de vós é mais importante do que as outras. As palavras só existem quando se juntam consoantes e vogais, e o Homem, sem a palavra, não vale nada. E foi assim. O *M* e o *L* abraçaram-se. O *S* e o *L* juntaram-se ao *O*. Os gémeos *R* juntaram-se ao *I*. O *U* e o *A* ficaram de novo amigos do *S*. Amigos de novo e para sempre, consoantes e vogais têm feito maravilhas pelo mundo. E é com um abraço do *S*, do *L* e do *M* que eu escrevo.



Anabela Ferreira, Flor e Clara Gomes, Dêlé (adaptado)

Texto 1 “Greve do abecedário” (página 8)

O narrador refere um poeta que está a escrever e uma secretária (linha 7) que não vemos na imagem.

Há um conjunto de pessoas importantes que foram escolhidas para reunir-se com as letras do abecedário (linhas 10 e 11), mas não temos essa situação, nem estão referenciadas todas as letras (vogais e “M”, “G”, “S”).

O “M” e o “R” abraçaram-se; o “S” e o “L” juntaram-se ao “O”; os gémeos “R” juntaram-se ao “I” e “U” e “A” ficaram de novo amigos do “L” (linhas 17 e 18), porém na imagem não são retratadas essas situações. É, sim, retratada a junção de vogais e de algumas consoantes, para formar a palavra “AMIGOS”.

Vantagens da leitura

– Mãos no ar – gritou o caçador para a lebre.
– Qual quê! Toca mas é a correr...
Vai daí, o caçador disparou. Disparou mas não acertou. Foi a sorte da lebre.
De muita em muita, rastairinha, a lebre chegou, quase sem fôlego, à toca da família.

Pânico geral entre os parentes.

– Não posso acreditar – dizia a bisavó. – Aqui nunca houve caçadores.
– Nem o velho Hipólito os consentia – acrescentava a avó.
O que não sabiam era que o dono da **herdade** já morrera e que os filhos tinham vendido a terra a um clube de caçadores.



– Ninguém nos avisou – protestaram as lebres.
Se as lebres soubessem ler, teriam lido no jornal o anúncio da venda.
Finalmente, vários letreiros, onde estava escrito **TERRENO DE CAÇA**, informavam que aquele território deixara de ser seguro para lebres e coelhos.
Foi a partir deste **incidente** que as lebres decidiram todas aprender a ler. E, já agora, mudar para um sítio mais sossegado.

António Tornado, www.historiadada.pt, APENA APDO (adaptado)

Texto 2 “Vantagens da leitura” (página 12)

O narrador menciona a presença de moitas (linha 5), da toca da família da lebre (linhas 5 e 6); o pânico gerado entre os parentes e uma herdade (linha 12). Tais elementos que não aparecem na imagem.

Na imagem aparece um letreiro com a inscrição “Terreno de caça”, porém no texto são mencionados vários letreiros (linhas 17 e 18). No fim do texto, as lebres decidiram aprender a ler e mudaram-se para outro sítio.

Bicha-solitária

Era uma vez uma **bicha-solitária**. Vivia sozinha no intestino de uma pessoa, onde só havia comida e água. Um deserto, embora nos desertos não costume haver comida nem água.

Pôs um anúncio no jornal para arranjar companhia. Só respondeu um **ralo** que, pelos vistos, também era solitário. Não havia por onde escolher, ele que viesse – decidiu a bicha-solitária. Mas o problema era exactamente esse: a vinda dele. Se fosse outro bicho não ia, mas os ralos embora *ralem* muito (por isso são ralos) não se ralam com certas coisas. E ele lá foi. Por onde podia ir: pela boca da pessoa. Só que as pessoas não deixam passar nada da boca para dentro sem mastigar primeiro e, assim, o pobre do ralo, quando chegou ao intestino, já ia desfeito.

Quer dizer: a bicha-solitária continua solitária. Quando se aborrece muito, lê mais uma vez as «Aventuras de Robinson Crusóe». Quanto ao ralo, se ainda fosse vivo, haveria de achar que há certas coisas nesta vida que são mesmo uma **ralação**.



Álvaro Magalhães,
Histórias Pequenas de Bichos Pequenos, Edições Asa

Texto 3 “Bicha-solitária” (página 18)

Havia uma bicha-solitária que vivia no intestino de uma pessoa (linhas 1 e 2), mas na imagem só temos o desenho de um intestino. A bicha-solitária pôs um anúncio no jornal para arranjar companhia (linhas 5 e 6), situação não explícita na imagem.

Nesta imagem, não vemos o ralo (linha 6), nem a situação em que o ralo chegou ao intestino da pessoa todo desfeito, por ter sido mastigado e, ainda, que a bicha-solitária lê um livro quando se sente só (último parágrafo).

Não sei. Nasci há muito pouco tempo e ainda não se devem ter lembrado de nenhum nome para mim. Apenas sei que sou um menino, porque foi o que ouvi dizer lá no hospital. Mal eu nasci, o médico pegou em mim pelas pernas e pôs-me de cabeça para baixo, que devia ser uma **mania** dele, e eu, que acabava de chegar, comecei a ver logo tudo ao contrário. Depois olhou para mim de cima a baixo para ver se eu estava todo e como viu que eu estava **realmente** todo e ainda tinha mais um bocadinho, virou-se para a minha mãe e para as pessoas que lá estavam à volta e disse muito alto: «É um menino!». Logo a seguir deu-me uma palmada no rabo, que devia ser outra mania lá das dele, porque fazia isso a todos. E eu comecei a chorar...



Álvaro Magalhães, *O Menino Chamado Menino*, Edições Ass (adaptado)

Texto 4 – Sem título (página 22)

O narrador apresenta um bebé que nasceu e é um menino (linha 3), porém na imagem não conseguimos identificar o órgão genital (carateres sexuais primários) para comprovar tal referência.

O médico disse à mãe e às pessoas que estavam à volta do bebé que este era um menino (linhas 15 e 16).

O médico deu uma palmada ao menino para este chorar (linha 17) e virou-o de cabeça para baixo. A forma como a mãe está deitada na imagem, não mostra que acabou de ter um bebé.

Uma dor de cabeça

– Senhor doutor, tenho uma dor de cabeça horrível.
«Horrível, eu?», pensou a dor de cabeça, **indignada**. Mas deixou-se estar quieta. O médico examinou o homem muito bem e, no final, disse:
– Ora, trata-se apenas de uma **insignificante nevralgia!**
– Ai eu sou isso? – gritou a dor de cabeça, cada vez mais indignada.
E, dito isto, saltou para a cabeça do médico.
– Muito obrigado, senhor doutor – disse o homem aliviado. Depois saiu para a rua a gritar: «Estou curado! Estou curado!»



Agora anda a dizer a todas as pessoas que têm dores de cabeça o nome do médico que o curou num instante. Desde esse dia as pessoas **amontoam-se** à entrada do consultório... e quando alguém lhe diz «Senhor doutor, tenho uma dor de cabeça horrível», ele responde: – Também eu!

Álvaro Magalhães, *O Homem Que Não Queria Sonhar*, Edições Ass (adaptado)

Texto 5 “Uma dor de cabeça” (página 26)

O narrador faz referência a um doente e a um doutor a ter uma conversa.

No texto é mencionado que o doutor examina o homem (linha 3). A dor de cabeça grita para o doutor a dizer: “Ai eu sou isso?” (linha 5). Na imagem não se consegue perceber se é o doutor ou o doente, pois refere que a dor de cabeça saltou para a cabeça do médico (linha 6). No texto está mencionada uma rua (linha 8) e o doente que anda a dizer a todas as pessoas que tinha uma dor de cabeça e que foi o doutor que o curou (linhas 9 – 11). Não há a presença do consultório, nem das pessoas a amontoarem-se à entrada, na imagem.

A fada e a chouriça

Conta-se que, numa certa aldeia, estava um casal a fazer sêrão, aproveitando o calor das últimas brasas, quando, da chaminé, veio uma fada que anunciou a oferta de três dons. Era só pedi-los. A seguir desapareceu.

O homem e a mulher, como eram pobres, ao receberem tal notícia não cabiam em si de contentes. O pior foi quando começaram a escolher os dons que iriam pedir. E não foi preciso muito para desatarem a discutir um com o outro.

Ele dizia:

– Vou pedir searas, pomares, lameiros!

E ela:

– Eu não. Antes quero uma casa nova, móveis, roupas de linho!

Estiveram, por isso, nesta discussão um tempo infinito.

Ela a querer isto, ele a querer aquilo. Depois ele já queria mais isto, ela mais aquilo. Definitivamente, não se entendiam.

Até que a mulher, no meio da discussão, olha para as brasas ainda vivas no borraicho e diz:

– Que ricas brasas para assar uma chouriça!

Acaba de o dizer, e eis que uma chouriça, que tinham junto à chaminé, na trave do fumeiro, lhes cai em cheio, em cima das brasas. O homem ficou então todo ameliado com a mulher, pois, por sua causa, haviam perdido já um dos três dons.

– Imaginem só – diz ela, – quando podia ganhar um campo de cereal, vou ter de me contentar com uma chouriça!

E continuou a discutir com ela, agora em altos gritos, acabando por lhe rogar uma graça:

– Pensa é que não te fosse pendurar ao nariz!

Meu dito meu feito. A chouriça vai e... zai! Pendura-se-lhe no nariz. E daí não saía. A mulher, notada, desatou a gritar como uma perdida, suplicando ao homem que fizesse alguma coisa.

E que havia ele agora de fazer? Teve de usar o último dos três pedidos à fada para que tirasse a chouriça do nariz à mulher. Lá se foram assim as searas, os pomares, os lameiros, a casa nova, os móveis, as roupas de linho...

Ficaram, por isso, pobres como dantes. Apenas ganharam aquilo que já tinham em casa: uma chouriça.

Alexandre Parfita, *Brasas, Frituras e San Martinho*, Texto Editores (adaptado)



Texto 6 “A fada e a chouriça” (página 33)

No texto há a referência a uma aldeia, brasas, uma chaminé e uma fada a desaparecer (1.º parágrafo). Contudo, na imagem só vemos um casal sentado, ao que parece ser uma mesa, a olhar para a fada.

Não há referência do casal a discutir por causa dos desejos a escolher (2.º parágrafo). O narrador menciona uma chouriça que cai em cima das brasas (linha 19) e que esta se pendurou no nariz da mulher (antepenúltimo parágrafo).

O álbum

Nos domingos chuvosos muito gosta o Afonso de ir buscar o **álbum** de fotografias. É uma **espécie** de pequeno museu de família...

Na primeira página está um retrato do avô Augusto e da avó Maria. Foi tirado em África, onde viviam. O avô morreu na guerra mas ali continua sempre jovem.

Passa as folhas de cartolina até chegar à imagem do pai, de franjinha, montado num cavalo de pau. Por baixo há uma **legenda**: *Lisboa, Junho de 1970*. Foi o ano em que veio para cá.

Adiante está a mãe, giríssima, numa festa de Carnaval. Mascarou-se de Branca de Neve e os irmãos de Sete Anões. Devia ser fantástico ter a casa sempre cheia de gente!

Não há fotos maiores e mais bonitas que as do casamento dos pais. Nelas aparece toda a família, mesmo os primos distantes. O Afonso dantes ficava muito irritado por se terem esquecido dele naquele sábado de Maio de 1995...

Só no ano seguinte surge a sua imagem na maternidade, pequenino, tão pequenino, no dia em que nasceu.

Está quase a deixar de ser filho único, pois vêm a caminho duas gêmeas. Afonso vai pedir ao pai que o ensine a mexer na máquina. Quer ser ele a tirar-lhes a primeira fotografia!



Luísa Ducla Soares (texto inédito)

Texto 7 “O álbum” (página 34)

O narrador menciona que a ação se passa num domingo chuvoso (linha 1). Este afirma que na primeira página do álbum está um retrato do avô e da avó, em África (2.º parágrafo), mas na imagem o retrato não aparece na primeira página, aparece no meio do álbum.

Afonso vê as fotografias enquanto folheia as folhas de cartolina, contudo estas encontram-se fora do álbum. O menino vê, numa das páginas, uma fotografia do pai com franjinha num cavalo de pau e com legenda (3.º parágrafo).

O narrador refere uma fotografia da mãe de Afonso mascarada de Branca de Neve e os seus irmãos de sete anões (4.º parágrafo). Afonso vai ter duas irmãs gêmeas (último parágrafo). Contudo, observando a imagem não temos essa percepção.

Amélia, a avó da Maria, vivia num monte.
Sozinha. Enviuvara há muitos anos. Tão amigo o seu marido! Que saudade...
dizia ela tantas vezes.

Mas sozinha não é bem. Já vamos saber porquê.

Tinha um telemóvel. De vez em quando falavam-lhe os filhos.

Cada um, por sua vez, partira para a cidade à procura de uma vida melhor.

Falavam-lhe os filhos e os netos. As noras e os genros.

E até os irmãos, de tão longe, **emigrantes** em países estrangeiros.

– Está? Está lá? Está mesmo bem? Mesmo bem?

– Estou bem, filho.

– Estou bem, filha.

– Não me falta nada!

Na verdade, à avó não lhe faltava nada. Até umas dorzinhas **reumáticas** da velhice. Nada. Ou faltava?

Matilde Rosa Araújo, *Contos de Um Mundo Com Esperança*, Texto Editores (adaptado)



Texto 8 – Sem título (página 38)

O narrador menciona os filhos de Maria, netos, noras, genros, irmãos, cidade e países estrangeiros onde está a família (linhas 7 – 9). A forma como o telemóvel foi desenhado, não evidencia que Maria está a telefonar a alguém.

Os dois olhavam atentamente as águas sujas do rio.
O neto quebrou o silêncio:

– Avô, por que é que não conseguimos ver os peixes?

– Sabes, meu neto, isto não foi sempre assim – comentou o avô.

– Então?

O neto aguardava, impaciente, por uma explicação.

– Bem, há três décadas, vinha até aqui com o teu pai e víamos os peixes sob as águas límpidas e transparentes. Era outro colorido!

– Oh! Que pena!

Os autores



Texto 9 – Sem título (página 46)

No texto é mencionado que o avô e o neto olhavam atentamente o rio sujo (linha 1), mas na imagem somente o avô está a olhar. Se no texto é afirmado que eles não conseguem ver os peixes pela sujidade, então também nós não os devíamos ver. Não há nada no rosto do neto que nos mostre que este está impaciente como refere o texto.

O Natal do Pedro

Pedro não teria ainda quatro anos. A **azáfama** do Natal, no apartamento dos pais, excitava-lhe os sentidos. A mãe corria da cozinha para a sala e, passando por ele, deixava no ar um **travo** perfumado em que se misturavam a alfazema e a canela das rabanadas que **crepitavam** no fogão.

Emília, a irmã, telefonava às amigas, enquanto, paciente, o Pedro esperava que ela fosse cumprir o que lhe prometera: ensiná-lo a fazer um presépio.

Veio enfim a Emília com umas figuras de barro muito toscas, São José, Nossa Senhora, o Burrinho, o Rei Baltazar...

Os reis pareciam **monos**, tão **hirtos** que estavam. A Nossa Senhora tinha o nariz torto e ao São José já lhe faltava um olho.

Nessa noite o Pedro levantou-se sorrateiramente da cama. Verificou se os pais e a irmã já dormiam, correu para a sala do presépio. Era preciso dar uma festa decente àquele pequenito nu sobre as palhinhas. Fez aquilo que, no seu entendimento, bem se poderiam os outros ter lembrado de fazer. Trazer convidados mais bonitos para a festa de Jesus: um *Action Man*, duas *Barbies*, um carro de metal em que se lia *police*, uma série de cowboys e de índios de plástico multicoloridos. Corou enfim a sua obra com um casal de ferozes dinossauros de borracha.

Com os olhos já a quererem fechar-se, pareceu-lhe que, das suas palhas, o menino lhe piscava um olho de sorridente gratidão.

Bernardo Pinto de Almeida, *O Natal do Pedro*, Edições Asa (adaptado)



Texto 10 “O Natal do Pedro” (página 54)

Na imagem vê-se Pedro sozinho com um boneco na mão – pensamos ser um *action man* – e com diversos brinquedos junto de si. Presumimos que seja o momento em que espera pela irmã, que, segundo o texto, é quem leva “...São José, Nossa Senhora, o Burrinho, o Rei Baltazar...”. Ora, estas “figuras” já se encontram junto de Pedro, não se vendo Emília, a irmã. O texto descreve fisicamente Nossa Senhora e São José com o nariz torto e com a falta de um olho, respetivamente; todavia, na imagem, no “sítio” do nariz, não se percebe se está torto – observa-se uma saliência, que não transmite nada de atípico – e quanto à ausência ocular de São José, também o leitor não consegue verificar essa informação, uma vez que este se encontra de perfil. Também nesta

Imagem, no quinto parágrafo, pode ler-se “...correu para a sala do presépio.” Não se visualiza a concretização de um presépio que nos pareça merecedora de dar nome a uma sala. Vê-se, isso sim, oito “figuras” que estão perto umas das outras; as vaquinhas, por exemplo, que deveriam estar “a aquecer” o menino Jesus, estão por trás de São José, encontrando-se o “...pequenito nu...” encostado a uma parede. Ainda de acordo com o texto, Pedro “convida” “...uma série de *cowboys* e de índios...”, no entanto, na Imagem apenas se vê um *cowboy* e dois índios. Nesta Imagem há também um dinossauro e no texto é referido um casal de dinossauros.

Sortelha

O autocarro seguia a caminho de um dos recantos mais encantadores de Portugal.

– Ó Luísa, já estamos a subir para Sortelhal – exclamou o Quico.

O guia da viagem, querendo dar mais algumas informações, levantou-se do lugar e, com todos ávidos de saber mais, começou a falar:

– Sortelha, segundo alguns estudiosos, foi uma antiga povoação castreja.

– O que quer dizer povoação castreja? – perguntou, muito interessado, o Carlitos.

– Ora bem, castreja vem de castro, um castelo antigo, ou um lugar fortificado do tempo dos romanos ou anterior. Era um povoado permanente ou apenas um refúgio para as populações em perigo – respondeu o guia.

Al estavam eles em Sortelha. Casas de granito, todas muito antigas. O castelo e as muralhas lembravam-lhes velhas lutas entre romanos, lusitanos e árabes.

Pararam para um piquenique. A natureza convidava-os a parar e a pensar naqueles que há muitos séculos viveram naquelas paragens.



Nosso Amigoinho, n.º 186, Março 2002 (adaptado)

Texto 11 “Sortelha” (página 58)

No texto é referido um autocarro que passava pelos caminhos mais encantadores de Portugal. Na imagem não há nenhum autocarro, nem mapa de Portugal (linhas 1 e 2). O narrador afirma que o guia dava informações, movendo-se de lugar em lugar (3.º parágrafo). São mencionadas no texto as seguintes personagens: guia, Luísa, Quico e Carlitos. O narrador refere que estes pararam para um piquenique (último parágrafo) o que não está presente na imagem.

A árvore de Natal

Quando o Menino Jesus nasceu, todas as pessoas e animais, e até as árvores, sentiram uma alegria imensa.

Do lado de fora do estábulo onde o Menino dormia, estavam três árvores: uma palmeira, uma oliveira e um pequeno pinheiro. Todos os dias as pessoas passavam e deixavam presentes ao Menino.

– Nós também devemos dar-lhe prendas – disseram as árvores.

– Eu vou dar-lhe a minha folha mais larga – disse a palmeira. – Quando vier o tempo do calor, ele pode abanar-se com ela e sentir-se mais fresco.

Então disse a oliveira:

– E eu vou dar-lhe óleo. Perfumados oleos poderão ser feitos a partir do meu sangue.

– Mas que poderei dar-lhe eu? – perguntou, ansioso, o pequeno pinheiro.

– Tu? Os teus ramos são agudos e picam – disseram as outras duas árvores. – Tu não tens nada para lhe dar!

O pequeno pinheiro estava muito triste. Pensou muito, muito em qualquer coisa de que o Menino gostasse. Mas não tinha nada para lhe dar.

As estrelas estavam a brilhar no céu. Então um anjo, muito de mansinho, trouxe-lhe uma a uma as estrelas para baixo, desde a mais pequenina à mais brilhante e colocou-as nos ramos pontiagudos do pinheiro.

Dentro do estábulo o Menino acordou e olhou para as três árvores. De repente as folhas secas do pinheiro brilharam, porque nelas as estrelas descansavam, como se fossem velas. Que lindo estava o pequeno pinheiro, que não tinha nada a oferecer ao Menino...

E o Menino Jesus levantou as mãozinhas, tal como fazem os bebés, e sorriu para as estrelas, e para aquela árvore que iluminava a escuridão da noite.

E desde então o pinheiro ficou a ser, para todo o sempre, a árvore de Natal.



História tradicional inglesa

Texto 12 “A árvore de Natal” (página 61)

O texto menciona o menino Jesus, pessoas, animais, árvores, um estábulo (1.º e 2.º parágrafos), três árvores, uma palmeira, uma oliveira e um pequeno pinheiro (2.º parágrafo).

O pinheiro é adjetivado como pequeno, mas através da imagem isso não é perceptível. A nosso ver, ao lado do pinheiro devia ter-se desenhado outro aspeto para mostrar a diferença de alturas, como por exemplo, uma casa.

O texto faz referência a pessoas que todos os dias deixavam presentes ao menino Jesus (2.º parágrafo). O narrador apresenta uma conversa entre as três árvores e refere que as estrelas estão no céu e que um anjo as traz uma a uma, colocando-as nos ramos do pinheiro (10.º parágrafo), mas na imagem, o anjo traz as estrelas todas de uma vez envolvidas numa espécie de “saco”. O narrador refere que os ramos do pinheiro brilhavam (antepenúltimo parágrafo), tal como a presença do menino Jesus

a levantar as mãos e sorrir para as estrelas – penúltimo parágrafo.

O prato chinês



Era um prato que tinha vindo da China, no meio de muita loiça chinesa. Colocado num **escaparate**, entre outros pratos de fazer vista, mas portugueses, o prato chinês sentia-se pouco à vontade. Não falava a língua deles. Nem a entenda.

Até que veio à mesa. Mas não se portou bem. Pediram-lhe sopa e o prato chinês, muito sorridente e prestável, trazia salada de agriões. Encomendavam-lhe carne assada, «tome atenção e veja se percebe: carne a-ssa-da!» e o prato chinês, **impecável**, trazia **farófilas**.

Meteram-no num armário. De castigo. Uma injustiça!

Foi onde eu o encontrei. Pediu-me por tudo para voltar para a China. Não se dá com os nossos costumes. Sentiu-se deslocado, envergonhado e de pouco **préstimo**.

Que hei-de eu fazer-lhe? Não se pode meter um prato num envelope e enviar por correio aéreo. Partia-se todo, pelo caminho. Acabei por encontrar uma solução. Arranjei-lhe emprego num restaurante chinês, de muito bom serviço. Há dias, fui lá almoçar e o prato chinês veio ter comigo à mesa. Acompanhou-me durante toda a refeição.

Nem lhe perguntei se andava contente. Bastava olhar para ele, para a alegria das flores e dos dragõzinhos da **cercadura**, para se perceber que sim.

António Torrado, *Da Rua do Contador Para a Rua do Omelete*, Desabrochar (adaptado)

Texto 13 “O prato chinês” (página 66)

O narrador menciona uma situação em que o prato chinês vai à mesa (3.º parágrafo). Na imagem, o prato chinês não se apresenta sorridente como é referido no 3.º parágrafo. No texto refere-se que este prato foi colocado num armário de castigo (4.º parágrafo), mas não há a presença do armário. O narrador afirma que encontrou, nesse armário, o prato chinês, que lhe pediu para o levar de volta para a China (5.º parágrafo) e que o narrador almoçou na presença do mesmo (6.º parágrafo). Todas estas situações referidas anteriormente não estão evidenciadas na imagem. A presença de cinco pratos não nos mostra as situações que o prato chinês viveu.

Meninos de todas as cores

Era uma vez um menino branco chamado Miguel, que vivia numa terra de meninos brancos.

Miguel – É bom ser branco, porque é branco o açúcar, tão doce, porque é branco o leite, tão saboroso, porque é branca a neve, tão linda.

Mas certo dia o menino partiu numa grande viagem e chegou a uma terra onde todos os meninos eram amarelos. Arranjou uma amiga chamada Flor de Lótus.

Flor de Lótus – É bom ser amarela, porque é amarelo o Sol, é amarelo o girassol mais a areia amarela da praia.

O menino branco meteu-se num barco para continuar a sua viagem e parou numa terra onde todos os meninos eram pretos. Fez-se amigo de um pequeno caçador chamado Lumumba.

Lumumba – É bom ser preto como a noite, preto como as azeitonas, preto como as estradas que nos levam para toda a parte.

O menino branco entrou depois num avião, que só parou numa terra onde todos os meninos eram vermelhos. Escolheu, para brincar aos índios, um menino chamado Pena de Águia.

Pena de Águia – É bom ser vermelho, da cor das fogueiras, da cor das cerejas e da cor do sangue bem encarnado.

O menino branco foi correndo mundo até uma terra onde todos os meninos eram castanhos. Ali fazia corridas de camelo com um menino chamado Ali-Babá.

Ali-Babá – É bom ser castanho como a terra do chão, os troncos das árvores. É tão bom ser castanho como o chocolate.

Quando o menino branco voltou à sua terra de meninos brancos, dizia:

Miguel – É bom ser branco como o açúcar, amarelo como o Sol, preto como as estradas, vermelho como as fogueiras, castanho da cor do chocolate.

Luísa Ducla Soares, *O Meni Galo*, Edições Asa (adaptado para teatro)

Texto 14 “Meninos de todas as cores” (página 70)

Ao longo do texto é apresentada uma conversa entre o menino branco e as crianças de outras cores. Porém, na imagem, somente temos a presença de todos os meninos de mãos dadas. Observando a imagem não conseguimos perceber que o menino branco viajou por várias terras para conhecer outras culturas.

A lenda das sete cidades

Há muitos, muitos anos existiu a meio do oceano uma terra muito grande e muito rica chamada Atlântida.

A Atlântida desapareceu devido a um tremor de terra violentíssimo. Foi engolida pelo mar numa só noite.

A única coisa que ficou de fora foram os cumes das montanhas, que se transformaram em ilhas – as **AÇORES**.

Numa dessas ilhas, a ilha de S. Miguel, existia um reino maravilhoso chamado Reino das Sete Cidades, onde as pessoas diziam que se nascia para ser feliz.

Quem governava era o rei, que vivia num belo palácio com a sua única filha. A princesa adorava passear sozinha, fazer colares de flores, enfeitar-se e ver a sua própria imagem reflectida na água das fontes e dos regatos.

Certo dia, pareceu-lhe ouvir uma música, tão suave que por breves instantes julgou sonhar. Esqueceu-se então sem fazer barulho e caminhou em bicos de pés ao encontro de um pastor, jovem e belo, que tocava viola para entreter as ovelhas do rebanho.

Quando o pastor viu aquela menina ficou deslumbrado!

Tocou horas sem fim para lhe agradar.

A princesa já tinha ouvido músicos famosos no palácio mas nenhum tocava assim!

Escusado será dizer que a princesa e o pastor se apaixonaram perdidamente. E voltaram a encontrar-se em segredo sempre que a princesa conseguia escapar à vigilância do pai e da aia.

No ano seguinte apresentou-se no palácio o príncipe de um reino vizinho para pedir a princesa em casamento. O rei ficou contente e chamou a filha para lhe dizer:

– Vais casar-te! Vamos fazer uma grande festa!

Nesse tempo quem escolhia o noivo era o pai e ninguém se atrevia a desobedecer.

De madrugada a princesa correu até ao cimo da montanha para um último encontro com o pastor. Choraram tanto que ali surgiram duas grandes lagoas. Uma de água azul como os olhos da princesa. Outra de água verde como os olhos do pastor.

Mariana Bradford, Mariana Magalhães e Joana Medeiros, *A Lenda das Sete Cidades*, Editorial Caminho (adaptado)

Texto 15 “A lenda das sete cidades” (página 77)

O narrador menciona um oceano e uma terra (1.º parágrafo). Não há nada que mostre que a terra sofreu um tremor (2.º parágrafo). Não há a presença das ilhas dos Açores, nem dos cumes das montanhas, nem da ilha de São Miguel (3.º e 4.º parágrafos). Na imagem, o reino é retratado numa imagem minúscula (4.º parágrafo). O rei, a atividade preferida da princesa: fazer colares de flores, enfeitando-se e vendo a sua imagem nas fontes e regatos (5.º parágrafo); um príncipe (11.º parágrafo) e no penúltimo parágrafo que a princesa correu ao cimo da montanha para encontrar-se uma última vez com o pastor. Estes elementos importantes para a compreensão textual não aparecem na imagem.

Diga não à perseguição

As tartarugas marinhas têm sido alvo de feroz perseguição por parte do Homem, que as explora comercialmente em todas as fases do seu ciclo de vida:

- os ovos são apanhados para consumo;
- os recém-nascidos são capturados quando se dirigem para o mar e transformados em objectos decorativos;
- os adultos são usados para consumo e ainda para o fabrico de objectos de adorno.

Por outro lado, a destruição progressiva dos seus locais de postura, associada à captura accidental em redes de pesca, tem também provocado a drástica redução do número de tartarugas marinhas em todo o mundo.

Muitos países tomaram já medidas efectivas de protecção a estes animais. Actualmente, no nosso país, é expressamente proibida a sua captura, abate ou comercialização, estando estas infracções sujeitas a multas elevadas.

PRESERVAR É RESPEITAR!
Ensine os seus a conservar hoje para ter amanhã.

www.aquariovgama.pt/inst-aquario-ptartaruga.html



Texto 16 “Diga não à perseguição” (página 80)

O narrador menciona que os ovos de tartaruga são apanhados para consumo, as tartarugas recém-nascidas são capturadas e transformadas em objetos decorativos e as adultas são usadas para consumo e objetos de adorno (linhas 4 – 8). Contudo, na imagem somente vemos a captura de uma tartaruga.

Como se faz cor-de-laranja

Deram ao menino uma caixa de aquarelas. Que pena a caixa de aquarelas não ter cor-de-laranja! Como se faria? Que outras cores se devia misturar para conseguir cor-de-laranja?

O menino não sabia. Seria assim tão difícil conseguir fazer cor-de-laranja?

Aproximou-se um cego, cautelosamente, **tacteando** os troncos das árvores.

O menino falou do cor-de-laranja enquanto o cego sorria.

– Então diz-me: de que cor é o Sol? – perguntou o cego.

– Amarelo – respondeu o menino.

– Isso, amarelo, alegre, risonho. E a terra, de que cor é ela?

– A terra é castanha e em alguns bocados parece... – o menino **hesitava**.

– Diz!

– ... parece vermelha.

– Pois, vermelha. Agora repara: o Sol, que estende o seu calor sobre a terra, faz crescer as árvores, abrir as folhas, **despontar** os ramos, arredondar os frutos. Diz-me: de que cor são os frutos?

– Verdes, amarelos, cor-de-laranja... – respondeu o menino.

O cego estava contente:

– Ora vêes que não é difícil fazer cor-de-laranja. Junta o amarelo do Sol ao vermelho da terra... Vai depressa acabar de pintar.

O menino correu para casa, misturou as cores, e as algas alaranjadas surgiram no papel.

António Torrado, *Como Se Faz Cor-de-laranja*,
Edições Asa (adaptado)



Texto 17 “Como se faz cor-de-laranja” (página 82)

Na imagem não é perceptível a aproximação entre o cego e o menino, nem que este está tateando as árvores (linha 7). Olhando a imagem, não percebemos se estamos perante um cego. Não temos a presença da conversa entre o cego e o menino. No último parágrafo, o narrador menciona que o menino corre para casa, mistura as cores e que surgem algas alaranjadas no papel. Situações não retratadas na imagem.

Uma estrela no fundo do mar

Há muitos, muitos anos, havia um reino no fundo do mar chamado Triangulândia. Todos os dias, os filhos de dona Triangulina iam à escola aprender a fazer estrelas. Dona Polvina, a professora, ensinava-os a nadar à roda, formando uma estrela.



Certo dia, dona Triangulina deu à luz o seu sétimo filho: diferente, estranho, mas bonito também.

Dona Triangulina, que achava que o filho não seria capaz de fazer estrelas, dirigiu-se ao rei à procura de uma **solução**.

O rei olhou, pensou e disse:

– Façam estrelas na mesma! Mudem a **estratégia**!

E assim foi. Mudaram a estratégia e fizeram uma bela estrela.

E chamaram-lhe estrela-do-mar.



Diana Felizardo (reeditado pela autora)

Texto 18 “Uma estrela no fundo do mar” (página 86)

O texto menciona um reino no fundo do mar (linha 1), uma Triangulina, uma escola (linha 2) e um rei (linha 7). Estes elementos não estão patentes na imagem.

A lenda do Arlequim

Conta a lenda que vivia em Veneza, no seu lindo e imponente palácio, uma condessa muito rica que todos os anos, no Carnaval, organizava um grande baile de máscaras, para o qual convidava todos os rapazes e raparigas da cidade.

A condessa só fazia uma exigência aos convidados: tinham de se apresentar mascarados.

E, durante a festa, era sempre premiado aquele que melhor se apresentasse.

Então, em todas as casas de Veneza, as mães esforçavam-se por fazer os mais belos fatos de máscaras. Só Arlequim não iria ao baile por ser muito pobre e sua mãe não poder fazer-lhe nenhum traje.

Os amigos, vendo-o tão triste, resolveram dar-lhe o que tinham – os bocadinhos da fazenda que sobrava da confecção dos seus fatos. E, com eles, a mãe de Arlequim conseguiu fazer uma linda fantasia, cortando os bocadinhos em losangos iguais e combinando habilidosamente as diferentes cores.

Assim, o pequeno Arlequim pôde entrar no palácio da condessa.

E, mais, conta a lenda que foi precisamente Arlequim quem nesse ano ganhou o prêmio por se ter apresentado com o fato mais vistoso e original.

Quando a condessa lhe perguntou como é que ele, tão pobre, tinha arranjado tão lindo traje, ele respondeu:

– O meu fato foi feito com a bondade dos meus amigos e o coração de minha mãe.

História tradicional



Texto 19 “A lenda do Arlequim” (página 93)

O narrador menciona um baile (linha 4) e os convidados; que todas as mães faziam fatos de máscaras para os seus filhos (linhas 13 e 14). Neste texto são os amigos do Arlequim e a sua mãe que o ajudam a fazer a máscara. Só no fim do texto é que se percebe que o rapaz mascarado da imagem é o Arlequim.

A rosa

Ontem a rosa era um botão fechado.

Hoje abre a flor vermelha e chama, com voz de perfume, as abelhas, as borboletas, as joaninhas.

Há uma roda viva de insectos à sua volta.

Batem palmas as palmeiras.

Os melros cantam à rosa.

Bem sonha o caracol subir pelo caule a pique e

deitar-se entre as pétalas macias. Mas tem medo dos espinhos... Até que chega uma menina...

— Vais ser a minha rosa.

Corta-a e coloca-a na jarra da sala.

Não batem mais palmas as palmeiras. Calam-se os melros, **debandam** os insectos. O caracol encolhe os pauzinhos, esconde-se na casca.

Amanhã a rosa murchará e a menina soltará uma lágrima clara e pura como a gota de orvalho, ao descobrir que as rosas também morrem.

Mas já na roseira outro botão estará a abrir.

Hão-de vir andorinhas de longe para ver a nova flor porque a festa da Primavera não pode parar.

Luísa Ducla Soares
(texto inédito)



Texto 20 “A rosa” (página 94)

O narrador refere abelhas (linha 3) e palmeiras a baterem palmas (linha 5). Na imagem há a presença de um pássaro e da sua sombra. Não percebemos se estes são melros (linha 6) como está referido no texto.

Na imagem não temos a presença da menina (linha 9), nem do caracol a encolher os pauzinhos e a esconder-se na casca (linha 13). No texto é afirmado que a menina solta lágrimas (antepenúltimo parágrafo), que abre outro botão de rosa (penúltimo parágrafo) e que virão andorinhas (último parágrafo). Estas situações não estão evidentes na imagem. Logo, relacionando a imagem com o texto iremos ter dificuldades na compreensão textual.

A colheita

– Levanta-te, Ana Cláudia, que vamos apanhar folhas!

– Mas... folhas de quê?

– Logo se vê.

O mistério **desvendou-se** no parque.

Delicadamente, a madrinha levantava-as uma a

uma, e ia metendo as folhas entre as páginas de

uma velha lista de telefones que trouxera no saco.

– Ó madrinha, mas são folhas velhas!

– Ia arrancar a folha de um arbusto, quando a

madrinha **lhe suspendeu** o gesto:

– Só do chão, menina. São as folhas que as

árvores nos oferecem. As que ficaram nos ramos pertencem-lhes, não são ainda

nossas.

– Nunca tinha pensado que havia folhas tão diferentes! – disse ela, admirada. –

Redondas... aos bicos... pequeninas... brancas...

– Olha para esta! É de plátano; parece-se com as parras das uvas, mas eu gosto

mais de dizer que me lembra uma estrela.

– E esta! Tem a cor da madeira. É macia e **lustrosa**.

– Uma folha de magnólia.

– Tanta variedade! Largas... estreitinhas... lisas... recortadas como um serrote...

– Então, já descobriste o que vamos fazer com as folhas?

Maria Isabel de Mendonça Soares, Logo Se Vê
Editorial Verbo Indagadora



Texto 21 “Colheita” (página 98)

O narrador menciona uma madrinha que está a apanhar folhas uma a uma e que vai “metendo as folhas nas páginas de uma velha lista de telefones que trouxera no saco” (5.º parágrafo).

No texto é referido que Ana Cláudia arrancou uma folha de um arbusto e a madrinha **lhe suspendeu** o gesto (linhas 9 e 10).

O narrador afirma a existência de vários tipos de folhas (9.º parágrafo), mas na imagem somente temos folhas recortadas e castanhas claras. Ana Cláudia aponta para o tronco de árvore, porém, no texto, esta está a mostrar folhas à sua madrinha. As situações anteriormente referidas são importantes para a compreensão textual, porque são elas que nos mostram o desenrolar da ação.



A Traça, bicho marau, só come farinha de pau

A Traça, que era prima da Carraça, fez ninho num pau de pinho. Nessa madeira fez oficina para as serrações. Até bebia caldo de pau a todas as refeições. Este bicho-carpinteiro repetia: raac, raac o dia inteiro.

– Que alarido! – disse o Rato aborrecido.

– Que algazarra! – disse a Cigarra.

– Não aguento este bicho barulhento! – disse a Mosquinha Morta, que estava a namorar na soleira da porta.

Os seus vizinhos não estavam nada contentes com a chintineira que a Traça fazia com os dentes de serra afiada que, por onde entravam, não deixavam nada.

– Raac, raac, raac, raac...

Era demais aquela barulheira. Os vizinhos, então, decidiram fazer-lhe uma maroteira. Pintaram um ferro da cor da madeira:

– Aaa!!!

E então, o Rato, a Cigarra e a Mosquinha Morta que estava a namorar na soleira da porta, cantaram:

– Acabou o barulho deste bicho marau!

Ficou desdentado – nhau, nhau, nhau!

E agora... só come farinha de pau.

José Vaz, Uma Flor Com Anos,
Galileo (adaptado)

Texto 22 “A Traça, bicho marau, só come farinha de pau” (página 102)

A Traça é prima da Carraça (linha 1); a Mosca Morta está a namorar à soleira da porta (linhas 6 e 7) e a Traça está a fazer o ninho no ferro pintado de madeira (a maroteira) (linhas 11 – 13). Factos não visíveis na imagem.

Lenda do galo de Barcelos

Há muitos anos uma família de peregrinos que passou em Portugal hospedou-se numa estalagem minhota. Como levava um grande farnel e fazia pouca despesa, o hospedeiro, que era muito generoso, entregou os honrados peregrinos à polícia, acusando-os de o terem roubado.

O pobre chefe de família, sem que ninguém o defendesse, pois era desconhecido naquelas sítios, foi condenado à morte.

No seu desespero foi ao farnel, tirou um frango assado e disse:

– É tão verdade eu estar inocente, como este galo cantar.

E o curioso é que o galo cantou mesmo!

Hoje, o galo de Barcelos, de barro colorido, é conhecido até no estrangeiro e lembrará sempre esta lenda.

Para além da tradição oral, a lenda é perpetuada pela estátua de Nosso Senhor do Galo, dentro de um nicho que se encontra no cimo de uma colina, mesmo ao sar de Barcelos.



Có
cofó
cocó

Fernando Cardoso, Flaner Para Crianças,
Portugalimundo (adaptado)

Texto 23 “Lenda do galo de Barcelos” (página 105)

O narrador menciona peregrinos, uma estalagem minhota, um farnel, um hospedeiro, polícia (1.º parágrafo) que não aparecem na imagem, não se podendo prever sobre o que versa a história.

A ponte

Vivia numa pequena aldeia um menino chamado João, menino esperto e estudioso, mas que tinha um defeito: gostava de mentir.

Um dia o pai tinha de ir à cidade e os dois foram a pé.

Enquanto caminhava ao lado do pai, o João sentia vontade de conversar. Como não se lembrava de coisa nenhuma para dizer, inventou uma mentira.

– Pai, quando ontem passei pelo campo, vi um cão que era maior do que um boi.

O pai não fez comentários, mas daí a um bocadinho quebrou o silêncio:

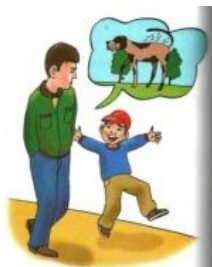
– Olha, João, quase me ia esquecendo de te dizer uma coisa importante: daqui, mais ou menos, a meia hora havemos de passar numa ponte que é diferente de qualquer outra ponte. Quando alguém que pouco antes mentiu passa por cima dela, cai ao rio.

O João olhou o pai e disse, um tanto **embaraçado**:

– Pai, aquele cão não era do tamanho de um boi, nem de um burro, nem tão pouco era o cão maior de todos os cães que conheço, era apenas do tamanho doutro cão qualquer!

O pai foi caminhando, mas o João continuou parado. Quando viu o pai afastar-se cada vez mais, gritou:

– Pai! Espere! É que, na verdade, não vi ontem cão nenhum!



Texto 24 “A ponte” (página 110)

O narrador menciona uma aldeia, uma cidade, uma ponte e um pai que se afasta do filho e lhe grita (penúltimo parágrafo). Na imagem essas situações não estão presentes.

Na feira

Logo pela manhã, a dona Alice decidiu ir à feira. Pegou no seu saco e lá foi, apressada.

Havia muita gente e os feirantes **apregoavam** as coisas que vendiam nas suas tendas.

A dona Alice aproximou-se de um deles e perguntou:

– O senhor tem tremoins?

– Tremoins?! O que é isso?

– Bom, são aquelas coisas... iguais às outras que vi no outro dia, está a ver?

– Realmente não estou a ver nada. Porque não procura no supermercado? – aconselhou o feirante, sem saber o que a velha senhora queria.

A dona Alice agradeceu. Entretanto, ali próximo, ouviu gritar: «Ô freguesas, olh'á alface fresquinha! Compre, comprem!»

Aproximou-se da feirante e perguntou mais uma vez:

– A senhora tem tremoins?

– Outra vez tremoins? Dos mesmos?

– Sim, sim, dos mesmos – respondeu **esperançada**.

A feirante, sabendo o que a velha senhora procurava, respondeu:

– Tenho pena, mas não tenho. Já acabaram.

E a dona Alice voltou para casa, triste, sem os seus tremoins.

Diana Felizardo (cedido pela autora)



Texto 25 “Na feira” (página 114)

A Dona Alice ia apressada para a feira (linha 3), mas a sua expressão não mostra isso. Afirma a presença de pessoas na feira (linha 4). Não estão retratadas as conversas entre a Dona Alice e os feirantes, nem a sua casa.

A carta e o índio

Um fazendeiro **incumbiu** um índio de levar dez belos frutos a um amigo. No cesto mandou também uma carta.

No caminho, o índio teve vontade de comer um dos frutos. E não se **conteve**, comeu-o! Ao receber o presente, o amigo do **fazendeiro** perguntou:

– Tu comeste um dos frutos?

– Eu?!

– Sim. Falta um.

– Como é que o senhor sabe?!

– Ora essa! Pela carta.

O índio olhou admirado a folha de papel e disse:

– Ah! Esse papel conta o que nós fazemos?!

Uma semana depois, o índio foi novamente levar um cesto de fruta ao mesmo homem. Levava de novo uma carta.

A meio do caminho, pousou o cesto e, virando-se para a carta disse:

– Agora não vais ver o que vou fazer, que é para depois não contares aos outros! Dito isto, sentou-se em cima do envelope, comeu três frutos e atirou para longe as cascas e os caroços.

Mal chegou, o amigo do fazendeiro voltou a perguntar:

– Então... estavam bons os frutos?

– Não sei.

– Como é que não sabes se faltam três?

– Como é que o senhor descobriu?...

– Pelo que dizia na carta!

– Não pode ser. Então desta vez eu sentei-me em cima dela e ela não viu nada!

Francisco Vieira (texto adaptado)



Texto 26 “A carta e o índio” (página 118)

O narrador refere um fazendeiro (linha 1) e um amigo (linha 4); o índio deita as cascas e caroços para longe (linha 17). Tais elementos que não são observáveis na imagem.

Comunicar por sinais

Os índios, antigamente, comunicavam por sinais de fumo com as tribos que viviam mais longe. Numa das aldeias havia um índio chamado Lua-Cheia que passava os dias a enviar mensagens. Acendia a fogueira e com um pano fazia sinais, conversando desta maneira com os amigos de outras tribos.

Um dia, o índio adormeceu junto à fogueira e, sem reparar, deixou o pano perto do fogo. O pano começou a arder e fez uma fumaçada enorme.

Os outros índios ficaram muito espantados com aquela mensagem, porque não entendiam nada do que o índio queria dizer. Pensaram que ele não devia estar muito bom da cabeça. Então resolveram...



Diana Felizardo (cedido pela autora)

Texto 27 “Comunicar por sinais” (página 122)

No texto é mencionado um índio de uma aldeia (linha 4); os seus amigos de outras tribos (linha 8); um índio a dormir junto à fogueira (linha 9) e um pano perto dela (linha 10). Tanto a aldeia como as situações vividas nela não aparecem na imagem.

O Tejo, o Douro e o Guadiana

O rio Douro corre apressadamente entre altas montanhas.
O Tejo corre lentamente através das campinas.
O Guadiana desliza tranquilamente entre os campos.
O aspecto dos três rios inspirou a seguinte lenda:

Em Espanha, em montes agrestes, nasceram três irmãos. Ao verem passar as nuvens, perguntaram-lhes de onde vinham.

– Vimos do oceano, que é nosso pai e vossos avós – responderam elas.

– E como é o oceano? É lindo?

– Muito lindo! De dia tem a cor do céu e, de noite, até parece que tem mais estrelas do que o firmamento.

– É grande?

– Oh se é! Todos os rios a correr nunca o enchem, e todas as nuvens a beberem-lhe a água nunca o esgotam.

Então, os três combinaram que, na manhã seguinte, partiriam a caminho do Oceano Atlântico.

O Guadiana mal dormiu e, assim que o Sol começou a nascer, partiu. Como foi o primeiro a partir, tinha tempo, foi escolhendo os caminhos mais belos.

O Tejo, ao dar pela falta de um irmão, pôs-se a correr veloz. Mas, ao chegar a Portugal, pensando que já devia ter um grande avanço, espreguiçou-se a observar as suas margens antes de se lançar nos braços do seu avô.

O Douro, cobiçado, deixou-se adormecer. Quando acordou e se viu sozinho correu com uma grande ansia de chegar por entre montes, vales e desfiladeiros. Nem apreciou as belezas da Natureza. E assim foi ele que, apesar de sujo e enlameado, chegou primeiro!

História tradicional



Texto 28 “O Tejo, o Douro e o Guadiana” (página 125)

O texto encontra-se articulado com a imagem.

A obra mais bela

Na oficina do escultor, havia grande animação. Chegara uma pedra de cantaria, que foi colocada no meio da sala por oito homens **possantes**.

O escultor acariçou a pedra, deu uma volta e saiu atrás dos carregadores.

A sala ficou vazia de gente, mas continuou cheia de estátuas.

– Que **aventesma** é aquela?

Houve risinhos entre as estátuas. Então, a que representava a Vaidade declarou:

– Companheiros destes não fazem cá falta, só ocupam espaço e tiram a luz a quem, como eu, precisa de ser destacada.

Na manhã seguinte, o escultor começou a trabalhar o bloco de pedra. **Desbastou-o** muito. O penedo foi ganhando forma.

As estátuas em roda olhavam para aquilo em silêncio, desconfiadas.

– Que tempo mal empregado – dizia a estátua da Vaidade.

– Que boneco tão pataroco – gargalhava o Arlequim.


Mas uma voz clara e nova naquela sala sobressaiu da **restolhada**.

– Deixem-se de falas! O menino está a dormir.

Inspirava respeito aquela voz. As estátuas calaram-se.

Nos dias que se seguiram, o escultor demorou-se, pela noite adiante, a completar a estátua da mãe e do menino. Era a sua mais bela obra.

António Tundo, www.historiedella.pt, APENA AFED (adaptado)



Texto 29 “A obra mais bela” (página 130)

Na imagem vemos um escultor a esculpir. Porém, menciona-se a sua oficina (linha 1) e homens a colocarem a pedra no chão (linha 3). O narrador menciona uma sala cheia de estátuas e sem pessoas (linhas 5 e 6). Quando observamos a imagem não a identificamos com a ação vivida pela personagem. Podemos deduzir que se tratará de um escultor que está a esculpir uma estátua, nada mais.

Vamos ficar ricos

– O pai, o que é que vai fazer hoje, no campo? – perguntou o João, quando o pai se preparava para sair de casa, logo pela manhã.

– Hoje vou apanhar batatas.

– Mas eu nunca vi a árvore que dá batatas! – disse o João.

– Então vem daí também. Vais aprender coisas novas.

E enquanto iam apanhando as batatas para um cesto, o pai explicava:

– Primeiro, abre-se um rego, põe-se lá uma batata **grejada** e tapa-se com terra.

– Só uma, pai?


– Sim, só uma batata em cada burquinho. Depois, espera-se algum tempo e vê-se aparecer uma planta verdinha. É uma planta com caule e folhas.

– Quando as folhas começam a ficar amareladas, é sinal que as batatas já podem ser arrancadas.

O João estava **maravilhado**. Viu sair da terra muitas batatas, umas grandes, outras pequenas e ainda outras muito pequeninas. De repente disse:

– Já sei como é que podemos de ficar muito ricos, com muito dinheiro. Faz-se um burquinho na terra, mete-se lá uma nota de euros e depois nascem muitas notas agarradas às raízes!

Isabel Lamas, Histórias Mágicas Para Crianças, Impala Editores (adaptado)



Texto 30 “Vamos ficar ricos” (página 134)

O narrador refere uma conversa entre um pai e filho. Contudo, na imagem somente vemos o filho. O pai e o filho saíram de casa (linha 3) para apanhar batatas (linha 8). Contudo, na imagem o filho tem uma planta de batata na mão que já foi apanhada. A situação de apanhar as batatas não está referenciada na imagem. A planta da batata não tem as folhas amareladas (linha 15).

A situação do pai a explicar ao filho como se plantam batatas não está retratada na imagem. Além disso, na imagem vê-se um girassol e não o tubérculo da batata.

– Não há direito! Não há! – protestaram as formigas, as lesmas e as toupeiras, e as retorcidas minhocas, ao verem o hortelão a revolver com a pá a terra e os molhos de urtigas, os formigueiros e as tocas.

– Paciência, minhas senhoras.

É a altura de semear as alfaces e as cenouras, rabanetes e feijão.

– Ele é isso? Pois então – reponta a bicharada refilona, esgançada em vozinha de falsete – cá estaremos para o banquete.

Maria Isabel Mendonça Soares,
367 Histórias de Encantar, Editorial Verbo



Texto 31 – Sem título (página 138)

O narrador menciona um hortelão que revolve a pá na terra (linhas 3 e 4), mas na imagem este encontra-se debruçado sobre a mesma, parado a olhar. O hortelão não tem consigo o que vai plantar: alfaces, cenouras, rabanetes e feijão (linhas 7 e 8). A bicharada a refilar (último parágrafo), não está retratada na imagem.

O caldo de pedra

Um frade andava no peditório. Chegou à porta de um lavrador, mas não lhe quiseram aí dar esmola. O frade estava a cair com fome, e disse:

– Vou ver se faço um caldinho de pedra.

– E pegou numa pedra do chão, sacudiu-lhe a terra e pôs-se a olhar para ela, para ver se era boa para fazer um caldo. A gente da casa pôs-se a rir do frade e daquela lembrança.

Perguntou o frade:

– Então nunca comeram caldo de pedra? Só lhes digo que é uma coisa muito boa.

Responderam-lhe:

– Sempre queremos ver isso!

Foi o que o frade quis ouvir. Depois de ter lavado a pedra, pediu:

– Se me emprestassem aí um pucalinho...

Deram-lhe uma panela de barro. Ele encheu-a de água e deitou-lhe a pedra dentro.

– Agora, se me deixassem estar a panelinha aí ao pé das brasas...

Deixaram. Assim que a panela começou a chiar, tomou ele:

– Com um bocadinho de unto, é que o caldo ficava de primor!

Foram-lhe buscar um pedaço de unto. Ferveu, ferveu, e a gente da casa pasmada para o que via. Insinuava o frade, provando o caldo:

– Está um bocadinho incoeso. Bem precisava de uma pedrinha de sal.

Também lhe deram o sal. Temperou, provou e afirmou:

– Agora é que com uns olhinhos de couve ficava que até os anjos o comeriam!

A dona da casa foi à horta e trouxe-lhe duas couves tenras.

– Ai, um naquinho de chourico é que lhe dava uma graça...

Trouxeram-lhe um pedaço de chourico. O caldo cheirava que era um regalo. Comeu e tambem se belgo. Depois de despejada a panela, ficou a pedra no fundo. A gente da casa, que estava com os olhos nele, perguntou:

– O senhor frade, então a pedra?

Respondeu o frade:

– A pedra leve-a e leve-a comigo para outra vez.

E assim comeu onde não lhe queriam dar nada.



António G. Mattoso e A. Marques Matias, Nau Cultural,
Livraria Sá da Costa Editora

Texto 32 “O caldo da pedra” (página 141)

No texto é mencionado um frade que faz o peditório de porta em porta (linha 1), bem como duas couves. Estes elementos não aparecem na imagem.

O menino Inventivo

O menino Inventivo tinha a mania das invenções. Levantava pedregulhos do chão por meio de uma alavanca, construía maquinetas ruidosas usando rodas dentadas.

Em vez de trazer carrinhos ou berlines na mochila, carregava um grande iman.

Certa tarde, à saída da escola, resolveu ir ao supermercado comprar pastilhas elásticas para fazer umas experiências. Ia tão distraído que nem reparou no que se passava à sua volta.

Os fregueses tinham-se deitado no chão com as mãos em cima das cabeças. Que estranho... Diante da empregada da caixa um figurão, forte, feroz, **façanhudo**, apontava uma pistola e gritava:

– Isto é um assalto! Passa para cá as notas!

O menino Inventivo, pequenino, **franzino**, tirou calmamente o iman da mochila e apontou-o ao cinto do indivíduo que **ostentava** uma enorme fivela toda salpicada de pregos decorativos.

Depois desatou a correr. O ladrão, sem saber como, viu-se arrastado atrás do miúdo por uma força inexplicável, deixando cair a pistola pelo caminho. Já pedis, suplicava, fazia promessas:

– Se me libertares deste feitiço dou-te tudo o que tenho roubado...

O rapaz só parou na esquadra da polícia.

– Tu és um herói – exclamou o comandante. – Conseguiste sozinho desarmar e prender um terrível criminoso. Mereces uma medalha pela tua **valentia**.

O menino Inventivo riu-se.

– Bastou-me usar a ciência: saber que um iman atrai o ferro.

E lá foi ele embora para fazer umas experiências com pastilhas elásticas.

Lúcia Duda Soares (texto inventivo)



Texto 33 “O menino Inventivo” (página 142)

No texto é mencionado que um menino levantava pedregulhos do chão por meio de uma alavanca (linhas 2 e 3) e construía maquinetas ruidosas (linhas 3 e 4). Não se vê na imagem a escola e o supermercado (linha 6). O narrador refere uma situação de assalto ao supermercado (4.º parágrafo). Não temos a presença da esquadra da polícia (linha 20), nem do comandante (linha 21).

Estranhões, bizarrocos e outros seres sem exemplo

Jácome era um inventor de coisas impossíveis. Nada do que ele inventava parecia ter utilidade.

– Jácome – diziam-lhe – o que tu fazes são *inutensílios*.

Jácome concordava. Porém, o que saía das suas mãos eram só engenhosos disparates: água em pó, pregos de papel, comprimidos para adormecer caracóis.

Os amigos começaram a afastar-se dele. «É maluquinho», comentavam. Um dia, para lhe fazerem companhia, inventou alguns animais. A uns chamou-lhes Estranhões e a outros Bizarrocos.

Os bichos espalharam-se pelo quintal, pelo pátio e até pelo passeio em frente. Os vizinhos resolveram chamar a polícia.

– Estas coisas assustam as nossas crianças.

Não era verdade. As crianças não se assustavam com os bichos.

Numa tarde de chuva, muitíssimo triste, levaram Jácome para a prisão.

Um pouco por toda a cidade as crianças organizavam manifestações a pedir a libertação de Jácome. Os bichos iam com elas. Viam-se meninos às costas dos estranhões. Viam-se bizarrocos segurando cartazes: «Queremos Jácome!». Finalmente, quando o chefe da polícia concordou em libertar o inventor, já não o encontrou na cela. Jácome tinha inventado, alguns dias antes, um aparelho atravessador de paredes.

Todos os bichos o receberam em festa. O atravessador de paredes foi a única coisa útil que Jácome inventou. Tudo o resto nunca serviu para nada.

João Eduardo Aguiar, *Estranhões e Bizarrocos*,
Publicações D. Quilote (adaptado com supressões)



Texto 34 “Estranhões, bizarrocos e outros seres sem exemplo” (página 146)

No texto refere-se que os amigos de Jacomé diziam que ele inventava “*inutensílios*” (linha 3).

O narrador menciona um quintal, um pátio, um passeio e a polícia (linha 9 e 10). Porém, não vemos nenhum destes elementos. Não vemos Jácome na prisão, nem um dia chuvoso (linha 13). O texto afirma que “por toda a cidade, as crianças organizavam manifestações a pedir a libertação de Jácome” (linhas 14 e 15). Tais situações não evidentes na imagem.

O pequeno cosmonauta

Desde muito pequeno que fazia experiências com balões e foguetões. Experiências que demoravam dias, semanas, que lhe tiravam o sono e o apetite, que o **entusiasmavam** e o preocupavam ao mesmo tempo.

Com muito, muito trabalho, conseguiu construir um foguetão enorme, azul e encarnado, e escondeu-o no barracão do quintal, para evitar que os olhos curiosos descobrissem o seu segredo.

Marcou um dia e uma hora para fazer o teste final. Era um dia de Verão, quente e luminoso. A família tinha saído para a praia. Em casa ficou só ele e o velho cão de guarda, o Arreganha-Dente.

Tirou o foguetão do interior do barracão, limpou-o cuidadosamente, enfiou o capacete na cabeça e entrou lá para dentro. Tinha tudo muito bem calculado: o **combustível**, a velocidade, o caminho a seguir.

Pôs o motor a trabalhar e sentiu que a aventura tinha começado.

O pequeno foguetão azul e encarnado foi projectado no ar. Lá dentro ele sentiu-se gigante e minúsculo ao mesmo tempo, tal era a velocidade e a alegria de estar a entrar no espaço. Já via o seu nome em grandes letras nas primeiras páginas dos jornais: «Herói do palmo e meio percorre o Espaço» ou «**Coroador de êxito** a aventura do pequeno **cosmonauta**».

A viagem demorou três dias.



João Jorge Lemos,
Histórias Quase Fantásticas, Edições Bó (adaptado)

Texto 35 “O pequeno cosmonauta” (página 150)

A imagem não mostra o barracão do narrador, nem as experiências que fazia com balões e foguetões (1.º e 2.º parágrafos).

O narrador refere um dia de verão e a sua família que tinha ido para a praia. Este ficou em casa com o cão de guarda (3.º parágrafo). Na imagem vemos um foguetão que supostamente vai em direção à Lua. Os pormenores dessa viagem não estão evidentes.

Este manual escolar apresenta um total de trinta e cinco textos narrativos e imagens. A sua análise evidencia-nos um total de trinta e quatro imagens desarticuladas com os seus textos e, que somente, uma imagem está em articulação com o texto narrativo.

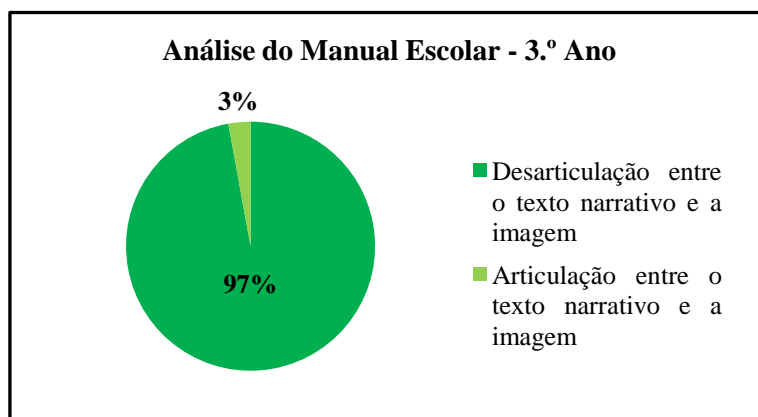


Gráfico 2 - Análise do manual escolar (3.º ano).

O gráfico 2 – Análise do manual escolar (3.º ano) – apresenta 97% de desarticulação entre o texto narrativo e a imagem e, somente, 3% de articulação.

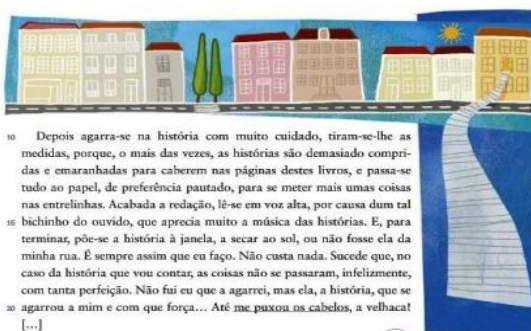
Os manuais que apresentam imagens levam o aluno a interpretar os textos, apoiando-se no visual, evidenciando que também as imagens produzem sentido (Vieira, n.d.). Contudo, perante os resultados obtidos, podemos afirmar que as desarticulações entre as imagens e respectivos textos poderão interferir na compreensão textual.

4.1.3. Análise das imagens/textos narrativos do manual escolar do 6.º Ano

Uma história à solta na minha rua

Na minha rua, todos os dias se passam histórias fantásticas. Podem vocês achar que exagero, que não será bem assim, que todas as ruas são iguais e os dias iguais em todas as ruas... Pois aí é que vocês se enganam e eu vos direi porquê.

Para caçar uma história na minha rua, como na rua ao lado e em outra ou outras ruas, não é preciso dar muitos passos nem ficar muito tempo à janela. É preciso, isso sim, estar à coca, cheio até aos olhos de atenção... Às duas por três a história vem ter connosco. Muito sorrateiramente ela acaba sempre por vir ter connosco.



Depois agarra-se na história com muito cuidado, tiram-se-lhe as medidas, porque, o mais das vezes, as histórias são demasiado compridas e emaranhadas para caberem nas páginas destes livros, e passa-se tudo ao papel, de preferência pautado, para se meter mais umas coisas nas entrelinhas. Acabada a redação, lê-se em voz alta, por causa dum tal bichinho do ouvido, que aprecia muito a música das histórias. E, para terminar, põe-se a história à janela, a secar ao sol, ou não fosse ela da minha rua. É sempre assim que eu faço. Não custa nada. Sucede que, no caso da história que vou contar, as coisas não se passaram, infelizmente, com tanta perfeição. Não fui eu que a agarrei, mas ela, a história, que se agarrou a mim e com que força... Até me puxou os cabelos, a velhaca!

[...]

António TORRADO, 2010. *Histórias à Solta na Minha Rua*. Porto: Círculo

O Rapaz de Bronze

— Ah! — disse o Gladiolo —, tenho uma ideia!

— Sim? — interrogou o Carvalho.

— Vou dar uma festa!

— Uma festa?

— Sim, uma festa de flores igual às festas das pessoas. Vou dar uma festa à noite aqui no jardim.

— É uma ideia — disse o Carvalho sem entusiasmo, porque estava velho e não gostava de novidades.

— Vai ser maravilhoso! — prometeu o Gladiolo.

— Talvez. Mas é preciso saber se o Rapaz de Bronze dá licença.

— É verdade. Vou já falar com ele. Põe-me no chão.

O Carvalho pôs-o no chão e o Gladiolo pôs-se a caminho. Porque a noite é diferente do dia.

E durante o dia as flores estão presas à terra e não se podem mexer. Mas à noite liberta as flores. E de noite as flores dançam e passeiam. E naquele jardim durante o dia mandavam a dona da casa e o jardineiro. Mas durante a noite mandava o Rapaz de Bronze.

Entre o roseiral e o parque, num lugar sombrio, solitário e verde, havia um pequeno jardim rodeado de árvores altas e escuras que o cobriam com os seus ramos. No meio desse jardim havia um lago redondo sempre cheio de folhas. No centro do lago havia uma ilha muito pequena feita de pedregulhos e onde cresciam fetos. E no centro da ilha estava uma estátua que era um rapaz feito de bronze.

E durante o dia o Rapaz de Bronze não se podia mexer e tinha de estar muito quieto, sempre na mesma posição, porque era uma estátua. Mas durante a noite ele falava, mexia, caminhava, dançava, e era ele quem mandava nos jardins, no parque, no pinhal, nos pomares e no campo. E todas as árvores e todos os animais e todas as plantas lhe obedeciam porque ele era o senhor do jardim e o rei da noite.

Texto 1 “Uma história à solta na minha rua” (páginas 12 e 13)

No texto é feita a referência a três ruas, (linha 3), mas na imagem apenas aparece uma. É também referido que as histórias vêm ter com as pessoas (2.º parágrafo) e livros (3.º parágrafo). Observando a imagem não temos a presença desses elementos.

— Olá! — disse o Rapaz de Bronze quando viu aparecer o Gladiolo —, que tens tu fazer a este lugar solitário?

— Preciso de te pedir um favor. Quero que me des licença para eu organizar uma festa: uma festa aqui no jardim, uma festa de flores igual às festas dos homens.

— Uma festa igual às dos homens? Mas para quê?

Nós não precisamos de mais festas. Para nós tudo é uma festa: é uma festa o orvalho da manhã, é uma festa a luz do sol, é uma festa a brisa da tarde, é uma festa a sombra da noite. As flores não precisam de outras festas. E eu também não.

— Uma festa para nos divertirmos — respondeu o Gladiolo.

— Não somos homens — disse o Rapaz de Bronze —, não precisamos de nos divertir.

— Rapaz de Bronze — disse o Gladiolo —, ninguém me colheu, e eu queria ir a uma festa. Preciso duma festa.

— Ah, Gladiolo — disse o Rapaz de Bronze —, pareces a Dona da Casa. Ela não sabe passear no jardim, nem repara na brisa da tarde, nem olha para as estrelas da noite. Só quer festas com muitas pessoas e muito barulho. Quando está sozinha murcha!

— Se eu não for a uma festa fico muito infeliz! Deixa-me organizar uma festa.

Então o Rapaz de Bronze viu que o Gladiolo estava com um ar muito melancólico e amanchado e teve pena dele e disse:

— Não estejas triste. Endireita as tuas pétalas. Podes fazer a festa.

Sophia de Mello Breyner ANDERSEN, 2006. *O Rapaz de Bronze*. Porto: Círculo

Texto 2 “O Rapaz de Bronze” (páginas 20 e 21)

O narrador refere que Gladiolo e o carvalho conversavam (linhas 1 a 11). O texto faz referência a flores (linha 13), árvores (linha 17) pedregulhos (linha 19), jardins, parques, pinhal, pomares, campo e animais (13.º parágrafo). Tais elementos que não estão evidentes na imagem.

A literatura e o dinheiro



O senhor Valéry levava sempre debaixo do braço um livro envolvido por um elástico e por uma capa de plástico.

Para além de ler o livro, utilizava-o como carteira, para guardar as notas.

O senhor Valéry explicava:

– Nunca gostei de separar a literatura do dinheiro.

O senhor Valéry organizava-se, pois, da seguinte maneira (eram estas as suas regras):

Nunca colocava mais do que uma nota entre 2 páginas do livro.

Nas primeiras páginas colocava as notas menos valiosas, e nas últimas as mais valiosas.

E em vez de usar um marcador para assinalar a página em que se encontrava na leitura do livro, ele colocava, nessa página, as moedas, fazendo com que o livro, de certo modo, engordasse.

Na última página, o senhor Valéry deixava sempre o seu bilhete de identidade.

[...]

O procedimento do senhor Valéry, tanto na leitura como num ato comercial, seguia, depois, etapas rigorosas e inalteráveis.

Em 1.º lugar retirava cuidadosamente o livro da capa de plástico que o rodeava.

Depois, ainda com muito cuidado, para nenhuma moeda ou nota cair, retirava o elástico que envolvia o livro.

O 3.º passo era abrir o livro na página em que havia parado na leitura, o que era fácil dado ser ali que se encontravam todas as moedas de que o senhor Valéry dispunha na altura.

Quer estivesse envolvido numa transação comercial, quer se apressasse a recomençar a leitura, o senhor Valéry despejava primeiro as moedas sobre a mão, segurando com cuidado o livro para nenhuma nota cair. Depois, se fosse necessário efetuar um pagamento, o senhor Valéry procurava as notas adequadas, folheando o livro como alguém que procura uma determinada frase já assinalada.

No caso de abrir o livro para o ler, o senhor Valéry, depois de despejar as moedas sobre a mão, empilhava-as em cima da mesa à sua frente, começando então a dar atenção às letras. Quando na leitura o senhor Valéry alcançava páginas com uma nota, passava de imediato esse dinheiro para umas páginas à frente.

Ao contrário, quando estava prestes a terminar um livro, todas as notas, mesmo as valiosas, eram passadas para trás da página em que se encontrava, ou seja, para trás das moedas, o que lhe causava sempre uma sensação estranha.

Quem passava pelo senhor Valéry e o via, em frente à mesa de um café, a segurar com muita força, e com as duas mãos, os dois lados do livro, nunca conseguia decidir se os braços tensos do senhor Valéry mostravam avareza mesquinha ou um amor profundo à literatura.



Grunpelo M. THAVARES, 2008. O senhor Valéry. Lisboa: Caminho (4.ª ed.), (sem representação)

Texto 3 “A literatura e o dinheiro” (páginas 24 e 25)

O narrador refere um senhor que andava com um livro debaixo do braço (linha 1). No entanto, na imagem, o livro está na sua mão.

Menciona também, que o livro está envolvido numa capa de plástico e com um elástico (linha 2).

Com base na imagem não conseguimos perceber a existência de notas dentro do livro.

Pobby e Dingan

Kellyanne abriu a porta do carro e enfiou-se no meu quarto. Trazia o rosto **oshaforido** e pálido, todo **franizado**. Mal entrou, disse: “Ashmol! O Pobby e a Dingan estão talvez-mortos.” Foi assim que ela disse.

– Ainda hem – disse eu. – Talvez agora comeces a crescer e deixes de ser assim chalhada.


As lágrimas começaram a correr-lhe pelas faces. Mas isso não me fazia ter nenhuma pena dela, e vocês também não teriam se tivessem crescido com Pobby e Dingan.

– O Pobby e a Dingan não estão mortos – disse, disfarçando a fúria com uma goliada da lata de **Mello Yello**. – Nem nunca existiram. O que nunca existiu não pode morrer. Topas?

Kellyanne ficou-me por entre as lágrimas com o mesmo olhar de quando eu tinha batido com a porta da carrinha na cara de Dingan ou daquela vez em que eu tinha pisado o sítio onde ela dizia que Pobby estava sentado e dei socos e pontapés no ar onde era a cabeça dele para mostrar a Kellyanne que Pobby não passava de uma ficção saída da sua imaginação. Já perdi a conta do número de vezes que me sentei à mesa a dizer: “Mãe, porque tem de pôr lugares para o Pobby e a Dingan? Nem sequer são reais.” E também lhes punha comida nos pratos. Dizia que faziam menos barulho e se portavam melhor do que eu e que bem mereciam o que comiam.

– Mas não são lá muito conversadores – respondia eu.

Outras vezes em que Kellyanne tchimava que Pobby e Dingan eram reais, limitava-me a ficar ali sentado a dizer “Não são. Não são. Não são.”, até



ela se chatear e repetir “São. São. São.”, e sair a correr aos quinchos com as mãos a rapar os murros.

E houve muitas vezes em que me apeteceu matar Pobby e Dingan, não me importo de o dizer.

O meu pai voltava das minas de **opala** coberto de poeira, a barba como o traseiro de um cão que tivesse cagado na cruza. Estava sempre a dizer: “Ashmol, hoje senti-at Amashá chegamos à opala, meu rapaz, e vamos ser milionários à certa! Estou mesmo a ver aquelas lindinhas ali enfiadas nas galerias, mesmo a olhar para mim. A observar-me. À espera. Vermelhas e pretas, Ashmol, aposto o que quiseres! Contam para si que o Lucky Jess sacou uma pedra de um milhão de dólares e o fósil de um dente de mamute com um raio de sol dentro. Andamos por aí, Perinho. Ali naquele terreno há de certeza qualquer coisa com o nome Williamson escrito!”

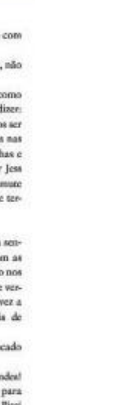
– A sério?

O entusiasmo dele acabava sempre por me contagiar. Começava a sentir-me um fornigueteiro a descer-me pelo pescoço e ficava ali sentado com as orelhas arrebitadas como as de um perdigueteiro, a língua pendente, fito nos olhos que lhe giravam nas órbitas. Eram uns olhos estranhos – amigos e vendedes e havia neles um cintilar de ouro. “Olhos de opala – disse uma vez a minha mãe com um suspiro – só que um bocadinho mais fáceis de descobrir.”

Pois enquanto o meu pai cirandava pelo pátio a distrair-se um bocadinho nos goles numa **V. B.**, Kellyanne era capaz de dizer:

– Papá, tem cuidado! Quase pisaste o Pobby em os trus pés grandes! Olha por onde andas! Mas o papá estava demasiado entusiasmado para reagir de outro modo que não fosse dizer: – Ah, desculpa, princesa. Pisei os teus amigos faz de conta? O papá era assim. Eu e ele nunca levámos Pobby e Dingan minimamente a sério.

Mas havia quem levasse. O género de pessoas mais velhas e indulgentes de **Lightning Ridge** tinham como que adotado Pobby e Dingan. Tinham deixado completamente de lançar a Kellyanne aqueles olhares espantados e de a pizar com diros sobre eles.



Bae RECH, 2008. Pobby e Dingan. Lisboa: Dina Quilombo (3.ª ed.), Trad. José Lima

Texto 4 “Pobby e Dingan” (páginas 34 e 35)

O narrador afirma que um pai abre a porta do carro (linha 1) e na imagem não temos o carro, a porta, nem a figura completa do pai. O quarto onde Kellyanne entrou não está retratado (linha 1) e o narrador apresenta dois amigos imaginários da sua irmã, Pobby e Dingan, mas só Pobby aparece na imagem (linha 3). O narrador refere que Kellyanne está a chorar (3.º parágrafo) e um pátio (13.º parágrafo). No entanto, na imagem, vemos terra e árvores. A situação do pai a entrar entusiasmado em casa (13.º parágrafo), não está patente na imagem. No último parágrafo, o texto refere as pessoas da terra e os seus olhares entusiasmados.

O sapateiro pobre



Havia um sapateiro que trabalhava à porta de casa e todo o sanduíssimo dia cantava. Tinha muitos filhos, que andavam rotinhos pela rua, pela muita pobreza, e à noite, enquanto a mulher fazia a ceia, o homem puxava da viola e tocava os seus barbaques muito contente.

4 Ora defronte do sapateiro morava um ricoço, que reparou naquele viver e teve pelo sapateiro tal compaixão que lhe mandou dar um saco de dinheiro, porque o queria fazer feliz.

O sapateiro lá ficou admirado. Pegou no dinheiro e à noite fechou-se com a mulher para o contarem. Naquela noite, o pobre já não tocou viola.

10 As crianças, como andavam a brincar pela casa, faziam barulho e levaram-no a errar na conta, e ele teve de lhes bater. Ouvio-se uma choradeira, como nunca tinham feito quando estavam com mais fome. Dizia a mulher:

– E agora, que havemos nós de fazer a tanto dinheiro?

– Enterra-se!

15 – Perdemos-lhe o tino. É melhor metê-lo na arca.

– Mas podem roubá-lo! O melhor é pô-lo a render.

– Ora, isso é ser ozequeiro!

– Então levantam-se as casas e fazem-se de sobrado e depois arranjo a oficina toda pintadinha.

20 – Isso não tem nada com a obra! O melhor era comprarmos uns campinhos. Eu sou filha de lavrador e puxa-me o corpo para o campo.

– Nossa não caio eu.

– Pois o que me faz conta é ter terra. Tudo o mais é vento.

As coisas foram-se azedando, palavra puxa palavra, o homem rangia-se, ataca duas rolhas na mulher, berreiro de uma banda, berreiro da outra, naquela noite não pregaram olho.

O vizinho ricoço reparava em tudo e não sabia explicar aquela mudança. Por fim, o sapateiro disse à mulher:

– Sabes que mãe? O dinheiro tirou-nos a nossa antiga alegria! O

25 melhor era ir levá-lo outra vez ao vizinho dali defronte, e que nos dêisse cá com aquela pobreza que nos fazia amigos um do outro!

A mulher abraçou aquilo com ambas as mãos, e o sapateiro, com vontade de recolher a sua alegria e a da mulher e dos filhos, foi entregar o dinheiro e voltou para a sua tripeira a cantar e a trabalhar como de costume.

José Vello MCKITTING (orig.), 1996. Contos Populares Portugueses. Maria Montez Europa-América (2.ª ed.)

Texto 5 "O sapateiro pobre" (página 40)

O narrador refere um sapateiro (linha 1), mas o homem da imagem pode não ser ele, pois ao longo do texto é apresentado outro homem, o vizinho.

O sapateiro cantava (linha 2) e tocava (linha 4). Com base na imagem, os filhos não aparentam ter roupa rasgada (linha 3). A posição da mulher não mostra que está a fazer a ceia (linha 3). O homem apresentado pelo texto, um ricoço, não é referenciado nem tão pouco a sua casa (linha 5). Nas linhas 6 e 7, menciona-se um saco com dinheiro.

O narrador apresenta a conversa entre a mulher e o sapateiro sobre o dinheiro (3.º parágrafo). O sapateiro bate nos filhos e eles choram (2.º parágrafo). Menciona uma oficina (linha 19) e uma arca (linha 15). O homem dá "duas rolhas" (linha 25) à mulher. No último parágrafo, a mulher abraça o homem e o mesmo entrega o dinheiro ao vizinho. Olhando para a imagem na sua globalidade, esta torna-se confusa para a compreensão textual, porque os desenhos não estão articulados de forma a compreendermos a sua função na história.

Quidditch

Quando chegou o mês de novembro, o tempo começou a esfriar muito. As montanhas em volta da escola ficaram de um cinzento frio e o lago parecia aço enregelado. Todas as manhãs o chão se cobria de geada e podia ver-se o Hagrid, lá de cima, a descongelar vassouras no estádio de Quidditch, agasalhado com um enorme sobretudo de pelo de toupeira, umas luvas de pelo de coelho e umas enormes botafarras de pelo de castor.

A temporada de Quidditch começara. No sábado, Harry iria entrar no seu primeiro jogo após semanas e semanas de treino: Gryffindor contra Slytherin. Se os Gryffindor vencessem, passariam ao segundo lugar nos

30 clubes do campeonato.

Quase ninguém tinha visto o Harry jogar porque Wood assim o decidira. Era uma espécie de arma secreta. Harry seria mantido hem em segredo. Mas a notícia de que ele iria jogar como *seeker* acabou por espalhar-se e Harry já não sabia o que era pior – se as pessoas que lhe diziam que ele ia ser brilhante ou as que se ofereciam para correr por baixo da vassoura dele com um colchão.

Era uma sorte ter finalmente a Hermione como amiga. As coisas não teriam sido possíveis sem a ajuda dela nos trabalhos de casa, com todos aqueles treinos de última hora que o Wood o obrigava a fazer.

35 Foi também ela quem lhe emprestou *O Quidditch através dos Tempos* que acabou por ser uma leitura muito interessante.

Harry aprendeu que havia setecentas maneiras de cometer irregularidades no Quidditch e que todas elas tinham ocorrido durante o Campeonato Mundial da Taça, em 1473, que os *seekers* eram geralmente os jogadores

40 mais pequenos e mais rápidos e os acidentes mais graves do Quidditch lhes aconteciam sempre a eles, e que, apesar de as pessoas raramente morrerem durante o jogo, havia referências a desaparecimentos de jogadores que só tinham voltado a aparecer alguns meses mais tarde, no deserto do Sara.



Hermione tornara-se mais descontratada em relação ao quebrar de algumas regras, desde que o Ron a tinha salvo do gigante da montanha e estava muito mais simpática com ele.

Na véspera do primeiro jogo de Quidditch do Harry, estavam os três no campo gelado durante o intervalo e ele tinha feito aparecer um fogo azul brilhante que podia ser transportado dentro de um

45 frasco de compota. Estavam de pé, a tentar aquecer-se, de costas para o fogo, quando Snape atravessou o pátio. Harry reparou, de imediato, que ele vinha a coxear. Os três chegaram-se o mais possível uns para os outros a fim de evitar que ele visse o fogo. Tinham a certeza de que não era permitido. Infelizmente, houve qualquer coisa nos seus olhares culpados que atraiu Snape e o fez aproximar-se. Não tinha visto o fogo, mas parecia estar à procura de um motivo para os penalizar.

– O que é que tens aí, Potter?

Era *O Quidditch através dos Tempos*. Harry mostrou-lho.

46 – Os livros da biblioteca não podem sair da escola – disse o professor. – Dá-mo. Cinco pontos a menos para os Gryffindor.

– É uma regra que ele acaba de inventar – resmungou Harry enquanto Snape se afastava lentamente.

– O que será que ele tem na perna?

50 – Não sei, mas espero que lhe doa bastante – respondeu Ron com azedume.

J. K. ROWLING, 2000. *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Lisboa: Pottermore (7.ª ed.). Trad. André Travenço

Texto 6 "Quidditch" (páginas 44 e 45)

O narrador menciona uma escola, montanhas, um lago (linha 2) e um chão coberto de geada (linha 3). Refere também que Hagrid descongela vassouras (linha 3) e duas equipas jogam um jogo (2.º parágrafo).

Um campo de jogo e três meninos a conversar (8.º parágrafo). Ainda, o jogo além de azul também tem a cor branca e rosa (8.º parágrafo), mas na imagem só temos a perceção do azul.

Texto 7 “O Senhor...” (páginas 50 e 51)

O texto não tem imagem a acompanhá-lo.

Prometo...



Janeiro é sempre um mês complicado – e foi logo o mês que eu escolhi para nascer, aumentando ainda mais as complicações.

Que é como quem diz, as despesas.

As pessoas gastam de mais em dezembro, por isso em janeiro andam todas a deixar contas à vida, chegam os recibos do gás, da água, da electricidade, do telefone, da TVCabo, ou sei lá que mais, e todos berram que deve haver engano, que os computadores devem ter avariado todos, que isto anda meio mundo a roubar outro meio, só pode. [...]

A minha mãe jura que vai telefonar menos, e só à noite, que é quando as chamadas são mais baratas; e que também só à noite é que vai pôr a máquina de lavar a funcionar e sempre cheia até cima; e que vai apagar todos os aquecedores, porque isto é um país de clima ahençoado e não são precisos aquecedores para nada; e que nunca mais vai deixar a televisão em *stand-by*, com aquela luzinha vermelha a brilhar noite e dia; e nada de banhos de imersão, ouviu, Inês Maria? [...]

É claro que prometemos todos que sim, ano novo, vida nova, vamos mesmo ser um exemplo para o prédio inteiro, mas, passado algum tempo, toda a gente se esqueceu do prometido.

De resto, eu acho que janeiro é mesmo o mês das promessas que nunca se cumprem:

- prometo que não me encharco de chocolates e coca-cola
- prometo que estudo todos os dias e não apenas um quarto de hora antes dos testes
- prometo que não me encharco de chocolates e coca-cola
- prometo que vou ter os cadernos em termos e que não escrevo os apontamentos das aulas nas folhinhas amarelas e azuis dos post-it
- prometo que não me encharco de chocolates e coca-cola
- prometo que desligo o telemóvel na escola e não arruino o meu pai com os carregamentos
- prometo que não me encharco de chocolates e coca-cola [...]
- prometo que ajudo a lavar a louça
- prometo que não me encharco de chocolates e coca-cola
- prometo que faço a cama e arrumo o meu quarto pelo menos uma vez de quinze em quinze dias
- prometo que não me encharco de chocolates e coca-cola
- prometo que não chamo nomes ao Jonas [...]
- prometo...
- prometo...

As coisas que uma pessoa promete!

É depois, vai-se a ver... fica tudo no tinteiro.

É por isso que o meu pai diz que já não há palavra mais desacreditada em todo o dicionário do que o verbo prometer, e que o melhor é mesmo não acreditar em promessas de ninguém.

Nem em janeiro nem noutro mês qualquer.

É a vida.

Alta VIEIRA, 2008. *A vida nas palavras de João Tassinari em diálogo de quem só quer a paz no mundo e o Brasil Feliz*. (Lectura Comprehension)

Texto 8 “Prometo...” (páginas 54 e 55)

No corpo do texto são apresentadas várias promessas que não estão retratadas na imagem, nomeadamente, o telemóvel, os chocolates, a loiça e as folhinhas amarelas e azuis do post-it.

Comadre Morte



Havia um homem que tinha tantos filhos, tantos que não havia ninguém na freguesia que não fosse comadre dele e vai a mulher teve mais um filho. Que havia o homem de fazer? Foi por estes caminhos fora a ver se encontrava alguém que convidasse para comadre. Encontrou um pobrezinho e perguntou-lhe se queria ser seu comadre. “Quero, mas tu sabes quem eu sou?” “Eu sei lá; o que eu quero é alguém para padrinho do meu filho.” “Pois, olha, eu cá sou Deus.” “Já me não serves; porque tu dás a riqueza a uns e a pobreza a outros.”

Foi mais adiante; e encontrou uma pobre e perguntou-lhe se queria ser comadre dele. “Quero; mas sabes tu quem eu sou?” “Não sei.” “Pois, olha, eu cá sou a Morte.” “É tu que me serves, porque tratas a todos por igual.” Fer-se o batizado e depois disse a Morte ao homem: “Já que tu me escolheste para comadre, quero-te fazer rico. Tu fazes de médico e vais por essas terras curar doentes; tu entras e, se vires que eu estou à cabeceira, é sinal de que o doente não escapa e escusas de lhe dar remédio; mas, se estiver aos pés, é porque escapa; mas leva-te de querer curar aqueles a que eu estiver à cabeceira, porque te dou cabo da pele.”

Assim foi. O homem ia às casas e, se via a comadre à cabeceira dos doentes, abanava as orelhas; mas se estava aos pés, receitava o que lhe parecia. Vejam lá se ele não havia de ganhar fama e patacaria, que era uma coisa por maior! Mas vai uma vez foi a casa de um doente muito rico e a Morte estava à cabeceira; abanou as orelhas; disseram-lhe que lhe davam tantos contos de réis se o livrasse da Morte e ele disse: “Deixa estar que eu te arranjio”, e pega no doente e muda-o com a cabeça para onde corram os pés e ele escapa.

Quando ia para casa, sai-lhe a comadre ao caminho: “Venho buscar-te por aquela traição que me fizeste.”

“Pois, então, deixa-me rezar um padre-nosso antes de morrer.” “Pois reza.”

Mas ele reza, qual rezou! Não rezou nada e a Morte, para não faltar à palavra, foi-se sem ele.

Um dia o homem encontra a comadre que estava por morta num caminho; e ele lembrou-se do bem que ela lhe tinha feito e disse: “Minha rica comadrinha, que estás aqui morta, deixa-me rezar-te um padre-nosso por tua alma.”

Depois de acabar, a Morte levantou-se e disse: “Pois, já que rezaste o padre-nosso, vem comigo.”

O homem era esperto, mas a Morte ainda era mais, pois não era?

(Vila Nova de Gaia)

Adaptado: CORREIO (org.), 2008. *Contos Populares Portugueses*. Lisboa: Dina Quilón (27 ed.)

Texto 9 “Comadre” (páginas 59 e 60)

Na imagem não há referência ao pobrezinho que é referido no texto, nem o homem ao que tinha tantos filhos. Observando a imagem, não conseguimos compreender o texto.

Quando vêm as férias passo muito tempo a ouvir música.
Eu gosto muito de música e já disse há muito tempo à minha mãe que
hei de ser baterista.

— Um dia — disse-lhe — ainda vou dar um grande concerto no Terreiro
do Paço, e há de vir pessoas de todas as cidades, de todos os concelhos,
de todos os distritos do país. E há de bater muitas palmas e pedir bis...

– ... e depois atirava-te ovos à cara e tu és que ficas sem concerto... – exclamou o meu irmão mais velho, que é mesmo um desmancha-prazeres.

E acrescentou:

– Queres um conselho?

– Passo bem sem os teus conselhos – ia eu dizer.

Mas ele já ia a cem à hora pelo corredor fora e gritou:

– Cresce e aparece! Cresce e aparece!

Nem que seja a fazer toques para os telemóveis.



O Presidente engoliu o sorriso, apressou-se a entrar no automóvel, seguido pela **pressurosa** comitiva.

O operário de capacete amarelo carregou, então, no botão vermelho onde se lia “**máximo**”.

A escavadora parecia enlouquecida.

– É um terramoto! – gritavam uns.

– O fim do mundo! – choravam outros.

Havia quem fugisse, quem desmaiasse. Velhas **tribeças** corriam à desfilada, homens engravatados urinavam pernas abaixo. Guinchos, uivos e frases destrambelhadas misturavam-se ao estrondo da maquinaria.

Os prédios abriam fendas, nas ruas o pavimento estorirava.

Um redemoinho de terra subia pelo ar, engrossando a pesada nuvem de pó que já **engolfava** a Baixa.

Só o operário se mantinha no posto (e ainda há quem diga mal do operariado português...).

Então, de súbito, naquele ambiente de **catástrofe**, como se os estragos e o pânico não fossem suficientes, um ruído enorme, de negrura viscosa e cuja **irrupção**, guiando-se acima das cabeças dos fugitivos, das **series** verdes padmadas nos lagos, dos telhados, da estátua de D. Pedro.

Que grande furo!

Corriam os meados do século XXI quando em Lisboa, cidade dos buracos, a Câmara mandou abrir mais um buraco monumental. Destinavam-no a transformar-se na nova Estação de Metropolitano do Rossio.

Como era da praxe, o Presidente da República apresentou-se na inauguração do buraco, que iria constituir, de facto, um grande furo em território nacional.

Não faltou o Ministro dos Transportes, pois se tratava de um buraco concebido para impedir o trânsito.

Nem a Ministra da Indústria, visto que ali, pela primeira vez, seria **experimentada** a portentosa escavadora “Minhoca”, fruto da mais avançada tecnologia minhota.

Tinham acabado os discursos e ainda as palmas ressoavam, no momento solene em que um operário de capacete amarelo acionou o comando da máquina que, num ruído ensurdecedor, começou a escavar.

As suas prodigiosas vibrações sacudiam a terra, faziam oscilar a tribuna, abalavam lâmpadas, estilhaçavam montras e janelas.

O Quartel do Carmo entrou em prevenção, tocou o alarme. Sirenes de bombeiros começaram a atrozar a cidade em direção ao Rossio.

Entretanto, formavam-se poças, charcos, rios. Desciam cascatas pelas escadas da velha estação de metro da Praça da Figueira, corriam ribeiras pela Rua do Ouro, Rua da Prata, Rua Augusta, que alagavam a Praça do Comércio para se precipitarem, finalmente, no Tejo.

– Mas que é isto? Mas que é isto? – exclamavam as pessoas, espantadas, de saias e calças arrepegadas.

– Devem ser os espíritos que rebentaram...

– Mas não chuto e não, embora chuto bastante mal...

E todos, de norte ao sul, de oeste a leste, se punham a adivinhar o que seria aquilo.

À janela do seu Ministério, o Ministro da Justiça **resmungava**:

– É uma subversão! Prendam já os conspiradores!

A outra janela, o Ministro do Interior tremia, abrigado à secretária, uma fofa **ufanante**:

– Então a situação... Eu sempre disse que ia fazer guerra...

Apenas o Ministro das Finanças encostou os ombros, em ar de superioridade:

– Não vale a pena perseguir os cofres. Ganhamos o ouro e o dinheiro todos.

Entretanto o barco dos pilotos lançou um avião afilado à capitania do porto de Lisboa.

“Má, má, enorme descarga de petróleo sobre o rio. Têmem inundar as produções para dentro do rio que precede à mancha!”

Ficaram-se à água as lanchas da Marinha, patrulharam todos, de Alentejo a Caracalhos.

Não tem perigo à vista. Mas do Cão das Colinas precipitaram-se, num canal constante, aquela torrente negra.

As emissoras interromperam os programas:

“Raposo de pontões de 100 metros de altura jorra no Rossio!” – anunciou o locutor da Radiodifusão numa voz tão emocionada que tanto podia ser de profunda consternação como de louca alegria.

Os repórteres alhavam, as televisões filmavam, os curiosos choravam, e aqueles que deviam estar num lado e que estão no outro, e o barulho que vem do mar e da terra é o único para os nossos ouvidos. Agora sim, já não estamos sordos!”

Então, a Mãe Terra e o Pai Céu mandaram chamá-los e disseram-lhes:

“É bela a criação que nos ofereceram. Estamos muito felizes por ver as águas do mar e as águas da terra; os peixes no mar e os animais na terra; e aqueles que deviam estar num lado e que estão no outro, e o barulho que vem do mar e da terra é o único para os nossos ouvidos. Agora sim, já não estamos sordos!”

Uma grande alegria preencheu o coração da Mãe Terra e do Pai Céu, quando ouviram as palavras dos Anjos. Mas depressa se desvaneceu, quando acrescentaram: “No entanto, ainda não ouvimos contos. Falta-nos qualquer coisa. Falta-nos uma criatura que tenha vida, sentimento, que possa amar e que possa chorar e que seja feita da substância do tempo. Uma criatura que viva no bem e no respeito da existência. Uma criatura que atravessa o curso do tempo como um modesto caminhar, como um simples viajante, como um pacífico peregrino. Em suma, uma criatura que possa ser chamada pelo nome.”

Então a Mãe Terra e o Pai Céu apoderaram-se e pediram aos Anjos a energia, os conhecimentos e a simplicidade para poder criar a plenitude da vida. Os Anjos desceram e bailaram no meio de incantamentos raios e trovões, a chuva caiu dia e noite e nasceu na terra a vida para a eternidade.

Raposo, M. (2008). O Planeta Mãe - A História da Terra. Lisboa: Alameda.

Texto 12 “Que grande furo!” (páginas 78, 79 e 80)

O narrador menciona a presença do Presidente da República (linha 4), a Ministra da Indústria (linha 9), o Ministro dos Transportes (linha 7), pessoas, uma pessoa a fazer discursos (5.º parágrafo); um automóvel (linhas 17 e 18), um operário com capacete amarelo (linha 19), velhas, homens engravatados, pessoas a fugir e a desmaiar (12.º parágrafo).

A imagem não retratada a situação vivida pelas pessoas, quando as ruas e prédios abrem fendas (13.º parágrafo). O narrador refere a presença de bombeiros (linha 37), da estação de metro da Praça da Figueira, de outras ruas ou o rio Tejo (linhas 39 e 40), as janelas do Ministérios (linhas 48 e 49) e pessoas a conversar (linhas 44 e 46). A imagem não mostra o barco de pilotos (linha 57), o porto de Lisboa (linha 57), o locutor a anunciar a situação (linha 67), repórteres, nem pessoas a encher depósitos (último parágrafo).

Texto 13 “Uma decisão difícil” (página 64)

O texto não tem imagem a acompanhá-lo.

A criação de plantas, peixes e animais

Quando a Avó Lua e o Avó Sol ficaram cansados de dançar, chamaram a nossa Mãe Terra e o nosso Pai Céu e disseram-lhes: “Estamos muito aborrecidos de viver sozinhos neste universo. Fizemos as estrelas, mas as estrelas são mudas. Agora queremos que vocês façam criaturas de todas as dimensões e de todas as cores, para que o nosso coração se alegre, para que haja sons no universo, para que este grande silêncio negro se transforme em música multicolor e todos possam viver contentes”.

“Está bem, Avó Lua e Avó Sol”, respondeu a Mãe Terra.

“Assim seja, Avó Lua e Avó Sol”, respondeu o Pai Céu.

Então, como crianças a quem se mandou modelar argila, puseram-se alegremente a criar todo o género de seres. Em primeiro lugar, criaram o mar e toda a terra se viu coberta pelas águas azuis de um único e imenso oceano. “É agora que criamos o mar”, disseram, “o que pomos lá dentro?”

“Peixinhos!”, disseram ao mesmo tempo. E divertiram-se a criar todo o tipo de peixes grandes e pequenos. Era uma festa o mar com os seus animais sempre em liberdade!

A água do mar é salgada e depressa a Mãe Terra e o Pai Céu sentiram sede. “Onde podemos encontrar água doce, para beber?”, disseram. Não havia lago, não havia rio, não havia fonte, só a imensidão do oceano!

Então pediram conselho aos Anjos e os Anjos disseram-lhes, a sorrir: “Para que haja água doce, deve haver terra, e na terra, fontes, rios e lagos”.

Uma grande alegria invadiu a Mãe Terra e o Pai Céu, e então, como crianças que brincam com a argila, puseram-se a modelar pedrarias, montanhas, vulcões, colinas, oscaras e florestas. E muitos árvores, muitas, que antes não havia na terra. E plantas, ervas e flores, e tudo era uma imensa mancha verde, até as montanhas que hoje são desoladas estavam cheias de vegetação. Disseminaram por toda a parte fontes de água pura, nas quais se espelhavam, e alavaram as pedras até as estrelas polidas como joias. E a Mãe Terra estendeu-se por todo o território que acabara de criar, e acomodou-se nele: os vulcões, as montanhas, as pedras, as carnes e as plantas, e fundiu-se com eles, porque era terra e ela era a Mãe Terra. Por isso a Mãe Terra está por toda a parte, porque ela é o solo que pisamos, bem como as montanhas que vemos.

Durante um período que durou alguns séculos, os Anjos ficaram contentes com o que viam, mas continuaram com a sensação de que lhes faltava alguma coisa. Era verdade que faltava alguma coisa, porque, enquanto o mar era uma festa de peixes vivazes, a terra era um silencioso crescimento de plantas, árvores e flores. “Faltam os animais da terra!”, disseram para consigo a Mãe Terra e o Pai Céu. Então, ainda

as mais alegres, puseram-se a modelar os animais. De repente, na terra ganhou vida uma enorme algarrufa, ebebebebe quando foram criadas as aves, os seres mais paludares de todo o universo, que cantavam de ramo em ramo, gritando e por vezes até falando, em emitiendo onomatopéias gritinhos coloridos, como os **guscarapás** de cauda longa e desconcertante.

Que balbúrdia faziam os animais: nem sequer se conseguia domar! E como estava contentes a Mãe Terra com todos aqueles pequenos animais, que pareciam emanar de terra em terra, pensados no seu ser.

Então, a Avó Lua e o Avó Sol mandaram chamá-los e disseram-lhes:

“É bela a criação que nos ofereceram. Estamos muito felizes por ver as águas do mar e as águas da terra; os peixes no mar e os animais na terra; e aqueles que deviam estar num lado e que estão no outro, e o barulho que vem do mar e da terra é o único para os nossos ouvidos. Agora sim, já não estamos sordos!”

Uma grande alegria preencheu o coração da Mãe Terra e do Pai Céu, quando ouviram as palavras dos Anjos. Mas depressa se desvaneceu, quando acrescentaram: “No entanto, ainda não ouvimos contos. Falta-nos qualquer coisa. Falta-nos uma criatura que tenha vida, sentimento, que possa amar e que possa chorar e que seja feita da substância do tempo. Uma criatura que viva no bem e no respeito da existência. Uma criatura que atravessa o curso do tempo como um modesto caminhar, como um simples viajante, como um pacífico peregrino. Em suma, uma criatura que possa ser chamada pelo nome.”

Então a Mãe Terra e o Pai Céu apoderaram-se e pediram aos Anjos a energia, os conhecimentos e a simplicidade para poder criar a plenitude da vida. Os Anjos desceram e bailaram no meio de incantamentos raios e trovões, a chuva caiu dia e noite e nasceu na terra a vida para a eternidade.

Raposo, M. (2008). O Planeta Mãe - A História da Terra. Lisboa: Alameda.

Texto 14 “A criação de plantas, peixes e animais” (páginas 88, 89 e 90)

No primeiro parágrafo é mencionado o Sol, Lua, Terra Mãe, Pais do Céu, estrelas e peixes que têm tamanhos diferentes (linha 15) que, na imagem, apresentam o mesmo tamanho.

O narrador refere que “puseram-se a modelar pradarias, montanhas, colinas escarpas e florestas” (linhas 23 e 24), plantas e flores (linha 25) que vemos em pouca quantidade e variedade.

O narrador afirma a existência de animais (linha 40) e condições meteorológicas adversas, nomeadamente, raios, trovões, chuva e a noite (último parágrafo) que na imagem não está visível. Na segunda imagem temos a presença de um homem e de uma mulher atrás de uma árvore que não estão devidamente identificados.

A Árvore

Era uma vez – em tempos muito antigos, no arquipélago do Japão – uma árvore enorme que crescia numa ilha muito pequenina.

Os japoneses têm um grande amor e um grande respeito pela Natureza e tratam todas as árvores, flores, arbustos e musgos com o maior cuidado e com um constante carinho.

Assim o povo desta ilha sentia-se tão feliz e orgulhoso por possuir uma árvore tão grande e tão bela. Em nenhuma outra ilha do Japão, nem nas maiores, existia outra árvore tão grande. Até os viajantes que por ali passavam diziam que mesmo na Coreia e na China nunca tinham visto uma árvore tão alta, com a copa tão frondosa e bem formada.

E, nas tardes de verão, as pessoas vinham sentar-se debaixo da larga sombra e admiravam a grossura rugosa e bela do tronco, maravilhavam-se com a leve frescura da sombra, o suspirar da brisa entre as folhagens perfumadas.

3

Assim foi durante várias gerações. Mas com o passar do tempo surgiu um problema terrível, e por mais que todos meditassem e discutissem ninguém era capaz de arranjar uma boa solução. Porque, ao longo dos anos, a árvore tinha crescido tanto, os seus ramos tinham-se tornado tão compridos, as suas folhagens tão espessas e a sua copa tão larga que, durante o dia, metade da ilha ficava sempre à sombra. De maneira que metade das casas, das ruas, das hortas e dos jardins nunca apanhava sol. E, na metade escura, as casas estavam a ficar húmidas, as ruas tinham-se tornado tristes, as hortas já não davam legumes, os jardins já não davam flor. E a gente que ali morava andava sempre pálida e triste. E, à medida que a sombra da árvore crescia, crescia também a perturbação.

As pessoas gemiam: – Que faremos de facto? Que faremos de facto?

Até que foi decidido a população reunir-se toda em conselho para discutir bem o problema e decidir o remédio que lhe devia dar. Discutiram durante muitos dias, e depois de todos terem falado chegou-se à triste conclusão de que era preciso cortar a árvore. Houve choros, lamentações, gemidos. A árvore era bela, antiga e venerável. Fazia-a desaparecer era um ato que não só estratificava os habitantes da ilha mas que também os aterrorizava. Mas não havia outro remédio e quase todos acabaram por concordar com o corte. No lugar onde antes ela se erguia plantaram um pequeno bosque de cerejeiras, pois as cerejeiras nunca cresceram muito.

Imagem de Mitsu Reijun (SHIBUYA, 2004). A Árvore. Porto Editora

Texto 15 “A árvore” (páginas 93 e 94)

O narrador menciona uma ilha (linha 2), árvores, flores, arbustos, musgos (2.º paragrafo), povo e viajantes (3.º paragrafo) e uma árvore com uma “copa tão frondosa e bem formada” (linha 10).

A imagem apresenta um homem debaixo da árvore, mas não apresenta ninguém sentado (linhas 11 e 12). A imagem não apresenta hortas, ruas, jardins (linhas 22 e 23), pessoas a gemer (linha 31), população num conselho (linha 3). Nas linhas 39 a 42 apresenta-se alguém a cortar a árvore e a plantar um pequeno bosque de cerejeiras.

A Gota de Chuva

Era uma vez uma gota de chuva. Apareceu com os primeiros raios de sol e era tão redonda, brilhante e transparente que parecia uma pedra preciosa esquecida por uma fada numa pétala de rosa.

Enquanto as outras gotas falavam e se divertiam a deslizar pelas folhas das outras plantas do jardim, a gota redonda nem se mexia. Não queria estragar a sua forma e temia que o mais pequeno movimento a dividisse em muitas gotinhas sem o mesmo brilho.

Um beija-flor, que saiu do seu esconderijo com a claridade que veio depois da chuva, aproximou-se da rosa para provar o seu néctar. Mas a gota redonda pediu-lhe para ir tomar o pequeno-almoço noutro lado. O movimento rápido do pássaro tinha de fazer com as asas para se equilibrar no ar podia fazê-la rebolar pela pétala abaixo e cair no chão.

O beija-flor reconheceu que era muito bonita e, como nunca lhe tinham feito um pedido semelhante, acedeu ao desejo da gota. Ainda que lamentasse perder um sumo tão delicioso, virou-se, deu uma vista de olhos pelos canteiros e voou rapidamente em direção às Camélias.

Passou tempo depois um mosquito aterrou numa folha da roseira. Tinha a garganta seca por ter feito uma longa viagem desde o pântano, onde dormia, e pensou que aquela água era do tamanho ideal para acabar com a sua sede.

A gota redonda pediu-lhe para ir beber à poça de água formada na terra, ao pé das raízes da Bugarrilha, pois tinha visto outros insetos voarem nessa direção e o lugar devia ser mais do seu agrado. O mosquito, que gostava de beber em boa companhia, concordou e fez um voo a pique até ao charco, onde encontrou alguns amigos que já lá estavam desde a madrugada.

A gota suspirou aliviada e descansou alguns minutos de todos estes contratempos.

O mosquito durou pouco, porque, de repente, viu avançar na sua direção uma aranha com idade para ter três filhos. Vinha devagar tecendo a linha da sua rede com cuidado, tentando não se enganar nas voltas para não ficar presa na sua própria armadilha. Falava-lhe pouco para acabar a sua primeira rede e, quando tinha um pouco de experiência, via que a linha no alto da roseira era o lugar ideal para lançar o fio mais comprido.

A gota tentou afastar o pequeno explicando os seus propósitos. A aranha, que era muito remungona, ficou zangada de ter de fazer uma parte do trabalho por causa de uma gota maquiadora e, depois de uma troca de palavras desagradáveis, continuou a tecer a rede com a baía que saía da sua boca para esse efeito.

Mas a gota teimosa encontrou tantos argumentos para a dissuadir que a aranha, furta de ouvir um nunca acabar de palavras que lhe cortavam a inspiração, decidiu mudar de rumo e pôs a última ponta da teia na Glicínia.

Enquanto continuava redonda e brilhante, sem se mexer, pensava como era difícil a vida naquele jardim. Tinha de lutar pela sua sobrevivência com toda a imaginação e usar do poder da palavra para se defender dos mais fortes.

Das gotas brincalhonas não ficaram nem rastos, teve os seus momentos de treva ao ouvir-lhe e cantar, mas agora não se atreperia de ir brincar em seus canteiros. Afinal, ainda lá estava no mesmo lugar em que tinha caído do céu.

Um caracol dorminhoco que não gostava de madrugar acordou com o piar de uns pardais, que disputavam os bagos de arroz espalhados na noite anterior à volta da gamela do céu.

1

Pôs as antenas de fora, esticou o pescoço, olhou em redor e decidiu dar um passeio. Nada melhor para começar bem o dia do que escalar uma planta. A roseira onde tinha passado a noite parecia-lhe a mais indicada. O seu talo era largo, lizo e tinha poucas espinhas. Começou a subir lentamente, deixando ao passar um largo rasto de baba brilhante.

Foi esse brilho que alertou a gota de água da chegada do caracol. Por enquanto estava no princípio da subida e não corria perigo, mas perto dele o talo era mais fino e, à medida que se aproximasse, o peso do caracol faria romper as fibras e provocaria a sua queda.

Gritos com todas as forças da sua voz de água, mas o caracol não a ouviu. Prosseguia o seu passeio matinal parando em cada ramo para apreciar a vista, pouco interessado no que se passava lá em cima.

Tanto se esforçou a gota para chamar a atenção do caracol que quase perdeu o equilíbrio e, se não tivesse tanto medo de ficar redonda a uma mingota, teria começado a chorar.

Tão ocupada estava em não deixar o olhar do trajeto do novo invasor, ela que tinha corrido tantos perigos pequeninos, que não teve tempo de pensar no maior de todos: o sol.

Pouco a pouco, enquanto a gota estava distraída, o sol fez-se mais quente e foi evaporando a sua água, e quando deu por si já estava outra vez sentada numa nuvem rodeada de milhões de gotas vaporosas, prontas a deixarem-se cair quando lhes chegasse a ordem de chorar.

Imagem de Mitsu Reijun (SHIBUYA, 2004). A Gota de Chuva. Porto Editora

Texto 16 “A Gota da Chuva” (páginas 104, 105 e 106)

O texto faz referência a uma gota de chuva e caracteriza-a (linha 1).

O narrador refere gotas a falar e a divertirem-se (linha 4), nas folhas de outras plantas; um jardim (linha 5); do esconderijo do beija-flor (linha 8), da presença de camélias (linha 16) e de uma poça formada por água na terra (linhas 21 e 22).

Na imagem não vemos o charco (linha 25), a gota a encontrar-se com a pétala e a aranha a avançar para baixo (linha 29 e 30). A aranha está a tear uma teia (linhas 31 e 32), há gotas brincalhonas, a rir e cantar (linha 48), um caracol (linha 52), pardais (linha 53), bagos de arroz, uma gamela do cão (linha 54). Esta imagem não apresenta a situação vivida entre o caracol e a gota (15.º a 17.º parágrafos).

O Gigante Egoísta

Todas as tardes, quando vinham da escola, as crianças iam brincar para o jardim do Gigante.

Era um jardim grande, magnífico, coberto de relva macia e verde. Aqui e ali despontavam flores lindas como estrelas e havia dotes pessegueiros que, com a chegada da primavera, floresciam em tons de cor-de-rosa e pérola e, no outono, ficavam carregados de esplêndidos frutos. As aves pousavam nas árvores e cantavam tão suavemente que as crianças interrompiam os seus jogos para as ouvir.

— Que bem que se está aqui! — diziam umas às outras.

Um dia, o Gigante regressou. Tinha ido visitar o seu amigo, o Ogre da Cornualha, e demorara-se por lá sete anos. Ao fim de sete anos, tinha dito tudo o que havia para dizer, porque a sua conversa era limitada, e decidiu voltar ao castelo. Quando chegou, viu as crianças a brincar no jardim.

— Que fazem aqui? — gritou ele, com voz severa. E as crianças fugiram.

— Este jardim é muito meu — sentenciou o Gigante. — Que todos o fiquem sabendo. Não consinto que ninguém venha para aqui divertir-se a não ser eu próprio.

Ergueu então um muro muito alto a toda a volta do jardim e afixou nele o seguinte aviso:

*É proibida a entrada
Os transgressores serão castigados*

Era muito egoísta este Gigante.

Agora as pobres crianças não tinham onde brincar. Tentaram brincar na estrada, mas havia muita poeira e pedras grossas, o que não lhes agradou. Depois das aulas, vagueavam à roda do muro, conversando sobre o belo jardim que existia do outro lado.

— Como éramos felizes lá dentro! — comentavam entre si.

Uma bela manhã, estava o Gigante ainda deitado, mas já desperto, quando ouviu uma música encantadora. Soava tão docemente aos seus ouvidos que supôs serem os músicos do rei que passavam. Na realidade, era apenas um pinstarroteo que lhe cantava à janela; mas havia já tanto tempo que não ouvia o canto dos pêssegos no seu jardim que aquilo lhe pareceu a música mais bela do mundo. Então o Gigante deixou de rufar-lhe nos telhados, o Vento Norte deixou de rugir e chegou-lhe, pela janela aberta, um perfume delicioso.

— Parece que a primavera chegou, finalmente! — exclamou o Gigante, saltando da cama e olhando para o jardim.

E que viu ele?

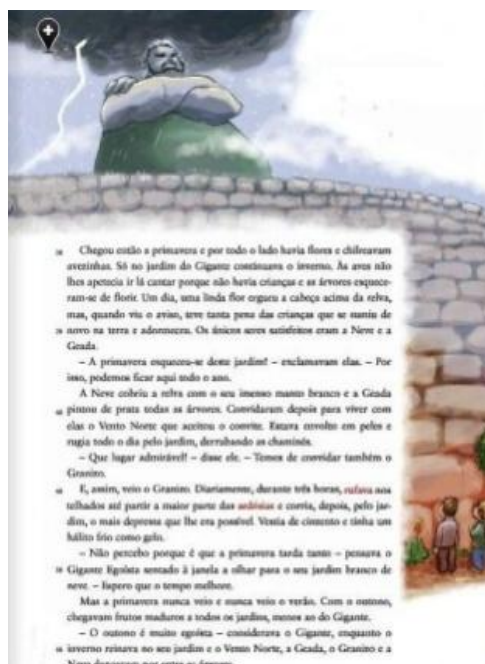
Viu um espetáculo deslumbrante. Por um buraco pequeno no muro, as crianças tinham passado para o jardim e estavam empoleiradas nos ramos das árvores. Havia uma criança em cada árvore. E as árvores ficaram tão contentes com o regresso da pequenada que de novo se cobriam de flores e agitavam suavemente os ramos sobre as suas cabeças. As aves corvoavam e chilreavam alegremente, as flores, por entre a relva, espreitavam e riam. Era um espetáculo encantador e só num recanto do jardim permanecia ainda o inverno. Ali estava um miúdo tão pequeno que não conseguia trepar à árvore e andava de um lado para o outro, chorando amargamente. A pobre árvore continuava cheia de neve e grada; por cima dela ainda soprava e rugia o Vento Norte.

— Sobe, meu menino — disse a árvore, inclinando os ramos o mais que podia, mas a criança era pequena de mais.

O coração do Gigante enterneceu-se, ao olhar lá para fora.

— Tenho sido tão egoísta! — reconheceu ele. — Agora percebo a razão por que a primavera não aparecia. Vou pôr o rapazinho em cima da árvore e depois vou derrubar o muro. O meu jardim será para sempre o lugar de recreio das crianças.

Estava realmente arrependido do que tinha feito. Desceu então a escada, abriu a porta devagarinho e chegou ao jardim. Mas as crianças, ao vê-lo, fugiram aterradas, e o inverno voltou ao jardim. Só o rapazinho não fugiu, porque tinha os olhos cheios de lágrimas e não se apercebeu da chegada do Gigante. O Gigante, aproximando-se cautelosamente, pegou-lhe com todo o carinho e pô-lo em cima da árvore. Logo a árvore se encheu de flores, vieram pêssegos cantar e o rapazinho, estendendo os braços para o Gigante, abraçou-o e beijou-o. As outras crianças, quando viram que o Gigante já não era mau, voltaram a correr, e com elas voltou a primavera.



— Agora, este jardim é vossos, meus meninos! — declarou o Gigante.

Pegou então numa picareta enorme e derrubou o muro. E, ao meio-dia, as pessoas que iam para o mercado viram o Gigante a brincar com as crianças no mais belo jardim que jamais tinham contemplado. Brincaram todo o santo dia e, quando a noite chegou, foram despedir-se do Gigante.

— Onde está o vosso companheiro? — perguntou ele. — Aquele que eu pus em cima da árvore.

O Gigante gostava muito dele porque o tinha beijado.

— Não sabemos nada dele — responderam as crianças. — Foi-se embora.

— Se o virem, digam-lhe que não falte amanhã.

As crianças responderam que não sabiam onde ele morava e que antes nunca o tinham visto; e o Gigante ficou muito triste.

Todas as tardes, ao saírem da escola, as crianças vinham brincar com o Gigante. Mas o rapazinho de quem o Gigante mais gostava não voltou

a ser visto. O Gigante era muito bondoso para todas as crianças, mas suspirava pelo seu primeiro amiguinho e falava dele muitas vezes.

— Gostava tanto de o tornar a ver! — repetia ele.

Passaram os anos e o Gigante envelheceu e enfraqueceu muito. Como já não podia brincar, sentava-se numa poltrona enorme a ver brincar as crianças e a admirar o seu jardim.

— Tenho muitas flores bonitas — dizia —, mas as crianças são as mais bonitas de todas.

Certa manhã de inverno, enquanto se vestia, olhou pela janela. Agora já não odiava o inverno porque sabia que era apenas a primavera adormecida e que as flores repousavam.

De repente, esfregou os olhos de espanto, olhou e tornou a olhar. Era, sem dúvida, um espetáculo maravilhoso. No recanto mais afastado do jardim, estava uma árvore completamente recoberta de flores alva-rosas. Eram áureos os ramos e

128 áureos os frutos que dela pendiam. E debaixo da árvore estava o rapazinho de quem ele tanto gostava.

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

182

183

184

185

186

187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

333

334

335

336

337

338

339

340

341

342

343

344

345

346

347

348

349

350

351

352

353

354

355

356

357

358

359

360

361

362

363

364

365

366

367

368

369

370

371

372

373

374

375

Texto 17 “O Gigante Egoísta” (páginas 110, 111, 112 e 113)

No 2.º parágrafo, o narrador descreve o jardim onde se passa a ação, os animais e uma situação vivida entre o gigante e as crianças (linhas 15 a 19).

Nas linhas 21 a 23, apresenta-se um aviso afixado no jardim.

Não temos a presença da estrada onde as crianças tentavam brincar (linhas 25 a 27). Nada nos remete para a presença da primavera (linhas 30 e 31), pois na imagem não estão presentes os elementos que a caracterizam (linhas 33 e 34).

O narrador refere que a neve e a geada estão a cobrir o jardim; granizo (linhas 39 a 45); um telhado; chaminés (linhas 42 a 46); o gigante sentado à janela (linha 50); que este está deitado a ouvir música (linhas 57 e 58) e uma cama (linha 66). Estes elementos não estão presentes na imagem. Também não percebemos pela imagem a mudança do inverno para a primavera (21.º parágrafo).

No 20.º parágrafo, o narrador evidencia o espetáculo das crianças a brincar no jardim do gigante e a sua casa (linhas 86 e 87). Na linha 88 menciona-se que as crianças fogem quando viram o gigante, mas um jovem foi apanhado e começou a chorar (linha 89).

Quando o gigante coloca o menino em cima da árvore, não vemos a mesma a encher-se de flores (linhas 91 e 92). Com base na imagem, as crianças desenhadas não aparentam movimento (linhas 93 a 95).

O mercado (linha 98), a escola (linha 108), a poltrona (linha 114). O gigante derruba o muro (linha 97) e este veste-se e esfrega os olhos (linhas 118 a 121). Estes elementos não aparecem na imagem.

Texto 18 “Safari em África” (página 118)

O texto não tem imagem a acompanhá-lo.



Texto 19 “A infinita fiadeira” (páginas 122, 123 e 124)

Com base na imagem não se consegue perceber quem é a mãe e o pai da aranha (linha 19). O narrador menciona que a aranha deixa a sua marca pelos recantos (linhas 21 e 22).

É apresentada uma conversa entre três aranhas (linhas 21 a 30) e um encontro amoroso (linha 34).

Com base na primeira imagem não conseguimos perceber se é a aranha com o aranhão ou a mãe com o pai entrelaçados. O narrador refere que o aranhão visita a aranha e mostra-lhe a sua coleção de teias (linhas 40 e 41), a família e o Deus dos bichos (linhas 42 e 43), uma conversa entre o Deus dos bichos e a aranha (linhas 47 a 50) e um homem (linha 51). Estas situações não estão patentes nas imagens.

O Cavalo de Troia

Ulisses vivia numa ilha grega que se chamava Ítaca, muito feliz com sua mulher Penélope e seu filho ainda muito pequenino, Telêmaco.

Ulisses era o rei dessa pequena ilha, mas não um rei de coroa e manto, muito solene. Tão depressa se divertia a amansar um cavalo, como ia à caça com os amigos, ou conversava com o povo. Todos o amavam. Para ele não havia terra no mundo igual a Ítaca. Ele dizia: "Ítaca é agreste mas criadora de moços vigorosos, e para mim não há terra que tanto me encante os olhos."

[A] Quando estava junto da família, na Ítaca linda de intenso azul de céu azul e calma de mar calmo, só pensava em ir ao encontro do desconhecido; mas quando se via em plena aventura, só desejava voltar para casa, para junto dos seus, onde sabia haver serenidade e encanto.

Ora um dia aconteceu que Páris, príncipe troiano, raptou a lindíssima rainha grega Helena e a levou para Troia. Isto fez com que troianos e gregos se envolvessem em violenta guerra. Ulisses, como homem grego e valente,



tinha de ir para a guerra também, tinha de ir cercar Troia. [...] E lá foi. Nos seus labores os gregos embarcaram para Troia pensando simplesmente que iam ter uma vitória fácil e em breve regressariam ao lar.

« Mas que? Seria esta uma luta que havia de durar dez anos. Dez anos sem os gregos verem a pátria, a família. A certa altura já ninguém sabia esperar a saudade, o sossego de manter um cerco durante tanto tempo. Aquilo não podia continuar assim! »

Então Ulisses, que todos ditavam ser o mais malhoso dos homens, pensou, pensou e teve uma ideia: construir um enorme, um gigantesco cavalo de pau, assim: num círculo com rodas para se poder deslocar, e dentro do bojo, no eixo, de barriga desse cavalo, se escondessem alguns homens.

Mas para que seria este cavalo? Ulisses imaginou que os gregos deviam fingir que iam todos embora dali e deixar as portas de Troia o monumento tal cavalo scotinho... em ar de homenagem!

« Os troianos viram aqueles preparativos de partida com imensa surpresa e sem perceberem nada do que estava a acontecer. Viram os gregos, depois de dez anos, a irrem embora e a largarem as suas portas. Mas como sabiam que eles não eram cobardes, ficaram desconfiados e atentos. »

« Passaram dois dias três dias quatro dias e os troianos corresponderam-se entre de que os gregos tinham partido de verdade e não voltariam mais. Abriam-se muito desvagueiros as portas da muralha, e qual não foi o seu espanto quando viram ali, mesmo, parado, imponente, brilhando ao sol, um cavalo de pau! Dentro deste cavalo estava Ulisses e alguns dos seus companheiros, muito quietinhos. Junto de uma das rodas traseiras do cavalo havia uma porta que se abria por dentro. Os troianos ficaram pasmados a olhar para o cavalo. »

« E os gregos lá dentro, ao ouvir isso, ficaram apavorados. – Desvairados com os machados! – gritaram outros. E eles lá dentro... Até que alguém se lembrou: – Não! É um cavalo muito bonito, e vamos oferecer-lho aos nossos deuses em agradecimento pela vitória que nos concederam, pois não há dúvida de que os gregos desistiram de nos vencer »

« Depois de tanto ansar e nos oferecerem este cavalo em ar de homenagem! – Isso mesmo, isso mesmo! – gritaram todos. E lá dentro do cavalo, Ulisses e os companheiros respiraram aliviados. [...] »



[B] Nessa mesma noite começaram os festejos em honra dos deuses. Beberam, comeram, ofereceram sacrifícios... Beberam, comeram, dançaram... Um dia dois dias três dias se passaram. Estavam já todos caídos pelos cantos, cansados, sem defesa, plenamente confiantes na vitória.

« E de repente... já sobre a madrugada, quando tudo subitamente como que por encanto se acabou, Ulisses abriu devagarinho a tal porta escondida junto da perna do cavalo, e, saindo ali, não vendo ninguém de guarda, saltou para o chão – e o mesmo fizeram os seus companheiros que estavam ali com ele dentro do bojo do cavalo. Abriam as portas da cidade de Troia e enreatando os soldados gregos, que ao sinal de súbito silêncio tinham voltado para trás, e em grandes colunas através das colinas se haviam aproximado da cidade, sem tardar, sem cavalos, só com as armas na mão, entraram dentro de Troia! »

« Só lhes digno foi a destruição completa desta cidade. [...] Os gregos libertaram Helena, a rainha grega de beleza celestial, e Ulisses ficou a ser conhecido como "O destruidor de Troia", pois graças à sua astúcia é que foi possível tal vitória. »



Maria Alberta MENDES, 2007. Ilustração: Maria Alberta Mendes (15" x 11") (integrado a um suplemento)

Texto 20 “O Cavalo de Troia” (páginas 127, 128 e 129)

No texto é mencionada uma ilha grega (linha 1), uma mulher, um filho (linha 2), um povo e amigos (linhas 4 e 5).

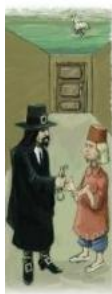
Não há a presença do céu, do mar, nem da família (linhas 9 e 10).

O narrador refere um príncipe e uma princesa (linhas 13 e 14) e contrasta com a abertura de uma porta da muralha (linha 39) e festejos (linhas 53 a 55). O narrador afirma combatentes combatentes caídos e cansados (linhas 58 e 59), bem como soldados gregos (linhas 64 e 65) a entrarem em Troia.

A cidade está completamente destruída (linha 70). Contudo, na imagem vemos um castelo a arder.

A situação de Helena presa e a ser libertada, não estão retratadas nas imagens (linhas 71 e 72).

O aprendiz de feitiçeiro



Um homem de grandes artes tinha na sua companhia um sobrinho que lhe guardava a casa quando ele dormia. De uma vez, deu-lhe duas chaves e recomendou:

– Estas chaves são daquelas duas portas. Não as abras por nada deste mundo, senão morres.

O rapaz, assim que se viu sozinho, não se lembrou mais da ameaça e abriu uma das portas. Apenas viu um campo escuro e um lobo que vinha correndo para arremeter contra ele. Fechou a porta a toda a pressa, passado de medo. Daí a pouco chegou o feitiçeiro.

« – Desgraçado! Para que me abriste aquela porta, tendo-te avisado que perderias a vida! »

O rapaz fez tais choros que o feitiçeiro lhe perdoou.

De outra vez, saiu o tio e fez idêntica recomendação ao moço. Não ia muito longe quando o sobrinho deu volta à chave da outra porta e apenas viu uma campina com um cavalo branco a pastar. Nião, lembrou-se da ameaça do tio e já o sentia a subir a escada. Desatou a gritar de medo.

– Ah, agora é que estou perdido!

O cavalo branco falou-lhe:

– Apanha este ramo do chão. É também uma pedra e um punhado de areia, e moeta já quanto antes em mim.

Palavras não eram ditas, o feitiçeiro abria a porta da casa. O rapaz saltou para o cavalo branco e gritou:

– Foge, que aí chega meu tio para me matar!

O cavalo correu pelos ares fora, e ia muito longe quando o rapaz desceu que o tio lhes ia no encalço:

– Aí vem o meu tio para me matar!

O cavalo branco correu mais e quando o feitiçeiro estava quase a apanhá-lo, disse para o rapaz:

– Deita fora o ramo!

« Foi-se logo ali uma floresta muito fechada. E enquanto o feitiçeiro abria caminho por ela, eles passaram-se mais longe. Mas o rapaz tornou depois a gritar: »

– Corre, cavalo branco, que já aí está o meu tio, que me vai matar! É o cavalo.

« Deita fora a pedra! »

Logo ali se levantou uma grande serra cheia de penedos, que o feitiçeiro teve de subir, enquanto eles avançavam caminho. Mais adiante, o rapaz soltou outra exclamação:

– Meu tio agora não! Está mesmo aqui atrás de mim!

« Pois assim ao vento o punhado de areia – disse-lhe o cavalo branco. Apanha logo ali um mar sem fim que o feitiçeiro não pôde atravessar. Foram dar a uma terra onde se estavam fazendo muitos prantos. O cavalo branco largou ali o rapaz e disse-lhe que quando se visse em grandes trabalhos chamasse por ele, mas que nunca dissesse como ali viera ter. »

O rapaz foi andando e perguntou a um transeunte porque eram aqueles prantos.

« É porque a filha do rei foi roubada por um gigante que vive numa ilha à qual ninguém pode chegar. »

« Pois eu sou capaz de lá ir. Foram dáb-lo ao rei, e ele, sob pena de morte, obrigou-o a cumprir o que prometia. O rapaz veio-se de cavalo branco e conseguiu ir à ilha e rescatar de lá a princesa, tanto mais que encontrou o gigante a dormir. »

A princesa, assim que chegou ao palácio, não parecia de chorar. Perguntou-lhe o rei:

– Porque choras, minha filha? »

« Choro porque perdi o anel que me tinha dado a toda minha madrinha. Enquanto não o tornar a achar, estou sujeita a ser roubada outra vez ou ficar encantada para sempre! »

O rei mandou lançar um prego em como dera a mãe da princesa a quem achasse o anel que ela tinha perdido. O rapaz chamou o cavalo branco, que lhe trouxe do fundo do mar o anel. O rei não lhe queria depois dar a mãe da filha, mas ela é que disse que se casaria com ele, pois queria que se soubesse que a palavra do rei não volta atrás.



José Viana MONTENEGRO (orig.), 1998. Conto: Apuleius Lusitania. Maria Alberta Mendes (15" x 11")

Texto 21 “O aprendiz de feitiçeiro” (páginas 132 e 133)

O narrador refere uma casa, uma pessoa a dormir (linhas 1 e 2) e duas portas, mas só se vê uma. (linhas 4 e 5).

Refere um campo, um lobo (linha 7), um feitiçeiro a abrir uma porta (linhas 6 e 7), uma campainha (linha 15), um feitiçeiro a chegar (linhas 10 e 11), com um ramo, uma pedra e areia (linhas 19 e 20), o tio a correr e deitar fora o ramo (linhas 27 e 28), floresta (linha 30), uma seara (linha 36), uma perseguição (linha 39), o amar (linha 41), um transeunte (linha 46), um rei, a filha (linhas 48 e 49), uma ilha (linha 53), um palácio (linha 55) e um cavalo a buscar um anel (linha 63). Os elementos anteriormente indicados não estão presentes nas imagens.

15.º conto

Toda a gente sabe, exceto alguns tolos e algumas bruxas, que não há bruxas. Isto é, que já não há bruxas. Acabaram. Morreram velhas e feias ou encontraram outro ofício. Desapareceram.

No entanto, daquela época ficaram as vassouras nas quais as bruxas voavam durante as noites de Lua cheia ou tempestuosas. Que fazem as vassouras, agora, sem as donas? Algumas, poucas, tentaram empregar-se, recomeçar vida transformando-se em vulgares vassouras de cozinha, que varrem e mais nada. Outras, também não muitas, mudaram-se para os recantos ou sótãos de velhas casas; quando havia bom tempo mas não demasiado quente, saíam e no parque mais próximo jogavam com as colegas às cartas, bebericando chá de mentol que traziam em termos. Enfim, reformadas.

Mas a maioria delas, francamente, estava ainda cheia de força, desejava recomeçar os voos à procura das aventuras, queria aplicar as energias motorizadas que continuavam a vibrar nos corpos esquisitos.

Uma vez, então, decidiram convocar uma grande reunião, para resolverem em comum como sair da crise. Quem viu as vassouras de todos os países voarem de dia e noite até ao lugar do Congresso algures no Cáucaso não esqueceu facilmente o acontecimento: o céu cheio de diferentes vassouras volantes, flutuando não muito alto por causa dos riscos e também

por falta de combustível, mas sempre para a frente, nos ornamentos importantes as vassouras orientadas a indicar o caminho, com a prioridade sempre à esquerda, distribuídas ao longo pelas indisciplinadas mas também tinham uma palavra de estímulo quando vias vassouras cançadas providenciavam até um pouco de chuva fresca para as que sofriam de calor.

O Congresso foi bastante mal organizado: muitas vassouras queriam preguiça, exigiam sempre a palavra, e falavam todas ao mesmo tempo, e repetiam-se. Seis como foi, depois de muitas horas de reuniões, chegaram finalmente a uma conclusão:

ponto um – não abandonar sob qualquer pretexto os seus materiais de voo para voar e, sobretudo, não trocar os seus privilégios ancestrais pela vida sedentária mesmo se fosse bem remunerada;

ponto dois – apresentar sistematicamente as aprendizagens de futuras aprendizagens e a seguir distribuídas pelo pomelo;

ponto três – publicar um caderno de reivindicações em todas as línguas disponíveis e a seguir distribuído pelo pomelo;

ponto quatro – apelar aos governos, à Cruz Vermelha e às Nações Unidas, organizar conferências de imprensa.

No entanto, de tudo ficou pouco. Quando voltaram, cada vassoura ao seu pólo, estavam tão esgotadas que dormiram horizontal ou verticalmente durante alguns meses. Voltando à vida normal, esqueceram-se do importante ponto dois, das aprendizagens, mas também não se viu nenhum caderno, boléim ou cartão, sem lá falta de alguma vez podermos nos dar conta. Cada vassoura outra de novo só, na malha a alisar.

A situação prolonga-se até hoje, cada a farejar. Por isso, quem quiser e tiver um pouco de coragem, quando encontrar uma vassoura destas,

dir-lhe-á uma palavra simpática, tal como: “Então, como vai isso, minha velha?”, mas sobretudo não a utilizem para varrer, nem o interior da casa, e ainda menos os lugares públicos, como o pátio diante dos patos, ou à porta da rua. Até pode acariciar o velho cabo mas só um bocadinho, para não excitar as forças já enfraquecidas mas ainda assim mágicas que, despertadas, não serviriam para nada de bom nem para as vassouras sem motoristas nem para nós que não somos tolos.

Tu que me lês, podias pensar que o conto que estou a acabar de contar é triste, mas eu digo que não, é como é: cada coisa serve o seu tempo no seu tempo.

Jorge LESTOPAD, 2004. O Jardim Poeta de 18-30, V. N. Fimelândia: Quasi

Texto 22 “15.º Conto” (páginas 136, 137 e 138)

O narrador menciona bruxas (linha 4), vassouras a lutar pela vida (2.º parágrafo), uma reunião (linha 16), um congresso e outros países (4.º parágrafo).

Não se vê na imagem nada que remeta para o congresso (5.º a 9.º parágrafos), nem poisos de vassouras (linha 41), a sua vida normal (linha 42), um caderno e cartaz (linha 44).

O mercador da galáxia

Olof Astor é um desses homens que hoje carecem e que são uma estranha combinação de negociantes, aventureiros e exploradores; figuras lendárias conhecidas como mercadores da Galáxia. Eu conheci Olof há alguns anos, por mero acaso. Embora o seu nome soe por muitos cantos da Galáxia, os detalhes desta história foram-me revelados recentemente por uma pessoa cuja identidade prometi não revelar.

O começo desta história leva-nos até à Lua, à estação espacial de Vitruvius. Situada no Mar da Tranquilidade, próximo da cratera de Vitruvius e apenas a alguns quilómetros do local de alunagem da missão Apollo 17, a estação de Vitruvius é o ponto de partida da maioria dos voos para fora do Sistema Solar, na zona central do sistema. Durante quase meio século, foi o mais importante entreposto de carga e de produtos de exploração miniera lunar para o vaivém entre a Lua e a Terra.

Vitruvius é uma base como qualquer outra naquelas paragens. Envolvida no eterno silêncio lunar e rodeada pelo cinzento da paisagem, distingue-se apenas pelas suas dimensões: estende-se por cerca de quinze quilómetros e inclui vinte terminais, armazéns de carga, oficinas de manutenção, alojamento para pessoal e passagens em trânsito.

Olof Astor conhece Vitruvius como as suas próprias mãos. De lá levantou na sua nave vezes sem conta, rumo aos mais recônditos e estranhos locais da nossa galáxia. Daí partiu para essa viagem que se iniciou numa madrugada de abril do ano de 2117.

Nessa madrugada, Olof atravessou a sala de embarque de um dos terminais com passos largos e firmes. Foi também com firmeza que se dirigiu à funcionária dos serviços astronáuticos que se encontrava atrás de um balcão.

— Olhei láto à espera há mais de uma hora! Porque não me deram ainda autorização de saída?

Adiantou-se depois, adivinhando o pedido de identificação da funcionária:

— Astor, veículo tipo D, série 2HX107. Nome: “Hélene”. Viagem extrassolar, destino: setor três da galáxia. Passageiros: nenhum!

A funcionária consultou lentamente o computador enquanto lhe perguntava:

— Disse setor três?

— Sim, sim.

— Entregou os certificados de vacina exigidos para esse setor?

Olof começava a impacientar-se.

— Claro! Há mais de uma semana.

A funcionária continuou dedilhando o teclado do computador. Por fim, disse:

— Senhor... Astor, que espécie de carga transporta?

— Pouca coisa – disse ele cada vez mais impaciente. – Dez caixas de barras de grafite e algumas amostras de borracha natural. Não sei se sabe o que isso é. É coisa rara hoje em dia.

Olof deixou que a irritação o dominasse e explodiu:

— Mas o que é isto? Nunca fui submetido a um interrogatório destes! Imagino que vai querer saber a marca da minha pasta de dentes...

A funcionária interrompeu-o, falando sempre no mesmo tom sereno:

— A sua nave está estacionada no hangar três, não é verdade?

Olof confirmou.

— Pedimos desculpa, Sr. Astor, mas houve um atraso de descarga nesse hangar. Queira fazer o favor de aguardar mais uns minutos.

Olof afastou-se do balcão desapontado pela demora. Para um observador desprevenido, poderia confundir-se facilmente com um dos homens da manutenção. Os múltiplos bolsos das calças e do blusão estavam ocupados por diversos conjuntos de pequenas ferramentas e instrumentos. Um mercador da galáxia está sempre preparado para reparar qualquer avaria, mecânica ou eletrónica. Mas um observador mais atento teria distinguido uma das características dessa gente. Estes solitários do espaço insistem em associar ao vestuário algum produto natural que denuncie a sua origem ou a dos seus antepassados. Olof Astor tinha as botas de cano alto decoradas com faixas de pele de rena; do pescoço, pendia-lhe uma cauda de esquilo suspensa por um fio de couro. Por isso, podia dizer-se

que nascera na Terra ou que provinha, seguramente, de uma família de origem terrestre.

estava fazer isso, mesmo: entreposto: armazém de depósito de mercadorias; nave: tornar-se nave; veículo: profundo, oculto.

Paula Freire COSTA, 2006. O Mercador da Galáxia. Lisboa: Babelio

Texto 23 “O mercador da galáxia” (páginas 150 e 151)

O narrador refere uma galáxia (linha 5), Olof Astor (linha 1), Lua (linha 7), Sistema Solar (linha 11), estação (linha 10), base (linha 14), não vemos o seu embarque (linhas 23 e 24), nem a situação vivida antes da sua partida (linhas 27 a 54).

Como a imagem é pequena, os pormenores descritos no texto não são perceptíveis.

Texto 24 “Hotel espacial pronto em 2016” (página 154)

O texto não tem imagem a acompanhá-lo.



Texto 25 “A Restauração da Independência” (página 197).

A imagem somente apresenta a bandeira e não a situação vivida.

Texto 26 “Os bastidores do Teatro Nacional D. Maria II” (página 200)

O texto não tem imagem a acompanhá-lo.

Este último manual escolar, 6.º ano, apresenta-nos um total de vinte e seis textos narrativos e imagens. Vinte e uma das imagens encontram-se desarticuladas com o texto e cinco textos narrativos não têm imagem a acompanhá-lo.

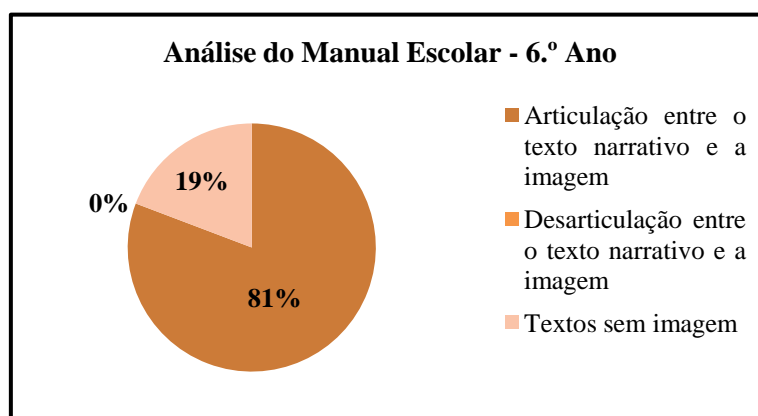


Gráfico 3 - Análise do manual escolar (6.º ano).

O gráfico 3 – Análise do manual escolar (6.º ano) – apresenta 81% de desarticulação entre o texto narrativo e a imagem.

A análise aos textos narrativos e respetivas imagens, destes três manuais escolares, torna previsível que os alunos irão ter dificuldades na compreensão textual, porque as imagens não traduzem a realidade do texto que acompanham. Assim, para que a compreensão de um texto seja correta é necessário que o texto e a imagem estejam em conformidade (Dionísio, 2011), o que não é visível nestes três manuais escolares analisados.

5. Considerações finais

O docente pode ser visto como investigador, pois é capaz de recolher e organizar informações, mas também de se adaptar à situação de investigação (Estrela, 1994). Com a investigação, estes têm oportunidade de explorar o ambiente complexo das escolas, mas também tornarem-se autoconscientes sobre os valores e o modo como estes influenciam as suas atitudes perante os outros (Graue & Walsh, 2003).

Foi durante uma aula de Língua Portuguesa que surgiu a temática em estudo, pela participação ativa dos alunos. Esta remeteu-se para a (des)articulação entre o texto narrativo e a imagem. Esta problemática levou-nos a compreender a importância da elaboração correta dos manuais escolares que são uma ferramenta essencial na educação. Para tal, pretendemos ter em conta a seleção dos manuais escolares e, mais tarde, quem sabe, continuar a investigar as incongruências existentes neles, nomeadamente, a seleção de exercícios e tarefas adequadas.

Num manual escolar, as imagens são concebidas com objetivos precisos, pois é nelas que os alunos baseiam as suas aprendizagens (Carvalho, 2008).

Segundo Silva (2009), a prática da leitura desenvolve a compreensão textual, pois este retira informações e constrói a interpretação, conforme os conhecimentos que possui. Neste sentido, a imagem tem um papel fundamental para a compreensão da leitura (Santos, 2011).

Os vários elementos que acompanham o texto ajudam na sua compreensão, nomeadamente, o título, imagem e questões de interpretação. Os títulos e as questões de interpretação destes textos mostram que, muitas vezes, somente a partir dos títulos não se consegue prever o conteúdo do texto. Na nossa opinião, alguns títulos não eram adequados aos textos. Também as questões de interpretação não eram objetivas para alunos desta faixa etária (6-13 anos), ou não tinham a resposta no texto, ou não eram explícitas.

Assim, com base nas análises realizadas, podemos afirmar que mais de 88% dos casos representativos da atual amostra apontam para a falta de articulação e, conseqüentemente para a indução de incompreensão textual.

A imagem deve estar em sintonia com o texto para a promoção de um equilíbrio que permita aos alunos uma melhor compreensão visual e oral do conteúdo pedagógico inerente ao texto.

Por si só, o texto narrativo, não apresenta valor expressivo junto dos alunos, sendo necessário e considerável uma maior aproximação do docente no seu desempenho por forma a proporcionar ao aluno uma maior interação com o contexto ilustrativo e textual (Carvalho, 2008).

Conseguirá um ilustrador construir uma imagem que “transmita” todo o conteúdo de um texto, até aos mais pequenos pormenores? Não. Contudo, o ilustrador tem a capacidade de construir uma imagem que o consiga completar.

De acordo com Choppin (1992), o texto e os seus elementos são indissociáveis, para uma compreensão completa e correta do contexto. Pensamos que será importante investir-se no estudo desta temática de forma a contribuir para uma melhoria na articulação entre o texto e a respetiva imagem.

Reflexão final

Durante estes dois anos de mestrado fomos adquirindo conhecimentos que consideramos profícuos para o crescimento da nossa formação pessoal e profissional, porque nos tornaram mais conscientes da realidade educativa com a qual nos iremos deparar.

O docente deve ter uma mentalidade aberta e ausente de preconceitos que o impeça de considerar novos problemas ou ideias. Efetivamente este deve aceitar novas perspetivas, novas alternativas, procurar respostas para problemas e refletir sobre a sua prática (Pereira, 2004). Neste sentido, os estágios foram uma experiência bastante útil e enriquecedora para nós. Os mesmos, que foram em contextos diferentes, possibilitaram-nos colocar em prática conhecimentos, crenças e valores.

Adquirimos competências profissionais para completar o percurso académico até então percorrido. Já na licenciatura e em outras situações do quotidiano contactámos com a realidade educativa, sendo que estes estágios tiveram uma influência significativa. Contudo, os ensinamentos e as provas vivas da prática docente, não terminam aqui. Com a vivência futura no contexto escolar, vamos aprender a resolver todo o tipo de situações simples e complexas.

Na prática letiva desenvolvemos competências de gestão de sala de aula, tomando em atenção as peculiaridades das turmas. A educação é essencial na construção individualizada dos alunos, evidenciando que o dever do professor é orientar os alunos para os tornar indivíduos ativos, críticos, reflexivos e conhecedores do mundo.

Na escolha das tarefas tentámos fazer a adequação correta e precisa de forma a estabelecer a contextualização e transversalidade com as temáticas abordadas. De acordo com Sardinha (1998), um profissional de educação estabelece uma relação entre “o saber” (conhecimentos científicos) e “o saber fazer” (gosto de comunicar os conhecimentos), com base na formação cultural e profissional.

Para tal, o indivíduo deve possuir competências básicas, tais como, a resolução das

problemáticas da ação docente, reflexão da sua atividade e sedimentação de atitudes de cooperação e colaboração com os colegas e outros intervenientes educativos e sociais, para que o desempenho da sua profissão seja correta (Formosinho, 2009).

Neste sentido, refletimos sobre a prática de intervenção, evidenciando os aspetos positivos e dificuldades sentidas que foram ultrapassadas, com ajuda e empenho. Durante os estágios recebemos críticas construtivas, com as quais refletimos e usámos a nosso favor.

Os aspetos positivos remetiam-se para a adaptação aos locais de estágio o que nos ajudou na integração; a construção com os alunos e a comunidade educativa de um relacionamento de respeito, mas também de ajuda e a relação favorável com as colegas de estágio. No ato de lecionar aprendemos bastante com os professores cooperantes que nos ensinaram o quanto é importante ter em atenção ao grupo de alunos.

As dificuldades sentidas estavam relacionadas com o facto de ter de usar o manual escolar em algumas tarefas, das quais não sentia a sua necessidade; a gestão do tempo e o comportamento de alguns alunos. É a partir das dificuldades e incertezas, mas também do sucesso que desenvolvemos um resultado gratificante na aprendizagem de todos os momentos de qualidade no contexto educativo. Contudo, ainda temos muito para aprender.

A prática reflexiva é vista como uma tendência democrática e emancipatória, na qual se constroem comunidades de aprendizagem, pois os docentes apoiam-se e sustentam-se o seu crescimento uns com os outros (Zeichner, 1993). Todo este processo fez-nos adotar uma posição de mudança e renovação em sala de aula para melhorar significativamente o nosso percurso pessoal e profissional. Deste modo, o docente deve continuar a sua formação, pois esta visa a melhoria da qualidade do ensino (Teodoro, 1994). Os docentes supervisores, os docentes cooperantes e os colegas de estágio foram uma mais-valia durante o mesmo.

Esperamos que esta etapa que encerramos seja o início para uma nova, onde vamos poder colocar em prática todos os ensinamentos vividos. Sabemos que cada vez mais a educação é

desvalorizada e posta de lado por muitos, mas como docente o nosso papel é tentar contornar todas essas limitações e dificuldades, com motivação, persistência e vontade.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P.; Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Aguiar e Silva, V. (1991). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, E.; Silva, A.; et al. (2001). *Saber em Ação – História e Geografia de Portugal 6.º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw–Hill.
- Baptista, A. (2008). *Texto e Imagem: Um mais Um igual a Outro*. Braga: Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: DGIDC.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Grávida.
- Bonafé, J. M. (2011). *Políticas do Manual Escolar*. Mangualde: Pegado.
- Bonito, J.; Morgado, M. et al. (2013). *Metas Curriculares de Ciências Naturais do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bragança, B.; Ferreira, L. & Pontelo, I. (n.d.). *Práticas Educativas e Ambientes de Aprendizagem Escolar: Relato de Três Experiências*. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema1/TerxaTema1Artigo17.pdf (acedido a 26/12/2012).
- Buescu, H.; Morais, J. et al. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Chaves, J.; Lima, M^a. & Vasconcelos, M^a. (1993). *A Imagem – Da publicidade ao Ensino*. Braga: Universidade do Minho.
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation.
- Calado, I. (1994). *A Utilização Educativa das Imagens*. Porto: Porto Editora.
- Coelho, L. (1995). *O simbólico na paisagem através da leitura de imagens*. Brasil: Grupo de Pesquisa Identidade e Território.
- Câmara Municipal de Santarém. *Caracterização Histórico-Cultural*. Disponível em: <http://www.cm-santarem.pt/concelho/caracterizacaodoconcelho/Paginas/historicocultural.aspx> (acedido a 27/12/2012).
- Cardeal, M. (2009). *Ver com as mãos: A Ilustração Tátil em Livros para Crianças Cegas*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina.
- Carmo, H & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. (1999). *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho – CEEP.
- Carvalho, G. (2008). *O Design do Manual Escolar*. (Vol VIII, n.º 1). Lisboa: Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional.
- Català, G.; Català, M. et al. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. PL (1º-6º de primaria)*. Barcelona: Graó.
- Daga, A.; Giorgi, A. & Bonfim, L. (2009). *Estudo sobre a Textualização: Entre a produção discente e a intervenção docente*. Brasil: Florianópolis.

- Dionísio, Â. (2011). *Gêneros Textuais e Multimodalidade*. In A. Karwoski, B. Gaydeczka & K. Brito (orgs.) *Gêneros textuais: Reflexões e ensino*. 4ª ed. São Paulo: Parábola.
- Dias, C.; Cabral, A. et al. (2009). *Novo Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Domingos, A.; Neves, I. & Galhardo, L. (1987). *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Educação, M. (1991). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico (2.º Ciclo)*. (Volume I). Lisboa: DGIDC.
- Educação, M. (2006). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes-Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fabregat, C. H. & Fabregat, M. H. (1991). *Como preparar uma aula de História*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Félix, C. (2008). *O processo de Aquisição da Língua Escrita*. Revista de Educação, XI (12), 103-118.
- Figueiredo, M. (2001). *Projecto Curricular de Turma – Os componentes Que Deve Integrar – 1.º Ciclo do EB*. Coleções REC – Reorganização Curricular.
- Figueiredo, O. (2003). *A Anáfora Nominal em Textos dos Alunos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores- Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.

- Gancho, C. (n.d). *Como Analisar Narrativas*. Série Princípios: 7ª edição.
- Gérard, F. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na Leitura*. Porto: ASA.
- Godoy, A. (1995). *Pesquisa Qualitativa – Tipos fundamentais*. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.º 3, p, 20-29.
- Gomes, A.; Cavacas, F. et al. (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graves-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças, teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hemais, B. (n.d.). *Multimodalidade: enfoque para o professor de ensino médio*. Disponível em: http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/janeladeideias/biblioteca/B_Multimodalidade.pdf (acedido em 10/1/2014).
- Kriegl, M. (2002). *Leitura – um desafio sempre actual*. PEC. Brasil: Curitiba, II (1), 1-12.
- Lei n.º 47/2006 de 28 de Agosto. Diário da República, n.º 165/2006 – I série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível: https://www.google.pt/?gfe_rd=cr&ei=0TlyU7qpL4HA8gfs4YD4Bw#q=Lei+n.%C2%BA+47%2F2006%2C+de+28+de+Agosto (acedido a 15/5/2013).
- Lidman, S. (1977). *Enciclopédia Combi Visual*. Itália: Edições Danae.

- Lima, E. et al. (2011). *Alfa – Língua Portuguesa 2 – 2.º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Mantas, A. (1992). *Dicionário da Agricultura*. Lisboa: Dom Quixote.
- Marinho, S. & Anastácio, Z. (n.d.). *Concepções de Adolescentes dos 10 aos 18 anos sobre Educação Sexual e Sexualidade*. Braga: Universidade do Minho.
- Matos, J. & Serrazina, M. (1996). *Didática de Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Menino, H. & Correia, S. (1997). *Concepções alternativas: ideias das crianças acerca do sistema reprodutor humano e reprodução*. Lisboa: Educação & Comunicação, 4, 97-117.
- Mesquita, E.M.C.; Teixeira, M. & Grácio, H. (2011). *A produção textual nas aulas de Língua Portuguesa: as realidades do Brasil e de Portugal*. In Vicente, R.B.; Lima-Hernandes, M.C.; Defendi, C.L.; Rauber, A.L.; Sartin, E.B.G.; Santos, E.C.S. (org.). *Cognição, Gramaticalização e Cultura: um diálogo sem fronteiras*. São Paulo: MGP. V. 1, p. 229-248.
- Monteiro, A.; Fonseca, D. et al. (2013). *Processo de Avaliação Externa da Aprendizagem – Provas de Aferição, Provas Finais de Ciclo e Exames Nacionais 2012*. Lisboa: Direção-Geral da Educação – Júri Nacional de Exames.
- Monteiro, C. & Pinto, H. (2011). *Matemática para Pensar (mp.6) – vol. 2*. Lisboa: Sebenta Editora.
- Montez, R. (2009). *O erro ortográfico. Estratégias de Intervenção sobre incorreções ortográficas e de ensino explícito da ortografia*. Teixeira, M.; Rondoni, I. (orgs.) (coord.). In *A Formação de Professores – Contributo para uma mudança das práticas*. Pp. 222 -267. Chamusca: Edições Cosmos, ESES.

- Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Neves, D. & Oliveira, V. (2001). *Sobre o Texto: Contribuições teóricas para práticas textuais*. Porto: ASA.
- Palhares, P. (2004). *Elementos da Matemática para professores do Ensino Básico*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas.
- Pardal, E. (2009). *A competência da escrita em manuais do 10º ano de Português*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/12102/1/A%20Compet%C3%AAnia%20da%20Escrita%20em%20Manuais%20de%2010%C2%BA%20ano_Eug%C3%A9nia%20Parda.pdf (acedido a 3/12/2012).
- Pereira, M. (1992). *Didáctica das Ciências da Natureza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Lisboa: Edições ASA.
- Pereira, A.; Duarte, A. & Terrazzan, E. (2009). *Multimodalidade em Notícias de Popularização Científica para Crianças: Contribuições para o Ensino de Ciências*. Brasil: Florianópolis. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/1536.pdf> (acedido a 10/1/2014).
- Pinto, A. (n.d.). *Gênero Multimodal e Leitura: Mobilizando Novas Estratégias de Letramento*. Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Ana%20Cl%C3%A1udia%20Soares%20Pinto%20\(UEPB\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Ana%20Cl%C3%A1udia%20Soares%20Pinto%20(UEPB).pdf) (acedido a 10/1/2014)
- Pinto, J. (2005). *Manual Prático de Ortografia*. Lisboa: Plátano Editora.

Pocinho, R. & Gaspar, J. (2012). *O uso das TIC e as alterações no espaço educativo*.
Coimbra: Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Ponte, J.; Serrazina, L. et al. (2007). *Novo Programa de Matemática do Ensino Básico*.
Lisboa: Ministério da Educação.

Portaria n.º 1628/2007 de 28 de dezembro. Diário da República, n.º 250 – I Série. Lisboa:
Ministério da Educação e Ciência. Disponível em:
https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgdc.min-edu.pt%2Fdata%2Fdgc%2Fmanuais_escolares%2Flegislacao%2Fportaria_1628_2007_adopcao.pdf&ei=pigyU5u9MaPx0gWGvIH4BA&usg=AFQjCNHUntkpUKvhJosLKRl0E6neP9lpLw&sig2=goWfMrhvRn82aztWuZKpKw&bvm=bv.63738703,bs.1,d.bGQ (acedido a 15/5/2013).

Portaria n.º 196-A 2010. Diário da República, n.º 69 – I série. Lisboa: Ministério da Saúde e
da Educação, disponível em:
http://www.pavconhecimento.pt/media/media/755_portaria-196-a-2010.pdf (acedido a
15/5/2013).

Prediger, A. & Kersch, D. (2013). *Usos e Desafios da Multimodalidade no Ensino de
Línguas*. Disponível em:
<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/3419/2565> (acedido a
12/1/2014).

Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita – Em Alunos do Ensino Básico*. Rio
Tinto: Edições ASA.

Reis, P. (2003). *Formas de rentabilizar o trabalho de grupo*. Pp. 1-8.

- Reis, R. (2003). *Educação pela arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino – Aprendizagem*.
Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. (1997). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Richaudeau, F. (1986). *Conception et Production des manuels scolaires – Guide Pratique*.
Paris: UNESCO.
- Rocha, A.; Lago, C. & Linhares, M. (2011). *Amiguinhos – Língua Portuguesa – 3.º Ano*.
Lisboa: Texto Editores.
- Santos, F. (n.d.). *Análise Multimodal nos Anúncios Publicitários: a construção de sentidos através da intertextualidade com os contos de fada*. Brasil: Universidade Federal do Piauí.
- Santos, E.M. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, C. (2011). *Leituras Iluminadas – A promoção da leitura através da ilustração*.
Lisboa: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Santos, Z. (2008). *A construção de uma leitura multimodal em língua estrangeira*. Educação em Destaque: Juiz de Fora, v. 1, n. 2, p. 75-86, 2.
- Sardinha, A. L. C. (1998). *O Perfil de Professor- contributo para a sua clarificação*. *O Professor*, 62 (3), 12-16.
- Şengül, S. & Körükcü, E. (2012). *Effect of Teaching Integers Using Visual Materials on the Sixth Grade Students' Mathematics Achievement and Retention Levels*. In International Online Journal of Educational Sciences, 2012, 4(2), 489-508. Disponível em:

http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_614.pdf (acedido a 8/5/2013).

Sim Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC.

Silva, A. (2002). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. (Volume IV). Matosinhos: Editorial Confluência/Livros Horizonte.

Silva, C. (2009). *A importância da leitura para o desenvolvimento da compreensão textual: imprescindível ou mera coincidência?*. Brasil: PUCRS, Programa de Educação Tutorial.

Silva, P.; Rente, S. & Cardoso, E. (2012). *Dito e Feito – Língua Portuguesa – 6.º Ano*. Porto: Porto Editora.

Teixeira, M. (2010). *A caminho de uma escrita multimodal*, Intercompreensão - Abordagens Plurais e Multimodais 1, 15: 199 - 214.

Teodoro, A. (1994). *A Carreira docente - Formação, Avaliação, Progressão*. Lisboa: Texto Editora.

Tormenta, J. R. (1996). *Manuais escolares: Inovação ou tradição?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vieira, A. G. (2001). *Psicologia: Reflexão e Crítica - Do Conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Centro de Estudos Junguianos C. A. Meier.

Vieira, P. (n.d.). *Superinteressante em Sala de Aula: Uma Leitura Multimodal*. Brasil: UEPB.

Weil, M. (1996). *Manual de Cálculo Mental*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Woteki, C. & Thomas, P. (1993). *Comer para Viver*. São Paulo: Makron Books.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi - 2.ed. - Porto

Alegre: Bookman. Disponível em:

[http://www.propi.uff.br/turismo/sites/default/files/metodologia_da_pesquisa_estudo_d
e_caso_yin.pdf](http://www.propi.uff.br/turismo/sites/default/files/metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf) (acedido a 08/01/2013).

Zabalza, M. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto:

Edições ASA.

Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores- Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa-

Professores.